

**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

**Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов**

Программа преподавания современного иврита, используемая в ряде московских вузов (на кафедре иудаики Института стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова, далее КИ ИСАА, и филологическом факультете Государственной классической академии им. Маймонида, далее ФФ ГКАМ), была составлена на основе программы, разработанной в отделении преподавания иврита школы Ротберга для иностранных студентов Еврейского университета (далее ЕУИ). Эта программа рассчитана на 6 уровней – от א до ו. После завершения учебы на уровне ו и успешной сдачи последнего уровня экзамена студент получает *птор* (от ивр. פטור – *освобождение*) от дальнейшего изучения иврита, ибо считается, что достигнутый им уровень владения ивритом позволяет ему изучать на нем любой предмет в вузах Израиля. Программа была успешно опробована на ФФ ГКАМ. Сначала преподавание по ней проходило в течение 5 лет, потом – в течение 4 лет.

В 1998 г. при образовании ЦИиЕЦ (Центра иудаики и еврейской цивилизации ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, впоследствии преобразованного в КИ ИСАА) была поставлена задача – перейти на трехлетнее преподавание иврита до уровня ו включительно (в течение 6 семестров – по уровню за семестр), чтобы уже к концу второго курса (находясь на уровне ז) студенты могли слушать на иврите лекции преподавателей из израильских университетов. Было достигнуто соглашение с ЦИиЕЦ о том, что студенты ФФ ГКАМ могут посещать читаемые на иврите лекции по филологии, что обусловило переход на трехлетний курс преподавания иврита и в этом вузе.

После изучения современного иврита в течение 3-х лет студенты сдавали (с той или иной степенью успешности) соответствующий экзамен на *птор*, и систематические занятия ивритом на этом практически заканчивались – оставались только спецкурсы по ивриту, связанные с изучением классической литературы на иврите, переводом, сленгом. При этом государственный экзамен по ивриту студенты сдавали на 4 - 5 курсах, и от них поступали справедливые нарекания – зачастую от них требовалось

продемонстрировать знания по тем разделам, которые они в значительной степени уже успели забыть, что неминуемо сказывалось на результатах экзамена.

Со всей остротой встал вопрос – что и как преподавать в курсе современного иврита на четвертом году обучения, какие элементы владения языком отрабатывать? Было решено отказаться от дальнейшего изучения грамматики – ведь пройденный на предыдущих уровнях грамматический материал вполне достаточен для тех, для кого иврит не является родным языком (к тому же сборник грамматических тем [8] разработан в ЕУИ только для преподавания иврита на 6 уровнях).

Например, в ЦИиЕЦ при преподавании иврита на 4 курсе изучались сленг, перевод текстов, элементы нормы языка, комментарии Раши к книгам Танаха. Студенты экономического отделения ЦИиЕЦ читали тексты по экономической тематике.

Поскольку программа преподавания иврита на 4 курсе отсутствовала, преподаватели были вынуждены использовать разработанные в ЕУИ учебники высоких, но уже пройденных уровней, например, [3], [5], [6], [9]. Использовались также произведения художественной литературы на иврите (Д. Гроссмана, Э. Кишона), статьи из израильских СМИ (газеты *הארץ*, *הדפוס*, *מעריב*), художественные фильмы на иврите. Прочитанные тексты и просмотренные фильмы обсуждались, и по результатам обсуждений студенты должны были написать преподавателю сочинение на предлагаемую тему. В этой ситуации преподаватели делали все, что могли, но, не имея по вине системы четких установок, они были вынуждены экспериментировать.

В ЕУИ не ставился вопрос унификации преподавания иврита на уровне *пост-втор* для студентов, получивших *втор*, но при этом продолжающих изучение иврита – ведь они достигли формального максимума<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Неожиданным следствием этого стал отказ ЕУИ принять на участие (платное!) в программе «Зимний улыпан» студентов 3 курса одного из московских вузов, результаты которых на заочном тестировании для участия в программе оказались выше стандартных требований на *втор*. В ЕУИ сочли, что учить их больше нечему (прим. авт.).

