

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

**Язык иврит: исследование и преподавание**

Материалы XVII Международной ежегодной  
конференции по иудаике

Том III



Академическая серия

Выпуск 32

Москва 2010

**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 Seventeenth Annual International  
Conference on Jewish Studies

**Volume III**



Academic Series

Issue 32

Moscow 2010

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

*Editorial Board:*

Evgueny Marianchik, Julia Kondrakova

Издание осуществлено при финансовой поддержке

Published with the support of



Американского Еврейского Объединенного  
Распределительного Комитета (Джойнт)

The American Jewish Joint  
Distribution Committee (Joint)



Фонда Ави Хай

Avi Chai Foundation

ISBN 978-5-98604-197-1

© Центр научных работников  
и преподавателей в вузах  
"Сэфер", 2010

© Межрегиональный центр  
преподавания иврита, 2010

© Коллектив авторов, 2010



*О четырех сыновьях рассказывает Тора:  
один – мудрец, и один – злодей, и один – простодушный,  
и один – не умеющий задавать вопросы.  
(из Пасхальной Гагады)*

*Г. Коблинер (г. Иерусалим, Израиль,  
г. Бостон, США)*

**И тот, кто умеет задавать вопросы  
(НЕТА – программа преподавания иврита в школах диаспоры)**

Умение задавать вопросы является одним из важнейших элементов искусства преподавания и залогом успешной учебы. И учитель, и ученик, стремясь, каждый со своей стороны, углубить знания и удостовериться в понимании пройденного, задают вопросы. Чем глубже они знакомятся с материалом, тем более глубокими и сложными становятся их вопросы, которые свидетельствуют об эрудиции и жажде познания.

В этой статье мы опишем процесс присоединения школы к проекту НЕТА при помощи своего рода «двухсерийного документального фильма», бесстрастно запечатлевшего разнообразные вопросы, которые задают нам, разработчикам проекта, директора школ и учителя, а также вопросы учеников, обращенные к учителям. В первой серии фильма мы услышим типичные вопросы до того, как школа присоединилась к проекту; вторая же серия демонстрирует, как изменился характер этих вопросов всего через один-два года после начала совместной работы.

Процесс, который описан в «фильме», является усредненным, обобщая то, что мы слышали и видели во время наших многочисленных поездок в разные школы. Разумеется, как любое обобщение, он не может претендовать на то, чтобы в точности соответствовать происходящему в каждой школе, в каждом классе и у каждого учителя. По ходу «фильма» мы опишем формальным языком ряд основных аспектов НЕТА<sup>1</sup>.

Итак, в путь. Первая серия.

Эпизод первый. Вот как начинается сотрудничество со школой: методист или завуч, в ведении которого находится препода-

---

<sup>1</sup>Эти аспекты будут выделены курсивом (прим. автора).

давание иврита, а иногда и сам директор школы узнает от кого-то из своих коллег о программе по ивриту, разработанной НЕТА, и связывается с руководством проекта, находящимся в Hebrew College в г. Бостоне (США). После этого мы собираем доступную нам информацию о школе, а затем приглашаем представителя школы на двухдневный семинар для школ – кандидатов на участие в проекте. На этом семинаре вниманию участников предлагается основная информация о программе. Вскоре после этого начинается процесс нашего знакомства со школой, значимым элементом которого является приезд представителей НЕТА в школу, их встречи с администрацией, беседы с учителями иврита, а также посещение уроков по этому предмету.

Беседуя с учителями, мы просим, чтобы они поделились с нами своими пожеланиями и задали нам все интересующие их вопросы о новой программе преподавания иврита в еврейских школах. Вот несколько типичных вопросов, которые мы слышим от учителей:

- У нас есть ученики, которые пришли в школу с полным отсутствием какой-либо языковой базы. Есть ли у вас специальные материалы для таких учеников?
- Я опытный учитель, преподаю иврит в течение многих лет. У меня есть своя собственная программа, однако я ощущаю нехватку обучающих компьютерных игр, а также фильмов и упражнений для разных видов деятельности. Вот то, что я хотел бы найти в вашей программе.
- Что вы делаете в области грамматики? Мне лично нужны компьютерные упражнения или сборники упражнений по грамматике, ведь детям сложно запоминать грамматические правила.
- Мы очень опытные и творческие учителя и на протяжении многих лет самостоятельно разрабатывали учебные программы. Если будет принято решение о присоединении школы к вашему проекту, то сохранится ли возможность реализации нашего творческого потенциала как учителей?
- Доля детей, испытывающих трудности с ивритом, неуклонно растет и зачастую достигает 50% от общего числа учеников школы. Надеюсь, что вам это известно, и вы предусмотрели в своей программе возможность научить хоть чему-то и таких детей.

- Ученики живут здесь<sup>1</sup> и хотят, чтобы мы обсуждали с ними темы, актуальные для их жизни. Однако, на мой взгляд, не менее важно, чтобы они получали информацию о жизни в Израиле, обсуждали израильские новости, изучали еврейские праздники и основы еврейской традиции. При всем моем уважении к ивриту я отнюдь не считаю себя учителем только иностранного языка. На чем вы делаете акцент в своей программе?
- Дети посвящают изучению иврита массу времени, но когда дело доходит до небольшого сочинения или письма, невозможно понять ни слова из того, что они написали. Я надеюсь, что ваша программа научит их писать.
- Группа учащихся нашей школы была на экскурсии в Израиле, но все без исключения остались крайне разочарованными, поскольку, попытавшись общаться с израильтянами, ребята оказались не в состоянии произнести ни одной фразы. Я не могу найти этому факту никакого рационального объяснения, ведь во время уроков они пишут предложения, переводят сотни слов и вполне успешно сдают экзамены. Способствует ли ваша программа развитию коммуникативных навыков?
- Когда я начал работать в школе, у меня не было никакого представления, что именно мои ученики прошли в прошлом году. Каким образом можно узнать, что именно было пройдено или должно было быть пройдено?

Все это – типичные примеры вопросов, которые задают учителя иврита во время наших первых встреч с ними. Мы видим, что некоторые учителя выражают заинтересованность в программе, обеспечивающей постепенный, но неуклонный прогресс учащихся. Однако другие учителя видят в преподавании по выверенной и поэтапной программе угрозу собственному творчеству и даже праву на собственное мнение. Ряд вопросов свидетельствуют, что уже в самом начале пути необходимо распределять учеников по группам в соответствии с уровнем знаний, а также оценивать их достижения в конце каждого этапа. Встречаются учителя, которые не видят разницы между начинающими учениками и учениками, испытываю-

---

<sup>1</sup> В США (прим. ред.).

щими трудности в обучении, или не осознают необходимости дифференциации учеников по уровню их языковой компетенции. Еще одна группа вопросов свидетельствует о желании учителей найти интересные материалы, которые обеспечили бы расширение словарного запаса учеников и развитие языковых навыков – говорения, чтения, письма и аудирования. Иные вопросы показывают, что самому учителю не хватает как языковой базы, так и профессионализма в сфере преподавания иврита как иностранного языка.

Второй эпизод «первой серии» – посещение уроков. Только так мы можем получить информацию об уровне знаний учеников и методах преподавания. На этих уроках тоже задают вопросы, но уже ученики – своим учителям (все по-английски):

- Как мне классифицировать слова по корням, не понимая, что значит каждый корень?
- Как я могу понять текст, если я не знаю всех слов?
- Я не понимаю, почему мы читаем только хасидские притчи и рассказы о героях. Неужели на иврите больше совсем ни о чем не пишут?
- Почему я должен учить на иврите такие вещи, как לך и שׂו, ведь их нет на английском языке?
- А что, на экзамене нам тоже придется переводить целое предложение? Или будет достаточно перевести только подчеркнутые слова из списка?
- Я не понимаю, что Вы меня спрашиваете на иврите...

Вопросы учеников свидетельствуют о методах преподавания иврита в данной школе. Зачастую все, что требуется от учеников, это продемонстрировать знание сухой грамматики, а их языковая компетенция на иврите даже не проверяется. Эти вопросы доказывают, что большая часть деятельности в классе представляет собой то или иное сочетание всего двух элементов – классификации и механического запоминания. Как только начинается обсуждение какой-то темы и от учеников требуется аргументировать свое мнение, все переходит на английский язык. Нередко обсуждаемые темы не являются актуальными и не побуждают детей к размышлению или дискуссии, а если все же вызывают их ответную реакцию, то по большей части она звучит на их родном языке.

Третий эпизод – встреча с руководством школы. Вот характерные вопросы:

- Школа не может выделить на иврит более двух часов в неделю. Мы надеемся, что этого будет достаточно для прохождения программы.
- Учитывается ли в программе, что в нашей школе учатся американцы, а они традиционно хотят учиться себе в удовольствие, не прилагая к этому никаких усилий?
- Некоторые из наших учителей не могут свободно изъясняться на иврите. Есть ли курсы по методике преподавания иврита, которые проходят на английском языке?
- Будет ли выпускник нашей школы в состоянии обойтись ивритом в Израиле, когда туда попадет. Сможет ли он, к примеру, самостоятельно вызвать такси на улицу Бен-Иегуда в Иерусалиме?
- Будут ли ученики любить иврит в конце курса?
- Как можно делить класс на сильных и слабых учеников? Неужели для вас настолько существенно, чтобы мы проводили такое деление?
- Следует помнить, что никто из родителей не сможет примириться с тем, что его ребенок получил по ивриту оценку меньше  $A^1$ . Я надеюсь, что программа учитывает это обстоятельство.

Эти вопросы создают впечатление, что отношение директоров к ивриту и учителям иврита является весьма специфическим. Ведь каждый директор знает, что учебная программа по любой другой дисциплине организует работу грамотного учителя, имеющего соответствующую квалификацию, планирует его шаги, устанавливает критерии оценки достижений учеников. По любой дисциплине – но не по ивриту. Как только речь заходит о преподавании этого языка, разговор с администрацией нередко принимает вид примитивной торговли.

Создается впечатление, что директора школ пребывают в ожидании панацеи, которая чудесным образом обеспечила бы решение всех проблем, не вынуждая кардинально изменить отношение к предмету. Интересно, что, рассматривая учебные программы по другим

---

<sup>1</sup> Наивысшая оценка в американских школах (прим. ред.).

предметам, эти директора отдают должное таким приоритетам, как поэтапность и преемственность учебного процесса, постановка перед учащимися сложных интеллектуальных задач, поощрение их творчества и независимости мышления, высокий уровень требований к учителям и ученикам, наличие критериев оценки достижений. Почему же эти приоритеты становятся совсем иными, когда речь идет о преподавании иврита? Что является причиной такого отношения к нему? Отчаяние? Признание, что успех невозможен? Своего рода пренебрежение? Отсутствие необходимых ресурсов?

Итак, первая серия нашего фильма подошла к концу, директор и учителя пролистали учебники, задали представителям проекта множество вопросов об организации программы, о приоритетах при выборе учебных материалов, поинтересовались целями отдельных разделов, узнали о принципах подбора текстов разной сложности на разных уровнях, а также о языковых аспектах, изучаемых в том или ином разделе. Какие же принципы положены в основу этой программы?

*Внедрение программы НЕТА (от ивр. נט"ע – נוער לטובת העברית – иврит для молодежи) началось в 2001 году. Для этого была выстроена упорядоченная система, основанная на современных принципах преподавания иностранного языка в школах. Составными ее элементами являются учебные материалы, необходимые для достижения конкретных языковых и когнитивных целей, критерии и средства оценки, методическое сопровождение учителей, направленное на их профессиональный рост, а также активная роль всех участвующих в программе школ. В текущем 2010-2011 учебном году в проекте НЕТА принимают участие более 120 школ в Северной Америке, бывшем СССР, ЮАР, Австралии и Израиле. Эти школы относятся к самым разным направлениям в сфере еврейского образования.*

*Учебная программа была разработана (и продолжает совершенствоваться) коллективом ведущих преподавателей Еврейского университета в Иерусалиме, а также ряда других опытных преподавателей, специализирующихся как в преподавании иврита, так и в подготовке учителей иврита в странах диаспоры.*

*Учебные материалы по программе НЕТА включают в себя тесты для определения текущего уровня учащихся и распре-*

деления их по группам, учебники, компакт-диски, озвучивающие большинство учебных текстов с целью развития навыков аудирования, видеодиски, а также детальные методические рекомендации для учителя и экзаменационные работы, позволяющие оценить достигнутые результаты.

Программа НЕТА является поэтапной и определяет темп развития языковой компетенции учеников, уделяя особое внимание развитию интеллекта детей и коммуникативно-эмоциональных навыков их самовыражения.

### Логика программы

Программа НЕТА соответствует требованиям времени, которое диктует необходимость использования цельной и поэтапной программы, предъявляющей высокие требования к ученикам, обеспечивающей всестороннюю профессиональную подготовку учителей, которая позволит им достичь поставленных перед собой целей.

Авторы программы НЕТА убеждены, что изучение иврита в школах диаспоры должно предусматривать:

1. преподавание языка в общем гуманитарном и культурном контексте, с учетом всех исторических пластов: от библейского иврита, Мишны и средневековой литературы до иврита периода Гаскалы и современного иврита;
2. наличие широкого спектра оригинальных материалов разных жанров, включая тексты из художественной литературы, СМИ и еврейских источников, стихи и песни, новости, статьи и философские размышления, диалоги на разговорном иврите, а также анекдоты и сленговые выражения;
3. методы обучения, направленные на отработку навыков чтения, письма, аудирования и говорения с использованием аудиовизуальных средств (при оценке достигнутых результатов учитываются все приобретенные языковые навыки);
4. рассмотрение языковой компетенции учеников с учетом возрастных требований к навыкам мышления.

### Цели программы

Выпускник программы НЕТА сможет владеть четырьмя языковыми навыками, т.е. он будет в состоянии:

√ читать и понимать разнообразные тексты на иврите, относящиеся к разным периодам развития языка и разнообразным жанрам.

√ активно участвовать в беседе, как на повседневные темы, так и на темы, требующие анализа и серьезного обсуждения;

√ Уметь письменно выражать свои мысли на иврите в разных языковых жанрах: от личного письма до краткой заметки.

Программа НЕТА структурно состоит из четырех уровней:

Базовый уровень (для начинающих с нуля) преподается по учебнику «Альфа НЕТА». Эта книга состоит из 20 глав. В каждой главе приводится письмо одного из двадцати реальных детей, чьи фотографии и рассказы сопровождают читателя по учебнику. Эти дети представляют все основные секторы израильского общества, им же посвящены короткометражные видеофильмы, являющиеся приложением к учебнику.

Учебники по трем другим уровням НЕТА разделены на разделы (каждый оформлен в качестве отдельной брошюры): начальный уровень содержит 10 разделов, средний уровень – 8 разделов, и продвинутый уровень – 5 разделов. На изучение каждого из этих трех уровней отводятся около двух лет. Каждый из разделов посвящен одной общей теме и позволяет познакомиться с ней, а также с характерными для нее понятиями, изучить и обсудить ее с разных позиций и углов зрения.

Например, раздел №3 «Береги и помни» посвящен подбору исторических документов и изучению истории; раздел №6 «Мы будто грезили» рассказывает о ночных мечтах, снах, мыслях и чувствах, раздел №14 «Вместе» говорит о группах и командах, коммунах и коллективах; раздел №18 «Нужный человек на своем месте» посвящен лидерству и лидерам; раздел №23 «Вечный огонь» – общественным, религиозным и личным ритуалам в жизни человека; раздел №24 «О хлебе и не только» анализирует место еды в жизни отдельного человека и общества в целом.

Каковы были критерии отбора тем?

1. Общая и культурная значимость. Так, например, предметом раздела №1 являются форма и цвет; исследуется теория, ут-

*верждающая, что влияние цвета превалирует над влиянием формы; обсуждается, почему зебра имеет черные полосы, а также приводится художественно-символический анализ карты Израиля.*

*2. Возможность естественным образом связать тему раздела с изучаемыми грамматическими вопросами. Так, например, раздел №13 «И отправились в путь, и стали лагерем...» посвящен теме странствий и путешествий, которая позволяет детально рассмотреть придаточные предложения времени и способы их образования.*

*3. Разнообразие жанров, исторических пластов языка и различных регистров, причем все соответствующие учебные тексты перекликаются с темой раздела; например, в разделе №5 «Учиться и учить», приводятся стихи-воспоминания о школе, песни о поступлении ребенка в школу, рассказ о меламене в хедере, мидраши, повествующие о разнообразии учеников, а также воспоминания учителей.*

*4. Возможность активного самовыражения ученика по волнующим его вопросам, как в устной, так и в письменной форме. Например, занимаясь разделом №10 «О языке истины», ученики обсуждают шесть ситуаций, связанных с истиной и ложью, которые требуют моральной оценки.*

*В распоряжении учителей, работающих по программе, имеются детальные методические пособия, описывающие планы уроков, причем на основе этих пособий составляются и текущие контрольные работы. По окончании раздела проводится зачет, материалы для которого предоставляют разработчики программы, и этот зачет является своего рода заключительным аккордом, подводющим итог достижениям учащихся.*

### Вторая серия

Итак, состоялось наше взаимное знакомство со школой, его результаты взвешены и проанализированы. Возникли дополнительные вопросы, на них были получены ответы, и в результате было принято совместное решение о присоединении школы к проекту. Вслед за этим учителя иврита приняли участие в обязательном семинаре, посвященном детальному знакомству с программой и с учебными материалами. На занятиях им рассказали об основных принципах преподавания иврита как иннос-

транного языка, продемонстрировали записанные на видео уроки, а сами они дали ряд показательных уроков в аудитории.

Но вот семинар подошел к концу, учителя вернулись обратно в школу и снова вошли в классы, имея в своем распоряжении учебные и методические материалы. На сей раз учебные группы были сформированы на основании результатов распределительного теста. Занятия пошли своим чередом, а кураторы проекта продолжили начатый на семинаре процесс профессионального сопровождения учителей, регулярно приезжая в школу, посещая уроки, анализируя их вместе с учителями, помогая им составлять планы уроков и оказывая им все необходимое содействие.

Прошло всего два года работы по программе, и вопросы учителей существенно изменились. Теперь они свидетельствуют о профессионализме, осмысленном выборе ими тех или иных методических приемов при постановке ближайших целей. В учительской начинают активно обсуждаться организационные моменты обучения и регулярного мониторинга достижений учащихся. Медленно, но неуклонно изменяется и стереотип мышления. Учителя все в большей степени стремятся принять на себя ответственность за прогресс учеников, создать на уроке атмосферу, способствующую развитию интеллектуальных и языковых навыков, а также обеспечить оценку достижений учеников при помощи реальных языковых ситуаций. Вот примеры новых вопросов учителей:

- Я не успеваю уложиться во время, отводимое на изучение главы или раздела. В чем заключается моя ошибка? Как мне узнать, в какой момент целесообразно остановиться, а что не требует особого внимания?
- Я разобрал с учениками все главы раздела, одну за другой, но, несмотря на это, оценки на экзамене оказались очень низкими. Почему?
- Мои ученики делали упражнение в парах. Как можно пере проверить это упражнение, чтобы повторение сделанного не показалось ненужным и скучным?
- Ребята выучили наизусть все слова и все грамматические правила, приведенные в учебнике. Однако на экзамене оценивались навыки речи и письма, и результаты оказались неудовлетвори-

тельными. Каким образом можно улучшить навыки письменной и устной речи? Как наиболее эффективно добиться этого?

➤ На уроке обсуждалось стихотворение, я объяснил все слова, а затем мы анализировали, что является главным в этом стихотворении. Чем стоило заниматься после этого? Каким образом можно было продолжить разговор об этом стихотворении?

В классах также можно услышать совсем другие вопросы и ответы. Вот несколько примеров вопросов учителя, направленных на размышление и анализ, обсуждение и глубокое понимание языковых нюансов. На сей раз вопросы задаются на иврите:

➤ На доске написаны различные глаголы. Что является общим для всех них? Разделите эти глаголы на две группы, а затем объясните, на каком основании вы их поделили именно так?

➤ Прочтите отрывок из книги... Скажите, что мы не знаем о... Как вы думаете, почему прочитанный отрывок не говорит нам это прямым текстом?

➤ Прислушайте песню. Первые строчки во всех куплетах похожи, но между ними есть и различия. Выпишите первую строку из каждого куплета и скажите, в чем разница между ними.

После урока, когда учитель анализирует его вместе с куратором НЕТА, он снова задает вопросы, например:

➤ Ученики заучивают слова, но не задействуют их – ни излагая свои мысли, ни участвуя в общем обсуждении в классе. Как можно добиться того, чтобы на уроке использовался больший объем лексики?

➤ Как я могу побудить ученика писать менее ассоциативно и более четко излагать свои мысли?

➤ Насколько целесообразно исправлять ошибки, которые делают ученики, и каким образом предотвращать их повторение?

➤ Если мы разбираем длинный рассказ, когда стоит остановиться и удостовериться, что все, что было прочитано, понято, а когда стоит начать обсуждение и анализ?

Ученики тоже начинают задавать себе и учителю совсем другие вопросы:

➤ Как искать глагол в словаре?

- Я понял в этой песне все слова, но мне нужно прослушать ее еще раз, чтобы понять, к чему они относятся.
- Как должно начинаться официальное письмо директору школы?
- Мы должны написать такой же текст на другую тему. А что именно подразумевается под словом «такой же»? Слова? Фразы? Идеи?

Два-три раза в год мы говорим с руководством школы. Характер вопросов и здесь становится совсем иным.

- У некоторых учителей возникают проблемы в понимании методических рекомендаций к урокам, а также поэтических текстов и текстов мидрашей из учебника. Можно ли углубить их знания не только по методике, но и по ивриту?
- Мы собираемся принять на работу в школу нового сотрудника. Он является дипломированным учителем истории и Танаха. Можете ли вы подготовить его для преподавания иврита?
- Что вы ожидаете от учеников на каждом этапе? Как мы можем удостовериться, что их прогресс на самом деле имеет место?
- Как быть с учениками, которые провалили экзамен?
- Что произойдет, когда координаторы от НЕТА перестанут приезжать в школу, и учителя будут предоставлены сами себе? Гарантируете ли вы, что их уровень преподавания будет продолжать расти?
- Каковы планы НЕТА в области внедрения образовательных технологий?

Многие вопросы из тех, которые нам задают на встречах с директорами, можно отнести к основным приоритетам НЕТА:

- Как обеспечить углубление теоретических и практических знаний учителей?
- Как выбрать модель преподавания в группе с учетом типов восприятия, характерных для разных учеников?
- Существует ли объективная и комплексная система оценки достижений учащихся на каждом из четырех уровней, которая базируется на владении всеми языковыми навыками?
- Как помочь учителю в непрерывном поиске оптимальных путей?

Отвечая на эти вопросы, мы рассказываем о семинарах для старших учителей, которые проводятся на существенно более глубоком уровне, а также о внедрении в учебный процесс образовательных технологий.

*Программа НЕТА предлагает два вида таких семинаров: один из них предназначен для старших преподавателей, а другой – для координаторов. Оба курса рассчитаны на 6 недель, причем эти 6 недель распределены на три сезона – по две недели в году. При этом координаторам предлагается впоследствии еще один недельный семинар, посвященный нюансам профессионального сопровождения учителей.*

*Каждый день половина учебных часов уделяется занятиям по теории языка (фонетике, морфологии, синтаксису, семантике и истории языка) и литературе. Занятия по этим предметам ведут опытные университетские преподаватели. Вторая половина каждого учебного дня посвящена методологии, способам изучения различных тем и разделов, а также развития языковых навыков учащихся. На занятиях активно используются видеозаписи уроков, проводятся показательные уроки и практические занятия. На протяжении следующего за семинаром учебного года представители НЕТА проводят индивидуальные встречи с участниками семинара, обеспечивая около 40 часов индивидуальной работы с ними и с другими учителями их группы.*

*На этих семинарах учителя углубляют свои знания по различным вопросам, однако главным является иное – увеличивается количество учителей, говорящих на одном профессиональном языке, стремящихся к достижению конкретных результатов, выступающих на базе одних и тех же образовательных и содержательных концепций, – учителей, берущих на себя полную ответственность за прогресс своих учеников.*

*На протяжении нескольких лет мы проводили во время учебного года трехдневные минисеминары для учителей в разных странах. С этого года проводится специальный семинар для координаторов – выпускников нашего трехлетнего курса повышения квалификации. Каждый такой семинар планируется посвящать какой-то одной теме, причем участники получают пакет разнообразных ма-*

териалов для проведения уроков, темы для обсуждения, фильмы и рекомендации по профессиональному сопровождению учителей. По завершению семинара координаторы сами проводят занятия с учителями на аналогичные темы, встречаясь с ними раз в две недели. В 2010-11 гг. такой темой является преподавание еврейских источников – стихов, мидрашей, поэзии и прозы. Первые поступающие отчеты свидетельствуют, что идея подобных семинаров встречена с энтузиазмом во всех школах, где они проводятся.

Несколько слов об образовательных технологиях, которые интегрируются с НЕТА, развиваясь в нескольких направлениях:

√ В соответствии с полученным от учителя заданием учащиеся записывают свою речь и отправляют звуковые файлы учителю по электронной почте, это способствует ускоренному развитию речевых навыков учеников.

√ В некоторых школах, освоив ивритскую клавиатуру, ученики отправляют по электронной почте и письменное домашнее задание. Они переписываются с учителем, задавая ему вопросы и получая рекомендации по коррекции допущенных ошибок.

√ Часть работы по профессиональному сопровождению учителей НЕТА также перемещается в виртуальное пространство при использовании программы Скайп и электронной почты, тем самым, ускоряя, ответы на вопросы и помощь в решении возникающих проблем.

Наряду с этими технологическими инновациями мы работаем сейчас над обширным проектом, предусматривающим использование современных технологий для двух основных целевых групп – учеников и учителей.

Мы надеемся в скором времени предоставить учителям онлайн-версию учебников и методических пособий по их использованию. Кроме того, мы планируем ввести в практику видеосъемку семинаров и отдельных уроков, а также создать банк ресурсов и форум по обмену опытом и идеями для координаторов и старших преподавателей. Это позволит им также консультироваться с руководителями НЕТА по любым вопросам.

Учащиеся также смогут воспользоваться преимуществами современной технологии, например, при отработке грамматичес-

*ких форм и развитии навыка чтения (причем как в аудитории, так и индивидуально).*

*И каких же успехов проект НЕТА достиг за последние годы?*

*По нашему мнению, успех нашего проекта заключается как в повышении качества преподавания, так и в достижениях учеников. Оценочные критерии могут быть как объективными (например, результаты экзаменов и текущих контрольных работ), так и субъективными (например, общее впечатление от групп во время занятий и в конце учебного года).*

*По просьбе фонда «Ави хай», главного спонсора проекта, в 2004-2007 гг. институтом Сольд было проведено детальная экспертиза проекта, в рамках которой были получены данные об успехах школьников, обучающихся на разных уровнях, причем эти успехи оценивались с учетом владения всеми языковыми навыками.*

*Полученные данные показали, что деление программы на 4 уровня логически обосновано, так как ученики, занимающиеся по материалам более высокого уровня, демонстрируют существенно лучшие навыки чтения и аудирования, чем на предыдущем уровне. В 2006-2007 гг. был отмечен также существенный прогресс в развитии речевых навыков, причем, по всей видимости, этот прогресс стал логическим следствием повышенного внимания к этой теме на проводимых нами минисеминарах и семинарах для старших преподавателей. К сожалению, прогресс в письме остается на данный момент менее значимым.*

*В дополнение к внешней оценке действует разработанные нами средства, позволяющие оценить прогресс учеников при прохождении каждого раздела. В качестве этих средств выступают зачетные работы, которые мы присылаем в школу, чтобы комплексно оценить знания учеников с точки зрения владения, по меньшей мере, двумя из четырех языковых навыков.*

*Мы надеемся разработать инструментарий, позволяющий школам проводить самостоятельную оценку степени прогресса учеников с точки зрения владения ими всеми четырьмя языковыми навыками – как ежегодно, так и при переходе с уровня на уровень.*

*Кроме того, мы просим, чтобы учителя – участники всех наших семинаров и встреч – давали оценку качеству проведенных*

мероприятий, и в большинстве случаев эта оценка оказывается достаточно высокой. Учителя осознают, что им удалось углубить свое понимание материала, открыть для себя многообразие подходов, прикоснуться к сокровищам еврейской культуры, созданным на иврите, а также существенно расширить горизонты своей профессиональной компетенции. Большинство учителей просят о дальнейшем развитии системы повышения квалификации, и мы надеемся, что сможем оказывать им необходимое содействие как в профессиональном росте, так и в познании нюансов языка иврит и еврейской культуры в целом.

А ученики? Они проходят долгий путь от уже позабытого ныне пренебрежительного отношения к ивриту и учебным материалам, а то и полного их отрицания, к искренней благодарности за открытый перед ними мир – не только еврейской культуры и Государства Израиль, но также мир, в котором они научились мыслить и творить.

Такая реакция учеников не является удивительной ни для школьных координаторов, ни для руководства НЕТА. В самом деле, разве может удивить готовность учеников в полной мере отвечать высоким требованиям и достигать все новых вершин, если их ведет к этому настоящий Учитель, мастер и знаток своего дела.

Многие ученики только благодаря свободному общению с носителями языка в Израиле осознали, поразившись этому факту, что неожиданно оказались допущенными в волшебный и уже не чужой для них мир иврита и еврейской культуры, и постфактум благодарили за это своих учителей.

Ради этого ощущения, ощущения настоящего успеха, и ради того, чтобы преподавание иврита заняло достойное его место, мы трудимся со дня открытия проекта – по сей день.

Наш проект – это фундамент для профессионального роста учителей, специализирующихся в преподавании иврита. Каким же мы видим Учителя иврита? Этот вопрос является самым важным для нас, и на сей раз мы задаем его сами себе.

√ он любит иврит, изучает его, ищет, как восхищаться и удивляться всему, что было сказано и написано на иврите;

- √ понимает, что преподавание является уникальной возможностью учиться самому;
- √ разделяет основополагающие принципы программы и отдает себе отчет, что учебные материалы – суть только трамплин, с которого он может стартовать;
- √ уверен, что его ученики хотят учиться, что этот процесс им не только интересен, но приносит настоящую радость, что они готовы к сложным задачам и не преминут упорно работать, если это должно привести их к желанному успеху;
- √ знает, что есть различия между ним и его учениками, как в стиле, так и интересах, но понимает, что по сравнению с тем, что их объединяет, эти различия не столь велики. И он, и они находятся в бесконечном процессе познания;
- √ верит, что упорный труд приводит к успеху, а поверхностность – к деградации;
- √ принимает решения, приводящие к настоящим результатам, а не к дешевой популярности;
- √ помнит, что значит быть учеником, и знает, что интерес к содержанию зачастую пробуждается лишь в процессе познания, увлекательность которого в значительной степени зависит от учителя;
- √ берет на себя всю полноту ответственности за успеваемость своих учеников, потому что он способен к независимым суждениям и действиям. Ибо программа и учебные материалы – суть лишь способы достичь прогресса.

Благодаря таким учителям, которые с любовью высаживают ростки иврита, он никогда не окажется сорняком<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Игра слов: слова высаживать (נטע) и НЕТА (נט"ע) пишутся одинаково (прим. ред.).

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

## **Поэтапное построение новой программы преподавания иврита в ульпанах Еврейского Агентства в первое десятилетие XXI века (опыт комплексного подхода)**

### Причины развития новых направлений в работе ульпанов

Кардинальное изменение социально-экономической ситуации, произошедшее в последнее десятилетие XX века как в странах СНГ и Балтии, так и в Израиле, имело своим следствием существенное замедление темпов репатриации и изменение мотивации учащихся и их целей в изучении языка иврит [1, 18].

Эта новая ситуация на постсоветском пространстве вместе со стремлением к профессионализации преподавания иврита, а также внутриорганизационные процессы, происходившие в Еврейском Агентстве (далее ЕА) в этот период, дали импульс новым направлениям в развитии ульпанов ЕА, включающим последовательное изменение системы профессиональной подготовки учителей, повышение квалификации преподавателей иврита [1, 17-24], длительность функционирования группы, учебная программа, введение современных технологий и разнообразных форматов преподавания, а также ориентация на достижение результата.

Важно подчеркнуть, что и ситуация в первые десять лет XXI века не была статичной. В последние несколько лет (начиная с 2007 г.), вследствие различных причин, включая мировой экономический кризис и финансовые проблемы ЕА, бюджет, выделяемый на ульпаны в СНГ, постоянно сокращался, что, в свою очередь, привело ко многим изменениям в системе ульпанов.

Кроме того, ЕА стремилось идти в ногу со временем и использовать появляющиеся технологические как возможности для самой программы преподавания, так и для подготовки преподавателей. В частности, в повышении квалификации преподавателей начали использоваться методы дистанционного преподавания, а в программе ульпанов появились компьютерные технологии.

Одновременно произошел переход на «частичное самоучастие» слушателей ульпанов, и это значительно повлияло на мотивацию учащихся и серьезность их отношения к учебному процессу. Подчеркнем, что бюджетные сокращения явились лишь толчком для осу-

ществления этого шага, аргументы в пользу которого с точки зрения эффективности образовательного процесса высказывались и ранее.

В данной статье мы рассмотрим более подробно только одно из направлений, претерпевшее изменение за последнее десятилетие, а именно учебную программу ульпанов ЕА.

#### Компоненты программы и направления развития

В 2002 в ульпанах ЕА начался процесс внедрения новой программы, основанной на программе изучения иврита, разработанной в школе для иностранных студентов им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме (далее ЕУИ). Выбор именно этой программы был обусловлен ее высоким профессиональным уровнем. Программа ЕУИ обеспечивает поступательное развитие от уровня к уровню, начиная с уровня 8 и заканчивая уровнем 1. На каждом уровне изучается определенный набор морфологических и синтаксических элементов; кроме того, уровни отличаются также сложностью лексики и учебных текстов. В программе существует четкая стандартизация языковых требований для каждого уровня, она ориентирована на развитие всех языковых навыков (аудирование, говорение, письмо и понимание текстов разных жанров).

Одним из основных аргументов в пользу программы ЕУИ стала ее ориентация на еврейско-израильское и универсальное культурное наполнение, разнообразие тем и форм, органичная интегрированность грамматических тем в содержание, а также привлекательность с интеллектуальной точки зрения. Этот момент был особенно важен на этапе перемен в мотивации<sup>1</sup> учащихся ульпанов ЕА от узко-инструментальной к культурно-интеграционной [2]. Кроме того, в связи с изменением мотивации и целей учащихся, увеличилась длительность функционирования группы, соответственно появилась возможность более глубокого изучения языка.

На сегодняшний день, большая часть групп ЕА изучает язык на первых двух уровнях – 8 и 2. Существуют также группы продвинутых уровней, в основном, в крупных городах.

---

<sup>1</sup> Подробнее о типах мотиваций см. [5] и [6] (прим. авт.).

Изначально программа была рассчитана на студенческую аудиторию, изучающую иврит в рамках интенсивного, чаще всего ежедневного дневного курса. Аудитория и формат преподавания в ульпанах ЕА иные: стандартная группа является неоднородной по возрасту и занимается 2 раза в неделю по 2 академических часа, преимущественно в вечернее время.

Программа была адаптирована для нужд ульпанов ЕА, были введены новые форматы и добавлены некоторые новые компоненты. Ниже будут описаны различные компоненты программы, которые вводились поэтапно.

### Учебник

Упомянутая выше программа, для начальных уровней א и א' основана на учебниках [7] и [8] соответственно. Эти учебники разработаны в Еврейском университете в Иерусалиме. В ульпанах ЕА они стали вводиться в преподавание восемь лет назад.

На первых этапах учебники закупались в издательстве «Академон» и пересылались в ульпаны ЕА. Постепенно, по ходу внедрения программы, появилась потребность во все большем количестве учебников, поэтому была достигнута договоренность с издательством о печати ограниченного тиража учебника уровня א на территории СНГ.

В соответствии с нуждами аудитории ульпанов и с разрешения правообладателей, учебник уровня алеф был разделен на три части, исходя из логических этапов продвижения и длительности семестров. Кроме того, более легкий по весу учебник был удобен учащимся, приезжавшим в ульпан после рабочего дня.

Тем не менее, затраты на рассылку учебников в многочисленные ульпаны все еще были очень велики. Для того, чтобы уменьшить затраты, год назад ЕА заключило эксклюзивный договор с издательством «Академон», в соответствии с которым каждый учащийся ульпана ЕА, занимающийся по данной программе на уровнях א и א', может бесплатно получить электронные версии учебников этих уровней, выполнив несложную процедуру, согласованную с издательством.

Учебники более продвинутых уровней продолжают пересылаться из Израиля.

### Темп прохождения учебной программы

Упомянутое выше изменение мотивации учащихся и их ориентированность на результат привлекли повышенное внимание к темпу прохождения учебной программы.

Программа уровня « ЕУИ рассчитана на 200 академических часов аудиторных занятий. Соответственно стандартная группа ульпана ЕА, занимаясь 4 академических часа в неделю, проходит этот курс за три семестра, т.е., как правило, за полтора года.

Продвижение на остальных уровнях осуществляется примерно в том же темпе.

### Аудиодиски

Развитие навыков аудирования является интегральной частью программы. Вместе с введением новых учебников, было предусмотрено также использование аудиодисков, озвучивающих тексты и диалоги из учебников. Как и учебники, эти диски были разработаны и используются в ЕУИ.

Поскольку в предыдущее десятилетие аудирование не являлось обязательной частью урока, то внедрение этого компонента как интегральной части, потребовало длительного времени и специальной подготовки учителей, которая происходила в рамках методических семинаров.

### Электронные упражнения

В свете продолжительности начального курса (уровня «) во времени и учитывая большие перерывы между уроками, необходимо максимально полезно использовать аудиторное время и повышать эффективность домашней работы. Для этого по заказу ЕА были разработаны поурочные компьютерные обучающие упражнения ([3], [10]) к учебнику [7]. Экспериментальное опробование разработки началось около года назад, массовое внедрение начинается в настоящее время. Отметим, что данные упражнения предназначены именно для самостоятельной отработки материала, изученного в классе. В тех ульпанах, где имеются компьютерные классы, ученикам предоставляется возможность работать с электронными упражнениями во внеурочное время на территории ульпана.

Формат компьютерного упражнения позволяет получать от программы моментальный ответ, соответственно каждый учащийся ульпана может отрабатывать материал индивидуально – в том объеме и темпе, который необходим ему.

Дополнительным преимуществом данной технологии является то, что слушатели ульпанов попутно овладевают навыком печати на иврите. Этот навык поможет ему в дальнейшем сдавать электронный экзамен, разработанный в таком же формате. И, конечно же, знакомство с ивритской клавиатурой ценно само по себе.

### Электронная версия газеты на легком иврите

Владение языком предполагает умение ориентироваться в разных языковых регистрах – как в разговорном языке, так и в литературных текстах. Одним из важных аспектов в овладении языком является умение читать и понимать газетный текст. Уже на начальных уровнях изучения иврита в ульпанах вводится работа с газетой.

Формат работы с газетой на разных уровнях различен. На начальных уровнях, в основном א и ב (а иногда и на уровне ג), работа с газетой предполагает "экстенсивное" чтение текста, т.е. умение "уловить" общее содержание или центральные идеи, лишь частично владея лексикой и грамматикой, которые требуются для полного понимания данного текста [5]. Для начальных уровней в Израиле уже много лет при поддержке министерства образования издается специальная адаптированная газета на легком иврите – "שער למתחיל".

ЕА и ранее, осознавая важность работы с газетой, как с языковой, так и с содержательной точки зрения, заказывало и рассылало газету по почте. Появление электронной версии газеты значительно упростило эту задачу, привело к экономии средств и позволило газете быть актуальной и более интересной на момент чтения. На сегодняшний день ЕА обеспечило электронной версией газеты "שער למתחיל" как учителей, так и учеников ульпанов ЕА.

На более продвинутых уровнях преподавания рекомендуется использование неадаптированных газетных текстов, находящихся в свободном доступе в интернете.

### Электронные тесты

В рамках профессиональной подготовки преподавателей, начиная с 2003 г. учителя ЕА проходили ежегодную аттестацию по программе ЕУИ и получали официальную справку о владении ивритом на соответствующем уровне [1, 19]. Аттестация проводилась преподавателями московских вузов. Однако в последние годы, в связи с бюджетными сокращениями, такие аттестации проходили на непостоянной основе.

В настоящее время появилась потребность в разработке электронного формата уровневых тестов, что в перспективе даст возможность дистанционного тестирования не только преподавателей, но и всех заинтересованных в этом слушателей ульпанов. При этом слушатель ульпана ЕА, выразивший желание сдать такой экзамен и получить соответствующую справку, сможет сделать это при помощи компьютера и видеокамеры, не приезжая в Москву или Иерусалим. В дальнейшем отдел образования планирует разработать и ввести в практику проведение электронных контрольных работ в течение всего процесса обучения.

