

**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

Э. Погребинский (г. Иерусалим, Израиль)

О моем опыте преподавания иврита¹

Внутренняя логика данной статьи вывела ее далеко за рамки первоначальной задачи. Желая рассказать о курсе разговорной практики, который автор вел в университетах Москвы, он встал перед необходимостью разъяснить, как сложилась та особая система преподавания, которую он использовал, и которая оказалась столь успешной. Рассуждения, приводимые ниже, не являются строго научными, они не претендуют на академизм, не обращаются к истории вопроса, признанным источникам и т.п. Они являются частным мнением автора и приведены здесь постольку, поскольку оказали важное влияние на его преподавательскую деятельность.

Свою первую группу автор начал вести в 1986 году, имея менее чем двухлетний опыт изучения языка. Естественным образом в процессе преподавания были предприняты попытки воспроизвести лучшее из того, с чем он сталкивался, будучи учеником. Существующее совершенствовалось, к нему добавлялось новое, постепенно создавалась и развивалась своя собственная система. Рассмотрим ее компоненты.

1. Исключение языка посредника из процесса преподавания

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

В целом эта составляющая системы напоминает то, что именуется "изучением языка методом погружения". Однако здесь имели место существенные особенности. Погружение в строгом смысле этого термина предполагает помещение ученика в среду носителей языка, туда, 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.

¹ Данная версия статьи является сокращенной. С авторской версией статьи можно ознакомиться, например, на сайте www.hebrew.su (прим. ред.).

Хотя исключение родного языка как языка-посредника из процесса изучения иностранного языка поначалу вызывает определенный 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 столь привычный и знакомый русский язык.

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

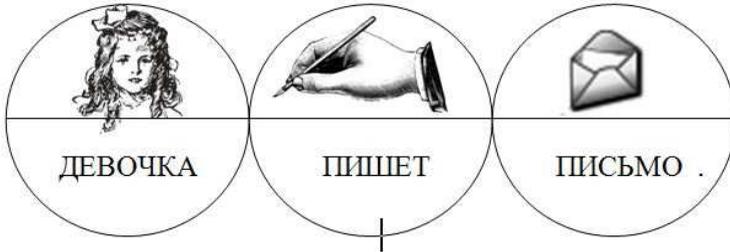
Как известно, язык – есть знаковая система, а знак имеет двойную структуру и представляет собой единство означаемого и означающего.¹ Когда в преподавании присутствует язык-посредник, то в процессе речевой практики сохраняется мышление на этом языке и любая речевая единица воспринимается не непосредственно,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

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

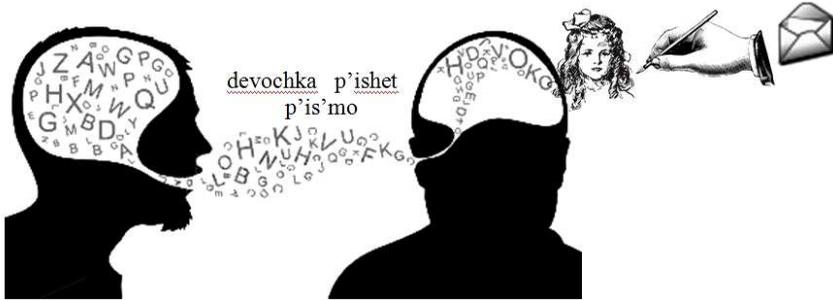
ДЕВОЧКА ПИШЕТ ПИСЬМО.

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 Автор сознательно не желает пользоваться классической схемой современной лингвистики, представляющей собой треугольник – денотат, десигнат, сигнификат. Для наших целей эта схема избыточна и лишь внесет ненужную путаницу. Здесь будет использоваться двухчастная система 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, девочка=  , пишет=  , письмо= 
восприятие:

Очевидно, что наличие второй стадии создает дополнительную коммуникативную нагрузку и сильно замедляет восприятие. Далеко не очевидно – 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.

По мнению автора, из всего этого с необходимостью следует вывод о пользе и желательности исключения языка-посредника, однако на этом пути 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 более гибка, 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*. Он имеет три значения: *иностраннй 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 факультета иностранных языков, 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 пяти-шестилетнего англоязычного нормально развитого ребенка. Сравним их: 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 *туне*. 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, женился 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.¹

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. Однако, в данном случае, это совершенно не пустой звук. Дело в том, что там, где данная система сложилась и прошла апробацию, у учеников существовала очень высокая мотивация, и их энтузиазм был весьма велик. 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 в полной степени, 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, которую 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 и энтузиазмом ребенка, рвущегося к любимой забаве.

¹ Переход на другой язык – это в некотором смысле новое рождение, которое включает в себя и отказ от старой личности, в большей или меньшей степени. Автор и сам проходил подобный процесс. В отличие от многих, он происходил его сознательно, наряду с процессом обретения национальной самоидентификации, и самое главное – на тот момент у него уже имелся определенный опыт "нового рождения", поэтому трансформация собственного эго уже не выглядела пугающе.

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 творческий человек ищет собственные пути. Автору помогала его 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, автор заражал их своей увлеченностью. Излишне говорить, что собственная увлеченность есть первое и неременное условие. Во всем прочем – каждый творец ищет собственные пути. Единственное, что хотелось 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.

Теперь перейдем к рассмотрению набора инструментов, которыми необходимо пользоваться.

*Синур*¹ (от ивр. סיפור, *рассказ*)

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

***Синур* 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

¹ Сохранена терминология автора (прим. ред).

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: 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 все эти три (два) слова по возможности присутствовали 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 памяти кратковременной в память постоянную. При этом они осядут 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.

