

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

Язык иврит: исследование и преподавание

Материалы XIX Международной ежегодной
конференции по иудаике

Том IV



Академическая серия

Выпуск 43

Москва 2012

**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 Nineteenth Annual International
Conference on Jewish Studies

Volume IV



Academic Series

Issue 43

Moscow 2012

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

Editorial Board:

Yulia Kondrakova, Evgueny Marianchik

Издание осуществлено при финансовой поддержке

Published with the support of



Евроазиатского Еврейского Конгресса / Euro-Asian Jewish Congress

© Центр научных работников
и преподавателей в вузах
"Сэфер", 2012

© Межрегиональный центр
преподавания иврита, 2012

© Коллектив авторов, 2012

Е. Борисевич (г. Минск, Белоруссия)

Формирование навыков восприятия речи на слух при работе с учебником "עברית מן ההתחלה"

Учебник עברית מן ההתחלה, созданный авторским коллективом в составе Г. Коблинер, С. Исраэли и Ш. Хаят, по нашему мнению, является одним из лучших учебных пособий для начинающих изучать иврит. Дополнительную ценность пособию придает наличие грамотно составленного и качественно записанного аудио-приложения. Качественность составления курса проявляется в том числе и в мельчайших деталях его звукового оформления: таких, к примеру, как подбор звуковых сигналов, разделяющих тексты. Они выразительно отсылают слушателя к богатейшей еврейской музыкальной традиции, что придает пособию дополнительную эстетическую привлекательность.

Большая часть текстов пособия доступна для прослушивания на прилагаемых к нему дисках. Начиная со второго урока, когда появляются первые тексты (достаточно объемные для начинающих), все они также представлены в записи. Подобный объем представления текстов учебника в аудиоприложении к нему дает учащимся возможность самостоятельно повторять материал, в том числе, в тех ситуациях, когда у них нет времени или возможности обращаться непосредственно к тексту учебника: в транспорте, в автомобиле, на прогулке и т. д.

Кроме учебных текстов в аудиоформате представлены еще три группы материалов учебника: цитаты из еврейских источников, песни и сленговые выражения. Это – беспрецедентный по широте охвата многих регистров языка набор языкового материала, благодаря которому учащийся с самого начала изучения языка получает представление как о его многовековой истории и воплощенном в нем культурном богатстве, так и о том, что это живой и развивающийся язык.

С прагматической точки зрения, предусматривающей обучение на начальном этапе лишь тому, что будет востребовано изучающими язык в организации минимальной коммуникации, такой подход, может показаться проигрышным. Однако с точки зрения обучения языку как носителю целого комплекса наци-

онально-культурных ценностей и воспитания у учащегося с самого начала уважения к языку и культуре это, безусловно, выигрышный ход. Концепция многоуровневого представления аудиоматериала является одним из самых существенных достоинств аудиоприложения.

При подобном богатстве и разнообразии аудиоматериала существенной проблемой является недостаточная, по мнению автора, продуманность заданий ко многим текстам. Среди основных недостатков методики, примененной при составлении заданий к аудиоприложению, можно назвать следующие:

- отсутствие поэтапно реализуемой концепции формирования разных типов навыков восприятия речи на слух (глобального, селективного, детального) [Serenty..., 2008];
- однообразии заданий;
- в имеющихся заданиях – отсутствие концепции вовлечения учащихся в активное выполнение именно данного типа заданий.

Анализируя аудиоматериал к учебнику в целом, в нем можно выделить два основных типа аудиозаписей (далее – *аудиокомплексы*): демонстрационные, основной целью которых является простая иллюстрация языкового материала, и собственно учебные, которые предполагают выполнение учащимися определенных заданий. В количественном отношении можно отметить существенный перевес в сторону заданий демонстрационного типа, что, вероятно, является существенным недостатком пособия. Так, все аудиокомплексы, связанные с текстами из еврейских источников, а также со сленговыми и разговорными выражениями, носят чисто демонстрационный характер.

