

**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

ספ

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

ספר

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

ISBN 978-5-98604-360-9

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

© Межрегиональный центр
преподавания иврита, 2012

© Коллектив авторов, 2012

М. Членов (г. Москва, Россия)

Названия языка (лингвонимы) как индикаторы языковых изменений в древнем иврите

I. Несколько лет назад я выдвинул некую теоретическую концепцию, которая, как мне казалось, дает возможность осмысления сложной проблемы еврейской этничности, еврейства вообще и в частности языкового поведения евреев как комплексного феномена [Членов, 1999; Членов, 2009]. Как оказалось, концепция привлекла внимание отечественных, вернее, русскоязычных специалистов по иудаике и вызвала достаточно оживленную полемику. Она выразилась в многочисленных обсуждениях в России, на Украине, в Израиле, в Европе и в целом ряде полемических публикаций, среди которых особое место занимает книга А. Милитарева [Милитарев, 2001]. Понемногу концепция внедряется в качестве теоретического инструментария в работы молодых ученых, аспирантов и студентов, не в последнюю очередь благодаря тому, что ее основы включены в читаемые мною курсы по антропологии еврейского народа в различных московских вузах. Однако она представляет пока еще достаточно сырую схему, эвристический потенциал которой далеко не исчерпан.

Напомню, что в основе этой концепции лежит культур-антропологическое понимание цивилизации как особой формы общественного устройства, или макрокультурной модели, как я выразился в первой русскоязычной публикации [Членов, 1999]. Не вдаваясь в подробности, отмечу, что она противопоставлена этнокультурной модели, т.е. тому, что в советской этнографии называли бы этнической культурой, а в западной антропологии просто обозначили бы термином *culture*, имея, однако в виду не общечеловеческий феномен культуры, а специфически этнический ее вариант. В рамках моего рассуждения цивилизация представляется высшим таксономическим уровнем человеческого общества (не считая расплывчатого с культур-антропологической точки зрения термина "человечество"). Термин "цивилизация", конечно, не самый удачный, так как он имеет несколько расхожих значений, широко употребляемых на уровне бытового сознания. Особенно неудачна аксиологическая семантика, заложен-

ная в бытовом употреблении, т.е. цивилизация, как нечто высокое, совершенное, то, чем можно гордиться и т.д. Но иного термина нет. Вводимая мной дефиниция предусматривает ряд универсалий, которые присущи цивилизации и не характеризуют этническую культуру. К ним относятся полиэтничность, тенденции к прозелитизму и панэтикуменизму, особые социолингвистические характеристики, в частности диглоссия т.н. мертвых *метаязыков цивилизации* (МЯЦ) и коммуникативных языков и ряд других. Учет этих универсалий, как я их обозначил, очень важен, без них проблема обязательно сбивается на бытовой уровень дискурса. Примером тому может служить критика этой концепции А. Милитаревым, который для проверки концепции берет не цивилизации в моем понимании слова, а то, что принято ими называть, например, древнеегипетскую цивилизацию, которая, с моей точки зрения, была классической этнической культурой. Еврейство в целом – очень сложный феномен, который не охватывается одним только понятием цивилизации. Применительно к еврейству цивилизация не является, и я это всячески подчеркиваю, просто общим родовым термином, который позволяет уложить в одну упаковку разнородные по форме этнокультурные образования, объединенные единым самоосмыслением. Для всего этого понятия в целом, т.е. для всего многообразия еврейства в синхронии и диахронии, наверное, можно использовать некоторый аналог древнееврейского слова *אָמְנוּת*, например, *народ*. Эвристический смысл моей концепции применительно к еврейству проявляется наиболее выпукло в периодизации этого явления, в попытке выделения на диахронном уровне структурно, ergo и принципиально различных форм существования и этнокультурного формирования еврейского народа.

II. Обычно при изложении истории еврейской цивилизации исследователи (Каплан, Айзенштадт и мн. другие) начинают с эпохи формирования еврейства, как мы бы сказали, используя вокабулярный советской этнографии, с этногенеза и ранних этапов этнической истории. В рамках моей концепции это неправомечно, так как еврейская цивилизация, подобно многим другим вырастает из этнической культуры, но не идентична ей. Поэтому

древний этап истории евреев вполне осмысляется как история древнееврейской этнической общности и культуры, начинающийся где-то во второй половине II тыс. до н.э. и заканчивающийся в середине I тыс. н.э. В основу такой периодизации кладутся не исторические или псевдоисторические события, а динамика структурных признаков данной культурной модели, в частности, языкового поведения. Применительно к древнееврейскому этносу это – прежде всего функционирование древнееврейского языка¹, как основы этой культуры и постепенное вытеснение его иными языками, расселение в пределах реальной (а не идеологической) этнической территории, наличие единой или в какой-то степени общей бытовой культуры, выражающейся в общих или близких формах базового жизнеобеспечения. Конечные этапы этой первой стадии, т.е. древнееврейского этноса, фиксируются окончательным исчезновением древнееврейского языка из сферы вербальной коммуникации и превращением его в метаязык цивилизации (МЯЦ). Последние свидетельства этого относятся к середине II в. н.э., а в VI-VII вв. формируется *масора*, свидетельствующая об окончательном превращении иврита в МЯЦ.

2.1 Вопрос о первом лингвониме древнееврейского языка не прост и не тривиален, как это могло бы показаться на первый взгляд. Самое раннее название языка мы встречаем, как и следовало ожидать, в библейском тексте, в книге пророка Исаяи 19:18²:

¹ В современном русском языке с 1960-х гг. применительно к семитскому еврейскому языку в целом, безотносительно к различным формам и стадиям его существования, утвердился термин иврит. Внутри этого общего понятия древнееврейским мы называем раннюю стадию функционирования этого языка до его исчезновения из сферы вербальной коммуникации в середине I тыс. н.э., следующую за ним стадию в функции метаязыка цивилизации (МЯЦ) от начала новой эры и до сих пор в диаспоре – средневековым ивритом и, наконец, возрожденный в качестве средства вербальной коммуникации в Израиле – современным ивритом.

² Русский перевод библейского текста здесь и далее по изданию: *Первые и последние пророки и Кетувим*, ред. Д. Иосифон, Йерушалаим, Моссад Арав Кук, 1978.

В тот день в земле Египетской пять городов будут говорить на языке кенаанском и клясться Г-сподом Цеваотом. בְּיוֹם הַהוּא יִהְיוּ חָמֵשׁ עָרִים בְּאֶרֶץ מִצְרַיִם מְדַבְּרוֹת שְׁפַת כְּנַעַן וְנֹשְׁבֵי עוֹלָם לֵה' צְבָאוֹת.

Эта фраза включена в контекст пророчеств Исайи о страшной судьбе Египта и Ассирии, которая приведет их к признанию и поклонению Б-га Израилева.

Как следует понимать в этом контексте слово שְׁפַת כְּנַעַן (*язык кенаанский*), первый исторически засвидетельствованный лингвоним языка иврит? По смыслу источника следует понимать, что египтяне заговорят на языке, на котором говорят в Иудее, на котором поклоняются иудейскому Б-гу. Так понимают это высказывание Пророка и основные еврейские экзегеты. Так Раши комментирует это следующим образом:

...говорить на языке кенаанском – как Израиль в земле Кенаанской ...מדברות שפת כנען – כישראל שבארץ כנען

Комментарий Радака (Раби Давид бар Йосеф Кимхи 1160-1235) аналогичен:

...говорить на языке кенаанском – следует понимать на языке Эрец-Исраэль ...מדברות שפת כנען, רוצה לומר שפת ארץ ישראל

Поздние комментаторы нового и новейшего времени, автор Мецудот Давид и Малбим, единодушно подтверждают:

язык кенаанский – святой язык שפת כנען – לשון הקודש

Таким образом, очевидно, что смысл пророчества Исайи понимался и понимается всеми, по крайней мере, иудейскими авторитетами, как неизбежный переход пяти египетских городов (некоторые комментаторы специально указывают среди них Александрию и Гелиополь, т.е. города эллинистического периода) на иврит, или древнееврейский язык, на котором славили Г-спода израильтяне. Возникает вопрос. Понятие Ханаана в библейском контексте синонимично понятию абсолютного греха и зла. Примечательно, что за грех Хама Вс-вышний проклинает не его самого, а его сына Ханаана (или Кенаана), грехопадение Ханаана оказывается столь великим, что Вс-вышний решает отдать землю Ханаана Израилю и именовать ее Эрец-Исраэль, а не Эрец-Кена-

ан. Интерпретации грехопадения непосредственно самого Ханаана мы в Торе не находим, она подробно и не без экзотичности излагается в Устной Торе. Но это не меняет сути дела. Во всех случаях, когда в библейском тексте мы встречаем Ханаан, он всегда сопряжен с грехом и следующим за ним наказанием. За исключением одного случая – именованного древнего иврита "языком кенаанским" в процитированном пророчестве Исаяи.

Как могло оказаться, что святой язык, на котором написана Тора, который останется святым языком на последующие века, мог носить название, связанное со смертельным грехом? Объяснение, видимо, может быть только одно – текст Исаяи донес до нас бытовавшее в то время название этого языка.

2.2 Написание книги Пророка Исаяи, вернее, первой его части, к которой относится анализируемый нами текст, датируется обычно VIII в. до н.э., драматическому периоду в жизни древнего Израиля, времени уничтожения Северного царства в результате ассирийского нашествия. Иудея еще не стала единственным еврейским царством, так, что Израиль не ассоциировался только с ней. Вполне вероятно, что в ту пору еще бытовали понятия, исчезнувшие после исчезновения с исторической арены т.н. "десяти колен Израилевых". Возможно, именно к ним следует причислить и архаический лингвоним *язык канаанский*.

Насколько оправданно было в ту пору такое наименование? Современная лингвистика выделяет в составе семитских языков т.н. западносемитскую группу, иногда называемую также северо-западной, или северно-центральной. Она в свою очередь подразделяется на две подгруппы: ханаанскую и арамейскую¹. Иврит входит в состав ханаанской подгруппы, в составе которой были и исчезнувшие к началу новой эры финикийский, моавитский, почти неизвестные аммонский и идумейский, более древние идиомы,

¹ Современные классификации включают в состав этой группы также и арабские языки (классический арабский, т.н. арабские диалекты, мальтийский и пр.). Для нашей темы включение арабской подгруппы в состав западносемитских языков не существенно, поэтому мы ограничиваемся рассмотрением только языков Восточного Средиземноморья.

представленные письменными памятниками II тыс. до н.э., в том числе угаритский, языки синайских надписей и др. Хорошо документирован финикийский язык, письменные памятники известны с конца II тыс. до н.э. до первых веков новой эры. Его пунический вариант в Карфагене просуществовал на несколько веков дольше, до арабского завоевания Северной Африки. Финикийский язык весьма близок к ивриту, так что тексты, написанные на нем, пусть и с определенным трудом, но могут быть понятны даже носителям современного израильского иврита. Тем более, две с половиной тысячи лет тому назад древнееврейский и финикийский должны были быть еще ближе, и воспринимались носителями как разновидности одного языка. Моавитский язык представлен по сути одной большой надписью царя Меша IX в. до н.э. Даже беглый взгляд на эту надпись оставляет впечатление написанной на иврите.

Вывод о том, что в первой половине I тыс. до н.э. все ханаанские языки представляли собой континуум близко родственных диалектов, видится вполне адекватным реальной языковой картине того времени. Естественным было и наименование этого языка ханаанским, названием, скорее всего, бытовавшим еще до завоевания Ханаана евреями.

Арамейские языки, хотя и самые близкие ханаанским, существенно отличались от них и, скорее всего, были непонимаемы. Текст Торы содержит слабые намеки на то, что первые предки евреев (эпохи Патриархов) говорили на каком-то из вариантов арамейского языка, или на каких-то его предковых формах, иногда называемых аморейскими языками. Такой вывод можно, например, сделать из библейских сюжетов о преданности поколений первых трех патриархов (Авраама, Исаака и Иакова) старой родине в Араме, откуда они должны были брать жен. Однако эта эндогамная тенденция исчезает уже в поколении детей Иакова, которые, как это можно полагать, перешли на язык местного населения, ханаанский. Текст книги Исая указывает на то, что это древнее название сохранялось вплоть до ассирийского завоевания Израиля в последней трети 8 в. до н.э.

2.3 Уничтожение в 722 г. до н.э. ассирийскими завоевателями северного израильского царства, известного как Исраэль,

или Эфраим, привело к тому, что еврейская государственность сохранилась только в Иудее со столицей в Иерусалиме. С тех пор и по сию пору топоним Йеһуда (יהודה), или Иудея по-русски, становится альтернативным, а иногда и основным обозначением евреев. Под именем "иудеев" евреи вошли в античную историю, достаточно вспомнить знаменитые "Иудейские войны" с Римской империей. И как иудеи (производные Jews, Juden, Juifs, al-Yahud, žid, čuhud, джухур, яһуди и пр.) евреи становятся на многие века известны мировой истории и народам, среди которых они расселяются в диаспоре. Примечательно, что с наступлением этой совершенно новой главы в еврейской истории, меняется и название языка, который до этого был известен как *кенаанский*.

Обычно в ситуации диалектных континуумов языковое сознание носителей многоступенчато. Мне приходилось неоднократно отмечать это явление среди разных народов, у которых я проводил полевые исследования. Так например, горные узбеки в Таджикистане называют свой язык *узбекским*, как это принято в официальной номенклатуре. Но вместе с этим собственный говор, мало чем отличающийся от усредненного тюркского этой части Средней Азии, они называют по имени своего племени *болосским*. Азиатские эскимосы знают, что их язык называется *эскимосским*, и что на нем говорят во многих селах, и даже в разных странах. Но, тем не менее, когда заходит речь о собственном наречии данного села или данного клана, они употребляют клановое название, или соответствующий топоним. Существуют как бы два уровня осознания языковой ситуации: общегосударственный и местный.

Ассирийское завоевание привело к тому, что общегосударственное, или общерегиональное название языка как ханаанского исчезло вместе с исчезновением политической общности Израиля, и на смену ему пришло местное название *иудейский* (יהודי), просуществовавшее, очевидно, до гибели Иудеи в I в. н.э., или, по крайней мере, до персидской эпохи в еврейской истории (VI – IV вв. до н.э.). Мы несколько раз встречаем этот термин в библейском тексте. В первый раз он упомянут еще в том же VIII в. до н.э. в период жизни пророка Исаяи. Ассирийский военнана-

чальник Равшаке (Рабсак) после захвата Самарии (Шомрона), столицы северного царства, подходит к Иерусалиму и начинает поносить иудейского царя Хизкию (Езекию) перед вельможами и народом. Стоящий на городской стене вельможа Эльяким обращается к нему со следующими словами [2Цар. 18:26]:

И сказал Равшаке Эльяким сын Хилкийау, и Шэвна, и Йоах: говори, прошу с рабами твоими по-арамейски, ибо мы понимаем; и не говори с нами по-иудейски в слух народа, который на стене

וַיֹּאמֶר אֶלְיָכִים בֶּן חִלְקִיָּהוּ וְשֶׁבְנָה וַיּוֹאֶחַ אֶל רַב־שָׁקָה דָּבָר נָא אֶל עַבְדֶּיךָ אַרְמִית כִּי שְׁמָעִים אֲנִיחֵנו וְאֵל תְּדַבֵּר עִמָּנוּ יְהוּדִית בְּאָזְנֵי הָעָם אֲשֶׁר עַל הַחֹמָה

Здесь мы встречаем впервые второй лингвоним иврита יהודית (иудейский), который бытовал как местный лингвоним, как часть кенаанского языка, но заменил его в связи с переносом государственного центра из Шомрона в Иерусалим. Равшаке заявляет Эльякиму, что он послан в том числе для того, чтобы народ слышал, что он говорит, и далее [2Цар. 18:28]:

И встал Равшакэй и возгласил громко по-иудейски, и говорил, и сказал: слушайте слово царя великого, царя Аишура

וַיַּעֲמֵד רַב־שָׁקָה וַיִּקְרָא קוֹל גָּדוֹל יְהוּדִית וַיְדַבֵּר וַיֹּאמֶר שְׁמְעוּ דָבָר הַמְּלֶכֶת הַגָּדוֹל מֶלֶךְ אֲשׁוּר

Эти же два текста слово в слово встречаются также в книге пророка Исаяи [Ис. 36:11, 13]. И об этом же сюжете, угрозах Равшаке, повествуется в слегка измененном виде в книге Хроник (Паралипоменон) [2Хр. 32:18]:

И зывали громко по-иудейски к народу Йерушалаима, который был на стене, дабы устрашить его и напугать, чтобы захватить город

וַיִּקְרָאוּ קוֹל גָּדוֹל יְהוּדִית עַל עַם יְרוּשָׁלַם אֲשֶׁר עַל הַחֹמָה לְיִרְאָם וּלְבַהֲלָם לְמַעַן יִלְכְּדוּ אֶת הָעִיר

2.4 Как известно из библейского повествования, менее, чем через полтора года лет Иудею постигла судьба, отчасти сходная с Самарией и народ страны был уведён в т.н. "вавилонское пленение". Там на протяжении 70 лет, на самом деле, на протяжении нескольких веков, происходили важные этнические и языковые процессы, в результате которых допленный иудейский народ преобразился в культурном и в языковом отношении. К тому вре-

мени политика насильственных переселений большого количества плененных, практиковавшаяся ассирийскими и вавилонскими правителями, привела к тому, что старые языки общения, аккадский и шумерский, сменились на арамейский, который превратился в начале в *lingua franca* всего региона Месопотамии и Сирии, а затем попросту вытеснил большинство местных языков. Известно, что вернувшаяся из плена часть иудеев не просто понимала арамейский язык, как это было с аристократами допленного периода, но и свободно говорила на нем. Старый *иудейский* начал выходить из употребления, и заменяться разговорным арамейским, чему способствовало и появление новой еврейской письменности, предковой формы квадратного еврейского письма, представлявшего собой слегка видоизмененный вариант арамейского письма. Первоначально оно использовалось только для записи текстов, написанных по-арамейски, но постепенно, возможно даже еще в персидский период, стало употребляться и для записи священных текстов, написанных на иврите. К тому времени (VI – V вв. до н.э.) относится, видимо, первая кодификация Торы, проведенная Эзрой. Этот процесс обозначил начало превращения *иудейского* языка в *язык святости, лешон-акодеш* (לשון הקודש), исторически третий по счету лингвоним иврита, но ни разу не упомянутый в Танахе. Тем не менее, в начале персидского периода, т.е. в VI – V вв. до н.э. иврит все еще продолжал, хотя и в ослабленной форме, выполнять коммуникативные функции. Об этом свидетельствует примечательный текст из послепленной книге Нехемии [Нех. 13:24]:

А сыновья их не умеют говорить по-иудейски – наполовину говорят по-ашдодски и на языках других народов.

וּבְנֵיהֶם הָצִי מְדַבֵּר אֲשֻׁדּוֹדִית
וְאֵינָם מְכִירִים לְדַבֵּר יְהוּדִית
וְכִלְשׁוֹן עַם וָעַם

Смысл этой фразы состоит в упреке тем иудеям, которые взяли себе в жены нееврейских женщин из Ашдода, Аммона и Моава. Аммон и Моав, по крайней мере, в допленный период говорили на говорах того же *кенаанского языка*, с Ашдодом ситуация менее ясна. Этот филистимский город был завоеван Ахеменидами, а жители его, подобно иудеям были депортированы. Возможно жители Ашдода после этого говорили на одном из хана-

анских диалектов, близких к иудейскому, Возможно, там сохранились какие-то остатки несемитского филистимского языка. Так или иначе, иудеи в эпоху Нехемии не считали этот язык, как и близкие наречия аммонитян и моавитян, своим.

III. На протяжении древней эпохи истории еврейского народа мы фиксируем, таким образом, три различных лингвонима – *кенаанский язык* с глубокой древности до VIII в. до н.э.; *иудейский язык* с VIII в. до н.э. до персидского периода, т.е. до IV в. до н.э.. может быть, и позже; и *язык святости*, видимо, от персидского периода, когда была кодифицирована Тора и началось ее регулярное публичное чтение и до сегодняшнего дня. Первое обозначение бытовало до тех пор, пока местные жители еще осознавали историческое единство ханаанской земли и языка, на диалектах которого говорили тогда все народы прибрежной полосы Восточного Средиземноморья за исключением филистимлян. Волна ассирийских и вавилонских нашествий, сопровождавшаяся массовыми депортациями, привела к исчезновению древнего понятия Ханаана и появлению новой иудейской идентификации, что отразилось во внедрении нового лингвонима – *иудейский язык*. Наконец, третий лингвоним, ни разу не употребленный в библейском тексте, и появляющийся только, пусть тоже нечасто, в Вавилонском Талмуде, указывает на исчезновение древнего иврита из разговорного употребления и превращению его в мета-язык цивилизации. В этой роли иврит функционирует с середины I тыс. до н.э. и в определенной степени до наших дней, где в еврейской диаспоре он служит языком иудейской религии. В Израиле он возрожден как разговорный язык в XX в. под новым названием *иврит*, но продолжает и там, нередко в других изводах, выполнять функции языка религии. Этот последний лингвоним "мелькнул" в талмудический период, но не закрепился, уступив место *языку святости*.

Библиография

1. Милитарев А.Ю. Воплощенный миф: «Еврейская идея» в цивилизации. М.: Наталис, Серия «Восточная коллекция», 2003. – 256 с.
2. Членов М.А. Еврейство в системе цивилизаций (постановка вопроса) // Диаспоры, №1, М., 1999. – С. 34–56 (перепечатка в журнале «22», Иерусалим, 2001).
3. Членов М.А. К вопросу о социолингвистической характеристике еврейской диаспоры // Диаспоры, №3, М., 2002. – С. 166–184.
4. Членов М.А. Что такое «еврейство»? Взгляд социального антрополога // Этнографическое обозрение, №6, 2009. – С. 8–20.

А. Фейгин (г. Москва, Россия)

К вопросу о сохранности Торы в свидетельствах еврейской религиозной классики (от Талмуда до наших дней)

Введение

Вопрос о сохранности текста Торы со времен ее дарования является фундаментальным для иудаизма и отражен в трех из тринадцати основ веры по Рамбаму (седьмом, восьмом и девятом)¹.

Педантичное отношение еврейского народа и еврейской цивилизации к тексту превратили сохранение и сохранность текста в одну из "священных профессий" и служили во все времена темой широкого обсуждения. Сегодня кажется общим местом утверждения народных проповедников XX – XXI веков (вроде Амнона Ицхака) об абсолютной сохранности текста от формы и числа букв до синтаксической разбивки. Понятно, что в контексте этого нарратива любые упоминания о библеистике как науке и в особенности о критических исследованиях масоретского текста кажутся религиозному еврею крамольными. За последние два года я столкнулся с этим и в рамках работы ректором Международного еврейского института экономики, финансов и права, и в контактах с американским университетом Tuoro-college, в который я был приглашен на должность декана. Дело дошло до того, что видный американский исследователь, ортодоксальный еврей, отказывался показать мне свои последние исследования, полагая, что, будучи раввином, я сочту его вольнодумцем и еретиком.

Исследование, которое я хотел бы предложить вашему вниманию, проливает иной свет на классический ортодоксальный подход к этой теме. Выясняется, что десятки поколений авторитетных раввинов нисколько не смущаясь, обсуждали сохранность текста, потери и сомнения, изменения и исправления.

Сделаем два необходимых замечания:

1. данное исследование не относится к сохранности текста всего Танаха, но лишь пяти его первых книг, Пятикнижия Моисеева¹;

¹ Рамбам (Маймонид) – раби Моше бен Маймон (1135-1205), великий законовед, кодификатор и комментатор

2. данное исследование посвящено только консонантному тексту и не рассматривает короны², нотацию и огласование³.

Период танаев

Рассказывают: "Три свитка [Торы – А.Ф.] нашли в Азаре⁴: свиток Маони⁵, и свиток Заатутэй⁶, и свиток Ѓи⁷. В одном⁸ написано [Дварим, 33:27]: **מֵעוֹן אֱלֹהֵי קֹדֶשׁ** (**Жилище Б-га Святого**), а в двух других: **מֵעֵנָה אֱלֹהֵי קֹדֶשׁ** (**Жилище Б-га Вечногo**). И приняли они написание, одинаковое в двух свитках и отказались от другого.

В одном⁹ написано **וַיִּשְׁלַח אֶת זַעֲזַוּטָי בְּנֵי יִשְׂרָאֵל** (**И послал малых сынов Израиля**), а в двух других [Берешит, 24:5]: **וַיִּשְׁלַח אֶת נְעָרָי בְּנֵי יִשְׂרָאֵל** (**И послал юношей сынов Израиля**). И приняли они написание, одинаковое в двух свитках и отказались от другого. В одном¹⁰ написано¹¹ **הִיא** (**она**) девять раз, а в двух других: **הִיא** (**она**) – одиннадцать раз. И приняли они написание, одинаковое в двух свитках и отказались от другого" [Иерусалимский Талмуд, Таанит 4:2 (206)].

Итак, в пристройках внутреннего двора Иерусалимского Храма были найдены три свитка Торы с разнописаниями. Текст выверили по принципу большинства. Игра слов, созвучие и похожее написание имени библейского Эзры-переписчика и названия внутреннего двора Азара, **סֵפֶר הַעֲזָרָה** и **סֵפֶר עֲזָרָא** в трактате Шка-

¹ Поскольку еврейская традиция приписывает ему особое происхождение и особую святость

² Корона – это графический элемент, украшающий определенные буквы еврейского алфавита. Состоит из небольшой вертикальной черты, оканчивающейся вверху точкой, что похоже на миниатюрную букву **י**.

³ Только буквы (и однозначно приписанные к ним короны) называются Письменной Торой, остальные знаки относятся к Устному Преданию, см. [Кузари, 3:30-31; Шут Га-Рашба, 238].

⁴ Внутренний двор Иерусалимского Храма.

⁵ От **מֵעוֹן** – жилище (названия свитков связаны с разнописаниями в них).

⁶ От **זַעֲזַוּטָי** – малые.

⁷ От **הִיא** – она (этимология станет понятна из дальнейшего текста).

⁸ Свиток Маони.

⁹ Свиток Заатутэй.

¹⁰ Свиток Ѓи.

¹¹ См. [Минхат Шай, Бемидбар, 5:15].

лим Иерусалимского Талмуда [4:2 (17a)] намекает на дополнительный, не упомянутый в трактате Таанит критерий верификации: сверку проблемных деталей в трех найденных свитках с эталонным свитком Эзры¹.

Удивительный свиток р. Меира

Мидраш Берешит Раба (9:5) свидетельствует, что свиток, которым владел и пользовался тана р. Меир отличался от свитков других танаев. Ранее мы говорили и далее будем говорить о разнописаниях, не меняющих смысла текста или меняющих его незначительно (род, число, полное и неполное написание). Но то, что было написано в свитке "Озаряющего"² не может не поразить.

В Торе р. Меира было написано [Берешит, 1:31]: "И вот, очень хорошо, и вот, благо – смерть". Похоже, Тора р. Меира была полна важнейших мистических разнописаний. Например, там было написано [Берешит Раба, 20:12], что Всевышний даровал первым людям כְּלוּת אֹר (одеяния из света), а не כְּלוּת עוֹר (одеяния из кожи): "И сделал Г-сподь Б-г для Адама и для его жены одежды из кожи и облачил их" [Берешит, 3:21].

Осмелюсь предположить, что в этом агадическом тексте выражение "Тора р. Меира" следует понимать не в смысле *свиток Торы, написанный*³ р. Меиром, а в смысле – *учение, подход, закон р. Меира*. Такое словоупотребление (ср. Сангедрин, Ялкут Шимьони и др.) хорошо известно в средневековом и современном иврите, оно выводит текст Берешит Раба, 20:12 за пределы обсуждения сохранности текста. Это предположение согласуется и с мистическим разбором Агады, данным Межирецким Магидом⁴ [Ор Тора, Берешит, с.14].

¹ Слышано автором статьи от учителя, великого хранителя йеменско-еврейской текстуальной традиции р. Йосефа Капаха ל"ז.

² Таково значение "говорящего" имени р. Меира.

³ Р. Меир был искусным переписчиком текстов.

⁴ Р. Дов-Бер из Межирича (1704 – 1772) лидер второго поколения хасидского движения. Ученик и продолжатель учения Бааль Шем-Това.

Период амораев

Мы знаем, как педантичны мудрецы Талмуда в галахических законотворческих исследованиях. Интересно, что они порой выводят закон из текста Торы, который мы не находим в наших свитках, например, закон о выкупе посвященного они выводят из слов:

И даст деньги, и останется ему ונתן הכסף וקם לו

В наших же свитках сказано [Ваикра, 27:19]:

...то прибавит пятую часть серебра ויסף חמשיית כסף ערכך עליו
оценки к этому, и останется ему וקם לו

Рассказывают: «Потому-то и называли первых (древних) *софрим*¹, что считали они все буквы в Торе, они говорили: на букву ו в слове גחון (*брюхо*) приходится середина свитка Торы по счету букв. А по счету слов середина свитка приходится на слова וְרָשׁ דָּרָשׁ (*искал старательно*). А по счету стихов середина свитка приходится на וְהִתְגַּלְגַּל (*то пусть обречется...*). Спросил рав Йосеф: буква ו в слове גחון относится к первой или ко второй половине текста? Середина свитка по счету букв находится справа или слева? Сказали ему: пусть принесут свиток и посчитаем. Разве не сказал Раба бар бар Хана: не сдвинулись они с места, пока не принесли свиток и не сосчитали? Ответил им: те-то знали наизусть полное и неполное написание слов, а мы – нет.

Спросил рав Йосеф: стих וְהִתְגַּלְגַּל относится к первой или ко второй половине текста? Сказал ему Абайе: ну уж это (можно легко узнать), пусть принесут и сосчитаем. Но и в счете стихов мы не уверены: ведь р. Аха бар Ада сказал: в Земле Израиля стих: *"И сказал Вс-вышний Моше: вот, Я приду к тебе в густом облаке..."* делится на три стиха.

Учили наши мудрецы: в Торе 5888 стихов [Кидушин, 30а]». Случается, что, желая разрешить противоречие, великие авторитеты прошлого усугубляют его: Гаи-гаон² комментирует приведенный счет стихов в Танахе: "И разумеется это не так, в

¹ Игра слов: от корня ספר происходит и слово סופר (*перепищик священных текстов*) и ספֵר (*сосчитал*).

² Гаи бен Шпира (939–1038), великий знаток Торы, законодатель.

Торе 5884 стиха". Однако и число стихов, которое Ѓай-гаон считает верным в отличие от указанного в Талмуде не совпадает с нашим: он уверенно называет 5884, а мы насчитываем 5845.

Кроме обычного для Талмуда сравнения "древних" с "нынешними", как всегда не в пользу последних, цитируемый текст с совершенной очевидностью ставит вопрос о сохранности текста Торы уже во времена амораев. Само по себе это не может вызвать удивления в академической среде, отчасти занятой именно отслеживанием изменений в тексте. Но в рамках ортодоксального иудаизма эта мысль кажется если не крамольной, то весьма скандальной.

Наша Тора оказывается на 9666 букв короче, чем она была во времена амораев! Что до исчисления середины свитка, то он в наши дни оказывается на 4833 букв раньше слова ׀ןןל. Середина Торы по счету слов перенеслась на 933 слова раньше, чем указано в Талмуде. Удивительно, что Тора не просто укоротилась, но укоротилась неожиданно равномерно, симметрично. Если общая длина текста уменьшилась на 9666 букв, то середина сдвинулась ровно на половину этого количества букв ($4833/9666 = 1/2$). Можно предположить, что текст укоротился по какой-то жесткой системе, но по какой? Вспомним, что мудрецы Талмуда очень точно указывали на три области, в которых информация была утрачена. Счет стихов и счет слов в данном случае нас останется вне нашего исследования, но вот счет букв был нарушен, по словам мудрецов потерей традиции полного и неполного написания. Если текст если текст систематически сокращать, опустив так называемые "матери чтения", он мог весьма укоротиться, укоротиться пропорционально, не меняя при этом смысла. Это предположение можно было бы подтвердить только сравнением современного текста с тем, что предшествовал Талмуду. Но такого текста у нас нет.