Мы считаем, что введение электронных экзаменов и контрольных работ будет способствовать повышению мотивации учащихся в достижении конкретного результата и таким образом положительно повлияет на темп продвижения.

### Курсы виртуального изучения языка

Начиная с 2008 года при поддержке Фонда еврейского образования в диаспоре им. Пинкуса и Голландского гуманитарного еврейского фонда, функционируют виртуальные уровневые группы изучения языка для учителей, позволяющие им продвинуться в овладении языком. Занятия проходят раз в неделю в режиме онлайн, их проводят преподаватели московских вузов [4], [10]. В 2010 года некоторым слушателям также была предоставлена возможность присоединиться к таким виртуальным группам (на уровне 2).

ЕА в сотрудничестве с Межрегиональным центром преподавания Иврита планирует открытие групп уровня 8 в виртуальном формате для широкой публики.

### Методика

Важным аспектом нынешней концепции ульпанов ЕА являются методический подход и современные принципы преподавания иврита как иностранного языка. Существенной частью этого подхода является развитие всех языковых навыков, разнообразие форм подачи и отработки материала, интеграция грамматики в содержательный контекст, обеспечение яркого и интересного процесса обучения, эффективно приводящего к желаемому результату.

В соответствии с этим была построена система подготовки и повышения квалификации преподавателей, включавшая как методический подход к преподаванию иврита как второго языка так и основательное знакомство с новой программой.

В целях первичного знакомства с программой была проведена серия методических семинаров, где преподаватели приобрели новые навыки и виды деятельности, которые отрабатывались в рамках специальных практикумов и семинаров.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, с нашей точки зрения, программа сегодняшнего ульпана ЕА – это интеграция всех вышеописанных компонентов, при этом она не является чем-то статичным, а находится в постоянном развитии.

На данном этапе для обеспечения целостного подхода к воплощению программы все еще не хватает аспекта профессионального личного сопровождения преподавателей, чтобы помочь им с внедрением всех вышеописанных аспектов и просто для повышения их профессионального уровня. Для решения этой задачи разрабатываются адекватные формы этого сопровождения.

Продолжение следует ...

### Библиография

1. Агроновская В., Едовицкий М., Заславски Р. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита в ульпанах стран постсоветского пространства: опыт отдела образования ЕА для Израиля на протяжении последнего десятилетия. // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 17-24.

2. Едовицкий М. Политика Еврейского Агенства в области преподавания иврита в ульпанах. // Материалы Девятой международной конференции по иудаике. Язык иврит: исследование и преподавание. М., 2002, сс.30-40.
3. Марьянчик Е., Алексеева А. Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита.// Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 107-116.
4. Надорова Ю. Проект «Видеоуроки иврита». // Наст. сборник, сс. 56-60.
5. Gardner, R., Lambert W. Attitudes and Motivations in Second Language Learning. 1972.
6. אולשטיין ע', פרסמן ר'. זהות, עמדות ורכישת השפה אצל עולים מחבר המדינות בישראל של שנות ה-90: יחסי גומלין. הד האולפן, 1997, ע' 7 – 16.
7. חייט ש', ישראלי ש', קובלינר ה'. עברית מן ההתחלה. חלק א. ירושלים, 2002.
8. חייט ש', ישראלי ש', קובלינר ה'. עברית מן ההתחלה. חלק ב. ירושלים, 2001.
9. מזר צ'. SHAARONLINE – מהדורה דיגיטלית חדשה לעיתון 'שער למתחיל'. הד האולפן, גיליון 96, ע' 89 – 93.
10. 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.

*И. Баркусская, Ю. Кондракова (г. Москва, РФ),  
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль)*

**Иврит через грамматику: опыт преподавания  
в московских вузах в 1995–2009 гг.**

Как известно, в СССР легальное преподавание современного иврита было ограничено всего несколькими вузами (ИСАА, МГИМО, Академия КГБ, Высшая дипломатическая школа и Военный институт иностранных языков), куда по неписанным правилам доступ студентам-евреям был закрыт. Параллельно существовала разветвленная система полуподпольных кружков, целевую аудиторию которой в значительной степени составляли отказники, боровшиеся за выезд в Израиль, а также евреи, видевшие в изучении национального языка своего народа шаг к реализации полноценной национально-культурной жизни в СССР [7], [15], [9].

До определенного времени эти две системы не пересекались: официальные вузовские преподаватели не занимались нелегальной деятельностью; что же касается преподавателей неофициальных кружков, многие из которых знали иврит на очень высоком уровне, то отсутствие соответствующего советского диплома служило дополнительным фактором (помимо идеологического), исключающим их привлечение к преподаванию в вузах.

Ситуация начала меняться еще в советское время – незадолго до развала СССР. В больших городах, стали открываться многочисленные бесплатные ульпаны под эгидой крупных международных организаций (Еврейского агентства для Израиля [1], «Натива» и др.). При этом нарастающая волна репатриации евреев в Израиль, а также эффект вакуума, когда запрещенный иврит внезапно стал не просто доступен, но и преподавался бесплатно или почти бесплатно, привели к лавинообразному росту желающих изучать этот язык: так, например, количество учащихся только одного московского ульпана Еврейского агентства превышало 1200 человек. Появление этих ульпанов практически разрушило сформировавшийся к этому времени рынок частных групп. Немало преподавателей этих групп эмигрировали, многие были приняты на работу в ульпаны или же в еврейские школы, несколько десятков которых было открыто в странах бывш.

СССР. Однако, как уже было отмечено, никто из этих преподавателей не имел легального национального документа, подтверждающего знание языка, не говоря уже о праве его преподавать.

Одновременно с ульпанами и еврейскими школами был открыт целый ряд новых вузов, среди которых были не только частные (Туро-колледж, Еврейский университет в Москве<sup>1</sup> и др.), но и государственные (Государственная еврейская академия им. Маймонида<sup>2</sup>), и подразделений в уже существующих университетах (РГГУ, ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова, СпбГУ и др.). Одним из направлений их деятельности стала подготовка преподавателей современного иврита. Не удивительно, что потребность в дипломированных вузовских преподавателях быстро превысила возможности последних<sup>3</sup>. Именно поэтому на работу в вузы стали принимать и некоторых преподавателей ульпанов.

В эти годы стратегия ульпанов базировалась на ошибочной, как показала практика, и пересмотренной впоследствии концепции, что на первом этапе изучения языка должно быть направлено исключительно на овладение коммуникативными навыками в надежде, что более глубокое его изучение произойдет позже (в действительности же многие из новых репатриантов привыкали обходиться достигнутым ими минимальным уровнем иврита) [4]. Под влиянием этой концепции изучение иврита в ульпанах Еврейского Агентства на продвинутых уровнях не производилось.

По этой причине интерес к работе в вузе проявляла наиболее активная часть преподавателей, как правило, не удовлетворенных профессиональной составляющей своей работы. Подавляющее их

---

<sup>1</sup> Впоследствии – Высшая гуманитарная школа им. С. Дубнова, далее – ВГШД (прим. авт.).

<sup>2</sup> Впоследствии – Государственная классическая академия им. Маймонида, далее – ГКАМ (прим. авт.).

<sup>3</sup> Отметим здесь А.Н. Новгорова, возглавившего филологический факультет и кафедру древнееврейского языка и литературы ГКАМ, Ю.М. Корниенко, в настоящее время стоящего во главе этой кафедры, А.А. Крюкова, руководившего кафедрой иврита ВГШД, А.Л. Юркова, А.В. Крылова, Н.Ю. Васильеву, Ю.И. Костенко, преподававших в эти годы иврит в различных вузах (прим. авт.).

большинство имели техническое образование, причем многие были математиками или специалистами в области компьютеров.

Уже с первых шагов этим преподавателям стали ясны существенные различия между преподаванием в вузе и ульпане. Так, например, в отличие от учеников ульпанов, студенты видели своей целью серьезное изучение иностранных языков и получение филологического образования. Даже тот факт, что абитуриенты нередко были дезориентированы не вполне корректной рекламой и узнавали, что их будущей специальностью является именно иврит, лишь поступив в вуз и приступая к занятиям, не снижал высокую мотивацию многих из них.

Вторым существенным отличием вуза от ульпана с точки зрения преподавателя было возросшее влияние на учебный процесс учебного плана и регулярных экзаменов.

К 1995-1996 уч. г. в ГКАМ сложилась парадоксальная ситуация. Почти вся кафедра иврита была укомплектована представителями технических профессий, перед которыми была поставлена задача: обеспечить качественную подготовку десятков студентов, которые уже учились в этом вузе. Специальность студентов (филолог – преподаватель иврита) предполагала не только овладение собственно языком, но и разнообразными методами его преподавания, т.е. навыками, которыми едва ли обладали сами преподаватели. Положение усугублялось отсутствием в РФ линейки собственных вузовских учебников по ивриту, которые предстояло выбрать из существовавших на тот момент в Израиле.

Состав кафедры предполагал поиск технократического решения конкретной проблемы, и такое решение было найдено после знакомства с программой по ивриту, принятой в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ) для обучения иностранных студентов [20]. Эта программа представляет собой детальный учебный план, описывающий требования к знаниям студентов в области грамматики (т.е. дает своего рода грамматический каркас) при последовательном изучении иврита на шести разных уровнях – начиная с нуля и заканчивая уровнем, достаточным для полноценной учебы в университете (соответ-

ствующий требованиям экзамена *птор* (от ивритского פטור – *освобождение*, своего рода аналога американского TOEFL).

Логика грамматического каркаса оказалась решающим фактором и позволила не только самим преподавателям в кратчайшие сроки освоить программу ЕУИ, но и начать ее планомерное и жесткое внедрение в учебный процесс ГКАМ [6], [9], [18]. Знакомство студентов-старшекурсников с требованиями программы, структурой грамматического каркаса и последовательностью прохождения материала открывало перед ними возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателей иврита в рамках этой системы. При этом свободное владение грамматическим материалом, умение его внятно излагать и добиваться усвоения студентами являлись основными условиями работы преподавателя в этой системе. Так были заложены основы *конвейера* по подготовке всё новых преподавателей иврита.

Отметим, что отсутствие в программе ЕУИ формальных требований к последовательности прохождения лексического материала не мешало внедрению программы, поскольку для преподавания на каждом уровне преподаватели могли воспользоваться рядом конкурирующих между собой учебников ЕУИ, а также сборниками упражнений по синтаксису и спряжению глаголов. Однако с целью максимальной унификации работы преподавателей и требований к студентам, было принято решение об использовании в ГКАМ лишь некоторых из этих учебников – по одному на каждом уровне (каждый уровень изучался в течение одного семестра).

Такая стратегия оказалась не просто эффективной, но, по-видимому, единственно возможной для обеспечения «поточного производства» специалистов в новой для страны профессии, которые могли быть и были востребованы рынком.

Одно технократическое решение влекло за собой другие. Как известно, поточное производство требует жесткого контроля качества на каждом этапе. Поэтому для реализации программы необходимо было тщательно разработать систему проведения экзаменов. В качестве основы такой системы были использованы уровневые экзамены по ивриту, принятые в ЕУИ. Однако в отличие от Израиля, где уровневые экзамены традиционно проводятся

в виде письменных работ, система экзаменов по практическому курсу иврита в Москве (раз в семестр) дополнительно предусматривала проведение устного собеседования, на котором студенты должны были продемонстрировать владение навыками монологической и диалогической речи, а также грамматическим материалом – инструментарием будущего преподавателя – излагая ту или иную тему, разумеется, в строгом соответствии с тем, как она изучалась в течение семестра.

Для корректной оценки ответа студента на экзамене нужно было выработать внятные критерии правильности и чистоты его речи, как устной, так и письменной, но это неожиданно оказалось нетривиальной задачей [9], [12], [16]-[17]. Выяснилось, что ряд грамматических конструкций, которые декларируются как ошибочные в одних учебниках (и даже в работах по языковой норме), рутинно использовались в учебных текстах в других, а нормы орфографии воспринимаются даже редакторами ведущих газет исключительно как рекомендации, отнюдь не обязательные для принятия к исполнению.

Сами авторы этих учебников относились к найденным у них несоответствиям достаточно равнодушно или даже с юмором, поскольку разногласия представлялись им неизбежным следствием процесса развития возрожденного языка. Однако необходимость разработать систему контроля качества «производства» на *конвейере* требовала выработать однозначные критерии, тем более что это вполне соответствовало практике преподавания иностранных языков в российских вузах. Такими критериями стали решения Академией языка иврит (далее АЯИ) в области грамматики и языковой нормы (которые редко соблюдаются в реальной жизни), а также требования, предъявляемые АЯИ дикторам израильского радио и телевидения.

Таким образом, побочным результатом организации «точного производства» преподавателей иврита в ГКАМ стала своего рода «сверхнорма» [3] в отношении чистоты языка, характерная для речи успевающих московских студентов.

Очевидно, что характер аудиторных занятий по любому предмету в значительной степени обусловлен экзаменационными

требованиями. Поэтому не удивительно, что описанная выше система проведения экзаменов по ивриту в ГКАМ обусловила постоянное, а нередко и гипертрофированное внимание преподавателей к вопросам языковой нормы и четкому знанию формулировок грамматических правил. Это достигалось, в частности, за счет менее тщательной отработки тех параметров речи, критерии оценки которых не были формализованы в достаточной степени. К этим параметрам можно отнести богатство словарного запаса, использование того или иного языкового регистра, корректное использование коллокаций, а зачастую и скорость устной речи [3].

Несмотря на эти противоречия, освоение программы ЕУИ, начатое в ГКАМ с 1995 г., шло очень быстрыми темпами. Студенты первых наборов качественно проходили эту программу за 5 лет, что само по себе являлось большим успехом для университета в диаспоре. Однако, начиная с набора 1996 г., срок полного прохождения программы без потери качества был снижен до 4 лет, а впоследствии – до 3 лет (при средней аудиторной нагрузке – 10 ак. часов в неделю).

Разумеется, такая интенсивность программы, а также жесткие экзаменационные требования вынуждали студентов интенсивно работать самостоятельно, посвящая изучению иврита до 3 часов ежедневно – в дополнение к аудиторным занятиям. Однако редкая работоспособность этого поколения студентов и реальный шанс получить в перспективе неплохо оплачиваемую работу по специальности в вузе, что традиционно считалось довольно престижным, позволяли успешно справиться с этой нагрузкой.

Трудоустройство лучших выпускников стало одним из важнейших приоритетов *конвейера*, обеспечивая его существование и существенно повышая мотивацию студентов. Так многие студенты уже первых выпусков Академии им. Маймонида были трудоустроены по специальности в новых вузовских проектах (к примеру, сразу 8 студентов выпусков 1998-2000 гг. – от 25% до 30% успешно закончивших ГКАМ – начали работать в вузах, используя программу, освоенную еще на студенческой скамье). Деятельность *конвейера* постепенно расширялась, однако воз-

возможности трудоустройства выпускников были ограничены – от 2 до 5 молодых преподавателей в год.

Так после того, как в 1998 г. в рамках ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова был открыт ЦИиЕЦ<sup>1</sup>, ответственность за преподавание иврита в этом центре была возложена на кафедру иврита ГКАМ. Несмотря на то, что, в отличие от ГКАМ, студенты ЦИиЕЦ специализировались по трем направлениям (филология, история и экономика), традиционно высокие требования, предъявляемые в ИСАА к владению языком, позволили перенести деятельность *конвейера* в неизменном виде на новую площадку. Это позволяло студентам ЦИиЕЦ, к которым присоединялись и студенты ГКАМ, слушать на иврите лекции по специальности, которые читали профессора и преподаватели из ЕУИ. Такие лекции начинались с третьего, а зачастую и со второго курса.

Интересно, что иной, но столь же эффективной системы вузовского преподавания иврита в Москве построить не удалось. Незначительное на первый взгляд упрощение программы или снижение требовательности к студентам приводило к резкому ухудшению результатов. Уровень знаний выпускников таких вузов, как ВГШД и ЦБИ РГГУ<sup>2</sup> примерно соответствовал уровню студентов ГКАМ и ЦИиЕЦ к концу второго курса. По-видимому, именно поэтому в 2000 г. администрации ВГШД предложила распространить деятельность *конвейера* также на факультет иностранных языков этой организации. Таким образом, система «поточного производства» преподавателей иврита действовала уже в трех вузах.

Разумеется, не всё и далеко не всегда шло гладко. В частности, отсеивание студентов за время обучения нередко достигало 50%, однако благодаря постоянному притоку талантливых и работоспособных студентов (чему могла способствовать политика трудоустройства лучших выпускников, проведение которой было еще возможным благодаря продолжавшемуся эффекту вакуума, ведь потребность рынка в специалистах, владеющих ивритом,

---

<sup>1</sup> Центр иудаики и еврейской цивилизации был открыт в рамках Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова как совместный проект МГУ и ЕУИ, а впоследствии был преобразован в кафедру иудаики ИСАА.

<sup>2</sup> Центр библеистики и иудаики РГГУ.

продолжала расти) этот отсев не подвергал опасности существование данной специализации.

Еще одной проблемой являлась слабая методическая подготовка как преподавателей старшего поколения, в большинстве своем имевших техническое образование, так и выпускников *конвейера*, не знакомых с иными результативными подходами к преподаванию иврита. Справедливости ради отметим, что в РФ, как и в большинстве других стран еврейской диаспоры, методика преподавания иврита как иностранного языка находилась в зачаточном состоянии, а подходы, разработанные в ЕУИ, в то время не были нам известны.

Таким образом, начинающий преподаватель, выпускник *конвейера*, в лучшем случае, мог опираться на прослушанные курсы по методике преподавания русского или английского языков, а также на свой собственный опыт как студента. При этом идеи «поточного производства» и главенства грамматики далеко не всегда отвечали представлениям молодых преподавателей, получивших гуманитарное образование, и стремившихся проявить себя наилучшим образом. Однако логика обеспечения устойчивости *конвейера* довлела над логикой развития, поощряющей эксперименты (в том числе, по внедрению новых учебников), и требовала специфической квалификации, заключающейся в точности выполнения каждой операции.

В качестве временной меры была реализована следующая модель: в каждой группе работали двое преподавателей, один из которых имел опыт преподавания иврита «на *конвейере*» и нес основную ответственность за успешное освоение студентами учебной программы, второй же преподаватель, как правило, был начинающим. Планировалось, что, постепенно набираясь опыта, и он с течением времени сможет принять на себя ответственность за очередную группу, работая в паре с кем-то из следующего поколения преподавателей – выпускников *конвейера*.

Определенные сомнения, что рынок вузовского преподавания иврита будет расширяться и в дальнейшем, появились еще в конце 2001 г. и обсуждались на Форуме руководителей еврейских институций в 2002 г., однако действительность, казалось, все еще

позволяла уверенно смотреть в будущее, ведь серьезной конкуренции на рынке не наблюдалось, и у потенциальных заказчиков просто не было выбора.

Так, например, в 2002 году поступила просьба со стороны еще двух институтов, созданных под эгидой «Хабад Любавич» (институт «Махон Хамеш» для девушек и Международный еврейский институт XXI века<sup>1</sup> – для молодых людей) обеспечить их преподавателями иврита и внедрить созданный *конвейер* на их территории. Выполнение данной просьбы привело к неожиданной ситуации – возник дефицит преподавателей иврита, и это несмотря на то, что в это время помимо ГКАМ первые кадры дипломированных преподавателей стал поставлять и ЦИиЕЦ. На пике количество преподавателей иврита, работавших в московских вузах, превышало 30 человек.

Разумеется, ни девушки из института «Махон Хамеш», ни юноши из МЭИЭФиП не собирались становиться преподавателями языка иврит; необходимо было лишь научить их говорить, читать и писать на иврите, однако несовпадение требований заказчика и возможностей отлаженного *конвейера* отчетливо проявилось лишь спустя несколько лет. Впрочем, первые тревожные сигналы появились уже в 2004 г., когда большая часть из 60 первокурсников МЭИЭФиП была представлена к отчислению, причем многие – из-за неудовлетворительной оценки по ивриту. Напомним, что для ГКАМ, ЦИиЕЦ и ВГШД такой отсев не был вопиющим, и то, что в данной ситуации цели заказчика были другими, в расчет не принималось. На первый раз руководство МЭИЭФиП согласилось на отчисление всех неуспевающих студентов. Иная ситуация сложилась в институте «Махон Хамеш», где администрация не была готова расстаться с девушками лишь по причине их слабой языковой подготовки, которая нередко выражалась в неудачном ответе на грамматические вопросы – ведь *конвейер* продолжал свою деятельность в неизменном виде.

Имели место и иные казусы. Так, например, во время стажировок в Израиле многие студенты испытывали затруднения в

---

<sup>1</sup> Впоследствии – Международный еврейский институт экономики, финансов и права (далее – МЭИЭФиП).

выборе языкового регистра, что нередко мешало естественным образом поддерживать беседу на простые житейские темы, а зачастую приводило даже к анекдотическим ситуациям [9]. Однако назревающие противоречия пока не внушали тревоги за будущее *конвейера*, поскольку, как было отмечено, приемлемой альтернативы ему не существовало.

Работоспособность и качество построенной в Москве системы университетского преподавания иврита нуждались, тем не менее, в профессиональной экспертизе, и таковая была проведена в 2003 г. силами одной из наиболее опытных преподавателей ЕУИ, г-жой В. Ишай. Экспертная оценка проводилась во всех трех вузах при помощи внешних письменных тестов, а также на устных экзаменах в ЦИиЕЦ.

В отчете о проведенной экспертизе работа преподавательского коллектива получила высокую оценку, в частности, было подтверждено, что выставляемые оценки соответствуют критериям ЕУИ. Результаты экзаменов у студентов 1 курса были названы «очень хорошими», у второкурсников – «хорошими», но «менее успешными» у третьекурсников, сдававших экзамен *птор*.

Отмечалось, что студенты прекрасно разбираются в вопросах грамматики иврита, однако достаточно слабы в вопросах семантики, а ощущение языкового регистра отсутствует даже у преподавателей. В качестве замечаний указывалось, что не уделяется достаточного внимания отработке употребления определенного артикля и изучению коллокаций, а также обращалось внимание на существенные недостатки при отработке навыка написания сочинений. Было рекомендовано скорректировать схему проведения устных экзаменов на 2-3 курсах, использовать новейшие, а не устаревшие (хотя и привычные для преподавателей) учебники ЕУИ, а также в меньшей степени придерживаться требований «сверхнормы».

Положительная в целом оценка В. Ишай повлияла на принятие решения о новом направлении деятельности преподавательского коллектива трех вузов. По просьбе Еврейского Агентства для Израиля (далее JAFI) был начат проект, целью которого было оценить уровень владения ивритом всех преподавателей ульпанов, работав-

ших под эгидой этой организации в странах бывшего СССР (более 400 человек). Знания преподавателей JAFI предполагалось оценивать по программе ЕУИ, поэтому использование для этой цели наработок *конвейера* представлялось и логичным, и целесообразным.

На практике проводимым экзаменам предшествовали, как правило, небольшие семинары, на которых экзаменаторы знакомили преподавателей JAFI с экзаменационными требованиями, программой, учебниками ЕУИ, а также проводили детальный разбор разнообразных грамматических тем. Сотрудничество с JAFI, а впоследствии и с ФЕОР<sup>1</sup> продолжилось на серии «Летних школ» [2] – сверхинтенсивных семинаров, проводимых по той же программе, а также в разработанном и продолжавшемся около 5 лет проекте «Дистанционное преподавание иврита» [10], [19]. Все это обеспечило создание еще некоторого количества рабочих мест.

И все же период экстенсивного развития естественным образом подходил к концу – московский рынок постепенно насытился преподавателями иврита, более того, наметились первые признаки кризиса перепроизводства. Оказалось, что в новых условиях *конвейер* в своем привычном виде перестал выполнять свои функции. Не только жесткая потоковая система, но и сама программа перестала удовлетворять требованиям заказчиков. Все большие нарекания не только к процессу, но и к достигаемым результатам возникали у руководства МЕИЭФиП и института «Махон Хамеш». Даже в ЦИиЕЦ руководством была подвергнута сомнению практика вынесения теоретических вопросов по грамматике на экзамен по практическому курсу иврита в группах историков или экономистов. Назревала необходимость реформы – как организационно-структурной, так и программно-методической.

Привычная схема двух преподавателей в одной группе требовала серьезной коррекции, поскольку их деление на «опытных» и «начинающих» перестало оправдывать себя, ведь стаж, методическая подготовка, знание языка и качество преподавания у разных поколений преподавателей стали уже вполне соизмери-

---

<sup>1</sup> Федерация еврейских общин России (прим. авт.)

мыми. При этом взгляды коллег на возможное развитие системы существенно отличались.

Представители старшего поколения, как правило, сомневались в необходимости существенно реформировать систему, которая обеспечивала процветание на протяжении более 10 лет – притом, что комплексной альтернативы ей не предлагалось; эти сомнения были присущи и подавляющему большинству представителей администрации.

Преподаватели же нового поколения острее чувствовали накопившиеся противоречия, с большей готовностью воспринимали рекомендации коллег из ЕАИ, а также, будучи в значительно меньшей степени, чем их старшие коллеги, приверженными нормативно-грамматическому подходу к преподаванию языка, стремились внести в процесс существенные изменения [3], [11], [13].

Однако для того, чтобы провести реформу в программно-методической области, необходимо было сформулировать ответы на целый ряд вопросов. Каким образом изменились за 10 лет цели изучения иврита в вузах и требования к студентам? Насколько целесообразно учитывать рекомендации ЕУИ в отношении методики преподавания в вузах диаспоры? Как часто следует менять линейку учебников, и каковы должны быть критерии их выбора<sup>1</sup>? Каким образом развивать у студентов языковое чутье и умение различать языковые регистры? Хотя некоторые из этих вопросов были подняты еще в 2004 г. [3], практическая польза от их постановки была ограниченной. И неудивительно, ибо любые изменения в механизме *конвейера* были чреваты сбоями в его работе.

Так, например, экспериментальное внедрение новых учебников (как правило, более сложных) в отдельных группах неминуемо привело бы к нарушению принципа равных требований, предъявляемых студентам. Одновременная же замена линейки учебников во всех группах потребовала бы интенсивной подготовительной работы со стороны всего коллектива преподавателей, но их большая учебная нагрузка, явившаяся следствием

---

<sup>1</sup> В [3] отмечалось, что новые учебники уровня  $\eta$  заметно сложнее учебника, используемого на протяжении последних 15 лет. Это отличие характерно для всей линейки учебников.

сравнительно низкой зарплаты, препятствовала этому. Интересно, что при этом целесообразность сохранения *конвейера* никем не подвергалась сомнению.

К 2007 г. опасения, связанные с грядущим сокращением существующих рабочих мест в вузах, начали постепенно оправдываться: в 2005 г.: была закрыта ВГШД [14], постепенно уменьшалось количество учебных групп в ЦИиЕЦ, а также наметилось существенное снижение числа студентов, поступающих в ГКАМ, и среднего уровня их подготовки. На смену отличникам, обладающим высокой работоспособностью и составлявших ранее основную целевую аудиторию, пришли менее мотивированные и потенциально менее сильные студенты – в еще меньшей степени, чем их предшественники, подготовленные к восприятию иврита через грамматику.

При этом сокращение числа рабочих мест в системе высшего образования делало саму возможность трудоустройства в ней все новых и новых выпускников сугубо гипотетической, а это еще более снижало привлекательность специальности не только для студентов, но и для потенциальных абитуриентов. На этом фоне постепенное снижение уровня финансирования вузовских проектов со стороны благотворительных фондов выглядело совершенно оправданным.

Для того чтобы и в новых условиях не допускать снижения достигнутого уровня подготовки выпускников при сохранении хотя бы привычных 50% отсева необходимо было повышать КПД аудиторных занятий, в частности, за счет проверки домашних заданий при помощи компьютерных обучающих технологий [21] и высвобождения за счет этого не менее 20% аудиторных часов. Однако такое повышение КПД означало интенсификацию работы преподавателей, энтузиазм которых неуклонно снижался на фоне постепенного ухудшения условий труда.

Диалектика 15 лет успешной деятельности *конвейера* в неизменном виде объективно требовала его остановки и капитального ремонта. Такое решение, безусловно, содержало немалый элемент риска и могло быть принято только администрацией. На практике же продолжалось движение по инерции.

Сокращение количества рабочих мест преподавателей иврита в московских вузах и отсутствие внятной перспективы привело к постепенному уходу или выдавливанию ряда наиболее активных молодых преподавателей, что отнюдь не способствовало повышению качества учебного процесса.

Необходимо добавить, что когорта не работающих по специальности выпускников вузов, на обучение которых ивриту потрачены существенные ресурсы, ежегодно пополняется. По нашему мнению, данный факт нуждается в серьезном анализе и переосмыслении, в особенности, в ситуации, когда лишь незначительная часть еврейской общины Москвы и учеников еврейских школ владеет национальным языком своего народа.

Резюмируя, можно сделать вывод, что оригинальный подход «Иврит через грамматику» привел в свое время к расцвету системы вузовского преподавания иврита в Москве, а также системы повышения квалификации действующих преподавателей иврита в странах бывшего СССР. За короткое время был совершен качественный скачок. Однако со временем эта методика стала давать сбои, оказавшись далеко не в полной мере адекватной требованиям времени, и в ближайшее время нуждается в кардинальной модернизации – в соответствии с реалиями времени.

#### 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). // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 17-24.
2. Аграновская В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (попытка анализа). // Наст. сборник, сс.61-71.
3. Баркусская И. и др. Полемика. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс. 241-270.

4. Едовицкий М. Политика Еврейского Агентства в области преподавания иврита в ульпанах. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 30-40
5. Княжицкий И. Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов. // Наст. сборник, сс. 46-55.
6. Кондракова Ю., Марьянчик Е., Членов М. Преподавание иврита в России в условиях кризиса (анализ проблем). Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 5-16.
7. Крюков А. 30 лет академического изучения и преподавания иврита в Москве. / Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных по иудаике. М. 2002, сс.7-13.
8. Марьянчик Е. К вопросу о проблемах глагольной парадигмы языка иврит. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 69-76.
9. Марьянчик Е. Преподавание современного иврита в московских вузах: проблемы и перспективы (опыт последнего десятилетия). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс.14-25.
10. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс.117-122.
11. Ромашов Д. Преподавание иврита в вузе: взгляд со студенческой скамьи. Там же, 139-141
12. Токаренко Т. К вопросу о норме в современных израильских эстрадных песнях. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс. 68-75
13. Тутельман С. Использование иллюстративного материала на уроках иврита в вузе. // Материалы Шестнадцатой ежегодной международ-

- ной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 97-106
14. Чарный С. Еврейский университет в Москве (1991-2009) // Вопросы еврейской истории. Материалы XVI Ежегодной Международной междисциплинарной конференции по иудаике, М. 2009, сс. 490-522.
  15. Членов М.А. Словарь в России. // Словарь запрещенного языка (автор-составитель Престина-Шапиро Л.Ф.), Беер-Шева, 1999, сс. 295-302.
  16. Шпекторова Н. Языковая норма в современной израильской художественной литературе (на примере романа А.Б.Йегошуа «Любовник»). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 183-195.
  17. Шпекторова Н. Языковая норма в современной израильской художественной литературе (на примере романа М. Шалева «Эсав»). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс.63-67
  18. Kondrakova Yu. N., Maryanchik E. B., Chlenov M. A. Teaching Hebrew in the FSU: an insider's view./ Euro-Asian Jewish Yearbook 5769 (2008/2009) Euro-Asian Jewish Congress, Moscow, 2009, pp 60-70.
  19. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. הפרייקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), ע' 25 – 28.
  20. 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.
  21. מריאנצ'יק י'. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישומו. קדם-קונגרס למדעי היהדות, הכנס הבינלאומי לחקר השפה העברית דרכי הוראתה. היבטים ברכישת שפה שנייה. ירושלים 27 – 28 ביולי 2009. חוברת תקצירים, ע' 45.

### Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов

Программа преподавания современного иврита, используемая в ряде московских вузов (на кафедре иудаики Института стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова, далее КИ ИСАА, и филологическом факультете Государственной классической академии им. Маймонида, далее ФФ ГКАМ), была составлена на основе программы, разработанной в отделении преподавания иврита школы Ротберга для иностранных студентов Еврейского университета (далее ЕУИ). Эта программа рассчитана на 6 уровней – от א до ו. После завершения учебы на уровне ו и успешной сдачи последнего уровня экзамена студент получает *птор* (от ивр. פטור – *освобождение*) от дальнейшего изучения иврита, ибо считается, что достигнутый им уровень владения ивритом позволяет ему изучать на нем любой предмет в вузах Израиля. Программа была успешно опробована на ФФ ГКАМ. Сначала преподавание по ней проходило в течение 5 лет, потом – в течение 4 лет.

В 1998 г. при образовании ЦИиЕЦ (Центра иудаики и еврейской цивилизации ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, впоследствии преобразованного в КИ ИСАА) была поставлена задача – перейти на трехлетнее преподавание иврита до уровня ו включительно (в течение 6 семестров – по уровню за семестр), чтобы уже к концу второго курса (находясь на уровне ז) студенты могли слушать на иврите лекции преподавателей из израильских университетов. Было достигнуто соглашение с ЦИиЕЦ о том, что студенты ФФ ГКАМ могут посещать читаемые на иврите лекции по филологии, что обусловило переход на трехлетний курс преподавания иврита и в этом вузе.

После изучения современного иврита в течение 3-х лет студенты сдавали (с той или иной степенью успешности) соответствующий экзамен на *птор*, и систематические занятия ивритом на этом практически заканчивались – оставались только спецкурсы по ивриту, связанные с изучением классической литературы на иврите, переводом, сленгом. При этом государственный экзамен по ивриту студенты сдавали на 4 - 5 курсах, и от них поступали справедливые нарекания – зачастую от них требовалось

продемонстрировать знания по тем разделам, которые они в значительной степени уже успели забыть, что неминуемо сказывалось на результатах экзамена.

Со всей остротой встал вопрос – что и как преподавать в курсе современного иврита на четвертом году обучения, какие элементы владения языком отрабатывать? Было решено отказаться от дальнейшего изучения грамматики – ведь пройденный на предыдущих уровнях грамматический материал вполне достаточен для тех, для кого иврит не является родным языком (к тому же сборник грамматических тем [8] разработан в ЕУИ только для преподавания иврита на 6 уровнях).

Например, в ЦИиЕЦ при преподавании иврита на 4 курсе изучались сленг, перевод текстов, элементы нормы языка, комментарии Раши к книгам Танаха. Студенты экономического отделения ЦИиЕЦ читали тексты по экономической тематике.

Поскольку программа преподавания иврита на 4 курсе отсутствовала, преподаватели были вынуждены использовать разработанные в ЕУИ учебники высоких, но уже пройденных уровней, например, [3], [5], [6], [9]. Использовались также произведения художественной литературы на иврите (Д. Гроссмана, Э. Кишона), статьи из израильских СМИ (газеты *הארץ*, *הידעון*, *מעריב*), художественные фильмы на иврите. Прочитанные тексты и просмотренные фильмы обсуждались, и по результатам обсуждений студенты должны были написать преподавателю сочинение на предлагаемую тему. В этой ситуации преподаватели делали все, что могли, но, не имея по вине системы четких установок, они были вынуждены экспериментировать.

В ЕУИ не ставился вопрос унификации преподавания иврита на уровне *пост-втор* для студентов, получивших *втор*, но при этом продолжающих изучение иврита – ведь они достигли формального максимума<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Неожиданным следствием этого стал отказ ЕУИ принять на участие (платное!) в программе «Зимний улыпан» студентов 3 курса одного из московских вузов, результаты которых на заочном тестировании для участия в программе оказались выше стандартных требований на *втор*. В ЕУИ сочли, что учить их больше нечему (прим. авт.).

Тем не менее, опыт ведущей организации представляется очень интересным. Вот, например, как описывала одна из московских студенток типичный урок иврита на уровне *пост-втор* на программе «Зимний ульпан» в ЕУИ (преподаватель Э. Дальшед – אסתר דלשד). Урок начинался с так называемой *вводной беседы* (בטיט פתיח, досл.: *первый удар по мячу*). Далее разбирались различные грамматические темы; для этой цели использовались учебники уровня 1. Впрочем, убедившись в наличии у студентов необходимых грамматических знаний, преподаватель быстро отказалась от этого элемента урока.

Почти на каждом уроке разбирался и обсуждался текст (отрывок из произведения художественной литературы, статья из газеты, литературоведческая статья), и по результатам его обсуждения на дом задавалось сочинение по теме этого текста. Альтернативой чтению мог быть просмотр фильма опять-таки с последующим его обсуждением и написанием сочинения.

Из упражнений наибольшее внимание уделялось *клезам* (ими занимались и на уроках, и дома); некоторое время было посвящено изучению сленговых выражений и аудированию. Изредка задавался также перевод отрывка текста на русский язык. Отметим, что смысл этого задания не вполне понятен, т.к. преподаватель не владела русским языком.

По нашему мнению, это описание свидетельствует об экспериментальном характере занятий на уровне *пост-втор* в ЕУИ, поскольку преподавание проводилось вне связи с какой бы то ни было формальной программой.

В мае-июне 2003 года работу по преподаванию современного иврита в московских вузах инспектировала старший преподаватель ЕУИ г-жа В. Ишай. Среди отдельных недостатков были отмечены: недостаточная осведомленность в семантических нюансах используемой лексики (в первую очередь, в области сочетаемости слов), а также неумение различать языковые регистры и ошибки при использовании артикля [2]. Также было рекомендовано учесть опыт ЕУИ по использованию *клезов* (упражнения такого типа еще не использовались в московских вузах, т. к. даже в ЕУИ сборники *клезов* увидели свет только в 2007 г.). Среди прочего анализировалась

возможность направления в Москву преподавателя ЕУИ для преподавания иврита на 4 курсе ЦИиЕЦ.

В июле того же 2003 г. на проводившейся в Москве Летней школе по ивриту [1], состоялось знакомство московских преподавателей иврита с бывшим преподавателем ЕУИ г-ном Р. Коэном, к тому моменту уже в течение 5 лет преподававшим иврит в Пекинском университете. Успешное сотрудничество с Р. Коэном продолжилось на следующей Летней школе в 2004 г., и когда его работа в Пекинском университете подошла к концу, ему было предложено разработать и опробовать с учетом рекомендаций В. Ишай экспериментальную программу по ивриту для студентов 4 курса ЦИиЕЦ. Была достигнута договоренность о том, что студенты ФФ ГКАМ также смогут присоединиться к этим занятиям. Среди задач, поставленных перед курсом, были отработка использования коллокаций и решение *клезов*.

Начиная с февраля 2005 г. и по настоящее время преподавание на 4 курсе КИ ИСАА ведется по программе, разработанной Р. Коэном. Работа самого Р. Коэна на кафедре продолжалась вплоть до конца 2007 - 2008 уч. года, однако преподавание по его программе продолжается и после того, как он вернулся в Израиль. В 2006 г., работая на протяжении семестра в тесном контакте с Р. Коэном, преподавание по этой программе осваивала С. М. Тутельман, а, начиная с 2007 г., по ней работает автор данной статьи (первый год – в паре с Р. Коэном). Опишем подробнее эту программу, а также нюансы преподавания по ней.

Учебный курс состоит из 17 уроков-разделов (לחלקים), в каждом из которых есть текст (в одном разделе – два текста), гнезда слов, список коллокаций и упражнения на отработку сочетаемости слов. В некоторых разделах имеются также произведения художественной литературы (стихи, песни), отрывки из Танаха и *клезы*.

Подборка учебных текстов отражает в первую очередь кругозор, взгляды и интересы автора программы, но не во всех случаях актуальна с точки зрения московских студентов.

Важно отметить, что на уроке текст не зачитывают вслух, студентам предлагается прочесть его дома, используя все доступные им словари. Перед разбором текста проводится так называ-

емая *предварительная беседа* (שיחה מקדימה), в процессе которой студентам объясняется некоторое количество новых для них слов или выражений (פלגוה). Все новые слова объясняются либо в контексте данного текста, либо в ином контексте, позволяющем максимально доступно объяснить их значение. Необходимо отметить, что проведение *предварительной беседы* является элементом отработки материала, с которым большинство студентов не сталкивались на протяжении первых трех лет изучения языка.

Далее весь текст обсуждается абзац за абзацем (פירוט הטקסט), причем перед обсуждением каждого нового абзаца студентам дается две-три минуты, чтобы освежить в памяти его содержание. При обсуждении текста преподаватель использует вопросы разных типов:

- √ שאלות על הטקסט – вопросы, ответы на которые можно найти в самом тексте,
- √ שאלות בין השורות – вопросы, ответы на которые скрыты между строк текста,
- √ שאלות מעבר לשורות – вопросы, ответы на которые не находятся в тексте; для ответов на них приходится задействовать общую эрудицию.

