

Э. Погребинский (г. Иерусалим, Израиль)

О моей системе преподавания иврита¹

Предисловие.

Внутренняя логика данной статьи вывела ее далеко за рамки ее первоначальной задачи. Желая рассказать о курсе разговорной практики, который я вел в университетах Москвы, я встал перед необходимостью разъяснить, как сложилась та особая система преподавания, что я использовал, и которая оказалась столь успешной. Рассказывая об этом, я должен был описать свой опыт преподавания вообще, коснуться своих взглядов на учительство, и т.д., и т.п.

Рассуждения, приводимые ниже, не являются строго научными, они не претендуют на академизм, не обращаются к истории вопроса, признанным источникам и т.п. Они являются моим частным мнением и приведены здесь постольку, поскольку оказали важное влияние на мою преподавательскую деятельность.

Я занимался преподаванием иврита в течение около 20 лет с 1985 по 2004 год. За редким исключением я работал в Москве. Опыт моего учительства, насколько я могу судить, является в своем роде исключительным, во всяком случае – заслуживающим самого внимательного осмысления. Исключительность эта возникла благодаря совокупности следующих обстоятельств:

Во-первых – разнообразие модальностей обучения: частные уроки с одним или несколькими учениками; учебная группа, действующая как домашний кружок – как взрослый, так и детский; интенсивный курс с погружением в рамках выездных семинаров, летних школ и т.п.; языковые курсы т.е. то, что в Израиле называется «ульпан»; преподавание в начальных классах школы; преподавание в ешивах; семинар по подготовке учителей; преподавание в ВУЗах.

Во-вторых – преподавание было моим основным занятием все эти годы, в течение которых я имел значительное

¹ Здесь приведена авторская версия статьи и сохранена терминология автора.

(хоть и небольшое для рядового учителя) количество учебных часов в неделю.

В третьих – по воле Создателя во мне обнаружили глубокое сродство и склонность к учительству. Благодаря этому всякое обучение, за которое я брался (а мне довелось в жизни преподавать не один только иврит), оказывалось эффективным, результативным и взаимно приятным как для меня, так и для моих учеников.

Здесь я должен разъяснить свой взгляд на учительство.

Природа учительства не самоочевидна, и я посвятил много времени размышлениям о том, что есть учительство и преподавание как профессия. Для меня было ясно, что учительство выше, чем просто ремесло, вроде столярного, также оно по природе своей не может быть наукой. Я пришел к выводу, что преподавание есть искусство, подобное живописи, музыке, литературе. Конечно, преподавание, как, впрочем, всякое искусство, может быть низведено на уровень ремесла.

Итак, **преподавание – это искусство**, а его основа есть творчество. Но определить преподавание как искусство и творчество еще недостаточно. Нужно исследовать природу этого творчества, понять, чем оно отличается от других искусств.

В основе профессиональной деятельности человека непременно заложены глубинные архитипические мотивации души – так стремление к власти и структурированию лежит в основе любых административно-командных профессий, стремление к сохранению и приумножению жизни лежит в основе крестьянского труда, жажда познания и независимости питает исследовательский интерес ученого.

В основе учительства лежит глубинное стремление творить человека. Учитель в каком-то смысле создает ученика, и дело даже не в том, что он формирует личность – это некий подвид учительства – воспитание. Учитель, к примеру, берет человека, не обладающего неким знанием (в нашем случае – знанием иврита) и превращает его в человека, этим знанием обладающего.

Таким образом, учитель есть творец человека. Это обстоятельство весьма и весьма возвышает учительство над прочими

искусствами, ибо, как известно, смысл существования человека на земле заключается в том, чтобы стать со-творцом Всевышнего, чтобы целиком посвятить себя תיקון עולם- делу приведения этого мира к тому виду, каким задумал его Г-сподь в момент творения. А что может отвечать этой цели лучше, чем творение человека?¹

В четвертых – у меня было лингвистическое образование и не было педагогического. Ибо лингвистика является наукой положительной и полезной, чего я никак не могу сказать о педагогике – в том виде, как ее знает западный мир, от этой «науки» больше вреда, чем пользы.² Лингвистика помогла мне понять предмет моих занятий, а неведение педагогического морока избавило меня от следования стереотипам.³

¹ Здесь необходимо упомянуть еще одно обстоятельство. Часто разного рода педагогами становятся личности с внутренней потребностью в манипулировании другими людьми. Это качество, вероятно, благодатное для политика, полководца и дипломата, является настоящим проклятием для учителя. Особенно, если сочетается со стремлением властвовать. Если вы учитель и в вас присутствуют эти качества, вы обязаны их преобразовать в созидательный вид, подчинить разуму, проработать. Если вы не можете отказать себе в удовольствии идти у них на поводу – лучше смените профессию, пока вы не превратились в зловерного чиновника от образования, скучного и тягостного своим коллегам, ученикам и самому себе.

К сожалению, реальность такова, что во многих учебных заведениях существуют целые заказники подобных педагого-чинуш. Все они глубоко несчастны, хотя умело это скрывают. Все они бездари и неудачники, хотя бы потому, что одаренные интриганы и манипуляторы находят для себя более доходные и раболепо-обильные области. Бойтесь пополнить их ряды.

² Я имею в виду педагогику как академическую научную дисциплину, а не как живой процесс и попытки его осмысления, примером которых может служить для человека русской традиции Л.Н.Толстой. (Евреи же ни в каких примерах не нуждаются, כי הם חיינו (ואורח ימינו).

³ Не то чтобы следование стереотипам всегда нежелательно, ведь если человек не обладает даром создать свое, единственный путь для него – по уже проторенной дороге. Однако в моем случае – последуй я

Последнее важное обстоятельство заключается в том, что та среда, в которой я формировался как учитель, преподавания иврита в Москве в середине 80-х годов прошлого века, мои наставники и коллеги, включая израильских, с которыми я контактировал, – все это позволило мне скомпилировать, обкатать и внедрить некую весьма особенную систему преподавания языка, и в частности языковой практики. Система эта показала себя как весьма успешная, собственно, только ради ее описания и была затеяна эта статья.

Исторический контекст возникновения системы.