Сказанное было бы абсолютно верным, если бы в XX веке не были найдены рукописи Мертвого моря. Напомним, что среди них сотни библейских текстов, включая и тексты из всех пяти книг Торы. Что же можно сказать о полном и неполном написании в них? Р. Гордиз пишет [1958 ׀גורדיס]: "Научный мир был поражен особо полным правописанием, принятым в них [рукописях Мертвого моря

– А.Ф.], существенно превосходящий по степени использования *matres lectionis* даже те средневековые рукописи, которые не соответствовали традиции". Если это и не доказательство сокращения в написании букв, не меняющих значения текста, то намек на значительное поле для исследований этой гипотезы.

Мидраши

Нетрудно найти примеры расхождения цитат в мидраше с масоретским текстом, которым мы пользуемся: «Сказал он [раби Нехемья А.Ф.]: Разве не сказано: "А наложницам¹ Авраама..." Сказал он [Рав – А.Ф.]: Написано там [Берешит, 25:6]² פלגשם (*их наложница*)» [Берешит Раба, 61:4].

Подобным образом, мы находим разнописание между Мишной и современным масоретским текстом: ואשימם и ואשמם [Дварим, 1:13], כלל и כלל [Бемидбар, 7:1].

Свиток Торы Раши

Раши³ в своем основополагающем труде, комментариях на Тору, разумеется, приводит тысячи цитат из масоретского текста. Часть из них не соответствуют принятому в наше время. Приведем три примера.

[Берешит, 11:32]: ... *и умер Терах в Харане*. Как отмечает Раши: "Буква ך [в слове תרהך] перевернута ל, чтобы ты знал⁴, что до дней Авраама длился гнев Вс-вышнего". Раши объяснил, почему буква перевернута, но вот чудо: в наших свитках Торы буква нун написана обычным образом – ך. Важно отметить, что Раши не то, чтобы упоминает мимоходом разнописание, но строит именно на нем весь свой комментарий. В контексте современ-

¹ Так в нашем тексте Торы: םפילגשם.

² В наших свитках написано так, как говорил р. Нехемья, хотя по тексту мидраша ясно, что он принял мнение Рава.

³ Раши – р. Шломо Ицхаки (1040 - 1105) – великий комментатор Танаха и Талмуда.

⁴ Перевернутый ל означает прекращение, окончание чего-либо, в данном случае – гнева.

ного эталонного текста комментарий оказывается неуместным и непонятным.

[Берешит, 25:6]: *А сынам наложниц Авраама...* Раши: "Неполное написание [опущен ם – А.Ф.], потому что была у него всего одна наложница". Но мы с удивлением видим, что в Торе буква ם стоит на своем месте! Теперь комментарий "провисает", теряя опору на текст. Интересно заметить, что в этой детали свиток Раши совпадает с тем, на который опирается Рав в мидраше Берешит Раба (61:4).

[Дварим, 1:13]: *...и поставлю [אשימם – А.Ф.] их во главе вас.* Раши: "אשימם неполное написание [опущен ם – А.Ф.], чтобы ты знал, что грехи Израиля возлагаются на судей его". Однако в наших свитках буква ם стоит на месте, и комментарий снова теряет опору на текст. Отметим, что и в данном случае текст по Раши совпадает с Мидраш Раба [Дварим, 1]. Было бы интересно провести исследование на тему, совпадают ли тексты Торы по Мидраш Раба и по Раши.

Отметим еще один интересный момент, связанный с последней парой разнописаний אשימם и אשמם. Бааль ġа-Турим¹ в своем комментарии на Тору (вслед за Мидраш Раба и Раши) видит здесь неполное написание. Таким образом, не только во времена Раши, но и на широком промежутке времени (с IX по XIII век) мы находим три свидетельства о тексте, отличном от принятого в наши дни. Отметим также, что комментарий автора "Арбаа Турим" посвящен именно скрупулезному анализу орфографии и мистическому толкованию букв и их места в тексте. Свидетельства Мидраша и Раши авторитетны, но Бааль ġа-Турим заслуживает особенного внимания в вопросах точности текста.

Более поздние источники

Дополнительная ценность приведенных ниже свидетельств состоит в их галахическом характере. Как известно, еврейская тра-

¹ Яков бен Ашер (1269—1343) – автор монументального труда по еврейскому закону "Арбаа Турим", на котором основан кодекс Шульхан Арух.

диция проводит четкое разграничение между нравоучительным и толковательными текстами и законоведческими исследованиями.

Если информация в первых ранжируется по ее педагогической ценности, то вторые содержат только юридически и фактологически выверенные свидетельства.

Рамбам рассказывает о состоянии свитков своего времени и об эталонной рукописи "Короны Алепшо"¹ [МТ, Гилхот Сефер Тора, 8:4]: "И нашел я в этом [разбиении текста – А.Ф.] на открытые и закрытые абзацы великую путаницу во всех свитках, И полагались мы на ту самую известную рукопись в Египте, в которой 24 книги², которая была в Иерусалиме несколько лет, чтобы выверить по ней свитки. И я опирался на нее в своей книге³".

Сын и ближайший ученик Рамбама, р.Аврагам⁴ пишет в респонсе⁵: "Нет у нас свитка Эзры, чтобы могли вы выверить по нему". Свидетельство р. Аврагама оспаривает многими столетиями позднее Хида⁶, упоминая, что Рамбам "плыл за море, в то место, где хранился свиток Эзры, и сделал для себя список" [Биркэй Йосэф, 270].

В своем комментарии⁷ к своду законов "Шулхан Арух" р. Моше Исерлис⁸ говорит о том, что если в извлеченном из синагогального ковчега для публичного чтения свитке Торы найдена ошибка переписчика, не меняющая смысл текста, "не нужно извлекать другой свиток, потому что наши свитки Торы не осо-

¹ Рукопись Танаха, Аллепский кодекс, אָרְבַּע עֶשְׂרֵן סְפָרִים, самая авторитетная рукопись масоретского текста школы Агарона бен Ашера. Написана Шломо б. Буйа'а в Тверии, ок. 920 г. Затем ее вычитал, огласовал, снабдил кантиляцией и Масорой Агарон бен Ашер.

² Полный Танах.

³ Мишне Тора.

⁴ Раввин и глава общины евреев Египта (1186-1237).

⁵ 91.

⁶ Хаим Йосеф Давид Азулаи (1724-1807) —раввин, законовед, мистик.

⁷ По существу, комментарий этот давно вошел в комментируемый текст и стал его неотъемлемой частью.

⁸ Или Исерлес (1520-1572), талмудист и законовед, добавил к "накрытому столу" (Шулхан Арух) свою "скатерть" (так называется его комментарий). Его установления обладают высочайшим авторитетом для ашкеназов.

бенно выверены, чтобы мы были уверены, что другой свиток будет лучше этого" [Шульхан Арух, Орах Хаим, 143:1].

В респонсе [Шульхан Арух, Орах Хаим, 52] Хатам Софера¹ мы находим весьма индикативное галахическое решение: переписчику свитков Торы не следует, приступая к работе, произносить благословение [Шульхан Арух, Орах Хаим, 55]: "Если бы мудрецы в эпоху Талмуда были уверены в полном и неполном написании слов, они установили бы благословение для переписчика свитков Торы. Но поскольку они сами не имели уверенных знаний в этой области, понятно, что в наше время ни в коем случае нельзя благословлять".

Различия в современных кашерных свитках

Среди свитков, почитаемых точными, кашерными, в наше время, можно выделить две традиции (ашкеназскую и йеменскую) и 14 различий² между ними.

В десяти случаях 1-9 есть различие в одной букве, девять из них – полное и неполное написание, то есть наличие или отсутствие необязательной с точки зрения орфографии буквы (ו или י).

Десятый и самый известный случай разнописания זכח и זכא. Все эти десять разнописаний не меняют смысла слов и не выходят за рамки орфографической нормы.

1. [Берешит, 4:13]:

Общая традиция

וַיֹּאמֶר קַיִן אֶל יְקוֹק גְּדוֹל עוֹנֵי מִנְשָׂא.

Йеменская традиция

וַיֹּאמֶר קַיִן אֶל יְקוֹק גְּדוֹל עוֹנֵי מִנְשׂוּא.

И сказал Каин Господу: Столь велика моя вина, что не вынести?

2. [Берешит, 7:11]:

Общая традиция

בשנת שש מאות שנה לחיי נח בחדש השני בשבעה עשר יום לחדש ביום הזה נבקעו כל מעינות תהום רבה וארבת השמים נפתחו.

Йеменская традиция

בשנת שש מאות שנה לחיי נח בחדש השני בשבעה עשר יום לחדש ביום הזה נבקעו כל מעינת תהום רבה וארבת השמים נפתחו.

¹ Моше бен Шмуэль Шрайбер, часто именуемый по названию книги Хатам Софер (1762-1839) – глава венгерского еврейства в своем поколении, крупный раввин и законовед.

² Разнописания выделены жирным шрифтом.

*В шестисотом году жизни Ноаха, во втором месяце, в семнадцатый день месяца, в сей день вскрылись все **источники** бездны великой, и проемы небесные открылись.*

3. [Берешит, 9:29]:

| | |
|---|--|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| ויהי כל מי נח תשע מאות שנה וחמשים שנה וימת. | ויהיו כל מי נח תשע מאות שנה וחמשים שנה וימת. |
| <i>И было всех дней Ноаха девятьсот лет в пятьдесят лет, и умер он.</i> | |

4. [Берешит, 41:45]:

| | |
|---|---|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| ויקרא פרעה שם יוסף צפנת פענח ויתן לו את אסנת בת פוטיפרע כהן אן לאשה ויצא יוסף על-ארץ מצרים. | ויקרא פרעה שם יוסף צפנת פענח ויתן לו את אסנת בת פוטיפרע כהן אן לאשה ויצא יוסף על-ארץ מצרים. |
| <i>И нарек Паро имя Йосефу Цафнат Панаех, и дал он ему в жены Аснат, дочь Поти Фера, вельможи Она. И выступил Йосеф, над землю Мицраима.</i> | |

5. [Шмот, 25:31]:

| | |
|--|--|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| ועשית מגרת זהב טהור מקשה תיעשה המגורה ירכה וקנה גביעיה כפתריה ופרחיה ממנה יהיו. | ועשית מגרת זהב טהור מקשה תעשה המגורה ירכה וקנה גביעיה כפתריה ופרחיה, ממנה יהיו. |
| <i>И сделай светильник из чистого золота; чеканной работы будет сделан светильник, его нога и его ствол; его венчики, его завязи и его цветы из него будут.</i> | |

6. [Шмот, 28:26]:

| | |
|--|--|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| ועשית שתי טבעות זהב ושמת אתם על שני קצות החשן על שפתו אשר אל עבר האפוד ביתה. | ועשית שתי טבעות זהב ושמת אתם על שני קצות החשן על שפתו אשר אל עבר האפד ביתה. |
| <i>И сделай два золотых кольца, и положи их на два конца наперника на его крае, к эфоду внутрь.</i> | |

7. [Бемидбар, 1:17]:

Общая традиция

ויקח משה ואהרן את האנשים האלה אשר
נקבו בשמות.

Йеменская традиция

ויקח משה ואהרן את האנשים האלה אשר
נקבו בשמות.

И взял Моше и Аарон этих мужей, названных по именам.

8. [Бемидбар, 10:10]:

Общая традиция

וביום שמחתכם ובמועדיכם ובראשי
חדשכם ותקעתם בהצצרת על עלתיכם
ועל זבחי שלמיכם והיו לכם לזכרון לפני
אלקיכם אני ה' אלקיכם.

Йеменская традиция

וביום שמחתכם ובמועדיכם ובראשי
חדשיכם ותקעתם בהצצרת על עלתיכם
ועל זבחי שלמיכם והיו לכם לזכרון לפני
אלקיכם אני ה' אלקיכם.

И в день радости вашей, и в назначенные поры ваши, и в новолуния ваши трубите в трубы при ваших жертвах всежожжения и при ваших мирных жертвах, и будут они вам для памятования пред Б-гом вашим, – Я Г-сподь, Б-г ваш.

9. [Бемидбар, 22:5]:

Общая традиция

וישלח מלאכים אל בלעם בן בעור פתורה
אשר על הנהר ארץ בני עמו לקרא לו
לאמר הנה עם יצא ממצרים הנה כסה את-
עין הארץ והוא ישב ממלי.

Йеменская традиция

וישלח מלאכים אל בלעם בן בער פתורה
אשר על הנהר ארץ בני עמו לקרא לו
לאמר הנה עם יצא ממצרים הנה כסה את-
עין הארץ והוא ישב ממלי.

И направил он послов к Бил'аму, сыну Беора, в Петор, который на реке, на земле сынов его народа, чтобы призвать его, говоря: Вот народ вышел из Мицраима; вот он покрыл, сколько видна земля, и расположился он против меня.

10. [Дварим, 23:2]:

Общая традиция

לא יבא פצוע דכה וכורות שפכה בקהל ה'.
*He войдет с поврежденными и раздавленными ятрами и с
рассеченным удом в общество Господе.*

Йеменская традиция

לא יבא פצוע דכא וכורות שפכה בקהל ה'.
*He войдет с поврежденными и раздавленными ятрами и с
рассеченным удом в общество Господе.*

Два других разнописания связаны с "особыми буквами", то есть вариантами написания одной и той же буквы. В случае 11

буква מ в ашкеназских свитках уменьшена по сравнению с размером букв во всем свитке ("малая буква"), а в случае 12 буква ו в ашкеназских свитках усечена, то есть ее ножка не доходит до низа ("усеченная буква"). Разумеется, эти разнописания не отражаются на значении слова.

11. [Ваикра, 6:2]:

| | |
|--|---|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| צו את אהרן ואת בניו לאמר זאת תורת העלה הוא העלה על מוקדה על המזבח כל הלילה עד הבקר ואש המזבח תוקד בו. | צו את אהרן ואת בניו לאמר זאת תורת העלה הוא העלה על מוקדה על המזבח כל הלילה עד הבקר ואש המזבח תוקד בו. |
| <i>Заповедай Агарону и его сынам так: вот учение о всесожжении: это всесожжение на ^кострище его на жертвеннике всю ночь до утра, и огонь жертвенника будет зажжен на нем.</i> | |

12. [Бемидбар, 25:12]:

| | |
|--|-----------------------------------|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| לכן אמר הנני נתן לו את בריתי שלום | לכן אמר הנני נתן לו את בריתי שלום |
| <i>Потому скажи: вот Я даю ему Мой завет מ"ра.</i> | |

Наконец, третья группа разнописаний касается не букв и не слов, а формы абзацев: в первом случае (13) в йеменском свитке абзац открыт, а в ашкеназском – закрыт. Во втором случае (14) в йеменском свитке абзац закрыт, а в ашкеназском – открыт.

13. [Ваикра, 7:21-22]:

| | |
|---|---|
| <u>Общая традиция</u> | <u>Йеменская традиция</u> |
| ונפש כי תגע בכל טמא בטמאת אדם או בבהמה טמאה או בכל שקץ טמא ואכל מבשר זבח השלמים אשר לה' ונכרתה הנפש ההוא מעמיה {ס} וידבר ה' אל משה לאמר | ונפש כי תגע בכל טמא בטמאת אדם או בבהמה טמאה או בכל שקץ טמא ואכל מבשר זבח השלמים אשר לה' ונכרתה הנפש ההוא מעמיה {פ} וידבר ה' אל משה לאמר |
| <i>И если кто-то, прикоснувшись к чему-нибудь, оскверненному нечистотою человеческую, или к скоту нечистому, или к какому-нибудь гаду нечистому, будет есть мясо мирной жертвы Г-сподней, то истребится душа его из народа своего. И сказал Г-сподь Моше, говоря:</i> | |

14. [Ваикра, 7:26-28]:

Общая традиция

וכל דם לא תאכלו בכל מושבתכם לעוף
 ולבהמה כל-נפש אשר תאכל כל דם
 ונכרתה הנפש ההוא מעמיה {ס}
 וידבר ה' אל משה לאמר דבר אל בני

Йеменская традиция

וכל-דם לא תאכלו בכל מושבתכם לעוף
 ולבהמה כל-נפש אשר תאכל כל דם
 ונכרתה הנפש ההוא מעמיה {ס} וידבר ה'
 אל משה

И никакой крови не ешьте во всех жилищах ваших: ни из птиц, ни из скота. Всякий, кто будет есть какую-либо кровь, да истребится душа его из народа своего. И сказал Г-сподь Моше, говоря: Скажи сынам Израйлевым

Таким образом, йеменские свитки, следующие мнению Рамбама и образцу Алепской Короны, отличаются от всех остальных, хранимых в общинах остальных диаспор и Израиля лишь в написании одного слова (точнее, одной буквы в нем), девяти необязательных букв, двух буквоформ и двух форм абзацев. Ни одно из 14 отличий не влияет на значение слов и фраз.

Заключение

Различия между текстами Торы в разные эпохи и в современных общинах сводятся к вариантам орфографической нормы, разбиению на стихи и форме абзацев. При этом не зафиксировано ни одного разнописания, вносящего смысловые различия. В то же время, часть разнописаний дают в Мидрашах повод к поиску дополнительного (сверх очевидного *пшата*¹) смысла и толкования.

Широкое многократное обсуждение разнописаний в классических источниках свидетельствует о постоянном внимании к тексту и отсутствию тенденции скрыть разнописания от "непосвященных". Мысль о возможности незначительных вариаций текста не воспринималась ни мудрецами Талмуда, ни средневековыми авторитетами как крамольная, посягающая на основы веры.

Можно предположить, что одной из причин успешного сохранения текста на протяжении отслеженных нами двух тыся-

¹ Буквальный смысл.

челетий является именно критический и открытый подход религиозных авторитетов к столь непростой теме.

Библиография

1. Тора с комментариями Раши: в пяти томах. Изд. Книжники, перевод Торы – р. Д. Сафронов, И. Гиссер, перевод Раши и комментариев к нему – А. Фейгин, Д. Сафронов, А. Эвен-Израэль, 2009. – 3072 с.
2. ראובן גורדיס. קדמותה של המסורה לאור ספרות חז"ל ומגילות ים המלח. תרצ"ז, כרך כ"ז, תמוז תש"ח (1958). – עמ' 444–469.

Ю. Кондракова (г. Москва, Россия)

**Отрицание спрягаемых форм глагола в иврите
(в контексте развития индоевропейских и семитских языков)**

В данной статье будет рассмотрено, с какими отрицательными частицами употребляются формы изъявительного наклонения глагола в современном иврите. При этом анализируются только формы прошедшего и будущего времени, так как форма настоящего времени в современном, равно как и в библейском иврите, по сути, являлась не спрягаемой, а именной.

Для определения истории изменений глагольных форм и сочетаемости их с отрицательными частицами будет проводиться сопоставление с библейским ивритом (древнееврейским языком). После анализа примеров из современного иврита будет представлен сопоставительный анализ конструкций текста Торы (написанного на библейском иврите). Сопоставительный анализ включает в себя примеры источника на библейском иврите, а далее в порядке возникновения переводов: древнегреческий, латинский, церковнославянский; после представляются примеры на современных славянских (польский, чешский – западнославянские, сербский, болгарский – южнославянские) и западноевропейских (английский, французский, немецкий) языках. В начале сопоставительного анализа для удобства восприятия дается текст примера на современном русском языке, который относится к восточнославянской группе. В данной статье приводятся лишь отдельные примеры анализа библейского текста, проведенное же автором исследование было значительно шире.

Прошедшее и будущее время в современном и в библейском иврите представляют собой взаимосвязанную и взаимодополняющую грамматическую пару, восходящую к видовой соотнесенности завершенности/незавершенности действия.

Прошедшее время в современном иврите имеет только одну форму и изменяется по лицам, числам и родам. Формы мужского и женского рода формально различаются в единственном числе второго и третьего лица, а также во множественном числе второго лица. В единственном числе первого лица, множественном числе первого и третьего лица родовое различие формально не выражено. При спряжении глагола в прошедшем времени из-

меняются окончания. Отрицание при прошедшем времени глагола выражается частицей **לֹא lo'**.

gam 'etmol 'ani lo' dibarti batelefon גם אתמול אני **לא דיברתי** בטלפון

Вчера я также не говорил по телефону [перевод автора – Ю.К.].

[אתר משרד החוץ של מדינת ישראל, [электронный ресурс](#)].

harof'e hacva'i lo' natan lo sikuy lisrod הרופא הצבאי **לא נתן** לו סיכוי

ve'al gufo kvar hunxa smiħa kfi לשרוד ועל גופו כבר הונחה שמיכה כפי שמכסים מתים

šemeħasim metim

Военный врач не дал ему возможности выжить и его тело уже накрыто покрывалом как накрывают мертвых [перевод автора – Ю.К.].

[[העיתון מעריב](#), [электронный ресурс](#)].

'od lo' lamdu 'et halekax עוד **לא למדו** את הלקח

Они еще не извлекли урок [перевод автора – Ю.К.].

[[העיתון מעריב](#), [электронный ресурс](#)].

lo' lakaxti šum davar vehiš'arti laħ 'et **לא לקחתי** שום דבר והשארתי לך

hakol את הכול

Я ничего не взял и оставил тебе все [перевод автора – Ю.К.].

[[אתר שירים שירונט](#), [электронный ресурс](#)].

ve'im hu 'afp'aam lo' 'ahav 'otaħ ואם הוא אף פעם **לא אהב** אותך

И если он никогда тебя не любил [перевод автора – Ю.К.].

[[אתר שירים שירונט](#), [электронный ресурс](#)].

yom šalem lo' dibarnu יום שלם **לא דיברנו**

Целый день мы не разговаривали [перевод автора – Ю.К.].

[[שין1](#), [электронный ресурс](#)].

me'olam lo' ra'iti 'ason kaze מעולם **לא ראיתי** אסון כזה

Никогда я не видел такой катастрофы [перевод автора – Ю.К.].

[[בנענע10 חדשות](#), [электронный ресурс](#)].

В библейском иврите формой, выражающей прошедшее время глагола, является перфект. При этом, по мнению Т.О. Ламбдина, "сформированные в европейской грамматической традиции, на основе изучения европейских языков, категории времени, вида, наклонения не вполне подходят для описания глагольных

форм древнееврейского языка" [Ламбдин, 2000, с. 99]. Перфект в библейском иврите имеет следующие основные значения:

1) прошедшее время совершенного или несовершенного вида: *כָּתַבְתִּי kavatī* – я написал [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 99];

2) у глаголов чувственного восприятия и эмоционального состояния – значение прошедшего или настоящего времени, в зависимости от контекста: *אָהַבְתִּי ahavti* – я люблю (или я любил, я полюбил) [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 99];

3) У непереходных глаголов, обозначающих физическое или душевное состояние субъекта, перфект можно переводить краткой формой прилагательного: *זָקַנְתִּי zakanti* – я стар (или был стар, состарился) [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 99].

Таким образом, основные значения перфекта в библейском иврите во многом соответствуют значениям перфекта в индоевропейском понимании (действие, завершённое в прошлом, результат которого остается в настоящем). При этом в некоторых индоевропейских языках (например, в древнегреческом) перфект относился к главным, а не к историческим (латынь) временам. И если в латинском языке перфект обычно передавал значение прошедшего завершённого времени, то в древнегреческом эта форма могла передавать значение настоящего времени. Эта особенность древнееврейского перфекта наблюдается при сопоставительном анализе примеров, когда перфективные библейские формы во многих языках переводятся настоящим временем.

В качестве отрицания при формах перфекта в библейском иврите, как и в современном, при формах прошедшего времени, употребляется частица **לֹא lo'**.

[Бытие 8, 9]:

Библ. иврит: , וַתָּשֶׁב אֱלֹהֵי אֶל-הַתְּבֵה--בֵּי-מַיִם , וַיִּשְׁלַח יָדוֹ וַיִּקַּחָהּ , וַיָּבֵא אֶתֶּה אֱלֹהֵי אֶל-הַתְּבֵה .
עַל-פְּנֵי כָּל-הָאָרֶץ ;

[Mehon Mamre, электронный ресурс]

Русский: Но голубь **не нашел** места покоя для ног своих и возвратился к нему в ковчег, ибо вода была еще на поверхности всей земли; и он простер руку свою, и взял его, и принял к себе в ковчег [Православное христианство, электронный ресурс].

- Греч.:* καὶ οὐχ εὐροῦσα ἢ περιστερὰ ἀνάπαυσιν τοῖς ποσὶν αὐτῆς ὑπέστρεψεν πρὸς αὐτὸν εἰς τὴν κιβωτὸν ὅτι ὕδωρ ἦν ἐπὶ παντὶ προσώπῳ πάσης τῆς γῆς καὶ ἐκτείνας τὴν χεῖρα αὐτοῦ ἔλαβεν αὐτὴν καὶ εἰσήγαγεν αὐτὴν πρὸς ἑαυτὸν εἰς τὴν κιβωτὸν [Библия и христианство, электронный ресурс].
- Лат.:* Quae cum **non invenisset** ubi requiesceret pes eius reversa est ad eum in arcam aquae enim erant super universam terram extenditque manum et adprehensam intulit in arcam [Библия на разных языках, электронный ресурс].
- Ц. слав.:* Ѧ. Ѣ **НЕ ѠБРЕТШИ ГОЛУБИЦА ПОВОДЪ НОГАМЯ СВОИЯ, ВОЗВРАТИСА КЪ НЕМУ КЪ КОВЧЕГЪ, И КѠ ВОДА БѢШЕ ПОВСЕМУ ЛИЦУ ВСЕѦ ЗЕМЛИ: И ПРОСТЕРЪ РУКУ СВОЮ, ПРИАТЪ Ю И ВНЕСЕ Ю КЪ СЕБЕ КЪ КОВЧЕГЪ** [Благовещение, электронный ресурс].
- Польск.:* Golebica, **nie znalazłszy** miejsca, gdzie by mogła usiąść, wróciła do arki, bo jeszcze była woda na całej powierzchni ziemi; Noe, wyciągnąwszy rękę, schwycił ją i zabrał do arki [Non possumus, электронный ресурс].
- Чешск.:* Kterážto když **nenášla**, kde by odpočinula noha její, navrátila se k němu do korábu; nebo vody byly po vši zemi. On pak vztáhna ruku svou, vzal ji, a vnesl k sobě do korábu [Библия online, электронный ресурс].
- Сербск.:* А голубица **не нашавши** где би стала ногом својом врати се к њему у ковчег, јер још беше вода по свој земљи; и Ноје пруживши руку ухвати је и узе к себи у ковчег [Serbian Bible, электронный ресурс].
- Болгарск.:* Но гълъбът **не намери** място за почивка на нозете си и се върна при него в ковчега; защото по лицето на цялата земя имаше още вода; и той протегна ръката си, хвана го и го внесе при себе си в ковчега [Библия и христианство, электронный ресурс].
- Англ.:* But the dove **found no rest** for the sole of her foot, and she returned unto him into the ark, for the waters were on the

face of the whole earth: then he put forth his hand, and took her, and pulled her in unto him into the ark [Online Bible, электронный ресурс].

Франц.:

Mais la colombe **ne trouva aucun** lieu pour poser la plante de son pied, et elle revint à lui dans l'arche, car il y avait des eaux à la surface de toute la terre. Il avança la main, la prit, et la fit rentrer auprès de lui dans l'arche [Библия на разных языках, электронный ресурс].

Нем.:

Aber die Taube **fand keinen** Ruheplatz für ihren Fuß und kehrte zu ihm in die Arche zurück; denn [noch] war Wasser auf der Fläche der ganzen Erde; da streckte er seine Hand aus, nahm sie und holte sie zu sich in die Arche [Библия на разных языках, электронный ресурс].

Будущее время в современном иврите, также как и прошедшее, имеет только одну форму и используется для выражения любого действия в будущем. Как и прошедшее время, она изменяется по лицам, числам и родам, причем формы мужского и женского рода различаются только во втором и третьем лице единственного числа. В отличие от прошедшего времени, при спряжении изменяются не только окончания, но и префиксы. Отрицание при формах будущего времени выражается также частицей **לא lo'**.

netanyahu lo' 'isa liv'idat hagar'in נתניהו לא ייסע לוועידת הגרעין
bevošington בווינגטון

Нетаньяху **не поедет** на конференцию по ядерному вопросу в Вашингтон [перевод автора – Ю.К.].

[חוור לאתר, электронный ресурс].

lo' ya'azor lehulam šum davar לא יעזור לכולם שום דבר

Никому ничего **не поможет** [перевод автора – Ю.К.].

[העיתון מעריב], электронный ресурс].

'ani mavti'ax lo' ted'i dim'a velaḥ 'o אני מבטיח, **לא תדעי** דמעה ולך אוכיה
ḥi'ax še'at lo' to'a שאת לא טועה

Я обещаю, что ты **не узнаешь** слез и я тебе докажу, что ты не ошибаешься [перевод автора – Ю.К.].

[אתר שירים, שירונט], электронный ресурс].

'af 'exad lo' 'ohav'otah kamoni אף אחד לא יאהב אותך כמוני
 Никто не будет любить тебя, как я [перевод автора – Ю.К.].
 [אתר שירים, שירונט, электронный ресурс]

lo' 'aš'ir otha levad לא אשאיר אותך לבד
 Я не оставлю тебя одного [перевод автора – Ю.К.].
 [בלי פאניקה], электронный ресурс].

'anaxnu kvar lo' nedaber 'al 'ahava אנחנו כבר לא נדבר על אהבה
 Мы уже не будем говорить о любви [перевод автора – Ю.К.].
 [העיתון מעריב], электронный ресурс]

kamohu lo' 'er'e 'od כמוהו לא אראה עוד
 Я больше такого не увижу [перевод автора – Ю.К.].
 [אתר שירים, שירונט, электронный ресурс]

'im lo' nilmad lihyot horim lefaxot אם לא נלמד להיות הורים, לפחות נלמד
 להתנהג כמו הורים
 nilmad lehitnaheg kmo horim
 Если мы не научимся быть родителями, по крайней мере мы
 научимся вести себя, как родители [перевод автора – Ю.К.].
 [מאמרים חינוך], электронный ресурс].

С формами будущего времени могут употребляться и другие частицы – **bal** בל и **'al** אל.

Частица **bal** בל является хоть и не абсолютным, но синонимом **lo'** לו', она имеет иную стилистическую окраску: употребляется только в литературном языке и по частотности употребления значительно уступает **lo'** לו':

cadik le'olam bal yamot צדיק לעולם בל ימוט, ויִשְׁפָּנוּ אֶרֶץ
 ureša'im lo' iškemu 'arec [Mehon Mamre, электронный ресурс].
 Праведник во веки не поколеблется, нечестивые же не проживут на
 земле (Притчи 10, 30)

[Православное христианство, электронный ресурс].

При будущем времени в современном иврите отрицание также могла передавать частица **'al** אל, однако такие сочетания имеют значения не изъявительного, а повелительного наклонения.

В библейском иврите для выражения значений будущего времени использовалась форма, называемая "имперфект". По своим грамматическим показателям древнееврейский имперфект соответствует форме будущего времени в современном иврите. Однако кроме будущего времени имперфект мог передавать и другие значения. Т.О. Ламбдин выделяет три основные функции древнееврейского имперфекта:

1) Будущее время: *יִהְיוּ* *ihtov* – *он будет писать* [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 175].

2) Действие постоянное, регулярно повторяющееся: *יִהְיוּ* *ihtov* – *он имеет (имел, будет иметь) обыкновение писать* [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 175]. В этом случае значение времени в глагольной форме никак не выражено и определяется только контекстом.

3) Модальное значение: имперфект часто означает возможность, желательность, долженствование. Выбор одной из этих модальностей также зависит от контекста и от типа предложения (условный период, придаточное цели и т.д.) [Ламбдин, 2000, с. 175].

