

**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

*М. Едовицкий, Р. Заславски (г. Иерусалим, Израиль),
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль)*

Об организации уровневого тестирования преподавателей иврита в странах бывшего СССР (2003–2010 гг.).

Необходимость повышения профессионального уровня преподавателей иврита, работающих под эгидой Еврейского Агентства для Израиля (далее – ЕА) была признана в качестве одной из важнейших целей этой организации еще в начале XXI века – после того, как в результате очередной реорганизации в отдел образования (в частности, в бюро СНГ) пришла команда профессионалов. Однако для того, чтобы построить логичную и многоступенчатую систему повышения квалификации [1], необходимо было сначала оценить исходный уровень преподавателей, что само по себе представляло нетривиальную задачу.

Общее количество преподавателей иврита ЕА, работавших в то время на территории бывшего СССР зачастую достигало 500, и ясно было, что попытка собрать такое количество людей в одном месте для проведения тестирования обречена на неудачу. Однако решению этой проблемы способствовала система семинаров для преподавателей, выглядевшая следующим образом: 1 раз в год предполагалось проводить семинары в рамках каждой из трех "делегаций" ЕА, каждая из которых занималась уставными задачами на территории:

1. России, Белоруссии и стран Прибалтики (2 семинара);
2. Украины и Молдавии;
3. Средней Азии и Закавказья.

В каждом из таких семинаров (продолжавшихся 7-10 дней) предполагалось участие 50-60 преподавателей. Помимо этого планировалось регулярно проводить небольшие семинары (продолжительностью 3-4 дня, до 15 участников) в рамках многочисленных тогда представительств ЕА. Хотя основной целью проведения таких семинаров были занятия по повышению квалификации, реальным казалось выделение нескольких часов для тестирования.

Предварительно необходимо было принять решение о выборе той или иной шкалы уровня знаний и средств их измерения,

а также, организации, которая будет этим заниматься. Было очевидно, что такую работу нерационально поручать посланникам ЕА по вопросам образования в представительствах этой организации, в первую очередь, поскольку им было бы трудно обеспечить единую политику в этом вопросе. Кроме того, большинство посланников ЕА не были знакомы с основными системами и критериями оценивания.

По сути дела, выбор необходимо было сделать между двумя возможностями: проведением так называемого распределительного экзамена (מבחן מיון), как это принято в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ), или уровневым тестированием (מבחני רמה), опять таки, по модели, разработанной в ЕУИ. В связи с тем, что уровневые тесты позволяли получить значительно более детальную оценку знаний, а также позволяли выявить слабые места в знаниях тестируемых, не удивительно, что окончательный выбор был сделан в их пользу.

Разумеется, в этой ситуации было бы логично обратиться в ЕУИ с просьбой взять на себя проведение такого тестирования среди преподавателей иврита в странах бывшего СССР, однако это оказалось невозможным из-за высокой стоимости услуг. Поэтому в 2002 г. руководство отдела образования ЕА в странах СНГ и Балтии обратилось на кафедру иврита Государственной классической академии им. Маймонида (далее – ГКАМ) с предложением взять соответствующий подряд. Отметим, что такой выбор в значительной степени был обусловлен тем, что у кафедры был накоплен большой опыт проведения уровневых экзаменов в вузах Москвы¹.

Определенные проблемы существовали и при проведении уровневых экзаменов в вузах Москвы. Во-первых, доступными для подрядчиков в то время экзаменационными материалами

¹ Такие экзамены регулярно сдавали студенты кафедры иудаики Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова, филологического (гебраистики и иудаики) факультета Государственной классической академии им. Маймонида, Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, Международного еврейского института экономики, финансов и права, а также института "Махон ХаМеШ".

были лишь тесты (по 4 каждого уровня), которые и сегодня можно купить в магазине "Академон", а также рекомендации по составлению тестов с примерами [7], содержащие еще по 6 тестов каждого уровня (эти тесты датировались 1979-1980 гг.). Вторая проблема заключалась в том, что из 4 элементов теста, принятых в ЕУИ (текст, кюз, грамматика, сочинение) у кафедры не было никакого опыта в проверке упражнений кюз – именно по той причине, что их не было в старых экзаменационных тестах.