Ряд недостатков можно отметить и в концепции собственно учебных заданий. Основной формой задания к большинству записанных на дисках текстов являются вопросы на понимание. На начальном этапе это, как правило, один или два вопроса по содержанию текста. Иные формы заданий, такие как соотнесение аудиокомплекса с рисунком, встречаются достаточно редко и зачастую не вполне соответствуют приобретенным к этому времени навыкам учащихся, необходимым для выполнения этого задания.

К примеру, одно из таких заданий (упр. 11, с. 19) [חייט, ישראלי, 2007] выглядит абсолютно логично, если предполагает соотнесение комиксов лишь с текстами минидialogов на той же странице учебника. Однако использование аудиокомплексов вместо текстов минидialogов, как правило, представляет собой существенную проблему, поскольку к этому времени навыки аудирования только начинают формироваться, а сами комиксы едва ли оказывают существенную помощь.

Однообразие заданий со временем притупляет интерес учащихся к работе над формированием навыков аудирования. Кроме того, предлагаемые однотипные задания не способствуют, как было указано, поэтапному развитию в равной мере компетенций глобального, селективного (выборочного) и детального (подробного) понимания текста. Одновременно устойчивое предпочтение, последовательно оказываемое авторами учебника заданиям, направленным на развитие именно селективного понимания, не только становится препятствием на пути формирования навыков восприятия речи на слух, но и приводит к тому, что ресурсы содержательных, интересных и методически грамотно выстроенных текстов оказываются использованными далеко не в полной мере.

Дополнительной трудностью, как представляется, является и то, что к ряду заданий, формально предназначенных для развития навыков восприятия речи на слух, сразу предлагается коммуникативное задание. Этап контроля восприятия при этом минует, что является не совсем оправданным с методической точки зрения. Так происходит, в частности, в упр. 8 на с. 120 [חייט, ישראלי, קובלינר, 2007]. Объемные (10-15 реплик) диалоги, обеспечивающие повторение и обобщение ранее изученных коммуникативных образцов, оказываются никак не задействованными в процессе формирования навыков восприятия речи на слух. А между тем, языковой материал является достаточно простым и известным учащимся, что позволяет предложить их вниманию дополнительное задание на детальное (подробное) понимание услышанного.

Одним из самых существенных недостатков учебника является отсутствие аудиокомплексов, не имеющих расшифровки в

учебнике. С одной стороны, наличие аудиоаналога учебных текстов является несомненным преимуществом для желающих работать по книге самостоятельно, а также для всех, кто желает самостоятельно повторить изученные темы. С другой стороны, тот факт, что аудиокомплексы ограничены только аудиоаналогами, существенно ограничивает возможности преподавателя в развитии навыков аудирования у учащихся.

Еще одним недостатком, на этот раз техническим, аудиокурса является отсутствие прямого доступа к элементам записи. Каждый урок записан отдельный аудиофайлом (как дорожка CD), что затрудняет быстрый поиск нужного упражнения внутри всего записанного для данного урока комплекса упражнений.

Чтобы предложить возможные дополнительные упражнения к аудиокурсу, необходимо проанализировать основные цели формирования навыков аудирования.

Общение на иностранном языке предполагает сочетание навыков говорения и восприятия речи на слух, причем особую сложность по целому ряду причин представляет собой, к примеру, телефонный разговор. Но даже вне рамок коммуникативного взаимодействия в стране изучаемого языка, учащемуся необходимо понимать различного рода сообщения, воспринимаемые исключительно на слух: например, объявления в общественном транспорте, на вокзале, в аэропорту, в супермаркете, информация с автоответчиков и т. п. В большинстве случаев речь идет о существенной, а иногда и о жизненно важной информации. Поэтому в реальной жизненной ситуации восприятие иностранной речи на слух почти всегда сопряжено с определенным стрессом. У воспринимающего всегда есть достаточно конкретная цель восприятия: как правило, это вполне определенный фрагмент информации, который необходимо выделить из общего потока речи и понять.

Формирование навыков восприятия речи на слух призвано помочь учащимся выработать определенного рода стратегию подхода к звучащему слову на чужом языке, что впоследствии будет способствовать более легкой и быстрой адаптации учащегося к реальной жизненной ситуации. Ввиду этого задание по

аудированию должно ориентировать учащегося на вполне определенный тип интеллектуальной деятельности – на поиск информации в звучащем потоке речи.