Следовательно, формы будущего времени в библейском иврите могли передавать итеративность (пункт 2) и ирреальную модальность (пункт 3). Поэтому древнееврейское будущее время встречалось как в значении изъявительного наклонения, так и в значении ирреальных наклонений. Близость форм будущего времени и ирреальных наклонений хорошо прослеживается и в некоторых индоевропейских языках, например в латинском, где изначально формы будущего времени и сослагательного наклонения имели одинаковые суффиксы. [Латинский язык, 2000, с. 89-90]. Этот модальный потенциал форм будущего времени отчасти был унаследован и современным ивритом. Например, будущее время в сочетании с частицей *אֵל* *'al* передает повелительное наклонение: *תִּבְכֵּי אֵל 'al tivki!* – *Не плачь!* [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 175]; или будущее время в сочетании с *שֶׁלֹּא* (*שׁ + לוֹ*) *šelo'* (*še + lo'*) формирует придаточное цели: *תִּשְׁתַּדֵּל שֶׁלֹּא יֵרֵא אוֹתְךָ* *tištaḏel šelo' ir'u otha*. *Постарайся, чтобы тебя не увидели, וְזֶה תִּזְכֶּר שֶׁלֹּא תִּזְכֶּר אֶת זֶה* *tizaher šelo' tišbor 'et ze*. *Аккуратней, чтобы не разбить это* [Цит. по: Ламбдин, 2000, с. 175].

В качестве отрицания при будущем времени в значении изъявительного наклонения в библейском иврите, как и в современном,

используется частица **לֹא lo'**. В поэзии иногда встречается частица **לֹא 'al** [Ламбдин, 2000, с. 175].

[Бытие 4, 12]:

Библ. иврит: כִּי תַעֲבֹד אֶת-הָאֲדָמָה, **לֹא-תִתֶּנָּה** וְלָךְ תִּתֶּנָּה בְּאָרְץ.
[Mehon Mamre, электронный ресурс]

Русский: Когда ты будешь возделывать землю, она **не станет** более давать силы своей для тебя; ты будешь изгнанником и скитальцем на земле [Православное христианство, электронный ресурс].

Греч.: ὅτι ἐργᾶ τὴν γῆν καὶ οὐ προσθήσει τὴν ἰσχὺν αὐτῆς δοῦναι σοι στένων καὶ τρέμων ἔση ἐπὶ τῆς γῆς [Библия и христианство, электронный ресурс].

Лат.: Cum operatus fueris eam **non dabit** tibi fructus suos vagus et profugus eris super terram [Библия на разных языках, электронный ресурс].

Ц. слав.: ѢГДА ДѢЛАЕШИ ЗЕМЛЮ, И НЕ ПРИЛОЖИТЪ СИЛЫ СВОЕА ДАТИ ТБЕ: СТЕНА И ТРАСЫИСА БУДЕШИ НА ЗЕМЛИ [Благовещение ... , электронный ресурс].

Польск.: Gdy rolę tę będziesz uprawiał, **nie da ci** już ona więcej plonu. Tułaczem i zbiegiem będziesz na ziemi!" [Non possumus!, электронный ресурс]

Чешск.: Když budeš dělati zemi, **nebude** více vydávati moci své tobě; tułákem a běhounem budeš na zemi [Библия online, электронный ресурс].

Сербск.: Кад земљу узрадиш, **неће** ти више давати блага свог. Бићеш потукач и бегунац на земљи [Serbian Bible, электронный ресурс].

Болгарск.: когато работиш земята, тя **не ще ти дава** вече силата си; ти ще бъдеш изгнанник и скитник по земята [Библия и христианство, электронный ресурс].

Англ.: When thou tillest the ground, it shall **not henceforth** yield unto thee her strength; a fugitive and a vagabond shalt thou be in the earth [Online Bible, электронный ресурс].

Франц.: Quand tu cultiveras le sol, il **ne te donnera plus** sa richesse. Tu seras errant et vagabond sur la terre [Библия на разных языках, электронный ресурс].

Нем.: Wenn du den Ackerboden bebaust, soll er dir **nicht** länger seine Kraft **geben**; unstedt und flüchtig sollst du sein auf der Erde [Библия на разных языках, электронный ресурс].

В древнееврейском языке, как говорилось выше, прошедшее и будущее время составляют особую грамматическую пару. Поэтому здесь возникло такое уникальное явление как "перевернутый перфект/имперфект". Оно связано с употреблением союза ׀ *vav* "перевертывающего". Основное значение данного союза – "и" соединительное. В Библии с него начинается большинство предложений, даже если они характеризуются подчинительной связью. Союз ׀ *vav* часто употребляется перед формой повествовательного прошедшего времени, которая внешне совпадает с имперфектом: ויקרא להם וישמעו *veikra lahem veišmei* "Он позвал их, они услышали". Поэтому повествовательное прошедшее время часто называют перевернутым имперфектом. Однако в сочетании с отрицательной частицей לא **lo'** употребляется перфект: ויקרא להם ולא שמעו *veikra lahem velo' šam'u* – Он позвал их, а они не услышали [Ламбдин, 2000, с. 186]. Таким образом, отрицательная частица לא **lo'** нейтрализует значение ׀ "вав перевертывающего".

[Бытие 30, 42] (Пример показывает случай употребления будущего времени в значении прошедшего по причине итеративной семантики (регулярно повторяющееся действие):

Библ. иврит: ובהעטף הצאן, לא ישים; והיה העטפים ללבן, והקשירים ליעקב.
[Mehon Mamre, электронный ресурс]

Русск.: А когда зачинал скот слабый, тогда он не клал. И доставался слабый скот Лавану, а крепкий Иакову [Православное христианство, электронный ресурс].

Греч.: ἦν ἰκα δ' ἂν ἕτερον τὰ πρόβατα οὐκ ἐτίθει ἐγένετο δὲ τὰ ἄσημα τοῦ Λαβαν τὰ δὲ ἐπίσημα τοῦ Ἰακωβ [Библия и христианство, электронный ресурс].

Лат.: Quando vero serotina admissura erat et conceptus extremus **non ponebat** eas factaque sunt ea quae erant serotina Laban et quae primi temporis Iacob [Библия на разных языках, электронный ресурс].

- Ц. слав.:* ѿгдѣ же рѣждѣху оуцы, не
полагаше: быша же
ненѣзѣнѣныи лѣвѣишы, ѿ
знѣнѣнѣныи ѿкъвѣн [Благовещение ... ,
электронный ресурс].
- Польск.:* Gdy zaś owce były słabe, pątyków **nie kładł**. W ten sposób sztuki słabe miały się dostać Labanowi, a mocne - Jakubowi [Non possumus, электронный ресурс].
- Чешск.:* Když pak pozdní dobytek připouštěn býval, **nekladl** jich; a tak býval pozdní Lábanův a ranný Jákobův [Библия online, электронный ресурс].
- Сербск.:* А кад се упаливаше позна стока, **не меташе**; тако позне биваху Лаванове а ране Јаковљеве [Serbian Bible, электронный ресурс].
- Болгарск.:* А когато зачеваше слабият добитък, тогава **не туряше**. И оставаше слабият добитък за Лавана, а якият – за Иакова [Библия и христианство, электронный ресурс].
- Англ.:* But when the cattle were feeble, he **put** them **not** in: so the feebler were Laban's, and the stronger Jacob's [Online Bible, электронный ресурс].
- Франц.:* Quand les brebis étaient chétives, il **ne les plaçait point**; de sorte que les chétives étaient pour Laban, et les vigoureuses pour Jacob [Библия на разных языках, электронный ресурс].
- Нем.:* Wenn aber die Tiere schwächlich waren, **legte** er sie **nicht** hin. So wurden die schwächlichen dem Laban [zuteil] und die kräftigen dem Jakob [Библия на разных языках, электронный ресурс].

Наряду с перевернутым имперфектом в библейском иврите встречается перевернутый перфект. Он употребляется в диалогах, пророчествах и некоторых других речевых жанрах, где встречаются цепочки предложений, описывающие последовательный ряд событий будущего. Это явление также связано с употреблением *ʾav* "перевертывающего": *וַחֲתַוִּי veḥatavi* – и я напишу [Цит. по: Ламбдин,

2000, с. 186]. Но при отрицательной частице **לֹא lo'** перфект обычно передает значение прошедшего времени [Ламбдин, 2000, с. 186].

Выводы:

1. в современном иврите (как и в библейском) глагол имеет только две спрягаемые формы изъявительного наклонения (прошедшее и будущее время);
2. с формами прошедшего и будущего времени, в том числе и с теми, где употребляется *וַיַּוֹד* "вав перевертывающий", в современном иврите сочетается универсальная, древнейшая по происхождению отрицательная частица **לֹא lo'**;
3. С формами будущего времени может сочетаться и частица **בִּלְבַל bal**. Эта частица является частичным синонимом **לֹא lo'**, но встречается только в литературном языке и по частотности употребления значительно уступает **לֹא lo'**.
4. при будущем времени в современном иврите отрицание также могла передавать частица **לֹא־אֵל lo' al**, однако такие сочетания не имеют значения изъявительного наклонения;
5. при сопоставительном анализе примеров библейского текста и его переводов можно увидеть, что с формами прошедшего времени сочетается отрицательная частица **לֹא lo'**. В русском переводе ей соответствует частица **не**, в древнегреческом – **οὐ** и ее фонетические варианты; в латинском **non, nec, necdum** и отрицательные глаголы с частицей **ne**; в церковнославянском – **НѢ, ННЖѢ**; в польском – **nie**; в чешском – слитное написание с глаголами **ne** и раздельное **aniž**, в сербском – **не, нити, ниси**; в болгарском – **не**, в английском – **no, not, neither**; во французском – **ne (+ pas), n'ont, n'ai (+ pas), pas**; в немецком – **kein, nicht**;
6. с формами будущего времени сочетается отрицательная частица **לֹא lo'**. В русском переводе ей соответствует частица **не**, в древнегреческом – **οὐ** и ее фонетические варианты, **mē** (оттенок побудительности); в латинском **non, ne** (оттенок побудительности); в церковнославянском – **НѢ**; в польском – **nie**; в чешском – слитное написание с глаголами **ne**, в сербском – **не, неће, нити, нећу**; в болгарском – **не, няма**; в английском – **not, neither**; во французском – **ne (+ pas), n'est pas, il n'y**; в немецком – **nicht**; с

формами будущего времени (1 *vav* "перевертывающий") сочетается отрицательная частица **šl lo'**. В русском переводе ей соответствует частица **не**, в древнегреческом – **ο** и ее фонетические варианты; в латинском **non**; в церковнославянском – **НѢ**; в польском – **nie**; в чешском – слитное написание с глаголами **ne**, в сербском – **не, нисам, њега**; в болгарском – **не**; в английском – **not**; во французском – **ne (+ pas), n'ai pas**; в немецком – **nicht**.

Библиография

1. Ламбдин Т.О. Учебник древнееврейского языка / пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Рос. библейское общество, 2000. – 510 с.
2. Латинский язык: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В.Н. Ярхо и В.И. Лободы. – М.: Высшая школа, 2000. – 384 с.

Список источников лингвистического материала исследования

1. Библия и христианство [Электронный ресурс]. URL: <http://www.magister.msk.ru/library/bible/bible.htm> (дата обращения: 11.02.2011).
2. Библия на разных языках [Электронный ресурс]. URL: <http://bibles.narod.ru> (дата обращения: 11.02.2011).
3. Библия на церковнославянском языке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.orthlib.ru/bible/index.html> (дата обращения: 10.02.2011).
4. Библия online [Электронный ресурс]. URL: <http://bible.ucoz.com> (дата обращения: 11.02.2011).
5. Благовещение. Библиотека православного христианина [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wco.ru/biblio/index.htm> (дата обращения: 10.02.2011).
6. Православное христианство [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hristianstvo.ru/heritage/bible/> (дата обращения: 11.02.2011).
7. Mehon Mamre [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mechonmamre.org/> (дата обращения: 14.06.2011).
8. Non possumus! by Stefan Cardinal Wyszyński [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nonpossumus.pl/> (дата обращения: 20.05.2011).
9. Online Bible [Электронный ресурс]. URL: <http://www.watchtower.org/e/bible/> (дата обращения: 14.02.2011).

10. Serbian Bible [Электронный ресурс]. URL: http://associate.com/library/Bibles_of_all_Languages/serbian/ (дата обращения: 14.02.2011).

11. אתר משרד החוץ של מדינת ישראל [Электронный ресурс] – URL: <http://www.mfa.gov.il> (дата обращения: 4.02.2011).

12. בלי פאניקה. כתב עת למדע בדיוני ולפנטסיה [Электронный ресурс]. URL: <http://www.blipanika.co.il> (дата обращения: 30.01.2011).

13. העיתון מעריב [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nrg.co.il> (дата обращения: 27.02.2011).

14. מאמרים חינם, תוכן חופשי לשימוש, חיפוש מאמרים [Электронный ресурс]. URL: <http://www.reader.co.il> (дата обращения: 14.06.2010).

15. נענע10 חדשות [Электронный ресурс]. URL: <http://news.nana10.co.il> (дата обращения: 12.07.2010).

16. עשור לאתר xoox [Электронный ресурс]. URL: <http://news.xoox.co.il> (дата обращения: 14.02.2011)

17. שין1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shin1.co.il> (дата обращения: 14.02.2011).

18. שירונט. אתר שירים [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shiron.net> (дата обращения: 12.07.2010).

П. Скородумова (г. Москва, Россия)
 (Статья подготовлена в рамках исследования
 при поддержке фонда Юджина Винера)

К вопросу о путях грамматикализации адвербиальных и аспектуальных глаголов в языке иврит

Введение

Глагольная грамматикализация – это широко распространенное в языках мира явление, состоящее в переходе лексемы – глагола – в класс грамматических показателей.

Степень грамматикализации глаголов варьируется от языка к языку. Глагол может сохранять исходное значение, наряду с грамматикализованным, что сопровождается, как правило, сохранением всех словоизменительных глагольных грамматических категорий. Подобными свойствами обладает, например, английский глагол *to keep*, изменяющийся по времени и лицу как в исходном (*he kept his money in a jar/he will keep money in a jar – Он хранил деньги в банке/ Он будет хранить деньги в банке*), так и в грамматикализованном значении (*he keeps going/I keep going – Он продолжает идти/ Я продолжаю идти*). На следующей стадии грамматикализации глагол в качестве показателя аспекта может выступать в редуцированной форме (например, англ. *will*, состоящее всего лишь из трех звуков [Вубее, 1994, с. 109]) Наконец, на завершающей стадии грамматикализации глагол переходит в класс морфологических показателей [Майсак, 2005, с. 48].

Типологически, глагольная грамматикализация в наибольшей степени свойственна глаголам движения и положения в пространстве, бытийным глаголам, модальным глаголам и глаголам восприятия.

В иврите, как библейском, так и современном, довольно часто грамматикализуются глаголы первых трех групп. Грамматикализация обычно сопровождается образованием особой синтаксической структуры: обычно это инфинитивные или сериальные конструкции.

В инфинитивных оборотах грамматикализованный глагол представлен в финитной форме, а лексический, обозначающий основное действие, в форме инфинитива¹:

1. עידן החולשה יומד להסתיים

‘idan ha-khulsha ‘omed lehistayem

время слабости стоять (PS. msg) заканчиваться (CsI.)

(Из выступления Б. Нетаньяху на пресс-конференции:
Период ослабления скоро закончится).

В данном контексте глагол ‘amad (*стоять*) грамматикализуется в качестве показателя проспектива – аспектуального значения, указывающего на то, что действие еще не свершилось.

В сериальных конструкциях оба глагола следуют друг за другом в финитной форме.

2. הקיץ הולך ומתקרב.

ha-kayits holekh u-mitkarev

лето идти (PS. msg.) и приближаться (PS. msg.)

(hebrew.moia.gov.il) *Лето все приближается*.

Глагол hālaq (*идти*) грамматикализуется в качестве линейного аспектуального показателя – градатива, означающего развитие действия в сторону накопления результата.

Грамматикализация адвербиальных глаголов

Одной из характерных черт иврита является наличие в нем адвербиальных глаголов, когда *характеристика действия выражена в предложении не с помощью сирконстанта, а с помощью глагола, находящегося при предикате, выражающем*

¹ Традиционно глоссы БИ (здесь и далее – библейский иврит) транслитерируются, поскольку БИ является мертвым языком; глоссы СИ (здесь и далее – современный иврит) передаются в фонетической транскрипции. Для транслитерации отдельных глосс, относящихся к любому периоду, мы пользовались системой транслитерации слов БИ, в целях унификации. В поморфемной нотации для примеров БИ и МИ (здесь и далее – мишнаитский иврит) использовалась система транслитерации слов БИ; для примеров из СИ – система транскрипции слов СИ (прим. автора).

само действие [Rubinstein, 1990, с. 385]. Для БИ¹ в целом свойственно выражение адвербиальных значений с помощью отглагольных форм. Во многом это связано с тем, что наречие как самостоятельная часть речи в БИ еще не сформировалось и значения, обычно передаваемые наречиями, выражались другими способами.

В БИ в качестве адвербиальных употребляются следующие глаголы: *mīhēr* (*спешишь* в значении *быстро*); *he'ēmīq* (*углубляться* → *глубоко*); *hiškīm* (*рано вставать* → *рано*); *hēra'* (*поступать плохо* → *плохо*), *hētīb* (*поступать хорошо* → *хорошо*), *hiḡbīah* (*возвышаться* → *высоко*), *hišpīl* (*стать низким* → *низко*), *neḥba'* (*прятаться* → *тайно*); *him'it* (*уменьшать* → *мало*), *'ihēr* (*медлить* → *поздно*) *lō' ihēr* (*не медлить* → *быстро*), *hiyšīr/yiššēr* (*направляться* → *прямо*), *neḥpaz* (*спешишь* → *поспешно*); *hiskīl* (*поступать глупо* → *глупо*).

В СИ глагольная адвербиализация сохраняется, частично изменяется лишь набор глагольных лексем, способных к подобной лексической трансформации. С одной стороны, к приведенному выше списку добавляются глаголы *hiqšā* (*усложнять* → *сложно*), *hiqrīd* (*тщательно соблюдать* → *тщательно*), *hiqdīm* (*приезжать рано* → *рано*). С другой стороны, не употребляются в адвербиальном значении глаголы *neḥba'* (*прятаться*), *hēra'* (*поступать плохо*), редкие в адвербиальном значении и в БИ.

Выражения с адвербиальными глаголами в СИ чаще всего стилистически маркированы и служат признаком "высокого стиля": в разговорной речи они встречаются довольно редко (сообщение информанта).

Грамматикализация адвербиальных глаголов обычно происходит за счет упрощения их исходной семантической структуры: глагол теряет собственно глагольную сему и сохраняет адвербиальную. В частности, грамматикализация *hiškīm* выражается в том, что глагол теряет значение *вставать* и сох-

¹ Здесь и далее: БИ – библейский иврит, МИ – мишнаитский иврит, СИ – современный иврит (прим. автора).

раняет только лишь адвербиальное значение *рано*. Следует отметить, что большинство подобных глаголов, прошедших процесс делексистализации, продолжают сохранять в иврите исходное значение. Так, глагол *mîhēr* (*спешить*), наряду с адвербиальным значением *быстро*, функционирует в языке в качестве двухвалентного глагола движения со значением *спешить куда-то* (3), а в БИ также в значении *торопить кого-то* (3)

3. וַיְמַהֵר אַבְרָהָם הָאֹהֶלָה אֶל-שָׂרָה.
 wa-ymahēr 'abrāhām hā'ohēlā 'el šārā
 спешить (CI. 3msg) Авраам в шатер к Сара
 Быт. (18-6) *Авраам поспешил в шатер к Сара.*

4. מַהֲרָה מִיְכַיְהוּ בֶן-יִמְלָה...
 mahārā mīkāyēhū ben yimlā
 торопить (IM. msg) Михей сын Иемвлая
 3Цар. (22-9) *Поторопи Михея, сына Иемвлая.*

В иврите очень мало случаев полной делексистализации глаголов с адвербиальной семой. В качестве единственного, пожалуй, примера, можно привести глагол *hiṭgannēb* (*тайно*), встречающийся в тексте Библии всего два раза, и оба – в адвербиальном значении.

5. וַיִּתְגַּבֵּב הָעָם בַּיּוֹם הַהוּא לְבוֹא הָעִיר.
 wa-yuṭgannēb hā-'ām ba-yuôm ha-hū' lābō'
 прокрасться (CI. 3msg) народ в день тот прийти (Csl)
 hā-'îr
 в город
 2Цар. (19-4) *В тот день народ тайно вошел в город.*

Грамматикализация аспектуальных глаголов.

В БИ, как и в СИ, в качестве показателей аспекта грамматикализуются, в основном, глаголы движения (которые не рассматриваются в данной статье). Тем не менее, существует определенная группа глаголов, не относящихся к этому классу, но приобретающих аспектуальное значение в процессе делексистализации. Существует также группа фазовых глаголов, не имеющих лексического значения:

К аспектуальным и фазовым глаголам в БИ относятся *hōsîp/yāsaṗ* (*добавлять*) в значении рефактива, континуатива/

тератива, градатива и интенсива, *hirbā* (*преумножать*) в значении итератива и (редко) дуратива, *hēḥēl* (*начинать*), в значении инхоатива, *killā* и *ḥādal* (*прекращать*) в значении *терминатива*, а последний еще и в значении кунктатива (*не начинать*), *bōšeš* (*откладывает*), также маркирующий кунктатив, *hiḡdīl* (*возвеличиться*), в значении интенсива (редко). В СИ *hōsīp/yāsaḥ* сохраняет аспектуальные значения рефактива и континуатива, но *yāsaḥ* совершенно выходит из употребления. *hēḥēl* сохраняет значение инхоатива, наряду с глаголом *hiḥīl*, появившимся в эпоху МИ, и являющимся наиболее частотным глаголом со значением (*начинать*) в СИ. Также в значении инхоатива в СИ выступает глагол *pātaḥ* (*открывать*), управляющий в этом значении отглагольным существительным и образующий сериальные конструкции: выражение *patakh bikri'a*, (букв. *открыл чтение*), означает *начал читать*; *patakh ve'amar* (букв. *открыл и сказал*), означает *заговорил*. Глагол *killā* (*заканчивать*) в СИ вытесняется глаголами *gamar* и *siyuem* в том же значении.

Глагол *hōsīp* ‘добавлять’ в значении рефактива и континуатива

hōsīp грамматикализуется в БИ в значении рефактива и, вероятно, континуатива/итератива. Выбор значения аспектуального глагола зависит от семантики смыслового глагола. С глаголами, относящимися к классу событий, *hōsīp* грамматикализуется в значении рефактива. Если смысловой глагол относится к классу процессов, то *hōsīp* грамматикализуется в значении континуатива/итератива. Поскольку в иврите не существует регулярного грамматического противопоставления процессов и событий (подобно русскому *вставать/ встать, писать/ написать*), для определения значения аспектуального глагола необходимо обращаться к контексту.

6. ... ותוֹרֵד עוֹד הַלֵּל בָּן

| | | | |
|--|-----|-------------------|-----|
| wa-ttōseḥ | ‘ôd | wa-ttēled bēn | |
| добавить (CI. 3fsg) | еще | рожать (CI. 3fsg) | сын |
| Быт. (38-5) <i>Она родила еще раз, сына.</i> | | | |

7. וַיִּשְׁלַח מִלְאָכִים שְׁלִישִׁים.
 wa-yūōseḥ šā'ûl wa-yyišlah
 добавить (Cl. 3msg) Шаул послать (Cl. 3msg)
 mal'ākîm šēlišîm
 посланники третьи
 1Цар. (19-21) Саул *опять отправил посланников, в третий раз.*

Глагол *yālad* (*рожать*) может относиться как классу событий, так и к классу процессов, однако очевидно, что в б. о родах говорится как о событии: в тексте идет речь о том, что родился еще один сын и не упоминается ни характер родов, ни их продолжительность, ни другие действия, которые совершались во время них. Поэтому *hōsîḥ* в (6) нужно понимать как показатель рефактива. В (7) перед нами похожий случай: несмотря на то, что в иврите не существует грамматической оппозиции *послать/посылать*, контекст (*mal'ākîm šēlišîm*) указывает на то, что глагол *šalah* (*посылать*) обозначает однократное событие (совершенное в третий раз!), и *hōsîḥ* имеет значение рефактива.

hōsîḥ грамматикализуется в значении континуатива, если смысловой глагол относится к классу процессов. Если процесс представлен как циклический, состоящий из повторяющихся событий, то добавляется итеративный компонент значения.

8. לֹא אוֹסִיף יוֹד אֶרְחַם אֶת בֵּית יִשְׂרָאֵל.
 lo' 'osîḥ 'ôḏ 'ārahēm 'et bêṭ yiśrā'el
 не добавить (I.1sg) еще миловать (I.1sg) Дом Израиля
 Ос. (1-6) *Я больше не буду миловать дом Израиля.*

В иврите не существует оппозиции *миловать/помиловать*, и значение аспектуального глагола, как и в случае с глаголом *посылать*, необходимо устанавливать, исходя из контекста. В книге Осии не упоминается о каком-либо однократном акте помилования, который более не повторится. Речь скорее идет о довольно длительном периоде, в течение которого народ Израиля грешил перед Б-гом, но Б-г его прощал. В Ос. (1-6) Бог велит пророку Осии назвать новорожденную дочь Лорухама – Непомилованная, в знак того, что терпение Б-га исчерпано и он прекратит

прощать народу Израиля его прегрешения. Таким образом, можно предположить, что в 8. глагол *hôsîp̄* (*добавлять*) выступает в значении континуатива¹.

9. וַתִּתְּבַבֵּר אֶסְתֵּר לְפָנֵי הַמֶּלֶךְ.
 wa-ttôšēp̄ 'estēr wa-ttēḏabbēr
 добавить (CI.3fsg) Эстер и-говорить (CI. 3fsg)
 lîp̄nê ha-mmelek̄
 перед царь

Есф. (8-3) *Есфирь вновь заговорила с царем.*

Глагол *говорить* относится к классу процессов. В Есф. (8) Есфирь ведет диалог с царем, и они подают друг другу реплики. Таким образом, фразу *wa – ttôšēp̄ 'estēr wa – ttēḏabbēr* следует понимать как *Есфирь заговорила вновь*. Ситуация представлена как циклическая, и выражение *заговорила вновь* представляет собой повторение одного из циклов. Байби различает те случаи, когда одна и та же грамматическая единица (в оригинальной терминологии *gram*) имеет итеративное или континуативное значение, в зависимости от того, какова природа процесса, выраженного смысловым глаголом. Так, частица *m'ok* в языке атчин маркирует континуатив, если употребляется с глаголом, обозначающим непрерывный процесс, например, *идти*, или итератив, если смысловой глагол обозначает действие, состоящее из отдельных квантов, например, *бросать*. [Bybee, 1994, с. 161]. В 9. *hôsîp̄* относится к одному из квантов процесса, выраженного глаголом *говорить*, его, вероятно, следует трактовать как аспектуальный глагол в значении итератива с континуативным значением, мар-

¹ Значение континуатива легко устанавливается для глагола *hôsî*, в ряде других примеров, когда смысловой глагол однозначен и обозначает только процесс. Так, в Ос. (9-15) *hôsî*, управляет сопряженным инфинитивом глагола *'ahēb̄* (*любить*), который обозначает ситуацию длительную, хотя и относится скорее к классу глаголов состояния, чем к классу процессов:

lō' 'ôšēp̄ 'ahābāṭām
 не продолжать (I.1sg) любить (CsI) – их
Не продолжу их любить.

кирующий возобновление длительного действия и одновременно повторение одного из его квантов.

В СИ *hôsîp̄* (*добавлять*) в значении рефактива и континуатива образует как инфинитивные, так и сериальные конструкции. Последние встречаются по-прежнему реже, чем первые, но все же достаточно часто, чтобы можно было говорить о регулярности такого способа выражения аспектуального значения *hôsîp̄*:

10. הוסיף והכה בבטנה ובידיה.

hosif ve-hika be-vitna u-ve-yadeha
добавить (P. 3msg) и-бить (P. 3msg) в живот и в руки ее
(takdin.co.il) *Он продолжал бить ее по животу и рукам.*

11. הוא הוסיף ודיבר עם האישה ארוכה.

hu hosif ve-diber 'im ha-'ish
он добавить (P.3msg) и-говорить (P.3msg) с человек
sha'a 'aruka
час долгий

(he.chabad.org) *Он долго продолжал говорить с этим человеком.*

12. הוא הוסיף ושלח תזכורת.

hu hosif ve-shalakh tizkoret
он добавить (P.3msg) и-послать (P.3msg) напоминание
(nevo.co.il) *Он повторно послал напоминание.*

13. הוא הוסיף וקנה עוד 12.1 מיליון מניות.

hu hosif ve-kana 'od 12.1
он добавить (P.3msg) и-купить (P. 3msg) еще 12.1
milyon menayot
миллион акций

(funds.globes.co.il) *Он купил еще 12.2 миллиона акций.*

В 10. и 11. *hôsîp̄* в сочетании с глаголами *бить* и *говорить*, обозначающими процесс, маркирует континуатив. Необходимо отметить, что в СИ, как и в БИ, нет оппозиции между глаголами, относящимися к классу процессов и событий, то есть *hikkā* может иметь как значение *бить*, так и значение *ударить*. О том, что в 10. речь идет о процессе, свидетельствует то, что удары были нанесены неоднократно, по нескольким частям тела пострадавшей. В 12. и 13. *hôsîp̄* имеет значение рефактива, сериализуясь с гла-

голами šālah (послать) и kānā (покупать). В 12. единственное число слов tizkoret (напоминание) и pniya (обращение) указывает на то, что действие можно трактовать как событие, повторение которого обозначено с помощью глагола hōsîp: субъект действия послал напоминание один раз, поскольку его обращение, также однократное, не получило отклика.

Формальными признаками грамматикализации hōsîp (добавлять) является изменение его валентностной структуры. В исходном значении это трехвалентный глагол: 'X добавляет Y к Z'. В производном значении hōsîp имеет только валентность на субъект. Для установления факта делексикализации необходимо обратиться к значению самой глагольной последовательности. Так, 12. невозможно понимать как *он добавил и послал напоминание*, поскольку такое высказывание лишено смысла.

Путь грамматикализации hōsî, метафоричен: рефактив, то есть, повторение, является, по сути, "прибавлением" одного действия к другому.

hōsîp (добавлять) в значении градатива

В СИ hōsîp грамматикализуется в значении градатива, в сочетании с глаголами, обозначающими изменение состояния.

14. וחומר הלימוד רק הוסיף וגדל.

ve-khomer ha-limud rak

и-материал обучение только

hosif ve-gadal

добавить (P.3msg.) и-расти (P.3msg.)

(hasod.co.il) *Количество учебного материала все росло и росло*

15. היא הוסיפה והתקרבה אליי בהירות.

hi hosifa ve-hitkarva 'elay

она добавить (P.3fsg) и-приблизиться (P.3fsg) ко мне

bi-zrizut

с-поспешность

(stage.co.il) *Она быстро приближалась ко мне.*

В данном случае путь грамматикализации hōsîp обусловлен семантикой основного глагола. Семантика любого глагола, обозначающего изменение состояния, предполагает постепенное уве-

личение степени проявления некоего признака или свойства: близости, старости и т.д. В таких случаях глагол *добавлять* может грамматикализовываться только в значении градатива.

Глагол *hirbā* (умножать) в значении интенсива

Этот глагол довольно редко используется в качестве аспектуального показателя интенсива в БИ. Всего в тексте обнаружено 16 случаев подобного употребления.

16. אַל תִּרְבוּ תְדַבְּרוּ גְבוּהָ גְבוּהָ.

'al tarbû tēḏabbērû gēḇōha gēḇōha

не умножать (I.2mpl) говорить (I. 2mpl) высоко высоко

1Цар. (2-3) *Не говорите много [речей] надменных.*

Делексикализация *hirbā* (умножать) проявляется в изменении его валентностной структуры. В исходном значении это двухвалентный глагол: 'X умножает Y'. Во вторичном значении *hirbā* теряет способность управлять объектом. Путь его грамматикализации представляет собой метафору: *умножать* какое-либо действие означает *повышать его интенсивность*.

В СИ *hirbā* сохраняет значение интенсива, но никогда не сериализуется. Единственным способом связи с лексическим глаголом для *hirbā* остается управление инфинитивом смыслового глагола.

