

**Центр научных работников и преподавателей иудаики
в вузах «Сэфер»**

Межрегиональный центр преподавания иврита

**Материалы Шестнадцатой
Ежегодной Международной
Междисциплинарной
конференции по иудаике**

Часть 1

Язык иврит: изучение и преподавание

**Академическая серия
Выпуск
Москва 2009**

**Moscow Center for University Teaching of Jewish Civilization
“Sefer”**

The Inter-Regional Centre of Hebrew Teaching

**Proceedings of the Sixteenth
Annual International
Conference on Jewish Studies**

Part 1

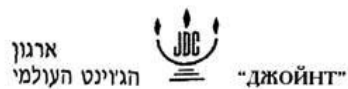
Hebrew Language: Study and Teaching

Moscow 2009

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

Editorial Board:
Evgeny Marianchik, Julia Kondrakova

Published with the support of



The American Jewish Joint
Distribution Committee («Joint»);



Dutch Jewish Humanitarian Fund



AVI CHAI Foundation

© Центр научных работников и преподавателей иудаики в вузах “Сэфер”, 2009
© Межрегиональный центр преподавания иврита, 2009
© Коллектив авторов, 2009

Ю. Кондракова, Е. Марьянчик, М. Членов (г. Москва)
Преподавание иврита в России в условиях кризиса
(анализ проблем)

В настоящее время современный иврит преподается в РФ в учебных заведениях разного типа: еврейских школах, детских садах, воскресных школах, а также в вузах и на разнообразных языковых курсах (включая улыпаны). Соответственно и цель преподавания иврита в этих учебных заведениях является различной.

Например, едва ли можно ожидать, что результатом введения часов на изучение иврита в детских садах, воскресных школах, а также в младших классах обычной школы станет существенный прогресс учащихся в практическом овладении этим языком. Конечно, и там вполне реально выучить алфавит, небольшое количество ивритских слов, а также ряд простых песен и стихотворений. Иными словами, для этих учебных заведений важным и значимым является сам факт преподавания в них иврита – в силу самых разных причин, включая идеологические. Да и было бы странно, по крайней мере, на первый взгляд, если бы в еврейском учебном заведении не преподавался национальный язык еврейского народа, ведь как справедливо отметил М. Едовицкий: «Иврит находится вне политических, религиозных и идеологических споров...» [1].

Справедливости ради укажем, что приведенная цитата относилась к израильскому обществу; и далеко не очевидно, можно ли распространить ее на страны еврейской диаспоры. Столь распространенное преподавание современного иврита в российских еврейских организациях выглядело бы естественно, если бы подразумевалось – явно или неявно – что владение этим языком должно стать нормой в еврейской общине России. Однако в связи с тем, что такая цель едва ли является актуальной в настоящее время, остается предположить, что притягательность факта преподавания иврита является следствием эффекта вакуума – возможностью изучения национального языка после продолжительного периода нахождения его под запретом в советское время.

В рамках данной статьи мы подробно рассмотрим проблемы организаций, деятельность которых направлена прежде

всего на достижение конкретного результата: школы, языковые курсы, вузы. По нашему мнению, ситуация в этой области в условиях экономического кризиса требует серьезного анализа.

Школы. Исторически преподавание иврита в российских еврейских школах было ориентировано на израильских учителей, представителей министерства образования Израиля, поддерживавшего эти школы в рамках проекта ה"צ"פ"פ. Предполагалось, что израильские коллеги окажут существенную помощь в построении системы преподавания иврита в школах России, по объективным причинам не накопивших необходимого опыта.

К сожалению, значительные усилия организаторов проекта и учителей не дали ожидаемого результата. Одной из причин неудачи стала попытка внедрения программы השפה כמכלול. Эта программа декларировала отказ от учебников, от систематического обучения детей чтению (исходя из предположения, что умение читать на родном языке является врожденным, подобно умению говорить), а также от исправления ошибок письма (изучение грамматики также не допускалось).

Поскольку данная программа доминировала в то время в самом Израиле, вполне естественной представлялась попытка ее внедрения и в школах диаспоры. В то же время, сознательный отказ от принципов, являвшихся нормой для российских школьников и их родителей, не мог не вызвать у них ощущение недостаточной серьезности предмета в целом, в особенности, с учетом того факта, что израильские учителя зачастую не владели русским языком, что лишало их возможности полноценного общения с учениками.

Положение местных учителей иврита было достаточно сложным. Несмотря на то, что преподавание иврита без учебника, но исключительно на иврите изначально казалось большинству из них абсурдным, любая попытка выйти за предписанные рамки была чревата серьезным конфликтом или увольнением. Однако и следование требованиям израильских представителей не решало проблему, поскольку программа השפה כמכלול и не была предназначена для преподавания вне Израиля. Отсутствие видимого прогресса учащихся (большинство выпускников, изучавшие в

школе иврит на протяжении 7-10 лет, не могли ни вести на нем простейшую беседу, ни читать, ни писать) отнюдь не увеличивало престиж учителя иврита, зарплата которого оставалась значительно ниже, чем у его коллег в других организациях; отсюда – высокая текучесть кадров.

Еще одним следствием неудовлетворительного владения школьниками ивритом стал отказ администрации большинства школ от внесения этого предмета в число обязательных для изучения. Иными словами, в большинстве школ уроки иврита формально были факультативными, что исключало их финансирование из средств государственного или городского бюджета, освобождая администрацию этих школ от ответственности за этот предмет – она оставалась на представителях израильского министерства образования.

Небезынтересно, что израильские представители полагали, что оплата труда местных преподавателей входит в обязанности директора школы, последний же считал, что делает существенную уступку партнерам, не вмешиваясь в их деятельность, а поэтому именно они должны заботиться обо всем.

После того, как в 2001 г. использование программы программы *השפה כמכלול* в школах Израиля было запрещено приказом Министерства образования, ее распространение прекратилось и в российских еврейских школах. С этого момента учителя иврита оказались предоставленными самим себе, поскольку учебная программа по ивриту отсутствовала. Отметим, что разработка полноценной учебной программы по ивриту должна предусматривать и написание серии качественных учебников – для всех классов, а специалистов, которым по силам реализовать такой проект, в России нет и по сей день. Попытки же отдельных учителей или коллективов создать свои варианты учебника для начинающих или адаптировать для школы существующие вузовские учебники никоим образом не решали проблему.

Значительные надежды связывались в последние годы с экспериментальным внедрением в пяти российских школах программы *נוער לטובת העברית* (נט"ע – молодежь на благо иврита), разработанной по заказу фонда "Ави хай". Авторский коллектив под руководством И. Коблинер (*הלה קובלינר*) разработал как собственно программу, так и серию из примерно 30 учебников для

учащихся 6–11 классов, что в перспективе позволит добиться свободного владения языком со стороны выпускников. Участие школы в программе ע"טו обусловлено участием всех учителей иврита в двухнедельном методическом семинаре, а также постоянным контролем за качеством их работы и успеваемостью учеников.

Опыт четырехлетнего использования программы ע"טו показал, что использующий ее стабильный штат местных учителей высокой квалификации в состоянии переломить негативную тенденцию преподавания иврита в школах и достигать обнадеживающих результатов – в первую очередь благодаря продуманной авторами системе постоянного и высококвалифицированного методического сопровождения. В то же время, текучесть кадров учителей иврита в школе или их низкая квалификация существенно повышают себестоимость программы и ставят под сомнение ее целесообразность. По-видимому, в перспективе необходимо готовить не только местных учителей, но и инструкторов-методистов, так как лишь при постоянной помощи такого специалиста начинающий учитель может приобрести необходимую квалификацию в течение одного-двух лет.

Стабильность штата учителей зависит, в частности от уровня оплаты их труда, который может быть обеспечен только школой или общиной, к которой эта школа относится; таким образом, участие школы в программе ע"טו возможно только при условии полноценного партнерства разработчиков программы с администрацией школы. Отметим, что на сегодняшний день лишь одна из пяти российских школ, в которых проходила опробование программа ע"טו, располагает стабильным и профессиональным штатом учителей¹ – в основном благодаря эффективной работе администрации этих школ в сотрудничестве с местными и израильскими партнерами. Трое из учителей (совмещающие работу в школе с преподаванием иврита в различных московских вузах) прошли трехлетний курс подготовки и в дальнейшем смогут претендовать на статус инструктора-методиста.

¹ ГОУ Центр образования № 1311 "Тхия" (Москва)

К сожалению, вследствие проблем с финансированием внедрение программы ץ"טג было де-факто заморожено: отсутствуют необходимые средства на проведение ознакомительного семинара для новых преподавателей, а также на обеспечение работы израильских инструкторов-методистов и закупку учебников.

Таким образом, анализируя в целом преподавание иврита в школах, можно сделать вывод, что результаты являются неудовлетворительными. Значительные материальные средства и усилия, которые вкладывают израильские и местные организации, в подавляющем большинстве случаев не окупаются. Тот факт, что даже выпускники еврейских школ, как правило, не владеют ивритом, не афишируется, а зачастую замалчивается. Эффективность преподавания иврита в младшей школе настолько низка, что, по мнению авторов, целесообразно от него отказаться до 5-6 класса, а освобождающиеся учебные часы использовать для более глубокого знакомства детей с еврейской традицией.

На сегодня единственной программой по ивриту для школ, которая сохраняет теоретические шансы на успех, является программа ץ"טג. Однако такой успех может быть достигнут только при построении системы подготовки и методического сопровождения профессиональных местных учителей.

Необходимо разработать целевую программу поддержки школьного преподавания иврита, включающую перспективы развития и мероприятия по поддержке молодых учителей. Существенно, чтобы такая программа была поддержана вузами и еврейскими общероссийскими организациями.

Вузы. В настоящее время иврит преподается в ряде российских вузов, в основном, в Москве и С.-Петербурге. В некоторых из них предусматривается лишь ознакомительный курс этого языка, в соответствии с программой которого, студенты за время учебы должны пройти от двух до трех разделов базового курса (состоящего из шести разделов), разработанного для иностранных студентов в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ) и в том или ином виде принятого в большинстве вузов в качестве фактического стандарта. Учебный план других вузов предусматривает изучение базового курса иврита в полном объеме (не менее 1100 аудиторных

часов), включая сдачу экзамена, аналогичного экзамену פתח в ЕУИ [2]. В этих вузах изучение иврита является необходимым для получения профессионального образования в области, требующей владения ивритом, или для последующей научной деятельности. К третьей группе вузов относятся организации, готовящие специалистов в области филологии иврита, а также преподавателей и учителей этого языка (отметим, что программы подготовки переводчиков не существует). В дополнение к базовому курсу иврита студентам этих специальностей предлагается целый ряд дополнительных предметов.

В некоторых вузах ознакомительный курс иврита является курсом по выбору (а иногда и платным). В этом случае мотивация студентов достаточно высока, и цели курса, как правило, достигаются. Если же изучение иврита в рамках ознакомительного курса является обязательным для студентов, то резонно предположить, что цели введения этого предмета в учебный план в значительной степени являются лишь идеологическими и связаны не с изучением выбранной специальности, а с приоритетами еврейского образования (т.е. речь идет о проектах еврейской общины). Поскольку мотивация студентов к изучению таких предметов (вспомним историю КПСС или научный коммунизм в советское время) традиционно является невысокой, то во многих случаях возникает непростая проблема: высокая планка требовательности по отношению к студентам при изучении такого курса неминуемо предусматривает либо применение тех или иных репрессивных мер к отстающим (на что администрация вуза, как правило, идет с большим трудом, поскольку речь идет все же о второстепенном предмете), либо предоставление определенных привилегий успевающим по этому предмету студентам (что, с нашей точки зрения, отнюдь не является очевидным, а в условиях экономического кризиса – и едва ли возможным). Снижение же требовательности не добавляет уважения со стороны студентов ни к преподавателю, ни к предмету (поскольку цель хотя бы поверхностно ознакомить с ним студентов при этом не достигается) – ни к вузу в целом. Напрашивающийся вывод парадоксален: изучение иврита в рамках обязательного ознакомительного курса требует повышенного качества преподавания, так как в таких условиях

лишь незаурядный и харизматичный преподаватель может добиться приемлемых результатов.

Изучение базового курса иврита в полном объеме предназначено для сравнительно небольшого количества студентов, собирающихся заниматься научной деятельностью в рамках академической иудаики¹, работать по достаточно узкой специальности или посвятить себя преподаванию иврита. Отметим, что даже кафедры иудаики и гебраистики наиболее престижных университетов (МГУ, СПбГУ) сталкиваются с проблемой набора студентов, которым приходится либо успешно пройти сквозь сито вступительных экзаменов, либо вносить высокую плату за образование (до 10 000 долларов в год). По нашему мнению, вероятность финансовой поддержки проектов такого типа даже в условиях кризиса является достаточно высокой, однако количество студентов в них не может быть большим. Отметим также, что хотя деятельность той или иной кафедры государственного вуза и может быть в определенной степени связана с системой еврейского образования, это никак не предусмотрено ее статусом. Теоретически возможна даже абсурдная ситуация, когда связь такой кафедры с еврейской общиной города будет полностью отсутствовать. По мнению авторов, такое развитие событий является крайне нежелательным, поскольку система еврейского образования нуждается в специалистах высокой квалификации, а их подготовка возможна только на университетской базе.

Одной из востребованных в настоящее время специальностей является подготовка преподавателей и учителей иврита. В конце XX века потребность в дипломированных преподавателях иврита в значительной степени вызывалась эффектом вакуума (в советское время подготовка таких специалистов отсутствовала), а в течение нескольких следующих лет (примерно до 2003 г.) сохранялась на высоком уровне благодаря появлению целого ряда вузов или университетских центров, учебный план которых предусматривал изучение современного иврита. Это предполагало появление новых рабочих мест, которые охотно

¹ Как показывает практика, количество кандидатских диссертаций, защищаемых в области академической иудаики, крайне невелико.

занимали молодые выпускники – работа в вузе традиционно считается в России довольно престижной. К примеру, 16 выпускников только одной кафедры иврита ГКА им. Маймонида 1998-2004 гг. начали преподавать иврит в различных вузах.

Такое направление деятельности в значительной степени предопределило структуру учебной программы (прежде всего, в ГКА им. Маймонида, но также в ИСАА МГУ им. Ломоносова М.В. и ВГШ им. С. Дубнова) и достаточно жесткую систему преподавания, требовавшую от студентов посвящать занятиям ивритом не менее 2-3 часов ежедневно – не считая аудиторных занятий. При этом происходил своего рода естественный отбор: наиболее способные студенты успешно справлялись с требованиями программы и пополняли ряды вузовских преподавателей; наименее способные или не склонные к напряженной учебе не выдерживали – и отчислялись (за 5 лет обучения отсеб составлял зачастую до 50%); остальные же либо находили работу, не связанную со знанием иврита, либо пополняли ряды референтов и секретарей (отметим, что подготовка менеджеров со знанием иврита не осуществляется ни в одном из вузов). Успешное трудоустройство в эти годы наиболее способных студентов обеспечивало своего рода рекламу с их стороны, благодаря которой ряды способных студентов продолжали расти.

Отметим, что количество еврейских студентов, стремящихся посвятить себя преподаванию иврита и готовых напряженно учиться, отстаивая в честной конкуренции свое право на получение престижной и хорошо оплачиваемой работы, было крайне небольшим. Возможно, определенную роль в этом сыграло то, что специальность «преподаватель иврита» не относилась к числу традиционно престижных в еврейских семьях, такой специальности просто не существовало. Однако нельзя не отметить также, что система преподавания иврита в еврейских школах, о которой шла речь выше, не прививала им ни желание достигать конкретного результата в учебе, ни готовность к тяжелой работе, и тем самым существенно снижала их шансы на получение хорошего образования по этой специальности. Нередко выпускники еврейских школ, которые к моменту поступления в вуз изучали иврит на протяжении нескольких лет, представлялись к отчислению в связи с академической задолженностью именно по ивриту уже на первой или второй сессии. Таким образом, подавляющее большинство

наиболее профессиональных преподавателей иврита, получивших образование в последнее десятилетие, не являются евреями. Но именно с ними связаны основные надежды на развитие еврейского образования в области преподавания иврита.

Повышенный спрос на вузовских преподавателей иврита не мог сохраняться на протяжении долгого времени, а его снижение – т.е. уменьшение шансов на нахождение престижной работы по специальности – имело своим следствием постепенное уменьшение числа абитуриентов, а также доли способных студентов и снижение успеваемости, ведь потенциальная занятость в качестве референта или секретаря отнюдь не предполагает вкладывать в изучение иврита столько сил, сколько требуется для успешного освоения описанной выше программы. За последние три выпуска никто из выпускников ГКА им. Маймонида не начал работать преподавателем иврита. Отсутствие же выпускников, работающих по заявленной специальности, существенно затрудняет обращение в фонды для нахождения потребного финансирования, в особенности при общем дефиците средств, вызванном кризисом. Уменьшение количества студентов и снижение их мотивации, а также трудности с финансированием естественным образом повышают как требования к качеству преподавания, так и уровень конкуренции – на фоне неизбежной смены поколений.

По-видимому, в настоящее время необходимо принимать комплекс мер как в области повышения качества преподавания, в частности, эффективности аудиторных занятий (в настоящее время от 20% до 50% аудиторного времени может уходить на проверку домашних заданий), так и организационных мер, предусматривающих трудоустройство по специальности не только выпускников, но и студентов старших курсов. Снижение спроса на преподавателей иврита в Москве частично может быть скомпенсировано потребностью в переводчиках, однако для того, чтобы студенты могли дополнительно получить эту квалификацию, необходимо внесение изменений в учебные планы. Немалый потенциал, как нам представляется, имеет перспектива подготовки кадров для региональных центров РФ, в частности, для работы в местных вузах.

Языковые курсы. На протяжении многих лет основным игроком на этом поле являлось Еврейское Агентство в России, в десятках ульпанов которого бесплатно учились тысячи людей. В начале 90-х годов XX века приход Еврейского Агентства (далее – ЕА) на существующий рынок преподавания иврита позволил ему установить почти полную монополию благодаря демпинговым ценам, а впоследствии – и возможности бесплатно изучать иврит. В результате установления этой монополии большинство сильных преподавателей (по крайней мере, в провинции) перешли на работу в ЕА. Этапы развития ЕА выходят за пределы данной статьи, однако отметим, что, по нашему мнению, в последние несколько лет деятельность ЕА была весьма заметной и положительной с точки зрения блага потенциального потребителя. Все преподаватели, работавшие в системе ульпанов ЕА, были поставлены перед необходимостью сдать сертификационные экзамены на знание языка, была организована система повышения их квалификации, унифицированы учебные пособия, а также методические приемы преподавания по этим учебникам.

В настоящее время финансовые проблемы ЕА не позволяют ему продолжать бесплатно оказывать услуги в области преподавания иврита. В результате неминуемо должна обостриться конкуренция между разными структурами. Помимо ЕА услуги в области преподавания иврита оказывают израильские культурные центры, независимые ульпаны (например, ульпан «Халом» в С.-Петербурге), а также группы в синагогах и общинных центрах (например, в ЕКЦ «На Никитской» в Москве) и частные языковые курсы.

Положительной стороной обострения конкуренции является увеличение возможностей для потребителя. Например, можно ожидать предложений для желающих изучать иврит на высоком уровне (сегодня единственной возможностью является обращение к услугам частного преподавателя), по дистанционному изучению иврита (в том числе, при помощи интернет-технологий и видеоконференций – такую услугу уже предлагает ЕУИ) и мн. др. К сожалению, приходится признать, что исчезновение монополии ЕА грозит и немалыми проблемами, характерными при появлении дикого рынка. В частности, клиенту становится труднее получить объективную информацию о качестве

услуг, маловероятным становится получение сертификата, увеличивается опасность конфликта с законом из-за несоблюдения налогового законодательства.

Отметим, что исчезновение бесплатного преподавания иврита оказалось непривычным для еврейской общины России, приученной, что услуги в области еврейского образования предоставляются бесплатно, а зачастую даже с доплатой. Идея самокупаемости организаций, предоставляющих такие услуги, в особенности, в условиях кризиса, требует не только грамотного исследования рынка, но и умения создавать спрос. К сожалению, значительная правовая неграмотность преподавателей существенно ограничивает их выбор, заставляя быть приверженными той или иной организации, так как именно от нее они ожидают решения всех проблем и регулярной выплаты зарплаты – вне зависимости от постоянно меняющихся условий.

Как показывает практика, большинство еврейских организаций еще не научились рекламировать свои услуги, тем более, создавать спрос, в особенности, платежеспособный. Не исключено, что на этом фоне могут появиться новые игроки, занимающиеся чисто коммерческой деятельностью и умеющие ярко представить себя и заинтересовать потребителя. Остается надеяться, что возникающая конкуренция, в том числе, с коллегами из Израиля и иных стран окажется максимально цивилизованной.

Таким образом, если подытожить сказанное, сферу преподавания иврита ожидает, как нам представляется, своеобразная перестройка:

- Существующее положение в области преподавания иврита в большинстве еврейских школ не может сохраняться на протяжении долгого времени, в особенности, когда получить гранты из фондов будет все сложнее, финансирование из госбюджета потребует от школ соответствия учебных программ стандартам преподавания, а взимание платы с родителей еще более ужесточит требования к качеству образования. Тем не менее, считаем вполне возможным укрепление ряда школ (и спроса на сильных преподавателей иврита в них) на частной основе.
- Академические проекты уменьшатся в масштабах и должны будут доказывать свою состоятельность, в том числе, при

ужесточении внутренней конкуренции. Некоторым таким проектам придется бороться за свое выживание или погибнуть. Проблемы педвузов возрастут, тенденция к снижению уровня студентов в них может сохраниться. Определенные шансы имеются у тех, кто сможет сориентироваться на решение проблем еврейской школы, повышения квалификации, а также на сертификацию преподавателей провинции. Переход системы высшего образования на двухуровневую систему поставит конкретные проблемы перед бакалавриатом – где работать молодым бакалаврам, и как побудить их тратить 4 года на глубокое изучение иврита. Определенные перспективы могут быть для преподавателей иврита в региональных вузах. Преподавание иврита как ознакомительного предмета, целесообразно, быть может, сохранить лишь на факультативной основе.

- Отказ от бесплатного предоставления образовательных услуг способен породить растущий и доступный влиянию спрос, который, однако, потребует от профессионалов, не желающих уходить из специальности, готовности проявлять инициативу и изыскивать новые и эффективные формы работы, отвечать на запросы клиентов.

Библиография

1. М. Едовицкий. Политика Еврейского Агентства в области преподавания иврита в ульпанах. В сб.: Язык иврит: исследование и преподавание. Мат. Девятой международной конференции по иудаике (общ. Ред. А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик). Сс. 30-40. М., 2002.
2. Е. Марьянчик. Преподавание современного иврита в московских вузах: проблемы и перспективы (опыт последнего десятилетия). В сб.: Язык иврит: исследование и преподавание. Мат. Десятой и Одиннадцатой Ежегодных международных конференции по иудаике (общ. Ред. А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик). Сс. 14-25. М., 2004.

В. Аграновская, М. Едовицкий, Р. Заславски (г. Иерусалим)
**Система профессиональной подготовки и повышения
квалификации преподавателей иврита в ульпанах стран
постсоветского пространства
(опыт отдела образования Еврейского Агентства для Израиля
на протяжении последнего десятилетия)**

1. Предшествовавшие "эпический" и "героический" периоды.

Как известно, еще до падения железного занавеса на территории Советского Союза десятилетиями существовали подпольные, а впоследствии и полуполигальные группы по изучению иврита. Уже на этом этапе существовала система подготовки преподавателей, в последнее время достаточно подробно описанная в воспоминаниях и статьях непосредственных участников (см., напр., [3-4]).

С падением железного занавеса значительная часть преподавателей иврита репатриировались в Израиль или эмигрировали в другие страны, и создавшийся вакуум заполнили крупные международные еврейские организации: Бюро по связям с русскоязычным еврейством "Натив", Еврейское Агентство для Израиля, Джойнт и др.

Силами Еврейского Агентства для Израиля (далее – ЕА) на территории бывш. СССР была создана система многочисленных ульпанов для изучения иврита: от Камчатки на Дальнем Востоке до Риги на западе, от Мурманска на севере и до Самарканда на юге. В первые годы существования этой системы в ульпанах преподавали как израильтяне – представители ЕА, так и местные преподаватели. Помимо собственно преподавания представители ЕА занимались подготовкой новых преподавателей и повышением квалификации уже работающих. Впоследствии же, после завершения "большой алии" начала 90-х годов XX века, система почти полностью основывалась на местных кадрах.

Преподаватели ульпанов регулярно участвовали в семинарах, проходивших как в СНГ, так и в Израиле. Цель этих семинаров состояла не только в повышении квалификации работающих преподавателей, но и в подготовке начинающих – насколько это было возможно в тех условиях. В то время

потребность в преподавателях иврита была настолько велика (в том числе, из-за репатриации действующих преподавателей), что некоторые начинали преподавать, зачастую не владея языком даже на начальном уровне (к).

2. Период профессионализации (2001-2006).

В конце 90-х годов XX века репатриация в Израиль из стран постсоветского пространства замедлилась вследствие различных социо-экономических процессов как в самих этих странах, так и в Израиле. В результате изменилась и роль ульпанов: в этот период ульпан уже в меньшей степени являлся инструментом для скорейшего приобретения базисных навыков владения языком; мотивацию изучающих в нем иврит можно в значительной степени охарактеризовать как национально-культурную. Многие планировали репатриацию в Израиль, не определяя конкретных сроков, или стремились овладеть языком, на котором уже говорили их родственники, проживающие в Израиле. В этой ситуации необходимо было ставить перед ульпанами уже не только прикладные задачи на короткий период, а обеспечить комплексный подход к изучению иврита, в котором значительную роль приобретает культурный компонент. В отличие от системы начала 90-х годов XX века, предполагавшей лишь краткосрочное существование учебных групп (от 3 месяцев до полугода), новая система должна была ориентироваться на значительно более стабильные группы (не менее года).

Такие изменения требовали построения последовательной системы подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита ЕА. В 2001-2002 гг. по инициативе руководства отдела образования ЕА, авторами данной статьи была разработана [1-2], а в последствии и реализована система улучшения качества преподавания за счет повышения уровня преподавателей в области владения языком, а также посредством расширения методической базы и введения современных учебников и материалов.

Повышение уровня владения ивритом

В этой области за основу была взята программа для иностранных студентов Еврейского университета в Иерусалиме, состоящая из 6

(от א до י) уровней владения языком. На дальнюю перспективу целью отдела образования ЕА было обеспечить, чтобы преподаватели свободно владели ивритом (на уровне требований экзамена פטור – по окончании занятий на шестом уровне). Отметим, что на определенном этапе важным элементом поощрения преподавателей, уделяющих значительное время повышению своей квалификации, стало введение корреляции между знаниями преподавателя (уровнем владения языком) и оплатой его труда.

- Ежегодная аттестация преподавателей ульпанов. На первом этапе функционирования новой системы подготовки все преподаватели ЕА прошли аттестацию, на которой был определен исходный уровень их владения языком (по критериям вышеупомянутой программы). Большая часть преподавателей ульпанов ЕА владела тогда языком на втором (ב) или третьем (ג) уровне. Определение уровня каждого преподавателя позволило ЕА построить программу поэтапного повышения его квалификации.

В дальнейшем в практику была введена ежегодная переаттестация преподавателей, позволяющая оценить их успехи за годичный период и подобрать программу, соответствующую новому уровню.

Аттестация и переаттестация проводились в рамках ежегодных межрегиональных или региональных семинаров и состояла из двух частей – письменного и устного экзаменов. Проведение этих экзаменов было доверено группе преподавателей иврита из московских вузов под руководством д-ра Е. Марьянчика, позднее возглавившего Межрегиональный центр преподавания иврита (далее – МЦПИ).

- Межрегиональные семинары. В год проводилось от 3 до 5 таких семинаров в различных регионах бывшего СССР (например, в Европейской части РФ, в Сибири, на Украине, в Закавказье и в Средней Азии), обеспечивая возможность принять участие в семинаре каждому преподавателю. Во время такого семинара (продолжительностью 5-7 дней) проводилось интенсивное изучение иврита в группах, соответствовавших установленному при аттестации уровню преподавателей. Занятия на этих

семинарах вели высококвалифицированные преподаватели из Еврейского Университета в Иерусалиме и института "Мила". Отметим, что отдел образования ЕА считал одной из своих главных задач установление высокой планки качества преподавания. С этой целью на этих семинарах преподаватели знакомились с современными формами работы, материалами и методиками, повышали свой методический уровень.

- Региональные семинары. Такие семинары, продолжительность которых составляла 3-5 дней, периодически проводились в региональных центрах для преподавателей этого региона. Эти семинары предназначались для повышения уровня преподавателей как в области владения ивритом, так и методической подготовки, а также для работы с начинающими преподавателями и профессионального общения коллег между собой. Семинары проводились представителями ЕА с участием специалистов из Израиля или из московских вузов.
- Городские встречи-семинары. В городах, где находились представители ЕА – специалисты по преподаванию иврита – или местные преподаватели высокого уровня, с различной периодичностью (от одного до четырех раз в месяц) проводились также местные встречи-семинары. Их задачей являлось поддержание уровня владения языком, совершенствование профессиональных навыков, а также обмен опытом между преподавателями.
- Летняя школа. Трижды (в 2003, 2004 и 2005 гг.) в Москве проводился сверхинтенсивный семинар, продолжавшийся 30 дней¹. Целью «Летней школы» было полное освоение одного из упомянутых выше уровней владения ивритом: занятия проходили в группах, обеспечивающих изучение языка на уровнях от 4 до 7. Летняя школа требовала огромного вклада времени и значительных усилий от участников, только аудиторные занятия занимали от 8 до 10 часов ежедневно, сопоставимое время требовалось также для выполнения домашних заданий. Отметим, что за месяц необходимо было

¹ Первоначальная идея этого семинара принадлежала С. Парижскому (С.-Петербург).

усвоить материал, для прохождения которого в филологических вузах отводится целый семестр.

Формат «Летней школы» позволял как быструю и эффективную подготовку новых преподавателей, так и значительное продвижение уже работающих – при условии их готовности к напряженной работе в течение месяца. В данном проекте принимали 60, 33 и 50 преподавателей соответственно (в 2005 г. «Летняя школа» проводилась при участии ФЕОР. Отдел образования проводил отбор на «Летнюю школу» среди преподавателей ульпанов, заинтересованных участии в подобном семинаре. Партнером ЕА в данном проекте являлся МЦПИ. Преподавание проводилось силами преподавателей иврита московских вузов и преподавателей из Израиля.

- Дистанционное обучение. Важным элементом системы повышения уровня преподавателей ульпанов стал проект дистанционного изучения иврита [5]¹. Данный проект давал возможность преподавателям иврита за год повысить свое владение языком на один уровень. Для этого участникам проекта еженедельно высылались материалы, включавшие детальное объяснение новых тем и задания на неделю. Выполненные задания участник проекта отсылал своему преподавателю (занятия вели преподаватели московских вузов) и по прошествии недели получал их обратно проверенными (с указанием допущенных ошибок). Реализация данного проекта была заказана МЦПИ. В разные годы через этот проект прошло около 70% преподавателей иврита, работавших в системе ульпанов ЕА.

В результате всех перечисленных выше усилий можно констатировать, что на сегодняшний день большая часть преподавателей владеют ивритом на уровне 7 (4 уровень) и выше.

¹ Данный проект был поддержан Фондом еврейского образования в диаспоре им. Пинкуса. Благодаря этой поддержке участие в проекте принимали не только преподаватели ульпанов, но также учителя воскресных и дневных школ.

Повышение уровня методической подготовки преподавателей

В дополнение к межрегиональным и региональным семинарам, а также к городским встречам-семинарам, одной из задач которых было повышение уровня методической подготовки преподавателей, для этой цели проводились также специальные дополнительные мероприятия, в рамках которых преподаватели, в частности, знакомились с новыми учебниками:

- Межрегиональные методические семинары. В 2006 году в нескольких регионах были проведены методические семинары, – таким образом, чтобы каждый преподаватель (по возможности) прошел методический семинар. Данный семинар был полностью посвящен методике преподавания иврита и работе с учебником "עברית מן ההתחלה", во многих регионах пришедшим на смену использовавшемуся ранее учебнику "לעברית", ориентированному на решение более прикладных задач. В 2006 году методический семинар проводился вместо стандартного межрегионального семинара. Внедрение новой программы, основанной на комплексном подходе к изучению языка в контексте знакомства с израильской культурой (שפה כתרבות), делала проведение подобного семинара особенно важным на этом этапе. Данный семинар проводился специалистами из Израиля.
- Профессиональное сопровождение преподавателей ульпанов – необходимая и интегральная часть методической подготовки преподавателей; оно включает в себя проведение открытых уроков в присутствии методиста, его последующий анализ проведенного урока совместно с преподавателем, а также помощь в планировании последующих уроков.

Профессиональное сопровождение преподавателей ульпанов осуществлялось силами израильских специалистов в области преподавания иврита. Некоторые из них являлись представителями ЕА, руководившими образовательной деятельностью этой организации в данном регионе, другие посылались из Израиля на месяц и более исключительно с целью повышения профессионального уровня преподавателей иврита в ульпанах ЕА. Важно особо отметить опыт

московского ульпана, где в течении 2 лет проводилось профессиональное сопровождение преподавателей высокопрофессиональным специалистом из Израиля.

Следующий этап в области методической работы с преподавателями отдел образования ЕА видел в подготовке группы местных инструкторов-методистов для продолжения профессионального сопровождения преподавателей иврита в ульпанах. С этой целью еще в 2002 году был проведен методический установочный семинар в Израиле (יִשְׂרָאֵל) для группы ведущих преподавателей из разных регионов и стран СНГ. Семинар сочетал знакомство с подходами и методиками в области преподавания иврита в Израиле с повышением личного профессионального уровня участников. Возможно, этот семинар несколько опередил свое время, так как на этом этапе только начала создаваться комплексная система подготовки и повышения квалификации профессиональных кадров.

В дальнейшем планировалось периодическое проведение подобных семинаров (см. далее семинар "Мельтон"), но уже с новым акцентом на самостоятельную работу участников как инструкторов-методистов для профессионального сопровождения в своих регионах. После этапа первичной подготовки инструкторов-методистов планировался этап стажировки «на месте», под руководством израильских специалистов в области методики преподавания иврита. Помощь израильского специалиста требовалась как в умении грамотно проводить разбор урока, так и в составлении программы занятий и планов уроков.

К сожалению, за исключением программы "Мельтон", семинары которой состоялись в 2007 и в 2009¹, эти планы до сих пор не осуществились из-за отсутствия бюджетных средств в

¹Месячные семинары проводились дважды в 2007 и 2009 гг. – совместно центром "Мелтон" при Еврейском университете в Иерусалиме и отделом образования ЕА. В каждом семинаре участвовало 10 преподавателей. Целью семинара являлось изучение на высоком академическом уровне языка и его истории, а также непосредственное знакомство с израильскими ульпанами. В рамках данного семинара участники прослушивали также ряд курсов по еврейской и израильской культуре и истории, а также по педагогике.

результате всемирного экономического кризиса. По этой причине в настоящее время продолжается только дистанционное сопровождение преподавателей: один раз в две недели они получают рассылку, включающую методические разработки, статьи и интересную информацию из области пересечения сфер языка и культуры ("язык культуры и культура языка"), раздел языковой нормы (от Рут Альмагор-Рамон, консультанта по языку при комитете по телевидению и радиовещанию).

Вне всякого сомнения, продолжение профессионального функционирования системы ульпанов едва ли возможно без наличия дальнейшего совершенствования системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. Мы надеемся, что это направление будет развиваться и в дальнейшем.

Библиография

1. M. Yedovitzky, Teaching to Speak, Learning to Listen: Hebrew Education for Russian-speakers in the FSU and Israel. Jerusalem 2001
2. М. Едовицкий. Политика Еврейского Агентства в области преподавания иврита в ульпанах. В сб.: Язык иврит: исследование и преподавание. Мат. Девятой международной конференции по иудаике (общ. Ред. А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик). Сс. 30-40. М., 2002.
3. Э. Холмянский. Звучание тишины, Иерусалим 2007.
4. Ю. Кошаровский, Мы снова евреи, Иерусалим 2008
5. ר. זסלבסקי וי. מריאנצ'יק, הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע, הד האולפן, 2006

П. Скородумова (г. Москва)

**К вопросу о типологии сериальных конструкций
в современном иврите**

Типологические исследования глагольной сериализации начались сравнительно недавно: их история восходит ко второй половине XX века, когда повысился интерес к типологии языков Азии, Африки и Новой Гвинеи в рамках функционального направления в лингвистике. Сериальные конструкции – это особый тип глагольных последовательностей, когда один из глаголов частично или полностью делексикализуется и начинает выражать какое-либо грамматическое значение в языке или иным образом модифицирует второй, лексический глагол (несколько глаголов) сериальной конструкции: например, указывает на аспект или обстоятельство действия, выраженного лексическим глаголом. При этом сериальная конструкция обладает определенными семантическими и синтаксическими свойствами, которые варьируются от языка к языку. Традиционно для исследования глагольной сериализации используется материал языков ареалов, упомянутых выше. Сериальные конструкции в семитских языках изучены плохо, хотя и описаны в литературе. В частности, в грамматиках библейского иврита для их обозначения используется термин глагольный гендиадис. В данной статье будут рассмотрены некоторые типологические черты сериальных конструкций в иврите, а именно, конструкций с аспектуальным значением, когда один из глаголов делексикализуется и начинает обозначать аспект действия, выражаемого основным, лексическим глаголом.

В данной статье типология сериальных конструкций в иврите будет рассмотрена на примерах глагола *חזר* (*возвращаться*, далее в транскрипции khazar) в значении рефактива, а также конструкций с глаголом *הלך* (*идти*, далее в транскрипции halakh) и *הוסיף* (*добавлять*, далее в транскрипции hosif) в значении прогрессива – показателя динамической длительности¹.

¹Автор ставит своей целью исследование синтаксических явлений, присущих естественному языку. Вопрос о нормативности той или иной конструкции в статье не рассматривается.

1. Глагол *halakh* (*идти*) приобретает значение прогрессива еще в библейском иврите¹.

		Пример 1 1Пар.(17-2)			
<i>Йосафат</i>	<i>возвышался</i>	<i>все</i>	וַיִּהְיֶה יְהוֹשָׁפָט הֹלֵךְ וְגָדְלָה עַד-לְמַעְלָה		
<i>более и более</i>					
wa-yeḥí	yēhōšāpaṭ	hōlēk	wē-gādēl	‘ad	lě-mā ‘lāā
быть	Йосафат	идти	и -расти	до	к-верх
(WAW- CONSEC., 3msg)		(PART., msg)	(PART., msg.)		

В данном примере глагол *hōlēk* утрачивает свое основное значение *идти* и модифицирует глагол *gādēl*, указывая на длительность и характер протекания ситуации во времени. В библейском иврите сочетаемость глагола *hōlēk* в значении прогрессива ограничена глаголами, образующимися по модели *qātēl*, по которой образуются некоторые глаголы семантического класса стативов. В данном примере это глагол *gādēl* (*расти*), где субъектом действия является пациент (подобное распределение семантических ролей характерно для предложений со стативным глаголом в роли предиката).

В современном иврите спектр глаголов, участвующих в образовании сериальных конструкций с глаголом *halakh* расширяется, в частности, снимается ограничение на глагольную модель. Ограничение по семантическому классу остается – в конструкциях с *halakh* могут участвовать только те лексические глаголы, которые обозначают изменение состояния, напр. *расти*, *увеличиваться*, *приближаться*, *удаляться* и т.д.

		Пример 2	
<i>лето все приближается</i>		הַקִּיץ הוֹלֵךְ וּמִתְקָרֵב	
Ha-kayits	holekh	u-mitkarev	
опр.арт – лето	идти (наст. вр. msg.)	и-приближаться (наст. вр. msg.)	

(цитируется пример с сайта hebrew.moia.gov.il)

¹Текст на библейском иврите дается в транслитерации, текст на современном иврите – в фонетической транскрипции. При морфологическом анализе были учтены следующие категории: время, род, число глаголов, сопряженный статус и определенность существительных. Число и род имен не учитывались, поскольку данные категории не играют существенной роли ни для раскрытия темы статьи, ни для понимания примеров читателями, не владеющими ивритом.

2. Глагол *hosif* (*добавлять*) также может обозначать прогрессив с глаголами, обозначающими *изменение состояния*

Пример 3

Его оценки начали ухудшаться, а количество учебного материала все росло и росло. *ציוניו החלו לרדת וחומר הלימוד רק הוסיף וגדל.*

1: <i>tsiyunav</i>	<i>hekhelu</i>	<i>laredet</i>	<i>ve-khomer</i>
оценки-его	начинать	спускаться	и-материал
	(прош. вр.3pl.)	(инф.)	(constr.)
2: <i>ha-limud</i>	<i>rak</i>	<i>hosif</i>	<i>ve-gadal</i>
опр.арт.	только	прибавлять	и-расти
обучение		(прош.вр. 3msg.)	(прош.вр. 3msg.)