В Советском Союзе человек, изучающий иностранный язык, не имел возможностей для его применения, за исключением чтения книг, и, возможно, радио – главным образом Radio Moscow World Service, слушать которое было довольно тоскливо. В любом случае – подавляющее большинство изучавших иностранный язык не имели никакой возможности активно его применять, т.е. разговаривать на нем. Исключение составляли валютные проститутки и те, кто был допущенные по службе к контактам с иностранцами.

Это не могло не наложить отпечаток на преподавание иностранного языка – оно изобиловало теорией, грамматикой, чтением текстов, но в нем совершенно отсутствовала пристойная разговорная практика.

В результате советский человек мог владеть иностранным языком, но владение это выглядело вымученно и искусственно, и было той свободой и непринужденности, которая столь необходима на продвинутых стадиях изучения языка. Именно эта раскованность превращает общение на иностранным языке из мучительного и потогонного упражнения в увлекательное, захватывающее приключение.

стереотипам, никакой новой, оригинальной системы я бы не создал, и эта статья тоже не могла бы быть написана.

Попробуйте вообразить себе два экрана. На левый поместите картину некоего американского гражданина, который желает изучить, допустим, китайский язык. На правом пусть будет студент любого факультета (кроме, пожалуй инъяза), который силится овладеть «языком международного общения», столь необходимым ему в его будущей работе. Бедняга стоит посреди аудитории и через силу выдавливает из себя заученные фразы, обращенные к своему товарищу студенту, при этом оба чувствуют себя крайне неловко, осуществляя коммуникацию на несвойственном для них языке. Они не общаются, они играют роль в пьесе, где все диалоги расписаны заранее. Оба чувствуют себя по идиотски, и ждут не дождутся момента, когда уроки закончатся, и можно будет расслабиться за пивом и пообщаться друг с другом по-человечески. За всем этим наблюдает преподаватель, который не очень далеко ушел от собственных студентов. Этот преподаватель будет давать им домашние задания, ругать их на нерадение и хвалить за успехи на их родном русском, что будет выглядеть красочно, сочно и естественно. С другой стороны – стоит ему попытаться продемонстрировать студентам свое владение изучаемым языком, как они немедленно почувствуют искусственность и принужденность. Не говоря уже о том, что добиться от них понимания будет сложно.

Американец без труда может достать себе учителя с родным китайским, даже и такого, чье знание английского весьма и весьма ограничено¹. Volence-polence ему придется выражать свои мысли на изучаемом языке, что, возможно, окажется нелегко, зато не будет выглядеть противоестественно. Для углубления знаний и разговорной практики ему ничто не помешает съездить в Китай, а если средства не позволяют – то можно обойтись посещением ближайшего китайского квартала.

Сравните эти картины, и многие особенности преподавания иностранных языков в СССР станут для вас более понятны. Добавьте сюда такую характерную фигуру как профессорша

¹ Так, кстати, поступали в русском высшем обществе со времен между Петра и Екатерины и вплоть до уничтожения этого самого высшего общества в расстрельных подвалах ВЧК.

Ахманова с ее Ахманишем, который с ее легкой руки преподавался вместо Инглиша, и с анекдотом про пару перчаток.

Наряду с картиной академического преподавания существовала совершенно иная картина. Я имею в виду мультинациональную и мультязычную (по-крайней мере – двуязычную) среду союзных республик. Так например в многонациональном Самарканде были в равной степени распространены три языка – русский, узбекский и таджикский. Невозможно было жить там, даже короткое время, и не узнать несколько фраз на каждом из них.

Однако эта ситуация изучения иностранных языков является естественной, в отличие от искусственной, я бы даже сказал – уникальной ситуации, искусственно созданной за железным занавесом.

Между тем, ситуация в системе домашних кружков преподавания иврита, так как я ее застал в 80-е годы, выгодно отличалась на общем фоне преподавания иностранных языков в Москве, и содержала в себе существенно больше возможностей для практического применения языка, в первую очередь – в части разговорной практики.

Для того, чтобы дать полный и исчерпывающий анализ той системы преподавания иврита, которую я застал и в которой обучался, следует описать работу каждого значительного преподавателя (их было не так много), с его учениками, как бы «кустами», где сохранялись и повторялись одни и те же традиции и педагогические приемы. Такой анализ мне не по силам, да и вряд ли в нем есть необходимость.

Тем не менее, я попытаюсь выделить некие общие черты.

1. Религиозный сектор.¹ Знания иврита могли иметь практически немедленное применение в синагоге – в молитвах и в изучении Торы. Конечно, это нельзя отнести к разговорной практике, активной или пассивной, тем не менее, это есть живая

¹ Следует помнить, что в религиозных мероприятиях принимали участие все, вне зависимости от убеждений. Даже убежденные атеисты, рассматривали эти мероприятия как национальные в первую очередь.

функция языка, его реальное применение на практике. Кроме того, слова молитвы зачастую одновременно являются словами песен. Эти песни мы пели, их тексты знали наизусть, их слова и конструкции мы пытались применять в разговоре.

2. Встречи с гостями «из-за бугра». Достаточно часто – раз в неделю или две, человек, изучающий иврит, имел возможность встретить носителей и пообщаться с ними. В Москву постоянно приезжали гости из-за рубежа, встречи с ними – человек по 20-30 и более организовывались на частных квартирах. Обычно такая встреча состояла из лекции гостей, вопросов слушателей и свободного общения в конце. Ни о чем подобном не мог и мечтать студент, изучающий английский язык в ВУЗе.

3. Диббур. Так называлось мероприятие, которое устраивалось исключительно с целью разговорной практики. Оно заключалось в том, что в определенное время в определенном месте собиралось несколько человек, (все эти мероприятия происходили на частных квартирах – отсюда вынужденное ограничение количества 3-4 десятками участников). Собравшиеся проводили время в разговорах и общении, которое могло носить разный характер, как формальных лекций, так и свободной болтовни в режиме party, с единственным условием – говорить только на иврите.

4. Особые формы обучения. Собственно – главной (и практически единственной) такой формой являлся «Сипур» - упражнение, которое практиковалось более менее всеми в той или иной форме. Оно же стало краеугольным камнем моей системы. Заключалось оно в том, что ученик составлял дома некий связанный текст с новыми словами и в классе рассказывал этот текст. Подробней об этом упражнении – ниже.