Общая схема работы была выработана на первом же семинаре, который состоялся в июне 2003 г. в г. Минске. В связи с тем, что преподаватели ЕА еще не были знакомы ни с системой уровневых экзаменов, ни со сложностью текстов, предлагаемых на каждом уровне, ни с распределением грамматического материала по уровням, необходимо было до начала экзаменов провести несколько занятий, основанных на текстах из различных учебников ЕУИ, причем ключевым элементом этих занятий являлся не анализ текстов (на это просто не хватило бы времени), а разбор тех или иных грамматических явлений, которые встречались в этих текстах. Предполагалось, что таким образом преподавателям будет легче примерно оценить свой уровень и выбрать соответствующий ему тест. Однако быстро выяснилось, что такая "экспресс-автооценка" не вполне точна: в ряде случаев она была завышена, как минимум, на 1 уровень, а в других – из соображений осторожности преподаватели выбирали тесты более низкого уровня, легко с ними справлялись, оставляя, тем самым, определенные сомнения в отношении реального уровня своих знаний.

За неимением лучшего, было решено проверять работы на месте, разъяснять преподавателям сделанные ими ошибки (при этом возможность общения на этом этапе по-русски с теми из преподавателей, кто испытывал сложности в обсуждении таких тем на иврите, оказалась дополнительным преимуществом русскоязычных преподавателей из ГКАМ), а в конце семинара проводить второй этап, позволяя тем, для кого выбранные ими варианты оказались слишком тяжелыми, написать вариант предыду-

щего уровня, а тем, кто написал работу с оценкой выше 85 баллов, попробовать свои силы на экзамене более высокого уровня.

Однако письменное тестирование не давало ответа на все вопросы, интересовавшие ЕА, поскольку важно было также оценить, насколько преподаватели владеют устной речью, а также насколько осознанными являются их знания грамматики иврита, иными словами, могут ли они четко изложить (по-русски или на иврите) тот или иной грамматический раздел.

На первом семинаре (г. Минск, 2003 г.) большинство преподавателей пробовали свои силы на уровнях 2–7. Наиболее трудными для них, как выяснилось, были разделы письменного экзамена, относящиеся к упражнениям по синтаксису и на спряжение глагольных форм, а также написание сочинения. Преподаватели более высокого уровня столкнулись с иной проблемой. Их словарный запас позволял им надеяться, что с пониманием текста не будет проблем – их и не было. Но уровень вопросов к экзаменационным текстам на этом уровне предполагает не только, а, быть может, и не столько проверку словарного запаса сдающих экзамен, сколько их способность к аналитическому мышлению (необходимую для учебы в университете, но не столь существенную в нашем случае). Однако иных тестов не было – и, вследствие этого, были случаи, когда хорошо владеющие ивритом преподаватели, неверно оценив свои силы, тратили все время экзамена на то, чтобы ответить на вопросы по тексту – и делали это упражнение вполне успешно, но на остальные задания у них просто не хватало времени.

Интересно, что впоследствии, когда тема отводимого на экзамен времени была поднята на встречах с коллегами из Школы им. Ротберга ЕУИ, нам разъяснили, что в их практике также случалось, что определенные целевые группы демонстрировали неспособность уложиться в 180 минут, которые традиционно отводятся для экзамена, и в таких случаях принималось волевое решение увеличить время проведения экзамена на 15%, а то и на 30% – до 240 минут.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от студенческой аудитории, хорошо знакомой экзаменаторам по опыту преподавания в

московских вузах, необходимость сдавать экзамены вызвала определенную напряженность у преподавателей ЕА. В этой ситуации было очень важно найти действенные методы, чтобы стимулировать преподавателей вкладывать значительные усилия в изучение иврита и улучшать свои показатели на очередных экзаменах.

Таким средством стало решение ЕА об установлении прямой зависимости между знаниями преподавателей (которые выражались "сданным уровнем") и их зарплатой. Несмотря на то, что от принятия этого решения до его реализации прошло немало времени, энтузиазм преподавателей несколько возрос, хотя зачастую принимал чисто студенческие формы. В частности, достаточно быстро выяснилось, что тесты, используемые нами во время тестирования, можно найти в свободной продаже... Контрмерой стала разработка по нашему заказу О.Л. Дубовой под руководством В. Ишай 30 новых экзаменационных тестов – по 5 на каждый из 6 уровней [6].