(пример с сайта www.hasod.co.il)

3. Глагол *khazar* в сочетании с лексическим глаголом, относящимся к семантическому *классу событий*, выступает в значении рефактива

Пример 4

При каждой возможности он повторял, что мечтает приехать в Сирию и поселиться там. *בכל הזדמנות הוא חזר ואמר שהוא חולם לבוא ולהשתקע בסוריה.*

<i>Ve-khol</i>	<i>hizdamnut</i>	<i>hu</i>	<i>khazar</i>	<i>ve-amar</i>
При-каждый	возможность	он	возвращаться и-	говорить
(constr.)			(прош. вр. 3msg.)	(прош. вр. 3msg.)
<i>she-hu</i>	<i>kholem</i>	<i>lavo</i>	<i>u-lehishtakea</i>	<i>be-Surja</i>
что-он	мечтать	прибыть и	– в-Сирия	
	(наст.вр. msg.)	(инф.)	обосноваться (инф.)	

Все четыре примера демонстрируют типичную для современного иврита сериальную конструкцию: глаголы в цепочке (аспектуальный и лексический) согласуются в роде, числе и времени и связаны между собой соединительным союзом *v* (далее в транскрипции *ve*).

Необходимо отметить, что асиндеза (бессоюзная связь) считается одним из основных свойств сериальных конструкций в языках мира.

Сериальные конструкции, по определению Фоли и Олсона [2], это конструкции, в которых глаголы, имеющие общий агент или пациент (в оригинальной терминологии *actor* и *object*, соответственно), находятся в непосредственном соположении по отношению друг к другу, т. е. не связаны никаким союзом [2, с. 18]. Подобное утверждение является спорным для иврита. В библейском иврите нередки случаи бессоюзной сериализации, современному ивриту это свойственно в наименьшей степени: для него норма – наличие союза между глаголами в сериальной цепочке. Тем не менее, автор полагает, что правомерно называть глагольные последовательности с аспектуальным значением в иврите сериальными конструкциями. Так, Кэрол Лорд указывает [3, с. 2] на спорность того утверждения, что бессоюзная связь обязательна для сериальных конструкций. Лорд полагает, что характеристика сериальных конструкций должна основываться, в первую очередь, на их семантике. Данные иврита подтверждают данный тезис, что будет показано в данной статье

Рассмотрим синтаксические и семантические особенности сериальной конструкции:

1. Семантика сериальных конструкций.

Основное отличие сериальной конструкции от конструкции с однородными членами семантическое: в предложении с однородными членами глаголы, соединенные сочинительным союзом, лексически самостоятельны и обозначают два равноправных действия. В сериальной конструкции один из глаголов утрачивает свое лексическое значение и выступает как аспектуальный модификатор основного лексического глагола.

Сравните примеры 5 и 6

Пример 5

[והגנת הרגיע אותנו ואמרה ו] *Воспитательница успокоила нас и*
 לנו שאין מה לדאוג היא *сказала, что нам нечего беспокоиться,*
 מכירה את שאול הוא תמיד *что она знает Шаула: он всегда*
 קצת מתעצבן כשהוא לא זוכה *немного злится, когда проигрывает и*
 ותיכף הוא יחזור ובאמת] *скоро он вернется. И в самом деле,*
 אחרי כמה דקות שאול חזר *через несколько минут Шаул вернулся и*
 ואמר שהוא מוכן לארגן את *сказал, что он готов организовывать*
 המסיבה [עם ציפי בתנאי *את* *вечеринку [вместе с Ципи при условии,*
 שהוא יהיה הסגן שלה.]. *что он будет ее помощником].*

1	Akharey	kama	dakot	shaul
	Через	несколько	минут	Шаул
2	khazar	ve-amar	she-hu	mukhan
	возвращаться	и-говорить	что-он	готов
	(прош. вр. 3msg.)	(прош. вр. 3msg.)		
3	leargen	et	ha-mesiba	
	организовать	предлог	прям. опр. арт. -	
	(инф.)	доп.	вечеринка	

(пример с сайта <http://rotter.net>)

Пример 6

הוא חזר ואמר יותר מפעם אחת שהוא *Он повторил не один раз, что не*
 אינו נותן אמון בממשלת ישראל. *доверяет правительству Израиля.*

Hu	khazar	ve-amar	yoter
Он	возвращаться	и- говорить	больше
	(прош. вр. 3msg.)	(прош. вр. 3msg.)	
mi-raam	ahat	she-hu	eino
чем-раз	один	что-он	не
noten	emun	be-memshelet	Israel
давать	доверие	в-	Израиль
(наст.вр. msg.)		правительство	
		(constr.)	

(Пример с сайта www.ynet.co.il)

В обоих примерах глагольные цепочки идентичны с синтаксической точки зрения. Тем не менее, в примере 5 khazar – полноценный лексический глагол движения со значением ‘возвратился’ и цепочку khazar ve-amag мы переводим как ‘вернулся и сказал’. В примере 6 khazar представляет собой аспектуальный глагол со значением рефактива. Сочетание khazar ve-amag, мы можем перевести как ‘повторил’ (дословно: *сказал еще раз*).

По определению Фоли и Олсона, сериальная конструкция состоит из нескольких (обычно двух) глагольных позиций. Одна из ячеек – открытая позиция - может быть заполнена глаголами, принадлежащими к самым разным семантическим классам, в то время как набор глаголов, заполняющий другую – закрытую позицию - обычно ограничен семантически: как правило, это непереходные глаголы движения, места, положения. [2, с. 40]. В иврите могут грамматикализироваться также глаголы других классов: наряду такими непереходными глаголами, как khazar, halakh, в качестве аспектуального глагола может выступать, в частности, переходный глагол hosif. Авторы статьи отмечают, что в языках, которым свойственна сериализация, глагол из «закрытой ячейки» (грамматикализированный глагол-модификатор) следует за глаголом из открытой ячейки. В иврите наблюдается иная картина: аспектуальный глагол в сериальной конструкции обычно предшествует лексическому, хотя в некоторых случаях может следовать и за ним.

Пример 7

<i>Жара все усиливается</i>		היום גובר והולך
Ha-khom	gover	ve-kholekh
опр. арт. – жара	усиливаться (наст. вр. msg.)	(наст. вр. msg.)

(Пример с сайта hebrew.moia.gov.il)

2. Синтаксис сериальных конструкций

В примерах 5 и 6 при установлении значения глагола khazar приходится ориентироваться на более широкий контекст, в котором встречается глагольная последовательность. Тем не менее, несмотря на внешнее синтаксическое сходство сериальных

конструкций, с одной стороны, и цепочек однородных членов, с другой, существуют морфосинтаксические критерии, позволяющие отличить эти две конструкции.

Таковы критерии распределения глагольных аргументов, согласование по роду, числу и времени и сфера действия глагольных модификаторов, которые будут обсуждаться ниже.

2.1 Глагольные аргументы в сериальной конструкции

Обычно все глаголы в цепочке имеют общий субъект, что отмечается Фоли и Олсоном, как обязательное условие для сериальной конструкции, см. [2, с. 26]. Данные иврита подтверждают это наблюдение. (см. все примеры выше). Что касается всех других аргументов, то они, вне сомнения, определяются лексическим глаголом. Аспектуальный глагол никак не влияет на валентную структуру синтагмы. Так, глагол движения *khazar* перестает быть глаголом движения и теряет все свои валентности, помимо субъекта. (*khazar* в лексическом значении - трехвалентный глагол: X вернулся из Y в Z). Внешне это проявляется, в частности, в том, что глаголы движения *khazar* и *halakh* теряют способность управлять предлогами направления לָעֵל (le'el). Подобная «несамостоятельность» доказывает, что сериальная конструкция является иерархически организованной структурой, в которой аспектуальный глагол по своим валентностным характеристикам (отсутствие собственных валентностей) близок вспомогательному.

2.2 Согласование по роду, числу и времени

Одним из формальных признаков сериальных конструкций на морфосинтаксическом уровне является согласование глаголов цепочки по роду, числу и времени. Сравним два примера.

		Пример 8
Я вернулся и поеду (<i>muda</i> – С.П.) еще раз.		חזרתי ואסע שוב
khazarti	ve-esa	shuv
Возвращаться	и – ехать (буд. вр. еще раз	
(прош.вр. 1sg.)	1sg.)	
	(Пример с сайта www.ynet.co.il)	

Пример 9

На следующий день он снова спросил, למחרת הוא חזר ושאל אם יש להם עוגת קישואים, ושוב ענו לו שאל. *есть ли у них пирог с кабачками и они снова ответили ему, что нет.*

le-	hu	khazar	ve-shaal	im
mokhorat				
на-след.	он	возвращать	и	– ли
день		ся (прош.	спрашивать	
		вр. 3msg.)	(прош.	вр.
			3msg.)	
jesh	lahem	ugat	kishuim	ve-shuv
есть	у-них	пирог	кабачки	и-еще раз
		(constr.)		
amru	lo	she-lo		
говорить	ему	что-нет		
(прош. вр.				
3pl)				

(Пример с сайта www.myriddle.co.il)

В примере 8 khazar имеет лексическое значение ‘возвращаться’. В тексте он употреблен в форме прошедшего времени, а следующий за ним глагол נסע (далее а транскрипции nasa) – в форме будущего времени. что отражает последовательность действий субъекта: он уже вернулся (событие произошло) и поедет (действие произойдет в будущем).

В примере 9 khazar употреблен в значении аспектуального показателя и полностью согласуется с лексическим глаголом לשאל (далее в транскрипции shaal – ‘спрашивать’ в роде, числе и времени.

2.3 Сфера действия частиц

Как было показано выше, один из глаголов в сериальной конструкции делексикализуется и переходит в класс глагольных модификаторов. С этим связана особая синтаксическая природа сериальной конструкции: в отличие от глагольных последовательностей, состоящих из равноправных глаголов – однородных членов предложения – сериальная конструкция представляет собой единый сложный предикат, и, таким образом, состоит из одной клаузы. Поэтому сериальные конструкции также имеют особенности при образовании отрицательных предложений, в сравнении с сочинительной структурой,

состоящей из двух клауз, какой является конструкция с однородными членами. Например, в языке йоруба (Фоли и Олсон обращаются к работе [4], см. [2, с. 27]) отрицательная частица всегда появляется перед первым глаголом в серии. Конструкция с отрицательной частицей перед вторым глаголом в цепи некорректна грамматически. Поскольку сфера действия отрицательной частицы –клауза, то невозможно объяснить эту некорректность, если допустить, что второй глагол представляет собой отдельную клаузу. В языке ании (Кот-д’Ивуар) отрицательный показатель приобретают все глаголы в серии (данные [5], см. [2, с. 28]), в то время как в языке бараи отрицание стоит перед 1-м глаголом в цепочке. Таким образом, сферой действия отрицания является вся сериальная последовательность. В библейском иврите сфера действия частицы *lo* распространяется в сериальной конструкции на оба глагола. Это является надежным показателем того, что перед нами –одна клауза, так как в библейском иврите сфера действия частицы *lo* – это предикат. В конструкции с однородными членами частица будет находиться как перед первым, так и перед вторым глаголом в цепочке. В сериальной конструкции она будет стоять только перед первым глаголом, указывая на то, что сериальная конструкция – это один предикат, а не два. В современном иврите рассматриваемые нами сериальные конструкции не встречаются с отрицанием, что затрудняет применение данного критерия. Тем не менее, в современном иврите подобную операцию подстановки мы можем провести с помощью наречия *gam* (далее в транскрипции *gam*) – ‘также’, сфера действия которого распространяется на то слово, перед которым оно стоит в предложении. Сравним два примера:

Пример 10

Он также повторил, что не имел любовных отношений с председателем на добровольной основе. הוא גם חזר ואמר, שלא היתה לו כל פרשת אהבים מרצון עם המושל.

hu	gam	khazar	ve-amar	she-lo
он	также	возвратиться	и – говорить	что-не
		(прош. 3msg.)	вр. (прош. 3msg.)	вр.

hayta	lo	kol	parashat	ahavim
быть	у него	никакая	любовная	связь
(прош.вр 3fsg.)				
me-ratson	im	ha-moshel		
по-	с	опр.арт	–	
желанию		председатель		

(Примет с сайта news.walla.co.il)

Пример 11

Ткань, покрывающая крышу (*шатра*- כיסוי הגג לא חזר וגם לא לא *С.П.*) не была возвращена (букв. «не נמצא בחיפושים») и не нашлась при поисках

Kisuj	ha-gag	lo	khazar
Покрытие	опр.арт.–	не	возвращаться
(constr.)	крыша		(прош.вр. 3mg.)
ve-gam	lo	nimtsa	ba-khipusim
и-также	не	быть	при
		найденным	(опр.артикуль)-
		(прош.вр. 3mg.)	поиски

(Пример с сайта www.shechem.org)

Пример 10 иллюстрирует употребление глагола *khazar* в качестве показателя рефактива. Наречие *gam* в этом предложении предшествует глаголу *khazar*, и сферой его действия является все сериальная конструкция - «он также еще раз спросил».

В примере 11 *khazar* употреблен в лексическом значении «возвратиться», и наречие *gam* расположено в предложении перед тем глаголом, к которому относится – перед глаголом *nimtsa*, образующим с глаголом *khazar* сочинительную конструкцию, состоящую из двух однородных членов: «(ткань) не была возвращена и не была найдена»

Таким образом, можно утверждать, что основным типологическим свойством глагольной сериальной конструкции в иврите является семантика составляющих ее глаголов, когда один из них теряет свое лексическое значение и выступает в сериальной конструкции как аспектуальный показатель. Сериальной конструкции также присущи особые синтаксические

свойства, которые отличают ее от цепочки однородных членов с союзной связью. В первом случае перед нами одна клауза. Во втором случае два самостоятельных глагола указывают на то, что перед нами две самостоятельные клаузы.

Библиография

1. Плуноян В. А. Общая морфология: введение в проблематику. – М., 2000.
2. Foley W. A. and Olson M. Clausehood and Verb Serialization// Grammar Inside and Outside the Clause. - Cambridge. 1985 - [Foley, Olson 1985]
3. Lord C. Historical change in serial verb constructions. – Amsterdam, Benjamins, 1993 - [Lord 1993:2]
4. Bambgose, A. 1974. On serial verbs and verbal status. Journal of West African Languages 9.
5. Van Leynseele, H. 1975. Restrictions on serial verbs in Anyi. Journal of West African languages 16

Д. Семченкова (г. Москва)

**Описание лексико-семантической группы глаголов-
сельскохозяйственных терминов в иврите
(на примере глаголов לזבל, להניב и לגרוף)**

В данной статье рассматриваются три глагола, относящиеся к лексико-семантической группе (ЛСГ) глаголов сельскохозяйственных терминов: לזבל (*удобрять*), להניב (*приносить плоды*), לגרוף (*сгребать, грести, рыхлить*), – в аспекте их употребления в прямом и метафоричном значениях в словосочетаниях и выражениях.

Глагол לזבל. Основное, сельскохозяйственное, значение глагола לזבל: *удобрять, обогащать почву, вносить удобрение, унавоживать*. В [1] отмечается, что в Танахе не содержится прямого указания на данный этап сельскохозяйственных работ; не встречается ни сам термин לזבל, ни производные от него, что, возможно, говорит о малом внимании, уделяемом процессу обогащения почвы удобрениями. Термин זיבול как обозначение удобрения и залога плодородия земли начинает широко использоваться в литературе эпохи мудрецов (הז"ל):

Коли удобряешь и разрыхляешь וּמַעֲדָרָה הִיא עוֹשֶׂה פְרוֹת" (בראשית רבה, עב ו)
הַשָּׂדֶה הַזֶּה כָּל זְמַן שֶׁאַתָּה מְזַבֵּלָה
זֶמְלָה בַּשָּׂדֶה, בִּדְבַר אֶת הַמָּוֶה ... לְזַבֵּל לְ... אֶת הַמָּוֶה
פְּלוֹדוֹרִית.

В современном иврите это слово имеет, в большинстве случаев, отрицательную коннотацию. Достаточно распространено употребление глагола לזבל в переносном значении, в частности, в выражениях, где речь идет о человеке (אָדָם), который "дурит голову кому-либо"; "пудрит мозги"; пустословит; несет, мелет, городит вздор, чепуху: זיביל ל... אֶת הַשֵּׁכֶל, זיביל ל... אֶת הַמָּוֶה.

С целью расширения списка возможных коллокаций для глагола לזבל были проанализированы разнообразные контексты, полученные в результате поиска в интернете, и найдены дополнительные варианты сочетаемостей. Ряд выражений можно объединить в отдельную группу с переносным значением "засорять". Анализируя случаи употребления глагола с существительными, обозначающими компьютерную лексику, можно отметить, что в современном иврите появилось новое значение данного глагола: *рассылать бесполезную информацию большому числу пользователей*

электронной почты или сети, то есть засорять такого рода информацией почтовые ящики, форумы и так далее, что аналогично значению, имеющемуся у английского глагола to spam.

Словосочетания: דואר זבל и לזבל דואר – обсуждались в 2006 году на заседании комиссии Академии языка иврит (АЯИ)¹ по вопросам общего употребления слов, однако решено было не фиксировать никакого конкретного термина для значений *рассылать спам* и *спам* соответственно. Отметим, что частота использования выражений ספאם и דואר זבל сопоставима, что подтверждается, в частности, результатами сравнительного анализа частотности их употребления в прессе².

Выводы по возможным сочетаемостям для глагола לזבל с примерами представлены в следующей ниже таблице. Также подчеркнем, что в силу наличия в глаголе ярко выраженной экспрессивности с отрицательной коннотацией, употребление לזבל в переносном, сленговом, в частности, значении характерно для форумов, блогов, иными словами, для текстов низкого стиля.

1. прямое значение слова, используется в сочетаниях со словами: *удобрять, унавоживать*: שדה (поле), אדמה (землю), גן (сад), עץ (дерево), פרח (цветок) и т.п.

Желательно удобрять газон с приходом дождей. רצוי לזבל את הדשא עם בוא הגשמים. [1]

В седьмой год нельзя удобрять почву, разве что только при условии создания угрозы жизни дерева... אין לזבל קרקע בשביעית אלא אם כן נשקפת סכנה לחיי האילן...
<http://www.dex.co.il>

2. Переносное значение לזבל את השכל или לזבל את המוח (*пудрить мозги, дурить колову, нести чепуху, «грузить»*).

Он нес какую-то чепуху по поводу того, что он делает на своем вонючем месте и в чем, собственно, будут состоять мои обязанности. הוא זיבל לי במוח על כל מיני שטויות שהוא עושה במקום המצחין שלו, ומה בדיוק יהיה התפקיד שלי. [21]

Он целый час "грузил" меня, что не стоит выбрасывать на это 900 шекелей ... הוא שעה זיבל לי תשכל שלא שווה לזרוק 900 שקל על זה... [22]

¹ Устное сообщение д-ра Керен Дубнов, ученого секретаря АЯИ.

² В [13]: 808 и 893; в [14]: 3510 и 1240 соответственно.

3. Переносное значение *засорять бесполезной информацией, спамом*, используется в сочетаниях со словами: רשת (*сеть*), דואר תיבת (почтовый ящик), אתר (*сайт*), פורום (*форум*), פוסט (*пост*¹), בלוג (*блог*).

Некоторые утверждают, что иногда стоит ответить на письмо-спам. Такой метод называется "заспамь спамера". [23]

Впервые в Израиле компания-провайдер Интернет услуг, подает иск на человека, пользовавшегося ее сервисом для рассылки писем, содержащих бесполезную информацию, на электронные почтовые ящики. [14]

Глагол להניב: в [1] не приводятся характеристика глагола להניב *давать урожай, плоды*, однокоренных слов и цитаты из первоисточников. Присутствует лишь краткое описание термина תבואה (который может обозначать как *урожай зерновых*, так и *урожай, плоды вообще* [1, с.246]), синонимичного имени существительному תנובה *урожай, сельскохозяйственная продукция* (от глагола להניב). Этимологический словарь [11, с.407] указывает на лексико-семантическую производность слова תנובה от глагола נוב *приносить плоды*. Кроме того, в [11] со ссылкой на работу Я. Барта [26] дается второе значение корня נוב – *произнес, сказал*, связанное семантически с основой נבא – *говорить, взывать*, а слово ניב *плоды, фрукты, урожай* обозначает также *выражение, диалект, идиома*.

Возникает вопрос, какова связь между этими значениями. В книге Притчей содержится несколько стихов, в которых можно обнаружить уподобление последствий ("плодов") человеческих поступков плодам растений, фруктовому дереву:

Уста праведника источают мудрость, וּפִי צְדִיק יְנוּב חִכְמָה, וּלְשׁוֹן תְּהַכְכֹּת תִּכְרַת". [משלי י, לא] *а зловредный язык будет отрезан.* [Притчи 10:31]

¹ Пост (англ. post) – отдельно взятое сообщение на форуме.

Глагол לַנוּב¹ (*цвести, давать победы*), с одной стороны, связан непосредственно со словосочетанием נִיב שְׁפָתַיִם (*изречение*)

"Сотворю изречение, мир, мир – дальнему וְשָׁלֹם שְׁפָתַיִם שְׁלֹם (ניב) וְשָׁלֹם שְׁפָתַיִם שְׁלֹם
и ближнему – говорит Г-сподь, и исцелю וְשָׁלֹם לְרַחֵק וּלְקֵרוֹב אָמַר ה' וְרַפְּאֵתִיו"
[Книга пророка Исайи 57:19] [ישעיהו נו, יט]

и с уже упомянутым выше תְּנוּבָה (*урожай, плоды*). Приведенный стих из книги Притчей противопоставляет слова праведного человека, подобные плодоносящему дереву, превратным речам злого, которые будут "обрублены, удалены, вырваны с корнем", словно бесплодное дерево. "Речи праведника искренни, плод их – мудрость (פְּרוֹת חִכְמָה); но есть люди (политики, например), постоянно меняющие направление своих мыслей и действий, поэтому слова их зачастую не имеют никакой основы под собой и, тем более, не несут в себе мудрости"².

В современном иврите глагол להניב употребляется как в прямом, так и переносном значении в различных контекстах. Семантическое ядро представлено значением *приносить плоды, урожай*, расширяемое дополнительными вариантами использования слова. Исследование электронных архивов газет [13-15] позволило обнаружить ряд выражений, не отмеченных ни в одном из используемых словарей, например, характерное для газетной лексики словосочетание נְדִל"ן מְנִיב (*рентабельная недвижимость*). Как оказалось, наиболее широко глагол להניב употребляется в экономической сфере.

Ниже представлены основные коллокации для глагола להניב с примерами употребления в контексте:

1. Прямое значение³, используется в сочетаниях со словами יְבוּל (*давать урожай*) или תְּבוּאָה (*урожай зерновых*), תְּפֻקָּה (*давать продукцию*), פְּרִי (*приносить плоды, плодоносить*), חֵלֶב (*давать молоко*), а также דְּבַשׁ (*мед*), יַיִן (*вино*). Интересно отметить также выражение ילד תְּנוּבָה (досл.: "*дитя урожая, сельхозпродукции*"), обозначающее человека, выросшего в кибуце [8].

¹ Здесь: форма имперфекта ינוב, корень נ.י.ב

² По материалам статьи <http://www.tora.us.fm>: "פי צדיק ינוב חכמה, ולשון תהפוכות תיכרת".

³ Область сельского хозяйства.

Селективное экологическое культивирование позволяет каждому географическому району получить пищевые растения, способные давать очень хорошие урожаи.

Прошли считанные месяцы, и неожиданно их поля стали давать урожай.

Первое зернышко кибуца "Керем Шалом" было названо именем "Гилат" (здесь слово гилат раскрывается как зерно "детей кибуца", кибуцников), а члены кибуца были воспитанниками этого учебного заведения.

טיפוח סלקטיבי אקולוגי מביא לכל אזור גיאוגרפי צמחי מזון המסוגלים להניב יכולים טובים מאוד. [14]

עברו חודשים ספורים, ולפתע השדות החלו להניב תבואה. [14]

הגרעין הראשון של קיבוץ כרם שלום כונה בשם גילת (גרעין ילדי תנובה) וחבריו היו חניכי המוסד החינוכי. [25]

2. Переносное значение *приносить плоды, положительные или отрицательные результаты, пользу.* Используется соответственно в сочетаниях со словами: תועלת, (תועלת או שליליות), תוצאות, פרות, תוצאות (חיוביות או שליליות),

Это объединение не принесло желаемых результатов (плодов).

Эти неблагоприятные последствия вызвали резкое, на 55%, падение цен акций компании за последние полгода. Однако, большая часть приобретений "Тэфен" была успешной, что должно принести плоды (результаты) уже в 2008 году.

3. Переносное значение *приносить (достижения); давать (рейтинг), рейтинг телезрителей, (голы),*

Хотя транслировавшийся баскетбольный матч принес разочарование, он дал высокий рейтинг популярности среди телезрителей, заняв верхнюю строчку таблицы

Женщина с таким потенциалом, как у нее, должна была бы возглавлять новую организацию, которая могла бы позволить работникам добиться успеха и сформировала новый имидж профсоюза.

האיחוד לא הניב את הפירות מיוחלים. [13]

התוצאות החלשות גרמו גם לנפילה חדה של כ-55% במחירה של מניית החברה בחצי השנה האחרונה. ואולם רוב הרכישות שביצעה תפן היו מוצלחות ואמורות להניב תוצאות כבר ב-2008. [13]

הישגים, הצלחה (yспех),

שידור משחק הכדורסל אמנם נגמר באכזבה, אך הניב אחוזי צפייה גבוהים מאד, והגיע אל המקום הראשון בטבלה. [14]

אישה עם פוטנציאל כמו שלה היתה ראויה לעמוד בראש גוף חדש, שיכול להניב הישגים לעובדים וליצור תדמית חדשה להסתדרות.

4. *Переносное значение приносить תשואות (doход от вложения капитала), הכנסות (doход), רווח (прибыль), דמי שכירות (doход от аренды), תזרים כספים (денежные потоки), דיבידנד (дивиденды), היקף (товарооборот), כסף (деньги).*

Страховые компании "радуются" любому חברות הביטוח שמחות על כל אפיק השקעה נוסף *дополнительному источнику капиталовложения, который способен принести* שיכול הניב תשואות בפוליסות המשתתפות. [13] *прибыль по открытым полисам.* *Это вложение принесло компании* השקעה זו הניבה לחברה *дивиденды в размере восемнадцати* דיווידנד של 18 מיליון *миллионов шекелей.* שקל. [13]

5. *Переносное значение давать מידע (информацию), נתונים (данные, факты), ממצאים (свидетельства, находки), привести (выводы), תוצאות חיפוש (выводы, умозаключения), делать רמזים (намёки).*

Простое "блуждание" в интернете שיטוט יסודי ברשת מראה כי היא *показывает, что сеть может* יכולה להניב מידע רב ערך *предоставить ценную информацию* לטרוריסט המתחיל... [13] *"начинающему" террористу..."* *УЗИ не показало никаких* האולטרא-סאונד לא הניב *результатов.* ממצאים. [13]

6. *Переносное значение, отдельная семантическая подгруппа, дающая глаголу значение, синонимичное метафоричному значению глагола להפיק (производить, выпускать произведения искусства):* *написать ספר (книгу), רב-מכר (бестселлер), снять סרט (фильм), создать יצירה (произведение) или יצירת מופת (шедевр), выпустить מוצר (товар, продукт), אלבום (альбом, сборник произведений, композиций):*

Осенний киносезон в США עונת הסתיו בבקולנוע בארצות-הברית ממשיכה להניב סרטים. [14] *продолжает представлять фильмы.*

7. *Переносное значение доставлять הנאה (удовольствие), внушать חוויה (впечатления, ощущения), причинять כאב (боль), создавать קשר הדוק (тесную связь), внушать הווייה (ощущение שייכות (причастности, близости, принадлежности):*

Мы хотим знать, куда приведет эта путаница; но даже если она в итоге не ведет ни к чему, наблюдение за ней доставляет удовольствие.

אנחנו רוצים לדעת לאן התסבוכת הזאת תתקדם; וגם אם בסופו של דבר היא אינה מתקדמת לשום מקום, המעקב אחריה מניב הנאה.

[13]

Мне казалось, что лишь соединение с молоком матери могло создать такое ощущение причастности...

חשבתי שרק חיבור לחלב של אמא יכול היה להניב כזה קשר הדוק...

[14]

8. Отметим также несколько единичных метафоричных выражений с глаголом להניב со значением *получить многочисленные отзывы, вызвать бурную реакцию*: הניב אין ספור (*вызвать бесчисленное множество чего-либо*), הניב מבורל (*вызвать, обрушить поток чего-либо*), הניב גיבוב (*вызвать нагромождение чего-то*), הניב כמות גדולה של (*вызвать огромное количество чего-либо*):

Новое исследование вызывает огромное количество спекулятивных вопросов.

המחקר החדש מניב אין ספור שאלות ספקולטיביות.

[14]

Невероятное замешательство в правительстве и СМИ вызвало за последние дни целый поток обсуждений, не вызывающих интереса и нецелесообразных.

הספין הממשלתי והתקשורתית הלא יאומן, הניב בימים האחרונים מבול דיונים משעממים וחסרי פרופורציה.

[14]

Это, возможно, звучит многообещающе, однако окончательный результат ("диагноз"), по крайней мере, в моем случае, явился нагромождением противоречий.

זה אולי נשמע מבטיח, אבל האבחון הסופי, לפחות במקרה שלי, הניב גיבוב של שטויות.

[13]

Бурное обсуждение на сайте Slashdot вызвало сотни отзывов.

דיון סוער באתר Slashdot הניב מאות תגובות.

[14]

Глагол לגרוף. В [1, сс. 97, 291-292] упоминается название инструмента, использовавшегося земледельцами для направления потоков воды, которой орошали поля, и для обработки, рыхления, выравнивания почвы, боронования – מגרופית или מגרפה (*мотыга*) [1, с. 292]; современное значение "грабли"¹ (например, в [12]) – и даются

¹ Й.Феликс [1] считает такое наименование ошибочным, обосновывая это тем, что в арабском языке словом *مجرق* обозначалась мотыга, "тяпка" (то есть, инструмент без зубьев). Тем не менее, в современных словарях приводится именно значение "грабли".

ссылки на фрагменты текстов Талмуда и талмудической литературы, где приводятся описания и указания, касающиеся проведения таких видов сельскохозяйственных работ и применения соответствующих орудий.

Словообразовательный разбор лексем מגרפה и מגרופית указывает на производность этих основ от глагола גרף (ономатопозитический корень פ.ג.ר), обозначающего несколько понятий: *выгрести*; *выметать*, *вымывать*; *вычищать*; *копать*, *перекапывать*", – восходящего, в свою очередь, к арамейскому (сирийского диалекта) graf (*собирать*) или арабскому جرق (*вычистил*, *вымел*, *сгреб*) [11, с. 110]. Словарь В.Гезениуса [18, с. 209] дает краткую информацию о широком использовании термина גרף в Талмуде и талмудической литературе и единичном случае его употребления в Танахе, а именно в книге Судей 5:21.

В [11, с. 110] в словарной статье גרף отмечены значения глагола, характерные уже для современного иврита: 1. *прочистить нос*; *вычищать*, *удалять из носа мокроту*, *сморкаться*. 2. *собирать*, *получать*, *накапливать*.

Таким образом, корень פ.ג.ר дошел до наших дней, сохранив первоначальное значение, но приобрел ряд дополнительных смысловых оттенков и, как следствие, значительно расширил сферу употребления.

Семантика глагола לגרוף, предполагающая "собрание, накапливание, получение большого количества чего-либо", наделяет его достаточно широкими возможностями сочетаемости. Основываясь на полученных данных поиска в [13-15], можно следующим образом классифицировать коллокации и значения, в которых употребляется этот глагол в современном иврите:

1. семантическая группа слов, объединенных значением *достигать успехов*, *популярности*: набрать קולות (*голоса*), אחוז צפייה (*рейтинг популярности*), רייטינג (*рейтинг*), נקודות (*баллы, очки*), מנדטים (*количество мандатов*), приобрести תמיכה ציבורית (*общественную поддержку*), (*сторонников, поклонников*):

По данным, Маккейн набрал 56 56 מקיין גרף לפי הנתונים אחוז מהקולות. [14]

Бенъямин Нетаньягу, лидер партии בנימין נתניהו, מנהיג הליכוד, גרף 21 מנדטים בלבד. [14]

2. семантическая группа слов, объединенных значением получения положительных отзывов и критики: *удостоиться* ביקורת (положительной критики), הערכה (оценки), שבחים (похвалы), заработать מחמאות (комплименты), תשואות (оواציו).

Тем временем, фильм с его участием в главной роли стал самым прибыльным в карьере Скорсезе и собрал все возможные похвалы. [14]

3. семантическая группа слов, объединенных значением накопления большой прибыли: *получить, "загрести"* כסף (деньги), את הקופה "забрать, выиграть" רווחים (прибыль), הכנסות (доходы), הון (капитал), накопить (капитал).

С расцветом рынка акций выросло новое поколение "мафиози", нуждающихся в оружии, чтобы загрести деньги. [13]

И вот наступает голосование, и Шарон "срывает всю кассу"... [14] случайность?

4. семантическая группа слов, объединенных значением 'получение различных наград': *добиться* הישגים (достижений), *получить* (זהב) כסף (серебряные (золотые) медали), *удостоиться* תואר (степени), *набрать* ריבאונידים (подборы), *получать, "загрести"* פרסים (призы, награды).

Примерно спустя десять лет после этого, в 1996 году, Мингелла удостоился премии "Оскар" за фильм "Английский раненый", собравший в итоге девять наград (статуэток). [14]

Джеральд Грин сделал 24 попадания в игру против команды "зеленых", насчитывающей девять игроков, Эл Джефферсон набрал 22 подбора... [14]

Отдельно рассмотрим использование причастия *גורף*. Так, в [2] даны два характерных выражения с этим словом: החלטה גורפת (*общее*)

Библиография

1. יהודה פליקס (1990). החקלאות בארץ-ישראל בימי המקרא המשנה והתלמוד: הלכה ומעשה בעבודות יסוד חקלאיות. ירושלים: "ראובן מס".
2. שוויקה יעקב (1997). רב מילים. המילון השלם לעברית החדשה שישה כרכים. סטימצקי, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, ידיעות אחרונות וספרי חמד.
3. איתן אבניון (בשתתפות אנשי לשון חינוך ומדע; 1998). מילון ספיר. מילון עברי אנציקלופדי בשיתוף ההווה. חד ארצי הוצאה לאור איתאב בית הוצאה לאור.
4. אברהם אבן-שושן (2003). מילון אבן-שושן. ישראל.
5. איתן אבניון (2000). מילה במילה (אוצר המילים הנרדפות, ניגודים ושדות סמנטיים). איתאב בית הוצאה לאור בע"מ. ישראל.
6. רבקה הלוי (1994). עברית בדגש לקסיקלי. הצטרפויות מוגבלות, אידיומטיות למחצה ללומדי עברית מתקדמים. האוניברסיטה העברית בירושלים, אקדמון.
7. רבקה הלוי (1998). בין התחביר ללקסיקון: ההצטרפות המוגבלת בעברית בת ימינו ירושלים: "מאגנס".
8. רוביק רוזנטל (2006). מילון הסלנג המקיף. ירושלים: כתר הוצאה לאור.
9. לקסיקון הסלנג העברי והצבאי (1993). [מערכת: עודד אחיאסף ואחרים ; איורים: פפי מרזל]. תל אביב: פרולוג מוציאים לאור.
10. טוביה כהן (1990). ניבון עברי חדש. מטבעות-לשון, פירושיהם ומקורותיהם. תל-אביב: "יבנה".
11. Ernest Klein. A comprehensive etymological dictionary of the Hebrew language for readers of English. The University of Haifa: "Carta Jerusalem", 1987.
12. Словарь иврит-русский, русско-ивритский. Барух Подольский (электронная версия <http://www.slovar.co.il>)
13. <http://www.haaretz.co.il>
14. <http://www.nrg.co.il>
15. <http://www.google.com>
16. <http://www.milon.morfix.co.il>
17. Переводы книг Танаха. Российское библейское общество. Электронные версии - <http://www.biblia.ru>.
18. William Gesenius. A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament (transl. by Edward Robinson). "Crocker and Brewster", Boston. 1844.
19. Shimeon Brisman. A History and Guide to Judaic Dictionaries and Concordances. "Ktav-Publishing house". 2002.
20. מלון כל-בו לחקלאות : בשני כרכים : כרך א עברי-לועזי אנגלית, צרפתית, גרמנית, רוסית, כרך ב- לועזי (1947). מלך זגורודסקי. תל אביב : יבנה.

21. www.dotanmazor.com
22. <http://forums.livegames.co.il>
23. <http://he.wikipedia.org>
24. <http://www.tevalife.com>
25. <http://www.negev-net.org.il>
26. Barth, Jakob: Etymologische Studien zum Semitischen, insbesondere zum hebräischen Lexicon, Berlin 1893.

Ю. Корниенко (г. Москва)

Морфонология основ или алломорфизм суффиксов?

Структурно слова современного иврита можно разделить на несколько групп:

- слова, которые не могут быть разложены морфологически на более мелкие части, и представляющие единый комплекс морфема-основа-слово, например, *šam*, 'axšav, ani, safsal, telefon;
- слова, образованные сочетанием двух прерывистых морфем - корневой и глагольной (именной) словообразовательной, например, *miZRax*, *hiFGiN*, *SeFeR*, *miFLaGa*, *tiLBoŠet*;
- слова, образованные присоединением к существующей основе словообразовательной суффиксальной или префиксальной морфемы, например, *sifr-UT*, *mizrax-AN*, *bank-AY*, *šnat-I*, *DU-šnat-I*;
- слова, образованные основосложением, например: *kol+noa*, *kadur+regel*;
- аббревиатуры, например: *DUAX*, *ŠABAK*, *RAMATKAL*. Следует отметить, что внутри этих групп слов могут быть выделены дополнительные подгруппы.

Способом присоединения к существующей основе суффиксальной или префиксальной морфемы образуются в современном иврите не только новые лексемы (словообразование), но и выражаются зависящие от частеречной принадлежности слов разнообразные грамматические категории (словоизменение). При этом в основах, к которым присоединяются соответствующие аффиксы, могут происходить определенные изменения в составе гласных, согласных или и тех и других одновременно.

В большинстве случаев при присоединении суффиксальных морфем в образовавшейся форме сохраняется граница между основой и соответствующей суффиксальной морфемой, например: *sefer/книга sfar-im/книг-и*, *tayar/урист tayar-ut/тур-изм*, *xalon/окно xalon-ot/окн-а*, *more/учитель mor-im/учител-я* (с падением последнего гласного основы), *tmun-a/картин-а tmun-ot/картин-ы*, *medina/государство medin-i/политический* (падение конечного гласного основы),

mišlahat/делегация mišlah-ot/делегаци-и (падение последнего слога основы). В трех последних примерах суффиксальные морфемы присоединяются к именам, имеющим показатель ж.р. ед.ч., т.е. эти формальные показатели падают, а их место занимают соответствующие суффиксы.

Однако имеются и другие случаи, когда на стыке основы с суффиксами появляются дополнительные согласные.

А. Согласный /y/. В эту группу входят слова, имеющие суффиксы -it, -ut, -i, ряд имен существительных, основа которых заканчивается на гласный -i, а также слова pe(h)/рот, se(h)/овца и другие. Например, ci(y)¹ /флот + мн.ч. → ci-y-im, pe(h) + ot → pi-y-ot, se(h) + ot → se-y-ot. При этом в суффиксах -it, -ut происходит падение согласного -t, например: takrit/инцидент + мн.ч. → takriØ-y-ot, tarbut/культура + ot → tarbuØ-yot². В эту группу следует включить и слова mišna(h)/мышна и 'axot/сестра, в которых в форме мн.ч. появляется согласный /y/ после гласного /a/, например, mišna-y-ot; 'axa-y-ot.

Б. Согласный /' /. В эту группу входят слова, оканчивающиеся на -a(h), в которых, в отличие от обычного в таких случаях падения конечного гласного, гласный сохраняется, а после него появляется новый согласный /' /, например, girsa(h), girsa(')/версия, но мн.ч. girsot и girsa'ot; simta(h)/перулок + ot → simta'-ot³. В словах šalšelet/цень šalšala'ot/цень-и šaršeret/цень šaršara'ot/цень-и происходит замена суффиксальной морфемы ж.р. -

¹ В скобках в транскрипции указываются согласные, которые в иврите используются для обозначения гласных звуков, так называемые *matres lectionis*. В отдельных случаях наличие этих элементов может значительно облегчить понимание изменений, происходящих на стыках основ с суффиксами.

² Исключением из этого правила являются слова *brit* и *hazit*, у которых при образовании форм мн.ч. (*britot* и *hazitot* соответственно) согласный суффикса не пропадает. Возможно, причиной этого является стремление избежать образования омонимичных форм от слов *brīya* – *brīy* y-ot, *hazīya* – *hazīy*-y-ot.

