

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

**Язык иврит: исследования и преподавание**

**Материалы XVIII Международной ежегодной  
конференции по иудаике  
Том V**



Академическая серия

Выпуск 38

Москва 2011

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

**The Inter-Regional Centre of Hebrew Teaching**

**Hebrew Language: Research and Teaching**

Proceedings of the Eighteenth Annual International  
Conference on Jewish Studies

**Volume V**



Academic Series

Issue 38

Moscow 2011

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

*Editorial Board:*

Evgueny Marianchik, Yulia Kondrakova

Издание осуществлено при финансовой поддержке

Published with the support of



Американского Еврейского Объединенного  
Распределительного Комитета (Джойнт)  
The American Jewish Joint Distribution Committee (Joint)



Евроазиатского Еврейского Конгресса / Euro-Asian Jewish Congress



Российского Еврейского Конгресса / Russian Jewish Congress

© Центр научных работников  
и преподавателей в вузах  
"Сэфер", 2011

© Межрегиональный центр  
преподавания иврита, 2011

© Коллектив авторов, 2011



П. Скородумова (г. Москва, Россия)

### Сериальные конструкции с глаголом *qām* (вставить)

Глагол *qām*, наряду с лексическим значением *вставить*, используется в библейском иврите (далее – БИ) как фазовый глагол – показатель инхоатива: он, подобно глаголу *hēḥēl* (*начинать*), указывает на начальную фазу ситуации, выраженной лексическим глаголом [3, 31-54].

В БИ он также используется как показатель гортатива – призыва к совместному осуществлению действия [1, 281].

#### Глагол *qām* в значении инхоатива

С типологической точки зрения, грамматикализация глаголов со значением *вставить* и *стоять* и их переход в класс показателей аспекта характерны для многих языков мира. В русском языке существует инфинитивный оборот с глаголом *стать* в значении инхоатива: "*Он стал думать об этом только вчера*". Глагол *стать* уже не функционирует в русском языке как позиционный [1, 278], здесь наблюдается завершенная глагольная грамматикализация.

В итальянском языке глагол *stare* (*останавливаться*) является показателем проспектива. Переход глаголов со значением *стать* в класс показателей проспектива отмечается также в кумыкском и нубийском языках [1, 278-279]. В некоторых случаях сходное значение имеют конструкции с глаголом *стоять*. Так, в иврите глагол *‘āmad* (*стоять*) является показателем проспектива:

- 1) ‘idan ha-khulsha ‘omed lehistayem  
 время слабости стоять (PS<sup>1</sup> m.sg.) заканчиваться (CsI)

---

<sup>1</sup> В данной и следующей статьях автором использованы следующие сокращения: AI – абсолютный инфинитив, CI – "перевернутый" имперфект, COH – когортатив, CP – "перевернутый" перфект, CsI – сопряженный инфинитив, F – будущее время, J – юссив, I – имперфект, IM – императив, P – прошедшее время, POSS – притяжательная частица, PR – перфект, PS – настоящее время, PT – причастие, Pr – предлог косвенного дополнения (прим. автора).

"Период ослабления скоро закончится" (выступление Б. Нетаньяху на пресс-конференции).

Инфинитивная конструкция с глаголом *‘āmaḏ* (буквально: *стоит закончиться*) переводится как *скоро закончится*. Такое же употребление характерно и для мишнаитского иврита (далее – МИ), в котором глагол *‘āmaḏ* в лексическом значении выступает не только как глагол состояния *стоять*, но и как глагол изменения состояния со значением *вставлять*, вытесняя глагол *qām*, который употреблялся в этом значении в БИ.

В языке калам глагол *jak* *вставлять* функционирует в сериальных конструкциях как показатель комплетива ([4], цит. по [3]).

Характерные пути грамматикализации глаголов со значением *стоять* и *вставлять* наблюдаются и в семитских языках: в угаритском, сирийском, аккадском, новоарамейском и разговорном арабском языках глаголы с данным значением могут выступать как показатели инхоатива, причем в разговорном арабском глагол с корнем *qwm* завершил процесс грамматикализации и перешел в класс частиц [3, 36].

Для глагола *qām*, как и для некоторых других аспектуальных глаголов в иврите, характерны два способа синтаксической связи с лексическим глаголом: конструкция с инфинитивным дополнением и сериализация.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ф.Доббс-Алсопп полагает, что типов конструкций не два, а три. Он различает собственно сериальные конструкции, к которым он, по-видимому, относит лишь глагольные последовательности с бессоюзной связью, и глагольный гендиадис, в том случае, если глаголы соединены союзом или если субъект занимает в предложении позицию между глаголами серии. Как уже упоминалось выше, мы считаем гендиадис типом глагольной сериализации, синтаксические особенности которой обусловлены, с одной стороны, порядком слов VSO в БИ, и, с другой стороны, особенностями видовременной формы перевернутого имперфекта, где союз *wə* (*и*), грамматикализуясь, переходит в класс служебных морфем и включается в показатель видовременной формы (прим. автора).

2) wayyāqom                      wayyēlek                      ḥebrônā

вставать (CI. 3m.sg.) идти (CI. 3m.sg.) Хеврон (DIR.)

2 Цар. (15-9) *"И сказал ему царь: "Иди с миром". И он отправился в Хеврон"*.

В (2) qām выражает инхоативное значение и указывает на начало путешествия субъекта действия в Хеврон. Несмотря на то, что в данном примере аспектуальное значение qām не вызывает сомнения, в ряде случаев глагол допускает двойную трактовку, когда он может быть истолкован и как аспектуальный показатель, и как лексический глагол.

По мнению Ф. Доббса-Аллсопа, глагол qām как инхоатив проходит ряд стадий грамматикализации, свойственных аспектуальным глаголам:

I. Глагол qām в исходном значении (вставать):

3) ḥāšōt                      laylā                      'āqūm                      ləhōdōt                      lāk

половина                      ночь                      вставать (I. 1sg.) поблагодарить (Csl) тебя

Псал. (119-62) *"В полночь я встану, чтобы поблагодарить тебя"*.

Синтаксических критериев, позволяющих нам определить значение глагола qām, в данном примере нет: несмотря на то, что в иврите аспектуальный глагол часто управляет инфинитивом основного, qām может управлять инфинитивным дополнением и в исходном значении, в таком случае значение инфинитива будет аналогично придаточному предложению цели. Поэтому предположение автором того, что qām выступает в данном случае в основном значении, обусловлено, в первую очередь, контекстом: действие происходит поздно ночью и перед тем, как совершить акт поклонения, человек, вероятно, должен подняться с постели.<sup>1</sup>

II. Случаи употребления qām, в которых не существует однозначной интерпретации глагольного значения:

---

<sup>1</sup> Тем не менее, скорее всего инхоативный компонент в данном случае присутствует (прим. автора).

- 4) wattāqom                    ləlaqqēṭ  
вставать (C1. 3f.sg.)    собирать (CsI)

Руф.(2-15) "*Она принялась собирать*" (букв: *встала, чтобы собирать*)

Для того, чтобы понять, в каком значении выступает глагол qām в (4), Ф. Доббс-Аллсоп также предлагает нам ориентироваться на контекст. В данном случае контекст допускает два варианта интерпретации глагольного значения. С одной стороны, действие происходило после некоторого перерыва, когда Руфь села поест, и глагол qām может, таким образом, указывать на то, что прерванное действие, выраженное глаголом ləlaqqēṭ (*собирать*), возобновилось. С другой стороны, Руфь села, для того, чтобы поест ("*она села рядом со жнецами*"), поэтому можно предположить, что глагол qām выступает здесь в основном значении *вставать* (из положения сидя) [3, 43].

III. Глагол qām как аспектуальный глагол. [3, 44]

- 5) wayūāqom                    ha-mmeleḵ    wayūēṣe"                    ba-ššā'ar  
вставать (C1. 3m.sg.)    царь                    сидеть (C1. 3m.sg.) у ворот  
2 Цар. (19-9) "*Царь сел около ворот*"

В этом случае контекст не дает возможности определить значение qām как основное: выражение со значением "*царь встал и сел у ворот*" не имеет смысла, так как ранее в тексте не упоминалось о том, что царь сидел или лежал где-то в другом месте, перед тем как сесть у ворот.

Очевидно, что для Ф. Доббса-Аллсоппа основным критерием определения значения qām является контекст. Интересно отметить, что в большинстве случаев, когда Ф. Доббс-Аллсопп устанавливает для qām аспектуальное значение, его типом связи с основным глаголом является именно сериальная конструкция. Инфинитивные конструкции гораздо чаще допускают двойную интерпретацию. Тем не менее, из этого наблюдения невозможно сделать вывод о предпочтительности сериальной конструкции в качестве способа связи аспектуального глагола с основным, так как данные как БИ, так и СИ демонстрируют, что даже в тех случаях, когда грамматикализация очевидна и контекстуальная проверка не требуется, управление инфинитивом лексического



зрения это "классическая" сериальная конструкция: грамматические значения наклонения, рода и числа у глаголов совпадают, они не связаны сочинительным союзом и имеют общий субъект действия (лицо, к которому обращен призыв).

В (8) и (9) *qām* грамматикализуется в значении гортатива. В данном случае сериальная конструкция нетипична: *qām* имеет форму императива, в то время как лексический глагол *‘ālā* (*подниматься*) в (8) и *qām* (*вставать*) в (9) – форму когортатива. Глаголы соединены сочинительным союзом и не имеют формального общего субъекта (в основном смысловом глаголе в обоих случаях выражено формальное подлежащее – мы; императив глагола *qām* предполагает обращение ко 2-му лицу).

Аналогичные конструкции с грамматикализацией глаголов различных семантических классов в качестве показателя гортатива/императива типичны для многих языков мира. В русском языке в этом значении грамматикализуется глагол *давать*: *‘давайте пойдём’*, *‘давай, прыгай!’*. В современном иврите в значении гортатива грамматикализуется глагол *bā’* (*приходить*); в английском – глагол *to let* (*позволять*). Примечательно, что в случае синтетических языков, когда грамматические значения выражены в пределах слова, наблюдается явное типологическое сходство подобных императивных конструкций: грамматикализованный глагол имеет форму императива, а лексический – форму 1-го лица мн. числа будущего времени, как в случае с русским языком, современным и библейским ивритом, а также, например, ягнобским языком [1, 212].

Все вышеперечисленные свойства дают повод усомниться в том, что конструкции с глаголом *qām* в значении гортатива/императива могут быть названы сериальными. Тем не менее, существуют некоторые свидетельства диахронического характера, позволяющие нам считать гортативные и императивные конструкции с глаголом *qām* прообразом сериальных конструкций в иврите. Так, в современном иврите в значении гортатива употребляется глагол *bā’* (*приходить*). Для конструкций с *bā’* характерна сходная структура: грамматикализованный глагол-показатель гортатива имеет форму императива, а лексический глагол –

форму 1-го лица мн. числа будущего времени. Разница состоит в том, что для конструкций с *bā'* характерна бессоюзная связь, что приближает их к классическим сериальным конструкциям, которые свойственна высокая степень "спаянности" глаголов в сериальной цепочке.

Существует также альтернативный способ синтаксической связи в конструкциях с *qām* со значением гортатива (всего два практически идентичных примера).

10) *nāqûm*                      *û-"ānînû*  
вставить (I.1pl.) строить (CP. 1.pl.)  
Неем. (2-18), Неем. (2-20) "*Давайте построим!*"

В данном примере глаголы употреблены в "синонимических" видовременных формах – имперфекте и перевернутом перфекте, последовательное употребление которых характерно для БИ [5, 529]. Регулярность этой синонимии, на мой взгляд, позволяет отнести данные конструкции к сериальным, как и в случае с конструкциями типа *lekh teda'* (*поди узнай*) [2]. Аргументом в данном случае может послужить то, что, хотя формально видовременные формы аспектуального смыслового глагола различны, они регулярно выражают одинаковые грамматические значения в иврите и, таким образом, являются в некотором роде аналогами.

### Заключение

Для сериальных конструкций с глаголом *qām* (вставить' характерна неполная грамматикализация и разнообразие морфосинтаксических свойств. Значения грамматических категорий глаголов, образующих сериальные конструкции со значением гортатива, не совпадают, что, в целом, несвойственно сериализации. Аспектуальное значение глагола *qām* на лексико-грамматическом континууме находится ближе к его "лексическому" полюсу, так как устанавливается, чаще всего, только с помощью анализа более широкого контекста.

### Библиография

1. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций. – Москва, Языки славянских культур. 2005. – 480 с.

2. Скородумова П. Грамматикализация глагола *hālaq* в иврите. // Наст. сборник. С. 13-22
3. Dobbs-Allsopp, F. W. Ingressive *qwm* in Biblical Hebrew // *Zeitschrift fuer Althebraistik*, 1995. – Вып. 8-1.
4. Givon T. Taking structure seriously // *Functionalism and grammar.* - John Benjamins, 1995.
5. Waltke B.K., O'Connor M. *An Introduction to Biblical Hebrew Syntax.* – Winona Lake, Ind, Eisenbrauns, 1990.

### Грамматикализация глагола *hālaq* в иврите

Пути грамматикализации глаголов со значением *идти* в языках мира очень разнообразны: глаголы с данным значением могут переходить в класс временных и аспектуальных показателей, передавать модальные, целевые, императивные значения; в случае полной грамматикализации могут переходить в класс служебных морфем (подробнее о грамматикализации глаголов движения см. [1]). В иврите глагол *hālaq* (*идти*) грамматикализуется следующим образом:

- 1) в качестве аспектуального или фазового показателя;
- 2) в качестве показателя гортатива и императива;
- 3) образует конструкции двойного императива со значением невозможности совершения действия;

В данных значениях *hālaq* образует сериальные конструкции.

#### Аспектуальное и фазовое значение *hālak*. *hālak* в значении градатива.

Глагол *hālaq* (*идти*) в иврите грамматикализуется в качестве линейного аспектуального показателя – градатива и фазового – континуатива. На формальном уровне грамматикализация проявляется в том, что *hālaq* теряет одно из основных свойств, присущих глаголам движения, а именно, валентность на директив. Путь грамматикализации, очевидно, связан с тем, что идея изменения (градатив) и продолжения (континуатив) ассоциируется с движением. Тип значения глагола *hālaq* во многом определяется тем, к какому семантическому классу принадлежит лексический глагол. Так, в конструкциях с глаголами, указывающими на изменение/приобретение состояния, он маркирует прогрессив, или, скорее, его подвид – градатив (постепенное развитие ситуации в направлении накопления результата).

В иврите для глаголов состояния/изменения/ приобретения состояния существует отдельная словообразовательная модель – *qatel* (в библейском иврите – *qāṭēl*). В библейском иврите (далее – БИ) *hālaq* в качестве показателя градатива сочетается, в основном, с лексическими глаголами, образованными по данной моде-



4) ha-kayits holekh u-mitkarev  
 лето идти (PS. m.sg.) и приближаться (PS. m.sg.)  
 (hebrew.moia.gov.il) "*Лето все приближается*".

5) shikhruro shel gil'ad shalit rak  
 освобождение POSS Гильад Шалит только  
 holekh u-mitrakhek  
 идти (PS. m.sg.) и отдаляться (PS. m.sg.)  
 (gplanet.co.il) "*Освобождение Гильада Шалита все отодвигается*".

Для сериальных конструкций с *hālaq* как в БИ, так и в современном иврите (далее – СИ), характерна сочинительная связь, причем это правило не знает исключений. В сериальных конструкциях данного типа грамматикализация глагола *hālaq* достигает стадии "конвенционализации" значения: "когда новое значение становится самостоятельным, не зависит от контекста и может использоваться в широком круге ситуаций" [1, 43]. Иными словами, в иврите глагол *hālaq* в значении градатива может модифицировать любой глагол, обозначающий изменение состояния, и его невозможно "перепутать" с *hālaq* в лексическом значении. Кроме того, он жестко детерминирует свойства синтаксической конструкции, которую образует. Это может быть только сериальная конструкция с сочинительной связью, у глаголов которой совпадают грамматические значения времени, рода и числа. Тем не менее, порядок следования глаголов может изменяться: обычно аспектуальный глагол предшествует основному, но может и следовать за ним (ср. (6) и (7)).

6) ha-bikush le-pirsum be-televizya  
 спрос на реклама на телевидение  
 gover ve-holekh  
 расти (PS. m.sg.) и-идти (PS. m.sg.)  
 (takdin.co.il) "*Спрос на телевизионную рекламу все растет*".

7) bikush holekh ve-gover be-Heifa  
 спрос идти (PS. m.sg.) и- расти (PS. m.sg.) в-Хайфа  
*la-dirof shel 'arba'a va-hamisha khadarim*  
 (krayot.com) "*Спрос на четырех- и пятикомнатные квартиры в Хайфе все растет*".

hālak в значении континуатива

В сочетании с глаголами, относящимися к семантическому классу процессов, hālak маркирует континуатив, т.е. указывает на срединную фазу развития ситуации. Пример, наилучшим образом иллюстрирующий употребление в тексте глагола hālak в значении континуатива, представлен в дипломной работе О. Шипуло<sup>1</sup>.

8) ha-yūām hōlēk we-sō'ēr  
 море идти (PT. m.sg.) и-бушевать (PT. m.sg.)  
 Ион. (1-11) "Море все волнуется".

Действие в 1 главе, стихах 3-15 книги Ионы происходит на корабле во время бури. В Ион. (1-4) говорится о том, что "была на море великая буря", где начало ситуации маркируется глаголом hāyā (*быть*), далее, в 11 стихе, продолжение ситуации маркируется глаголом hālak и, наконец, терминатив выражен с помощью глагола 'amad (*стоять; вставить*): "и утихло море от ярости своей": букв: "море встало от ярости своей".

Существует лишь один пример на континуативное употребление hālak в БИ. Тем не менее, на наш взгляд, мы имеем право утверждать, что такой путь грамматикализации характерен для иврита, поскольку он типичен для СИ:

9) 'eikh ha-zman holekh ve-rats  
 как время идти (PS m.sg.) и бежать (PS m.sg.)  
 (Шарон Зарихан, песня "Расскажи, как там наверху") "Как бежит время!"

10) ve-hu pashut halakh ve-shiker  
 и-он просто идти (P.3m.sg.) и лгать (P.3m.sg.)  
 (blogspot.co.il) "А он просто продолжал врать".

В (8), (9) и (10) путь грамматикализации hālak определяет семантика лексических глаголов, относящихся к классу непрерывных процессов, не предполагающих изменения свойств ситуации. В таких случаях hālak стоит трактовать как показатель

---

<sup>1</sup> Работа выполнена под руководством Скородумовой П.Ю., не опубликована (прим. автора).



Несовпадение грамматических значений *hālak* и лексического глагола, а также отсутствие ограничений на союзную связь в гортативных конструкциях не позволяет нам отнести их к классическому типу сериальных конструкций. Тем не менее, очевидно, что сериализация в иврите предполагает бóльшую вариативность по сравнению со многими другими языками, для которых она типична. Можно высказать предположение, что степень вариативности сериальных конструкций коррелирует со стадией глагольной грамматикализации в иврите: с фонетической и синтаксической точки зрения, глаголы в иврите достаточно самостоятельны и сохраняют все грамматические категории, присущие глаголу. Грамматикализация происходит в основном на семантическом уровне, хотя иногда трансформация происходит и на уровне фонетики (см. ниже раздел "*hālak* в значении императива").

В СИ *hālak* утерял значение гортатива: в этом значении его заменил глагол *bāʿ* 'приходить' (см. далее).

*hālak* в конструкциях (*Пойти и сделать*)

Конструкции *пойти и сделать* типичны для многих языков мира, в том числе для английского языка, скандинавских и некоторых романских языков. Глагол *идти* теряет свое основное значение, указывая на внезапное или неодобряемое говорящим действие. [1, 174]. В конструкциях "*пойти и сделать*" значение глагола *идти* близко к инхоативному, поскольку, очевидно, маркирует начальную фазу действия.

14) *Kshe-dakha et khizureha*

halkha                      ve-sipra                      le-°ishto  
пойти [P. 3f.sg.] и рассказать [P. 3f.sg.]      жене его

*she hu mitkaven lintosh °ota*

(lib.cet.ac.il) "Когда он отверг ее ухаживания, она пошла и рассказала его жене, что он собирается ее бросить".

15) *ata faking holekh lekhabek °et ha-sakhkanim mekhayekh lahem*

aval be-sof      ha-yom      ata holekh                      u-meshaker  
но      в-конце      дня              ты идти [PS.m.sg.] и лгать [PS. m.sg.]

ve-kotev                      she-hem      tsvu'im

и-писать [PS. m.sg.]      что они      лицемеры





Интересно отметить, что выражения типа "*поди, узнай*" в русском языке представляют собой пример классической сериальной конструкции: императив глагола *идти* изменяется фонетически, что свойственно делексикализированным глаголам в сериальной конструкции: форма *поди* короче исходной формы императива *пойди*; основное ударение является общим для сериальной конструкции, причем слово *поди* всегда безударно<sup>1</sup>. Степень грамматикализации конструкций двойного императива высока, как и степень их идиоматизации: глаголы всегда имеют одно и то же значение лица, числа и рода (2 m.sg.), поскольку адресат выраженного ими обращения абстрактен: цель высказывания состоит не в том, чтобы велеть конкретному участнику ситуации произвести какое-либо действие, а в том, чтобы указать на невозможность совершения этого действия в принципе. В иврите для подобных конструкций характерна бессоюзная связь; грамматикализированный глагол употребляется в форме императива, а лексический – в форме будущего времени. Впрочем, поскольку будущее время в иврите выражает императивное значение наряду с формой повелительного наклонения, можно считать эти формы синонимичными, а тип сериальной конструкции – максимально приближенным к классическому.

### Заключение

Для глагола *идти* в иврите характерна многозначная грамматикализация, с образованием сериальных конструкций. *hālaq* грамматикализуется не полностью: он сохраняет все грамматические категории, характерные для глагола в иврите. В ряде случаев грамматикализация *hālaq* отражается на морфонологических свойствах сериальной конструкции.

### Библиография

1. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций. – Москва, Языки славянских культур. 2005. – 480 с.

---

<sup>1</sup> Сериализация нередко сопровождается изменением фонетических и просодических свойств грамматикализованного глагола. В иврите такие случаи редки. Об этом см., напр., [3, 338] (прим.автора).

2. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. – Москва, УРСС., 2001.
3. Pustet R. The Lakota aspect/modality markers - kinica and tkha // Modality-Aspect Interfaces. Edited by Werner Abraham and Elisabeth Leiss. – Amsterdam, John Benjamins, 2008.

А. Кувшинова (г. Москва, Россия)

### Контрастивный анализ семантического поля "надевание" в иврите и русском языке

В рамках данной статьи мы рассмотрим лексическую сочетаемость глаголов семантического поля *надевание* в иврите и русском языке. Лексическая сочетаемость некоторого слова – это информация о том, каким должно быть слово В, находящееся в определенной синтаксической связи со словом А [1, 147]. Принято различать абсолютную и относительную сочетаемость. Абсолютная сочетаемость – это информация о том, что слово А сочетается лишь с одним-двумя другими словами (напр., *потупить глаза, потупить взор*). Относительная сочетаемость – информация о том, что если при данном слове нужно выразить некоторое значение, то подойдет не любое слово, имеющее это значение, а лишь одно или несколько слов из определенного списка.

На первый взгляд, глаголы надевания в иврите и русском имеют разную тенденцию употребления. Большинство глаголов семантического поля *надевание* в иврите имеют относительную сочетаемость: существительные, употребляющиеся с конкретным глаголом, обозначают элементы одежды, которые мы надеваем на конкретную часть тела (такое явление имеет место и в других языках мира, например, в корейском и японском языках). В русском же языке используется один универсальный глагол *надеть* для всех элементов одежды, а также некоторые специфические глаголы, такие как глагол *обувать*, схожий по употреблению с глаголом ללבוש в иврите, и глагол *нахлобучить* (о головном уборе). В иврите есть глаголы надевания, которые употребляются лишь с конкретными элементами одежды, т.е. имеют абсолютную сочетаемость.

Большинство сочетаний с глаголами надевания в иврите можно назвать коллокациями, то есть сочетаниями, обладающими некоторой степенью устойчивости. Рассмотрим подробнее основные признаки коллокаций и виды их классификаций.

## 1. Грамматические и лексические коллокации.

В словаре [3] коллокации определяются как специфические, опознаваемые, неидиоматические и постоянные лексические комбинации (соответственно *specified, identifiable, non-idiomatic, recurrent combinations*). При этом их разделяют на две большие группы: грамматические и лексические коллокации. Грамматическая коллокация состоит из главного слова (существительное, прилагательное, глагол) и предлога. Остальные сочетания слов называют лексическими коллокациями.

Коллокации "глагол+существительное" (которые в связи с поставленной темой интересуют нас в данной статье) были выделены в [3] в отдельную подгруппу, отличаясь от иных коллокаций прежде всего тем, что замена любой их составляющей на синоним ограничена. В работе [3] приводится в качестве примера английская коллокация *to commit murder* (*совершать убийство*). В качестве синонима глагола *to commit* (*совершать*) можно привести глагол *to perpetrate* (*совершать*). Получившуюся коллокацию *to perpetrate murder* (*совершать преступление*) носители языка назовут возможной, но нечасто используемой. Аналогично в словосочетании *to hold a funeral* (*проводить похороны*) возможно заменить вторую составляющую на синоним *a burial* (*похороны, захоронение*), но полученное словосочетание *\*to hold a burial* (*\*проводить похороны*) в английском языке не возможно.

## 2. Коллокации и идиомы.

А. Коуи [4, 226-230] предложил следующую классификацию коллокаций: чистые идиомы (*Pure idioms*), образные идиомы (*Figurative idioms*), закрытые коллокации (*Restricted collocations*) и открытые коллокации (*Open collocations*). По А. Коуи, в отличие от идиом, значение коллокации складывается из значений входящих в нее слов. Коллокация *a broken window* (*разбитое окно*) названа открытой по причине того, что значение данного словосочетания складывается из значений двух самостоятельных слов, входящих в него. И напротив, закрытые коллокации отличаются тем, что одно из слов употребляется не в обычном своем значении как, например, в словосочетании *to jog one's memory*

(*напомнить, заставить вспомнить*), в котором глагол *to jog* не означает привычный нам глагол *бежать*.

Идиомы разделяются на чистые и образные в зависимости от того, каким образом носитель языка оценивает мотивированность ее значения: словосочетание *to foot the bill* (*расплачиваться, платить по счету*) названо чистой идиомой, а *to burn the bridge* (*сжигать мосты*) – образной, так как для носителя значение последней вытекает из прямого значения слов *burn* и *bridge*.

### 3. Предсказуемость перевода коллокаций. Классификация М. Льюиса.

При контрастивном анализе коллокаций Дж. Банс [2] предлагает использовать критерий "предсказуемости" перевода коллокации с одного языка на другой (*predictability in L1*). Исследователь последовательно перевел каждую из составляющих выбранных им коллокаций английского языка на немецкий. По итогам такого "прямого" перевода Дж. Банс выделил три группы коллокаций по признаку "предсказуемости" перевода:

- коллокации, имеющие прямой перевод с английского на немецкий (то есть имеющие высокую степень предсказуемости для носителей немецкого, изучающих английский язык). Например, каждое слово в коллокации *seek+shelter* (*искать+убежище*) соответствует *Schutz+suchen* (*убежище (помощь)+искать*) в немецком<sup>1</sup>;
- результат прямого перевода коллокаций не имеет смысла;
- результат прямого перевода на немецкий язык имеет значение отличное от значения исходной коллокации в английском языке. Например, коллокация *lay+table* (*накрывать+стол, накрывать на стол*) должна была бы быть переведена на немецкий как *Tisch+decken* (*стол+накрывать (покрывать)*), но дословный перевод немецкого *Tisch+decken* на английский язык звучало бы как *cover+table* (*покрывать+стол (скатертью)*). Но

---

<sup>1</sup> Дж. Банс не учитывает порядок слов (прим. автора).

*cover+table* и *lay+table* имеют различные значения в английском языке.

Таким образом, коллокации второй и третьей группы обладают меньшей степенью предсказуемости.

Анализируя вышеизложенное, М. Льюис [7, 153] дополняет, что степень идиоматичности коллокации не влияет на степень ее предсказуемости при переводе на другой язык. Коллокация *to have a baby* (*иметь ребенка*), например, может быть предсказуема для носителей одного языка, и идиоматичной для носителей другого. Льюис иллюстрирует, что предсказуемость может зависеть также от грамматики. В случае с рассматриваемой нами коллокацией *to have a baby* возможны две грамматические формы глагола *to have* (*иметь*) в простом и продолженном настоящем времени: *She has a baby* (*У нее есть ребенок*) или *She is having a baby* (*Она ждет ребенка*) – при переводе данных фраз на шведский язык в каждом из случаев будет использоваться разный глагол. Аналогичную ситуацию мы наблюдаем и в русском языке: *У нее есть ребенок* или *Она ждет ребенка*.

М. Льюис [7, 48] строит свою классификацию на основании количества слов, с которыми лексическая единица вступает в коллокации. М. Льюис различает:

- сильные коллокации (*Strong collocations*), например, слово *auspicious* (*благоприятный*) сочетается лишь с очень ограниченным количеством слов, как в коллокациях: *auspicious occasion* (*знаменательная дата*), *auspicious moment* (*благоприятный момент*), *auspicious event* (*благоприятное событие*);
- слабые коллокации (*Weak collocations*) – сочетания из слов, которые могут использоваться в неограниченном количестве словосочетаний, например: *a tall woman* (*высокая женщина*), *a red shirt* (*красная блузка*), *an expensive car* (*дорогая машина*), *a loud noise* (*громкий шум*); "предсказуемость" использования таких слов вместе максимально высока (подробнее о предсказуемости см. ниже);
- средне-сильные коллокации (*Medium-strength collocations*), т.е. те коллокации, слова в которых употребляются вместе с большей частотностью, чем с другими словами. Например,

коллокация *to hold a meeting* (проводить собрание) – глагол *to hold* (держат) вступает в большое количество коллокаций (*to hold land* (держат землю), *to hold a rank* (занимать должность), *to hold office* (занимать пост, находится в должности), *to hold the stage* (быть в центре внимания), при этом контексты употребления данного глагола могут оказаться неочевидными (в той или иной степени) для носителей разных языков при изучении английского языка.

Следует отметить, что при контрастивном анализе коллокаций стоит учитывать также языковой регистр использования той или иной коллокации. Как будет показано нами далее при рассмотрении глаголов семантического поля *надевание* в иврите и русском языке, некоторые из них употребляются лишь в разговорной речи.

Итак, на данном этапе мы постарались рассмотреть круг вопросов, связанный с понятием коллокации, их классификацией и принципах контрастивного анализа коллокаций.

#### Семантическое поле *надевание* в иврите и русском языке

В иврите имеется большое количество глаголов вышеупомянутого семантического поля. Пользуясь приведенной выше классификацией М. Льюиса [7], а также работой А. Ньюмана [8], мы можем классифицировать глаголы поля *надевание* в иврите следующим образом:



За исключением глагола *לְשִׁים*, мы отнесли все коллокации с глаголами надевания в иврите к строгим коллокациям по классификации М. Льюиса. Однако заметим, что степень их "строгости" различна. Некоторые глаголы (*לְלַבֹּשׁ*) сочетаются с большим количеством наименованием элементов одежды, другие (*לְגַרוֹב, לְהַרְכִּיב, לְעֵנוֹב, לְחַגֹּר*) – сочетаются лишь с конкретным существительным.

Как показано на схеме, мы выделяем четыре группы коллокаций в зависимости от степени "строгости" их сочетаемости:

1. Коллокации с глаголом *לְשִׁים* являются закрытыми, так как глагол употребляется здесь не в своем привычном значении *класть; положить*. Принимая во внимание то, что глагол *לְשִׁים* является многозначным глаголом, вступающим в большое количество различных коллокаций, поэтому мы назовем коллокации с элементами одежды средне-сильными по классификации М. Льюиса. Стоит обратить внимание, что в данном значении этот глагол используется в просторечном иврите.

2. Глагол *לְלַבֹּשׁ* (*надеть*) мы выделим в отдельную группу, так как его сочетаемость ограничена внутри группы существительных, обозначающих только те элементы одежды, которые можно надеть на тело: *מְכַסִּים* (*брюки*), *מְעִיל* (*пальто*), *שִׁמְלָה* (*платье*).

На сайте Академии языка иврит (далее – АЯИ) указывается, что в мишнаитском иврите глагол *לְלַבֹּשׁ* использовался также в сочетании с различными видами головных уборов<sup>1</sup>. В современном иврите распространено сочетание этого глагола с существительным *גַּרְבֵּיִם* (*носки*). Глагол же *לְגַרוֹב*, как указывается, является сравнительно новым.

По классификации М. Льюиса мы относим коллокации с глаголом *לְלַבֹּשׁ* к группе сильных коллокаций, поскольку он имеет хотя и ограниченную, но, по сравнению с другими глаголами поля *надевание*, широкую сочетаемость и лишь в случае с существительным *גַּרְבֵּיִם* может быть заменен на глагол *לְגַרוֹב* с похожим, но более узким значением.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее используется статья [9], опубликованная на сайте Академии языка иврит (прим. автора).

3. К третьей группе глаголов относятся глаголы типа *לִחְבוֹשׁ*, *לִעֲנוּד*, *לִנְעוּל*: *לִחְבוֹשׁ כּוֹבַע*: *לִנְעוּל* (*надеть шляпу*), *לִחְבוֹשׁ מִגְבָּעַת* (*надеть шляпу с полями*), *לִחְבוֹשׁ כִּיפָה* (*надеть кепку*), *לִעֲנוּד תְּכָשִׁיטִים* (*надеть украшения*), *לִעֲנוּד שַׁעוֹן* (*надеть часы*), *לִעֲנוּד עֲגִילִים* (*надеть серьги*), *לִנְעוּל נַעֲלָיִים* (*надеть обувь*), *לִנְעוּל מִגְפָּיִים* (*надеть сапоги*).

Коллокации с данными глаголами мы также можем отнести к строгим коллокациям, так как их сочетаемость ограничена элементами одежды или аксессуаров, "надевающимися" на конкретные части тела: голова (шляпа), запястье, шея, уши (украшения и наручные часы) и ноги (обувь).

Мы обозначаем коллокации с глаголами третьей группы как близкие к идиомам, так как их соотнесение с первоначальным значением глаголов понятно лишь на интуитивном уровне, причем значение этих коллокаций может быть не понятно из суммы значений их составляющих.

Согласно этимологическому словарю Э. Кляйна [5], первоначально значение глагола *לִחְבוֹשׁ* было *привязывать, перевязывать*. Академия языка иврит объясняет, что в прошлом было принято перевязывать голову специальной повязкой (*תַּחְבוּשֶׁת*). Согласно этимологическому словарю, глагол *לִנְעוּל* имеет значение *перевязывать вокруг*, отсюда на интуитивном уровне понятно, почему этот глагол сочетается именно с элементами, "перевязывающимися вокруг" шеи или запястья, хотя в случае с сережками такую аналогию провести сложно. Корень *נ'ע'ל* в других семитских языках имеет значение схожее значению в иврите (в сирийском, например, этот же глагол использовался в значении *подковать*).

Интересно, что в некоторых языках мира мы наблюдаем подобную тенденцию – употреблять разные глаголы со значением *надеть* в соответствии с тем, на какую часть тела мы надеваем конкретный элемент одежды [5, 215]. Например, в корейском существует отдельный глагол *ssuta* для аксессуаров, надеваемых на голову: шляпа, маска, очки (также глагол используется для значения *нести зонт над головой*); отдельный глагол для одежды, предназначенной для туловища и ног – *ipta*; глагол *sinta* – для стоп (ботинки, носки, роликовые коньки); глагол *chata*

употребляется с аксессуарами для запястья и талии (браслет, ремень, кинжал). Иную тенденцию мы наблюдаем в японском, где "разграничение" глаголов надевания идет по линии талии и шеи: существует отдельный глагол для надевания аксессуаров на голову, элементов одежды для верхней и нижней части торса.

С глаголами *לגרוֹב*, *לענוֹב*, *להגור* и *להרכיב* в значении *надеть* могут быть использованы только конкретные существительные: *לגרוֹב גרביים* (*надеть носки*), *להענוֹב ענבֵה* (*надеть галстук*), *להגורֹב פגיוֹן* (*надеть пояс*), *להרכיב משקפיים* (*надеть очки*). Коллокации с этими глаголами идиоматичны, хотя их значение может быть понятно носителям языка на интуитивном уровне.

Академия языка иврит указывает на то, что, вероятно, сочетание *לגרוֹב גרביים* образовалось по аналогии с *לנעוֹל נעליים*; корень 'נ'ב' имеет значение *узел* или *петля*; корень 'ה'ג'ר' (*опоясывать, окружать*); корень 'ר'כ'ב' имеет первоначальное значение *оседлать*, также на интуитивном уровне мы можем предположить, почему именно этот глагол используется в значении *надеть очки*.