При этом предпочтение отдается вопросам второго и третьего типов. После обсуждения каждого абзаца проводится объяснение новых слов (оно проводится на иврите; однако, если какие-то моменты все же остаются непонятными, то преподаватель объясняет их уже по-русски<sup>1</sup>).

Отрывки из Танаха предшествуют новому тексту и соответствуют ему по теме. Эти отрывки, как правило, зачитываются непосредственно в аудитории и детально не разбираются; важно, чтобы студент понимал их общий смысл. При этом считается, что сюжет отрывка должен быть в общих чертах известен большинству студентов по их предшествующему знакомству со Священным Писанием.

После обсуждения некоторых текстов может использоваться работа в подгруппах, при этом каждая из подгрупп получает задание представить один из аспектов обсуждаемой темы. Этот вид отработки речевых навыков представляется особенно акту-

---

<sup>1</sup> Р. Коэн в таких случаях пользовался английским языком (прим. авт.).

альным в свете того, что на 4 курсе КИ ИСАА занятия проводятся в объединенной группе филологов, историков и экономистов, а при большой численности группы (как правило, более 15 человек) сложно опросить всех и каждого.

Если в разделе приведены стихотворения или песни, то после их прочтения или прослушивания проводится их короткое обсуждение.

Практически в каждом разделе после учебного текста имеется упражнение на отработку сочетаемости слов, причем отрабатываются коллокации, изученные не только в данном, но и в предшествующих разделах. Упражнение задается на дом и впоследствии проверяется в классе. Отметим, что, несмотря на небольшое количество этих упражнений (одно после каждого текста), они принципиально отличаются от аналогичных упражнений в учебниках для предшествующих уровней, нацеленных на отработку коллокаций всего с одним словом. В упражнениях по курсу Р. Козна отрабатываются коллокации, которые разбирались и в предыдущих разделах. Это несколько усложняет для студентов выполнение упражнений, но зато позволяет значительно лучше усвоить изучаемый материал.

Во многих разделах (к сожалению, не во всех) даны *клозы*, тема которых соответствует теме обсуждаемого текста. *Клозы* также задаются на дом и проверяются на следующем занятии. При решении учитываются все возможные правильные ответы. Интересно отметить, что, несмотря на то, что материал используется уже не первый год, каждая новая группа умудряется добавить новые решения к уже имеющимся.

После прохождения раздела студентам предлагается написать сочинение на одну из обсуждавшихся при разборе текста тем, максимально используя при этом изученный на уроках лексический материал. Справедливости ради надо отметить, что при написании сочинения студенты далеко не всегда используют новую лексику, нередко применяют ее неверно, а зачастую, чтобы не делать лишних ошибок, предпочитают действовать наверняка и использовать лишь хорошо знакомые по более низким уровням слова и выражения. После проверки сочинения преподаватель возвращает их студентам

вместе с рекомендациями по исправлению сделанных ошибок.

После прохождения каждого трех разделов студенты пишут контрольную работу, на которой проверяется усвоение ими материала по коллокациям. Экзаменационная работа, проводимая в конце каждого семестра, состоит из четырех разделов: чтение текста без словаря и ответы на вопросы по этому тексту, упражнение на коллокации, *кюз*, а также сочинение на одну из предложенных тем. Нетрудно заметить, что такой характер экзаменационной работы напоминает уровневые экзамены, проводимые на 1 - 3 курсах. Единственное отличие состоит в замене грамматических упражнений на упражнение на коллокации.

В процессе преподавания используются фильмы на иврите. Их тема не обязательно соответствует темам пройденных текстов: например, фильм "אושפיזין" («*Уитпизин*»<sup>1</sup>) можно показать во время осенних еврейских праздников, чтобы познакомить студентов с еврейской традицией и дать им некоторое понятие о жизни религиозной части населения Израиля. Фильм "אביבה אהובה" («*Авива, любовь моя*») целесообразно показать при изучении текста про счастье (раздел 14).

Сформулируем некоторые выводы о преподавании иврита по курсу Р. Коэна.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что учебная программа и структура уроков на 4 курсе существенно отличаются от таковых на протяжении предшествующих 3 лет изучения иврита. Прежде всего, следует отметить, что на 4 курсе не предусмотрена проверка грамматических упражнений в аудитории, занимавшая значительную часть урока. Это связано с тем, что программу первых трех лет определяет жесткий грамматический каркас, описанный в [8]. Поскольку, как было отмечено ранее, изучение этого материала заканчивается на уровне 1 (в рамках московских вузов – в конце 3 курса), то существует определенная логика в том, что на 4 курсе отработка грамматики в

---

<sup>1</sup> Гости (в переводе с арамейского) – души праотцев еврейского народа (Авраама, Ицхака, Яакова, Йосефа, Моше, Аарона и Давида), которые, как говорится в Каббале, приходят во время праздника Суккот в гости к евреям, каждый в свой день ([10], перевод авт.).

лучшем случае отходит на второй план, а в реальности практически отсутствует.

Отметим, что, по мнению автора данной статьи, полное игнорирование этого раздела языка представляется все же не вполне разумным, поэтому, если изучаемый текст предоставляет возможность для этого, он предпочитает уделить внимание и грамматическим вопросам с целью повторения пройденного на предшествующих уровнях материала.

В то же время не следует забывать, что при заключении с Р. Коэном соглашения о разработке программы для 4 курса акцент делался на необходимости отработки именно коллокаций как элемента, мало представленного в учебниках ЕУИ для предыдущих уровней (приятным исключением является лишь [7]), хотя не исключено, что в новых учебниках, с которыми автор статьи не знаком, положение изменилось к лучшему).

В отношении количества изучаемых коллокаций хотелось бы отметить, что для многих слов их список не очень велик, не более десяти-пятнадцати. Автору неоднократно приходилось встречать (в статьях, учебниках и иврит-ивритских словарях, например [10]), распространенные коллокации<sup>1</sup>, отсутствовавшие в предложенном списке. По нашему мнению, у этого явления есть несколько возможных причин. В качестве одного из источников Р. Коэн использовал учебное пособие [4], количество коллокаций в котором также не очень велико. Окончательный же вариант Р. Коэн составлял, скорее всего, не на основе статистики, а, руководствуясь своими представлениями о том, "как говорят носители языка", т.е. выбирал те сочетания, которые казались употребительными лично ему. Справедливости ради отметим, что студенту крайне непросто запомнить, а тем более отработать большое количество коллокаций; таким образом, автор программы был вынужден искать "золотую середину" между желанием привести максимально полный список и необходимостью учета возможностей среднего студента.

Как было отмечено выше, некоторые разделы содержат

---

<sup>1</sup> Частота их появления в интернете измерялась тысячами, а зачастую и десятками тысяч (прим. авт.).

*клозы*, тема которых соответствует теме изученного текста. В настоящий момент число этих упражнений недостаточно: желательно наличие хотя бы одного *клоза* в каждом разделе, причем оптимально, чтобы в *клозах* отрабатывалась лексика, использованная в учебном тексте этого раздела (соответствие же теме текста представляется нам менее актуальным).

По нашему мнению, работа студента над сочинением не должна заканчиваться получением от преподавателя рекомендаций по исправлению сделанных ошибок. Важно, чтобы сочинение было переработано с учетом этих рекомендаций и снова сдано на проверку преподавателю (в отдельных случаях работа над ошибками может выполняться более одного раза).

В целом же, учебная программа для 4 курса КИ ИСАА, разработанная Р. Коэном, является, по имеющейся у автора информации, единственной программой, обеспечивающей логичное и последовательное изучение иврита после сдачи студентами в конце 3-го курса экзамена *птор*. Она также остается пока единственной программой, уделяющей внимание отработке коллокаций в таком объеме (к сожалению, в учебниках по ивриту, используемых на предшествующих уровнях, этой составляющей не уделяется должного внимания, а учебное пособие [4] является скорее спецкурсом по коллокациям).

Для того чтобы повысить эффективность прохождения данной программы, автору представляется разумным рассмотреть возможность начинать изучение и отработку коллокаций в том виде, как она осуществляется в программе Р. Коэна, не позднее 5 семестра.

#### Библиография

1. Аграновская В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (попытка анализа). // Наст. сборник, сс. 61 -71.
2. Марьянчик Е. Преподавание современного иврита в московских вузах: проблемы и перспективы (опыт последнего десятилетия). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М., 2004, сс.14-25.

3. בליבוים ר', מאיר י'. מן השפה ולפנים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ, 1998.
4. הלוי ר'. עברית בדגש לקסיקלי. הצטרפויות מוגבלות, אידיומטיות למחצה ללומדי עברית מתקדמים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון בע"מ, ירושלים, תשס"ב.
5. וורטמן ד' ז"ל, ד"ר בהר ד', נתנאל א'. העברית – שיערים רבים לה. ספר לימוד עברית לרמות גבוהות ולתלמידי פטור. בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. הוצאת אקדמון – בית ההוצאה של הסתדרות הסטודנטים של האוניברסיטה העברית. ירושלים, תשמ"ה - 1984.
6. ישי ו', בר-קול א'. כמו כלים שלובים. עברית למתקדמים. הספר החדש לרמה ה. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחו"ל ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון בע"מ, תשס"ו.
7. כהן מ'. אגדה של שפה. עברית לרמת הביניים. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות. אקדמון - בית ההוצאה של הסתדרות הסטודנטים של האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים, תשנ"ב.
8. 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.
9. סיון נ', ד"ר עבאדי ע'. קובץ להבנת הנקרא ולהעשרה. רמה ו' ואחר פטור. אקדמון – בית ההוצאה לאור של אגודת הסטודנטים של האוניברסיטה העברית בירושלים. ירושלים, תשנ"ז.
10. שויקה י'. רב-מילים. המילון השלם לעברית החדשה. עברי-עברי. סטימצקי/המרכז לטכנולוגיה חינוכית/ידיעות אחרונות/ספרי חמד, 1997.

**Проект «Видеоуроки иврита»**

Проект «Видеоуроки иврита» [7] представляет собой развитие проекта «Дистанционное изучение иврита» который был разработан Межрегиональным центром преподавания иврита (далее МЦПИ) по заказу Еврейского Агентства для Израиля (далее JAFI) в 2004 году и проводился в 2004 – 2009 гг. [5]-[6].

Проект «Дистанционное изучение иврита» явился важным шагом по повышению квалификации преподавателей ульпанов и воскресных школ после того, как была проведена масштабная работа по оценке знаний преподавателей этих организаций. Начиная с 2003 года, около 350 преподавателей прошли уровневое тестирование. Как оказалось, знания большинства преподавателей соответствовали уровням  $\alpha$  и  $\beta$  (в соответствии с критериями ЕУИ<sup>1</sup>). Так как преподаватели JAFI, проживают в самых различных городах России и стран СНГ, возможность построения системы повышения квалификации, основанная только на регулярном проведении семинаров, является проблематичной, в первую очередь, из-за ее высокой стоимости.

Хотя в 2003 – 2005 гг. были успешно проведены три Летние школы по ивриту [2], эти семинары также имели ряд существенных недостатков. Наряду с упомянутой выше высокой стоимостью проекта к недостаткам можно отнести предлагаемые слушателям нагрузки. Поскольку в течение одного месяца планировалось освоить материал полного уровня, все это время занятия продолжительностью до 10 аудиторных часов проводились 6 дней в неделю. Если учесть, что в дополнение к этому участникам семинара ежедневно предлагались объемные домашние задания, становится понятно, что такая нагрузка подходит далеко не всем.

Альтернативная модель повышения квалификации должна была отвечать следующим принципам:

- непрерывность и регулярность занятий;
- адекватность материала и заданий;
- качество подачи материала;

---

<sup>1</sup> Еврейский университет в Иерусалиме (прим. авт.).

- однородность группы с точки зрения владения языком.

Предложенный МЦПИ проект «Дистанционное преподавание иврита» был, как и Летние школы, основан на программе ЕУИ. Специально для проекта группой преподавателей московских вузов на базе учебников ЕУИ были разработаны материалы для занятий: сначала на уровнях  $\lambda$ ,  $\gamma$  и  $\eta$ , а впоследствии – на уровнях  $\zeta$  и  $\iota$ . Эти материалы рассылались участникам проекта по электронной почте, а выполненные задания возвращались преподавателю для проверки либо факсом, либо также по электронной почте.

На данном этапе можно сказать, что проект в значительной мере выполнил поставленную задачу: ежегодно в нем принимали участие более 100 человек, большинство из которых сдали экзамены на следующие уровни. К примеру, если в 2005 г. лишь 6 преподавателей сдали экзамен за полный курс программы, то сейчас их количество увеличилось до 30 человек. Тем не менее, вне рамок этого проекта оставалось развитие навыков устной речи и коммуникации. Именно развитию этих навыков и был призван способствовать новый проект "Видеоуроки иврита".

Проведение экспериментальных видеоуроков было начато Е.Б. Марьянчиком в декабре 2007 года, в них участвовали преподаватели иврита из г. Хабаровска. Состав группы несколько менялся, так в первое время в занятиях участвовала преподавательница из г. Биробиджана. Для организации связи использовались программы Skype и Oovo, однако технические проблемы вынудили через несколько месяцев отказаться от видеοформата занятий, и в настоящее время они продолжают только в формате еженедельных аудиозанятий (в них принимают участие преподаватели г. Хабаровска и г. Владивостока). После того, как за три года занятий были полностью пройдены учебники уровней  $\gamma$  и  $\eta$ , было начато изучение экспериментального курса, разработанного Р. Коэном [3]. В занятиях используется также компьютерная версия сборника упражнений по синтаксису и *клозам* Р. Коэна и Э. Симонс.

В январе 2009 года было решено попробовать собрать еще одну группу для поведения занятий именно в режиме видеоконференций. На первом этапе финансирование проекта осуществлялось за счет Фонда еврейского образования в диаспоре им.

Л.А. Пинкуса. Приглашения были разосланы всем участникам проекта «Дистанционное изучение иврита», причем первоначально откликнулись всего 13 человек, имевших постоянный доступ к Интернету. Из них было отобрано пятеро, находившихся примерно на одном и том же уровне владения языком (уровень 2); это были преподаватели, работавшие под эгидой JAFI и ФЕОР в Минске, Красноярске, Тирасполе, Орле и Владикавказе.

Для занятий был приобретен абонемент на использование профессиональной версии программы Oovo, которая обеспечивала общение 6 участников в режиме реального времени. В частности, возможности программы позволяют вести занятия одновременно в пяти так называемых видеоконнатах. Каждая видеоконната представляет собой отдельную страницу в сети, доступ к которой предоставляется 6 участникам. Отметим, что связь ни разу не прерывалась в течение всего занятия (от 60 до 90 мин.).

Поскольку все участники группы закончили обучение в рамках проекта «Дистанционное изучение иврита» на уровне 2 (две участницы параллельно продолжали обучение на уровне 1), было решено сконцентрироваться именно на развитии навыка устной речи, а не на изучении текстов или выполнении упражнений по грамматике. При этом использовался опыт автора в организации занятий по развитию навыков разговорной речи, которые проводились в ГКА им. Маймонида<sup>1</sup>.

Перед каждым уроком участники получали по электронной почте небольшой текст и должны были сформулировать свою точку зрения на поднимаемую в нем проблему. Довольно быстро выяснилось, что большинство успешно выражают свое мнение по теме, если у них была возможность подготовиться к этому, однако как формулирование позиции, так и отстаивание своей точки зрения без предварительной подготовки представляет для них немалую трудность. Поэтому время урока посвящалось, как правило, развитию заданной в тексте темы при использовании новых слов и выражений. Всего было проведено 22 занятия с марта по июнь 2009 года.

---

<sup>1</sup> Государственная классическая академия им. Маймонида (прим. авт.).

Все участники группы отметили, что, несмотря на небольшое количество занятий, они почувствовали существенный прогресс в развитии навыков разговорной речи. Многие выказали желание наряду с развитием этих навыков уделять на уроках время и на обсуждение грамматических вопросов (в частности многих интересовала возможность прослушать краткий курс по теории огласовок). Для отработки грамматических тем планируется использовать технологию компьютерных обучающих упражнений [4], [7], которые дают возможность ученику непосредственно в процессе выполнения задания видеть свои ошибки. Однако разработка подобных упражнений для всех уровней требует немалых затрат и времени.

В процессе занятий также выяснилось, что некоторые участники группы хотели бы зафиксировать свои достижения, сдав соответствующий экзамен. В частности, высказывалась мысль о проведении экзаменов в режиме реального времени с использованием технологий компьютерного тестирования и видеоконференции. В настоящее время проводятся работы по обеспечению такой возможности [1].

В январе 2010 г. было получено решение Голландского гуманитарного еврейского фонда о выделении средств на продолжение проекта. Аналогичное решение было принято и отделом образования JAFI. Благодаря этому финансированию проект успешно продолжался и на протяжении всего 2010 г.; в нем участвовало около 20 преподавателей иврита из 4 стран.

Отметим, что современный уровень развития компьютерных технологий обеспечивает высокую эффективность такой формы работы с преподавателями, желающими постоянно совершенствовать свой уровень владения языком, участники виртуальной группы получают возможность делиться собственным опытом и проблемами в режиме реального времени.

Разумеется, аналогичный проект может быть реализован не только для повышения квалификации преподавателей иврита, но и для обучения всех желающих изучать этот язык.

## Библиография

1. Аграновски В., Заславски Р. Поэтапное построение новой программы преподавания иврита в ульпанах Еврейского Агентства в первое десятилетие XXI века (опыт комплексного подхода). // Наст. сборник, сс. 22-29.
2. Аграновская В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (попытка анализа). Там же, сс.61-71.
3. Княжицкий И. Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов. Там же, сс. 46-55.
4. Марьянчик Е., Алексеева А. Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита. // Язык иврит: изучение и преподавание. Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 107-116.
5. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. Там же, сс.117-122.
6. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), ע' 25 – 28.
7. 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 (г. Иерусалим, Израиль),  
И. Княжицкий, Ю. Кондракова (г. Москва, РФ),  
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль),*

### **Летние школы по ивриту (2003–2005 гг.): попытка анализа**

Идея «Летних школ» (далее – ЛШ) по ивриту была выдвинута С. Парижским (г. С.-Петербург) в 2002 г. с целью предоставить студентам немосковских вузов возможность качественно и интенсивно изучать иврит. Поскольку в это время вузы в Санкт-Петербурге и других городах России и СНГ существенно уступали ведущим московским вузам<sup>1</sup>, как по качеству преподавания иврита, так и по объему соответствующей учебной программы, то идея организовать для заинтересованных студентов интенсивный семинар с целью прохождения семестрового курса (одного полного уровня по программе для иностранных студентов Еврейского университета в Иерусалиме [5]) за один календарный месяц представлялась весьма интересной и своевременной. В связи с тем, что студентов, успешно прошедших серию таких семинаров, можно было рассматривать как потенциальных преподавателей иврита в разных городах и странах бывшего СССР, было решено предложить этот проект Еврейскому Агентству для Израиля (далее JAFI) как совместный проект. В рамках такого проекта можно было также ставить задачу повышения квалификации действующих преподавателей ульпанов и подготовки новых преподавателей не из числа студентов.

Предложенная идея была активно поддержана JAFI (М. Едовицким и Р. Заславской), однако в дальнейшем в нее были внесены существенные коррективы. Было согласовано, что главной целью первой ЛШ (2003 г.) станет подготовка будущих преподавателей для ульпанов JAFI, причем участие в проекте студентов всячески приветствовалось (на практике оказалось, что число заявок на участие в ЛШ от студентов было минимальным). Было запланировано, что занятия будут проходить в 5 группах, три из которых должны быть отданы начинающим; преподавание в двух оставшихся группах предполагалось вести по программе 2

---

<sup>1</sup> Государственная классическая академия им. Маймонида и Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова (прим. авт.)

и 3 семестров указанных вузов (уровни 2 и 3 программы Еврейского университета в Иерусалиме). Также было решено, что преподавание будет организовано силами преподавателей московских вузов и коллег из Израиля. Набор и утверждение кандидатов на участие брало на себя JAFI, в основном силами своих представителей в различных регионах бывшего СССР.

Как было отмечено, за время семинара (30 календарных дней) группа должна была полностью освоить семестровую вузовскую программу, на что, как правило, требуется от 160 до 200 академических часов аудиторных занятий. Легко убедиться, что для того, чтобы освоить такое количество часов за один месяц, необходимо, чтобы аудиторные занятия составляли не менее 8 часов ежедневно – на протяжении шести дней в неделю. В связи с тем, что такая нагрузка является крайне тяжелой не только для учащегося, но и для преподавателя, было решено, что с каждой группой будут работать двое преподавателей. При этом, основываясь на модели, опробованной в вузах [2], один из преподавателей в каждой паре являлся ведущим, определял основные направления работы в группе и отвечал за достигнутые ею результаты; второй же преподаватель, в основном, выполнял конкретные задания на очередной урок. В качестве вторых преподавателей должны были выступать израильские коллеги (присутствие которых предполагалось только на части семинара), а также преподаватели иврита – недавние выпускники московских вузов.

Как известно, для усвоения пройденного на уроке материала необходимо примерно такое же количество внеаудиторных часов. Поэтому предполагалось, что участникам семинара придется выполнять объемные домашние задания. Таким образом, планировалось, что суммарная ежедневная учебная нагрузка составит около 12 часов (т.е. 16 академических часов), с тем, чтобы отвести половину этого времени на занятия в аудитории, а вторая половина – на выполнение домашних заданий. Впоследствии оказалось, что многие тратили на выполнение домашних заданий значительно больше времени, чем было запланировано изначально.

Некоторое время обсуждался вопрос, следует ли в дополнение к регулярным занятиям предлагать вниманию участников некоторые спецкурсы. В результате развернувшейся дискуссии

было решено провести соответствующий эксперимент, встроив в программу двух старших групп учебные курсы «Домашнее чтение» и «Определенный артикль», причем изучение этих курсов предполагалось не за счет часов регулярных занятий. Определенные сомнения существовали в отношении целесообразности предлагать интенсивную программу по изучению еврейской традиции в *шаббат*, однако желание вместить как можно больше в рамки месячного семинара победило и в этом случае.

\* \* \*

Первая ЛШ состоялась в июле 2003 г., в ней приняли участие около 60 учащихся и 12 преподавателей. Общая стоимость семинара составила около \$120 000. Наиболее существенными проблемами, с которыми столкнулись организаторы, оказались следующие:

- мотивация и возможности участников семинара: к сожалению, на ЛШ попало некоторое количество людей, не готовых к уровню предлагаемых нагрузок и не собиравшихся в будущем заниматься преподаванием иврита, а также пожилых людей, многим из которых при всем желании было сложно выдержать предложенный темп занятий;
- сотрудничество российских и израильских преподавателей: на ЛШ была применена методика преподавания иврита «через грамматику» [2], успешно практиковавшаяся в московских вузах. Однако израильским преподавателям, не владевшим русским языком и в значительной степени приверженным методике преподавания «иврит на иврите», такое построение учебного процесса казалось непривычным и даже странным. Разумеется, участие в семинаре преподавателей – носителей языка давало немалые преимущества, но зачастую было чревато большими или меньшими трениями, вызванными разными приоритетами, а также различием в стиле работы;
- необходимость дежурства преподавателей: большой объем полученной на уроках информации и обилие домашних заданий вызывали поток непрекращающихся вопросов, причем консультации требовались учащимся именно на этапе выполнения домашнего задания, и нередко – в ночные часы. Для того чтобы оказать участникам семинара необходимое содействие и обеспе-

чить успешное усвоение учебной программы, было организовано почти круглосуточное дежурство преподавателей;

- **бытовые вопросы:** очевидно, что большая учебная нагрузка воспринимается легче, если параллельно не возникает бытовых проблем. Некоторые специфические проблемы оказались совершенно неожиданными. Так, например, ночное бдение над заданиями вызывало у учащихся чувство голода, а возможность его утолить ночью не была предусмотрена. Более того, не вполне точно оценив объем работы, выполняемой участниками семинара, нами не были созданы необходимые условия для вечерних и ночных занятий.

При анкетировании, проведенном после завершения занятий ЛШ-2003, помимо бытовых претензий и жалоб на усталость («уже конец семинара, я уже ничего не хочу – ни преподавать иврит, ни слышать, я хочу отоспаться и поесть по-человечески») были выражены и предметные замечания. В частности, было отмечено, что в связи с необходимостью усвоения большого объема грамматического и лексического материала недостаточно отрабатывались речевые навыки (как выразился один из участников: «мы открыли рты только на экзамене»). Недовольство вызвали также лекции по еврейской традиции, проводившиеся по субботам – в единственный выходной день, а также ряд организационных недоработок. Однако ни колоссальная усталость, ни замечания и жалобы не помешали подавляющему большинству участников положительно оценить опыт ЛШ и выразить желание принять участие в аналогичном мероприятии в будущем. Отдельно были отмечены преимущества и целесообразность совместной работы российских и израильских преподавателей.

\* \* \*

Решение о повторном проведении ЛШ летом 2004 г. было принято, несмотря на начавшийся процесс сокращения бюджета JAFI и существенный рост цен на аренду жилых и учебных помещений для семинара. Хотя в ЛШ-2004 участвовали всего 33 человека, которые были разделены на 3 группы, стоимость ее составляла около \$80 000 (иными словами, удельная стоимость семинара в расчете на одного человека за год выросла на 21%). На этот раз представители заказчика (JAFI) приняли решение изменить целевые установки семинара, отказавшись от работы с

начинающими. Вместо этого были набраны группы, занятия в которых предполагалось вести по программе 2, 3 и 4 семестров московских вузов (т.е. на уровнях 2, 3 и 4 по терминологии Еврейского университета в Иерусалиме).

Как и на этапе подготовки к ЛШ-2003, подбором кандидатов на участие в семинаре занимались представители JAFI в регионах. К сожалению, некоторые из них не в полной мере понимали, каковы должны быть критерии отбора на семинар. Тем не менее, мотивация большинства его участников оказалась на достаточно высоком уровне. В частности, этому содействовала сформированная к этому времени в JAFI концепция, в соответствии с которой зарплата каждого преподавателя находилась в прямой зависимости от уровня его владения языком. Кроме того, целый ряд участников ЛШ-2004 принимали участие также в ЛШ-2003, т.е. хорошо осознали, какой объем работы их ожидает, и были готовы к нагрузкам. Все это позволяло надеяться на комфортный микроклимат.

Как и ранее, на ЛШ-2004 доминировала идея сочетания российских и израильских преподавателей. При этом было признано желательным, чтобы израильский преподаватель Р. Коэн проводил занятия не только в группе наиболее высокого уровня, как на ЛШ-2003, но и в остальных группах (хотя бы эпизодически). Несмотря на наличие определенных сомнений, в программу семинара снова был включен спецкурс, на сей раз – «Именные предложения». Существенным отличием от ЛШ-2003 стал отказ от модели ведущего и второго преподавателей – преподаватели в парах были равноправны. Интересно, что постепенно сложилось определенное разделение функций между коллегами: скажем, в одной из групп один из преподавателей в основном давал новый материал, а другой опять-таки в основном занимался его отработкой.

В один из дней на ЛШ-2004 была сделана попытка организовать общее обсуждение темы нормы в иврите. Вопрос, должны ли в процессе преподавания иврита педантично соблюдаться требования языковой нормы и литературного языка, или предпочтительнее отрабатывать с учениками разговорные конструкции, не обращая внимания, соответствуют ли они норме, традиционно вызывал бурную дискуссию среди вузовских преподавателей

иврита в разных странах. Ожидалось, что и участники семинара проявят достаточно большой интерес к обсуждаемой теме. Это ожидание не оправдалось. Более того, возникало впечатление, что полемика, участие в которой принимали лишь преподаватели, представляет собой своеобразный спектакль перед зрительской аудиторией, с недоумением взиравшей на происходящее.

Анкетирование участников ЛШ-2004 дало следующие результаты: несмотря на то, что, в основном, все были удовлетворены проведением семинара и выражали готовность принять участие в аналогичном мероприятии и в будущем, были высказаны как саркастические замечания об уровне нагрузки («Что лишнее? – 6-ая пара!», «Все так забито, что можно добавить?») и жалобы на наличие соседа по комнате, так и важные замечания:

- формирование групп: в отличие от студентов вузов, обязанных владеть всеми базовыми навыками, предусмотренными учебным планом, участников ЛШ разбивали на группы, исходя из формальной оценки их уровня владения языком (результата уровневого экзамена). При этом зачастую оказывалось, что у некоторых (их число доходило до 20-30% от численности группы) имеются существенные пробелы в грамматических знаниях. Эти пробелы мешали им воспринимать и усваивать изучаемый грамматический материал в заданном темпе, при этом соответствие формальным критериям создавало существенные психологические проблемы для перехода в группу более низкого уровня;
- работа дежурных преподавателей: некоторые участники ЛШ настойчиво предлагали, чтобы дежурный преподаватель оказывал непосредственную помощь участникам семинара в выполнении домашнего задания. Утверждалось, что этим можно было бы сэкономить аудиторное время, освобождая преподавателя группы от необходимости проверки задания на следующий день. Интересно, что не менее категоричным было и альтернативное пожелание, – запретить дежурному преподавателю разбирать домашние задания с участниками семинара, чтобы на следующем уроке можно было выполнить эту работу, никуда не спеша. Важным здесь, с нашей точки зрения, является необходимость найти баланс между большим объемом домашних заданий, необходимых для отработки

пройденного на уроке материала, необходимостью их тщательной проверки, а также экономией аудиторного времени с целью сконцентрироваться на отработке навыков устной речи;

- недостаточное количество носителей языка, при этом все без исключения участники семинара признавали сочетание местных и израильских преподавателей эффективным и разумным;
- занятия по методике преподавания: это пожелание настойчиво высказывалось целым рядом участников семинара, однако его выполнение вошло бы в серьезное противоречие с концепцией ЛШ, реализация которой возможна только при концентрации усилий ради достижения главной цели – освоить за месяц семестровую вузовскую программу.

Подавляющее большинство (28 из 33) участников ЛШ-2004 успешно сдали уровневый экзамен, однако проведенное устное тестирование дало менее оптимистические результаты: отличные речевые навыки были продемонстрированы лишь шестью участниками семинара, причем 2/3 их были из группы уровня «бет». По сути дела, эта статистика подтверждает тезис о недостаточной отработке навыков устной речи.

\* \* \*

Третья – и последняя на сегодняшний день – Летняя школа состоялась в 2005 г. На этот раз долгие и сложные переговоры между двумя организациями – JAFI и Федерацией еврейских общин России (далее – ФЕОР) – привели к беспрецедентной договоренности о совместном проведении семинара.

Заинтересованность ФЕОР в программе повышения квалификации была связана с тем, что значительная часть учителей иврита, ранее работавших в воскресных школах под эгидой Бюро по связям «Натив», остались без материальной и методической поддержки после того, как эта организация прекратила свою деятельность в этой области. Некоторые из этих воскресных школ нашли такую поддержку только со стороны ФЕОР, не имевшей собственной системы повышения квалификации учителей иврита. Отметим, что уровень подготовки учителей воскресных школ в подавляющем большинстве случаев был существенно ниже, чем у преподавателей ульпанов (примерно 2/3 кандидатов ФЕОР, рекомен-

дованных для участия в семинаре, были на начальном уровне). Сотрудничество JAFI и ФЕОР позволило вести преподавание на ЛШ-2005 сразу в 5 группах, уровень которых соответствовал программе 1-5 семестров в вузах (от 8 до 7 по классификации Еврейского университета в Иерусалиме). Стоимость семинара составляла около \$115 000, в нем участвовало около 50 человек.

Существенная проблема возникла при отборе кандидатов на участие в ЛШ-2005, в особенности на уровне 7. Как оказалось, среди преподавателей JAFI – участников семинара, знания которых позволяли им учиться в старшей группе (уровень 7), почти не было молодежи студенческого возраста. Причина этого состояла в том, что постоянно действующие программы повышения квалификации (например, «Дистанционное преподавание иврита» [1], [3]-[4]) еще только начинались, и большинство молодых преподавателей ульпанов не успели достичь этого уровня. Преподавателям же более зрелого возраста было заметно сложнее справиться с ожидавшей их нагрузкой.

Поскольку программные требования по грамматике и лексике исходно были разработаны для преподавания в вузе на протяжении целого семестра, их реализация занимала подавляющую часть аудиторного времени. Поэтому высвободить время для отработки остальных навыков, в частности, навыка устной речи, можно было, только найдя альтернативу проверке домашнего задания по грамматике на уроке. В качестве такой альтернативы был использован способ, впервые апробированный еще на ЛШ-2003, но в существенно бóльших масштабах: участники семинара выполняли задание письменно, сдавали его преподавателю, и, проверив все задания, он возвращал их на следующий день.

К сожалению, этот прием оказался малоэффективным. В самом деле, если среднее задание составляло около 10 страниц, то преподавателю приходилось ежедневно проверять около 90 страниц грамматических упражнений – и это помимо сочинений и *кловов*. Однако еще печальнее было то, что, выполнив вечером или ночью домашнее задание и утром сдав его преподавателю, участники семинара могли рассчитывать на то, что получают его обратно, в лучшем случае, лишь на третий день, когда на смену давно забытым упражнениям приходила уже вторая волна новых заданий.

С такой нагрузкой в группе старшего уровня успешно справились только молодые участники семинара, в особенности, если у них уже был опыт участия в ЛШ. При этом количество и широкий спектр возникавших у них вопросов нередко служили раздражающим фактором для остальных членов группы, что создавало дополнительные психологические проблемы на занятиях.

Хотя анкетирование, проведенное в этой группе, и продемонстрировало высокий уровень удовлетворенности семинаром, нельзя игнорировать тот факт, что с экзаменационной работой успешно справилась всего лишь треть ее участников (в основном, студенческого возраста), и этот факт не позволяет квалифицировать результаты работы в данной группе как приемлемые.

Среди полученных при анкетировании в этой группе рекомендаций отметим пожелание заранее предоставлять потенциальным участникам семинара все необходимые учебные материалы, чтобы они могли самостоятельно подготовиться к семинару. Интересное, но отнюдь не бесспорное предложение рекомендовало передать все грамматические темы на откуп российскому преподавателю, а разбор текстов и отработку лексики – израильскому.

Результаты работы в группах 2–4 уровней (2, 3, 7) были значительно более оптимистичными. Значительная часть участников семинара из этих групп оказались хорошо подготовленными к нагрузкам. Определенные жалобы на перегрузку имели место при анкетировании и в этих группах (например, пожелание добавить в анкету вопрос: «хватало ли времени для ночного сна?»), но, тем не менее, большинство успешно сдали экзамены, причем многие на «отлично». Тем не менее, и в этих группах был высказан ряд пожеланий:

- не отступать от принципа сочетания российских и израильских преподавателей (израильские преподаватели работали в группах 7 и 7, и лишь изредка появлялись в остальных группах);
- хотя бы эпизодически производить ротацию преподавателей;
- усилить отработку навыков устной речи.

Отдельно следует сказать о группе начального уровня, которая полностью была сформирована из учителей воскресных школ ФЕОР. Как известно, работа в воскресной школе существенно отли-

чается от работы в ульпане целями, малой интенсивностью занятий, а также меньшей стабильностью групп. Кроме того, в отличие от JAFI, ФЕОР не вводил (по крайней мере, в то время) прямой зависимости между уровнем знаний своих учителей и размером их зарплаты. Поэтому трудно было рассчитывать на высокую мотивацию участников семинара, среди которых (как и в группах этого уровня на ЛШ-2003) были случайные люди, причем уровень предстоящей нагрузки не был заранее известен никому из них. Тем не менее, нам представляется, что пятидесятипроцентный успех на экзамене в этой группе (его сдали четверо из 8 человек) свидетельствует о немалом успехе, как при отборе участников, так и в учебе.

Подведем итоги, значимость которых возрастает, в частности, на фоне периодически возникающих пожеланий возобновить проведение ЛШ (возможно, в несколько иной форме). Для того чтобы настолько дорогостоящий семинар оказался успешным (с точки зрения достигнутых результатов, а также удовлетворенности его участников), необходимо сочетание следующих факторов:

- готовность потенциальных участников к большим нагрузкам и достаточно высокий уровень их мотивации;
- оптимизация совокупности таких параметров, как ежедневная учебная нагрузка, продолжительность и стоимость семинара;
- обеспечение однородности учебных групп – не только с точки зрения уровня знаний, но и соизмеримой способности выдерживать большие нагрузки;
- наряду с отработкой пассивных языковых навыков и грамматики, учебная программа должна предусматривать отработку навыков устной речи и письма;
- решение проблемы домашних заданий: едва ли можно избежать их значительного объема, однако ни использование для их проверки значительной части аудиторного времени, ни их ежедневная многочасовая проверка преподавателем во внеурочное время не выглядят приемлемыми решениями;
- сочетание преподавателей – носителей родного языка участников семинара и носителей иврита – желательно в каждой группе;
- заблаговременное обеспечение участников семинара учебной литературой и программой занятий;

- свободный доступ участников семинара в интернет, наличие необходимых технических средств, в том числе для отработки произношения;
- консультации во внеурочное время для участников семинара;
- приемлемые бытовые условия.

Таким образом, Летние школы по ивриту оказались эффективным инструментом преподавания иврита в конкретной ситуации, когда отмечался очевидный недостаток в квалифицированных преподавателях иврита в ряде регионов и стран бывшего СССР. Используемая схема обучения не была безошибочной, однако именно благодаря ей удалось достичь желаемых результатов. Оптимизация этой схемы с учетом сделанных ошибок позволит при необходимости решать аналогичные задачи более качественно и с большим КПД.

#### Библиография

1. Аграновская В., Едовицкий М., Р. 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). // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 17-24.
2. Баркусская И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Иврит через грамматику: опыт преподавания. Наст. сборник, сс. 30-45.
3. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Язык иврит: изучение и преподавание. // Язык иврит: изучение и преподавание. Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс.117-122.
4. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק ר'. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), ע' 25 – 28.
5. 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.

### **Языковая абсорбция новых репатриантов в Израиле (на примере русскоязычной и эфиопской алии)**

Какое место занимает овладение ивритом в стремлении репатриантов в Израиле приспособиться к новой жизни? От ответа на этот вопрос зависит стратегия поведения новых *олим* в течение долгого срока после приезда в страну. Можно избрать для себя любую форму приспособления. Некоторые предпочитают, прежде всего, найти работу и жилье, встать на ноги в финансовом отношении, а по ходу дела овладеть ивритом благодаря непосредственному общению с израильянами. Тогда можно обойтись без занятий в ульпане, сэкономив многие месяцы упорного труда. Противоположная точка зрения может состоять в убеждении, что стоит приложить все усилия первых месяцев пребывания в стране для систематического овладения ивритом (тем более, что это специально оплачивается государством), а прочие заботы следует оставить на потом. Между этими крайними точками зрения располагаются сотни промежуточных позиций.

Разумеется, проблема эта требует серьезного изучения и подробного изложения на многих страницах текста. Ни того, ни другого в данном случае я не предлагаю. Я намерен кратко изложить собственные впечатления, которые получил на работе в Министерстве просвещения Израиля, где занимал должность инспектора-методиста по ульпанам. Выехав из СССР в 1974 году, я в том же году поступил в Отдел образования взрослых этого министерства, поскольку еще в России занимался проблемами преподавания иностранного языка взрослым учащимся и даже защитил по этой теме кандидатскую диссертацию. Должность свою я занимал на протяжении последующих 18 лет, которые пришлось на пик алии евреев из Эфиопии и так называемой "большой алии" из стран бывшего СССР в 80-х – 90-х гг. прошлого столетия. На основе этих впечатлений я и собираюсь изложить свои соображения и выводы.

#### Система обучения ивриту в ульпанах страны

Что касается выбора стратегии обучения языку страны, куда репатрианты приезжают на постоянное место жительства, то любая

из них может оказаться оптимальной, за исключением одной – не изучать новый язык вообще. К сожалению, многие люди (особенно пожилого возраста) выбирают именно такой путь. Этот выбор влечет за собой жизнь в гетто прежнего языка общения, а также примирение со своим неизбежно ущербным языковым положением и связанными с ним иными ограничениями. Ни один из доводов, приводимых апологетами этого направления, не выдерживает критики; и все они сводятся, в конечном счете, к умственной лени и к отсутствию силы воли. Взрослый человек любого возраста может – в той или иной степени – овладеть новым языком общения, пусть не в совершенстве, но так, чтобы можно было вести элементарную беседу на обыденные темы. Более того, занятия языком и даже самое медленное продвижение в нем приносят радость и душевное равновесие, особенно в пожилом возрасте.

Решение, какой именно путь овладения языком избрать в активном рабочем периоде, всецело зависит от личных качеств репатрианта и от складывающихся при этом обстоятельств. Кто-то может с ходу найти работу, и тогда будет обидно не воспользоваться представившейся возможностью. У кого-то, напротив, будет много свободного времени, и тогда жалко его использовать на развлечения, вместо того, чтобы заниматься языком. Кто-то предпочтет заниматься самостоятельно, используя материалы, поставляемые компьютером, и тогда ему незачем посещать ульпан.