Возвращаясь к экзаменам, проведенным в 2003-2005 гг., можно сделать вывод, что часть трудностей, с которыми сталкивались преподаватели на экзамене, были сравнительно легко преодолимы – в первую очередь, это относится к пробелам в области грамматики иврита, и здесь существенную роль сыграли как проект "Дистанционное преподавание иврита" [2], [8], так и Летние школы по ивриту [4]. Значительно сложнее было справиться с проблемами ответов на вопросы по тексту. В некоторых случаях возникали претензии, когда тема текста, казавшаяся авторам теста актуальной, злободневной и интересной, не просто не вызывала интереса у тестируемых, но казалась им надуманной и полностью оторванной от реальной жизни.

То же можно сказать и о темах, предлагаемых для сочинений. Так, например, стремление Ирана к обладанию оружием массового поражения является животрепещущей темой для жителей Израиля (включая авторов тестов), однако для жителей России, Украины, Прибалтики или даже Средней Азии представляется не просто второстепенной, но вполне соизмеримой по

значимости с выборами в отдаленном государстве, известным лишь понаслышке.

В подобных случаях соответствующая часть экзамена может сильно раздражать. Верно и обратное: человек, знакомый с той или иной темой, зачастую мог не утруждать себя детальным чтением текста или ограничиться беглым его просмотром, но вполне удовлетворительно ответить на вопросы.

Оценка сочинений также была достаточно сложной. Как и в случае с текстом на понимание, сочинение на иностранном языке демонстрирует не только владение этим языком, но и ряд специфических навыков, включающих умение раскрыть тему, внятно излагать и структурировать мысли, а также в полной мере использовать лексику и синтаксические конструкции, характерные для того или иного уровня, и избегать грамматических, стилистических и орфографических ошибок. Едва ли может быть подвергнуто сомнению то, что оценка этих навыков является в значительной мере субъективной, причем, как это ни парадоксально, наиболее субъективной зачастую является оценка за грамотность.

В спорных случаях проверяющие руководствовались правилами и рекомендациями Академии языка иврит (далее – АЯИ), а это вызывало недовольство у многих преподавателей, в особенности у хорошо владеющих устной речью – но не всегда готовых признать существование иных языковых регистров. В частности, сказанное относится к орфографии, повсеместно встречающейся на практике, но ошибочной с точки зрения правил АЯИ, и к синтаксическим конструкциям, распространенным в устной речи и даже в периодике, но противоречащим языковой норме (например, $\text{בגלל } \text{ש}$, א вместо אילו в условных предложениях, использование אל вместо אין в настоящем времени, некорректное использование слова אבל и мн. др.).

Дошло до того, что одним из преподавателей, возмущенным завышенными с его точки зрения требованиями экзаменаторов, была задумана утонченная месть. Для реализации замысла понадобился год напряженной работы и заучивание наизусть значительного количества текстов на различные темы из

израильской периодики – дабы быть готовым к любым поворотам судьбы (темам сочинения).

Когда настал момент истины, преподаватель дождался, когда его очередное сочинение было проверено, а грамматические и орфографические ошибки – с точки зрения языковой нормы – помечены, и с торжеством достал несколько изданных в Израиле печатных работ, целые фрагменты которых, не вполне соответствующие строгим требованиям языковой нормы, были заучены наизусть и педантично использованы в сочинении. Отметим, что все остальные разделы экзамена были выполнены на необходимом уровне.

Попытаемся подытожить проблемы письменного тестирования:

1. тексты и вопросы к ним не должны быть нацелены на проверку общего интеллектуального уровня экзаменуемых, хотя бы потому, что это понятие не является одинаковым для разных стран. По возможности, темы должны быть нейтральными, а сами тексты – содержать всю необходимую для ответов информацию, и не предполагать, что нечто является заведомо известным. Всячески поддерживая стремление авторов тестов сделать их интересными для тестируемых, стоит учитывать, что действительные интересы последних могут лежать совсем иной плоскости, а кроме того, напряжение экзамена зачастую сводит к нулю все удовольствие от процесса познания;
2. вопросы к текстам, предусматривающие владение навыками анализа, являются абсолютной оправданными, и в значительной степени позволяют выявить знания тестируемого в области синтаксиса, а также объем словарного запаса. Отметим, что в ряде случаев тестируемым удавалось удивить не только экзаменаторов, но и авторов тестов, предлагая свои варианты ответов – более или менее обоснованные;
3. грамматическое задание: так называемые "смешанные задания" (в которых сочетаются вопросы по спряжению глаголов и синтаксису) в меньшей степени позволяют идентифицировать пробелы в знаниях экзаменуемых. Для специфической цели на-