³ Некоторые исследователи видят в этом влияние арамейского языка, где в форме с определенным артиклем присутствует согласный алеф. Тогда, *girsa(')+-ot* → *girsa'-ot*.

et; на –а (с сопутствующим чередованием е ~ а в предпоследнем слоге) и появляется дополнительный согласный. Согласный /ʎ/ появляется также в словах, образованных от основ на –а(ʎ)у, например, *baɬa(ʎ)u/режиссер*, *baɬa-ʎ-i/режиссерский*, *baɬa-ʎ-im/режиссер-ы*, *baɬa-ʎ-ut/режисс-ура*.

В. Согласный /h/. В этой группе отмечено небольшое количество слов: *'av/отец*, но *'av-ah-i/отцовский*, *'av –ah-ut/отцовство*; *'em/мать*, но *'im-ah-i/материнский* *'im-ah-ut/материнство* *'im-ah-ot/матери*; *'ama(h)/наложница, служанка*, но *'amh-ut/положение наложницы*; *ben/сын*, но *bn-ah-ut/статус детей по отношению к родителям*.

В словах этой группы наблюдается согласный h, появления которого с синхронной точки зрения объяснить нельзя. Этот элемент появляется при сочетании с некоторыми двухсогласными основами с 1) согласным исходом: *'ab*, *'em*, *ben*; 2) с гласным исходом: *'ama(h)*.

Анализируя образовавшиеся слова, мы должны решить, к чему относятся появившиеся согласные или даже целые звуковые комплексы – к основе или к суффиксу?

Другими словами, можно ли рассматривать звуковые комплексы – *yot*, *-yim*, *-yut*, *-i*, *-im*, *-ot*, *-ut*, *-ahi*, *-ahot*, *-ahut*, *-hut* в качестве алломорфов суффиксальных морфем *-i*, *-ot*, *-im*, *-ut* или отнести эти согласные к морфонологическим изменениям основ?

Рассмотрим позиции, где появляются эти дополнительные согласные. Бросается в глаза, что они появляются, как правило, между двумя гласными, т.е. основа заканчивается на гласный либо изначально, либо в результате определенных изменений, а суффикс начинается с гласного.

Возможно ли появление таких согласных в других ситуациях? Возможно, например, в словах *hege(h)/звук*, мн.ч. *haga'im* и *hagayim*; *maške(h)/напиток*, мн.ч. *maška'ot*. Однако статус согласного /ʎ/ в словах подобных *girsə+–ot* → *girsə-ʎ-ot*, и в словах подобных *hege(h) + im* → *haga-ʎ-im*, *maške(h) + maška-ʎ-ot* представляется разным. В первом случае это будет согласный, находящийся за пределами именной основы, а во втором – это восстанавливаемый на основе чередований третий корневой согласный, который относится к основе.

Больше всего вопросов возникает в отношении согласного /h/. Если в словах, образованных от двухсложных основ 'ab, 'em, bep можно увидеть тенденцию к наращению основ для соответствия семитской доминанте трехсложности корня, то в слове 'amh-ut, образованном от 'ama(h), может иметь место и другой процесс – приобретение свойств согласного звука знаком, который использовался для передачи гласного (mater lectionis).

Есть ли другие слова, в которых появляется в этой позиции согласный /h/? Такое поведение h мы обнаруживаем и в словах mahut/*сущность* (если допустить, что это ma(h)-ut), zehut/*тождество* (ze(h)-ut. В последнем примере h выступает как mater lectionis для гласного e (/eh/ [e]). Тем не менее, оказавшись в позиции перед следующим за ним гласным, h реализуется как согласный.

С другой стороны, и это более вероятно, слова mahut, mihut и zehut могут быть образованы от mahu *что это?* и mihu *кто это?* zehu/*это он*. Тогда этот процесс можно изобразить таким образом: mah-Ø-ut и mih-Ø-ut, т.е. имеет место наложение гласного основы и гласного суффикса.

На основании анализа вышеприведенных примеров можно предположить, что между основой имени и словообразовательной или словоизменяющей суффиксальной морфемой появляется дополнительный согласный /y/ или /', функцией которого, безусловно, является недопущение образования зияния (хиатуса), на стыке основы с гласным исходом и суффиксальной морфемы с гласным началом. И этот согласный не относится ни к основе, ни к суффиксу. А вот появление звуковой последовательности –ah относится к морфонологическим изменениям основы.

Абсолютный и склоняемый инфинитивы в языке иврит

Инфинитивом называется «неличная форма глагола, представляющая действие (состояние, процесс) безотносительно к категориям лица, числа и наклонения; называет действие вне его связи с субъектом». [1]

Инфинитивы в семитских языках – это абстрактные названия самого глагольного признака без указаний на лицо, время, залог и другие конкретные характеристики глагола. Инфинитивы обладают двойственным характером, а именно: они по своим синтаксическим связям подобны именам и в то же время имеют некоторые свойства глагольного управления. [4]

В иврите существует два разных типа инфинитива: абсолютный и склоняемый, каждый из которых встречается в Танахе, а также в литературе более поздних периодов развития языка.

§1 Абсолютный (или абстрактный) инфинитив

Абсолютный (или абстрактный) инфинитив (далее АИ) представляет собой абстрактное обозначение действия, без обозначения лица и времени и вне зависимости от имени и предлогов. Обычно он употребляется при спрягаемой форме глагола для акцентуации его значения. Именного характера этот инфинитив не имеет. К АИ не присоединяются ни префиксы, ни постфиксы, его форма неизменна, отсюда и название – *абсолютный*. [4]

1.1 Основные способы употребления АИ [5]:

- **АИ в сочетании с финитной формой глагола** (употребляется как перед ней, так и после нее).

И хулигель имени Г-спода должен умереть, камнями да забрасает его вся община.

И сказал Валак Валааму: проклясть врагов моих призвал я тебя, а ты, благословляя, благословил вот уже три раза.

וְנִקְבַּשׁ שֵׁם ה' מוֹת יוֹמַת הַגּוֹסֵם
יִרְגְּמוּ בוֹ כָּל הָעֵדָה (ויקרא כ"ד ט"ז)

וַיַּחַר אֶף בָּלֶק אֶל בְּלָעַם וַיִּסְפַּק אֶת
כַּפָּיו וַיֹּאמֶר בָּלֶק אֶל בְּלָעַם לֵקֵב
אֲבִי קְרָאתֶיךָ וְהִנֵּה בְרַכְתָּ בְּרַחֲמֵי
שְׁלֹשׁ פְּעָמַיִם. (במדבר כ"ד, י')

- для указания на продолжительность действия, например:
Они постоянно говорят пренебрегающим Меня: «Г-сподь сказал: мир будет у вас».
 אַמְרִים אָמור לְמִנְאֲצֵי דְבַר ה' שְׁלוֹם הִיָּה לָכֶם. (ירמיה כ"ג, י"ז)

С этой целью может быть использован глагол с корнем הלך в сочетании с АИ или же АИ с этим корнем в сочетании с глаголом:

Вода же постепенно возвращалась с земли.
 וַיָּשׁבוּ הַמַּיִם מֵעַל הָאָרֶץ הַלּוֹךְ וְשׁוֹב. (בראשית ח', ג')

И вышел Исмаил, сын Нафаниш из Массифы навстречу им, идя и плача.
 וַיֵּצֵא יִשְׁמַעֲאֵל בֶּן נַתְנִיָּה לְקִרְיָתָם מִן הַמַּצְפָּה הַלֵּךְ הַלֵּךְ וּבֹכֶה. (ירמיה מ"א, ו')

- для выражения сильного волнения или негодования (как правило, в вопросительных предложениях):

И сказали ему братья его: неужели ты будешь царствовать над нами? неужели будешь владеть нами? И возненавидели его еще более за сны его и за слова его.
 וַיֹּאמְרוּ לוֹ אָחָיו הַמְלֶכֶת תִּמְלֹךְ עָלֵינוּ אִם מְשׁוֹל תִּמְשָׁל בָּנוּ וַיֹּסִפוּ עוֹד שֶׁנֶּאֱתוּ עַל חֲלֻמֹתָיו וְעַל דְּבָרָיו. (בראשית ל"ז, ח')

- для указания на противоречие:

От всякого дерева в саду ты будешь есть; а от дерева познания добра и зла, не ешь от него; ибо в день, в который ты вкусишь от него, смертью умрешь.
 מִכָּל עֵץ הַגֶּן אָכַל תֹּאכַל (בראשית ב', ט"ז) וּמֵעֵץ הַדַּעַת טוֹב נָרַע לֹא תֹאכַל מִמֶּנּוּ כִּי בַיּוֹם אֲכָלְךָ מִמֶּנּוּ מוֹת תָּמוּת (בראשית ב', י"ז)

- для подчеркивания значимости условий, от которых зависят последствия совершаемого действия (в условных предложениях после союза אם (если));

И сказал: если ты будешь слушаться гласа Г-спода, Б-га твоего, и делать угодное пред очами его, и внимать заповедям его, и соблюдать все уставы его: то не наведу на тебя ни одной из болезней, которые навел Я на Египет; ибо Я Г-сподь, целитель твой.
 וַיֹּאמֶר אִם שְׁמוּעַ תִּשְׁמָע לְקוֹל ה' אֱלֹהֶיךָ וְהִיָּשְׁרָ בְעֵינָיו תַּעֲשֶׂה וְהִאֲזִינָה לְמִצְוֹתָיו וְשָׁמְרָתְךָ כָּל חֻקָּיו כָּל הַמִּחְלָה אֲשֶׁר שְׁמֹתֶי בְּמִצְרַיִם לֹא אֲשִׁים עָלֶיךָ כִּי אֲנִי ה' רֹפֵאֲךָ. (שמות ט"ו, כ"ו)

Следует отметить, что хотя наиболее широко АИ использовался в языке Танаха, его также можно встретить как в литературе периода диаспоры, так и последующего за ним периода возрождения иврита, поскольку многие авторы, желая украсить язык своего произведения, использовали АИ, прибегая, в большинстве случаев, к заимствованиям из Танаха.

В Мишне АИ почти не употребляется: так в [10] приведены всего четыре примера использования АИ в языке Мишны.

<i>Радуй любящих супругов.</i>	שִׂמְחָה תְּשִׂימָה רַעִים הָאֲהוּבִים (תלמוד בבלי כתובות ח', ע"א)
<i>Возрадуется и возликует бездетная.</i>	שׂוֹשׁ תְּשִׂישׁ וְתִגַּל הַעֲקָרָה (תלמוד בבלי כתובות ח', ע"א)
<i>Легковесно относится к шитью.</i>	קָל הֶקֶיל בֶּאֱכֻסְנֵי (תלמוד ירושלמי פסחים פ"ז, ה"ב)
<i>Легковесно относится к гостю.</i>	קָל הֶקֶילוּ בַתְּפִירָתָהּ (תלמוד ירושלמי מגילה פ"ב, ה"ב)

Интересно, что во всех этих случаях АИ употребляется перед глаголом в сочетании с финитной формой однокоренного глагола.

1.3 Модели АИ во всех биньянах.

биньян		модель АИ	
פעל		קטול (קטל)	
פיעל		קטל	קטל
פועל		קטל	
הפעיל		הקטל (הקטיל)	הקטל
הופעל		הקטל	הקטל
התפעל		התקטל	
נפעל	с глаг. пр. и наст. вр.	נקטול (נקטל)	
	с глаг. буд. вр.	הקטל	הקטול (הקטל)

\$2 Склоняемый (сочетаемый, конкретный) инфинитив

Склоняемый инфинитив (далее СИ) – инфинитив, носящий именную характер, который может употребляться в сочетании с

местоименными суффиксами притяжательности, в сочетании с предлогами, в сопряженном сочетании с именем. В то же время, подобно глаголу, этот инфинитив может управлять винительным падежом объекта, когда имеется морфологическое указание на этот падеж (частица **ל**). [4]

2.1 Использование СИ без предлогов [5]:

В предложении СИ может быть подлежащим или дополнением, например:

- в роли подлежащего:

Нехорошо быть человеку (בראשית לבדו). *לא טוב היות האדם לבדו*.
 (בי, י"ח).

- в роли дополнения:

Египетская парламентская делегация, приглашенная на заседание, отменила свой приезд в знак протеста против ликвидации Ахмада Ясина. המשלחת הפרלמנטרית המצרית שהוזמנה לישיבה ביטלה **בואה** במחאה על חיסול אחמד יאסין.
 (מעריב, 24.03.2004).

При этом СИ может использоваться не только изолированно, но и в сопряженном сочетании (סמיכות), причем как в качестве первого (נסמך), так и второго (סומך) его члена:

- в роли первого члена сопряженного сочетания:

Буквально: *сидение братьев*. (תהלים קל"ג, א') **שִׁבְת־אחים**.

- в роли второго члена сопряженного сочетания:

Не время сбора скота: **לא עת האסף** המקנה השקו הצאן *וילכו רעו*. (בראשית כ"ט, ז')

2.2 Употребление СИ с предлогами.

- СИ в сочетании с предлогом כ־ указывает на время совершения действия. На русский язык это сочетание может переводиться деепричастием совершенного вида:

Выйдя (когда я выйду) из города, **כְּצֵאתִי אֶת הָעִיר אֶפְרָשׁ אֶת כַּפֵּי אֶל ה'.** (שמות ט', כ"ט).

- СИ в сочетании с предлогом ב־ обозначает действие, происходящее одновременно с другим действием. На русский язык это сочетание может переводиться деепричастием несовершенного вида:

И внушай их детям твоим и говори о них, сидя в доме твоём и идя дорогою, и ложась и вставая.

וְשִׁנְנָתָם לְבָנֶיךָ וְדַבַּרְתָּ בָם בְּשֹׁכְבְּךָ
בְּיֹשֶׁבֶתְךָ וּבְיֹלְכְתְךָ בְּדֶרֶךְ וּבְשֹׁכְבְּךָ
וּבְקוּמְךָ. (דברים ו', ז')

Но, приходя сегодня, чтобы спать тебе...

אך בְּבֹאֵי הַיּוֹם לְשִׁיר לְךָ... (נעמי שמר
"ירושלים של זהב")

• СИ с предлогом ׀ употребляется в следующих случаях:
- когда необходимо указать на невозможность совершения действия, на запрет на его совершение и т. п.

Заклучил Г-сподь чрево мое, чтобы мне не рожать.

הִנֵּה נָא עֲצַרְנִי ה' מִלֵּדֶת. (בראשית ט"ז, ב')

- при сравнении;

Лучше уповать на Г-спода, чем надеяться на человека.

טוֹב לְחַסוֹת בַּה' מִבְּטֹחַ בְּאָדָם. (ספר
תהילים, קיח, ח)

- если СИ употребляется с глаголом, требующим соответствующего управления

Прошел год, но время остановилось. (Буквально: время прекратило двигаться).

חלפה שנה - אבל הזמן פסק מלכת.
("לזכרו של ידיד" מתוך קובץ
השירים של אלה דור- און "טרם פג
החלום")

Отметим, что в Мишне и в современном языке предлог ׀ может употребляться вместе с предлогом ל־:

Отказались принести.

נמנעו מלהביא (ברוכים ג, ז')

В какой-то момент это переросло в нечто большее, чем просто улыбки.

עד שבשלב מסוים, זה נהיה יותר
מלחיידך. (אתגר קרת "החברה של
קורבי")

• Чаще всего встречаются случаи употребления СИ в сочетании с предлогом ל־.¹

○ указывает на цель действия.

И сошел Г-сподь, чтобы посмотреть город.

וַיֵּרֶד ה' לְרֵאת אֶת הָעִיר. (בראשית
י"א, ה')

В случаях, когда СИ с предлогом ל־ нужно выделить, он употребляется перед финитной формой глагола.

¹Исходная семантика предлога ל־ – цель, направление. Но уже в библейском иврите предлог ל־ десемантизируется и становится (ср.: англ. to) показателем инфинитива. В современном иврите инфинитив с ל основная (а в разговорном языке – единственная) форма инфинитива. [10].

אם לקרא לך באו האנשים קום לך
אָתָם. (במדבר כ"ב, כ')

Если звать тебя пришли эти люди, встань, пойди с ними.

○ указывает на обязанность, моральный долг или запрет.

- СИ с предлогом ל в сочетании с предлогом על (обязанность, моральный долг):

עלינו לבחור בין מות גיבורים לבין חיי עבדות. ("מצדה" עברית חיה, ע' 144)

Мы должны выбрать: либо героическая смерть, либо жизнь в рабстве.

- СИ с предлогом לֹא в сочетании с отрицательной частицей אַל (запрет):

אל לכם לזלזל בהתחייבויות השוטפות.
Вам запрещено пренебрегать текущими обязанностями.

- с отрицательной частицей לֹא:

לא לך עזיחו להקטיר לה'.
(דברי הימים ב כ"ו, י"ח)

Не тебе, Озия, кадить Г-споду.

- с выражением אין לֹא в сочетании с инфинитивом, что обозначает «не разрешено» либо «невозможно»:

כי אין לבוא אל שער המלך בלבוש שק.
(אסתר ד', ב')

Так как нельзя было входить в царские ворота во вретнице.

Иногда в значении «не разрешено», «невозможно» вместо אין употребляется לֹא:

לא להזכיר בשם ה'. (עמוס ו', י')

Нельзя упоминать имени Г-спода.

• СИ с предлогом לֹא после глаголов¹: החל (начал), הואיל (начал, согласился), תמם (прекратил), חדל (прекратил), יסף, הוסיף (продолжил, добавил), закончил), ביקש (желал, хотел), אבה (приблизился), הקריב (спешил), מיהר (просил, искал), יכול (мог), ידע (понял, знал), למד (учился, научился), נתן (дал, разрешил, послужил причиной) и др.

וַיְהִי כַּאֲשֶׁר הִקְרִיב לְבֹאֵם מִצְרָיִמָּה.
(בראשית י"ב, י"א).

И было, когда он близко подошел к Египту...

אני לא יכול להמשיך ככה, בלי שינה.
בלי מזון. בלי אהבה. (אתגר קרת, "כוונות טובות").

Я не могу продолжать так. Без сна. Без тиши. Без любви.

היא כבר התחילה לבוא אלינו הביתה,
ואח שלי התחיל להעיף אותי מהחדר.
(אתגר קרת "החברה של קורבי").

Она уже стала приходить к нам домой, и мой брат начал вышвыривать меня из комнаты.

¹ В Танахе в этом значении предлог לֹא может опускаться.

- СИ с предлогом ל־ употребляется также в ряде других случаев: в для обоснования мотива действия, для описания обстоятельств, при которых совершается действие и др.
- Сочетание СИ с предлогом ל־ может соответствовать герундию в английском языке.

Адам стал как один из нас в познании добра и зла. *הָאָדָם הָיָה כְּאַחַד מִמֶּנּוּ לְדַעַת טוֹב וְרָע. (בראשית ג', כ"ב).*

И вы узнаете и увидите, как велик грех, который вы сделали пред очами Господа, прося себе царя. *וְדַעוּ וּרְאוּ כִּי רָעַתְכֶם רָבָה אֲשֶׁר עָשִׂיתֶם בְּעֵינֵי ה' לְשָׂאוֹל לָכֶם מֶלֶךְ. (שמואל א י"ב, י"ז).*

Употребление СИ с предлогами עם, אחרי, לפני.

СИ может употребляться после предлогов:

- לפני (перед, прежде):

Прежде царствования царей... *לפני מֶלֶךְ מֶלֶךְ... (בראשית ל"ו, ל"א)*

- אחרי (после):

После того, как он пришел домой. *אחרי בואו הביתה.*

- עם (с, сразу после):

С наступлением ночи. *עם רדת ליל. (מתוך קובץ השירים של אלה דור-און "טרם פג החלום")*

- עד (до, до тех пор, пока):

Пока я не приду... *עד בִּאִי... (ישעיה ל"ו, י"ז)*

2.3 Употребление СИ с местоименными суффиксами.

Весьма показательно употребление местоименных суффиксов с СИ. Как известно, местоименные суффиксы, присоединяясь к личной глагольной форме, обозначают объект, на который направлено действие; присоединяясь в той же форме к имени, они обозначают посессивность (принадлежность). Иными словами, значение суффикса различно, в зависимости от категории слова, к которому он присоединен. Присоединяясь к СИ, один и тот же местоименный суффикс в одной и той же форме может иметь любое из этих двух значений. Покажем это на примерах.

СИ *שָׁמַר* означает «стеречь», «подстергать», «соблюдать» и т. д. В сочетании *ולשמרו ולהמיתו* «чтобы его подстеречь и убить» суффикс 3-го лица единственного числа *ו* (-ו) указывает на объект действия (как при

глаголе), и СИ здесь носит явно глагольный характер. В сочетании же *משמרו את השבועה* «при его соблюдении клятвы» тот же суффикс *י* (-o) имеет грамматический смысл посессивного суффикса имени, причем именной характер СИ выступает гораздо более ясно. Однако нельзя говорить о полном совпадении значения этого суффикса при инфинитиве и посессивного значения при имени. Здесь суффикс в посессивном значении в сущности выражает, что субъект («он») действует, но совершение действия выражается в виде чего-то, принадлежащего субъекту.

В сочетании *לא יכלו דברו לשלום* «они не могли мирно говорить с ним» *דבר* – СИ «говорить», суффикс *י* (-o) указывает на объект; но в сочетании *בדברכם אלי* «когда вы говорили мне» (буквально: «при вашем обращении ко мне») суффикс *כ* «ваш» является притяжательным суффиксом при имени.

2.4 Род СИ

Род СИ зависит от его окончания. СИ относится к мужскому роду, если его форма оканчивается на *וֹת* (*הַיּוֹת*, *הַצּוֹת* и др.). Если же форма СИ оканчивается на *וֹת*, то он относится к женскому роду (*הַצֵּאת*, *הַשִּׁבְת*, *הַדַּעַת* и др.).

2.5 Модели СИ

Глагольная группа	Модель СИ
פעל ¹	קטל
נפעל	הקטל
פיעל	קטל
הפעיל	הקטיל
התפעל	התקטל

В биньянах *פועל* и *הופעל* СИ, как правило, не встречается. Известны лишь несколько случаев употребления СИ в этих биньянах в Танахе:

¹ При добавлении к СИ местоименных суффиксов происходят изменения в составе гласных: *ива* под первой корневой заменяется: на *камац катан*: *שָׁמְרִי*, *רָכַבִי*; на *хирик*: *שָׁמְרִי*, *רָכַבִי*; на *кибуц*: *שָׁמְרִי*. Глаголы *שָׁכַב*, *נָפַל*, *מָכַר* и некоторые другие имеют две формы: *מָכַרִי* (*מְכָרִי*), *שָׁכַבִי* (*נִפְלִי*), *נָפַלִי* (*נִפְלִי*).

Песнь восхождения. Вспомни, Г-споди, (во благо) Давиду все страдания его.

День рождения. יום הַלְּדוּת... (בראשית מ', כ)
В день рождения твоего... בְּיוֹם הַלְּדוּת אֲתָךְ. (יחזקאל ט"ז, ה')
В день рождения твоего... בְּיוֹם הַוִּלְדוּת אֲוֹתְךָ... (יחזקאל ט"ז, ד)
Дни запустения. יָמֵי הַשְּׁמָה (ויקרא כ"ו, ל"ד, ל"ה, ,
 דברי הימים ב' ל"ו, כ"א)

Библиография

1. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В. Н. Ярцева/, М. Советская энциклопедия, 1990.
2. Советский энциклопедический словарь. /под ред. А.М. Прохорова/. М. Советская энциклопедия, 1988.
3. К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич. Практическая грамматика английского языка. Санкт- Петербург, Базис, Каро, 2003.
4. Гранде Б. М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. М.Восточная литература, 1998.
5. מנחם זהרי, המקור המוחלט ושימושיו בשפה העברית, כרמל- ירושלים, תשנ"א.
6. צהי הר- זהב, דקדוק הלשון העברית, כרך שלישי "תורת המילה", חלק שני, תל-אביב, תשט"ז.
7. Gesenius W. Hebrew Grammar, 2 English end., trans. A. E. Cowley, Oxford.
8. האקדמיה ללשון העברית, ישיבה רעא - כ' באדר ב תשס"ג, 24 במאָרס 2003.
9. Краткая Еврейская Энциклопедия /гл. ред. И. Орен (Надель), М. Занд/ - Том 2, М. Красный пролетариат, 1996.
10. סגל מ. צ., דקדוק לשון המשנה, תל-אביב, תרצ"ו.
11. שאול ברקלי, לוח הפעלים השלם, ירושלים.
12. שאול ברקלי, לוח השמות השלם, ירושלים.
13. И. Гури. Иврит- язык возрожденный. Библиотека - алия, 1990.

Ю. Костенко (г. Москва)

Трудности перевода общественно-политической лексики

Стремительные изменения лексики языка иврит заметны, прежде всего, в области разговорного языка. Подобные изменения, может быть, менее заметные, наблюдаются и в области общественно-политической лексики. Студенты старших курсов при переводе текстов общественно-политической направленности сталкиваются с определенными трудностями.

Изменение словарного запаса языка выражается как в образовании новых слов, так и в придании новых значений существующим словам. Не стоит забывать также тот факт, что слова и значения устаревают и выходят из употребления.

В последние годы в иврите отмечено появление новой общественно-политической лексики.

В 2005 году правительство Израиля приняло «план размежевания», который во многих СМИ назывался еще «планом одностороннего отделения». В рамках плана Израиль «ушел» из Газы: вывел свои войска, ликвидировал все еврейские поселения в Газе и должен был ликвидировать несколько еврейских поселений в Самарии. С начала реализации «плана размежевания» и до сегодняшнего дня вокруг него не смолкают споры, включая лингвистические. Долгое время в израильских СМИ план назывался по-разному: *תכנית ההינתקות* – сокращенно *הינתקות* или *תכנית ההתנתקות* – сокращенно *התנתקות*. Оба названия происходят от одного корня *נתק*, оба образованы по моделям образования существительных от глаголов в пассивных залогах. Слово *הינתקות* является существительным от глагола в спряжении *נפעל* существительное *התנתקות* образовано от глагола в спряжении *התפעל*.

Толковый словарь языка иврит А. Эвен-Шошана, изданный в Израиле в 2004 году [1], определяет значение *הינתקות* как *разрыв, отрыв, оторванность*. Значение слова *התנתקות* определяется как *отрыв, разрыв*, например «*отрыв от общества*», «*отрыв самолета от земли*». Споры велись о том, какое из слов является более точным, а значит и более предпочтительным. «Отделяемся ли мы сами, по своему желанию, или отделяем кого-то от себя?» Лексема *התנתקות*, образованная от глагола в спряжении *התפעל*, имеет семантическое значение

самоотрыв, самоотделение. Данная лексема употребляется наиболее часто.

Одно из первых мест по частотности употребления в общественно-политическом дискурсе в 2008 г. принадлежит слову רגיעה. Словарь определяет его значение как «*успокоение; соглашение, договор, заключенный по доброй воле и обоюдному согласию сторон*». На практике эта лексема употребляется в значении «*временное прекращение огня, перемирие*».

Устное соглашение между Израилем и Хамасом о временном прекращении огня	הסכם הרגיעה הלא כתוב בין ישראל לחמאס.
Продолжится ли прекращение огня?	האם תימשך הרגיעה?

Раньше для передачи этого значения использовались выражения:

<i>перемирие</i>	שביתה נשק
<i>прекращение огня</i>	הפסקת אש
<i>передышка, перерыв</i>	הפוגה
<i>прекращение военных действий</i>	הפסקת לחימה

Одна из израильских газет писала 14.09.1948 г. о הפרת ההפוגה בירושלים – *нарушении перемирия в Иерусалиме*. Другая – писала 30.10.1948 г. о ועדת ההפוגה – *комиссии по прекращению огня*, которая в разгар войны призвала противоборствующие стороны прекратить бои на время празднования Рождества. В газетной статье от 14.12. 1948 г. говорится: «*ישראל מעוניינת בשביתה נשק*» («*Израиль заинтересован в перемирии*»).

В 2003-2004 годах в общественно-политическом лексиконе иврита появилось заимствованное из арабского языка и выражающее целое понятие в исламе слово הודנה (*временное прекращение огня*). На смену ему пришло слово רגיעה, являющееся синонимом арабского слова תהדיאה.

Представляется, что лексема רגיעה относится к классу «событийных» слов, порожденных каким-либо историческим событием или процессом, и подобна словам *перестройка* в русском языке, а также *интифада* и *худна*, заимствованным из

арабского языка и прочно вошедшим в общественно-политический лексикон в иврите в определенный период.

В ивритском общественно-политическом дискурсе появился новый термин *футбольная дипломатия* – דיפלומטיית כדורגל (Гаарец, 06.09.2008). Данный термин позаимствован из турецких СМИ, освещавших визит президента Турции Абдуллы Гюля в столицу Армении в 2008 г. Появление данного термина в турецком общественно-политическом дискурсе восходит к 2002 году, когда Турция и Греция подали совместную заявку на право принять у себя матчи чемпионата Европы по футболу. Турция использовала «футбольную дипломатию», чтобы улучшить отношения с другими странами.

Новым является использование глагола להפשיר, который имеет значения: *растопить (путем подогрева), нагреть или остудить (до комнатной температуры), таять* и употреблялся раньше преимущественно в своем прямом, физическом значении. Теперь он стал широко употребляться в переносном значении.

Ледяная стена между Турцией и Арменией тает благодаря «футбольной дипломатии». קיר הקרח בין טורקיה לארמניה מפשיר בעזרת דיפלומטיית כדורגל.

Отношения между США и Ливией начали теплеть в 2003 г. היחסים בין ארה"ב ולוב התחילו להפשיר ב-2003.

Лексема *поселение* передается в иврите разными словами. מאון – дословно *поселение*; на самом деле, как пишет Р. Розенталь, это «*бытовка, палатка, семья и рота охраны на какой-либо возвышенности на территориях*» [2]; временное поселение с явной намеренностью к постоянству, вошло в речь после того, как слово התנהלות (*поселение*) стало восприниматься как «*постоянное поселение*», состоящее из домов. Слово התיישבות (*поселение, заселение, колонизация*) совсем не отражает поселенческую деятельность на территориях. А слово היאחזות означает *военизированное поселение*.

В общественно-политическом дискурсе языка иврит тревожно звучали слова קרע (*разобщенность, разногласия, расхождения во взглядах, подходах, позициях*) и ניכור (*отчужденность*). Обычное значение слова קרע (*разрыв, раскол,*

дыра, прореха). Образовано оно от корня 'ק'ר'ע, от которого образованы слова со значением: *рвать, порвать, разрывать, быть порванным, разорванным*. Данные термины используются израильскими СМИ для характеристики состояния израильского общества.

В израильском обществе сегодня существуют разобщенность и отчужденность между различными слоями общества. בחברה הישראלית קיים כיום קרע וניכור בין קהלים וזרמים שונים.

Слово קרע несет в себе гораздо более сильную эмоциональную составляющую, чем выражение חילוקי דעות или слово מחלוקת, значение которых синонимично и может быть переведено как *разногласия, расхождения во взглядах, мнениях*, так как оно означает не просто разногласия, несовпадение мнений по какому-либо вопросу, а *разрыв, противоречия, расхождения по многим вопросам*. Признаковые слова, употребляемые с лексемой קרע, позволяют отнести эти словосочетания к неологизмам вторичного типа, например: קרע חמור (*серьезные разногласия*), קרע בקדימה (*раскол в партии Кадима*) (Гаарец, 19.09.2008).

Одним из новейших выражений, рожденных израильской действительностью и вошедших не только в пласт разговорного языка, но и в общественно-политический лексикон, стало выражение פיגוע פלילי (*криминальный теракт*). Его используют, чтобы провести разницу между פיגוע טרור (*теракт*), которыми пользуются для обозначения терактов, совершаемых против гражданского населения.

Для передачи понятий «иммигрант, эмигрант, мигрант, лицо, пересекающее границы страны с какими-то целями» в разное время использовались и продолжают использоваться разные слова.

Любому человеку, изучающему иврит, знакомы слова עולה (*иммигрант, репатриант в Израиль*) и יורד (*эмигрант из Израйля*), а также עלייה (*иммиграция, репатриация в Израиль*) и ירידה (*эмиграция из Израйля*).

Из истории известно слово для обозначения понятия *нелегальный иммигрант*. Накануне образования государства Израиль и даже какое-то время после этого газеты писали о מעפילים

(*нелегальных репатриантов в Палестину*), которых англичане не хотели пускать в страну.

После образования Израиля в лексиконе появилось слово מַסְתַּנֵּן (*просочившийся, проникнувший, нарушитель границы; лицо, нелегально проникшее на территорию Израиля*). Происходит оно от глагола להסתנן, образованного от корня ס'נ'ן и означающего *просачиваться, проникать*. Как видно, слово имеет несколько семантем. Оно употреблялось как для обозначения лиц, нелегально проникавших на территорию Израиля с враждебными целями, так и для обозначения лиц, которые хотели попасть в Израиль, в основном через южные границы, через пустыню в поисках работы. В современном иврите слово מסתנן используется для обозначения лиц, в основном выходцев из Африки, стремящихся нелегально проникнуть в Израиль в поисках работы. От этого же корня образовано слово הסתננות (*просачивание, инфильтрация*) и связанный с ним неологизм вторичного типа הסתננות בלתי חוקית (*незаконная иммиграция*).

Затем в общественно-политическом лексиконе появились слова מהגר (*эмигрант, мигрант*), הגירה (*эмиграция, миграция*) и מחבל – (*вредитель, диверсант, террорист*). Лексема מהגרים применительно к Израилю обозначает лиц, прибывших в страну через порты или аэропорты, но не имеющих разрешения на длительное пребывание или работу в Израиле. В современном Израиле много говорится о מהגרים בלתי חוקיים (*незаконных мигрантах*). Лексема מחבל имеет устойчивое негативное семантическое значение. Употреблявшаяся раньше для определения лиц, которые, по мнению израильских властей, проникали на территорию страны для совершения терактов или диверсий, данная лексема употребляется сейчас для обозначения лиц, в основном палестинцев, проникающих в Израиль с территорий, или находящихся за пределами Израиля и выполняющих или планирующих направленные против Израиля действия. Использование данной лексемы в отношении палестинцев способствует созданию в сознании израильтян образа врага. Словом חמוש (досл.: *вооруженный*) определяется относительно новая категория палестинцев. Так называют любого, имеющего при себе какое-то оружие. Это более широкий термин, чем מחבל или מבוקש. Его использование более удобно, так как не

требуется каких-либо доказательств наличия агрессивных намерений.

Для передачи понятий *вооружать* и *вооруженный* долгое время использовались слова, образованные от корня ז'י'נ'. Так образованный от этого корня по модели פיעל глагол לזיין имеет несколько семантем, одна из которых *вооружать*, а вторая – глагол из ненормативного иврита, соответствующий известному английскому глаголу to fuck. Форма страдательного причастия настоящего времени от данного глагола מזוין имеет несколько семантем, одна из которых *вооруженный*, а вторая – страдательный залог соответствующего английского глагола. Наличие нескольких семантем порождает самые невероятные языковые коллизии. Говорят, что однажды первый премьер-министр Израиля Д. Бен-Гурион, выступая перед женщинами – служащими израильской армии, произнес фразу: החיילות שלנו מזוינות היטב (*Наши женщины-солдаты хорошо вооружены*). В ответ последовал взрыв хохота, хотя с точки зрения лексики тогдашнего языка иврит фраза была безупречной.

В газетах того времени можно было прочесть фразы типа: שני צעירים מזוינים ביצעו שוד בדירה בת"א. (*Двое вооруженных молодых людей совершили разбойное нападение на квартиру в Тель-Авиве*).

В современном иврите глагол לזיין и производные от него формы почти полностью перешли в разряд пейоративной лексики. Для передачи понятий *вооружать* и *вооруженный* в современном иврите используются слова, образованные от корня ח'מ'ש':

<i>вооружать</i>	לחמש
<i>вооружение</i>	חימוש
<i>вооруженный</i>	חמוש
<i>вооруженный конфликт</i>	סכסוך חמוש
<i>амуниция, снаряжение</i>	תחמושת

Изменение словарного запаса языка иврит происходит не только за счет образования новых слов, но и путем придания новых значений существующим словам.

Одним из ярких примеров может служить слово רהוב. Любой человек, изучающий иврит, многократно пользовался этим словом в значении *улица*. За последние два-три года за ним

закрепилось новое значение *община, группа населения, объединенная по национальному или территориальному признаку*.

В израильских СМИ, в выступлениях политиков и общественных деятелей присутствуют выражения ברחוב הרוסי, что в дословном переводе означает *на русской улице*, или ברחוב הערבי – *на арабской улице*. Студенты, не поспевающие за реалиями жизни, именно так и переводят данные выражения. Так они звучат в устах русскоговорящих политиков в Израиле. Правильнее, на наш взгляд, было бы переводить ברחוב הרוסי – *«среди евреев – выходцев из России, живущих в Израиле»*. Соответственно ברחוב הערבי означает *«среди арабов, арабской части населения Израиля»*. Отмечено расширение семантического поля последнего выражения и использование его в значении *«среди арабских стран, в арабском мире»*. Возможно, мы являемся свидетелями появления нового семантического значения у слова «улица» в русском языке. Может быть, оно вернется к нам из Израиля в новом облики. Во всяком случае, корреспонденты российского телевидения в своих репортажах из Израиля уже использовали его в новом значении.

Интересно, что выражение *министр обороны* на иврите звучало до последнего времени по-разному, в зависимости от страны, о которой идет речь. Если речь шла об Израиле или России, то это שר הביטחון, в Америке – שר ההגנה. В последнее время в печатных изданиях отмечено появление термина שר הביטחון в отношении американского министра обороны.

Подобное явление зафиксировано относительно использования выражений *министр иностранных дел* и *государственный секретарь*. Еще лет десять назад существовало разделение: שר החוץ (שרת החוץ) (*министр иностранных дел*) и מזכיר המדינה (מזכירת המדינה) (*государственный секретарь*). Можно сказать, что последнее выражение вышло из употребления и вместо него используют שר החוץ. Перевод на русский язык остался при этом прежним – *государственный секретарь*. Возможно, отмеченные изменения отражают тенденцию к унификации языка.

Выражения לטווח ארוך или ארוך טווח (*дальнего радиуса действия*) и употребляемые обычно в армейском лексиконе для обозначения רקטות ארוכות טווח (*ракет дальнего радиуса действия*), в другом контексте могут обозначать *длительный, долгосрочный*,

на длительную перспективу. В этом значении они употребляются в словосочетаниях:

<i>долгосрочное прекращение огня</i>	הפסקת אש ארוכת טווח
<i>долгосрочное соглашение</i>	הסכם ארוך טווח
<i>долгосрочное сотрудничество</i>	שיתוף פעולה לטווח ארוך

Слово מסלול (*дорога, трасса, орбита, траектория, маршрут*) стало использоваться не только как синоним слова דרך (*дорога, путь*).

Верховный суд разрешил провести забастовку, но определил для нее короткий путь. בג"ץ נתן אישור לקיים את ההפגנה, אך קבע כי יהיה להמסלול קצר.

Оно постепенно вытесняет его и используется также в общественно-политической лексике в значении *курс, направление, карьера*.

Он прошел путь от солдата до боевого офицера. הוא עשה מסלול של חייל וקצין קרבי.

Опыт показывает, что перевод с иврита на русский язык дается студентам гораздо легче. Однако и здесь студенты сталкиваются с определенными трудностями. Типичная ситуация – все слова знакомы, но связать их воедино и адекватно передать на русском языке содержание ивритской фразы студенты затрудняются. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, ивритские слова многозначны. Даже имея в своем распоряжении словарь, бывает трудно подобрать ивритскому слову соответствующий русский эквивалент. Во-вторых, недостаточный общий уровень знаний о стране, реалиях жизни, используемой терминологии. В результате перевод на русский язык пестрит «буквализмами», дословным и корявым переводом, который непонятен самому переводившему. В этой связи весьма актуально звучит вопрос об использовании толковых словарей по разным дискурсам. При отсутствии таких словарей, основная нагрузка ложится на преподавателей, которые должны учить ситуативному использованию лексики.

При переводе с русского на иврит основная трудность связана с выбором наиболее подходящей ивритской лексемы. Приведем несколько примеров.

Что касается лексемы бороться, то еще недавно в значении *бороться за что-то, бороться против чего-то* использовался глагол להיאבק. Помимо него в общественно-политической лексике стал употребляться глагол להתמודד, образованный от корня מ'ד'ד, и за каждым из глаголов стало закрепляться определенное семантическое поле.

Глагол להתמודד употребляется сейчас в значениях: *бороться за лидерство, влияние, контроль; бороться с проблемой, явлением; соперничать, конкурировать, справляться со страной, проблемой, негативным явлением; бороться за место (спорт)*.

бороться за	להתמודד על
бороться за лидерство в партии	להתמודד על ראשות המפלגה
бороться с проблемой, справиться с явлением, соперничать со страной	להתמודד עם בעיה, תופעה, מדינה
Две державы соперничают между собой за контроль над источниками нефти.	שתי המעצמות מתמודדות זו עם זו על השליטה במקורות הנפט.

За глаголом להיאבק, который ранее часто употреблялся применительно к военным действиям, сохранилось значение *бороться, воевать*; он по-прежнему употребляется в значениях «*бороться за мир, равноправие, бороться с терроризмом, наркотиками*».