С моей точки зрения, систематические занятия в классе для большинства людей пока еще предпочтительнее самостоятельных занятий. Они лучше мобилизуют мотивацию учащихся, вводят сами занятия в специально приспособленное русло и в быстро формирующийся социум класса. А если еще повезет с учителем, то несколько месяцев настойчивых и целенаправленных занятий неизбежно приведут к положительному результату, как в плане овладения языком, так и в плане социализации в новой стране.

Следует, однако, всегда помнить одну истину – овладение новым языком зависит, прежде всего, от усилий самого взрослого обучаемого. Наилучший учитель и самая комфортная атмосфера в классе могут оказаться бессильными в отношении к пассивному и ленивому ученику, да еще подкрепленному соображениями, ко-

торые имеются в изобилии и с легкостью приводят к оправданию собственной лени и нежелания настойчиво и систематически заниматься языком. Тем не менее, не следует сбрасывать со счетов и вторую сторону процесса – подготовленность системы к обучению новых репатриантов языку страны, его принимающей.

Тут я с легким сердцем и с уверенностью могу сказать, что государство делало все возможное, чтобы как можно быстрее и эффективнее организовать обучение разных категорий учащихся в наиболее комфортных для них условиях. Другое дело, что в тех условиях, в которых Израиль пребывал в тот период, да и сегодня, он не мог и не может сделать много больше того, что уже сделал. Во всяком случае, по закону каждый взрослый репатриант автоматически получал право на занятия в ульпане и мог посещать его обычно недалеко от места своего проживания.

И, что самое главное, в "корзину абсорбции" были заложены деньги для проживания на тот период, который отпускался на овладение началами языка в ульпане, чтобы репатриант мог не заботиться о немедленном поступлении на работу. Ему вручался бесплатно один или два необходимых для занятий учебника. Классу выделялось помещение для занятий, и прикреплялся учитель, который вел уроки в течение шести дней в неделю до окончания определенного заранее курса. Обозначалось время, в которое умещался весь курс (в начале моей карьеры он состоял из 550 часов занятий; к концу работы в 1993 году сократился до 500 часов). Если на этот срок приходились праздники, то период обучения продлевался на число потерянных дней и часов. По окончании начального курса (שלב א'), если учащийся настойчиво этого требовал, изыскивалась возможность продолжения обучения на следующей ступени (שלב ב') – бесплатно либо за минимальную плату.

Для обеспечения этих исходных установок в большинстве районов страны были открыты многочисленные ульпаны различного профиля: для проведения общего начального курса; специальные ульпаны с профессиональным уклоном (например, для медиков, которые с самого начала обучались медицинской терминологии); ульпаны второго и даже третьего уровня и пр. В каж-

дом ульпане был директор и штат учителей, а также обслуживающий персонал. Все они находились в подчинении нашего отдела, который размещался в здании министерства в Иерусалиме, а территориальные управления находились в четырех округах: центральном (в Иерусалиме), Тель-авивском, Хайфском и Южном округе (в Беер-Шеве).

На окружные управления были возложены все конкретные задачи по организации процесса обучения: открытие классов, обеспечение их учителями, снятие для них помещений<sup>1</sup>, организация экзаменов, выдача дипломов, текущее руководство и инспекция работы ульпана. На министерский же отдел приходилось установление общей политики и режима обучения, а также методическое руководство (внедрение новых методов, написание учебников и учебных пособий, чем я, собственно, и занимался).

То, что государство активно вмешивалось в языковую абсорбцию новых репатриантов, объяснялось очень просто. Таким образом, оно получало законченных специалистов, не тратя почти ни гроша на их подготовку. Нашими клиентами обычно были люди, прошедшие многолетнее обучение по конкретной специальности в стране исхода и имевшие стаж работы по той же специальности. Они готовы были отдавать государству свои знания и умения, но отсутствие языка препятствовало их немедленному использованию. Оставалось привить им первичные навыки общения на иврите, познакомить с профессиональной терминологией по их специальности, а также определить их действительную профессиональную ценность (чтобы работать по специальности, учителя, медики и экономисты должны были еще подтвердить свои профессиональные навыки). Для этих целей существовали также специальные ульпаны. Но все эти затраты времени и труда не шли ни в какое сравнение с ценностью получаемых специалистов, пригодных для немедленного их использования на конкретных рабочих местах, так что наша работа в ульпанах окупалась потом сторицею. Существовали и другие виды ульпанов: для студентов во всех без исключения

---

<sup>1</sup> В крупных ульпанах были свои постоянные места для занятий (прим. авт.).

университетах страны, для школьников в школах, ульпаны при киббуцах, некоторых общественных организациях и даже на производствах. Словом, страна была пронизана на всех уровнях такого рода учебными заведениями.

Если сделать обобщенный вывод, то работа ульпанов на первом этапе развития государства была полезной и необходимой. Она была к тому же и эффективной. Не будет преувеличением сказать, что большинство сегодняшних граждан Израиля (либо их отцы и матери) получили первоначальный иврит с помощью ульпанов. Худо-бедно, но азы языка приобретались в первичный период обучения в ульпанах, а дальнейшее продвижение учащихся зависело уже от них самих.

Наш опыт, кстати, был воспринят и скопирован во многих странах мира. Даже само слово *ульпан* было заимствовано у нас в странах, где возвращались к языку, преданному забвению при различных исторических передерягах. Я лично занимался в ульпане при Кардифском университете в Уэльсе. Ульпан этот предназначался для взрослых, пожелавших овладеть валлийским языком – прежним языком этой части Великобритании. Когда англичане захватили Уэльс, то с целью ускорения колонизации этого района они запретили использование валлийского языка. Через несколько столетий валлийцы решили возвратиться к своему во многом забытому языку предков. Для этого они организовали детские сады и школы с преподаванием на валлийском языке, а для взрослых, которые захотели бы изучить язык, было организовано несколько ульпанов. Валлийцы с трепетом следовали израильскому опыту и даже заимствовали название *ульпан* для данного типа учебных заведений.

Сказанное вовсе не означает, что ульпаны функционировали без сучка и без задоринки. Напротив, в их работе имелись зияющие недостатки. Основная беда состояла в том, что никто не мог сказать, сколько же ульпанов потребуется на следующий год, ибо ответ на этот вопрос напрямую зависел от предстоящего в следующем году потока приезжих. А это никто не мог заранее предсказать. Поэтому данная система учебных заведений могла неожиданно увеличиться в несколько раз за короткий промежуток времени, а могла и существенно сократиться.

Это приводило к тому, что в срочном порядке приходилось импровизировать: открывать улыпаны в местах, где их раньше не было, разыскивать и оборудовать для них временные (!) помещения; набирать новых учителей, которых в данном месте могло и не оказаться; срочно готовить их для выполнения незнакомой им ранее работы, запускать в классы, проверять, контролировать и т.п. Словом, открывать абсолютно новое производство, которое могло закончиться по окончании всего одного курса. Причем делалось это наспех, потому что в том или ином месте собиралось десять-пятнадцать вновь прибывших семей, и они "срочно-срочно" требовали открыть класс для обучения ивриту. Кому было интересно сидеть без дела в какой-нибудь дыре и ждать у моря погоды?

Впрочем, такого рода импровизация была вообще характерна для деятельности молодого государства, которое делало первые шаги по сотням различных направлений, не зная, которому из них отдавать предпочтение. Первые улыпаны появились вскоре после объявления государства в 1948 году. Они отвечали тогдашним обстоятельствам – приезду в страну массы евреев, не имевших общего языка.<sup>1</sup>

Постепенно выделились улыпаны, которые на протяжении длительного срока функционировали бесперебойно; это были улыпаны в крупных населенных пунктах. В них мало-помалу создавался постоянный коллектив учителей, познававший на практике, как лучше преподавать иврит различным категориям

---

<sup>1</sup> Первый улыпан бы создан в Иерусалиме, столице нового государства, в 1949 году. Это был улыпан "Эцибн" (אֶצִיבֶן), существующий еще и поныне. Когда мы в 1974 году отмечали его двадцатипятилетие, то на встрече присутствовал Эфраим Кишон, один из столпов современной израильской литературы, создатель в ней юмористического направления. Он репатриировался из Венгрии и совсем не знал иврита. Кишон был учащимся первого выпуска улыпана "Эцион". На встрече он очень смешно рассказывал, как забрался после нескольких месяцев учебы в автобус, а тот продолжал долго и нудно стоять на остановке. Тогда Эфраим сказал свое первое слово на иврите: "עב", – сказал он, что означает "Езжай, наконец!". Занятия в улыпане дали толчок его творчеству на иврите, ныне известному во всем мире (прим. авт.).

учащихся. Эти учителя получали постоянный рабочий статус со всеми вытекающими для работника привилегиями. Они были нашей опорой – у них накапливались учебные материалы и опыт преподавания, они могли участвовать в создании учебников и иных учебных пособий, могли натаскивать молодых учителей, только-только пришедших на работу.

А их приходилось именно натаскивать, потому что в стране не было и нет ни одного учебного заведения, где готовились бы учителя для преподавания иврита взрослым учащимся. Иногда в том или ином колледже возникало подобное направление, но оно не могло продержаться долго. Кто пойдет изучать специальность, которая не может дать уверенность в завтрашнем дне? Какой студент будет готовиться к работе, которая сегодня есть, но которой завтра может не быть? К работе, на которой ты получаешь после каждого учебного года письмо об увольнении, и только в сентябре можешь получить (а можешь и не получить) письмо о продлении с тобой договора до конца нового учебного года? Эта ситуация была постоянной во все время существования государства, а на период крупных волн репатриации только усугублялась, о чем я расскажу ниже.

Нас спасала лишь удивительная готовность евреев к импровизации, их постоянная приспособляемость к любым случайным и непредвиденным обстоятельствам. Меня всегда изумляло и покоряло мужество даже самых молодых преподавательниц, которые преодолевали свой страх перед взрослой аудиторией и свое незнание даже азов преподавательского мастерства. Рука не поднималась писать в отчете о посещении урока что-либо отрицательное, хотя с точки зрения учащихся их курс был во многом провальным. Были, разумеется, и такие, которых ни при каких обстоятельствах не следовало пускать на роль наставников и учителей иврита, но таких было абсолютное меньшинство. Увы, зачастую и в этих случаях приходилось помалкивать, так как было невозможно остановить работу класса и оставить учащихся вообще без поводыря.

Во многом лимитировало работу ульпанов то простое обстоятельство, что *учебное заведение* начинается только по дос-

тижению некоей "критической массы" учащихся и персонала их обслуживающего. Без этого учреждение не может именоваться "учебным заведением". Только в учебном заведении можно построить нормальный процесс преподавания: собрать коллектив учителей, создать полноценные классы, организовать кабинеты, мастерские, лаборатории и все прочее, необходимое для нормальной учебы. К сожалению, только самые крупные ульпаны страны отвечали такого рода требованиям, и лишь в них могла идти речь об усовершенствовании учебного процесса, об экспериментальных классах и тому подобных вещах. Поэтому эксперименты, которые я постоянно предлагал, проводились лишь в крупных ульпанах, а масса маленьких ульпанов так и оставались заброшенными.

Забегая вперед, отметим, что именно это обстоятельство привело к самому большому кризису в ульпанах страны в последнее время. Стали даже поговаривать, что ульпаны как специфическую институцию надо вовсе ликвидировать. В значительной степени на это повлияло развитие и широкое распространение компьютеров, дающих сегодня реальную альтернативу коллективному обучению языкам. Не секрет, что коллективный процесс обучения всегда приводит к некоему усреднению преподавания, поскольку невозможно на протяжении урока оказывать одинаковое внимание всем сидящим в классе. Разнообразие же компьютерных программ позволяет наладить эффективную коммуникацию обучаемых с машиной. Учащийся может получить именно тот учебный материал, который его интересует, причем в нужном для себя темпе и с тем количеством повторений, которые необходимы до полного его усвоения. Он может наладить обратную связь с компьютером и узнать, верен ли его ответ на вопрос, либо нет. Короче, учебный процесс как таковой можно сегодня наладить, не обращаясь к помощи ульпанов и даже не выходя из дома. Разумеется, при этом теряется социальная компонента коллективного обучения, но это намного перекрывается повысившейся эффективностью овладения новым языком.

Это – самым кратким образом о системе преподавания иврита, сложившейся в Израиле. Теперь о двух пиках активности

этой системы во время массовой алии из Эфиопии, а потом и из развалившейся российской империи.

### Языковая абсорбция эфиопских евреев

Пройдемся сначала по общему историческому фону, приведшему к этой алии. Как известно, в древние времена в *Эрец-Исраэль* жило 12 еврейских колен. С завоевания ассирийцами Северного Царства началось расселение евреев по всему миру. Сохранились достоверные сведения лишь о двух коленах (Иуды и Вениамина, да еще о Левитах, выполнявших особую функцию служения в Храме). Из двенадцати перечисленных в Танахе колен десять бесследно исчезли, растворившись среди народов, на территории которых они проживали. Много усилий было потрачено для выяснения судьбы исчезнувших племен, но в большинстве случаев эти поиски за давностью времени и отсутствием документированных данных оказывались тщетными. Тем не менее, кое-что понемногу прояснялось.

Одна из ветвей "дома Израиля" давно обнаруживала себя в Африке, на территории современной Эфиопии. В XVI веке в Европе объявился князь Реубени, который представлялся братом правителя мощного еврейского племени, якобы обретавшего где-то в Африке. Реубени предлагал европейцам поддержку этого племени в их колонизаторских притязаниях на востоке Африки и сегодняшнего Ближнего Востока. В конечном итоге князю не поверили и сгноили в тюрьме, но слухи о затерянном колене Израиля разошлись по миру.

Эти слухи возобновились с еще большей силой в XVIII столетии, когда исследователи верховьев Нила наткнулись на одно из племен, проповедовавших иудейскую веру на языке геэз. С тех пор контакты с этим племенем уже не прерывались. У него оказалась давняя и интересная история. Судя по устным сказаниям, данное племя всегда считало себя евреями. Они организовывали свою жизнь по обычаям древнего Израиля вокруг молитвенного дома и "кейса" (раввина), который его возглавлял. Там они возносили еврейские молитвы по книгам, сохранившимся с давних времен. Их книги буквально воспроизводили тексты эпохи Первого Храма на территории Израиля. Правда, в

них отсутствовали тексты, которые были добавлены после этого, что свидетельствовало лишь о том, что племя ушло из страны до строительства Второго Храма. Члены племени ежедневно повторяли фразу "На следующий год в святом Иерусалиме". В связи с этим можно упомянуть об одном устном предании, передававшемся из поколения в поколение.

На каком-то этапе среди жителей появился проповедник, обещавший вывести народ в Иерусалим, пройдя для этого посуху и по воде, как Моисей вывел евреев из Египта. Ему поверили, собрали свои пожитки и отправились в путь. Когда после долгих мучений добрались до моря (видимо, речь шла о Красном море), то проповедник вошел в море, а за ним и многие члены племени. Все они утонули, а оставшиеся вернулись к местам своего проживания.

Племя это считалось сильным – мужчины были воинственны, а женщины отличались красотой, – во что мы вполне можем поверить, разглядывая их потомков в сегодняшнем Израиле. На протяжении истории Эфиопии они часто служили телохранителями императорского двора и основой его армии. Однако и это еврейство не избежало судьбы евреев диаспоры; время от времени оно подвергалось преследованиям и гонениям. Причина была проста – они всегда были чужаками, а их чужеродность и поклонение собственному Б-гу бросались в глаза. Недаром их называли *фалáшами*, (досл.: *чужой, пришлый*). Кстати, после того, как они появились в Израиле, велика была их обида, если кто-то именовал их подобным образом.

Когда все эти обстоятельства выяснились в XIX и далее в XX веке, возник вопрос о возможности их репатриации в возникающее еврейское государство. Особенно остро эта проблема встала в 70-е гг. прошлого столетия, когда к власти в Эфиопии пришел полковник Менгисту, свергший императора Хайле Селассие. Уже в первую неделю после переворота новой властью было убито более двух тысяч евреев. По землям, где они жили, прокатилось несколько войн, которые эфиопы вели со своими соседями; и каждая армия вносила свою лепту в страдания местных жителей, которые жили в двух районах (провинциях Гондар и Тигрит), и говорили на двух наречиях (амхарском и тигрит). Вот тогда-то эфиопские евреи стали

покидать свои родные дома (фактически, кибитки) и бежать за многие сотни километров в соседний Судан, где они концентрировались в лагерях для беженцев не без негласной помощи израильтян и американских евреев. Из этих лагерей потянулся маленький ручеек полулегальной иммиграции эфиопских евреев в государство Израиль.

Утром 18 ноября 1984 года израильтяне были разбужены сообщением, что ночью израильские самолеты вывезли из лагерей для перемещенных лиц в Судане сотни эфиопских евреев. Так началась операция «Моисей» – кодовое наименование одной из самых дерзких и широкомасштабных акций, имевших своей целью ликвидацию крупной еврейской общины путем ее полной переброски в Израиль.

За шесть недель в условиях постоянной опасности вмешательства враждебных Израилю сил удалось переместить сюда более восьми тысяч человек. Операция «Моисей», наряду с операцией «Энтеббе» и бомбардировкой иракского ядерного реактора, была одной из самых славных страниц в истории молодого государства. Она произвела на израильское общество неизгладимое впечатление; незнакомые люди ходили по улицам с просветленными лицами и говорили друг другу приятные вещи.

Но так удачно начавшуюся операцию следовало дополнить длительными и конкретными продолжениями по интеграции новых граждан страны в израильское общество. В частности, нам предстояло научить их общаться с нами на иврите. Были срочно организованы центры абсорбции, а при них ульпаны, но никто даже приблизительно не знал, как обучать ивриту выходцев из Эфиопии. Мы все были в панике. Подумав, я пошел к своему начальнику и попросил его отпустить меня в один из вновь организованных ульпанов, чтобы самому попробовать преподавать учащимся новый для них язык. Так я рассчитывал ближе узнать тех, с кем нам придется иметь дело в течение нескольких предстоящих лет. К счастью, начальник со мной согласился, и я поехал в Кирьят-Гат, куда поселили несколько сот приехавших из Эфиопии евреев. Там я провел два полных месяца, преподавая

иврит в одном из классов и одновременно знакомясь с нашими новыми подопечными.

Конечно, за два месяца нельзя было сделать глубоких выводов, но все же даже первые впечатления оказались полезными и привели к некоторым конкретным решениям. Во-первых, я понял, что нам предстоит длительная и непрекращающаяся работа на много лет вперед. Дело шло не о коротком курсе ульпана по внедрению основ нового языка. Если мы намеревались инкорпорировать целую общину в свою среду (а именно этого мы и хотели), то приходилось признать, что придется растянуть наши усилия на многие годы, а, может статься, и на несколько поколений. Большинство репатриантов из Эфиопии, особенно старшего возраста, были неграмотными; они не умели ни читать, ни писать на своем языке, не говоря уже о знании какого-либо иностранного языка. Они были, что называется, людьми от сохи, да еще сохи примитивной и просто не имели понятия об азах современной жизни. К тому же, большинство из них были обречены остаться таковыми до конца дней своих.

Но не все были неграмотны. Некоторые молодые люди имели за плечами несколько лет начальной школы, а некоторые даже учились в школах Адис-Абебы и немного знали английский язык. Мысли молодежи были устремлены в будущее. Они были полны эйфории по поводу своего освобождения из плена прежней жизни, мечтали войти в израильское общество и преуспеть в нем. Все как один жаждали закончить курс средней школы и поступить в университет. Слово *университет* было любимым словом, чаще всего звучавшем в беседах молодых евреев из Эфиопии. Увы, лишь немногим из них довелось в нем учиться.

Я слышал такую историю. Иерусалимский университет собрал в своих стенах группу молодых людей, которые по формальным данным имели право на поступление в вуз. Но когда дошло дело до простого психотеста, прохождение которого является необходимым условием для поступления в университет, то все они его провалили. У них полностью отсутствовала база логического мышления, характерная для любого юноши или девушки с обычным средним, скажем, европейским образованием. Пришлось отправить всю группу на еще один годичный

курс подготовки к университету. Не знаю окончания этой грустной истории, но она отчетливо говорит о том, что отличало эту волну репатриантов: отсутствие навыков жизни в современном технологическом обществе. Государство не скупилось на затраты. Ни один из тех, кто претендовал на высшее образование, не был лишен такой возможности из-за недостатка денег. Ему всегда были готовы помочь, если он со своей стороны оказывался способным овладеть высотами науки.

Что касалось изучения иврита, то тут я столкнулся с уже знакомой мне по русскоязычным группам картиной. Все люди подобного плана (с малым образованием и недостаточно развитым абстрактным мышлением), способны на первом этапе продвинуться вперед гораздо быстрее, нежели люди с высшим образованием и интеллигентскими навыками. Они, подобно детям, хватают язык "с лета", нисколько не задумываясь над законами его употребления и логикой построения фразы. Поэтому на самом первом этапе они начинают щеголять запомнившимися фразами и оборотами и способны объясниться на простейшем уровне, ведя незамысловатый разговор, к тому же полный ошибок. Их не донимают страхи более грамотных взрослых учащихся ошибиться либо не так построить предложение. Они говорят и быстро овладевают основами устного общения. Но на этом они чаще всего и останавливаются...

В самом деле, если поставить перед собой задачу овладеть простейшими навыками устной речи, то ее можно решить в течение первых месяцев обучения. А дальше многим и не нужно продвигаться в новом для них языке. Когда же ставится цель сделать свой язык красивым и охватывающим все, вплоть до самых высоких культурных достижений, то для ее достижения приходится потеть годами, если не всю жизнь.

Как правило, именно такую цель ставили перед собой репатрианты с высшим и даже со средним образованием, для которых иврит уличного общения был недостаточным. На первом этапе овладения языком они серьезно отставали в приобретении навыков устной речи, постоянно задумываясь о внутренних связях слов в языке, и боялись ошибиться в своих высказываниях. Зато потом они

постепенно нагоняли своих более резвых товарищей по классу и далее уходили в такие выси, куда те никогда не проникали. То же самое наблюдалось мною в "экспериментальном классе". Но там обстановка была в среднем значительно сложнее, чем в самом обычном классе любого другого ульпана.

Стало ясно, что нам придется обучать не столько ивриту, сколько самым простым логическим навыкам, и что этот процесс протянется значительно дольше, нежели в обычных ульпанах. А для этого следует открыть специальные ульпаны, обеспечить их учителями, которые бы постоянно работали с этой категорией обучаемых, создавать для них специфические учебные пособия, не ограничиваясь теми, которые уже были в ходу в прежних ульпанах. Необходимо выделить из среды репатриантов группу потенциальных лидеров, которые бы поднялись над общей массой и повели потом за собой остальных. Поняв хотя бы вчерне, что нам нужно было делать, мы приступили к работе.

Оформились отдельные центры абсорбции, куда попадали все эфиопские евреи, прибывавшие в страну. С ними имели дело специально подготовленные социальные работники и учителя иврита, ранее успешно прошедшие испытание в аналогичных классах. Они постоянно встречались и обменивались опытом, и их часто собирали на краткие встречи по повышению квалификации. Из их же числа выдвинулись специалисты, которые готовили новые кадры учителей для такого рода классов.

Работники министерства, в свою очередь, обеспечивали подготовку учебных пособий для классов с евреями из Эфиопии. В частности, под моим руководством был создан небольшой по размеру словарь для изучающих иврит репатриантов с амхарским и параллельно с тигринским языком. В его создании активное участие принял профессор Б. Подольский, который преподавал амхарский язык в Тель-Авивском университете. Разумеется, такой словарь был полезен только для тех, кто мог читать хотя бы на своем языке, но таких становилось с каждым годом все больше.

Были выпущены специальные книги для чтения с текстами, отражавшими прошлое племени, его легенды и другие устные сказания. Наконец, мы записали магнитофонную кассету, по ко-

торой обучаемые могли тренироваться на улучшение произношения на иврите. Поскольку такая же кассета была сделана и для русскоговорящих учащихся, я позволю себе сказать о ней несколько слов. Я провел специальное исследование, чтобы выяснить, какие фонетические трудности стоят перед учащимися каждой группы обучаемых. Фонетика того или иного языка включает описание только тех звуков, которые характерны для него самого. Если речь идет об изучении дополнительного языка, следует выделить те специфические трудности, с которыми встретятся обучаемые той или иной группы, ибо для каждой группы они будут иными. Только выделив такие специфические трудности, можно приступить к их преодолению путем специальной тренировки. Что я и сделал отдельно для русскоговорящих учащихся<sup>1</sup> и отдельно для евреев из Эфиопии.

Следует указать, что алия из Эфиопии не прекратилась по окончании операции «Моисей». Тогда смогли "подняться" в Израиль только некоторые беженцы, сумевшие добраться до Судана. Иммиграция из Эфиопии продолжается еще и сегодня, но сегодня мы уже добираем последние остатки некогда прославленного племени, воссоединившегося со своим народом на земле Израиля.

С момента этой операции прошло уже более 25 лет, достаточный срок, чтобы сделать некоторые выводы. Можно сказать, что языковая абсорбция одного из исчезнувших колен в целом проходит успешно, хотя далеко еще не закончилась.

Что касается первоначальной языковой интеграции, то ее можно определить даже как весьма успешную. Сегодня мы встречаем многочисленных представителей этой группы, и они воспринимаются как интегральная часть израильского пейзажа. Мы

---

<sup>1</sup> Вот те фонетические трудности, которые я выделил для русскоговорящих учащихся и которые могут быть интересны читателям статьи. Я тренировал произношение гласных "а" и "о". В русском языке безударное "о" редуцируется [карóва], [акнó] и т.д., в иврите звук [o] отчетливо сохраняется в безударном положении. Тренировался также звук [l] не похожий на русский [л]. Тренировались похожие звуки [h] и [x] и некоторые другие (прим. авт.).

встречаем их не только на улице, но и в качестве служащих в банках, водителей автобусов, охранников на различных предприятиях, одетых в военную форму солдат израильской армии. И они чаще разговаривают между собой на иврите, чем на языке страны исхода (чего нельзя сказать о русскоговорящей публике, речь о которой пойдет ниже).

Очень важно отметить, что эти люди не чураются начинать с самых первых ступеней рабочей иерархии. Для них любое занятие благословенно. Так начинают те, которые затем поднимаются все выше и выше по кривой социального успеха и нормальной интеграции в новом для себя обществе. Но для этого нужно много, очень много времени и терпения.

#### Языковая абсорбция русскоговорящих учащихся

Мне сложно все время говорить о "русскоговорящих учащихся", я предпочитаю использовать термин *русские евреи*. Этот термин будет относиться к евреям из всех частей бывшего Советского Союза, и к членам их семей, включая представителей различных иных национальностей. Единственной общей и всех объединяющей чертой будет служить то, что они использовали для общения русский язык и принадлежали ранее к русской культуре (что бы под этим ни подразумевалось) по образованию и прежней жизни.

Следует также указать, что такие люди появились на территории Палестины задолго до объявления государства Израиль в 1948 году. Они практически создавали это самое государство и составляли костяк еврейского поселения с самого начала его существования. От этого и постоянное присутствие в Палестине русского языка, русскоязычной литературы и культуры вообще, российских песен и мелодий, особые связи со страной исхода и интерес к России и ко всему русскому (вернее, российскому).

В этом кроется также одна из характерных особенностей языковой абсорбции русских евреев – изобилие разнообразных мероприятий на русском языке, способных удовлетворить вкус самого образованного человека. Таким образом, эта группа населения имела и имеет в своем распоряжении множество альтернативных источников для времяпровождения и даже профессио-

нальных занятий. А это, в свою очередь, отрицательно влияет на необходимость приобщения к иврито-ориентированным истокам, утоляя насущные потребности в культуре и повседневном общении вообще с помощью русского языка.

Я убежден, что если бы не было таких альтернатив, не было бы и столь распространенного среди русских евреев пренебрежительного отношения к ульпанам и к необходимости вообще изучать язык страны. Находясь в полной языковой изоляции, совсем иначе пришлось бы относиться пусть к недостаточным, но все же поддержанным самой жизнью возможностям изучать язык страны обитания. А так мы имеем на сегодняшний день телевизионный канал, беспрестанно вещающий по-русски, радио РЕКА, включенное на полную мощность в большинстве домов олим из России, более десятка русскоязычных газет и все прочие возможности на "великом и могучем". По моему мнению, это – одна из основных причин, которые помогают многим русским евреям оправдать свое нежелание изучать язык еврейского народа.

Такая ситуация не была характерна для первого периода заселения страны и даже для периода, когда я приехал в Израиль. В начале пути, когда иврит только начал возрождаться, евреи тщательно ограждали его от конкуренции, действуя весьма решительно в этом направлении. В частности они ограждали его от языка идиш, который в некоторых поселениях даже запрещалось использовать. Это была необходимая мера, так как иврит был еще очень слаб и не мог конкурировать с любым другим языком, тем более с широко распространенным и любимым многими поселенцами языком идиш. К середине 70-х гг. прошлого века иврит уже не был таким беззащитным, но и тогда государство не позволяло всем прочим наречиям, завезенным сюда из разных уголков земного шара, открыто ему оппонировать. Исключение делалось только для английского языка, который уже тогда имел репутацию всемирного и представлял те страны, которые симпатизировали нам на международной арене и помогали деньгами и оружием.

Тем не менее, то обстоятельство, что элитные группы в стране состояли из людей, для которых русский был родным

языком, сыграло положительную роль. Для этой группы учащихся все время создавались учебные пособия. Было несколько двуязычных иврит-русских и русско-ивритских словарей. Были написаны также учебники с сопровождением на русском языке и некоторые другие книги. Но все это было весьма примитивным и не отвечало требованиям нового времени. Методика преподавания иврита в ульпанах также была весьма примитивной, и передо мной открылась целина, готовая к обработке. Однако первые мои задумки оказались неудачными, хотя по своей идее и обещали большую выгоду.

Вначале я предложил перестроить обучение по схеме, принятой в университетских ульпанах. Там первый год учебы для будущих студентов, не владевших ивритом, начинался с подготовительных курсов, которые целиком посвящались овладению языком. Только после сдачи экзаменов по ивриту студенты допускались до слушания основных курсов. Занятия языком в университетском ульпане были дифференцированными: существовали уроки устной речи на иврите, уроки письма, ивритской грамматики и профессионального иврита, потребного для слушания лекций по той или иной специальности. В обычных же ульпанах в класс приходил один и тот же учитель, который находился с учащимися с начала и до конца курса. К его произношению учащиеся привыкали, а за пределами ульпана часто не понимали простейших фраз, к ним обращенных.

Понимая, что возможности ульпана не позволят мне развернуться на полную мощность, я все же предложил ввести преподавание двух учителей в одном и том же классе: один должен был вести общий курс, а второй – преподавать грамматику. Я предложил, чтобы в двух классах, которые начинали курс в одно время, каждый из двух учителей специализировался в одном из этих направлений. Мне удалось уговорить директора одного из ульпанов в хайфском округе и двух его преподавателей начать такой эксперимент. Они согласились, причем я ничем их не ограничивал, и они вели курс по своим собственным разработкам.

Такой эксперимент я провел дважды – один за другим. Все, казалось бы, были довольны, но ни в одном ульпане предло-

женная мною схема не утвердилась. Причина была налицо: для согласованной совместной работы требовалась постоянная координация усилий обоих учителей – изо дня в день. А этого ни один из них позволить себе не мог. Все они были обременены семьями (обычно это были женщины) и после работы спешили домой. Компьютеров тогда не было, а платный телефон для согласования планов не годился. Словом, учителя предпочли продолжать работать по старинке, не озабочивая себя дополнительной нагрузкой.

Следующий эксперимент оказался еще более неудачным. Я предложил учащимся одного из ульпанов записаться на дополнительный курс, который не касался их основных занятий. Каждый желающий получал персональный магнитофон (компьютеров еще не было) и к нему учебные кассеты. В отдельном помещении он мог слушать кассеты и выполнять по ним упражнения. Предполагалось, что такой добавочный курс повысит мотивацию учащихся и ускорит овладение ими ивритом. Представьте мое изумление, когда я узнал, что записалось всего пять человек из более, чем ста учащихся ульпана. Остальные предпочли заниматься по принятой системе и не форсировать учебный процесс. Я провел эксперимент и, разумеется, двое или трое учащихся, которые настойчиво занимались самостоятельно и сделали все предложенные им упражнения, показали значительно лучшие результаты, нежели обыкновенные ученики. Один из них (врач из Канады) стал впоследствии генеральным директором Министерства здравоохранения Израиля. Но стало понятным, что давление на новых репатриантов, пусть даже с благой целью забыть все остальное и заниматься только языком, не встретит у них должного понимания.

В дальнейшем я умерил собственный радикализм и предлагал более взвешенные и приемлемые для системы методические новации. Апофеозом моей деятельности в этом направлении, пришедшимся как раз на пик большой алии из России, было предложение о внедрении в ульпанах минилабораторий. В лабораториях предлагалось собрать все существовавшие тогда средства наглядности и созданные для них учебные материалы, назначить

одного учителя ответственным за кабинет и проводить в нем занятия, по крайней мере, один раз в неделю для каждого класса. Планировались также проводить самостоятельные занятия студентов для всех желающих во внеклассное время.

Учитель, отвечавший за лабораторию, должен был хорошо знать все имеющиеся в его распоряжении приборы (магнитофоны, проекторы, а также уже входившие в моду компьютеры) и материалы к каждому из них. Он также должен был все время создавать к этим приборам новые письменные и устные упражнения, направленные на развитие тех или иных языковых навыков и умений для каждого этапа обучения. Когда в кабинет приходила группа во главе со своим педагогом, ответственный за кабинет должен был снабдить каждого ученика нужными материалами, проинструктировать его, как ими пользоваться, а также помочь преодолеть возникающие технические трудности.

Это начинание оказалось весьма приемлемым для ульпанов в тех рамках, в которых они тогда существовали, и встретило понимание самих учителей. Посещение лаборатории стало для них разнообразием, своего рода отдушиной в нудной и набившей оскомину ежедневной работе. Многие из них охотно предлагали свои разработки для имевшихся в кабинете электрических устройств. Учащимся же было полезно слушать разные голоса на иврите, работать с записями и микрофильмами в индивидуальном для каждого из них режиме. Словом, это предложение понравилось, и к концу моей работы насчитывалось уже 35 ульпанов с мини-лабораториями. Они во многом изменили учебную атмосферу в подведомственных нам учебных заведениях.

Было бы ошибкой не упомянуть в этой статье так называемую "большую русскую алию" из развалившегося Советского Союза. Она началась в конце 80-х годов прошлого века и продолжается, фактически, по настоящее время. Эта алия изменила Израиль до неузнаваемости от А до Я. Изменилось все: политическая, экономическая, военная и культурная структуры жизни в стране. Ничего удивительного в этом нет: население увеличилось на одну пятую часть. Теперь каждый пятый или шестой житель Израиля говорит по-русски, а многие из них думают

совсем иными категориями, нежели коренные израильтяне. Метаморфозы не могли не коснуться и системы языковой абсорбции, то есть ульпанов.

Начало этой алии пришлось на период, когда волна приезжих из Эфиопии начала спадать. Как сейчас помню одно из многочисленных заседаний, посвященных проблемам ульпанов приблизительно через год после начала большой алии. На нем приводились такие данные. До начала "девятого вала" было зарегистрировано около четырехсот учителей иврита во всех без исключения ульпанах нашего ведомства. К моменту отчета их уже насчитывалось примерно около 2300. Но ведь такого количества учителей иврита для взрослых (а, может быть, и вообще) в стране просто быть не могло. Нам пришлось набирать в учителях всех, кто подворачивался под руку, и открывать ульпаны в местах, где их никогда не бывало.

Срочно организовывались краткосрочные курсы подготовки учителей, а то ограничивались и краткими наставлениями перед тем, как запустить преподавателя во вновь организованный класс. Результат мог быть только один – полный или почти полный провал.

На сей раз еврейская изворотливость и способность к импровизации, хотя и сыграли свою роль, но не смогли преодолеть все недостатки в обучении ивриту огромных аудиторий, состоявших в основном из грамотных и самостоятельно мыслящих людей. Классы были переполнены; иногда вместо 15-20 слушателей в них сидели более 40 человек. Поднялась волна справедливой критики, на которую нечем было отвечать. Кто-то из обучаемых самостоятельно компенсировал огрехи такого обучения, а кто-то на всю жизнь остался «языковым инвалидом». От их гневной критики система ульпанов не может оправиться до сих пор.

Прошло около двух десятков лет. За это время много воды утекло и многое изменилось. В дело вмешались еще два обстоятельства, которые с течением времени стали играть все более решающую роль. В странах бывшего Союза с самого начала массовой иммиграции стали один за другим открываться ульпаны с местными учителями. Через эти ульпаны прошли многие тысячи людей, впоследствии репатрировавшихся в Израиль.

Сначала центры обучения ивриту на местах были очень слабы и сильно уступали ульпанам в Израиле. Постепенно они набирали силу и, в конце концов, многие из них перегнали по своим возможностям израильские ульпаны.

Учителя в них набирались опыта и постепенно улучшали свои педагогические навыки, в частности, благодаря профессиональной помощи из Израиля. Значительным преимуществом этих учителей была возможность свободно объясняться с учениками на родном языке. Мало помалу, обучающиеся ивриту стали самостоятельно осваивать компьютерное его обучение, которое семимильными шагами шло вперед, обрастая все новыми и новыми возможностями.

В настоящее время обучение с помощью компьютера стало конкурировать с любыми коллективными методами обучения. И это второй фактор, который работает не на принятию в большинстве стран форму группового обучения языку. Для очень многих дистанционное обучение с помощью компьютера, в частности, при помощи разнообразных программ видеосвязи, оказывается предпочтительней, как с точки зрения индивидуального подхода, так и с точки зрения удобства выбора времени обучения и его интенсивности.

В будущем я предвижу явные преимущества такого подхода к овладению языком перед любым другим подходом. Сегодня еще многие по инерции предпочитают прежние способы овладения новым языком, но это только вопрос времени и притом сравнительно короткого. Пройдет небольшой срок, и большинство взрослых будут овладевать дополнительным языком с помощью обретающего силу компьютера. Одной из первых жертв этой новой открывающейся перспективы будет, с моей точки зрения, система ульпанов, которая в прошлом сыграла весьма положительную роль, к сожалению, во многом уже принадлежащую истории.



- 3) wayuō'mer par 'ō  
 'ālē û-qəbōr 'eṭ 'ābīkā  
 подниматься (IM.msg) и хоронить (IM.msg) отца твоего  
*ka 'āšer hišbī'kā*  
 Быт. (50-6) «Фараон сказал: «Поднимись и похорони своего отца, как поклялся».
- 4) rə 'ē nāṭan YHWH 'ēlōheḱā ləpāneḱā 'eṭ hā'āreṣ  
 'ālē rēš ka'āšer  
 подниматься (IM. mpl) завладеть (IM. mpl) как  
 dibber YHWH  
 говорить (PR. 3msg) Б-г  
 Втор. (1-21) «Посмотри, Б-г Г-сподь твой дал тебе землю, поднимись и завладей ей, как говорил Б-г!»
- 5) wayuō'mer YHWH 'el mōšē  
 rēḏ hā'ēḏ  
 спускаться (IM. msg) свидетельствовать (IM. msg)  
 bā-'ām  
 Pr. Народ  
*pen yehərsū 'el YHWH lir 'ōt*  
 Исх.(19-21) «Сказал Б-г Моисею: «Спустишь, засвидетельствуй народу, чтобы не порывались увидеть Б-га»
- 6) rəḏī û-šəbī 'al 'āpār  
 спускаться (IM.fsg) и садиться (IM.fsg) на прах  
*bəṭūlaṭ baṭ bābel šəbī lā'āreṣ 'ēn kissē'*  
 Ис.(47-1) «Спустишь и сядь на прах, девица, дочь Вавилона, сядь на землю, нет трона»

В 2Пар. (18-21) разворачивается разговор Б-га с его небесным войском. В намерения Б-га входит вовлечь царя Ахава в гибельную для того войну. Один из воинов (букв. *духов*) вызывается в этом помочь, вкладывая в уста пророков Ахава лживые предсказания, якобы благоприятные для царя. В (1) Б-г велит духу «выйди и сделай так»: духу предстоит выйти из места обитания небесного войска и спуститься на землю, в царство Ахава. В (2) Моисей велит Иисусу собрать войско и отправиться с ним на войну. Очевидно, что в обоих случаях глагол *yāšā'*

(*выходить*) сохраняет свое основное значение. Тем не менее, в обоих примерах действие, выраженное глаголом движения, не является основным: оно совершается лишь для того, чтобы могло осуществиться другое действие: в (1) дух покидает место своего обитания, чтобы выполнить замысел Б-га, направленный против царя Ахава («и сделай так»); в (2) Моисей призывает Иисуса к войне («сразись с Амаликитянами»), ради нее он должен выйти (видимо, навстречу противнику). Как в (1), так и в (2) глагол движения не влияет на смысл высказывания, который вполне мог быть передан одним глаголом: в случае (1) выражением *делать так*, в случае (2) глаголом *воевать*. По-видимому, глагол движения в каждом случае выступает в качестве эмфатического маркера, усиливая призыв к какому-то действию.