Третья и четвертая группы глаголов, максимально ограниченные по сочетаемости с элементами одежды, являются не предсказуемыми при переводе на русский язык, так как в русском языке встречается мало примеров такого типа глаголов: *обувать* (о любом виде обуви), *нахлобучить* (о головном уборе), *нацепить* (о головном уборе, очках или украшениях), *вдернуть* (о ремне или шнурках). Дополнительным параметром, по которому данные русские глаголы схожи с глаголами третьей и четвертой группы предложенной классификации, является идиоматичность коллокаций, которые они образуют (для носителя русского языка однозначна лишь интерпретация глагола *обувать* как происходящего от *обувь*). Этимология глагола *нахлобучить* как происходящего в результате фонетического изменения от *наклобучить*, производного от *клобук* со значением *шапка*, вряд ли известна большинству носителей, в современном русском языке этот глагол употребляется, скорее, в значении *небрежно надеть*. Глаголы *нацепить* и *вдернуть* редко используются в современном русском языке и также имеют эмоциональную окраску.

Нейтральное русское *надеть*, схожее с английским *to put on* (глаголы в обоих языках сочетаются с любыми элементами одежды) образующий слабые коллокации, совпадает по сочетаемости и с глаголом *לשׂל*, образующим средне-сильные коллокации, но употребляющимся в разговорной речи в отличие от русского глагола.

В рамках статьи нами была рассмотрена лексическая сочетаемость глаголов семантического поля *надевание* в иврите и русском языках, выводы оформлены в классификацию коллокаций с данными глаголами.

### Библиография

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. МГУ им. М.В.Ломоносова. Филологический факультет. Эдиториал УРСС, М., 2000, 350 с.
2. Bahns, J. Lexical collocations: A contrastive view. *English Language Teaching Journal*, 47(1), 1993. – P. 56–63
3. Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. 1997. *The BBI Combinatory Dictionary of English: A Guide to Word Combinations*. JohnBenjaminPublishingCompany
4. Cowie, A. The Treatment of Collocations and Idioms in Learner's Dictionaries. *Applied Linguistics*, 1981. – 2(3). – P. 223–235.
5. Gershkoff-Stowe, L., & D. H. Rakison, (Eds.) *Building object categories in developmental time*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2005.
6. Klein E. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the Hebrew Language for Readers of English*, 1987.
7. Lewis, M. *Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications, 2000.
8. Newman A. The Contrastive Analysis of Hebrew and English Dress and Cooking Collocations: Some Linguistics and Pedagogical Parameters. *Applied linguistics*, 1988. – Vol. 9, No 3, Oxford University press.
9. ללבוש, לחביש, לגרוב – פועלי לבישה בעברית. האקדמיה ללשון העברית. שאלות ותשובות, [http://hebrew-academy.huji.ac.il/sheelot\\_teshuvot/MillimVeGilgulehen/Pages/02011103.aspx](http://hebrew-academy.huji.ac.il/sheelot_teshuvot/MillimVeGilgulehen/Pages/02011103.aspx).

### **Общая характеристика лексико-семантического поля "время" в современном иврите**

В XX веке в языкознании возникла и получила развитие идея изучения лексики как неким образом структурированной системы, в которой лексические единицы объединяются по близости значений в определенные группы слов, получивших название семантические поля. Одними из первых исследователей, описавших семантические поля и заложивших основы теории семантического поля, были немецкие ученые Й. Грир и Л. Вайсгербер. В лексико-семантическое поле включаются слова, имеющие какую-то общность в значении, то есть каждое слово из этой группы, обладая собственным значением, вносит свой вклад в формирование общего понятия.

Лексико-семантические поля имеют ряд особенностей. Иерархия в расположении лексических единиц отражает родо-видовые отношения между понятиями, соотносимыми с явлениями действительности или предметами. Более высокую ступень в иерархии занимает гипероним – слово, обозначающее более широкое, родовое понятие, а за ним следует гипоним – слово, обозначающее более узкое, видовое понятие.

Каждое слово, входящее в состав семантического поля, имеет набор различительных признаков – элементарных значений, сем.

В 2000 году в Израиле вышел в свет словарь языка иврит [1], в котором имеется специальный раздел со словами, объединенными в семантические поля.

Среди предложенных семантических полей имеется поле זמן (*время*), в которое составители словаря включили слова, относящиеся к различным частям речи, а также некоторые словосочетания. Слова в словарной статье расположены в алфавитном порядке и не содержат никакой дополнительной информации ни об их значении, ни об особенностях их употребления. Общее количество единиц, включенных в это поле, более двух сотен. Представляется интересным рассмотреть, какие слова вошли в

состав этого семантического поля, и каким образом они связаны с основным словом данного поля – словом זמן (*время*).

В результате просмотра материала можно сделать вывод, что в составе рассматриваемого поля выделяются несколько лексико-семантических групп, члены которых более тесно связаны между собой, нежели с другими элементами данного семантического поля: группа названий видов времени, группа единиц измерения времени, группа приборов для измерения времени, протяженность времени и группа словосочетаний, содержащих в своем составе компонент זמן. Возможно найти и другие критерии для объединения слов в более-менее компактные группы. Все группы слов находятся в определенных иерархических отношениях друг к другу.

Названия видов времени, используемых в астрономии и навигации, и которые связаны с суточным вращением земного шара: זמן איזורי (*поясное время*), זמן אזרחי (*гражданское время*), זמן אוניברסלי (*универсальное время*), זמן גринיץ' (*гринвичское время*), זמן חורף (*зимнее время*), זמן ירח (*лунное время*), זמן כוכבים (*звездное время*), זמן מקומי (*местное время*), זמן סטנדרטי (*стандартное время*), זמן קיץ (*летнее время*).

Следующая группа – названия единиц измерения времени. К ней, в частности, относятся единицы, имеющие точно определенную длительность: שנייה (*секунда*), דקה (*минута*), שעה (*час*), יממה (*сутки*), שבוע (*неделя*), חודש (*месяц*), שנה (*год*), מאה (*столетие, век*). Некоторые слова из этой группы могут быть связаны отношениями "целое – часть" с другими словами.

Так, например, слово שנה (*год*) связано с названиями месяцев, как европейскими: אוגוסט (*август*), אוקטובר (*октябрь*), אפריל (*апрель*), דצמבר (*декабрь*), יולי (*июль*), יוני (*июнь*), ינואר (*январь*), מאי (*май*), מארס (*март*), נובמבר (*ноябрь*), ספטמבר (*сентябрь*), פברואר (*февраль*), так и еврейскими: אב (*ав*), אדר (*адар*), אייר (*ийяр*), אלול (*элл*), חשוון (*хешван*), טבת (*тевет*), כסלו (*кислев*), ניסן (*ниссан*), סיוון (*сиван*), שבט (*шват*), תמוז (*таммуз*), а также со словами, обозначающими времена года: אביב (*весна*), חורף (*зима*), סתיו (*осень*), קיץ (*лето*).

Слово שבוע (неделя) связано со словами: יום חמישי (четверг), יום ראשון (воскресенье), יום רביעי (среда), שבת (суббота), יום שישי (пятница), יום שלישי (вторник), יום שני (понедельник).

Слово יממה (сутки) связано со словами: בוקר (утро), יום (день), לילה (ночь), ערב (вечер).

Имеется ряд слов, обозначающих некоторый промежуток времени, определяемый какими-то событиями, но не имеющих точного числового выражения: עידן (эра, эпоха), תקופה (период).

Приборы для измерения времени: אורלוגין (большие часы с маятником), שעון (часы) – и его модификации שעון חול (песочные часы), שעון מטוטלת (часы с маятником), שעון מכני (механические часы), סטופר (секундомер).

Части приборов для измерения времени: מצג אנלוגי (аналоговый циферблат), מצג ספרתי (цифровой циферблат).

Слова, обозначающие время по отношению к происходящему событию: הווה (настоящее время), עבר (прошедшее время), עתיד (будущее время).

Временная координата может передаваться названием праздника или исторического события זמן מתן תורתנו (время дарования Торы, праздник Шавуот), זמן חירותנו (время обретения нашей свободы, праздник Песах).

Словосочетания, содержащие в своем составе компонент זמן, могут иметь самую разнообразную структуру:

- имя существительное + имя существительное (сопряженное состояние): זמן בילוי (времяпрепровождение), זמן גישה (время доступа), זמן המתנה (время ожидания);
- предлог + имя существительное: בזמן (вовремя);
- предлог + имя существительное + притяжательное местоимение: בזמנו (в свое время);
- имя существительное + имя прилагательное: זמן פנוי (свободное время) и многие другие.

Следует отметить, что наряду с исконно еврейскими словами, в составе данного семантического поля встречаются и лексические единицы, заимствованные из других языков, например, из английского языка: סטופר (секундомер), из греческого языка: אורלוגין (большие часы с маятником), или слова, образованные с

помощью еврейских словообразовательных элементов от основ, заимствованных из иностранных языков: סימולטניות (*одновременность*), סינכרוניות (*синхронность*).

#### Библиография

1. איתן אבניון. מילה במילה. אוצר המילים הנרדפות ניגודים ושדות סמנטיים. איתאב בית הוצאה לאור בע"מ.

Д. Семченкова (г. Москва, Россия)

**Фразеологические единицы с числительным семь в языке иврит (на материале словарных данных и результатов эксперимента)**

"כל השביעין חביבין לעולם..."

*Все седьмые – всегда любимы.*

(מדרש ויקרא-רבה פרשה כט, יא)

Известно, что числам, помимо их основной, счетной, функции, в культуре любого народа отводится особая роль. Число *семь* можно назвать, пожалуй, самым значимым для еврейской культуры. Написано немало работ, научных и научно-популярных, о символике этого числа в иудаизме (и не только), о причинах ее атрибутирования и некоторых конкретных примерах языковой реализации того или иного значения. Данная статья рассматривает семантику числа *семь* и ее отражение в языке иврит, в частности, во фразеологических единицах<sup>1</sup>.

Почему именно число *семь* оказалось настолько богато семантически нагружено? Его символичность для иудаизма основывается, в первую очередь, на закреплённом в Торе (гл. Бытие) представлении о божественном сотворении мира за семь дней, об установлении, таким образом, ограниченного временного периода – недели<sup>2</sup>, который завершается сакральным (Бытие 2:2-3, Исход 20:8-11) днем שבת – субботой. В этой связи отметим работу, где приводится вполне обоснованная гипотеза об этимологической связи между лексемами שבת и שבע ("семь") [1, 359]. Концепт *семи дней недели* (שבעה ימי שבתא) используется в традиционной песне пасхального седера "אהד מי יודע" ("*Один – кто знает?*") при упоминании числа *семь*. Можно предположить, что особый статус и святость недели как определенного, установ-

<sup>1</sup> Под фразеологическими единицами/фразеологизмами в статье понимаются устойчивые словосочетания различных типов, как-то: идиомы, коллокации, пословицы, поговорки, клише, крылатые слова и др. Критерии выделения тех или иных типов выражений и их классификации в иврите в данной статье не рассматриваются (прим. автора).

<sup>2</sup> На иврите *неделя* – שבת, от слова שבע (*семь*) [2, 635] (прим. автора).

ленного свыше, отрезка времени<sup>1</sup> и субботы для еврейской культуры способствовали в дальнейшем более широкому использованию либо числа *семь*, либо моделей "семикратности" в различных традициях и ритуалах (например, שבוע ברכות / *семь свадебных благословений*), в системе календаря (например, שנת השבע/שמיטה – седьмой год семилетнего цикла в сельском хозяйстве, когда дается отдых и земле, и людям, прощаются долги, раньше в этот год освобождали рабов; перед праздником שבועות отсчитывают семь недель омера<sup>2</sup>), и, как следствие, расширению спектра значений рассматриваемого нами числа, что и получило свое отражение в языке иврит.

Методом сплошной выборки из различных словарей языка иврит (толковых, фразеологических, сленга, см. список литературы) нами было собрано 40 устойчивых выражений с числительным *семь*. Первоисточниками выбранных фразеологических единиц являются главы Танаха, трактаты Талмуда, Мишны, тексты мидрашей и некоторых других книг, выражения из идиша, ладино.

На основе семантического анализа имеющихся у нас выражений языка иврит выделим главные символические значения числа *семь*:

1) полнота, совершенство, завершенность – 17 выражений, например:

*шива/сидеть шив'а (семь дней траура, скорби по кому-либо)*

שבועה/לשבת שבועה  
[על מיישהו] [מעוד קטן כ.]

*всесторонне образован (досл.: совершено в семи премудростях)*

מושלם בשבע החוכמות  
[רבינו בחיי, שמות כה, לא]

*семь кругов (досл.: отделений) ада, перен.: адские муки*

שבעה מדורי גיהנום  
[סוטה י:]

<sup>1</sup> Ряд исследователей придерживается мнения, что понятие семидневной недели было введено относительно поздно в рамках еврейской истории, возможно, в VI в. до н.э. (см. об этом [3]) (прим. автора).

<sup>2</sup> Омер (ивр. עומר, "сноп") – приношение, совершавшееся в Храме ежегодно во второй день праздника Песах. Впоследствии этим словом стали называть период в 49 дней (семь полных недель) между праздниками Песах и Шавуот (прим. автора).

2) многократно, много, более чем достаточно – 19 фразеологизмов, например:

<i>следить, смотреть во все глаза</i>	הביט/השגיח בשבע עיניים
(досл.: в семь глаз)	[זכריה ג, ט]
<i>если вина тяжела, слова извинения</i>	אם האשמה רעה ההתנצלות
<i>невыносимее во много раз (досл. в семь раз)</i>	רעה שבעתיים
	[לאדינר]
<i>Много (досл.: семь) раз упадет праведник и – встанет.</i>	שבע יפול צדיק וקם [משלי כז, טז]

3) максимальная компактность: использование семерки в качестве мнемонического принципа более простого (для запоминания) и понятного изложения материала – четыре фразеологические единицы. Сюда же следует отнести три высказывания (7-9) 5 главы и одно (8) из шестой главы трактата "Поучения Отцов". Приведем примеры такого использования числительного семь:

<i>семь видов (израильских традиционных плодов земли и деревьев)</i>	שבעת המינים
<i>В суде из трех судей каждый должен обладать семью качествами, такими как: мудрость, скромность, страх (перед Б-гом), неприятие корыстолюбия, любовь к истине, благожелательство ко всему живому, доброе имя.</i>	[לשון חכמים ע"י ביכורים א ג] בית דין של שלושה צריך שיהיה בכל אחד מהם שבעה דברים ואלו הם: חכמה וענוה ויראה ושנאת ממון ואהבת האמת ואהבת הבריות ובעלי שם טוב. [רמב"ם סנהדרין ג, ז]

Исходя из полученного лексического материала, можно сделать вывод, что доминирующими для числа *семь* (как символа) значениями являются первые два: выражение *полноты, совершенства, завершенности* и осмысление его как показателя большого, иногда гиперболизированного, множества *многократно, много, более чем достаточно*.

Число *семь* в иврите имеет различные коннотативные значения, что подтверждает тезис о его популярности у носителей языка. С одной стороны, оно, очевидно, играет особую культурную роль, коннотируя такие позитивные понятия, как сакральность, свя-

тость, божественность, являясь зачастую синонимом везения, счастья ("כל השביעין הביבין"). С другой стороны, употребление того же числительного во фразеологизмах, имеющих отрицательную коннотацию, меняет соответствующим образом интерпретацию и его семантики. Например, упомянутое ранее выражение לשבח שבועה имплицитно негативные чувства, связанные со смертью близкого человека, а שבועה מדורי גיהנום и вовсе ассоциируется с нестерпимыми вечными муками, несчастьем и лишениями.

Для более полного выявления особенностей описываемого нами числа в иудаизме в целом и его языковой репрезентации в частности автором был проведен лингвистический эксперимент с участием 545 человек, для которых иврит является родным языком. Подавляющее большинство участников на момент проведения анкетирования (апрель-июль 2011 г.) являлись студентами Еврейского университета в Иерусалиме, незначительную группу составили преподаватели того же учебного заведения, работники Академии языка иврит, а также *независимые* лица, работающие периодически в залах Национальной библиотеки Израиля (Иерусалим). Учитывались, помимо прочего, такие параметры, как: пол, возраст участников (от 20 до 60+), внутриконфессиональная принадлежность (от светских до ортодоксальных), сфера деятельности/факультет – каждый из которых не мог не повлиять на характер и полноту ответов. Испытуемым был предложен ряд неоднотипных вопросов, имеющих общей целью рассмотреть концепт того или иного числа с разных точек зрения. В рамках данной работы остановимся исключительно на обсуждении данных, полученных для числа *семь*.

В ответе на вопрос: "У каких чисел, по вашему мнению, есть сакральное, символическое, ритуальное значение в иудаизме?" из 146 участников<sup>1</sup> 133 (91.1%) указали *семь* в первую

---

<sup>1</sup> Для эксперимента было подготовлено несколько вопросов, которые затем были распределены по два-три в четырех вариантах опросника. Число 545 – это количество людей, принявших участие в эксперименте, а процентное соотношение для тех или иных результатов вычислялось соответственно по заполненным анкетам каждого отдельного варианта (прим. автора).

очередь<sup>1</sup>, что свидетельствует о широкой предпочтительности в пользу этого числа.

Данный вопрос не предполагал получение от испытуемых пояснений к выбору конкретных чисел. Поэтому число *семь* было включено в другие задания для того, чтобы стимулировать развернутые и детализированные ответы.

Так, например, был использован метод свободного ассоциативного эксперимента, в ходе которого участникам в вопросах двух вариантов анкеты был дан ряд чисел, на каждое из которых предлагалось написать первую ассоциацию, возникающую у респондента в связи с тем или иным числом. Похожие ассоциации были объединены нами в группы (см. таблицу ниже).

Десять человек (3.5%) не указали ни одной ассоциации (реакции). На первом месте по частотности стоят реакции типа "количество дней в неделе", "неделя", составляя 38% всех ответов, в том числе, "שבוע ימי שבת" – 13.8% (5.2% от общего числа реакций). Любопытно, что связь числа *семь* именно с количеством дней творения отражена лишь в двух реакциях (0.7%). Второе место занимает реакция "шаббат", "седьмой день" – 14.6%, что указывает на наличие глубокой связи между этими концептами в сознании современных носителей языка. Наконец, третье место принадлежит ответам, базирующимся на восприятии числа *семь* как источника счастья, изобилия, благополучия "מספר מזל" – 9.8%, в то время как только 1.4% связали с ним понятия неудачи, невезения. По-видимому, носители языка ассоциируют с рассматриваемым нами числом в большей степени положительную (либо нейтральную) коннотацию, нежели негативную. Достаточно распространенными (6%) являются реакции, которыми участники эксперимента подтвердили культурно-типологическое значение числа *семь* для еврейской культуры, например, "סמל", "קדוש", "הדות".

Отдельно отметим также наиболее интересные, на наш взгляд, ответы респондентов: 3.8% в качестве первой ассоциации написали фразу из юмористического скетча популярной группы

---

<sup>1</sup> Наряду с числами 3, 13 и 40; нередко указывалось только число 7 (прим. автора).

<sup>1</sup> "מה כמה? מה שבע?": "הגשש החיורר". 2.8% участников вспомнили сказку для детей "Белоснежка и семь гномов". В трех ответах (1%) присутствовала реакция "ספירות", отсылающая к кабалистическому представлению о семи сфирот – божественных эманациях. Неудивительно, что эти три реакции были получены от людей, определивших свою конфессиональную принадлежность в рамках ортодоксального иудаизма.

Все ответы, за исключением единичных, представим в нижеследующей таблице, где первое число в скобках обозначает суммарное число подобных реакций, а через "/" указано их процентное соотношение к общему количеству (287) полученных данных:

Ассоциация (реакция)	Количество ответов/%
ימים בשבוע / (שבעת) ימי השבוע/ימות שבוע, שבוע (אחד, שלם, חדש)/ שבוע ימים / שבעה ימי שבתא	109/38%
שבת / היום השביעי/ סוף שבוע / ביום השביעי שבת וינפש	44/15.3%
מספר מזל / שפע / שבע שנים טובות	28/9.8%
מספר טיפולוגי (ביהדות), סמל/ קדוש/ הקודש שבתוך הטבע / יהדות	17/5.9%
מה שבע? מה כמה?	11/3.8%
שלגיה ושבעת הגמדים/ גמדים	8/2.8%
שבעת המינים	5/1.7%
שבעה ימי אבל/ לשבת שבעה	4/1.4%
(שנת) שמיטה	4/1.4%
שבע בום/ בום (משחק ילדים)	4/1.4%
שבע שנים רעות, רזות/ שבע שנים של מזל רע/ מזל לא טוב	4/1.4%
ספירות	3/1%
רקיעים/ הרקיע השביעי	3/1%
בריאת העולם/ שבעה ימי בריאה	2/0.7%

Рассмотрим теперь вопрос другого типа, включенный в анкеты с целью получить представление о месте числа *семь* и вы-

<sup>1</sup> Подробнее об этой группе см. сноску в статье Ю. Костенко на с. 74 (прим. ред).

ражений с соответствующим числительным в оценочной картине мира современных носителей языка иврит.

На первом этапе участникам эксперимента было предложено оценить ряд чисел, включая *семь*, с точки зрения чувства, которое то или иное число вызывает у них, по шкале: "+" (положительная коннотация), "0" (нейтральная), "-" (отрицательная). На втором этапе от тех же респондентов требовалось выполнить аналогичную операцию по отношению к фразеологизмам с числительным *семь*, а именно: ברקיע השביעי (на седьмом небе), שבעה ימים בשבוע (семь дней в неделю), לשבת שבעה (соблюдать семь дней траура). По этому заданию нами было получено 149 ответов. Число *семь*, контекстуально никак не опосредованное, 51% участников оценили как в целом положительный концепт, 24.8% – как нейтральный и 24.2% отметили его коннотацию как преимущественно отрицательную. Таким образом, основываясь на результатах данной части эксперимента, можно сказать, что число *семь* в сознании современных носителей языка иврит действительно характеризуется разнообразной экспрессивной окрашенностью, однако доминирующим является в целом позитивное осмысление этого концепта. Для большей иллюстративности представим результаты в виде следующей диаграммы, где можно увидеть соотношение полученных ответов (значения в долях круга и проценты в легенде) по трем оценочным категориям:



Для трех приведенных выше фразеологизмов ответы распределились следующим образом: לשבת שבעה было вполне логично оценено как выражение, несущее негативную коннотацию, большинством (136 человек, т.е. 91.3%) участников, тем не менее, некоторые респонденты определили свое отношение к нему

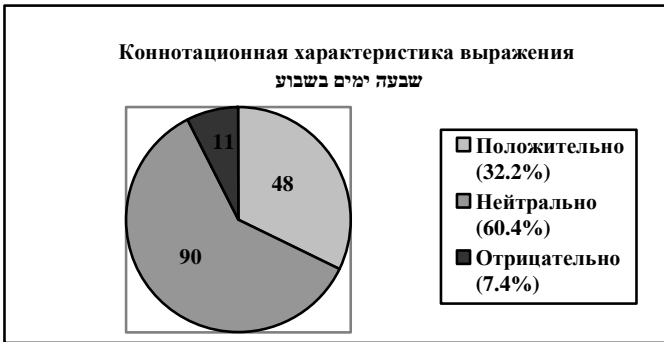
как нейтральное или положительно окрашенное (9 человек, т.е. 6%, и 4 человека, т.е. 2.7%, соответственно). Поскольку позитивная коннотация данному выражению объективно не свойственна (с оговорками его можно рассматривать как нейтральное), такие ответы могут свидетельствовать или о незнании человеком его семантики, или о других субъективных факторах, например, о возможно ином видении им концепта "смерть". Представим эти результаты в виде диаграммы:



Аналогичным образом можно интерпретировать данные, полученные для фразеологизма ברקיע השביעי: преобладающая часть опрошенных (131 человек, т.е. 87.9%) видит в нем положительную семантику, 11 человек (7.4%) относятся к концепту, выражаемому посредством данной фразеологической единицы, нейтрально, а случаи негативного оценивания единичны (7 человек, т.е. 4.7%). Коннотационные значения этого выражения обобщены в следующей диаграмме:



Наконец, оценка репрезентируемого в словосочетании *שבועה ימים בשבוע* понятия естественным образом зависела от личного опыта и субъективных ассоциаций каждого из участников опроса: большинством оно воспринималось как определенная конвенциональная данность "в неделе семь дней" либо как не нагруженное экспрессивными смыслами (90 человек, т.е. 60.4%), второй по численности группой респондентов оно связывалось с положительными эмоциями, событиями, явлениями (48 человек, т.е. 32.2%), в третьем случае (11 человек, т.е. 7.4%) получило негативную окраску (например, для кого-то *שבועה ימים בשבוע* ассоциируется с "работой без выходных, без отдыха" и т.п.). Для большей наглядности поместим эти результаты в диаграмму:



На наш взгляд, небезынтересным будет отметить, что уже после выполнения данной части эксперимента многие участники устно сообщали о своем восприятии собственных ответов, комментируя, что характеристика числа *семь* как исключительно положительного понятия не вызывала у них сомнений, однако такое представление тут же подвергалось переоценке при осмыслении выражения *לשבח שבועה*<sup>1</sup>.

В заключение вернемся к описанному нами в самом начале вопросу эксперимента, когда испытуемым предлагалось написать те числа, которые, по их мнению, являются культурно значи-

<sup>1</sup> 75 человек (50.3%) дали числу *семь* положительную оценку, выражение *לשבח שבועה* (*соблюдать семь дней траура*) ими же маркировано как негативное (прим. автора).

мыми в иудаизме. Мы увидели, что среди прочих число семь является наиболее приоритетным, что, очевидно, должно указывать на глубокие этимологические корни такого выбора в традициях, религии, истории еврейского народа и системе счета вообще. В том же варианте анкеты опрошенным было дано задание написать 5-7 известных им устойчивых выражений, содержащих какое-либо число. Любопытно, что результаты для этой части оказались не настолько показательны, то есть, несмотря на повышенную семантическую и коннотативную нагруженность концепта числа семь (а может быть, по этой причине?), далеко не весь спектр его значений получил свое выражение в языке. Из 146 опрошенных лишь в 46 ответах (31.5%) присутствует какой-либо фразеологизм с числительным *семь*: из них 5 человек (10.9%) указали выражение (ויקום ויפול שבע יפול צדיק וקם ויקום) (*семь раз упадет праведник и встанет*, Притчи 24:16) и столько же указали שבעה מדורי גיהנום (*семь кругов ада*), четверо (8.7%) привели цитату из гл. Исход 31:17 וביום השביעי שבת וינפש, по два респондента (4.3%) написали в своих ответах "כל השביעין חביבין", "כמה? שבע. מה שבע? מה כמה?", "שבע שבתות תמימות", "שבעתיים".

В числе наименее частотных примеров (по одному использованию) присутствуют многие фразеологические единицы, зафиксированные в словарях. По-видимому, для современных носителей языка иврит не существует "излюбленных" устойчивых выражений с числительным *семь*. С другой стороны, это в очередной раз указывает на широкий потенциал числа *семь* передавать самые разнообразные смыслы и значения и его роль в "обслуживании" важнейших аспектов культуры.

#### Библиография

1. Hirschfeld, Hartwig. Remarks on the Etymology of Šabbāth. Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland (Apr., 1896), pp. 353-359.

---

<sup>1</sup> Практически все приведенные выражения были зафиксированы в анкетах участников, которые идентифицировали себя как "религиозные" (לדי) или "ортодоксальные" (קרדי) (прим. автора).

2. Klein, Ernest. A comprehensive etymological dictionary of the Hebrew language for readers of English. The University of Haifa: "Carta Jerusalem", 1987.
3. Lang, Bernhard. Number Ten and the iniquity of the Fathers. ZAW 118. Bd., pp. 218–238.
4. Барад М., Шнайдерман А. Русско-еврейский (иврит) фразеологический словарь. – Тель-Авив: SeferIsrael, 2002. – 400 с.
5. Гури И. Все хорошо, что хорошо кончается / Сборник пословиц: английский, русский, идиш, иврит. – Иерусалим: "Tarbut", 1993.
6. Стратиевский В. Параллели. Пословицы и поговорки: русский-иврит. – Кфар-Саба: "Спутник", 2009. – 436 с.
7. Трахтман Э. Пословицы и поговорки на иврите. – Иерусалим, 1996. – 65 с.
8. אברהם אבן שושן (2009). מילון אבן שושן: בשישה כרכים / אברהם אבן שושן בהשתתפות חבר אנשי מדע. תל אביב. – 6 כר'.
9. ראובן אלקלעי (1997). דברי חכמים. אוצר לפתגמים ומימרות מהספרות העברית לכל רבדיה ותקופותיה. תל אביב: מודן הוצאה לאור.
10. רוביק רוזנטל (2009). מילון הצירופים. ניבים ומטבעות לשון בעברית החדשה: גלגולים, מקורות, שימושים. י-ם: כתר ספרים. 962 ע'.
11. משה לבנון. לקסיקון עברי לניבים ולמטבעות-לשון. – י-ם, ש.זק ושות'. – 1989-90.
12. מאיה פרוכטמן, אורנה בן-נתן, ניבה שני (2001). ניבון אריאל: ניבים, פתגמים ואמרות מחיי האדם. – ישראל: "קוראים". – 320 ע'.
13. טוביה כהן (1990). ניבון עברי חדש. מטבעות-לשון, פירושיהם ומקורותיהם. תל-אביב: "יבנה".
14. מאיה פרוכטמן, עדית שר, ציפי שחורי-רובין (2010). הניבון הישראלי המקיף לביטויים עממיים (ערוך על פי נושאים, מלווה בדוגמאות, במקורות ובמקבילות מרובדי הלשון). – מושב בן שמן: מודן הוצאה לאור. – 508 ע'.
15. שלמה הרמתי (1972). ניבים מספרים. תולדות ניבים וגלגולי משמעם, מקורות והדגמות. – תל אביב: "עמיהי". – 208 ע'.
16. איתן אבניאון (2002). לשון ראשון. מילון ניבים ומכתמים על יסוד המקורות. ישראל: איתאב בית הוצאה לאור. – 584 ע'.
17. רוביק רוזנטל (2006). מילון הסלנג המקיף. – ירושלים: "כתר". – 453 ע'.
18. נעים בן אלי-הו (1958). מטבעות לשון. ניבים ופתגמים מליציים. – ירושלים: "ישורון". – 78 ע'.

19. משה סמבטיון (1948). מימרון. לקסיקון מימרות ופתגמים ישראלים וכלליים. – תל אביב: "אשכולון". – 112 ע'.
20. דוב ירדן (1956). מדרש לשון. ניבים ופתגמים בגלגוליהם. – ירושלים: "קרית ספר". – 128 ע'.
21. שפרה שיק (1994). מספרים מספרים. סדרת יסודות ביהדות לפי סדר הספרות. – ירושלים. – 80 ע'.
22. זושא שפירא (1960). ניבים ופתגמים (מהמקרא ומהספרות שלאחר המקרא. פירושים, מקורות ואימונים. – תל אביב: "יוסף שמעוני". – 267 ע'.
23. נעמי מורדוך (1998). ניבון עברי שימושי. – חיפה: "דמיון". – 147 ע'.
24. נעמי מורדוך (2000). ספר הניבים והביטויים. – חיפה: "רקפת". – 155 ע'.
25. עדנה גזית (1988). פינת הלשון (להקניית אוצר מלים, ביטויים, צירופי לשון וניבים). – תל אביב: "עם עובד". – 94 ע'.
26. שמחה רז (1981). פתגמי חסידים. – ירושלים: "כתר". – 191 ע'.
27. י.ח.רבניצקי, ח.ג.ביאליק (1911). פתגמים ומבטאים (אמרי אנשי, משלי הבריות, מאמרי חכמים ועוד) מלוקטים מתוך התלמוד והמדרשים ומשאר הספרים. – אודיסא. – 54 ע'.
28. רות אלמגור-רמון (2001). רגע של עברית. – ירושלים: "צבעונים". – 175 ע'.
29. נפתלי ארבל (2009). ספר הניבים הגדול. – חולון: "דפטל". – 647 ע'.
30. נרי סבניה-גבריאלי (2004). ספר הביטויים המקיף (תזאורוס עברי-אנגלי-עברי). – תל אביב: "יבנה, יהושע אורנשטיין". – 418, 146 ע'.
31. אגמון-פרוכטמן, מאיה (2002). מדברים בקלישאות: 616 ביטויי שגרה הממלאים את חיינו ערוכים על פי מילון אלפביתי. – קרית גת: "קוראים". – 232 ע'.

Ю. Кондракова (г. Москва, Россия)

**Способы выражения отрицания в придаточных  
конструкциях со значением нереального условия  
(сопоставление с семитскими и индоевропейскими языками)**

Среди сложноподчиненных условных предложений в современном иврите структурно и семантически выделяют два основных типа: конструкции с придаточными реального условия и конструкции с придаточными нереального условия. Семантическое различие заключается в следующем: предложение классифицируется как конструкция реального условия, "если действие еще может произойти"; предложение классифицируется как конструкция нереального условия, "если действие могло бы произойти, но не произошло или произошло не так, как хотелось".

Кроме семантического различия, конструкции реального и нереального условия имеют различную структурную организацию, которая выражается в употреблении разных подчинительных союзов, а также в способах согласования времен в главной и придаточной частях сложного предложения.

Придаточное предложение *реального* условия в языке иврит вводится союзом **אם** (*если*). Оно может предшествовать главному или следовать за ним. Комбинации времен глаголов в обеих частях сложноподчиненного предложения реального условия могут быть самыми разнообразными, ограничения связаны только с самой логикой предложения, которая практически идентична логике русского языка. То же самое можно сказать и о смысловых оттенках. Как в главном, так и придаточном предложении может встречаться инфинитив, императив. Эти предложения могут быть также именными (не содержать смысловых глаголов).

Предложения *нереального* условия – это предложения, которые в русском языке вводятся союзами "*если бы ..., то...*". В современном иврите предложения такого рода строятся несколькими способами:

1) придаточная часть вводится словами "לו / אילו + глагол в прошедшем времени"; главная часть содержит "глагол להיות в прошедшем времени + основной глагол в настоящем времени".

2) и придаточная, и главная часть содержат "глагол לָהֵיךְ в прошедшем времени + основной глагол в настоящем времени".

Что касается *модальной* характеристики сложноподчиненных условных предложений, то они представляют собой в некотором роде уникальное явление: благодаря значению "условности" содержание всего высказывания заданно воспринимается как нереальное, некий "возможный мир" [5, 106]. Однако градация данных конструкций на два вида (реального и нереального условия) позволяет предположить, что в данных типах сложноподчиненных предложений существует два уровня модального плана. Внешний модальный план, как мы уже говорили, характеризует все предложение как обусловленное бытие, "возможный мир". Внутренний модальный план показывает, реально или нереально само условие, о котором идет речь в предложении. Для разграничения этих двух уровней модальности и требуется различный набор грамматических средств конкретного языка, что обычно выражается в сочетании подчинительного союза с разными формами времен и наклонений глагола-сказуемого.

Отрицательная семантика сложноподчиненных условных предложений вносит свои коррективы в структуру конструкции. Иногда это выражается лишь в добавлении к уже существующим компонентам отрицательной частицы, как в *русском* языке: *Если бы я получил твое письмо, я бы узнал об этом / Если бы я не получил твое письмо, я бы не узнал об этом*. В иных языках для отрицательных условных предложений формируются специальные отрицательные союзы. Например, в *латинском* языке отрицательные условные предложения вводились союзом *nisi* "если не" (слияние союза *si* "если" с отрицательной частицей) [4, 204]. Отсюда берет свое начало понятие *order nisi*<sup>1</sup>, которое широко используется в юридическом мире, в том числе и в судебной системе Израиля.

---

<sup>1</sup> Order nisi – постановление (приказ, правило), вступающее в силу с определенного срока, если оно не отменено до этого времени (прим. автора).

Этот союз употреблялся во всех типах условных конструкций: реальном, ирреальном и потенциальном, но в последних двух типах сочетался только с формами сослагательного наклонения. Таким образом, в латинском языке при существовании специального отрицательного условного союза на нереальность условия указывало именно наклонение глагола. Такое же явление мы видим и в современных *английском, французском, итальянском* и в ряде других языков.

В *древнегреческом* языке условный союз *ei* "если" не сливался с отрицательной частицей. Во всех типах условных конструкций: реальных, футуральных, потенциальных и ирреальных – употреблялась отрицательная частица *mē*, которая выполняла функции отрицания при ирреальных наклонениях (повелительном, желательном, сослагательном). В условных отрицательных предложениях ирреального вида союз *ei* сочетался с частицей *mē*, выражающей отрицание, с изъявительным наклонением прошедшего времени глагола и с частицей *an*, которая по значению примерно равна русской частице "бы" [2, 114, 162]. Таким образом, в древнегреческом языке отрицательная частица могла также передавать значение ирреальности, поскольку при изъявительном наклонении во всех остальных случаях, кроме условных предложений, употреблялась другая отрицательная частица – *и*.