Именно поэтому наличие в учебнике полных стенограмм всех аудиоккомплексов существенным образом ограничивает для учителя возможность применения подобного рода заданий: у учащихся перед глазами находится "страшующий" текст, чего никогда не бывает в реальной речевой ситуации, связанной с восприятием речи на слух. Изучающие язык привыкают, что всегда можно "подсмотреть" в напечатанный текст, если что-то непонятно в аудиоккомплексе.

Оказавшись затем в ситуации реальной необходимости понимать информацию исключительно на слух, учащийся испытывает очень серьезный стресс, растерянность, а иногда и шок, поскольку понимает, что напечатанной версии просто не существует. Западные учебники по иностранным языкам, как правило, не содержат полных стенограмм текстов для аудирования – они приводятся только в методических рекомендациях для учителя.

Исходя из вышесказанного, можно определить основные направления разработки дополнительных заданий к аудиоккурсу учебника, которые могут сделать процесс формирования навыков восприятия иностранной речи на слух с его использованием, более эффективным:

- использование демонстрационных текстов в качестве учебных;
- разработка заданий, предполагающих развитие разных способов восприятия речи на слух;
- разработка заданий, предполагающих решение определенных познавательных задач, поисковую и – шире – активную деятельность учащегося в процессе их выполнения.

К учебнику было разработано "Руководство для учителя" [לספר..., 2001], позволяющее в определенной мере решить сформулированные нами задачи. Но следует отметить, что в значительной степени это руководство нацелено на формирование навыка говорения – в то время как другой навык, не менее, а зачастую более важный в процессе успешной комму-

никации, – понимания услышанного, не получает должного внимания со стороны его составителей.

Тем не менее, в ряде методических указаний в "Руководстве" предпринята попытка ввести в круг задач практического свойства задания с использованием сленговых выражений: в частности, предлагается соотнести реплики с иллюстрациями, представляющими "типы" людей, которые могли бы к подобным выражениям прибегнуть [תהררך לספר..., 2001]. Такое задание предлагается, в частности, к упражнению, содержащему демонстрацию сленговых выражений (с. 7) [קובלינר, ישראלי, 2007]. Таких рекомендаций, к сожалению, не много, и жаль, что в дальнейшем они не повторяются и не модифицируются.

Подобным образом можно было бы работу учащихся со всеми заданиями, содержащими демонстрацию нового материала в сочетании с иллюстрациями. Учителю необходимо заранее сделать копии данных фрагментов учебника, видоизменив их следующим образом: отделив "облачка" с текстом от соответствующих им иллюстраций и разместив их, например, столбиком слева. Иллюстрации и "облачка" можно пронумеровать, одни обозначив цифрами, другие – буквами, а внизу добавить таблицу для соотнесения букв и номеров.

Вариантом модификации может стать и рабочий лист без таблицы – тогда учащиеся должны будут соединять рисунки и реплики линиями.

Еще одним вариантом преобразования данного типа заданий, предполагающим также отработку навыков письма после прослушивания диалогов, является размещение реплик в печатном виде в измененном порядке на поле слева и удаление текста из "облачков". На первом этапе – при прослушивании – учащиеся соотносят реплики с рисунками, а на втором, после прослушивания, переписывают реплики в соответствующие "облачка".

Можно усложнить задание, добавив одну или две картинки, не относящиеся к данному упражнению. При этом следует предупредить учеников заранее, что на рабочем листе имеются лишние рисунки. В дальнейшем подобные наборы могут использоваться для повторения уже изученного материала по памяти.

Интересно, что в целом потенциал подобного рода заданий заложен в самом учебнике – к примеру, по этой модели построено уже упоминавшееся упражнение (упр. 11, с. 19[קובלינר, ישראלי, חייט, 2007]), но в дальнейшем эта модель используется крайне редко.

Несколько более сложным представляется введение в сферу активной деятельности учащихся при прослушивании цитат из еврейских источников, в особенности на начальном этапе. Тем не менее, и эта задача является решаемой: можно предложить учащимся цитату, слова которой расположены в произвольном порядке и предложить им составить ее при прослушивании.