Похожий процесс частичной делексикализации наблюдается в (3) и (4), где для усиления призыва к совершению действия используется глагол ‘*ālā* (*подниматься*). В Быт. (50) рассказывается о смерти отца Иосифа, которого тот пообещал похоронить в земле Израиля. В (3) фараон приказывает Иосифу пойти (букв.: *подняться*) и похоронить своего отца там, где он поклялся. В (4) содержится обращение Б-га к евреям с повелением завоевать дарованную им землю: «поднимись и завладей ей». В обоих случаях выбор глагола со значением ‘подниматься’ не был обусловлен реальными географическими или топографическими причинами: глагол ‘*ālā* употреблен здесь, скорее, в переносном значении *прибыть в землю Израиля*, которое конвенционализировалось впоследствии в средневековом иврите.

Глагол *yāgaḏ* (*спускаться*), по-видимому, в наименьшей степени подвергся процессу делексикализации. В (5) Б-г повелевает Моисею спуститься (из контекста ясно, что с горы Синай, где Моисею была дарована Тора) и убедить евреев не пытаться увидеть его. В Ис. (47) содержится аллегорическое пророчество о падении Вавилона, причем последний предстает в образе девушки царского происхождения, свергнутой с престола. В (6) пророк обращается к девушке с призывом «спуститься» (очевидно, с трона) и сесть на землю.

В обоих примерах глагол *yāgaḏ* (*спускаться*) полностью сохраняет сему движения в пространстве. Если в (5) тот же самый

смысл можно было бы передать с помощью одного только глагола *свидетельствовать*, то в (б) глагол *yāraḏ* (*спускаться*) имеет важную смысловую нагрузку: он указывает на перемещение в пространстве с более высокой на более низкую позицию (дочь Вавилона сидела раньше высоко, а теперь должна спуститься), что, собственно, и является целью пророчества.

Синтаксические свойства императивных конструкций такого рода вполне типичны для сериализации в иврите: глаголы имеют одинаковые значения грамматических категорий, для них характерен фиксированный порядок слов: глагол движения всегда предшествует второму глаголу в конструкции.

Как видно из примеров (3) и (4), частичная делек்சикализация не обуславливает появление определенного типа связи в конструкциях такого типа: в них может встречаться как союзная, так и бессоюзная связь.

Остается открытым вопрос, следует ли считать подобные конструкции сериальными. На наш взгляд, в этом случае мы наблюдаем некую промежуточную стадию, когда процесс глагольной грамматикализации еще только начался и связанные с ним изменения в синтаксисе, как то: возможность образования бессоюзных конструкций, нерегулярны.

Тем не менее, императивные конструкции с частично делекксикализованными глаголами движения, безусловно, близки сериальным.

#### Библиография

1. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиций. – Москва, Языки славянских культур, 2005.
2. Joüon P., Muraoka T. A grammar of Biblical Hebrew. – Roma, Editrice Pontificio Istituto Biblico, 2006.

## Сериализация адвербиальных глаголов и глаголов *hō'îl* и *niṯna'* в библейском, мишнитском и современном иврите

### 1. Общая характеристика адвербиальных глаголов. Адвербиальные глаголы как результат процесса грамматикализации.

Одной из характерных черт иврита является наличие в нем адвербиальных глаголов, когда *характеристика действия выражена в предложении не с помощью сирконстанта, а с помощью глагола, находящегося при предикате, выражающем само действие* [7, 385]. Для БИ<sup>1</sup> в целом свойственно выражение адвербиальных значений с помощью отглагольных форм. Во многом это связано с тем, что наречие как самостоятельная часть речи в БИ еще не сформировалось и значения, обычно передаваемые наречиями, выражались другими способами. Так, в адвербиальном значении мог выступать абсолютный или сопряженный инфинитив глагола, ср. (а) и (b) [8, 590, 605], а также имя существительное без какого либо специального оформления [1, 329].

а) qəbūrat̄ ḥāmōr yiqqābēr  
похороны осел хоронить  
sāḥōb wə-hašlēk  
тащить (AI) и выбрасывать (AI)  
Иер. (22-19) «Пусть его похоронят как осла,  
вытащив и выбросив».

б) wayəhî bihəyōtām bassāde  
быть (CI) Pr. быть (CsI)-их в-поле  
Быт. (4-8) «Когда они были в поле»  
(букв. «при их нахождении в поле»).

В (а) абсолютный инфинитив глаголов со значением *тащить* и *выбрасывать* выступает в роли адвербиального модификатора, указывающего на то, каким образом следует похо-

---

<sup>1</sup> Здесь и далее БИ – библейский иврит, СИ – современный иврит (прим. автора).

ронить имярека. В (b) сопряженный инфинитив глагола *быть* указывает на место совершения действия (в поле).

Тем не менее, инфинитивы в БИ относятся, скорее, к системе имен, чем к глагольной системе, поэтому термин ‘адвербиальный глагол’ относится только к тем случаям, когда адвербиальное значение передается с помощью личной формы глагола.

- 1) ma zze mihartā limṣōḇ bēnī  
 что это спешить (P. 2msg) находить (CsI) сын мой  
 Быт. (27-20) «Как ты нашел (дичь) так быстро, сын мой?»

Глагол *mīhēr*, означающий *быстро идти, спешить* в (1) характеризует действие, выраженное глаголом *māṣāʾ* (*находить*) с точки зрения характера его протекания во времени, и указывает на то, что действие совершалось быстро. Таким образом, с семантической точки зрения, глагол *mīhēr* перестает быть собственно глаголом: он делексикализуется и обозначает не действие, а его признак, в данном случае, быстроту его совершения.

Адвербиальные значения довольно часто выражаются в языках мира с помощью глагольных лексем. Так, глаголы со значением *спешить* в ряде европейских языков проходят процесс делексикализации, подобный тому, что имеет место в БИ: в русском языке предложения типа *я поспешил откликнуться* означают *я откликнулся сразу*; в немецком и французском языках в адвербиальном значении *быстро* выступают глаголы *sich beeilen* и *s’empresser*.

В БИ в качестве адвербиальных употребляются следующие глаголы<sup>1</sup>: *mīhēr* (*спешить*) в значении (*быстро*); *heʿēmīq* (*углубляться* → *глубоко*); *hiškīm* (*рано вставать* → *рано*); *hēgaʿ* (*поступать плохо* → *плохо*), *hētīḇ* (*поступать хорошо* → *хорошо*), *hiḡbāh* (*возвышаться* → *высоко*), *hišpīl* (*стать низким* → *низко*), *neḥbaʿ* (*прятаться* → *тайно*); *himʿīṭ* (*уменьшать* → *мало*), *ʾiḥēr* (*медлить* → *поздно*) *lōʾ iḥēr* (*не медлить* → *быстро*), *hiyšīr/yiššēr* (*направляться* → *прямо*), *neḥpaz* (*спешить* → *поспешно*); *hiskīl* (*поступать глупо* → *глупо*).

<sup>1</sup> Стрелками показана трансформация глагола в адвербиальный показатель.

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

Выражения с адвербиальными глаголами в СИ чаще всего стилистически маркированы и служат признаком «высокого стиля»: в разговорной речи они встречаются довольно редко (сообщение информанта). Различаются и синтаксические свойства адвербиальных конструкций СИ и БИ, о чем пойдет речь несколько позже.

## 2. Путь семантической трансформации адвербиальных глаголов.

В иврите существует ряд глаголов, значение которых складывается из двух сем: семы действия и адвербиальной семы. Так, глагол *hiškīm* (*рано вставать*) содержит сему *вставать* и сему *рано*. Грамматикализация адвербиальных глаголов обычно происходит за счет упрощения их исходной семантической структуры: глагол теряет собственно глагольную сему и сохраняет адвербиальную. В частности, грамматикализация *hiškīm* выражается в том, что глагол теряет значение *вставать* и сохраняет только лишь адвербиальное значение *рано*. Следует отметить, что большинство подобных глаголов, прошедших процесс делексикализации, продолжают сохранять в иврите исходное значение. Так, глагол *mīhēr* (*спешить*), наряду с адвербиальным значением (*быстро*), функционирует в языке в качестве двухвалентного глагола движения со значением *спешить куда-то* (2), а в БИ также в значении *торопить кого-то* (3).

- 2) wa-ye'mahēr                    'aḇrāhām    hā'ōhēlā 'el šārā  
спешить (CI. 3msg) Авраам    в шатер к Сара  
Быт. (18-б) «Авраам поспешил в шатер к Саре».

- 3) mahǎrā                      mīkāyēhû    ben    yimlā  
торопить (IM. msg)    Михей      сын    Иемвляя  
3Цар. (22-9) «Поторопи Михея, сына Иемвляя».

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

- 4) wa-yuṭgannēḅ                      hā-‘ām              ba-yuôm    ha-hû’  
подкрасться? (CI. 3msg)      народ              в день      тот  
lābô’                      hā- ‘îr  
прийти (CsI)      в город  
2Цар. (19-4) «В тот день народ тайно вошел в город».

### 3. Сериализация адвербиальных глаголов. Общая характеристика.

С типологической точки зрения адвербиальная сериализация не уникальна. В частности, она зафиксирована в языке кокота [6, 233], в языках тви, йоруба, лхаса и многих других [5, 215-233].

Для адвербиальных глаголов как в БИ, так и в СИ, характерны два способа связи со смысловым глаголом: управление его инфинитивом и сериализация. При этом далеко не все адвербиальные глаголы способны образовывать сериальные конструкции. Если обратиться к статистическим данным БИ, можно отметить, что большинство адвербиальных глаголов не сериализуется никогда. Таковы лексемы hēra’ (*плохо*), hētīḅ (*хорошо*), hiḡbīah (*высоко*), neḥba’ (*тайно*), him‘îṭ (*мало*), ‘iḥēr (*поздно*), hiyšîr/yiššēr (*прямо*), neḥraz (*поспешно*). В СИ к этому списку прибавляется hiqrîḏ (*тщательно*) и hiqšā (*сложно*).

К глаголам, допускающим оба типа связи со смысловым глаголом, относятся в БИ mīhēr (*быстро*), he‘ēmīq (*глубоко*), hiškîm (*рано*) (в БИ преимущественно сериализуется, в СИ, по-видимому, не сериализуется и редко употребляется как адвербиальный глагол); в СИ сериализуется mīhēr (*быстро*), hiqḏîm (*рано*), neḥraz (*поспешно*) (в БИ не сериализуется). Многие из

этих глаголов образуют преимущественно инфинитивные конструкции и сериализуются редко (см., напр., [4, 225]).

Единственный адвербиальный глагол, допускающий исключительно сериализацию как способ связи с лексическим глаголом, это *hišpīl* (*низко*) – редкий адвербиальный глагол, встречающийся в тексте Библии всего два раза и оба раза образующий сериальную конструкцию со смысловым глаголом.

В дальнейшем, для БИ будут приводиться статистические данные, демонстрирующие число случаев употребления в тексте адвербиальных глаголов и количество образованных им сериальных конструкций.

Глагол *mīhēr* (*спешить*); в БИ отмечено 26 случаев сериализации из 39 примеров употребления в адвербиальном значении *быстро*.

- 5) *wa-uēmahēr*                      *ša'ūl*    *wa-uuppōl*                      *mēlo'*  
 спешить (CI. 3msg)    Саул падать (CI. 3msg)                      полнота  
*qômāiō*                      'arša  
 рост его                      на земля  
 1Цар. (28-20) «Саул, в полный рост, быстро упал на землю».
- 6) *mahēr*                                      *himmālēt*                                      *šāmmā*  
 спешить (IM. msg)                      бежать (IM. msg)                      туда  
 Быт. (19-22) «Скорей беги туда».

В СИ *mīhēr* сохраняет адвербиальное значение *быстро*.

- 7) *mihara*                                      *ve-ratsa*                                      *lekhapes 'ota*  
 спешить (P. 3fsg)                      и-бежать (P. 3fsg)                      искать    ее.  
 (tapuz.co.il) «Она быстро побежала ее искать».
- 8) *miyad miharu*                                      *kulam ve-halkhu*  
 сразу спешить (P.3pl)                      все                      и идти (P.3pl)  
*le-veit-kvarot*  
 на кладбище  
 (israblog.nana10.co.il) «Сразу все поспешили на кладбище».

Во всех четырех примерах (5)-(8) глагол *спешить* выступает в роли адвербиального модификатора смыслового глагола, образуя с ним сериальную конструкцию. Тем не менее, синтаксические свойства сериальных конструкций с *mīhēr* различаются в БИ и СИ. В БИ, в отличие от СИ, структура сери-



|                   |          |                     |
|-------------------|----------|---------------------|
| hešah             | hišpîl   | higgîa'             |
| обрушить (P.3msg) | опустить | приблизить (P.3msg) |
| lā-'āreš          | 'aḏ      | 'āpār               |
| к земля           | до       | прах                |

Ис. (25-12) «И твердыню высоких стен твоих обрушит, низвергнет, повергнет на землю, в прах».

В (10) за глаголом *hēššah*, (*опрокинуть, повергнуть*), следуют глаголы *hišpîl* и *higgîa'*, причем последний употреблен в каузативном значении *опускать на землю*. В (10) возникает проблема определения значения глагола *hišpîl*, поскольку он находится в нехарактерной для адвербиального глагола позиции между двумя смысловыми глаголами, что нарушает обычную для сериальной конструкции структуру. Контекст позволяет трактовать (10) как полипредикативную клаузу (*обрушит, низвергнет, опустит на землю*) или как сериальную конструкцию (*низко опустит на землю*), и для определения типа синтаксической структуры (10) необходимо воспользоваться дополнительными критериями, обратившись к просодическим свойствам фразы БИ. Одним из типологических свойств сериальных конструкций является их просодическое единство, когда между глаголами, входящими в состав сериальной конструкции, нет паузы [3, 7]. Знаки кантилляции<sup>1</sup>, выполняющие в тексте БИ роль маркеров просодической информации, указывают на то, что после *hišpîl* необходимо делать паузу, и объединяют его в одно интонационное целое с *hēššah*, что позволяет предположить, что они образуют сериальную конструкцию с адвербиальным значением. Тем не менее, необычный для сериальной конструкции БИ порядок слов (глагол-модификатор следует за смысловым) и сложная природа знаков кантилляции, выступающих в роли не только знаков препинания, но и нотного текста, заставляют сомневаться в правильности подобной трактовки.

<sup>1</sup> Знаки кантилляции – особые диакритические символы в древнееврейском тексте Библии, указывающие на 1) повышение или понижение тона при распевном литургическом чтении библейского текста; 2) наличие или отсутствие паузы между словами; 3) место ударения в слове.













качестве показателя отрицания: *воздержаться от чего-то* означает *не сделать что-то*. С отрицательной частицей *lō'* глагол *niḥna'* употребляется в качестве эмфатического показателя, призванного подчеркнуть, что действие все-таки было совершено. Конструкциям с *niḥna'* присуще типичное для сериальных конструкций МИ свойство: грамматикализованный глагол в финитной форме сочетается со смысловым глаголом в форме настоящего времени.

#### 4. Заключение

Адвербиальная сериализация в иврите представляет собой довольно редкий феномен: адвербиальные сериальные конструкции встречаются гораздо реже инфинитивных, что свидетельствует о том, что данный способ связи делексикализованного глагола с лексическим не является основным.

Адвербиальные глаголы образуются в иврите в результате делексикализации смысловых глаголов с адвербиальным компонентом значения. В процессе делексикализации глагол теряет, собственно, глагольную сему и сохраняет только адвербиальную. Это свидетельствует о том, что адвербиальные глаголы, в отличие от глаголов движения и аспектуальных глаголов, подвергаются лишь частичной делексикализации.

Синтаксические свойства адвербиальных сериальных конструкций БИ и СИ обнаруживают некоторые общие черты: 1) порядок слов в сериальной конструкции СИ и БИ не различается: грамматикализованный глагол всегда предшествует смысловому; 2) значения категорий вида и времени всегда совпадают, даже тех случаях, когда в сериальных конструкциях БИ глаголы употреблены в разных видовременных формах (исключение – глагол *niḥna'*, сериальные конструкции с которым характерны не для БИ и СИ, а для МИ, и который имеет не адвербиальное, а эмфатическое значение).

Тем не менее, существует одно принципиальное отличие адвербиальных сериальных конструкций СИ: для них более характерна союзная сериализация, в то время как в сериальных конструкциях БИ наблюдается, в основном, бессоюзная связь.

## Библиография

1. Коган Л.Е., Лезов С.В. Древнееврейский язык// Языки мира.- Москва, Институт языкознания РАН, 2009.
2. A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament, F. Brown, S. Driver, C. Briggs, fifth editing, 2000.
3. Aikhenvald A.Y. Serial Verb Constructions in Typological Perspective// Serial Verbs Constructions: A Cross-Linguistic Typology edited by Aikhenvald A. Y. and Dixon R.M.W. – New York, Oxford University Press, 2006.
4. Glinert L. Modern Hebrew: an essential grammar.- Routledge, 2005.
5. Lord C. Historical change in serial verb constructions. – Amsterdam: Benjamins, 1993.
6. Palmer B. Kokota grammar.- USA, University of Hawaii Press, 2008– С. 233-272.
7. Rubinstein E. Ijun bif'alim adverbialiyim bilshon ha-Mikra // Studies on Hebrew and Other Semitic Languages presented to Professor Chaim Rabin on the Occasion of his Seventy-Fifth Birthday, 1990.
8. Waltke B.K., O'Connor M. An Introduction to Biblical Hebrew Syntax. – Winona Lake, Ind, Eisenbrauns, 1990.

### О средствах выражения отрицания в современном иврите

Современное языкознание рассматривает отрицание как «элемент значения предложения, который указывает, что связь, устанавливаемая между компонентами предложения, по мнению говорящего, реально не существует» (А.М. Пешковский) [1] или что «соответствующее утвердительное предложение отвергается говорящим как ложное» (Ш. Балли) [1]. Отрицание рассматривается как одна «из свойственных всем языкам мира исходных, семантически неразложимых смысловых категорий, которые не поддаются определению через более простые семантические элементы» [1].

Отрицание выражается отрицательными словами, к которым в разных языках относятся отрицательные частицы, глаголы, а также ряд слов, у которых отрицание является одним из главных компонентов значения: отрицательные местоимения и наречия, предикативные слова.

«Отрицание с точки зрения роли его выражающих элементов в синтаксической структуре предложения бывает фразовым (выраженное отрицательным словом в составе сказуемого или отрицательной формой сказуемого) и присловным – не при сказуемом» [1].

Достаточно бегло просмотреть несколько страниц еврейского текста, чтобы увидеть, насколько разнообразны средства, используемые в иврите для выражения отрицания. К числу таких слов мы можем отнести слова אֵי, אִין, אַל, בְּלִי, בֵּל, בְּלַחִי, לֹא, а также различные комбинации некоторых из них с предлогами: בְּלֹא, לֹלֵא, בְּאִין, לֹאִין, מֵאִין, לְבִלִי, לְבִלַחִי, לְבֵל.

Рассмотрим дистрибутивные возможности отрицаний, их встречаемость с различными частями речи.

#### Глаголы:

- в формах прошедшего времени употребляется слово לֹא. Отрицается действие:

*Вчера я также не говорил по телефону.* גַּם אֶתְמוּל אֲנִי לֹא דִיבַרְתִּי בְּטֵלֶפּוֹן.

- в формах будущего времени употребляются слова לא, אל, בל – для отрицания действия, אל – для выражения запрета какого-либо действия, а слово בל употребляется в значении *давайте НЕ*:

*Моше летом не поедет в Египет.* משה לא ייסע בקיץ למצריים.  
*Не плачь!* אל תבכי!  
*Давайте не забывать, что его намерение было добрым.* בל נשכח שכוונתו היתה טובה.

- В библейском иврите слово לא часто используется для передачи запрета.

*Не убивай; не прелюбодействуй; не кради; не отзывайся о ближнем своем ложным свидетельством.* לא תרצח לא תנאף לא תגנב לא תענה ברעך עד-שקר (שמות כ י"ג)

לא часто образует сочетания с другими словами, которые самостоятельно в неотрицательном значении не употребляются<sup>1</sup> (невероятно), לא יאוחר (не позже), לא יוצלח (неудачник).

- При глаголах в формах настоящего времени употребляется слово אין. Отрицается действие.

*Иосиф не умеет читать и писать.* אין יוסף יודע לקרוא ולכתוב.  
 יוסף אינו יודע לקרוא ולכתוב.

Здесь необходимо отметить, что отрицательное слово אין относится к глагольной форме, но формально отделено от него именем существительным, местоимением или слитной формой личного местоимения. Т.е. как бы написано: *НЕ ИОСИФ УМЕЕТ ЧИТАТЬ И ПИСАТЬ / ИОСИФ НЕ ОН УМЕЕТ ЧИТАТЬ И ПИСАТЬ*

В мишнаитском иврите в такой ситуации зафиксировано употребление слова יא, но только в случаях с личными местоимениями 2 лица мужского рода единственного и множественного числа.

*Ты идешь выполнять волю своего хозяина, а я иду выполнять волю моего хозяина, ты то ли выполняешь, то ли не выполняешь...* אתה הולך לעשות רצון קונך ואני הולך לעשות רצון קוני, אתה ספק עושה ספק אי אתה עושה... (תלמוד בבלי מסכת חולין דף ז"א)

<sup>1</sup> Ср. рус. *ненавидеть* при отсутствии формы без *не* (прим. авт.).

Сказали /ученики/ школы Гилеля אמרו בית הילל לבית שמאי א' אתם מודים בזה שהוא...  
/ученикам/ школы Шама: «Вы не признаете того, что Он...» ספר נתיבות עולם ב – נתיב הכעס – פרק א)

- В современном разговорном иврите формы настоящего времени отрицаются также словом לא.

Ривка и Шмуэль не говорят по-французски רבקה ושמואל לא מדברים צרפתית.

- Формы повелительного наклонения не могут иметь формального показателя отрицания. Отрицательная семантика может быть только внутрилексмой. Например, глагол נכשל – *провалиться, не преуспеть*, может иметь форму повелительного наклонения היכשל.

- С инфинитивами встречаются отрицательные слова בלי, אין, לא. לא используется в инструкциях и надписях (как правило, со словами נא и בבקשה), запрещающих какие-то действия, а также отрицательное повеление.

В вагоне не курить! נא לא לעשן בקרון!

לא выражает запрет.

На уроках не разговаривать! אין לדבר בשעת השיעור!

לי служит для отрицание действия, выражаемого глаголом, с инфинитивом которого и сочетается данное отрицательное слово, т.е. в последовательности действий, когда первое действие состоялось, а второе нет.

Он вышел из дома, не закрыв את הדלת. הוא יצא מהבית בלי לסגור את הדלת.

При именах существительных встречаются отрицания אין, אף, לא. Прежде всего, отметим возможность отрицательных слов אין, אף, לא выступать в роли словообразовательных элементов для придания слову противоположного значения: אי שביעות רצון (*неудовлетворение*), אי צדק (*несправедливость*), אי הסכמה (*несогласие*), אי קיום (*невыполнение*). Этот способ в современном иврите весьма продуктивен и большое количество такой лексики уже даже включено в словари. Гораздо меньшее количество лексики образовано с помощью отрицания אל: אלחוש (*анестезия*), אלחוט (*беспроводная связь*),

אלמות (бессмертие), אלהד (нержавейка). С отрицанием אין зафиксировано лишь одно слово (если не принимать в расчет его производные): אין סוף (бесконечность). בלי в начале предложения перед именем существительным может выражать отрицательное условие: «если нет, при отсутствии».

Без бюджета мы не сможем реализовать этот план. בלי תקציב לא נוכל להוציא לפועל את התוכנית.

С именами прилагательными сочетаются отрицания לא, אף, בלתי.

- אף встречается довольно редко: אף-אפשרי невозможный. В словах типа אף-לגאלי нелегальный, אף-רציונלי нерациональный префикс восходит к латинским префиксам in-, ir, il, im- и эти слова являются полностью заимствованными.
- לא легко сочетается с любым прилагательным: לא חכם (неумный), לא טוב (нехороший), לא יפה (некрасивый).
- בלתי легко сочетается с прилагательными в качестве префиксальной морфемы НЕ: בלתי אפשרי (невозможный), בלתי לגאלי (нелегальный), בלתי הפיך (необратимый), а также с причастными формами: בלתי מנוצח (непобежденный), בלתי פוסק (непрекращающийся), בלתי רצוי (нежелательный).

С местоимениями разных классов употребляются отрицательные слова לא, אין.

- С личными местоимениями:

אם אין אני לי. (משנה, מסכת אבות, פרק א, משנה יד) Если не я для себя...  
לא אני הוא האיש, לא אני. Не я тот человек, не я.

- С указательными:

אין זה תהליך מסובך. Это несложный процесс.  
לא זו השאלה. Вопрос не в этом.

- С притяжательными:

זה לא שלך. Это не твое.

לא פה, לא здесь, לא יפה, некрасиво: לא на речениями употребляется.  
לא עכשיו не сейчас.

С предлогами употребляется לא:

לא עליי סיפרתי אתמול. Не о нем я тебе рассказывал вчера.

### Производные отрицательных слов

Встречаются также некоторые производные отрицательных слов, рассмотренных выше.

➤ לַאִין выступает в качестве первого компонента некоторых прилагательных и наречий в значении *безгранично, бесконечно*: לַאִין ספּוֹר, לַאִין ערוֹך:

Здесь подразумевается бесконечно הכוונה כאן היא לַאִין ספּוֹר דברים פשוטים כמו...  
много простых вещей, таких как...

➤ לבל – литературная форма разговорного варианта שלא:

Берегись, чтобы не упасть! היזהר לבל תיפול!

➤ לבלי הֵפֵר – сочетание, характерное для высокого стиля: לבלי הֵפֵר (do *неузнаваемости*), לבלי שׁוּב (безвозвратно). Употребляется, как правило, после глаголов, обозначающих изменение:

מאז ניתוח הוא השתנה לבלי הכר. do *неузнаваемости*.  
После операции он изменился

הלך לבלי שׁוּב. *Он ушел безвозвратно.*

ימי הנעורים עברו לבלי שׁוּב. *Дни юности минули безвозвратно.*

➤ ללא используется для образования наречий с отрицательным значением: ללא גבול (*безгранично*), ללא הרף (*непрерывно*), ללא נשוא (*несносно, невыносимо*), ללא תקנה (*неисправимый*) – чаще всего после прилагательных, обозначающих отрицательное качество:

הוא עצלן ללא תקנה. *Он неисправимый лентяй.*

➤ מאין (*из-за отсутствия*):

*Из-за отсутствия другой кандидатуры на пост главы комиссии выборы не состоятся, а будет проведено голосование о доверии единственному кандидату.* מאין מועמד נוסף לראשות הוועד לא יתקיימו בחירות ותיערך הצבעת אימון במועמד היחיד.

➤ מבלי – как правило, перед именами действия или перед подчинительным союзом שׁ

*Не желая этого, он оказался вовлеченным в общественные дела.* מבלי שרצה זאת מצא עצמו עוסק בענייני הציבור.

➤ באין מפריע (*беспрепятственно*), באין יודעין (*неосознанно*).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- ✓ в современном иврите средства отрицания представлены довольно широко;
- ✓ употребление средств отрицания обуславливается частеречной принадлежностью слова (глагол, имя), грамматической формой части речи (времена глаголов), стилевой характеристикой текста (литературный, высокий, разговорный), и принадлежностью текста к определенному историческому периоду развития языка (библейский, мишнаитский, современный);
- ✓ определенную степень вариативности средств отрицания демонстрируют глаголы в формах настоящего времени (א, לא, אין, אי);
- ✓ большая степень вариативности средств отрицания характерна для имен прилагательных: לא הפיך, בלתי אפשרי, לא אפשר, אי אפשר, לא הפיך, בלתי יאומן, לא יאומן, בל ייפרד, בלתי נפרד, לא נפרד, בל ייהפך, בלתי הפיך.

#### Библиография

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1990, 354 с.
2. Ruth Aronson Berman. *Modern Hebrew Structure*. 1978.
3. אבן-שושן א'. המילון העברי המרוכז. הוצאת קרית-ספר בע"מ, ירושלים, יעקב שביט. תחביר וסגנון. 1987.
4. נהיר ש'. עיקרי תורת המשפט. מהדורה תשיעית. הוצאת בית הספר הריאלי העברי בחיפה. תשל"ט.

### Отрицательная частица אֵל при глаголе в современном иврите (в контексте истории семитских языков)

Частица אֵל в современном иврите употребляется для отрицания различных именных и глагольных форм. В данной статье мы рассмотрим варианты приглагольного употребления этой частицы, а также исследуем историю ее происхождения.

В современном иврите אֵל в значении «не», прежде всего, сочетается с глаголами в *прошедшем* и *будущем* временах:

*Родители мужа ежемесячно посылают нам из Парижа немного денег, чтобы мы могли содержать его в этой школе, хотя они никогда его не видели, а Боаз даже не слышал об их существовании.*

[8, 11]

*Дедушка швырнул письмо в сточную канаву коровника и сказал бабушке, что «никогда пользоваться деньгами предателя-капиталиста».* [9, 38]

הורי בעלי שולחים לנו מפרים כל חודש קצת כסף כדי לקיים אותו במוסד הזה, אף על פי שהם מעולם לא ראו את בועז ובוועז כנראה אפילו לא שמע על קיומם.

סבא זרק את המכתב לתעלת הזבל של הרפת ואמר לסבתא שב"כסף של קפיטליסט בוגד לא ישתמש לעולם.

Кроме того, в разговорном языке, а в последнее время и в некоторых других регистрах, אֵל может употребляться с глаголами в форме настоящего времени вместо частицы אֵין, однако это употребление не является нормативным.

*Как здорово, я не курю!*

(<http://www.haaretz.co.il>)

*По сравнению с другими крупными городами жители Тель-Авива более образованы, не являются собственниками недвижимости, где проживают и, кроме того, они имеют обыкновение добираться до работы пешком или на велосипеде.*

(<http://www.nrg.co.il>)

איזה כיף, אני לא מעשן!

התל אביבים הם אקדמאים, לא מהזיקים בבעלות על הנכס בו הם מתגוררים ונוטים להגיע לעבודתם ברגל או באופניים, באחוזים גבוהים יותר מאשר בשאר הערים הגדולות.

אֵל в значении אֵין также может стоять перед инфинитивом для выражения запрета:

*Не ходить по траве!*  
(<http://www.bvd.co.il>)

לא לדרוך על הדשא!

*Не загрязняйте окружающую среду!*  
(<http://www.atzuma.co.il>)

לא ללכלך את הסביבה!

Чтобы определить особенности современной валентности данной отрицательной частицы, следует обратиться к истории семитских языков.

Относительно *происхождения* отрицательной частицы אֵל можно сказать следующее:

В *аккадском* языке, который представляет собой один из древнейших семитских языков, существовала отрицательная частица *lā* «не», которая была одной из наиболее популярных. «В отрицательных предложениях *lā* обычно ставится перед сказуемым, при эмфазе – перед другими членами предложения» [3, 126]. Так, например, в *староассирийском* и *старовавилонском* диалектах *аккадского* языка для отрицания употреблялась частица *lā*, причем по преимуществу в придаточных конструкциях [6, 200].

Динамику исторических преобразований אֵל можно рассмотреть через призму других семитских языков.

В *арабском языке* одной из основных частиц, выражающих отрицание, также является частица *la* [5, 440].

В *угаритском* языке *lā* тоже являлась наиболее частотной отрицательной частицей, встречающейся как при именах, так и при глаголах [6, 226].

В *иудео-палестинском арамейском* языке отрицание выражалось, главным образом, частицей *la* [6, 548].

В языке *маалулы* существовало несколько отрицательных частиц для отрицания разных типов глагольных форм. Для отрицания форм претерита и субъюнктива использовалась общесемитская частица *lā* [6, 725].

В языке *туройо* в качестве предикативного отрицания также употреблялся фонетически преобразованный вариант общесемитской отрицательной частицы *lo* [6, 777].

По всей вероятности, в древности эта частица была лишь формантом и не представляла собой самостоятельное знаменательное слово. Поэтому нельзя сказать, что אֵל относится к части-

цам семантического происхождения: это изначально отрицательная частица. С течением времени она даже не претерпела глобальных фонетических изменений.

В *библейском иврите* אֵל сочеталась с глаголами практически в любых временных формах. В императиве встречается перед глаголом в имперфекте в значении «запрещено» или «абсолютно запрещено что-то делать».

*И повелел Фараон в тот день приставникам (над) народом и его надзирателям, говоря: Не давайте более соломенной сечки народу для изготовления кирпичей, как вчера и третьего дня, (пусть сами) они идут и собирают для себя солому (Шмот 5, 6-7).*

*Не возноси Имени Г-спода (не клянись им) напрасно, ибо не простит Г-сподь тому, кто возносит Имя Его напрасно (Шмот 20, 7).*

וַיִּצַו פְּרָעֹה בַיּוֹם הַהוּא  
אֶת הַנְּגִשִׁים בְּעַם וְאֶת  
שֹׁטְרָיו לֵאמֹר לֹא  
תֵאסְפוּן לַתֵּת תְּבוֹן לְעַם  
לְלֶבֶן הַלְּבָנִים כְּתָמוּל  
שְׁלֹשׁ הַם יֵלְכוּ וְקִשְׁשׁוּ  
לְהֵם תְּבוֹן (שמות ה ו-ז).  
לֹא תִשָּׂא אֶת שֵׁם ה'   
אֶלְקִיךָ לְשׁוֹן כִּי לֹא יִנְקָה   
ה' אֶת אִשְׁרׁוֹ יִשָּׂא אֶת שְׁמוֹ   
לְשׁוֹן (שמות כ ז).

Из приведенного нами сопоставительного анализа некоторых семитских языков можно сделать следующие выводы. Отрицательная частица *lā* существовала в наиболее древних семитских языках и, вероятно, ее возникновение относится еще к протосемитскому языковому состоянию. Изначально она была, по-видимому, единственной отрицательной частицей и, по-видимому, могла выражать различные оттенки отрицательного значения, а, следовательно, была полисемантическая. Эта частица была предикативной, но она могла выражать как приосновное, так и присловное отрицание. С течением времени в некоторых семитских языках, в том числе и в иврите, *lā* преобразовалась в *lo*.

Тот факт, что в наиболее древних языках *lā* была, по-видимому, единственной отрицательной частицей, а со временем стала заменяться другими отрицательными частицами, может говорить о том, что во многих семитских языках со временем начался процесс распада полисемантической *lā*. Распад полисемантической אֵל в иврите также с течением времени привел к возникновению иных отрицательных частиц и к дифференциации их синтаксических функций. Так, например, в литературной и разго-

ворной формах современного иврита в сочетании с настоящим временем глагола и в конструкциях со значением запрета в сочетании с инфинитивом преимущественно употребляется ׀ן. Хотя следует отметить, что процесс дифференциации синтаксических функций отрицательных частиц наблюдается уже в древнееврейском языке [4, 262].

Что касается древних форм *валентности* ׀ל, то следует отметить, что изначально в семитских языках не существовало привычной для современности временной парадигмы. Вместо «прошедшего, настоящего и будущего» времен употреблялось понятие «завершенности/незавершенности» действия. Причем завершенность обозначалась формами *перфекта*, а незавершенность – *имперфекта*. «Они выражают, однако, без какого-либо учета временной сферы, в которой происходит событие, исключительно то, *завершено ли это событие (перфект) или не завершено (т.е. событие еще продолжается или лишь еще предстоит) – имперфект*» [7, 46]. Имперфект, обозначая незавершенность, мог также быть ориентирован на обозначение будущего времени. Со временем форма имперфекта была заменена будущим временем, что также отразилось на сочетаемости данной глагольной формы с отрицательными частицами.

Первоначальное отсутствие в семитских языках привычной нам трехступенчатой временной парадигмы некоторые исследователи объясняют особенностями мировосприятия семитов. «Прошлое не только в глубокой древности, но и сейчас может восприниматься как вполне реальное предсуществование. В сочетании с восприятием будущего как столь же реального послесуществования. Это и составляет психологическую основу отсутствия временных глагольных категорий в семитохамитских языках» [2, 463].

Таким образом, можно предположить, что сочетание ׀ל в современном иврите преимущественно с формами прошедшего и будущего времени обусловлено первоначальным отсутствием в семитских языках привычной европейской временной парадигмой.

Употребление ׀ל в разговорном языке с формами настоящего времени вместо ׀ן можно объяснить действием закона

аналогии и закона экономии речевых средств. В процессе языковой эволюции часто случается, что какое-то служебное слово (союз или частица), изначально полисемантический, со временем из-за неудобства восприятия, распределяет часть своих функций между новыми, синонимичными ему, словами. Однако когда в литературной форме языка количество синонимичных служебных слов возрастает настолько, что классификация всех новых значений начинает представлять собой слишком сложную операцию, в разговорной речи, а после и в литературном языке число синонимов сужается. Постепенно большая их часть выходит из употребления, и остается лишь несколько вариантов. При этом в языке могут закрепиться как новые, так и старые формы служебных слов. Так, например, проходил процесс эволюции подчинительных союзов в русском языке [1, 12]. И под действием тех же законов в разговорной форме современного иврита происходит возврат к отрицательной частице  $\text{לֹא}$  при формах настоящего времени глагола.

В составе императива  $\text{לֹא}$ , прежде сочетающаяся с имперфектом, после деморфологизации данной формы начинает употребляться с инфинитивом. Данный эволюционный процесс прошел два этапа. Сначала древнееврейские запретительные конструкции  $\text{לֹא}$  + имперфект, после распада полисемантичности  $\text{לֹא}$  и деморфологизации имперфекта, заменяются конструкциями  $\text{לֹא}$  + инфинитив. А после, в разговорном языке, где преобладает действие законов аналогии и экономии речевых средств, в отрицательных императивных конструкциях приименная частица  $\text{לֹא}$  заменяется универсальной  $\text{לֹא}$ .

На основе анализа истории семитских языков и современного состояния иврита можно сделать вывод, что при сопоставлении данных литературной и разговорной форм современного иврита наблюдается увеличение частотности употребления отрицательной частицы  $\text{לֹא}$ . Повышение частотности употребления данной отрицательной частицы может в перспективе стать источником реконструкции ее полисемантичности.

## Библиография

1. Балута А.А. Эволюция средств выражения ирреальной модальности в сложноподчиненных предложениях русского языка (на материале переводов евангельских текстов). Автореф. дисс. к.ф.н. М., 2005.
2. Вассоевич А.Л. Духовный мир народов классического Востока (Историко-психологический метод в историко-философском исследовании). СПб., 1998.
3. Каплан Г.Х. Очерк грамматики аккадского языка. СПб, 2006.
4. Ламбдин Т.О. Учебник древнееврейского языка. Пер. с англ. Изд. 2-е. М., 2000.
5. Чернов П.В. Справочник по грамматике арабского литературного языка. М., 1995.
6. Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападнoсемитские языки./РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А.Г. Белова, Л.Е. Коган, С.В. Лезов, О.И. Романова. М., 2009.
7. Steuernagel С. Hebräische Grammatik mit Paradigmen, Literatur, Übungsstücken und Wörterverzeichnis. 15 Aufl. Leipzig, 1967.
  8. עוז ע'. קופסה שחורה. כתר הוצאה לאור, ירושלים, 1989.
  9. שלו מ'. רומן רוסי. ספרייה לעם, הוצאת עם עובד, תל-אביב, 2002.

В. Аграновски (г. Иерусалим, Израиль)

### К вопросу о произношении существительных модели מְקַטְלָה в разговорном иврите (результаты эмпирического исследования)

Данная статья описывает небольшое исследование, проведенное в рамках семинара д-ра К. Дубновой "Норма, исследование и реальность в современном иврите" на кафедре языка иврит в Еврейском Университете в Иерусалиме. Задача исследования состояла в первичной проверке произношения существительных модели מְקַטְלָה в современном разговорном иврите.

Этот вопрос поставлен потому, что даже неопытному уху легко уловить, что некоторые носители языка зачастую произносят существительные, относящиеся к рассматриваемой модели (например, מְקַפְרָה, מְרַפְּצָה), как если бы они относились к модели מְקַטְלָה.

Отметим, что основное значение модели מְקַטְלָה в современном иврите – "место" (например, מִשְׁתָּלָה – *питомник растений*, מְקַפְרָה – *парикмахерская*, מְרַפְּצָה – *поликлиника*). Основное же значение модели מְקַטְלָה – инструмент, прибор (например, מַצְלָמָה – *фотоаппарат*, מְבַהֶרֶת – *пробирка*, מְרַגְמָה – в библейском иврите – *баллиста*, в современном иврите – *миномет*) [1, 46]. Таким образом, встречающееся на практике произношение существительных модели מְקַטְלָה по модели מְקַפְרָה тем самым стирает семантическое различие между существительными этих моделей.