5. Контингент учащихся в среднем обладал более высокими способностями, мотивацией, и готовностью принимать «игру», т.е. в определенных ситуациях говорить только на иврите, как будто других языков и не существует на свете.

Составные части системы.

Прояснив исторический контекст, перейдем к непосредственному описанию системы. Предыдущая глава дает

некоторое представление о том, какой опыт изучения языка я имел. Добавим сюда занятия английским с частным преподавателем, а также в средней школе, где мне поразительно везло с учителями, ну и языковые курсы филфака МГУ.

Свою первую группу я начал вести в 1986 году, имея менее чем 2-х летний опыт изучения языка. Естественным образом, я пытался воспроизвести в своем преподавании лучшее из того, с чем я сталкивался, будучи учеником. Совершенствуя существующее и добавляя к нему, я постепенно создавал и развивал свою систему.

Теперь давайте перейдем к непосредственному рассмотрению ее составляющих частей.

1. Исключение из преподавания языка посредника или «язык на языке.»

Такой метод поневоле используется в израильском ульпане, но там просто нет другого выхода. Однако, есть и другой источник этой компоненты, рассмотреть его будет гораздо полезней.

В целом эта составляющая системы напоминает то, что в бытность мою студентом именовалось «изучением языка методом погружения» - не знаю, в ходу ли этот термин теперь. Однако здесь имели место существенные особенности. Погружение в строгом смысле этого термина предполагает помещение ученика в среду носителей языка, там где он вынужден осуществлять на изучаемом языке *все* коммуникации или хотя бы большую их часть – без возможности прибегнуть к языку посреднику, тем более, к родному языку.

Хотя исключение родного языка как языка-посредника из процесса изучения иностранного языка является поначалу несколько шокирующим и вызывающим протест, через некоторое время, привыкнув, ученики обычно понимают и признают пользу такой системы. Тем более, что при изучении иврита это не единственный, да и не первый шок новизны. Незнакомый алфавит, письмо справа налево, непривычная, нелинейная структура словообразования; все эти особенности – легкие, удобные и логичные сами по себе, немало шокируют своей непривычностью русскоязычного ученика, привыкшего

абсолютизировать свой такой хаотичный и неуклюжий, но столь привычный и знакомый русский язык. Так шоком больше, шоком меньше – велика ли разница?

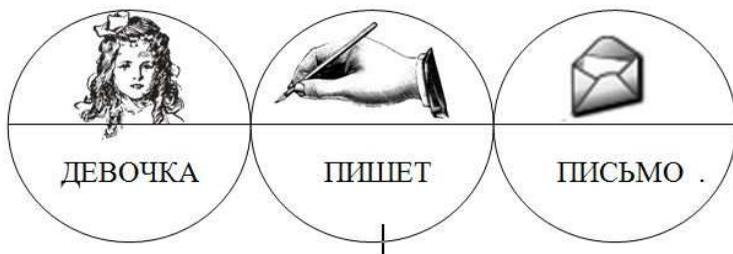
С другой стороны, преимущества исключения из процесса обучения изучения языка-посредника трудно переоценить.

Как известно, язык есть знаковая система, а знак имеет двойную структуру и представляет собой единство означаемого и означающего.¹ Когда в преподавании присутствует язык-посредник, то в процессе речевой практики сохраняется мышление на этом языке и любая речевая единица воспринимается не непосредственно, а опосредовано, через язык посредник.

Проиллюстрируем сказанное. Для этого рассмотрим какое-нибудь простое высказывание. Например

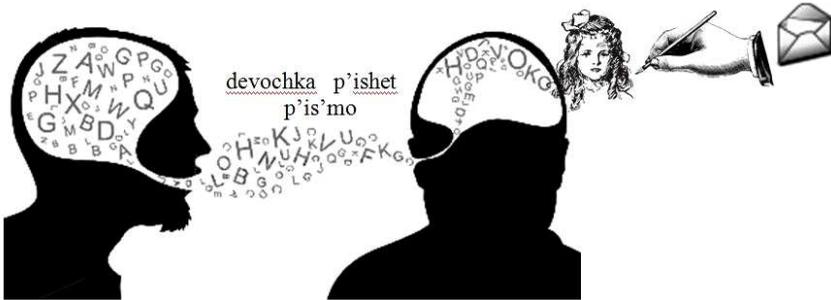
ДЕВОЧКА ПИШЕТ ПИСЬМО.

Данное предложение состоит из трех знаков, каждый из которых представлен означаемым, т.е. явлением действительности, и означающим, т.е. словом, языковой единицей. Означающее универсально, означаемое изменяется в зависимости от языка.



¹ Я сознательно не желаю пользоваться классической схемой современной лингвистики, представляющей собой треугольник – денотат, десигнат, сигнификат. Для наших целей эта схема избыточна и лишь внесет ненужную путаницу. Я буду использовать двухчастную систему представления знака, так, как она трактуется в работах Фердинанда де Соссюра.

В процессе коммуникации с одной стороны производится последовательность знаков, представленная письменно, в виде букв, либо устно, в виде фонации, т.е. последовательности звуков (нас интересует в первую очередь второй вариант):



с другой же стороны находится принимающий субъект, который воспринимает фонацию через слух, а мозг преобразовывает знаки в картину действительности.

Так происходит непосредственное восприятие. Восприятие опосредованное происходит по другому. Сначала принимающая сторона анализирует фонацию и разбивает ее на знаки, затем каждому знаку приписывается соответствующий ему знак из языка посредника, и уж затем эти речевые последовательности языка посредника мозг преобразовывает в картину действительности.

I стадия, הילדה כותבת מכתב.
фонация:

II стадия, הילדה = девочка, כותבת = пишет, מכתב = письмо.
преобразование:

III стадия, девушка= , пишет= , письмо= 
восприятие:

Самоочевидно, что наличие второй стадии создает дополнительную коммуникативную нагрузку и сильно замедляет восприятие. Далеко не самоочевидно – насколько сильно.