шего проекта отдельные задания по этим разделам выглядят предпочтительнее;

4. сочинения: умение раскрыть тему и структурировать мысли в значительной степени отражают не знание иврита, а вообще умение писать – на любом языке, в первую очередь, на родном. "Поток сознания" в сочинении отнюдь не означает, что конкретный человек не может быть преподавателем иврита, хотя, конечно, трудно представить, чтобы он смог научить своих учеников писать лучше, чем это делает он сам. В то же время, такие критерии оценивания сочинения, как "богатство лексики" и "грамотность" являются вполне актуальными и в нашем случае;
5. клозы: как было отмечено выше, у экзаменаторов не было опыта в отработке упражнений этого типа. Более того, сборники этих упражнений появились только в последние годы. Поэтому корректность проверки этих упражнений (а они были введены не сразу) была обеспечена в меньшей степени;
6. атмосфера экзамена: должна быть как можно более спокойной. Ограничение по времени менее актуально, чем в университетах.

В результате проведенной работы письменное тестирование прошли более 400 преподавателей ЕА, многие неоднократно. По итогам тестирования были определены слабые места преподавателей, что позволило нам построить проект повышения их квалификации – "Дистанционное преподавание иврита" [2], [8]. За 7 лет реализации этих проектов уровень участвовавших в них преподавателей поднялся в среднем на 2 пункта. В частности, по сравнению с 6 преподавателями, успешно сдавшими финальный экзамен פטור (за последний из упомянутых выше шести уровней) в первый год проекта, в настоящее время их число превысило 30.

Тестирование преподавателей иврита на семинарах ЕА

- 2003 г.: Минск, Москва, Одесса (2 семинара), Днепропетровск;
- 2004 г.: Москва, Харьков, Алма-Ата, Екатеринбург, Хабаровск, Самара;
- 2005 г.: Екатеринбург, Баку, Москва, Киев;
- 2006 г.: Ташкент, Тбилиси, Киев, Киев, Киев (3 семинара);

2007 г.: Ростов-на-Дону, Киев, Хабаровск, Екатеринбург;
2008 г.: Киев, С.-Петербург;
2010 г.: Москва



Письменное тестирование: г. Харьков, 2004 г.

Отметим, что по примеру ЕА уровневые экзамены неоднократно проводились также среди учителей воскресных школ сети "Ахдут" под эгидой Федерации еврейских общин России. В первые годы результаты там были существенно ниже: подавляющее большинство учителей были не в состоянии написать тест даже на начальном уровне, что существенно затрудняло построение системы их обучения. Тем не менее, участие ряда представителей этой организации в Летней школе-2005, а впоследствии и в других упомянутых выше проектах, позволило в значительной степени повысить и их уровень.

Устный экзамен

Остановимся вкратце на проблеме устного экзамена. Основными заданиями, предлагавшимися на этих экзаменах, были:

пересказ основного содержания небольшого текста (при подготовке можно было пользоваться словарем), беседа на тему текста, правильное чтение вслух отрывка из текста, разбор грамматических явлений, встречавшихся в тексте.

Основной проблемой устного экзамена являлся, как это ни странно, дефицит времени на семинарах. В самом деле, основной целью этих семинаров было, как указывалось выше, повышение квалификации их участников, причем в большинстве случаев занятия с ними проводили преподаватели ЕУИ; проведение экзаменов же было важной, но все же не основной целью. Принимая во внимание то, что письменное тестирование требовало не менее 4 часов, а после него необходим был отдых, а также то, что каждому из преподавателей следовало разъяснить сделанные им ошибки, ясно, что письменное тестирование отнимало не менее одного учебного дня, а, учитывая обзорные лекции на первых семинарах, а также переписывание, – не менее двух дней. А ведь устный экзамен также требовал немалого нервного напряжения.