бороться с	להיאבק ב-, עם
бороться с терроризмом	להיאבק בטרור

Русской лексеме *борьба* в иврите соответствуют лексемы התמודדו и היאבקו, מאבק

התמודדות используется в значении *борьба, соперничество, конкуренция*.

Борьба между двумя державами за контроль над источниками нефти.	התמודדות בין שתי מעצמות על השליטה במקורות הנפט.
---	---

борьба с вызовом, противостояние вызову	התמודדות עם המשימה הגדולה
---	---------------------------

היאבקות используется преимущественно в значении *борьба*, как вид спортивных состязаний, например, היאבקות חופשית (вольная борьба).

Лексема מאבק имеет значения *война, длительная борьба за достижение определенной цели*:

מאבק על שליטה ב- *борьба за господство в...*

Лексеме *вести* в русском языке следует выбирать соответствующую ей лексему в иврите среди довольно большого числа слов, обладающих своим семантическим значением.

להנהיג מס	<i>вести налог</i>
להטיל עוצר על	<i>вести комендантский час</i>
לאחר האירוע צה"ל הטיל עוצר על העיר.	<i>После событий ЦАХАЛ ввел в городе комендантский час.</i>
להטיל סנקציות על מישהו	<i>вести санкции</i>
להטיל עיצומים על	<i>вести санкции</i>
לצרף אל	<i>вести в (состав)</i>
לצרף את הממשלה	<i>вести в состав правительства</i>
להוליך שולל	<i>вести в заблуждение</i>
חמאס מנסה להוליך שולל את הקהילה הבינ-לאומית.	<i>Хамас пытается вести в заблуждение международное сообщество.</i>

Слово *возвращение* в зависимости от контекста переводится по-разному. Если речь идет о праве на возвращение палестинских беженцев, то это – שיבה.

זכות השיבה *право на возвращение*

Если речь идет о возвращении в какое-то место или состояние, то это – חזרה:

חזרה של פקחי האו"ם לעיראק *возвращение наблюдателей ООН в Ирак*

החזר והחזרה – *Если речь идет о вынужденном возврате средств, территорий и т.д. то это – החזרה или החזר.*

החזרת הגולן	<i>возвращение Голанских высот</i>
החזר חובות	<i>возвращение долгов</i>

возврат подоходного налога

החזר מס הכנסה

Что касается глагола *выполнять*, то в зависимости от содержания это будут:

<i>выполнять, сдерживать</i>	לעמוד ב
<i>выполнять требования</i>	לעמוד בדרישות
<i>соблюдать (выполнить) график</i>	לעמוד בלוח הזמנים
<i>выполнять обещания</i>	לעמוד בהתחייבויות
<i>выполнять, проводить, осуществлять</i>	לקיים
<i>выполнить условия договора</i>	לקיים את החוזה
<i>выполнить обещание</i>	לקיים הבטחה
<i>выполнять, заполнять, наполнять</i>	למלא
<i>выполнять роль, играть роль</i>	למלא תפקיד
<i>выполнить обещание</i>	למלא הבטחה
<i>выполнить просьбу</i>	לְמַלֵּא בְּקִשָּׁה
<i>выполнять обязательства</i>	למלא התחייבויות
<i>Израиль должен выполнить свою часть плана «Дорожная карта».</i>	ישראל צריכה למלא את חלקה במפת הדרכים.
<i>выполнять, осуществлять</i>	לבצע
<i>осуществить (выполнить) теракт</i>	לבצע פיגוע
<i>выполнять, осуществлять, воплощать</i>	להגשים
<i>воплотить в жизнь цель</i>	להגשים את היעד
<i>выполнять, применять, реализовать</i>	ליישם
<i>выполнить рекомендации</i>	ליישם המלצות
<i>осуществить сделку</i>	ליישם עסקה
<i>реализовать план</i>	ליישם תכנית

Из приведенных примеров видно, что имеются синонимичные глаголы и выражения.

То же самое можно сказать в отношении лексики *выражать*.

<i>выражать</i>	לבטא
<i>выражать настроения, ощущения</i>	לבטא את התחושה של
<i>выражать, высказывать</i>	להביע
<i>выразить открытую поддержку,</i>	להביע תמיכה גלויה ב-
<i>открыто поддержать</i>	
<i>выразить сожаление</i>	להביע צער

выразить желание	להביע רצון
выразить удовлетворение	להביע שביעות רצון
выразить недовольство	להביע תרעומת
выразить решительное несогласие с	להביע התנגדות נחרצת ל-
выразить осторожный оптимизм	להביע אופטימיות זהירה
выразить готовность	להביע נכונות
выразить сомнение	להביע ספקות
выражать, изъяснять	לחוות
выразить мнение	לחוות את הדעת

Необходимо помнить о разнице между лексемами וטיל и רקטה при переводе с русского на иврит.

ракета, управляемый снаряд	טיל
управляемые противотанковые снаряды	טילי נ"ט
управляемые зенитные ракеты	טילי נ"מ
зенитные ракеты, ракеты перехватчики	טילי יירוט
ракета (неуправляемая)	רקטה
ракеты ближнего радиуса действия	רקטות קצרות טווח
ракеты среднего радиуса действия	רקטות לטווח בינוני
ракета класса земля-земля	רקטת קרקע-קרקע

Если речь идет о קסאם, правильно будет говорить רקטת קסאם.

Чтобы не попасть в комичную ситуацию, следует четко различать значение двух заимствованных лексем: פרוטקשן (крышевание) и פרוטקצייה (протекция).

Слово פרוטקשן (крышевание) является буквальным заимствованием английского слова protection. В современном иврите оно заняло лакуну в криминальном жаргоне и разговорном языке. О том, что это слово является новым в ивритском лексиконе, свидетельствует то, что в некоторых изданиях для объяснения его значения используют в скобках ивритское словосочетание דמי קסות (плата за покровительство).

Организованная преступность занимается азартными играми, крышеванием, наркотиками, проституцией и т.д.	הפשע המאורגן עוסק בהימורים, בפרוטקשן (דמי קסות), בסמים, בזנות, ועוד.
--	--

Лексема פרוטקציה (*протекция*) происходит от латинского protectio. В современном иврите ее семантическое значение совпадает со значением в русском языке.

Есть случаи, когда все слова какого-либо выражения понятны, но его невозможно точно перевести без дополнительного объяснения.

האונה פגע וברח – дословно *авария: стукнул и смылся*. Более точный или более литературный перевод требует объяснений, т.е. употребления слов, которых нет в оригинальном выражении *авария, после совершения которой, виновник скрылся с места происшествия*.

Выражение צוות השלום (досл.: *группа мира*) на самом деле должно переводиться как *группа экспертов, занимающаяся вопросами установления мира*.

Приведенные примеры являются лишь частью тех трудностей, которые приходится преодолевать студентам, совершенствующим свои переводческие навыки.

Библиография

1. מילון אבן שושן מחודש ומעודכן לשנות האלפיים. הוצאת 'עם עובד' בע"מ, 2004.
2. רוביק רוזנטל, חדוות הלשון, הוצאת עם עובד, תל-אביב, 2004, ע' 68.

К вопросу о классификации междометий в иврите

Во всех языках и во все времена живая разговорная речь сопровождалась эмоциональными возгласами. Эти короткие эмоциональные слова, при помощи которых люди выражали и выражают свое душевное состояние, принято называть междометиями. Как указано в «Википедии», междометие – это класс неизменяемых слов и словосочетаний, служащих для нерасчлененного выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других реакций. Междометия выражают чувства и побуждения, но не называют их, поэтому конкретные их значения (боль или огорчение, восторг или радость и т.п.) выявляются только в определенных речевых ситуациях.

Возьмем конкретный пример: междометие: **אוי לא!** (ой, нет!). Но что оно выражает: неожиданную неприятность или неверие в неожиданную радость? Обратимся к конкретной ситуации:

<p>Бабушка у врача</p> <p><i>Врач:</i> Послушайте, бабушка, утром Вы принесли на проверку не мочу, а апельсиновый сок.</p> <p><i>Бабушка:</i> Ой, нет!...</p> <p><i>хватается за голову, после паузы дрожащим голосом:</i></p> <p>Тогда что же я дала внуку в школу?</p>	<p>הזקנה אצל הרופא</p> <p><i>הרופא:</i> תשמעי סבתא, בבוקר את הבאת לבדיקה לא שתן אלא מיץ תפוזים.</p> <p><i>הזקנה:</i> אוי לא!!!...</p> <p><i>תופסת את הראש ואחר כך בקול רועד:</i></p> <p>אז מה נתתי לנכד שלי לבית הספר?</p>
--	--

Ясно, что в данном контексте междометие **אוי לא!** выражает негативную реакцию на неожиданное неприятное сообщение.

Признаки междометий

Рассмотрим характерные признаки междометий [17, 18], позволяющие отличать их от других классов слов. Междометия:

- ✓ чаще всего выражаются короткими возгласами или звукоподражаниями; в связной речи они могут выступать в

- качестве отдельных звуков, выражающих чувства и побуждения говорящего, или в качестве отдельных выражений, несущих функцию междометий;
- ✓ требуют отделения их от основного предложения с помощью восклицательного знака или запятой, т.к. по причине своей независимости и самостоятельности они равносильны самостоятельному неполному предложению;
 - ✓ не изменяются морфологически, поскольку у них отсутствуют категории рода, числа, лица, времени;
 - ✓ не относятся к знаменательным частям речи, т.к. выражая чувства и ощущения, междометия не называют их. Не относятся они и к служебным частям речи, т.к. им не свойственна связывающая функция;
 - ✓ не являются членами предложения (в своей основной функции). Для них характерна синтаксическая обособленность, т.е. они не вступают в синтаксические связи с другими словами. Поэтому они не могут поясняться другими словами, не отвечают на вопросы. Вместе с тем, междометия могут функционально заменять члены предложения;
 - ✓ по своей изолированности близки к вводным словам, однако вводные слова не несут экспрессивную функцию, а выражают особое отношение говорящего к своей речи;
 - ✓ резко отличаются от других частей речи также и своей звуковой структурой: вздохами, криками, дрожанием голоса, быстротой речи, выразительной интонацией, им присуща экспрессия, динамичность;
 - ✓ выражение эмоций с их помощью часто сопровождается произвольными физиологическими проявлениями (двигательными реакциями, своеобразной мимикой, выразительными жестами и т.п.). Вспомним характерный жест израильтян в виде сложенных щепотью пальцев при произнесении слова **!רגע** (секунду!).

Таким образом, междометиями являются неизменяемые синтаксически обособленные слова или совокупности слов, употребляемые в речи с общим значением кратчайшей реакции на слова собеседника или на ситуацию. Они выражают чувства и побуждения, но не называют их. Эти восклицательные слова,

принадлежащие к эмоциональной сфере языка, передают душевное состояние говорящего с использованием особой интонации, быстроты речи, выразительных жестов, мимики. Междометную функцию приобретают также восклицательные предложения.

Происхождение междометий

Одна из теорий происхождения праязыка – междометная (или рефлексная) объясняет его происхождение теми переживаниями, которые испытывал человек. По этой теории первые слова – это рефлексные выкрики, как инстинктивная реакция на внешние раздражители. Они выражали различные эмоциональные реакции: боль, страх, радость или содержали ожидание определенного отклика соплеменника.

Сторонник этой теории российский лингвист Ю. Щека в своей статье [1] указывает, что междометия не относятся ни к знаменательным, ни к служебным частям речи из-за отсутствия таких категорий в эпоху становления междометий. Аналогично, по его мнению, отсутствие синтаксических связей с членами предложения свидетельствует об отсутствии таких сущностей в эпоху зарождения и функционирования междометий. Именно из-за таких особенностей междометий, как морфологическая неизменяемость и синтаксическая обособленность в языке, они относятся к периферийной области лингвистики.

Междометия в иврите рассматриваются в известной монографии Гизениуса [2]. По его мнению, междометия – не более как звуковые знаки испытываемого ощущения или чувства, и потому они не имеют ничего общего с собственно грамматическими формами. По мнению автора данной статьи, возможно именно этим обусловлено практически полное отсутствие теоретического материала по этой категории в израильских учебниках иврита и научных статьях. Наиболее «полно» (менее чем на страницу) тема междометий рассматривается в учебнике Я. Кимхи [5]. Интересно, что в экзаменах на аттестат зрелости все же присутствуют вопросы, касающиеся междометий, но они относятся к разделу пунктуации.

Сторонники междометного характера праязыка [1] считают, что первоисточником происхождения как глагольных,

так и именных корней являются междометия. Однако исследования автора этих строк позволили найти всего два относительно современных междометия, напрямую подтверждающие эту теорию в приложении к ивриту:

1. из выражающего горе танахического междометия **אָהָה!** (*ax!*) в *Средние века* был образован глагол **אָהָה** (ахать).
2. из танахического междометия **הָן!**, выражающего согласие (да!) в *современном иврите* образован глагол **הִנְהָן** (поддакивать).

По-видимому, процесс эволюции глагольных и именных основ из междометий в иврите был многоступенчатым.

Классификации междометий (см. таблицу 1):

Междометия классифицируются:

- по способу образования,
- по происхождению,
- по типу лексических значений,
- по синтаксическим и семантическим признакам.

В рамках данной статьи ограничимся рассмотрением первых трех классификаций: по способу образования, по происхождению и по типу лексических значений (столбцы 1, 2, 3).

Классификация междометий по способу образования (столбец 1).

По способу образования междометия делятся на первообразные, примыкающие к ним звукоподражания, а также производные:

1. Первообразные (или первичные) междометия – это короткие выкрики, ведущие свое происхождение от естественных звуковых реакций человека, т.е. эмоциональных восклицаний, сопровождающих рефлекс организма на внешние раздражители. В них человек вкладывал различные значения в зависимости от ситуации. К первообразным относятся междометия, не имеющие в современном языке связи ни с одной из знаменательных частей речи или являющиеся первичными по отношению к ним. Примерами первообразных междометий являются: **הָי!**, **וַיֵּי!**, **אָוִי!**, **אָהָה!**, **אָה!**, **בּוֹ!**, **אָוִי!** и т.п. Иногда для усиления экспрессии используется дублирование двух или трех одинаковых первообразных междометий: **אָוִי-אָוִי!**, **הָוִי-הָוִי!** и т.п.

Таблица 1. Классификация междометий

По способу образования	По происхождению	По типу лексических значений	По синтаксич. признакам	По семантическим признакам		
				Эмоциональн.	Побудительные	Речевой этикет
1	2	3	4	5	6	7
1. первообразные 2. звукоподражания 3. производные: • слова • растяжка звуков • фразеологизмы • молодежный сленг	1. исконные: • Танах • Талмуд • литература средн. веков • современный иврит 2. иноязычные • арабский • английский • идиш	• синонимичные • многозначные	• синтаксическая независимость • замещение членов предложения	• негативные • позитивные • нейтральные	• направительные • стимулирующие • результативные	• приветствие • прощание • просьба • клятвы • пожелание • поздравление • благодарность • извинение

Продемонстрируем употребление первичных междометий в диалоге:

Проблемы с памятью	בעית זיכרון
А: Эй, Гиль! Для чего у тебя узел на галстук?	א': הי גיל! למה יש לך קשר בעניבה?
Б: Аа, жена завязала мне его, чтобы напомнить мне отправить письмо.	ב': אה, אישתי קשרה לי אותה כדי להזכיר לי לשלוח את המכתב.
А: Ну, отправил?	א': נו, שלחת אותו?
Б: Уй! Она забыла отдать мне его.	ב': אוי! היא שכחה לתת לי אותו.

2. По ряду признаков к первообразным междометиям примыкают звукоподражания. Звукоподражания – это условное преднамеренное воспроизведение звучаний, сопровождаемых действием, производимые человеком, животным или предметом. Наличие значения у междометий отличает их от звукоподражаний. Последние отличаются тем, что не выражают собой ни чувств, ни волеизъявлений, а используются как экспрессивное стилистическое средство, например: **הב-הב, אפצ'י, קוקו**, **הופ/הופה, מו, בום, טראא** и т.п. Продемонстрируем использование звукоподражаний в шутке, найденной автором в одном из детских израильских журналов:

Черный юмор	הומור שחור
Вопрос: Какая разница между человеком, который падает с десятого этажа и человеком, который падает с первого этажа?	שאלה: מה ההבדל בין איש שנופל מקומה עשירית לבין איש שנופל מקומה ראשונה?
Ответ: У первого слышим: А-аааааааааа! Бум! У второго слышим: Бум! А-аааааааааа!	תשובה: אצל הראשון שומעים: אהההההה, בום! ואצל השני שומעים: בום! אהההההה!

3. Производные междометия – это слова, заимствованные из разных частей речи, теряющих свою номинативную функцию, и произносимые с сильной эмоционально-

экспрессивной окраской. По Гизениусу [2], частое употребление в этих функциях некоторых грамматических форм придало им значение восклицаний. Примеры: **יופי!** (*красота!*), **הלוואי!** (*дай Б-г!*), **שיגעון!** (*сумасшествие!*) и т.п. Как видно из Таблицы 1, вариантами производных междометий могут быть: слова, употребляемые как в своем исходном виде, так и с растяжкой звуков, фразеологизмы, выражения молодежного сленга.

- Слова, употребляемые в своем исходном виде – сюда входят междометия, образованные из существительных: **שקט!** (*тишина!*), из глаголов: **הללויה!** (*славьте Б-га!*), из наречий: **די!** (*достаточно!*), из местоимений: **משהו-משהו!** (*это что-то!*), из числительных: **עשר!** (*высший балл!*), из отглагольных существительных: **הצלחה!** (*успеха!*), из причастий: **מעולה!** (*превосходно!*), а также из вопросительных слов: **מה!?** (*что?!!*) Например:

Как Наполеон	כמו נפוליאון
Мальчик Папа, я как Наполеон. отцу:	הילד אבא, אני כמו נפוליאון. לאביו:
Ошеломлен- Что?! ный отец:	האב מה?! המבולב:
Сын: Эпохальный провал...	הבן: נכשלת בהיסטוריה.

Здесь вопросительное местоимение, перешедшее в междометие, отражает недоумение, требующее информации о происшедшем. Многие лингвисты трактуют вопрос как разновидность побуждения.

- Слова с произносительной растяжкой звуков: для оказания эмоционального воздействия на слушателя, усиления, акцентирования и привлечения внимания к тому или иному слову используется также растягивание ударных гласных, удлинение согласных, т.е. неоднократное повторение буквы в слове, ударность всех слогов в слове, скандирование (**אחחח! לאאא!**) и т.п. М. Фрухтман в [6] приводит следующие примеры: **ר-גע! ר-גע!** – так пассажиры в израильском автобусе на

остановках кричат водителю, **שׂי** – ликующий возглас с растягиванием и усилением первой буквы в момент радости болельщиков забитому голу или при выигрыше в лотерею. Такая растяжка позволяет выразить эмоциональное состояние говорящего. Приведем пример использования такой растяжки в контексте:

После концерта	אחרי הקונצרט
Жена: Дорогой, ты видел новую шляпу нашей соседки госпожи Леви?	האישה: יקירי, האם ראית את הכובע החדש של השכנה שלנו, גברת לוי?
Муж: Нет.	הבעל: לא.
Жена: А новое платье нашей соседки госпожи Тирош видел?	האישה: האם ראית את השמלה החדשה של השכנה גברת תירוש?
Муж: Н-ее-т!	הבעל: לאאא!
Жена: Ей-богу , для чего ты ходил на концерт!? Не видел ничего!	האישה: בחיי, בשביל מה הלכת לקונצרט!? לא ראית כלום!

- Словосочетания и фразеологизмы. Кроме отдельных слов-междометий существуют и междометные фразеологические единицы, через которые выражаются эмоции. Они не могут сочетаться с другими словами или сочетаниями слов в предложении. Например: **איום ונורא!** (какой ужас!), **הס וחלילה!** (Б-же упаси!), **אלוקים אדירים!** (Великий Б-же!), **גועל נפש!** (мерзость!), **לכל הרוחות!** (ко всем чертям!) и т.п. Здесь роль производных междометий играют речевые клише, в которых эмоциональный компонент вытеснил основные их значения. Д-р Рафаэль Нир в [7] приводит в качестве примера выражение **לעזאזל!** (черт возьми!), окончательно потерявшее в современном иврите свое исходное значение и служащее для выражения раздражения, гнева, потери терпения или удрученного состояния. Например:

מужской разговор	שיחת גברים
<p><i>Йоси</i> <i>возвратился из школы и рассказал отцу, что он получил неудовлетворительную оценку по арифметике.</i></p> <p><i>Отец:</i> Что случилось?</p> <p><i>Йоси:</i> Учительница спросила меня, сколько будет 2×3? И я ответил: 6.</p> <p><i>Отец:</i> Это правильный ответ.</p> <p><i>Йоси:</i> Да. После этого она спросила: «А сколько будет 3×2?»</p> <p><i>Отец:</i> Какая разница, черт возьми?</p> <p><i>Йоси:</i> Точно так и я сказал!</p>	<p>יוסי חזר מבית-הספר וסיפר לאביו שהוא קיבל "בלתי מספיק" בחשבון.</p> <p>האב: מה קרה?</p> <p>יוסי: המורה שאלה: כמה הם 2×3, ועניתי: 6.</p> <p>האב: זאת התשובה הנכונה.</p> <p>יוסי: כן. אחר כך המורה שאלה: וכמה הם 3×2?</p> <p>האב: מה ההבדל, לעזאזל!?</p> <p>יוסי: זה בדיוק מה שאמרתי!</p>

- Выражения молодежного сленга. Разговорный язык молодежи характеризуется большим количеством сленговых слов и выражений, многие из которых заимствованы из других языков. За счет употребления жаргона, просторечных и бранных слов создается повышенная эмоциональность речи. В языке молодых людей присутствуют как отдельные слова сленга: **באסה!** (облом!), так и фразеологические сленговые обороты: **על הפנים!** (фигово!). Например:

Банкрот	פושט רגל
<p><i>Она:</i> Здорово, Йоси! Как дела?</p>	<p>היא: אהלן יוסי! מה העניינים?</p>
<p><i>Он:</i> Фигово! С нашей последней гулянки я не ем! Не пью! Короче, не живу!</p>	<p>הוא: על הפנים! מהיציאה האחרונה שלנו אני לא אוכל! לא שותה! ובקיצור – לא חי!</p>
<p><i>Она:</i> Почему?! Что случилось?</p>	<p>היא: למה? מה קרה!?</p>
<p><i>Он:</i> Что случилось?! Облом! С тех пор остался без гроша!</p>	<p>הוא: מה קרה?! באסה! מאז נשארתי בלי פרוטה!</p>

Классификация междометий по происхождению (табл. 1 столб. 2)

По происхождению междометия подразделяются на: исконные и заимствованные (иноязычные).

1. Исконные междометия, в свою очередь, делятся¹ на *танахические* (табл. 2А), *талмудические* (табл. 2Б), *средневековые* (табл. 3А) и *современного иврита* (табл. 3Б).

- Танахические междометия представлены в таблице 2А. Отметим, в частности, три литургические междометия, сохраненные без перевода и в христианской традиции: הללויה (славьте Б-га!), אמן (*верно!* – употребляется для выражения согласия и одобрения), סלה (*навечно*, а также являющееся заключительным словом благословения, например, в Псалмах).

Благослови, душа моя, Г-спода. Аллилуйя! (Псалмы 105: 35)	ברכי נפשי את ה' הללויה: (תהלים קה, לה)
---	---

Благословен Г-сподь Б-г Израиля от века и до века. Амен и амен! (Псалмы 41:14)	ברוך ה' אלוקי ישראל מהעולם ועד העולם אמן ואמן : (תהלים מא, יד)
---	---

Господь армий он, царь славы. Сэла! (Псалмы 24:10)	ה' צבאות הוא מלך הכבוד סלה : (תהלים כד, י)
---	--

- **Талмудические междометия.** Наряду с лексикой Танаха иврит *талмудического* периода включает новую лексику, частично заимствованную из арамейского языка (**היא!**, **מילא!** и др. — с характерным арамейским א в конце слова), зачастую заменяющие ивритские аналоги, например יהא (*да будет!*) вместо танахического יהי. Новые междометия этого периода представлены в таблице 2Б. Пример:

Да будет мир великий с Небес... (Из молитвы «Кадии»)	יהא שלמא רבא מן שמיא... (מן תפילת הקדיש)
--	--

¹ Данная классификация дана в соответствии с [8].

Талмудическое **הייד וחי ראשך!** (буквально: *клянусь твоей жизнью и жизнью головы твоей*) также как и танахическое **הי נפשך!** (*клянусь жизнью твоей души*), несет оттенок почтительности и уважительного отношения к собеседнику:

Клянусь тебе не только в этот час... (Вавилонский Талмуд, Брахот лист 3, 70:1)	הייד וחי ראשך , לא שעה זו בלבד אומרת כך... (תלמוד בבלי, מס' ברכות דף ג' ע"א)
---	---

- **Междометия литературы Средних Веков.** Иврит Средних веков включает в себя как лексику из Танаха и Талмуда, так и новую лексику, используемую в литургической и светской поэзии еврейского средневековья. Так, одно из самых популярных междометий современного иврита **אוי ואבוי!** – производное междометие, составленное из двух первообразных синонимичных танахических междометий для усиления экспрессии, впервые в таком виде встречается в литературе Средних Веков. Новые междометия этого периода приводятся в таблице 3А.

Примеры междометных словосочетаний Средних Веков:

В следующем году в отстроенном Иерусалиме! (Пасхальная Хагада)	לשנה הבאה בירושלים הבנויה (הגדה של פסח)
---	--

- **Междометия современного иврита**¹. Междометия, как и другие слова, могут устаревать. Сегодня большинство исконных междометий классических текстов можно встретить, в основном, в поэзии. Например, в двух стихотворениях известной израильской поэтессы Рахели:

Ой, Кинерет ты мой... («А может быть, не были»)	הוי, כנרת שלי... ("ואולי לא היו הדברים")
--	---

Горе мне! Горе... («Излучина»)	אָלְלִי לִי! אָלְלִי... ("נִפְתְּוֹלִים")
---------------------------------------	--

¹ Под современным ивритом понимается период от времени Просвещения (Хаскалы) до наших дней.

Здесь мы встречаем танахические междометия: **הוי** – в значении *ой!* и **אללי** – в значении *горе!*, которые в современном разговорном иврите практически не употребляются.

Р. Бен-Шахар в [10] указывает, что в современных переводных иностранных произведениях в диалогах часто встречаются слова и выражения обращений и междометий, взятые из классических текстов, которые носители языка практически не используют в живой разговорной речи. Она пытается осмыслить отсутствие эмоциональных классических выражений в современном литературном иврите и видит две основные причины:

а) Современный разговорный иврит существует относительно короткое время, поэтому еще не выкристаллизовался в нем блок эмоциональных выражений для живой беседы. Так, она приводит в пример Шленского, который в сороковых годах жаловался на очень бедный запас исконных ивритских ругательств,

б) Литераторы-носители языка склонны, по ее мнению, видеть основную функцию языка как передачу информации и не очень интересуются другими ее функциями, в том числе и эмоциональной, которая часто является центральной в спонтанной беседе. Поэтому они передают эмоциональные слова (обращения, междометия, ругань) не как коммуникативную функцию, которая очень связана с контекстом диалога, а через их смысловое значение.

Междометия классических текстов, приведенные в табл.2А, 2Б, 3А, можно найти во всех крупных словарях. Следует отметить, что в словарях [3, 8, 11] дано очень условное и устаревшее толкование смысла междометий, игнорируя их современное употребление. Так, например, в них дается одинаковое объяснение целого ряда синонимичных танахических междометий, выражающих отрицательные эмоции: **אי! אה! הוי! הו! הה! אוי! אבוי! אהה!** **אוייה! אללי! אהה!** (*gore*, беда, *увы!*). Интересно, что в составленных позднее словарях **מילון ההווה** [14] и **רב מילים** [13] большинство из этих междометий имеет пометку: «литературное». В [13] детально разъясняется смысл

каждого междометия со множеством примеров, однако, к сожалению, не указан период их происхождения.

С возрождением иврита запас междометий пополняется непрерывно. Переходя к классификации междометий, происхождение которых зафиксировано в современном иврите, можно сказать, что они вобрали в себя как новые, так и возрожденные, приобретшие новые значения, и множество сленговых выражений.

На израильском форуме на сайте “nana” [16] для нужд переводчиков собраны междометия современного иврита разных стилей: от литературного **חזיו ורעם!** (*гром и молния!*) или **בוז!** (*позор!*) до пейоративной лексики **קיבינימט!** (*иди к ... матери!*) или **הרא!** (*дерьмо!*). Междометия этого периода приводятся в таблице 3Б:

Примеры использования междометий современного иврита:

Что за вопрос?!		איזו שאלה!?
<i>Девушка</i> <i>любимому:</i>	Ты будешь меня любить и тогда, когда мои волосы побелеют?	הצעירה האם תמשיך לאהוב אותי כששערי יהיה לבן?
<i>Молодой</i> <i>влюбленный:</i>	Что за вопрос?! Точно так, как я любил тебя, когда ты была рыжей, блондинкой и брюнеткой...	האהב הצעיר: איזו שאלה! בדיוק כמו שאהבתי אותך כשהיית ג'ינג'ית, בלונדינית ושחורה...

Будильник		השעון המעורר
<i>Начальник</i> <i>(выговаривает молодой служавшей):</i>	Позор! Каждый день ты опаздываешь. Нет у тебя будильника?	המנהל (גוער בוז! כל יום אתך מאחרת. אין לך שעון מעורר?)
<i>Девушка:</i>	Есть, господин начальник, даже два, но они звонят, когда я еще сплю...	הפקידה הצעירה: יש אדוני, אפילו שניים, אבל הם מצלצלים כאשר אני עוד ישנה...

2. Иноязычные заимствованные междометия (Табл. 4А, 4Б, 4В)

Первоначально ограниченное количество междометий оказалось недостаточным для нужд языка. Поэтому слова этого класса бурно хлынули из других языков: арабского, английского (американизмы), идиша и других. Пример использования производных заимствованных междометий из арабского языка:

В ресторане	במסעדה
<i>Один пьяница сидит в ресторане. Время от времени он засыпает и начинает храпеть во весь голос.</i>	שיכור אחד יושב במסעדה. מפעם לפעם הוא נרדם ונוחר בקולי קולות
<i>Младший официант (спрашивает старшего):</i> Почему ты не выгонишь его на улицу?	מלצר צעיר שואל מדוע אתה לא מעיף את רב המלצרים: אותו החוצה?
<i>Старший официант:</i> Недотепа! Ты не понимаешь?! Каждый раз как я бужу его, он заново расплачивается.	רב המלצרים: אהבל! אתה לא מבין?! כל פעם שאני מעיר אותו הוא משלם שוב את החשבון.
<i>Молодой официант:</i> Класс!	מלצר צעיר: סבבה!

В настоящее время особенно сильным является западное влияние (**англицизмы** и **американизмы**), в особенности, в разговорной молодёжной речи и сленге. Пример:

У ресторана	על-יד המסעדה
<i>Молодая пара проходит мимо ресторана:</i>	זוג צעיר עובר על-יד המסעדה:
<i>Она:</i> Вау! Какой приятный здесь запах!	<i>היא:</i> וואו, איזה ריח נעים פה!
<i>Он:</i> Превосходно! Хочешь еще раз пройти здесь?	<i>הוא:</i> פרפקט! את רוצה לעבור כאן עוד פעם?

И. Эвэн-Зоар, утверждает в [12], что междометия **אהה!**, **נו!**, **אחה!**, **טפן טפן טפן**, **טראת!**, **הה-הה-הה!**, заимствованы в 19 веке из русского языка и из идиша. Пример:

Ой, Вей	אוי ויי
Старик А: Ой, вэй! Сломался мой зуб!	זקן א': אוי ויי! נשברה לי השן!
Старик Б: Не страшно! Это, в конце концов, всего лишь один зуб.	זקן ב': לא נורא, זה בסך הכול שן אחת.
Старик А: Ахх! Ты прав. Но это был последний зуб.	זקן א': אחה! אתה צודק. אבל זו הייתה השן האחרונה.

Классификация междометий по типу лексических значений (табл. 1 столб. 3):

- **синонимичность междометий.** Междометия способны передавать оттенки переживания. Целый ряд междометий может выражать один и тот же набор эмоций, хотя они и не являются полными синонимами и часто относятся к разным стилям. Например, два синонимических междометия: одно танахическое, литературное **לו יהי** и другое талмудическое, широко используемое в разговорном иврите **הלוואי**. Эти междометия, означающие *дай Б-г, пусть будет*, легли в основу двух популярных современных песен:

Пусть будет (Н. Шемер) Пусть будет, пусть будет, пожалуйста, пусть будет, Все что мы попросим, пусть будет!	לו יהי (נעמי שמר) לו יהי, לו יהי, אנא לו יהי, כל שנבקש לו יהי!
Пусть... (А. Манор) И пусть не покидает нас надежда... Пусть будет шанс у нас и на любовь.	הלוואי (א.מנור) הלוואי ולא ננטוש את דרך התקווה... הלוואי שיש סיכוי אחד לאהבה.

В классических текстах встречается множество синонимических междометий, выражающих **горе**: **אבו!** **אהה!** **אוי!** **הי!** **ויי!** – из Танаха, **הי!** **ויי!** – из Танаха, **שוד ושבר!** **שומו שמים!** **אויה!** **אה!** **אללי!** **הה!** **הוי!** **אי!** – из Талмуда (большинство из них сейчас являются только литературными).

Статья «Oy Vey!» [4] посвящена употреблению восклицаний горя в Израиле. Среди евреев существуют два основных способа выражения горя. Ашкеназы кричат: **אוי ויי!**, а сефарды – похоже, но по-другому: **ויי ויי!**. **ויי!**, по-видимому, пришло в идиш из немецкого языка – Weh, а **ויי!** – из языка северо-африканских евреев, причем оно отсутствует в языке их исламских соседей. Компонент **אוי!** ашкеназского выражения – это исконно ивритское слово для выражения горя и боли, которое очень широко используется в Танахе:

О, горе тебе, Иерусалим! (Иеремия 13: 27)	אוי לך ירושלים (ירמיהו יג : כז)
---	---

В книге Экклезиаст можно встретить другой вариант этого междометия: **אי!**:

О, горе ему одному, который упадет (Экклезиаст 4:10)	אי – לו האחד שיפול (קהלת ד:10)
--	--

В эпоху Талмуда и Мидрашей евреи начали использовать новые слова для выражения эмоций боли и горя, а именно знакомое **ויי!** – **ויי!** или **ויי!**, эквивалентные старшим родственникам: **אוי** и **אי**. Очевидно, **ויי** не считалось явно еврейским выражением в то время.

С тех пор оно с небольшими изменениями, но с тем же смыслом используется в греческом (ouai) и латинском (vae) языках. Об использовании междометия **ויי!** говорится в мидрашах в шутовском рассказе о раби Гамлиэле, который благословил свою дочь в день рождения ее первого сына пожеланиями, чтобы слово **ויי!** никогда не покидало ее уст. Увидев ее удивление, он объяснил ей, что пожелал, чтобы у дочери было много поводов в жизни пожаловаться на такие мелкие домашние огорчения, как: «*waу, мой ребенок не ест!*» или «*waу, мой ребенок не хочет идти в школу!*». Раби Гамлиэль осознавал, что некоторые виды родительских мук предпочтительнее других альтернатив. В статье [4] автор предостерегает читателей от ошибочного мнения, что евреи знают только восклицания скорби, типа: **ויי!**. Он отмечает, что в талмудической литературе имеется и подходящие восклицания радости: **וה!**. Фонетическое сходство междометий-

антонимов !י״י и !ה״ן часто используется для игры слов, которые намекают, как часто слаба граница между печалью и радостью.

• **Многозначность междометий.** Большая часть междометий отличается многозначностью. За междометием закреплено определенное смысловое содержание. Но значение его может быть понято лишь из контекста, потому что одни и те же междометия могут служить для выражения различных чувств. Многие междометия могут передавать несколько эмоций, т.е. общее значение и выводимые из него частные значения при выполнении того или иного назначения. Свойство междометий выражать очень разнообразный круг чувств определяется тем, что в реализации их лексических значений важную роль играют языковой контекст, ситуация речи, интонация и жестовое сопровождение. Часто междометия, имеющие совершенно разные значения, отличаются только интонацией. Например, междометия: **או״י**, **וואללה!**, **נו!**. Междометие **נו!** выполняет множество функций: побуждения, угрозы, брани, изумления, убеждения, уступки, усиления и т.д. Пример:

Ну, как	נו איך
<i>Муж:</i> Ну, как прошло твое первое самостоятельное вождение?	<i>הבעל:</i> נו, איך היתה הנהיגה העצמאית הראשונה שלך?
<i>Жена:</i> Угадай!	<i>האישה:</i> נחש!
<i>Муж:</i> Ну, хватит! Не нервируй меня!	<i>הבעל:</i> נו די! אל תעצבני אותי!
<i>Жена:</i> Ты хочешь услышать это от меня или прочитать об этом завтра в газете?	<i>האישה:</i> אתה רוצה לשמוע את זה ממני או לקרוא על זה מחר בעיתון?
<i>Муж:</i> Ну-ну-ну!	<i>הבעל:</i> נו-נו-נו!

Майя Фрухтман в своей работе [6] дает пять значений заимствованного из арабского языка междометия **וואללה**, относящегося к сленгу и являющегося очень распространенным в разговорном иврите:

1. восторг, восхищение (!וואללה);

2. ирония (וואללה, איזה חכם הוא נהיה!) или короче (וואללה חכם!);
3. удивление, изумление. (וואללה?! - в значении: באמת?! – на самом деле!);
4. поторапливание, упрашивание. (וואללה, תעשה את זה בשבילי!) ну, сделай это для меня!);
5. клятва (в отношении этого значения М.Фрухтман пишет, что оно присутствовало в словаре Дана Бен-Амоца и Нативы Бен-Иегуда выпуска 1972 года, но отсутствует в словаре армейского сленга 1993 года, хотя, по ее мнению, и это значение существует до сих пор).

Песня «Ой» Мати Каспи на слова Эхуда Манора построена на многозначности междометия **אוי!**

Ой! Выражает это слово Тысячи значений	אוי איך מילה אחת אומרת אלף ואחת מילים (2)
Ой! Разрешает это слово Множество сомнений....	אוי איך מילה אחת סוגרת את כל המעגלים (2)....
Ой! Умеет это слово Выразить так много	אוי איך מילה אחת יודעת להביע את הכול (2)
Ой! Задевает это слово Сатану и Б-га....	אוי איך מילה אחת נוגעת בגן עדן ובשואל (2)....

Междометия встречаются в прозе, поэзии, но в основном используются в устной коммуникации в диалоговой речи и связаны с основным высказыванием и ситуацией. Как выразительные языковые средства, являющиеся знаком некоторого внутреннего состояния произносивших их людей, междометия принадлежат конкретному языку и конкретной культуре и требуют специального изучения при овладении иностранным языком [19]. Изучающим иврит междометия помогут почувствовать живой язык, помогут понять, как в ходе истории вместе со временем меняются отраженные в языке эмоции, помогут избежать шаблонности и безликости в выражении своих эмоций и ощущений.

Библиография:

1. Щека Ю.В. Междометия и древнейшие эпохи зарождения языка (на материале тюркских языков)
2. Гизениус В. "Еврейская грамматика" Санкт-Петербург, 1874
3. Дроп М. «Еврейско (иврит) - русский словарь Ам Овед 1990
4. Eliezer Segal. Oy Vey!, http://www.ucalgary.ca/~elsegal/Shokel/920302_Oy_Vay.html.
5. יעקב קמחי "פרקי תחביר על-פי הנדרש בבחינות הבגרות בלשון
6. מאייה פרוכטמן, "מדברים בקלישאות", 2002
7. ד"ר רפאל ניר "מושגים בבלשנות שימושית
8. א.אבן שושן "המילון העברי המרוכז" 1993 קרית ספר בע"מ ירושלים
9. א.אבן שושן "קונקורדנציה חדשה לתורה, נביאים וכתובים" 1992 קרית ספר בע"מ ירושלים
10. רינה בן שחר, הארץ, לשון ותרבות, "הו, היקירי!"
11. אבניאון, א' (תשנ"ז), מילון ספיר המרוכז, תל אביב, הד ארצי ואיתאב.
13. שויקה יעקב "רב מילים" המילון השלם לעברית
14. שושנה בהט, מרדכי מישור "מילון ההווה" 1995
15. אבן-זהר, איתמר, הדיאלוג אצל גנסין ושאלת המאדלים הרוסיים בתוך אורי ניסן גנסין: מחקרים תעודות, 1986
16. מילון הקללות המלא <http://forums.nana10.co.il/Article/?ArticleID=130297>
17. Шведова Н.Ю. *Междометия*. – Русский язык. Энциклопедия. М., 1997
18. Розенталь Д.Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов – М., 1985
19. http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/MEZHDOMETIE.html

Использование иллюстративного материала на уроках иврита в вузе

Опыт десятилетнего преподавания иврита в высшей школе (в ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова и МЕИ ЭФиП) убедил автора, что успехи студентов в значительной степени зависят от методик и приемов, которыми пользуется преподаватель. Чем разнообразнее работа на занятии, тем лучше результат: студенты не только успешнее овладевают языковыми навыками, но и с удовольствием посещают занятия.