На первый взгляд – вдвое. Но при ближайшем рассмотрении мы должны принять во внимание, что разные языки устроены по-разному. Отличается грамматика, синтаксис, идиоматика, узус. Поэтому, если преобразование означаемого в означающее происходит мгновенно и автоматически (как ни странно – разница между родным и иностранным языком здесь пренебрежимо мала), то преобразования на второй стадии занимают значительное время.

Из всего этого с необходимостью следует вывод о пользе и желательности исключения языка-посредника, однако на этом пути нам встретятся трудности психологического характера. Эти трудности лежат в области эго и самоидентификации индивидуума. Как известно – язык напрямую связан с мышлением, мышление – с самоощущением Эго, посему в тот момент, когда мы требуем исключить язык посредник из процесса, мы на самом деле требуем от человека прекратить мыслить. Прекратить мыслить означает прекратить существовать, отсюда – неизбежное сопротивление. Оно будет тем больше, чем выше интеллектуальный уровень личности и чем более личность обладает склонностью к рефлексии. Оно будет тем легче, чем личность моложе, гибче, чем более обладает качеством артистизма.

Однако, это уже задача чисто психологического или, по крайней мере – психолингвистического исследования.

2. Вверх по лестнице: иностранный язык -> второй язык -> родной язык.

Кроме уровня владения языком существует еще один параметр этого владения – назовем его **тип владения**. Этот параметр имеет три значения:

- иностранный язык,
- второй язык,

- родной язык.

Разумеется, обычно существует определенная корреляция между этими параметрами: родной язык люди знают лучше всех прочих, второй язык – лучше, чем иностранный и т.п. Тем не менее – это разные параметры.

Проиллюстрируем сказанное примером. Возьмем некоего студента иньяза или ромгерма, который прилежно изучает английский язык, расширяет свой словарный запас, усердно постигает сложные грамматические конструкции, пытается овладеть стилистикой различных языковых сегментов, читает со словарем классиков английской литературы.

С другой стороны взглянем на 5-6 летнего англоязычного нормально развитого ребенка. Сравним этих двух: чей уровень владения языком выше? Безусловно – выше уровень владения языком у русского студента. Однако *тип* владения языком этого студента – иностранный язык. Он мыслит по-русски, он использует английский по необходимости. Он не чувствует тонкостей языка, словом, английский для него чужой, хотя он знает его очень хорошо.

Если наш гипотетический студент окажется в ситуации, когда значимая доля его общения будет осуществляться на английском языке, будут происходить определенные изменения не только в уровне его владения языком, но и в его *типе*. Допустим, он будет в течение года изучать специальность в университете в англоязычной стране. Ежедневно он будет воспринимать и обсуждать информацию на английском языке, включая множество специальной терминологии.

Через некоторое время наш студент обнаружит, что на определенные темы ему проще общаться по-английски, чем по-русски. Более того, в его русской речи появится множество английских заимствований, калькированных конструкций и т.п. Можно сказать, что наш гипотетический студент станет в какой-то степени двуязычным. Он начнет постепенно *чувствовать язык*. Конечно, не так, как его англоязычные коллеги, однако уже нельзя будет сказать, что английский язык для него совершенно чужой.

Продолжим наш мысленный эксперимент и представим себе, что через некоторое время наш студент эмигрировал в США. Женится на американке, у него появились дети. Круг его русскоязычного общения уже минимален, а то и вовсе отсутствует. Что произойдет через 10-15 лет? Через 10-15 лет наш студент (впрочем, уже давно не студент, а доктор наук, а то и профессор) обнаружит, что английский для него более родной, чем русский.

Таков путь развития, который диктует реальность. Некоторые идут по нему просто, быстро и естественно, некоторые сопротивляются – сознательно, либо инстинктивно. Пытаются говорить с детьми по-русски, рассуждают о великом русском языке и культуре, которую никак нельзя забывать, и т.п. Как я уже говорил, переход на другой язык – это в некотором смысле новое рождение, которое включает в себя и отказ от старой личности. В большей или меньшей степени.

Я сам проходил подобный процесс. В отличие от многих, у меня он происходил сознательно, совпадал с процессом обретения национальной самоидентификации, и самое главное – на тот момент я уже имел опыт «нового рождения», поэтому трансформация собственного эго не выглядела уже для меня пугающе.

Вопрос методики должен быть поставлен следующим образом: возможно ли моделирование этого объективного процесса в рамках процесса учебного, и если да – то какими средствами.

3. Повышение мотивации.

Конечно, это звучит несколько патетично. В любом процессе можно хоть докторат состряпать, рассказывая о пользе и путях повышения мотивации. Главное – побольше умных слов.

Однако, в данном случае, это совершенно не пустой звук. Дело в том, что там где данная система сложилась и прошла обкатку, у учеников существовала очень высокая мотивация и их энтузиазм был весьма велик. Просто вспомните или представьте себе атмосферу начала перестройки и предшествовавших ей лет застоя, все эти домашние кружки, куда собирались люди, твердо решившие изменить свой образ жизни, рискуя при этом многим. Урок иврита был для них тем самым местом, которое стояло либо

составляло фокус их жизненных интересов, либо находилось очень близко к этому фокусу. Они легко были готовы принять игру в «ни слова по-русски», выкладываться по полной, выполняя домашние задания, требовавшие от них изобретательности и творческого подхода, и т.п.

Как это не похоже на студента некоего гипотетического ВУЗа, зашедшего на некоторую пару. Пара, она и есть пара. Ее можно пропустить, на ней можно тихо заниматься своими делами, и крайне странно будет выглядеть студент, ждущий некой пары с нетерпением, стремящийся попасть на нее с восторгом энтузиазмом ребенка, рвущегося к любимой забаве.

Однако следует придумать какой-то способ превратить прохладное и рутинное отношение студента к университетским занятиям в нечто восторженно-детское. Чем ближе удастся подойти к этому идеалу, тем лучше будет работать система.