Наиболее неудачным примером такого экзамена можно считать устный экзамен на крупном семинаре в г. Одессе (декабрь 2003 г.). Гостеприимные организаторы семинара попытались совместить все – и учебную часть, и письменное тестирование, и экскурсию по одному из красивейших городов бывшего СССР, и устный экзамен. В результате уставшие преподаватели (около 50 человек) вернулись с экскурсии в районе 16:00, а собеседования с экзаменаторами начались значительно позже – около 18:00. Учитывая, что экзаменаторов было всего трое (на экзаменах присутствовали и посланники ЕА, однако их голос был лишь совещательным), а ответ одного человека продолжается не менее 20-25 минут, понятно, что экзамен затянулся до глубокой ночи. Отметим, что среди участников семинара были не просто немолодые, но зачастую очень пожилые люди, и остается порадоваться, что нервный стресс не привел к серьезным эксцессам, хотя нервные срывы имели место.

Сравнительно безобидным примером является реакция одной из представителей ЕА, присутствовавших на позднем экза-

мене. Вопросы типа: построить форму множественного числа к форме "רצפת מערה" или присоединить предлог ל к слову אנִייה, обращенные к участнице семинара – студентке одного из московских вузов, вызвали бурную реакцию:

*"Ritsfot hameara, looniya! Proshu לְאַנְיָהּ! אֲנִי מִבְּקֶשֶׁת
Вас, не в два часа ночи!"* ממך! לא בשתיים בלילה!"

Разумеется, такие эксцессы были исключением из правил. В подавляющем большинстве случаев атмосфера на экзаменах была достаточно доброжелательной и спокойной.

Другой проблемой, возникновение которой мы не предвидели, стала проблема русского языка. Нам представлялось совершенно очевидным, что именно наличие общего языка со всеми без исключения преподавателями является одним из важных преимуществ преподавателей московских вузов, проводящих экзамены, так как позволяло детально разъяснять непонятные моменты даже начинающим преподавателям. И в большинстве случаев это действительно было так. Исключением из этого правила стал семинар в Баку (2005 г.), на котором целый ряд преподавателей испытывали затруднения в русском языке – наряду с ивритом.

Отметим, что именно непосредственные контакты с преподавателями на устных экзаменах, обзорных лекциях и послеэкзаменационных беседах позволили выработать концепцию проекта видеоуроков – основной целью которых является отработка навыков устной речи [3], [9].

К сожалению, неоднократный секвестр бюджета образования ЕА привел к постепенному отказу от устных экзаменов, а также к существенному сокращению числа письменных тестирований. Однако, как уже было сказано выше, проект в значительной степени достиг поставленных целей, а его дальнейшее развитие возможно уже в новом качестве – тестирование онлайн [5] наряду с виртуализацией самого процесса преподавания.

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). // Язык иврит: изучение и преподавание: материалы шестнадцатой междунар. междисциплинарной конфер. по иудаике: в 3 ч. – М.: ПРОБЕЛ–2000, 2009. – Вып. 25. – Ч. 1. – С. 17–24.

2. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. Там же, С. 117-122.

3. Надорова Ю. Проект "Видеоуроки иврита". // Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике: том III. Язык иврит: исследование и преподавание. Академическая серия, выпуск 32, М., 2010, С. 56-60.

4. Аграновски В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (2003–2005 гг.): попытка анализа. Там же, С. 61-71.

5. В. Аграновски, Р. Заславски, Е. Марьянчик. Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР. // Наст. сборник, С. 124-135.

6. О. Дубова. Письменные экзамены по ивриту. // Наст. сборник, С. 106-111.

7. הדסה גרסון, ששונה יובל, ורדה ישי, נעמה רוזנשטיין. בחינות בשפה העברית לדוברי שפות זרות. עקרונות בחיבור בחינות. ניתוח דוגמות. אסופות בחינות לרמות א' – ו'. האוניברסיטה העברית בירושלים. ביה"ס לתלמידים מחו"ל. היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. ירושלים, תשמ"ב – 1982.

8. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), עמ' 22 - 24.

9. מריאנצ'יק י'. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישום. קדם-קונגרס למדעי היהדות, הכנס הבינלאומי לחקר השפה העברית ודרכי הוראתה. היבטים ברכישת שפה שנייה. ירושלים 27 – 28 ביולי 2009. חוברת תקצירים, ע' 45.

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).