

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

**Язык иврит: исследования и преподавание**

**Материалы XVIII Международной ежегодной  
конференции по иудаике  
Том V**



Академическая серия

Выпуск 38

Москва 2011

**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 Eighteenth Annual International  
Conference on Jewish Studies

**Volume V**



Academic Series

Issue 38

Moscow 2011

*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)



Евроазиатского Еврейского Конгресса / Euro-Asian Jewish Congress



Российского Еврейского Конгресса / Russian Jewish Congress

© Центр научных работников  
и преподавателей в вузах  
"Сэфер", 2011

© Межрегиональный центр  
преподавания иврита, 2011

© Коллектив авторов, 2011

*С. Колода (г. Горловка, Украина)*

### **Культурологический подход в обучении ивриту студентов-филологов**

Преподавание иностранных языков в современном понимании невозможно без учета национально-культурных особенностей представителей иного лингвосоциокультурного сообщества. Обучение неродному языку идет гораздо дальше простой передачи правил перекодирования одной языковой системы на другую. Оно включает также ознакомление с языковыми реалиями, составляющими основу фоновых знаний. Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения. С другой стороны – это часть культуры. Поэтому овладение иностранным языком – это не просто приобретение еще одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. В этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия). В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией. Ее основными составляющими являются знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами, и владение навыками межкультурного диалога, предполагающего готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров другого лингвосоциума, оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации [8, 110].

Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного "диалога культур", призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, наро-

да-носителя изучаемого языка и иной культуры, а также конкретного социума, представителем которого является студент. Осваивая иврит как иностранный язык, студент должен овладеть языковой организацией мира, уметь понять через призму языка другую картину мира. При этом расширяется его восприятие действительности, позволяя как бы "со стороны" взглянуть и на ту культуру, в рамках которой человек вырос и находился. В этом смысле тот, кто осваивает иностранный язык, получает тем больше, чем больше культура и стоящая за ней цивилизация отличается от той, в которой он воспитывался. Присоединяясь к мнению Т.М. Гуревич, отметим, что именно такая "ломка" родных культурно-цивилизационных рамок, необходимая для расширения горизонта восприятия мира, а отнюдь не лексико-грамматические сложности восточных языков, и является главной трудностью освоения этих языков людьми, принадлежащими к европейской цивилизации [1, 474].

Подобное замечание очень точно описывает специфику реализации культурологического подхода в обучении ивриту студентов филологов. Однако какое именно культуроведческое образование должны получить студенты-филологи, изучающие иврит? Каковы будут требования к уровню их иноязычной социокультурной компетенции? Что следует понимать под культуроведением для филологов разных специализаций?

Прежде всего, опираясь на исследования В. В. Сафоновой, опишем различия между культуроведением как одной из областей культурологического знания и культуроведением как теоретико-прикладной областью языковой педагогики. Культуроведение как одна из культурологических наук на контрастивно-сопоставительной основе изучает:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков (функционирующих в разных культурных сообществах);
- ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культур соизучаемых сообществ;

- историко-культурный фон и особенности исторической и этнической памяти;
- культурное наследие, культурную идентичность и ментальность соизучаемых народов;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации [7, 17].

Рассмотрим, как и когда начинается формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку.

По мнению Т.К. Цветковой [9, 110-111], изучение иностранного языка – это всегда вторжение в иное культурное измерение и присвоение чего-то большего, чем просто набор слов и правил. И то, что обучать иностранному языку в отрыве от его культурного содержания невозможно, не вызывает ни у кого возражений. Однако нельзя не согласиться с Т.К. Цветковой, что конкретное наполнение понятия "культурное содержание" при обучении иностранному языку требует осмысления. Традиционно обучение иноязычной культуре связывают с лингвострановедением, которое изучает в языке то, что является источником сведений об истории и культуре страны, чей язык изучается. Этот аспект вполне обеспечивает производство уместных и приемлемых высказываний и адекватное понимание чужой речи или текста с учетом замысла или контекста, но не характеризует межкультурную компетенцию с точки зрения конечного результата.