Тем не менее, опыт ведущей организации представляется очень интересным. Вот, например, как описывала одна из московских студенток типичный урок иврита на уровне *пост-втор* на программе «Зимний ульпан» в ЕУИ (преподаватель Э. Дальшед – אסתר דלשד). Урок начинался с так называемой *вводной беседы* (בטיט פתיח, досл.: *первый удар по мячу*). Далее разбирались различные грамматические темы; для этой цели использовались учебники уровня 1. Впрочем, убедившись в наличии у студентов необходимых грамматических знаний, преподаватель быстро отказалась от этого элемента урока.

Почти на каждом уроке разбирался и обсуждался текст (отрывок из произведения художественной литературы, статья из газеты, литературоведческая статья), и по результатам его обсуждения на дом задавалось сочинение по теме этого текста. Альтернативой чтению мог быть просмотр фильма опять-таки с последующим его обсуждением и написанием сочинения.

Из упражнений наибольшее внимание уделялось *клезам* (ими занимались и на уроках, и дома); некоторое время было посвящено изучению сленговых выражений и аудированию. Изредка задавался также перевод отрывка текста на русский язык. Отметим, что смысл этого задания не вполне понятен, т.к. преподаватель не владела русским языком.

По нашему мнению, это описание свидетельствует об экспериментальном характере занятий на уровне *пост-втор* в ЕУИ, поскольку преподавание проводилось вне связи с какой бы то ни было формальной программой.

В мае-июне 2003 года работу по преподаванию современного иврита в московских вузах инспектировала старший преподаватель ЕУИ г-жа В. Ишай. Среди отдельных недостатков были отмечены: недостаточная осведомленность в семантических нюансах используемой лексики (в первую очередь, в области сочетаемости слов), а также неумение различать языковые регистры и ошибки при использовании артикля [2]. Также было рекомендовано учесть опыт ЕУИ по использованию *клезов* (упражнения такого типа еще не использовались в московских вузах, т. к. даже в ЕУИ сборники *клезов* увидели свет только в 2007 г.). Среди прочего анализировалась

возможность направления в Москву преподавателя ЕУИ для преподавания иврита на 4 курсе ЦИиЕЦ.

В июле того же 2003 г. на проводившейся в Москве Летней школе по ивриту [1], состоялось знакомство московских преподавателей иврита с бывшим преподавателем ЕУИ г-ном Р. Коэном, к тому моменту уже в течение 5 лет преподававшим иврит в Пекинском университете. Успешное сотрудничество с Р. Коэном продолжилось на следующей Летней школе в 2004 г., и когда его работа в Пекинском университете подошла к концу, ему было предложено разработать и опробовать с учетом рекомендаций В. Ишай экспериментальную программу по ивриту для студентов 4 курса ЦИиЕЦ. Была достигнута договоренность о том, что студенты ФФ ГКАМ также смогут присоединиться к этим занятиям. Среди задач, поставленных перед курсом, были отработка использования коллокаций и решение *клезов*.

Начиная с февраля 2005 г. и по настоящее время преподавание на 4 курсе КИ ИСАА ведется по программе, разработанной Р. Коэном. Работа самого Р. Коэна на кафедре продолжалась вплоть до конца 2007 - 2008 уч. года, однако преподавание по его программе продолжается и после того, как он вернулся в Израиль. В 2006 г., работая на протяжении семестра в тесном контакте с Р. Коэном, преподавание по этой программе осваивала С. М. Тутельман, а, начиная с 2007 г., по ней работает автор данной статьи (первый год – в паре с Р. Коэном). Опишем подробнее эту программу, а также нюансы преподавания по ней.