Глагол *rātaḥ* (открывать)

Глагол *rātaḥ* в СИ имеет значение *открывать* и грамматикализуется в качестве показателя инхотатива. В отличие от большинства других аспектуальных глаголов, *rātaḥ* не управляет инфинитивом смыслового: альтернативным сериализации способом выражения аспектуального значения являются именные конструкции, когда *rātaḥ* управляет отглагольным существительным, обозначающим основное действие.

Сериальные конструкции в СИ встречаются реже, чем именные, но все же довольно часто, чтобы говорить об их регулярности в языке. Они, так же как и конструкции с *himšīq* (*продолжать*) и *hōšīp* (*добавлять*), стилистически маркированы и употребляются только в текстах, написанных высоким стилем.

17. מרגול פתחה ואמרה שלדניאל יש איכויות של כוכב.

margol patkha ve-'amra
 Маргол открывать (P. 3fsg) и говорить (P. 3fsg)
 she-le-dani'el yesh 'ekhuyot shel kokhav
 что у Даниель есть качества POSS звезда
 (mako.co.il) *Маргол начала со слов о том, что у Даниеля*

есть качества звезды.

18. פתאום סבתא פתחה ואמרה: "תמיד פחדתי לספר על מה שהיה."

pit'om savta patkha ve-'amra
 вдруг бабушка открывать (P. 3fsg) и говорить (P. 3fsg)
 tamid pakhdti lesaper 'al ma she-haya

(inn.co.il) *Бабушка вдруг заговорила: "Я всегда боялась рассказывать о том, что было".*

Грамматикализация *rāṭaḥ* (*открывать*) проявляется, в первую очередь, в том, что он теряет способность управлять объектом. Путь грамматикализации определяется, по-видимому, тем, что акт открытия ассоциируется с началом действия.

Заклучение

Глагольная грамматикализация выражается в том, что глагол теряет одну из сем, присущих ему в лексическом значении. В частности, адвербиальные глаголы обычно происходят из глаголов со сложной семантикой, содержащих как сему "адвербиальности", так и собственно "сему действия". Грамматикализация подобных глаголов происходит за счет утери "семы действия" и перехода в класс адвербиальных показателей. Например, глагол *miḥēg* (*спешить*), как мы уже отмечали, утрачивает сему *движения* и сохраняет только лишь адвербиальную сему *быстро*; глагол *hiškīm* (*рано вставать/ рано отправляться в путь*) сериализуется в значении *рано*.

Грамматикализация в иврите никогда не бывает полной. Все глаголы в сериальной конструкции сохраняют "глагольные" черты: грамматические категории времени, вида и наклонения, лица и числа.

Тем не менее, происходит серьезная трансформация на валентностном уровне: грамматикализованный глагол теряет спо-

способность управлять актантами: переходные глаголы теряют валентность на объект.

Во многих случаях для иврита характерна полиграмматикализация, когда один глагол грамматикализуется в нескольких значениях. Существует два основных типа полиграмматикализации.

При первом типе глагол грамматикализуется в нескольких значениях, относящихся к разным глагольным категориям. Таковы пути грамматикализации многих глаголов движения, а также бытийного глагола, которые не были рассмотрены в данной статье.

При втором типе глагол грамматикализуется в нескольких значениях, относящихся к одной грамматической категории. Например, *hōsîṭ/ uasāṭ* (*добавлять*) грамматикализуется в значении рефактива, континуатива/итератива и интенсива, *hirbā* (*преумножить*) – в значении итератива и (редко) дуратива. Этот тип грамматикализации характерен для аспектуальных глаголов в иврите.

Библиография

1. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций. – Москва, Языки славянских культур, 2005. – С. 1–480.
2. Bybee J. The evolution of grammar: tense, language and modality in the languages of the world. – Chicago-London, the University of Chicago Press, 1994 – С. 140–174.
3. Rubinstein E. Ijun bif'alim adverbialiyim bilshon ha-Mikra // Studies on Hebrew and Other Semitic Languages presented to Professor Chaim Rabin on the Occasion of his Seventy-Fifth Birthday, 1990. – С. 385–393.

К вопросу о предикативной функции категории определенности/неопределенности в иврите

Согласно определению [Языкознание, 1998], категория определенности/неопределенности функционирует на семантическом уровне, выполняя задачу актуализации и детерминации имени, демонстрации его единственности в описываемой ситуации (определенность), либо выражения отношения имени к классу подобных ему феноменов (неопределенность). В настоящей работе будет показано, что, данная категория функционирует и на синтаксическом уровне, определяя логико-семантический класс предложения.

В основе изучения свойств естественного языка лежит анализ высказывания – минимальной единицы речевого общения. Выделение высказывания в потоке речи с его последующим изучением лежит в основе исследования функций различных элементов языковой системы.

В свете концепции дихотомии языка и речи, определяющей современные лингвистические исследования, при анализе речевых выражений принято рассматривать не сами конкретные высказывания, а лежащие в их основе соответствующие синтаксические единицы – предложения.

Понятие предложения является одним из наиболее трудных для определения понятий в языкознании. В лингвистической литературе встречается ряд определений этого понятия, они относятся к различным школам и построены в соответствии с подходом их авторов и целями, которые они ставят. При всем различии этих подходов, все авторы сходятся в том, что предложение – это самостоятельная языковая единица, абстрактная и независящая от контекста или других факторов, и, так или иначе, понятие предложения определяется интуитивно.

Возможность такого интуитивного восприятия предложения обусловлена тем фактом, что в основе любого предложения лежит объективно закрепленная в языке предикативная структура, по которой оно построено. Именно предикативные структуры, а не конкретные предложения являются собственным пред-

методом синтаксиса, а определение характера и связей этих структур – задачей синтаксического исследования.

При анализе предикативных структур автор придерживается отдельных положений традиционной арабской грамматической теории (далее – ТАГТ), многие из которых справедливы и для иврита.¹

В ТАГТ теоретической предпосылкой для исследования различных типов синтаксической связи служит определение предикативной конструкции как двучленной структуры. Данное понимание предикативной конструкции структуры закономерно приводит к выделению в ней двух основных компонентов: элемент, который предикативно примыкает, – сказуемое – и элемент, к которому первый элемент предикативно примыкает, – подлежащее. Следовательно, изучение предикативности – основного конституирующего признака предложения сводится к изучению составных частей предикативной конструкции, от природы которых, в конечном счете, зависит предикативный характер данной синтаксической связи. В соответствии с наполнением предикативной структуры выявляются коммуникативные единицы с определенным типовым семантическим содержанием. Дальнейший анализ данной структуры обеспечивает выявление ее информативного содержания, в которое входят следующие аспекты: семантический класс, к которому относится это высказывание, наличие или отсутствие в нем стилистической окраски, состав компонентов, находящихся в коммуникативном фокусе, и т.д.

В качестве источников используются тексты статей, помещенные на интернет-сайте газеты *הארץ* (<http://haaretz.co.il>). Выбор данного источника обусловлен тем фактом, что литературный стиль публикаций в данной газете максимально приближен к литературной норме языка.

В рамках настоящего анализа проводится сортировка выявленных предложений по частеречному составу их компонентов, на основании чего устанавливаются типовые предикативные структуры, лежащие в основе указанных предложений. При этом

¹ При описании положений ТАГТ используется методика описания грамматических явлений в арабском языке, изложенных в [Габучан, 1972].

логико-семантический анализ установленных предикативных структур показывает, что имеются принципиальные различия между предложениями, подлежащее которых выражено именным словом в состоянии определенности, и предложениями, подлежащее которых выражено именным словом в состоянии неопределенности. Данные различия отмечаются как на уровне формального и актуального членения предложений, так и на уровне определения семантического класса, к которому они принадлежат.

Выявленные предикативные структуры представлены в двух разделах: в первом приводятся структуры, лежащие в основе предложений, подлежащее которых выражено именным словом в состоянии определенности, а во втором – подлежащее которых выражено именным словом в состоянии неопределенности. Полученные структуры представляются в виде схематических формул, в которых для элементов данных структур приняты условные обозначения в соответствии с морфологическими признаками, характеризующими часть речи, выполняющими функцию того или иного компонента: S – предложение, Adv – адвербиальный элемент, N⁺ – элемент в состоянии определенности, N⁻ – элемент в состоянии неопределенности, Cop – копулятивный элемент, связка, V – глагол, Pr личное местоимение, Pr_{dem} – указательное местоимение, N_{pr} – имя существительное собственное, N_{com} – имя существительное нарицательное.

I. Предикативные структуры, лежащие в основе предложений, подлежащее которых выражено именным словом в состоянии определенности

В выявленных нами предложениях подлежащее выражается именным словом в состоянии определенности: личным местоимением, указательным местоимением, именем собственным либо именем существительным нарицательным в сочетании с определенным артиклем или с местоименным суффиксом. Состав элементов, выполняющих функцию сказуемого, определяется для каждой конкретной схемы.

1.1 Подлежащее выражено личным местоимением.

1.1.1 Сказуемое выражено глагольной словоформой

В этом случае предикативная структура предложения представляется следующей схемой:

$$S \rightarrow Pr + V \quad (1)$$

например¹:

Я подала иск о возмещении убытков. אני הגשתי² תביעת נזיקין.³

1.1.2 Сказуемое выражено именным словом в состоянии неопределенности: именем существительным, именем прилагательным, причастием активного залога либо причастием пассивного залога:

$$S \rightarrow Pr + N \quad (2)$$

например:

Я убежден, что мы должны его ... אני משוכנע שעלינו לשחררו...
освободить.

1.1.3 Сказуемое выражено именным словом в состоянии определенности: именем существительным в сочетании с местоименным суффиксом, именем существительным в сочетании с определенным артиклем либо именным словом, обладающим исходным статусом определенности:

$$S \rightarrow Pr + N^+ \quad (3)$$

например:

Он – ее сын, который просто ей ... הוא הבן שלה שפשוט מתנקם בה".
мстит.

Для передачи плана прошедшего или будущего времени предложения такого типа дополняются компонентом, представ-

¹ Ввиду ограниченного объема статьи каждая схема иллюстрируется одним примером.

² Здесь и в дальнейшем мы обозначаем формальное подлежащее предложения одинарным подчеркиванием, а формальное сказуемое – двойным подчеркиванием.

³ Примеры конкретных предложений, приводимые в настоящей статье, взяты из дипломной работы выпускницы ГКА им. Маймонида Ц.Т. Бадмаевой "Виды предикативных конструкций в современном иврите" (2007 г.), подготовленной под научным руководством автора.

ленным формами глагола הִיָּה (*быть*), соответствующими роду и числу именного слова, выполняющего функцию подлежащего. В гебраистике по аналогии с европейской грамматической традицией принято считать этот элемент копулятивным, т.е. рассматривать его как связку между подлежащим и сказуемым. При наличии копулятивного элемента схема предикативной структуры предложения выглядит следующим образом:

$$S \rightarrow Pr + Cop + N^+ \quad (4)$$

например:

Она была "матерью семейства". *היא הייתה¹ האימא של המשפחה".*

1.2 Подлежащее выражено указательным местоимением.

1.2.1 Сказуемое выражено глагольной словоформой:

$$S \rightarrow Pr_{dem} + V \quad (5)$$

например:

И сейчас я не понимаю, как это случилось. *גם עכשיו אני לא מבין איך זה קרה. "*

1.2.2 Сказуемое может быть также выражено именным словом в состоянии неопределенности: именем существительным, именем прилагательным, причастием активного залога либо причастием пассивного залога:

$$S \rightarrow Pr_{dem} + N^- \quad (6)$$

например:

Это не просто. *זה לא פשוט.*

1.2.3 Сказуемое выражено именным словом в состоянии определенности: именем существительным нарицательным в сочетании с артиклем или местоименным суффиксом, именем собственным либо личным местоимением:

$$S \rightarrow Pr_{dem} + N^+ \quad (7)$$

например:

Привет, это Шмуэль. *שלום, זה שמואל.*

¹ Здесь и в дальнейшем копулятивный элемент выделяется подчеркиванием волнистой линией.

1.3 Подлежащее выражено именем собственным.

1.3.1 Сказуемое выражено глагольной словоформой:

$$S \rightarrow N_{pr} + V \quad (8)$$

например:

Представитель армии США по связям с прессой полковник Кристофер Гарвер, рассказал, что... דובר של צבא ארה"ב, הקולונל כריסטופר גארורר, סיפר ש-...
Гарвер, рассказал, что...

1.3.2 Сказуемое выражено именным словом в состоянии неопределенности: причастиями активного залога либо причастиями пассивного залога:

$$S \rightarrow N_{pr} + N \quad (9)$$

например:

Ольмерт заинтересован [в том, чтобы] принять участие во встрече... אולמרט מעוניין ליטול חלק במפגש...
... במפגש...

Помимо подлежащего и сказуемого, структурная схема таких предложений может содержать дополнительный компонент, выраженный личным местоимением третьего лица (она), היא (она), הן (они, м.р.), הן (они, ж.р.). Род и число этого местоимения соответствуют роду и числу именного слова, выполняющего функцию подлежащего. Данный компонент выполняет в предложении функцию связки:

$$S \rightarrow N_{pr} + Cop + N \quad (10)$$

например:

Ольмерт [он]- публичная персона. אולמרט הוא איש ציבור...

1.3.3 Сказуемое выражено именем существительным в состоянии определенности.

Как и в предыдущем пункте, в этом случае помимо подлежащего и сказуемого, предикативная структура содержит копулятивный элемент, выраженный личным местоимением третьего лица и расположенный на второй позиции в структурной схеме:

$$S \rightarrow N_{pr} + Cop + N^t \quad (11)$$

например:

Израиль это одна из ведущих стран в мире. ישראל היא אחת המדינות המובילות בעולם...

1.4 Подлежащее выражено именем существительным нарицательным в состоянии определенности

1.4.1 Сказуемое выражено глагольной словоформой:

$$S \rightarrow N_{\text{com}}^+ + V \quad (12)$$

например:

Жители подробно изложили правительственные ассигнования, которые получили... התושבים פירוט את ההקצבות הממשלתיות שקיבלו...

1.4.2. Сказуемое выражено именным словом в состоянии неопределенности: причастием активного залога либо причастием пассивного залога:

$$S \rightarrow N_{\text{com}}^+ + N^* \quad (13)$$

например:

Иск приписывает ему подготовку трех преступлений в Иерусалиме... התביעה מייחסת לו תכנון שלושה פגועים בירושלים...

Помимо подлежащего и сказуемого предикативная структура таких предложений может дополнительно включать копулятивный элемент, выраженный личным местоимением третьего лица:

$$S \rightarrow N_{\text{com}}^+ + \text{Cop} + N^* \quad (14)$$

например:

Один из способов, который использовали для того, чтобы обнаружить загрязнение, это [она] исследование стволов деревьев... אחת הדרכים שבהן השתמשו לגלות את הזיהום היא בדיקת גזעי עצים...

1.4.3 Сказуемое выражено именем существительным в состоянии определенности.

В этом случае, помимо подлежащего и сказуемого, предикативная структура с необходимостью содержит копулятивный элемент в позиции второго компонента:

$$S \rightarrow N^+ + \text{Cop} + N^+ \quad (15)$$

например:

По его словам, единственная группировка, с которой невозможно вести переговоры, (она) Аль-Кайда. לדבריו, הפלג היחיד שלא ניתן לדבר אתו הוא ארגון אל-קאעדה...

1.5 Анализ выявленных предикативных структур

Представим варианты заполнения структурных схем (1)-(15) в виде сводной таблицы:

| № п/п | Первый компонент (подлежащие) | Второй компонент (сказуемое) |
|-------|--|---|
| 1 | Личное местоимение | 1) Глагольная словоформа 2) Именное слово в состоянии неопределенности 3) Именное слово в состоянии определенности |
| 2 | Указательное местоимение | 1) Глагольная словоформа 2) Именное слово в состоянии определенности. 3) Именное слово в состоянии неопределенности. |
| 3 | Имя собственное | 1) Глагольная словоформа 2) Именное слово в состоянии неопределенности. 3) Именное слово в состоянии определенности в сочетании с местоимением-связкой. |
| 4 | Имя существительное нарицательное в состоянии определенности | 1) Глагольная словоформа 2) Именное слово в состоянии неопределенности. 3) Именное слово в состоянии определенности в сочетании с местоимением-связкой. |

Проанализируем части речи, выполняющие функцию первого и второго компонента с точки зрения их способности составить предикативную конструкцию.

- Все сочетания первого компонента (именного слова в состоянии определенности) и второго компонента, выраженного глаголом или именным словом в состоянии неопределенности, формируют предикативную конструкцию без каких-либо дополнительных условий:

$$S \rightarrow N^+ + N \quad (16)$$

Наличие предложений, которые могут быть описаны схемой (16), является эмпирическим подтверждением того факта, что основная закономерность, определяющая свойство речи, заключается в том, что предложение включает в себя два необходимых элемента – определенный и неопределенный – и что высказывание начинается с определенного элемента, за которым следует сообщающий неопределенный элемент. Необходимость наличия в предложении определенного элемента можно объяснить тем, что невозможно что-то сообщать слушающему относительно чего-то ему неизвестного. С другой стороны, высказывание нуждается в наличии сообщающего неопределенного элемента, поскольку при отсутствии такого элемента оно лишается всякой информационной ценности и теряет свое главное назначение и одно из условий сообщающего компонента (сказуемого) заключается в том, чтобы он был неопределенным.

Данная концепция, подробно разработанная в рамках ТАГТ, во многом совпадает с основными идеями В. Матезиуса [Матезиус, 1967] об актуальном членении предложения, под которым в современном языкознании понимается членение предложения в контексте на *тему* (данное) и на *рему* (новое).

Согласно концепции Матезиуса, тема (основа) высказывания выражает то, что является в данной ситуации известным или, по крайней мере, может быть легко понято, и из чего исходит говорящий, а рема (ядро) – то, что говорящий сообщает об основе высказывания. Тема, по Матезиусу, не сообщает новой информации, но является, главным образом, необходимым элементом связи предложения с контекстом.

Соответственно, актуальное членение предложений, в основе которых лежит предикативная структура (16) совпадает с их формальным членением. Подлежащее, выраженное именным словом в состоянии определенности, является темой предложения, а сказуемое, выраженное именным словом в состоянии неопределенности, – его ремой.

- Если подлежащее предложения (первый компонент структур-

ной схемы) выражено личным или указательным местоимением, то предложение может быть образовано при сочетании этого местоимения с именным словом в состоянии определенности (схемы 3 и 7).

Поскольку и личные, и указательные местоимения исходно обладают статусом определенности, оба главных члена предложений представлены именными словами в состоянии определенности. С формальной точки зрения подобный состав структурной схемы противоречит одному из центральных положений, лежащих в основе анализа предложения, которое заключается в необходимости наличия в нем неизвестного элемента.

На данное противоречие обращали внимание арабские грамматисты при анализе аналогичных предложений в арабском языке. Для разрешения этого противоречия они предлагали учитывать, что под неизвестным элементом в предложении может пониматься не только отдельно взятое слово в состоянии неопределенности, но и незнание слушающим, того факта, что между двумя известными ему объектами существует связь. Именно это обстоятельство, по выражению Г.М. Габучана [Габучан, 1972], "придает предложению информационную ценность".

Корректность структурных схем 3 и 7 может быть также подтверждена анализом категории определенности/неопределенности в контексте ее связи с категориями "общего" и "частного".

Прежде всего, отметим, что все именные слова можно условно разделить на два класса: имена, исходно обладающие статусом определенности (местоимения, имена собственные), и имена, исходно обладающие статусом неопределенности (имена нарицательные). Последние, выполняя конкретные функции в структурной схеме предложения, могут при воздействии известных синтаксических факторов приобретать статус определенности, что, в свою очередь, может быть выражено как явно (при присоединении к именной словоформе определенного артикля или показателя местоименности), так и неявно (например, когда данное именное слово обозначает

родовое – типобразующее – понятие). Из вышесказанного вытекает первичность имени в состоянии неопределенности по отношению к имени в состоянии определенности.

Одним из наиболее характерных атрибутов имени в состоянии неопределенности является обозначение наиболее общих категорий и понятий. Например, в предложении: ספר הן (Это – книга) слово ספר (книга) входит в состоянии неопределенности. Смысловым содержанием этого предложения является указание не на конкретную книгу, а на некий объект, входящий, вследствие своих характеристик, в класс объектов, именуемых "книга". Приведенное выше предложение можно использовать, указывая на любую книгу, или, другими словами, на любой объект, входящий в данный класс. Таким образом, в данном предложении именное слово в состоянии неопределенности обозначает объект – книгу в наиболее общем смысле слова.

Что касается имени в состоянии определенности, то его специфическим атрибутом является обозначение частных или конкретных понятий. Другими словами, имя в состоянии определенности указывает на конкретный предмет без упоминания остальных членов данного класса предметов (объектов, понятий). Таким образом, из приведенных выше рассуждений вытекает связь между лингвистической категорией "определенности/неопределенности" и логическими категориями "частного" и "общего" соответственно.

Рассматривая предложения, построенные по структурной схеме (16), с точки зрения отношения входящих в них компонентов к категориям "общего" и "частного", отметим, что данная схема устанавливает соотношение между конкретным (частным) объектом (предметом, понятием) и некоторым другим объектом, представленным в общем смысле. Таким образом, по данной структурной схеме строятся предложения, в которых сообщается информация общего характера о конкретном объекте, т.е. высказывание, в основе которого лежат предложения такого типа, строятся по принципу "от конкретного к общему".

Что касается предложений, построенных по структурным схемам (3) и (7), включающих два именных слова в состоянии определенности, что принцип "от конкретного к общему" также применим и к ним.

Традиционная арабская грамматическая теория не ограничивается только "крайними" значениями категорий "общего" и "частного". Как отмечает Г.М. Габучан [Габучан, 1972], "исследование системы определенности/неопределенности (или частного и общего) не исчерпывается выделением просто двух крайних точек или составных элементов данной категории. Эта система, в понимании арабских грамматистов, представляет собой сложную систему, где два полюса определенного и неопределенного (частного и общего) охватывают целый ряд промежуточных категорий, выделяемых как "более определенное", "более неопределенное" и т. д."

В отношении иврита отметим, что как выдвижение предположения о существовании иерархии степени определенности именных слов в иврите, так и установление этой иерархии, не получили до настоящего времени достаточного отражения в лингвистической литературе. Вместе с тем, в ТАГТ теоретическому обоснованию данной иерархии придаётся большое значение.

Градация внутри категории определенности/неопределенности устанавливается по двум аспектам. С одной стороны, определяется степень определенности для разных классов именных слов. Так, в частности, ставится задача выяснения, какой из классов именных слов обладает более высокой степенью определенности, например, личное местоимение или имя собственное, указательные или относительные местоимения. С другой стороны, градация детерминации устанавливается внутри отдельных классов именных слов. Так, для класса личных местоимений устанавливается, местоимения какого лица и числа следует считать более определенными.

Анализ предложений построенных по схемам 3 и 7 показывает, что иерархия степени определенности именных слов в иврите должна быть представлена следующим образом:

- a. Именные слова с исходным статусом определенности в следующем порядке:
- ✓ указательные местоимения;
 - ✓ личные местоимения;
 - ✓ имена собственные;
- b. Именные слова с производным статусом определенности.

Соответственно, если оба члена предложения выражены именными словами в состоянии определенности (схемы 3 и 7), предикация осуществляется за счет сочетания элемента с более высоким статусом определенности в качестве подлежащего с элементом с менее высоким статусом определенности в качестве сказуемого.

Если подлежащее выражено именем собственным или именем существительным нарицательным в состоянии определенности, то в качестве сказуемого также может выступать имя существительное в состоянии определенности. При этом предложение содержит дополнительный элемент, выполняющий функцию связки (схемы 11 и 15). В отношении копулятивного элемента отметим, что фактически он является разделителем между подлежащим и сказуемым, которые, в случае его отсутствия, могли бы восприниматься как два тождественных члена предложения.

Факт, представления копулятивного элемента личным местоимением, позволяет представить данные схемы в виде:

$$S \rightarrow N^+ + Pr + N^+ \quad (17)$$

Группируя элементы схемы (17) следующим образом:

$$S \rightarrow N^+ + \{Pr + N^+\} \quad (18)$$

отметим, что выражение в фигурных скобках представляет собой предикативную конструкцию, описанную выше (схема 3). Другими словами, схему (17) можно представить как сочетание именного слова в состоянии определенности и предикативной конструкции:

$$S \rightarrow N^+ + Praed \quad (19)$$

Анализируя предикативную конструкцию с точки зрения отношения к категории определенности/неопределенности,

укажем, что данная категория применяется преимущественно для актуализации имени. Вместе с тем, эта категория может также быть использована при анализе фактов речи, т.е. уже реализованных языковых построений [Языкознание, 1998]. Что касается предикативных конструкций, то, как отмечает И.М. Кобозева [Кобозева, 2001], они, в силу своей принадлежности к системе языка, а не к системе речи, "лишены собственной референции, но, благодаря своей структуре, обладают предназначением для использования с тем или иным референциальным статусом".

Данное определение позволяет провести аналогию между предикативными конструкциями и именами нарицательными, которые исходно, т.е. в системе языка, обладают статусом неопределенности, а в речи используются как в состоянии определенности, так и в состоянии неопределенности. На основании этой аналогии можно условно присвоить предикативным конструкциям статус неопределенности.

Таким образом, структурную схему (15) можно записать следующим образом:

$$S \rightarrow N^+ + Praed^{\downarrow} \quad (20)$$

т.е. представить ее как сочетание определенного и неопределенного элементов.

- Актуальное членение предложений, представленных обобщенной структурной схемой (16), совпадает с их формальным членением. Их темой является элемент со значением определенности, а ремой элемент со значением неопределенности.
- Обобщенную семантику таких предложений можно представить как отношение между субъектом и его предметной характеристикой, поэтому в дальнейшем такие предложения обозначаются термином "предложения характеристики".

II. Предикативные структуры, лежащие в основе предложений, подлежащее которых выражено именным словом в состоянии неопределенности.

2.1 Обзор предикативных структур

2.1.1 В качестве сказуемого таких предложений может выступать показатель существования Ψ^{\downarrow} (*есть, имеется, присутствует* и

т.п.) или אין (нет, не имеется, отсутствует). Для передачи плана прошедшего или будущего времени показатель существования представлен в предложениях соответствующими формами глагола להיות (быть). Ввиду функциональной эквивалентности этих слов, при описании схем предикативных структур мы ограничиваемся упоминанием только слова יש, и сама схема может быть представлена в виде:

$$S \rightarrow יש + N \quad (21)$$

например:

Нет возможности заказать по Интернету или по телефону... אין אפשרות להזמין דרך האינטרנט או בטלפון...

2.1.2 Предикативная структура (21) может быть расширена адвербиальным элементом, выполняющим в предложении функцию обстоятельства времени или места. Указанный элемент может быть выражен наречием или предложно-именным словосочетанием:

$$S \rightarrow Adv + יש + N \quad (22)$$

например:

Но здесь есть особый случай... אבל כאן יש מקרה מיוחד...

2.1.3 Позиция адвербиального элемента может быть замещена словосочетанием именного слова в состоянии определенности с предлогом ל, имеющим значение "предлога направления действия" [Подольский, 1985; Соломоник, 1983]. Если указанное слово выражено именем существительным нарицательным в состоянии определенности или именем собственным, то предикативная структура таких предложений имеет вид:

$$S \rightarrow (ל + N^+) + יש + N \quad (23)$$

например:

У.....Ирана нет другой возможности... לאִירָאן אין אפשרות אחרת..

¹ Здесь и в дальнейшем мы обозначаем адвербиальный элемент пунктирным подчеркиванием.

а если в данное словосочетание входит личное местоимение, то порядок элементов в схеме будет другим:

$$S \rightarrow \psi' + (\text{?} + Pr) + N \quad (24)$$

У меня нет никакой причины преследовать его אין לי שום סיבה לרדוף אותו ...

2.1.4 Сказуемое может быть выражено глагольной словоформой, при этом в предикативную структуру входит дополнительный адвербиальный элемент, выполняющий в предложении функцию обстоятельства времени или места. Указанный элемент может быть выражен наречием или предложно-именным словосочетанием:

$$S \rightarrow Adv + N + V \quad (25)$$

например:

Источники в полиции Ирака также передали ... מקורות במשטרת עיראק מסרו גם ...

2.2 Анализ выявленных предикативных структур

Представим варианты наполнения структурных схем (21)-(25) в виде сводной таблицы:

| № | 1 компонент | 2 компонент | 3 компонент (подлежащее) |
|---|--|--|--|
| 1 | Показатель существования ψ' | Именное слово в состоянии неопределенности | |
| 2 | Адвербиальный элемент/предложно-именное словосочетание | Показатель существования ψ' | Именное слово в состоянии неопределенности |
| 3 | Адвербиальный элемент/предложно-именное словосочетание | Глагольная словоформа | Именное слово в состоянии неопределенности |

- Минимальной теоретически возможной моделью таких предложений является двухкомпонентная структура, первым компонентом которой является показатель существования ψ' , а вторым – именное слово в состоянии неопределенности (схе-

ма 21, пример 16). Смысловым содержанием данного предложения является указание на факт несуществования возможности.

Обобщенной семантикой предложений, образованных по схеме (21), является экзистенциальность, т.е. указание на существование или несуществование некоторого объекта или класса объектов. Соответственно, для обозначения таких предложений в дальнейшем будет использоваться термин "экзистенциальные предложения".

Логико-семантический анализ экзистенциальных предложений показывает, что такие предложения отличаются по своим характеристикам от предложений характеристики.

В предложениях характеристики в качестве исходного фактора принимается некоторый объект реального мира, т.е. одной из основных характеристик таких предложений является пресуппозиция, т.е. заранее заданное условие существования объекта, в отношении которого выносятся суждения. Данный объект фигурирует в таких суждениях в качестве субъекта. В свою очередь, в предикат этих суждений выносятся характеристики, присущие данному объекту.

Рассматривая логико-семантические характеристики предложения $\neg \exists x (H(x))$ (*Нет возможности*), отметим, что в конкретном высказывании, в основе которого лежит данное предложение, исходным считается некоторый комплекс признаков, присущих физической возможности выполнить необходимое действие. Именное слово (возможность) в данном предложении выступает в функции обозначающего указанных признаков, а само высказывание касается реализованности (или, в данном случае, нереализованности) этих признаков в объекте или в абстрактном понятии (в рассматриваемом примере – в возможности). Поэтому в высказывании такого рода фигурирует именное слово в состоянии неопределенности.

Указывая исключительно на факт существования объекта, предложения, составленные по структурной схеме (21), не содержат указания на область существования этого объ-

екта, которая в таких предложениях ничем не ограничена, т.е. условно она приравнивается ситуации общения. Как следствие, эта область не получает лексического обозначения и подразумевается, что она ограничена рамками соответствующего коммуникативного акта и, соответственно, такие предложения встречаются относительно редко.

Вместе с тем, с формальной точки зрения такие предложения являются самодостаточными, т.е. сочетание показателя существования Ψ , и именного слова в состоянии неопределенности образует предикативную структуру.

В отношении актуального членения предложений, составленных по схеме (21), отметим, что оно не совпадает с их формальным членением. Н.Д. Арутюнова [Арутюнов, 1976] указывает, что рему таких предложений, составляют и первый, и второй компоненты структурной схемы, а его темой является ситуация для которой высказывание, в основе которого лежит данное предложение, является справедливым.

- При расширении предикативной структуры (21), принимаемой в качестве базовой структуры экзистенциальных предложений, при помощи адвербиального элемента (схема 22), отношение образованных по ней предложений к семантическому классу экзистенциальных сохраняется. Функцией адвербиального элемента в этих предложениях является указание на область существования объекта. В отличие от предложений, образованных по схеме (21), по схеме (22) формируются предложения, содержащие характеристику не всего мира, а некоторого его фрагмента.

В качестве исходного фактора сообщения в высказываниях, в основе которых лежат такие предложения, укажем на область существования объекта, в отношении которого выносятся суждение. Показатель существования Ψ совместно с именным словом, обозначающим данный объект, составляет сообщаемое таких предложений. Образованное сочетанием этих элементов экзистенциальное предложение, относящееся к ограниченной об-

ласти существования можно рассматривать как "предметную характеристику"¹ этой области.