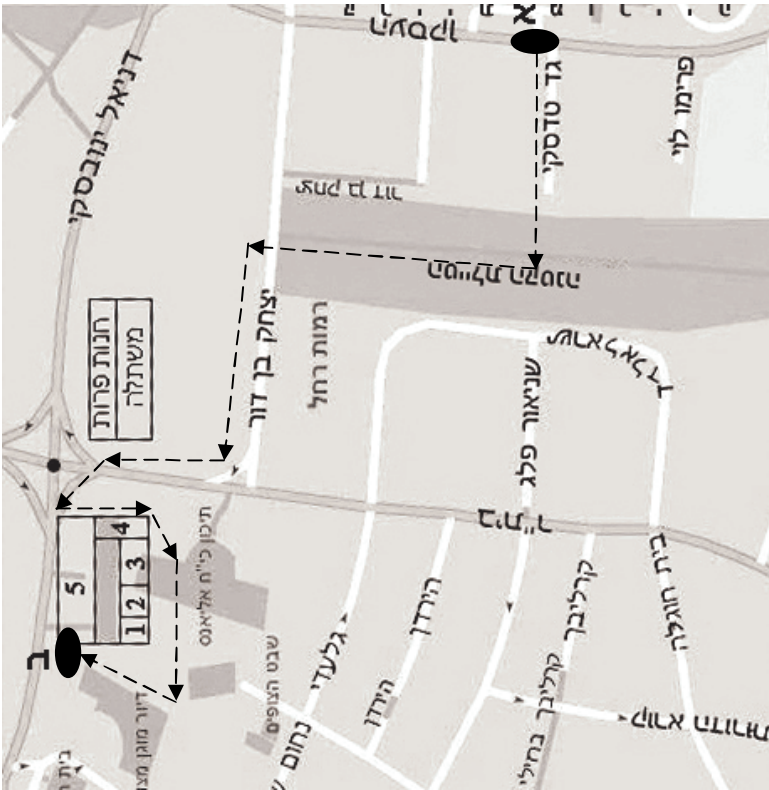
В рамках более широкого исследования по данной теме логично было бы сформулировать 3 вопроса:

- а) в каких именах структуры מְקַטְלָה наблюдается данное явление?
- б) насколько часто употребление ненормативной формы того или иного слова?
- в) существует ли корреляция между категориями возраста и образования, с одной стороны, и произношением слов данной группы, с другой стороны?

Задача данного исследования состояла в том, чтобы проверить перспективность этих трех направлений. Небольшое количество, как проверяемых слов, так и участников исследования позволяет лишь отметить тенденции, которые могут послужить основой для более широкого исследования.

В исследование приняли участие 20 человек, родным языком которых является иврит. Никто из них не имел отношения к преподаванию иврита или к исследованиям в этой области. Выбор участников исследования был случайным, группа включала в себя людей разного возраста – от 7 до 78 лет (10 человек в возрасте до 36 лет и десять человек от 36 лет и старше) с различным образовательным цензом – от учащегося школы до магистра (7 человек, не имеющих высшего образования и 13 человек с высшим образованием).

Для того чтобы скрыть реальную задачу исследования и провести чистый эксперимент, участнику была выдана карта реально существующей местности, и он должен был объяснить, как попасть из пункта א в пункт ב, пройдя через все указанные точки.



1 – מספרה, 2 – מכון יופי, 3 – מבכסה, 4 – מסעדה, 5 – מרפאה.

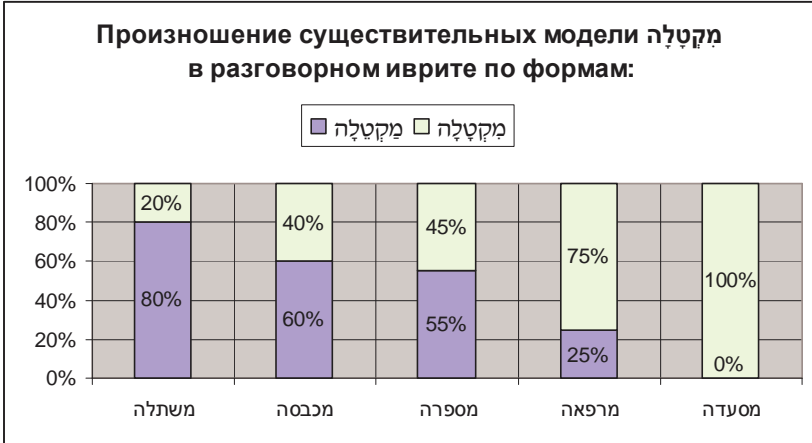
Участнику не давалось время на подготовку, причем его объяснения записывались на диктофон. По окончании опроса участникам был задан вопрос, какова, по их мнению, тема исследования. Ни один из них не смог дать верного ответа на этот вопрос.

На карте реальной местности среди прочих отмеченных объектов было пять, названия которых относятся к модели מְקֻטָּלָה: מְסַעְדָּה, מְסַפְרָה, מְכַבְּסָה, מְשַׁתְּלָה, מְרַפָּאָה. Автору никогда не приходилось слышать, чтобы слово מְסַעְדָּה произносили по форме מְקֻטָּלָה, и едва ли можно было ожидать, что такое произношение возможно. Тем не менее, было решено, чтобы участники исследования произнесли и это слово. Причиной такого решения было стремление избежать эффекта аналогии при произношении слов. Так, например, если человек склонен произносить три слова из четырех по форме מְקֻטָּלָה, произношение всех четырех слов одного за другим может привести к тому, что и четвертое слово произнесут по аналогии со сказанными ранее словами. Таким образом, ресторан на карте объектов было нужен, чтобы нейтрализовать данное явление, которое могло помешать чистоте эксперимента.

Выбор остальных 4 слов был обусловлен тем фактом, что их произношение, отличающееся от нормативного, встречалось автору ранее, а также наличием соответствующих объектов на местности. Иными словами, выбор конкретных существительных модели מְקֻטָּלָה не был случайным, поэтому вопрос о репрезентативности этой выборки в данной работе не ставится.

Результаты исследования представлены на диаграмме. Мы видим, что подавляющее большинство участников исследования произносят слово מְשַׁתְּלָה по иной модели, что же касается מְכַבְּסָה и מְסַפְרָה, то более половины участников исследования произносят их по модели מְקֻטָּלָה, и лишь четверть из них произносят таким образом слово מְרַפָּאָה.

Важно отметить, что никто из участников исследования не произнес по нормативной форме все четыре слова (как было отмечено выше, в слове מְסַעְדָּה подобная тенденция и не ожидалась), причем 75% допустили ошибку хотя бы в одном слове (во всех случаях это было слово מְשַׁתְּלָה).



Анализ результатов, исходя из параметров, не выявил зависимости произношения от возраста и образования. Не исключено, что более широкое исследование дало бы несколько иные результаты, но едва ли обнаружило бы ярко выраженные тенденции.

Таким образом, исследование показало, что в некоторых словах модели מקטלה языковая норма редко соблюдается в разговорной речи. Это позволяет предположить, что в отношении некоторых слов можно говорить не столько об ошибках носителей языка, сколько о развитии языка в данном направлении и о формировании нового языкового стандарта де-факто.

В дополнение к указанным выше вопросам, которые могут быть изучены в рамках более широкого исследования, интересно было бы изучить вопрос, имеет ли место пассивное знание нормативной формы, иными словами, насколько изменится результат, если задача, поставленная перед участниками исследования, будет сформулирована иначе: верно произнести перечисленные слова.

#### Библиография

1. רפאל ניר, "דרכי היצירה המילונית בעברית בת זמננו", האוניברסיטה הפתוחה, תשנ"ג - 1993

**Об особенностях молодежного сленга языка иврит**

Как известно, сленг является неотъемлемой частью любого языка и представляет большой интерес для многих лингвистов. Однако, не живя в стране, в которой данный язык употребляется, сложно выделить слова, популярные в данный момент. Один из способов решить эту задачу заключается в опросе носителей языка, которые в своей повседневной жизни, часто используют сленговые выражения. Именно с этой целью автором был проведен опрос 25 подростков из г. Акко, носителей языка иврит в возрасте от 14 до 22 лет, занимающихся музыкой в молодежном оркестре.

Разумеется, выводы, сделанные в результате исследования не могут считаться исчерпывающими, поскольку выборка участников опроса не является репрезентативной. Кроме того, следует учитывать, что сленг очень динамичен, каждый год в нем появляется множество новых слов, а множество других, включая те, которые в свое время были очень популярными, выходят из употребления.

Так, например, в нашем опросе не были использованы идишизмы, ведь, несмотря на то, что на израильской улице вполне можно услышать разговор на идиш, в молодежном сленге, которому посвящено исследование, на данный момент не наблюдается употребление слов из этого языка. Интересно, что в сленге возрастной категории 40 лет и старше заимствования из идиш до сих пор активно используются и в речи, и в простом общении, и в форме шуток.

Для предъявления носителям языка был составлен список из 100 слов и выражений, которые условно можно разделить на две категории: приведенные в словаре Р. Розенталя [1], а также наиболее часто употребляемые слова из израильских чатов и социальных сетей. Все они были разделены на следующие группы: иностранные заимствования, аббревиатуры, сокращения. Каждый участник опроса, отметил в списке слова, которые он употребляет регулярно. На основе полученных ответов были составлены диаграммы, демонстрирующие популярность этих выражений среди молодежи:

Анализ диаграмм позволяет сделать ряд выводов.

Рассмотрим диаграмму 1. Несмотря на то, что общепризнанным считается положение, что в молодежном сленге преобладают заимствования из английского языка, в нашем исследовании оказалось, что англицизмы не набрали и половины голосов участников опроса. По мнению автора, такой результат можно объяснить тем, что сленговые выражения, предъявленные участникам опроса, были заимствованы из словаря [1], изданного еще в 2004 году, и к настоящему времени многие из них уже вышли из употребления.

Например, такие слова и выражения как ברקס (brakes/тормоза), לא כוס תה שלי (it is not my cup of tea/неподходящий, досл.: не моя чашка чая), בלי אבל או בלי חבל (without ifs, ands or buts/без отговорок), סוחט דמעוּת (tear jerker/сентиментальный) набрали менее 20% голосов. Однако такие примеры, как פספסתי משהו? (Did I miss something?/ Я упустил что-то?), שופינג (shopping/шопинг), דייט (date/свидание), לייק (like/нравиться), לְפַנְטָזָה (to fantasy/фантазировать) на данный момент можно считать самыми популярными заимствованиями из английского языка.

Лидирующее же положение по данным нашего опроса занимают заимствования из арабского языка. Действительно, почти все слова-номинанты набрали по 100% употребления. К их числу относятся: באסה (слово, характеризующее недовольство и отчаяние от провала в чем-либо), סבִּבָּה (выражение согласия), אה וואלה? (правда? неужели?), יאלה (давай). А вот пример אבא אערף (я знаю) оказался менее популярным и набрал всего 76%.

Заимствования из немецкого языка, как видно, являются не менее употребительными среди современной молодежи Израиля, однако они на протяжении уже многих лет воспринимаются носителями языка как ивритские слова. Например: אין מה לעשות (nichts zu machen/тут нечего сделать), אידיאָט (idiot – идиот), אם כבר, אז כבר (wenn schon, denn schon/коли начал, так делай) последние выражения созданы посредством калькирования с немецкого языка, потому и не воспринимаются как чужеродные.

Присутствие миллиона носителей русского языка в Израиле также наложило свой отпечаток на язык молодежный сленг. Слово בלאגן (балаган, беспорядок) в Израиле можно услышать уже чаще, чем в России. Очень популярны также кальки с русского языка:

ירעבור עד התחנה זה יעבור (до свадьбы заживет), אל תלפוס אותי במילה, (не лови меня на слове). Прямые заимствования из французского и испанского языков, а также из ладино сейчас наименее популярны, однако, будучи переведены на иврит, используются в речи достаточно часто. Например: יהיה מה שיהיה (будь что будет), עזוב אותו (оставь его).

Рассмотрим вторую диаграмму: добавление иностранных суффиксов к ивритским словам не так давно было очень популярным явлением в разговорном иврите. Сейчас же חברצ'יק (дружок), בהורצ'יק (паренек), ילדונצ'יק (мальш) в среднем не набрали и 20% голосов. Интересно, что подростки, подтвердившие, что употребляют в своей речи данные слова, живут не в городе, а в кибуцах. Не исключено, что в кибуцах до сих пор развит такой тип общения.

А вот аббревиатуры на данный момент являются самой распространенной особенностью молодежного сленга. Однако очень популярное когда-то выражение חבל"ז (חבל על הזמן/досл.: жаль времени; сегодня же его употребляют в самых разнообразных конструкциях, зачастую как слово-паразит со значением здорово, круто) сейчас употребляют только 50% опрошенных. Более популярными являются аббревиатуры מזל"ט (מזל טוב, пожелание счастья), שנת צהריים (שנת צהריים, дневной сон), לילה"ט (לילה טוב, спокойной ночи). Их употребляют в ежедневной речи 80% опрошенной молодежи.

Теперь рассмотрим использование имен существительных для характеристики личности или ее свойств. В данной категории также есть слова, не набравшие большого количества голосов: אבועארבע (очкарик), קופיקו (уничжительное название того, кто похож на обезьяну), פייפר (лопоухий). Однако большая часть слов данной номинации, оказались достаточно употребительными в современном языке: פקאצה (так дразнят девочек подростков, сходящих с ума от моды и склонных выражать свои мысли простым, если не сказать примитивным языком), סנובית (сноб ж. р.), חשה (девушка, увлеченная собой и считающая себя самой лучшей), פֶּרְקָה (сленговый термин для описания вульгарной молодой женщины или девушки, а также особы легкомысленного поведения) и набрали в среднем 80 процентов употребления.

Причиной малой популярности метафор в настоящее время может служить то, что молодежь предпочитает для общения более простой язык. В частности, התרוממות רוח (*приподнятое настроение*), קם מן המתים (*восстал из мертвых*), набрали незначительное количество голосов.

По нашему мнению, сравнительно невысокий уровень употребления участниками опроса рифмованных выражений можно объяснить тем, что их средний возраст составлял 17-18 лет. В таком возрасте, молодые люди уже отходят от детских забав и игр с языком, поэтому примеры:

מה? תפוח אדמה! נשברה הקערה! נפלה המנורה!

получили положительные ответы только среди возрастной категории 14-15 лет. Вообще рифмованные выражения – это своеобразный способ в шутливой форме избавиться от собеседника.

Как видно из диаграммы 2, сокращения довольно популярны в молодежном сленге языка иврит. Стоит отметить, что данные изменения чаще используются в письменной речи, нежели в разговоре. Как и в любой другой стране, в Израиле молодежь старается облегчить себе жизнь, упрощая написание ряда слов и, тем самым, экономия время. Однако нет объяснимых и видимых причин тому что, например, выражения נש (נשמה, *душа*), מכו (מכוונת, *уродина*), תראות (להתראות, *до свидания*) получили всего лишь около 20% голосов, а выражения גמאני (גם אני, *и я тоже*), בצפר (בית ספר, *школа*), מזתומרת (מה זאת אומרת, *что это значит?*), ממצב (מה מצב, *как дела?*) оказались очень популярными, набрав в среднем более 80% голосов.

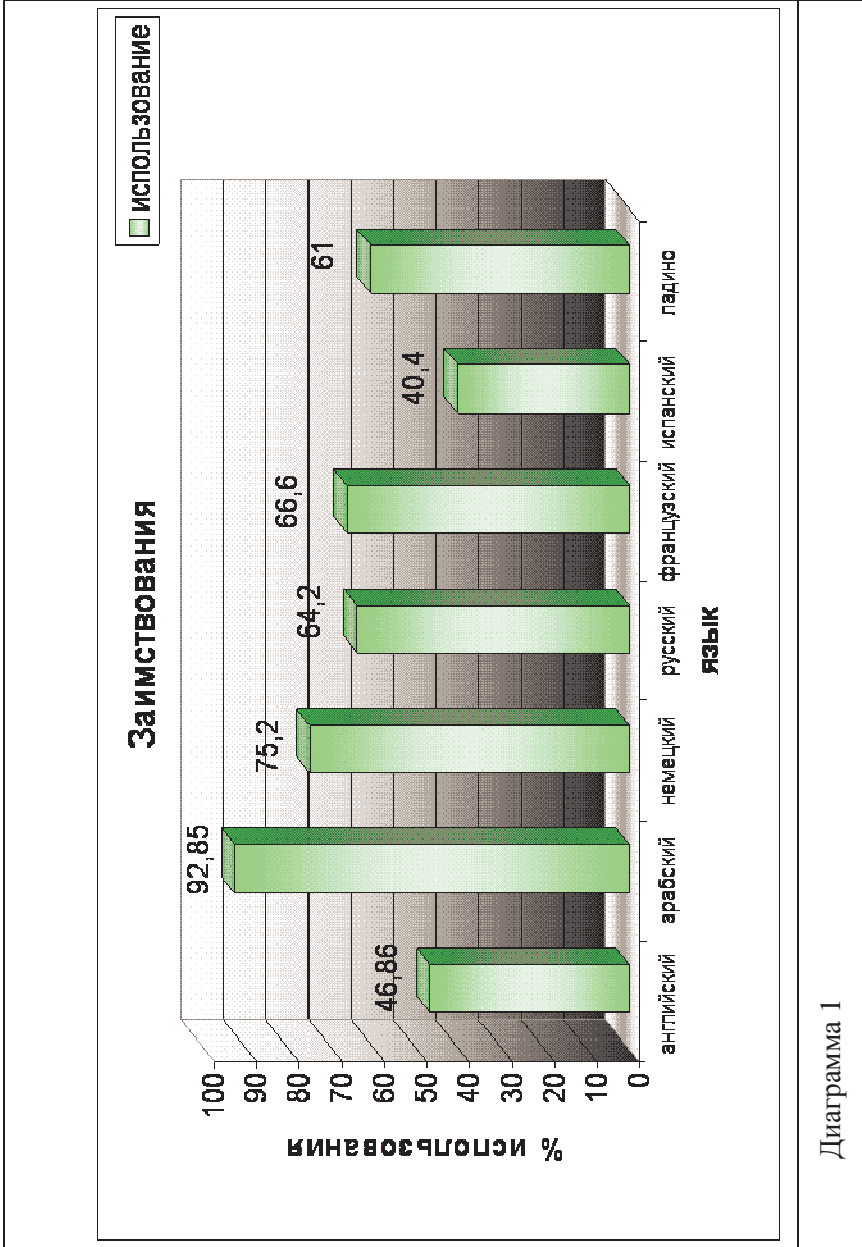
Стоит заметить, что, поскольку все опрошенные живут в одном городе, и их объединяет общий интерес к музыке, то и языковые предпочтения у них могут быть априори достаточно похожими, и в некоторых аспектах это не могло не повлиять на результаты опроса. Так, например, арабы составляют около 30% населения Акко, и поэтому популярность заимствований из арабского языка в нашем случае вполне объяснима. При этом необходимо отметить, что из 25 опрошенных только одна девочка относится к этим 30%, причем ее ответы соответствуют средним ответам ее сверстников. Иными словами, и она является типичным представителем современной молодежи, употребляя в своей каждодневной речи 78 из 100 предложенных слов.

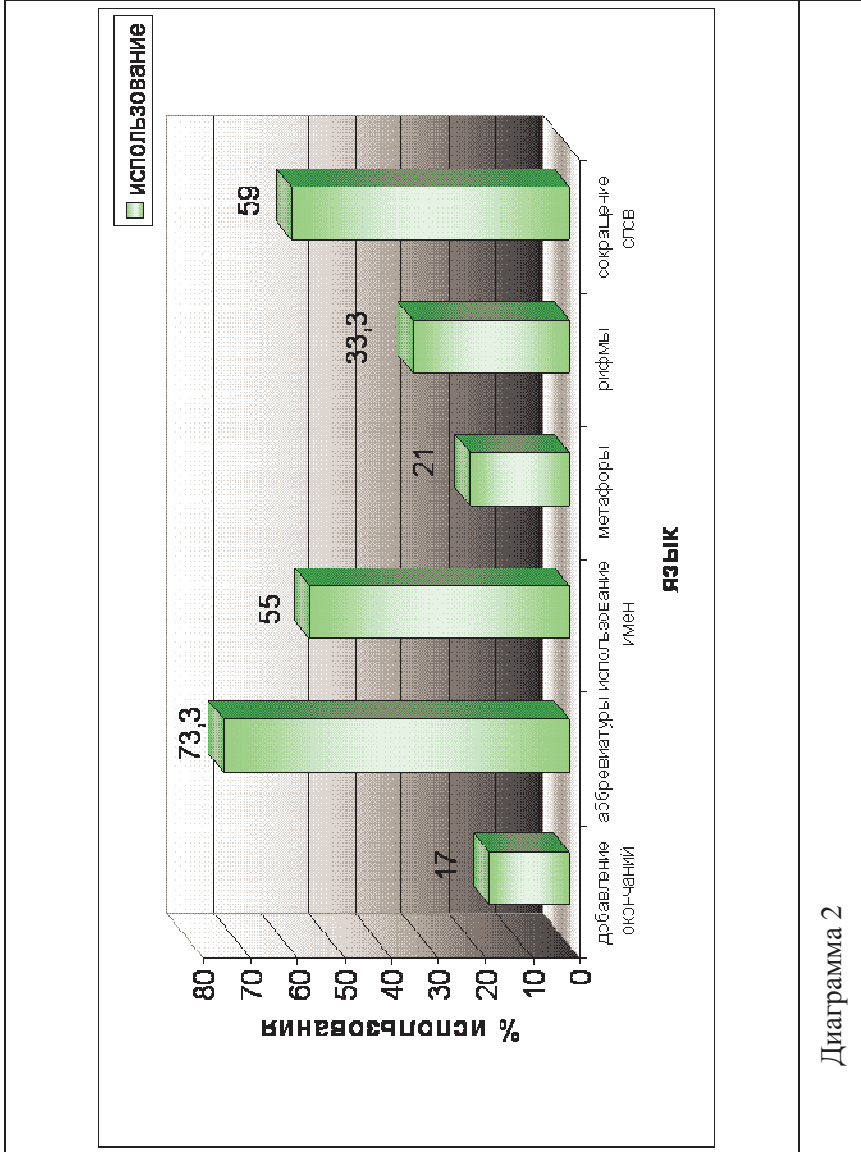
Из диаграммы 2 следует также, что каждый участник исследования употребляет в среднем около 53% из предъявленных ему выражений. Однако 10 из этих выражений оказались свойственными для речи лишь 10% участников.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что выводы сделанные на основе опроса 25 подростков, не являются репрезентативными для всей молодежи Израиля, ибо в разных городах, а также в разных этнических, возрастных и интеллектуальных группах имеют место различные языковые предпочтения.

#### Библиография

1. רוזנטל ר'. מילון הסלנג המקיף. תל אביב, 2005.
2. רוזנטל ר'. הדוות הלשון. שיחות על העברית הישראלית. תל אביב: עם עובד, 2004, ע' 14.
3. Социальная сеть [www.facebook.com](http://www.facebook.com).





### Греческая субстантивация и ее аналог в семитских языках

Субстантивация – это процесс перехода какой-либо части речи в существительное. В древнегреческом языке это явление охватывало не только отдельные слова, но также словосочетания и даже предложения. Перед такими субстантивированными конструкциями обычно стоит определенный артикль-детерминант, не относящийся ни к одному члену последующей части предложения. И, таким образом, вся субстантивированная часть, как бы велика она не была, воспринимается как единое целое, хотя, кроме детерминирующего артикля, согласование с главной частью больше никак не выражается.

Подобные явления встречаются и в других индоевропейских языках. Например, в русском, где нет определенного артикля, его место занимает относительное местоимение: *у меня есть, что поест* = *у меня есть еда*. Однако, пожалуй, лишь древнегреческий язык позволял себе субстантивировать столь большие конструкции, что при их переводе возникают определенные сложности, так как данной фразе трудно подобрать соответствующий эквивалент. В одной из македонских надписей субстантивируется следующий отрезок: «Ὑπὲρ σωτηρίας Ἀυτοκράτορος Τραϊάνου Νέρουα Σεβαστοῦ υἱὸς Σεβαστὸς Γερμανικοῦ Δακικὸς Μεννέας Βεεκιάβου τοῦ Βεελιάβου πατρὸς Νετείρου, τοῦ ἀποθεωθῆτος ἐν τῷ λέβητι, **δι' οὗ αἱ ὀρταὶ ἀγωνταί, ἐπίσκοπος πάντων τῶν ἐνθάδε γεγονότων ἐργῶν κατ' εὐσεβείας ἀνέθηκεν θεᾷ Λευκοθέᾳ Σεγερίας**» [8] О спасении императора Траяна Нерона августейшего сына августейшего Германика Дакия Мения Беекиаба отца Беелиаба Нетерия, обожествленного в урне (для сожжения) *через (тех), кто сказал бы, увидев его: епископ всех случившихся здесь дел пожертвовал на богоугодные дела (на благо, на культ) богине Левкотее Сегерийской.* Здесь предлог **δι** определяет падеж (родительный) артикля **οὗ**, который стоит в единственном числе мужского/среднего рода и после которого идет артикль подлежащего *ο ρταί* (глагольное существительное) во множественном числе именительном падеже женского рода и согласуемое с этим подлежащим сказуемое в конъюнктиве. Часть, следующая за *αι ορταί αγωνται*, представляет собой прямую речь, которая тоже субстанти-

вирована, поэтому все, что следует за детерминирующим, артиклем воспринимается как единое целое.

Способность к столь обширной субстантивации древнегреческого языка, на наш взгляд, можно объяснить особенностью мировосприятия греков. Организация мира греческой поэзии и философии – это «космос», законосообразная и симметричная пространственная структура. «Внутри «космоса» даже время дано в модусе пространственности: в самом деле, учение о вечном возврате, явно или неявно присутствующее во всех греческих концепциях бытия, как мифологических, так и философских, отнимает у времени столь характерное для него свойство *необратимости* и придает ему мыслимое лишь в пространстве свойство *симметрии*» [1, 269]. Космическое восприятие пространства и времени предполагает возможность существования в едином пространственном отрезке одновременно прошлого, настоящего и будущего. А это, в свою очередь, предполагает возможность восприятия нескольких линейно следующих друг за другом событий «в одном кадре», как единую картину. Так человек, глядя на полотно с пейзажем, воспринимает все его элементы в совокупности, как «остановленное мгновение». Все это можно характеризовать как *описательный образ мышления*. Однако, «если у греков временное восприятие находилось под сильным воздействием морфологического осмысления действительности, то римские историки более восприимчивы к линейному течению времени, и ход истории они осмысливают, опираясь на определенные исходные моменты действительной истории (основание Рима и т.д.)» [7, 80-81]. Следовательно, в латинском языке, у носителей которого превалировало *линейное* (повествовательное) мышление, способность к субстантивации значительно снижена. В латинских текстах единая мысль обычно разложена на ряд структурно организованных придаточных конструкций.

Особенности *космического* и *линейного* мышления, а, следовательно, возможность возникновения обширной субстантивации конструкций в том или ином языке объясняется особенностями человеческой психики, что опирается на функции левого и правого полушарий человеческого мозга. Восприятие единых зри-

тельных образов главным образом связаны с работой *височной доли правого полушария* [2, 82]. «Известно, что грамотные японцы и по сей день пользуются одновременно *иероглификой* – понятийным словесным письмом, в котором каждое значение передается отдельным иероглифом, и звуковой азбукой, записывающей звучание слов, но не их смысл» [5, 24]. Результаты обследования японцев с поражениями левого или правого полушарий показывают, что «при поражении левого полушария у японцев страдает слоговое письмо (хирагана и катакана), но не иероглифика. Больные с нарушениями нормальной работы правого полушария не могут... сделать именно то, что необходимо для пользования иероглификой» [5, 24]. Таким образом, можно заключить, что возможность возникновения субстантивации в языке, а также возможность воспринимать временной отрезок как единый образ формируется у носителей языка с более развитым правым полушарием.

Особенности работы левого и правого полушарий головного мозга также влияют на возникновение *зеркального письма*. Обычно этот феномен возникает у правой и чаще всего при поражении левого полушария мозга [2, 84]. По мнению Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной, это объясняется тем, что «из-за наступающего паралича правых конечностей больные вынуждены писать левой рукой. Однако у левшей зеркальное письмо наблюдается и вне болезни, появляется оно, как правило, при письме левой рукой» [4, 131-132]. Некоторые исследователи считают, что зеркальное письмо является нормальным для левшей. При этом следует вспомнить, что древнеегипетская цивилизация оставила нам немало надписей, в которых «левая половина повторяет правую как бы в зеркальном отображении, с общим каждый раз для правой и левой стороны знаком жизни – «(Да) живет» - посередине» [6, 19].

Возвращаясь к древнегреческому языку, нужно отметить, что наиболее древние греческие памятники написаны *бустрофедоном* (поворот быка), а этот принцип письма представляет собой поворот строк сначала слева направо, потом справа налево, что также можно считать зеркальным письмом. Следовательно, к

особенностям правополушарного мышления можно отнести не только возникновение субстантивации в языке, но и феномен зеркального письма. По мнению А.Л. Вассоевича, правополушарное мышление характерно и для носителей языков с направлением письма справа налево [2, 86]. Таким образом, в языках, где направление письма справа налево, можно также предположить возникновение обширной субстантивации. «Вообще, само направление справа налево, характерное не только для зеркального письма левой или лиц с поражением левого полушария мозга, является предпочтительным для древнеегипетской письменности в целом. Справа налево писало и пишет большинство носителей семито-хамитских языков» [2, 86]. Теперь обратимся к материалу некоторых семитских языков для определения способов субстантивации.

В семитских языках образуются сопряженные сочетания, которые в некоторой степени можно аналогизировать греческой субстантивации. Сопряженные сочетания обычно двукомпонентны и представляют собой соединенные артиклем слова, связанные отношением принадлежности или определения, например, араб. *bābu-l-baḥī* «дверь дома» или иврит *’em haḥēled* «мать ребенка» [3, 185]. Но в отличие от греческого, артикль не стоит перед сочетанием, а находится внутри него. Отчасти это можно объяснить отсутствием столь развитой, как в греческом языке, падежной системы, так что артикль в семитских сопряженных сочетаниях выполняет также падежные функции.

Б.М. Гранде считает, что первое слово в сопряженном сочетании может одновременно выполнять функции прилагательного и существительного. «В иврите синтаксическая равнозначность подобных слов именам существительным выступает еще более рельефно, чем в арабском, например: *hannešer haggādōl g’dōl hakk’naḥaḥīm ’ereḳ hā’ēber mālē hannōšā* «большой орел с большими крыльями, длинными маховыми перьями, с полным оперением». Здесь слова с семантикой прилагательных (*g’dōl* «большой», *’ereḳ* «длинный», *mālē* «полный») находятся в сопряженном сочетании с последующими именами. В арабском языке (...) артиклем определяется все сочетание как грамматическая единица,

несмотря на то, что внутри сочетания оба слова сохраняют свой морфологический характер» [3, 185]. Таким образом, семитское сопряженное сочетание можно также считать определенным способом субстантивации, когда словосочетание представляет собой единый образ. Хотя такому способу субстантивации скорее соответствует русское несогласованное определение: *девочка с голубыми глазами*.

По результатам сопоставления способов субстантивации в древнегреческом и некоторых семитских языках можно сделать следующие выводы. Семитские языки не обладают столь обширными возможностями субстантивации, как древнегреческий язык, однако в них слова могут находиться в сопряженном состоянии и также представлять единую картину для восприятия. Возникновение способности к субстантивации в этих языках отчасти объясняется *правополушарным* мышлением их носителей. Меньшие возможности к субстантивации в семитских языках, вероятно, можно объяснить отсутствием в них хорошо развитой падежной системы. Кроме того, в семитских языках существует внутреннее противоречие на ментальном уровне. Здесь мифологические представления не равнозначны греческому «космосу». «Мир Библии – это «олам», т.е. поток временного свершения, несущий в себе все вещи, или мир как история. (...) Внутри «олама» даже пространство дано в модусе временной динамики – как «вместилище» необратимых событий» [1, 269]. Такое мировосприятие подтверждает изначальное возникновение в семитских языках не полной системы времен (прошлое, настоящее, будущее), а восприятие действия как совершенного или несовершенного [2, 429]. Следовательно, при общем преобладании у греков и семитов правополушарного мышления, обширная субстантивация в греческом катализируется «космичностью» восприятия, что порождает объемные субстантивированные конструкции, а в семитских языках частичная «линейность» мышления порождает в основном лишь небольшие сопряженные сочетания.

## Библиография

1. Аверинцев С.С. Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья (общие замечания) // Античность и Византия. М., 1975.
2. Вассоевич А.П. Духовный мир народов классического Востока. (Историко-психологический метод в историко-философском исследовании). СПб. 1998.
3. Гранде Б.М. Введение в сравнительное изучение семитских языков. 2-е изд. М., 1988.
4. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Загадка неправорукого меньшинства человечества. //Вопросы философии, 1980, № 1.
5. Иванов Вяч.Вс. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. – М., 1978.
6. Перепелкин Ю.Я. Переворот Аменхотепа IV. Ч. 1. Кн. I и II. М., 1967, § 7.
7. Таривердиева М.А. От латинской грамматики к латинским текстам (Латинское предложение: форма и смысл). М., 1997.
8. <http://epigraphy.packhum.org/inscriptions/main?url=allregions>.

### К вопросу о распределении смычного и фрикативного произношения фонем *bet, kaf* и *pe'* в современном иврите<sup>1</sup>.

В настоящей статье анализируется существующая в современном иврите тенденция, заключающаяся в смычном произношении фонем *bet, kaf* и *pe'* (соответственно – как *b, k* и *p*) вместо фрикативного (соответственно – как *v, ħ* и *f*), и, наоборот – в нарушение литературной нормы языка. Несмотря на то, что данная проблема обсуждается уже, по меньшей мере, несколько десятков лет, а иврит изучается как в академических, так и в неакадемических учебных заведениях во всем мире, отражение данного аспекта в учебных планах университетов, ульпанов и специализированных курсов, равно как и его научное обоснование остается недостаточным.

Суть проблемы заключается в том, что в естественной речи на иврите для довольно большого количества слов установилось особое произношение, при котором вышеупомянутые фонемы произносятся с отклонением от установленной нормы. Произношение такого рода время от времени просачивается и в теле- и радиопередачи, хотя, в этом случае, вопросы произношения находятся под пристальным вниманием как нормотворческих органов – Академии языка иврит (далее АЯИ), так и выпускающих редакторов соответствующих средств массовой информации.

Причиной искажения нормативного произношения могут служить несколько факторов, анализ которых в каждом случае позволит установить правила произношения проблемных слов и определить перспективы развития данной тенденции.

В настоящей статье мы, в основном, ограничиваем круг нашего анализа деноминативными глаголами, т.е. глаголами, образованными от именных слов, отмечая при этом, что для образо-

<sup>1</sup> Примеры на иврите представлены с использованием следующих транслитерационных знаков:

|          |          |          |       |       |
|----------|----------|----------|-------|-------|
| c – צ, צ | n – נ, נ | y – י    | h – ה | ' – א |
| k – ק    | s – ש, ש | k – כ    | v – ו | b – ב |
| r – ר    | ' – ע    | ħ – ח, ח | z – ז | v – ו |
| š – שׁ   | p – פ    | l – ל    | x – פ | g – ג |
| t – ת    | f – פ, פ | m – מ, מ | t – ט | d – ד |

вания таких глаголов преимущественно используются формы породы *pi'el*. Поскольку эти формы досконально изучены, возникает вопрос, что послужило в каждом из этих случаев причиной отклонения от принятых огласовок. Остановимся на двух примерах: *lerakel/lerahel, letalpen/letalfen*.<sup>1</sup>

### lerakel-lerahel

Глагол *lerakel/lerahel* образован от корня «*reyš, kaf, lamed*» по модели породы *pi'el*. Его общее значение – *сплетничать*, причем не только в классическом понимании слова *reḥilut* (*сплетни, в основном, относительно невинные*), а также и то, что еврейский закон называет *lašon hara'* (*порочащие, но правдивые сведения о других лицах*). В сегодняшнем употреблении этот глагол также используется и в значении «*разговаривать о ком-либо, не присутствующем при разговоре*».

Несмотря на то, что морфологический контекст породы *pi'el* предполагает смычное произношение второго коренного согласного (в данном случае – фонема *kaf* должна произноситься *k*), произношение данной фонемы как *ḥ* вместо *k* во фразе типа:

*'etmol yašavnu beveyt kafe* Вчера мы сидели в кафе и  
*verihalnu 'al kol ha'olam.* болтали обо всем.

является совершенно нормальным. Очевидно, что фразы такого типа преимущественно встречаются в повседневно-бытовой речи, и достаточно трудно представить контекст, подразумевающий использование более высоких функциональных стилей. Вместе с тем, составители словарей данное произношение фиксируют сравнительно редко.

Вот как упоминается данный глагол в «Новом словаре» А. Эвен-Шошана [7]: в статье «*reyš, kaf, lamed*» мы находим форму *rikel*, в которой в соответствии с требованиями нормативной грамматики фонема *kaf* произносится *k*, и далее в скобках – в разговорной речи – *rihel* (фонема *kaf* произносится *ḥ*), в значении – *diber reḥilut* (*сплетничал*), *siper lašon hara'* (*порочил*).

Почти также упоминает этот глагол «Всемирный словарь разговорного иврита» Д. Бен-Амоца и Н. Бен-Йехуды [9];

<sup>1</sup> Некоторые примеры заимствованы из статьи Б.-Ц. Фишлера [11].

«אוצר המילים» Х. Рабина и Ц. Радая [12] также упоминает этот глагол с пометкой – «разговорный язык».

С другой стороны этот глагол отсутствует в «Словаре израильского сленга» Р. Сапана [16], по-видимому, по той причине, что автор видит в нем обычное нормативное употребление, не позволяющее отнести его к тому слою языка, который мы называем *'aga* (сленг). В «Полном ивритском словаре» Р. Алкалаи [8] в искомом значении (*сплетничать*) приводится глагол в породе *hif'il – hirkil*, причем глагол, построенный по модели породы *pi'el*, отсутствует. Такая же картина наблюдается и в словаре Н. Стучкова «אוצר השפה העברית» [13].

Склонность авторов тех словарей, которые все же указывают на существование формы *rikel*, выдавать желаемое за действительное, вполне понятна, но так или иначе и в радиопедачах, и в песнях мы слышим исключительно форму *rihel*.

Дело дошло до того, что в еженедельнике «ha'olam haze» (*Этот мир*) появилась рубрика «gaxel meraxelet 'al kol ha'olam» (*Рахель болтает (сплетничает) обо всем на свете*), где слово *meraxelet* записано через *xet*, а не *kaf*. Разумеется, такая запись ошибочна, но природа этой ошибки заключается, по всей вероятности, в желании авторов рубрики эпатировать публику – раз уж мы все говорим *meraxelet*, то давайте и напишем так, чтобы ни у кого не возникало сомнений в том, как мы произносим это слово.

Аналогичное явление зафиксировано в одном из радиоспектаклей на радиостанции «קול ישראל» (*Голос Израиля*). Один из персонажей, желая сказать «(Они) сплетничают», произносит это слово как *meraxalim* – как если бы второй буквой корня была буква *xet*, а не *kaf*.

Приведем мнение Р. Сивана, который отмечал, что «*rihel* – это наиболее распространенная форма произношения, имеющая в своей основе произношение слова *rahil*, входящего сочетания *hakaḥ rahil* (*сплетничал*), или *'iš rahil* (*сплетник*)» [14].

Исключительно важно отметить, что на явление первичности именной словоформы перед соответствующей ей глагольной словоформой обращали внимание и самые ранние исследователи грамматики иврита. Так, в «ספר הרקמה» р. Й. ибн Джанаха (XI-

ХII вв.) мы читаем: «*velo*’ šenomar šamar ‘o *yišmor* ‘ela’ ‘axar še‘ala bamaħašava šeter (и мы не скажем *šamar*/он сторожил или *yišmor*/он будет сторожить, пока в нашем сознании не возникнет слово *šeter*/охрана». [6]

Исходя из данного положения, можно сделать вывод, что для деноминативных глаголов из статуса первичности именной словоформы перед глагольной вытекает и первичность звуковой оболочки именной словоформы.

Вместе с тем, при анализе подобных явлений, можно сделать гипотетическое предположение, что в словах типа *leraħel* мы имеем дело с некоторой отдельной фонемой, не входящей в общепринятый корпус согласных фонем в иврите и имеющей только один вариант распределения – *ħ*.