Существует немало способов повышения эффективности преподавания иностранного языка, и одним из них является использование иллюстраций. К сожалению, этому методу в преподавании иврита в высшей школе уделяется очень мало внимания, хотя эта идея не является новой (см., например, [1]).

Первый вопрос, который возникает у преподавателя, решившего использовать иллюстрации, – это **выбор иллюстрации**, которая должна соответствовать теме занятия, учитывать уровень и особенности каждой группы. Например, для отработки новой лексической темы целесообразно подбирать иллюстрации, пересекающиеся с темой изучаемого текста. Для работы над навыками устной речи желательно выбирать иллюстрации с изображением какого-либо сюжета так, чтобы можно было, например, разыграть диалог между ее героями. Иллюстрации, изображающие реалии жизни в Израиле, дают возможность использовать их не только для совершенствования знания иврита, но и для знакомства с Израильским обществом, его традициями и историей страны. Иногда преподаватель может рассказать или прочитать специально подготовленный текст, который введет студентов в курс дела.

Важнейшая задача – **определить цель работы** с иллюстрацией, чтобы подобрать наиболее подходящий для данной цели прием работы. Рассмотрим возможные цели и для каждой из них остановимся на ряде рекомендаций.

Развитие навыков устной и письменной речи.

По нашему мнению, **работа над устными** навыками при помощи иллюстраций особенно эффективна, поскольку такой вид деятельности позволяет ученику представить реальную жизненную ситуацию приобрести навыки ведения неподготовленной заранее беседы. Рассмотрим возможные приемы:

1. Выбор заголовка (названия) иллюстрации: учитель показывает ученикам иллюстрацию и просит каждого придумать для нее название и объяснить свой выбор. Затем ученики выбирают наиболее подходящий заголовок.
2. Вопросы-ответы: ученики отвечают на различные вопросы учителя по иллюстрации.
3. Составление биографии людей, изображенных на иллюстрации. Это задание может выполняться как устно, так и письменно и подходит, например, для отработки вопросительных слов (в основном для учеников низких уровней). Учитель задает вопросы аудитории, либо ученики – друг другу. Например:
מאינן הם? מי הם? איפה ומתי נולדו? מה הם עושים בחיים?
4. Ролевая игра:
 - ученики ставят себя на место одного из героев картинке и рассказывают от его имени о своей жизни (варианты: другие ученики берут у него интервью, задавая различные вопросы; телевизионная передача, где ученик в роли телеведущего задает вопросы героям передачи);
 - ученики разыгрывают спор между изображенными на рисунке людьми на заданную учителем тему.
 - учитель спрашивает учеников, хотели ли бы они оказаться на месте какого-либо героя иллюстрации и почему.
5. Составление рассказа по картинке:
 - Учитель пишет на доске лексический материал, который необходимо использовать, а ученики по очереди составляют рассказ таким образом, что каждый добавляет предложение к сказанному до него.

- Группа делится на пары, каждая из которых получает от учителя первую строчку рассказа и придумывает следующую строчку, затем передает листок следующей паре, и т.д. В какой-то момент процесс прекращается, и каждая пара читает рассказ по листку, оказавшемуся у нее в этот момент.
 - Ученики работают по парам: после обсуждения картинки в группе каждая пара получает задание придумать конец истории, причем одна пара должна придумать счастливый конец, другая – печальный, третья – смешной и т.д. После этого каждая пара рассказывает всем свою версию, и в конце урока группа выбирает наиболее правдоподобную из них.
 - На доске записывается начало и конец рассказа. Ученики получают задание на дом письменно составить весь рассказ и на следующем уроке рассказывают его. Учитель может дать слова, выражения или конструкции, которые рекомендуется использовать.
6. Угадывание: ученики угадывают, что происходит на иллюстрации (для этого приема подходят иллюстрации, на которых не сразу понятно, что происходит) или, наоборот, что не изображено на ней. Каждый ученик высказывает свое предположение, что позволяет выучить или закрепить выражения: *אני מסור ש*, *אני מניח ש*, *אני חושב ש*, *אני משער ש*, *נראה לי ש*, *נדמה לי ש* и т.п.
7. Составление диалога.
- Ученики разыгрывают диалоги между героями ситуации, изображенной на рисунке. Можно разнообразить это следующим образом – одна пара начинает диалог, в какой-то момент учитель их неожиданно прерывает и другая пара продолжает диалог и т.д. Благодаря такому приему ученики внимательно слушают друг друга.

Например, разыгрывается диалог между продавцом и покупателем (см. рис. справа):



- Учитель просит учеников разыграть по парам диалог между героями иллюстрации, используя какие-либо выражения. Можно записать на доске выражения, которые необходимо отработать. Например:



אין לי מושג, מה פתאום?!
זה בסדר!
בסדר גמור, אין בעיה

מה נשמע אצל?

את יכולה לעשות לי טובה?

- Ученикам раздается текст диалога между героями, в котором пропущены слова или выражения. Необходимо заполнить пропуски и разыграть диалог.

8. Ученики в роли фотографа:

Ученики выступают в роли фотографа и рассказывают о снимке, отвечая на вопросы, например: Почему он (фотограф)

сделал этот снимок? Где именно? Когда? Что бы он хотел изменить на этом снимке? – и т. п.

9. Письменное задание на дом:

После того, как устное задание выполнено на уроке, можно дать письменное задание в качестве домашнего задания. Например:

- Написать биографию героя иллюстрации,
- Сочинить речь (обвиняемого, свидетеля, представителей обвинения или защиты) в суде,
- Составить список продуктов, которые должен купить герой иллюстрации для приготовления какого-либо блюда (см. фотографию ниже):



Изучение и закрепление синтаксических тем

Несмотря на то, что есть немало способов введения или отработки синтаксических конструкций без использования иллюстраций, с ними уроки становятся разнообразнее, а для отдельных тем могут стать даже наиболее эффективным методом. Приведем некоторые примеры:

1. Вопросительные слова. Учитель задает разнообразные вопросы о ситуации, изображенной на рисунке. Таким способом можно вводить или отрабатывать вопросительные слова.

2. согласование имени существительного с прилагательным, мн. ч. существительных, сопряженная конструкция, числительные – количественные и порядковые.



Ученики называют предметы, которые изображены на картинке, добавляя к каждому прилагательное:

אני רואה בתמונה הלון גדול, בחורה צעירה עם שער ארוך, שולחן ארוך, כיסא כותם, ספרים אדומים.

или используя для описания только сопряженные сочетания существительных:

בתמונה יש חדר סטודנטית, יש בו שולחן כתיבה, הרבה ספרי לימוד, מדפי ספרים, על השולחן יש בקבוקי מים.

или числительные:

בתמונה יש בחורה אחת, מקרר אחד, שמונה מדפי ספרים, שני תיקים וכו'.

Можно усложнить задачу, предложив ученикам сыграть в игру «снежный ком»: первый ученик называет предмет, второй повторяет сказанное и добавляет что-то новое, и так далее. Такое упражнение будет более эффективным.

3. Сравнение и противопоставление

Можно провести сравнение между разными героями одной картинке либо нескольких картинок. Для этого желательно подобрать изображения или с похожими друг на друга героями или же с совершенно не похожими. На доске записываются конструкции, которые планируется отработать, и ученики их используют.

Например, для отработки конструкции "אותו ה-" можно воспользоваться следующей иллюстрацией:



А для отработки выражений противопоставления (לעומת זאת, לעומת זאת, בניגוד ל, בניגוד לכך, ואילו) можно сравнить следующие рисунки:



4. Тема «условное наклонение». Учитель задает ученикам следующие вопросы:

אילו היית הדמות הזאת, מה היית מרגיש?
מה היית מספר על הייך? וכי'

Для такого обсуждения могут подойти иллюстрации, связанные с историей Израиля или других стран. Таким образом, можно использовать и знание исторических фактов, что может

заинтересовать, к примеру, студентов-историков. Например, иллюстрация на тему «Осушение болот»:



Отработка морфологических тем.

В качестве примера рассмотрим спряжение глаголов и склонение предлогов. Работа над этими темами может проходить следующими способами:

- Учитель формулирует вопросы таким образом, чтобы в ответах надо было использовать предлоги в склонении.

למה הוא צועק עליו?	למה הוא כועס עליו?
למה הוא מסתכל בו כך?	מה הוא אומר לו?
- Ученики придумывают предложения, описывающие изображение на картинке с помощью предлогов в склонении, например



הוא אוהב אותה, והיא אוהבת אותו.
 הוא התאהב בה, הוא מתחזקן אתה.
 הוא קנה לה טבעת, הוא לא מסתכל בה.
 הוא חושב עליה .

Можно организовать выполнение такого упражнения в виде своеобразного соревнования: каждый говорит одно предложение по очереди. Тот, кто не сможет придумать предложение, выходит из игры.

- Составление рассказа или диалога.

Можно выбрать какой-либо биньян и дать список глаголов, связанных с изображением на иллюстрации. Ученики получают задание составить диалог или рассказ, используя глаголы из списка. Например: «Составить диалог между студенткой и ее мамой используя перечисленные глаголы биньяна פעל ע"י: (לגור, לזוז, לשיר, לבוא, לרוץ, לקום, לנוח)



Отработка лексических тем:

- обсуждение фотографии с использованием изучаемой лексики
Например, при изучении темы «Преступление и суд»¹ можно использовать такую фотографию:



Вопросы учителя заставляют использовать новую лексику.
Например:

מה יקרה לו בהמשך?
איזה עונש יגזרו עליו?

למה עצרו את האיש?
איזה פשע הוא ביצע?

¹ Например, в рамках текста "טרור או תאטרון" в учебнике [2].

Для текста, посвященного вопросам одежды¹, может подойти иллюстрация с изображением евреев в национальном костюме. Лексику этого урока можно несколько расширить названиями предметов одежды и отработать весь новый лексический материал, обсудив иллюстрацию. Добавив же картинку с изображением современной молодежи, можно сравнить две иллюстрации, используя выражения противопоставления одновременно обрабатывая тему «одежда».

- Составление рассказа или диалога по картинке

Ученикам дается список слов, необходимо составить диалог или рассказ по картинке. Это может быть домашним заданием после обсуждения картинки на уроке. Такое упражнение можно модифицировать следующим образом: учитель показывает картинку в течение короткого времени, а затем убирает, и просит учеников описать, что они увидели. Каждый ученик дополняет сказанное до него. Альтернатива: учитель закрывает часть иллюстрации и просит учеников высказать предположения о скрытом изображении.

Таким образом, иллюстрации могут быть использованы не только для тренировки навыков устной и письменной речи, но и стать вспомогательным средством для введения или закрепления новой лексики, а также для изучения и закрепления синтаксических и морфологических тем. Работа с иллюстрациями позволяет разнообразить работу на уроке, разрядить обстановку, может стать завершением изучения какой-либо темы.

Библиография

1. "עברית בפוקוס" גילה פרידמן כהן, שלי שלוש-ון דן ברוק. עברית בפוקוס. ירושלים.
2. מאירה רום, רנה רפאלי. ללמוד עברית ברמה ג'. האוניברסיטה העברית בירושלים. ביה"ס לתלמידים מחו"ל. היחידה להוראת עברית.

¹ Например, в рамках текста "הבגדים עושים את האדם" [2].

Е. Марьянчик, И. Алексеева (г. Москва)

Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита

Одной из важнейших задач при построении системы преподавания иврита является повышение эффективности аудиторных занятий и самостоятельной работы учащегося при выполнении домашнего задания и повторения материала, пройденного на уроке. Для закрепления полученных на уроке знаний приходится выполнять немалое количество разнообразных упражнений, включая грамматические (спряжение глагольных форм, склонение существительных, использование разнообразных синтаксических конструкций и мн. др.), лексические, упражнения по аудированию, пониманию прочитанного, а также написание сочинений. Самостоятельная работа учащегося является совершенно необходимой для успешного овладения языком, а ее объем и продолжительность зачастую не меньше, а то и больше, чем в аудитории.

Перед тем, как преподаватель приступает к объяснению нового материала, он должен убедиться в том, что все учащиеся усвоили материал предыдущего урока и не испытали серьезных затруднений при выполнении домашнего задания. Поэтому во многих случаях трудно найти альтернативу хотя бы частичной проверке этого задания в аудитории. Однако необходимо иметь в виду, что такая проверка занимает до 25%, а иногда и до 40% времени урока. Иными словами, будучи необходимой, проверка домашнего задания на уроке существенно уменьшает КПД «использования преподавателя», т.е. снижает эффективность урока. Необходимо также учитывать, что, вернувшись домой, ученики займутся выполнением очередного домашнего задания; вероятность же того, что они уделят время повторному выполнению разобранного домашнего задания – с учетом ошибок, указанных преподавателем – сравнительно мала, а вероятность повторения этих ошибок – существенна.

Альтернатива проверки домашнего задания на уроке может выглядеть следующим образом: ученики выполняют домашнее задание на отдельных листах или в тонких тетрадях,

чтобы преподаватель мог собрать и проверить их после очередного урока. Однако и этот путь не лишен существенных недостатков. Во-первых, пока преподаватель не проверит работы, он не может быть уверен, что материал прошлого урока усвоен должным образом всеми учениками, и, таким образом, существует вероятность того, что объяснение нового материала на текущем уроке окажется преждевременным. Во-вторых, замечания преподавателя по выполненному заданию будут получены в этом случае не на ближайшем уроке (когда он только соберет работы), а лишь на следующем после него, а к этому времени детали задания уже будут забыты, поскольку с тех пор домашнее задание задавалось еще дважды. В третьих, нельзя игнорировать перегрузку преподавателя: ведь если каждый из 15 учеников сдаст ему по 10 страниц выполненного домашнего задания, то объем проверки составит 150 страниц – после каждого урока в каждой группе.

Таким образом, проблема заключается в том, что у преподавателя нет возможности обеспечить своим ученикам коррекцию ошибок в домашнем задании до следующего урока, что позволило бы не только эффективно использовать время аудиторных занятий, но и организовать выполнение домашнего задания таким образом, чтобы ошибки ученика подвергались немедленной коррекции¹.

В последние годы авторы данной статьи занимались развитием методики использования *компьютерных обучающих упражнений*. Такие упражнения, технология разработки которых должна быть простой, позволяют эффективно отрабатывать не только технические навыки, но и навыки понимания прочитанного и услышанного (т.е. практически все основные навыки, за исключением говорения и написания сочинений).

Существенным преимуществом таких упражнений является исправление ошибок ученика непосредственно при выполнении упражнения, – при необходимости, с подробным разъяснением, в чем именно состояла ошибка. Использование

¹Отметим, что ответы на упражнения, размещенные в конце некоторых учебных пособий, не решают проблему, поскольку методика их использования не проработана.

методики обучающих упражнений существенно корректирует формулировку домашнего задания, задаваемого к следующему уроку: не «*сделать те или иные упражнения*», но «*сделать упражнения верно*», повторяя их при необходимости до тех пор, пока их выполнение не станет безошибочным.

В результате экспериментального исследования¹ выяснилось, что обычно для этого учащемуся достаточно выполнить упражнение 2-3 раза (при этом задания могут повторяться или заменяться на аналогичные). Интересно, что у ученика, работа которого проверяется в режиме реального времени, существенно повышается мотивация и, как следствие, домашнее задание оказывается значительно более эффективным. Реализация предлагаемой схемы обеспечивает также значительную (по нашим оценкам, не менее, чем на 25%) экономию аудиторного времени.

Для того, чтобы преподаватель мог убедиться, что задание выполнено всеми учениками, домашнее задание может включать в себя ограниченное по времени выполнения контрольное упражнение-тест, приступать к которому следует лишь после завершения работы с *обучающими упражнениями*. Результаты контрольного упражнения автоматически пересылаются преподавателю по электронной почте, и правильность их выполнения характеризует степень усвоения пройденных тем. Тем самым, еще до начала следующего урока преподаватель будет располагать детальной статистикой, характеризующей степень усвоения темы как группой в целом, так и отдельными учащимися.

При необходимости на уроке также может быть проведен краткий контроль усвоения предыдущей темы, после чего может перейти непосредственно к объяснению новой темы и ее первичной отработке, подводя учащихся к выполнению домашнего задания и перенося значительную часть отработки новой темы на дом. Такая схема освобождает преподавателя от необходимости многократно возвращаться к

¹ Экспериментальное исследование проводилось в одной группе 2 курса и в 2 группах 1 курса на кафедре иудаики ИСАА при МГУ, в нем участвовали около 20 студентов.

уже пройденной теме, позволяя ограничиться локальными контрольными работами и иными формами контроля. Тем самым, создается возможность значительно увеличить время, выделяемое на отработку наиболее сложных для учащихся навыков: навыки письменной речи, написания эссе, а также свободной устной речи и ведения дискуссии.

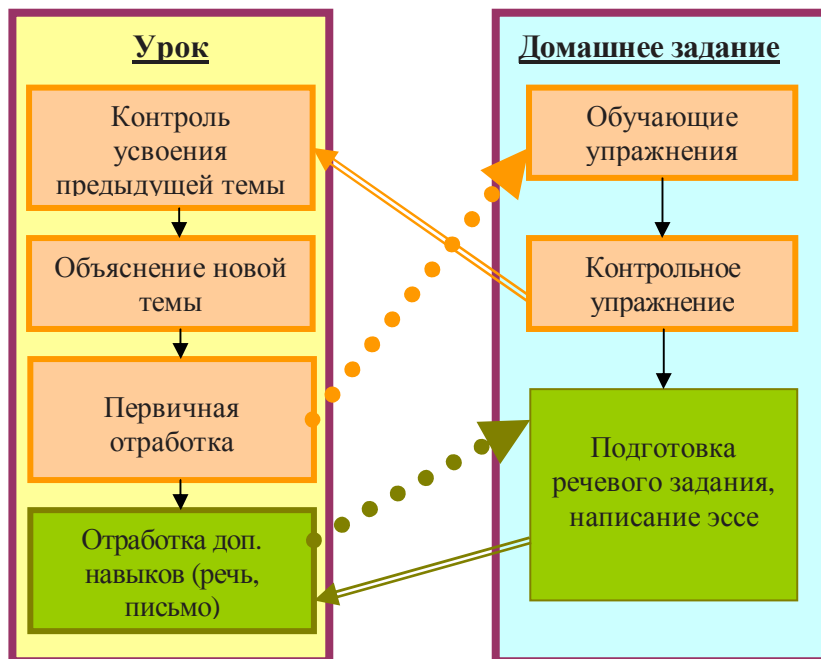


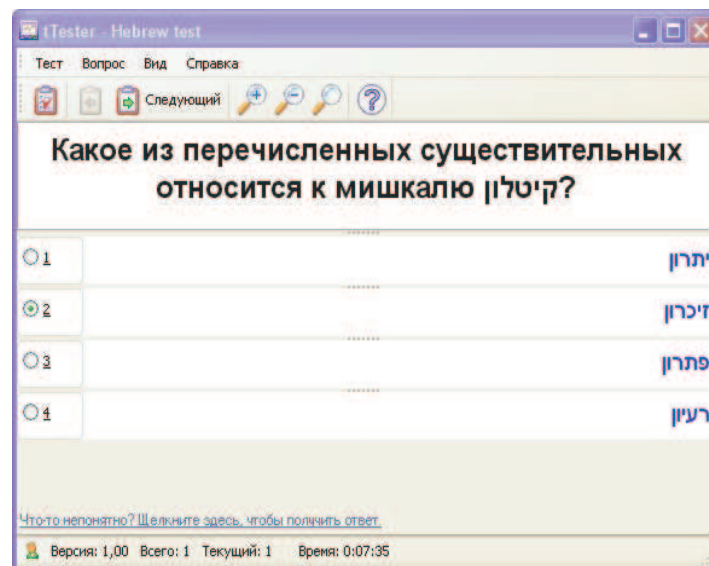
Рис. 1 Схема использования компьютерных обучающих упражнений.

Процесс преобразования обычного упражнения в вид *компьютерного обучающего упражнения* должен быть как можно более простым. Для этого необходимо использовать специализированное программное обеспечение по созданию тестов. После исследования ряда конкурирующих разработок («TestOffice» [1], «Усатик» [2], «Мастер-тест» [3], «MyTest» [4]) авторы данной статьи остановились на разработке Р. Сунгатулина «TestOffice», в основном,

благодаря наибольшему количеству возможностей, поддержке иврита и готовности автора разработки вносить в программное обеспечение необходимые изменения.

Компьютерный тест состоит из вопросов, количество которых не ограничено. Сами вопросы бывают 5 различных типов: одиночного выбора, множественного выбора, упорядоченного списка, соответствия, а также открытые вопросы. Рассмотрим их подробнее:

- Вопросы одиночного выбора. Нужно выбрать один вариант ответа из нескольких предложенных. Для этого нужно выбрать один из пронумерованных кружков. Пример:



- Вопросы множественного выбора. Следует выбрать варианты ответа из нескольких предложенных (т.е. некоторые из них, все, один или же ни один из них). Для этого нужно выбрать соответствующие пронумерованные квадратики. Пример:

Tester - Hebrew test

Тест Вопрос Вид Справка

Следующий

Какие из перечисленных глагольных форм могут относиться ко множественному числу?

1	<input type="checkbox"/>	נתקבלה
2	<input checked="" type="checkbox"/>	מרשים
3	<input checked="" type="checkbox"/>	הותרו
4	<input type="checkbox"/>	הרקיד

[Что-то непонятно? Щелкните здесь, чтобы получить ответ.](#)

Версия: 1,00 Всего: 2 Текущий: 1 Время: 0:09:48

- Вопросы упорядоченного списка. Для того, чтобы упорядочить список, нужно для варианта ответа выбрать из выпадающего списка его порядковый номер.

Tester - Hebrew test

Тест Вопрос Вид Справка

Следующий

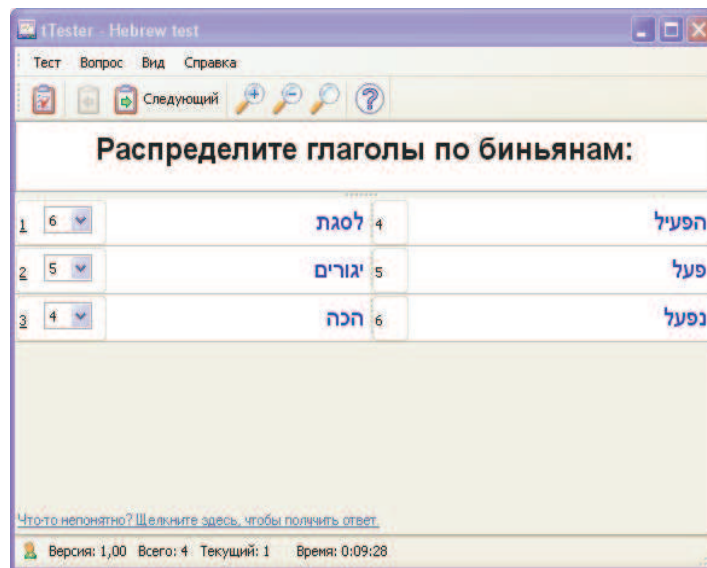
Упорядочите слова в алфавитном порядке:

1	1	ברך
2	4	סנטר
3	6	צואר
4	2	גבה
5	5	עקב
6	3	מרפק

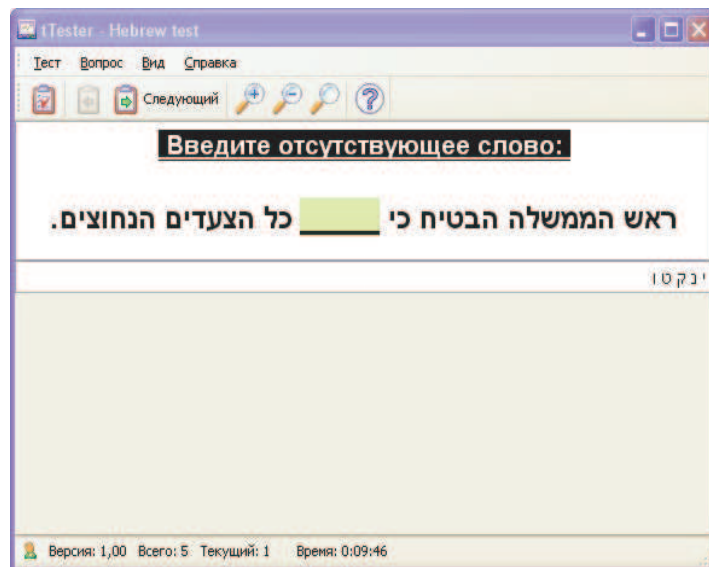
[Что-то непонятно? Щелкните здесь, чтобы получить ответ.](#)

Версия: 1,00 Всего: 3 Текущий: 1 Время: 0:09:24

- Вопросы соответствия. Требуется установить соответствие между двумя столбцами – левым и правым. Для этого для каждого варианта ответа из левого столбца нужно выбрать из выпадающего списка номер соответствующего варианта ответа из правого столбца.



- Открытые вопросы: ответ нужно ввести в специальное поле ввода при помощи клавиатуры (именно эти вопросы являются наиболее эффективными для продвинутых уровней). Если введенный ответ совпадает с шаблоном (или же с одним из нескольких заданных шаблонов), то он считается верным; в противном случае – ошибочным. Отметим здесь, что программа тестирования только сравнивает ответ пользователя с заданными шаблонами, но не может сделать ничего сверх этого. Поэтому едва целесообразно требовать от тестируемого вводить ответ, состоящий более чем из двух, максимум трех слов, ведь любое отступление от шаблона (например, лишний пробел или отсутствие ожидаемой точки приведет к оценке ответа как неверного). Например:



Отметим, что каждый вопрос (и вариант ответа) может содержать не только произвольный текст, но и изображение, а также звуковой или видеофайл.

Желательно, чтобы каждое обучающее упражнение было избыточным. Это значит, что число вопросов в нем должно значительно превосходить число вопросов, задаваемых ученику. При этом как вопросы, так и варианты ответов появляются в случайном порядке. В этом случае велика вероятность того, ученик, с какой-то попытки безошибочно выполнивший упражнение, на самом деле усвоил материал.

При формировании контрольного упражнения целесообразно ограничить время – как на выполнение теста в целом, так и на ответ на тот или иной вопрос..

Как видно из вышеизложенного, процесс преобразования упражнения в *компьютерное обучающее упражнение* является достаточно быстрым: несколько дней вполне достаточно для того, чтобы преобразовать в такой вид целый сборник различных упражнений. Казалось бы, остается только внедрить описанную концепцию в учебный процесс и пожать обильные плоды. К

сожалению, существует немало организационных и юридических проблем, решить которые не всегда представляется возможным.

Прежде всего, подавляющее большинство преподавателей и учителей иврита не готовы автоматически поддержать идею, в соответствии с которой повышение КПД аудиторных занятий и домашних заданий может быть достигнуто за счет времени (измеряемого, как уже было сказано выше, в днях), которое им придется потратить для компьютеризации имеющихся упражнений. Более того: имущественные права на большинство упражнений, используемых в вузах, школах или ульпанах, принадлежат издательству, выпустившему в свет тот или иной учебник или учебное пособие, и эти издательства не готовы предоставить кому бы то ни было права на компьютеризацию этих упражнений.

Создается парадоксальная ситуация: преподаватель иврита, решивший использовать описанную концепцию обучающих упражнений, будет вынужден отказаться от использования хорошо знакомых ему упражнений, содержащихся в опубликованных материалах, и заменить их упражнениями собственного изготовления. А в результате своих собственных значительных трудозатрат предлагаемая технология освободит около 25% времени аудиторных занятий, заполнение которых также целиком ляжет на его плечи – как известно, «инициатива наказуема». Удивительно ли, что данная идея не находит многих сторонников?

Вывод из описанного парадокса: задача создания банка обучающих упражнений и их компьютеризации по силам только достаточно крупной структуре.

На сегодня благодаря финансовой поддержке и заказам Еврейского Агенства для Израиля, Фонда еврейского образования в диаспоре им. Пинкуса, Джойнта и Нью-Йоркской еврейской Федерации разработаны около 200 упражнений для начинающих в соответствии с программой учебника עברית מן ההתחלה, около 120 упражнений в соответствии с программой учебника עברית מן ההתחלה ב', а также приобретены права на компьютеризацию сборника упражнений по синтаксису и клозам для высокого уровня (Р. Коен и Э. Симонс) и учебника уровня פוסט-פטר (Р. Коен). Некоторые из этих упражнений были

использованы в рамках проекта «Дистанционное преподавание иврита».

Библиография

1. יבגני מריאנצ'יק, שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישום. קדם-קונגרס 2009 לחקר הלשון העברית ודרכי הוראתה: חוברת תקצירים. האוניברסיטה העברית בירושלים. ביה"ס לתלמידים מחו"ל ע"ש רוטברג. היחידה להוראת עברית. ע' 45.
2. <http://www.sunrav.ru>
3. <http://www.usatic.narod.ru/>
4. <http://tv.narod.ru/>
5. <http://mytest.klyaksa.net/>

Дистанционное преподавание иврита

В 2004 году по заказу Еврейского Агентства для Израиля Межрегиональным центром преподавания иврита (далее МЦПИ) был разработан проект "Дистанционное преподавание иврита"¹, предназначенный для повышения квалификации преподавателей и учителей иврита [1]. На протяжении первого года данный проект был доступен только преподавателям ульпанов Еврейского Агентства на территории бывшего СССР, однако впоследствии заинтересованность в участии в этом проекте была проявлена также со стороны других организаций. Уже в 2005-2006 учебном году благодаря поддержке фонда еврейского образования в Диаспоре им. Л.А.Пинкуса появилась возможность пригласить к участию в проекте учителей воскресных школ (в первую очередь, ФЕОР и ЕАР), а впоследствии – и учителей дневных школ, в том числе, школ, участвующих в проекте ה"י"צפג.

Отметим, что проект "Дистанционное преподавание иврита" явился очередным шагом по повышению квалификации преподавателей ульпанов и воскресных школ после того, как по инициативе Еврейского Агентства была проведена масштабная работа по проведению *уровневых экзаменов* с целью оценить степень владения языком преподавателями иврита этой организации. С 2003 по 2008 гг. около сотрудники МЦПИ приняли экзамены примерно у 400 преподавателей и учителей иврита. Как оказалось, знания большинства из них находились в рамках уровней א и ב (в соответствии с системой оценки знаний иностранных студентов, принятой в Еврейском университете в Иерусалиме).

Так как преподаватели, сдававшие экзамены, проживали в самых различных городах России, стран СНГ и Балтии, собирать их на продолжительное время для проведения занятий по изучению иврита, как правило, не представлялось возможным. Исключением, скорее подтверждающим правило, стало проведение в 2003-2005 гг. силами МЦПИ и израильских преподавателей сверхинтенсивных месячных семинаров под

¹ Концепция проекта была разработана Е.Б. Марьянчиком и Р. Заславской (Израиль).

названием «Летняя Школа по ивриту» в Москве¹. Стоимость одного такого месячного семинара превышала \$100 000. Для того, чтобы такие инвестиции не оказались бесполезными, была поставлена задача изучить в течение одного месяца материал полного уровня (для сравнения, студенты-филологи, специализирующиеся в изучении иврита, проходят аналогичную программу за семестр). Занятия – по 10 аудиторных часов в день – проводились 6 дней в неделю, примерно такое же время, а то и больше участникам семинара приходилось тратить для выполнения объемных домашних заданий. Легко представить, что такая нагрузка оказалась приемлемой далеко не для всех участников семинара, а его высокая стоимость сделала невозможным для спонсоров (Еврейского Агентства, а в 2005 г. – и ФЕОР) продолжать вкладывать такие средства в повышение квалификации своих преподавателей иврита.

Разработка проекта «Дистанционное преподавание иврита» преследовала цель предложить модель проведения занятий, предусматривающую:

- непрерывность учебного процесса и регулярность занятий;
- соответствие материала и заданий подготовке участников;
- качество подачи материала;
- однородность участников группы с точки зрения владения языком.

Отметим, что к 2004 году в распоряжении некоторых преподавателей уже были компьютеры, электронная почта, факс, а остальные участники могли воспользоваться техническими возможностями офисов Сохнута или еврейских общин в своем городе. На этой основе и предполагалось налаживать связь преподавателей с участниками проекта².

Основными учебными материалами для обучения стали учебники и учебные пособия Еврейского университета в Иерусалиме. Помимо этого преподавателями МЦПИ были

¹В них участвовали соответственно 60, 33 и 50 человек.

²В 80-х годах XX века А.И. Ванштейн (являющийся также координатором описываемого проекта) вел проект, нацеленный на решение аналогичных задач [3]. В то время общение преподавателя с участниками проекта осуществлялось при помощи обычной почты.

разработаны многочисленные дополнительные материалы¹ – сначала для уровней א, ז и ה, а впоследствии также для уровней ג и ו.

Схема построения курса: каждый уровень состоит примерно из 30 уроков; за основу каждого урока берется текст учебника соответствующего уровня (на начальных уровнях разработанные дополнительные материалы содержат большое количество указаний по произношению слов и выражений). Для каждого текста были подготовлены детальные объяснения на русском языке, охватывающие весь грамматический материал в соответствии с программой Еврейского университета в Иерусалиме для изучения иврита иностранными студентами. Кроме того, участникам проекта высылались многочисленные упражнения, как закрытые, так и открытые², которые включали в себя вопросы по тексту, грамматические упражнения, упражнения на перевод с русского языка на иврит, клозы и сочинения.

Схема работы с участниками проекта выглядела следующим образом: один раз в неделю (данная частота получения учебных материалов и выполнения заданий была признана минимальной, при которой возможно гарантировать эффективность проекта) всем участникам группы высылались очередные материалы. В течение недели участники выполняли необходимые задания, причем открытые упражнения, упражнения на перевод, а также сочинения высылались преподавателю для проверки. Для закрытых упражнений и клозов были разработаны ключи, по которым участники проекта могли самостоятельно проверить правильность выполненных ими заданий. Присланные преподавателю задания проверялись им также в течение недели и возвращались участнику с необходимыми исправлениями и пояснениями. При этом общение между преподавателем и участниками группы не ограничивалось лишь выполнением и проверкой заданий: всячески поощрялось желание участников

¹Кроме автора в этой работе принимали участие также И. Баркусская и Н. Шпекторова; на старших уровнях использовались также материалы Р. Коена (Израиль).

²Открытое упражнение – упражнение, требующее не однозначного (утвердительного или отрицательного) ответа, а развернутого объяснения.

проекта задавать любые интересующие их вопросы, связанные с лексикой и грамматикой иврита, а также нюансами преподавания. Эта возможность оказалась существенной, в особенности, на первом этапе реализации проекта, т.к. в процессе контакта с участниками проекта работы уроки дополнялись новыми разделами и пояснениями в соответствии с высказанными пожеланиями.

По мнению автора, можно констатировать, что проект в значительной степени выполнил поставленную задачу: большинство преподавателей Еврейского Агентства прошли обучение и сдали экзамены на уровни \aleph , \aleph и \aleph . Если при тестировании перед началом проекта лишь шестеро преподавателей (из четырехсот) смогли сдать заключительный экзамен (\aleph), то к настоящему времени их количество увеличилось до тридцати.

В настоящее время, проводится работа по планированию и реализации нового проекта – "Видеоуроки иврита" [2], пилотная стадия которого осуществлялась при помощи Фонда еврейского образования в Diasпоре им. Л.А. Пинкуса.

В рамках этого проекта реализуется существенную часть процесса обучения, а именно – устная речь и коммуникация. Если будут разрешены технические вопросы (приобретение специальных программ для проведения видеоконференций с участием нескольких человек, обеспечение заинтересованных участников набором необходимых средств и т.п.), станет возможным регулярное проведение занятий в режиме реального времени, на которых предполагается развивать такие также навыки чтения, обсуждения заданных тем, ведения свободной беседы.

В рамках пилотного проекта, который начался в марте 2009 года¹, было проведено 22 урока (продолжительность каждого урока – 60 минут). В проекте регулярно участвовали 5 человек из Минска, Орла, Красноярска, Тирасполя и Владикавказа. Изначально на предложение поучаствовать в пилотном проекте

¹В январе 2008 г. при поддержке Еврейского Агентства были организованы занятия по ивриту посредством своего рода телемоста для преподавателей Хабаровска. Эти занятия проводились Е.Б. Марьянчиком при помощи программы **Skype**.

откликнулись 13 человек, однако лишь у пяти оказалась возможность регулярно (1-2 раза в неделю) выходить в Интернет. Для организации видеоконференций была приобретена программа **Oovo**, с помощью которой все шестеро участников группы, включая преподавателя, могли видеть, слышать друг друга и общаться между собой.

Так как проект задумывался как экспериментальный, было решено использовать на занятиях не определенные учебники, а материалы, разработанные автором в рамках разработанного им курса по развитию навыков разговорной речи со студентами ГКА им. Маймонида. Участники группы на тот момент находились на уровне 'ב', поэтому материалы для изучения и обсуждения подбирались в соответствии с этим уровнем.

Во время пилотного проекта обнаружилась основная проблема всех участников – затруднения при обсуждении предложенного текста, выражении развернутого мнения по теме, ведении полемики с одноклассниками. Для того чтобы избежать соблазна затрачивать основную часть урока на разбор новых слов и выражений из текста, было решено предлагать группе небольшие по объему и достаточно простые для понимания тексты с четко сформулированной проблемой. Такая методика довольно быстро начала давать результат: участники группы на очередном занятии уже могли четко сформулировать подготовленное заранее мнение по обсуждаемому вопросу, а также выражали готовность обсуждать смежные проблемы, спорить с другими участниками, развернуто реагировать на предлагаемые вопросы.

Следует отметить, что к концу проекта все участники группы выразили удовлетворение своим участием в проекте, а также желание продолжить работу в данном формате. Для большинства участников данный формат учебы в данный момент является единственно возможным, так как никаких других занятий и семинаров в их городах не проводится. Все участники проекта также выразили желание и готовность участвовать в занятиях не только по развитию навыков разговорной речи, но и прослушать курс лекций по теории огласовок, а также выделять в процессе занятий время на обсуждение и изучение грамматики языка.

В целом можно сказать, что пилотный проект "Видеоуроки иврита" прошел успешно. В результате проведения данного проекта была не только подтверждена техническая возможность проведения очных занятий с помощью видеоконференций, но и выявлена огромная заинтересованность учителей их многих регионов РФ продолжить совершенствовать свои знания в области владения и преподавания языка иврит. Если будут изысканы необходимые средства для продолжения проекта, есть уверенность, что он будет полезен и востребован.

Библиография

1. רינה זסלבסקי ויבגני מריאנצ'יק. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש (93, אביב 2008, ע' 25 – 28).
2. יבגני מריאנצ'יק. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישום. קדם-קונגרס 2009 לחקר הלשון העברית ודרכי הוראתה: חוברת תקצירים. האוניברסיטה העברית בירושלים. ביה"ס לתלמידים מחו"ל ע"ש רוטברג. היחידה להוראת עברית. ע' 45.
3. А.И. Вайнштейн. Об опыте заочного преподавания языка иврит. В сб.: Язык иврит: исследование и преподавание. Мат. Девятой Ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике (общ. ред. А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик), сс. 244-245. М., 2002.

Ю. Бутеева (г. Москва)

**Опыт внедрения учебной программы по ивриту «НЭТА»
в Центре образования № 1311 «Тхия»**

В настоящее время иврит преподается во всех общеобразовательных еврейских школах. В некоторых школах его начинают изучать уже с первого класса, в других – с пятого. Учебные планы отводят ивриту от двух до четырех уроков в неделю. Таким образом, в школах с этнокультурным еврейским компонентом образования иврит является одной из важнейших школьных дисциплин. Тем не менее, до сих пор не существует единой программы преподавания иврита.

На протяжении двух последних десятилетий проводились попытки внедрения разнообразных учебных программ по ивриту, однако большинство этих учебных программ имели существенные недостатки, об их низкой эффективности свидетельствовал весьма низкий уровень знаний по ивриту выпускников еврейских школ.

С 2000 года по настоящий момент в ряде еврейских школ России, Украины и Молдавии проходит экспериментальное внедрение учебной программы по ивриту «НЭТА» («נט"ע» – נוטר לטובה העברית, досл.: «Молодежь на благо иврита»). Эта программа была разработана ведущими преподавателями Еврейского Университета в Иерусалиме: И. Коблинер (одна из ведущих преподавателей иврита как второго языка для иностранных студентов Еврейского Университета в Иерусалиме), С. Исраэли (глава отделения Еврейского Университета в Иерусалиме по преподаванию иврита иностранным студентам) и Ш. Хаят, специалистами в области разработки учебных программ по ивриту.

С 2000 по 2005 гг. данная программа была успешно опробована в ряде школ Соединенных Штатов Америки, Канады и Австралии и в 2005 году в качестве экспериментальной была последовательно внедрена в двенадцать школ России, Украины и Молдавии.

В связи с тем, что автор статьи принимала активное участие¹ в проекте, начиная с первых дней внедрения «НЭТА» в российской школе, можно проследить историю внедрения программы и сделать определенные выводы.