Учебный курс состоит из 17 уроков-разделов (לחלקים), в каждом из которых есть текст (в одном разделе – два текста), гнезда слов, список коллокаций и упражнения на отработку сочетаемости слов. В некоторых разделах имеются также произведения художественной литературы (стихи, песни), отрывки из Танаха и *клезы*.

Подборка учебных текстов отражает в первую очередь кругозор, взгляды и интересы автора программы, но не во всех случаях актуальна с точки зрения московских студентов.

Важно отметить, что на уроке текст не зачитывают вслух, студентам предлагается прочесть его дома, используя все доступные им словари. Перед разбором текста проводится так называ-

емая *предварительная беседа* (שיח מקדימה), в процессе которой студентам объясняется некоторое количество новых для них слов или выражений (פלגוּה). Все новые слова объясняются либо в контексте данного текста, либо в ином контексте, позволяющем максимально доступно объяснить их значение. Необходимо отметить, что проведение *предварительной беседы* является элементом отработки материала, с которым большинство студентов не сталкивались на протяжении первых трех лет изучения языка.

Далее весь текст обсуждается абзац за абзацем (פְּלוּג הַטֶּקֶסֶט), причем перед обсуждением каждого нового абзаца студентам дается две-три минуты, чтобы освежить в памяти его содержание. При обсуждении текста преподаватель использует вопросы разных типов:

- √ שאלות על הטקסט – вопросы, ответы на которые можно найти в самом тексте,
- √ שאלות בין השורות – вопросы, ответы на которые скрыты между строк текста,
- √ שאלות מעבר לשורות – вопросы, ответы на которые не находятся в тексте; для ответов на них приходится задействовать общую эрудицию.

При этом предпочтение отдается вопросам второго и третьего типов. После обсуждения каждого абзаца проводится объяснение новых слов (оно проводится на иврите; однако, если какие-то моменты все же остаются непонятными, то преподаватель объясняет их уже по-русски<sup>1</sup>).

Отрывки из Танаха предшествуют новому тексту и соответствуют ему по теме. Эти отрывки, как правило, зачитываются непосредственно в аудитории и детально не разбираются; важно, чтобы студент понимал их общий смысл. При этом считается, что сюжет отрывка должен быть в общих чертах известен большинству студентов по их предшествующему знакомству со Священным Писанием.

После обсуждения некоторых текстов может использоваться работа в подгруппах, при этом каждая из подгрупп получает задание представить один из аспектов обсуждаемой темы. Этот вид отработки речевых навыков представляется особенно акту-

---

<sup>1</sup> Р. Коэн в таких случаях пользовался английским языком (прим. авт.).



альным в свете того, что на 4 курсе КИ ИСАА занятия проводятся в объединенной группе филологов, историков и экономистов, а при большой численности группы (как правило, более 15 человек) сложно опросить всех и каждого.

Если в разделе приведены стихотворения или песни, то после их прочтения или прослушивания проводится их короткое обсуждение.

Практически в каждом разделе после учебного текста имеется упражнение на отработку сочетаемости слов, причем отрабатываются коллокации, изученные не только в данном, но и в предшествующих разделах. Упражнение задается на дом и впоследствии проверяется в классе. Отметим, что, несмотря на небольшое количество этих упражнений (одно после каждого текста), они принципиально отличаются от аналогичных упражнений в учебниках для предшествующих уровней, нацеленных на отработку коллокаций всего с одним словом. В упражнениях по курсу Р. Козна отрабатываются коллокации, которые разбирались и в предыдущих разделах. Это несколько усложняет для студентов выполнение упражнений, но зато позволяет значительно лучше усвоить изучаемый материал.

Во многих разделах (к сожалению, не во всех) даны *клозы*, тема которых соответствует теме обсуждаемого текста. *Клозы* также задаются на дом и проверяются на следующем занятии. При решении учитываются все возможные правильные ответы. Интересно отметить, что, несмотря на то, что материал используется уже не первый год, каждая новая группа умудряется добавить новые решения к уже имеющимся.