Как это сделать? Это вопрос из области искусства. Для того, чтобы это удалось, следует быть учителем-творцом, и недостаточно быть учителем ремесленником. А каждый творец ищет собственные пути. Мне помогала моя необычность (фигура религиозного еврея, который при этом никак не говорит по-русски, но смотрит так, как будто все понимает), учеников всегда подкупало и захватывало та товарищеская атмосфера, которая устанавливалась в классе, ну и конечно же, я заражал их своей увлеченностью. Мне просто очень нравилось преподавать иврит. Излишне говорить, что собственная увлеченность есть первое и неперемное условие. Во всем прочем – каждый творец ищет собственные пути. Единственное, что я хотел бы здесь отметить – вряд ли помогут здесь традиционные методы – поощрения, порицания, рассказы о том, как важно вкладываться в профилирующий предмет. Следует сделать привлекательным сам процесс, а не упирать на то, что результат его будет весьма полезен и приятен.

Инструменты

Теперь перейдем к рассмотрению набора инструментов, которым мы работаем.

Сипур

Первым и главным нашим инструментом является *сипур*. Он обслуживает сразу несколько задач. Опишем их.

Сипур как метод изучения новых слов. В процессе урока происходит ввод новых слов. Не важно, что является источником новой лексики и как она вводится, будь то беседа на уроке, текст из учебника, газета, и т.п., но в процессе изучения языка в каждый единичный период времени (допустим – промежуток между двумя занятиями) у ученика оказывается на руках некая порция новых слов, которые следует выучить. Необходимо завести маленький блокнотик, который будет постоянно под рукой. Пусть это будет такой формат, чтобы его можно было положить в карман, повесить на шею, и т.п. В процессе ежедневного функционирования человек обычно имеет ряд «мертвых» промежутков времени, когда его голова ничем не занята. Человек моет посуду, едет в автобусе, в метро, идет по улице, стоит в очереди в кассу и т.п.

Именно в эти промежутки времени следует заниматься зазубриванием новых слов. Забившись в вагон метро, в самой ужасной утренней давке, вытащим из кармана наш блокнотик и считаем оттуда два, три или четыре слова (но не больше!), в зависимости от наших способностей. Два-три слова ничего не стоит удержать в кратковременной памяти. Теперь начнем сочинять с ними разные предложения, стараясь, чтобы эти слова по возможности присутствовали все три (два) в каждом предложении, чтобы они были в разных формах и т.п. Через некоторое время (несколько предложений, пару станций метро, 5-6 вымытых тарелок) слова станут знакомыми, и перейдут из кратковременной памяти в постоянную. При этом они засядут там не как абстрактные словарные единицы, но как действующие языковые операторы – мы будем иметь в нашем распоряжении готовые предложения, которыми сможем при необходимости легко воспользоваться.

Затем считаем еще два-три слова, и начнем придумывать предложения с этими словами, не забывая вводить слова из

предыдущей тройки там, где это уместно. Таким образом за одну короткую поездку в метро (очередь в кассу, раковину вымытой посуды) наш словарный запас увеличится на 6-10 единиц активной лексики. И это без всяких специальных временных затрат. Мы просто ехали в метро, была давка, делать все равно было нечего.

Следующий шаг – составляем с этими новыми словами некий текст. Лучше осмысленный и связанный. Можно текст-абсурд. В самом крайнем случае – отдельные предложение. Но это только при полном убожестве фантазии. Обычно всё у всех получается. Главное – не стремиться создать литературный шедевр, и не важно, соответствует ли сказанное истине или здравому смыслу. Мы просто идем вслед за изучаемой лексикой. Типичной ошибкой на этом этапе, которую постоянно и по нескольку раз придется исправить у каждого ученика – это желание сказать что-нибудь эдакое умное и красивое, для чего не хватает пары слов. Эти слова в лучшем случае берутся из словаря, в худшем – пишутся по-русски с намерением спросить у учителя на занятии в ходе ответа. Эти попытки следует безжалостно подавлять. Следует приучать учащихся к мысли, что они должны говорить то, что позволяет им словарный запас, а не то, что они хотят сказать.

Это очень важный момент, т.к. здесь реализуется другая задача, которую обслуживает *ситура*, а именно: приучает идти вслед за языком – т.е. мыслить известными языковыми конструкциями, а не формулировать мысль на привычном родном языке и затем судорожно и безрезультатно искать слова, чтобы выразить это на иврите.

Пример *ситура*:

עברית מההתחלה חלק א'
2002 אקדמון

שיעור 27 ע' 455
מילון:

מוקדם	אחוז	חיוני	להדליק
פחות מ-	אמונה	שונה	להחליט
סוף סוף	חברה		להשכים
רוב	חלק		להקשיב
במשך	יחס		
כדאי	מחקר		
	מכון		
	נס		
	שפעת		

סיפור.

סוף-סוף אני החלטתי שמאוד כדאי לי להשכים מוקדם בבוקר כל ימי שבוע, או לפחות רוב. גם כאשר חולים בשפעת והשפעת אומרת לי להישאר במיטה במשך כל היום – אני לא מקשיב. יש לי אמונה של 100% כי השפעת היא לא חברה שלי. לא פחות מכל מחלה אחרת. היחס אליה לא צריך להיות שונה מהיחס אל מחלות אחרות. זה לא נס, כי היחס בחברה אל אנשים חולים הוא שונה מהיחס אל האנשים הבריאים. קראתי על מחקר אחד שעשו במכון למדע. שם מספרים, כמה זה חשוב והיוני להגיד "לא" לשפעת.

Это – очень хороший *сипур*. в нем не использованы слова, которые ранее не были изучены. Объем – 88 слов, причем использовано 23 изучаемые слова. За исключением слова חלק использованы все слова из словарика урока, за исключением тех, которые не требуют специального заучивания (сленг, международные слова, специальные термины).

Следующий шаг – составленный текст нужно выучить наизусть. Причем не зазубрить и отбарабанить, а добиться естественного исполнения. Как на сцене. Неважно, если что-то будет незначительно изменено, поменяется местами и т.п. Это не декламация стихотворения. Но очень важно, чтобы исполнение выглядело естественно, как будто человек невзначай вспомнил нечто, и решил поведать присутствующим.

Далее, несем наше творение в класс. Результат имеет место в двух видах – во-первых, это текст, записанный на листочке (сдается учителю), во вторых, это то, что есть у нас в голове. В

классе выполняется упражнение *сипур*, в процессе которого реализуется еще одна важнейшая задача – **моделирование языковой среды**.