В начале работы по программе, значительное время пришлось уделить установлению дисциплины на уроках иврита, так как поведение учеников зачастую существенно отклонялось от нормы. Такое пренебрежительное отношение к предмету явилось следствием многолетнего использования недостаточно профессиональных учебных программ. Требования по ивриту, предъявляемые ими к ученикам и учителям, были существенно занижены, а из-за недостатков в построении учебного процесса, методах и применявшихся средствах обучения уроки иврита представляли собой хаотичный и неорганизованный процесс в сравнении с другими школьными предметами.

В большинстве еврейских школ иврит преподается уже с первого класса, таким образом, к шестому классу, когда начинается преподавание иврита по программе «НЭТА», ученики должны обладать некоторыми знаниями по ивриту. Однако учебные программы по ивриту для начальной школы также обладают существенными недостатками, поэтому знания, полученные учениками, хаотичны, в связи с чем отсутствует возможность пропустить первый уровень² учебного курса «НЭТА». В то же время некоторые темы уже знакомы ученикам, и их приходится опускать. Таким образом, возникают трудности

¹ Вместе с автором в проекте активно участвовал коллектив учителей иврита школы № 1311 «Тхия» Филиппов С.М., Вязигина К.А., Денисова Е.С. и Шашкова О.А. Неоценимую помощь во внедрении программы оказал представитель «НЭТА» в СНГ Рон Коен. Всем им автор выражает искреннюю благодарность.

² Программа «НЭТА» состоит из четырех уровней: подготовительный, начальный, средний и продвинутый, на каждом из которых должен быть усвоен строго определенный лексический, морфологический и синтаксический материал. Подготовительный уровень, именуемый «Альфа-НЭТА», разработан для учеников, знающих только буквы еврейского алфавита (печатные и письменные), огласовки, а также правила чтения огласованных и неогласованных текстов.

при построении единой последовательной линии в преподавании иврита, так как.

Для решения этой проблемы необходимо, чтобы учебная программа, предназначенная для начальной школы, была разработана по тем же принципам, что и программа «НЭТА», иными словами, чтобы существовала единая линия преподавания иврита в школе. В противном случае, преподавание иврита в начальных классах едва ли вообще является целесообразным, поскольку в шестом классе, приступая к занятиям по программе «НЭТА», ученики снова начинают изучение иврита с азов.

Возможно, стоит отказаться от преподавания иврита в начальной школе, а начинать обучение ивриту с пятого класса и, посвятив всего один учебный год обучению элементарным навыкам чтения и письма на иврите, дальнейшее преподавание осуществлять по программе «НЭТА».

Допуск школы к преподаванию по программе «НЭТА» обусловлен рядом требований:

1. Наличие штата учителей и их знакомство с программой.

Школа несет ответственность за наличие штата учителей, готовых работать в соответствии с требованиями разработчиков программы. Прежде чем начать работу по программе «НЭТА», учителя иврита должны познакомиться со всеми учебными материалами программы и возможными методиками их использования в учебном процессе для этого проводится обязательный десятидневный ознакомительный семинар «НЭТА».

В дальнейшем, если учитель успешно справляется с работой по программе, его могут пригласить принять участие в семинарах для ведущих преподавателей и методистов, работающих по данной программе. На этих семинарах учителя не только обучают новейшим методическим техникам, но и предлагают его вниманию обширную информацию по грамматике иврита и литературе на иврите.

2. Распределение учеников по языковым группам.

Прежде чем начать заниматься по программе «НЭТА» организуются «распределительный экзамен», который выявляет уровень знаний учеников. В зависимости от того, какой уровень знаний иврита продемонстрировали ученики – подготовительный,

начальный, средний или продвинутый, их распределяют по языковым группам, соответствующим уровню их знаний. Это позволяет поместить каждого ученика в языковую группу, в которой он будет чувствовать себя комфортно в процессе обучения, эффективность обучения, таким образом, будет гораздо выше.

К сожалению, практика показала, что распределение учеников по языковым группам в соответствии с уровнем их знаний по ивриту возможно не во всех случаях. В первую очередь, речь идет об учениках, приехавших из Израиля, а также о пришедших в школу новых учениках, которые ранее не изучали иврит. Деление на классы в школах происходит по возрасту, таким образом, в первом случае уровень знаний по ивриту выше, ведь, как правило, ученики из Израиля владеют речью на иврите значительно лучше своих местных сверстников; а во втором случае у новых учеников нет абсолютно никаких знаний по ивриту, – даже навыков чтения и письма, наличие которых необходимо, чтобы начать заниматься по программе «НЭТА».

Для решения данной проблемы необходимо, чтобы общее школьное расписание составлялось с учетом распределения учеников по языковым группам по ивриту, иными словами, чтобы уроки иврита в разных классах проходили в одно время, что позволит ученикам разных классов посещать уроки иврита в своей языковой группе. Необходимо также наличие интенсивного вводного курса по ивриту, который мог бы подготовить учеников, которые раньше не учили иврит, к работе по программе со следующего учебного года.

3. Обеспечение интенсивного темпа преподавания.

Школа должна обеспечить достаточное количество часов для занятий ивритом – не менее четырех уроков в неделю. Это необходимо для создания интенсивного темпа преподавания иврита, который является важной особенностью работы по учебной программе «НЭТА».

Отметим, что во многих школах существует практика сокращения количества часов иврита с четырех до двух уроков в неделю в десятом и одиннадцатом классах. Это снижает темп преподавания, ведет к снижению уровня знаний по ивриту у учеников, достигших к этому времени достаточно высокого

уровня владения языком, и негативно сказывается на их мотивации изучать иврит после окончания школы.

4. Контроль процесса внедрения программы «НЭТА» со стороны ее разработчиков.

Работа по программе «НЭТА» обусловлена посещением уроков иврита инспектором «НЭТА», который контролирует процесс внедрения программы, постоянно поддерживая связь с непосредственными разработчиками программы «НЭТА».

В обязанности инспектора входит регулярное посещение уроков иврита (не реже одного раза в три недели), обсуждение хода урока лично с учителем, выявление трудностей, возникающих у каждого конкретного учителя при работе по программе и помощь в их устранении, а также проведение семинаров и консультаций по вопросам преподавания иврита по программе «НЭТА».

Этот многоуровневый контроль (инспектор отчитывается о процессе внедрения программы перед ее непосредственными разработчиками) является неотъемлемой частью работы по программе «НЭТА»; он помогает учителям иврита правильно использовать предлагаемые программой средства и методы обучения, решать проблемные ситуации, которые могут возникнуть при работе по программе, исправлять методические просчеты в своей организации урока, тем самым, улучшая качество преподавания иврита. Автор может засвидетельствовать, что такая помощь необходима всем учителям, начинающим работать по программе «НЭТА», так как благодаря ему учитель приобретает навыки выявления и исправления методических ошибок в построении урока, а значение таких навыков для работы учителя трудно переоценить.

Всего за четыре года экспериментального внедрения учебной программы по ивриту «НЭТА» в Центре образования №1311 «Тхия» были достигнуты значительные результаты.. Прежде всего, повысился статус иврита как учебной дисциплины. Ученики быстро привыкли к повысившимся требованиям – и даже были рады, что уроки иврита, перестав представлять собой хаотичный процесс, превратились в серьезный, многими любимый предмет. По этому предмету, как и по другим основным

школьным дисциплинам, ученикам приходится быть готовыми к урокам, вовремя выполнять домашние задания, а по окончании каждой главы учебника быть готовыми к написанию проверочных работ. Эти работы представляют собой задания, требующие разных видов деятельности: дать развернутые ответы на вопросы, вставить подходящие по смыслу слова вместо пропусков в текстах (תלך), дополнить диалоги, вставить пропущенные слова, предварительно прослушав на диске небольшой текстовый отрывок, написать небольшое сочинение и др.

Существенные успехи были достигнуты в развитии у учеников устной речи с использованием предполагаемого на данном уровне лексического запаса и знаний по грамматике. Отметим, что учебные материалы, предлагаемые программой «НЭТА», включают разнообразный в тематическом, историческом и жанровом отношении материал: оригинальные стихотворения и произведения современных авторов, газетные статьи, современные израильские песни, а также тексты из еврейских источников. Все это, как показывает опыт работы автора, способно сделать процесс обучения ивриту интересным для большинства школьников.

Обращение к лексическим темам, интересным современным подросткам, помогает создать ситуации реального общения на иврите, за счет которых не только развиваются коммуникативные навыки, но и вырабатываются более стойкие зрительные и слуховые образы, что способствует лучшему закреплению языковых явлений в памяти.

Благодаря регулярной работе с оригинальными произведениями и текстами еврейских источников на уроках иврита, повысилась уверенность учеников в своих силах использовать иврит: обсуждать ли волнующие темы или читать на иврите литературу разных жанров. Так далекий древний язык становится ближе и понятней ученикам, что, безусловно, благоприятно сказывается на мотивации изучать иврит.

Достигнутые результаты, полученные всего за четыре года, после многих лет разочарования и неудач позволяют нашему коллективу выразить готовность к оказанию профессиональной методической помощи заинтересованным и целеустремленным

коллективам коллег в других еврейских школах странах бывшего СССР, Западной и Восточной Европы.

К сожалению, финансовые проблемы, в значительной степени вызванные экономическим кризисом, существенно осложнили процесс внедрения программы «НЭТА» во многих школах: отсутствует финансирование, необходимое для проведения ознакомительных семинаров для новых учителей, зарплата учителей в подавляющем большинстве школ настолько низка, что не позволяет сосредоточиться на работе, заставляя думать о выживании, а помощь спонсоров и общины не всегда достаточна. Тем не менее, практика преподавания иврита в Центре образования № 1311 «Тхия» показала, что эти проблемы могут быть удовлетворительно разрешены при активной позиции администрации школы, высоко профессиональном коллективе учителей и энтузиазме учеников, вдруг осознавших, что иврит – не чужой для них язык.

**О различных подходах к преподаванию грамматики
иврита начинающим**

В этой статье предлагается для обсуждения ряд вопросов, касающихся преподавания основ грамматики иврита начинающим. Эти вопросы сводятся к следующему:

1. Следует ли на начальном этапе давать общее представление о структуре языка или ограничиться объяснением отдельных частных явлений по ходу появления их в используемых текстах?
2. Какая терминология должна использоваться при описании грамматических понятий?
3. Какова мера допустимой примитивизации и, если можно так выразиться, искажения истинных положений грамматики иврита во имя облегчения восприятия материала?
4. Какими должны быть порядок и система подачи грамматического и лексического материала в учебниках для начинающих.

Следует ли на начальном этапе давать общее представление о структуре языка или ограничиться объяснением отдельных частных явлений по ходу появления их в используемых текстах? В основном, данная статья посвящена учебникам иврита, распространённым в системе ульпанов СНГ, таким как *שעת העברית* [5-6], *עברית מן ההתחלה* [4], *שיחות של יום-יום* [2], *עברית חיה* [12], *עברית מאלף עד תיו* [1], *עברית ב30 שיעורים* [3] (и значительно меньше – специальным учебникам грамматики иврита, поскольку последними учащиеся ульпанов практически не пользуются). Отметим, что в большинстве таких учебников практически нет грамматических обобщений. В разных уроках приводится спряжение глаголов отдельных *биньянов* с различными модификациями корня без какой-либо акцентуации внимания на наличие общих закономерностей, как в отношении структуры времён, так и в отношении влияния проблемных букв на спряжение глаголов. То же можно сказать и о склонении предлогов. В единственном из перечисленных учебников (*עברית מן ההתחלה*) в конце имеется обобщение грамматического материала. Но насколько легче усваивался бы этот материал, если

бы с самого начала внимание учащихся было обращено на логику иврита и его фонетические закономерности!

Если информацию о парадигме биньянов все же можно найти в учебниках – хотя бы между строк, то логика мишкалей, которая так помогает расширению словарного запаса, отсутствует полностью. В *ברית מן ההתלה* тема мишкалей едва затронута в главе об образовании новых слов в современном иврите. Аналогичную картину наблюдаем мы и в известных автору учебниках, используемых в израильских ульпанах.

Отметим, что аналогичные аргументы приведены в вышедшей еще в 1995 г. замечательной книжке З. Коэн-Цедека "О чём молчат в ульпане" [8]. К сожалению, виртуальный учебник иврита этого автора (в соавторстве с Натаном Приталем) "Иврит через мозг" [13] является рафинированным учебником грамматики (практически без лексического материала) и по стилю изложения не рассчитан на начальную аудиторию.

В Москве в 2003 году издан, а в 2007 году вышел новым изданием "Учебник языка иврит для начинающих" Ю.И. Костенко [9] (отметим, что это – учебник иврита, а не только грамматики), где автор поставил целью дать обучающемуся представление о языке иврит как системе. Однако в этой книге, с моей точки зрения, автор иногда необоснованно приносит истины ивритской грамматики в жертву кажущейся доходчивости изложения.

Какая терминология должна использоваться при описании грамматических понятий? Этот вопрос, с моей точки зрения, имеет две составляющих.

- Первое: нужна ли на начальном этапе *примитивизация* терминов или, что, с моей точки зрения, часто то же самое, перевод их на русский язык?

Вместо термина *биньян* встречаются: *порода* (хотя этот термин и является общепризнанным, это, по мнению автора, не делает его более удачным), *спряжение*¹, *модель спряжения* (термин, наиболее привычный уху русскоязычного учащегося, он используется в [4], а также в грамматическом очерке

¹ Отметим, что в других учебниках термин *спряжение* используется также как аналог термина *гизра* – [12].

Б.М. Гранде к словарю [10]), *квуца*, *мишпах* [3], *группа*, *подгруппа*. И всё это – вместо замечательного термина *биньян* (по-русски – *здание, постройка, строение*), ведь в глагольном *биньяне*, как и в здании, заключено соответствие структуры и функции – замечательная архитектура иврита!

Аналогично, вместо термина *гизра* (по-русски – *выкройка*, предназначенного, как известно, для обозначения *приспособления* к фонетическим дефектам клиента – корня, причём в названии каждой *выкройки* однозначно указывается этот дефект) используется что угодно: *разновидность, тип глагола, класс, снова группа, подгруппа*, та же *квуца*, иногда *спряжение*.

В некоторых случаях доходит до полного абсурда. Как известно, в единственном (хотя и примитивном) на сегодня самоучителе [12] каждая приведенная *гизра биньяна* פעל (всего их приведено три) имеет свой номер: ПААЛЬ-1¹, ПААЛЬ-2, ПААЛЬ-3. С учетом этого в одном из университетов выпущено методическое пособие, в котором глаголы פעל ל"י названы "*своеобразным гибридом ПИЭЛЯ и ПААЛЯ-2*".

Следует также отметить, что примитивизация терминов часто является результатом деятельности переводчиков. Например, описание глагола ידע из גזרת ל"ע וגם פ"י превратилось в "*Глагол: модель спряжения – пааль, гортанный ל и корни типа פ"י, настоящее время*"... Сомнительным также является стремление авторов русской версии מן ההתלהל עברית использовать в переводе термин *задненёбные* вместо גרוניות (гортанные). Часто бывает обидно, когда видишь четкое и грамотное объяснение в оригинале на иврите – и уродливый перевод, причем учащиеся-то, как правило, ивритский текст не читают...

- Второе: вопрос классификации частей речи и членов предложения. Так, к примеру, учебник «שיחות של יום-יום», ничтоже сумняшеся, относит порядковые числительные к прилагательным. Во многих учебниках авторы практически не пользуются терминами לואי (*определение*) и תיאור

¹ А затем, когда ученик попадает к другому преподавателю и слышит другую терминологию, он радостно открывает "Так это же ПААЛЬ-1, да?"

(*обстоятельство*), когда речь идёт о членах простого предложения, предпочитая им соответственно שם תואר (или просто תואר) и תואר פועל. В итоге в русском переводе можно найти такие перлы: "Многие прилагательные используются и как определения, и как наречия" [4].

Серьезная путаница в учебниках имеет место при использовании термина "целые глаголы", к которым, по определению, относятся все глаголы, не теряющие при спряжении корневых букв. Однако в ряде пособий этот термин относят лишь к глаголам, не имеющим фонетических проблем. Например, в [9]: "Спряжение глаголов со средней гортанной практически ничем не отличается от спряжения целых глаголов". Может быть, целесообразно для целей преподавания использовать внеграмматический термин *правильные глаголы* или *идеальные глаголы* для глаголов без проблемных букв в корне (גזרת השלמים)?

И все же наибольшая неразбериха наблюдается при описании служебных частей речи. В иврите существуют термины אוהיות השימוש и מיליות, которые логично было бы перевести на русский язык соответственно как *однобуквенные служебные части речи* и *служебные слова*. Однако в переводе соответствующих терминов чаще всего звучит слово *частица*, например: *предложные частицы*, *частица ל*, *частица ת*, *частица ו*, *соединительная частица ו*. Родом, вероятно, эта «частица» из английского «particle», как в англоязычных учебниках переводится слово מילית, но от этого не легче, ведь в русском языке частица является отдельной частью речи, пусть и не совсем четко очерченной, – а среди наших учеников встречаются грамотные люди!

Какова мера допустимой примитивизации и, если можно так выразиться, искажения истинных положений грамматики иврита во имя облегчения восприятия материала? По мнению автора, на начальном этапе можно недоговаривать, но нельзя во имя "облегчения восприятия" давать неправильную информацию, за которую на последующих этапах придется извиняться и советовать учащимся "забыть то, что учили ранее". К сожалению, такая тенденция –объяснить пусть не совсем правильно, зато

понятно – характерна для многих учебников. Приведем несколько примеров:

- "Заметьте, что «לך» соответствует в русском языке местоимению с предлогом, а «לך» – местоимению без предлога" [12].
- «Глагольная основа – это соединение корня и гласных; к основе присоединяются префиксы и суффиксы, придающие форме глагола её специфическое значение». «Как известно, согласные глагола в единственном числе прошедшего времени называются его корнем» [12].
- О глаголах פעל ל"ה : "Основа прошедшего времени имеет типовые гласные А-И, с изменением второй гласной в 3-м лице ед. и мн. числа" [12].
- О глаголах פיעל שלמים: «Основа прошедшего времени этих глаголов имеет типовые гласные «И-А» с заменой на Э в 3-м лице ед.ч м.рода" [12].
- «Союз כי употребляется только в середине предложения, а מפני – в начале и в середине сложного предложения» [6]. Но ведь потом кому-то придётся «отучать» от употребления «מפני» в начале сложного предложения!
- «В условном предложении (речь идёт о реальном условии) время главного предложения соответствует времени придаточного» [6].
- В [9] начинающим изучать иврит предлагается "Правило увеличения числа слогов в слове", гласящее, что «иврит противится увеличению количества слогов, в связи с чем происходит редукция гласных». Но тогда почему תְּהַלֵּל, но תְּהַלֵּל? Не проще ли объяснить ученикам действительно существующее правило **удаления от ударного слога**? Это вовсе не сложнее, и в то же время – правильное на "всю оставшуюся жизнь".
- Тема *шва* мне кажется сложной для начинающих, да и не только для начинающих. Может быть, на начальном уровне достаточно сказать, что эта огласовка может обозначать как полное отсутствие гласного звука (закрывает слог), так и короткое э. Но если пытаться преподавать начинающим эту тему, то нужно быть очень осторожными в отношении

неправильных формулировок. Едва ли оправдано якобы "универсальное правило", гласящее, что "под гортанной одно *шва*¹ стоять не может", это правило является "универсальным" только для ם ן ן ן ן, причём, по последним рекомендациям АЯИ, допустимыми формами являются и ם ן ן ן ן, и ם ן ן ן ן, а слово ן ן ן ן ן существует с неведомых времён, не говоря уже об ן ן ן ן. Если уже останавливаться подробно на произношении *шва*, то легче предпослать этому информацию о двух *шва* (причем, в обязательном, а не в факультативном порядке), это проще для понимания, чем, скажем, фраза "Если при говорении можно избежать опоры на гласный звук, то *шва* в начале слова не произносится" ([9]). В принципе, на начальном этапе можно вообще не поднимать вопрос о произношении *шва* под первой буквой слова, ограничившись информацией, что это *шва* является подвижным, т.е. произносимым, хотя на практике израильтяне и не произносят этот звук во многих словах (ведь если учащиеся будут говорить гэдола, это будет вполне приемлемо).

Какими должны быть порядок и система подачи грамматического и лексического материала в учебниках для начинающих? Без взаимных уступок и согласования тут не обойтись. В большинстве учебников наблюдается примат лексики и речевых конструкций, однако порядок ввода речевых конструкций построен в расчете на англоязычных учащихся. Так, конструкции ן ן – ן ן обычно вводятся достаточно поздно, хотя для русскоговорящих учащихся они полностью соответствуют русским аналогам и могут с первых уроков значительно расширить разговорную базу.

Приведем ряд соображений по поводу изложения в учебниках отдельных тем, наиболее сложных для усвоения:

- Определенный артикль – сложнейшая тема для русскоязычной аудитории, включая преподавателей иврита и исследователей. И тем не менее – эту тему необходимо преподавать.

Из учебника в учебник кочует с минимальными изменениями стандартная формулировка: *артикль*

¹ имеется в виду - "шва", а не "хатаф-патах"

употребляется, когда говорящий точно знает, о каком именно конкретном предмете идёт речь¹. Но ведь говорящий всегда это знает! Если он говорит: "קניתי ספר חדש", то он вне всякого сомнения знает, о какой конкретной книге идёт речь. Нам представляется более корректной формулировка, предложенная известным преподавателем иврита Р. Коеном: «Артикль употребляется, когда говорящему известно, что тот, к кому он обращается, знает, о каком именно конкретном предмете идет речь».

Вызывает сомнение следующая формулировка: "Артикль ставится, если существительное обозначает то, что известно всем: השמים, הארץ, השמש, הירח. Может быть, целесообразно использовать термин *понятия единственные в своём роде, уникальные* (пусть даже не всем известные – напр., הטכניון). Недостаточно точна еще одна формулировка, которая, к сожалению, достаточно популярна в учебниках: «Если существительное имеет артикль, то артикль ставится и перед следующим за ним прилагательным» (без оговорки о функции этого прилагательного в предложении).

- Огласованное и неогласованное письмо и связанные с ним проблемы изложения отдельных тем.

В настоящее время практически во всех учебниках принято огласование, рекомендованное профессором Барухом Подольским, а именно буквенное написание по правилам полного безогласовочного письма в сочетании с сохранением в ряде текстов огласовок. Преимущества для начального обучения очевидны, это – облегчение чтения и зрительное восприятие необходимого в будущем полного письма. Вместе с тем такое написание затрудняет использование некоторых грамматических посылок. Например, вряд ли учащиеся смогут понять приведенное в учебнике [9] "правило короткой огласовки", гласящее, что в середине слова *дагеш* ставится в букве, следующей после короткого безударного гласного (после короткой огласовки), если они привыкли видеть слово דָּבַר в виде דִּבֵּר а слово צָהָרָה – как צְהָרָה.

¹ Например, в [11]: «Те предметы, которые известны говорящему и выделяются им из всех остальных аналогичных предметов : "תן לי את הספר!" = "Дай мне (ту самую) книгу"».

В некоторых учебниках (например, в [7]) для «облегчения» обучения ставится дополнительная буква ם даже в закрытом безударном слоге: מיספר, ליכתוב, מישפח и т.п., что, как нам кажется, создаст для учащихся дополнительные проблемы уже в ближайшем будущем.

В заключение – несколько слов, каким бы представлялся идеальный учебник иврита для начинающих автору этой статьи: Это должен быть учебник, по разнообразию тем и упражнений, по отражению реалий Израиля близкий к учебнику "עברית מן ההתחלה" [4] или "מאלף עד תיו" [1]. В нём должна быть упорядочена терминология (возможно, маленькое предисловие о соотношении принятых в книге грамматических терминов и привычной терминологии русской грамматики). В нём должно быть также несколько глав под ориентировочным названием "Для тех, кто хочет использовать логику иврита" (иными словами – "Иврит через мозг"). Одна такая глава должна касаться огласовок, учения о слоге, "дагешей"; вторая (порядок условен) – словообразования в иврите (с упором на систему мишкалей – биньянов); третья – фонетически сложных букв и их влияния на мишкали – биньяны (с понятием о гзарот). Отдельные главы, как нам представляется, должны быть посвящены семантике имён различных мишкалей, семантике биньянов, семантике предлогов, многозначности наиболее употребимых предлогов, понятию послелогов, глагольному управлению. При этом при изложении всех остальных грамматических тем желательна ссылка на положения этих глав.

Однако не скучно ли будет работать с таким учебником – а зачем тогда преподаватель? Только ли чтобы его озвучивать?

Библиография

1. שושנה ברומ, חנה הרוסיה, אביבה חיים, ערנה לאודן, עירית עמית. עברית מאלף עד תיו. אוניברסיטת תל-אביב היחידה ללימודי עברית. הוצאת דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.
2. ליאורה וינבך, עדנה לאודן. שיחות של יום-יום: עברית מדוברת בספר ובקלטת. המחלקה לחינוך ולתרבות בגולה – ההסתדרות הציונית העולמית בסיוע הקרן לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש ל.א. פינקוס. אב תשמ"ט 1989
3. מאשה טרנר. עברית ב-30 השיעורים. ישראל, 1992.

4. הלה קובלינר, שלומית חייט, שרה ישראלי. עברית מן ההתחלה עם תרגום לרוסית. חלק א'. אקדמון בע"מ, 2004.
5. עדנה לאודן, ליאורה וינבך. שעת העברית, חלק א', מט"ח, שפע הוראת עברית בתפוצות, 1994.
6. עדנה לאודן, עידית וולף, חנה הרוסי, רחל שושן. שעת העברית, חלק ב', מט"ח, שפע הוראת עברית בתפוצות, הסוכנות היהודית לא"י 1994.
7. אשר א' ריבלין. מדרגות. עברית בבית הספר בתפוצות, מיקראה ג'-ד', צפון. הוצאת המחלקה לחינוך ולתרבות בגולה, ההסתדרות הציונית העולמית. ירושלים.
8. В. Коэн-Цедек. О чём молчат в ульпане: Книга для тех, кто уже начал учить иврит. Ашдод, "Эргатоник", 1995
9. Ю.И. Костенко. Учебник языка иврит для начинающих. Часть 1. Издательство: Книгодел
10. Ф.Л. Шапиро, Иврит-русский словарь, с приложением краткого грамматического очерка языка иврит, сост. Б. М. Гранде, М., 1963
11. А. Соломоник, А.. Практическая грамматика иврита. Иерусалим. 1983.
12. Ш. Блюм, Х. Рабин, Х.. Современный иврит: Самоучитель, начальный курс . — Москва: Тарбут, 1991
13. В. Коэн-Цедек, Н. Приталь. Иврит через мозг: виртуальный учебник грамматики иврита. <http://hamelamed.narod.ru/index.htm>

Д. Ромашов (г. С.-Петербург)

Преподавание иврита в вузе: взгляд со студенческой скамьи

С тех пор, как я учился в стенах Института стран Азии и Африки МГУ им. Ломоносова М.В. (далее – ИСАА), прошло несколько лет, и теперь можно оглянуться назад и достаточно отстраненно посмотреть на учебный процесс. С одной стороны, за это время, конечно, что-то позабылось, что-то утратило остроту, но с другой, я имел возможность взглянуть на преподавание иврита изнутри и вместе оценить его эффективность.

Передача опыта от одного поколения другому реализуется, в сущности, по двум возможным моделям: подражание и от противного. Поскольку в вузе обычно специально не учат преподавать в высшей школе, существует некий вузовский стиль, воспроизводимый поколениями преподавателей. Следовательно, и я, сразу после окончания ИСАА начав преподавать иврит в Петербургском институте иудаики, неизбежно ориентировался на то, как учили меня. У каждого преподавателя свой стиль, своя методика; есть преподаватели консервативные и открытые экспериментам. Здесь же я собираюсь сказать несколько слов не о стиле отдельных преподавателей, но об общих принципах преподавания иврита. В основном я рассматриваю преподавание иврита в ИСАА в мое время, однако имею в виду и другие известные мне учебные заведения.

1. Существенным недостатком в системе преподавания иврита в ИСАА является недифференцированный подход к студентам, получающим разную специализацию. Ведь, скажем, в отличие от филологов, специализацией которых является язык изучаемого региона (или создаваемая на этом языке литература), для студентов исторического или социально-экономического отделения основной восточный язык (в нашем случае иврит) нужен больше в прикладных целях. При этом в учебном плане иврит занимает непропорциональное своему значению для студентов-нефилологов место. Это приводит к тому, что студенты заканчивают университет с ивритом (кто сколько возьмет), но без специальности, что для многих бывает весьма ощутимо, когда встает вопрос о работе по специальности.

Существует мнение, что нефилологу знать язык своего региона вообще необязательно. Сторонники аргументируют свою позицию тем, что для нормальной научной или профессиональной деятельности специалисту нужен только английский язык, как в смысле научной или публицистической литературы, так и для общения с израильскими коллегами, не говоря уже о коллегах из других стран. С такой позицией трудно согласиться: никакой язык нельзя рассматривать как сугубо утилитарное средство коммуникации, легко конвертируемое в другое аналогичное. Язык – это важный культурно образующий фактор, без которого невозможно подробное изучение народа или страны. Это тем более справедливо в отношении языка иврит, учитывая его место и роль в истории и культуре еврейского народа и в последние сто – сто пятьдесят лет в частности. В этой связи представляется актуальной проблема поиска оптимального количественного соотношения между преподаванием иврита и других дисциплин в рамках той или иной специализации. На мой взгляд, студентам-нефилологам вполне достаточно овладеть ивритом на уверенном базовом уровне, позволяющем им почувствовать язык, пользоваться им и дающем возможность самостоятельно совершенствоваться в языке при желании или необходимости. Такой уровень соответствует четвертому уровню («далет») в шестиступенчатом израильском курсе по ивриту, разработанному в Еврейском университете в Иерусалиме для иностранных студентов. К этому уровню студент успевает овладеть основной грамматикой, имеет приличный словарный запас, так что дальнейшее изучение языка – фактически дело расширения словарного запаса и освоения «высокого» стиля. В Еврейском университете в Иерусалиме студентов с уровнем «далет» начинают допускать на ивритоязычные университетские курсы.

2. Другая проблема, тесно связанная с предыдущей, - слишком интенсивный темп обучения. Ни для кого не секрет, что люди по-разному усваивают и осваивают языки, особенно если речь идет о совсем не знакомом языке. Конечно, иврит – далеко не самый сложный из восточных языков, однако чтобы это осознать, требуется время. Ведь что получается? Не обладающий блестящими способностями к изучению языков, но достаточно усердный и любознательный студент, с трудом поступивший в университет, чтобы изучать историю или экономику стран Азии и

Африки, не справляется с такой «гонкой», что сказывается на его общей успеваемости и грозит отчислением. Средний студент либо не справляется и «вылетает», либо переминается с двойки на тройку, и его уровень иврита в итоге все равно будет не выше слабого уровня «далет», если не «гимел»¹. Спрашивается, насколько оправдан такой способ изучения языка.

Под «интенсивным темпом» я подразумеваю не количество языковых часов в неделю, а объем изучаемого материала за единицу времени. Иными словами, если пойти на сокращение общего объема курса изучения иврита для студентов-нефилологов, можно выделить больше времени для изучения одного уровня. При этом общее количество языковых часов можно оставить прежним, так что нагрузка преподавателей не пострадает. Что же до студентов-филологов, то для них тоже имеет смысл растянуть курс по времени – на четыре года, не сокращая при этом его объем. Ведь даже в Школе Ротберга для иностранных студентов при Иерусалимском университете уровень «алеф» проходят за год, хотя там человек сразу погружается в языковую среду.

После 3-го курса, когда формально закончился курс иврита по израильской системе, у нас было ощущение, что кафедра не очень понимает, что с нами дальше делать. Выражалось это в не очень внятных общих занятиях по чтению комментариев к Торе Нехамы Лейбович и по фонетике языка иврит на иврите же. На мой взгляд, 4—5 курсы (в рамках бакалавриата 4 курс) – это самое время для связанных с языком спецкурсов по всем трем специальностям. Насколько я могу судить по студентам в Петербургском институте иудаики или в Центре библеистики и иудаики философского факультета СПбГУ, им очень не хватает элементарных навыков чтения статей по специальности, они не владеют профессиональной лексикой на иврите.

Мне думается, что предлагаемый подход может стать универсальным в известных мне высших учебных заведениях, где изучается иврит. Соотнося курс иврита со специализацией студентов того или иного вуза, мы снимаем со студентов лишнюю нагрузку и повышаем уровень их профессиональной подготовки без ущерба для иврита.

¹ Третий уровень в вышеупомянутом шестиступенчатом курсе.

Текст на уроках современного иврита в высшей школе

Центральной составляющей учебного процесса в высшей школе при изучении любого иностранного языка является текст. Это в большой степени актуально и для преподавания современного иврита. Однако от того, как преподнести текст на уроке, зависит и эмоциональная атмосфера в классе, и эффективность усвоения учебного материала в целом.

Классический прием в России, который широко используется преподавателями иностранного языка на уроке – это традиционное чтение текста. Однако статистика показывает, что чтение является наименее результативным из всех инструментов учебного процесса: как правило, студент запоминает лишь 10 % из прочитанного им (ниже будет приведена полная схема).

Возникает легитимный вопрос: каким же образом можно повысить кпд, не отказываясь от чтения текста? Эта проблема частично решена в различных методиках и подходах к изучению иностранного языка, в том числе английского и других европейских языков.

На сегодняшний день существует множество разнообразных языковых школ, и студент может выбрать наиболее подходящее методическое направление с учетом индивидуальных психологических и других особенностей.

В области преподавания иврита в диаспоре, к сожалению, на данный момент широкого выбора среди курсов (школ) не имеется. Вся альтернатива выбора сводится к ульпану и к высшему учебному заведению. Правда, в последнее время заметна тенденция перехода на дистанционное и он-лайн обучение языку, что говорит об инновационных разработках в области преподавания современного иврита с использованием новейших мультимедийных технологий. Однако официально утвержденных и принятых методических разработок на эту тему пока нет в природе. Преподаватель современного иврита в высшей школе вынужден самостоятельно каждый раз искать пути повышения эффективности отработки учебного материала на уроке.

Поскольку методологические подходы к преподаванию современного иврита в диаспоре на сегодняшний день менее

разработаны, чем, например, европейских языков, автор статьи намерен для начала ознакомить читателя с некоторыми общими методиками преподавания иностранного языка на примере английского.

Обзор методик преподавания иностранного языка

Первая методика называется *традиционной* (др. название – фундаментальная, или грамматико-переводная) и представляет собой классический подход к изучению языка на базе опыта преподавания мертвых языков (латыни и древне-греческого). Данный метод разработан известным лингвистом Н.А. Бонк [13, 14] и основывается на чтении и переводе текстов, при этом основное внимание уделяется грамматике. Этот путь к овладению языком является долгим и весьма сложным, но и эффективным. Данная методика частично использовалась в преподавании современного иврита в советское время. При этом основной акцент делался на чтение текстов и грамматические упражнения. Многие преподаватели и до сих пор придерживаются традиционной методики. По мнению автора статьи, очевидным минусом данного подхода является полное отсутствие или недостаточная отработка активных языковых навыков, таких как: говорение и письмо, а также – аудирование.

В 60-е годы XX века в связи с изменением спроса, когда главной целью изучения иностранного языка стало приобретение разговорных навыков, появляются две интересные методики, которые являются ведущими на сегодняшний день – *лингвосоциокультурная* и *коммуникативная*.

Одним из главных авторов *лингвосоциокультурной* методики является декан Факультета иностранных языков МГУ профессор С.Г. Тер-Минасова [11]. Данный метод изучения иностранного языка базируется на социальной и культурной среде, что весьма актуально и для изучения современного иврита. Преподаватель иностранного языка, по мнению Тер-Минасовой, должен быть *бикультуралом*, то есть носителем одновременно двух культур. Посредством языка студенты изучают географию страны, историю, особенности и условия проживания, обычаи, традицию и быт народа и пр.

Сложно представить себе преподавание современного иврита в отрыве от еврейской культуры, истории и традиций. Как говорят на иврите:

שפה נלמדת באמצעות תרבות, ותרבות – באמצעות שפה.
 Язык изучается через культуру,
 а культура – через язык.

В вузах на специализациях по иудаике, гебраистике и культуре Востока в обязательную программу входят культурологические дисциплины. Такие спецкурсы представляются крайне важными, так как при изучении современного иврита предполагается некоторое знакомство с еврейской культурой и традицией, а учебных часов, выделенных на иврит, зачастую не хватает для восполнения подобного рода лакун.

К достоинствам данной методики можно отнести то, что студента учат думать на иностранном языке, а не переводить с родного. Очевидный плюс и в том, что она включает в себя два аспекта общения: языковое и межкультурное. Минусом методики можно считать тот факт, что такая активная «включенность» в культуру не всегда позволяет увидеть некоторые вещи со стороны и проанализировать их. Порой даже перевод простых идиоматических выражений на родной язык вызывает затруднение, т.к. они звучат естественно в заданном контексте на изучаемом языке. Кроме того, не всякий студент, интересующийся языком на начальном этапе, заинтересован в культуре и истории страны изучаемого языка.

Третий подход называется *коммуникативным*. Он пришел в Россию с Западных и Американских языковых школ. Основное внимание в данном направлении уделяется говорению и аудированию. Цель учебного процесса по данному методу – коммуникация, т.е. активное владение простыми языковыми конструкциями и разговорной лексикой, характерной для устной речи. Недостатком коммуникативного метода можно считать шаблонность и излишнюю клишированность речи, недостаточное знакомство с другими регистрами языка, кроме разговорного, и пр.

На этой методике, интегрированной с элементами традиционного подхода, строят свое обучение ведущие языковые школы Кембриджа и Оксфорда. Эта комбинированная методика преподавания английского языка очень популярна в российских

языковых школах. Вероятно, коммуникативный метод являлся одним из ведущих и в преподавании современного иврита в российских ульпанах 90-х годов, которые за максимально короткий срок готовили отъезжающих в Израиль к повседневному общению на иврите.

Четвертая методика, называется *эмоционально-смысловой* (или *методом погружения*). В основе этого подхода лежат разработки болгарского психотерапевта Г. Лозанова, который изобрел т.н. метод суггестопедии¹ для ускоренного обучения иностранным языкам. Преподавание иностранного языка Лозанов использовал в медицинских целях и считал, что до грамматических правил ученик должен прийти самостоятельно. С помощью системы психологических приемов (внушения, привлечения внимания и пр.) он за 24 дня обучал своих пациентов беглому чтению и говорению на иностранном языке. По разработкам Лозанова в Москве были созданы две языковые школы – школа Китайгородской и «Система-3» Игоря Шехтера.

В школе «Система-3» И.Ю. Шехтера [16] учащиеся выбирают себе второе имя, характерное для страны изучаемого языка, и придумывают биографию на все время обучения, таким образом, находясь как бы внутри выдуманной истории, студенты чувствуют себя более раскованно и быстро начинают говорить. Суть метода заключается в том, что фразы и конструкции запоминаются в естественной «живой» ситуации. В школе Шехтера три ступени: элементарное общение; монологическая речь; сложная дискуссия на любую тему. Между этими ступенями Шехтер, как и Китайгородская, вводит краткие грамматические мини-курсы, которые служат мостами-связками между тремя ступенями обучения.

Достоинством метода погружения можно считать то, что так называемый психологический блок на говорение на иностранном языке не успевает возникнуть, и студенты начинают говорить с первых уроков. К недостаткам можно отнести тот факт, что не для каждого типа студента подходит данный элемент театральности и включенный процесс интеракции, характерный для этой методики. Существуют психотипы студентов, которые

¹ Букв. – «внушение знаний».

будут испытывать дискомфорт, играя данную им роль. К таким студентам нужно искать кардинально противоположный подход.

Существует еще целый ряд методик, таких как: интенсивная¹, метод молчания², метод физического реагирования³, аудио-лингвистическая⁴, методика подготовки к квалификационным экзаменам и тестам⁵ и пр. В силу ограниченного объема статьи и ее тематики, мы не будем подробно останавливаться на данных методиках.

¹Интенсивный метод направлен на формирование «выразительного речевого поведения», часто имеет языковой характер и высокую степень «шаблонности» (устойчивые языковые выражения).

²"Silent way" – метод изучения, а точнее «вспоминания» иностранного языка, при котором преподаватель не должен мешать ученику, навязывая свои знания и навыки. Преподаватель с начальных уровней не говорит. Для постановки произношения используется сложная система таблиц и карточек. В итоге уровень преподавателя не влияет на успеваемость и уровень ученика, который вынужден свободно выражаться на иностранном языке, не испытывая комплексов по поводу ошибок или незнания слов.

³Метод физического реагирования заключается в том, что студент должен сначала молча отреагировать телом на произнесенное преподавателем слово (на первом этапе даются слова, которые можно показать), а затем – он одновременно совершает действие и произносит слово.

⁴Аудиолингвистическая методика предполагает, что на первоначальном этапе обучения иностранному языку студент только слушает иностранную речь и, как бы, имитирует ее, затем, только на втором этапе, он может добавить к услышанному одно-два предложения от себя. И далее – начинает говорить самостоятельно.