Можно также предложить учащимся подсчитать при прослушивании количество определенных звуков во фразе (без демонстрации ее графического представления), а затем – при получении графического представления – подчеркнуть в цитате буквы, соответствующие определенным звукам. Таким образом мы сочетаем работу над аудированием с работой над графикой.

Афоризмы и пословицы также дают возможность отработки навыков произношения, что может стать завершающим этапом цикла работы с этим материалом.

Особую трудность представляет работа по формированию навыков восприятия речи на слух именно на начальном этапе. Дополнительным препятствием для стимулирования активной деятельности учащихся становится краткость представленных в учебнике аудиоматериалов. Судя по всему, авторы учебника исходили из предпосылки, что понимание аудиокомплексов должно быть стопроцентным. Однако это не в полной мере соответствует условиям реальной иноязычной среды даже для тех, кто хорошо владеет изучаемым языком: вероятно, что некоторая воспринимаемая на слух информация останется непонятой, как правило, не мешает общему пониманию и, как следствие, эффективному коммуникативному взаимодействию.

Даже самые краткие тексты можно использовать для организации активной деятельности учащихся. На их основе, как и на основе цитат из еврейских источников, можно организовать отработку и закрепление рецептивных фонетических навыков.

С этой целью можно предложить ученикам сосчитать количество определенных звуков в звучащей записи (без ее графического представления): для текста задания 15а (с. 35) можно предложить учащимся сосчитать количество звуков "p", 15б – звуков "ш", задания 3 на с. 44 – звуков "ц", задания 3а на с. 77 – звуков "п" [קובלינר, ישראלי, חייט, 2007].

При получении учениками графического представления следует попросить их подчеркнуть соответствующие графемы в тексте. Эту часть задания можно провести и в состязательной игровой форме: как правило, ответы учащихся на вопрос о количестве звуков, сосчитанных на основе прослушанного текста, могут отличаться. Учитель записывает их на доске, раздает стенограмму аудиокomплекса или просит открыть книгу и проверить, какой из предложенных ранее ответов верен.

Краткие диалоги, особенно на начальном этапе, дают возможность повторения и закрепления графического образа слова при прослушивании. С этой целью можно использовать упражнение "Вычеркни лишнее слово". Для этого учитель заранее готовит стенограммы аудиокomплексов, которые будут предложены учащимся для прослушивания, внося в текст слова, уже изученные на уроках, но отсутствующие в записи. Ученикам же предлагается найти и вычеркнуть эти слова. Применяя этот простой тип задания, можно значительно активизировать внимание учащихся, к примеру, в начале занятия или в середине, когда учащиеся несколько утомлены.

Вот примеры такого типа заданий к упражнениям из учебника (с. 17) [קובלינר, ישראלי, חייט, 2007]:

упр. 8	упр. 9
היי! תה? מים? יין? מאין הוא הייך? מישראל? מאין המים שם? הייך, המים? גם מישראל.	היי! היי! היי! מאין אתה, מתי? הנה אני מישראל. מאין את? אני פי מגרמניה. מאין הוא הייא? היא ילדה מדניה.

При работе с более объемными текстами и на продвинутом этапе можно использовать более разнообразные типы заданий. Например, к диалогам на с. 37 и с. 80 [חייט, ישראלי, קובלינר, 2007] можно предложить составить набор заданий "верно/неверно" вместо традиционных вопросов по содержанию.

Следует отметить, что помимо однообразия, которое создается благодаря устойчивому предпочтению, оказываемому авторами лишь одной форме заданий, такой вид работы над аудированием ограничивает количество учеников, которые могут принять в нем участие: на начальном этапе количество предлагаемых вопросов не превышает одного или двух, и лишь изредка больше. Из этого неминуемо следует, что в выполнении данного задания не смогут участвовать все ученики группы. Замена вопросов набором заданий "верно/неверно" может решить эту проблему.

Проблема непропорционально короткого задания к тексту становится все более очевидной по мере того, как ученикам в тексте пособия предлагаются и все более развернутые диалоги. Вот пример ее возможного решения (упр. 8, с. 80) [חייט, ישראלי, קובלינר, 2007]:

נכון/לא נכון	
	שם המשפחה של מיכל הוא מזרחי.
	יוסף מחיפה.
	יוסף באמריקה.
	ברוך ואבי בישראל.
	רחל וגילה בחיפה.
	דויד ויונתן באמריקה.