Весь класс разбивается на пары (я всегда по возможности ограничивал класс 14 учениками, т.к. 7 пар, это тот максимум, за которым я мог следить одновременно). В каждой паре каждый ученик рассказывает своему напарнику свой *сипур* и слушает *сипур* напарника. Слушать следует активно, задавать вопросы и т.п. Затем пары перетасовываются. В течение получаса и более каждый рассказывает свой *сипур* индивидуально каждому, и выслушивает *сипуры* всех. Т.е. в течение этого получаса люди активно функционируют в языковой среде, при этом она искусственно ограничена изученными словами, адаптирована к уровню учащихся. Это, пожалуй, самое главное. Это ядро и стержень системы, секрет ее успеха.

В это время учитель сидит в центре, проверяет листочки, а параллельно слушает каждого из рассказчиков. К примеру так: наверху стопки сданных мне листочков я обнаруживаю текст студента А. Я начинаю проверять его текст и исправлять ошибки, а параллельно слушаю, как он рассказывает этот самый текст своему напарнику.

Здесь следует заметить, что традиционная организация учебного пространства (стол учителя во главе ряда учебных парт) для этого упражнения не подходит. Нужно в начале занятия сдвинуть столы в сторону, а вокруг учительского стола расставить пары стульев по числу пар учащихся. Можно также ставить столы полукругом вокруг учительского и т.п.

После того, как каждый рассказал свой *сипур* каждому и выслушал *сипуры* всех, работа в парах заканчивается. Учитель разбирает ошибки и возвращает проверенные листочки и т.п. Разбор так же занимает значительное время. По началу это может быть еще полчаса. Постепенно ученики привыкают, втягиваются, делают меньше ошибок, и время «разбора полетов» сокращается. Сокращается и время, необходимое для изложения каждого *сипура*. Если вам кажется, что этот текст ничего не стоит изложить за 2-3 минуты, то вы будете неприятно поражены тем,

что поначалу и с непривычки ученики умудряются цедить нечто подобное минут 7, да еще и с такими ошибками, что приходится останавливать и забраковывать какой-нибудь конкретный текст. Учеников следует приучать к тому, что текст должен быть изложен за 2-3 минуты, ведь иначе упражнение непозволительно растянется. Тем не менее, на начальном этапе это упражнение может занимать почти все занятие, т.е. около 90 минут. Это нормально и неизбежно, сначала следует наладить процесс, и лишь затем он начнет приносить плоды.

Дион

На более продвинутых стадиях наряду с *сипуром* используют также *дион*. Это стандартное и широко известное упражнение, специального описания не требует. Единственное, что следует сказать – темы нужно выбирать погорячее: свободная любовь, полигамия, политика, там где ею интересуются. Следует также высказывать мнения, которые будут отчаянно оспариваться, например, что место женщины – на кухне и т.п.

Запрет пользоваться другими языками во время занятий

Все эти (как и любые другие) упражнения не будут иметь смысла, если это правило не введено. Запрет должен быть совершенно реальным. Я, по примеру, некоторых учителей предыдущего поколения, требовал штраф за каждое слово по-русски. Когда кто-то, пренебрегая игрой и условностями, начинал говорить по-русски или спрашивал что-то очень важное, я, не обращая внимание на вопрос, педантично считал количество произнесенных по-русски слов, загибая пальцы, и затем требовал за каждое слово заплатить один рубль.

Совершенно необходимо, чтобы эта мера была воспринята серьезно. Следует запретить не только говорить, но и думать на любом другом языке, кроме иврита.

Если преподавание ведется с нуля, нужно решить, с какого момента вводить эту меру. На разговорной части урока она должна действовать с самого начала, и как можно раньше должна

быть введена постоянно – на все время урока, пусть даже в ущерб пониманию.

Этот методический прием может показаться достаточно революционным (таким он и казался многим моим ученикам, ставшим учителями и работавшим в русле моей системы), однако я хочу напомнить вам положительный опыт изучения иностранных языков в дореволюционной России, когда для ребенка выписывался из-за границы француз, с которым ребенок проводил большую часть дня, причем единственным языком их общения был французский. С самого начала. Без всяких переводов.

Могу отметить и свои положительные опыты. Обучая детей в первом классе в школе Ган-Хама в 1984 году, я делал вид, что не понимаю по-русски. В этом же классе училась моя дочь Этя, которая была двуязычной (с сильным уклоном в русский язык), она иногда переводила другим девочкам, что я хочу, и все. Через несколько недель учебный процесс вошел в рутинную колею, все привыкли, что на уроке надо говорить только на иврите, и дети стали произносить отдельные фразы, отвечать на вопросы, задавать простые вопросы сами.

Во многих классах мне удавалось вводить подобный запрет на достаточно ранней стадии. От второго до десятого занятия.

Объяснение новых слов на изучаемом языке

Это достаточно известный и распространенный инструмент, его, к примеру, активно используют в израильском ульпане. Поэтому нет необходимости специально на нем останавливаться. Единственное, что я должен заметить, что учитель должен следить за собственной речью и помнить, какие слова известны учащимся, а какие для них являются новыми. А то я подчас был свидетелем того, как израильские преподаватели начинают очень подробно и доходчиво объяснять некоторое новое слово, употребляя при этом 12 других новых, не известных учащимся слов.

Требование 100%-понимания всего, что происходит на занятии.

Если учитель увлекается, а ученики пассивны (а такая тенденция будет существовать всегда), то может возникнуть неприятная ситуация, когда учитель занимается вещанием в пустоту, а ученики делают умное лицо, якобы они все понимают. Понятно, что это никуда не годиться. Как же этого избежать? Во-первых, по лицу обычно можно определить, понимает ли ученик некое слово, или только делает вид. При малейшем подозрении следует задать прямой вопрос:

שרה, מה זה "להתפלג"? את יודעת?

Естественно, нужно приучить так же к тому, что переводить слова нельзя. За это берут штраф, как и за всякое слово на русском языке. Ученик должен научиться объяснять непонятные, новые слова, также, как это делает учитель.