Другой подход включает в культурное содержание, знание обо всех областях жизни страны изучаемого языка, особенности национального видения мира и развитие умения общаться в различных жизненных ситуациях. Но при хроническом дефиците времени на занятиях преподаватель не может уделять культурологической информации много внимания. Даная задача осложняется также тем, что культурологическая и лингвосоциокультурная информация студентам, изучающим иврит в вузах стран СНГ практически не известна. Израиль остается страной экзотической, сведения о ней у студентов достаточно отрывочны и противоречивы.

Иная точка зрения отражает необходимость включать два основных компонента: опыт культуры народа-носителя языка и учет родного языка и родной культуры. Первый компонент связан с вопросом, какой опыт и какую разновидность культуры – сефардскую или ашкеназскую – отбирать (или общее для всех разновидностей) и как обучать этому опыту, если на языке говорят как на родном люди разных этнических субкультур. Решение этого вопроса, на наш взгляд, является очень сложным и требует комплексного подхода. Для того, чтобы отбор информации с культурным компонентом был наиболее объективным, необходимо четко уяснить цель обучения ивриту студентов-филологов (очевидно, что при единстве коммуникативной цели, профессиональная и лингвосоциокультурная компетенция будущих преподавателей иврита и переводчиков будет иметь свою специфику). Также необходимо привлечь данные смежных наук.

В качестве примера, обратимся к страноведческому словарю-справочнику [3]. В словаре на букву "М" представлены следующие концепты и реалии: "Маарив", МАПАМ, Масада, МАФДАЛ, маца, "Меа Шеарим", мезуза, менора, Мертвое море, мечеть, мечеть Аль-Акса, мечеть Омара, "Мир Галилея" (опера, 1982 г.), Мишна, мобильный телефон, "Моделет", мосад, мошав, музей диаспоры (Бейт а-тфуцот), музей истории Иерусалима [3, 262]. Определить, какие из этих слов необходимо включить в лексику для студентов возможно лишь при тщательном анализе текстов, используемых в обучении.

В этой связи следует рассмотреть второй компонент – разработку и создание национально-ориентированных учебников. Под национально-ориентированным учебником мы понимаем учебник/учебно-методический комплекс (УМК) по иностранному языку, ориентированный на родной язык и родную лингвокультуру студентов, при этом четко и объективно описывающий специфику иноязычного лингвосоциокультурного сообщества.

В контексте данной статьи мы не будем проводить попытку анализа оригинальных (созданных в Израиле) учебников иврита, которые, без сомнения, имеют много положительных параметров, отметим лишь те трудности, которые связаны с их интеграцией

в обучение студентов вне языковой среды. В частности, возникает определенный барьер при их использовании для изучения иврита как средства общения в диалоге культур и как предмета и инструмента будущей профессиональной деятельности студентов-филологов. Этим барьером является фактор монокультурности оригинальных учебников. Поскольку оригинальные учебники никак не связаны с культурой Украины (как и любой другой страны) их исключительное использование существенно сужает возможности диалога культур в процессе овладения студентами ивритом как иностранным языком, а также возможности для формирования у них умений представлять средствами изучаемого языка как культуру Израиля, так и культуру родной страны.

Кроме этого, неблагоприятной для формирования профессиональной филологической компетенции студентов является такая особенность оригинальных УМК как отсутствие опоры на родной язык тех, кто изучает иностранный язык по данному учебному пособию. Следует обратить внимание на тот факт, что опасной для формирования высокого уровня профессионализма будущих филологов является не только возникающая языковая интерференция, но и овладение языком как "техническим средством". В реальности, например, некоторые специалисты, овладев иностранным языком как "техническим средством", общаться на живом языке не умеют, оставаясь в рамках видения окружающего мира, сформированного в контексте родной культуры, порождая высказывание путем подстановки иностранных слов в структуры, свойственные родному языку. И, если в профессиональном общении за счет большого количества экстралингвистических опор и общего профессионально-культурного контекста такого собеседника понять можно, то в общении на другие темы возникают трудности. При этом успешность овладения иностранным языком обусловлена продуктивной опорой на национальную языковую ментальность [4].

Формирование толерантного отношения к представителям других лингвоэтнических сообществ, предполагает осознание специфики речевого поведения носителей языка, а также учет речевого и неречевого поведения в процессе коммуникации.