Актуальное членение предложений, образованных по схеме (22), не совпадает с их формальным членением. Рему таких предложений составляют второй и третий компоненты данной схемы – показатель существования Ψ и именное слово в состоянии неопределенности. Так, в предложении (17), образованном по схеме (22): כֵּאן יֵשׁ מִקְרֵה מְיוּחַד (*здесь есть особый случай*) ремой является словосочетание Ψ מִקְרֵה יֵשׁ (*есть случай*), при этом третий компонент схемы – מִקְרֵה (*случай*), находится в коммуникативном фокусе данного предложения.

В свою очередь, тема данного предложения представлена адвербиальным элементом כֵּאן (*здесь*) – первым компонентом структурной схемы. Другими словами, в анализируемом примере адвербиальный элемент, обозначающий область существования объекта, определяет коммуникативную presupпозицию данного предложения.

- Если позиция адвербиального элемента первого компонента структурной схемы (22) замещена словосочетанием предлога ל с именным словом в состоянии определенности (схемы 23 и 24), позицию второго компонента занимает показатель существования Ψ , а в позиции третьего компонента находится именное слово в состоянии неопределенности.

Актуальное членение предложения, образованного по данным схемам, не совпадает с формальным. Его рему составляют все три компонента структурной схемы, а темой является ситуация, для которой справедливо утверждение, выраженное данным предложением.

В коммуникативном фокусе данного предложения находится его формальное подлежащее, например, слово אִפְשָׁרׁוּת (*возможность*) из примера (18).

Семантика предложений, образованных по схемам 23 и 24 определяется, исходя из значения предлога ל. Помимо общего значения экзистенциальности, характерного для пред-

¹ Термин Н.Д.Арутюновой [Арутюнова, 1976].

ложений включающих показатель существования ψ , предложения, образованные по данной схеме, выражают посесивность, т.е. указание на факт обладания объектом. Именное слово в состоянии неопределенности, указывает на объект, а именное слово, входящее в предложное словосочетание, указывает на обладателя объекта.

- Семантика предикативных структур, в которых в качестве сказуемого фигурирует глагольная словоформа, например предложение (20), построенное по схеме (25): מקורות מסרו (*Источники передали*), устанавливается при сопоставлении данной структуры с аналогичной, в которой в качестве подлежащего используется именное слово в состоянии определенности (схема 12):

[Эти] источники передали.

המקורות מסרו

Предложение (21) относится к классу предложений характеристики. Подлежащее этого предложения содержит указание на прежде известные источники, и информационным содержанием предложения является указание на факт передачи этими источниками некой информации.

В отличие от этого предложения, в предложении (20) имеется указание на некоторые ранее неизвестные источники. Другими словами, автор высказывания прежде всего сообщает слушателю, что эти источники существуют, и таким образом обновляет для него информационное поле, в котором происходит дальнейшее развитие информации.

Таким образом, предложение (20) מקורות מסרו (*Источники передали*) как бы распадается на два последовательных предложения:

1. יש מקורות (*Есть источники*);
2. המקורות מסרו ([Эти] *Источники передали*).

Наличие в первом предложении показателя существования ψ , определяет общую семантику исходного предложения, и дает все основания отнести его к классу экзистенциальных предложений. Данные предложения оказываются нерасчленимыми с точки зрения актуального членения. Рему таких предложений составляют именное слово в состоянии неопределенности в сочетании с глагольной словоформой, а его темой яв-

ляется ситуация для которой высказывание, в основе которого лежит данное предложение, является справедливым.

Выводы

Проведенный анализ предикативных конструкций, характерных для современного иврита, показывает, что:

1. определяющим фактором при формировании предикативных конструкций является отношение входящих в него элементов к категории определенности – неопределенности. Эта категория функционирует на синтаксическом уровне – на уровне синтаксиса, в частности, для порождения предложений характеристики необходимо, чтобы один его элемент обладал статусом определенности, а другой – статусом неопределенности, а для порождения экзистенциальных предложений необходимо, чтобы его формальное подлежащее было выражено элементом в состоянии неопределенности;

2. отношение подлежащего предложения к категории определенности-неопределенности обуславливает актуальное членение предложения. Так, если подлежащее выражено именным словом в состоянии определенности, то предложение является расчленимым с точки зрения актуального членения, причем его темой является элемент со значением определенности, а ремой – элемент со значением неопределенности.

В случае, когда подлежащее предложения выражено именным словом в состоянии неопределенности, предикативное ядро предложения, как правило, составляет сочетание данного слова с элементом, выражающим значение существования. Такие предложения являются нерасчленимыми с точки зрения актуального членения. Их рему составляет вся предикативная конструкция, а темой является ситуация, для которой справедливо утверждение, выраженное данным предложением.

3. отношение подлежащего предложения к категории определенности/неопределенности обуславливает семантику предикативной структуры, лежащей в его основе.

Так, если подлежащее выражено именным словом в состоянии определенности, то обобщенную семантику таких пред-

ложений можно представить как отношение между субъектом и его предметной характеристикой.

Если подлежащее выражено именным словом в состоянии неопределенности, то их обобщенной семантикой является указание на факт существования объекта вообще, либо на существование, ограниченное временными или пространственными рамками.

Библиография

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. "Наука". М., 1976. – 383 с.
2. Габучан Г.М. Теория артикля и проблемы арабского синтаксиса. М., "Наука", 1972. – 224 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. Эдиториал УРСС. М., 2001. – 352 с.
4. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения. Пер. с чешского. // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. – С.239–245.
5. Подольский Б. Практическая грамматика языка иврит. "Тарбут", Т.-А., 1985. – 140 с.
6. Соломоник А. Практическая грамматика иврита. Иерусалим. 1983. – 155 с.
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь, М., "Большая Российская Энциклопедия", 1998. – 685 с.

Новые технологии в преподавании иврита

Быстрое развитие технологической базы в последние годы заставляет задуматься о возможных перспективах в области концепции образования и, в частности, в области преподавания иврита.

Как известно, преподавание иврита в странах бывшего СССР сосредоточено, в основном, в разных ульпанах и других языковых курсах, в еврейских школах и в ряде государственных и негосударственных вузов. Остановимся подробнее на учебных заведениях каждого типа, рассмотрим также вопросы проведения экзаменов, повышения квалификации действующих и подготовки новых преподавателей, а также проведения научных конференций.

Ульпаны. В настоящее время преподавание иврита в ульпанах построено по структурно-территориальному принципу. Та или иная организация, в ведении которой относится ульпан, открывает в данном населенном пункте одну или несколько учебных групп, нанимая для этой цели преподавателей. Программа занятий в большинстве случаев является стандартной для данного ульпана, хотя зачастую некоторые преподаватели и пользуются определенной свободой, позволяющей им в большей или меньшей степени отклониться от требований программы. Как правило, ульпан заинтересован в стабильном штате своих преподавателей и при его наличии ограничивает сотрудничество со сторонними преподавателями, избегая внутренней конкуренции и защищая интересы своих работников.

Отметим, что в ряде случаев, в особенности, в небольших городах сама идея конкуренции нередко является сугубо теоретической, поскольку количество преподавателей является существенно меньшим, чем требуется. Возможно и обратное: преподаватель иврита высокой квалификации, живущий в отдаленном городе, имеет все шансы оказаться востребованным, в лучшем случае, в недостаточной степени.

Говоря о квалификации преподавателя, мы имеем в виду не только его методическую компетентность, но и собственно владение языком. В эпоху мирового финансового кризиса и существ-

венного сокращения грантов на еврейское образование лишь немногие организации могут позволить себе вкладывать средства в повышение квалификации своих преподавателей.

В этой ситуации потенциальный ученик ульпана является в значительной степени участником своеобразной лотереи, от результатов которой зависит, попадет ли он в группу сильного, профессионального в большей или меньшей степени или откровенно слабого преподавателя, насколько однородной окажется учебная группа и насколько стабильным будет ее состав, насколько учебная программа и учебники, принятые в данном ульпане, окажутся оптимальными именно для данного ученика и т. д. Более того, в большинстве случаев ученик ульпана лишен возможности воспользоваться объективными критериями для оценки своих достижений, что могло бы позволить ему убедиться в правильности избранного пути или принять решение о поиске альтернативы.

Развитие видео- и компьютерных обучающих технологий позволит в перспективе сформировать глобальный рынок в сфере преподавания иврита, что существенно расширит возможности, имеющиеся в распоряжении учеников ульпанов – потенциальных клиентов этого рынка. Однако для этого должно быть найдено решение ряда проблем, учитывающих технические, технологические, организационные и методические аспекты. Перечислим некоторые из них:

- ✓ создание информационной базы данных, содержащей сведения о преподавателях (включая, быть может, данные о средней успеваемости их участников), учебных программах (разработчиках, объеме, рекомендуемой степени интенсивности занятий, критериях оценки усвоения), учебниках и учебных пособиях, примерной стоимости занятий;
- ✓ определение реального уровня знаний учащегося;
- ✓ создание автоматизированной системы формирования групп, позволяющей учесть пожелания потенциальных учеников;
- ✓ создание системы оплаты уроков.

Нетрудно представить себе урок, проводимый при помощи той или иной программы видеочата. Местонахождение каждого из участников группы (будем называть ее далее *виртуальной*) ог-

раничено исключительно наличием у него компьютера с широкополосным доступом к интернету. Не исключено, что в отдельных случаях участие в уроке может осуществляться при помощи планшета (частично данная задача может быть решена и при помощи смартфона, однако некоторые функции в этом случае останутся недоступными). Значительно более сложным является составление перечня требований к используемому программному обеспечению.

Достаточно очевидно, что урок в виртуальной группе должен допускать возможность участия в нем значительного количества учеников, в противном случае, для многих потенциальных клиентов цена занятия может оказаться слишком высокой или рентабельность проекта окажется под угрозой. Однако при большой численности участников эффективность занятий не может быть достигнута, если урок будет исключительно фронтальным. Отсюда следует, что наряду с фронтальным преподаванием преподаватель должен иметь возможность разбивать учащихся на подгруппы (в том числе, на пары), каждая из которых, не мешая другим, будет выполнять конкретное задание преподавателя – под его контролем.

Для отработки навыков аудирования должна быть обеспечена возможность передачи звука непосредственно из того или иного приложения – как отдельно, так и с возможным наложением голоса преподавателя (в общем случае, несколько каналов передачи звука). Желательно также иметь возможность синхронного воспроизведения видеороликов на компьютерах всех участников видеочата, причем качество воспроизведения видео на том или ином компьютере должно соответствовать возможностям этого компьютера и пропускной способности интернет-канала. Отметим, что то же относится и к качеству самой видеосвязи.

Важным элементом видеоурока должно быть использование аналога доски, доступ к которой преподаватель может предоставлять по своему усмотрению участникам урока. Разумеется, во время урока преподаватель должен иметь возможность продемонстрировать ученикам окно любого приложения, которое он запускает на своем компьютере, а также используемые учебники.

Отметим, что перечисленные требования в значительной степени совпадают с требованиями, предъявляемыми к современному лингафонному (мультимедийному) классу, и очевидные преимущества последнего при изучении иностранного языка заставляют задуматься о наличии преимуществ – действительных или мнимых – у очного занятия перед виртуальным.

Создается впечатление, что при стабильной работе техники эти преимущества сводятся к нулю, в то время, как дополнительные возможности, возникающие при переносе занятий в виртуальное пространство – наряду с существенной экономией времени на дорогу в ульпан и обратно (зачастую в непогоду) – со временем неминуемо склонят чашу весов в эту сторону. Автор, разумеется, отдает себе отчет, что многие из коллег отнесутся к этому выводу, в лучшем случае, с сомнением.

Оптимизация домашних заданий также представляет собой важный элемент любого учебного процесса, в том числе, удаленного, и необходимость проверять, насколько отработан заданный на дом материал, может существенно снизить КПД урока. Описанная в [Марьянчик, Алексеева, 2009; 2009, מרריאנצ'יק], технология компьютерных обучающих упражнений¹ показала в последние годы свою эффективность при отработке использования разнообразных грамматических форм, для расширения словарного запаса, развития навыков понимания прочитанного. По-видимому, не менее эффективно эта же технология может быть использована для развития навыков аудирования, а в перспективе – и речевых навыков.

Вузы. Одним из существенных отличий высшего учебного заведения от языковых курсов является обязательный собственный штат преподавателей, которым отдается приоритет перед совместителями или почасовиками при выборе кандидатур для ведения того или иного академического курса, причем стабильность положения вузовского преподавателя, как правило, не зави-

¹ Существенным преимуществом таких упражнений является исправление ошибок ученика компьютерной программой непосредственно при выполнении упражнения, при необходимости, с разъяснением, в чем именно состояла ошибка.

сит от наличия или отсутствия у него конкурентов вне стен этого вуза. В наибольшей степени это влияет на качество лекций как по общим, так и по специальным дисциплинам. Не секрет, что наряду с оригинальными и интересными курсами студенты нередко вынуждены слушать простой пересказ сведений из учебников, имеющих в наличии в университетской библиотеке.

Разумеется, преподавание практического курса иностранного языка имеет свою специфику. Более того, задачи такого курса могут существенно отличаться от вуза к вузу. Однако приведенное выше описание ситуации в ульпанах в значительной степени сохраняет актуальность и при анализе положения в вузах.

Так, например, в последнее 15-20 лет практический курс иврита вводился в учебную программу десятков высших учебных заведений на постсоветском пространстве, хотя далеко не во всех случаях эти вузы располагали достаточно компетентными кадрами преподавателей, в достаточной степени владеющих как самим языком, так и методическими приемами его преподавания. Более того, в ряде случаев именно нехватка профессиональных кадров приводила к закрытию уже имеющихся программ. По нашему мнению, сама возможность ведения практического курса иврита сторонними для вуза преподавателями в режиме видеосвязи могла бы позволить в значительной степени приблизиться к решению проблемы качества преподавания, позволяя студентам в разных городах изучать иврит на высоком профессиональном уровне, одновременно повышая компетентность местных преподавателей.

Разумеется, с формальной точки зрения, привлечение сторонних преподавателей – граждан страны, на территории которой находится университет, является существенно более простой задачей, чем привлечение к этой деятельности израильских специалистов – носителей изучаемого языка. Однако решение этой задачи позволило бы существенно повысить уровень конкуренции. Заметим, что вопреки распространенному мнению автор позволяет себе усомниться, что результатом такой конкуренции стало бы вытеснение местных преподавателей и постепенное замещение их израильтянами. По нашему мнению, преподаватели иврита ряда российских вузов в достаточной степени конкурентоспособны.

Однако эту конкурентоспособность коллегам пришлось бы доказывать постоянно перед лицом новых вызовов – в конечном итоге, на благо студентов и самих университетов.

С технической точки зрения, проведение практического занятия по языку в форме видеоурока в университете имеет существенные отличия от занятий с *виртуальной группой*. Учеба в университете обусловлена посещением студентами лекций и семинаров, и практический курс иврита не может не быть встроен в общую сетку занятий. Поэтому в рассматриваемом случае наиболее логичным представляется проведение урока иврита в компьютерном классе, причем каждый студент работает за отдельным компьютером. Разумеется, в этом случае кратно возрастают требования к пропускной способности интернет-канала, однако, как показывает практика, эти требования вполне достижимы уже сегодня.

Отметим также, что предлагаемая схема занятий уже не просто напоминает усовершенствованный лингафонный кабинет (использование которого, насколько известно автору, отнюдь не является характерным при изучении иврита в вузах России), а практически совпадает с описанием ряда его модификаций (см., например, описание концепции построения современного сетевого мультимедийного обучающего лингафонного класса [ИНФОРСЕР..., электронный ресурс; Концепция..., 2006]). Прилагаемое изображе-



ние такого класса с наглядностью показывает, что, даже находясь в одном помещении, учитель и ученик могут общаться исключительно посредством видеокamer, наушников и микрофонов – легко видеть, что мониторы на столах учащихся

закрывают обзор [ИНФОРСЕР..., электронный ресурс].

Школы. Положение дел в области преподавания иврита в большинстве еврейских школ (большинство которых имеют государственный статус) является непростым. Далеко не все учителя иврита имеют признаваемые государством дипломы, а ведь такой диплом нередко является необходимым условием получения со стороны этого государства достойного финансирования на работу учителя – да и то лишь при оформлении соответствующей категории, требующей, в частности наличия многолетнего педагогического стажа. Отметим, что наличие диплома отнюдь не всегда гарантирует ни хорошее владения языком, ни методическую подготовку. Создается замкнутый круг: для того, чтобы найти квалифицированного и дипломированного учителя, нужно достойное финансирование, которое может быть получено лишь при условии, что этот учитель уже работает в школе и подал документы на оформление той или иной категории¹.

Разумеется, различные благотворительные фонды и сами еврейские общины могут спонсировать работу учителей иврита, однако в большинстве случаев дополнительное финансирование удастся получить лишь на уже хорошо зарекомендовавшие себя проекты, что едва ли может быть достигнуто без профессионального и стабильного коллектива учителей. Более того, к сожалению, еврейские общины (например, Еврейская община Молдовы) зачастую отказывают в спонсорской помощи школе на цели преподавания иврита, обосновывая свой отказ как государственным характером школы, так и более, чем спорным, по мнению автора, утверждением, что ответственность за финансирование данного направления должны нести Государство Израиль как страна изучаемого языка² или международные еврейские организации.

¹ Отметим ряд исключений, позволяющих надеяться на изменение этой тенденции: так, в московских школах ГОУ №1311 "Тхия" и ГБОУ Гимназия №1540 все учителя иврита являются дипломированными специалистами.

² Справедливости ради, отметим внимание, с которым ряд еврейских общин относятся к изучению иврита в школе. Упомянем, к примеру, еврейскую общину г. Днепропетровска, еврейские общины г. Одессы ("Хабад" и "Тиква – Ор Sameах"), Еврейскую национально-культурную автономию г. Казани и др.

Отметим, что во многих школах работают и израильские учителя – в основном, представители Министерства образования Израиля, работающие в рамках проекта Хефциба, а в некоторых случаях – учителя, заключившие контракт со школой или с еврейской общиной. В обоих случаях оплата такого контракта является очень высокой, поскольку должна включать, в частности, оплату жилья иностранного специалиста, и существенно превышает расходы на оплату труда местных учителей.

Заманчиво было бы представить себе, что и уроки в школах, хотя бы частично, можно будет со временем проводить при помощи видеосвязи. Однако по ряду причин едва ли можно рассчитывать на то, что в ближайшее время ситуация претерпит кардинальные изменения. Во-первых, для школы наличие своих собственных штатных учителей является не менее значимым фактором, чем для вуза. Во-вторых, с технической точки зрения, школы оснащены значительно слабее, чем высшие учебные заведения, и трудно представить себе, что пропускная способность интернет-канала позволит одновременное использование видеосвязи большим числом учащихся (иврит изучается в большинстве школ на протяжении 11, а то и 12 лет). В-третьих, недостаток места во многих еврейских школах не позволит оборудовать необходимое количество рабочих мест.

Тем не менее, внедрение ряда современных технологий в школьную практику представляется автору вполне возможным, а в отдельных случаях и необходимым. В случае дефицита квалифицированных учителей вполне возможно сочетать урок, проводимый в виде телемоста (когда изображение учителя, находящегося другом городе, и учебной доски выводятся на большой экран, а звук – на динамики; учитель же слышит учеников при помощи одного или нескольких чувствительных микрофонов, расположенных в классе) с присутствием одного из начинающих учителей непосредственно в классе – как для контроля за дисциплиной, так и для помощи ведущему уроку коллеге.

Методическая помощь учителям иврита со стороны более опытных коллег может включать также виртуальное присутствие последних на уроке – как активно (когда учитель, находящийся в

другом городе – в частном случае, носитель изучаемого языка, – принимает участие в уроке, помогая коллеге, находящемуся в классе), так и пассивно (когда телемост используется только для наблюдения за ходом урока с целью последующего его анализа, не предусматривая вмешательство в урок со стороны). Отметим, что вторая возможность активно используется в рамках проекта ALE¹ (преподавание иврита в старших классах 14 еврейских школ России, Украины и Молдовы по программе NETA [Коблинер, 2010]) и позволяет наиболее опытным и получившим необходимую подготовку учителям оказывать профессиональное содействие коллегам в других городах [Бутеева, Вязигина, 2011; 2012, אגרונובסקי, זסלבסקי, מריאנצ'יק].

Унификация учебных программ по ивриту (например, NETA или TaL AM [Шимон, Пирлес, 2011]) во многих еврейских школах в разных странах мира (Россия, США, Канада, Австралия, ЮАР, Украина, Мексика, Молдавия) создает новые возможности для организации общения учеников этих школ, когда иврит зачастую является единственно возможным языком коммуникации. В самом деле, словарный запас у учеников, изучающих иврит по одной и той же программе совпадает практически полностью; более того, совпадают и темы для обсуждения, поднимаемые на уроках в классе. Все это позволяет поставить задачу проведения видеомостов, активное участие в которых будет принимать все школьники обоих классов (понятно, что численность участников с каждой стороны не должна быть очень велика). Такие мосты позволят учащимся еврейских школ в разных странах мира познакомиться с жизнью евреев в этих странах, почувствовать себя частью единого целого и, конечно же, получить дополнительную мотивацию к овладению ивритом – национальным языком еврейского народа.

¹ Проект реализуется под руководством автора Евроазиатским еврейским конгрессом и Еврейским агентством для Израиля в 14 еврейских школах России, Украины и Молдовы (при финансовой поддержке Фонда еврейского образования в диаспоре им. Л.А. Пинкуса и Благотворительной группы Genesis).

первые результаты (тогда лишь на уровне \aleph – среди учеников ульпанов), обсуждаются различные типы тестовых вопросов, в частности, преимущество вопросов множественного выбора перед вопросами одиночного выбора¹, планы на будущее. Экзамены, проведенные за последний год (в том числе, на продвинутых уровнях) показали следующее:

1. возможность сдать внешний экзамен по ивриту для оценки своего уровня знаний вызывает значительный интерес не только у учителей, но и у учеников ульпанов; более того, в ряде случаев с просьбой о допуске к экзамену обращаются ученики сторонних организаций;

2. несмотря на определенные опасения, высказанные авторами тестов, использование вопросов множественного выбора позволило практически полностью исключить возможность угадывания ответов, не вызывая в то же время серьезных затруднений при ответе на эти вопросы у сдающих экзамен. Можно сказать, что данное упражнение позволяет оценить уровень владения навыком понимания прочитанного текста;

3. подавляющее большинство сдающих экзамен в достаточной степени владеют навыками использования ивритской клавиатуры для того, чтобы правильно ввести необходимые формы слова в грамматическом упражнении. Можно сказать, что и в этом случае упражнение позволило оценить знания участников экзамена;

¹ Вопрос одиночного выбора предусматривает, что тестируемому предлагается ряд возможных ответов на поставленный вопрос, из которых он должен выбрать только один вариант – верный, с его точки зрения. В случае вопроса множественного выбора заранее не известно, сколько ответов из предлагаемого тестируемому списка являются верными: один, два, почти все или даже все. Преимуществом такого типа вопросов является значительно меньшая, чем в первом случае, возможность угадать правильный ответ. С другой стороны, широкая распространенность тестов на основе вопросов одиночного выбора (именуемых в Израиле американскими тестами), нередко воспринимаемыми как стандарт де-факто, могла дезориентировать сдающих экзамен и существенно снизить итоговую оценку. Эти опасения, в частности, высказывала г-жа Варда Ишай (Еврейский университет в Иерусалиме), под руководством которой были созданы исходные (письменные) версии тестов [Дубова, 2012].

4. компьютерная проверка упражнения *кюз*¹ оказалась достаточной в большинстве случаев, однако повторная проверка вручную позволила принять ряд ответов, верных с точки зрения контекста и корректности использования грамматической формы, но не учтенных при компьютеризации теста (в частности, из-за того, что предлагаемые участниками экзамена варианты ответа не являются употребительными в реальной речи), вследствие чего оценка была повышена;

5. навык письма сочинений остается наименее развитым у большинства сдававших экзамен на всех уровнях²;

6. неоднократно высказывалось пожелание ввести в экзамен упражнения, проверяющие навыки аудирования и монологической речи. Отметим, что с технической точки зрения первое не представляет собой серьезной проблемы, поскольку для этой цели могут быть успешно использованы вопросы одиночного и множественного, причем не только сам текст, но варианты ответов могут быть приведены в виде звуковых фрагментов.

Остановимся также на необходимости видеоконтроля за происходящем в аудитории, где проходит экзамен. К сожалению, в ряде случаев имели место попытка списывания, ввиду чего экзамен приходилось прерывать. Значительный рост количества сдающих экзамен в ряде ульпанов (напр., в Москве, Санкт-Петербурге и Киеве) потребовал вести видеонаблюдение при помощи двух видеокамер одновременно.

Повышение квалификации преподавателей. Повышение уровня владения языком действующих преподавателей и учителей иврита является важным фактором развития образовательных учреждений различного типа. К сожалению, как было отмечено выше, в последнее десятилетие лишь Еврейское агентство для Израиля постоянно вкладывало средства в повышение квалификации своих преподавателей – сначала в рамках проекта "Дистанционное преподавание".

¹ Упражнение *кюз* подразумевает заполнение пропусков в связном тексте, исходя из контекста (список вариантов ответа при этом тестируемому не предлагается).

² Сочинения, разумеется, проверялись вручную.

давание иврита" [Надорова, 2009; 2008, זסלבסקי, מריאנצ'יק], а впоследствии в рамках проекта "Видеоуроки иврита" [Баркусская, 2011; Надорова, 2010; 2012, ...אגרונובסקי, זסלבסקי, מריאנצ'יק, השימוש], в последние годы аналогичные шаги предпринимает пропорционально своим возможностям и сеть воскресных школ "Ахдут" (ФЕОР). Возможность участия в этих занятиях школьных учителей, а в отдельных случаях – и вузовских преподавателей стало возможным сначала благодаря финансированию со стороны Фонда им. Пинкуса, а впоследствии – Голландского гуманитарного еврейского фонда. Именно эти занятия, показавшие свою высокую эффективность, и стали катализатором развития данного направления.

Однако, как неоднократно отмечалось, квалификация преподавателя определяется не только уровнем его владения языком, но и его методической компетентностью. К сожалению, проведение соответствующих семинаров является весьма дорогостоящим предприятием. Рассмотрим в качестве примера ознакомительные семинары с программой NETA в рамках выше проекта проекта ALE.

Участие учителя в таком семинаре является необходимым условием его преподавания по программе. Данный тип семинара является весьма интенсивным, поскольку предусматривает не только знакомство с самой программой и основными принципами работы по ней. Значительную, если не основную часть семинара составляют элементы уроков, которые должен провести каждый участник семинара, используя остальных участников в качестве целевой аудитории. Подготовка к урокам проходит, как правило, в парах или индивидуально и предусматривает демонстрацию разнообразных преподавательских навыков: объяснение грамматической темы, введение и отработка новой лексики, работа с новым учебным текстом (в письменном или звуковом варианте), со стихотворениями, песнями, а также оригинальными текстами из еврейских источников. После каждого "урока", проведенного участником семинара производится детальный и зачастую нелицеприятный его анализ ведущими. Как правило, в результате интенсивного тренинга качество проводимых "уроков" существенно повышается к концу семинара.

К сожалению, нередко школьные учителя лишены возможности принять участие в работе семинара и, следовательно, присоединиться к коллегам, работающим по программе NETA. Как известно, отпуск по уходу за ребенком в странах бывшего СССР может продолжаться три года, а иногда и более, а поездки на семинар с грудным ребенком, распространенные среди израильских матерей – учителей школ (см. фотографию ниже), в подавляющем большинстве случаев не кажутся приемлемыми на постсоветском пространстве.



Немаловажным является высокая текучесть преподавательских кадров в еврейских школах, в связи с чем из года в год приходится проводить все новые и новые семинары для подготовки все новых и новых учителей для одних и тех же школ. А ведь проведение такого семинара сопряжено не только с оплатой труда ведущих, но также проезда на него учителей из разных стран, их проживания и питания на семинаре. По указанным выше причинам большинство школ лишены возможности финансировать участие в таком семинаре своих учителей, а готовность спонсоров вкладывать ежегодно все новые и новые средства для проведения таких семинаров отнюдь не увеличивается. Судя по всему, единственно возможной альтернативой и в данном случае

является постепенный и тщательно подготовленный перенос в виртуальное пространство и методических семинаров.

Разумеется, такое решение требует проведения ряда экспериментальных шагов, в результате которых можно будет сделать вывод о готовности или неготовности технологической базы для решения столь сложной в методическом плане задачи. Тем не менее, на первый взгляд, выполнение перечисленных выше требований, предъявляемых к современному мультимедийному кабинету, может оказаться достаточным и для проведения методических семинаров.

Конференции. В заключение рассмотрим проведение конференций по ивриту, в частности, секции иврита Междисциплинарной конференции Сэфер, в рамках которой издается и предлагаемый вашему вниманию данный сборник. На протяжении последних двух лет в работе секции принимают участие не только специалисты, физически присутствующие на докладах, но и коллеги, находящиеся в этот момент за границей России (в Израиле, Таиланде и пр.) и выступающие по видеосвязи. Нам представляется, что расширение этой практики и вовлечение в работу нашей секции иностранных коллег является единственно верным решением. Более того, желательно, чтобы "виртуально присутствующие" коллеги располагали теми же возможностями участия в дискуссии, что и находящиеся в зале. Первая практика такой дискуссии имела место уже в январе 2012 г. и отличалась обычной для дискуссий эмоциональностью.

Разумеется, дальнейшее расширение сети участников секции иврита потребует сформулировать требования к иной, не такой, как требуется для языковых занятий, платформе и проведения экспериментального тестирования ряда таких платформ. Однако расширение научных и профессиональных связей между коллегами в разных странах, как нам кажется, оправдывают эти усилия.

Библиография

1. Аграновски В., Заславски Р., Марьянчик Е. Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР. // Материалы XVIII Международной ежегодной

конференции по иудаике: том V. Язык иврит: исследования и преподавание, выпуск 38, М., 2011, С. 124–135.

2. Баркусская И. Интерактивные видеоуроки (практика и развитие основных навыков, необходимых при изучении иностранного языка в формате видеоурока) // Материалы XVIII Международной ежегодной конференции по иудаике: том V. Язык иврит: исследования и преподавание, выпуск 38, М., 2011, С. 136–140.

3. Бутеева Ю., Вязигина К. Учебная программа + Учитель = Урок? // Материалы XVIII Международной ежегодной конференции по иудаике: том V. Язык иврит: исследования и преподавание, выпуск 38, М., 2011, С. 156–161.

4. Дубова О. Письменные экзамены по ивриту. // Материалы XVIII Международной ежегодной конференции по иудаике: том V. Язык иврит: исследования и преподавание, выпуск 38, М., 2011, С. 106–111.

5. Коблинер Г. И тот, кто умеет задавать вопросы (НЕТА – программа преподавания иврита в школах диаспоры) // Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике: том III. Язык иврит: исследование и преподавание. Академическая серия, выпуск 32, М., 2010, С. 5–21.

6. Марьянчик Е., Алексеева Ю. Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита. // Материалы XVI ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, С. 107–116.

7. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Материалы XVI ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, С. 117–122.

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

9. Шимон Т., Пирлес С. TaL AM: естественный подход к изучению иврита. // Материалы XVIII Международной

ежегодной конференции по иудаике: том V. Язык иврит: исследования и преподавание, выпуск 38, М., 2011, С. 141–155.

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

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

12. אגרנובסקי ו', זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. מבחני רמה ממוחשבים לתלמידי האולפנים של הסוכנות היהודית בחמ"ה. הד האולפן החדש, גיליון 99 (חורף 2012), עמ' 133–139.

13. אגרנובסקי ו', זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. השימוש בכלים וטכנולוגיים חדשניים בהוראת עברית כשפה שנייה בברית המועצות לשעבר. גדיש, כרך י"ג, 2012, עמ' 121–130.