После прохождения раздела студентам предлагается написать сочинение на одну из обсуждавшихся при разборе текста тем, максимально используя при этом изученный на уроках лексический материал. Справедливости ради надо отметить, что при написании сочинения студенты далеко не всегда используют новую лексику, нередко применяют ее неверно, а зачастую, чтобы не делать лишних ошибок, предпочитают действовать наверняка и использовать лишь хорошо знакомые по более низким уровням слова и выражения. После проверки сочинения преподаватель возвращает их студентам

вместе с рекомендациями по исправлению сделанных ошибок.

После прохождения каждого из трех разделов студенты пишут контрольную работу, на которой проверяется усвоение ими материала по коллокациям. Экзаменационная работа, проводимая в конце каждого семестра, состоит из четырех разделов: чтение текста без словаря и ответы на вопросы по этому тексту, упражнение на коллокации, *кюз*, а также сочинение на одну из предложенных тем. Нетрудно заметить, что такой характер экзаменационной работы напоминает уровневые экзамены, проводимые на 1 - 3 курсах. Единственное отличие состоит в замене грамматических упражнений на упражнение на коллокации.

В процессе преподавания используются фильмы на иврите. Их тема не обязательно соответствует темам пройденных текстов: например, фильм "אושפיזין" («Ушпизин»<sup>1</sup>) можно показать во время осенних еврейских праздников, чтобы познакомить студентов с еврейской традицией и дать им некоторое понятие о жизни религиозной части населения Израиля. Фильм "אביבה אהובה" («Авива, любовь моя») целесообразно показать при изучении текста про счастье (раздел 14).

Сформулируем некоторые выводы о преподавании иврита по курсу Р. Коэна.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что учебная программа и структура уроков на 4 курсе существенно отличаются от таковых на протяжении предшествующих 3 лет изучения иврита. Прежде всего, следует отметить, что на 4 курсе не предусмотрена проверка грамматических упражнений в аудитории, занимавшая значительную часть урока. Это связано с тем, что программу первых трех лет определяет жесткий грамматический каркас, описанный в [8]. Поскольку, как было отмечено ранее, изучение этого материала заканчивается на уровне 1 (в рамках московских вузов – в конце 3 курса), то существует определенная логика в том, что на 4 курсе отработка грамматики в

---

<sup>1</sup> Гости (в переводе с арамейского) – души праотцев еврейского народа (Авраама, Ицхака, Яакова, Йосефа, Моше, Аарона и Давида), которые, как говорится в Каббале, приходят во время праздника Суккот в гости к евреям, каждый в свой день ([10], перевод авт.).

лучшем случае отходит на второй план, а в реальности практически отсутствует.

Отметим, что, по мнению автора данной статьи, полное игнорирование этого раздела языка представляется все же не вполне разумным, поэтому, если изучаемый текст предоставляет возможность для этого, он предпочитает уделить внимание и грамматическим вопросам с целью повторения пройденного на предшествующих уровнях материала.

В то же время не следует забывать, что при заключении с Р. Коэном соглашения о разработке программы для 4 курса акцент делался на необходимости отработки именно коллокаций как элемента, мало представленного в учебниках ЕУИ для предыдущих уровней (приятным исключением является лишь [7], хотя не исключено, что в новых учебниках, с которыми автор статьи не знаком, положение изменилось к лучшему).