В оригинальной версии этого диалога учащимся предлагается ответить на один вопрос, предполагающий работу над навыками селективного восприятия звучащего текста "מי בא מאמריקה?". Предлагаемая нами модификация призвана содействовать развитию навыков детального понимания услышанного, косвенным образом способствуя дальнейшему совершенствованию навыков чтения: ведь прежде чем согласиться или не согласиться с утверждением, его необходимо прочитать и понять.

Зачастую задания к фрагментам аудиокурса носят довольно расплывчатый характер, и их можно существенно улучшить, предложив ученикам некую графическую опору для выполнения

упражнения. Так, в учебнике к упр. 17 (с. 55) [הייט, ישראלי, קובלינר] (2007) предлагается вопрос, позволяющий привлечь к поиску ответа на него многих учащихся одновременно: "מה אתם יודעים על "אורי, רותי ויעל?"

Для систематизации информации, которую учащиеся могут извлечь из текста, а также для повторения ряда изученных ранее структур можно предложить ученикам заполнить при прослушивании текста следующую таблицу:

רותי	יעל	אורי	
			מאין ה / הוא?
			מה היא / הוא עושה?
			מה היא / הוא שותה?
			מה היא / הוא אוכל?

Аналогичным образом можно изменить и задание к упр. 7 (с. 66) [הייט, ישראלי, קובלינר] (2007). Вариант, предлагаемый в учебнике, имеет ряд недостатков: он не задействует до конца весь потенциал текста, не позволяет участвовать в выполнении большому количеству учащихся.

אין	יש	
אולפן ...	ים	באילת
ים ...	אולפן ...	בירושלים

Предлагаемый нами вариант построен несколько иначе и дает десяти ученикам возможность ответить на вопросы по этому заданию, повторяя и закрепляя при этом уже знакомые им фразы:

ציפוי	פנינה	
		איפה היא גרה?
		מה היא עושה?
		מה אין שם?
		מי יש שם?
		מה יש שם?

Заполненная таблица может быть также использована в дальнейшем для организации коммуникации по содержанию диалога.

В ряде случаев применение таблиц может помочь учащимся при необходимости быстрой систематизации селективно воспринятой информации. Одновременно модифицированные задания должны способствовать более глубокому закреплению изучаемой лексической или грамматической темы.

В седьмом разделе вводного курса (יחידה ז') [קובלינר, ישראלי, קובלינר, 2007] изучается тема "Который час?", в рамках которой учащиеся должны усвоить числительные. Было бы логично, если бы в этом разделе упражнения на аудирование предусматривали отработку именно этих выражений. К сожалению, учащимся предлагаются лишь задания на соотнесение диалогов с картинками, не позволяющие отработать эту тему.

Отметим, что многие диалоги могут быть соотнесены с картинкой, исходя лишь из интонации или самого общего представления о речевой ситуации и личностях собеседников. В "Руководстве" предлагается соотносить с диалогами картинки с часами. Можно предложить более простой, но достаточно эффективный вариант: учащимся необходимо указать номер диалога, в котором прозвучало соответствующее числительное (время).

Упр. 5 (с. 94):

מספר השיחה	השעה
	8.00
	השעון לא בסדר
	14.00
	15.00
	12.00
	-

или наоборот:

Упр. 7 (с. 96):

השעה	מספר השיחה
	1
	2
	3
	4
	5

В данном случае мы исходим из достаточно простой предпосылки: если основной темой урока являются числительные, вполне уместно сосредоточить внимание именно на них и при проведении аудирования.

Аналогичным образом можно модифицировать и целый ряд других заданий, содержащих числительные. Так, в упр. 8 (с. 144) [קובלינר, הייט, ישראלי, 2007] была упущена блестящая возможность еще одного повторения имен числительных: к излишне длинному для данного уровня диалогу, содержащему большое количество имен числительных, предложен вопрос о существительных, большая часть которых известна учащимся уже достаточно давно.