В *новоарамейских* языках предложения "нереального условия" вводятся союзом *in*, в то время как конструкции "реального условия" – союзом *agar* при изъявительном наклонении глагола, так что модальную функцию и отрицательное значение передает именно союз [6, 687]. В языке *маалулы*<sup>1</sup> в конструкциях "нереального условия" основную отрицательную и модальную функцию выполняет союз. В придаточных "нереального условия" употребляются союзы *uīb*, *lōma*, а в придаточных "реального условия" – союзы *ḏōb*, *lōb*, *emmat*, *bess*, *kōn*, *in* [6, 747].

Следовательно, можно предположить, что *основное различие индоевропейских и семитских языков* в области структуры

---

<sup>1</sup> Маалула – реликтовый западноарамейский язык, сохраняющийся в устном употреблении среди жителей деревни Маалула в Сирии (прим. автора).

отрицательных ирреальных конструкций заключается в том, что в индоевропейских языках ирреальная модальность конструкции задается формами наклонения глагола, иногда при участии специальных форм отрицательных частиц. В семитских языках ирреальность условной отрицательной конструкции в большей степени определяется специальными союзами, хотя и не во всех языках (*арабский язык имеет сходную структуру с индоевропейскими языками*). При этом формы отрицательных (и положительных) условных союзов специфичны для каждого языка.

Отрицательное придаточное предложение нереального условия вводится следующими союзами со значением *если бы не*: אלמלא (אלמלי) и אלולא (אילולי, לולא (לולי).

### לולא

Данный союз является одним из самых древних в семитских языках. Он представляет собой слияние условного союза לו и отрицательной частицы לא. Он встречался уже в аккадском языке, однако там *lū* функционировал еще не в качестве условного союза, а как модальная пожелательная частица, и мог употребляться в конструкциях, обозначающих нереальность: *lū tazzišā* (*Вы должны были бы выступить*) [1, 125]. Этот союз вводил отрицательные условные конструкции и в библейском иврите. В Торе имеется два примера, в которых союз имеет форму לולי, и один пример – в форме לולא:

**Если бы не** был со мною Б-г отца моего, Б-г Авраама и страх Исаака, ты бы теперь отпустил меня ни с чем. Б-г увидел бедствие мое и труд рук моих и вступился за меня вчера.

לולי ה' אבי ה' אברהם ויחַד יצחק הנה לי פי עתה ריקם שְׁלַחְתָּנִי אֶת עֲנָנִי וְאֶת יָגִיעַ כְּפִי רָאָה ה' וַיִּזְכֶּה אֶמְשׁ.  
(בראשית לא, מב)

**Если бы не** остерегался я гнева врага, чтобы притеснители их не возомнили и не сказали: рука наша одолела, а не Б-г сделал все это.

לולי פַּעַם אוֹיֵב אָגוּר פֶּן יִנְכְּרוּ צְרִימוֹ פֶּן יֵאמְרוּ יָדְנוּ רָמָה וְלֹא ה' פָּעַל כָּל זֹאת.  
(דברים לב, כז)

**Право, если бы** мы не медлили, то возвратились бы уже два раза.

כִּי לֹלֵא הִתְמַקְּהֵנוּ כִּי עֲתָה שָׁבְנוּ זֶה פְּעָמַיִם. (בראשית מג, י')

Всего же в Танахе имеется 10 примеров с לולי и 4 – с לולא. Как видно из примеров, прежде было возможным написание этого союза, также как и союза אילולא с ' на конце (לולי). Однако в современном языке таких примеров употребления крайне мало.

При этом союз אילולא по частотности употребления в современном иврите является одним из самых распространенных. Он встречается как в именных, так и в глагольных придаточных.

*Но если бы не ты, я бы этого не сделал.* אבל לולא אתה – לא הייתי עושה את זה. <http://www.inn.co.il>

*Если бы не пробка, ему удалось скрыться от полиции, которая разыскивала его по подозрению в проникновении в квартиру в новых районах Герцлии.* לולא הפקק הוא היה מצליח להתחמק מהמשטרה, שחיפשה אחריו בחשד לפריצה לדירה בהרצליה פיתוח. <http://www.ynet.co.il>

В придаточных конструкциях с формально выраженным глаголом-сказуемым союз לולא может сочетаться с глаголом "быть" в личной форме прошедшего времени при настоящем времени смыслового глагола. Данное сочетание глагольных форм здесь передает семантику сослагательного наклонения, которое в большинстве языков является грамматической нормой для предложений нереального условия.

*И сегодня как время бежит, У меня внуки, а ты лысый. Может быть, все произошло бы по-другому,* אבל היום איך הזמן בורח, לי נכדים יש ואתה קירח. אולי הכול היה אחרת מתרחש, לולא הייתי מתבביש.

*Если бы ты не стеснялся.* <http://www.shiron.net>

Следует отметить, что в современном иврите грамматическое сочетание "союз לולא + прошедшее время от "быть" + настоящее время смыслового глагола" является весьма распространенным. Однако не стоит забывать, что исконно эта конструкция имела другой вид, где смысловой глагол стоял в форме прошедшего времени, при чем как в главном, так и в придаточном предложении, что также передавало значение сослагательного наклонения, о чем свидетельствуют все примеры, встречающиеся в

Танахе, однако уже в комментариях мы можем увидеть современную конструкцию.

*Если бы мы не встретились, мы не были бы здесь вместе!* לולא נפגשנו לא היינו כאן ביחד!  
<http://www.beitberl.ac.il>

В современном языке можно встретить дополнительное усиление отрицательного значения модального союза לולא отрицательной частицей לא, чего нет в Танахе.

*Чтобы вы делали, если бы не было такой музыки, которую вы любите?* מה הייתם עושים לולא לא היה סוג המוסיקה שאתם אוהבים?  
<http://www.unk.co.il>

Добавление отрицательной частицы к отрицательному союзу выглядит как избыточное, однако такие примеры не являются большой редкостью (в глобальной сети найдено 1720 примеров сочетания לא לולא и 1990 – אילולא לא), причем такие синтаксические конструкции встречаются не только в современном иврите. Следующий пример из мидраша:

*Некрасиво поступил Моше, ибо если бы он не спрятал свое лицо, то ему Всевышний открыл бы, что находится наверху, а что внизу.* לא יפה עשה משה כשהסתיר פניו שאילולא לא הסתיר פניו, גילה לו הקדוש ברוך הוא למשה מה למעלה ומה למטה.  
 (מדרש רבה, שמות, לג, יח)

Из этого можно сделать вывод, что в языке начинается процесс утраты отрицательной семантики слитным союзом за счет переноса логического акцента отрицательной оценки на частицу. Одновременно с этим идет апробация нового вида условных отрицательных конструкций, где союз усилен частицей לא. Увеличение частотности употребления конструкций подобного рода со временем может привести к распаду союза на союз и отрицательную частицу, следствием чего станет их раздельное употребление.

В пользу нашей последней гипотезы о возможности постепенной утраты в современном иврите слитных отрицательных союзов и их замены сочетанием союза с отрицательной частицей может служить употребление в современном иврите для выражения отрицательного нереального условия союза положительного нереаль-

ного условия לו в сочетании с отрицательной частицей לא. Об этом также свидетельствует наличие большого количества таких примеров употребления союза אילו с частицей לא в комментариях к Танаху.

*Это модель, которая работает. Если бы она не работала, эти слова не имели бы смысла.* זהו מודל שפועל! לו לא היה פועל, לא היו מילים אלו רלבנטיות. <http://efrata-way.co.il>

*Интересно, чтобы ты делал сейчас, если бы тебя тогда не поймали, тогда бы ты тоже просил прощения?* מעניין מה היית עושה היום לו לא היית נתפס אז, גם אז היית מבקש סליחה? <http://news.walla.co.il>

### אילולא

Этот союз в меньшей степени распространен в современном языке и, по мнению Т.О. Ламбдина, не употреблялся в библейском иврите [3, 404], о чем свидетельствует и проведенный нами поиск в базе данных еврейских источников. Однако союз אילולא присутствует в переводе Онкелоса Торы на арамейский язык, из чего можно предположить арамейское происхождение этого союза. В более поздней литературе мы также встречаем этот союз, причем он используется в сочетании с ש, поэтому, по мнению А. Бендавида, при его употреблении с глаголами, корректнее использовать форму -ש (אילולי), однако поиск в глобальной сети не выявил ни одного подобного примера [7, 143].

Подобно союзу לולא, союз אילולא также может вводить как именные, так и глагольные придаточные со значением нереального условия. Семантических оттенков, отличающих его от союза לולא, данный союз не имеет. В сочетании с אילולא глагол ставится либо в форме прошедшего времени, либо используется глагол היה в нужной местоименной форме вместе с глаголом в настоящем времени/прилагательным/ существительным. Таким образом, можно сказать, что модальная характеристика союза אילולא уже включает в себе сослагательность, в результате чего допускается употребление данного союза с формой прошедшего времени смыслового глагола без вспомогательного, или прошедшего времени вспомогательного глагола при настоящем времени основного.

*Если бы не он, здесь были бы длинные ряды мертвых* אילולא הוא, היו כאן שורות ארוכות של מתים. <http://www.chabad.info>

*Если бы не снег, может, я бы и узнал могилу моих дедушки и бабушки.* אילולא השלג אולי הייתי מזהה את הקבר של סבי וסבתי...  
<http://www.adeeb.photolight.co.il>

Распад союза на союз и частицу можно наблюдать и здесь, как в современном иврите, так и в комментариях к Танаху, представленных в конкорданции, где насчитывается 44 таких примера:

*Если бы не рассказывали рассказы и не писались бы книги, люди бы жили как животные, только сегодняшним днем.* אילו לא היו מספרים סיפורים וספרים לא היו נכתבים, בני אדם היו חיים כמו חיות, רק בשביל היום.  
<http://midreshet.org.il>

Это явление, по нашему мнению, представляет собой вариант раздельного написания союза אילולא (אילו+לא). Возрастание в дальнейшем частотности употребления таких типов конструкций может служить предпосылкой к утрате в языке некоторых сложных слитных подчинительных союзов.

Интересен и следующий пример, который на настоящий момент не является нормативным. В разговорном языке в придаточных нереального условия встречается сочетание реального условного союза с отрицательной частицей אם.

*Если бы я не был действующим актером, я бы сказал очень жесткие вещи о людях, участвующих в теме, неуместные вещи, если не сказать большие.* אם לא הייתי שחקן פעיל, הייתי אומר דברים מאוד קשים על האנשים המעורבים בנושא, דברים לא נאותים, בלשון המעטה.  
<http://www.mizrahit.co.il>

Семантика ирреальности условия в данной конструкции полностью сконцентрирована лишь в форме сослагательного наклонения глагола-сказуемого. Если в дальнейшем в языке частотность употребления таких видов предложений возрастет, то позже в иврите под действием закона аналогии может произойти утрата специальных модальных условных союзов, выражающих нереальность, типа לו с заменой их на универсальный условный союз אם. (Частично похожий процесс произошел в истории русского языка.)

אלמלא

Этот союз в отрицательных сложноподчиненных конструкциях с придаточными нереального условия встречается довольно часто. Однако его употребление имеет некоторое стилистическое ограничение. В Танахе нет примеров употребления этого союза. Согласно А. Бендаvidу, в Талмуде он используется и перед глагольными, и перед именными придаточными, причем нередко означает "если бы" [7, 143].

*Если бы еврейский народ дважды выполнил бы заповедь соблюдения шаббата, настало бы избавление.* אלמלי משמרין ישראל שתי שבתות כהלכתן, מיד נגאלים. (תלמוד בבלי, מסכת שבת, דף קיח/ב)

Поэтому в современном иврите считается более приемлемым использовать его только перед существительными. Но встречается и его приглагольное употребление с формами прошедшего времени. Таким образом, можно сказать, что и этот союз, подобно союзам לולא и אילוֹא, задает ирреальную модальность в конструкции.

*Если бы не Холокост в мире было бы до 32 миллионов евреев.* אלמלא השואה היו היום בעולם עד 32 מיליון יהודים.

*Если бы не произошло Холокоста, число евреев в мире могло бы достигнуть 20–32 миллионов, по сравнению с 13 миллионами евреев, которые живут сейчас в мире.* אלמלא התרחשה השואה, מספר היהודים בעולם עשוי היה להגיע ל-20 מיליון עד 32 מיליון, לעומת 13 מיליון יהודים שחיים היום בעולם היום. <http://www.haaretz.co.il>

*Если бы не убийство Рабина, уже был бы мир.* אלמלא רצה רבין – כבר היה שלום. <http://www.koogole.co.il>

*Премьер-министр Беньямин Нетаньяху в своей речи на открытии летнего заседания Кнессета сказал: "Если бы не Герцль, мы бы сегодня здесь не стояли."* ראש הממשלה, בנימין נתניהו, נאם בפתח מושב הקיץ של הכנסת ואמר "אלמלא הרצל לא היינו עומדים כאן היום". <http://www.ynet.co.il>

*Барак: Подумайте, как выглядел бы бюджет, если бы мы не были в правительстве.* ברק: הישבו כיצד היה נראה התקציב אלמלא היינו בממשלה. <http://news.nana10.co.il>

В заключение данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Одним из самых употребительных условных подчинительных союзов, широко используемых в отрицательных конструкциях со значением нереального условия как в истории языка иврит, так и в настоящее время, является союз לולא.

2. Модальная характеристика союзов לולא (לולי), אלווא (אילווא) и (אלמלא) уже включает в себе сослагательность, в результате чего допускается их употребление с формой прошедшего времени смыслового глагола без вспомогательного, или прошедшего времени вспомогательного глагола при настоящем времени основного.

3. Поскольку в разговорном иврите уже встречается раздельное написание некоторых из указанных союзов с отрицательной частицей, можно предположить, что в языке начинается *процесс утраты слитных форм отрицательных модальных союзов*, употребляющихся в придаточных нереального условия, под аналогизирующим влиянием действующей синтаксической модели конструкций реального условия: союз אף + отрицательная частица.

4. Если в дальнейшем в языке частотность употребления таких видов предложений возрастет, то позже в иврите под действием закона аналогии также может произойти утрата специальных модальных условных союзов, выражающих нереальность, типа לל с заменой их на универсальный условный союз אף.

#### Библиография

1. Каплан Г.Х. Очерк грамматики аккадского языка. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. – 224 с.
2. Козаржевский А.Ч. Учебник древнегреческого языка. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998. – 336 с.
3. Ламбдин Т.О. Учебник древнееврейского языка / пер. с англ. – изд. 2-е. – М.: Рос. библейское общество, – 2000. – 510 с.
4. Латинский язык: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В.Н. Ярхо и В.И. Лободы. – М.: Высшая школа, 2000. – 384 с.

5. Таривердиева М.А. От латинской грамматики к латинским текстам (Латинское предложение: форма и смысл). – М.: Прогресс, 1997. – 176 с.
6. Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // РАН. Ин-т языкознания / ред. колл.: А.Г. Белова, Л.Е. Коган, С.В. Лезов, О.И. Романова. – М.: Academia, 2009. – 832с.
7. בנדוד א', שי ה'. מדרך לשון לרדיו ולטלוויזיה, ירושלים, בידי אברהם כהן ויהודה כ'אלי, 1974. – 370 עמ'.

*Л. Френкель (г. Москва, Россия)*

## **Проблемы фонетики современного иврита; сравнительный анализ учебных пособий**

*"В методике обучения иностранным языкам установлено, что из всех иноязычных навыков наиболее трудно усваиваются именно навыки произношения". [12]*

В данной статье предлагается для обсуждения ряд вопросов, касающихся преподавания основ фонетики иврита. Что является нормой реального корректного произношения иврита? Этот вопрос волновал и продолжает волновать многих как в академических кругах, так и людей, изучающих язык. В интернете много русскоязычных израильских сайтов, где широко обсуждается эта тема. Вот основные вопросы, волнующие наших учеников:

А) Многие считают ивритом "высшей пробы" произношение выходцев из Йемена, так как оно во многом ближе к древнему языку, но не этот вариант признается "стандартом" в Израиле. Что все-таки считается "нормой" произношения?

Б) Традиционные учебники иврита уделяют проблеме произношения минимум внимания. Где можно узнать о правильном произношении?

В) Как уменьшить "русский акцент" в иврите?

Рассмотрим эти вопросы по порядку:

А) Что считается "нормой" произношения?

Прежде чем ответить на этот вопрос, сделаем небольшой экскурс в историю становления орфоэпических норм иврита, чтобы узнать, о чем мечтали пионеры возрождения языка в отношении фонетики иврита, и что из этого осуществилось. Для этого воспользуемся двумя статьями из сборника "Иврит: проблемы современного языкознания в Израиле" в переводе К. Дубновой.

1. Вопросу произношения посвящена значительная часть статьи [2] президента Академии языка иврит (далее – АЯИ) М. Бар-Ашера, написанной им в 1991 г. В этой статье автор, поднимая многочисленные документы и публикации Комитета языка иврит (далее – Комитет) и АЯИ, прослеживает историю всех поста-

новлений по вопросам произношения, выявляя принципы, которыми руководствовались Комитет и АЯИ в своих решениях. Он пишет: "Одна из главных проблем, занимавших практиков возрождения языка еще до основания Комитета и остающихся актуальными до сегодняшнего дня, – это проблема произношения". И далее: "Наша задача – выяснить, какие принципы определили избрание восточного, так называемого сефардского произношения, главным образом свойственного сефардам и выходцам из Йемена. Следует проверить, насколько сефардской произносительной норме следовали в последующие сто лет..., и как реальность повлияла на произносительный стандарт". М. Бар-Ашер поднимает документы 1890 г. (год образования Комитета), в которых отмечается, что установление нормативного произношения в месте, где собрались евреи со всех концов света, было самым сложным из всех направлений деятельности идеологов возрождения иврита. И все же было выбрано восточное, свойственное сефардам. Решение состояло в том, чтобы сохранить восточный характер языка и главные особенности произношения согласных.

Вновь эта тема обсуждалась в 1903-1904 г., после чего вышла брошюра Д. Елина "Произношение и орфография в иврите". Д. Елин проделал огромную работу, советовался со многими специалистами и в 1913 г. выступил на заседании Комитета с основными предложениями с последующим обсуждением и голосованием. На этом итоговом заседании было принято решение по поводу различного произношения согласных букв ך и ך, ם и ם, ן и ן, ן и ן, ן и ן, ן и ן и др. Это решение было принято, в основном, исходя из следующих соображений:

- стремление следовать за живым разговорным языком, которым к тому времени уже 30 лет пользовались в Палестине,
- необходимость принять самое точное и самое практичное произношение, при котором каждой из букв алфавита соответствует характерный для нее звук. Большое количество звуков является признаком богатства языка. Поэтому говорят, что восточные народы усваивают произношение языков лучше европейцев (заметим, что было стремление к сближению фонетики иврита с арабской фонетикой, и Э. Бен-Йехуда и Д. Елин выу-

чили арабский язык и верно произносили согласные как иврита, так и арабского),

- педагогическая целесообразность: когда каждой букве соответствует свой звук – меньше ошибок,
- историческая преемственность по отношению к памятникам древнееврейской литературы (древнееврейские тексты).

Были и другие причины.

Однако практика шла вразрез с решениями Комитета, т.к. произношение большинства носителей языка было далеко от нормативного. В 1963 г. Академией было составлено письмо на радиостанцию קול ישראל, где речь шла о различиях כ и פ, ח и ט, произнесении шва подвижного и дагеша, но уже не говорилось о различном произношении ב и ו, ט и ק, ל и ט. Однако официально АЯИ не отменяла решения Комитета, решения которого остаются в силе, равно как и стремление к высокому стандарту".

2. Вторая статья [8] написана членом АЯИ Ш. Морагом (1926-1999), занимавшимся исследованием фонетики иврита. Одним из важных достижений Ш. Морага стало исследование языковых традиций йеменских евреев, за которое в 1966 г. он был удостоен государственной премии Израиля. В этой статье, написанной в 1980 г., Ш. Мораг пытается понять, почему принятое восточное произношение не было внедрено в жизнь.

В первую волну репатриации (1882-1903) пионеры возрождения иврита старались подражать классическим образцам, правильным произношением считалось восточное. Представители первой волны жили среди носителей арабского языка, знали его сами и чувствовали близость к нему. Для них иврит был немыслим без опоры на древнюю литературу. Они хорошо знали Библию, Талмуд, литературу Просвещения.

Не таковы были представители второй волны репатриации (1903-1914), которые иначе относились к традиционным еврейским ценностям. Покидая диаспору, они порывали с традицией. Они совсем не знали постбиблейскую литературу. Иврит рассматривался ими как явление сугубо функциональное. Репатрианты второй волны говорили на иврите, но наряду с ним ис-

пользовали идиш и русский язык – языки, близкие им, но далекие от иврита. Арабский язык оставался для этих людей чужим. Именно поэтому идиш и русский язык оставили в иврите глубокий след, полностью нивелировав в нем целый ряд фонетических особенностей, чуждых этим языкам:

- произносимый *х*,
- фарингальные согласные ("глочные – разновидность согласных, образуемых в полости глотки. В фонетике фарингальные согласные описывают артикуляцию глотального звука. При артикуляции фарингальных согласных в гортани образуется смычка" [31]),
- удвоение (сильный *дагеш*),
- подвижное *шва*.

Все это оказало существенное влияние на интонационный строй языка. По мнению Ш. Морага, это влияние ощущается и поныне.

За второй волной репатриации и вплоть до 1948 г. последовали еще четыре волны репатриации, причем большинство среди этих репатриантов также составляли ашкеназы.

Репатриантов, прибывших в страну после образования государства, Ш. Мораг называет седьмой волной. Во времена седьмой волны, а в определенной степени и предыдущих четырех волн, норма разговорного иврита в общих чертах уже установилась: это был иврит, на котором говорили "старожилы". Речевая норма языка не базировалась на официальных постановлениях, силу и влияние придавал ей социальный статус "старожил" – носителей языка. Время от времени на радио и, в определенной степени, в театре делались попытки изменить стандарт произношения, но все эти попытки потерпели фиаско, ибо нелегко изменить фонологическую систему разговорного языка.

В своей работе Ш. Мораг поднимает вопрос, все ли было сделано, чтобы остановить процесс, при котором искоренялись веками передававшиеся из поколения в поколение образцы речи, уступая место недавно возникшим. Нормативисты, занимавшиеся вопросом произношения дикторов на радио и телевидении, стояли за восточное, сефардское произношение, однако не преуспе-

ли во внедрении это произношения, т.к. даже дикторам – не сефардам было трудно овладеть им.

В 60-тые годы XX века установившаяся на практике норма, определяемая как "язык, привычный для выпускников израильской средней школы и служащих", получила название "израильского иврита". Общественное признание дает понять, что именно этот "израильский иврит" с его фонетикой, акцентуацией, интонацией является повседневным языком общения. Такое восприятие современного иврита отрицает всякую деятельность по его коррекции и планированию, основываясь на том положении, что израильский иврит развивается, как живой организм, и в это развитие не следует вмешиваться.

Ш. Мораг говорит также о ясности изъяснения как позитивном эстетическом свойстве языка. Наиважнейшим здесь он считает ясное произношение: произнесение слога, звуков, его составляющих, ударение, интонирование, ритм. Он полагает, что наличие гортанных согласных не только не портит ясности речи, но и уменьшает количество одинаково звучащих слов (омофонов).

3. 20.12.2010 г. на ивритоязычном сайте "Гапуз" [24] в ответ на вопрос о стандартах произношения руководитель Ученого секретариата АЯИ Р. Гадиш ответила так: "Академия языка иврит не занимается установлением норм произношения. Занимался этим Комитет языка иврит в начале своей деятельности. В брошюре Комитета языка иврит 1913 г. опубликована лекция Давида Елина о произношении. После лекции было организовано захватывающее обсуждение, в результате которого было принято окончательное решение... Можно сравнить эти решения с языковой действительностью наших дней и увидеть, что из этого осуществилось. Скажу, что в начальный период развития разговора на обновленном иврите думали, что можно направлять произношение. Сейчас можно резюмировать, что это намерение провалилось. Нам остается только надеяться, что число тех, кто, говоря на иврите, по-разному произносит гортанный ן и негортанный ן̄ и т.п., будет расти, и что это явление повлияет и на других носителей иврита. Однако если принимать действительность таковой, какая она есть, мы можем с горечью констатировать, что

имеет место общая тенденция, сводящаяся к отказу от этих различий в речи".

Подводя итог сказанному выше, познакомимся с нынешними оценками произношения в современном иврите:

- в статье "Произношение иврита" [25] в израильском секторе Википедии констатируется, что, несмотря на усилия внедрить в возрожденный разговорный иврит сефардское произношение, очевидно влияние ашкеназийского произношения и идишского акцента;
- Профессор Еврейского университета в Иерусалиме, член АЯИ С. Асланов считает, что современный иврит представляет собой ашкеназскую интерпретацию традиционного сефардского произношения [1];
- Электронная еврейская энциклопедия характеризует фонетику современного иврита как "сефардский иврит с ашкеназским акцентом" [26], объясняя далее, что в отношении буквы *ל*, огласовок *холам*, *цере* и *камац*, а также ударения произношение в возрожденном иврите сходно с сефардским. Однако почти во всем остальном фонетическая норма современного иврита оказалась близка к языку идиш: гортанные *א* и *פ* как особые фонемы исчезли, *ר* реализуется как увулярное (грассирующее) R, гласный *ива* первого слога не произносится, как в восточном и сефардском произношении, а интонация в иврите очень близка к интонации в языке идиш.

Б) Традиционные учебники иврита уделяют проблеме произношения минимум внимания. Где можно узнать о правильном произношении?

Для ответа на этот вопрос сравним учебные пособия по изучению иврита. В таблице 1 представлены десять наиболее распространенных учебников для начинающих в системе ульпанов и курсов иврита на просторах СНГ. Больше всего распространены учебники [20] и [23].

Как учебники вводят фонетику иврита? Как правило, сведения о фонетике ограничиваются только алфавитом и огласовками (наличие которых в таблице отмечено значком V) или с

добавлением транслитерации (отмечены VV), да и они присутствуют не во всех учебниках. Аудиокурсы имеются только к трем учебникам из десяти.

Таблица 1

Название учебника	ссылка	Сведения о фонетике
עברית חיה	[3]	VV
בעל פה ובכתב	[18]	V
הבט ושמע \ קרא וכתוב	[19]	V, кассеты и диафильмы
הכול חדש	[21]	V
עברית בקלות לדוברי רוסית	[15]	VV
בואו נלמד עברית	[22]	–
עברית ב30 שיעורים	[16]	VV
היסוד	[17]	VV
שעת העברית	[20]	VV, кассета
עברית מן ההתחלה	[23]	VV, кассеты/диски

В транслитерации в учебниках имеются разночтения:

- в произношении буквы ה как украинское *г* [3], [20], как  $\tilde{x}$  [16], как *х* [17] или как *h* [15], [23], что, по мнению [10], является наиболее правильным;
- огласовки *цере* и *сеголь* обычно обозначаются как *э*, но в [16], [23] – как *е*. В [17] *цере* обозначается как *э*, *цере мале* – как *эй*, *сеголь* – как *е*, а *шва* в начале слога – как слабое *э*.

Перейдем к специальным грамматикам иврита, представленным в таблице 2.

В таблицу кроме печатных изданий по грамматике иврита включен также самый известный виртуальный учебник грамматики "Иврит через мозг" [6], но есть и другие, которые набирают силу, потому что имеют возможность прийти в наш дом, возможность обратной связи, возможность обновляться и поэтому быть более современными и полезными. Например, много по-

лезных советов по произношению есть в блоге А. Луговского [28] или в "Виртуальном ульпане" [29].

Как грамматики вводят фонетику иврита? Как правило, сведения о фонетике не ограничиваются только алфавитом и огласовками (наличие которых в таблице отмечено значком V) или с добавлением транслитерации (отмечены VV), но и дают советы по произношению (отмечены V).

Таблица 2

Автор, название	Ссылка	Сведения о фонетике	
		алфавит, огласовки	советы
А. Соломоник. Практическая грамматика иврита.	[13]	VV	
Б. Подольский. Практическая грамматика языка иврит.	[9]	VV	V
Л. Зелигер.	[5]	VV	V
Й. Лемельман. Практическая грамматика для всех.	[7]	–	V
А. Соломоник. Практическая грамматика иврита с упражнениями.	[14]	VV	
З. Коэн-Цедек, Н. Приталь. Иврит через мозг.	[6]	VV, звук	V

Почти все грамматики (кроме [7]) приводят алфавит, огласовки, транслитерацию, объясняя специфику ивритского произношения. Остановимся на каждой:

[13], [14]: автор этих грамматик, А. Соломоник, не дает в них советов по коррекции произношения. Однако в небольшой брошюре [11] им предлагается набор упражнений (подборка слов и текстов) для отработки правильного произношения в иврите гласных звуков *и, о*, согласных *ל, ה, פ*, а также интонации.

[9]: в этой маленькой, карманного размера грамматике Б.Подольского есть отдельная небольшая глава, посвященная особенностям ивритского произношения.

[5]: в книге, состоящей из трех частей, первая часть посвящена фонетике иврита. Л. Зелигер дает подробную классификацию согласных по способу произношения и по способу образования, детально объясняя правильное произношение каждой буквы в составе своих групп, также подробно разбирается произношение гласных звуков.

[7]: И. Лемельман предназначает свою грамматику для окончивших ульпан №, поэтому он не приводит ни алфавита, ни огласовок, и, тем не менее, первая глава его книги посвящена фонетическим особенностям иврита.

[6]: авторы виртуального учебника "Иврит через мозг" подробно комментируют произношение иврита сквозь призму родного русского языка. Большим преимуществом этого учебника является звуковая поддержка алфавита, огласовок, разных моделей слов, склонения предлогов, отдельных предложений.

### В) Как уменьшить "русский акцент" в иврите?

Большинство грамматик иврита на русском языке уделяют внимание вопросу правильного произношения и исправлению ошибок, которые встречаются в речи русскоговорящих. Особое внимание ошибкам уделяют грамматики [7] и [6]. Даже по названию глав ("Исправление всех тех ошибок, которые обычно встречаются в речи русскоговорящих и особенно режут слух тем, кто к такому произношению не привык" [7], "Иврит сквозь призму родного русского" [6]) нетрудно сделать вывод, что [6] подробно перечисляет ошибки, а [7] дает советы, как их исправить.

Остановимся подробнее на проблемных звуках, вызывающих частые ошибки:

- Звук о в безударном положении. Проблему замены русскоговорящими звука *о* в безударном положении на *а* отмечают почти все авторы. В главе 6 работы А. Соломоника о языках [12], посвященной фонетике, тоже есть строки, касающиеся этой проблемы: "В иврите нет явственной редукции звука [о] в безударном положении, а русскоговорящие учащиеся постоянно к ней прибегают, произнося при этом звук [а] и искажая звучание слова.

Приходится вводить специальные упражнения для коррекции произношения этого звука".

- Смягчение согласных перед звуком и. Данное явление является совершенно чуждым ивриту. И. Лемельман [7] вспоминает израильских юмористов, которые, изображая русскоязычных репатриантов, начинают сюсюкать: "ти-ти-ти, пи-пи-пи". Для решения этой проблемы он предлагает мысленно вставлять твердый знак между согласной и гласной, а затем после многократных повторений постепенно его убирать.

- Произношение согласного л. Этот звук отсутствует в русском языке, и наиболее распространенной ошибкой является его замена на русские *з* или *х*. И. Лемельман [7] объясняет, что неправильно ассоциировать этот звук и с украинским *з*, так как при этом происходит подмена глухого звука *ל* звонким украинским *з*. Он пишет, что правильное произнесение этого звука подобно тому, как человек дует на руки, чтобы их согреть. П. Полонский на сайте [10], рассуждая на тему замены *ל* на *х*, приводит пример из жизни: в русской версии брошюры, описывающей Технион (Хайфа), было написано, что университетская синагога называется "*Охель Ахарон*" (אוהל אהרן – *Последняя еда*) вместо "*Охель Аарон*" (אוהל אהרן – *Шатер Аарона*).

В настоящее время подавляющее большинство израильтян практически не произносят звук *ל*. Так, например, в Электронной еврейской энциклопедии [26] указывается, что в иврите, как во всяком живом языке, происходят автономные (то есть не зависящие от влияния других языков) фонетические изменения, зарождающиеся в просторечии или в речи молодежи и затем распространяющиеся на все более широкие слои населения. Именно такой характер носит, например, ослабление и полное исчезновение *ל*. По этому же поводу П. Полонский на сайте [10] справедливо отмечает, что, если вообще пропускать эту букву, то зачастую получаются неудобоваримые формы, типа *ашем* (אשמ – виновный), вместо *ha-Шем* (ה – Вс-вышний).

- Произношение согласного л. Объясняя произношение этого звука, И. Лемельман [7] пишет, что это – шуршание, раздающееся из гортани, и рекомендует упражнение для отработки произ-

ношения *л*: немного прижимая горло, блокировать рот, давая большой тонус гортани. Разница в произношении *л* и *л* позволит, к примеру, отличить מָמַר от מִמָּר.

- Произношение согласного ל. Данный согласный является одним из главных звуков, выдающих русского. Один из пользователей израильского лингвофорума [30] пишет: "У меня есть отличный тест на выявление *русим*. Надо предложить им произнести לַע לָא, если скажут *эляль* – значит *русим*! Чаше всего достаточно поздороваться. Если *шалём*, то можно на этом и остановиться."

Л. Зелигер [5] отмечает, что ивритский ל соответствует смягченному L большинства европейских языков. И. Лемельман [7] пишет, что произнесение ל отличается как от русского *л*, так и от русского *ль*, и замена на один из них приводит к сильному акценту. Ивритский ל – альвеолярный звук; для его правильного произношения нужно кончиком языка касаться не основания верхних зубов, а бугорков, расположенных чуть выше, называемых альвеолами. Он обращает внимание, что ивритские звуки *ш* и *з* тоже мягче русских *ш* и *ц* соответственно.

- Произношение согласного ר. Л. Зелигер [5] приводит два способа произношения этого звука в иврите: либо (нормативного) вибрацией языка спереди, либо (ашкеназского) вибрацией язычка сзади в верхней части гортани. И. Лемельман [7] в своей грамматике, изданной 16 лет назад, советует произносить ר как русское *р*, что соответствует нормам ивритской фонетики, и воздержаться от появившегося картавого выговора этой буквы.

Интересно, что в ответ на вопрос на форуме, почему восточные евреи тоже картавят, как ашкеназы, Б. Подольский ответил, что восточные евреи не подражают ашкеназскому картавому ר, они уже усваивают его как норму общеизраильского иврита.

Р. Гадиш отмечает [24], что Академия уже давно не настаивает на произношении переднеязычного, не картавого ר.

- Оглушение звонких согласных в конце слова (ср.: [טוב–תוף]). Б. Подольский [9] обращает внимание на оглушение звонких согласных в конце слова, приводящее к частым ошибкам.

- Произношение иностранных слов. "Иврит через мозг" [6] обращает внимание на русский акцент в иностранных словах, проявляющийся в словах, которые часто употребляются и в русской речи. Например, слово רדיו русскоязычный произносит как *радио* (вместо *радьё*), קיוסק – как *киоск* (вместо *киёск*), נפט – как нефть (вместо *нефт*). Если россиянин привык произносить имя Павел как *Павил*, то он это всегда произносит так это имя, в том числе, на иврите.

- Интонация. А. Соломоник указывает в [12]: "Интонация является последней и высшей инстанцией среди произносительных возможностей языка: звуки, паузы, ударения – лишь элементы в этой общей структуре. Каждый живой язык имеет свою, только ему свойственную интонацию".

И. Лемельман полагает [7], что:

- в каждом языке есть своя музыка, соответствующая звучанию инструмента. Он сравнивает музыку иврита со звуком арфы, идиша со скрипкой, русского языка с фортепиано. При сравнении музыки русской и ивритской фразы русская фраза проговаривается более или менее равномерно, а в иврите начальная часть произносится в ускоренном темпе, а конечная, ударная часть – в замедленном, как бы тянется (*lehitpaot*);

- в иврите большая интенсивность, напряженность произношения, чем та, которая принята в русском языке. Это происходит из-за особенности произнесения ивритских согласных. Более интенсивная артикуляция из-за большей работы мышц рта, десен, губ;

- звучность ивритского слова – максимально возможная, придающая особую красоту языку, т.к. при произношении иврита задействованы гортань, рот и нос. В иврите звуки имеют полуносовую – полуротовую окраску. В русском же языке задействован только рот.

### Заключение

Есть два взгляда, выражающие отношение к акценту в иврите:

- 1) В. Жаботинский так писал в 1930 году: "Каждый из нас склонен придавать "своему" ивриту звуковой облик того иностран-

ного языка, к которому он привык с детства: идиш, русский, немецкий, арабский, английский... Первой нашей заботой да будет стремление избавиться от всех этих акцентов". [4]

2) С. Асланов считает, что не надо обращать внимания на акценты. Он утверждает, что "диаспорные" акценты в иврите всегда были (арамейский, греческий, идиш и т.д.), есть (русский, английский и т.д.) и будут [1].