Первые попытки будут трудны и неудачны, придется бросать ученикам спасательный круг, показывать, как можно объяснить то или иное новое слово при помощи уже известных слов. Постепенно такой навык разовьется у учеников.

Однако с самого начала следует заявить:

אתם צריכים להבין כל מילה שאומרים בשיעור. כל מילה, שאני אומר. או שתלמידים אחרים אומרים. אם אתם לא מבינים – אתם שואלים. אתם אומרים: סליחה, אני לא מבין מה זה...?

Понятно, что одного лишь заявления будет недостаточно, придется раз за разом потребовать, чтобы этим инструментом воспользовались, пока не привыкнут. Но как заставить им воспользоваться? Очевидно, для этого нужны новые, непонятные слова. Но их количество не может быть слишком велико, и они должны быть соответствующим образом отобраны (т.е. по принципу частотности – нет смысла заучивать какое-нибудь редкое слово, пока мы не знаем многих гораздо более общеупотребительных).

Это приводит нас к следующему инструменту –

Заготовки-провокации с новыми словами

Поскольку новые слова так или иначе следует объяснять, и, с другой стороны, следует постоянно поддерживать в учениках навык 100% понимания и поощрять их требовать объяснения новых слов, то целесообразно объединить это в один инструмент.

При подготовке к уроку мы делаем такую заготовку: придя в класс, говорим, как бы между прочим: «Кстати, по дороге сюда со мной вот что произошло...» Далее излагается некоторая история (практически – тот же *ситуар*, но в исполнении учителя) с новыми словами.

По первому разу ученики обычно сидят, погруженные в сонное слушание бормотания учителя, без особого вникания в смысл. Однако в конце приходит расплата.

- Вы все поняли? – спрашивает учитель.

- Да! – с готовностью отвечает ему дружный хор.

- Замечательно! Проверим! Что означает слово...

После чего учитель проходится по новым словам, которые, понятное дело, никто не знает, корит учеников за нерадивость, и напоминает правило, изложенное в предыдущем параграфе.

Использована эта техника может быть ограниченное количество раз, лучше делать это через урок. Иначе ученики очень скоро привыкнут, что на уроке бывает такой момент, когда учитель вдруг, как бы невзначай, начинает что-то рассказывать – и тут уж держи ухо востро! Зато все остальное время можно делать умное лицо и не интересоваться непонятными словами.

Однако при разумном и дозированном применении у учеников возникает практически 100% автоматизм – не понял – спросил.

Конечно, будут часто спрашивать слова, которые должны знать, но не доучили... В этом случае следует сказать, что слово – знакомое, его должны знать, изучали на таком-то уроке, спросить, кто помнит это слово, предложить кому-то объяснить, это всегда лучше, чем объяснять самому. Вообще нужно стремиться к тому, чтобы учитель говорил на уроке как можно меньше, а ученики – как можно больше. Это – всем известное правило.

Стремление уравнивать активный и пассивный запас

Это – еще одно естественное правило. Нет ничего хорошего, если у учеников разбухают тетрадки для записи слов, в которых

целые страницы исписаны новой лексикой. Ее никто не учит, ибо невозможно выучить от урока к уроку несколько десятков слов, во всяком случае, выучить так, чтобы она стала частью активного словарного запаса. В лучшем случае, ее пытаются зубрить наизусть и она уходит в пассив. В худшем, у учеников развивается естественная фрустрация от сознания неподъемности задачи – так много новых слов, и все их необходимо знать, а я никак не могу их запомнить! Поэтому следует всегда стремиться к тому, чтобы знать язык пусть в ограниченном объеме, – но знать в совершенстве. Действительно владеть им.

Поэтому следует оставлять без ответа всяческие просьбы сказать, как будет на иврите то и это (естественно – без ущерба престижа и авторитета учителя – еще подумают, что учитель сам таких слов не знает). А, выполнив такую просьбу, следует взять ее на карандаш, проследить за тем, чтобы запрошенное слово или выражение было выучено, употреблено в *ситуре* и т.п.

Из моего личного опыта: всюду, где изучался иностранный язык, этот принцип соблюдался плохо. При изучении иврита в доперестроечных домашних кружках успех этого метода был столь велик, что вызывал некое «головокружение от успехов». У людей возникала иллюзия, что язык очень легкий и знают они его очень неплохо. Практиковалось даже на определенной стадии введение аудиокурса «Йордена», где самый первый урок был полон сложной лексикой, богатыми синтаксическими конструкциями, короче, представлял собой качественный скачок в сложности. Делалось это именно с целью «сбить спесь» с непомерно зазнавшихся учеников.

Медитативная техника переключения сознания на другой язык

Эта техника – чисто медитативная, она скорее относится к самообучению, чем к обучению, я ограниченно применял упражнения на ее основе в домашних группах, почти не применял в университетах. Тем не менее – это неотъемлемая часть системы – один из ее необходимых инструментов.

Цель этой техники в том, чтобы опять таки подорвать довлеющую позицию, которую занимает в нашем сознании родной язык, разрушить его монополию, дать сознанию опыт существования на другом языке, и таким образом постепенно превратить иностранный язык во второй, затем в родной. Пройти вверх по этой лестнице. Выше я говорил об том, что это должно быть сделано, сейчас я расскажу, как это может быть сделано.

Данная техника была разработана и опробована мною в период 1991-1992 года, во время моего первого посещения Израиля. Так случилось, что я попал в Израиль с большой задержкой, несмотря на то, что стремился попасть сюда достаточно давно – с 1985 года. На тот момент я был уже опытным преподавателем, многие из моих учеников сами начали преподавать; меня же все никак не принимали в программу повышения квалификации учителей. Поэтому я, как никто другой, старался использовать *все* возможности, связанные с изучением иврита вне языковой среды, еще до попадания в Израиль. В частности, многие из посещавших Москву израильтян, имеющих отношения к преподаванию иврита, всячески призывали нас говорить друг с другом на иврите при каждой возможности. Я воспринял эти призывы более живо, чем другие. Более того, в вагоне поезда, идущего в Ригу (откуда мы должны были улететь в Израиль) я принял решение не говорить больше по-русски (этому решению я следую и по сей день). Немедленно пришлось сформулировать список исключений, ибо не во всякой ситуации можно делать вид, что не знаешь русского. Вот этот список:

- א. צורך מצווה
- ב. צורך עבודה.
- ג. אין בררה
- ד. האדם יותר יקר מהעיקרון

Несмотря на то, что многие из моих знакомых на меня обиделись, а некоторые даже перестали со мной общаться, я должен признать этот эксперимент успешным. Он принес мне не только пользу, но и душевный комфорт. Я, как оказалось, всю жизнь чувствовал себя неуютно и неестественно, будучи

связанным с русскими корнями, языком, культурой. Но это некоторое отступление в сторону.