В отношении количества изучаемых коллокаций хотелось бы отметить, что для многих слов их список не очень велик, не более десяти-пятнадцати. Автору неоднократно приходилось встречать (в статьях, учебниках и иврит-ивритских словарях, например [10]), распространенные коллокации<sup>1</sup>, отсутствовавшие в предложенном списке. По нашему мнению, у этого явления есть несколько возможных причин. В качестве одного из источников Р. Коэн использовал учебное пособие [4], количество коллокаций в котором также не очень велико. Окончательный же вариант Р. Коэн составлял, скорее всего, не на основе статистики, а, руководствуясь своими представлениями о том, "как говорят носители языка", т.е. выбирал те сочетания, которые казались употребительными лично ему. Справедливости ради отметим, что студенту крайне непросто запомнить, а тем более отработать большое количество коллокаций; таким образом, автор программы был вынужден искать "золотую середину" между желанием привести максимально полный список и необходимостью учета возможностей среднего студента.

Как было отмечено выше, некоторые разделы содержат

---

<sup>1</sup> Частота их появления в интернете измерялась тысячами, а зачастую и десятками тысяч (прим. авт.).

*клозы*, тема которых соответствует теме изученного текста. В настоящий момент число этих упражнений недостаточно: желательно наличие хотя бы одного *клоза* в каждом разделе, причем оптимально, чтобы в *клозах* отрабатывалась лексика, использованная в учебном тексте этого раздела (соответствие же теме текста представляется нам менее актуальным).

По нашему мнению, работа студента над сочинением не должна заканчиваться получением от преподавателя рекомендаций по исправлению сделанных ошибок. Важно, чтобы сочинение было переработано с учетом этих рекомендаций и снова сдано на проверку преподавателю (в отдельных случаях работа над ошибками может выполняться более одного раза).

В целом же, учебная программа для 4 курса КИ ИСАА, разработанная Р. Коэном, является, по имеющейся у автора информации, единственной программой, обеспечивающей логичное и последовательное изучение иврита после сдачи студентами в конце 3-го курса экзамена *птор*. Она также остается пока единственной программой, уделяющей внимание отработке коллокаций в таком объеме (к сожалению, в учебниках по ивриту, используемых на предшествующих уровнях, этой составляющей не уделяется должного внимания, а учебное пособие [4] является скорее спецкурсом по коллокациям).

Для того чтобы повысить эффективность прохождения данной программы, автору представляется разумным рассмотреть возможность начинать изучение и отработку коллокаций в том виде, как она осуществляется в программе Р. Коэна, не позднее 5 семестра.

#### Библиография

1. Аграновская В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (попытка анализа). // Наст. сборник, сс. 61 -71.
2. 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.

3. בליבוים ר', מאיר י'. מן השפה ולפנים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ, 1998.
4. הלוי ר'. עברית בדגש לקסיקלי. הצטרפויות מוגבלות, אידיומטיות למחצה ללומדי עברית מתקדמים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון בע"מ, ירושלים, תשס"ב.
5. וורטמן ד' ז"ל, ד"ר בהר ד', נתנאל א'. העברית – שיערים רבים לה. ספר לימוד עברית לרמות גבוהות ולתלמידי פטור. בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. הוצאת אקדמון – בית ההוצאה של הסתדרות הסטודנטים של האוניברסיטה העברית. ירושלים, תשמ"ה - 1984.
6. ישי ו', בר-קול א'. כמו כלים שלובים. עברית למתקדמים. הספר החדש לרמה ה. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחו"ל ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון בע"מ, תשס"ו.
7. כהן מ'. אגדה של שפה. עברית לרמת הביניים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון - בית ההוצאה של הסתדרות הסטודנטים של האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים, תשנ"ב.
8. 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.
9. סיון נ', ד"ר עבאדי ע'. קובץ להבנת הנקרא ולהעשרה. רמה ו' ואחר פטור. אקדמון – בית ההוצאה לאור של אגודת הסטודנטים של האוניברסיטה העברית בירושלים. ירושלים, תשנ"ז.
10. שויקה י'. רב-מילים. המילון השלם לעברית החדשה. עברי-עברי. סטימצקי/המרכז לטכנולוגיה חינוכית/ידיעות אחרונות/ספרי חמד, 1997.

*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 вузам<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> 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 бóльшими 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 4 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 бóльших 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.