Хочется выбрать что-то среднее между ними и присоединиться к мнению авторов статьи "Произношение и акцент" из Википедии: "Особый практический интерес представляет явление иностранного акцента, которое не является патологией, но при яркой выраженности (так называемом "сильном акценте") может приводить к затруднениям в устных коммуникациях. Следует отметить, что часто такие затруднения наблюдаются как в понимании говорящего с сильным акцентом носителями языка, так и в пониженных навыках аудирования (то есть восприятия реальной беглой речи на слух носителей) самого говорящего" [27].

Избавиться от акцента невозможно, но чтобы уйти от затруднений в коммуникации и чувствовать себя комфортно в среде носителей языка, необходимо работать над улучшением своего произношения.

И хочется в помощь иметь хороший учебник и хорошую грамматику (для начинающих не очень сложную) с аудио и видеоматериалами, помогающими почувствовать особенности произношения и интонации иврита и научиться их воспроизводить.

#### Библиография

1. Асланов С. Еврейский акцент (конспект лекции) // <http://old.eshkolot.ru/dat4/8/3e/83e99ddcc44d4e5c6e49c1531ec73fe6.doc>.
2. Бар-Ашер М. О принципах грамматической нормы в деятельности Комитета языка иврит и Академии языка иврит. // Иврит: проблемы современного языкознания в Израиле: сборник статей. М.: Мосты культуры; Иерусалим: Гешарим, 2009, С. 164-196.
3. Блюм Ш, Рабин Х. Современный иврит: Самоучитель, начальный курс. Иерусалим: Тарбут, 1982, 352 с.
4. Жаботинский В. Евреи и арабы с точки зрения фонетики <http://ru.wikisource.org/wiki>.

5. Зелигер Л. Иврит. Фонетика. Морфология. Орфография и чтение: справочное пособие. – Иерусалим: Лексикон, 1986. – 673 с.
6. Коэн-Цедек В., Приталь В. Иврит через мозг: виртуальный учебник грамматики иврита. <http://hamelamed.narod.ru/pravila.htm>.
7. Лемельман Й. Иврит. Практическая грамматика для всех, часть первая. Иерусалим 1995 – 123 с.
8. Мораг Ш. Язык и эстетика – современный иврит. // Иврит: проблемы современного языкознания в Израиле: сборник статей. М.: Мосты культуры; Иерусалим: Гешарим, 2009, С. 197-214.
9. Подольский Б. Практическая грамматика языка иврит. Ассоциация "Тарбут", Т.-А., 1985, - 139 с.
10. Принципы транслитерации ивритских слов, используемые в Ежевике. // <http://109.74.196.34/wiki>.
11. Соломоник А. Методическая брошюра к кассете: "Произносите правильно!". МОТИВ-лtd, издательство Д. Кацмана, Т-А, 20 с.
12. Соломоник А. О языке и языках. // <http://pubs.ejwiki.org/wiki>.
13. Соломоник А. Практическая грамматика иврита. Иерусалим. 1990, - 194 с.
14. Соломоник А. Практическая грамматика иврита с упражнениями. Иерусалим. 1997 - 198с.
15. Тиркель Э. Легкий иврит для вас. Издательство Ахиасаф, Т-А, 1991, 271 с.
16. טרנר מ'. עברית ב-30 שיעורים, לאולפנים ולימוד עצמי בהתאם לתכנית הלימודים של משרד החינוך והתרבות. "מורן" הוצאת לאור בע"מ, 1992 – 288 עמ'.
17. יובילר ל', ברונזניק נ' מ'. היסוד, ספר לימוד להוראת יסודות הלשון העברית. הוצאת "אח" בע"מ, 1993 – 419 עמ'.
18. ליפשיץ א', יקובובסקי ש'. בעל-פה ובכתב, חלק א' מחודש, ספר ללימוד עברית למתחילים באולפנים ובאולפניות לפי תכנית הלימודים של משרד החינוך, 1984 298 עמ'.
19. קאסי י', אנוך פ'. הבט ושמע \ קרא וכתוב, גסטליט-הוצאה לאור, 1989 – 1991 124 עמ'.
20. לאודן ע', וינבך ל'. שעת העברית, חלק א', מט"ח, שפע – הוראת עברית בתפוצות, 1994 – 212 עמ'.
21. מירה אואן. הכל חדש, ספר א' ללימוד העברית לילדים, מט"ח, שפע – הוראת עברית בתפוצות, הסוכנות היהודית, 1990-130 ע'.
22. פרגאי ר', קובלינר ה'. בואו נלמד עברית, חלק א', עברית לתלמידים עולים לבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים, התשנ"א 1991, 165 עמ'.

23. קובלינר ה', חייט ש', ישראלי ש'. עברית מן ההתחלה החדש עם תרגום לרוסית. חלק א'. אקדמון בע"ם. 2002-522 עמ'.

24. <http://sf.tapuz.co.il/shirshur-1072-147971574.htm>
25. [http://he.wikipedia.org/wiki/הגייית\\_העברית](http://he.wikipedia.org/wiki/הגייית_העברית).
26. <http://www.eleven.co.il/article/11675>
27. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Произношение>.
28. <http://hebrus.lugovsa.net/hebrew0/abc.htm#stress>.
29. <http://ulpan.hebrus.net>.
30. <http://lingvoforum.net/index.php?topic=12716.25>.
31. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1340860>

Ю. Костенко (г. Москва, Россия)

### К вопросу о способах образования прилагательных и наречий в иврите

Данная статья посвящена некоторым нестандартным способам образования прилагательных и наречий в иврите.

Одним из таких приемов является конверсия, когда слово переходит из одной части речи в другую. Представляется, что данное явление более характерно для устной речи, повседневного разговорного языка, для передачи или усиления экспрессии. Например, слово רצח (убийство) на сленге используется в значении מאוד רבה ביותר, במידה רבה ביותר (очень, много, в самой значительной мере).

Прежде всего, мы очень по тебе скучаем. לפני הכול אנחנו מתגעגעים אליך רצח [4].

Этим приемом пользовались в своих скетчах "Гашашим"<sup>1</sup>.

Что ты мямлишь, говори быстро. מה אתה מגמגם, תדבר אוטוטטרדה.

В данном случае существительное "автострада" перешло в разряд наречия. Другой пример:

Его быстро покрасил. צבעו אותו אקספרס.

Одним из эффективных приемов придания нового значения существующим словам или перевода их в другую часть речи является в иврите повторение этого слова. Например, фраза из рекламного слогана:

Этот тунец действительно нечто! הטונה הזאת היא ממש סמסינג סמסינג.

В данной фразе сочетание סמסינג סמסינג можно было бы заменить на משהו משהו (нечто, кое-что, классно, клёво, потрясающе).

<sup>1</sup> "Гашашим" (на иврите "הגשש החיזור") – трио израильских артистов, признанных классиков развлекательного жанра и наиболее влиятельных комедийных артистов в истории Израиля. Творчество трио, деятельность которого продолжалась более 30 лет, оказало значительное влияние на развитие современного иврита и израильского сленга. В 2000 г. трио было удостоено Государственной премии Израиля за уникальный вклад в развитие общества и государства (прим. ред).

*Кое-что, нечто* в значении "важная или интересная вещь, важное дело" являет собой заимствованный перевод из английского языка. Когда в английском языке выделяют или подчеркивают слово something, оно превращается в прилагательное. Аналогичное явление имеет место в иврите.

Явление удвоения слова (как существительных, так и прилагательных, и наречий) не является чем-то новым в иврите, будучи известно еще из первоисточников. Общим назначением такого удвоения является оттенок усиления, выделения, увеличение впечатления.

*Музыка и атмосфера просто потрясающие.* מוסיקה ואווירה משהו משהו.

Бывает так, что выражение משהו משהו употребляется без дополнительных слов, и его значение понятно из контекста.

– *Как прошла экскурсия?* איך היה הטיול?

– *Супер, клёво, потрясающе.* משהו משהו.

Удвоение применимо практически к любому существительному, превращая, тем самым, обычное в особенное. Например, גבר גבר (*супермен, самый крутой, самый смелый, с самыми накачанными мышцами мужик*); שחקן שחקן – это *супер игрок*.

Так, например, в одном из своих скетчей "Гашашим" поют о יפות יפות (*таких красивых, настолько красивых*) שבא לבכות (*что плакать хочется*).

Связка הכי הכי может выступать как способ образования превосходной степени или усилитель эмоционального воздействия. Например, הכי הכי שווה (*наиболее стоящие, наиболее подходящие*). Эта же связка может играть роль прилагательного, например, הכי הכי החיילות (*самые лучшие женщины-солдаты*).

На спортивном канале можно услышать фразу:

*Дрогба классно делает* דרוגבה מעביר יופי יופי של  
*потрясающую передачу.* מסירה מסירה.

Явление удвоения слова присутствует во многих детских песнях:

*белок белый-пребелый* החלבון לבן לבן

В одной из песен отец обнимает את בתו הטובה הטובה (*самую лучшую на свете дочь*).

В песне "סבתא בישלה דיסה" ребенок находит עוגה גדולה גדולה (*большой-пребольшой*) и מתוקה מתוקה (*сладкий-пресладкий пирог*).

Очень распространено удвоение наречий. Делается это, в основном, для усиления действия глагола или для подчеркивания. Всем известно выражение חופשי חופשי (*абсолютно свободно, без ограничений*). Например,

– *Можно здесь погулять?* מותר להסתובב באזור הזה?  
– *Пожалуйста, абсолютно свободно.* – חופשי חופשי.

Следует отметить, что удвоение наречий также не является чем-то новым, оно известно из первоисточников, так, например, выражение גבוהה גבוהה пришло в современный иврит из книги Пророков ('ג, 'ב, 'א, שמואל).  
עוד ניפגש:

*Не волнуйся, это очень скоро.* אל תדאגי, זה קרוב קרוב.

Радиостанция "רשת ב'" рекламирует себя следующим образом:

*Откройте свои уши пошире.* תפתחו את האוזניים טוב טוב.

Певица С. Хадад поет в одной из своих песен:  
*Ты крутой, тебя невозможно победить* (своб.перевод – Ю.К.). אתה תותת, אין אין עליך.

Удвоение используется не только для усиления действия глагола, оно также подходит для обозначения очередности. Примером такого использования служит выражение יום יום (*день за днем, изо дня в день*). Она также может использоваться для выражения удовлетворения или удачи. Это значение оно получило под воздействием отрывка из молитвы ברוך ה' ומ' יום. Из первоисточников дошли до наших дней и используются в современном иврите выражения שנה-שנה (*из года в год*), ערב-ערב (*по вечерам*).

Придание значения очередности происходит не только при удвоении слов, обозначающих время. Это значение достигается путем удвоения названия предметов или людей, выстраивающихся в определенной последовательности, обычно, порядковой пос-

ледовательности. Классическим примером является выражение תפא-תפא (*по очереди, по одному*).

В разговорном иврите первых поселенцев выражение תפא תפא имело значение "*дружный, сплоченный коллектив, группа*". К примеру, сочетание בהורים אהד אהד можно перевести как "*прекрасные ребята, ребята как на подбор, ребята, стоящие друг за друга*".

Еще одно выражение подобного рода это שניים שניים (*парами, попарно*):

*Животные подходили к Ноеву* שניים שניים באו בעלי החיים אל תיבת נوح.  
*ковчегу попарно.*

Выражение חמץ חמץ в значении "*все в порядке, нормально*" родилось в армии, в войсках связи. Такое же значение имеет выражение שש שש, пришедшее в язык из области оптики.

Удвоение слова, предназначенное для упорядочивания, служит во многих случаях неким призывом замедлить темп. Классическим примером такого значения выступает выражение [תורכי 2] תורכי (*медленно, не спеша, досл.: турок за турком*), родившееся из еврейского анекдота о русско-турецкой войне:

"Мать собирает сына на войну и говорит ему:

- Пообещай мне, сынок, что не будешь сильно напрягаться и будешь беречь себя на войне.
- Мама, – отвечает ей сын, – каким образом я могу не напрягаться на войне?
- Как это, каким образом? – переспрашивает мать. – Убил турка и хватит, садись и отдыхай".

Из этого анекдота вышло и пошло в народ выражение תורקי ותורקי (досл.: *убей турка и отдохни*). Это же значение закрепилось позднее за несколько измененной формой תורקי תורקי.

Одним из самых распространенных сленговых выражений для передачи значения *медленно-медленно, не спеша* является выражение פרה פרה (досл.: *корову за коровой*), пришедшее к нам из другого анекдота о старом быке и молодом бычке.

Наряду с этими выражениями используется арамейское קמעא קמעא в значении לאט לאט (*медленно-медленно*).

Удвоение слова חָצִי дает несколько измененное значение: חָצִי חָצִי (*поровну*).

Параллельно с ивритским выражением חָצִי חָצִי используется его аналог, заимствованный из английского языка: חֲפֵטִי חֲפֵטִי (досл.: *пятьдесят на пятьдесят*).

Всем известно выражение ככה ככה (*так себе*).

Одним из интересных, на мой взгляд, моментов является образование прилагательных от сопряженных конструкций. Явление это известно, но широко не распространено. По аналогии с широко известным прилагательным ארץ-ישראלי (*израильский, относящийся к Эрец-Исраэль*), относительно недавно вошло в обиход прилагательное בית הולימי (*больничный*).

Прилагательные могут образовываться с помощью приставки. Известны также наиболее часто употребляемые для этих целей приставки, перечисленные, к примеру, в учебном пособии [1]. Однако в этом списке отсутствует приставка פחות, хотя слова с ней встречаются довольно часто: המדינות הפחות-מפותחות (*менее развитые страны*).

Много прилагательных образуется с помощью приставки отрицания לא. Например: בעבר הלא רחוק (*в недалеком прошлом*). Но словотворчество идет все дальше, и появляется новое прилагательное בעבר הלא מאוד רחוק (*в не очень далеком прошлом*).

קני תותח רב – *многоствольная пушка*. В этом примере меня привлекло прилагательное, образованное от слова קנה (*ствол*): חד קני – *одноствольный*, דו-קני (*двуствольный*), например: תותח שישה קני (*шестиствольная пушка*). Множественное число образуется как תותחים מרובי קנים или תותחים עם מספר קנים.

Подобным же образом образовано прилагательное רב-פני (*многоликий*).

Как известно, сложные прилагательные, состоящие из двух слов, выступают как одно слово, и артикль ставится либо перед первым из них: הקבינט המדיני-בטחוני (*военно-политический кабинет*), либо перед каждым из них: הסכסוך הישראלי-הפלסטיני (*израильско-палестинский конфликт*).

Всем известно слово לשעבר, которое может быть как наречием, так и прилагательным (*бывший, бывшая, бывшие*).

Несмотря на то, что это слово, формально говоря, не склоняется, в газете הארץ находим следующую форму:

27 נשיאים מכהנים ולשעברים [3]. *27 действующих и бывших президентов.*

### Библиография

1. נחמה ברס, אסתר דלשד. תחביר למתקדמים (רמה ה'). האוניברסיטה העברית בירושלים. בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ. היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון, 2000. 125 עמ'.
2. יאיר מחט. שולמן ישלם בתרפפ"ו. אורנית, 2008, עמ' 50.
3. מורן הרפז. סידורי שינה לבוש, גורבצ'וב ולחברים. הארץ. 13.05.2008.
4. שער למתחיל, גיליון 1398, 04.07.2006.

**Жизнь, смерть и возрождение языков<sup>1</sup>**Национальные языки сегодня

В настоящее время на земном шаре насчитывается несколько тысяч "живых языков". В лингвистике принято делить все языки на две категории: на *живые* и *мертвые*. Первые находятся во всеобщем пользовании того или иного этноса; вторые имеют ограниченные функции и существуют обычно в сохранившихся письменных источниках. Назвать точное число тех и других не представляется возможным, поскольку специалисты расходятся как в своих оценках количества *живых языков*, так и *мертвых* – тех, которые когда-то существовали как полноценные языки, но уже отошли в прошлое.

Популярность языка зависит не только от его распространенности в смысле количества людей, на нем говорящих: по этому показателю первое место прочно занимает китайский язык в том его диалекте, который называется *мандарин* (по некоторым данным на нем говорят более миллиарда из 1.3 миллиарда жителей Китая).

Популярность языка определяется также его распространенностью как языка иностранного, изучаемого за пределами страны, где он определяется как родной. По этому критерию самым популярным языком в настоящее время является, несомненно, английский. По данным за 2007 год число людей, знающих английский как иностранный, превышает число говорящих на нем с детства, по крайней мере, в три раза, что является абсолютным рекордом для всех существующих в мире языков. Следует принять в расчет, что число людей, считающих английский своим родным языком, одно из самых высоких в мире по сравнению с числом говорящих на иных языках.

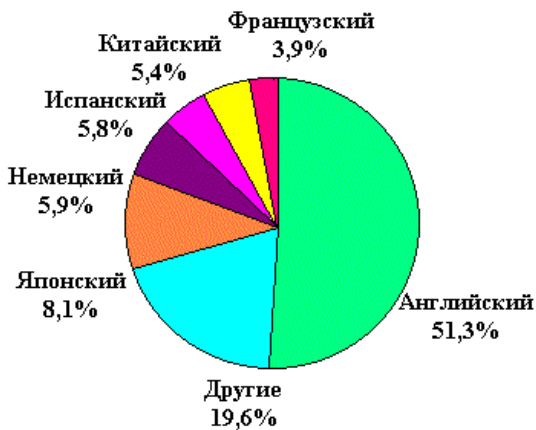
---

<sup>1</sup> Настоящая статья является переработанной главой из моей книги "О языке и языках", выставленной на сайте <http://publications.ejwiki.org/wik> (верно на сентябрь 2011): прим. автора.

Статистические данные по поводу распространения языков в мире расходятся очень сильно. Вот мнение одного из экспертов в этой области, заимствованное мной из интернета: "На планете насчитывается от 2500 до 7000 языков. Но эти данные более, чем приблизительны, так как точное количество никому не известно из-за отсутствия единого подхода к выделению диалектов одного и того же языка и условности различий между разными языками" (цит. по [1]).

Разброс, как мы видим, значительный. Объясняется это не только разнообразием критериев отделения диалектов от основных языков, но и неясностью термина "*владеть языком*". Некоторые люди, осилив десяток-другой расхожих фраз, заявляют, что они говорят на этом языке. Некоторые, занимаясь языком десятилетия и прилично говоря на нем, утверждают, что они еще не знают его во всевозможных проявлениях. Вот и составляй после этого точную статистику "*владеющих*" тем или другим языком.

Любопытна следующая диаграмма (цит. по [1]), показывающая долю языков, используемых в глобальной сети.



Хотя в абсолютных числах английский язык стоит на третьем-четвертом месте по числу говорящих на нем, по распространенности в интернете он прочно занимает лидирующие позиции. Интересно, что вслед за ним идут японский и немецкий языки, потом испанский и лишь затем китайский.

Языки, когда им представляется случай развиваться самостоятельно, расходятся по диалектам. Когда-то и русский язык имел множество диалектов; свой, самобытный говор использовался почти во всех княжествах, потому что между ними были слабые связи. Когда эти связи укрепились, когда возникли централизованные средства массовой информации, а грамотность стала почти всеобщей, диалекты начали исчезать. В настоящее время можно смело сказать, что они остались в виде пережитка, как привычка, передающаяся из поколения в поколение. Тем не менее, еще и сейчас исследователи фиксируют некоторые, главным образом, фонетические различия в произношении и незначительные морфологические различия в диалектных говорах на просторах России. Но это только остаточные явления, мешающие жителям разных территорий огромной страны понимать друг друга без всяких переводчиков и общаться между собой напрямую.

Таковы некоторые данные по поводу распространенности ряда живых языков в настоящее время и их популярности. К сожалению, языки не только возникают и развиваются, но также исчезают.

### Исчезновение языков

Данные об исчезнувших языках расходятся, прежде всего, потому, что древние языки, существовавшие исключительно в устном исполнении, нигде не регистрировались, и поэтому о судьбе многих из них нам ничего не известно. Тем не менее, есть данные о нескольких тысячах мертвых языков, которые сейчас изучаются по оставленным ими письменным источникам или которые упоминаются в дошедших до нас древних рукописях. Из древних языков, отнесенных к категории мертвых, наиболее известны *санскрит*, *древнееврейский*, *древнегреческий* и *латынь*. Знакомство с ними стало возможным благодаря тому, что каждый из них оставил обширную литературу, оказавшую влияние на развитие цивилизации в общемировом масштабе, а также по-

тому, что они дали новые живые ростки, разросшиеся в языки нового времени.

Следует иметь в виду, что упомянутые выше языки названы здесь в обобщенном виде. Каждый из них в процессе своего развития прошел определенные стадии, которые четко различаются в его истории. Так в отношении древнееврейского языка, называемого еще *классическим ивритом*, мы различаем *язык Первого Храма*, *язык Второго Храма*; и о них мы будем говорить ниже.

Так же и *санскрит* имеет множество разветвлений. В целом его обычно определяют как "*священный язык, язык священных текстов*"; это следует из прямого смысла его названия. На самом деле, на санскрите написаны не только религиозные трактаты, но также одни из первых известных нам литературных произведений, например, *Рамаяна* и *Махабхарата*. Однако санскрит вошел в историю не только как язык выдающихся текстов, но и как предполагаемый родоначальник всех индоевропейских языков. Впрочем, в современной лингвистике эта точка зрения претерпела изменения. Сейчас принято, что и сам санскрит произошел от некоего праязыка, образцы которого не сохранились. Поэтому санскрит отошел на роль одного из ответвлений этого гипотетического языка, но ответвления наиболее близкого к нему. Все остальные ответвления от праязыкового источника стоят по отношению к нему дальше, нежели санскрит.

Санскрит используется и сегодня, но преимущественно как литературный язык. На нем разговаривают только ученые люди и лишь на научные либо религиозно-философские темы. Поэтому, строго говоря, его нельзя отнести к мертвым языкам. Но с тем же правом можно сказать это и в отношении древнееврейского языка, древнегреческого либо латыни. Все это языки высокого культурного назначения, которые не умрут ни при каких обстоятельствах. Их будут постоянно изучать, и всегда найдутся люди, которые будут на них говорить. И все же – это мертвые языки. Я толкую понятие "*живой язык*" как нечто, что, прежде всего, обеспечивает ежедневную коммуникацию. А указанные языки служат иным целям: целям высокой науки, философии и религии. Хотя когда-то каждый из них был по-настоящему живым языком, но,

не выходя на широкий простор общекоммуникативной значимости для всего населения какой-то территории, он превращается, с моей точки зрения, в мертвый язык.

Однако и в том виде, в каком упомянутые языки существуют сейчас, они способны возрождаться и давать побег для возникновения новых языков и наречий. Это доказал прежде всего древнегреческий, который дал в первой половине XIX века начало новогреческому языку; древнееврейский, возродившийся в иврите современном; и латынь, которая просуществовала до средних веков в качестве общего языка науки и дала по ходу дела отростки в виде множества романских языков.

Большинство же исчезнувших языков никаких значительных следов за собой не оставили. Их изучают по сохранившимся текстам еще некоторое время после того, как они прекращают быть средством коммуникации, а потом забывают. Такова, например, судьба некоторых еврейских языков (*идиш* и *ладино*). В настоящий период, когда возродился иврит как единый язык еврейского народа, упомянутые еврейские языки становятся реликтами. Пока еще живы люди, для которых эти языки были родными, они продолжают существование в дни редких фестивалей и в немногочисленных печатных изданиях. Как только этих людей не станет, тексты на идиш и ладино превратятся в музейные экспонаты, в ностальгические реликвии и в предмет академического изучения.

Увы, живой организм – это не тот организм, который находится на искусственном питании и чье существование поддерживается лекарствами и усилиями врачей. Жизнеспособный языковой организм функционирует самостоятельно по всем направлениям и таким способом играет решающую роль в поддержании целостности некоего человеческого коллектива.

Языки умирают в результате двух основных причин: истребления народа-носителя данного языка в ходе войны или ассимиляции малой народности в большой национальной группе, среди которой она проживает.

Разберем несколько примеров сначала из области ассимиляции. На северо-западе России живет народ, который называется

*ижорцами*. Ижорцы упоминаются в переписи населения СССР 1929 года (тогда их насчитывалось 7847 человек). В переписях 1959 г. и 1989 г. (последняя проводилась уже после развала СССР) они не упоминаются вообще. В справке, которую я нашел в Википедии, о них говорится следующее:

"Предполагается, что ижорцы, выделившиеся в конце I – начале II-го тысячелетия из южнокарельских племен, заняли южную часть Карельского перешейка и земли по берегам рек Невы и Ижоры. Отсюда они в XI-XII веках продолжали постепенно продвигаться на запад, до берегов рек Луги и Нарвы. Ижорцы расселялись чересполосно с водью и славянами. В письменных источниках ижорцы (ингры) и Ижорская земля (Ингрия) упоминаются с XIII века. Территория расселения ижорцев вошла, вероятно, в состав Новгородской республики, что определило воздействие на ижорцев славянской культуры. Ижорцы были обращены в православие. В середине XIX века ижорцев насчитывалось 17 тыс. человек, в 1926 – 16,1 тыс. человек.

Основную роль в сокращении численности ижорцев сыграли ассимиляционные процессы. Этническое самосознание и разговорный ижорский язык устойчиво сохранялись на северо-западе Ингрии (Кингисеппский район), в то время как в Центральной Ингрии (Ломоносовский район) язык сохранился лишь в нескольких деревнях по реке Коваши. Ижорцы, жившие на Карельском перешейке, растворились к XX веку среди местного населения, в поселениях на реке Оредеже в середине XX века лишь несколько человек помнило ижорский язык" (цит. по [2].)

Обратимся к языку из иной семьи – к *нивхскому* (гиляки). В переписи 1929 года они упоминаются отдельно в количестве 3902 человек. В наше время ситуация выглядит следующим образом: "Нивхи – одна из 26 народностей, входящих в Ассоциацию коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ. В 1989 г. нивхов насчитывалось 4700 человек, но только 23.3% говорили на родном языке, остальные перешли на русский. По данным переписи 2002 г. нивхов насчитывается 5162 чел. Владеют нивхским языком 688 чел.

Ранее было принято деление нивхского языка на два диалекта – амурский и восточносахалинский, в которых выделялись поддиалекты. Между ними наблюдались значительные фонетические, морфологические, лексические различия. В 1997 году *Е.Ю. Груздева* на основе географической распространенности языка выделила 4 диалекта нивхского языка: амурский, северносахалинский, восточносахалинский, южносахалинский" (цит. по [3]).

Несмотря на малочисленность нивхов и почти сплошной переход их на русский, внутри этого крошечного языка насчитывается четыре (!) диалекта. Это говорит о разобщенности нации и о пренебрежительном отношении к родному языку, которым пользуются больше по привычке. При таком отношении не удивительно, если по истечении некоторого времени язык будет и вовсе предан забвению.

Теперь о второй причине исчезновения языков – о военных завоеваниях с последующим истреблением целых народов. Когда-то это было основной причиной смерти языков; в ходе взросления цивилизации события такого рода почти отошли в прошлое, а на первое место вышла ассимиляция. Вот конкретный пример из истории евреев.

В 586 году до н. э. армия вавилонского царя Навуходоносора, штурмом взяла Иерусалим и разрушила как город, так и Храм, – средоточие иудейской веры. После этого верхушка священнослужителей, видных членов общества и их семей, либо была уничтожена, либо переселена в Вавилон. Такова была политика вавилонских завоевателей – на завоеванной территории должны были оставаться только простые и неграмотные люди, которые поддерживали некоторую жизнь в стране, не претендуя на руководство в ней. Их в Писании называют כְּרָמִים וַיִּגְבִּים (виноградарями и землепашцами)" (מלכים ב, כ"ה, י"ב). Но и этим не удовольствовались захватчики, в их политику входили дополнительные шаги по укрощению оставшегося люда. В частности, они присылали в завоеванную страну жителей из других частей империи, чтобы разбавить местное население. Кроме того, они ввели в обращение новый язык для местной администрации, армии и

повседневного общения. Таким языком на всех территориях под властью Вавилона был арамейский язык. Он считался языком лингва-франка по всей империи. К счастью, арамейский принадлежал к семитским языкам и лишь незначительно отличался от иврита, на котором евреи говорили и писали до завоевания.

Евреи, жившие в Вавилоне, быстро овладели тамошними языками и заняли достойное место при дворе и в стране. В Иудее население столь же быстро восприняло новые порядки и перешло на пользование местными диалектами иврита. Они, впрочем, и не знали достаточно высокого иврита, который был привилегией правящего класса и священнослужителей. Так продолжалось сравнительно недолгое время. В 539 году до н. э. персы совместно с мидянами разгромили противников и покорили вавилонскую империю. Вскоре персидский царь Кир разрешил тем евреям, которые оказались в Вавилоне, но хотели вернуться на родину, это сделать. Он им помог деньгами и военным сопровождением, разрешив вернуться в Иерусалим и вновь отстроить Храм. Евреи не преминули этим воспользоваться и для восстановления своего языка.

### Возрождение языков

#### Иврит периода Второго Храма

Возрождение иврита в древности было первым документированным случаем возрождения языка в истории человечества. Речь идет о классическом иврите Первого Храма, который за время вавилонского правления в самой Иудее был практически утерян. Когда большая группа евреев во главе с Эзрой и Нехемией вернулись в Иерусалим, они нашли город разрушенным, а страну отброшенной назад во всех отношениях. Они начали с восстановления Храма и прежнего почти забытого языка. *"И еще в те дни"*, – значит в Писании, – *"видел я евреев, которые снова взяли жен ашдодок, амониток, моавитянок. Сыновья их наполовину говорят по-ашдодски и на языках других народов, наречиях и уже не понимают по-еврейски"* (נְחֵמְיָהוּ, י"ג, כ"ד-כ"ה). Тогда Эзра и Нехемия решили собирать народ перед отстраива-

емым Храмом и читать для них главы из Торы с комментариями, чтобы слушатели их понимали. Чтецы "...читали из Книги, из Закона Божия внятно и толковали прочитанное, а народ понимал читаемое".

Так был постепенно восстановлен иврит на его новом витке, который мы сегодня называем языком Второго Храма. С сегодняшних позиций это – особый этап классического иврита. Этот этап продолжался вплоть до разрушения Второго Храма римлянами в 70 году н. э., когда евреи снова были изгнаны из своей страны, а иврит прекратил свое существование как живой и повсеместно употребляемый язык. Так продолжалось до XIX века, пока уже в государстве Израиль его не восстановили заново. Но это – другая история, и о ней мы поговорим ниже.

С лингвистической точки зрения, иврит Второго Храма был очень похож на иврит Первого Храма, но в то же время значительно от него отличался. В него вошло много слов, которых раньше не было, упорядочились многие грамматические построения. Главное отличие заключалось в том, что на новом этапе развития иврит оказался под сильным влиянием арамейского. До сих пор мы различаем целый языковой слой, который был заимствован из арамейского. Однако арамейский был настолько близок к ивриту, что все эти изменения не повлияли на общие тенденции развития языка. Более того, арамейский настолько прижился у евреев, что стал как бы их вторым языком, во всяком случае, в религиозном плане. Старые религиозные тексты были переведены на арамейский, а новые частично создавались на иврите, а частично – на арамейском и использовались параллельно, особенно в молитвах

Такая картина не изменилась до нашего времени. На бытовом уровне мы пользуемся ивритом с большими вкраплениями из арамейского, ассимилированными внутри обыденного языка, а в священных текстах господствует двуязычие. Двуязычие является характерным признаком для любого восстановленного языка, о чем я буду подробно говорить в дальнейшем изложении. Восстанавливаемый язык старается стряхнуть с себя иностранное вли-

яние, но не может этого сделать до конца, и в дальнейшем развитии языка это сильно ощущается.

### Возрождение греческого языка

По имеющимся данным, греческий язык возник в начале II тысячелетия до новой эры. На нем говорили многочисленные племена в районе Эгейского моря. Было множество диалектов, из которых наиболее популярным был аттический с центром в Афинах. Он в IV веке до н. э. распространился почти по всей территории, населенной греками. На греческом языке были написаны великолепные эпические произведения литературы, заложены основы современной науки. Он также пополнил запас интернациональной лексики, которая интегральной частью вошла сегодня почти во все современные языки, пополнив ее такими словами как *физика, химия, астрономия, география, атом* и сотнями других. Язык того периода мы называем *древнегреческим* в отличие от *новогреческого*, возникшего уже в новое время.

Упадок древнегреческого языка начался с распадом Византийской империи, возникшей на развалинах империи Римской. Византийская империя распалась в XIII веке, а в 1453 г. турки захватили Константинополь и установили свою власть на Балканском полуострове. С этого времени древнегреческий язык приходит в упадок: на нем продолжались религиозные службы, но в обыденной жизни господствовал турецкий. Греческий использовался лишь в многочисленных, но разобщенных анклавах, которые расходились своими диалектами.

Возрождение языка начинается после освобождения Греции от власти Османской империи уже в XIX веке. В результате революции и героической борьбы между греками и оккупантами в 1829 году был заключен мирный договор, признающий независимость страны. С этого момента начинается возрождение языка, в котором отчетливо просматриваются два течения.

Верхушка общества во главе с духовенством ориентировалась на классический язык, лежавший в основе всех религиозных обрядов. Либеральные интеллигенты, возглавившие рево-

люцию, тоже настаивали на введении “очищенного языка и возвращения к истокам”. Так возникла *кафаревуса* (*катаревуса*) – литературный язык, построенный на древнегреческих образцах.

Этот подход столкнулся с сопротивлением простых людей, язык которых далеко отошел от классического, будучи разбавлен языками тех народов, среди которых они жили: турок, славян и иных народов. На базе живых греческих диалектов возник язык простого народа – так называемая *демотика*, которая поколение за поколением отвоевывала позиции у *кафаревусы*. Возникла литературная *демотика*, на которой стали писать книги и петь песни. На протяжении почти двухсот лет эти два течения конкурируют между собой, их поклонники сражаются на всех фронтах, добиваясь введения любимого ими языка во все сферы жизни в стране.

В борьбу вмешался еще один язык, стремившийся примирить два крайних течения. Эту задачу попытался решить лингвист-реформатор *Адамант Корай*, который создал нечто среднее – его языковой вариант сочетал принятые в народе разговорные формы с вкраплениями древнегреческих слов для обозначения научных терминов и отвлеченных понятий.

Таким образом, в сегодняшней Греции существуют три формы новогреческого языка, в настоящее время весьма сглаженные и приближенные друг к другу:

- язык высокой литературы и религиозных отправления – *кафаревуса*;
- компромиссный язык, примиряющий крайние течения (создание *Корая*);
- народная разговорная форма – *демотика*.

Динамика последних лет обозначает сдвиг в сторону компромиссного языка и демотики. По реформе 1910 года демотика была допущена к преподаванию в школах. Но это была половинчатая реформа, и лишь в 1976 году демотика окончательно утвердилась в качестве языка образования во всех типах учебных заведений и в администрации. Возрождение греческого языка – одно из первых в новую историческую эпоху. Оно отчетливо показало, с какими сложностями приходится сталкиваться

народу, пытающемуся восстановить свой язык на новом рубеже национального развития.

### Возрождение норвежского языка

Норвежский относится к семье скандинавских языков. Древненорвежский язык очень походил на исландский. Его нормальному развитию помешала Кальмарская уния (1397 год), поставившая Норвегию в зависимость от Дании, после чего датский язык занял доминирующее положение не только в официальном общении, но и в литературе. Даже в религиозных делах датский язык “правил бал”, поскольку Библия распространялась по всей стране в переводе на датский. Только после расторжения унии с Данией, а впоследствии и со Швецией в начале XIX столетия Норвегия получила независимость в государственных делах и в выборе своего собственного языка. Для страны началась новая эра, и воссоздание норвежского, было, разумеется, в центре национальных устремлений.

Сразу же появились два подхода: использование прежних датских наработок с постепенным их разбавлением за счет типичной норвежской основы и, с другой стороны, возвращение к прежним традициям языка, которые имели место до заключения унии. Эти два направления на протяжении двух веков, вплоть до нашего времени, постоянно конфликтовали друг с другом. То один, то второй получали большее распространение и влияние. На этот процесс очень сильно повлияла активность лингвиста Ивара Осена. Он пришел к мысли, что новый язык должен, безусловно, опираться на норвежскую основу, но искать ее надо не в старой литературе, а в сохранившихся анклавах, где из поколения в поколение норвежский продолжал использоваться как живой язык. И. Осен организовал изучение оставшихся трех диалектов норвежского, составил их словари и грамматики и объединил в единый народный язык – *ландсмол*. Он еще называется *нюношк* (новонорвежский).