Следующий шаг – составляем с этими новыми словами некий текст. Лучше осмысленный и связанный. Можно текст-абсурд, в самом крайнем случае – отдельные предложения, 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 несколько раз придется исправлять 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.**

Приведем пример такого упражнения. Рассмотрим словарь 27 урока известного учебника [קובלינר, ישראלי, חייט, 2002, с. 455]. Глаголы: להדליק, להחליט, להשכים, להקשיב; прилагательные: חיוני, גס, מכון, מחקר, יחס, חלק, חברה, אמונה, אחוז; существительные: שפעת; прочие слова: כדאי, במשך, רוב, סוף-סוף, פחות מ-, מוקדם.

Рассказ

סיפור

В конце-концов я решил, что мне обязательно надо вставать рано утром – ежедневно или, по крайней мере, большую часть недели. Даже когда я болею гриппом, и грипп велит мне оставаться в постели на протяжении всего дня, я не слушаю. У меня есть стопроцентная уверенность, что грипп мне не компания. Не меньше, чем любая иная болезнь. Отношение к нему не должно отличаться от отношения к другим болезням. Неудивительно, что в обществе отношение к больным людям отличается от отношения к здоровым. Я читал одно исследование, выполненное в научном институте. Там рассказывается, насколько существенно и жизненно важно сказать гриппу: "Нет!".

סוף-סוף אני החלטתי שמאוד כדאי לי להשכים מוקדם בבוקר כל ימי שבוע, או לפחות רוב. גם כאשר אני חולה 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 גס, כי היחס בחברה אל אנשים חולים הוא שונה מהיחס אל האנשים הבריאים. קראתי על מחקר אחד שעשו במכון למדע. שם מספרים, כמה זה חשוב וחינוי להגיד "לא" לשפעת.

Это очень хороший *ситура*, в нем не использованы слова, которые ранее не были изучены. Объем – 88 слов, причем использовано 23 изучаемых слова. Кроме חלק использованы все сло-

ва 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 присутствующим¹.

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 (по возможности класс ограничивается 14 учениками, т.к. 7 пар, это тот максимум, за которым можно 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 сам выслушивает 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:

¹ Наверное, наиболее ярким примером того, к чему призывает автор статьи, являются устные рассказы И.Л. Андроникова, некоторые из которых были записаны им лишь в конце жизни. "Произнесенный текст, – говорил И.Л. Андроников, – я не запоминаю и запоминать не собираюсь. Запоминается *форма* рассказа. Запоминается интонация... Слова приходят как бы сами собой, но произносятся под очень строгим контролем автора" (прим. ред.).

берется текст студента А, учитель начинает проверять его текст и исправлять ошибки, а параллельно слушает, 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 всех, работа в парах заканчивается. Учитель разбирает ошибки и возвращает проверенные листочки и т.п. Разбор так же занимает значительное время. На начальном этапе это может быть еще полчаса. Постепенно ученики привыкают, втягиваются, делают меньше ошибок, и время изложения сокращается. 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 делать это 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 (от ивр. דיון, дискуссия)

Используется на более продвинутых стадиях наряду с упражнением *сипур*. *Дион* – это стандартное и широко известное упражнение, специального описания не требует. Единственное, что следует сказать – темы нужно выбирать злободневные (свободная любовь, смертная казнь, политика и т.п.). 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 совер-

шенно реальным. Автор, по примеру, некоторых учителей предыдущего поколения, требовал штраф за каждое слово по-русски. 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 ученикам автора, ставшим учителями и работавшим в русле этой системы), однако хочется напомнить 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.

Объяснение новых слов на изучаемом языке

Это достаточно известный и распространенный инструмент, поэтому нет необходимости специально на нем останавливаться. Единственное, необходимо заметить, что учитель должен следить за собственной речью и помнить, какие слова известны учащимся, а какие для них являются новыми¹.

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. 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:

¹ Автор неоднократно был свидетелем того, как израильские коллеги начинают очень подробно и доходчиво объяснять некоторое новое слово, употребляя при этом 12 других новых, не известных учащимся слов.

שרה, מה זה "להתפלג"? את יודעת? *להתפלג? Вы знаете?*

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:

Вы должны понимать каждое слово, которое произносят на уроке. Каждое слово, которое произношу я или другие ученики. Если вы не понимаете, спрашивайте. Говорите: "Простите, я не понимаю, что это значит...".

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/נה 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? 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 неизвестны многие гораздо более общеупотребительные).

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 требования объяснять новые слова, 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 ис-

тория (практически – тот же *ситу*, 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.

– הכול מובן? (*Все понятно?*) – спрашивает учитель.

– כן! (*Да!*) – с готовностью отвечает ему дружный хор.

– ...מה משמעות המילה...? (*Замечательно! Проверим! Что означает слово...*)

Учитель проверяет новые слова, которые, естественно, никто не знает, корит учеников за нерадивость, и напоминает правило, изложенное в предыдущем параграфе.

Использование этой техники 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 – спроси.

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 выровнять 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! Поэтому следует всегда стремиться 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. А, выполнив такую просьбу, следует взять ее на карандаш, проследить за тем, чтобы запрошенное слово или выражение было выучено, употреблено в рассказе и т.п.

Говоря о "своей системе", автор едва ли может объективно оценить, насколько авторство этой системы принадлежит ему. 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.

Именно в соответствие с этой системой автор преподавал курс под названием "Иврит: разговорная практика" в нескольких университетах г. Москвы. Студенты, приступавшие к этой практике, были уже второкурсниками, что существенно облегчало жизнь, т.к. они приходили уже с базовой подготовкой. Насколько можно судить, эта система зарекомендовала себя как вполне эффективная и в академической среде.

Библиография

1. שלומית חייט, שרה ישראל, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה חלק א'. אקדמון, ירושלים, 2002. – 523 ע'.