⁵Данная методика подготовки к тестам и квалификационным экзаменам направлена на подготовку к тестам мирового стандарта по иностранному языку. Она не дает новых знаний, но является проверкой и систематизацией уже имеющегося багажа студента. Как правило, методика включает в себя стандартные ступени по уровню владения иностранным языком: начальный (beginner, A), продолжающий (elementary, B), пред-средний (pre-intermediate, A), средний (intermediate, B), над-средний (upper-intermediate, C), продвинутый (1) – или приближенный к носителю языка (advanced – от near native). Подготовка к тестам заключается в приобретении навыка работы с определенными видами упражнений в рамках того или иного уровня.

Психологические типы студентов

Как видно из предыдущего параграфа, на сегодняшний день существует большое количество различных методик, разработанных с учетом особенностей того или иного психологического типа студента. Однако поскольку в реальности языковая группа, как правило, гетерогенна, то и методика преподавания иностранного языка должна использовать максимально разнообразные средства. Языковая группа может состоять из студентов, различающихся по возрастному и гендерному признаку, по уровню владения иностранным языком, по целям изучения языка и т.п.

1. По основным каналам восприятия информации

Как правило, в гетерогенной группе присутствуют студенты с различными основными каналами восприятия информации:

Аудиалы – это люди, у которых наиболее развит слуховой канал восприятия информации. Оптимальная методика для таких людей – коммуникативная, эмоционально-смысловая и аудиолингвистическая.

К *визуалам* относятся люди с развитой зрительной памятью. Как правило, им труднее заговорить. Для таких людей нужна методика с максимальным использованием визуальных материалов: это может быть, например, фундаментальная или лингвосоциокультурная методики.

И для первого и для второго типа идеально подходят видео/мультимедийные обучающие компьютерные программы, которые дают возможность одновременно, и видеть, и слышать материал.

Кинестетики – это люди, у которых главным каналом восприятия является сенсорно-моторный (или моторный плюс зрительный). Это основной канал в младенческом возрасте, когда необходимы тактильно-двигательные ассоциации для восприятия и усвоения новой информации¹.

¹Можно вспомнить, как раньше в хедере дети учили алфавит, намазывая пальцем мед на выпеченные буквы.

Для кинестетиков идеальным методом обучения является метод физического реагирования и лингвосоциокультурная методика, т.к., изучая географию страны, обычаи и традиции народа, студент усваивает информацию, как бы «пропуская через тело» – он «делает» (например, соблюдая традиции), а не просто заучивает абстрактные вещи.

2. "Комтип и линтип"

Кроме этих трех типов по основным каналам восприятия информации, параллельно существуют еще два основных психологических типа студентов: т.н. комтип и линтип.

Комтип – коммуникативный тип – это общительные, подвижные люди с развитой интуицией и чувством языка, обладающие хорошей памятью. Этим людям легко дается разговор, но сложнее грамматические конструкции. При затруднениях в грамматике для комтипа идеально подходят компьютерные обучающие упражнения. Для комтипа язык это, прежде всего, средство общения.

Линтип – лингвистический тип – это, как правило, замкнутые необщительные мыслители с хорошо развитой зрительной памятью и логикой. Свое обучение линтип предпочитает начинать с грамматики, хорошо сдает письменные работы, но испытывает трудности с говорением. Линтипу необходимо тренировать слуховое восприятие и устную речь. Для лингвистического типа язык – знаковая система, где главным является логика, законы языка и значения слов.

Как правило, у комтипа преимущественным является слуховой канал восприятия информации (аудиалы). В то время как линтип относится чаще всего к визуалам, т.е. к людям, основным каналом восприятия информации которых является визуальный ряд.

Однако все классификации весьма условны, и психотипа в чистом виде в реальности не существует. Имеют место быть т.н. *смешанные типы*, когда превалирует один из каналов восприятия, или один из психологических типов, но присутствуют в той или иной степени и другие.

Подводя промежуточный итог, отметим, что при методической разработке языкового курса необходимо учитывать

психотипы студентов для создания хорошего эмоционального фона на уроке. Ибо если аудиал (или комтип) попадает в группу, где за основу взята грамматико-переводная методика, у него начинается фрустрация¹, понижается самооценка, он замыкается в себе и закрывается для входящей информации на уроке. Очень важно, чтобы обучение было психологически комфортным.

В обычной группе сложно учесть психологические особенности каждого студента. Комбинирование различных методик видится нам достойным решением проблемы. Однако важно, вместе с тем, равномерно и постепенно развивать четыре языковые навыка, о которых речь пойдет ниже.

Языковые навыки

Существует четыре основных навыка в изучении иностранного языка. К пассивным навыкам относятся *чтение* (הבנת הנקרא) и *аудирование* (שמיעת הנשמע). А к активным – *письменная речь* (הבעה בכתב) и *устная речь* (הבעה בעל פה)².

Как правило, визуалы и представители линтипа отдают предпочтение Чтению и письму, а аудиалы и представители комтипа – аудированию и разговору. Таким образом, оба типа студентов естественным путем обращаются к двум навыкам из четырех, при этом, что немаловажно, один из них является активным. Разумеется, это не значит, что остальные навыки для каждого из типов закрыты. Просто их отработку нужно аккуратно и грамотно вводить в учебный процесс и постепенно развивать, что и входит в задачи преподавателя.

Для начала необходимо, чтобы визуалы читали текст вслух, затем – пересказывали его и, наконец, обсуждали прочитанное. Таким образом, визуал строит «мостик» от любимого и привычного текста (пассив) к разговору (актив) и постепенно комфортно расширяет свободу самовыражения в устной форме.

¹Букв. – «отчаяние».

²В ивритской терминологии более четко видно это разделение на пассив и актив: הַבְנָה – буквально это «понимание», т.е. пассивное визуальное и слуховое восприятие, а הַבְעָה – это «выражение, произнесение», т.е. активное самовыражение в устной и письменной форме. (Прим. – Е.П.).

Для аудиалов важно записывать услышанное, это можно делать и в домашних условиях, используя аудиозапись к курсу, если таковая имеется. В классе эту функцию выполняет обычный диктант. Таким образом, задействуется важный и наиболее трудный для аудиалов активный навык – письмо.

Как уже упоминалось выше, простое прочтение текста наименее эффективно при обучении иностранному языку. На рис. 1 показано процентное соотношение усвоения студентом учебного материала при отработке различных языковых навыков:

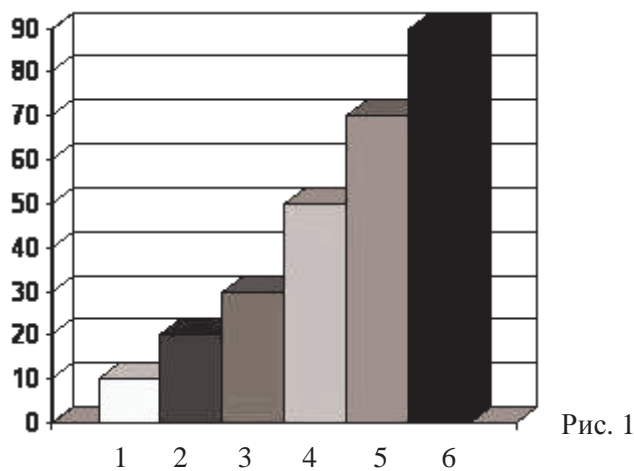


Рис. 1

Условные обозначения: 1 – прочитать, 2 – услышать, 3 – увидеть, 4 – увидеть и услышать, 5 – сказать, 6 – сказать и сделать.

Таким образом, из схемы видно, что классическое чтение и аудирование наименее эффективны относительно результата, т.е. усвоения материала студентом. В то время как одновременное аудирование и визуальный ряд, а также – устная речь, отдельно или совместно с действием – являются наиболее продуктивными методами отработки учебного материала. При выборе определенного элемента в преподавании необходимо учитывать:

1. психотипы студентов, чтобы помочь развить тот навык, который труднее всего дается тому или иному типу;
2. эффективность отработки языковых навыков (согласно вышеприведенной таблице).

Текст на уроке современного иврита

Как правило, вне языковой среды, сильнее всего страдают аудиалы, так как на уроках иностранного языка аудированию отводится отнюдь не первое место, а пообщаться за пределами класса не представляется возможным. В университете главным средством в преподавании иностранного языка, в том числе и современного иврита, является письменный текст. Цель изучения текста всегда различна, а иногда – комбинируется из нескольких: это может быть и отработка грамматических или синтаксических конструкций, и изучение новой лексики, и знакомство с социокультурным аспектом страны изучаемого языка и многое другое. Разумеется, письменный текст является не самоцелью, а лишь средством для достижения одной из перечисленных выше целей.

Учебные тексты на языковом курсе могут быть разноплановыми не только по учебным целям и задачам, но и по форме, сложности и т.п. К примеру, текст может быть:

- учебный (адаптированный из учебника с последующими упражнениями на отработку и закрепление),
- статья: газетная из свежей израильской прессы или научно-популярная статья,
- мидраш,
- художественный (неадаптированный: для языкового курса часто берут такого плана тексты, например рассказы Э.Керета или скетчи Х.Левина),
- краткое объявление, реклама, анекдот или стихотворение (в т.ч. и песня).

Наиболее распространенная модель изучения текста состоит из пяти основных блоков:

- **подготовка:** обсуждение темы текста, заголовка, рисунков, если таковые есть. Это дает возможность студентам настроиться на восприятие новой информации и открывает эмоциональный фильтр, что крайне важно для эффективности учебного процесса;
- **чтение:** большой текст разбивается на абзацы, или на небольшие пронумерованные смысловые кусочки, и читается, как правило, вслух студентами по очереди (некоторые преподаватели любят переводить прочитанное на родной язык, однако, по

мнению автора статьи, этого делать не стоит, т.к. задача преподавателя – научить студента думать на иностранном языке, а не переводить на него конструкции с родного);

- **разбор**: по прочтении каждого кусочка производится анализ грамматических и синтаксических конструкций, новой лексики, связующих элементов и анализ причинно-следственных связей между кусочками текста (здесь же возможно составление краткого плана и разбор его структуры для дальнейшего пересказа);
- **обсуждение**: после чтения и разбора текста студенты обсуждают еще раз тему и возвращаются к заголовку, чтобы проверить, насколько верны были их ожидания перед прочтением. На данном этапе возможны задания, позволяющие отработать новую лексику в заданных ситуациях.
- **письмо**: по итогам чтения, разбора и обсуждения обычно дается письменное домашнее задание. Это может быть сочинение на проблематику текста, письменный личный отзыв в виде эссе, письмо от лица одного из героев (если они есть), творческое задание закончить текст и т.д.

При изучении текста, и не только, важно помнить, что при открытом эмоциональном фильтре у студентов повышается мотивация и во много раз увеличивается процент запоминания. Задача преподавателя – создать творческую атмосферу в классе, часто менять формы работы, чтобы задействовать различные каналы восприятия, и использовать эффект неожиданности. Например:

Иногда из незнакомого текста достаточно «вынуть» 7-10 знакомых слов, чтобы как бы сместить акценты в привычном задании и сделать его более интересным. Кроме того, такой текст (типа «кюз» – по американскому образцу) часто входит в уровневый тест, и его нужно учиться выполнять так же, как и все остальные задания.

Также можно «перепутать» в тексте абзацы и попросить студентов восстановить правильный порядок. Если при этом разбить студентов на небольшие группы по 2-3 человека, то соревновательный дух сделает это задание не только эффективным, но и интересным.

На высоких уровнях уже нет необходимости в прочтении текста вслух по цепочке. Преподаватель задает ключевой вопрос по

небольшому фрагменту, студенты «сканируют» текст и отвечают на вопросы. При этом можно делать краткий план (לִשְׂמֹל), чтобы было легче проанализировать структуру и понять логику текста. Затем следует стандартное обсуждение и сочинение.

Поскольку практика показывает, что большинство студентов в классе в основном пользуются визуальным каналом восприятия, то представляется важным развивать в группе аудирование и говорение – навыки, которые труднее даются визуалам и представителям лингвистического типа.

Упражнение «Сломанный телефон», когда часть студентов слушает незнакомый текст, потом один из них рассказывает прослушанный (именно прослушанный!) текст студенту, который его не слышал, и так – дальше по цепочке, насколько позволяет время на уроке. Это очень полезное упражнение для лингвистического типа. Повторение услышанного вслух – это переходная учебная форма между пассивным восприятием и спонтанной речью: вырабатывается навык говорения правильными фразами (т.е. при этом не нужно думать, что сказать и как сказать).

Чтобы прийти к такому упражнению для лингвистического типа существует следующая схема: прочитать, прослушать (опираясь на письменный текст), еще раз прослушать без опоры на текст, повторить самому (т.е. пересказать).

Хорошо давать текст с лакунами (кюоз) параллельно с аудированием, чтобы на слух студент мог понять пропущенное слово или выражение, концентрируясь на конкретных местах, и вписать его в текст.

Для аудиалов схема работы с текстом должна быть иной. Сначала аудиал текст должен услышать, потом прослушать еще раз с опорой на письменный текст, и только затем прочитать текст без аудио сопровождения, параллельно обсуждая. Также можно просить аудиалов записывать услышанное – это может быть диктант или изложение. На следующем уровне можно добавлять к аудированию письменные задания (например, вопросы на понимание), таким образом, задействуя еще один навык – письмо. Другими словами, для аудиала в изучении текста важно отталкиваться от простого к сложному – от аудирования и говорения к чтению и письму.

В заключение остановимся отдельно на использовании песни в качестве текста. На взгляд автора статьи, это важный элемент, который:

- открывает, как правило, эмоциональный фильтр, повышая эффективность обучения,
- знакомит студентов с современной израильской музыкальной культурой,
- знакомит студентов с определенным стилем языка,
- всегда предполагает аудирование (в отличие от остальных видов текстов),
- выполняет конкретные учебные задачи, такие как: изучение новых лексических и грамматических конструкций, отработка форм глаголов (например, спряжение в прошедшем и будущем временах, форма императива и пр.), отработка и закрепление склонения предлогов, знакомство со сленговыми выражениями и т.п.

Песню лучше всего давать в конце урока. Несмотря на недостаточную концентрацию внимания и усталость в конце занятия, есть большой шанс, что студенты запомнят материал, данный в песне, так как здесь работает так называемый «эффект края», когда запоминается первое и последнее в одном ряду.

Песню, так же как и любой другой текст, можно и нужно давать по-разному в зависимости от факторов, о которых речь шла выше. Приведем примерные варианты изучения песни на уроке иврита:

- чтение стихотворения, разбор незнакомых слов и конструкций, прослушивание с опорой на текст (эта модель идеально подходит для визуалов);
- прослушивание песни, обсуждение услышанного (о чем она, кто герои и какова их история, какая проблематика и т.п.), повторное прослушивание с опорой на текст, чтение текста песни (эта модель идеально подходит для аудиалов);
- заполнение лакун в нечитанном стихотворении одновременно с прослушиванием песни, затем чтение и разбор текста (при этом сравнение с тем, что удалось услышать относительно лакун) и – повторное прослушивание с опорой на разобранный текст;

- прослушивание песни по строчкам и постепенное написание на слух текста на доске (для этого вызывается один доброволец, остальные – помогают), затем чтение с доски и разбор текста, и, наконец – повторное прослушивание с опорой на текст (здесь можно стирать с доски слова или строчки и прочитывать или петь весь куплет, постепенно заучивая слова наизусть),
- разрезанный текст песни на строчки раздается студентам (эту работу лучше делать в парах или небольших группах), обязательно нужно прочитать вслух в парах отдельные строчки, чтобы ознакомиться с материалом, затем – студенты слушают песню и одновременно с прослушиванием располагают строки в правильном порядке прямо на столе; затем стандартное чтение и разбор текста, и – прослушивание с опорой (или без) на готовый, собранный по строчкам текст.

Подведем итоги. Во-первых, при преподавании текста необходимо учитывать не только потребности группы, но и психологические особенности и типы студентов. В частности, может оказаться целесообразным использовать комбинированную методику. Во-вторых, на уроке целесообразно чередовать виды заданий, чтобы сделать его более динамичным и повысить концентрацию внимания студентов и эффективность запоминания ими материала, а также задействовать различные каналы восприятия информации. В-третьих, при изучении текста важно отвести аудиторное время для аудирования, так как этот навык, как правило, вне языковой среды страдает больше всего. В-четвертых, важно помнить, что наиболее эффективные виды деятельности на уроке позволяют одновременно *увидеть и услышать и/или сделать и сказать*.

Библиография

1. Е.И. Пассов. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989г.
2. Е.И. Пассов, В.П. Кузовлёв, В.С. Коростелёв. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Иностранные языки в школе. 1990 г. №6.

3. Е.И. Пассов. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991г.
4. Г.А. Китайгородская. Методика интенсивного обучения иностранному языку. М., 1986г.
5. М.В. Ляховицкий. Методика преподавания иностранного языка. М., 1981г.
6. Ю. А. Комарова. О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников. См. на сайте: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/komarova.html>
7. О. Федорова, О. Чебанова. Методики преподавания английского языка. <http://www.english4u.com.ua>. Ист.: <http://www.inostranets.ru/>
8. И.Ю. Шехтер. Живой язык. М., Ректор, 2005.
9. И.Ю. Шехтер. Подход к обучению иностранному языку. // «Экспресс информация». Информационный центр Высшей школы. Министерство Высшего и Среднего Образования СССР. Москва, 1973 г.
10. И.Ю. Шехтер. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении. // «Вопросы философии», № 12, 1977 г.
11. С.Г. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2001 г. 276 с.
12. С.Г. Тер-Минасова. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2000 г. 344 с.
13. Н.А. Бонк, И.И. Левина, И.А. Бонк. Английский шаг за шагом. В 2 томах. М.: Росмэн-Издат, 2007 г. 558 с.
14. Н.А. Бонк, Н.А. Лукьянова, Л.Г. Памухина. Учебник английского языка. В двух томах. Минск: Высшая школа, 1993 г. 512 с.
15. Б. Котик, П. Соловей. Как учить язык, чтобы выучить. Диалог с психологом. Иерусалим: издательство «Лири», 2003.
16. Сайт Авторской школы Шехтера – <http://www.shekhter.ru/>
17. В.П. Белянин. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам. // [http://bigben.ru/articles /methods /nlp-i-obuchenie-inostrannim-yazikam](http://bigben.ru/articles/methods/nlp-i-obuchenie-inostrannim-yazikam)
18. Е.Б. Аврускина. НЛП-моделирование иноязычной коммуникации – модное увлечение или научное открытие XXI века? // <http://www.t21.rgups.ru/doc/2/01.doc>

С. Буртман (г. Одесса)

Газета, как средство преподавания программы «Еврейское самосознание» и иврита.

Цель: пробудить интерес к изучению иудаизма и иврита на основе тематических циклов, составленных с помощью газетных материалов, стимулирующих желание работать с традиционными текстами.

Возраст: ученики ульпана от 12 лет и старше.

Задачи:

1. Расширить представление об основных понятиях иудаизма.
2. Проследить связь традиционных текстов с современной действительностью.
3. Рассмотреть в контексте заявленных тем соответствующий им лексический материал.
4. Развивать навыки устной и письменной речи, творческое и логическое мышление.

Основная идея работы по каждой из тем проекта состоит в предложении группе газетной статьи, пробуждающей желание изучить предложенную тему в традиционных текстах (Танахе, Талмуде, мнениях еврейских мудрецов). Газетный материал должен быть провокационным, вызывающий интерес, содержащий любопытные факты. Например:

1. Компенсация Египту («Маарив»).

Израиль обязан выплатить Египту 40 миллиардов долларов за золотого тельца. Египетский специалист подсчитал стоимость золота, которое вынесли израильтяне из Египта.

Египетская пресса поручила известному историку Ахмару, который написал книгу об Исходе из Египта, произвести расчет стоимости золота, которое вынесли израильтяне Египта во времена фараонов.

ישראל חייבת למצרים 40 מיליארד דולר תמורת עגל הזהב" מומחה מצרי חישב את שווי הזהב שהוציאו בני ישראל ממצרים.

העיתונות המצרית הטילה על ההיסטוריון המפורסם אהמר, שכתב ספר על יציאת בני ישראל ממצרים לחשב את שווי הזהב, שהוציאו בני ישראל ממצרים בימי הפרעונים.

Ахмар посвятил много времени изучению архива того периода и документов Наар Хотафа, который был главным бухгалтером фараона. В соответствии с документами, египетским властям не удалось конфисковать большое количество чистого золота, которым были снабжены израильтяне, потому что Исход был быстрым и сопровождался удивительными чудесами.

Нехватка такого количества золота потрясла экономику фараонов и течением времени привела к распаду государства, и поэтому сейчас Израиль обязан выплатить Египту его стоимость – без процентов, так как проценты запрещены в исламе.

Израиль не должен забывать: «Грех отцов на сыновьях».

«Голос Израиля» на иврите, ведущий трансляции в арабских странах поспешил дать ответ на египетские требования. Ответственный за информацию Шауль Менаше производит другой расчёт. Израильтяне работали у фараона на принудительных работах 280 лет. Они не получили никакой платы. С учетом женщин число рабочих равнялось 600 тысяч. Если учесть задержку жалованья на 3000 лет, то египетское правительство еще остается в долгу у Израиля.

Египтяне не остались в долгу. Вновь египетский историк спускается в подвалы Национального музея Каира и уединяется там с папирусами.

אחמר הקדיש ימים ארוכים לגנזכי נאפ-חותפ, שהיה מנהל החשבונות של פרעה בתקופה ההיא. בהתאם לאותם חשבונות השלטונות המצריים לא הצליחו להחרים זהב טהור רב מאוד, שהיו בני ישראל מצוידים בו משום שיציאתם הייתה חפוזה ומלווה נסים ונפלאות.

המחסור בכמות כזאת של זהב ערער את כלכלת הפרעונים ובמרוצת הזמן הביא להתפוררותה של הממלכה; כך שישראל חייבת לשלמו לאוצר המצרי היום בלי ריבית, משום שהריבית אסורה באיסלאם.

אל לישראל לשכוח – "עוון אבות על הבנים".

"קול ישראל" בעברית, המנהל את ההסברה למדינות ערב מיהר להשיב לתביעות המצריות. האחראי להסברה, שאול מנשה, עושה חשבון אחר. בני ישראל עבדו אצל פרעה עבודת-פרך במשך 280 שנה. הם לא קיבלו כל שכר. כולל נשים, מספר העובדים היה 600 אלף. אם לקחת בחשבון את הלנת השכר לתקופה של שלושת אלפים שנה, הממשלה המצרית חייבת להחזיר לישראל את העודף.

המצרים לא נשארו חייבים. שוב ההיסטוריון המצרי ירד למרתפי המוזאון הלאומי של קהיר והתבודד שם עם הפפירוסים.

Он обнаружил, что несмотря на то что еврей были рабами фараона, каждый израильтянин получал на карманные расходы сумму, равную сегодня 1/2 доллара. Сейчас расчет прост. Египет должен израильтянам 150 тыс. долларов на основании того, что их число в Египте равнялось 1000, а не сотням тысяч, как утверждает Израиль. Если вычесть эту сумму из стоимости золота, которое вынесли, получится, что Израиль должен Египту более 39 млрд. долларов. «Мы тщательно проверили все, – сказал Ахмар, – и даже не учитывали счета, которые не были подписаны фараонами.»

הוא גילה כי כל אחד מבני ישראל קיבל לשנה סכום כדמי כיס, ששוויו היום על פי המחקרים הוא חצי דולר. "עכשיו החשבון פשוט. מצרים חייבת לבני ישראל 150 אלף דולר על סמך העובדה שמספרם במצרים היה אלף, ולא כטענת ישראל, מאות אלפים. אם ננכה סכום זה משווי הזהב שהוציאו, הרי ישראל חייבת למצרים למעלה מ-39 מיליארד דולר." בדקנו הכול ביסודיות – אמר אחמר- ובכל זאת ויתרנו על פפירוס-חשבון, שלא היו מוחתמים בהרפושית פרעה.

Выясняется, что утверждение египетского специалиста не новое и уже появлялось при Александре Македонском в IV веке до н.э. Учащимся предлагается текст из Гемары (Сангедрин 91, 1) с рассказом о суде по этому поводу и о победе евреев с помощью Гвиа Бен-Псаса, который потребовал плату за работу шестисот тысяч человек за 430 лет (Гвиа Бен-Псаса – народный персонаж, шутник балагур, часто появляется в рассказах.) При чтении рассказа следует учитывать, что в Талмуде слово «Тора» – мужского рода, правила спряжения для женского рода в современном иврите в Талмуде применяются для мужского рода, в числах сначала десятки, а потом сотни.

Вновь однажды пришли египтяне судится с израильтянами к Александру Македонскому, сказали ему: ведь в Торе сказано: «И Б-г дал приязнь народу в глазах египтян, и те давали им». Верните нам серебро и золото, которое вы взяли у нас».

"שוב פעם אחת באו בני מצרים לדון עם ישראל לפני אלכסנדוס מוקדון, אמרו לו: הרי הוא אומר "וה' נתן את חן העם בעיני מצרים וישאלום" – תנו לנו כסף וזהב שנטלתם ממנו.

Сказал Гвиа Бен Паса мудрецам: «Дайте мне разрешение и я пойду и буду судиться с ними перед Александром Македонским, если они победят меня, скажите им: «Невежду вы победили», а если я одержу победу над ними скажите: «Тора Моше Рабену» вас победила».

Дали ему разрешение, и он пошел, и судился с ними. Сказал им: «Откуда вы приводите доказательство?» Сказали ему: «Из Торы». Сказал им: «Так и я буду приводить свидетельства только из Торы.

Так сказано: «Времени же пребывания сынов Израиля в Египте четыреста тридцать лет». Верните нам вознаграждение за работу шестисот тысяч, которые работали на вас четыреста лет»

Сказал им Александр Македонский: «Ответьте ему» Сказали ему: «Дайте нам время три дня». Дал им время. Проверили и не нашли ответа. Сразу оставили свои поля, которые засеяли, и свои виноградники, которые посадили, и убежали, и то был седьмой год.

Сказал им Александр Македонский: «Ответьте ему» Сказали ему: «Дайте нам время три дня». Дал им время. Проверили и не нашли ответа. Сразу оставили свои поля, которые засеяли, и свои виноградники, которые посадили, и убежали, и то был седьмой год.

אמר גביהא בן פסיסא לחכמים: תנו לי רשות ואלך ואדון עמהן לפני אלכסנדרוס, אם ינצחוני – אמרו להם: הדיוט שבנו נצחתם, ואם אני אנצח אותם אמרו להם: תורת משה רבינו נצחתכם.

נתנו לו רשות והלך ודן עמהן. אמר להן: מהיכן אתם מביאין ראייה? – אמרו לו: מן התורה. – אמר להן: אף אני לא אביא לכם ראייה אלא מן התורה.

שנאמר "ומושב בני ישראל אשר ישבו במצרים שלושים שנה וארבע מאות שנה" – תנו לנו שכר עבודה של שישים ריבוא, ששיעבדתם במצרים שלושים שנה וארבע מאות שנה.

אמר להן אלכסנדרוס מוקדון: תחזירו לי תשובה! – אמרו לו: תנו לנו זמן שלושה ימים. נתן להם זמן, בדקו ולא מצאו תשובה. מיד הניחו שדותיהן כשהן זרועות, וכרמיהן כשהן נטועות וברחו, ואותה שנה שביעית הייתה."

Следует отметить, что в седьмой год брошенным имуществом можно пользоваться только для пропитания.

Толкователи Торы приводят дополнительные доводы по этому вопросу:

Ибн-Эзра: Б-г создал все и дал богатство тому, кому хотел. יאבן-עזרא: ה' ברא הכול ונתן עושר למי שרצה.

Раишбам (Раби Шмуэль Бен Меир – внук Раши): Египтяне дали в подарок רשב"ם-המצריים נתנו במתנה גמודה.

Мнение мудрецов: Египтяне дали добровольно, потому что боялись казней. הדעה של הז"ל: המצריים נתנו ברצון, כי יראו מן המכות.

Сфорно (итальянский комментатор): золото было трофеем в войне, потому что египтяне погнались вдогонку. ספורנו: הזהב היה שלל במלחמה, כי מצרים רדפו אחריהם.

Кли-Якар (его книга названа именем автора): Египтяне требовали у израильтян принять подарки, потому что те нравились им. קלי-יקר: המצרים תבעו מישראל לקבל מתנות, כי מצאו הן בעיניהם

Далее рассматривается текст Торы с комментарием. После изучения источников проводятся:

1. Ролевая игра: международный суд по вопросу о золоте из Египта. Ученики делятся на группы: судьи, адвокаты, прокурор, историки и так далее.
2. Письмо-ответ египетскому политику.
3. Создание газеты по теме “Исход из Египта”
 - а. интервью с евреями и египтянами;
 - б. репортаж во время рассечения Красного моря ;
 - в. по заголовкам составить статью, корреспонденцию, новости. Примеры заголовков:
 - «Моше встречается с фараоном».
 - «Аарон дает разъяснения по вопросу казней»
 - «Египет стал насмешкой для других народов».
 - «После полуночи»
 - «Детективная загадка»
 - г. рисунки людей возле пирамид, во дворце Паро, Исхода евреев из Египта,

- д. уголок для женщин: интервью с одной из женщин, как она готовила мацу,
 - е. интервью с одним из детей: как он готовился к Исходу из Египта.
4. изучение на иврите сторон света и понятий по карте.

2. Гмилут хасадим – добрые дела.

Сенсационное открытие амери-канских ученых: найдено средство для продления жизни.

Американские исследователи обнаружили, что среди людей, которые не занимались работой на благо общества, смертность в 2 с половиной раза выше, чем среди тех кто принимал участие в деятельности благотворительных организаций.

Наблюдение велось за 2754 людьми, которые приняли участие в программе Мичиганского университета. Эти результаты не зависят от пола, здоровья и возраста наблюдаемых.

Если бы было изобретено лекарство, столь сильно снижающее уровень смертности, это посчитали бы революционным прорывом в медицине.

Приводится рассказ из книги "פרקי דרבי אליעזר פי"ז ט' ל"ו" («Пиркей де-раби Элиэзер» – «Главы Раби Элиэзера»). В этом рассказе говорится о Изевель, которой было дано пророчество, что ее тело съедят псы за преступления, совершенные, чтобы овладеть виноградником Навота.

Представим себе, как в бейт мидраш входит проповедник (דרשן) и предлагает учиться у Изевель – самой великой злодейки – добрым делам. В этом состоит провокация рассказа. Для современного человека это равносильно тому, что ему предложили бы изучить о добрых делах у Гитлера.

«"Гмилут хасадим" для מנין אנו – גמילות חסדים לאבלים –
 скорбящих: откуда мы об этом למדין?
 знаем в Танахе?»

Из стиха о Изевель, дом которой находился рядом с базаром. И когда проходила свадебная процессия, она выходила из дома, прищелкивая кистями рук, прославляя устами, сопровождая десять шагов. И когда проходила похоронная процессия, она выходила из дома, запрокидывая руки и оплакивая траурными песнями, и следуя за ними.

И было пророчество ей пророка Элияху, который сказал: «Псы съедят Изевель в долине Изрезельской» (Млахим 1,21,23)

И части тела, способствующие Гмилут хасадим, – не овладели ими псы. Как сказано в Танахе: «И пришли к месту гибели и не нашли ничего, кроме черепа, ног и кистей рук» (Млахим 2,9,36).

מאיזבל, שהיה ביתו סמוך לשוק, וכל חתן שהיה עובר, הייתה יוצאת מביתה ומצלצלת בכפיה, ומקלסת בפיה, ומהלכת עשר צעדות. וכל מת שהיה עובר בשוק, הייתה יוצאת מביתה וממחה בכפיה, ומקוננת בפיה, ומהלכת אחריו.

ונתבא עליה אליהו ז"ל ואמר: "הכלבים יאכלו את איזבל בחל יזרעל" (מלכים א" כ"א כ"ג).

והאיברים שהיו גומלין חסד, לא שלטו עליהן הכלבים. שנאמר: "וילכו לקברה ולא מצאו, כי אם הגולגולת והרגליים וכפות הידיים" (מלכים ב" ט" ל"ו).

Идея рассказа состоит в том, что даже самый большой злодей, совершая добрые дела, получает бонус. Когда Изевель пошла на похороны, это она совершила *Гмилут хасадим*, и оказалось, что пророки ошиблись. Ведь двое пророков – Илияху и Элиша – сказали, что тело Изевель съедят псы, но три части тела, которыми она совершала *Гмилут хасадим*, псы не тронули. Приведем два изречения из книги "פרקי אבות" («Пиркей авот» – «Поучения отцов»:

«Шимон на цадик говорит: На трех основах зиждется мир – на Торе, на служении Богу и на благотворительности.»

« Раби Шимон бен Гамлиель говорит: На трех основах зиждется мироздание – на истине, на правосудии и на мире.»

"שמעון הצדיק היה אומר: על שלושה דברים העולם עומד: על התורה ועל העבודה ועל גמילות-חסדים."

"רבן שמעון בן גמליאל אומר: על שלושה דברים העולם קיים: על האמת ועל הדין ועל השלום."

Вопросы :

- В чем различие двух высказываний ?
- Возможно есть связь между высказываниями ?
- Возможно мы сможем предложить еще что-то важное, что мироздание общество, наша жизнь) нуждается в нем ?

3. «Щающий розгу ненавидит своего сына» (Ацофе)

Судья снял всякое обвинение с отца, который обвинялся в издевательствах над своими детьми. Физическое наказание при воспитании со стороны родителя не порочно.

Судья Амнон Страшнов оправдал жителя Холона 36 лет, привлечённого к суду по обвинению в издевательствах над своими детьми. Судья подверг критике неосторожное и непроверенное использование нового закона о предупреждении насилия в семье, вследствие которого обвиняемый был задержан на месяц, и ещё один месяц ему запрещали видеться с детьми.

Судья назвал эти меры наказания слишком тяжелыми и строгими. В обвинении утверждается, что отец бил дочь 11-ти лет при каждом случае и пинал ногой пятилетнего сына. Судья Страшнов отметил в окончательном решении суда, что возможно обвиняемый вышел из себя из-за жестоких провокаций непослушного сына, однако его действия не перешли границу серьезного уголовного преступления, в котором он был обвинён, и он должен быть оправдан.

"שופט זיכה מכל אשמה אב שהואשם בהתעללות בילדיו" ענישה גופנית לצרכי חינוך מצד ההורה- איננה פסולה.

השופט אמנון סטרשנוב זיכה מכל אשמה תושב חולון בן 36 שהועמד לדין באשמת התעללות בילדיו. השופט מתח ביקורת על השימוש הבלתי זהיר והבלתי מבוקר בחוק החדש למניעת אלימות במשפחה. בעקבות החוק עצרו הגורמים המוסמכים את הנאשם למשך חודש ימים ואסרו עליו לפגוש את ילדיו במשך חודש נוסף.

השופט כינה צעדי ענישה אלה כקשים וחריפים מאוד. בכתב האישום נטען כי האב היכה את בתו, בת 11, במספר הזדמנויות, ובעט בבנו בן 5. השופט סטרשנוב ציין בהכרעת הדין, כי ייתכן שהנאשם איבד את עשתונותיו על רקע הפרובוקציות הקשות מצד בנו הסורר, אולם מעשיו לא הגיעו לכלל העברות הפליליות החמורות שבהן הואשם ודינו לצאת זכאי.

Приведем различные мнения из источников в отношении известной фразы из Танаха (Притчи, 13:24) "חושך שבטו שונא בנו" (Щадящий розгу ненавидит своего сына). Комментарии мудрецов: «Всякий, кто воздерживается от физического наказания сына, в конце – концов делает его испорченным и ненавидит его.» («Шемот וישנאהו» (שמות רבה, א, ספר האגדה עמ' תצ"ח) (1, стр.498)

Вопросы:

1. Объясните, что значит «делает его испорченным и ненавидит его» (кто ненавидит кого)?
2. Какой ещё довод за физическое наказание детей в отрывке из Мишлей? Согласны ли вы с ним?
3. Какой довод можно привести за осуждение отца, бьющего своего сына?
4. В чем разница подхода к этой проблеме в наши дни и периода ל"ה (приблизительно 2 в. новой эры)? Какие недостатки и преимущества каждого из подходов?

В таком же духе написано и в книге «קהלת» (30:1): «Человек, любящий своего маленького сына, будет пороть его, чтобы взрослый сын был для него радостью.» Мудрецы осуждают недостаточно строгое отношение к сыновьям. Примеры недостаточно требовательного подхода:

- Авраам был недостаточно требователен к Ишмаэлю, и тот развратился.
- Ицхак не был строг с Эсавом. В результате он только помог развиться его порокам.
- Давид не проявил должной строгости в воспитании Авшалома. В результате сын восстал против отца.
- Давид никогда не наказывал Адониягу и тот вырос плохим человеком (Млахим 1:6).

Интересно привести и иное мнение из книги "שולחן ערוך"

Запрещено человеку угнетать своих сыновей и проявлять строгость с ними, чтобы это не стало провалом, а надо, чтобы он простил и закрыл глаза». Шульхан Арух. אסור לאדם להכביד עולו על בניו ולדקדק עמהם שלא יביאם לידי מכשול אלא ימחול ויעלים עיניו מהם. (שולחן ערוך, הלכות כיבוד אב ואם, סימן רט, יט)

Мудрецы определили каковы обязанности отца по отношению к сыну.

Отец обязан сделать сыну обрезание, выкупить его, если он – первенец, обучить его Торе, найти ему жену и обучить ремеслу или профессии. Некоторые считают нужным обучить сына плаванию. Раби Йехуда говорил: «Тот, кто не учит сына ремеслу, учит его воровству». (Вавилонский Талмуд, Кидушин 29а,1)

שנו רבותינו: האב חייב בבנו למול, ולפדותו, וללמדו תורה, ולהשיאו אשה, וללמדו אומנות. ויש אומרים: אף להשיטו במיים. רבי יהודה אומר: כל שאינו מלמד את בנו אומנות – מלמדו ליסטות. (תלמוד בבלי, קידושין כ"ט, ע"א)

Учащиеся разбирают и обсуждают его в парах, а затем представляют результаты обсуждения. Талмудические тексты рассматривают обязанности отца к сыну, но не рассматривают обязанности матери к дочери. Важно объяснить ученикам, что нужно понимать тексты в соответствии с эпохой, когда они были написаны. Семья в ту эпоху была патриархальной, положение женщины не было высоким и дочери не получали образования. Можно попытаться определить, что является подходящим сейчас, давая толкования к тексту.

Вопросы для обсуждения:

- Почему мудрецы определили именно такой порядок обязанностей?
- Согласны ли вы с требованиями к родителям (есть ли лишние или недостающие требования) ?
- Сохраняются ли эти обязанности в наши дни, соответствует ли уровень требований сегодняшнему дню?
- Что происходит, если родители не выполняют своих обязанностей?

Йехуда Атлес (יהודה אטלס), современный израильский поэт, часто пишет для детей и о детях.

Я такой же, как этот мальчик
*«Не объясняйте мне вещей, которые я не спрашивал
 Не зовите меня в середине игры, особенно в начале;
 Еду, которую я не люблю, не заставляйте меня есть.
 И когда я хочу помочь, не говорите :
 «этого ты не можешь».
 Не кричите на меня при всех. И не ведите меня к людям
 У которых мне нечего делать».*

גם הילד הזה הוא אני
 "אל תסבירו לי דברים שלא שאלתי,
 אל תקראו לי באמצע משחק,
 בייחוד אם רק התחלתי,
 דברים שאני לא אוהב
 אל תכריחו אותי לאכול,
 וכשאני רוצה לעזור
 אל תגידו: "זה אתה לא יכול!"
 אל תצעקו עליי לפני כולם.
 ואל תקחו אותי לאנשים
 שאין לי מה לעשות אצלם."

- 1) Перепишите стихотворение Йехуды Атлеса с точки зрения родителей.
- 2) Напишите примечания родителей к стихотворению Йехуды Атлеса.

Задания:

- 1) Написать письмо в газету с обличением или в защиту отца, наказывающего своих детей.
- 2) Составить опросник для изучения общественного мнения по вопросу наказаний.
- 3) Описать обсуждение в Кнессете закона о физическом наказании в семье.

4. «Судить, оправдывая» (Правда)

Павлик Морозов – герой или предатель?

В Советском Союзе на примере Павлика Морозова воспитывали детей. Пионер-герой написал донос на своего отца, занимавшего должность председателя сельсовета, в котором обвинил его в пособничестве кулакам (зажиточные крестьяне в годы Советской власти). Он был зверски убит кулаками.

Во времена «торжества демократии» его стали дружно осуждать за стукачество.

В действительности все было по-другому. Отец мальчика был пьяницей и постоянно избивал свою жену, а потом и вовсе ушел к другой женщине. Мать подговорила сына его пугнуть. Но доносу поверили, а родственники Павлика – его дед и двоюродный брат зарезали мальчика и его малолетнего братишку Федю, не причастного к этому делу. Так что на самом деле мальчик не был ни героем, ни прирожденным доносчиком, а стал жертвой обстоятельств и того сурового времени.