14. ИНФОРСЕР современные информационные технологии [09:23:11] [Электронный ресурс] – URL: http://lingafon-inform.ru/modeli_lingafonnyh_klassov/koncepciya_netclass/ (дата обращения: 27.11.2012)

15. Концепция построения современного сетевого мультимедийного обучающего класса. "Специальные Регистрирующие системы", г. Киев, 2006. [Электронный ресурс] – http://www.srs.kiev.ua/images/stories/PDF_brochures/multimedia%20classroom%20concept.pdf (дата обращения: 27.11.2012)

Р. Авиани (г. Йоханнесбург, ЮАР)

Еврейское образование и преподавание иврита в ЮАР¹

На сегодняшний день в ЮАР насчитывается порядка 10000 еврейских детей и подростков в возрасте от детского сада до окончания средней школы. Из них 8000-9000 учатся в еврейских школах. Это – частные школы. Еврейская система образования охватывает все годы обучения, начиная с детского сада, куда приводят двухлетних детей, и вплоть до школьных выпускных экзаменов. Все еврейские школы являются ортодоксальными, однако, здесь рады каждому еврейскому ученику, независимо от степени его религиозности. Существуют разные школы, подходящие для различной аудитории, начиная с тех, где учатся дети, не соблюдающие заповеди, и заканчивая школами для детей из ультра-ортодоксальных семей. Все эти школы являются неотъемлемой частью еврейской общины и поддерживают с ней прочные связи.

Большинство примеров, описанных ниже, взяты из жизни школы "Давид а-мелех", Линскфилд, являющейся типичным примером еврейского образования в ЮАР, и где работает автор данной статьи.

Участие школьного сообщества в жизни общины представляет собой добровольную работу школьников в общине: в домах престарелых, в учреждениях для людей с ограниченными возможностями, в сборе пожертвований на благотворительные цели, упаковке еды для нуждающихся семей и приглашении всех слоев общества на различные мероприятия, которые проводятся в школах, а также на еврейские праздники. Необходимо отметить также, что ученики растут гражданами ЮАР, которые гордятся своей страной и принимают активное участие в ее жизни. Наряду с большой вовлеченностью в жизнь еврейской общины происходит постоянное взаимодействие с африканской общиной. Школы оказывают поддержку учреждениям, занимающимся проблемами малоимущих. Среди прочего проходят мероприятия по сбору

¹ Автор благодарна главе Южноафриканского еврейского совета по образованию, р. Кейсабу, за помощь в написании этой статьи, и особенно за предоставленную нам возможность быть частью описанного процесса.

одежды, одеял и обуви, учебников и книг, канцелярских принадлежностей, игрушек, а также еженедельные мероприятия по обедам для бедных. Подшефные ученики также приглашаются на спортивные и увеселительные мероприятия школы.

Школьники занимаются различными видами спорта, участвуют в национальных и международных соревнованиях. Среди молодежного городского совета есть представители школы. Ученики также принимают участие в культурных конкурсах, таких как Debating и Shakespeare challenge, музыкальных конкурсах и шахматных соревнованиях. Кульминацией спортивной деятельности является велопробег из Йоханнесбурга в Дурбан, находящийся на расстоянии более 600 километров. Во время привалов иногда проводятся общие диспуты на актуальные темы. Недавно на обсуждение была вынесена следующая тема: "Стоит ли придерживаться только одной религии или, может быть, стоит воспринимать обычаи различных религий?". Многие ученики приняли активное участие в обсуждении, и не могли успокоиться даже спустя несколько часов после его завершения. Учащиеся приглашаются на неформальные занятия по таким темам, как еврейская философия, Гемара и хасидские рассказы.

Изучение иврита начинается сразу же на входе в еврейскую образовательную систему. В 2007 году был проведен опрос среди родителей. Исследование показало, что родители видят изучение иврита как одну из основных задач школы. Они выразили озабоченность тем, что иврит изучался в большей степени как язык молитв и в меньшей степени как живой язык и средство коммуникации. В 2008 года произошла революция в области преподавания иврита. Во многих школах ученики с раннего возраста учатся по программе "הלב ודבש", призванной сблизить их и привить любовь к ивриту через песни и игры, а также дать им основной словарный запас. С третьего по пятый класс они учатся по программе "הבריים בעברית", а с шестого до десятого класса, они изучают программу NETA. В одиннадцатом и двенадцатом классах учащиеся готовятся сдавать экзамен по ивриту на аттестат зрелости.

Цель изучения иврита в школе состоит в том, чтобы ученики овладели этим языком на уровне, который позволяет (поль-

зуюсь терминологией программы NETA) как свободно общаться, так и чувствовать себя частью мира еврейской культуры и ее источников – от древних до современных. О важности иврита и его месте в системе школьного образования свидетельствует тот факт, что учащиеся старших классов сами определяют свои предпочтения и с десятого класса изучают только те предметы, которые собираются сдавать на выпускных экзаменах.

Ситуация с ивритом иная. В некоторых школах все учащиеся в обязательном порядке изучают иврит вплоть до конца десятого класса, и только после этого они могут принять решение, продолжить или прекратить изучение иврита. Тем самым, они получают дополнительный год, в течение которого повзрослеют (и интеллектуально, и эмоционально) и смогут принять обоснованное решение в отношении изучения иврита. По статистике, около 45% одиннадцатиклассников решают продолжить изучение иврита и сдавать по нему выпускной экзамен. Выпускные экзамены по ивриту соответствуют национальным стандартам по изучению второго языка (в ЮАР они представлены языками африкаанс и зулу). Еврейские школы горды тем, что из года в год доля отлично сдавших выпускной экзамен по ивриту остается высокой.

Большая часть еврейской общины ЮАР настроена по-сионистски, и это отражается на школе. Школа отмечает и празднует не только еврейские, но и израильские праздники. Специальные мероприятия проводятся по случаю Ту би-Шват, Дня Независимости, Дня Иерусалима, Дня памяти и Дня памяти жертв Холокоста. Школы всячески поддерживают участие школьников и их семей в многочисленных мероприятиях, которые проходят в честь этих событий по всему городу. В дни напряженной обстановки, когда писалась эта статья, проходили массовые молитвы за победу Израиля и безопасность его граждан и солдат.

В школах существуют различные комиссии, управляемые учениками одиннадцатых классов совместно со школьниками других классов. Одной из таких комиссий является комиссия по иудаизму и Израилю. Сами ученики определяют свои действия, еженедельно им предоставляется возможность высказаться на общешкольных мероприятиях, а при необходимости и осуществить

различные инициативы. Одной из добрых традиций является еженедельная информация о новостях из Израиля.

Школы всячески поощряют неформальную деятельность молодежи. Два больших движения – это "Бней-Акива" и "Габоним дор". Молодежные движения проводят различные мероприятия, особенно во время праздников. Пиком их деятельности являются летние лагеря, где встречаются еврейские дети и подростки со всей страны. Для старших школьников (учеников десятых классов) организуются трехнедельные молодежные лагеря в Израиле (ознакомительные и образовательные программы). Ученики ездят в Израиль во время зимних каникул. Они путешествуют, участвуют в учебных семинарах, слушают лекции на различные темы и встречаются с израильцами.

Кроме того, в школе работают представители DJE, занимающегося неформальным еврейским образованием. Эти молодые люди делают многое, например, утреннюю молитву они начинают с эмоциональных рассказов, которые помогают школьникам почувствовать себя евреями. Представители DJE проводят разнообразные мероприятия в классах, шабатоны для учащихся средней школы, недельные лагеря для старшеклассников. Этот лагерь проводится во время учебного года и является частью учебного плана.

Школьники принимают участие в различных проектах Еврейского агентства для Израиля и Израильского Центра. Одним из них является викторина об Израиле, в которой принимают участие учащиеся из разных школ. Подготовка к викторине не прекращается на протяжении всего течение года на школьных кружках, которые ведут учителя школы.

Другим направлением деятельности школы в стране в сотрудничестве с Еврейским агентством является "Города-побратимы". Йоханнесбург, один из крупнейших городов в мире и экономический центр ЮАР, является побратимом городов Бейт-Шемеш и Вашингтон. В некоторых школах Йоханнесбурга и Кейптауна проходят совместные проекты этих городов: виртуальные уроки, культурный обмен – как среди школьников (школьники на неделю едут в город-побратим, посещают школы, с которыми сотрудничают, и проводят совместные мероприятия), так и школьных

учителей, работников детских садов и деятелей культуры, включая участие в общинных мероприятиях ЮАР, проведение кулинарных мастер-классов под руководством шеф-поваров из Израиля.

Школы начинают развивать еврейскую идентичность своих учеников и чувства их солидарности с Израилем уже с ранних лет. Ощущение братских связей развивается по-разному, например: четвероклассники пишут письма солдатам Армии обороны Израиля. Учащиеся средних классов участвуют в новом международном конкурсе, в котором они по желанию выбирают тему для изучения и готовят по ней презентацию или какое-то интерактивное мероприятие¹.

Пятиклассники участвуют в онлайн-проекте еврейского музея, в рамках которого они выбирают какой-то еврейский предмет в доме и рассказывают его историю и значение в своей жизни.

Ученики младших классов выезжают также на разные экскурсии, связанные с иудаизмом, например, посещение фабрики по производству шофаров, предприятия, где производят масло, – там они сами строят ханукальные светильники, пекарни, где выпекают мацу к празднику Песах.

В старших классах в рамках программы по иудаизму учащиеся изучают современную историю Израиля, начиная с мечты Герцля и включая создание государства и все проблемы и сферы жизни молодого государства. Часть одиннадцатиклассников ездят в Польшу для участия в "Марше жизни" и много узнают там о еврейской жизни в Европе до войны. После одиннадцатого класса есть возможность участвовать в программе под названием ISRAEL ENCOUNTER. Две трети затрат на эту поездку на каждого школьника покрывается из средств одного южноафриканца, указавшего в своем завещании, что эти деньги должны быть использованы так, чтобы максимально приблизить детей к Израилю. Каждый год участие в этой программе принимают 150-200 со всей страны. Около 10 дней школьники проводят в Израиле, посещают святые и исторические места, встречаются с израильтянами, слушают лекции, участвуют в дискуссиях и получают ин-

¹ URL: <http://jewishinteractive.net/site/category/competition>

формацию о различных возможностях, предоставляемых им по окончании средней школы (академические программы, программа "Год отдыха", волонтерская деятельность в Израиле и служба в Армии обороны Израиля). По возвращении в школу выпускники встречаются с представителями университетов Израиля, обсуждают с ними имеющиеся и подходящие для них программы в Израиле. Прочная связь с Израилем не прекращается и после окончания школы. Многие студенты принимают решение поехать в Израиль и принять участие в различных программах для иностранных студентов. В эти дни около 70 выпускников находятся на различных программах в Израиле. Даже после окончания средней школы связь с иудаизмом и Израилем не прерывается. Еврейская студенческая организация в течение всего года проводит мероприятия для еврейских студентов. Кроме того, организация полностью финансирует поездки в Израиль для еврейских студентов, которые еще никогда там не были.

Другим направлением деятельности Израильского центра в преддверии предстоящих выборов в Израиле является организация избирательных участков в общинных центрах центров голосования в день выборов. Результаты голосования на этих участках публикуются после объявления результатов выборов в стране.

Все мероприятия, описанные выше, отвечают целям и задачам Южноафриканского еврейского комитета по образованию и нацелены на их осуществление. Далее приводятся базовые принципы этого комитета.

✓ Наша цель: мы стремимся воспитывать выпускников людьми, уверенными в себе и стремящимися реализовать свои возможности, гордящимися своим еврейским наследием и традициями, готовыми к обучению и полными решимости внести вклад в общество.

✓ Культура и окружающий мир: наши школы должны быть культурной средой, которая воспитывает любовь к нашему еврейскому наследию, традициям и земле Израиля, а также окружающей среде, которая рождает любовь к Южной Африке и понимание ее разнообразия.

Ю. Костенко (г. Москва, Россия)

Преподавание иврита в МГИМО

С первого дня существования МГИМО глубокому изучению иностранных языков уделялось самое серьезное внимание. Выпускники института не являются лингвистами в прямом значении этого слова, но их практическое владение иностранными языками на протяжении десятилетий не вызывало нареканий ни с чьей стороны. Очень часто в плане прикладной лингвистики они весьма успешно конкурировали с лучшими выпускниками ведущих лингвистических вузов. На изучение обязательных иностранных языков в МГИМО всегда выделялось более трети учебного времени.

Так называемый "общий" иностранный язык ("речевая практика" языка) составляет основу дальнейшего углубленного изучения "языка специальности". И поскольку изучение иностранных языков в МГИМО традиционно носит прикладной характер, "язык специальности" всегда занимал особое место в учебном процессе.

На сегодняшний день в изучении иностранных языков на кафедрах, как правило, выделяются следующие аспекты: общий язык, язык специальности, специальный перевод (в зависимости от профиля кафедры это может быть перевод общественно-политический, экономический или юридический), деловая переписка (дипломатическая, коммерческая, юридическая), аннотирование и реферирование текстов по специальности.

Традиционно студенты МГИМО изучают два иностранных языка, одним из которых в силу сложившихся на сегодняшний день геополитических реальностей является английский. Однако в качестве факультативного иностранного языка около 500 студентов ежегодно изучают третий язык, а примерно 10 человек готовятся сдавать выпускные экзамены сразу по четырем языкам.

Постоянно совершенствуются методики преподавания. Сейчас в этой области происходит настоящая мультимедийная революция. В учебном процессе используются свыше 50 уникальных мультимедийных классов, предоставляющих в распоряжение преподавателей и студентов ресурсы Интернета, спут-

никового телевидения (прямые передачи из стран изучаемых языков), разнообразные мультимедийные программы, оцифрованные видео- и аудиозаписи, текстовые материалы. Создана и быстро развивается локальная компьютерная сеть "Учебные материалы", в рамках которой пользователям предлагается свыше двух тысяч единиц хранения оцифрованных материалов.

Все большую значимость приобретают в учебном процессе образовательные телемосты, в ходе которых студенты в прямом эфире на иностранных языках обсуждают с зарубежными сверстниками актуальные проблемы современных международных отношений применительно к программам изучаемых дисциплин.

В МГИМО сложилось целое созвездие школ преподавания языков Азии и Африки. Можно утверждать, что центр практического изучения и преподавания этих языков прочно обосновался в МГИМО. Тому есть объективные и субъективные причины.

В течение XIX века в России была подготовлена плеяда выдающихся ученых-востоковедов. Достаточно назвать имена академиков В.М. Алексеева (китаист), Б.Я. Владимирцева (монголовед), И.Ю. Крачковского (арабист), Н.Я. Марра (кавказовед), С.Ф. Ольденбурга (индолог), И.А. Орбели (кавказовед). Впоследствии этот ряд пополнили выпускники и преподаватели Лазаревского института академики В.А. Гордлевский (тюрколог), Н.И. Конрад (японист), профессора Х.К. Баранов (арабист), В.И. Горелов (китаист), Н.Н. Коротков (китаист), В.М. Насилов (тюрколог).

С самого начала преподавания восточных языков в МГИМО это направление пользовалось большим вниманием руководства института. Это способствовало росту высококвалифицированных педагогических кадров. Важным обстоятельством является и тесное взаимодействие с загранучреждениями, которое обеспечивается с помощью выпускников МГИМО. Наконец, дальновидная политика руководства института в отношении иностранных языков в трудные 1990-е годы позволила, за редчайшим исключением, сохранить в МГИМО все языки Азии и основные языки Африки. Более того, удалось наладить преподавание языков ряда бывших советских республик Средней Азии и Закавказья.

Школы преподавания языков стран Ближнего и Среднего Востока (арабского, иврита и турецкого), а также языков ряда стран Закавказья и Средней Азии (азербайджанского, узбекского, туркменского) базируются на кафедре, ведущей свою историю от кафедры арабистики, созданной в 1871–1872 годах при Лазаревском институте восточных языков.

С 1924 по 1975 год кафедру возглавлял профессор Х.К. Баранов (1892–1980), выдающийся ученый-арабист, создавший московскую арабистическую школу, автор первого полного словаря современного арабского литературного языка, по сей день доказывающего свою универсальность и незаменимость для арабистов всех специальностей. С 1975 по 1991 год и с 1996 по 2004 год ею руководил известный востоковед и филолог, лауреат премии им. Х.К. Баранова, кандидат филологических наук, профессор Н.К. Усманов – автор исследований по проблемам арабистики и ряда учебников. В 1991–1996 годах кафедру возглавлял кандидат филологических наук, профессор С.А. Кузьмин – автор ряда работ, в том числе "Учебника арабского языка для первого года обучения".

На кафедре работали профессора К.В. Оде-Васильева (Кульсум Оде) (1892–1965) – составитель известной хрестоматии "Образцы новоарабской литературы (1880–1947)" и Б.Я. Шидфар (1928–1993) – автор трудов по классической арабской литературе и ее переводов. Всю свою жизнь посвятил работе на кафедре блестящий знаток арабского языка и выдающийся педагог профессор В.Н. Красновский. Арабистом глубокой востоковедческой культуры и человеком энциклопедических знаний был профессор В.И. Соловьев.

Значительный вклад в развитие кафедры внесли: специалист в области экономического перевода профессор Р.З. Айтуганов, специалист по истории арабской мысли, кандидат исторических наук, профессор М.В. Малоковский; выдающийся лексиколог, кандидат филологических наук, профессор Б.В. Романов.

Кафедра обеспечивает высокий уровень теоретического и практического преподавания современного арабского литературного языка и разговорных языков целого ряда арабских стран. Ежегодно кафедра выпускает 20–25 международных-арабистов,

работающих в международной, политической, экономической, юридической, журналистской, научной и других сферах в Российской Федерации, в странах СНГ и дальнего зарубежья.

Преподавание иврита в МГИМО ведется с начала 1950-х годов. Наиболее известными гебраистами, работавшими в МГИМО, были Ф.Л. Шапиро и А.И. Рубинштейн.

Заметным событием периода "хрущевской оттепели" стал выход в свет в 1963 г. в тогдашнем Государственном издательстве иностранных и национальных словарей "Иврит-русского словаря", составленного Ф.Л. Шапиро. За предшествующие десятилетия это было первое в Советском Союзе издание подобного рода, напечатанное быстро разошедшимся тиражом в 25 тысяч экземпляров.

Подготовка и издание словаря стали своего рода профессиональным подвигом Феликса (Файтеля) Львовича Шапиро (1879 – 1961) – знатока иврита, настоящего подвижника в деле изучения и преподавания языка иврит.

Будущий гебраист родился в семье учителя хедера в маленьком местечке Холуй неподалеку от Бобруйска. В два года ребенок усвоил ивритский алфавит, в три года умел читать. Он учился в хедере, затем в ешиве. Получил традиционное еврейское образование и в качестве одного из лучших выпускников стал исполнять обязанности раввина. Таким образом, его ждала судьба казенного раввина в синагоге одного из многочисленных еврейских местечек черты оседлости.

Однако одаренного молодого человека влек к себе большой мир, просветительская деятельность. Он самостоятельно учит русский язык и поступает в педагогическое училище, закончив которое получает право заниматься преподавательской деятельностью среди еврейского населения. Затем Ф.Л. Шапиро поступает в Харьковский университет. Три года пришлось потратить ему на то, чтобы овладеть профессией дантиста, которая позволяла ему, еврею, жить в Петербурге. Переехав в этот город, Ф.Л. Шапиро начинает вести активную деятельность в Обществе по распространению знаний среди евреев и вновь учится. Он поступает на юридический факультет Санкт-Петербургского университета. В 1907 г. Ф.Л. Шапиро женил-

ся. Врачи настоятельно рекомендовали его жене сменить место жительства. Ей был показан южный климат.

В 1913 г. Ф.Л. Шапиро по конкурсу получает место директора еврейской школы "Талмуд-Тора" в Баку, где перед ним открывается широкое поле деятельности. Ф.Л. Шапиро энергично работает на посту директора школы, он добивается того, чтобы все предметы в ней преподавались на иврите. Успешная деятельность Шапиро-просветителя была прервана, когда в 1920 г. вышел указ советского правительства о закрытии всех еврейских школ. Тогда он берется за осуществление нового, чрезвычайно актуального в то время проекта – создание детского дома для беспризорных детей. Такое учреждение – Дом коммуны для детей-сирот было создано в пригороде Баку. Любопытно, что этому начинанию покровительствовала Маркус – жена видного советского партийного функционера С.М. Кирова, которая сообщила об этом детском доме в Москву Н.К. Крупской.

Ф.Л. Шапиро был приглашен в Москву, куда он с семьей переехал в 1924 г. и долгие годы проработал в системе народного образования в области создания наглядных пособий и политехнизации общеобразовательных школ. В годы Великой Отечественной войны Ф.Л. Шапиро с семьей находился в эвакуации в Башкирии.

В 1947 г. в возрасте 68 лет он вышел на пенсию. Его ждала однообразная жизнь советского пенсионера.

Ситуация резко изменилась после провозглашения в мае 1948 г. Государства Израиль. Перед руководством СССР встала необходимость иметь профессионально подготовленных специалистов, владеющих ивритом. В 1953 г. Ф.Л. Шапиро получил приглашение преподавать иврит в ИВЯ при МГУ, в МГИМО МИД СССР, Высшей дипломатической школе. Несмотря на весьма почтенный возраст, он с радостью принял предложение. Одновременно он работал в группе цензоров, досматривающих литературу на иврите.

В 1954 г. по собственной инициативе он начинает работать над иврит-русским словарем, в основу которого был положен один из лучших израильских толковых словарей А. Эвен-Шошана. Он

вел активную переписку с университетами Израиля и США. Ежедневно по несколько раз в день слушал передачи радиостанции "Голос Израиля", записывал новые слова. Он внимательно читал израильскую периодику, находил новые слова и интересные выражения, восторгался тем, как из одного корня, взятого из Торы или Талмуда, в Израиле образовывались десятки новых слов, как точно и остроумно они выражают современные понятия. По его настоянию и за его счет в типографии неоднократно рассыпались уже готовые страницы набора, чтобы можно было вставить новые слова. Верными помощниками Ф.Л. Шапиро в подготовке словаря стали Р.П. Марголина и А.И. Рубинштейн.

С 1953 г. до дня своей кончины в 1961 г. Ф.Л. Шапиро работал невероятно много, по 15-18 часов в сутки. Помимо преподавания языка, он читал доклады об иврите, лекции по этнографии, собирал и обрабатывал пословицы для сборника "Пословицы и поговорки народов Востока", писал учебник, готовил очерки по истории развития иврита, сотрудничал в научных журналах, писал статьи для энциклопедий (литературной и театральной). Однако основной работой ученого был иврит-русский словарь. Он успел закончить его и сдать первую корректуру, но вышло издание лишь в 1963 г., через два года после смерти автора. Работу по завершению подготовки словаря к изданию проделал Б.М. Гранде.

Некоторое время иврит в МГИМО преподавал Абрам Иосифович Рубинштейн. Он был актером Киевского еврейского театра. Еще до войны театр собирался выехать на гастроли в Америку, однако перед самым отъездом Абрам Иосифович заболел ангиной, у него поднялась высокая температура, и ему пришлось остаться дома. Вся труппа еврейского театра улетела в Америку, так и не вернувшись больше в СССР.

В разное время иврит в МГИМО преподавали выпускники ИСАА при МГУ: А.Л. Юрков и А.В. Крылов. В настоящее время иврит в качестве первого иностранного языка преподают автор данной статьи – выпускник ИСАА при МГУ доцент Ю.И. Костенко.

Обучение языку иврит в МГИМО отличается от остальных российских вузов. В подавляющем большинстве российских

учебных заведений, в которых преподается иврит, за основу принята израильская уровневая система преподавания и оценки знаний. Она ориентирована на детальное изучение грамматики и синтаксиса.

Овладение иностранными языками, включая иврит, в МГИМО базируется на других принципах и преследует иную цель. Язык является не самоцелью, а рабочим инструментом, позволяющим будущим дипломатам решать стоящие перед ними профессиональные задачи. На первое место ставится компетентностный подход – привитие студентам таких знаний, выработка у них таких компетенций, которые потребуются им в практической работе.

Общая цель профессиональной подготовки по языку иврит по направлению "Регионоведение" в пределах уровня "Бакалавриат" состоит в формировании компетенций, позволяющих осуществлять устные и письменные формы общения, владеть основными видами устного и письменного перевода, производить информационную обработку текстов на иврите в рамках наиболее актуальных тем в контексте проблемы международных отношений в изучаемом регионе, работать с аудио- и видеоносителями информации, а также в интеграции данных компетенций в общий профессиональный компетентностный профиль.

На первых двух курсах происходит овладение грамматикой иврита. Языковые занятия проходят ежедневно. На третьем и четвертом курсах акцент переносится на развитие компетенций, т.е. привитие студентам тех языковых навыков и умений, которые потребуются им в практической работе. Основными языковыми компетенциями являются:

1. общеречевая (лингвистическая) компетентность – владение видами речевой деятельности на иврите, в том числе: чтением, говорением, аудированием и письмом на основе усвоения активной части словарного ядра языка иврит, закономерных лексико-грамматических способов актуализации регулярного смысла;
2. переводческая компетентность – способность выполнять все виды профессионального перевода, в том числе: зрительно-письменный, зрительно-устный, абзацно-фразовый, двусторон-

ний, последовательный перевод с иврита на русский и с русского языка на иврит;

3. профессиональная коммуникативная компетентность – способность эффективно использовать язык иврит в профессиональной деятельности, в том числе: способность понимать аутентичные публицистические тексты по специальности, аутентичные устные тексты монологического, диалогического характера в жанрах публичной речи, беседы, дискуссии; публично выступать с сообщениями по различным профессиональным темам; способность участвовать в беседах, обменах мнениями;

4. аналитическая коммуникативная компетентность – способность аннотировать и реферировать письменные и устные аутентичные профессиональные тексты; способность вести аналитическую работу и информационно-профессиональную обработку различных источников информации на языке иврит (пресса, радио, телевидение, Интернет, документы, специальная и справочная литература); способность составлять письменные тексты информативного характера, образцы деловой документации; выбирать необходимые методы исследования; обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их; владеть методами первичного сбора материала для решения конкретных коммуникативных и профессиональных задач, в том числе экспериментальными методами анализа и синтеза языкового материала;

5. профессионально-когнитивная коммуникативная компетентность – владение базовыми составляющими фоновых профессиональных знаний и способность эффективно использовать их в решении профессиональных задач через коммуникацию на языке иврит;

6. лингвострановедческая компетентность – владение языковыми, предметными, культурно-историческими реалиями Израиля на языке иврит и использование их в профессиональной коммуникации; владение системой представлений об истории (в том числе истории языка) и культуре еврейского народа;

7. коммуникативно-культурологическая компетентность – владение функциональными стилями языка иврит; способность подготовки устного публичного выступления в рамках про-

фессиональной сферы общения в соответствии с нормами речевого поведения.

Эффективность обучения языку иврит находится в прямой зависимости от использования компетентностного подхода, который основывается на соблюдении методических принципов коммуникативности, активности, ситуативности и интенсивности. Принцип коммуникативности предполагает моделирование на каждом занятии процесса реальной коммуникации и практическое решение задач общения в разных видах речевой деятельности. Активность обучения достигается путем создания условий, стимулирующих реализацию мыслительных способностей обучаемых. В соответствии с принципом ситуативности в учебном процессе максимально используются такие приемы, как создание проблемных ситуаций, организация деловых игр, использование методики "case-study". Для интенсификации обучения активно применяется аспектуализация учебного процесса с применением технических средств обучения, в том числе мультимедийных.

Подавляющая часть бывших и нынешних студентов-гебраистов МГИМО – прекрасные ребята. Есть среди них не только россияне, но и представители ближнего зарубежья. Мне везет на хороших студентов. Хороший студент не только отлично учится, проявляет интерес к получению новых знаний, он еще организует и активно участвует в ежегодных языковых вечерах, на которых звучат песни, рассказываются анекдоты, ставятся представления. И все – на очень хорошем иврите.

Многие мои студенты работали в российском посольстве или консульстве в Израиле и ежедневно использовали иврит на практике. Среди них: В. Морозов, К. Вишневская, А. Емельянов, Ю. Бутакова. На работу в МИД РФ была принята сразу после окончания учебы замечательная студентка М. Пиляева. После работы в посольстве вернулся в родные стены В. Морозов. В 2012 г. он назначен заместителем проректора по кадровой политике. Традиции преподавания иврита и подготовки квалифицированных гебраистов в МГИМО живут и здравствуют. Как говорится, "до ста двадцати".

Д. Ромашов (г. Санкт-Петербург, Россия)

**Иврит на кафедре еврейской культуры СПбГУ:
настоящее и будущее**

Сегодня имеются все предпосылки для превращения кафедры еврейской культуры СПбГУ в ведущий академический центр изучения иврита. По сути, она уже является таковым, располагая необходимым потенциалом и ресурсами. Для руководства Кафедры развитие иврита – одно из приоритетных направлений административной деятельности, оно максимально поддерживает появляющиеся инициативы.

Современный иврит преподается на кафедре еврейской культуры СПбГУ уже свыше десяти лет, с момента создания Центра библеистики и иудаики (ЦБИ) под руководством проф. И. Р. Тантлевского (с 2010 года – кафедра еврейской культуры). Все эти годы студенты Кафедры всех направлений (библеистика, медиевистика, новистика) в равном объеме изучают иврит (изучение остальных языков варьируется в зависимости от специализации студентов). Он является обязательным предметом в течение всех пяти, а с недавних пор четырех, лет обучения. Практически с начала существования кафедры иврит преподается по программе Еврейского университета в Иерусалиме. Двенадцать лет назад в Петербурге по ней никто не преподавал, мало кто даже знал о ней. Однако по мере развития кафедры постепенно сложился коллектив преподавателей иврита, которые учились или стажировались в Еврейском университете в Иерусалиме и владеют этой программой.

Представление о стандартах преподавания иврита в ЦБИ формировалось в тесном сотрудничестве с Центром Чейза Еврейского университета в Иерусалиме (Chais Center for Jewish Studies in Russian). Для максимально профессионального и эффективного изучения современного иврита была выбрана программа Еврейского университета в Иерусалиме как наиболее продуманная и развивающаяся.

Вообще идея включения обязательного полноценного курса по современному ивриту в программу по иудаике является, по

мнению автора, глубоко правильной по двум причинам: культурно-исторической и прикладной.

Первая причина очевидная: язык является основным носителем и хранителем культуры. Чем древнее письменная традиция языка, тем внушительней груз, который она несет. Особенность иврита не только в исключительной древности его письменности, но и в непреходящей актуальности этой традиции для ее носителей в течение тысячелетий. Казалось бы, какое отношение это имеет к современному языку? А такое, что современный иврит, будучи одновременно правопреемником древней традиции и продуктом ее эволюционного развития – конечным на данный момент звеном, насквозь – до корней – пропитан ею. И уважающий себя студент, изучающий иудаику и еврейскую культуру, должен это понимать и чувствовать, не говоря о том, что без иврита он не имеет доступ к предмету изучения – еврейской традиции и культуре во всем ее разнообразии.

Вторая причина так же проста: иврит – язык иудаики, на нем выходит значительный объем публикаций, поскольку большинство исследователей находятся в Израиле. Поэтому невозможно серьезно заниматься академической иудаикой, пребывая вне информационного поля, создаваемого ивритоязычным научным сообществом.

Лет десять тому назад один из уважаемых израильских коллег неодобрительно высказался относительно муштры, которой подвергали преподаватели иврита студентов, занимающихся иудаикой в МГУ и СПбГУ. На его взгляд, не сугубому филологу вовсе не обязательно разбираться в тонкостях морфологии и синтаксиса современного иврита; столь высокие требования овладения языком, предъявляемые немотивированным к этому студентам, мешают им в полной мере овладеть своей специальностью (например, экономикой, или социологией, или даже историей), а также вносят ненужное напряжение в учебный процесс, ведь, как известно, на гуманитарных факультетах именно языки являются бичом, карающим нерадивых студентов. Однако, по нашему мнению, именно глубокое изучение иврита, с экскурсами в различ-

ные исторические и функциональные уровни языка формирует правильное понимание еврейской цивилизации.