Зачастую именно незнание этих особенностей становится более существенным барьером коммуникации, чем нарушение норм и узуса при общении с носителями языка. Речевое поведение неразрывно связано с понятием национального менталитета. Национальный менталитет – это особый психологический уклад жизни носителей определенной культуры, базирующейся на своеобразном своде правил и законов и выступающей как совокупность системы духовных ценностей. Знание национального менталитета позволяет описать своеобразие видения данной общностью людей окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него. Адекватное отражение действительности в сознании человека обеспечивается посредством функционирования языка [2, 223].

К сожалению, присутствие в практическом курсе иврита большого объема культурологического материала не способно само по себе изменить сознание обучающегося и представить новый для него язык как открывающуюся картину мира. Оно лишь увеличивает поток информации, в котором ему приходится существовать, и, согласно Т.К. Цветковой [8, 112], культурный компонент лежит не вне языка, а внутри него, потому, что язык отражает содержание сознания его носителя. По мнению Т.К. Цветковой, носитель национальной культуры характеризуется не объемом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые сформировались в результате присвоения социокультурного потенциала родной культуры. И, прежде всего, это образы сознания-значения, ассоциированные со словами.

Особую роль в реализации культурологического подхода в обучении ивриту играет определение узуального опыта как необходимой составляющей для равной и адекватной коммуникации. Подобный узуальный опыт носителей иного (неродного) языка и культуры всегда носит кроме общечеловеческого опыта еще и национально-культурную специфику.

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

- 1) традиции и обычаи;

- 2) бытовую культуру, тесно связанную традициями;
- 3) повседневное поведение, а также связанное с ним речевое поведение (формулы речевого этикета) и кинестетические коды, используемые носителями данной лингвокультурной общности;
- 4) "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей различных культур;
- 5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [2, 220 - 221].

Одним из ведущих методических принципов, положенных в основу реализации культурологического подхода в обучении ивриту, на наш взгляд, следует рассматривать принцип диалога культур и цивилизаций. Данный принцип обращает внимание педагогов на необходимость анализа культуроведческого аутентичного и частично аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании в учебной аудитории такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций – от этнических/суперэтнических культур, социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам, к цивилизационным пластам и их отражению в мировой культуре [6]. Подобное понимание принципа диалога культур особенно важно для преподавания иврита как иностранного языка. И вклад еврейского народа в развитие мировой цивилизации и сам факт возрождения современного иврита является уникальным, и уже сам по себе представляет значительный пласт фоновых знаний. Зачастую, обладая ограниченными фоновыми знаниями, студенты не могут адекватно и полно воспринять контекстуальную информацию. Например, работая над текстом "משכנות שאננים וימין משה" [9, 392], студенты плохо представляют себе как определенные исторические факты, персоналии (Мозес Монтефиоре, экономическое положение и санитарные условия жизни еврейского Иерусалима в XIX в.), так и некоторые фоновые знания (отказ жителей селиться в новых благоустроенных домах). В данном случае чтение текста

необходимо сопровождать лингвострановедческим комментарием, восполняющим лакуны его понимания.

Важность создания модели культуроведческого обогащения иноязычной практики на занятиях по ивриту обусловлена также тем, что студенты вузов должны быть готовы исполнить роль субъекта диалога культур в своей будущей профессиональной деятельности. Нам кажется правомерной позиция В.В. Сафоновой, отмечающей, что дидактическая модель для культуроведческого образования средствами соизучаемых языков должна основываться на контрастивно-сопоставительном соизучении культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [5], [6].

Понятие "диалог культур" часто, в том числе, и в образовании, используется с одной прагматической целью – сформировать толерантность в межэтнических отношениях. Решение этой задачи не возможно без знания конкретных этнических культур во всем их многообразии и истории, без знания территориальных и социальных вариантов этих культур, а также без четких и объемных представлений о современном состоянии этнических культур в Израиле. Очевидно, что необходимо вести речь о создании такой культурологической модели обучения современному ивриту, в которой были представлены культурологические учебные пособия с учетом родной лингвокультуры учащихся. При этом важно, чтобы такие учебные пособия не просто унифицировали языковую составляющую и формировали умения и навыки в отдельных видах речевой деятельности. Эффективным учебник по ивриту как иностранному языку будет только тогда, когда он будет представлять не просто "методический очерк-схему", знакомящий с некой "обобщенной" стороной речевой деятельности (устной речью), а охватывающий национально-культурную специфику изучаемого языка. На таких же позициях, по нашему мнению, строится модель культурологического подхода в обучении ивриту студентов-филологов.