Помимо глагола *lerakel/leraħel* можно отметить еще несколько глаголов, в отдельных формах спряжения которых отмечаются аналогичные отклонения от литературной нормы языка. Приведенные ниже глаголы относятся к породе *ra‘al*, причем вторая позиция корня этих глаголов замещается одной из фонем *bet*, *kaf* или *pe’*. Как известно, в формах инфинитива или будущего времени таких глаголов данная фонема должна произноситься смычно (*b*, *k* или *p*). Однако произношение этих фонем, соответственно, как *b*, *ħ* и *f* для отдельных глаголов является достаточно частотным. Рассмотрим следующий пример:

Глагол *lidpok/lidfok* (смучать) образован по модели породы *ra‘al* от корня «*dalet*, *pe’*, *kuf*», соответственно, нормативное произношение данного глагола – *lidpok* (фонема *pe’* должна произноситься как *p*). Вместе с тем, вышеупомянутый словарь [9] отмечает произношение этого глагола в разговорной речи как *lidfok*<sup>1</sup>.

На наш взгляд, причин такого изменения произношения в естественном произношении может быть две. Первой из них, как и в

---

<sup>1</sup> О данном произношении можно судить лишь косвенно, поскольку в словарной статье *dafak* данный глагол в форме инфинитива приводится без огласовок. Однако, упоминание глагола *nidfak* (вместо нормативного *nidpak*) в соответствующей словарной статье является, на наш взгляд, убедительным подтверждением того факта, что интересующий нас глагол произносится именно *lidfok*, а не *lidpok*.

анализе глагола *lerakel/leraḥel* является, желание говорящего сохранить и в форме инфинитива огласовку форм прошедшего времени (*dafakti, dafak* и т.д.), которые, по естественным причинам значительно чаще встречаются в устной речи, чем форма инфинитива, и, соответственно, их произношение является преобладающим.

Приведем другие весьма распространенные примеры: *litpor/litfor* (*шуметь*), *litpos/litfos* (*хватать*), *likpoc/likfoc* (*прыгать*) и т.д.

Данная подборка глаголов позволяет высказать еще одну причину отклонения от нормативного произношения. Обратим внимание, на то, что в нормативных формах дентоальвеолярный (зубно-надзубный) согласный (*t* или *d*) либо велярный (задне-небный) согласный (*k*) предшествует билабиальному (губно-губному) – *p*, который, соответственно должен произноситься смычно. Видимо, в силу определенных затруднений при произношении указанной комбинации звуков, и происходит подмена последнего из них на лабио-дентальный (зубно-губной) согласный *f*, который произносится фрикативно.

Вместе с тем, такой подмены не происходит, если билабиальному согласному предшествует медиолингвальный (среднеязычный), как, например *ṣ* в слове *liṣpoḥ* (*выливать, проливать*) или палатальный (переднеязычный) согласный, как, например *s* в слове *lispor* (*считать, подсчитывать*).

#### letalpen-letalfen

Глагол *letalpen-letalfen* (*звонить по телефону, телефонировать*), образован от четырехбуквенного корня «tet, lamed, pe', pip» по модели породы *pi'el*.

Во всех формах этих таких глаголов вторая буква корня огласуется «*шва нах*» (полное отсутствие гласного) и, соответственно, не содержит *дагеша*, обуславливающего смычное произношение согласного. Так, например, в словах '*ivxen* (*поставил диагноз*), '*ihles* (*заселил*), *tiftet* (*канал, падал каплями*) и т.д. указанные фонемы произносятся фрикативно (фонема *bet* в слове '*ivxen* произносится *v*, фонема *kaf* в слове '*ihles* произносится *ħ*, а фонема *pe'* в слове *tiftet* произносится *f*).

Данное правило всегда выполняется для глаголов, образо-

ванных от ивритских корней. Вместе с тем, при помещении в данную модель корня, выделяемого из заимствованной (иноязычной) основы, произношение указанных фонем на данной позиции в корне в естественной речи меняется с фрикативного на смычное, если та или иная фонема так произносится в исходном (иноязычном) слове. Так, словарь А. Эвен-Шошана [7] приводит формы *hipnet* (*гипнотизировал, загипнотизировал*, от англ. *hypnotiz* – *гипнотизировать*), *sibsed* (*субсидировал*, от англ. *subsidy* – *субсидия*) и т.д. В этих формах под влиянием звучания исходного слова второй согласный корня принимает *dagesh*, и, соответственно, в слове *hipnet* фонема *pe'* произносится как *p*, а в слове *sibsed* фонема *bet* произносится как *b*. Аналогичных примеров с фонемой *kaf*, по-видимому, не существует, поскольку в заимствованных словах звук *k* передается фонемой *kuf*, а не *kaf*.

Явление сохранения звучания исходного слова наблюдается и для глаголов, образованных по породе *ru'al*: *mehupnat* (*загипнотизированный*), *mesubsad* (*субсидируемый*).

Вместе с тем, словарь «רב מילים» [17] наряду с формами *hipnet* и *sibsed*, которые приводятся первыми в соответствующих словарных статьях, указывает и другой вариант произношения этих слов, утвержденного решением АЯИ как нормативное. Так в словарной статье *hipnet* указывается нормативное произношение данного слова – *hifnet*, а в словарной статье *sibsed* – *sivsed*.

Аргументацию решения секретариата АЯИ по данному вопросу подытоживает Э. Гонен [10]: «Общее правило может быть сформулировано только, как если бы эти глаголы спрягались в соответствии с правилами, принятыми в иврите для подобных глаголов (т.е. образованных от четырехбуквенных корней), даже если их произношение будет отличаться от произношения в иностранном источнике, откуда заимствован корень данного глагола». Следовательно, по мнению секретариата АЯИ, нормативным произношением фонем *bet*, *kaf* и *pe'* в данной позиции может быть только фрикативное.

Однако данное предложение не было утверждено комиссией АЯИ. Э. Гонен не сообщает о подробной мотивации, но, вместе с тем, отказ комиссии «идти на баррикады» по данному вопросу

свидетельствует о том, что члены комиссии отдадут себе отчет, что данное предложение не будет воспринято обществом.

Дополнительным подтверждением того, что даже самые ревностные сторонники чистоты языка принимают формы *hipnet*, *sibsed* и им подобные, в качестве нормы для использования в речи глаголов иностранного происхождения служит принцип их упоминания в том же словаре «רב מילים» [17]. Для глагола *lerakel/lerahel* данный словарь противопоставляет форму *lerakel*, принятую в качестве литературной нормы языка форме *lerahel*, которая снабжается пометкой «в устной речи». В случае же глаголов *hipnet/hifnet*, *sibsed/sivsed* и т.п. словарь «רב מילים» [17] отмечает формы *hipnet* и *sibsed* как основные, а формы *hifnet* и *sivsed* снабжает пометкой «нормативная форма».

Определенная проблема возникает с глаголом *letalpen/letalfen*. Должны ли мы произносить его *letalpen* по образцу глаголов, образованных от ивритских корней (по аналогии с *levazbez* (*тратить впустую, транжирить*), когда фонема *bet* произносится *b* после огласовки *шва нах*), или *letalfen*, по образцу глаголов, в основе которых лежит корень, выделенный из заимствованного слова *telephone* (*телефон*)?

Проф. Х. Розен [4] и д-р Д. Тене [5] придерживаются формы *letalfen*, в то время как другие ученые являются сторонниками формы *letalpen*. Среди последних отметим мнение М. Мадана, в прошлом – руководителя ученого секретариата АЯИ. Соглашаясь с вышеупомянутой точкой зрения, что глагол, образованный от иностранного корня, сохраняет иностранное звучание, на вопрос, какой формы глагола *letalpen/letalfen* он придерживается, ответил: *letalpen*, и пояснил: «*ger šehitgayer kahalaḥa*» (обр.: *перешел в иудаизм по всем правилам*), – добавив, – *giyur 'ortodoksi* (*прошел ортодоксальный гиюр*, – т.е. *перешел в иудаизм в соответствии с самыми строгими требованиями – И. З.*).

Почему данная дискуссия возникла вокруг произношения именно глагола *letalpen/letalfen*? По нашему мнению, особенностью этого глагола, отличающей его от других глаголов, образованных от заимствованных основ, является расположение проблемной фонемы на третьей позиции в корне, а не на второй, как у

упомянутых выше глаголов *dipres*, *sibsed* и т.п. И, поскольку, в соответствии с фонетическими правилами в буквах *bet*, *kaf* и *pe'* после огласовки *šva naḥ* появляется *daḡeš*, и они произносятся, соответственно, *b*, *k* и *p*, мнение Академии языка иврит заключается в том, что в данном случае фонетические правила превалируют над естественным желанием сохранить звучание исходного слова. Добавим, что глагол *letalpen/letalfen*, по-видимому, является единственным в своем роде, поскольку подобные дискуссии в отношении других глаголов не возникают.

В завершение отметим, что нормы произношения не функционируют ни в одном языке мира, кроме как на ограниченном отрезке времени, и не являются данными на всем протяжении существования языка. Соответственно, мы можем представить язык, как явление, данное в собственном изменении, таким образом, что каждый момент существования языка является переходным, и правила и законы, которые сложились в нем, действуют именно в этот момент.

Эти правила включают нормы использования языка, сложившиеся до данного момента, а также – нарушителей спокойствия – первые ростки существования новых норм, которые, прежде всего, проявляются в сленговом употреблении, поскольку, если в обществе (или в какой-то его части) возникает потребность в некотором понятии, которое не удастся выразить нормативной формой, т.е. говорящему пришлось бы воспользоваться описательными приемами, на уровне сленга для выражения этого понятия, используются формы, аналога которым нет в нормативном языке.

Комментируя это положение, Р. Сапан в книге [15] отмечает, что «наличие таких форм, как *tesuvraḥ* (*расстроен*), *hištavac* (*получил сердечный приступ*) является расширением грамматической категории (образование глаголов от имен *tašavriah* (*настроение*), *šavac* (*инфаркт*)), которая отсутствует в нормативном иврите. У подобных грамматических форм есть хорошие шансы проникнуть в более уважаемые слои языка», – заключает Р. Сапан.

## Библиография

1. Айхенвальд А.Ю. Современный иврит. М., «Наука», 1990.
2. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М., «Высшая школа», 1998.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь, М., «Большая Российская Энциклопедия», 1998.
4. Rosen H.B. A Textbook of Israeli Hebrew. The University of Chicago Press, U.S.A., 1962.
5. Tene D. Israeli Hebrew. Ariel, Special Issue, No 25, Jerusalem, 1969.
6. אבן-ג'נאח י'. ספר הרקמה. האקדמיה ללשון העברית, תשכ"ד.
7. אבן שושן א'. מילון אבן שושן. המילון החדש. ירושלים, 2003.
8. אלקלעי ר'. מילון עברי שלם. מסדה, רמת גן, 1969.
9. בן-אמוץ ד', בן-יהודה נ'. מילון עולמי לעברית מדוברת. לוי-אפשטיין, 1972.
10. גונן ע'. החלטות האקדמיה ללשון העברית בתורת הצורות בשנ"ג-תשנ"ט (בחינה וניתוח). עבודת גמר לקראת התואר מוסמך במדעי הרוח. האוניברסיטה העברית בירושלים. החוג ללשון העברית. תשרי תש"ס.
11. פישלר ב'. ב'כ"פ' דגושות ורפויות שלא כדין – בעברית הישראלית. ב-ספר חיים רוזן. עם עובד, 1995.
12. רבין ח', רדי צ'. אוצר המילים. קרית ספר. ירושלים, 1973.
13. סטוצ'קוב נ'. אוצר השפה העברית. הוצאת האחים שולזינגר, ניו-יורק, תשכ"ה.
14. סיוון ר'. צורות ומגמות בחידושי הלשון העברית בתקופת התחייה. (חיבור דוקטור), ירושלים, תשכ"ד.
15. ספן ר'. דרכי הסלנג. קרית ספר, ירושלים, 1963.
16. ספן ר'. מילון הסלנג הישראלי. קרית ספר. ירושלים, 1966.
17. שויקה י'. רב מילים. המילון השלם לעברית החדשה. עברי-עברי. סטימצקי/מרכז לטכנולוגיה חינוכית/דיעות אחרונות/ספרי חמד, 1997.

### **Влияние израильской армии на формирование корпуса общественно-политической лексики в современном иврите**

Языки, на которых мы говорим, стремительно меняются. Они меняются вместе с обществом. Во многих языках, русский и иврит не являются исключением, наблюдается «снижение планки» – понижение нормы в языке. Разговорный язык активно вторгается в нормативный литературный язык, становясь со временем нормой и понижая тем самым саму норму. Многие факторы активно воздействуют на нормативный язык, изменяя его, причем, как правило, в худшую сторону.

Язык, как известно, отражает и формирует у говорящих на нем определенный способ восприятия и устройства мира – языковую картину мира. Совокупность представлений о мире, заключенная в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается всем носителям языка.

Представления, формирующие картину мира, входят в значения слов в неявном виде. Человек принимает их на веру, не задумываясь. Своими особыми картинами мира характеризуются и различные разновидности одного языка. Интересно в этой связи посмотреть, как язык, а точнее субъязык израильской армии, влияет на формирование корпуса общественно-политической лексики в современном иврите и в целом на нормативный иврит, способствуя созданию определенного мировоззрения.

Одна из основных тенденций в развитии современного израильского иврита в последние годы выражается в ускоренном развитии особого языка армии, который оказывает значительное воздействие на формальный язык вообще и на формирование корпуса общественно-политической лексики, в частности.

Подчеркнем, что речь идет не об армейском жаргоне, свойственном любой армии. Армейский язык в силу специфических особенностей Израиля всегда оказывал влияние на иврит, как на его сленговую составляющую, так и на нормативную часть. Объяснение этого воздействия кроется в продолжающемся по сей день вооруженном противостоянии с палестинцами, в ходе которого вспы-

живали войны, проводились операции, менялись стратегия и способы борьбы. Все это требовало выражения в языке. Так возник новый язык или субъязык израильской армии [2, 9]. Множество слов, рожденных в ЦАХАЛ (израильской армии), стали легитимной частью лексикона каждого израильтянина.

До 1987 года израильский дискурс почти не пополнялся словами, связанными с вооруженным противостоянием и оккупацией [2, 6]. Первая интифада привнесла в израильскую действительность новый и сложный дискурс. Политическая ситуация и языковая реальность изменились до неузнаваемости. Появились террористы-смертники. Новая действительность, затронувшая всех израильтян, вошла и в их язык. Политическая и военная темы тесно переплелись: соглашения, операции, поселения. Новая реальность требовала новый язык, и он сформировался очень быстро.

Ведущим и побуждающим фактором создания особого субъязыка была израильская армия. Использование наиболее подходящего термина является эффективным оружием в современную эпоху, когда необходимо быстрое, лаконичное и конкурентное информационное обеспечение. По мнению израильских военных, хороший термин должен подчеркивать наступательные и оперативные способности армии и одновременно затушевывать, насколько возможно, способ достижения цели. Война, как видят ее в ЦАХАЛ, должна представляться чистой и рациональной. Новый язык почти полностью исключает из лексикона человеческий компонент. В новой войне нет крови, нет трупов, нет боли, нет разрушений, нет ужасов, нет конфронтации, нет дилемм. Есть только проблемы и их решения. Все выглядит так, как будто речь идет о компьютерной игре в войну.

В формирующемся армейском субъязыке заметны некоторые характерные особенности. Язык становится очень формальным. Вместо человека есть «цель». Язык становится безликим, преобладают абстрактные существительные. Наряду с появлением новых слов ЦАХАЛ заимствует также абстрактные слова из разных областей, например, מְדַתֵּיית, מְדַתֵּיית. Слова, почти вышедшие из употребления в иврите, например, מְדַתֵּיית получают вторую жизнь.

Новый военный язык не является случайным набором слов и выражений. Это мировоззрение, выражаемое особым языком. Оно целенаправленно создается с использованием различных приемов и методов и служит вполне определенным целям. С помощью абстрактных существительных обезличивается собственно военная деятельность ЦАХАЛ, происходит абстрагирование от эмоционально-чувственных аспектов войны.

Из армейской среды через брифинги новые слова попадают в СМИ, которые делают их достоянием всех. Тот факт, что речь идет об определенном «выхолащивании» языка не настраивает подавляющую часть общества против этого. Наоборот, этот язык удобен для говорящих. Новый язык доброжелательно воспринимается СМИ.

Представляется, что главным в новом субъязыке является использование известных слов в новых значениях. При этом носители языка не ограничиваются одним словом или выражением для передачи какого-либо понятия. Идет постоянный поиск наиболее удачных терминов. Этим можно объяснить наличие в лексиконе одновременно нескольких синонимов.

ЦАХАЛ не старался скрывать свои цели языкового обеспечения действий армии. Появился даже термин *הפשטות* (*прачечная языка*) [2, 6]. На этапе конфронтации, начавшемся в октябре 2000 г., «прачечная языка» из вспомогательного средства стала частью стратегии ведения войны.

Это не является исключительным изобретением израильтян. Данными приемами пользуются военные во многих странах. На брифинге для журналистов 09.09.2008 г. зам. начальника Генерального штаба российской армии, говоря о потерях российской армии в ходе боев за Цхинвали, употреблял выражения «безвозвратные потери», «санитарные потери».

Что касается чисто лингвистической стороны, в ЦАХАЛ наблюдается тенденция употреблять способ словообразования, когда корень слова накладывается на модель. При таком словообразовании оба элемента: корень и модель являются значимыми. Форма модели несет в себе определенную семантическую составляющую.

Раньше много новых слов было образовано по модели תפעול, например, תחקור (*допрашивание, расследование, расспрашивание*), תדרוך (*инструктаж*), תספוק (*тыловое обеспечение*) и т.д.

В современном военном лексиконе есть много слов, образованных по модели קָטַל, напр.: סגר (*комендантский час*), כתר (*блокирование*), נתק (*рассечение*), כשל (*провал*). Считается, что слова, образованные по этой модели, несколько сглаживают, смягчают то, что говорится после них.

Военные обнаружили для себя потенциал, кроющийся в модели פיעול, по которой образуются отглагольные существительные в биньяне פיעל. Модель פיעול сочетает в себе активность и профессионализм. Так родились описанные ниже слова סיכול, הישוף, מיטוט, פירוק и т.д. По этой модели образовано слово גיבוש (досл.: *выработка, подготовка, консолидация*), напр. [2, 65]:

|                                     |                           |
|-------------------------------------|---------------------------|
| Продолжаются контакты для вы-       | נמשכים המגעים לקראת גיבוש |
| работки (формулы) прекращения огня. | הפסקת אש.                 |
| Предпринимаются усилия для выра-    | נעשים מאמצים לגיבוש טיוטת |
| ботки проекта соглашения.           | הסכם.                     |

Построенное по той же модели слово גירוש (*изгнание*) – одно из слов, наиболее «заряженных» израильско-палестинской конфронтацией, начиная еще с 1948 г. С ним связан неологизм второго типа, появившийся в виде юридического термина בר גירוש (*подлежащий изгнанию, выдворению из страны*).

В период длительной конфронтации с палестинцами началась и закончилась вторая война в Персидском заливе. Израиль готовился к возможности вновь подвергнуться ракетной атаке. В лексикон вернулись слова, бывшие в употреблении еще во время первой войны в Заливе, иногда с небольшими изменениями. Израильские СМИ, все израильское общество с напряжением следили за действиями США в ходе войны, освещали различные ее аспекты. В этой области также преобладал военный дискурс. Выражения с арены иракской войны, такие как סיכול ממוקד (*точечная ликвидация*), יעד אסטרטגי (*стратегическая цель*), הפצצה כירורגית (досл.: *хирургическая бомбардировка*) в значении *точечный бомбовый удар*, אזרחים חפים מפשע (досл.: *невинные граждане*) в значении *группа лиц, мирное население* уже были частью израильского лексикона.

Современный израильский дискурс невозможно представить без слова התרעה (*предупреждение*). Число всякого рода предупреждений только увеличивается. Если прозвучало "לא התקבלו התרעות" (*предупреждения не поступали*), на деле это означает "הפיגוע לא נמנע" (*теракт не был предотвращен*). Но никто не хочет брать ответственность за это. Со словом התרעה связаны неологизмы: התרעה כללית (*общее предупреждение*, это означает: *будет плохо, но не известно, когда и где*); התרעה ממוקדת, התרעה נקודתית (*точечное предупреждение*, может означать, что замечен подозрительный человек, который может оказаться террористом); התרעה חמה (досл.: *горячее предупреждение*, означает, что об опасности узнали слишком поздно, предотвратить теракт уже невозможно, террорист уже на месте, например, в городе или гостинице, но не известно, на какое время назначен теракт); התרעה סבירה (досл.: *вероятное предупреждение*, может быть переведено как *есть основания предупредить* [2, 66].

В условиях вооруженного противостояния из лексикона намеренно удаляются слова *человек, люди*. Они подменяются словом יעד (*цель*). Если раньше в языке военных слово *цель* обозначало военный объект, то в современном израильском дискурсе это могут быть *человек или сооружение, предназначенные к ликвидации*. יעד אסטרטגי (досл.: *стратегическая цель*, на практике означает *важный человек или важное сооружение, предназначенные к ликвидации*); יעד סמלי (досл.: *символическая цель*, используется обычно для обозначения какого-то известного здания, не представляющего какой-либо военной важности, но предназначенного к ликвидации, например: מוקטעה – комплекс зданий палестинской администрации – это יעד סמלי).

Слово מטרה (*цель*) означает то же самое, что и יעד, но с неким философским оттенком: מטרה ענישתית הרתעתית (досл.: *цель для наказания и сдерживания*, имеется в виду *большая группа населения, в отношении которой ведется разведывательная деятельность*).

Одним из ключевых слов палестино-израильского конфликта является слово כיבוש (*захват, оккупация*). Интересно, что это слово является одним из основных в идеологии сионизма, означая *освобождение, освоение и обработку участков земли в Эрец Исраэль*. С момента прибытия первых поселенцев, которых

называли הלוצים (*пионеры, первопроходцы*), и до 1967 г. слово כיבוש почти не использовалось в военном контексте. Превалирующим значением слова было *освоение, обработка земли*: כיבוש שממה (*освоение пустынных земель*), כיבוש הקרקע (*обработка земли*), כיבוש העבודה (*захват рабочих мест*). В Танахе глагол כבש (*захватывать, покорять*), образованный в биньяне פעל от корня כ.ב.ש используется много раз, включая и военный аспект. Отметим, что использование слова כיבוש в СМИ в значительной мере связано с политической ориентацией данных СМИ. Так, например, выражение שטחים כבושים (*оккупированные территории*) не может появиться в официальных правительственных документах. Бывший премьер-министр Израиля А. Шарон пользовался выражением שטחים במחלוקת (*спорные территории*), которое является компромиссом между שטחים כבושים (*оккупированные территории*) и שטחים משוחררים (*освобожденные территории*).

Со словом כיבוש связаны неологизмы כיבוש שטחים (*оккупация территорий*) и כיבוש אנשים (*оккупация людей*), אוכלוסייה תחת כיבוש (*оккупированное население*). В современном использовании слово כיבוש имеет ярко выраженный моральный оттенок [2, 78].

Слово כיבוש в сознании израильтян неразрывно связано с термином שטחים (ה) (*территории*).

После подписания «Соглашений Осло» в 1993 г. появился термин ארצות (территории Палестинской автономии, ответственность за безопасность и управление на которых передана палестинской национальной администрации).

Упомянувшийся выше премьер-министр Израиля А. Шарон очень любил слово מסגרת (*рамки*). В его устах оно звучало как для определения *цели переговорного процесса*, так и *результата переговорного процесса* и подменяло собой множество слов: *договор, соглашение, предмет переговоров* и т.д.

Слово מחבל (*террорист, диверсант, подрывник*), равное по возрасту слову כיבוש, прочно вошло в израильский дискурс и употребляется сейчас в отношении каждого палестинца, активно участвующего в конфронтации. Неологизм второго типа מחבל מתאבד (*смертник*). Термин מפגע (*лицо, совершающее теракт, террорист*) является более нейтральным синонимом слова מחבל.

Слово *מחסום* (*блокпост*) является довольно старым. Оно пережило все этапы военного противостояния с палестинцами. Для израильтян блокпосты стали чем-то рутинным, повседневным. Для палестинцев они являются сильнейшим раздражителем.

Слово *מצב* (*положение, состояние, ситуация*) – очень емкое и включает совокупность событий в сфере экономики, военной, национальной и иных областях.

Одно и то же событие или очень похожие события подаются разным языком. При этом используются приемы для усиления или ослабления негативного воздействия. В иврите имеются несколько глаголов, передающих понятие *убивать, быть убитым* и несущих разную по силе эмоциональную составляющую:

- Глагол *הרג* (*убивать, умертвить*) используется также в значениях *портить, вредить, ломать*:

*Побил градом их виноградные лозы...*      *יָהָרַג בְּפָרְדַּי גִּפְנִים (תהילים עח מז)*  
*Этот дождь уничтожил у меня*      *הגשם הזה הרג לי את כל החשק*  
*всякое желание гулять.*      *לצאת.*

Этот глагол использован в первоисточниках при описании первого убийства человека человеком, когда Каин убил своего брата Авеля. От корня *ג.ר.ה* образовано много слов, например, *הרג* (*убийство*), глагол *נהרג* (*быть убитым*).

- От корня *פ.צ.ר* образованы глагол *רצח* (*убивать, в основном, исходя из злого умысла*), *נרצח* (*быть убитым по злему умыслу*), *רצח* (*убийство*), *רוצח* (*убийца*). Для выражения одной из библейских заповедей *לא תרצח* (*не убий*) использован именно глагол *רצח*. Считается, что этот глагол имеет более сильную эмоциональную составляющую, чем предыдущий глагол.

Если необходимо передать сообщение о гибели израильских солдат, то обычно используется глагол *נהרג*. Если убит еврейский поселенец, используется глагол *נרצח*. Сообщения о гибели палестинцев передаются совсем другим языком. Используется глагол *חסל* (*ликвидировать*), причем, как правило, в страдательном залоге *חוסל* (*был ликвидирован*) или *חוסלו* (*были ликвидированы*). Используется также отглагольное существительное *חיסול* (*ликвидация*). Опреде-

ленный налет криминального аргю на этих словах заставил искать новые выражения.

Вместо *היסול* (ликвидация) стали употреблять выражение *סיכול ממוקד* (досл.: *точечный срыв планов*). Оно подразумевает превентивность действия. Кроме того, в нем слышится профессионализм. Американцы приняли английский вариант этого словосочетания на вооружение в ходе войны в Ираке. Помимо этих слов в употребление вошло также слово *סילוק* (устранение).

К сожалению, одним из наиболее часто звучащих в израильском дискурсе слов стало слово *פיגוע* (теракт). Это слово вместо часов делит время в Израиле на части. Израильцы живут от теракта до теракта: «целый месяц не было терактов», «до теракта в Афуле», «теракт у дискотеки «Дельфинариум» и т.д. Образованные с этим словом неологизмы вторичного типа: *פיגוע המוני* (досл.: *массовый теракт*), *פיגוע רב נפגעים* (теракт с многочисленными жертвами), *פיגוע המור* (теракт с тяжелыми последствиями), *פיגוע קשה* (тяжелый теракт) [2, 71].

Действительность рождает самые невероятные термины, например: *פיגוע איכותי* (букв. перевод с арабского: *качественный теракт*, т.е. теракт, который, по мнению строителей, был выполнен в наиболее подходящее время, с максимальным эффектом, этим термином часто пользуется Хизбалла); *פיגוע התאבדות* (теракт, выполненный террористом-смертником, выражение прочно вошло в израильский дискурс); *פיגוע ירי* (досл.: *теракт со стрельбой*, используется для обозначения нападения из засады, в основном, на Западном берегу); *פיגוע לא קונבנציונלי* (теракт с применением оружия массового поражения – не ставший реальностью кошмар израильцев во времена войны в Персидском заливе); *פיגוע מטען* (теракт с применением взрывного устройства, направленный против боевой техники: вначале подобные теракты осуществлялись в Ливане, затем в Газе); *פיגוע פלילי* (криминальный теракт, означает перенос форм и методов ведения интифады на войну между преступными группировками); *פיגוע רצח* (убийство, осуществленное террористом, проникшим в отдельный дом или поселение, в основном, на

территориях или недалеко от «Зеленой линии»<sup>1</sup>; פיגוע שנמנע (*предотвращенный теракт*); другими версиями последнего выражения являются: כמעט פיגוע (*почти состоявшийся теракт*), נסיון פיגוע (*попытка теракта*), פיגוע אפשרי (*возможный теракт*).

Военный дискурс пополнил общественно-политический дискурс еще одним важным термином פינוי (*эвакуация*), который использовался и используется военными для выражения понятия *эвакуация раненых*. Термин перекочевал в СМИ в несколько ином значении *демонтаж еврейского поселения*. На практике это слово используется в отношении מאהזים (*небольших поселений*), состоящих из бытовок или палаток. Значительно реже это слово употребляется в отношении התנהלות, т.е. *еврейских поселений, состоящих из стационарных домов*. Интересно, что в Танахе слово פינוי используется в отношении врагов или злодеев. Слово פינוי часто встречается в общественно-политическом дискурсе в разных выражениях: פינוי הפץ השוד (*устранение подозрительного предмета*), פינוי מרצון (*добровольная эвакуация*).

Синонимом слова פינוי, также пришедшим из военного дискурса, является термин פירוק (досл.: *разборка, демонтаж, ликвидация*). Известен военный термин פירוק נשק (*разоружение*). В современном израильском дискурсе это слово часто встречается в выражениях: פירוק החמאס מנשקו (*разоружение Хамаса*), פירוק מאהזים (*демонтаж поселений*), פירוק תשתיות הטרור (*ликвидация инфраструктуры терроризма*).

Слово תשתית заимствовано из экономического дискурса, в котором широко употребляется в значении *инфраструктура* (дороги, шоссе, средства коммуникации). В общественно-политической лексике используется метафора תשתית הטרור (*инфраструктура терроризма*), представляющая организации, лидеров, источники финансирования и другие ресурсы, подпитывающие терроризм, как основу его существования. Обычно с этим выражением

---

<sup>1</sup> «Зеленая линия» – демаркационная линия между Израилем с одной стороны и Сирией, Египтом, Ливаном и Иорданией с другой, после окончания арабо-израильской войны 1948-1949 гг. После Шестидневной войны в 1967 г. «Зеленая линия» перестала быть линией прекращения огня, а приобрела политический статус в разрешении арабо-израильского конфликта. [3]

используются глаголы לחסל (*ликвидировать*), למוטט (*расшатать, разрушить*), לרסק (*раздробить*). [2, 73] – соответственно.

### Новые слова

ЦАХАЛ, как уже отмечалось, активно пополняет словарь новыми словами. Одно из них, בהינתן, представляет собой относительно новый логико-стратегический термин, придающий оттенок логики простому сообщению. Переводится *после* (представления какого-то факта), *в результате* (события, инцидента), *учитывая* (обстановку, ситуацию): בהינתן המצב (*после информации о современном положении*), בהינתן האירוע (*после сообщения о событиях*),

*После информации о событиях будет дана оценка современного положения». [2, 64]*

Это слово переключалось в язык телевидения и радио.

После убийства премьер-министра И. Рабина слово הסתה (*подстрекательство, травля*) приобрело ярко выраженный эмоциональный оттенок и употребляется, в основном, для характеристики действий палестинцев и еврейских радикалов.

В остальных случаях для замены слова הסתה из «языковой прачечной» израильской армии появилось слово התלהמות (досл.: *исступление, буйство*; приобрело значение *неуправляемое поведение, экстремизм*):

*Раввины на территориях выступают против любых проявлений экстремизма. [2, 66].*

Следует признать, что слово התלהמות является очень удачным изобретением армейских специалистов. Близость звучания со словом התלהבות (*воодушевление*), которое имеет положительную коннотацию, придает слову התלהמות оттенок пафосности и нейтрализует негативное значение, которое оно должно передать.

Слово מאהוץ имеет значение «*поселение*». На самом деле, как пишет Р. Розенталь, это *бытовка, палатка, еврейская семья и рота охраны на какой-либо возвышенности на территориях*. Вошло в речь после того, как слово התנחלות (*поселение*) стало восприниматься как *постоянное поселение (на территориях)*,

состоящее из стационарных домов. Слово התיישבות (*поселение, заселение, колонизация*) совсем не отражает поселенческую деятельность на территориях. А слово האהוזת означает *военизированное поселение*. [2, 68]

Поселенческая активность отражена в еще одном термине נוער הגבעות (досл.: *молодежь холмов*) – одно из определений молодежи, участвующей в поселенческой деятельности. Выражение возникло в противовес словосочетанию נוער הנרות (досл.: *молодежь свечей*), служащему для обозначения *религиозной молодежи*.

От слова מבצע (*операция*) образовалось новое слово מבצוע (*придание оперативности*). Подобное явление произошло со словом מסמך (*документ*). От него образовали слово מסמוך (*документирование*).

При наличии других слов, используемых для передачи значения (*готовность*), появилось новое абстрактное существительное מוכנות, используемое также в значении *подготовка к военным действиям*. Неологизмы вторичного типа: מוכנות אישית (*личная готовность*), מוכנות מבצעית (*оперативная готовность*).

Одновременно с размыванием термина *война* появляются новые термины для характеристики разных видов военных действий. Если раньше для передачи понятия *нападение, атака* пользовались словом התקפה, то теперь стали употреблять слово מתקפה. Разница между двумя словами состоит в одной букве. При этом несколько поменялось значение.

Слово מתקפה хотя и реже, но появляется в новостных сообщениях, например:

Иран: мы можем оразить любое *של התקפה כל יכולים לסכל כל התקפה של*  
нападение наших врагов. *אויבינו. מעריב, 25.11.2009*

Слово מתקפה означает *наступление, наступательная операция, атака* и используется для определения *наступательной войны*. Новый термин оказался очень продуктивным. מתקפה אווירית-קרקעית (наземно-воздушная наступательная операция), מתקפה תקשורתית על דעת הקהל העולמית (*информационная атака на мировое общественное мнение*), מתקפה כוללת (общее наступление), מתקפה הסברתית נגדית (*контрпропагандистское наступление*), מתקפה וירטואלית (*компьютерная атака*).

В компьютерном мире затрудняются найти надлежащий ответ повторяющимся атакам вирусов. בעולם המחשבים מתקשים למצוא תגובה הולמת למתקפות וירוסים חוזרות ונשנות.

Более того, слово מתקפה переключалось с репортажей о военных действиях в сферу искусства, творчества и повседневной жизни. Фильмы, картины и выступления предстают как מתקפה על החושים (атака на чувства). В области финансов можно встретить фразы типа: מתקפה ספקולטיבית על הדולר (спекулятивная атака на доллар) [2, 72].

Бывает так, что одно и то же событие подается разными словами. Например, после публикаций документов на сайте WikiLeaks появились отклики на них:

Клинтон: «Утечка документов представляет собой нападение на весь мир». קלינטון: הדלפת המסמכים – התקפה נגד כל העולם, וואלה חדשות, 30.11.2010

«Обнародование документов – атака на все мировое сообщество». "חשיפת מסמכים – מתקפה על העולם", הארץ, 30.11.2010

«Клинтон против WikiLeaks: нападение на весь мир». קלינטון נגד ויקיליקס: מתקפה על העולם כולו", ידיעות אחרונות, 30.11.2010

Существуют разные пути и методы воздействия на общественное мнение своих граждан и противника. В этой связи интерес представляет выражение צריבה תודעתית (досл.: *выжигание сознания, вытравливание сознания*). Оно означает попытку коренным образом изменить восприятие врагом действительности посредством военных действий.

Одним из новых продуктов словотворчества стало выражение מרחב התפר (пограничная область; досл.: *область шва*). Оно стало синонимом выражения אזור חץ (разделительная зона, пограничный район, досл.: *район стрелы*).

Новая ситуация на юге Израиля, возникшая в результате ракетных и минометных обстрелов еврейских населенных пунктов со стороны палестинцев, обусловила многочисленные изменения в жизни этих городов и поселков. Потребовались новые термины

для передачи новых реалий. Время полета снаряда или ракеты «Кассам<sup>1</sup>» составляет всего лишь 15 – 30 секунд. В такой ситуации бессмысленно строить убежища, рассчитанные на жителей нескольких домов.

После войны в Заливе, начиная с 1991 г., во всех строящихся домах и квартирах должно быть специальное помещение מרחב מוגן דירתי (досл.: *защищенное квартирное пространство*), сокращенно מִמְ"ד. Это специальная комната с утолщенными или бронированными стенами и металлическими жалюзи. «Мамады» заменили собой מקלטים (убежища), которые строились под домами или рядом с ними.

В общественных и образовательных учреждениях обязательно должен быть מרחב מוגן קומתי (досл.: *«защищенное пространство на этаже»*) – специально оборудованное помещение с бронированными стенами.

Слово פישוף (досл.: *обнажение, оголение*) используется в значениях: *зачистка, удаление препятствий, деревья, кустарника, сельхозугодий и т.д.* – по периметру какой-то территории для лучшей видимости и защиты. Заимствовано из английского военного сленга clearing.

Слово תרחיש означает *сценарий*. Очень популярно среди офицеров. Используется для описания того, что может произойти в будущем, основываясь на том, что было в прошлом.

הגנה דו-שכבתית (двухслойная оборона). Термин, появившийся во времена войны в Ираке. Активно используется израильскими военными в настоящее время. Означает: американские ракеты «Пэтриот» защищают от низколетящих целей, израильские ракеты «Хец» защищают сверху.

---

<sup>1</sup> Интересно происхождение названия ракеты «Кассам». Изз ад-Дин аль-Кассам – влиятельный исламский священнослужитель в период Британского мандата в Палестине. Среди палестинцев считается национальным героем, поскольку боролся против французского владычества в Сирии, а затем против англичан в Палестине. Его именем названы бригады «Изз ад-Дин аль-Кассам» и ракеты «Кассам». [3]

### Придание нового значения существующим словам

Одним из приемов, применяемых в языке ЦАХАЛ, является использование известных слов с нейтральной или положительной коннотацией для обозначения негативных событий, действий или последствий. При этом решаются несколько задач. Главная из них – поставить общество в рамки прогнозируемого или управляемого мышления. Одновременно достигается другая цель – заставить общество относиться к опасностям как к чему-то обыденному. Например, слово אוכלוסייה, в обычном языке употребляется в значении *население*. В армейском языке это – *группа людей, оказавшихся в трудном положении*.

Слово אופציה (*вариант*) в армейском языке чаще всего звучит как скрытая «угроза кому-то, угроза реализации какого-то плана».

*У нас всегда есть вариант вернуться на территорию А.* יש לנו תמיד אופציה לחזור לשטח א.

*Когда премьер-министр говорит, что нет политического варианта решения, он говорит, что есть военный вариант.* [2, 63] כאשר ראש הממשלה מודיע שאין אופציה מדינית, הוא אומר שיש אופתיה צבאית.

Довольно расплывчатое выражение אופק מדיני (досл.: *политический горизонт*) подается израильским руководством как альтернатива длительной конфронтации.

Много слов используется для передачи понятия *часть территории, область, район*.

Выражение אזור חץ (досл.: *район стрелы*), означает «разделительная зона, пограничный район). אזור חץ представляет собой своеобразную разделительную полосу из препятствий, лощин, холмов, по которой перемещаются патрули.

Синоним выражения אזור חץ стало новое выражение מרחב התפר дословно «*область шва*» – «пограничная область».

Слово ביתור (досл.: *расчленение, рассечение*) означает *прерывание связи между территориями и группами палестинского населения*.

Слово רצועה (ה) (досл.: *полоса*) представляет собой часть словосочетания רצועת עזה (*сектор Газа*). Оно входит в состав многих важных терминов. Например, רצועת ביטחון (*пояс безопасности*).

Это выражение означает то же, что и מרחב התפר (*пограничная область*) и חץ אזור (*разделительная зона, пограничный район*).

Выражение רצועת ביתור (досл.: *полоса расчленения*) означает «линию, разделяющую сектор Газа на части».

Фоновым значением выражения אזרחים פנים מפשע (*невинные граждане*) является намек на «нынешние или будущие жертвы войны или теракта». Если речь идет о евреях, то они являются יעד אסטרטגי פלשתיני (*стратегической целью палестинцев*). Когда речь идет о палестинцах, то נעשה מאמץ לא לפגוע בהם (*прилагаются усилия, чтобы не попасть в них*). Другим вариантом данного выражения является אזרחים תמימים (*невинные граждане*). [2, 63]

Израильские военные, а вслед за ними и пресса, очень любят безликое слово היערכות (досл.: *приготовления*). На практике оно может означать «смену расположение войск, меры по обеспечению безопасности». Это слово прочно ассоциируется со всем, что передвигается или будет передвигаться. Происходит от очень производительного корня ע.ר.כ. Примеры использования: היערכות למלחמה (*приготовления к войне*), היערכות לנפילת טילים (*приготовления к ракетным обстрелам*), היערכות מחודשת בשטחים (*перестановка сил на территориях*). Слово создает некоторое ощущение безопасности. Одна из газет писала:

Необходимо в одностороннем порядке пред- יש לבצע בדרך הז-צדדית  
принять новые меры по обеспечению безо- היערכות בטחונית חדשה.  
пасности. Границами расположения сил קווי היערכות צה"ל לא  
ЦАХАЛ будут не международные границы, יהיו גבולות בינלאומיים  
а границы безопасности». (Цит. по [2, 65]) אלא קווי בטחון.