Начав этот эксперимент, я внимательно наблюдал за процессами, происходящими в моем сознании, пытался ими управлять. Очень скоро я отметил, что языковой слой мышления базируется на огромном по объему жизненном опыте, на личной истории, которая начинается с младенчества, "с той песни, что пела нам мать", и не прекращается до самой смерти. В области русского языка такой опыт у меня наличествовал, был богат и разнообразен, в области же иврита – отсутствовал напрочь. И тогда я пришел к выводу, что опыт этот необходимо создать. Реконструировать. Подобно тому, как вживляют человеку ложную память в фантастических романах. Я понимал, что опыт этот будет совершенно иной, чем в русском языке, что он не достигнет того интеллектуального и культурного богатства, как в русском, однако, я готов был попробовать. Никто ведь не отнимал у меня мое русскоязычное прошлое и русско-мыслящую личность. Просто предпринималась попытка построить нечто одновременное и параллельное.

Я не буду углубляться здесь в основы медитативных техник – их описания легко доступны. Я расскажу, как я их применял.

Сначала я отправился в детский сад, нашел скамейку близко к забору, с которой было хорошо видно и слышно играющих детей. Затем, введя сознание в состояние медитации, я попытался всеми силами подавить вербально-интеллектуальную компоненту сознания, и как бы забыть русский язык. Я вертел в голове фразы на иврите, слышанные мною от носителей языка и впечатавшиеся в память. В этот хор я постепенно начал подключать слышные вокруг голоса, радиопередачу, обрывки фраз прохожих, голоса играющих детей, речь воспитательниц.

Постепенно это хор вытеснял из головы все постороннее, в тот момент русскоязычная часть сознания как бы засыпала, и я действительно освобождался от этой части моей личности. Ивритское многоголосье начинало владеть сознание безраздельно и оставалось только найти себя в нем.

В этот момент я выбирал себе одного из играющих детей и начинал представлять себе, что я – это он. Пытался как можно полнее слить с ним свое сознание. Я переживал его огорчения, разделял с ним все его чувства. Я пытался проникнуть в его память, вспоминал вместе с ним сегодняшнее утро, вчерашний вечер. Пытался ощутить его ожидания на завтрашний день. Все это требовало языкового выражения, и этот язык был в моем распоряжении. По окончании упражнения я владел ивритом на уровне трехлетнего - пятилетнего ребенка *как родным*.

Так создавал я себе некий заместитель личной истории, формируя те самые отпечатки, которые она должна была бы оставить в моем языковом сознании.

Как ни странно, подобных упражнений потребовалось всего несколько, подобно тому, как для построения графика кривой достаточно нескольких точек. После цикла детского сада я отправился в школу, представился учителем иврита из России и получил разрешение поприусутствовать на уроках. Пары уроков оказалось вполне достаточно, стадия детского сада была более трудоемкой. Затем я отправился в университет и провел на филфаке Университа А-Иврит все свободное время программы. После занятий я общался исключительно с ивритоговорящими выбранной мной среды – религиозной интеллектуальной, и тщательно скрывал знание русского языка везде, где это могло быть обнаружено. С товарищами в гостинице я общался на иврите (к их неудовольствию). Однако, это уже нельзя назвать реконструкцией личной истории.

На уроках я пытался проводить управляемые медитации, я наговаривал некий текст, который должен был имитировать языковое окружение. Вводная давалась такая – очистить сознание от языковых пластов! Я спрашивал, кто в группе самый старший и сколько ему лет. Называлась какая-то цифра, допустим, 43. Тогда я начинал обратный отсчет с 43 до 3. На счет 42 тот, кому 43 года, должен был условно постараться забыть, стереть из памяти все события последнего года. На счет 41 – последних двух и т.д. Каждый присоединялся к процессу, когда называлась цифра, обозначающая его возраст. Счет и команды велись по-

русски, где-то в середине я перескакивал на иврит. (Если упражнение выполнялось на более продвинутой стадии, счет и вводная давались уже на иврите). При выходе на заданный уровень двух-трехлетнего языкового сознания предлагалось несколько минут в нем «существовать». Говорить все, что приходит в голову, не обращая внимания ни на какую грамматику, смысл и т.п.

Упражнение выполнялось несколько раз, всегда успешно, однако эффективность его оценить я не могу.

Еще раз повторюсь – эта техника является очень важным компонентом, однако интеграция ее в учебный процесс не проста.

Заключение.

Говоря о *моей* системе, я на самом деле не могу объективно оценить, насколько это система *моя*. Мне, безусловно, принадлежит авторство последнего компонента, той самой трудноприменимой в учебном процессе медитативной техники. Все прочее я встречал где-то еще в том или ином виде. Однако, в конечном итоге, дело здесь не в том, кому будет принадлежать лавровый венок первооткрывателя. Ибо главное здесь – это практическое применение на уроках, главное – это сколько учеников было подготовлено, и каков уровень этих учеников.

В соответствие с этой системой я преподавал курс, озаглавленный *התנסות בשפה מדוברת* в нескольких университетах Москвы. Я получал студентов 2-го года обучения, что существенно облегчало мне жизнь, т.к. они приходили уже с базовой подготовкой. Насколько я могу судить, моя система зарекомендовала себя в академической среде как вполне эффективная.

Послесловие:

К этой статье следовало бы приложить подробное, расписанное по урокам методическое руководство по разговорной практике и вводу новых слов на первой дюжине занятий. К сожалению, жесткие временные ограничения написания и публикации не позволили мне этого сделать.