#### Библиография

1. Гуревич Т.М. Культурологический подход к обучению японскому языку // Труды межинститутской науч. конференции

"Востоковедные чтения 2008" (Москва, 8-10 октября 2008 г.) / Общество востоковедов РАН. М.: ИВ РАН, 2010. - Бюллетень Общества востоковедов. – Вып. 17. – С. 472–480.

2. Колода С.А. К вопросу оптимизации процессов межкультурного общения в обучении ивриту // Язык иврит: исследование и преподавание: материалы десятой и одиннадцатой ежегодной междунар. междисциплинарных конфер. по иудаике. – Вып. 7. – М., 2004. – С. 219–231.

3. Крюков А.А. Израиль сегодня. Страноведческий словарь-справочник. – М.: МУРАВЕЙ-ГАЙД, 2000. – 272 с.

4. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–122.

5. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. – Воронеж: Истоки, 1992. – 430 с.

6. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

7. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

8. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – № 2. – С.109–115

9. שלומית חייט, שרה ישראלי, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה החדש. חלק א'. עם תרגום לרוסית. – ירושלים: אקדמון בע"מ, 2002. – 522 עמ'.

**Об авторах**

*Аграновски Вера*, преподаватель иврита, ответственная за преподавание иврита в ульпанах стран СНГ и Балтии, Еврейское Агентство для Израиля;

*Баркусская Ирина Рафаэлевна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Бутеева Юлия Александровна*, куратор проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ, учитель иврита в Центре образования №1311 "Тхия";

*Вязигина Ксения Александровна*, куратор проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ, учитель иврита в Центре образования №1311 "Тхия";

*Дубова Ольга Львовна*, разработчик аудиокурса для изучения иврита на продвинутом уровне;

*Едовицкий Михаэль*, PhD, директор отдела по работе с евреями Центральной Европы, Еврейское Агентство для Израиля;

*Заславски Рина*, педагогический директор отдела образования в странах СНГ и Балтии, Еврейское Агентство для Израиля;

*Зыскин Игорь Владимирович*, к.ф.н., доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Колода Светлана Александровна*, к.ф.н., доцент Горловского государственного педагогического института иностранных языков;

*Кондракова Юлия Николаевна*, к.ф.н., доцент Государственной классической академии им. Маймонида; проректор Международного еврейского института экономики, финансов и права;

*Корниенко Юрий Михайлович*, к.ф.н., профессор, заведующий кафедрой древнееврейского языка и литературы, Государственная классическая академия им. Маймонида;

*Костенко Юрий Ильич*, доцент Московского государственного института международных отношений МИД России;

*Кувшинова Анна Юрьевна*, магистрант Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова;

*Марьянчик Евгений Борисович*, к.т.н., профессор, директор Межрегионального центра преподавания иврита, руководитель проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ;

*Надорова Юлия Викторовна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Пирлес Стэнли*, в прошлом – директор еврейской школы, в настоящее время является независимым консультантом в сфере образования, проживает в г. Иерусалиме (Израиль);

*Скородумова Полина Юрьевна*, к.ф.н., старший преподаватель Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова;

*Семченкова Дарья Юрьевна*, аспирантка Института языкознания РАН;

*Соломоник Абрам*, PhD, автор ряда книг по грамматике иврита и словарей, долгое время занимался проблемами преподавания иврита взрослым, работая в качестве инспектора-методиста по ультраортодоксам в Министерстве просвещения Израиля;

*Тер-Петросян Лилит*, PhD, преподаватель кафедры востоковедения Ереванского государственного университета;

*Френкель Лия Менделевна*, преподаватель иврита, Еврейский культурный центр "На Никитской";

*Шимон Това*, директор Института TaL AM при Центре еврейского образования им. Бронфмана в г. Монреале (Канада).