*Ландсмол* постоянно конкурировал и все еще конкурирует с *букмол* – результатом трансформации датско-норвежского язы-

ка на основе того наречия, на котором говорила интеллигентная публика к моменту освобождения страны от датского влияния. В настоящее время они оба признаны равноправными государственными языками и одинаково употребительны и в повседневном общении, и в литературе. Иначе говоря, в стране официально признается двуязычие. По этому поводу мы читаем следующее высказывание видного норвежского лингвиста Питера Галархера, которое отражает сегодняшнюю языковую панораму в стране: "Насколько я знаю, ни в какой другой европейской стране нет такого уникального лингвистического явления, как в Норвегии. В стране с населением в 4.5 миллиона жителей есть два официальных языка, которые очень похожи в фонологии, морфологии, синтаксисе и имеют сходный словарный запас. Порой эти два языка даже трудно различить. Встает вопрос о корректности называть *букмол* и *нюношк* двумя разными языками, вместо того, чтобы говорить о двух формах одного и того же норвежского языка. Ведь они представляют одну и ту же культуру и национальность, хотя *нюношк* чаще ассоциируется с культурой жителей прибрежных районов.

Датско-норвежский язык (*букмол* – “книжный язык”) основан на датской литературе, однако, начиная с реформы правописания в 1907 году, на него оказывал влияние разговорный норвежский. *Букмол* является первым языком для 88% населения, т. е. примерно для четырех миллионов человек. Новонорвежский основан на более старых диалектах норвежского и древнескандинавского, хотя в последние десятилетия словарь *нюношка* вобрал в себя иностранные слова, употребляемые в *букмоле*. Новонорвежский является родным для 12% населения, т. е. приблизительно для 500 000 человек, большая часть которых проживает на западе Норвегии, а также в г. Осло" (цит. по [4]).

Подытоживая наш краткий обзор, мы можем сказать, что если во время возрождения языка идти по разным открывающимся перед данным народом направлениям, то очень скоро можно прийти к нескольким принятым в данной стране вариантам одного и того же языка. Это обычно приводит к серьезным трудностям. Так, в случае с Норвегией страна получила два на-

речия одного языка, и эти наречия постоянно конкурировали друг с другом, пока с течением времени основные разногласия между ними не были устранены. Можно сказать, что конец XIX и первая половина XX века были полны в Норвегии "языковыми войнами", которые сопровождались схватками, доходившими до кровопролития. Выход из этих войн был, в конце концов, найден, но... какой ценой. Конечно, произошло это по незнанию, потому что процесс возрождения языка шел путем метода проб и ошибок. Но и сегодня такой подход характерен для многих стран, где имеет место возрождение "мертвого" языка. Мы убедимся в этом на следующем примере.

### Возрождение валлийского языка

Валлийский язык относится к кельтской ветви индоевропейских языков, наряду с ирландским и шотландским языками. Первые литературные памятники на нем датируются III веком новой эры. До завоевания Уэльса англичанами в XV веке на валлийском были написаны многочисленные рукописи, а самое главное, на него была переведена Библия, имевшая повсеместное распространение. После захвата этой территории англичане установили для аборигенов жесткие ограничения. Язык администрации, судов и школ был полностью переведен на английский, исключалось пользование местными наречиями. Дома и в церкви жители все же употребляли валлийский, хотя он быстро распался на диалекты в не связанных между собой территориях. Решающую роль при выборе языка общения играло то, что Уэльс является частью Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии, где тон, разумеется, задают англичане.

С конца XIX в стране поднимают голову националистические настроения. Они проповедуют борьбу за обретение национальной независимости (вплоть до выхода из Содружества) и возрождение собственной культуры на базе родного языка. Англичане сделали все, чтобы удовлетворить культурно-просветительские устремления националистов, стараясь в то же время не допустить реализации их политических (а значит, и терри-

ториальных) притязаний. Постепенно возрождаемый язык стал набирать силу. На нем заговорило множество людей, которые ощущают себя валлийцами, а не англичанами. Они посылают детей в детсады и в школы, где преподавание ведется на валлийском языке.

Однако на этапе высшего образования и большой науки языковое возрождение пробуксовывает. Абитуриенты, даже выпускники валлийских школ, предпочитают идти в английские вузы. Обычно это аргументируется тем, что на местном языке недостаточно разработана специальная (научная и техническая) терминология, что имеется мало преподавателей для обучения разным дисциплинам, но настоящая причина кроется в другом. Выпускникам вузов приходится все равно переходить на английский при поступлении на работу – зачем же изучать специальность на языке, которому не будет применения? Все дело в том, что страна прочно инкорпорирована в систему, где используется иной язык (кстати, повсеместно известный всем валлийцам). Поэтому, несмотря на националистические убеждения, которые диктуют обращение к родному языку, он изучается в определенных пределах, пока это не имеет прямого отношения к будущей карьере и кошельку.

По последней переписи начала нашего века лишь 21.7% людей, объявляющих себя валлийцами, говорят на этом языке. Лишь 57% из них владеют им свободно. Из этого числа только 62% свободно говорящих на валлийском пользуются им дома и делают это постоянно. Таково состояние дел в Уэльсе, где возрождение языка началось примерно тогда же, когда начали возрождать свой язык евреи. Евреи уже добились независимости и восстановили иврит на всех уровнях, а валлийцы застряли на полпути. Так им удобней: этим они платят дань своему благополучному существованию внутри Соединенного королевства. Но положение с возрождением единого валлийского языка на всей территории Уэльса оставляет желать лучшего. Речь идет о том, что возникают параллельно три наречия (диалекта) нововаллийского языка.

В результате английской колонизации возникли три анклава, где старо-валлийский продолжал существовать как язык повседневного общения. В процессе возрождения языка их не озаботились объединить в единый механизм. Просто не было в этом практической необходимости – страна, ведь, не существует как цельная территория – она пока существует лишь виртуально, в мозгах ее поклонников и почитателей. "Новый-старый" язык существует лишь для удовлетворения требований валлийских националистов. Поэтому для них организуются курсы валлийского языка внутри существующего в данном анклавном диалекта. А диалекты расходятся весьма серьезно, вплоть до личных местоимений, отличающихся по форме.

Но администрация края, ничтоже сумняшеся, проводит в каждом случае отдельное обучение тому диалекту, который распространен в данном анклавном. Печатаются разные учебники, проводятся уроки по радио на разных диалектах в разных районах, организуются экзамены, ориентированные на разный материал. Этого оказывается достаточным для удовлетворения национальных требований жителей данных территорий. И волки сыты, и овцы целы! Ничего подобного нельзя представить для внутренне интегрированного государства, как это имеет место в сегодняшнем Израиле.

### Возрождение иврита в Израиле в наше время

Легко узнаваемую картину представляет собой и возрождение иврита в наше время. Тем не менее, имеется любопытная специфика. Во-первых, предстояло возродить к жизни язык, исчезнувший как разговорный две тысячи лет тому назад. То есть, цивилизация в этом случае продвинулась на два тысячелетия, а не на несколько сотен лет. Здесь проявилась специфика ситуации по сравнению со случаями, описанными выше. Это как при операции по внедрению в организм отторгнутого в результате несчастного случая органа: попробуйте сделать такую операцию через продолжительное время. В сохранившемся языке совершенно отсутствовала общежитийская лексика, которую дру-

гие народы набирали постепенно за столь длительный промежуток времени. Кроме того, в отличие от греческого, норвежского или валлийского, иврит не сохранился в виде живого диалекта ни на одной территории. Он существовал лишь как язык религиозных ритуалов либо как язык философии и науки, и говорили на нем немногочисленные его адепты, встречаясь время от времени между собой.

Когда в новейший период встал вопрос о возрождении иврита (XIX век), поначалу это выглядело как реставрация древнееврейского языка, зафиксированного в сохранившихся письменных источниках. Первым литературным произведением, написанным на иврите в наше время, был перевод романа Эжена Сю "Парижские тайны". Его выполнил венгерский еврей Калман Шульман в 1857 – 1860 годах. Он был сделан на чистейшем древнем иврите, что, разумеется, контрастировало с ультрасовременным содержанием романа. Тем не менее, его попытка была принята с энтузиазмом во всех странах еврейской диаспоры.

Следующая попытка была предпринята Абрамом Мапу из России, который опубликовал на древнем иврите два оригинальных произведения, романы "Любовь в Сионе" и "Грех Самарии". Оба повествовали об идеализированной жизни древних евреев, и оба были встречены с восторгом во всех еврейских общинах. Однако стало ясно, что древний иврит предоставляет очень ограниченную базу для современного литературного повествования.

Когда же начался полноценный процесс возрождения иврита, возглавляемый Элизером Бен-Йехудой (1858 – 1922), то язык начали замешивать на всевозможных источниках, а не только на классических. Выяснилось, что для современного иврита требуется так много материала, что классического языка будет явно недостаточно. В самой еврейской общине на территории нынешней Палестины вокруг Бен-Йехуды сплотилась группа любителей языка, которых прозвали "фабрикой слов". Они создали массу неологизмов, вошедших в современный иврит. Глава группы является отцом более ста новых слов, вошедших в лексикон, и брал он их отовсюду, в том числе из европейских и арабских источников.

Вторым важнейшим достижением этой группы и ее последователей было то обстоятельство, что в новом иврите не возникло диалектов. Бен-Йехуда настаивал на том, чтобы в языке было задействовано только одно произношение из всех тех, которыми пользовались евреи по всему миру. Уже после его смерти, в 30-е годы XX века, были официально закреплены произносительные нормы восточных евреев. Это было решением Комитета языка иврит, который к тому времени был создан для возрождения языка (впоследствии ее сменила Академия языка иврит). Фонетические навыки восточных общин (Курдистана, Марокко и др.) были признаны более предпочтительными, чем произношение, скажем, восточноевропейских евреев, которые, кстати, стояли у истоков возрождения языка. Копий по этому поводу было положено достаточно, но эти нормы утвердились как единственные, и сегодня они ни у кого не вызывают сомнений.

В этой связи следует подчеркнуть два обстоятельства, характеризующие возрождение иврита в наше время. Во-первых, мы возродили древний язык по всему диапазону распространения современного языка, включая его применение в высшей школе и в научных исследованиях. Этому сопутствовала языковая война 1911-1913 гг., которая закончилась признанием иврита единственным языком обучения в Технионе (г. Хайфа). Именно таким образом было обеспечено господство вновь восстанавливаемого иврита в качестве языка науки и высшей школы. И второе обстоятельство – современный иврит существует как единое целое, не имеющее конкурентов, берущих на себя выполнение каких-то дополнительных функций. Все сосредотачивается внутри возрожденного иврита: он – язык повседневного общения, он же и язык всех образовательных учреждений и массовых средств коммуникации, новой литературы и всего прочего.

На этом пути у иврита обнаружались многочисленные противники в лице многочисленных еврейских языков, возникших в разных общинах в диаспоре. Из них я назову двух ведущих претендентов на статус государственного языка в Израиле, упомянутых мной ранее, – идиш и ладино (язык еврейских общин, образовавшихся после изгнания евреев из Испании и Португалии,

построенный на основе испанского). Оба имели реальные шансы стать государственным языком, поскольку имели огромное количество сторонников – иммигрантов, на них говорящих. К счастью, евреи в этом случае оказались достаточно сплоченными, чтобы отвергнуть такого рода притязания и сплотиться вокруг Бен-Йехуды и его последователей, восстановивших древний иврит на современной основе. Это предотвратило возникновение диалектов в новом иврите, и сегодня мы пользуемся всеми преимуществами единого национального языка.

Конечно, диглоссии (двуязычия) целиком избежать не удалось, но она, во всяком случае, не такая, как в восстановленном норвежском или греческом языке. Сегодня она приближается к нормальному двуязычию, имеющемуся во всех живых языках. Молитвы и обряды исполняются на высоком иврите, с трудом понимаемом неподготовленными людьми, а жизнь течет по иным языковым канонам, которые воспринимаются большинством населения без затруднений. Быстро формируется язык науки на иврите; на нем пишутся научные трактаты, на нем преподают в школах и университетах. Столь быстрое восстановление древнего языка на полноценной современной основе, да еще без диалектов, справедливо признается во всем мире своего рода лингвистическим подвигом.

### Библиография

1. <http://teach-learn.narod.ru/languages.htm>.
2. <http://www.kominarod.ru/finno-ugry/nations/ijora/>.
3. <http://lingsib.unesco.ru/ru/languages/nivkh.shtml.htm>.
4. <http://www.lingvisto.org/artikoloj/nor.html>.

*Л. Тер-Петросян (г. Ереван, Армения)*

### **О преподавании иврита в университетах Армении**

Сразу же после обретения независимости Армения оказалась в совершенно новой геополитической ситуации. В течение последнего десятилетия Республика Армения достигла заметного прогресса в установлении дипломатических отношений со странами как Ближнего, так и Дальнего Востока. В этих условиях спрос на специалистов, владеющих восточными языками, способствовал появлению новых кафедр в ряде высших учебных заведений или расширению спектра обучения восточным языкам в уже существовавших кафедрах. В настоящее время иврит, а также многие семитологические дисциплины преподаются в Армении в Ереванском государственном университете (далее – ЕГУ), а также в Ереванском государственном лингвистическом университете им. В. Брюсова (далее – ЕГЛУ).

#### ЕГУ

В 1995 году в учебную программу кафедры арабистики факультета востоковедения Ереванского государственного университета (далее – ЕГУ) по принципу факультативного выбора был включен экспериментальный практический курс современного иврита. Курс был составлен выпускником кафедры арабистики 1985/86 учебного года Арманом Акопяном, ответственным за дипломатические отношения с Израилем департамента Ближнего и Среднего Востока Министерства иностранных дел Республики Армения, который и вел курс. Арман Акопян начал заниматься изучением иврита со студенческих лет. Он также прослушал углубленный курс современного иврита в Иорданском университете.

В 1995-96 учебном году Ереванский государственный университет и многие другие высшие учебные заведения Армении вступили в новый этап развития. С целью улучшения качества высшего образования был осуществлен переход на двухступенчатую образовательную систему в соответствии с международными критериями.

В течение следующих нескольких лет интерес студентов к ивриту заметно возрос. К примеру, в 1995 году только 5 студентов выбрали иврит как второй семитский язык, а в 1999 году их число выросло до 28 (прежде студенты имели право выбирать только между турецким и персидским языками). В дипломах выпускников факультета 1998-1999 учебного года иврит и вводный курс семитологии были впервые обозначены в списке учебных предметов. В том же году была защищена первая дипломная работа в области гебраистики [1]. В 2008-2009 учебном году факультет востоковедения перешел на кредитную систему оценивания, которая осуществляется в рамках одной общей программы бакалавриата и трех разных программ магистратуры по следующим направлениям:

- арабское и семитское языкознание;
- история арабо-мусульманской цивилизации и исламоведение;
- проблемы современного арабского Востока.

Все это позволило расширить список преподаваемых дисциплин, включив в программу ряд семитологических, и в частности, специальных курсов по гебраистике: "Введение в гебраистику", "Сравнительная грамматика семитских языков", "История иврита", "Учение о грамматике иврита в контексте языковедческой истории", "Проблема семитского корня: современные подходы", "Формирование традиции толкования текста в ранне-еврейской богословской литературе", "Лингвокультурная интерференция в ближневосточных общинах", "Чтение и толкование средневековых грамматических текстов", "Арабо-еврейские и арабо-израильские отношения в XX и в начале XXI века", "Израильско-турецкие отношения".

В настоящее время по программе бакалавриата на отделении арабистики факультета востоковедения обучается 166 студентов. Современный иврит преподается на 3 и 4 курсах в объеме 298 академических часов. В 2011 году число студентов, изучающих иврит, достигло 31, что беспрецедентно для Армении. На наш взгляд, растущий интерес студентов, помимо вышеупомянутых причин, связанных с расширяющимися отношениями между Арменией и ближневосточными странами, по-

жалуй, можно объяснить и тем обстоятельством, что, в отличие от других языков, знание арабского языка делает более доступным изучение иврита и овладение им.

В настоящее время по программе магистратуры обучается 43 студентов, причем современному ивриту отводится по 72 академических часа в рамках магистерских программ "Арабское и семитское языкознание" (7 студентов) и "Современные проблемы арабского Востока" (16 студентов).

Первый опыт подготовки магистров показал, что желание включить иврит в свои учебные программы изъявляют не только магистранты-арабисты. Это заставляет организовывать отдельные занятия по ивриту на факультете востоковедения для магистрантов и по другим специальностям. Проявление подобного интереса наблюдается также на факультетах международных отношений и теологии.

Все это позволило расширить объем преподавания иврита и других семитологических предметов и создать достаточную базу, чтобы постепенно придать семитологический характер учебно-научной направленности кафедры арабистики.

Арманом Акопяном был подготовлен учебник "Современный иврит" [2] на армянском языке, который был издан в 2003. В первую очередь этот учебник предназначен для студентов-арабистов факультета востоковедения Ереванского государственного университета, изучающих иврит как второй семитский язык.

Если наряду с ивритом преподаватель владеет также арабским языком, то при объяснении грамматических явлений он может проводить параллели и побуждать студентов угадывать значения новых слов и принципы использования грамматических форм с помощью арабского языка. Опыт показывает, что этот метод придает студентам уверенность и дополнительный интерес к учебному процессу, позволяя им сделать первые шаги в области сравнительной грамматики семитских языков.

Учебник [2] состоит из 7 вводных и 80 основных уроков, которые охватывают грамматику современного иврита и наиболее употребляемый словарный запас. Основной грамматический материал, включенный в первые сорок уроков, подается в до-

вольно сжато и доступном виде. Эта часть включает большое количество текстов и упражнений, закрепляющих пройденный грамматический материал.

Вторая часть учебника содержит отдел "Дорога к газете", которая постепенно знакомит студента со стилем и словарем израильской прессы (газеты *הארץ* ו *העיתון*). Подавляющее большинство упражнений учебника посвящено переводу, что позволяет освежить пройденный грамматический материал и пассивный словарный запас, а также способствует развитию навыков студентов в области словообразования студентов. Упражнения для перевода даются в форме домашнего задания и затем проверяются преподавателем в устной форме в аудитории.

Заключительная часть учебника содержит хрестоматию оригинальных текстов различных стилей и степени сложности.

#### ЕГЛУ им. В. Брюсова

В марте 2010 года в ЕГЛУ была создана кафедра восточных языков, где студенты могут специализироваться в области восточных языков и литератур на более высоком уровне. До создания этой кафедры в университете действовал Центр изучения восточных языков с преподаванием греческого, арабского, хинди, корейского, китайского и персидского. В июне 2010 Центр был преобразован в кафедру восточных языков. В учебную программу также были включены турецкий, грузинский и японский языки. В сентябре 2011 года был подготовлен специальный курс обучения современного иврита. На данный момент число студентов, изучающих иврит в ЕГЛУ им. Брюсова, достигло 17.

Иврит преподается на 2–4 курсах по программе бакалавриата в объеме 448 академических часов. В отличие от программы на отделении арабистики в ЕГУ, программа для ЕГЛУ им. Брюсова была подготовлена автором данной статьи на основе состоящей из 6 языковых уровней программы Школы для иностранных студентов им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме (далее – Школа им. Ротберга) [6]. Разработанная нами программа позволяет студентам ЕГЛУ успешно пройти первые четыре уровня. При составлении этой программы было, в

частности, учтено, что студенты этого университета не имеют базовых знаний арабского языка.

Следует отметить, что, в отличие от Школы им. Ротберга, исповедующей принцип преподавания "иврит на иврите", преподавание в ЕГУ ведется на армянском языке. В ЕГЛУ им. Брюсова используется методика преподавания "иврит через грамматику" [3], принятая в ряде западноевропейских и российских университетов. При объяснении грамматических явлений используется терминология армянского языка с целью сделать материал более доступным.

Следуя многолетней традиции факультета востоковедения, согласно которой преподавание языков, использующих арабскую письменность (арабский, персидский, афганский и белуджский) осуществляется на начальном этапе с применением системы огласовок, программа преподавания современного иврита в ЕГУ также основана на использовании огласованных текстов. Программа же преподавания иврита в ЕГЛУ основана на принципе расширенной полногласной орфографии текстов [4], и в учебных текстах огласованы только новые слова<sup>1</sup>.

В отличие от студентов факультета востоковедения ЕГУ, у студентов ЕГЛУ, к сожалению, наблюдается недостаток интереса к современному ивриту. Вероятнее всего это связано с отсутствием четкой мотивации, поскольку, как правило, студенты не представляют, каковым может быть реальное использование в будущем получаемых знаний. С учетом опыта преодоления подобных проблем в ЕГУ, мы надеемся, что через несколько лет и в ЕГЛУ картина изменится в положительном направлении.

### Перспективы развития семитологии в Армении

В последние годы развитие цифровых технологий позволило широко использовать в учебном процессе различные

---

<sup>1</sup> Отметим, что, несмотря на то, что Академия языка иврит в своем решении от апреля 1968 г. поощряет "орфографию огласованных текстов", в Израиле используются обе системы. Потребовалось более полувека, чтобы члены Академии языка иврита пришли к согласию о правилах стандартизированной орфографии в "Предлагаемом решении" (1968г.), которое в конечном итоге стало законом (1969 г.) [5].

интернет ресурсы – библиотеки и специализированные сайты. К сожалению, доступ к вышеупомянутым интернет ресурсам зачастую затруднен, поскольку они являются платными.

Что касается доступности современных изданий – научных статей, монографий, ежемесячников и учебных пособий, следует заметить, что эта сфера нуждается во вложении финансовых средств с целью сделать поиск необходимой для студентов информации более доступным.

Мы считаем, что дальнейшее развитие и стимулирование гебраистики в Армении требует наличия научного центра исследований в области семитологии, что даст возможность осуществить следующие задачи:

- обеспечить регулярный доступ студентам и молодым исследователям к самой широкой информации в области семитологии (к библиотекам, специализированным сайтам, широкому выбору обучающих программ, современным аудио- и видеоматериалам);
- оказать дополнительное содействие программе по магистратуре на отделении арабистики факультета восточных языков ЕГУ ("Арабское и семитское языкознание", "История арабо-мусульманской цивилизации и исламоведение", "Современные проблемы арабского Востока");
- установить практические и регулярные связи как с другими факультетами ЕГУ, так и с армянскими и зарубежными университетами и научными центрами;
- оказать содействие талантливым студентам и молодым ученым, вовлеченным в разные отрасли семитологических исследований в организации семинаров, научных конференций и публикации наиболее интересных исследовательских работ;
- организовать открытые лекции.

И в заключение: учитывая опыт, приобретенный в летних школах и разных международных конференциях, в которых нам довелось принять участие, мы считаем реальным и полезным организацию интернет-конференций, интернет-семинаров для студентов и молодых исследователей. Данный формат даст им

возможность расширить кругозор и обеспечить контакты между молодыми исследователями.

### Библиография

1. Тер-Петросян Л. Возрождение иврита и деятельность Элиезера Бен-Йехуды. Дипломная работа. Ереван, ЕГУ, 1999 г.
2. Հակոբյան Ա. Արդի եբրայերեն. Երևանի պետական համալսարան, Երևան 2003թ. [Акопян А. Современный иврит. Ереван, ЕГУ, 2003 г.]
3. Баркуская И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Иврит через грамматику: опыт преподавания в московских вузах в 1995-2009 гг. // Язык иврит: изучение и преподавание: материалы семнадцатой междунар. междисциплинарной конфер. по иудаике: в 3 т. – М.: ПРОБЕЛ–2000, 2010. – Вып. 32. – Т. 3. – С. 30–45.
4. Зелигер Л. Иврит. Фонетика. Морфология. Орфография и чтение: справочное пособие. – Иерусалим: Лексикон, 1986. – 673 с.
5. Weinberg W. The history of Hebrew plene spelling. – Cincinnati: Hebrew Union College Press, 1985. – pp. 127-128.
6. כוזר ר'. רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית בשש רמות. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות, המרכז למחקר. ירושלים, תשנ"א, 1991, עמ' 87.

*О. Дубова (г. Тель Авив, Израиль)*

### **Письменные экзамены по ивриту**

В школе им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме была создана оригинальная методика изучения иврита как иностранного языка. В соответствии с этой методикой изучение иврита разделено на 6 этапов (уровней) – от א до ו, и каждому уровню соответствуют определенные требования к сложности языка – как в области грамматики [2], так и лексики.

Методика Еврейского университета в Иерусалиме для изучения иврита была использована нами, преподавателями иврита Государственной классической академии им. Маймонида (далее – ГКАМ) и Центра иудаики и еврейской цивилизации Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова в начале становления кафедр по изучению иврита и используется в этих академических заведениях по сей день. Каждому уровню изучения иврита соответствует университетский семестр обучения. По окончании уровня студенты пишут письменный экзамен, абсолютно такой же, как студенты Еврейского университета.

В 2004 г. мы с В. Ишай, старшим преподавателем Еврейского университета в Иерусалиме, получили заказ разработать новые письменные экзамены. Инициатива исходила от кафедры иврита ГКАМ.

Почему потребовались новые экзамены?

1. старые экзамены, написанные в Еврейском университете в 80-х годах XX века, устарели и потеряли свою актуальность, как языковую, так и тематическую;
2. темы сочинений устарели, кроме того они и прежде не всегда подходили для российского студента, так как исходно предназначались для студента, ориентирующегося в израильской действительности;
3. доступные нам экзамены были опубликованы, и стало возможно купить их в Академоне, книжном магазине Еврейского университета, что и стали делать студенты, приезжающие на стажировку в этот университет;
4. уровень сложности экзаменов в Еврейском университете был повышен из-за изменений требований к языку для студентов

университетского ульпана;

5. в письменный экзамен Еврейского университета была введена новая составная часть – кюз.

Написание тестов оказалось большой работой, занявшей у нас около трех лет. За это время мы написали пять экзаменационных сетов, каждый из которых состоял из 6 экзаменов – от 8 до 1, всего 30 экзаменационных вариантов.

Письменный экзамен рассчитан, как правило, на 3 часа работы студента и состоит из 4-х частей:

1. текст + вопросы на понимание прочитанного (אָרְקֵרָה הַבְּנֵי);
2. кюз, упражнение, в котором нужно вставить пропущенные слова в незнакомый текст;
3. упражнения по грамматике (в основном на спряжение глаголов и по синтаксису);
4. сочинение.

Остановимся подробнее на каждой из 4-х частей экзамена.

1. Текст. Выбор материала для текста – одна из самых трудных задач. Первым и наиболее очевидным критерием является соответствие текста уровню экзамена – лексически, грамматически, а также с точки зрения темы текста.

Что касается лексики, грамматики и синтаксиса, то мы адаптировали оригинальные тексты к определенному уровню сложности языка, но никогда не переписывали тексты заново, чтобы не менять стиля и красоты языка оригинального текста. Иногда мы даже отступали от языковой нормы, если дело касалось, например, прямой речи. Так, например, в тексте о журналистской этике (уровень 7), цитируя известного в Израиле журналиста и адвоката М. Негби, мы не посчитали себя вправе исправлять прямую речь журналиста.

Темы текстов тоже меняются в зависимости от сложности уровня. Тексты для уровня 8, как правило, или информативные, как например текст о Марке Шагале, или же представляют собой описание реальных жизненных ситуаций, как, например, рассказ о девочке Керен Леви, которую исключают из религиозной школы.

Для текстов уровней 2 и 3 необходима событийность, это может быть рассказ или история. Тексты же для уровней 7, 7 и 1

предполагают наличие исследования, социологического или научного, описания, анализа и выводов.

Например, в один из экзаменов уровня  $\lambda$  входит рассказ о Робинзоне Крузо. Лексика этого текста подходила нам для экзамена уровня  $\gamma$ , но тема рассказа был слишком проста для этого уровня. Поскольку нам не хотелось отказываться от интересного рассказа, мы использовали его, адаптировав его лексику и синтаксис, для текста, на уровень ниже — уровня  $\lambda$ .

Следующий и самый важный для нас критерий при выборе текста: материал должен быть интересным, увлекательным и интеллектуальным (в том числе это касается и материала для упражнений). Нам хотелось, чтобы студент получил удовольствие от чтения и работы с текстом (разумеется, насколько это возможно на экзамене).

Еще один критерий: тексты должны быть разнообразными, т.е. отличаться друг от друга как темой, так и жанром повествования. Среди наших текстов есть биографии, исторические и художественные тексты, тексты по вопросам психологии и социологии, экологии и политики. Кроме того, для экзаменационного текста очень важно наличие конфликта, парадокса, противоречия, так как это помогает задавать разнообразные вопросы по содержанию текста, а также задавать вопросы, отвечая на которые студент может выразить собственное мнение.

Вопросы к тексту. Принцип построения вопросов к тексту — от простого к сложному. Сначала задаются простые вопросы (שאלות ניקודיות, досл.: *точечные вопросы*), помогающие студенту ориентироваться в тексте, эти вопросы задаются по всему объему текста. Как правило, это — короткие вопросы, основывающиеся на именах собственных, цифрах и датах, упомянутых в тексте, а также, вопросы, относящиеся к служебным словам. Например, в тексте уровня  $\beta$  о Бэнкси, художнике граффити, в одном из предложений написано: רואים בו (видят в нем), к этому предложению относится точечный вопрос, который формулируется следующим образом: רואים במה או רואים במי (видят в ком? в чем?). В том же тесте в другом предложении сказано: צילמו אותו (фотографировали его). К этому предложению относится точечный вопрос: מי צילם? את מי צילמו?

*(фотографировали кого? кто фотографировал?).*

Вопросы типа *נכון/לא נכון* (*правильно/неправильно*) также относятся ко всему объему текста и также являются своеобразным бонусом для студента, так как содержат подсказку в предлагаемом варианте утвердительного предложения.

Следующие типы вопросов – вопросы одиночного и множественного выбора (на иврите – *שאלות רב בררה* и *שאלות חד בררה* соответственно), вопросы этого типа содержат варианты ответов, и студент должен выбрать соответственно один или несколько правильных ответов. В тех текстах, где есть набор событий, как например, в тексте о Й. Нетаньяху, мы просим студентов расположить события в хронологическом порядке.

Очень важны семантические вопросы, в особенности, если требуется проверить понимание слов, несущих смысловую нагрузку, в том числе, выбор синонимов, антонимов и исключений. При выборе "исключений" (на иврите – *יציא דופן*), следует выбрать слово, семантически отличающееся от остальных предложенных в списке.

Далее задаются вопросы к каждому абзацу по всему объему текста, их цель: проверить насколько детально студент понял содержание текста. Эти вопросы (на иврите – *שאלות סגורות*, досл.: "закрытые вопросы") подразумевают наличие единственно-правильного ответа, непосредственно следующего из содержания текста. В частности, может быть предложено продолжить незаконченное предложение, используя информацию, полученную при чтении и анализе текста.

Завершающими являются вопросы в которых требуется высказать свое мнение, связанное с чем-то происходящим в прочитанном тексте (на иврите – *שאלות פתוחות*, досл.: "открытые вопросы"). Ответ на такой вопрос требует от студента анализа прочитанного текста, а также умения выразить собственное мнение, привести доказательства и обоснования.

Чем выше уровень, тем меньше вес коротких, точечных вопросов, и тем выше вес "открытых вопросов". Упомянутые нами типы вопросов – лишь часть вопросов, которые мы задаем на протяжении различных тестов, каждый текст определяет специфику вопросов, и мы старались не повторяться от текста к тексту.

Первая часть экзамена (текст + вопросы), как правило, является самой "дорогой" частью экзамена и составляет 28-32 баллов из 100 (исключением является уровень  $\aleph$ , и это единственный случай, когда максимальная оценка за грамматику выше, чем за первую часть экзамена)

2. Клоз – введен сравнительно недавно в письменный экзамен Еврейского университета в Иерусалиме. Следуя этому, мы также включили его в наш письменные экзамены. Клоз представляет собой законченный отрывок текста с недостающими в нем словами. Задача студента – вставить недостающие слова, исходя из понимания контекста. При этом ответ может быть неоднозначен и включать в себя синонимы.

Вначале мы исходили из того, что российские студенты не вполне подготовлены к упражнению этого типа, поэтому сразу после отрывка мы давали список слов, включающий в себя слова, подходящие по смыслу. Выбрать нужные слова из текста не представлялось сложным, и студенты практически без затруднений и ошибок справлялись с этой частью экзамена. В дальнейшем мы отказались от списка слов, причем иногда для этого приходилось переписывать упражнение целиком. "Цена" клоза составляет 10-12 баллов из 100, и именно столько слов недостает обычно в отрывке.

3. Грамматика (включая синтаксис). На уровне  $\aleph$  упражнения по грамматике занимают ведущее место в экзамене: 40-43 балла из 100, поскольку на этом уровне студенты получают очень большой объем знаний по грамматике (глаголы настоящего и прошедшего времени, единственное и множественное число существительных и прилагательных, сопряженная форма существительных, определенный артикль, числительные, предлоги с местоименными суффиксами и т.д.).

Начиная с уровня  $\beth$  и выше грамматические упражнения оцениваются в 28-32 баллов (в том числе, упражнения на спряжение глаголов – 18-22 балла, а упражнения по синтаксису – порядка 10 баллов). На высоких уровнях ( $\aleph$ , а иногда и  $\beth$ ) мы нередко объединяли задания на спряжение глаголов и по синтаксису в одном упражнении, как это принято делать на письменных экзаменах в Еврейском университете.

4. Сочинение. Роль сочинения зачастую недооценивается студентами, и это несмотря на то, что "цена" сочинения составляет почти треть общей оценки за экзамен. Тема сочинения выбирается из трех возможных. Мы старались, чтобы темы были разнообразными и разносторонними, и каждый студент мог выбрать себе тему по душе.

Так же, как и в выборе текста, в выборе темы очень важен внутренний конфликт и даже провокация, чтобы студент мог сформулировать, объяснить и доказать свою позицию. Одна из тем может иметь прямое отношение к тексту. Как правило, это происходит, если нам казалось, что остались вопросы, которые следует обсудить.

Объем сочинения составляет 10-18 строк – в зависимости от уровня. Оценивается сочинение по следующим параметрам:

- содержание – раскрытие темы,
- структура сочинения,
- богатство языка, в том числе словарного запаса,
- орфография и стиль.

Отметим, что все экзаменационные варианты, изначально предназначенные для студентов, специализирующихся в изучении современного иврита, были использованы также, чтобы оценить, на каком уровне владеют языком преподаватели иврита, работающие в разных организациях (ульпаны, дневные и воскресные школы). Это позволило предложить многим из них программу занятий, чтобы улучшить их знания.

В настоящее время ведется работа по переводу экзаменов в электронный формат. В частности, один из вариантов уровня 8 в новом формате был предложен ученикам ульпанов Еврейского агентства для Израиля [1].

#### Библиография

1. В. Аграновски, Р. Заславски, Е. Марьянчик. Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР. // Наст. сборник, С. 124-135.

2. כוזר ר'. רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית בשש רמות. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות, המרכז למחקר. ירושלים, תשנ"א, 1991, 87 עמ'.

*М. Едовицкий, Р. Заславски (г. Иерусалим, Израиль),  
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль)*

### **Об организации уровневого тестирования преподавателей иврита в странах бывшего СССР (2003–2010 гг.).**

Необходимость повышения профессионального уровня преподавателей иврита, работающих под эгидой Еврейского Агентства для Израиля (далее – ЕА) была признана в качестве одной из важнейших целей этой организации еще в начале XXI века – после того, как в результате очередной реорганизации в отдел образования (в частности, в бюро СНГ) пришла команда профессионалов. Однако для того, чтобы построить логичную и многоступенчатую систему повышения квалификации [1], необходимо было сначала оценить исходный уровень преподавателей, что само по себе представляло нетривиальную задачу.

Общее количество преподавателей иврита ЕА, работавших в то время на территории бывшего СССР зачастую достигало 500, и ясно было, что попытка собрать такое количество людей в одном месте для проведения тестирования обречена на неудачу. Однако решению этой проблемы способствовала система семинаров для преподавателей, выглядевшая следующим образом: 1 раз в год предполагалось проводить семинары в рамках каждой из трех "делегаций" ЕА, каждая из которых занималась уставными задачами на территории:

1. России, Белоруссии и стран Прибалтики (2 семинара);
2. Украины и Молдавии;
3. Средней Азии и Закавказья.

В каждом из таких семинаров (продолжавшихся 7-10 дней) предполагалось участие 50-60 преподавателей. Помимо этого планировалось регулярно проводить небольшие семинары (продолжительностью 3-4 дня, до 15 участников) в рамках многочисленных тогда представительств ЕА. Хотя основной целью проведения таких семинаров были занятия по повышению квалификации, реальным казалось выделение нескольких часов для тестирования.

Предварительно необходимо было принять решение о выборе той или иной шкалы уровня знаний и средств их измерения,

а также, организации, которая будет этим заниматься. Было очевидно, что такую работу нерационально поручать посланникам ЕА по вопросам образования в представительствах этой организации, в первую очередь, поскольку им было бы трудно обеспечить единую политику в этом вопросе. Кроме того, большинство посланников ЕА не были знакомы с основными системами и критериями оценивания.