В предлагаемой нами модификации этого упражнения внимание учащихся лишь косвенно сосредоточивается на наименованиях объектов, а основная его часть оказывается посвященной именно восприятию имен числительных на слух. Ученикам также предлагается совершить простейшие арифметические операции, что также призвано содействовать закреплению одной из труднейших групп слов – имен числительных:

Упр. 8 (с. 144):

כמה		מי/מה
בסך הכול	בכל בית	
	–	אנשים
	–	בתים
		חדרים
		מיטות
		כיסאות
		שולחנות
		מקלחות
		שירותים
		מטבחים
		טלויזיות
		טלפונים ציבוריים
	–	קפטריות

Иногда в самом материале заложена возможность предложить ученикам выполнение яркого, увлекательного задания, но она почему-то не была реализована его авторами:

Так, в упр. 11 (с. 19) [קובלינר, ישראלי, חייט, 2007] имеется отличие стенограммы с аудиозаписью, которое можно использовать для совершенствования навыков селективного восприятия информации на слух. Учащиеся с большим интересом приступают к поискам этого "одного-единственного" отличия.

В упр. 2-а (с. 112) [קובלינר, ישראלי, חייט, 2007] заложена возможность воссоздания реальной жизненной ситуации, с которой рано или поздно сталкивается каждый, кто изучает иностранный язык, – необходимость записи на слух телефонных номеров. Чтобы выполнить это задание с максимальным приближением к условиям реального общения, достаточно просто попросить учеников закрыть и отложить учебники.

В упр. 4 (с. 115) [קובלינר, ישראלי, חייט, 2007] предусмотрена, но не реализована возможность проведения тренировки всех трех видов навыков восприятия иностранной речи на слух. К упражнению предложены задания в форме вопросов, предусматривающие проверку селективного восприятия. Их вполне можно дополнить вопросами, контролирующими глобальное восприятие услышанного: "באיזו תחנת רדיו יש מוזיקה קלאסית?" (*На какой радиостанции есть классическая музыка?*), "האם בחיפה יש תחנת רדיו?" (*Есть ли радиостанции в Хайфе?*), а после второго или третьего прослушивания предложить несколько вопросов на детальное понимание услышанного.

С появлением в тексте учебника более содержательных и объемных текстов возникает новая возможность работы над развитием навыков аудирования. Первоначально между учениками распределяют предложения или абзацы из текста, и всей группе предлагается собрать их в единый текст (по мере звучания аудиозаписи). Затем в парах или индивидуально проводится работа по повторному собиранию разрозненных фрагментов в единый текст – на сей раз, по памяти. Это задание можно несколько усложнить, добавив отсутствующие в тексте фрагменты, или – напротив –

облегчить, разрезав предложения посередине, вследствие чего подобрать вторую часть фрагмента становится значительно легче.

Развитие навыков восприятия иноязычной речи на слух является одной из самых сложных форм лингводидактической работы, но одновременно – и одной из самых важных, особенно в тех случаях, когда язык изучается вне языковой среды.

В такой ситуации существенным является максимальное использование имеющихся ресурсов – аудиоприложений к учебнику и заданий к ним. То, что по вполне понятным причинам является менее важным для наших израильских коллег, заслуживает отдельного и пристального внимания в условиях стран диаспоры.

Именно поэтому данная статья посвящена, прежде всего, анализу существующей концепции формирования навыков восприятия речи на иврите на слух на начальном этапе обучения, которая была воплощена в одном из лучших, с нашей точки зрения, учебников для начинающих. Кроме того, проведенный анализ дал нам возможность высказать несколько общих соображений в отношении недостатков этого пособия и предложить ряд методических приемов для их восполнения при формировании соответствующих навыков.

Библиография

1. Seretny, A., Lipińska, E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków, 2005. S. 137 – 162; Kaufmann, S. et al. Fortbildung fuer Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Didatik. Methodik. Hueberverlag, 2008. S. 69 – 109.
2. שלומית חייט, שרה ישראלי, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה חלק א'. אקדמון, ירושלים, 2007. – 523 ע'.
3. תדריך לספר "עברית מן ההתחלה חלק א'". שלי שלוש-ון דן ברוק, מירה שמאלי. אקדמון, ירושלים, 2001. – 117 ע'.