Для преподавания и изучения иврита на столь высоком уровне необходимы условия, которые предоставляет только серьезная академическая структура. Автор может судить об этом из личного опыта, а также из многолетних наблюдений за работой ульпанов – курсов иврита. Даже постепенная переориентация на качество изучения языка, которую в последние годы реализует Еврейское агентство, принаравливаясь к программе Еврейского университета в Иерусалиме, не может сравниться с преподаванием в университете. Казалось бы, что мешает? Подчас тот же самый преподаватель работает в университете и в ульпане, по одной и той же программе, однако дальше уровня 2 серьезно продвинуться с учениками не удастся. А ведь как хочется показать своим ученикам в ульпане всю красоту языка, все его богатство! Ключевым препятствием, на мой взгляд, является невозможность обеспечить в ульпане более-менее однородный состав группы – как по интересам, так и по способностям и возрасту. Дополнительная сложность – отсутствие принуждения как организующего начала. Когда студент поступает в университет, он проходит отбор, а его успеваемость служит залогом пребывания в университете. Дополнительное преимущество Кафедры еврейской культуры состоит в емкости понятия "культура" и специальности культурология: за несколько лет работы на Кафедре я заметил, что независимо от направления (библеистика, медиевистика, новистика) студентам в равной степени интересно возиться с древними и средневековыми сюжетами и явлениями последнего столетия. Поэтому мы включили в учебную программу семинар по овладению навыками чтения научной литературы по гуманитарным дисциплинам на иврите и даже разработали соответствующее пособие.¹ Уже со второго курса преподаватели Кафедры стараются включать в обязательный список литературы по своим дисциплинам статьи на иврите и ориентируют студентов на их использование в курсовых работах. На старших курсах

¹ В настоящий момент пособие дорабатывается. Публикация запланирована на 2013 год.

отдельные семестровые спецкурсы, читаемые израильскими профессорами, преподаются на иврите.

Уникальность Кафедры – в ее универсальности. Этот парадокс оказывается к лицу Петербургу, имеющему богатейшее собрание еврейских манускриптов мирового значения и непрерывную традицию академической иудаики. Мне думается, сегодня сложились все предпосылки к тому, чтобы в Петербурге начала выстраиваться столь долго пестуемая различными организациями система образования, которую увенчает университетская академическая иудаика, ведь Кафедра еврейской культуры выпускает не только научных сотрудников, но и хорошо подготовленные кадры в самые разные еврейские организации. Я глубоко убежден, что наиболее ценный багаж выпускника гуманитарного факультета – это выученные им языки, они – его ремесло. Уже сегодня наиболее успешные выпускники Кафедры пополняют преподавательский состав в ульпанах двух динамично развивающихся изучение иврита организаций: Еврейского агентства и Израильского культурного центра.

Особое внимание стоит уделить работе со школами. Взаимная польза Кафедры и еврейских школ Петербурга очевидна: выпускники Кафедры могут квалифицированно преподавать еврейские предметы в школе, создавая у детей своим примером и грамотным разносторонним владением преподаваемым материалом мотивацию к поступлению на Кафедру. Наиболее проблемным в школе является иврит, и от педагога требуется не только преподавательский талант, но и очень хорошее владение языком, являющееся важным условием для успеха. К сожалению, сегодня уровень преподавания иврита в школах оставляет желать лучшего.

Кафедра еврейской культуры СПбГУ должна стать базой для иврита в Петербурге, для чего преподаватели Кафедры и учебный процесс должны соответствовать самым современным требованиям. Этому способствует, с одной стороны, активное сотрудничество преподавателей Кафедры с израильскими коллегами, их участие в программах повышения квалификации и методических семинарах, посвященных преподаванию иврита по

программе Еврейского университета в Иерусалиме.¹ С другой – установление более тесных партнерских контактов с Израилем в выработке стандартов преподавания иврита и следовании им. Сегодняшние информационные технологии значительно упрощают этот процесс. В частности, в 2012-2013 учебном году реализуется экспериментальный этап проекта дистанционного электронного тестирования студентов Кафедры [Аграновски В., Заславски Р., Марьянчик Е., 2011]. Система дистанционного электронного тестирования имеет два серьезных преимущества по сравнению с внутренними экзаменами:

1. она опирается на актуальные свежие уровневые тесты, соответствующие сегодняшним требованиям к овладению ивритом иностранными студентами;
2. тестирование проводится под независимым контролем, поэтому его результаты являются максимально объективными.

Включение в систему дистанционного электронного тестирования – важный шаг в совершенствовании уровня преподавания иврита на Кафедре еврейской культуры, оно также повышает взаимную ответственность преподавателей и студентов.

На следующем этапе предстоит организовать серию вебинаров – тематических виртуальных встреч с израильскими преподавателями иврита для студентов Кафедры. Их целью является создание условий студентам для максимальной актуализации их языковых навыков, а также формирование профессиональной компетенции на иврите в родных стенах. Этому способствуют и проекты виртуальных лекториев израильских университетов – Еврейского университета в Иерусалиме, университета Бар-Илан, Открытого университета Израиля – по широкому спектру тем, включая иудаику, которые мы начинаем использовать на занятиях ивритом на высоких уровнях.

¹ Среди прочего, это – методические семинары Еврейского Агентства для Израиля и "Преподавательский проект" Русского общества друзей Еврейского университета в Иерусалиме.

Библиография

1. Аграновски В., Заславски Р., Марьянчик Е. Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР // Язык иврит: исследования и преподавание. Материалы XVIII Международной ежегодной конференции по иудаике. Том V. М., 2011. С. 124–135.

А. Соломоник (г. Иерусалим, Израиль)

О реанимации одной методической идеи

В начале восьмидесятых годов прошлого столетия я выдвинул идею о том, что изучение иврита евреями в школьном либо в послешкольном возрасте не должно трактоваться просто как овладение еще одним языком и, тем более, как освоение иностранного языка. То есть, если еврей изучает иврит как первый язык, то это – обычный процесс овладения родным языком, но если он делает это после того, как научился первому языку, то мы не можем привычно называть это изучением второго или иностранного языка. Дело в том, что в силу исторических причин наш народ оказался рассеянным по всему свету, и прежний язык перестал быть ежедневным языком общения евреев между собой. В каждой стране евреи либо переходили на язык той территории, где они находились, либо изобретали для себя особый язык, основанный на местном наречии. Так возникли языки, которые лингвисты относят к группе еврейских языков, например, идиш или ладино. Иврит оставался языком древних книг, языком молитв и для особо просвещенных людей языком общения при обсуждении высоких материй.

Когда сионисты выдвинули свой план возрождения народа на базе его собирания в Палестине и создания собственного государства, появилась также идея возрождения иврита как единого языка для всех евреев, независимо от страны исхода. Он должен был стать тем цементом, который склеил бы разнородные этносы, коим еще только предстояло соединиться на основе единой территории и единого государственного механизма в цельный и слаженный организм. Отцом идеи возрождения иврита стал Бен-Иегуда, выходец из Российской империи, подлинная фамилия которого была Перельман. Он выдвинул свои соображения по поводу возрождения иврита в конце XIX столетия и сам же сделал многое для того, чтобы реализовать их на практике. Его усилия увенчались успехом, и к началу XX столетия в Палестине появились люди, для которых иврит стал первым и основным языком общения. Процесс возрождения иврита еще далеко не закончен, но в основном можно сказать, что он укрепился в Из-

раиле как полноценный язык по любому параметру его нормального существования, в том числе как язык современной науки, школьного и вузовского образования.

Любой еврей, репатрирующийся в Израиль, должен овладеть ивритом как языком повседневного и повсеместного общения. Но и евреи, остающиеся в странах рассеяния, обычно обращаются к нему, как к источнику знаний о своем народе, о его древней культуре и сегодняшней судьбе. Со своей стороны государство Израиль через Сохнут и иные организации пытается сделать все, что в его силах, для организации эффективного обучения ивриту всех евреев в любой стране, где бы они ни проживали. Это придает изучению иврита евреями (я подчеркиваю – евреями!) особую ауру, не воспользоваться которой тем, кто занимается преподаванием иврита, было бы непозволительно.

Еще раз – изучение иврита евреями в силу исторических обстоятельств оказывается не просто изучением второго либо, тем более, иностранного языка. Оно окрашено в национальные и культурологические обертоны, которые мы почему-то часто игнорируем и не используем для повышения мотивации обучаемых. Между тем, конечным и решающим условием успеха при изучении нового языка является именно мотивация учащихся. Отнимите мощное мотивационное стремление к овладению изучаемым языком, и вы обречете процесс на многолетнее страдание и неизбежный провал. Вот почему мне представляется, что мы можем и должны воспользоваться национальной составляющей изучения иврита евреями для повышения мотивационной основы всего предлагаемого механизма обучения.

Первоначальное осуществление моей идеи выглядит весьма просто – назвать весь процесс изучения иврита евреями, если это не овладение первым языком, – процессом *обучения языку своего народа*. В учебных планах, рекламных памфлетах, да и в школьном расписании по моей мысли следует писать не просто *иврит* (уроки иврита, ульпан для изучения иврита и пр.), но *иврит – язык нашего народа*. Например, в рекламном ролике: "В нашей школе центральное место занимают уроки *иврита, языка еврейского народа*". Либо в названии израильских ульпанов: "Ульпан

для изучения языка еврейского народа – иврита". В последнем случае никак не задеваются национальные чувства не евреев, попадающих в данный ульпан, ведь декларируется лишь, что учащиеся будут изучать язык еврейского народа. Для евреев же подтекстом предлагаемого названия будет акцент на возвращение к национальным истокам, к возрождению у них еврейского самосознания, древней культуры и традиции, в значительной мере утраченной в странах рассеяния.

Данную идею, как было указано в начале статьи, я высказал еще в начале 80 гг. прошлого века. Я писал и говорил о ней на внутренних форумах преподавателей иврита и администраторов обучения в ульпанах, пытался представить ее в более широком аспекте, нежели чисто израильский, – ее ведь можно распространить на другие страны, где по тем либо иным причинам возрождается национальный язык, а таких стран набирается довольно много. По моей инициативе была организована международная конференция стран с возрождающимся языком. Она состоялась в Израиле в октябре 1990 года, и на ней присутствовали представители 17 стран, где проходили и происходят пободные языковые процессы. Я представлял свою задумку на нескольких международных встречах лингвистов. Как обычно, все говорили "Да-да, очень интересно", – но дальше этого дело не пошло.

Впрочем, я не огорчился: многие мои идеи пропали подобным же образом, но ведь многие не пропали. Как писал мой любимый Осип Мандельштам:

"Я слово позабыл, что я хотел сказать,
Слепая ласточка в чертог теней вернется..."

Многие мысли не пошли дальше разговоров. Причина была одна: "Ты, друг, умный человек; но мы дело делаем, а ты нам о высоких материях толкуешь!" Хотя, что может быть более практичным, чем хорошая и не залетающая в облака теория? Тем более что эти соображения внедряются в жизнь очень просто – любой директор еврейской школы может применить их на практике, не обращая ни к кому за утверждением. А если потребуется утверждение, то и его можно получить – ведь внедрение этой идеи до определенного момента не потребует никаких финансовых вложе-

ний. Вот почему на новом витке возрождения и распространения иврита я решил снова заявить о своих соображениях по поводу его преподавания как в ульпанах Израиля, так и в странах диаспоры.

Несколько слов о теоретической стороне вопроса. В методике обучения дополнительным к родному языкам существуют два принципиальных подхода. Один из них называется *изучением иностранных языков*. Он существовал издревле. Каждый человек, желавший пополнить свой умственный багаж путем овладения каким-либо дополнительным языком, проходил этот маршрут. Мотивации были различными – человек хотел изучить язык для повышения своего умственного потенциала, либо для общения с жителями какой-то страны, либо для того, чтобы читать ее литературу, либо просто потому, что в школах преподавался данный язык, и он требовался для получения аттестата зрелости. Во всех перечисленных и многих иных случаях люди пытались овладеть *иностраным для них языком*; а методика преподавания языка как иностранного была достаточно хорошо отработана, ибо ей были посвящены миллионы публикаций, готовились специально учителя и учебные пособия.

После Второй мировой войны мир столкнулся с проблемой смешения народов из-за массовой миграции из стран с низким уровнем развития в страны экономически устойчивые. Этот процесс продолжается до сих пор и в еще больших масштабах. При этом возникла проблема обучения новым языкам иммигрантов, людей иной цивилизации, веры и культуры, нежели коренное население страны. Многие из них не возвращались в страны исхода и оседали на новом месте, создавая обширные миграционные сообщества. Их следовало обучить языку страны пребывания, но сопутствующие обстоятельства изменяли всю картину такого обучения. Прежде всего, новый язык переставал быть для иммигрантов языком иностранным. Они сами либо их дети продолжали жить в новом языке так, как они ранее пребывали в родном языковом окружении. Кроме того, оседая на новом месте, они должны были овладеть иными традициями, обычаями и культурным багажом. Все это выходило за рамки прежних представлений

об изучении дополнительного языка, и специалисты-методисты заговорили о новом направлении в преподавании языков.

Новое направление получило название *преподавания второго языка*. В самом названии была заложена мысль о том, что речь идет об овладении языком, способным встать на один уровень с родным, а зачастую и заменить его в сознании учеников. Поэтому с самого начала материал преподавался в таком обрамлении, которое раньше годилось только при изучении первого языка. Гимн страны становился обязательным для усвоения, равно как и родные для коренного населения тексты литературного, географического и исторического содержания. Учащийся подвергался идеологической обработке, на первый план которой выносились идеи патриотизма и принадлежности к стране пребывания обучаемых, как их самих, так и их потомков. Словом, изменялся весь прежний антураж изучения языка, включая отбор языкового материала с определенным идеологическим наполнением. Появились специалисты по обучению *второму языку*, была организована подготовка учителей именно этого профиля и создавались соответствующие учебники и учебные пособия.

Особое внимание проблемы *изучения второго языка* получили в англоязычных странах, поскольку именно туда шел и идет основной поток иммиграции из бедных стран. Вот как они трактуются в методических работах в этих странах «Обычно учащийся изучает такого рода английский язык (данный процесс называется "*английский как второй язык*" в США, Канаде или Австралии либо "*английский как второй язык для не говорящих на нем*" в Великобритании, Ирландии и Новой Зеландии) для тех, кто переселяется в эти страны. Это – дети, изучающие английский в школах, либо взрослые, которые ищут работу и должны пользоваться новым языком в повседневной жизни. Данный процесс не предполагает грамотность даже на родном языке обучаемых, а само обучение оплачивается из бюджета стран, принимающих новых иммигрантов по целевым программам, направленным на их включение в нормальную жизнь на новом месте. Такое же обучение может проводиться даже за пределами принимающей иммигрантов страны, например, в лагерях для перемещенных лиц, если извест-

но, что эти лица получают въездную визу в принимающую их страну. Но такие случаи редки»¹ (перевод мой – А.С.).

В своем подходе я иду еще дальше по тому же пути, провозгласив иврит *языком народа*, к которому ученик возвращается, более того, языком, который становится основным средством такого возвращения. Для очень многих евреев такой подход является совершенно естественным и не требующим доказательств. Так почему же им не воспользоваться, недвусмысленно заявив об этом в самом названии процесса изучения языка? Ведь для некоторых наших учащихся это совсем не так очевидно, а, тем более, это не очевидно детям школьного возраста, которых еще надо воспитывать в духе национального самосознания. Для очень многих такое объяснение целей и средств преподавания иврита станет дополнительным мотивационным стимулом к его овладению по всем возможным параметрам.

И тут возникают проблемы чисто методического порядка. Хорошо – предлагается новое направление, а в чем конкретно оно выражается? Здесь требуется специальное методическое пояснение. В данной статье оно включает лишь самые общие рекомендации. Учебный процесс должен быть насыщен израильскими реалиями в максимальной степени. На первом же занятии следует провести с учащимися беседу об иврите – его краткой истории, его возрождении в наше время и его значении для еврейского государства и для приобщения любого еврея к культуре и традициям нашего народа.

Надо попросить учащихся выделить дома уголок, куда будут складываться израильские аутентичные реалии – карта Израиля, календарь на текущий год, израильские книги, газеты и материальные объекты, попавшие в их поле зрения. Следует на полную мощность использовать все указанное выше. Так, например, на карте надо разыскивать места, упомянутые в новостных сообщениях по радио; отмечая праздники – уточнять их хронологические границы по календарю и т.д. Приносить на уроки записи новостей по радио либо телевидению. Если дело проис-

¹ В: http://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_foreign_or_second_language (сентябрь 2012).

ходит не в самом Израиле, то сообщать о гастролях израильских артистов, читать иногда письма, приходящие оттуда с описаниями интересных событий и пр. Словом, следует постоянно подчеркивать связь изучаемого языка с текущими событиями, которые происходят в еврейском государстве.

Существуют многочисленные проекты поездок в Израиль, особенно для молодых людей школьного возраста. Такие поездки следует всячески поощрять, чтобы показать, что иврит – не просто учебный предмет, но живой организм, успешно функционирующий в нашей стране. Для усвоения нового языка нет ничего хуже, чем мысль о том, что это чисто учебное мероприятие, никак не связанное с подлинной жизнью. Если вам удастся внедрить в сознание учащихся убеждение, что это живой инструмент в реальной жизни, считайте, что вы уже наполовину выиграли битву за успешное овладение языком.

Это – общие рекомендации для любого процесса обучения языку, как в самом Израиле, так и за его пределами. Но есть и различия в этих двух направлениях, связанные с макрообстоятельствами при обучении языку. В одном случае это – овладение языком в среде его обитания, где его можно постоянно слышать и видеть на письме и в печати. Во втором – обучение ивриту в условиях господства другого языка. В последнем случае обучение, разумеется, усложняется. Посмотрим, к каким методическим последствиям ведет указанное различие.

При изучении нового языка ученики совершенствуют четыре умения: говорить на новом языке, воспринимать услышанное, читать и писать на этом языке. Каждое из этих умений подразделяется на множество навыков, которые его составляют. Сначала мы закладываем основы самых простых навыков, затем – более сложных, постепенно складывающихся в умения. По ходу дела учителя закладывают в память учащихся лексику (слова и иные языковые единицы) и правила их использования (фонетику, грамматику, стилистику и пр.). Последовательность и интенсивность вводимых учителями навыков и умений и составляют любой учебный план их ежедневных усилий. Мысль о том, что обучение иностранному языку зиждется только на заучива-

нии слов и грамматических правил их употребления, не верна. Учитель никогда не сможет заставить учащихся запомнить все слова языка и все грамматические парадигмы. Если же создать у учащихся достаточную базу из соответствующих навыков и умений, они потом будут в состоянии дополнить ее самостоятельно новой лексикой и грамматикой (что, в общем-то, продолжается всю жизнь).

В зависимости от того, где происходит обучение – в самом Израиле либо за его пределами – изменяется набор навыков и умений, которые отрабатываются в процессе обучения. В самом Израиле есть смысл ориентировать первичное обучение на овладение навыками устной речи. В этом случае учебные занятия немедленно подкрепляются окружающей действительностью. За пределами Израиля навыки чтения и письма получают более значимое представительство в учебных планах. Именно из читаемых текстов учащиеся получают основную информацию, как о языке, так и о событиях реальной действительности. В этом я вижу основное различие между двумя видами обучения. Хочу только подчеркнуть, что эти наметки не являются абсолютными; я делаю их на базе своего педагогического опыта, и они могут быть откорректированы на основе иных методических постулатов. Важно только усвоить, что именно умения и навыки отрабатываются в процессе обучения новому языку.

Что касается содержания обучения, то в обоих случаях (в самом Израиле и за его пределами) следует поработать над тем, чтобы включить в него тексты по географии страны и ее истории, особенно недавней истории, связанной с возникновением и упрочением государства. Такие тексты во множестве изобилуют в книгах и в еврейской прессе, издающейся по всему миру. Особенно следует подчеркивать мотивы, посвященные созданию новой еврейской общности на территории страны. Ведь в ней встречаются и проживают бок о бок выходцы из более чем сотни различных государств. Все они разные, единым для них является лишь идея создания цельной демографической сущности, состоящей из евреев, пока объединенных только своим происхождением. Немаловажным во всем этом деле является знакомство

евреев с древними обычаями, которые складывались в разных исторических условиях, но которые неизменно настаивались на общих национальных корнях.

Конечно, нельзя игнорировать и то, что все эти источники имеют религиозную направленность – ведь религия была единственным реальным содержанием, удерживающим евреев вместе на протяжении многих столетий. Поэтому при изучении иврита важно использовать святыи книги и иные религиозные источники. Кроме некоторого идеологического дискомфорта, который неизбежно возникнет у нерелигиозных учащихся, придется признать, что само языковое оформление изучаемых текстов окажется иным, нежели при обучении живому разговорному языку. Поэтому преобразование этих текстов в учебный формат должно очень бережно учитывать как их первоначальное наполнение, так и их препарирование в *иврит кала*, то есть в такие лингвистические одеяния, которые бы легко усваивались учащимися разных возрастов и профессий.

В Израиле многократно обращались к этой проблеме. Мне вспоминается проект покойного Шломо Кодеша, одного из создателей первых ульпанов в Израиле сразу же после провозглашения государства. Он проповедовал использование "святого языка" (לשון הקודש) с самых первых шагов обучения в создаваемых им ульпанах. При этом тексты почти не изменялись по форме и преподносились так, как они появлялись в первоисточниках. Естественно, что они оказывались непосильными для неподготовленных к сему учащихся, и его идея не прижилась.

Но главное все же не учебные тексты, а мотивация обучаемых. Если она достаточно высока, то язык (как, впрочем, и любой иной материал) в конце концов усваивается. Доказательство тому овладение языком религиозной аудиторией, в каком бы виде язык не преподносился. С этим обстоятельством мы сталкиваемся при любом обсуждении данной проблемы. Поэтому надо постоянно заботиться о поддержании мотивации у учащихся любого уровня и умонастроения. И всегда можно придумать нечто новое и интересное.

Так, например, в статье [Марьянчик, наст. сборник] рассказывается о попытке связать по интернету учащихся еврейских школ в России с детьми того же возраста в Южной Африке, также изучающими иврит. Технически это сделать не трудно, используя компьютерные программы. Потенциальный мотивационный заряд таких встреч между евреями разных стран огромен, а средством общения между ними будет тот самый иврит, которым они овладевают в школе. Такие встречи можно легко организовать, и они непременно дадут желаемый результат, который прямо скажется на овладении новым языком.

Так что, касательно изложенной в этой статье идеи обозначить процесс овладения ивритом как *возвращение к языку своего народа*, важно, что она может быть реализована при любой системе обучения, ибо она направлена исключительно на усиление мотивационной слагаемой обучения языку.

Э. Погребинский (г. Иерусалим, Израиль)

О моей системе 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:

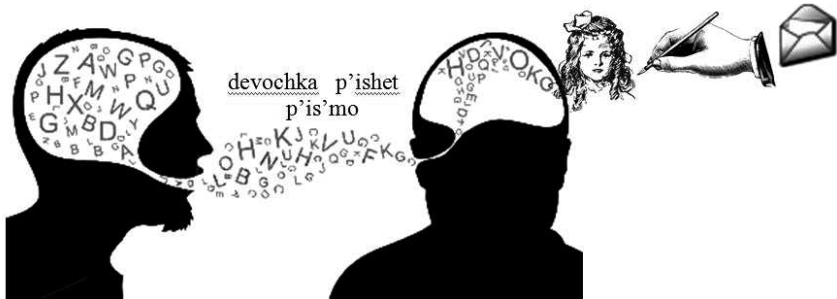
ДЕВОЧКА ПИШЕТ ПИСЬМО.

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 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*. 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 *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, 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 неперемное 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 упираться 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 зубриванием 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, חייט, 2002, с. 455]. Глаголы: להדליק, להחליט, להשכים, להקשיב; прилагательные: חיוני, נס, מכון, מחקר, יחס, חלק, חברה, אמונה, אחוז; существительные: שפעת; прочие слова: כדאי, במשך, רוב, סוף-סוף, פחות מ-, מוקדם.

Рассказ

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!".

סיפור

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 נס, כי היחס בחברה אל אנשים חולים הוא שונה מההיחס אל האנשים הבריאים. קראתי על מחקר אחד שעשו במכון למדע. שם מספרים, כמה זה חשוב והיוני 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 *ситур*, 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 *ситур* и слушает *ситур* напарника. Слушать следует активно, задавать вопросы и т.п. Затем пары перетасовываются. В течение получаса и более каждый рассказывает свой *ситур* 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.

Диюн (от ивр. דיון, дискуссия)

Используется на более продвинутых стадиях наряду с упражнением *сипур*. *Диюн* – 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? *Сара, что такое 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 *ситур*, 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.

– ...משמעות המילה. יופי! בדוק! (*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 ישראלי, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה חלק א'. אקדמון, ירושלים, 2002. – 523 ע'.

О. Дубова (г. Тель-Авив, Израиль)

Аудиокурс זמן לעברית

Аудиокурс иврита זמן לעברית (авторы Варда Ишай и Ольга Дубова) предназначен для изучения иврита на продвинутом уровне. Уровень иврита этого курса соответствует уровню ב, ב+, согласно классификации уровней изучения иврита Школы Ротберга для иностранных студентов Иерусалимского университета.

Курс זמן לעברית может быть использован как для самостоятельного изучения. Преподаватели иврита также могут использовать этот курс в качестве дополнительного пособия на продвинутых уровнях ב и ג.

Курс предназначен для прослушивания – как на сайте в режиме онлайн, так и автономно с помощью различных аудиоустройств: CD, mp3-плееров, мобильных телефонов, смартфонов, планшетов и пр. Кроме того, тексты всех уроков находятся на сайте курса (<http://hebrew-courses.com>, в настоящее время сайт находится в стадии разработки).

Курс состоит из 14 аудиоуроков и дополнительного пятнадцатого урока פינה לשונית (досл.: Уголок языка). Приведем список и краткое содержание текстов:

1. *Как я родился* (איך אני נולדתי) по рассказу Гиля Ховава из сборника «семейная кухня» (מטבח משפחתי). Гиль Ховав – известный в Израиле журналист, писатель, автор кулинарных книг и телевизионных кулинарных программ. Рассказ автобиографичный, герой рассказа, маленький мальчик, расспрашивает родителей, как он появился на свет.

2. *Кафе Рацки* (בית קפה רצקי) Знаменитое литературное кафе существует в Тель-Авиве и сегодня. Х.-Н.Бялик и Ш. Черняховский читали свои произведения в этом кафе. Хозяин кафе, Цви Рацки, любит рассказывать историю своей семьи друзьям и гостям кафе.

3. Бен-Гурион, человек и глава правительства (בן גוריון, ראש הממשלה והאדם). Текст основан на личной переписке Д. Бен-Гуриона с простыми людьми, детьми. Письма Бен-Гуриона неоднократно публиковались на иврите и других языках.

4. *Безымянный переулоч* (סמטה פלויית) – история названия одного из старых Тель-Авивских переулков.

5. *Кофе* (קפה) – рассказ о кофе, этимология названия и история распространения кофе по миру.

6. *Мужчины и женщины с разных планет: мужчины с Марса, женщины с Венеры* (גברים ונשים מפלנטות שונות: גברים ממאדים ונשים מנוגה). Книга американского писателя Джона Грея "Мужчины с Марса, женщины с Венеры" изменила общепринятый взгляд на различия между мужчиной и женщиной. Оказалось, что мужчины и женщины отличаются друг от друга не только анатомией, они ни в чем не похожи друг на друга, они с разных планет.

7. *Сюзан Бойл* (סוזן בויל) – история о простой женщине, Сюзан Бойл, решившей принять участие в Британском конкурсе "Britain's got talent", занявшей в нем первое место и изменившей наше представление как должны выглядеть со сцены представители шоу бизнеса.

8. *Еврейский юмор* (ההומור היהודי). Доктор Зигмунд Фрейд говорил, что немногие народы умеют смеяться над собой так, как это делают евреи. Оказалось, что юмор является одним из самым сильных механизмов в борьбе человека за выживание.

9. *Шопинг* (שופנינג) – что мы покупаем, как мы покупаем и почему мы покупаем больше, чем нам нужно.

10. *Почему я решила стать еврейкой* (למה בחרתי להיות יהודיה) – интервью с Рут, перешедшей в иудаизм (по книге Амии Либлич. קיבוץ מקום).

11. *Экономика и политика* (כלכלה ופוליטיקה). Джон Ф. Кеннеди сказал в своей знаменитой иннаугурационной речи слова, ставшими основой американской демократии: "Не спрашивай, что страна может сделать для тебя, спроси, что ты можете сделать для страны". Экономист Мильтон Фридман, лауреат Нобелевской премии по экономике, не согласен с этим знаменитым предложением Кеннеди.

12. *Четверо членов киббуца говорят о киббуце* (ארבעה חברי קיבוץ מדברים על הקיבוץ) – интервью с четырьмя членами киббуца по книге Амии Либлич. "קיבוץ מקום".

13. *Жизнь после "Оскара"* (החיים אחרי אוסקר). Каждый хочет выиграть в лотерею, найти клад, но никто не думает что он будет делать с выигрышем, и что выигрыш сделает с ним.

14. *Почему люди влюбляются?* (למה אנשים מתאהבים?) – почему

люди ищут любовь, ищут человека, с которым будут жить долго и счастливо, а, найдя его, почему часто расстаются с ним?

15. *Уголок языка* (פינה לשונית).

Каждый урок занимает от 25 до 30 минут непрерывного прослушивания. Формат первых четырнадцати аудиоуроков аналогичен, при этом они не связаны между собой общим содержанием или темой, так что каждый урок, не будучи связан с предыдущим, может быть прослушан отдельно.

Таким образом, курс является модульным: его можно прослушивать подряд, все четырнадцать уроков один за другим, или каждый урок в отдельности – в произвольном порядке, однако следует учитывать, что уровень сложности текстов возрастает от урока к уроку. Язык каждого текста соответствует его жанру: от нормативного литературного до разговорного бытового.

Последний, пятнадцатый урок, פינה לשונית (досл.: *уголок языка*) – особенный, его формат отличается от формата других уроков. В этом уроке слушатели могут познакомиться с новыми словами, выражениями, пословицами и поговорками, часто употребляемые в современном разговорном и литературном иврите, как в устной, так и письменной речи, а также научиться употреблять их. Часть этих выражений пришли в современный язык из еврейских источников, другие появились впоследствии или даже являются калькой с других языков. Употребление таких выражений позволяет слушателю украсить и обогатить свою речь.

Каждый аудиоурок состоит из рубрик, составных частей.

1. Первая рубрика – словарь (**המילון שלנו**), в котором диктор перечисляет новые слова, объясняя их значение. Объяснения обычно даются на иврите, однако в том случае, если объяснение достаточно сложно или неоднозначно, дается перевод на русский и английский языки. Разумеется, возникала дилемма, считать ли то или иное слово новым для слушателя, или нет. В целом, мы ориентировались на словарь учебника [2001, קובלינר, חייט, ישראלי, קובלינר]. **Новые** слова зачитываются дикторами в том же порядке, в котором они появляются в тексте. Каждое слово повторяется дикторами несколько раз, а в конце первой рубрики диктор еще

раз зачитывает все новые слова, делая паузу после каждого слова, позволяя слушателю повторить за собой каждое новое слово для закрепления материала. Мы старались, чтобы количество слов в словаре не превышало десяти-одиннадцати, и если новых слов оказывалось больше, то мы делили текст на 2 части (קטע ב וקטע א), что помогало разделить и словарь.

2. Вторая рубрика урока – собственно текст, рассказ. Мы старались подобрать увлекательные тексты, разнообразные по темам, интересам и жанрам, учитывая, в частности, и специфическую особенность курса, тексты которого предназначены для прослушивания, а не для чтения. В частности, в текстах присутствуют элементы пьесы; диалоги, произносятся разными голосами – мужским и женским, чтобы избежать монотонности исполнения. Для того чтобы показать еще одну точку зрения на события, происходящие в тексте, был придуман персонаж Давид Левин, психолог, всегда дающий свою оценку происходящему.