По сути дела, выбор необходимо было сделать между двумя возможностями: проведением так называемого распределительного экзамена (מבחן מיון), как это принято в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ), или уровнем тестированием (מבחני רמה), опять таки, по модели, разработанной в ЕУИ. В связи с тем, что уровневые тесты позволяли получить значительно более детальную оценку знаний, а также позволяли выявить слабые места в знаниях тестируемых, не удивительно, что окончательный выбор был сделан в их пользу.

Разумеется, в этой ситуации было бы логично обратиться в ЕУИ с просьбой взять на себя проведение такого тестирования среди преподавателей иврита в странах бывшего СССР, однако это оказалось невозможным из-за высокой стоимости услуг. Поэтому в 2002 г. руководство отдела образования ЕА в странах СНГ и Балтии обратилось на кафедру иврита Государственной классической академии им. Маймонида (далее – ГКАМ) с предложением взять соответствующий подряд. Отметим, что такой выбор в значительной степени был обусловлен тем, что у кафедры был накоплен большой опыт проведения уровненых экзаменов в вузах Москвы<sup>1</sup>.

Определенные проблемы существовали и при проведении уровненых экзаменов в вузах Москвы. Во-первых, доступными для подрядчиков в то время экзаменационными материалами

---

<sup>1</sup> Такие экзамены регулярно сдавали студенты кафедры иудаики Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова, филологического (гебраистики и иудаики) факультета Государственной классической академии им. Маймонида, Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, Международного еврейского института экономики, финансов и права, а также института "Махон ХаМеШ".

были лишь тесты (по 4 каждого уровня), которые и сегодня можно купить в магазине "Академон", а также рекомендации по составлению тестов с примерами [7], содержащие еще по 6 тестов каждого уровня (эти тесты датировались 1979-1980 гг.). Вторая проблема заключалась в том, что из 4 элементов теста, принятых в ЕУИ (текст, кюз, грамматика, сочинение) у кафедры не было никакого опыта в проверке упражнений кюз – именно по той причине, что их не было в старых экзаменационных тестах.

Общая схема работы была выработана на первом же семинаре, который состоялся в июне 2003 г. в г. Минске. В связи с тем, что преподаватели ЕА еще не были знакомы ни с системой уровневых экзаменов, ни со сложностью текстов, предлагаемых на каждом уровне, ни с распределением грамматического материала по уровням, необходимо было до начала экзаменов провести несколько занятий, основанных на текстах из различных учебников ЕУИ, причем ключевым элементом этих занятий являлся не анализ текстов (на это просто не хватило бы времени), а разбор тех или иных грамматических явлений, которые встречались в этих текстах. Предполагалось, что таким образом преподавателям будет легче примерно оценить свой уровень и выбрать соответствующий ему тест. Однако быстро выяснилось, что такая "экспресс-автооценка" не вполне точна: в ряде случаев она была завышена, как минимум, на 1 уровень, а в других – из соображений осторожности преподаватели выбирали тесты более низкого уровня, легко с ними справлялись, оставляя, тем самым, определенные сомнения в отношении реального уровня своих знаний.

За неимением лучшего, было решено проверять работы на месте, разъяснять преподавателям сделанные ими ошибки (при этом возможность общения на этом этапе по-русски с теми из преподавателей, кто испытывал сложности в обсуждении таких тем на иврите, оказалась дополнительным преимуществом русскоязычных преподавателей из ГКАМ), а в конце семинара проводить второй этап, позволяя тем, для кого выбранные ими варианты оказались слишком тяжелыми, написать вариант предыду-

щего уровня, а тем, кто написал работу с оценкой выше 85 баллов, попробовать свои силы на экзамене более высокого уровня.

Однако письменное тестирование не давало ответа на все вопросы, интересовавшие ЕА, поскольку важно было также оценить, насколько преподаватели владеют устной речью, а также насколько осознанными являются их знания грамматики иврита, иными словами, могут ли они четко изложить (по-русски или на иврите) тот или иной грамматический раздел.

На первом семинаре (г. Минск, 2003 г.) большинство преподавателей пробовали свои силы на уровнях 2–7. Наиболее трудными для них, как выяснилось, были разделы письменного экзамена, относящиеся к упражнениям по синтаксису и на спряжение глагольных форм, а также написание сочинения. Преподаватели более высокого уровня столкнулись с иной проблемой. Их словарный запас позволял им надеяться, что с пониманием текста не будет проблем – их и не было. Но уровень вопросов к экзаменационным текстам на этом уровне предполагает не только, а, быть может, и не столько проверку словарного запаса сдающих экзамен, сколько их способность к аналитическому мышлению (необходимую для учебы в университете, но не столь существенную в нашем случае). Однако иных тестов не было – и, вследствие этого, были случаи, когда хорошо владеющие ивритом преподаватели, неверно оценив свои силы, тратили все время экзамена на то, чтобы ответить на вопросы по тексту – и делали это упражнение вполне успешно, но на остальные задания у них просто не хватало времени.

Интересно, что впоследствии, когда тема отводимого на экзамен времени была поднята на встречах с коллегами из Школы им. Ротберга ЕУИ, нам разъяснили, что в их практике также случалось, что определенные целевые группы демонстрировали неспособность уложиться в 180 минут, которые традиционно отводятся для экзамена, и в таких случаях принималось волевое решение увеличить время проведения экзамена на 15%, а то и на 30% – до 240 минут.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от студенческой аудитории, хорошо знакомой экзаменаторам по опыту преподавания в

московских вузах, необходимость сдавать экзамены вызвала определенную напряженность у преподавателей ЕА. В этой ситуации было очень важно найти действенные методы, чтобы стимулировать преподавателей вкладывать значительные усилия в изучение иврита и улучшать свои показатели на очередных экзаменах.

Таким средством стало решение ЕА об установлении прямой зависимости между знаниями преподавателей (которые выражались "сданным уровнем") и их зарплатой. Несмотря на то, что от принятия этого решения до его реализации прошло немало времени, энтузиазм преподавателей несколько возрос, хотя зачастую принимал чисто студенческие формы. В частности, достаточно быстро выяснилось, что тесты, используемые нами во время тестирования, можно найти в свободной продаже... Контрмерой стала разработка по нашему заказу О.Л. Дубовой под руководством В. Ишай 30 новых экзаменационных тестов – по 5 на каждый из 6 уровней [6].

Возвращаясь к экзаменам, проведенным в 2003-2005 гг., можно сделать вывод, что часть трудностей, с которыми сталкивались преподаватели на экзамене, были сравнительно легко преодолимы – в первую очередь, это относится к пробелам в области грамматики иврита, и здесь существенную роль сыграли как проект "Дистанционное преподавание иврита" [2], [8], так и Летние школы по ивриту [4]. Значительно сложнее было справиться с проблемами ответов на вопросы по тексту. В некоторых случаях возникали претензии, когда тема текста, казавшаяся авторам теста актуальной, злободневной и интересной, не просто не вызывала интереса у тестируемых, но казалась им надуманной и полностью оторванной от реальной жизни.

То же можно сказать и о темах, предлагаемых для сочинений. Так, например, стремление Ирана к обладанию оружием массового поражения является животрепещущей темой для жителей Израиля (включая авторов тестов), однако для жителей России, Украины, Прибалтики или даже Средней Азии представляется не просто второстепенной, но вполне соизмеримой по

значимости с выборами в отдаленном государстве, известным лишь понаслышке.

В подобных случаях соответствующая часть экзамена может сильно раздражать. Верно и обратное: человек, знакомый с той или иной темой, зачастую мог не утруждать себя детальным чтением текста или ограничиться беглым его просмотром, но вполне удовлетворительно ответить на вопросы.

Оценка сочинений также была достаточно сложной. Как и в случае с текстом на понимание, сочинение на иностранном языке демонстрирует не только владение этим языком, но и ряд специфических навыков, включающих умение раскрыть тему, внятно излагать и структурировать мысли, а также в полной мере использовать лексику и синтаксические конструкции, характерные для того или иного уровня, и избегать грамматических, стилистических и орфографических ошибок. Едва ли может быть подвергнуто сомнению то, что оценка этих навыков является в значительной мере субъективной, причем, как это ни парадоксально, наиболее субъективной зачастую является оценка за грамотность.

В спорных случаях проверяющие руководствовались правилами и рекомендациями Академии языка иврит (далее – АЯИ), а это вызывало недовольство у многих преподавателей, в особенности у хорошо владеющих устной речью – но не всегда готовых признать существование иных языковых регистров. В частности, сказанное относится к орфографии, повсеместно встречающейся на практике, но ошибочной с точки зрения правил АЯИ, и к синтаксическим конструкциям, распространенным в устной речи и даже в периодике, но противоречащим языковой норме (например,  $\text{בגלל } \text{ש}$ ,  $\text{א}$  вместо  $\text{אילו}$  в условных предложениях, использование  $\text{א}$  вместо  $\text{אין}$  в настоящем времени, некорректное использование слова  $\text{אבל}$  и мн. др.).

Дошло до того, что одним из преподавателей, возмущенным завышенными с его точки зрения требованиями экзаменаторов, была задумана утонченная месть. Для реализации замысла понадобился год напряженной работы и заучивание наизусть значительного количества текстов на различные темы из

израильской периодики – дабы быть готовым к любым поворотам судьбы (темам сочинения).

Когда настал момент истины, преподаватель дождался, когда его очередное сочинение было проверено, а грамматические и орфографические ошибки – с точки зрения языковой нормы – помечены, и с торжеством достал несколько изданных в Израиле печатных работ, целые фрагменты которых, не вполне соответствующие строгим требованиям языковой нормы, были заучены наизусть и педантично использованы в сочинении. Отметим, что все остальные разделы экзамена были выполнены на необходимом уровне.

Попытаемся подытожить проблемы письменного тестирования:

1. тексты и вопросы к ним не должны быть нацелены на проверку общего интеллектуального уровня экзаменуемых, хотя бы потому, что это понятие не является одинаковым для разных стран. По возможности, темы должны быть нейтральными, а сами тексты – содержать всю необходимую для ответов информацию, и не предполагать, что нечто является заведомо известным. Всячески поддерживая стремление авторов тестов сделать их интересными для тестируемых, стоит учитывать, что действительные интересы последних могут лежать совсем иной плоскости, а кроме того, напряжение экзамена зачастую сводит к нулю все удовольствие от процесса познания;
2. вопросы к текстам, предусматривающие владение навыками анализа, являются абсолютной оправданными, и в значительной степени позволяют выявить знания тестируемого в области синтаксиса, а также объем словарного запаса. Отметим, что в ряде случаев тестируемым удавалось удивить не только экзаменаторов, но и авторов тестов, предлагая свои варианты ответов – более или менее обоснованные;
3. грамматическое задание: так называемые "смешанные задания" (в которых сочетаются вопросы по спряжению глаголов и синтаксису) в меньшей степени позволяют идентифицировать пробелы в знаниях экзаменуемых. Для специфической цели на-

шего проекта отдельные задания по этим разделам выглядят предпочтительнее;

4. сочинения: умение раскрыть тему и структурировать мысли в значительной степени отражают не знание иврита, а вообще умение писать – на любом языке, в первую очередь, на родном. "Поток сознания" в сочинении отнюдь не означает, что конкретный человек не может быть преподавателем иврита, хотя, конечно, трудно представить, чтобы он смог научить своих учеников писать лучше, чем это делает он сам. В то же время, такие критерии оценивания сочинения, как "богатство лексики" и "грамотность" являются вполне актуальными и в нашем случае;
5. клозы: как было отмечено выше, у экзаменаторов не было опыта в отработке упражнений этого типа. Более того, сборники этих упражнений появились только в последние годы. Поэтому корректность проверки этих упражнений (а они были введены не сразу) была обеспечена в меньшей степени;
6. атмосфера экзамена: должна быть как можно более спокойной. Ограничение по времени менее актуально, чем в университетах.

В результате проведенной работы письменное тестирование прошли более 400 преподавателей ЕА, многие неоднократно. По итогам тестирования были определены слабые места преподавателей, что позволило нам построить проект повышения их квалификации – "Дистанционное преподавание иврита" [2], [8]. За 7 лет реализации этих проектов уровень участвовавших в них преподавателей поднялся в среднем на 2 пункта. В частности, по сравнению с 6 преподавателями, успешно сдавшими финальный экзамен פטור (за последний из упомянутых выше шести уровней) в первый год проекта, в настоящее время их число превысило 30.

Тестирование преподавателей иврита на семинарах ЕА

- 2003 г.: Минск, Москва, Одесса (2 семинара), Днепропетровск;
- 2004 г.: Москва, Харьков, Алма-Ата, Екатеринбург, Хабаровск, Самара;
- 2005 г.: Екатеринбург, Баку, Москва, Киев;
- 2006 г.: Ташкент, Тбилиси, Киев, Киев, Киев (3 семинара);

2007 г.: Ростов-на-Дону, Киев, Хабаровск, Екатеринбург;  
2008 г.: Киев, С.-Петербург;  
2010 г.: Москва



Письменное тестирование: г. Харьков, 2004 г.

Отметим, что по примеру ЕА уровневые экзамены неоднократно проводились также среди учителей воскресных школ сети "Ахдут" под эгидой Федерации еврейских общин России. В первые годы результаты там были существенно ниже: подавляющее большинство учителей были не в состоянии написать тест даже на начальном уровне, что существенно затрудняло построение системы их обучения. Тем не менее, участие ряда представителей этой организации в Летней школе-2005, а впоследствии и в других упомянутых выше проектах, позволило в значительной степени повысить и их уровень.

#### Устный экзамен

Остановимся вкратце на проблеме устного экзамена. Основными заданиями, предлагавшимися на этих экзаменах, были:

пересказ основного содержания небольшого текста (при подготовке можно было пользоваться словарем), беседа на тему текста, правильное чтение вслух отрывка из текста, разбор грамматических явлений, встречавшихся в тексте.

Основной проблемой устного экзамена являлся, как это ни странно, дефицит времени на семинарах. В самом деле, основной целью этих семинаров было, как указывалось выше, повышение квалификации их участников, причем в большинстве случаев занятия с ними проводили преподаватели ЕУИ; проведение экзаменов же было важной, но все же не основной целью. Принимая во внимание то, что письменное тестирование требовало не менее 4 часов, а после него необходим был отдых, а также то, что каждому из преподавателей следовало разъяснить сделанные им ошибки, ясно, что письменное тестирование отнимало не менее одного учебного дня, а, учитывая обзорные лекции на первых семинарах, а также переписывание, – не менее двух дней. А ведь устный экзамен также требовал немалого нервного напряжения.

Наиболее неудачным примером такого экзамена можно считать устный экзамен на крупном семинаре в г. Одессе (декабрь 2003 г.). Гостеприимные организаторы семинара попытались совместить все – и учебную часть, и письменное тестирование, и экскурсию по одному из красивейших городов бывшего СССР, и устный экзамен. В результате уставшие преподаватели (около 50 человек) вернулись с экскурсии в районе 16:00, а собеседования с экзаменаторами начались значительно позже – около 18:00. Учитывая, что экзаменаторов было всего трое (на экзаменах присутствовали и посланники ЕА, однако их голос был лишь совещательным), а ответ одного человека продолжается не менее 20-25 минут, понятно, что экзамен затянулся до глубокой ночи. Отметим, что среди участников семинара были не просто немолодые, но зачастую очень пожилые люди, и остается порадоваться, что нервный стресс не привел к серьезным эксцессам, хотя нервные срывы имели место.

Сравнительно безобидным примером является реакция одной из представителей ЕА, присутствовавших на позднем экза-

мене. Вопросы типа: построить форму множественного числа к форме "רצפת מערה" или присоединить предлог ל к слову אנִי, обращенные к участнице семинара – студентке одного из московских вузов, вызвали бурную реакцию:

*"Ritsfot hameara, looniya! Proshu לְאַנִּי! אני מבקשת ממך! לא בשתיים בלילה!"*  
*Вас, не в два часа ночи!"*

Разумеется, такие эксцессы были исключением из правил. В подавляющем большинстве случаев атмосфера на экзаменах была достаточно доброжелательной и спокойной.

Другой проблемой, возникновение которой мы не предвидели, стала проблема русского языка. Нам представлялось совершенно очевидным, что именно наличие общего языка со всеми без исключения преподавателями является одним из важных преимуществ преподавателей московских вузов, проводящих экзамены, так как позволяло детально разъяснять непонятные моменты даже начинающим преподавателям. И в большинстве случаев это действительно было так. Исключением из этого правила стал семинар в Баку (2005 г.), на котором целый ряд преподавателей испытывали затруднения в русском языке – наряду с ивритом.

Отметим, что именно непосредственные контакты с преподавателями на устных экзаменах, обзорных лекциях и послеэкзаменационных беседах позволили выработать концепцию проекта видеоуроков – основной целью которых является отработка навыков устной речи [3], [9].

К сожалению, неоднократный секвестр бюджета образования ЕА привел к постепенному отказу от устных экзаменов, а также к существенному сокращению числа письменных тестирований. Однако, как уже было сказано выше, проект в значительной степени достиг поставленных целей, а его дальнейшее развитие возможно уже в новом качестве – тестирование онлайн [5] наряду с виртуализацией самого процесса преподавания.

#### Библиография

1. Аграновская В., Едовицкий М., Заславски Р. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита в ульпанах стран постсоветского пространства

(опыт отдела образования Еврейского Агентства для Израиля на протяжении последнего десятилетия). // Язык иврит: изучение и преподавание: материалы шестнадцатой междунар. междисциплинарной конфер. по иудаике: в 3 ч. – М.: ПРОБЕЛ–2000, 2009. – Вып. 25. – Ч. 1. – С. 17–24.

2. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. Там же, С. 117-122.

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

4. Аграновски В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (2003–2005 гг.): попытка анализа. Там же, С. 61-71.

5. В. Аграновски, Р. Заславски, Е. Марьянчик. Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР. // Наст. сборник, С. 124-135.

6. О. Дубова. Письменные экзамены по ивриту. // Наст. сборник, С. 106-111.

7. הדסה גרסון, ששונה יובל, ורדה ישי, נעמה רוזנשטיין. בחינות בשפה העברית לדוברי שפות זרות. עקרונות בחיבור בחינות. ניתוח דוגמות. אסופות בחינות לרמות א' – ו'. האוניברסיטה העברית בירושלים. ביה"ס לתלמידים מחו"ל. היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. ירושלים, תשמ"ב – 1982.

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

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

*В. Аграновски, Р. Заславски (г. Иерусалим, Израиль),  
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль)*

## **Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР**

### Предпосылки для создания электронного тестирования

В начале XXI века в Еврейском агентстве для Израиля (далее – ЕА) сформировалась концепция, предусматривающая внедрение новой унифицированной учебной программы преподавания иврита во всех ульпанах этой организации.

Эта программа основана на программе Школы для иностранных студентов им. Ротберга в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ). Программа ЕУИ обеспечивает поэтапное прохождение материала на шести уровнях – с нуля (уровень א) и вплоть до уровня владения языком (פטר), позволяющего учиться в израильских вузах наравне с уроженцами Израиля, причем для каждого из 6 уровней разработаны экзаменационные требования, соответствие которым подтверждает должное усвоение материала.

Как правило, преподавание в ульпанах ЕА осуществляется на первых двух уровнях. Важным элементом программы являются четкие временные рамки продвижения учащихся: на усвоение каждого из этих уровней отводится около 200 аудиторных часов. Таким образом, стандартная группа учеников ульпана ЕА, посвящающая изучению языка 4 аудиторных часа еженедельно, завершает изучение материала на каждом из этих уровней в течение полутора лет (трех семестров).

Важно подчеркнуть, что в последнее время ситуация на рынке преподавания иврита существенно изменилась: помимо ЕА, бывшего ранее де-факто почти монополистом в этой области, появились новые ульпаны и разнообразные курсы, как частные, так и работающие под эгидой различных организаций, причем значительная их часть видит в качестве своей основной задачи получение максимальной прибыли или привлечение как можно большего количества клиентов; профессиональные же цели далеко не всегда занимают достойное место в списке приоритетов.

Следует также отметить, что по ряду причин на протяжении многих лет ЕА воздерживалось от взимания платы за обуче-

ние с учеников ульпанов (в основном, для того, чтобы обеспечить возможность изучать иврит каждому имеющему право на репатриацию в Израиль) и финансировало работу преподавателей из своего бюджета. В последние годы большая часть ульпанов ЕА перешла на частичное самообеспечение, что повлекло за собой ряд ожидаемых последствий, включая утрату ЕА монопольного статуса, обострение конкуренции и отсутствия четких критериев оценки качества преподавания в той или иной организации.

В настоящее время потенциальный клиент рынка преподавания иврита является в значительной степени дезориентированным, т.к. ему предлагается широкий спектр различных услуг без достоверной информации об их качестве. Даже беглый анализ многочисленных форумов, на которых предлагают свои услуги преподаватели иврита, позволяет констатировать, что объявления знающих и методически компетентных преподавателей нередко соседствуют с предложениями дилетантов, методически безграмотных, а зачастую и слабо владеющих материалом людей.

Более того, уже начав заниматься с конкретным преподавателем, изучающий иврит лишен возможности оценить степень эффективности своих занятий на основе объективных критериев.

По нашему мнению, разработка таких критериев и средств индикации успешного усвоения материала и овладения основными языковыми навыками является сегодня важнейшей стратегической задачей. Одним из возможных решений этой задачи является разработка комплексных средств компьютерного контроля знаний учащихся, включающих как тесты для оценки текущего процесса, так и уровневые экзамены, фиксирующие достижение учащимися определенной планки знаний по окончанию занятий на каждом уровне.

В данной статье мы рассматриваем опыт организации и проведения уровневых экзаменов на уровне «x» в режиме онлайн.

### Перевод уровневых экзаменов в электронный формат

Исходная версия уровневых экзаменов была разработана О. Дубовой под руководством В. Ишай для всех шести уровней [2]. Эти экзамены широко использовались как в ряде московских вузов, так и для оценки знаний преподавателей иврита, работающих под эгидой ЕА [3]. Идея создания компьютерной версии

этих экзаменов основывались на опыте разработки компьютерных обучающих упражнений [1], [8] для проекта "Дистанционное преподавание иврита" [4], [7] при помощи программных средств SunRav software [6]. В рамках этих программных средств могут быть использованы вопросы 5 типов:

- вопросы одиночного выбора (необходимо выбрать один из предлагаемых вариантов ответа на вопрос),
- вопросы множественного выбора (выбираются любое количество ответов из предлагаемого списка),
- свободный ввод (вводимый с клавиатуры ответ сравнивается со списком шаблонов),
- упорядочение списка,
- установление соответствия между элементами двух списков.

Использованные программные средства SunRav WebClass позволяют также придать каждому вопросу вес в соответствии с его сложностью, разместить упражнения в защищенной базе данных на сайте и использовать развитые средства обеспечения прав и доступа пользователей.

Как известно, уровневые экзамены, построенные по модели ЕУИ, традиционно состоят из 4 разделов: текст на понимание и вопросы к нему, клоз, грамматические упражнения и сочинения. Первые три раздела допускают их перевод в компьютерный вид; что же касается сочинения, то его автоматическая проверка на сегодняшний день невозможна.

С технической точки зрения, перевод упражнений уровневого экзамена в компьютерный вид не представляет особой сложности. Однако для того, чтобы их использование было наиболее эффективным, необходимо было предварительно сформулировать основные принципы как компьютеризации упражнений, так и проведения тестирования.

Рассмотрим по отдельности каждый из четырех разделов уровневого экзамена.

#### Текст на понимание

В обычном уровневом экзамене этот раздел включает текст и вопросы на понимание. В подавляющем большинстве случаев

вопросы эти относятся к одному из трех типов: (1) одиночного выбора, (2) множественного выбора, (3) открытые (на который следует дать развернутый ответ).

В отличие от вопросов первых двух типов, компьютеризация которых не представляет проблемы, проверка развернутых ответов на открытые вопросы не может быть автоматизирована. Поэтому для таких вопросов компьютеризация обусловлена преобразованием их в вопросы первых двух типов, что, в частности, требует вдумчивого формирования списка вариантов ответов. Необходимо также отметить, что, с точки зрения сдающего экзамен, выбрать варианты ответа, в целом, проще, чем дать развернутый ответ на вопрос, и это должно найти свое отражение в весе вопроса.

На первый взгляд, логично было бы использовать вопросы одиночного выбора. В самом деле, разнообразные тесты, построенные на основе вопросов этого типа (как правило, с четырьмя или пятью вариантами ответа) широко распространены, в частности, в американской системе образования. Однако замена открытых вопросов на вопросы одиночного выбора именно в уровнях экзаменах, по нашему мнению, едва ли приемлема.

Проиллюстрируем это утверждение на простом примере. Предположим, что сдающий экзамен отдает себе отчет, что он знает ответы лишь на треть предложенных ему вопросов (33.3% баллов). В случае, если он сдает обычный экзамен, у него нет шансов получить проходной балл за это упражнение (50%). В случае же компьютерного тестирования, основанного на вопросах одиночного выбора с четырьмя вариантами ответов, может быть выбрана стратегия случайного выбора ответа на вопрос, точный ответ на который ему не известен. Легко убедиться, что такая стратегия даст дополнительно около 17% баллов, что в сумме с 33.3%, полученными за реальные знания, позволяет человеку, не владеющему необходимыми навыками, получить проходной балл.

Вывод, который может быть сделан попутно, выглядит следующим образом: успех теста, построенного на базе вопросов одиночного выбора, обусловлен как высоким проходным баллом, так и большим количеством вопросов, сложность которых невысока. Отсюда следует, что компьютеризация упражнения на по-

нимание текста едва ли может быть реализована при помощи вопросов этого типа, и для этой цели следует использовать вопросы множественного выбора, существенно снижающие возможность угадать правильный ответ и позволяющие сохранять исходный вес этих вопросов.

С другой стороны, использование вопросов множественного выбора требует тщательно обдумать принцип начисления баллов за выбор каждого из верных вариантов ответа. Поясним сказанное на примере. Если для ответа на некоторый вопрос предлагается список из пяти вариантов ответа, верными из которых являются только три, но начисление 1 балла за выбор каждого верного варианта без штрафа (отрицательного балла) за выбор неверного варианта позволит тестируемому просто выбирать все варианты из списка и, тем самым, получить максимально возможный балл. С другой стороны, наложение штрафа за выбор неверного варианта может привести к отрицательной оценке за данный вопрос, что по сути аннулирует набранные баллы за другой вопрос, на который тестируемый ответил правильно.

### Клоз

В этом разделе необходимо заполнить пропуски в связном тексте, исходя из контекста (список вариантов ответа при этом не предоставляется). Наряду с пониманием текста здесь проверяется также умение использовать нужную форму слова, а также знакомство с устойчивыми языковыми конструкциями. Проверка упражнения "клоз" в обычном уровне экзамене, сначала оценивают предложенное тестируемым слово с этих точек зрения, после чего принимают решение о принятии или отклонении варианта ответа.

При выполнении данного упражнения на компьютере тестируемый вводит слово при помощи клавиатуры, и оно автоматически сравнивается со списком возможных вариантов (шаблонов). Таким образом, важно, чтобы список шаблонов был как можно более полным и включал максимальное количество вариантов, которые могут быть приняты как приемлемые.

Следует отметить, что на практике зачастую предлагаются варианты ответа, которые режут слух носителю языка с точки зрения сочетаемости слов, однако свидетельствуют о понимании

тестируемым текста, а также о верном использовании им слова с морфологической точки зрения. Поскольку сочетаемость слов отрабатывается постепенно, шаг за шагом, в таких случаях нередко приходится принимать предложенный ответ. Ясно, что едва ли все подобные варианты могут быть предусмотрены заранее, поэтому на первом этапе использования компьютерного варианта упражнения "кюз" целесообразно сочетать автоматическую проверку с ручной, попутно пополняя список возможных шаблонов.

Проиллюстрируем сказанное на примере:

<p>_____ בחג הפסח היהודים לא _____ קמץ. לפני החג כל יהודי _____</p> <p>להפש חמץ בכל החדרים ב _____ שלו ולזרוק את מה ש _____ . בליל</p> <p>החג כל המשפחה _____ ליד השולחן ו _____ על יציאת מצרים.</p>
--

Резонно предположить, что при тестировании начинающих выделенное прямоугольником место будет заполнено словом *יושב* (возможные варианты: *נמצא*, *אוכל*, и т.п.). Однако не исключено, что тестируемый учащийся имеет некоторое представление о пасхальном седере и знает, что в эту ночь евреям полагается есть не сидя за столом, а возлегая около него (как это делали свободные люди в древности). В этом случае логичным было бы использование слова *מסבה* (или *מסובה*), однако данное слово является слишком сложным для начинающих, а его потенциальная замена на *שוכב* ("...вся семья лежит около стола..."), хотя и является абсурдной, должна быть принята на начальном уровне, и этот глагол следует включить в список шаблонов.

Разумеется, приведенный пример является в значительной степени гротескным, но он в достаточной степени иллюстрирует сложность составления списка шаблонов, предусматривающего все варианты, которые могут прийти в голову на данном уровне изучения иврита, равно как и необходимость сочетания автоматической и ручной проверки упражнения на первом этапе.

Дополнительная проблема, возникающая при автоматизации проверки упражнения "кюз", связана с орфографическими ошибками, вытекающими как из слабого знания правил безогласовочной орфографии, так и из недостаточного знакомства с клавиатурой

(напр., ввод апострофа ' вместо буквы ׳). Поскольку проверка знания правил безогласовочной орфографии не является целью данного раздела, необходимо предусмотреть, чтобы лишние или отсутствующие буквы ׳ и ״ не оказывали решающего влияния на оценку.

### Грамматические упражнения

Компьютеризация этого раздела возможна без существенных изменений по сравнению с исходной версией. Как и в ней, тестируемый выполняет значительное количество упражнений, в которых необходимо, к примеру, вставить верный предлог, глагол, существительное или прилагательное в нужной форме, написать числительное словами, использовать верную синтаксическую конструкцию и т. п.

Как правило, грамматические упражнения состоят из вопросов двух типов: одиночного выбора и свободного ввода, причем общее количество этих вопросов зачастую достигает нескольких десятков, а большинство из них составляют вопросы свободного ввода. Отметим, что выполнение данного раздела может быть связано с рядом технических проблем, прежде всего, с умением сдающего экзамен быстро и безошибочно вводить слова с клавиатуры.

### Сочинение

Как было сказано выше, проверка сочинения невозможна в автоматическом режиме. Несмотря на это, отказ от этого раздела нам не представляется возможным, т.к. лишь сочинение позволяет в должной степени проверить навыки письменной речи. Сдающим экзамен предлагается на выбор две возможности: написать сочинение от руки (далее оно будет просканировано и отправлено для проверки) или ввести текст при помощи клавиатуры.

### Реализация проекта

Разработкой компьютерной версии уровневых экзаменов и его проведением по просьбе ЕА занимался Межрегиональный центр преподавания иврита (далее – МЦПИ).

Приглашение участвовать в экзамене было адресовано всем учащимся ульпанов ЕА, которые к этому времени закончили изучение иврита на уровне 8. Приглашение приняли около 200 человек, проживающие в 21 городе (см. карту ниже) и представ-

ляющие 7 стран: РФ, Украину, Беларусь, Литву, Латвию, Узбекистан и Грузию.

Разумеется, одновременное проведение экзамена в столь большом количестве городов требовало обеспечить необходимый контроль процесса, и решение этой проблемы было найдено в сочетании видеоконтроля со стороны МЦПИ и очного присутствия представителей ЕА на местах проведения экзаменов.

С учетом того факта, что компьютерное тестирование проводилось в качестве эксперимента, было решено не вводить формальных ограничений на время, отводимое на выполнение экзаменационных заданий, однако практика показала, что почти все уложились в 3.5 часа, что является характерным и для стандартных уровневых экзаменов в ЕУИ.

Экзамены состоялись в мае-июне 2011 г., как правило, одновременно в нескольких городах.

Видеоконтроль и регистрация происходящего на экзамене осуществлялись при помощи программы Oovo, хорошо зарекомендовавшей себя при проведении видеоуроков иврита [5], [8] в рамках проекта "Дистанционное преподавание иврита". Все эти меры позволили пресечь отдельные попытки списывания, однако в целом тестирование проходило в корректной и доброжелательной атмосфере.

Незадолго до начала экзаменов в распоряжение потенциальных участников были предоставлены демонстрационные упражнения на компьютере, позволяющие понять, как именно нужно будет выполнять экзаменационные задания с технической точки зрения. К сожалению, постфактум выяснилось, что некоторые учащиеся ульпанов решили, что демонстрационные упражнения отражают объем и уровень сложности заданий реального теста и убедились в своей ошибке лишь на самом экзамене.

Тем не менее, результаты экзамена являются, по нашему мнению, обнадеживающими, поскольку более половины участников экзамена успешно справились со всеми 4 разделами (для этого необходимо было набрать 65% возможных баллов, причем не менее 50% – за каждый из 4 разделов).



Рис. 1 Города, в которых проходило экспериментальное компьютерное тестирование учеников ульпанов

Необходимо отметить, что для многих камнем преткновения оказалось написание сочинения, и хотя, судя по всему, в ряде слу-

чаев возникающие проблемы не имеют отношения к знанию иврита, а связаны с недостаточной отработкой навыка письма вообще, в том числе, на родном языке, приходится констатировать, что отработке навыка письма на иврите все же не уделяется достаточного внимания. Интересно, что в ряде случаев раздавались даже протесты из-за того, что слабое или написанное не на выбранную тему сочинение не позволило набрать проходной балл: "Это же всего-навсего сочинение", – писали нам.



г. Вильнюс



г. Минск



г. С.-Петербург



г. Саратов

### Выводы

После завершения экзаменов был организован опрос как среди преподавателей ульпанов ЕА, так и среди тех, кто принял участие в этих экзаменах, с целью получить отзывы не только в отношении экзаменов, но и самой организации учебного процесса в ульпанах. В ряде отзывов содержалась рекомендация

предоставить потенциальным участникам экзамена реальный пример задания, позволяющий оценить его не только с технической, но и с содержательной точки зрения. Интересной представляется также рекомендация взвесить возможность включить в экзамен дополнительный раздел, позволяющий оценить навыки аудирования.

Ряд жалоб были связаны с большим, по мнению некоторых участников, объемом заданий, что вызывает сильную усталость и мешает качественному выполнению упражнений (отметим, что эта жалоба является достаточно распространенной и при проведении уровневых экзаменов в обычном виде, и едва ли факт проведения этих экзаменов в новой форме существенно повлиял на эту оценку). Среди прочих рекомендаций и замечаний отметим просьбу разработать систему компьютерных тестов для оценки знаний учащихся в процессе учебы, а также уделять больше времени отработке навыков письма.

Разумеется, все поступившие предложения будут внимательно изучены и по возможности реализованы. На следующем этапе планируется завершить компьютеризацию имеющихся в нашем распоряжении уровневых тестов, включая тесты для остальных уровней. Мы надеемся также, что проведение уровневых экзаменов в режиме онлайн позволит еще больше расширить географию и численность их участников.

Как отмечалось выше, в настоящее время рынок преподавания иврита в странах СНГ нуждается в принятии профессиональных стандартов, позволяющих любому человеку, изучающему иврит в тех или иных организационных рамках, получить объективную оценку своих знаний и темпа освоения языка. Мы убеждены в том, что система уровневых экзаменов является важной вехой на этом пути.

#### Библиография

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

2. Дубова О. Письменные экзамены по ивриту. // Наст. сборник, С. 106-111.
3. Едовицкий М., Заславски Р., Марьянчик Е. Об организации тестирования преподавателей иврита в странах бывшего СССР (2003–2010 гг.). // Наст. сборник, С. 112-123.
4. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Материалы XVI ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, С. 117-122.
5. Надорова Ю. Проект "Видеоуроки иврита". // Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике: том III. Язык иврит: исследование и преподавание. Академическая серия, выпуск 32, М., 2010, С. 56-60.
6. [www.sunrav.ru](http://www.sunrav.ru)
7. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), עמ' 22 - 24.
8. מריאנצ'יק י'. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישום. קדם-קונגרס למדעי היהדות, הכנס הבינלאומי לחקר השפה העברית ודרכי הוראתה. היבטים ברכישת שפה שנייה. ירושלים 27 – 28 ביולי 2009. הוברת תקצירים, ע' 45.

*И. Баркусская (г. Москва, Россия)*

### ***Интерактивные видеоуроки***

(практика и развитие основных навыков, необходимых при изучении иностранного языка в формате видеоурока)

Современные технические возможности и интернет-технологии могут быть использованы в преподавании иностранного языка, в нашем случае, иврита, более активно, чем еще несколько лет назад [4]. В аналогичном сборнике за 2010 г. была опубликована статья Ю. Надоровой о проекте "Видеоуроки иврита" [3]. За истекший год получили развитие новые аспекты этого проекта, краткому описанию которых посвящена данная статья.