Способность находить оправдание человеку волновала наших мудрецов. Можно привести три рассказа из Талмуда на эту тему. В первом рассказе наемный работник сталкивается с тем, что после 3 лет работы хозяин (по всей видимости богатый человек) не платит ему ни гроша. У него есть причина для гнева и подозрений. И все же он находит оправдания хозяину. Многократно звучит в рассказе вопрос: «Что ты заподозрил?». Герои данного рассказа выстраивают сложную систему объяснений, чтобы оправдать неприглядные действия другого. Во втором и третьем рассказе внешне выглядит так, будто почтенный муж пользуется своим положением для удовлетворения страсти. Но во всех этих случаях ученики находят такое объяснение поведению своих наставников, которое тех никак не порочит. Каждый из рассказов завершается благословением – «И как вы оправдывали меня, пусть Г-сподь оправдает вас». Слова этого благословения подчеркивают, что поступок того кто оправдал ближнего, значим с точки зрения человеческих взаимоотношений, так и с точки зрения высшей справедливости.

Фразу из «Пиркей Авот» "וְהוּי דַן אֶת כָּל אָדָם לְכַף זְכוּת" часто переводят по-разному – «Каждого судите благосклонно», «Если сомневаетесь, решайте в пользу человека», однако более корректным является следующий перевод: «Благосклонно судите обо всех поступках человека», так как оценивая поведение другого человека нужно принять во внимание все хорошее, что человек сделал. Например, Оскар Шиндлер обладал негативными чертами (волокичество за женщинами, нечестность в деловых отношениях), но он рисковал жизнью ради спасения евреев.

Особенности работы над стихотворениями в процессе формирования навыков аудирования и говорения на начальном этапе обучения языку иврит.

Использование стихотворений – один из важнейших видов работы в процессе формирования навыков аудирования и говорения на языке иврит. Стихотворение – один из любимейших детьми жанров, наряду со сказкой и песней. На начальном этапе обучения, когда дети не владеют языком иврит, работа со стихотворениями приобретает особое значение. Она повышает настроение детей, их познавательную активность. Систематическое использование стихотворной формы в процессе изучения нового языка, в частности, языка иврит, воспитывает в детях интерес и позитивное отношение к нему, к культуре народа, который говорит на нем; понимание себя как личности, принадлежащей к определенной языковой и культурной общности, а также общечеловеческому сознанию; понимание важности изучения языка иврит. Важной эта работа считается и потому, что она содействует развитию памяти, внимания и формированию речевой деятельности на языке иврит. Именно потому слушание стихотворений и их понимание является одной из основных частей работы над аудированием в процессе изучения языка иврит в дошкольных учреждениях и начальной школе.

Детские стихотворные произведения крайне необходимы в педагогической практике. Но к сожалению, в Украине недостаточно детской художественной литературы и, непосредственно, произведений израильских авторов. К тому же, в учебных целях необходимо очень внимательно относиться к выбору произведений и их места в учебном процессе. Так, например, израильская детская литература, рекомендованная для дошкольного возраста, может использоваться в наших условиях и для детей младшего школьного возраста. Образцами такой литературы могут быть произведения Мирик Снир, Датии Бен-Дор, Хаи Шенгав, Наоми Бен-Гур, Ури Села, Левина Кипниса, Фани Бергштейн и других. Несмотря на это, текстов, которые можно было бы использовать в учебном процессе – простых по содержанию и грамматическим признакам, небольших по объему, интересных и близких детям, крайне не хватает.

Практика работы с детьми показала эффективность и целесообразность включения небольших стихотворений, разработанных нами. Они легки для запоминания, включают лексический и грамматический минимум, составлены по тематико-ситуативному принципу, соответствуют возрастным психологическим особенностям, близки по содержанию детям дошкольного и младшего школьного возраста. Включение данных стихотворений помогает в освоении таких лексических тем как «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я и мои игрушки», «Я в школе», «Природа вокруг меня», «Еврейский праздник – Шаббат», «Еврейские танцы» и т.д.

В процессе работы над стихотворениями на практической основе осваивается наиболее употребительная лексика, представленная разными частями речи. Наряду с часто употребительными существительными, усваиваются первые прилагательные: *маленький, большой, прекрасный, добрый, добрая, красивый, хорошие, прекрасная, чудесные, еврейские, умный, сухая, веселый, грустный, милый, сладкий, длинный, белая, новая, каждый*; глаголы – *учатся, слушают, отвечают, говорят, поют, танцуют, помогают, рисуют, любят, думают, играют*; встретится также использование глаголов *быть, есть*. Стихотворения позволяют отработать местоимения: *я, он, она, мы, это, мой, моя, мне, у меня, его, ее, наша, наши, нашему, кто, что, что-то*; наречия: *здесь, еще раз, очень, если, уже, можно, весь, все вместе, более, быстро, всегда, возле, с радостью, наконец*; предлоги – *в, у, на, с, про*; союзы – *и, или, также*; особенности употребления предлога *ל* и определенного артикля *ה*, которые существуют именно в языке иврит.

Безусловно, некоторая лексика – слова, словосочетания и конструкции – будет детям незнакома. Поэтому предварительно следует разными способами объяснить детям их значение (с помощью наглядности, перевода, толкования, догадки и т.д.), чтобы смысл текста стал понятным. На некоторое время они останутся в пассивной лексике детей, но в процессе обучения постепенно перейдут в активную лексику маленьких учеников.

Приведем примеры работы над стихотворениями.

Так, например, уже на первом уроке по теме «Знакомство» можно выучить с детьми стихотворение «Шалом»:

שְׁלוֹם

אֶהְרֹוֹן, דָּוִד וְנֹדָן,	שְׁלוֹם, דִּינָה!	שְׁלוֹם, דִּינָה, רִינָה, אֹרְכָה!
זְאֵב, צְבִי וְיוֹנָתָן!	שְׁלוֹם, רִינָה!	שְׁלוֹם, חֲנָה, שָׂרָה, דְּבוֹרָה!
	שְׁלוֹם, אֹרְכָה!	אֶהְרֹוֹן, דָּוִד וְנֹדָן,
	שְׁלוֹם, דְּבוֹרָה!	זְאֵב, צְבִי וְיוֹנָתָן!

Это благодатная почва для ознакомления детей с еврейскими именами – Дина, Рина, Ора, Хана, Сара, Двора, Арон, Давид, Дан, Зеев, Цви, Йонатан, Арье, Ципора, Дов, Йона. К глубокому сожалению, современные дети не знают еврейских имен. Ныне родители уже редко называют своих детей традиционными еврейскими именами, поэтому дети в своей языковой среде не имеют возможности познакомиться с ними. А на уроке они услышат и запомнят эти имена собственные и прикоснутся к еврейской культуре. Также дети выучат приветствие на иврите – слово שלום. Выучив данное стихотворение, можно предложить детям разыграть диалог по тексту, а потом и заменяя имена из текста – своими.

Стихотворение «Моя семья» познакомит детей с названиями членов семьи (именами существительными) – *мама, папа, бабушка, бабушка, брат, сестра, младенец, тетя, дядя*; поможет усвоить притяжательное местоимение שלי (моя) и прилагательные גדולה (большая) и יפה (хорошая). В процессе работы над этим стихотворением учитель также обратит внимание на категорию рода существительного משפחה (семья) и согласуемых с ним прилагательных, безусловно, не акцентируя внимания на термины, а только отработывая данные грамматические признаки на практике. Для лучшего усвоения данной лексики можно предложить детям принести фотографии членов своей семьи или нарисовать рисунок. Таким образом усилится мотивация и интерес:

הַמְשִׁפָּחָה שְׁלִי

אִמָּא, אָבִיא, דוֹדָה, דוֹד,	הַמְשִׁפָּחָה שְׁלִי גְדוֹלָה,
סְבִתָּא, סָבָא, אָחָא, אָחוּת!	הַמְשִׁפָּחָה שְׁלִי טוֹבָה:

Изучая стихотворение «Любимые игрушки», дети научатся называть на иврите свои любимые игрушки (существительные) – кубики, куклы, львенок, птичка,

медвежонок, пчелка, голубка, бемби. Кроме того, на примере этого стихотворения дети на практике познакомятся с оригинальной функцией ударения в современном иврите: перенос ударения в имени существительном или в имени прилагательном с последнего слога на предыдущий превращает это существительное или прилагательное в имя собственное:

צַעְצוּעִים אֶהוּבִים

לְיוֹנָה יֵשׁ יוֹנָה יָפָה, לְצָבִי יֵשׁ צָבִי קָטָן. כָּלֶם בְּיַחַד מְשַׁחֲקִים, כָּלֶם שְׂמַחִים בְּגֹן!	יֵשׁ אַרְיָה לְאַרְיָה, יֵשׁ צִפּוֹר לְצִפּוֹרָה. דָּבִי-דָּב יֵשׁ לְדָב וְדַבּוּרָה יֵשׁ לְדַבּוּרָה.	כָּל אֶחָד לָקַח לָגֹן צַעְצוּעַ מְצִיָּן!
--	---	---

Стихотворение «Что это?» поможет младшим школьникам освоить лексику по теме «Школа. Класс», а именно существительные в единственном и множественном числе мужского и женского рода: класс, школа, тетрадь, книга, столы, стулья; шкафы, окна, доски, двери, стены, картины; указательное местоимение «это», которое в иврите изменяется по родам и числам, сопряженную конструкцию (ביה ספר):

מָה זֶה?

בְּכֵתֶה יֵשְׁנִם כְּסָאוֹת, שְׁלֹחַנוֹת, וְנֹארוֹנוֹת, חֲלוֹנוֹת, לוחות, דְּלָתוֹת וְקִירוֹת עִם תְּמוּנוֹת.	זֶאת כְּתֵה, זֶה בֵּית סֵפֶר. זֶאת מַחְבְּרֵת, זֶהוּ סֵפֶר.
--	--

Стихотворение “У меня есть друг” поможет ученикам запомнить первые общеупотребительные вопросительные слова – *где? как? когда? сколько? куда? откуда? почему?*; даст возможность отработать фразу: *У меня есть...*

יֵשׁ לִי חֵבֵר

לָאָן? מֵאַיִן? מֵדַוְעָ? וְלָמָּה?	אֵיפֹה? אֵיךְ? מֵתִי? וְכַמָּה?	יֵשׁ לִי חֵבֵר. תְּמִיד הוּא שׁוֹאֵל:
--	--	--

В процессе слушания и со временем чтения стихотворений дети дотронутся до еврейской культуры – узнают, что принято делать в еврейский праздник Шаббат (глаголы: *молятся, поют, радуются*), как девочка Двора готовилась к нему (стихотворения «В Шаббат» и «Новое платье»):

שְׂמֵלָה חֲדָשָׁה

גָּבַרְתַּ תּוֹפְרֶת עוֹבְדַת כְּנֻמָּה –
גָּבַרְתַּ תּוֹפְרֶת תּוֹפְרֶת לִי שְׂמֵלָה!
תִּהְיֶה לְשַׁבַּת שְׂמֵלָה חֲדָשָׁה!
תִּהְיֶה לִי שְׂמֵלָה – אֶרְכָּה, לְבָנָה!!!

בְּשֵׁבֶת

בְּשֵׁבֶת מִתְפַּלְלִים,
בְּשֵׁבֶת שְׂרִים שִׁירִים,
בְּשֵׁבֶת כָּלֶם שְׂמֵחִים –
אֵיזָה חַג לְיְהוּדִים!

узнают, какие существуют еврейские танцы: шерел, махат, шток, хора, булгар:

רְקוּדִים יְהוּדִיִּים

הן מה יפים הרקודים – רקודים יהודיים! גם אנחנו אוהבים רקודים יהודיים!	רוקדות גם את השרל, את המחט, את השתוק, את ההורה, את הבגור, הן רוקדות, רוקדות, רוקדות.	הבבות בזוגות פרילקס אוהבות לרקוד!
---	--	--------------------------------------

Дети познакомятся также с еврейской традицией *ביקור חולים* (посещение больных) – как быстро проходит болезнь, если рядом настоящий друг. Учитель снова может обратить внимание на понятие сопряженной конструкции *בית חולים*, *בית חולים*:

בְּקוּר חוֹלִים

כְּשֶׁעַל-יָדוֹ אָנִי יוֹשֵׁב – עוֹבְרֶת הַמַּחֲלָה מֵהָר:	אם החבר בבית חולים, אני עושה בקור חולים: אני לוקח אננס, לימון, בננה ואגס.
---	--

Дети почувствуют жажду природы, в работе над стихотворением “Где вода?” Именно это стихотворение подтолкнет взрослого рассказать о климате древней еврейской земли – ныне государства Израиль, где и сегодня люди произносят молитвы на дождь, чтобы как-то напоить палящую землю:

איפה המים?

שואלים את השמים:
"איפה מים? איפה מים?"

האדמה כבר יבשה.
היא לשותת מאוד בקשה!
העצים והפרחים
עצובים ולא שמחים.

Для развития навыков аудирования средствами стихотворной формы можно использовать такие задания:

1. прослушать и правильно произнести определенные звуки, звукосочетания, слова, словосочетания, предложения, небольшой текст;
2. прослушать и невербально отреагировать на звук (и), интонеми (ы) и др. (хлопнуть в ладоши, поднять руку, сигнальную карточку, рисунок и т.д.);
3. прослушать и повторить услышанное, сопровождая ритмической поддержкой (хлопнуть в ладоши, простучать и др.);
4. прослушать и повторить (в заданной последовательности);
5. прослушать и закончить высказывание (стихотворение), найти рифму и т.д.;
6. прослушать текст, понять его основное содержание и отреагировать на него *невербально*:
 - нарисовать рисунок по прослушанному (героев, события и т.д.),
 - разыграть пантомиму,
 - инсценировать прослушанный текст,
 - отреагировать эмоционально (улыбкой, смехом и т.д.),
 - выбрать из ряда предложенных рисунков тот, который соответствует содержанию текста,
 - разложить рисунки (иллюстрации) согласно последовательности событий сюжета;
 и *вербально*:
 - ответить на общие вопросы (кто? что? где? когда?) на иврите (с опорой на экстралингвистические средства общения: предметы, игрушки, карточки, рисунки, фотографии),
 - передать основное содержание на родном языке.
7. точно и детально понять содержание высказывания и отреагировать на него как невербально, так и вербально:

- ответить на вопросы по содержанию текста и его деталей,
- передать содержание текста (в основном на родном языке).

Одной из основных форм работы над стихотворениями является **заучивание стихотворений на память**. На начальном этапе обучения дети заучивают стихотворения с голоса учителя. Заучивание происходит по частям и при многократном повторении. Эта работа может совершаться таким образом: сначала учитель читает все стихотворение, далее четко и понятно произносит первую строку, ученики повторяют ее индивидуально, группами (3-4 чел.) и хором. После разучивания второй строки произносятся два ряда вместе и т.д. Так учатся последующие строки. Можно учить стихотворения и строфами, и столбиками. При этом также заучивается каждая строфа или столбик, когда определенная часть уже усвоена, она повторяется вместе с предыдущей и так далее. Так, при многократном повторении отдельных частей и их соединении, стихотворение становится усвоенным. Исходя из наших наблюдений и опыта работы, содержание небольшого стихотворения становится понятным шестилетним детям уже в процессе его изучения или на протяжении 2-3 уроков.

В процессе работы над стихотворениями огромное значение имеет его **чтение учителем**. Оно должно быть эмоциональным, выразительным, четким, с подчеркиванием рифмы и ритма, связывая его с наглядностью – иллюстрациями, рисунками, предметами.

Для повышения интереса детей и для лучшего усвоения правильного произношения желательно учить стихотворение с постановкой разной интонации и логического ударения. Так дети слышат разную мелодику стихотворения, будут учиться выделять главное и второстепенное, у них будут развиваться творческие способности.

В процессе работы над стихотворениями можно применять следующие задания:

- **Слушание стихотворения.** Учитель проверяет, как дети поняли содержание прослушанного. Ученики учат на память стихотворение или определенную строфу.
- **Имитация. Повторение за учителем.**

- **Чтение стихотворения наизусть учениками. Нахождение в тексте рифмующихся слов.**
- **Рассматривание иллюстрации к тексту. Составление учениками вопросов по иллюстрации (кто? что? куда? что делает? и т.д.).**
- **Найди звук!** Учитель читает стихотворение и предлагает детям назвать слова с определенным звуком. После этого отрабатывается произношение слов с соответствующим звуком. Так, например, в процессе работы над стихотворением «Мы учим иврит» желательно обратить внимание на произношение звука [и], который там часто встречается:

בְּשִׂמְחָה עֵבְרִית לומְדִים

– מְדַבְּרִים, שָׁרִים, רוֹקְדִים –
בְּשִׂמְחָה עֵבְרִית לומְדִים!

יְלָדִים, יְלָדִים
בְּפִתְּהָ עֵבְרִית לומְדִים!
מְקַשְׁיָבִים הֵם לְמוֹרָה
וְעוֹנִים עַל שְׂאֵלָה,

- **Похожие слова.** Учитель читает стихотворение. Ученики находят в нем пары похожих слов, которые имеют разные значения. Учитель предлагает найти в данных парах сходство и различия. Это задание можно использовать в процессе обучения таким произведениям: «Любимые игрушки» (см. выше) и «Ловил рыбак рыбку»:

הַדְּיָג דָּג לוֹ דָּג

בְּכֹל יוֹם הוּא דָּג לוֹ דָּג,
וּבְסוּף יְהִיו דְּגִים לַחֵג!

הַדְּיָג דָּג לוֹ דָּג לַחֵג:
גַּם שְׂלִשׁוֹם הוּא דָּג לוֹ דָּג,
גַּם אֶתְמוּל הוּא דָּג לוֹ דָּג,

Кроме того, в процессе работы над данным стихотворением – скороговоркой можно применить и другое задание, а именно «**Заучивание скороговорки со слов учителя**». Учитель проговаривает первую строку стихотворения, который уже является скороговоркой, в медленном темпе, четко произнося все слова. После этого он дает детям задание прослушать строку еще раз и посчитать количество слов в ней. Затем дети повторяют ее вместе с учителем несколько раз, далее по группам и

индивидуально. Если ученики усвоили эту строку, можно переходить к следующей, и так до конца. Постепенно дети вместе с учителем ускоряют темп проговаривания. Целью обучения скороговоркам является четкое произношение звуков, независимо от темпа речи и развитие артикуляционного аппарата ребенка. Кроме этого ученики усваивают новые слова и выражения. Вместе с тем, в этом стихотворении есть интересный материал, над которым целесообразно поработать. Так, например, в иврите слова рыба и ловил рыбу звучат и пишутся одинаково – גל. Одновременно дети усваивают слова для обозначения времени позавчера, вчера, целый день, составное наречие סוף-סוף (наконец-то), форму глагола לראו (посмотрите), а также слово שׁ (есть) и предлог ל, который указывает на направление действия (для).

- **Разучивание стихотворения со слов учителя, чтение по ролям.** Это задание можно использовать в процессе обучения произведению “Шалом” (см. выше).

- **Заучивание стихотворений наизусть со слов учителя с отработкой интонации обращения, восклицания.** Учитель читает стихотворение. Дети внимательно слушают и запоминают особенности произношения некоторых слов. Это задание можно использовать в процессе обучения таким произведениям: “Мы учим иврит” (см. выше), “Шалом” (см. выше), “Любимые игрушки” (см. выше), а также “Мой дом”:

הבית שלי

אם אהיה יותר גדול –
אז אבנה לי את הבית!

הבית שלי מקביות!
הבית שלי קטן מאוד!

- **Рисование по тексту (2-3 мин.).** Учитель читает стихотворение. Далее учитель предлагает прослушать его еще раз и представить, как можно нарисовать то, про что рассказывается в стихотворном тексте. После этого дети рисуют. Несколько готовых рисунков рассматриваются и обсуждаются. Это задание можно использовать в процессе обучения таким произведениям: “Что это?” (см. выше), “Мой дом” (см. выше), “Любимые игрушки” (см. выше), “Моя семья” (см. выше), а также стихотворению «Чудесная корова»:

פְּרָה נִפְלְאָה!

על המתנות הטובות לך פְּרָה רב תודות!	– היא נותנת גם שמנות – השמנות מצוינות!	יש לסבתא פְּרָה. הפְּרָה היא נִפְלְאָה!
	– היא נותנת גם גבינה – הגבינה היא מעלה!	היא נותנת לי חלב – החלב הוא נְהָדָר!

- **Слушание, отгадывание и заучивание загадки со слов учителя и “Отгадывание загадки и определение места ударения в определенном слове”.** Это задание можно использовать в процессе обучения стихотворению-загадке «Подарок»:

מתנה « שיר-חידה »

אותה אֶפְשֶׁר לראות, לקר'א. יש בה ציורים טובים! מי יודע, מה נתנו לי? איך למתנה קוראים?	יום הַלֵּדָת! יום הַלֵּדָת! כָּבֵד אֶנִי גְדוּלָה, גְדוּלָה! לי נתנו ליום הַלֵּדָת מתנה יפה, יפה!
---	--

- **Прогнозирование.** Учитель начинает фразу, а ученики должны догадаться и продолжить. Это задание можно продемонстрировать на примере работы над стихотворением «Кто умнее?»:

מי יותר חכם?

פיל גדול,
עכבר קטן.
אבל מי יותר חכם?

Исходя из выше изложенного видно, что использование разнообразных форм работы способствует развитию как языковой, так и речевой и социокультурной компетенций младших школьников, является необходимым условием формирования навыков аудирования и говорения, повышает мотивацию, познавательную активность и интерес к изучению языка, в частности, языка иврит.

С. Колода. (г. Горловка, Украина)

**К проблеме преодоления лингвоэтнического барьера
в переводах современной ивритоязычной прозы**

Современная израильская литература на иврите занимает значительное место в мировой художественной литературе и культуре. Произведения современных израильских писателей интересны и иноязычным читателям. Однако тот факт, что для большинства читателей, не владеющих ивритом, художественные произведения доступны только в переводах, создает определенные трудности как в восприятии смыслового, эстетического, эмоционального компонентов литературных произведений, так и в дальнейшем продвижении современной ивритоязычной литературы среди иноязычных читателей. Ключевым фактором ее успеха как у читателей, так и у критиков, зачастую является качество перевода. Но даже если перевод безупречен с точки зрения функциональных и языковых характеристик, иноязычного читателя все еще отделяют от переводного произведения текстовые и культурологические лакуны, незнание специфических реалий, отсутствие опыта восприятия незнакомой литературной традиции.

В современном переводоведении перевод рассматривается как языковое посредничество при общении разноязычных коммуникантов (т.е. межкультурном общении). Наиболее важной составляющей любой, в том числе и межкультурной коммуникации является коммуникативная компетенция человека, которая рассматривается как своего рода «миксер», соотносящий языковую и социальную компетенции, и результатом действия которого становится реорганизация высказывания в определенную форму [1, с. 29]. В процессе усвоения языка происходит овладение не только формой и содержанием знаковой системы, но также деятельностью, в структурах которых существуют эти знаки. Формирование коммуникативной компетенции – это овладение культурой, которая фиксирует развитие каждого народа. Даже представители одного лингвосоциокультурного сообщества, принадлежащие к разным социальным, профессиональным, религиозным группам в одинаковых ситуациях общения могут выразить разную

коммуникативную компетенцию, изменяя регистры и паралингвистические способы общения. Наиболее ярко разнообразие в способах реализации коммуникативной деятельности можно проследить при общении представителей разных лингвосоциокультурных сообществ. Иными словами, разным культурам присущи разные пути реализации действительности. Национально-культурная специфика общения будет проявляться на всех уровнях коммуникации: на уровне языка, речи и речевой деятельности.

В ситуациях межкультурного общения реализуется так называемая лингвистическая коммуникативная компетенция, являющаяся частью коммуникативной компетенции, которая обусловлена принадлежностью человека к определенному языковому и культурно-этническому коллективу [2, с. 100]. К лингвоэтнической коммуникативной компетенции относятся такие факты как знание определенного языка и норм языка, привычка к определенному способу высказывания в ситуации общения (узус), наличие преинформации (пресуппозиции) – предварительных знаний культурно-исторического и актуального социального характера, наличие национально-культурных стереотипов оценивания. Отсутствие любой из этих составляющих создает определенный барьер понимания. Такой барьер в ситуациях межкультурного общения принято называть *лингвоэтническим барьером* – т.е. расхождением преинформационных запасов коммуникантов. К преинформации лингвоэтнического характера относятся, прежде всего, сведения культурно-исторического, религиозного характера, социально-бытового характера. К лингвоэтническому барьеру необходимо отнести также все то, что не позволяет носителю языка перевода непосредственно воспринимать текст оригинала и реагировать на него точно так, как носитель культуры и языка этого оригинала. Лингвоэтнический барьер состоит из разных аспектов:

1. Расхождение двух языковых систем – языка оригинала и языка перевода. Объектом нашего исследования является контрастивный анализ языковых систем иврита и славянских языков (русского и украинского) на примерах современных художественных текстов. Не вдаваясь в детальный анализ всех

особенностей указанных языков, обратим внимание только на те, которые могут осложнить процесс перевода и понимания текста с позиции языкового мышления. Мы попытались выявить различия в системе сравниваемых языков: иврита, русского и украинского. Для подобного сравнения мы выбрали синхронический метод, а в качестве его конкретного применения – типологический анализ. В основе принципа типологического анализа мы использовали сравнение не отдельных категорий, выбор которых является субъективным и, как правило, необоснованным, а сравнение языковых систем в целом.

Определим некоторые отдельные явления украинского языка на уровне категоризации и субкатегоризации: звательный падеж единственного числа, выражение категории одушевленности, категория предикативности/атрибутивности, глагольная категория лица; на уровне морфем: родительный падеж существительных мужского рода единственного числа на *у*, дательный падеж существительных мужского рода единственного числа на *ову*; степени сравнения прилагательных, флексии прошедшего времени и условного наклонения, отсутствие энклитических форм личных местоимений.

Для иврита наиболее характерными являются специфическая корневая система, категория определенности, категория «смихут», притяжательный падеж существительных, сеголатные существительные, падеж направления, спряжение глаголов с корнями разной структуры.

2. Норма языка, которая рассматривается как своеобразный фильтр и отделяет верное употребление языковых моделей от неверного. Языковая норма реализуется, не как система правил, а конкретных высказываниях, реально функционирующих в данном языковом коллективе. Следует подчеркнуть, что относительно этого положения существуют достаточно весомые противоречия в современном иврите. Необходимо отметить, что лингвистические исследования нормы современного иврита проводить сложно по нескольким причинам: из-за недостаточного изучения этой проблемы в отечественной научной литературе, наличием широкого спектра мнений по этому вопросу израильских ученых, а также существованием

противоречивых форм в источниках. Некоторые исследователи отмечают, что «количество ошибок и конструкций, которые противоречат языковой норме, достаточно многочисленны и разнообразны в современных израильских художественных произведениях» [3, с. 194]. Исследование нормы современного иврита осложнено также из-за существующей разницы между повседневным ивритом и теми правилами употребления языка, которые устанавливаются Академией языка иврит. Негативное влияние на научное изучение нормы и узуса современного иврита оказывает тот факт, что в израильском лингвокультурном сообществе коллектив носителей языка реализует языковую норму по-разному. Поэтому разница между литературной и разговорной нормой является существенной. Необходимо также отметить, что в последние годы с появлением в литературной среде современного Израиля новых авторов, прежде всего таких как Этгар Керет, Йорам Канюк, Орли Кастель-Блюм, Ицхак Бен-Нер, Меир Шалев и других, существенно изменился стиль и текстовые характеристики ивритоязычной прозы. Большинство израильских и российских исследователей отмечают, что одной из характерных особенностей израильского иврита последней трети XX ст. стала определенная граница между разговорным ивритом и сленгом, граница которую трудно четко определить и описать. А.А. Крюков характеризует языковую ситуацию в Израиле следующим образом: «С 40-х годов прошлого столетия в современном иврите начинает увеличиваться количественный объем сленга, характеризующийся повышением его функциональной роли и широким распространением в речи. А вследствие того, что Израиль – страна с маленькой лингвогеографической территорией и относительно небольшим количеством населения, из которого не все говорят на иврите (новые репатрианты и часть арабского населения), процесс распространения сленговой лексики и фразеологии происходит быстро, практически всеохватывающе и она укореняется очень глубоко» [5, с. 28]. Такие тенденции в определенной степени нашли свое отражение в современной ивритской литературе. Достаточно часто сленговые лексико-фразеологические единицы быстро и естественно включаются в современный разговорный иврит и уже не считаются признаком и способом общения

исключительно одной возрастной или социально-профессиональной группы населения. «Размежевание между просторечием и сленгом является достаточно проблематичным, – отмечает выдающийся израильский филолог Рафаэль Нир. – Достаточно часто определенное высказывание считается сленговым в определенный период, но в силу высокого динамизма, характерного для лексики сленга, быстро входит в повседневное употребление и становится широко распространенным. Таким образом, ... определение границ между разговорным языком и сленгом весьма сложно» [4, с. 119]. Все выше сказанное позволяет нам присоединиться к выводам А.А. Крюкова относительно формирования и функционирования в Израиле в конце XX ст. нового иврита, особого лингвогеографического феномена, который фактически стал койне современного Израиля. В конце XX ст. в Израиле в целом завершился процесс формирования израильского койне, общий комплекс лексико-фразеологических, синтаксических, фонетических и экстралингвистических характеристик которого, позволяет говорить о доминировании в национальном языке разговорного компонента. В 1982 году профессор Еврейского университета в Иерусалиме Хаим Бланк констатировал факт закрепления «нового иврита» в Израиле: «В наши дни «разговорный иврит» – это первый, главный и в большинстве случаев единственный язык тех, кто родился в Израиле или переехал сюда в юном возрасте. Это национальный язык...» [5, с. 9]. Доминирующим явлением языковой ситуации Израиля в последние 20 – 30 лет стал процесс дальнейшего развития разговорного иврита в сторону ненормативных и сленговых тенденций. Такая тенденция характерна для всех сфер функционирования израильского койне – от иврита улиц до средств массовой информации, от художественной литературы до выступлений депутатов Кнессета.

3. По этим причинам усложняется также систематизация узуса. В языкознании термин «узус» (лат. *usus* – использование, употребление, привычка) рассматривается как общепринятое употребление языковой единицы, в отличие от его опозиционного (случайного, индивидуального) употребления.

Понятие узуса связано с понятием стереотипа, поскольку фразы нашего языка в определенной степени являются стереотипными. Узус отображает языковые привычки носителей языка [6, с. 137]. Языковые и речевые стереотипы имеют двойную природу: не только ситуативную, но и тематическую. В разных ситуациях та или иная сторона узуса – тематическая или ситуативная – может реализоваться в большей или меньшей степени. Если неправильное использование языковых или речевых норм приводит к языковым или речевым ошибкам, то нарушение норм узуса приводит к социокультурным ошибкам, к поведенческому «акценту». Для современного этапа развития языка иврит характерна нечеткая норма узуса, отсутствие во многих случаях ситуативной или тематической обусловленности использования тех или иных речевых средств, отсутствие четкого разграничения сленга от лексических единиц нормативного языка. Такие нестойкие позиции нормативного иврита создают существенные трудности при выборе переводческих эквивалентов. Задачей переводчика является не только перевод определенного высказывания, но и подбор таких лексических единиц, которые полностью отражали бы стилистические особенности автора оригинала, и при этом не были слишком вульгарными в языке перевода.

Узус современного иврита развивался в условиях, когда норма не имела четкой границы. И поэтому для установления нормы обращались не только к текстам тысячелетней давности, но и к современному речевому употреблению. Нормой в первые десятилетия возрождения современного иврита, которая и сегодня используется Академией языка иврит, была Гора. С самого начала возрождения речевой функции иврита (80-е годы XIX ст.) из-за целого ряда объективных социально-исторических, культурных, этнических факторов язык возрождался в основном как бытовой, разговорный со значительно ослабленными и заниженными формами фиксированного синтаксиса, аморфными правилами пунктуации, сниженным уровнем инвективности и значительным объемом сленговой лексики [4, с. 117]. В связи с этим ведущие израильские филологи, понимая неизбежность изменений традиционных норм иврита, призывают не отрываться от классических еврейских духовно-культурных источников. В этом аспекте характерна позиция авторитетного израильского

лингвиста, члена Академии языка иврит профессора Аарона Мирского. Он призывал в своих статьях и выступлениях: «Возрождая иврит, невозможно отрываться от источников – Танаха, Талмуда, мидрашей, произведений еврейских религиозно-философских авторитетов, таких как, Раши и Маймонид» [4, с. 118]. Вместе с тем, он не поддерживал суровую позицию тех многочисленных «пуристов», которые категорично выступали против иноязычных заимствований и вообще были против любых нововведений в язык.

В современной прозе на иврите сложно четко отделить лексические единицы, выступающие как норма, от лексических единиц сленга. Такие нестойкие позиции нормативного иврита создают существенные трудности в выборе переводоведческих эквивалентов. Приведем примеры использования мотивированных переводческих трансформаций. На наш взгляд эти трансформации являются результатом оптимального варианта, который максимально объединяет два условия эквивалентного перевода – сохранение содержания и авторского стиля оригинала и соответствие нормам языка перевода: איש שקרן (*Трепло*). В данном примере переводчик добавляет к содержанию текста-оригинала только то, что обусловлено лингвоэтническими расхождениями между коммуникантами, т.е. в обох текстах используется сленговая лексика [7;11].

<i>Правда, один раз, возвращаясь из киношки...</i>	האמת היא שפעם, כשחזר בערב מסרט
<i>Он рассказывал Уди такие истории, что можно было просто сдохнуть</i>	הוא סיפר לאודי סיפורים שאפשר היה למות.

Во втором случае переводчик вносит коррективы в перевод, в том случае, если речевые клише в тексте перевода имеют не эквивалентное влияние с точки зрения речевой коммуникации при восприятии текста-перевод.

4. Расхождение пресупозиционных (преинформационных) запасов носителей языка оригинала и перевода. В отечественной лингвистической традиции пресупозиция понимается как один из экстралингвистических факторов, который в совокупности с интралингвистическим фактором, создают предмет

коммуникативной лингвистики. Она отражает тезаурус коммуникантов, т.е. их культурную, научную и образовательную компетенции. Понимание художественного произведения, его интерпретация во многом базируются на пресуппозиции. Преинформационные запасы, носящие лингвистический характер, это, прежде всего, сведения культурно-исторического характера, фоновые знания, знания реалий страны. Мы предлагаем такую трактовку пресуппозиции: пресуппозиция – это совокупность фоновых и лингвистических знаний коммуникантов, необходимых и достаточных для понимания смысла высказывания. Кроме того сама по себе лингвистическая пресуппозиция является дополнительным способом организации и понимания текста на основе верно построенных предположений о знании предмета коммуникации. При лингвистическом анализе текста важно связать языковое явление с ситуативным или метаязыковым контекстом. Проанализировав языковые индексы восточнославянских языков и иврита, мы выделили основные способы контекстуального воссоздания текста на основе пресуппозиции:

1) использование артикля, указательных местоимений, местоименных суффиксов, которые обуславливают содержание текста и могут быть понятны только благодаря связи слов с содержанием предыдущего текста.

У моего порога...[8, с. 34]

ליד שער ביתי [24 'ע, 10]

я поднялась на цыпочки, чтобы על התרוממתי על בה ונותי כדי לנשק לו על

לחיו [24 'ע, 11]

поцеловать его в щеку [8, с.34]

2) наличие фоновых знаний и знание реалий является необходимым условием для понимания текста. Это обусловлено тем, что для понимания и порождения любого иноязычного текста необходим куда более широкий контекст, нежели только вербальный. Т.е. даже в том случае, когда языковой барьер снят (текст переведен на язык иноязычного адресата) внеязыковой контекст играет существенную роль для раскрытия и передачи значения вербального высказывания. При этом под термином «контекст» следует понимать « всю совокупность знаний о мире – знаний, принадлежащих как субъекту высказывания, так и его адресату» [9, 87]. Перводчик должен предвидеть возможное

отсутстве фоновых знаний, не понимание реалий и невозможность проникнуть в контекст произведения адресатом перевода. Задача переводчика – дать возможность читателю преодолеть этот барьер не понимания. Приведем пример из романа А. Оза «Мой Михаэль» (перевод – В. Радуцкого).

Я тогда была вольнослушательницей Еврейского университета; в те дни лекции все еще читались в «Терра Санта»... Здание «Терра Санта» - бывший монастырь, арендованный Еврейским университетом, поскольку дорога к корпусам на горе Скопус оказалась отрезанной [8, с. 9].

הייתי סטודנטית מחוץ למניין באוניברסיטה העברית, בימים שבהם נערכו הרצאות בבנין טרה-סנטה... בנין טרה-סנטה הוא מנזר נוצרי שהושאל לאוניברסיטה העברית לאחר שנחסמה הדרך אלהבנינים בהר- הצופים [11,5].

В заключении необходимо отметить, что переводческая деятельность должна быть направлена на преодоление лингвоэтнического барьера. Действия, направленные на нейтрализацию факторов лингвоэтнического характера, создают определенную иерархию. Для выделения такой иерархии необходимо описать все составляющие лингвоэтнического барьера. Первая составляющая: лингвоэтнические факторы (языковые, т.е. расхождение языковых систем и языковой нормы, и культурноязыковое расхождение узусов) и вторая: экстралингвистические факторы (расхождение культурно-исторических преинформационных запасов, расхождение относительно нейтральных преинформационных запасов, расхождение культурно обусловленных оценок). Из двух составляющих наиболее сложной для переводчика современной ивритоязычной литературы является именно вторая. Она обуславливает моменты культурологического непонимания, разного отношения носителей языка оригинала и реципиентов перевода к одним и тем же экстралингвистическим явлениям, что в определенной степени отражается на эффективности двуязычной коммуникации.

Таким образом, выделение из текста-оригинала художественного произведения таких составляющих как контекст, пресупозиция, фоновые знания становится необходимым условием для создания эквивалентного оригиналу текста-перевода.

Библиография

1. Е.А. Аршавская. Национально-культурная форма существования коммуникативной компетенции // Культура. Общение. Текст. М., 1988. С. 26 – 40.
2. Л.Л. Нелюбин. Толковый переводоведческий словарь. М., 2003. С. 318.
3. Н.И. Шпекторова. Языковая норма в современной израильской художественной литературе // Язык иврит: исследование и преподавание. Выпуск 6. М., 2002. С. 183 – 196.
4. А.А. Крюков. Краткая история возрождения разговорного иврита. М., 2003. С. 131.
5. А.А. Крюков. Феномен «нового иврита» в Израиле // Язык иврит: исследование и преподавание. Выпуск 6. М., 2002. С. 7 – 29.
6. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. Язык и культура. М., 1990. С. 246.
7. Э. Керет. Рассказы. – К.: Дух і літера, 2004. С. 44.
8. Р.М. Фрумкина. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. С. 82 – 89.
9. А. Оз. Мой Михаэль / Пер. с иврита В.Радущкий. – М.: НИП «2Р», 1994. – 302 с.

10. אתגר קרת. סיפורים. – קייב, 2004. – 43 ע'
11. עמוס עוז "מיכאל שלי". – תל אביב, 1968. – 198 ע'

Содержание

<i>Ю. Кондракова, Е. Марьянчик, М. Членов.</i> Преподавание иврита в России в условиях кризиса (анализ проблем)	5
<i>В. Аграновская, М. Едовицкий, Р.Заславски.</i> Система профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита в условиях стран постсоветского пространства (опыт отдела образования Еврейского Агентства для Израиля на протяжении последнего десятилетия).....	17
<i>П. Скородумова.</i> К вопросу о типологии сериальных конструкций в современном иврите	25
<i>Д. Семченкова.</i> Описание лексико-семантической группы глаголов - сельскохозяйственных терминов в иврите (на примере глаголов להניב, לזבל, ולגרוף)	36
<i>Ю. Корниенко.</i> Морфонология основ или алломорфизм суффиксов?.....	48
<i>Е. Денисова.</i> Абсолютный и склоняемый инфинитивы в языке иврит	52
<i>Ю. Костенко.</i> Трудности перевода общественно-политической лексики.....	62
<i>Л. Френкель.</i> К вопросу о классификации междометий в иврите	75
<i>С. Тутельман.</i> Использование иллюстративного материала на уроках иврита в вузе.....	97

<i>Е. Марьянчик, И. Алексеева.</i> Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита.....	107
<i>Ю. Надорова.</i> Дистанционное преподавание иврита.....	117
<i>Ю. Бутеева.</i> Опыт внедрения учебной программы по ивриту «НЭТА» в Центре образования № 1311 «Тхия».....	123
<i>А. Берман.</i> О различных подходах к преподаванию грамматики иврита начинающим	130
<i>Д. Ромашов.</i> Преподавание иврита в вузе: взгляд со студенческой скамьи.....	139
<i>Е. Попова.</i> Текст на уроках современного иврита в высшей школе	142
<i>С. Буртман.</i> Газета, как средство преподавания программы «Еврейское самосознание» и иврита	157
<i>Н. Бакулина.</i> Особенности работы над стихотворениями в процессе формирования навыков аудирования и говорения на начальном этапе обучения языку иврит.....	169
<i>С. Колода.</i> К проблеме преодоления лингвоэтнического барьера в переводах современной ивритоязычной прозы.....	179