3. Следующие рубрики – упражнения после текста:

- 3.1. упражнение на понимание прослушанного материала (רגע של הבנה). Обычно это упражнения типа одиночного выбора, требующие выбрать правильный ответ из списка ответов или один из двух ответов (верно/неверно);
- 3.2. упражнения на запоминание и отработка новых слов (רגע של מילים);
- 3.3. повторение и закрепление разговорных выражений и конструкций, встречающихся в тексте (זמן לעברית מדוברת);
- 3.4. упражнения на повторение и закрепление грамматических конструкций (זמן לדקדוק);
- 3.5. повторение выбранных нами фраз из текста вслед за диктором (רגע של דיבור).

4. Последняя рубрика – שאלה למחשבה, вопрос, предложение подумать и выразить свою мысль на основании прослушанного текста и упражнений. Эта рубрика полезна для преподавателя, она дает ему возможность обсудить тему в классе, используя лексический и грамматический материал данного урока.

Мы надеемся, что этот аудиокурс поможет нашим слушателям развить навыки аудирования, обогатить свою речь, пополнить словарный запас и просто получить удовольствие.

Библиография

1. שלומית חייט, שרה ישראלי, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה חלק ב'. אקדמון, ירושלים, 2001. – 404 עמ'.

Е. Борисевич (г. Минск, Белоруссия)

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

Учебник עברית מן ההתלהל, 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, выигранный 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, קובלינר, 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 позволить 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 аудиоконспекты 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 аудиокomплексов 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 аудиокomплексе.

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 аудиокурсу 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 [לספר... תדריך..., 2001]. Такое задание предлагается, в частности, к упражнению, содержащему демонстрацию сленговых выражений (с. 7) [חייט, ישראלי, קובלינר, 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: вероятность, 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" [חייט, ישראלי, קובלינר, 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 аудиокомплекса 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 аудиокомплексов, 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) [חייט, ישראלי, קובלינר, 2007]:

| упр. 8 | упр. 9 |
|--|---|
| היי! תה? מים? יין? מאין הוא היי? מישראל? מאין המים שם? היי, המים? גם מישראל. | היי! היי! היי! מאין אתה, מתי? הנה אני מישראל. מאין את? אני מִי־מגרמניה. מאין הוא היא? 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] 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]:

| 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) [חייט, 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) [חייט, 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:

| ציפי | 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, ישראלי, חייט, 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. Huebnerverlag, 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'.

Л. Френкель (г. Москва, Россия)

Об использовании коротких текстов (кулинарных рецептов) на уроках языка иврит

*"Лучше всего мы способны постичь
съедобную часть мира". А.Генис*

До сих пор учителями иврита недостаточно оценен такой дидактический материал, как текст кулинарного рецепта. Дело в том, что кулинарные рецепты, обладая признаками, присущими другим типам текстов, имеют ряд специфических особенностей, которые дают возможность широко использовать их в процессе обучения ивриту. Вот эти особенности:

- малый объем. При этом сам текст вмещает большой объем передаваемой информации, используемой в повседневной жизни. С малым объемом удобно работать, особенно, на первых этапах обучения;
- аутентичные тексты, иллюстрирующие функционирование языка в форме, принятой носителями иврита в реальной жизни с использованием аутентичной лексики, грамматики и др. Использование аутентичных материалов повышает интерес к изучению иностранного языка;
- национально-культурная специфика кулинарного рецепта приобщает к культуре Израиля, способствует знакомству с традицией и историей народа;
- тема еды, представленная в кулинарных рецептах, касается каждого и интересует всех людей. Поэтому кулинарная тема находит живой отклик и помогает активизировать все виды речевой деятельности учеников, приобрести навык автоматического владения языковым материалом.

Содержание кулинарного рецепта

Текст кулинарного рецепта состоит из нескольких частей, отделенных друг от друга:

1. Заголовок кулинарного рецепта в первую очередь привлекает внимание, в нем заключена своего рода рекламная функция. Заголовок передает наименование блюда, называя его основной компонент или способ его приготовления. Названия блюд

выступают в тексте и как знак соответствующей культуры, и являются отражением обычаев и традиций. Например: מרק העוף הפולני של סבתא (куриный суп моей бабушки по традиции евреев Польши), בייגלה ירושלמי (иерусалимский бублик), שטרודל תפוחים בקלי קלות (яблочный штрудель, который очень легко приготовить), קציצות מצה (котлеты из мацы).

2. Список и количество ингредиентов – это очень важная часть рецепта, причем необходимо знать единицы измерения каждого продукта.

3. Пошаговая инструкция по приготовлению блюда представляет собой точный набор инструкций, описывающих последовательность действий исполнителя для достижения результата, где каждое действие – четкий, кратко и лаконично сформулированный шаг.

К этим трем частям кулинарного рецепта часто добавляются ориентировочное время приготовления блюда, количество порций, степень трудности приготовления блюда, а иногда и короткие замечания автора.

К лексико-семантическим особенностям текста кулинарного рецепта относится неэмоциональная, стилистически нейтральная лексика его содержания. Экспрессивно окрашенным, в основном, является заголовок, например: עוגת גבינה חלומית (сказочный творожный пирог), и – очень редко – примечания автора, например, пожелание בתיאבון (приятного аппетита) в конце рецепта.

Лингвистические особенности кулинарного рецепта

Специфичность или особенность текста кулинарного рецепта можно проследить на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

Лексика

Лексико-семантической особенностью является тематическая сгруппированность. Рецепты сгруппированы по категориям:

- по виду продукта: עוף (курица), דגים (рыба), יין (вино) и т.п.
- по виду блюда: מרק (суп), סלט (салат), קינוח (десерт) и т.п.
- по событию (рецепты к праздникам): פסח (Песах), הנוכה (Ханука), פורים (Пурим) и т.п.

- по совместимости продуктов в соответствии с требованиями кашерного питания: בשרי (мясное), הלבי (молочное), פרווה (нейтральное).

Вокруг каждого вида продукта, блюда или события расположено "гнездо" рецептов.

Словарный состав, характерный для рецептов, включает в себя такие общеупотребительные лексические единицы:

- Исходные продукты. Это разные виды мяса, рыбы, злаки, крупы, овощи, фрукты и др., например, разные виды мяса: בשר עוף (курятина), הודו (индейка), בשר בקר (говядина), בשר-עגל (телятина) и т.п.
- Меры веса и объема. Например, קילוגרם (килограмм), גרם (грамм), ליטר (литр), מיליליטר (миллилитр), принятые во многих странах и обозначаемые часто в сокращенном виде: ק"ג (кг), מ"ל (мл), а также внесистемные: כוס (стакан), כף (ложка), כפית (ложечка), חופן (горсть), קורט, קמיצה, קמיוץ, קומץ (все – щепотка). Употребление аббревиатур отвечает стремлению к экономичности текста.
- Кухонная утварь, посуда. Например, סיר (кастрюля), מחבת (сковородка), קערה (миска), קרש חיתוך (разделочная доска) и др.
- Способы готовки. Например, בישול (варка), טיגון (жарка), אפייה (выпечка), הקפצה (взбивание).

Лексический состав кулинарного рецепта характеризуется сочетанием общеупотребительной, национальной и интернациональной лексики:

1) общеупотребительные термины фундаментальных кулинарных понятий, имеющие соответствие во всех языках. Например, בישול (варка), טיגון (жарение);

2) термины, применяемые исключительно в национальных кухнях, свойственные лишь для данной национальной кухни, а потому неперебиваемые на другие языки. Например, כשרות (кашрут), מצה (маца). Сюда же можно отнести кулинарные термины не из иврита, но усвоенные очень давно и не производящие впечатления чего-то чуждого, то есть ставшие "национальными". Например, שטרודל (штрудель) и צימעס (цимес), пришедшие из идиша;

- 3) интернациональные термины кулинарного профессионального языка. Например, שוקולד (*шоколад*), פודינג (*пудинг*);
- 4) широко используемые заимствованные термины, усвоенные, в основном, недавно и сохраняющие ещё свой иноземный облик, хотя у них имеются и неиспользуемые синонимы в иврите. Например, овсяные хлопья (קווקר = שועל = גריסים של שיבולת שועל).

Кулинарные термины часто имеют несколько синонимичных названий: *ингредиент* (חומר, רכיב, מרכיב, מצרך), *щепотка* (קורט, קמיוץ, קמצוץ, קומץ), *торе* (רסק, מחית, פירה), *терка* (מגרדת, פומפיייה), *квашеный* (חמוץ, כבוש), *молотый* (מלכו – כתוש, טחון; крупно – גרוס), *толченый* (שחוק, כתוש).

Сходные словарные определения позволяют считать эти слова синонимами. Синонимы служат для повышения выразительности речи, позволяют избегать ее однообразия. В живом языке они ведут себя по-разному, образуя устойчивые выражения (коллокации) с разными словами. У этих слов разная сочетаемость, например, *молотый*: שום כתוש (*молотый, толченый чеснок*), בשר טחון (*молотое мясо*), פלפל גרוס (*молотый перец*).

Значения некоторых слов используются метафорически. Например: צימעס (досл.: *цимес* – кушанье из варёной моркови с изюмом и др.; метафор.: "*изюминка*"), שטרודל (досл.: *штрудель, яблочный пирог*; метафор.: название значка @), לסנן (досл.: *фильтровать, цедить*; метафор.: סינן בין שיניו – *цедить сквозь зубы*).

При переосмыслении некоторых наименований пищевых продуктов их значение становится языковой метафорой, порождающей фразеологизмы. Их надо изучать особо, они придают языку особую красоту, но делают язык малопонятным для людей, незнакомых с ними. В таблице 1 приведен ряд фразеологизмов, в которых используется кулинарная лексика (см. ниже).

Морфология

Морфологической особенностью текста кулинарного рецепта является широкая употребительность: активных глаголов для передачи последовательности действий, страдательных причастий для сокращения размера текста, качественных прилагательных, сопряженных конструкций, числительных.

טאַבליצא 1

| | |
|--|-------------------------------------|
| <i>что-то особенное</i> | הצימוק שבעונה |
| <i>что-то особенное</i> | הזוכבן שבקצפת |
| <i>бесплатный сыр – только в мышеловке</i> | אין ארוחת חיים |
| <i>аппетит приходит во время еды</i> | התיאבון בא עם האוכל |
| <i>наестся до отвала</i> | אכל לשובע/ עד כי האוכל יצא מאפי/ |
| <i>напиться</i> | שתה כלוט |
| <i>переливать из пустого в порожнее</i> | טחינת קמח טחון |
| <i>заварил кашу – сам и расхлёбывай</i> | תאכל את מה שבישלת |
| <i>заварить кашу</i> | בישל את הדייסה |
| <i>пропустить рюмочку</i> | לגם כוסית |
| <i>попался на удочку (сленг)</i> | אכל לוקשן (לוקשים) |
| <i>заткнул за пояс (сленг)</i> | אכל אותו בלי מלח |
| <i>алкоголь, выпивка</i> | הטיפה הקלה |
| <i>зубы на полку положить</i> | בא /הגייע/ עד פת לחם |
| <i>как выжатый лимон</i> | סחוט לגמרי |
| <i>как на дрожжах растёт /поднимается/</i> | גדל בעיסה על שמרים |
| <i>понимает как свинья в апельсинах</i> | מבין כמו חמור במרק פרות |
| <i>мягко стелет, да жёстко сплет</i> | דבש והלב תחת לשונו ושבע תועבות כלבו |
| <i>проще пареной репы (сленг)</i> | פשוט כמו מרק בטטה |
| <i>толочь воду в ступе</i> | כתש מים |
| <i>не сюда и не туда (сленг)</i> | פרוזה |

Глаголы

Основной текст кулинарного рецепта представляет собой определенную последовательность действий, которые необходимо совершить для получения конечного результата. Каждое последующее действие передается с помощью активного глагола. При анализе употребления глаголов в современных израильских рецептах можно видеть, что в большинстве из них указания передаются с помощью неопределенно-личных предложений, в которых используются глаголы трех активных биньянов в форме третьего лица множественного числа настоящего времени. Хотя в некоторых израильских рецептах глаголы действия представлены в форме инфинитива или повелительного наклонения, как это имеет место в русских или английских кулинарных рецептах.

Иногда при повторе действия вместо глагола используется его отглагольное существительное. Использование отглагольных существительных рассматривается как проявление разнообразия языковых средств и для сжатия текста.

В таблице 2 представлены наиболее часто встречаемые в рецептах глаголы биньяна הפעיל и их отглагольные существительные:

Таблица 2

| | | |
|------------------------------|-------|---------|
| <i>кипятить</i> | הרתחה | מרתיחים |
| <i>солить</i> | המלחה | ממליחים |
| <i>взбивать крем</i> | הקצפה | מקציפים |
| <i>смачивать</i> | הרטבה | מרטבים |
| <i>разморозивать</i> | הפשרה | מפשרים |
| <i>замораживать</i> | הקפאה | מקפאים |
| <i>вынуть</i> | הורדה | מורידים |
| <i>добавить</i> | הוספה | מוסיפים |
| <i>подавать</i> | הגשה | מגישים |
| <i>готовить</i> | הכנה | מכינים |
| <i>растопить, расплавить</i> | המסה | ממיסים |

В таблицах 3 и 4 представлены наиболее часто встречаемые в рецептах глаголы биньянов פיעל и פעל соответственно, а также их отглагольные существительные:

טבלה 3

| | | |
|--------------------------------|-------|---------|
| <i>варить</i> | בישול | מבשלים |
| <i>жарить</i> | טיגון | מטגנים |
| <i>смазывать</i> | שימון | משמנים |
| <i>размельчать, шинковать</i> | ריסוק | מורסקים |
| <i>нагревать</i> | חומם | מחממים |
| <i>перемешивать</i> | ערבוב | מערבבים |
| <i>наполнять</i> | מילוי | ממלאים |
| <i>снимать кожуру</i> | קילוף | מקלפים |
| <i>приправлять</i> | תבול | מתבלים |
| <i>процесивать</i> | סינון | מסננים |
| <i>охлаждать</i> | צינון | מצננים |
| <i>раскатывать (тесто)</i> | רידוד | מורדים |
| <i>украшать</i> | קישוט | מקשטים |
| <i>очищать</i> | ניקוי | מנקים |
| <i>просеивать (через сито)</i> | ניפוי | מנפים |
| <i>варить на пару</i> | אידי | מאדים |

טבלה 4

| | | |
|--|-------|--------|
| <i>разрезать</i> | חתכה | חותכים |
| <i>нарезать (ломтями)</i> | פריסה | פורסים |
| <i>рубить (мелко)</i> | קציצה | קוצצים |
| <i>молоть</i> | טחונה | טוחנים |
| <i>размельчать, дробить, толочь</i> | כתישה | כותשים |
| <i>молоть крупу, дробить (зубо)</i> | גריסה | גורסים |
| <i>намазывать</i> | מריחה | מורחים |
| <i>сзбивать (яйца)</i> | טרופה | טרופים |
| <i>лить, переливать</i> | יציקה | יוצקים |
| <i>выжимать</i> | סחיטה | סוחטים |
| <i>заваривать чай</i> | חליטה | חולטים |
| <i>размешивать</i> | בחישה | בחזשים |
| <i>мять, давить</i> | מעיצה | מועצים |
| <i>мыть</i> | שטיפה | שטיפים |
| <i>печь</i> | אפייה | אופים |
| <i>жарить (без масла), калить</i> | קלייה | קלה |
| <i>запекать на огне, готовить жаркое</i> | צלייה | צולה |
| <i>посылать</i> | זרייה | זורים |
| <i>месить тесто</i> | לישה | לשים |

Прилагательные

Прилагательные кулинарного рецепта подчеркивают характерную особенность исходных продуктов или изготавливаемого блюда. В таблице 5 приведены качественные прилагательные, используемые в рецептах. Они определяют признак продукта и оценку его качества органами чувств человека: по цвету אדום (*красный*), по вкусу חריף (*острый*), по свойству קשה (*твердый*), по размеру בינוני (*средний*) и др.

Таблица 5

| | |
|---------------------------------|----------------------|
| <i>свежий лимон</i> | לימון טרי |
| <i>авокадо среднего размера</i> | אבוקדו בינוני |
| <i>жидкий мед</i> | דבש נוזלי |
| <i>острые зеленые перцы</i> | פלפלים ירוקים חריפים |
| <i>твердые красные помидоры</i> | עגבניות אדומות קשות |
| <i>сухое красное вино</i> | יין יבש אדום |
| <i>крупная соль</i> | מלח גס |
| <i>длинные тонкие баклажаны</i> | חצילים ארוכים צרים |
| <i>песочное тесто</i> | בצק פריך |

Страдательные причастия

В таблице 6 собраны устойчивые выражения, состоящие из существительного (ингредиент или предмет кухонной утвари), и определения, выраженного страдательным причастием, передающим состояние предмета после завершенного действия. Завершенность действия передают страдательные причастия – как по модели פעול, так и формы настоящего времени *בין* и *הופעל*, причем наиболее распространены причастия по модели *פעול*. Использование в кулинарных рецептах страдательных причастий позволяет вместо пространного описания самого действия кратко описать его результат. Поэтому, например, вместо более длинного предложения в основном тексте: לקוביות הבצל חותכים את הבצל (*нарезаем кубиками лук*), в разделе "ингредиенты" записано: בצל חתוך לקוביות (*порезанный кубиками лук*).

Таблица 6

| | |
|--------------------------------------|-------------------|
| <i>молотое мясо</i> | בשר טחון |
| <i>молотый, толченый чеснок</i> | שום כתוש |
| <i>молотый перец</i> | פלפל גרוס/טחון |
| <i>рубленный лук</i> | בצל קצוץ |
| <i>нарезанный кубиками лук</i> | בצל חתוך לקוביות |
| <i>выжатый лимон</i> | לימון סחוט |
| <i>очищенный лук</i> | בצל קלוף |
| <i>ложка с верхом</i> | כף גדושה |
| <i>ложка полная, но без верха</i> | כף מחוקה |
| <i>ложка без верха</i> | כף שטוחה |
| <i>нарезанный хлеб</i> | לחם פרוס |
| <i>замороженное мясо</i> | בשר קפוא / מוקפא |
| <i>квашеная капуста</i> | כרוב כבוש |
| <i>соленый / маринованный огурец</i> | מלפפון המוץ/ כבוש |
| <i>взбитый желток</i> | חלמון טרוף |
| <i>ошпаренные помидоры</i> | עגבניות חלוטות |
| <i>взбитые яйца</i> | ביצים טרופות |
| <i>печеный бурекас</i> | בורקס אפוי |
| <i>поджаренный орех кешью</i> | קשיו קלוי |
| <i>посыпанная мукой скалка</i> | מערוך מקומח |
| <i>смазанный маслом противень</i> | תבנית משומנת |
| <i>вареная курятина</i> | עוף מבושל |
| <i>жареная рыба</i> | דג מטוגן |
| <i>консервированный тунец</i> | טונה משומרת |
| <i>натертая морковь</i> | גזר מגורר |
| <i>размороженное слоеное тесто</i> | בצק עלים מופשר |

Сопряженные конструкции

В таблице 7 показаны сопряженные конструкции, используемые в списке ингредиентов. Многие сопряженные конструкции являются устойчивыми оборотами и на русский переводятся одним словом, например, תפוחי אדמה (*картофель*).

Таблица 7

| | |
|--------------------------------------|--------------|
| <i>картофель</i> | תפוחי אדמה |
| <i>два зубца чеснока</i> | שני שיני שום |
| <i>суповые гренки</i> | שקדי מרק |
| <i>слоеное тесто</i> | בצק עלים |
| <i>дрожжевое тесто</i> | בצק שמרים |
| <i>глазунья</i> | ביצת עין |
| <i>специи, приправы</i> | עשבי תיבול |
| <i>кофе, в котором остается гуща</i> | קפה בוץ |
| <i>перловка</i> | גריסי פנינה |
| <i>чечевичная похлебка</i> | נזיד עדשים |
| <i>уши Амана</i> | אוזני המן |
| <i>сахарная пудра</i> | אבקת סוכר |
| <i>панировочные сухари</i> | פירורי לחם |

Числительные

Во всех без исключения рецептах мы найдем числительные в виде количества продуктов и времени приготовления. В таблице 8 приведены числительные (в том числе дроби), используемые в списке ингредиентов.

Таблица 8

| | |
|---|--------------------|
| <i>3 столовые ложки растительного масла</i> | שלוש כפות שמן |
| <i>1/4 чайные ложечки перца</i> | רבע כפית פלפל |
| <i>1/3 стакана молока</i> | שליש כוס חלב |
| <i>1/2 стакана сахара</i> | חצי כוס סוכר |
| <i>1 чайная ложечка сока</i> | כפית אחת מיץ |
| <i>2 яйца</i> | שתי ביצים |
| <i>3/4 стакана воды</i> | שלושת רבעי כוס מים |
| <i>3 листа салата</i> | שלושה עלי חסה |
| <i>1 1/2 стакана муки</i> | כוס וחצי קמח |

Синтаксисические конструкции

Кулинарный рецепт – это логически связанный текст по приготовлению какого-то блюда, состоящий, как правило, из нескольких простых предложений, цель которых – перечисление последовательности действий в процессе приготовления. Особенностью синтаксической организации текста современных рецептов являются:

- Неопределённо-личные простые предложения с преобладанием однородных сказуемых и определенных прямых дополнений с интонацией перечисления. Например:

| | |
|--|--|
| <i>В миске взбиваем два яйца, добавляем специи и выливаем сверху на поджаренную морковь.</i> | טורפים את שתי הביצים בקערה, מוסיפים את התבלינים ושופכים מעל הגזר המטוגן. |
| <i>Нарезаем помидоры, огурцы, лук и авокадо на маленькие кубики.</i> | חותכים לקוביות קטנות את העגבניות, המלפפונים, הבצלים והאבוקדו. |

- Реже встречаются сложноподчиненные предложения, например:
 - с придаточным предложением времени:

| | |
|--|-----------------------------------|
| <i>Поджариваем лук до тех пор, пока он не станет прозрачным.</i> | מטגנים את הבצל עד שהוא הופך לשקוף |
|--|-----------------------------------|

- с придаточным определительным предложением:

| | |
|---|--------------------------------|
| <i>Снимаем пену, которая собирается сверху.</i> | מסירים את כל הקצף שמצטבר למעלה |
|---|--------------------------------|

Пример использования кулинарного рецепта на уроке иврита

В качестве примера используем рецепт изобретенного в Израиле и очень популярного в стране продукта – "птитим"¹ [בישולים אתך במטבח].

¹ Интересна история создания этого блюда: "В годы кризиса после становления государства и его войн с арабскими странами израильскими поварами были изобретены продукты, не требующие больших расходов. Изобретение мелких макаронных изделий פתיחים (досл.: крошки) [...] произошло в период режима экономии, введенной в Израиле в 1949 г., когда был недостаток запасов риса, являющимся одним из продуктов питания репатриантов из восточных стран. Глава правительства Бен-Гурион попросил руководителей компании "Осем" произвести заменитель риса, основанный на пшенице. Для этого было решено использовать фарфелах – мучное изделие в виде мелких зернышек, употребляемое для бульонов и супов, а также в качестве гарнира к мясным блюдам во время третьей субботней трапезы евреями восточной Европы. После промышленного внедрения это блюдо стали называть «рисом бен-Гуриона» или пшеничным рисом (первоначально форма פתיחים напоминала форму зернышек риса)" [Википедия, электронный ресурс].

В рамках этой статьи вместо нескольких вариантов плана урока для разных уровней владения языком ограничимся (из-за недостатка места) простым перечислением возможностей использования данного рецепта:

1. Отработка лексики

Исходные продукты: שום, פלפלים, עגבניה, בצל, שמן, פתיתים; кухонная утварь: כף, כוס, סיר; меры веса и объема: גרם, כוס, כף; способ готовки: טיגון, בישול, טיגון; вид продукта: פרווה; категория данного блюда: תוספות (гарниры). Можно дополнительно поработать с данной категорией. Например, с помощью ресторанного меню (желательно, аутентичного) составить список других гарниров, подобрать основное блюдо к данному гарниру и т.п.

2. Морфология

2.1. Глаголы настоящего времени и отглагольные существительные: מוחמים, מוסיפים, מטגנים, יוצקים, מערבבים, מביאים, בוחשים, רותחים, הכנה, רתיחה, מבשלים, מכסים (в рецепте выделены подчеркиванием):

✓ ученики заполняют таблицу, распределяя все глаголы по биньянам, глагольным группам (גזרות), дополняя недостающие отглагольные существительные, глаголы и их инфинитивы;

✓ устно или письменно ученики преобразуют исходное настоящее время глаголов в прошедшее или будущее.

2.2. Страдательные причастия (в основном, פעול, פתיתים אפויים, כפות גדושות, פלפלים מנוקים וקוצצים, עגבניה שטופה וחתוכה, בצל שטוף, קלוף וקצוץ שיני שום קלופות, שטופות וקוצצות) (в рецепте выделены жирно):

✓ ученики заполняют таблицу, распределяя все причастия по корню и по лицам (для уровня א);

✓ упражнение *кюз*: ученики заполняют пропущенные причастия, выбирая их или из списка (для уровня א), или по смыслу (для уровня ב).

2.3. Прилагательные: קוביות קטנות, פלפלים ירוקים חריפים, פתיתים רכים, עגבניה גדולה, סיר גדול, פתיתים עגולים

✓ в тексте рецепта ученики находят три прилагательных из "мишкаля" цветов (подчеркнутые), затем добавляют другие прилагательные этой модели, например, к слову פלפל (*перец*): אדום (*красный*), צהוב (*желтый*), מתוק (*сладкий*) и др.;

✓ ученики находят антонимы к прилагательным рецепта. Например, פתילים תפלים - פלפלים חריפים, פתילים קשים - פתילים רכים.

2.4. Сопряженная конструкция: כוס שמן, תבשיל פתילים, כוסות מים, קורט פלפל, כף מלח, רסק עגבניות שקית פתילים, כוסות מים, קורט פלפל, כף מלח, רסק עגבניות

✓ ученики преобразуют единственное число сопряженных сочетаний существительных из рецепта во множественное, а множественное – в единственное. Например, כף מלח – כפות מלח;

✓ ученики преобразуют неопределенные формы сочетаний существительных из рецепта в определенные. Например, רסק עגבניות – רסק העגבניות.

2.5. Числительные: מנות 8–6, רבע כוס, בצל 1, עגבניה 1, פלפלים 2, פלפלים 1, עגבניה 1, בצל 1, רבע כוס, מנות 8–6, 6 שיני שום, 2 כפות, 1 כף מלח, 7–5 כוסות מים, 500 גרם, 4–3 דקות, 10–8 דקות. Ученики уровня 8 читают вслух числительные мужского и женского рода, написанные цифрами.

3. Синтаксис:

✓ перечисления действий представлены в тексте кулинарного рецепта неопределённо-личными предложениями с однородными сказуемыми. Эти же действия могут быть выражены: с помощью инфинитивов, будущего времени, повелительного наклонения. Ученики (уровней 7 или 8) делятся на 4 группы. Каждая группа читает свой вариант текста (исходный и 3 измененных);

✓ учитель обращает внимание учеников, что все исходные продукты, перечисленные в ингредиентах, являются неопределёнными. Когда же с ними производят действия, они входят в состав определенных прямых дополнений уже с артиклем. Например: מוסיפים את הבצל.

4. Домашнее задание:

✓ посмотреть дома видеоролик [Youtube, электронный ресурс], выписать все глаголы в той грамматической форме, в которой они упоминаются в этом ролике (для продвинутых уровней);

✓ записать свой любимый кулинарный рецепт.

Кулинарные рецепты относятся к инструктивно-директивным текстам и характеризуются функциональностью и практичностью. В первую очередь, они несут в себе знания, которые

передают информацию о процессе приготовления определенных кулинарных блюд. Но в плане изучения иврита аутентичные кулинарные рецепты, коллекция которых обширна и разнообразна, обладают доступностью в языковом отношении и позволяют:

- расширить лексический запас слов бытового, разговорного иврита с помощью словарного состава, характерного для рецептов;
- отработать определенные важные разделы морфологии и синтаксиса, специфичные для рецептов;
- улучшить навыки чтения, письма, понимания (аудирования), разговора;
- приобщить учеников к традиции разных этнических групп Израиля, к его культуре и истории.

Библиография

1. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://he.wikipedia.org/wiki/פתיחים> (дата обращения: 20.10.2012).
2. Youtube [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=fPS12Rxq23I> (дата обращения: 20.10.2012).
3. בישולים אתך במטבח תבשיל_פתיחים_ [Электронный ресурс], URL: http://www.bishulim.co.il/_פתיחים_ / שורבה (дата обращения: 20.10.2012).

Об авторах

Авиани Ревиталь, учитель иврита, школа "Давид а-мелех", Линскфилд, Йоханнесбург, ЮАР;

Борисевич Елена Викторовна, старший преподаватель Белорусского государственного университета, Минск, Белорусия;

Дубова Ольга Львовна, разработчик аудиокурса для изучения иврита на продвинутом уровне, Тель-Авив, Израиль;

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

Кондракова Юлия Николаевна, к.ф.н., доцент Государственной классической академии им. Маймонида, Москва, Россия;

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

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

Погребинский Эли, преподаватель иврита, Иерусалим, Израиль;

Ромашов Дмитрий Витальевич, преподаватель иврита кафедры еврейской культуры философского факультета СПбГУ, директор Санкт-петербургского ульпана Еврейского агентства в России, Санкт-Петербург, Россия;

Скородумова Полина Юрьевна, к.ф.н., доцент Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия;

Соломоник Абрам, PhD, автор ряда книг по грамматике иврита и словарей, долгое время занимался проблемами преподавания иврита взрослым, работая в качестве инспектора-методиста по ульпанам в Министерстве просвещения Израйля, Иерусалим, Израиль;

Фейгин Александр, раввин, профессор, ректор Международного еврейского института экономики, финансов и права, Москва, Россия;

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

Членов Михаил Анатольевич, к.и.н., профессор, декан филологического (гебраистики и иудаики) факультета Государственной классической академии им. Маймонида, Генеральный секретарь Евроазиатского еврейского конгресса, Президент Федерации еврейских общин России (Ваад), Москва, Россия.

Содержание

| | |
|---|------------|
| <i>М. Членов (г. Москва, Россия). Названия языка (лингвонимы) как индикаторы языковых изменений в древнем иврите.....</i> | <i>5</i> |
| <i>А. Фейгин (г. Москва, Россия). К вопросу о сохранности Торы в свидетельствах еврейской религиозной классики (от Талмуда до наших дней).....</i> | <i>16</i> |
| <i>Ю. Кондракова (г. Москва, Россия). Отрицание спрягаемых форм глагола в иврите (в контексте развития индоевропейских и семитских языков).....</i> | <i>30</i> |
| <i>П. Скородумова (г. Москва, Россия). К вопросу о путях грамматикализации адвербиальных и аспектуальных глаголов в языке иврит.....</i> | <i>43</i> |
| <i>И. Зыскин (г. Москва, Россия). К вопросу о предикативной функции категории определенности/неопределенности в иврите.....</i> | <i>55</i> |
| <i>Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль). Новые технологии в преподавании иврита.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Р. Авиани (г. Йоханнесбург, ЮАР). Еврейское образование и преподавание иврита в ЮАР.....</i> | <i>94</i> |
| <i>Ю. Костенко (г. Москва, Россия). Преподавание иврита в МГИМО.....</i> | <i>100</i> |
| <i>Д. Ромаиов (г. Санкт-Петербург, Россия). Иврит на кафедре еврейской культуры СПбГУ: настоящее и будущее.....</i> | <i>109</i> |
| <i>А. Соломоник (г. Иерусалим, Израиль). О реанимации одной методической идеи.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Э. Погребинский (г. Иерусалим, Израиль). О моей системе преподавания иврита.....</i> | <i>125</i> |
| <i>О. Дубова (г. Тель-Авив, Израиль). Аудиокурс זמן לעברית.....</i> | <i>140</i> |
| <i>Е. Борисевич (г. Минск, Белоруссия). Формирование навыков восприятия речи на слух при работе с учебником עברית מן ההתחלה.....</i> | <i>145</i> |
| <i>Л. Френкель (г. Москва, Россия). Об использовании коротких текстов (кулинарных рецептов) на уроках языка иврит.....</i> | <i>159</i> |
| <i>Об авторах.....</i> | <i>174</i> |