При проведении уроков используются компьютеры, соединенные по сети Интернет со скоростью до 1 Мбит/с (скорость различается у разных учеников). Для связи мы используем программу Oovoо, а в качестве резервной программы – Skype. Программа Oovoо предназначена специально для интерактивной видеосвязи с высоким качеством изображения и позволяет объединять одновременно до 12 компьютеров. Связь осуществляется в двух режимах – либо собственно в программе, либо в режиме видеоконфаты при помощи браузера. Существующие тарифы предполагают различные пакеты предоставляемых услуг. Выбранный нами для работы тариф позволяет не только использовать видео- и аудиосвязь, но и пользоваться аналогом учебной доски. Эта возможность реализуется при помощи опции показа рабочего стола организатора конференции. Таким образом, преподаватель – организатор конференции – может использовать немалый диапазон средств: делать презентации в формате Power Point использовать в ходе урока возможности Word, показывать рисунки.

Что касается демонстрации видео- и аудиофайлов, то в большинстве случаев они высылаются участникам конференции заранее или в процессе урока (например, используя возможности все той же программы Oovoо). В теории возможен также вариант запуска видеоплеера на рабочем столе, однако в настоящее время программа Oovoо, хотя и дает возможность демонстрировать с рабочего стола преподавателя видеофайлы, не обеспечивает синхронную передачу звука. В качестве паллиатива преподава-

тель может воспользоваться передачей звука из динамиков на своем компьютере непосредственно в свой микрофон (качество звука при этом зачастую снижается). Тогда остальные участники имеют возможность видеть происходящее на экране и слышать звук. Мы надеемся, что в ходе дальнейшего развития данная проблема найдет свое разрешение.

Программа Скайп используется эпизодически (в случае сбоя программы Oovoо), хотя ее возможности, по сравнению с Oovoо сильно ограничены.

При подготовке к уроку преподаватель отбирает материалы, которые предполагается использовать на занятии, и в нужный момент активирует режим доски (показ рабочего стола). В отличие от обычных уроков, в этом случае практически нет ограничений в выборе материала: подготовленное заранее упражнение, "кюз", выбранная из израильских интернет-источников статья, – все будет использовано в нужный момент.

Важное преимущество видеоуроков состоит в том, что учебный материал может быть задействован и экспромтом. Например, включив режим доски, можно в случае необходимости поискать какую-нибудь свежую информацию, которая только что появилась в интернет-ресурсах, продемонстрировать только что найденную интересную фотографию или речь известного политика на актуальную тему, разрешить спорный вопрос в отношении сочетаемости слов.

Таким образом, в отличие от обычных уроков, формат видеоурока позволяет намного активнее использовать возможности электронных источников информации. А в современных условиях, когда значимость и оперативность этих источников возрастает с каждым днем, подобный факт является немаловажным.

Как известно, изучение иностранного языка предполагает постепенное развитие у учеников ряда языковых навыков:

- понимание прочитанного,
- понимание услышанного,
- навыки устной речи,
- умение выражать мысли на письме.

Далее мы рассмотрим подробнее работу над этими навыками в рамках видеоурока.

Начнем с понимания прочитанного. В работу над этим навыком входит чтение и понимание текста, способность дать правильный и грамотный ответ на вопрос по тексту.

Как это происходит на видеоуроке? На разных языковых уровнях работа над этим навыком строится по-разному. Так, на уровне 2 учащиеся не предлагается самостоятельно разбирать учебные тексты, они разбираются непосредственно на уроке, причем в процессе этого учащиеся отвечают на заранее подготовленные преподавателем вопросы, вывешенные на доске в формате Word. Текст читается по абзацам, причем преподаватель перечитывает вслух каждый абзац.

Идеальной была бы ситуация, когда после завершения разбора текста можно было бы прослушать его целиком в исполнении профессионального диктора, но на данный момент такая возможность отсутствует (в том числе, и техническая). Несложные тексты учащиеся могут прочесть и самостоятельно, в этом случае вместе с текстом они получают и вопросы к нему, потому что умение правильно сформулировать ответ – отдельный немаловажный навык, который может быть особенно полезен для того, кто в будущем решит сдавать экзамен [1], [2], [3].

На уровне уровня 7 группа читает текст самостоятельно как часть домашнего задания, частью которого являются и ответы на вопросы к тексту. На занятии преподаватель предлагает дополнительные вопросы, обсуждение, статью на схожую тему, кюз. Только если текст действительно сложный, он выборочно читается на уроке.

Что касается понимания услышанного, то, как было отмечено выше, в рамках используемой нами программы Oovoо нет возможности синхронного воспроизведения аудиофайла для всей группы. Разумеется, в случае необходимости участники группы по просьбе преподавателя могут воспроизвести аудиофайл, заранее или во время урока переданный им преподавателем. Кроме того, широко используется ресурс Youtube, ссылки на

ролики которого рассылаются участникам в режиме реального времени.

Неожиданными явились для нас наличие проблем при обработке устной речи в процессе занятий. Особенности урока привели к тому, что мы оказались ограничены рамками фронтальной беседы, которые оказались слишком узкими, чтобы обеспечить наши потребности. Ведь фронтальная беседа едва ли эффективна, будучи основным видом деятельности на занятии, в котором участвуют более трех человек.

На уроках в аудитории хороший эффект дает работа в парах (или в тройках). К примеру, студентам раздаются карточки с направляющими беседу словами или фразами, которые нужно обработать, а преподаватель переходит от одной группе к другой и контролирует процесс выполнения задания. На онлайн же уроках в настоящее время такая возможность отсутствует.

Важным инструментом, широко используемых на обычных уроках является смена аудитории (форума) – к примеру, диалог в паре может быть предназначен как для участников, так и для всей группы или части ее. Этот инструмент на онлайн уроках на данный момент не отработан, и его отсутствие препятствует повышению эффективности урока. Возможно, решению проблемы может способствовать использование ряда видеоконнат, где можно будет "изолировать" отдельных участников для самостоятельной беседы.

Таким образом, мы подошли к освещению последнего навыка, краеугольного камня в изучении иностранного языка, к выражению мыслей письменно. Виды работ, подходящие для этого: развернутые ответы на вопросы к тексту, сочинения, а также небольшие письменные задания, рассчитанные на несколько минут. Ответы на вопросы к тексту и сочинения выполняются дома, на уроке же предлагается за 4-7 минут выполнить небольшое письменное задание. В отличие от обычного урока, где преподаватель может сразу проверить написанное, на видеоуроке ученики зачитывают то, что они написали.

После окончания урока преподаватель высылает участникам группы домашнее задание, содержащее разнообразные уп-

ражнения, письменное задание или сочинение. Отдельным файлом высылается материал, продемонстрированный на доске. Выполненное задание ученики пересылают обратно преподавателю.

В завершение следует отметить, что, несмотря на то, что видеоуроки получают все более широкое распространение, многие продолжают относиться к ним с некоторым недоверием, не видя в них замены традиционным урокам. Но ведь они и не призваны заменить традиционное образование, а лишь дополнить его, заполняя собой лакуны и давая возможность приобретать знания, невзирая на расстояния, расширяя возможности преподавания. В частности, число участников нашего проекта невелико, но они находятся друг от друга на значительном расстоянии, зачастую в разных странах, и не имеют возможности приобретать необходимые им знания в своих городах.

#### Библиография

1. Аграновски В., Заславски Р., Марьянчик Е. Компьютерное тестирование учащихся Еврейского агентства в странах бывшего СССР. // Наст. сборник, С. 124-135.
2. Дубова О. Письменные экзамены по ивritу. // Наст. сборник, С. 106-111.
3. Надорова Ю. Проект "Видеоуроки иврита". // Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике: том III. Язык иврит: исследование и преподавание. Академическая серия, выпуск 32, М., 2010, С. 56-60.
4. מריאנצ'יק י'. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישום. קדם-קונגרס למדעי היהדות, הכנס הבינלאומי לחקר השפה העברית ודרכי הוראתה. היבטים ברכישת שפה שנייה. ירושלים 27 – 28 ביולי 2009. חוברת תקצירים, ע' 45.

*Т. Шимон (г. Монреаль, Канада), С. Пирлес (г. Иерусалим, Израиль)*

### **TaL AM: естественный подход к изучению иврита**

В свете последних исследований в области неврологии и методики brain-based learning<sup>1</sup>, а также практических исследований в области преподавания языка, встала необходимость пересмотреть подход к преподаванию иврита и еврейских дневных школах. Данная статья посвящена тому, каким образом результаты указанных исследований повлияли на составление учебной программы TaL AM<sup>2</sup>. Мы обсудим значение таких факторов, как переменная возраста, структура и методы преподавания, использование различных видов педагогических материалов, а также среда обучения. Мы также рассмотрим возможные проблемы в процессе преподавания, вызванные разделением иврита на язык общения и язык наследия. Будут приведены конкретные примеры, помогающие продемонстрировать влияние указанных исследований на разработку учебной программы.

#### Процесс разработки учебной программы

При разработке учебной программы TaL AM нашей задачей было привести в соответствие такие параметры, как теория образования, учебные материалы, культура преподавания в школе и практика классного преподавания. Для того чтобы добиться наиболее эффективного сочетания теории и практики, мы разбили процесс на шесть этапов. Мы начали с изучения современных исследований по данной теме.

Вторым этапом была проверка теоретических гипотез в свете эмпирического исследования в области изучения иврита и иудаики, в том виде, в каком такое изучение происходит в дневных школах по всей диаспоре. Данное эмпирическое исследование включало изучение следующих пяти составляющих обучения в дневной школе:

---

<sup>1</sup> Обучение, основанное на закономерностях развития мозга, признающее его уникальный характер для каждого человека (прим. ред.).

<sup>2</sup> TaL AM: от ивр. аббревиатуры תל עם – תלמוד ומורשת – תכנית לימודים עברית ומורשת, учебная программа по ивриту и наследию (прим. ред.).

- 1) характеристики учителя;
- 2) успеваемость учеников;
- 3) условия внешней среды, включая распределение времени, физическое окружение, приоритеты всех заинтересованных лиц в составлении учебной программы и т. д.;
- 4) официальная учебная программа;
- 5) фактический учебный процесс, происходящий в школе.

При реализации третьего этапа – разработки учебной программы и сопутствующих учебных материалов – нами будут приняты во внимание как теоретические наработки, так и реальные условия.

Четвертый этап процесса – пробное внедрение программы с циклом обратной связи – призван убедиться, что желаемые результаты были достигнуты. Он также дает информацию, необходимую для реализации пятого этапа – внесения изменений в программу с целью достижения оптимального баланса между желаемым и реально существующим.

На пятом этапе Институт TaL AM предоставляет учителям интенсивную профессиональную подготовку с целью внедрения программы.

### Иврит: язык общения и язык наследия

Одной из наших первых задач было определиться с тем, какую разновидность иврита мы хотим преподавать. На современном этапе, одной из уникальных характеристик иврита как предмета обучения является то, что он одновременно существует и как язык общения, и как язык наследия. По определению, языком наследия является неродной язык, имеющий при этом особое значение для ученика в семейном или культурном контексте [1], как, например, латынь для католиков, или гэльский – для ирландцев. В течение столетий иврит служил только языком наследия, будучи ключом к пониманию священных текстов и обрядовых практик.

Многие программы изучения иврита проводят разграничение между функцией наследия и функцией общения, что осуществляется либо путем отдельного преподавания классических текстов на иврите и религиозных практик, с одной стороны, и

разговорного иврита, с другой стороны, либо путем перевода классических текстов на современный разговорный иврит. Кроме возможных идеологических факторов, такой подход основывается в основном на предположении о том, что по своей лингвистической структуре и словарному составу язык наследия существенно отличается от языка общения. В действительности же данные параметры двух разновидностей языка в значительной степени совпадают. Например, более 67% корней слов, используемых в коммуникативном иврите, имеют библейское происхождение. Такое совпадение говорит о необходимости внедрения интегрированного подхода к преподаванию иврита как языка общения и языка наследия одновременно.

Сочетание аспектов, присущих языку наследия и языку общения, значительно помогает в изучении языка за счет мобилизации и распределения ресурсов, а также за счет максимально эффективного использования времени.

### Возможность эффективного обучения детей младшего возраста еврейскому наследию на иврите

Применение подхода, сочетающего язык наследия и язык общения, требует от учителей и воспитателей изменения парадигмы. Многие из них опасались, что обучение детей младшего возраста еврейскому наследию на иврите может негативно сказаться на содержании преподаваемого материала. Наше решение применить интегрированный подход начиная с первого класса, основано на исследованиях, посвященных переменной возраста в процессе обучения.

В научной литературе ведется активная дискуссия относительно оптимального возраста для начала изучения иностранного языка<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В течение долгого времени превалировало мнение о том, что маленькие дети более восприимчивы к изучению языков, чем подростки или взрослые [8, 177-178]. Однако в семидесятые годы данная теория была подвергнута сомнению. Исследование показало, что хотя маленькие дети демонстрировали более высокие результаты в усвоении фоно-

Недавние исследования в области функций мозга открыли новые грани этого пока неразрешенного в среде практических исследователей вопроса. Др. Элизабет Бейтс (Elizabeth Bates) из Центра изучения языка и когнитивных процессов (Калифорнийский университет, Сан Диего, США) утверждает, что оптимальный возраст для изучения иностранного языка – это период с 5 до 10 лет [3, 6]. Данный вывод основывается на том факте, что к этому возрасту мозг уже усвоил структуру, синтаксис и словарный состав родного языка, полностью сохраняя при этом структуру восприятия нового языка.

Такой подход соответствует гипотезе о лингвистической взаимозависимости, в соответствии с которой успешное усвоение иностранного языка зависит от степени владения родным языком [8, 9-10]. Наиболее благоприятное время для изучения иностранного языка совпадает с периодом, когда ученик уже в достаточной мере освоил родной язык, а структура его мозга все еще восприимчива к эффективному изучению языка. Схожесть в процессе усвоения родного и иностранного языка приводит нас к мысли

---

логии, подросткам и взрослым легче давались морфология и синтаксис. Данное исследование вызвало смешанную реакцию. Крэшен (Krashen), Лонг (Long) и Скарцелла (Scarcella) выдвинули гипотезу, согласно которой подростки и взрослые, возможно, и усваивают морфологию и синтаксис быстрее, чем маленькие дети, но ученики младшего возраста достигают более совершенного владения языком. Другие пытались опровергнуть результаты исследования на том основании, что оно якобы говорит только о неадекватности существующих практик обучения детей. Мак-Лафлин отверг данный аргумент, утверждая, что результаты тестирования учеников, занимающихся по программе языкового погружения, были схожими. Соглашаясь с тем, что при всех равных условиях ученики старших возрастов демонстрировали лучшие результаты в изучении языка, Гинесси показал, что ученики, погружавшиеся в языковую среду на ранней стадии, овладевали языком на более высоком уровне, чем те, кто погружались на поздних стадиях. Он приходит к выводу о том, что более раннее и продолжительное воздействие среды приводит к достижению более высокого уровня владения иностранным языком (прим. авторов).

о том, что изучение иностранного языка должно по времени приближаться к начальным стадиям усвоения родного языка<sup>1</sup>.

Основываясь на этом выводе, такие исследователи, как Крэшен (Krashen), Террел (Terrel) и другие ратуют за естественный подход к преподаванию языка детям младшего возраста, индуктивно, без изучения правил и формальной грамматики [6]. Данное исследование убедило нас в необходимости применения интегрированного подхода к преподаванию иврита как одновременно языка наследия и общения в младших классах школы, пока для этого существует благоприятные условия. С учетом указанных благоприятных факторов естественный подход к усвоению языка включен в учебную программу для младших классов, разработанную Институтом TaL AM<sup>2</sup>.

#### Уникальные языковые модели: доводы против использования перевода

Естественный подход к изучению языка не приемлет использование прямого перевода с родного языка на иностранный в процессе обучения. Доводы против такого использования строятся на факте того, что языковые модели родного языка не всегда совпадают с моделями, превалирующими в иностранном языке.

---

<sup>1</sup> Согласно *гипотезе о лингвистической взаимозависимости*, ученики старших возрастов, способность которых оперировать аспектами языка, связанными с грамматикой, более развита, овладевают когнитивными / академическими навыками, характерными для традиционного подхода к преподаванию иностранного языка, быстрее, чем ученики младших возрастов. Если следовать данной гипотезе, теория и практика должны предлагать разные подходы к изучению языка для разных возрастных групп (прим. авторов).

<sup>2</sup> Исследование утверждает, что после десяти лет, когда бесчисленные нейроны мозга и синапсы теряют свою изначальную функцию, необходимо задействовать другие методы. Следует подумать, какое значение результаты данного исследования могут иметь не только для учеников старше десяти лет, которые только начали обучение иностранному языку, но и для тех, кто начал обучение в наиболее благоприятном возрасте и продолжает его сейчас. Однако этот вопрос лежит за рамками данной статьи (прим. авторов).

Например, в иврите имеется несколько основных структур предложения: номинативные предложения (משפט שמני), такие как *אני דב* (*Я – Дов*.) или *דב בכיתה* (*Дов в классе*.); глагольные предложения (משפט פעלי), такие как *אני אוכל* (*Я ем*.) или *אני הולך לכיתה* (*Я иду в класс*.); вопросительные предложения (משפט שאלה), такие как *מי הולך לכיתה?* (*Кто идет в класс?*) или *דב בכיתה?* (*Дов в классе?*); глагольные инфинитивные предложения (משפט פעלי עם שם הפועל), такие как *אני רוצה ללכת* (*Я хочу уйти*.) или *שירה יכולה לכתוב* (*Шира может писать*.); и условные предложения, такие как *אם את רוצה...* (*Если ты хочешь...*) или *אם דב יכול...* (*Если Дов может...*).

При сравнении этих моделей с соответствующими моделями английского языка<sup>1</sup> обнаруживается ряд различий. Например, номинативное предложение *אני בכיתה* (*Я в классе*.) в английском языке передается как *I am in the class*. Схожим образом, превалирующей формой глагольного предложения в английском языке будет *I am walking to the class* (*Я направляюсь в класс*). При переводе данного предложения ученики, как правило, пытаются подобрать ивритское слово, которое соответствовало бы английскому *am* в указанных предложениях.

Чтобы помочь ученикам в усвоении языковых моделей иврита, каждый из разделов программы TaL AM сосредотачивает внимание на отдельных языковых моделях, которые вводятся в обиход путем использования различных методик. Узнавание и использование языковых моделей строится комплексно, с помощью постепенного введения положительно-отрицательных вариаций (например, *I am going to the class / Я иду в класс*), вариаций единственного и множественного числа (например, *Dov and I are going to the class / Мы с Довом идем в класс*), вариаций рода (например, *Sara and Vardit are going to the class / Сара и Вардит идут в класс*) и вариаций времени (например, *I went to the class / Я пошел в класс*).

Принципы и методы преподавания иностранного языка без использования прямого перевода с родного языка подробно рассматриваются в следующих разделах.

---

<sup>1</sup> Необходимо отметить, что статья первоначально была предназначена для читателей в англоязычных странах (прим. ред).

### Усвоение языка и изучение языка

В естественном подходе к изучению иностранного языка проводится различие между изучением языка и усвоением языка. По мнению Крэшен, изучение – это процесс сознательного приобретения явных знаний о языке. Изучение осуществляется путем формального обучения при применении практики исправления ошибок, которая, как считается, способствует процессу изучения. Примером методов изучения языка является запоминание спряжений глаголов или диалогов. В отличие от этого, усвоение языка происходит подсознательно, что выражается в двоякой форме: во-первых, подсознательный процесс – то есть, создается впечатление, что мы занимаемся чем-то другим, например, беседуем или читаем книгу; и, во-вторых, подсознательное знание – то есть, мы не отдаем себе отчета, что чему-то научились. К примеру, носители языка, которые овладели им путем естественного общения с окружающими, зачастую не знают правил языка [7, 54].

Гипотеза, предложенная Крэшеном, согласуется с результатами исследований функций мозга, в соответствии с которыми, человеческому мозгу присущ некий языковой инстинкт [9], [3, 9]. Иными словами, человеческий разум имеет биологическую структуру, позволяющую ему распознавать и усваивать бесчисленное количество синтаксических и грамматических моделей без какого-либо формального обучения. Образно говоря, наш мозг – это аппарат по распознаванию и поиску моделей. Крэшен утверждает, что, несмотря на то, что согласно исследованиям естественное развитие грамматических структур происходит в предсказуемом порядке, применение грамматической последовательности в процессе обучения может негативно сказаться на усвоении языка [7, 55]. Знание этого порядка помогает понять, как и в чем ошибаются ученики, сформировать ожидания и выбрать подходящий дидактический метод. Однако, нет необходимости "учить" согласно такому порядку, так как мозг в состоянии создать нужный порядок самостоятельно.

В соответствии с программой Института TaL AM, естественное усвоение иврита происходит при помощи приобщения к

обычному языковому общению. Мы не заставляем учеников заучивать или зазубривать слова и правила, вырванные из контекста. Кроме того, языковая структура в учебных материалах не ограничивается искусственно использованием глагола только в одном времени. В дополнение к этому, цветовое кодирование и использование символов помогает ученикам идентифицировать языковые модели.

### Период молчания

Одной из наиболее важных характеристик естественного усвоения языка является то, что Крэшен называет "периодом молчания", – мы называем это периодом "активного слушания" - при котором ученик пока еще не говорит [7, 58-59]. Во время этого периода ученик развивает способности путем обработки языка на входе посредством слушания и понимания.

Обычно процесс преподавания иностранного языка не предусматривает периода молчания. Наоборот, классная среда требует немедленного воспроизведения, и такое воспроизведение должно быть точным. Это приводит к чрезмерному упору на запоминание или вынужденную отсылку к родному языку, включая использование его лингвистических структур и прямой перевод слов фразеологизмов.

Введение периода молчания в процесс преподавания иностранного языка не означает, что ученики не должны разговаривать или отвечать на вопросы. Наоборот, они активно вовлечены в процесс посредством вербальных и невербальных реакций, но от них не требуется воспроизведение языка с самого начала.

Поэтому каждое занятие в учебной программе TaL AM является последовательной частью многоступенчатого процесса и имеет целью обеспечить погружение в основную тему через использование различных методик. Таким образом дается начало процессу усвоения языка. Далее следуют:

- 1) период активного слушания, который включает целевую подачу информации и демонстрацию;
- 2) период активного участия, который включает упражнения для более быстрого усвоения информации;

3) и только после этого – экспрессивные упражнения для воспроизведения языка.

### Учебные материалы, способствующие более быстрому естественному усвоению языка?

Естественный подход к усвоению иностранного языка подразумевает, что вместо обучения правилам грамматики и перевода слов на родной язык ученика, необходимо добиться усвоения подлинного языка, то есть языка его естественных носителей. Биологические исследования показывают, что мозг хорошо справляется с большими объемами информации на входе [3, 11].

Преподавание иностранного языка традиционно основывается на использовании специально разработанных учебных материалов, регулируемых с точки зрения объема информации и ее структуры (например, определенная временная форма глагола, и т.д.), в сочетании с соответствующими правилами грамматики и упражнениями на повторение. Результаты исследований свидетельствуют об обратном – усвоение языка происходит лучше, когда ученик воспринимает большие объемы языкового потока в его естественном виде.

Восприятие больших объемов информации не означает, что материал подается в полностью неконтролируемом виде. Мы обнаружили, что большие объемы информации лучше всего усваиваются, когда материал разбит на группы по принципу основной языковой модели и имеет общее содержание и словарный состав. Как указано выше, принцип интеграции позволяет возвращаться к пройденному материалу при прохождении других предметов, включенных в учебную программу.

Ученики, учащиеся по программе TaL AM, получают всевозможные учебные материалы, включая учебники, пособия, компакт диски, интерактивные плакаты, крупноформатные книги, игры и библиотечные книги по всем предметам программы. Эти материалы дополняют друг друга в систематической форме. Как уже было сказано, учебный материал будет иметь одну и ту же лингвистическую структуру, присущую ивриту, с постепенным увеличением сложности. Принимая во внимания результаты

исследований в области обучения, основанного на функциях мозга, языковой поток формируется таким образом, чтобы помочь ученикам увидеть связь между материалами, подаваемыми на разных этапах прохождения темы.

Кроме наличия большого объема информации, учебный материал должен, в то же время, соответствовать критерию качества предлагаемой информации. Крэшен утверждает, что главным критерием качества информации является ее смысл. Дети и взрослые используют язык для передачи и получения смысловых сообщений. Гипотеза, предложенная Крэшеном, была подтверждена результатами исследования, проведенного Ф. Гинесси (Fred Genessee) в отношении программы погружения при изучении французского языка в провинции Квебек. Гинесси обнаружил, что увеличение количества часов преподавания французского языка по указу правительства не привело к улучшению успеваемости, если такое увеличение касалось только непосредственно уроков французского.

При этом если увеличение часов касалось преподавания на французском языке других предметов, таких как, естественные и общественные науки, успеваемость в изучении французского улучшалась, а другие предметы тоже не страдали<sup>1</sup> [5]. Поэтому, при выборе учебного материала необходимо руководствоваться в первую очередь содержанием, а не структурой языка. Людям не интересна информация, которую они уже знают.

Таким образом, материалы для обучения иностранному языку должны быть немного выше по сложности теперешнего уровня ученика, или, как мы говорим: уровень +1. Ученики приобретают языковые навыки, улавливая смысл сказанного. Они обращают основное внимание на то, что сказано, а уже потом – на то, как это сказано. По словам Крэшен: "Нельзя усвоить язык, пытаясь вначале разобраться в его структуре. Мы понимаем смысл сообщения, а усвоение его структуры происходит как следствие." [7, 58]. Поэтому, последовательное увеличение

---

<sup>1</sup> Исследовательская группа Гинесси включала несколько дневных еврейских школ (прим. авторов).

объема подаваемой информации должно сопровождаться последовательным введением новых уровней смысла.

Учебная программа Института TaL AM строится на предположении о том, что смысловые сообщения и коммуникация являются основными мотивирующими факторами в приобретении и использовании языка наследия. Ученикам дается информация высокого качества, имеющая прямое отношение к еврейской традиции. Поразмышляв над непростыми вопросами самостоятельно, ученики имеют возможность сравнить свои ответы с ответами виртуального класса, приведенными в учебнике. Некоторые из этих тем имеют продолжение в историях, которые можно прочитать в книгах, взятых в библиотеке. Таким образом, соответствие критерию уровня +1 достигается путем извлечения учениками из прочитанного текста выводов, имеющих непосредственное отношение к их жизни.

### Исправление ошибок

Исправление ошибок является важным элементом естественного приобретения языковых навыков. Понимая, что основной целью естественного обучения иностранному языку является независимое воспроизведение, мы отдаем себе отчет в неизбежности ошибок. Ошибки, как таковые, не должны считаться чем-то негативным и вызывать разочарование. Наоборот, учитель должен быть рад, что ученики допускают ошибки, поскольку это значит, что они достигли уровня, при котором возможно творческое выражение.

То, каким образом мы относимся к исправлению ошибок, может ускорить или замедлить процесс приобретения языковых навыков. Крайне важно, чтобы исправление происходило на правильной стадии процесса усвоения языка. Поправка на слишком ранней стадии, до того, как мысли ученика успели полностью оформиться, может нарушить коммуникативный процесс. Более того, если поправка имеет в глазах ученика оценочное свойство, она может вызвать у него состояние беспокойства. В этом случае ученик закрывается, что полностью блокирует творческое выражение.

Цель исправления – помочь ученику понять, в чем была его ошибка, и включить исправление в свой языковой инструментарий.

В соответствии с принятой практикой, учителя исправляют устные или письменные ошибки учеников. Тем не менее, ученики часто повторяют одни и те же ошибки, несмотря на исправление.

Чтобы дать ученикам возможность усвоить исправления, необходимо выработать у них механизм самокоррекции. Этого можно достичь, обучая учеников проверке и исправлению собственной работы, путем сравнения с работой своих товарищей или с языковыми моделями, представленными в классе, или приведенными в учебнике. Развитие навыка самокоррекции возможно при наличии следующих шести предусловий:

- 1) ученик должен понимать необходимость самопроверки;
- 2) следует предоставить ученику достаточное количество времени для проверки и исправления своей работы;
- 3) поправки должна быть сделана на правильном этапе коммуникативного процесса;
- 4) самокоррекция должна осуществляться в соответствии с ориентирами, установленными в процессе обучения;
- 5) ученик должен сконцентрировать внимание на форме или правильности;
- 6) следует прокомментировать сделанные учеником поправки.

В дополнение к подходу, направленному на усвоение языка, программа TaL AM включает также элементы изучения языка. Так, во время работы над упражнениями на понимание или выражение мысли ученикам выдаются таблицы с соответствующими языковыми формами.

Например, ученики, выполняющие упражнение по написанию параграфа текста, требующее определенных операций с глагольными формами, получают таблицы, содержащие шаблон соответствующей языковой модели и ее вариаций, которые необходимы для данного упражнения. Ученики учатся отслеживать и поправлять свои устные, письменные и орфографические ошибки, используя инструментарий, приобретенный в осознанной форме. Их побуждают сравнивать данные ими ответы с ответами других учеников и использовать таблицы для проверки точности. Некоторые пособия содержат упражнения для самостоятельной оценки приобретенных коммуникативных навыков.

### Среда, благоприятная для усвоения языка

Еще один важный элемент в процессе усвоения языка связан не с самим обучением, а со средой, в которой оно происходит. В особенности важно устранить барьеры, связанные со средой, которые мешают процессу усвоения.

Исследования, посвященные изучению иностранных языков, показали, что низкий уровень беспокойства и позитивный настрой положительным образом влияют на усвоение языка [7, 59-60]. Данный вывод соответствует результатам исследований головного мозга, которые говорят о существовании тесной связи между эмоциями и когнитивным процессом. Дорити (Dhority) и Йенсен (Jensen) утверждают, что эмоции влияют на внимание, память и смысловое содержание. По их мнению, как чрезмерная, так и недостаточная эмоциональность негативно сказываются на процессе усвоения языка [3, 12].

Несмотря на утверждение Пиже (Piaget) о том, что стресс, вызванный потерей равновесия, является положительным и необходимым элементом в процессе обучения, чрезмерный стресс – контрпродуктивен, особенно в контексте усвоения языка. Дорити объясняет это следующим образом: "Состояние угрозы и стресса знакомо каждому из нас. Оба эти состояния вызывают изменения в химии тела и нарушают процесс обучения. Реакцией мозга на страх является смена приоритетов, что вызывает более примитивные и ограниченные модели поведения... Готовность пойти на риск – это одно из важнейших составляющих в процессе изучения иностранного языка. Учебные или социальные условия, которые не вызывают чувства безопасности, – не самая лучшая среда для принятия рисков"<sup>1</sup>. Важным условием в снижении уровня стресса является отсутствие значительного разрыва между уровнем преподаваемого материала и уровнем подготовки учеников. Наличие же такого разрыва вызывает у учеников ощущение беспомощности.

---

<sup>1</sup> Крэшен выдвинул предположение о том, что эмоциональные составляющие оказывают большее влияние на подсознательное усвоение языка, чем на сознательное изучение. [7, 60].

Программа TaL AM предусматривает ряд мер для создания благоприятной учебной среды. Учителя, применяющие нашу программу, проходят курс профессиональной подготовки, где их, среди прочего, учат создавать благоприятную, позитивную, радостную и стимулирующую атмосферу, не отягощенную беспокойством, напряжением, критикой и / или безразличием.

Эстетически оформленные и функционально иллюстрированные книги, красивые интерактивные настенные плакаты и аудио диски составляют часть программы. Эти элементы среды сопровождают ученика и дома, поскольку они интегрированы в материалы для домашнего обучения. Разнообразные упражнения, включенные в программу TaL AM, призваны задействовать различные виды интеллекта, определение которым дает Гарднер (Gardner) [4], чтобы все ученики смогли добиться успеха. Игры часто используются в процессе обучения, как и музыка, которая учит правильной структуре языка и укрепляет содержательную сторону. "Всесторонняя физическая реакция", за которую выступает Ашер (Asher), имеет целью вызвать согласованность между движением и языком. [1].

Процесс обучение имеет различные формы, включая фронтальное обучение и всевозможные виды стратегий, основанных на принципах открытия и взаимодействия. Кроме того, программа способствует развитию эмоционального интеллекта, прививая ученикам способность обращать внимание на чувства и переживания героев историй.

### Заключение

Отзывы, полученные нами в отношении реализации программы TaL AM подтверждают эффективность описанного нами подхода. Иврит является для наших учеников ключом к еврейскому наследию и дает им уровень коммуникативной грамотности, необходимый для интеграции в мировое еврейское сообщество, в центре которого находится Израиль. Путем обучения наших учеников на основе принципа согласованности между предметами и современной педагогической теории в наиболее благоприятный для этого период начальной школы, мы не только

добиваемся ускоренного усвоения ими иврита, но и улучшаем качество еврейского образования в целом.

#### Библиография

1. Asher James. The TPR Approach to Second Language Learning, *Modern Language Journal*, 53 (1), January 1969, pp. 8-17.
2. Fishman Joshua. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. Paper delivered at The National Language Conference, 2005.
3. Dhority Lynn Freedman & Jensen Eric. *Joyful Fluency: Brain-Compatible Second Language Acquisition*. The Brain Store, San Francisco, 1998.
4. Gardner Howard, *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993.
5. Genessee Fred & Cloud Nancy. *Multilingualism in Basic, Educational Leadership*, March, 1998.
6. Krashen Stephen and Terrell Tracy. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany, 1983.
7. Krashen Stephen. Application of Psycholinguistic Research to the Classroom, in Jones, Charles J. (ed.), *Practical Applications of Research in Foreign Language Teaching*, Lincolnwood, III. 1983.
8. McLaughlin Barry. *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2. School-Age Children*, Lawrence Elbaum Associates, Publishers, 1978.
9. Pinker Steven, *The Language Instinct*, Penguin Books, New York, 1994.

*Ю. Бутеева, К. Вязигина (г. Москва, Россия)*

### **Учебная программа + Учитель = Урок?**

Урок – динамичная и вариативная основная форма организации учебного процесса с целью овладения учащимися изучаемого материала (знаний, умений, навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей) [2].

Учитель – тот, кто руководит процессом обучения, управляет активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся на уроке, ставит перед учащимися задачи, создает необходимые условия для успешного протекания обучения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся [2].

Учебная программа по предмету отражает конкретное содержание учебного материала, методы обучения, которые направлены на достижение целей обучения, определяет необходимый объем знаний по предмету и дает критерии оценки успеваемости. Учебная программа должна быть обеспечена специально разработанными учебными пособиями, руководствами для учителя и дополнительными вспомогательными материалами [3].

Такие определения дают учебники по педагогике трем компонентам нашего уравнения. Из определений логично предположить, что уравнение верно, и

Учебная программа + Учитель = Урок

Но всегда ли это Хороший Урок? А, если нет, то в чем причина?

Причин, по нашему мнению, несколько. Первая причина "не Хороших Уроков" и, как следствие, низких результатов обучения – недостатки Учебной программы. Подтверждает эту точку зрения история преподавания иврита в школах постсоветского пространства. На протяжении последних десятилетий проводились попытки внедрения разнообразных учебных программ по ивриту, однако большинство существовавших учебных программ имели существенные недостатки. Зачастую организация учебного материала, методы и средства обучения, предла-

гаемые к использованию, а также предъявление разработчиками программ заниженных требований к объему знаний, получаемому учениками и к его усвоению, не ставили своей целью максимальное продвижение в усвоение учебного материала. Это порождало незаинтересованность учеников и обеспечивало приобретение лишь незначительных знаний по ивриту, несмотря на затраченное на обучение значительное время. О низкой эффективности этих программ свидетельствовал весьма низкий уровень знаний по ивриту выпускников еврейских школ.

Казалось бы, эта причина была устранена в ряде школ СНГ с внедрением в старших классах учебной программы по ивриту NETA (נט"ע – נוער לטובה העברית), отвечающей всем требованиям, предъявляемым к учебной программе. Программа NETA была разработана по заказу Фонда "Ави Хай" ведущими преподавателями Еврейского Университета в Иерусалиме [4], и с 2005 года была последовательно внедрена в двенадцати школах России, Украины и Молдавии. В настоящее время преподавание по этой программе осуществляется также в более чем 100 еврейских школах США, Австралии и ЮАР.

Опыт авторов статьи в качестве учителей иврита в Центре образования № 1311 "Тхия" (г. Москва) и методистов программы NETA позволяет утверждать, что, действительно, использование программы NETA дает возможность существенного улучшения состояния дел в области преподавания иврита в школах еврейской диаспоры [1]. Тем не менее, приходится признать, что успех, достигнутый благодаря работе по программе NETA, является скорее исключением из правил, и во многих школах, где преподавание иврита осуществляется в соответствии с программой NETA, результаты, зачастую, продолжают оставаться неудовлетворительными.

Значит, дело не только в учебной программе. Вот она, вторая причина "не Хорошего Урока" словами великих ученых: "начинать необходимо отнюдь не с программ, а с подготовки надлежащих учителей..." (Д. И. Менделеев); "В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя". (К.Д. Ушинский).

Казалось бы, любому педагогу очевидны принципы обучения, например: принцип последовательности, в соответствии с которым учебный материал дается последовательно от простого к сложному; или принцип доступности, который диктует подачу учебного материала в соответствии с тем, что ученики смогут понять и усвоить на конкретном этапе своего психологического развития и знаний по предмету; или принцип перспективности, который говорит, что учитель должен понимать цели конкретного урока, а также представлять этот урок в системе уроков, в перспективе. Казалось бы, любому очевидно, что учитель должен уважать себя, свою профессию и своих учеников и готовиться к уроку, что нужно понимать цель каждого задания, которое ученик получает, и не давать "неинтеллектуальных" заданий, которые заставляют ученика чувствовать себя глупо, что урок – это не театр одного актера-учителя, где ученик – лишь молчаливый, часто скучающий, зритель.

Как показывает опыт авторов статьи, для многих учителей иврита, к сожалению, все это не очевидно. Именно поэтому, зачастую урок, на котором используются учебные материалы NETA, не имеет кроме этого больше ничего общего с программой.

Именно поэтому вместо урока зачастую мы видим выступление человека, прекрасно владеющего ивритом, демонстрирующего свои знания языка ученикам, которые изучают иврит лишь второй месяц и не понимают ни слова из того, что говорит "учитель", или урок, на котором ученики монотонно, в течение 40 минут, бездумно повторяют формы глаголов, даже не понимая их значения.

Можно увидеть урок, на котором учитель делает "всё" – читает ученикам, рассказывает стихи, поет песни, и все это на иврите, показывает картинки и вешает карточки на доску, – и после всего этого недоумевает, почему ученики не могут ответить на вопрос "Что нового вы узнали на этом уроке?" или "О чем был этот урок?".

Ответом на вопрос, почему получают такие "уроки", может быть то, что в школу нередко приходят учителя, не имеющие специального образования по преподаванию иврита.

Учителя, начинающие работать по программе NETA, обязательно проходят обучение на вводном семинаре. На нем они знакомятся с учебными материалами и возможными методиками их использования в учебном процессе, а также с принципами работы по программе, которые, по сути, не отличаются от прописных истин педагогики. Данный семинар, конечно же, не превращает учителя в специалиста по преподаванию иврита, но все же позволяет ему приступить к работе по программе.

Реальным решением данной проблемы, по мнению авторов, является постоянная профессиональная помощь учителю со стороны квалифицированного инструктора-методиста на этапах подготовки и анализа урока.

В последнее время такое профессиональное сопровождение учителей иврита, работающих по программе NETA, кураторами проекта стало возможным также при помощи технологии видеосвязи в рамках проекта ALE (ивр.: עברית לטובה הנוער / *Иврит на благо молодежи*).

Проект ALE, в основе которого лежит программа NETA, является интегральной частью проекта Хефциба. Руководство проекта составлено из представителей трех организаций: Министерства просвещения Израиля, Еврейского агентства для Израиля и Евро-Азиатского еврейского конгресса; финансируется проект на средства Фонда еврейского образования в диаспоре им. Л.А. Пинкуса, и Благотворительной группы "Генезис". Контроль за методической частью проекта ALE осуществляет Всемирный центр NETA во главе с Г. Коблинер.

Сертифицированные кураторы Всемирного проекта NETA, закончившие трехлетний курс в Hebrew College в г. Бостоне, являются кураторами одной или нескольких школ – участниц проекта ALE.

Методическое сопровождение учителей иврита осуществляется в три этапа: на первом этапе учитель самостоятельно готовится к конкретному уроку, продумывает цели этого урока, а

также методы достижения поставленных целей. Как показывает опыт авторов статьи, далеко не всегда учителю понятны цели, которых он хочет достичь, результаты, которые хочет получить от учеников, и тем более методы и средства достижения этих целей и получения желаемых результатов. Именно в этом ему помогает куратор-методист, корректируя при необходимости план урока.

На втором этапе учитель проводит запланированный урок, который записывается на видео, причем записанный файл отправляется и учителю, и куратору. Такая форма работы позволяет куратору оказывать постоянную помощь учителям из разных городов, что было бы невозможно в том же объеме и с той же частотой без использования технологии видеосвязи.

Третий этап – обсуждение проведенного урока – один из важнейших этапов, на котором развивается способность учителя дать максимально объективную оценку себе и своей работе, проанализировать свой урок, увидеть педагогические просчеты и понять способы избежать их повторения в дальнейшем.

Такая работа проходит по мере необходимости, но не реже 1 раза в 3-4 недели.

К положительным результатам, полученным за время реализации этого проекта, можно отнести повышение уровня ответственности учителей на этапах подготовки и проведения урока, развитие способности учителя видеть и признавать свои педагогические просчеты, отзывы учителей, что им, действительно, в силу разных причин, необходимо такое профессиональное сопровождение, а также удовлетворение учителей от своих "Хороших Уроков", которые стали у них получаться. Все это дают авторам статьи надежду на превращение в реальность уравнения

"Хорошая Учебная программа + Хороший учитель = Хороший Урок"!

#### Библиография

1. Бутеева Ю. Опыт внедрения учебной программы по ивриту "НЭТА" в Центре образования №1311 "Тхия". // Язык иврит: изучение и преподавание: материалы Шестнадцатой междунар. междисциплинарной конфер. по иудаике: в 3 ч. – М.: ПРОБЕЛ–2000, 2009. – Вып. 25. – Ч. 1. С. 123-129

2. Педагогика: учеб. пособие для школьных пед. училищ / под ред. Б.П. Есипова. - М. : Просвещение, 1967. - 414 с.
3. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений /. - 4-е изд. - М. : Школьная пресса, 2004. - 512 с.
4. Коблинер Г. И тот, кто умеет задавать вопросы (НЕТА – программа преподавания иврита в школах диаспоры). // Материалы XVII международной ежегодной конференции по иудаике: том III. Язык иврит: исследование и преподавание. Академическая серия, выпуск 32, М., 2010. С. 5-21.

*С. Колода (г. Горловка, Украина)*

### **Культурологический подход в обучении ивриту студентов-филологов**

Преподавание иностранных языков в современном понимании невозможно без учета национально-культурных особенностей представителей иного лингвосоциокультурного сообщества. Обучение неродному языку идет гораздо дальше простой передачи правил перекодирования одной языковой системы на другую. Оно включает также ознакомление с языковыми реалиями, составляющими основу фоновых знаний. Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения. С другой стороны – это часть культуры. Поэтому овладение иностранным языком – это не просто приобретение еще одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. В этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия). В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией. Ее основными составляющими являются знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами, и владение навыками межкультурного диалога, предполагающего готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров другого лингвосоциума, оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации [8, 110].

Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного "диалога культур", призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, наро-

да-носителя изучаемого языка и иной культуры, а также конкретного социума, представителем которого является студент. Осваивая иврит как иностранный язык, студент должен овладеть языковой организацией мира, уметь понять через призму языка другую картину мира. При этом расширяется его восприятие действительности, позволяя как бы "со стороны" взглянуть и на ту культуру, в рамках которой человек вырос и находился. В этом смысле тот, кто осваивает иностранный язык, получает тем больше, чем больше культура и стоящая за ней цивилизация отличается от той, в которой он воспитывался. Присоединяясь к мнению Т.М. Гуревич, отметим, что именно такая "ломка" родных культурно-цивилизационных рамок, необходимая для расширения горизонта восприятия мира, а отнюдь не лексико-грамматические сложности восточных языков, и является главной трудностью освоения этих языков людьми, принадлежащими к европейской цивилизации [1, 474].

Подобное замечание очень точно описывает специфику реализации культурологического подхода в обучении ивриту студентов филологов. Однако какое именно культуроведческое образование должны получить студенты-филологи, изучающие иврит? Каковы будут требования к уровню их иноязычной социокультурной компетенции? Что следует понимать под культуроведением для филологов разных специализаций?

Прежде всего, опираясь на исследования В. В. Сафоновой, опишем различия между культуроведением как одной из областей культурологического знания и культуроведением как теоретико-прикладной областью языковой педагогики. Культуроведение как одна из культурологических наук на контрастивно-сопоставительной основе изучает:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков (функционирующих в разных культурных сообществах);
- ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культур соизучаемых сообществ;

- историко-культурный фон и особенности исторической и этнической памяти;
- культурное наследие, культурную идентичность и ментальность соизучаемых народов;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации [7, 17].

Рассмотрим, как и когда начинается формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку.

По мнению Т.К. Цветковой [9, 110-111], изучение иностранного языка – это всегда вторжение в иное культурное измерение и присвоение чего-то большего, чем просто набор слов и правил. И то, что обучать иностранному языку в отрыве от его культурного содержания невозможно, не вызывает ни у кого возражений. Однако нельзя не согласиться с Т.К. Цветковой, что конкретное наполнение понятия "культурное содержание" при обучении иностранному языку требует осмысления. Традиционно обучение иноязычной культуре связывают с лингвострановедением, которое изучает в языке то, что является источником сведений об истории и культуре страны, чей язык изучается. Этот аспект вполне обеспечивает производство уместных и приемлемых высказываний и адекватное понимание чужой речи или текста с учетом замысла или контекста, но не характеризует межкультурную компетенцию с точки зрения конечного результата.

Другой подход включает в культурное содержание, знание обо всех областях жизни страны изучаемого языка, особенности национального видения мира и развитие умения общаться в различных жизненных ситуациях. Но при хроническом дефиците времени на занятиях преподаватель не может уделять культурологической информации много внимания. Даная задача осложняется также тем, что культурологическая и лингвосоциокультурная информация студентам, изучающим иврит в вузах стран СНГ практически не известна. Израиль остается страной экзотической, сведения о ней у студентов достаточно отрывочны и противоречивы.

Иная точка зрения отражает необходимость включать два основных компонента: опыт культуры народа-носителя языка и учет родного языка и родной культуры. Первый компонент связан с вопросом, какой опыт и какую разновидность культуры – сефардскую или ашкеназскую – отбирать (или общее для всех разновидностей) и как обучать этому опыту, если на языке говорят как на родном люди разных этнических субкультур. Решение этого вопроса, на наш взгляд, является очень сложным и требует комплексного подхода. Для того, чтобы отбор информации с культурным компонентом был наиболее объективным, необходимо четко уяснить цель обучения ивриту студентов-филологов (очевидно, что при единстве коммуникативной цели, профессиональная и лингвосоциокультурная компетенция будущих преподавателей иврита и переводчиков будет иметь свою специфику). Также необходимо привлечь данные смежных наук.

В качестве примера, обратимся к страноведческому словарю-справочнику [3]. В словаре на букву "М" представлены следующие концепты и реалии: "Маарив", МАПАМ, Масада, МАФДАЛ, маца, "Меа Шеарим", мезуза, менора, Мертвое море, мечеть, мечеть Аль-Акса, мечеть Омара, "Мир Галилея" (опера, 1982 г.), Мишна, мобильный телефон, "Моделет", мосад, мошав, музей диаспоры (Бейт а-тфуцот), музей истории Иерусалима [3, 262]. Определить, какие из этих слов необходимо включить в лексику для студентов возможно лишь при тщательном анализе текстов, используемых в обучении.

В этой связи следует рассмотреть второй компонент – разработку и создание национально-ориентированных учебников. Под национально-ориентированным учебником мы понимаем учебник/учебно-методический комплекс (УМК) по иностранному языку, ориентированный на родной язык и родную лингвокультуру студентов, при этом четко и объективно описывающий специфику иноязычного лингвосоциокультурного сообщества.

В контексте данной статьи мы не будем проводить попытку анализа оригинальных (созданных в Израиле) учебников иврита, которые, без сомнения, имеют много положительных параметров, отметим лишь те трудности, которые связаны с их интеграцией

в обучение студентов вне языковой среды. В частности, возникает определенный барьер при их использовании для изучения иврита как средства общения в диалоге культур и как предмета и инструмента будущей профессиональной деятельности студентов-филологов. Этим барьером является фактор монокультурности оригинальных учебников. Поскольку оригинальные учебники никак не связаны с культурой Украины (как и любой другой страны) их исключительное использование существенно сужает возможности диалога культур в процессе овладения студентами ивритом как иностранным языком, а также возможности для формирования у них умений представлять средствами изучаемого языка как культуру Израиля, так и культуру родной страны.

Кроме этого, неблагоприятной для формирования профессиональной филологической компетенции студентов является такая особенность оригинальных УМК как отсутствие опоры на родной язык тех, кто изучает иностранный язык по данному учебному пособию. Следует обратить внимание на тот факт, что опасной для формирования высокого уровня профессионализма будущих филологов является не только возникающая языковая интерференция, но и овладение языком как "техническим средством". В реальности, например, некоторые специалисты, овладев иностранным языком как "техническим средством", общаться на живом языке не умеют, оставаясь в рамках видения окружающего мира, сформированного в контексте родной культуры, порождая высказывание путем подстановки иностранных слов в структуры, свойственные родному языку. И, если в профессиональном общении за счет большого количества экстралингвистических опор и общего профессионально-культурного контекста такого собеседника понять можно, то в общении на другие темы возникают трудности. При этом успешность овладения иностранным языком обусловлена продуктивной опорой на национальную языковую ментальность [4].

Формирование толерантного отношения к представителям других лингвоэтнических сообществ, предполагает осознание специфики речевого поведения носителей языка, а также учет речевого и неречевого поведения в процессе коммуникации.

Зачастую именно незнание этих особенностей становится более существенным барьером коммуникации, чем нарушение норм и узуса при общении с носителями языка. Речевое поведение неразрывно связано с понятием национального менталитета. Национальный менталитет – это особый психологический уклад жизни носителей определенной культуры, базирующейся на своеобразном своде правил и законов и выступающей как совокупность системы духовных ценностей. Знание национального менталитета позволяет описать своеобразие видения данной общностью людей окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него. Адекватное отражение действительности в сознании человека обеспечивается посредством функционирования языка [2, 223].

К сожалению, присутствие в практическом курсе иврита большого объема культурологического материала не способно само по себе изменить сознание обучающегося и представить новый для него язык как открывающуюся картину мира. Оно лишь увеличивает поток информации, в котором ему приходится существовать, и, согласно Т.К. Цветковой [8, 112], культурный компонент лежит не вне языка, а внутри него, потому, что язык отражает содержание сознания его носителя. По мнению Т.К. Цветковой, носитель национальной культуры характеризуется не объемом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые сформировались в результате присвоения социокультурного потенциала родной культуры. И, прежде всего, это образы сознания-значения, ассоциированные со словами.

Особую роль в реализации культурологического подхода в обучении ивриту играет определение узуального опыта как необходимой составляющей для равной и адекватной коммуникации. Подобный узуальный опыт носителей иного (неродного) языка и культуры всегда носит кроме общечеловеческого опыта еще и национально-культурную специфику.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску и таким, которые необходимо выделить в учебных целях, можно отнести следующие:

- 1) традиции и обычаи;

- 2) бытовую культуру, тесно связанную традициями;
- 3) повседневное поведение, а также связанное с ним речевое поведение (формулы речевого этикета) и кинестетические коды, используемые носителями данной лингвокультурной общности;
- 4) "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей различных культур;
- 5) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [2, 220 - 221].

Одним из ведущих методических принципов, положенных в основу реализации культурологического подхода в обучении ивриту, на наш взгляд, следует рассматривать принцип диалога культур и цивилизаций. Данный принцип обращает внимание педагогов на необходимость анализа культуроведческого аутентичного и частично аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования при моделировании в учебной аудитории такого культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций – от этнических/суперэтнических культур, социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам, к цивилизационным пластам и их отражению в мировой культуре [6]. Подобное понимание принципа диалога культур особенно важно для преподавания иврита как иностранного языка. И вклад еврейского народа в развитие мировой цивилизации и сам факт возрождения современного иврита является уникальным, и уже сам по себе представляет значительный пласт фоновых знаний. Зачастую, обладая ограниченными фоновыми знаниями, студенты не могут адекватно и полно воспринять контекстуальную информацию. Например, работая над текстом "משכנות שאננים וימין משה" [9, 392], студенты плохо представляют себе как определенные исторические факты, персоналии (Мозес Монтефиоре, экономическое положение и санитарные условия жизни еврейского Иерусалима в XIX в.), так и некоторые фоновые знания (отказ жителей селиться в новых благоустроенных домах). В данном случае чтение текста

необходимо сопровождать лингвострановедческим комментарием, восполняющим лакуны его понимания.

Важность создания модели культуроведческого обогащения иноязычной практики на занятиях по ивриту обусловлена также тем, что студенты вузов должны быть готовы исполнить роль субъекта диалога культур в своей будущей профессиональной деятельности. Нам кажется правомерной позиция В.В. Сафоновой, отмечающей, что дидактическая модель для культуроведческого образования средствами соизучаемых языков должна основываться на контрастивно-сопоставительном соизучении культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [5], [6].

Понятие "диалог культур" часто, в том числе, и в образовании, используется с одной прагматической целью – сформировать толерантность в межэтнических отношениях. Решение этой задачи не возможно без знания конкретных этнических культур во всем их многообразии и истории, без знания территориальных и социальных вариантов этих культур, а также без четких и объемных представлений о современном состоянии этнических культур в Израиле. Очевидно, что необходимо вести речь о создании такой культурологической модели обучения современному ивриту, в которой были представлены культурологические учебные пособия с учетом родной лингвокультуры учащихся. При этом важно, чтобы такие учебные пособия не просто унифицировали языковую составляющую и формировали умения и навыки в отдельных видах речевой деятельности. Эффективным учебник по ивриту как иностранному языку будет только тогда, когда он будет представлять не просто "методический очерк-схему", знакомящий с некой "обобщенной" стороной речевой деятельности (устной речью), а охватывающий национально-культурную специфику изучаемого языка. На таких же позициях, по нашему мнению, строится модель культурологического подхода в обучении ивриту студентов-филологов.

#### Библиография

1. Гуревич Т.М. Культурологический подход к обучению японскому языку // Труды межинститутской науч. конференции

"Востоковедные чтения 2008" (Москва, 8-10 октября 2008 г.) / Общество востоковедов РАН. М.: ИВ РАН, 2010. - Бюллетень Общества востоковедов. – Вып. 17. – С. 472–480.

2. Колода С.А. К вопросу оптимизации процессов межкультурного общения в обучении ивриту // Язык иврит: исследование и преподавание: материалы десятой и одиннадцатой ежегодной междунар. междисциплинарных конфер. по иудаике. – Вып. 7. – М., 2004. – С. 219–231.

3. Крюков А.А. Израиль сегодня. Страноведческий словарь-справочник. – М.: МУРАВЕЙ-ГАЙД, 2000. – 272 с.

4. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–122.

5. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. – Воронеж: Истоки, 1992. – 430 с.

6. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

7. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

8. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – № 2. – С.109–115

9. שלומית חייט, שרה ישראלי, הילה קובלינר. עברית מן ההתחלה החדש. חלק א'. עם תרגום לרוסית. – ירושלים: אקדמון בע"מ, 2002. – 522 עמ'.

*И. Зыскин (г. Москва, Россия)*

### **К вопросу о развитии функциональных стилей речи в современном иврите**

Естественный язык, выступая как средство коммуникации, проявляет себя в многообразии минимальных единиц речевого общения, именуемых обычно высказываниями. Выделение высказывания в потоке речи и его анализ лежат в основе исследования функционирования различных элементов языковой системы.

Несмотря на то, что каждое высказывание по своей сути является индивидуальным, его, тем не менее, всегда можно отнести к той или иной разновидности высказываний, имеющих нечто общее в своей направленности и назначении, в своем мыслительном содержании, которое возникает в какой-то определенной сфере общения между людьми, их бытовой, культурной, общественной деятельности.

У каждого народа на некоторой (достаточно высокой) ступени общественного развития отмечается наличие определенных видов речи. Различается, прежде всего, речь устная и письменная. В каждой из них есть свои подвиды, некоторые из которых, при этом, часто бывают очень близки между собой как по своему назначению, так и по общим особенностям своего содержания.

Так, например, в устной речи принято различать разговорную речь и речь устных публичных выступлений, в широком смысле слова - "ораторскую" речь. По общим особенностям своего содержания разговорная речь может быть речью бытовой, производственной, социально-политической и т. д. Речь публичных выступлений бывает в этом же смысле речью социально-политической, юридической, моралистической, религиозной, учебно-педагогической, художественной и т. д.

В письменной речи, более богатой разновидностями своего содержания, помимо тех видов, которые присущи устной публичной речи, выделяются также речь научных и философских трактатов, юридических и законодательных документов, учебных и научно-популярных сочинений, технологических обобщений и расчетов, речь эпистолярная и т. д. Указанные виды речи принято

называть "функциональными стилями речи" или, более кратко, "функциональными стилями" [2]. Для множества современных литературных языков в качестве основных выделяются обиходно-литературный, газетно-политический, производственно-технический, официально-деловой и научный функциональные стили<sup>1</sup>.

Несмотря на то, что границы между функциональными стилями, как правило, весьма нечетки, можно утверждать, что в целом каждый из них имеет характерные особенности в лексике, фразеологии, словообразовании, морфологии, синтаксисе, в особенности эмоционально-оценочных и экспрессивно-образных средств.

Наиболее богатыми с этой точки зрения являются те функциональные стили, в основе которых лежит т.н. "наглядное мышление", т.е. мышление в представлениях, обобщенных с помощью словесных понятий. К таким функциональным стилям относится, прежде всего, разговорно-бытовая речь, а также речь ораторская, в особенности, посвященная конкретным интересам и событиям, и, в наибольшей мере, речь художественная.

Содержание высказываний, относящихся к типу ораторской и художественной речи, как правило, характеризуется высокой степенью завершенности, вследствие чего текст этих высказываний оформляется в виде грамматически корректных предложений.

С другой стороны, функциональные стили, базирующиеся на так называемом "теоретическом мышлении", т.е. мышлении в логически оформленных отвлеченных понятиях, систематизированных с помощью слов-терминов, обладают существенно меньшими возможностями выражения экспрессии. В эту группу функциональных стилей следует отнести речь отвлеченно-научную, речь философскую, технологическую, а также речь общих правовых и моральных узаконений и некоторые другие. Литературные произведения, относящиеся к этим видам речи, содержат преимущественно теоретические рассуждения, они, как правило, богаты

---

<sup>1</sup> Данная классификация приведена в соответствии со словарем "Языкознание" [2]. Весьма подробно вопрос классификации функциональных стилей анализирует В.И. Горелов [1, 122] (прим. автора).

словами-терминами, а также цифровыми, условно-буквенными и другими обозначениями. Как следствие, данные функциональные стили отличаются наибольшей стереотипностью своей лексики и синтаксических конструкций.

Исследование проблем функциональной стилистики имеет для иврита большое значение ввиду исторических условий, в которых проявлялось его социальное функционирование. Более пятнадцати веков иврит был повсеместно используемым языком еврейского народа (т.н. "библейский" и "мишнаитский" периоды развития иврита), а затем вышел из живого употребления. Почти два тысячелетия (т.н. "средневековый" период развития иврита) язык существовал преимущественно в виде текстов, представлявших собой исторические памятники, так и в виде вновь создаваемых литературных произведений, пока во второй половине XIX в. не началось его возрождение в качестве разговорного языка (начиная с этого момента выделяется т.н. "современный" период развития иврита).

С лингвистической точки зрения возрождение иврита в качестве разговорного языка можно рассматривать как "функционально-стилевое расширение", уникальное в своем роде. В иврите сформировались функциональные стили, характерные для устной речи, не проявлявшиеся в той ограниченной коммуникации на иврите, которая существовала на протяжении всего "средневекового" периода.

Вместе с тем, стилиевой спектр иврита "средневекового" периода довольно широк. В различных источниках отмечаются следующие стили: стиль письменного иврита, стили прозаической и стихотворной литературы, стиль поэзии и законотворческой литературы Библии, стили прозаического и законотворческого изложения в Мишне и в Талмуде, стили поэзии пиюта и средневековой поэзии, стиль раввинистической литературы (тексты комментариев классических текстов), стиль еврейского законотворчества, стили философского и научного трактата.

Также существовали письменные коммуникативные стили, такие как в литературе респонсов<sup>1</sup>, в обменах мнениями между мудрецами и философами, общих обменов мнениями при семейных, общественных и торговых обстоятельствах.

В эпоху Хаскалы (начиная со второй половины XVIII в.) "стилевое расширение" стало особенно заметным, когда добавились жизненные сферы, в которых иврит использовался особенным образом. Сюда можно отнести, например, стиль светской литературы, как поэтической, так и прозаической, а также публицистический и научный стили.

В этот период иврит, в некоторой мере, стал языком торжественных мероприятий и особенных встреч, своего рода "lingua franca" для евреев из многих стран. Для старого ишува, иврит был общим языком разных общин, который использовался в повседневной жизни, хотя и не как бытовой язык разных людей.

Возрождение иврита в качестве разговорного языка явилось его превращением в единственный или основной язык говорящих на нем. С точки зрения функциональной стилистики произошло не возникновение специального разговорного регистра, а распространение действия письменного языка на различные коммуникативные ситуации.

В начальный период возрождения иврита люди говорили на языке, который был им доступен из письменных источников. При этом сторонники речи на иврите не обращали внимания на необходимость развития специального разговорного стиля, а те изменения, которые происходили в разговорном языке, воспринимались как "детская болезнь". По свидетельству современников, Э. Бен-Йехуда, один из пионеров разговорного иврита относился к этому свойству разговорного иврита, отличающегося от письменного иврита того же периода, с большой снисходительностью. Известно его изречение: "Главное, чтобы говорили на иврите". По-видимому, сам Э. Бен-Йехуда и его сподвижники видели в

---

<sup>1</sup> Респонсы (от лат. *responsa/ответы*; ивр. ש"ת – שאלות ותשובות) – *вопросы и ответы*, один из жанров галахической литературы, состоящий из вопросов и рекомендаций галахических авторитетов (прим. ред).

этом отличии разговорного языка от письменного (грамотного) языка временное явление, которое со временем пройдет [6].

Подтверждение этого предположения отражено в статье Х. Розена [7]. Он пишет: "Что такое развитие нашего языка? Одним из самых важных наших достижений со времени возрождения языка является возможность охарактеризовать наш способ выражения мысли не только на уровне стиля, как детский язык, язык Пальмаха, язык образованного человека, но и охарактеризовать его с точки зрения того средства коммуникации, в рамках которого мы высказываемся. Сегодня мы можем управлять такими средствами выражения, которые помогут нам сразу распознать, является ли тот или иной текст сочинением школьника или газетным отрывком или литературным произведением или полицейским отчетом.

Я вижу в факте дифференциации средств выражения одно из важнейших достижений языка иврит, и я думаю, что без этого достижения мы не были бы вправе называть сегодняшний иврит подлинно живым культурным языком", завершает Х. Розен.

Отметим факторы, повлиявшие на развитие системы функциональных стилей в современном иврите.

Наиболее важным из них, безусловно, является повседневное использование языка, развитие сфер использования языка, расширение социальных функций говорящих на нем людей.

Так, отмечая изменения, которые произошли с языком информации и корреспонденции в газете, с того времени, когда он стал подвергаться требованиям соответствия между формой языка и функцией, которую он должен выполнять в реальной жизни, Х. Рабин [5] пишет: "Журналист вынужден работать "в темпе"... Было трудно во много раз в начале пути ежедневной прессы на иврите, поскольку ее авторы либо не имели никакого опыта в разговоре на иврите, либо делали в нем первые шаги. До сих пор говорящие на иврите имели обыкновение строить свою речь напыщенным стилем, напоминаям текстамидрашей и философских трактатов. В результате "упражнения по бегу" в условиях нехватки времени ежедневной журналистской работы иврит "на-

качал мышцы", сбросил лишний вес и излишки жира, и приобрел способность быстрой и точной реакции.

Язык прошлого, который в Средние века обычно называли "богатым", стал здесь конкретным, менее элегантным, но эффективным", отмечает Х. Рабин.

Нет никакого сомнения в решающей силе фактора развития жизни и ее потребностей в Израиле на развитие корпуса функциональных стилей в иврите. Вместе с тем, в качестве гипотезы укажем на дополнительные факторы, которые также в определенной мере принимали участие в формировании функциональных стилей.

На начальной стадии возрождения иврита, как разговорного языка, в израильском обществе существовали две силы, которые действовали против развития стилей. Прежде всего, отметим течение пуристов, которые видели в классическом иврите, иврите источников единую (и единственную) языковую норму для употребления при всех возможных обстоятельствах. Источником сил этого течения была общественная, национальная, культурная (в религиозном смысле) и воспитательная мотивация, осознанная и разъясненная, целью которой было установление во всем обществе и при всех обстоятельствах употребления "высокого" языка [3].

Вторая сила действовала в первую очередь из-за мотивации, находящейся в общественном мировоззрении, и она была представлена теми, которые были "повстанцами" с разных точек зрения и в разных общественных, религиозных и культурных сферах. Они выделялись мировоззрением равенства в обществе и "прямотой" в общественной жизни, которая выражалась в неформальном языке и речевом этикете. Они отвергали "отполированный" язык во всех его проявлениях и действовали так, чтобы "исреелит", разговорный язык "колючего сабры" использовался при всех обстоятельствах или хотя бы в большинстве.

Две эти силы противодействовали развитию функциональных стилей, но, поскольку они действовали в разных направлениях, с одной стороны – в сторону высокого языка, с другой – в сторону простого, они заострили различие между формальным языком, как письменным, так и разговорным, и неформальным языком. Этим они способствовали развитию функциональных

стилей, их усилению, и "поляризации" крайних стилей и формированию промежуточных.

В дополнение к внутренним общественным факторам действовали и другие, в основном, связанные с приемом Израилем новых репатриантов.

Трудности репатриантов в освоении языка в целом и функциональных стилей в частности задержали и задерживают использование функциональных стилей, которые уже сформировались. Можно даже предположить, что массовая репатриация вмешалась в формирование функциональных стилей, привнося время от времени элементы функциональных стилей из языков стран исхода.

Репатрианты из разных стран принесли вместе с репатриацией различные способы языковой коммуникации. Эти способы постоянно сталкивались между собой, а иногда обнаруживалась нехватка средств в иврите для решения какой-либо коммуникативной задачи, а иногда у репатриантов возникало желание вписаться в языковые привычки коренных жителей, которые воспринимались, в отличие от языка страны исхода, как свободные от стиливых изменений, в особенности, в области межличностных отношений.

Что касается сложности стилевой интеграции репатриантов, отметим, что, возможно, имелись дополнительные факторы, которые действовали против языковой дифференциации: средства информации, например, представляли, как это вытекает из их функции, стандартный "высокий" язык, иногда даже язык литературный и т.п. Другие функциональные стили населению приходилось воспринимать при других языковых обстоятельствах, поскольку до последнего времени в средствах массовой информации использовали стандартный "высокий" язык даже при неформальных обстоятельствах (например, при дружеской беседе на телевидении или в условиях неформального интервью), и информация, которую получали слушатели или зрители, заключалась в том, что и в таких случаях нужно говорить языком более формальным. Таким образом, средства массовой информации долгое время были фактором языкового объединения.

Исключительная приверженность к функциональному стилю литературного языка в течение многих лет была характерна для программ изучения иврита как в Израиле, так и в странах рассеяния. Ш. Харамати [4], говоря о еврейском образовании, отмечает, что все учебные программы – как направленные на нужды репатриантов и в Израиле, и за границей, так и адресованные учащимся школ в Израиле, как правило, "не ориентированы на обучение умению пользоваться языком применительно к обстоятельствам".

Ситуация изменилась в последние десятилетия: как в системе образования для репатриантов, так и в системе школьного образования, учащиеся информируют о наличии стилевой дифференциации.

Все вышеуказанные общественные факторы влияли и продолжают влиять на развитие системы функциональных стилей в иврите.

#### Библиография

1. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка. М., "Просвещение", 1979.
2. Языкознание. Большой энциклопедический словарь, М., "Большая Российская Энциклопедия", 1998.
3. Fishman J.A. Language and Nationalism. Newbury House Publishers, Rowly, Mass., 1972.
4. הרמתי ש. סוגיות בהנחלת הלשון העברית. עמידה, ת.א-1972.
5. רבין ח. לשון העת והעיתון. דבר, מאי 1975.
6. רבין ח. מה הייתה תחיית הלשון העברית. // ספר זיכרון לשלום סיוון. י-1979.
7. רוזן ח"ב. מגמות בעברית החיה. תרבות וספרות, הארץ, 09.09.1979.

**Об авторах**

*Аграновски Вера*, преподаватель иврита, ответственная за преподавание иврита в ульпанах стран СНГ и Балтии, Еврейское Агентство для Израиля;

*Баркусская Ирина Рафаэлевна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Бутеева Юлия Александровна*, куратор проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ, учитель иврита в Центре образования №1311 "Тхия";

*Вязигина Ксения Александровна*, куратор проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ, учитель иврита в Центре образования №1311 "Тхия";

*Дубова Ольга Львовна*, разработчик аудиокурса для изучения иврита на продвинутом уровне;

*Едовицкий Михаэль*, PhD, директор отдела по работе с евреями Центральной Европы, Еврейское Агентство для Израиля;

*Заславски Рина*, педагогический директор отдела образования в странах СНГ и Балтии, Еврейское Агентство для Израиля;

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

*Колода Светлана Александровна*, к.ф.н., доцент Горловского государственного педагогического института иностранных языков;

*Кондракова Юлия Николаевна*, к.ф.н., доцент Государственной классической академии им. Маймонида; проректор Международного еврейского института экономики, финансов и права;

*Корниенко Юрий Михайлович*, к.ф.н., профессор, заведующий кафедрой древнееврейского языка и литературы, Государственная классическая академия им. Маймонида;

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

*Кувшинова Анна Юрьевна*, магистрант Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова;

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

*Надорова Юлия Викторовна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Пирлес Стэнли*, в прошлом – директор еврейской школы, в настоящее время является независимым консультантом в сфере образования, проживает в г. Иерусалиме (Израиль);

*Скородумова Полина Юрьевна*, к.ф.н., старший преподаватель Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова;

*Семченкова Дарья Юрьевна*, аспирантка Института языкознания РАН;

*Соломоник Абрам*, PhD, автор ряда книг по грамматике иврита и словарей, долгое время занимался проблемами преподавания иврита взрослым, работая в качестве инспектора-методиста по ультраортодоксам в Министерстве просвещения Израиля;

*Тер-Петросян Лилит*, PhD, преподаватель кафедры востоковедения Ереванского государственного университета;

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

*Шимон Това*, директор Института TaL AM при Центре еврейского образования им. Бронфмана в г. Монреале (Канада).

## Содержание

<i>П. Скородумова.</i> Сериальные конструкции с глаголом qām (вставать).....	5
<i>П. Скородумова.</i> Грамматикализация глагола hālaq в иврите.....	13
<i>А. Кувшинова.</i> Контрастивный анализ семантического поля "надевание" в иврите и русском языке .....	23
<i>Ю. Корниенко.</i> Общая характеристика лексико-семантического поля "время" в современном иврите.....	32
<i>Д. Семченкова.</i> Фразеологические единицы с числительным <i>семь</i> в языке иврит (на материале словарных данных и результатов эксперимента).....	36
<i>Ю. Кондракова.</i> Способы выражения отрицания в придаточных конструкциях со значением нереального условия (сопоставление с семитскими и индоевропейскими языками).....	48
<i>Л. Френкель.</i> Проблемы фонетики современного иврита; сравнительный анализ учебных пособий.....	59
<i>Ю. Костенко.</i> К вопросу о способах образования прилагательных и наречий в иврите.....	74
<i>А. Соломоник.</i> Жизнь, смерть и возрождение языков .....	80
<i>Л. Тер-Петросян.</i> О преподавании иврита в университетах Армении.....	99
<i>О. Дубова.</i> Письменные экзамены по ивриту.....	106
<i>М. Едовицкий, Р. Заславски, Е. Марьянчик.</i> Об организации уровневого тестирования преподавателей иврита в странах бывшего СССР (2003–2010 гг.) .....	112
<i>В. Аграновски, Р. Заславски, Е. Марьянчик.</i> Компьютерное тестирование учащихся ульпанов Еврейского агентства в странах бывшего СССР .....	124

<i>И. Баркусская.</i> Интерактивные видеоуроки (практика и развитие основных навыков, необходимых при изучении иностранного языка в формате видеоурока) .....	136
<i>Т. Шимон, С. Пирлес.</i> TaL AM: естественный подход к изучению иврита.....	141
<i>Ю. Бутеева, К. Вязигина.</i> Учебная программа + Учитель = Урок? ..	156
<i>С. Колода.</i> Культурологический подход в обучении ивриту студентов-филологов.....	162
<i>И. Зыскин.</i> К вопросу о развитии функциональных стилей речи в современном иврите .....	171
<i>Об авторах</i> .....	179