На каком-то этапе произошла подмена основных понятий и терминов. В общественном лексиконе стало широко применяться слово הסדר дословно «урегулирование». Сейчас это одно из ключевых слов в палестино-израильском конфликте. В сознании израильцев оно ассоциируется с «цепочкой соглашений и устных договоренностей» и подменило собой слова мир и окончание конфликта. Неологизм вторичного типа הסדר קבע *постоянное урегулирование*.

Подобное изменение произошло со словом הסכם (досл.: *соглашение*). В условиях современной реальности оно используется в значении *период времени в конфликте*.

Соглашения – это промежуточный בין הסכמים הם שלב ביניים בין פיגוע לפיגוע. [2, 66] этап от теракта до теракта».

הסלמה (эскалация), используется в значении *потеря контроля над ситуацией*.

Слово הערכה (оценка), в общественно-политическом дискурсе означает *совокупность предположений, соображений, догадок и мнений*. Часть процесса היערכות (приготовления).

Слово חדירה (проникновение) является емким и двусторонним. Может означать проход одного палестинца на территорию Израиля или вход целой израильской дивизии на палестинскую территорию.

הומה מגן («Защитная стена»<sup>1</sup>). Несмотря на то, что слово הומה (стена) ассоциируется с защитой, данное выражение призвано придать оттенок наступательности и превентивности действиям израильтян, в противовес выражению גדר הפרדה (разделительный забор<sup>2</sup>, межа). Наступательность выражается в создании *защитной стены* за пределами Израиля.

המוז (досл.: *вооруженный*). Данное слово появилось для обозначения относительно новой категории палестинцев. Так называют любого палестинца, имеющего при себе какое-то оружие. Представляет собой более широкий термин, чем מחבל (террорист) или מבוקש (разыскиваемый преступник). Его исполь-

<sup>1</sup>Операция «Защитная стена» – антитеррористическая операция израильской армии, проведенная с 29 марта по 10 мая 2002 г. на Западном берегу. Начата после серии терактов в Израиле. Крупнейшая военная операция на Западном берегу реки Иордан со времен Шестидневной войны. [3]

<sup>2</sup>Разделительный забор – пограничное сооружение. Отделяет Израиль от Западного берега реки Иордан. Общая длина 703 км. Состоит из забора с 60-метровой полосой отчуждения и стены высотой до 8 м. На более чем 20% своей протяженности забор не совпадает с «Зеленой линией», а вдается на территорию, которую палестинцы считают своей, и «отгораживает» к израильской стороне более 10% площади Западного берега. [3]

зование более удобно, так как не требуется каких-либо доказательств наличия агрессивных намерений.

Слово טיוטה (*черновик, проект*). В языке военных приобрело дополнительное значение *временной промежуток, этап, предшествующий заключению соглашения*.

Происходит согласование позиций для выработки соглашения о прекращении терактов в Израиле. מתגבשת טיוטה משותפת להסכם הפסקת הפיגועים בישראל.

Слово כתר (досл.: *корона, венец*). Используется в значении *окружение, блокада* и обозначает блокирование палестинского населенного пункта; употребляется при описании наземных операций ЦАХАЛ – очень удачное слово, вышедшее из «языковой прачечной» израильской армии. כתר נושם (досл.: *дышащая корона*); употребляется для обозначения *неполной блокады* или *блокады с возможностью входа-выхода ограниченного числа жителей*. Выражение появилось после успеха слова כתר.

Синонимом слова כתר стало слово סגר. Обычно используемое в значениях *язычок замка, затвор*, оно получило новое значение *изоляция, блокада* и стало использоваться для обозначения палестинских населенных пунктов, в которых введен комендантский час. Расширение значения отразилось в новом термине סגר מונע (*профилактическая изоляция*).

Абстрактное существительное מיטוט, дословно означающее *слабость* и употребляющееся в этом значении в первоисточниках, в военном и общественно-политическом дискурсах используется в значении *расшатывание*. Данным термином обозначается совокупность действий ЦАХАЛ по дестабилизации, удушению и ликвидации палестинской администрации.

Слово מסר дословно переводится *послание*. На самом деле מסר передается не специальным представителем, министром или кем-либо еще. Посылается обычно путем какого-либо איתות (*подачи сигнала, намек*), которое выражается в действиях, поведении, реакции на что-либо и т.д. То есть это «намек» на позицию в том или ином вопросе при определенных условиях. Использованию данного слова очень способствовал интернет с его особым языком.

В сознании многих израильтян, особенно старшего возраста, слово מערך прочно ассоциируется с названием политического блока Маарах<sup>1</sup>. В современном языке это слово чаще используется в значении *расположение, расстановка*, например, מערך כוחות (*расстановка сил*).

Слово הפיסה дословно переводится «захват, усвоение, воззрение». На языке военных оно означает *захват участка земли для военных целей*.

Военные применяют и другой прием – использование слов, которые изначально имели негативное семантическое значение, в положительном значении. Например, слова פגוע, פגועה, פגועות претерпели семантические изменения. По своему первоначальному, оригинальному военному использованию это были слова с устойчивым негативным семантическим значением. В современном военном, а затем и в израильском сленгах они приняли положительное значение.

#### Заемствование терминов из других дискурсов

Упомянувшийся выше термин גדר הפרדה (*разделительный забор, межа*) заимствован военным из области недвижимости.

Из криминальной области в военно-политическую перенесено слово פשע (*преступность, преступление*).

Термин מידתיות (*пропорциональность, соразмерность*) пришел в военный лексикон из судебной лексики.

*Из обсуждения военными темы аннексии земли на территориях: «Армия должна строго следить за тем, чтобы сохранялась пропорциональность между целью, которую мы желаем достигнуть, и вредом, наносимым ее деятельностью».* [2, 69]

מתוך דיון צבאי על הפקעת אדמות בשטחים: "על הצבא להקפיד כי יישמר יחס של מידתיות בין המטרה שברצונו לבשיג והנוק הנגרם על ידי פעולותיו".

Слово מינוף взято из области экономики, является переводом английского слова *leveraging*. Означает *существенное продвижение*

<sup>1</sup> Маарах – это блок политических партий левой ориентации ומפ"י и פועלי ציון – אחדות העבודה, образованный в 1965 г. и просуществовавший по 1968 г. В начале 1969 г. под этим же названием был зарегистрирован блок партий ומפ"ם и עבודה, просуществовавший вплоть до 1984 г. [3].

*определенной области, содержащей потенциал.* Представляет собой отглагольное существительное от глагола למנף.

*Тот факт, что Иерусалим находится в самом эпицентре конфликта, позволяет Хизбалле существенно повысить эффект от терактов.* [2, 69]

הימצאותה של ירושלים בלב הסכסוך מאפשרת להיזבאללה למנף את מתח הפיגועים.

Известное всем название еще одного плана урегулирования конфликта מפת הדרכים (*дорожная карта*) представляет собой картографический термин, призванный обойти основные вопросы.

#### Займствования из других языков

הידָוּנָה буквальное заимствование из арабского языка, прочно вошедшее в израильский дискурс, означает *временное перемирие*.

הכלה (досл.: *вместимость*), на языке военных и в политическом дискурсе *сдержанность, способность не отвечать на насилие и воздерживаться от эскалации насилия*. Фоновым значением слова является *остановка вражеских сил, сдерживание и рассечение сил противника, заставляющее его сконцентрировать силы на определенном фронте*. В данном случае мы имеем дело с заимствованием значения английского слова containment, используемого в НАТО.

Слово כירורגי (*хирургический*) используется для характеристики точной военной операции, в основном, деятельности ЦАХАЛ в палестинских городах. Когда *хирургическое* не помогает, переходят к *массированному*.

מסיבי (*массированный*). Слово взято на вооружение из американского лексикона. Неологизмы второго типа: הפגזות מסיביות (*массированные артобстрелы*), כוחות מסיביים (*массированные силы*), כניעה מסיבית של עירקים (*массовая сдача иракцев в плен*).

Страдательное причастие מבוקש имеет значения *желаемый, искомый, требуемый*. Под влиянием английского слова wanted за ним закрепилось новое значение. Используется для обозначения какого-либо известного палестинского террориста, исчезнувшего из поля зрения ШАБАК. Аналогия с английским языком придает этому слову некое криминальное звучание.

Говоря о заимствованиях, следует различать между заимствованием слов и заимствованием областей семантического зна-

чения. Например, под влиянием английского слова wave происходит расширение семантического поля слова גל (*волна*) в иврите. Первоначальное значение ивритского слова גל (*морская волна*), и уже в современном иврите у данного слова появились новые семантемы: *тенденция, мода*. גל פיגועים (*волна терактов*), גל טרור עולמי (*волна мирового терроризма*), גלי האיבה בעולם המוסלמי נגד המערב, (*волны ненависти к Западу в мусульманском мире*), גלי פיטוריין (*волна увольнений*), גלי העלייה (*волны иммиграции*), גל השקט (*волна тишины*: во время войны в Заливе была выделена особая радиочастота, на которой можно было послать сигнал бедствия или призыв о помощи в случае необходимости). [2, 74]

#### Упрощение, дробление на части

Короткая по историческим меркам история современного Израиля – это история войн с соседними арабскими странами и палестинцами. Да и нынешние отношения между Израилем и палестинцами никак нельзя назвать мирными. Состояние, в котором пребывают Израиль и палестинцы с 2000 г., характеризуется как מלחמה מתגלגלת (*продолжающаяся война, катящаяся война*). Своеобразными вехами в этой войне служат «операции», начиная с מבצע חומת מגן – операции «Защитная стена» и заканчивая מבצע אופרת יצוקה – операцией «Расплавленный свинец».

Оригинальное значение слова מבצע (*иницированное действие с определенной целью*). С течением времени слово стало ассоциироваться, в основном, с военной деятельностью. Когда оно употребляется в других контекстах, оно все равно соотносится с чем-то подобным военному, например, מבצע הקש בדלת (*операция «Постучи в дверь»*). Две операции по переправке фаллашей (эфиопских евреев) в Израиль назывались соответственно מבצע משה (*операция «Моисей»*) и מבצע שלמה (*операция «Соломон»*). Есть различные типы военных операций. Например, מבצע אנטבה (*операция «Энтеббе»<sup>1</sup>*) была краткосрочной, однократной и была

---

<sup>1</sup> Операция «Энтеббе» – рейд особых подразделений израильской армии для освобождения заложников – пассажиров самолета компании «Эр Франс», захваченного 26.06.1976 г. террористами из организаций НФОП и «Революционные ячейки» (ФРГ) и севшего по их приказу в аэропорту Энтеббе (Уганда). [3]

предпринята с исключительной целью. Другие операции являются частями продолжающейся войны. Есть операции, которые по своей сути являются маленькими войнами, например, מבצע ליטני (*операция «Литани»*<sup>1</sup>).

У слова *операция* менее устрашающее звучание, нежели у слова «война», поэтому есть тенденция называть войны, которые начинает сам Израиль, словом *операция*. Так произошло название מבצע סיני (*операция «Синай»*), которая осталась в истории как настоящая война. Израильское вторжение в Ливан в 1982 г. первоначально называлось מבצע שלום הגליל (*операция «Мир для Галилеи»*). Эта операция превратилась в затяжную войну. *Операцию «Защитная стена»* מבצע חומת מגן можно считать частью продолжающегося военного противостояния. Она подобна операциям времен войны за независимость Израиля. Но само палестино-израильское военное противостояние не называется войной. Военные и политики предпочитают пользоваться довольно странным названием מבצע מתגלגל (*продолжающаяся операция*, досл.: *катящаяся операция*).

Английским аналогом ивритского слова מבצע (*операция*) является слово operation. Но в иврите и английском они получили совершенно разное расширение значений. В английском языке слово operation используется также в значении *медицинская операция*. Ивритское же слово מבצע проделало сложный путь и попало в сферу потребления, где используется в том же значении, что и английское слово sale. Поэтому в иврите можно встретить фразы, в которых слово מבצע используется сразу в двух разных значениях.

Солдаты отправились на операцию «Решительный путь» и по пути остановились купить фалафель на распродаже. [2, 83]

החיילים יצאו למבצע "דרך נחושה" ובדרך עצרו לקנות פלאפל במבצע.

В израильской армии от слова מבצע образовали слово מבצעי (*оперативный*) и стали использовать его с разными существительными. Так появились ивритские выражения פעילות מבצעית (*оперативная деятельность*), תעסוקה מבצעית (*оперативная занятость*), כשל מבצעי (*опера-*

<sup>1</sup> Кратковременная антитеррористическая военная операция, проведенная ЦАХАЛ на территории Ливана в марте 1978 г. [3]

тивный провал). Офицер, занимающийся планированием и разработкой операций, называется קצין מבצעים или сокращенно קמב"ץ. В армейском юморе данную аббревиатуру сразу же стали произносить по-другому: קם בצהריים («просыпается в полдень»).

От слова מבצע образовалось новое слово מבצוע (придание оперативности). Подобное явление произошло со словом מסמך (документ). От него образовали слово מסמוך (документирование).

Слово מבצע образовано от корня ב.צ.ע. В спряжении פעל от него образован глагол לבצע (выполнять). В современном иврите этот переходный глагол заменяет целую группу глаголов общего смысла: לעשות (делать), להשלים (завершить), להולל (порождать). Представляется, что придание глаголу свойства переходности, расширения действия и перенесения его на другой объект родилось в ЦАХАЛ, где уже много лет этот глагол активно используется в разных значениях, например, לבצע תרגילים (выполнять упражнения), לבצע תורנויות במטבח (дежурить на кухне, досл.: выполнять дежурство на кухне). Доходит до того, что в армии можно услышать фразы типа: נבצע עשר דקות הפסקה (выполним 10 минут отдыха).

Наряду со словом מבצע очень широко используется слово פעולה (досл.: действие) в значении небольшая военная операция. Выражение פעולה ממוקדת (досл.: сфокусированное действие) используется для обозначения военных операций по ликвидации, проникновению на территории, или эвакуации. Выражение פעולה קרקעית означает наземная операция, которая предпринимается в крайних случаях, после того как авиация сделала свое дело. Выражение פעולה רחבה (досл.: широкомасштабное действие) означает широкомасштабную операцию. Обычно проводится после теракта. В 50-е годы для определения такой операции пользовались выражением פעולת התגמול (возмездие, операция возмездия).

Близким по своему значению к слову פעולה является слово פעילות (деятельность, активность). Очень емкое слово, бесликое и бесцветное, которым называют любые действия ЦАХАЛ: проникновения на территории, ликвидации, аресты палестинских активистов и т.д. [2, 72]

Кажется довольно странным встречать в описании военных действий слово שגרה (рутина). Оно употребляется в различных

словосочетаниях: שגרת מלחמה (*рутина войны*), שגרת חירום (*рутина чрезвычайного положения*), שגרת האינתיפדה (*рутина интифады*).

Использование слова אלימות (*насилие*) придает столкновениям и конфронтации с палестинцами облик уличной преступности, так как заимствовано военными из юридического лексикона. [2, 64]. Слово אלימות используется также для описания внутренних противоречий в самом еврейском обществе.

*Раввины на территориях указывают, что необходимо любой ценой предотвратить насилие по отношению к солдатам ЦАХАЛ.* רבני יש"ע מורים כי יש למנוע בכל מחיר אלימות כנגד היילי צה"ל.

С этим словом связаны неологизмы вторичного типа: פעילות אלימה (*действия с применением насилия*), אירועים אלימים (*события, в ходе которых применено насилие*).

Размыванию остроты проблемы способствует использование слова עימות, (досл.: *конфронтация*) в значении *конфликт*.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что быстро формирующийся субъязык израильской армии оказывает самое непосредственное влияние на нормативный иврит вообще и на общественно-политический дискурс в частности, становясь частью этих дискурсов.

### Библиография

1. מילון אבן שושן. מחודש ומעודכן לשנות האלפיים. ישראל, 2004.
2. רוביק רוזנטל, הדוות הלשון, הוצאת עם עובד, תל-אביב, 2004.
3. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org).

### **Семантический подход к преподаванию предлогов (семантика глагольного управления)**

Правильное употребление предлогов – одна из сложнейших проблем при изучении иврита русскоязычной аудиторией. И если одна из составляющих этой проблемы – склонение предлогов с местоименными суффиксами – является, несмотря на ее необычность для русскоговорящих, задачей чисто технической (а именно на нее делается обычно упор при изучении предлогов!), то вторая – правильное использование предлогов глагольного управления – значительно более сложна.

В то же время существующие пособия обычно ограничиваются рекомендацией запоминать глаголы вместе с предлогами управления ("послелогам"). Не говоря уже о сложности такого механического заучивания, следует отметить, что в большинстве глагольных таблиц глаголы представлены без предлогов управления [1], [7], [12]. То же касается, как правило, двуязычных русско-ивритских и иврит-русских словарей [2]-[4], [9], [11], а также толкового словаря [13], в которых предлоги управления указываются далеко не всегда. Например, в [13] они указываются лишь для дополнительных, часто метафорических употреблений глаголов; в тех же случаях, когда у глагола есть несколько предлогов управления, в лучшем случае встречается перечисление их без объяснения области употребления, например: "ביקש מ, את", "נלחם ב, עם" (словарь [5], наиболее распространенные у нас глагольные таблицы [10]).

На практике большинство преподавателей дают учащимся "прямой перевод" ивритского предлога на русский язык, а наиболее распространенные глаголы с не соответствующим русскому языку глагольным управлением заучиваются с предлогами управления как своеобразные "исключения", семантике предлогов внимания практически не уделяется.

В настоящей статье изложены основные положения методики преподавания темы "Предлоги", применяемой у студентов лаборатории еврейской культуры Донецкого Национального Университета и в донецком ульпане образовательного центра украинского филиала Всемирного еврейского агентства "Сохнут",

где упор делается на семантику предлогов.

Несостоятельность "переводного" подхода к изучению предлогов мы демонстрируем учащимся на простейших примерах уже на начальном этапе обучения (предлагается перевести с русского на иврит три предложения с предлогом *У*, который переводится тремя различными ивритскими предлогами:

*Бабушка живет у реки.*

*У бабушки есть большой сад.*

*Я провожу лето у бабушки, -*

и с иврита на русский короткий текст с неоднократным употреблением предлога *ל*, который переводится на русский язык как *У, В, К, НА*, а также беспредложными дательным, родительным и винительным падежами:

היום דן לא הולך לבית ספר. הוא נוסע לחברים. לדן יש  
הרבה חברים. החברים תמיד עוזרים לדן. דן דומה לאחיו.  
האה שלו הוא מורה להיסטוריה. דן מאזין לסיפורים שלו.  
האה של דן הוא אב לשלושה ילדים.

Что касается более сложного глагольного управления, то правильный перевод на русский язык приведенных ниже предложений часто оказывается не под силу даже русскоязычным обладателям израильского аттестата зрелости:

*я люблю Давида; я жду Давида; пуля поразила Давида; я боюсь Давида; я преследую Давида; мама нянчит Давида; я прошу Давида дать мне книгу; я одолеваю Давида; я рекомендую Давида.*

Обычно на начальном этапе мы демонстрируем ученикам этот набор предложений, информируем их о том, что прямое дополнение русского текста переводится в этих предложениях на иврит с помощью шести различных предлогов управления, и обещаем, что логика иврита поможет им в будущем справляться с подобными переводами.

Уже при первом знакомстве учащихся с предлогами подчеркиваются два момента:

- Предлог нельзя просто "переводить", его нужно понимать, что не исключает, конечно, знания его возможных русских аналогов.
- Чтобы правильно выбрать предлог, нужно учитывать как семантику

самого предлога, так и семантику слов, связь между которыми этот предлог осуществляет, в первую очередь – управляющего глагола.

Предлагаемая нами методика изложения темы «Предлоги» предусматривает два этапа. На первом этапе дается базовая семантическая характеристика наиболее употребительных предлогов. На втором этапе приводятся дополнительная информация и семантическое обоснование на первый взгляд менее очевидных вариантов глагольного управления.

### І этап

Предлог ל (базовое значение – *направление с приближением к цели*, к называемому после предлога объекту/субъекту). На основе базового значения даются наиболее распространенные варианты употребления и перевода на русский язык этого предлога:

- предлог *У* как предлог «*владения*» (т.е. максимального *приближения* к владельцу) и, соответственно, «*невладения*»:

|                               |                 |
|-------------------------------|-----------------|
| <i>У Давида есть мама.</i>    | לדוד יש אימא.   |
| <i>У страны есть будущее.</i> | לארץ יש עתיד.   |
| <i>У попа была собака.</i>    | לכומר היה כלב.  |
| <i>У Тани нет книги.</i>      | לטאניה אין ספר. |

- предлоги *В, На, К* как предлоги «*физического*» *направления – приближения*, употребляемые после «глаголов движения»:

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <i>прибыл в Донецк</i> | בא לדוניצק |
| <i>ехал к другу</i>    | נסע לחבר   |
| <i>шел на урок</i>     | הלך לשיעור |
| <i>летел в Москву</i>  | טס למוסקבה |

- выражение отношения, соответствующего русскому беспредложному дательному падежу (аналогия с английским предлогом *to*), направление мысли, звука: *ענה ל* (*объяснил кому-либо*), *ל* (*ответил кому-либо*), *אמר ל* (*сказал кому-либо*), *סיפר ל* (*рассказал кому-либо*); направление душевного порыва: *ל* (*помог кому-либо*):

Предлог של. Также чаще всего выражает принадлежность (владение)<sup>1</sup>, соответствует русскому беспредложному родительному паде-

<sup>1</sup> Если у учащихся возникает вопрос о различии в отношении «владения или принадлежности», выражаемом предлогами *ל* и *של*, то проще всего объяс-

жу или английскому предлогу *of*: האם של התלמידה (мать ученицы), а также ישיבה של הוועדה (заседание комиссии), כיבוד של האב (почитание отца).

Предлог ב. На начальном этапе даются два базовых значения – предлог «местонахождения внутри» (в черте определенного пространства, а также в определенной временной точке; при этом подчеркивается, что не важно, каким предлогом выражается это отношение в русском языке: предлогом *В* в той области его употребления, где он не обозначает направление; предлогом *НА*, когда он по смыслу не обозначает *сверху*; или семантически плохо определенным в русском языке предлогом *ПО*), и (меньшая, но довольно значительная область употребления) предлог «орудия (инструмента) действия» (соответствует одному из значений русского беспредложного творительного падежа)<sup>1</sup>.

Предлог מן (מ). Предлог направления при движении ОТ субъекта/объекта, указанного после предлога («движение от источника»), может соответствовать русским предлогам *ОТ, ИЗ, С* (когда последний употребляется с родительным падежом), иногда другим предлогам и беспредложным структурам. Употребляется

- после «глаголов движения» (наравне со своим антонимом – предлогом ל, указывающим на цель, направление движения): בא מדונצק (прибыл из Донеца), נסע מחבר (ехал от друга), טס ממוסקבה (летел из Москвы);
- в случаях, где по смыслу есть «движение от источника», хотя и без физического движения: שמע מן המורה (услышал от учителя),

---

нить, что различие между ними часто не семантическое, а лишь структурное (по конструкции, в которой они употребляются), и рассказать о вторичном происхождении предлога של по отношению к ל («который у...») (прим. авт.).

<sup>1</sup> Такое понимание семантики предлога позволяет: уже на начальном этапе преодолеть путаницу в употреблении предлогов ב и ל с одинаковым русским эквивалентом *В*; в будущем, после изучения предлога על, дифференцировать предлоги местонахождения ב и על в случаях одинакового русского перевода *НА*; понять употребление предлога ב в функции предлога орудия как в случаях, переводимых русским беспредложным творительным падежом כתב ביר (писал мелом), так и в ситуациях, когда в русском языке употребляются самые различные предлоги: ניגן בגיטרה (играл на гитаре), שיחק בכדור (играл в мяч), דיבר בטלפון (разговаривал по телефону) (прим. авт.).

ידע מן העיתון (узнал из газеты), לקח מן החבר (взял у друга). При этом обращается внимание на тот факт, что в иврите часто одними и теми же предлогами (как ב, так и מ) выражается отношение ко времени и к пространству: מבוקר (с утра), מתחילת השנה (с начала года).

Предлог על:

- предлог «более высокого расположения» на поверхности; объяснение обычно дается со ссылкой на значение двубуквенной ячейки על (в соответствии с трактовкой семантики двубуквенных ячеек Й. Лемельмана [6], с которой учащиеся сталкиваются при изучении причастия עולה в функции глагола и существительного и в названии авиакомпанияי על (אל); на начальном этапе дается употребление предлога как эквивалента русского предлога НА в значении «сверху»: הספר על השולחן (книга на столе), על הגג (кот на крыше).
- Второе базовое значение предлога על – предлог «темы», соответствующий в основном русскому предлогу О: סיפר על ישראל (рассказал об Израиле), חלם על שלום (мечтал о мире), ענה על השאלה (ответил на вопрос).

Из других предлогов, на которых мы останавливаемся на начальном этапе обучения, следует сказать о предлогах אַת, לפני и אַחרי.

Предлог אַת (русский беспредложный винительный падеж, прямое дополнение – если нет семантической необходимости в другом предлоге управления).

Предлог לפני (перед, впереди) – предшествование во времени и в пространстве: אכל לפני השיעור (ел перед уроком), הלך לפני התלמידים (шел впереди учеников), עמד לפני דוד (стоял перед Давидом), а отсюда – и לפני שבוע (неделю назад), לפני מאה שנה (100 лет назад).

Предлог אַחרי (после, за) – тоже во времени и в пространстве: קרא אַחרי השיעור (читал после урока), הלך אַחרי התלמידים (шел за учениками).

**II этап** (при расширении словарного запаса и возрастающем количестве глаголов с несоответствующими русскому языку предлогами управления мы даем дополнительную информацию о семантике глагольного управления, причем на этом этапе особенно подчеркивается важность учета как семантики предлога, так и семантики управляющего глагола).

Предлог ל. В соответствии с базовым значением «направления к цели», кроме случаев, описанных в начальной характеристике предлога, он используется как предлог управления:

- после глаголов, подразумевающих «еще не совершившееся, ожидаемое событие» (глаголы «ожидания», «надежды», «стремления» – как бы направления к этому событию, явлению, лицу); в русском языке в этих случаях предлогу ל могут соответствовать предлоги *НА, К*, беспредложные винительный, родительный падежи (в этом и подобных случаях мы всегда стараемся подчеркнуть важность значения глагола, а не конструкции в русском языке):

|                                       |                      |
|---------------------------------------|----------------------|
| <i>ждал Давида</i>                    | חיכה לדוד            |
| <i>ждал начала занятий</i>            | חיכה להתחלת הלימודים |
| <i>надеялся на успех</i>              | קיווה להצלחה         |
| <i>стремился к миру</i>               | שאף לשלום            |
| <i>страстно желал встречи</i>         | השתוקק לפגישה        |
| <i>уповал на решение комиссии</i>     | ייחל להחלטת הוועדה   |
| <i>ожидал (чаял) возвращения сына</i> | ציפה לחזירת בנו      |

- после глаголов «приближения» в более широком смысле (включая и *сходство* – как «приближение» *определённых признаков*); в русском языке этому употреблению предлога могут соответствовать предлоги *К, С, НА*, беспредложный дательный падеж, что опять же не важно:

|  |             |
|--|-------------|
| <i>приклеился к стулу</i>                        | נדבק לכיסא  |
| <i>согласился с мнением</i>                      | הסכים לדעתו |
| <i>был похож на отца</i>                         | דמה לאביו   |
| <i>выдавал себя за беженца</i>                   | התחזה לפליט |
| <i>вызвал ожог (привел к ожогу)</i> <sup>1</sup> | גרם לכוויה  |

Предлог ב: даются новые значение (в дополнение к базовым «местонахождение внутри» и «орудие действия»):

<sup>1</sup> Внимание учащихся обращается на следующий нюанс: предлог ל после глагола גרם употребляется только один раз, и если указано не только следствие, но и лицо, на которое это следствие обращено, то это лицо «забирает себе» предлог ל, а само следствие принимает форму прямого дополнения: הרעז גורם לכאב ראש (*шум вызывает головную боль*), אדם רעז גורם כאב ראש לאם (*шум вызывает у матери головную боль*) (прим. авт.).

- «*тесный контакт, часто с повреждением*»; в русском языке это могут быть различные предлоги управления: *В, С, ДО, НА* и др. или беспредложное падежное управление: נגע בידה (*коснулся ее руки*), פגע בהולך רגל (*сбил пешехода*), גבל בישראל (*границил с Израилем*), נכנס במכונית (*разг., врезался в автомобиль*),
- «*проникновение в суть*» работы, вопроса, проблемы. Отметим, что на первый взгляд функция предлога ב при глаголах ב דן (*обсуждал*), התרכז ב (*сосредоточился*), נועץ ב (*советовался*) и т.п. аналогична одной из рассмотренных выше функций предлога על – как функции «*темы*» по аналогии с русским предлогом *О*. Однако здесь очень четко проступает семантическая разница между предлогами על (*на, на поверхности*) и ב (*внутри*). Глаголы, «*пользующиеся*» предлогом управления ב, обычно обозначают более глубокое проникновение в суть (*внутри*) вопроса. Ср.: חשב על (*думал*) и הרהר ב (*обдумывал, размышлял*), דיבר על (*разговаривал*) и דן ב (*обсуждал*), הגיב על (*отреагировал*) и דגל ב (*отстаивал что-либо*). К этой же группе отнесем также глаголы: סייר ב (*исследовал*), התעמק ב (*углубился*), היטט ב (*ковырялся, рылся*), עסק ב (*занимался*) и т.п.

Предлог מן (מ). Дополнительные семантические ориентиры основаны на том же базовом значении «*движение от источника*»:

- «*нефизическое*» движение: התנזר מהשתתפות (*отказался от участия*), התפטר מעבודתו (*уволнился с работы*), העלים מן המורה (*скрыл от учителя*)
- предлог *причины* (в частном случае – *страха*): השתגע מאהבה (*сошел с ума от любви*), התייאש מצער (*отчаялся от горя*), התבסם משמחה (*опьянел от радости*), התפעל מן ההצגה (*восхищался спектаклем*), פחד מן המנהל (*боялся директора*)
- предлог *происхождения*: עשוי מעץ (*сделан из дерева*), התפרנס מכרם (*обеспечивал себя за счет виноградника*)
- предлог *просьбы, требования, получения*: קיבל עצה מהמורה (*получил совет у учителя*), דרש אופניים מאביו (*требовал у отца велосипед*), דרש הריצות מתלמידיו (*требовал от учеников усердия*), ביקש עזרה מאחותו (*просил у сестры помощи*).

Предлог על – дополнительно к «*более высокому расположению в пространстве*»:

- предлог управления для глаголов, обозначающих более высокое положение в моральном или метафорическом смысле слова (в

широком толковании): глаголы «*полномочия*», «*авторитета*», «*шефства*», «*превосходства*», «*жалости*», «*предпочтения*», «*обременения обязанностями*» (может соответствовать русским беспредложным винительному и дательному падежам и переводиться предлогами *НА*, *ЗА* и др.):

|  |                     |
|--|---------------------|
| <i>охранял границу</i>                         | שמר על הגבול        |
| <i>надзирал за работниками</i>                 | השגיח על העובדים    |
| <i>перехитрил волка</i>                        | הערים על הזאב       |
| <i>повлиял на ученика</i>                      | השפיע על התלמיד     |
| <i>предпочел смерть рабству</i>                | העדיף מוות על עבדות |
| <i>сжалился над учеником</i>                   | חמל על תלמידיו      |
| <i>простил (отпустил грехи) грешника</i>       | כיפר על חוטא        |
| <i>простил сына</i>                            | מחל על בנו          |
| <i>проявил милосердие к нарушителю</i>         | ריחם על מפיר        |
| <i>защищал товарища</i>                        | הגן על חברו         |
| <i>педантично требовал нормативного письма</i> | הקפיד על כתיב תקני  |

К этому пункту отнесем и идиоматическое употребление предлога *על* в значении *должен* (*моральный долг*), принятое и в разговорном русском языке: *על אימא להכין ארוחת בוקר* (*мама ответственно за приготовление завтрака*; *досл.: на маме – приготовить завтрак*), *עליי לשתוף כלים* (*я должна помыть посуду*; *досл.: на мне – помыть посуду*).

• глаголы «*нападения*», «*давления*», «*преодоления преград*»: *התגבר על עצמו* (*преодолея себя*), *התנפל על האויב* (*напал на врага*), *טפל על השכן* (*ложно обвинил соседа*), *להץ על כל הכפתורים* (*нажал на все педали*), *הסתער על הביצורים*, *הבליג על רוגז* (*преодолея возмущение*), *העליל על המתחרה* (*оклеветал соперника*).

• глаголы «*гнева*» (*гнев, крик – как ощущение собственной правоты, собственного более высокого положения*): *צעק על בנו* (*кричал на сына*), *התרגז על עצמו* (*злился на себя*), *התעצבן על חוסר תרופות* (*нервничал из-за нехватки лекарств*), *מחה על הפליה* (*протестовал против дискриминации*), *התמרמר על התנהגותו* (*возмущался его поведением*).

Предлог ׀у:

- в основном соответствует русскому предлогу С при употреблении его с творительным падежом, но имеет несколько более узкую сферу применения, обозначая «соучастие на равных правах», «объединение равных» «присоединение к основному субъекту или объекту» – это предлог ׀), однако иногда может в русском языке иметь и другие эквиваленты (предлоги НА, К);
- часто является предлогом управления для глаголов «взаимного» или «совместного» действия (в иврите это в подавляющем большинстве случаев биньян לעפעל, а в русском языке – глаголы с возвратной частицей –ся); однако нужно помнить, что часть таких глаголов относится к «глаголам эксплуатации», требующим после себя «предлога орудия» ׀, например, глагол пользоваться – ...השתמש ב.

## Примеры:

|                           |                 |
|---------------------------|-----------------|
| объединился с друзьями    | התאחד עם החברים |
| подружился с соседом      | התיידד עם שכנו  |
| дискутировал с товарищем  | פלפל עם חברו    |
| ссорился с братом         | רב עם אחיו      |
| совершил помолвку с Ханой | התארס עם חנה    |
| женился на Дине           | התחתן עם דינה   |
| вышла замуж за Давида     | התחתנה עם דוד   |

Теперь мы можем разобраться с ранее упомянутым глаголом גלם (боролся), к которому в различных источниках [5], [10] были даны без объяснения два-три предлога управления: עם, ב, על. Предлог ׀у (на равных правах) используется, когда речь идет о союзнике; предлог ב (тесное соприкосновение с повреждением) – когда речь идет о противнике; а предлог על указывает на предмет (тему) борьбы, напр.:

СССР (вместе) с Англией и США боролся с (против) Германией и Италией за демократические ценности.  
בריה"מ עם אנגליה וארה"ב נלחמה בגרמניה על ערכי הדמוקרטיה.

Отметим, что в глаголах «соревнования и борьбы» довольно сложно провести грань между «равноправием» и «контактом с повреждением»; складывается впечатление, что когда речь идет о спорте и «мелких разборках», предпочтительным предлогом является עם,



ранстве, употребляется как предлог управления после глаголов, обозначающих «следование» за кем-то (или за чем-то) в прямом или переносном смысле слова: דלק אחרי כסף (*знался за успехом*), התחקה אחרי פשע (*расследовал преступление*), חיזר אחרי בחורה (*ухаживал за девушкой*), בלש אחרי מרגל (*выслеживал шпиона*), רדף אחרי גנב (*преследовал вора*).

### Предлог לפני:

• кроме значения «предшества во времени и в пространстве», употребляется в идиоматических выражениях, построенных на метафорическом использовании буквального значения предлога: התרפס לפני המנהל (*раболепствовал перед начальником*, досл.: *перед лицом начальника*), ניגף לפני האביו (*терпел поражение от врага*, досл.: *перед лицом врага*).

Вооруженные семантическим подходом к использованию предлогов управления, учащиеся уже в состоянии справиться с «неподъемным» на первый взгляд упражнением, приведенным в начале курса:

|                                |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
| Я люблю Давида.                | אני אוהבת את דוד.          |
| Я жду Давида.                  | אני מחכה לדוד.             |
| Пуля поразила Давида.          | הכדור פגע בדוד.            |
| Я боюсь Давида.                | אני פוחדת מדוד.            |
| Я преследую Давида.            | אני רודפת אחרי דוד.        |
| Мама нянчит Давида.            | אימא מטפלת בדוד.           |
| Я прошу Давида дать мне книгу. | אני מבקשת מדוד לתת לי ספר. |
| Я одолеваю Давида.             | אני גובר (מתגבר) על דוד.   |
| Я рекомендую Давида.           | אני ממליץ על דוד.          |

Как дополнительный способ для запоминания предлогов управления мы используем, когда это возможно, выбор из нескольких вариантов перевода ивритского глагола на русский язык в качестве основного – того варианта, который имеет аналогичный с ивритом предлог управления (давая параллельно и другие возможные переводы). Например, глагол הכיר мы переводим *знал* – в значении *был знаком*, а не просто *был знаком*, чтобы избежать частой ошибки – использования послелого על вместо את; глагол השתמש переводим *пользовался*, а не *использовал* (для при-

вычного уже для учащих использования предлога орудия ב, а не תא); глагол ביקר – *побывал*, что соответствует использованию предлогов אצל и ב и т. п.

Безусловно, употребление тех или иных предлогов управления путем семантического анализа удастся объяснить не во всех случаях, и нередко «зазубривание» глаголов с предлогами управления представляется единственной возможностью, например, ב שלט (*владел*) – а не логичный, казалось бы, «предлог превосходства» על; сложно объяснить разнообразие предлогов управления у «*глаголов издевки и насмешки*»: על התלוצץ (шутил), על לגלג (*насмехался*), לִי לעג (*смеялся*), לִי צחק (*смеялся*), ב התקלס (лит.: *издевался*), ב היתל (*подшучивал*), ב התעלל (*глумился*), ב שיטה (*высмеивал*). Нередко логический анализ допускает в равной мере два предлога, как мы видели на примере глаголов «соревнования и борьбы».

Не исключено, что эти трудности в использовании предлогов управления связаны со смысловыми оттенками ряда ивритских глаголов, теряющимися при переводе этих глаголов на русский язык, или с изменением семантики глаголов в процессе развития языка, а также с изменением предлогов управления под влиянием других языков (особенно с учетом «навалившейся» на еще не окрепший возрожденный язык многоязычной алии). Однако при всех указанных недостатках предлагаемая методика, по нашему впечатлению, если и не всегда помогает самостоятельно определить предлог управления, то, по крайней мере, значительно облегчает запоминание предлогов управления за счет включения механизма логической памяти, что особенно важно для русскоязычных учащихся.

#### Библиография

1. Авербух А. Таблицы глаголов языка иврит. – Кишинёв, 1994.
2. Дрор М. Иврит-русский словарь. Тель-Авив «Ам овед», 2000.
3. Иврит-русский словарь под редакцией Б. Подольского. Тель-Авив «Рольник»; М. «Русский язык», 1992.
4. Керен И. Русско-ивритский словарь. Тель-Авив «Ам овед», 1999.
5. Лауден Э., Вайнбах Л. Суперсловарь (ивр.-рус.-англ.), 1994.
6. Лемельман Й. Иврит от буквы к корню. – Иерусалим, 1997.
7. Орнан У. Как спрягать глаголы. – Иерусалим, 1978.

8. Русско-ивритский словарь под редакцией Б. Подольского. Тель-Авив «Рольник»; М. «Русский язык», 1992.
9. Современный словарь русско-ивритский иврит-русский под ред. д-ра И. Гури. «Матах» Центр разработки методов обучения; Киев ОАО «книжная типография научной книги», 1995.
10. Тармон А., Уваль Э. Таблицы ивритских глаголов. Иерусалим, «Тамир», 1991.
11. Шапиро Ф. Иврит-русский словарь (под ред. проф. Б.М. Гранде. М. Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1963.
12. ד"ר ברקלי ש'. לוח הפעלים השלם. ירושלים, ראובן מס בע"מ, 2000.
13. מילון-כיס ספיר – מילון עברי-עברי בשיטת ההווה, עורך ראש איתן אבניון. ישראל. הד ארצי 1999.

### К вопросу о классификации обращений в иврите

В человеческом общении уважение к собеседнику выражается в применяемом к нему обращении. «Форма обращения – это слово или сочетание слов, называющие того, к кому обращена речь» [20]. В зависимости от ситуации в качестве обращений обычно используются: фамилии и имена собственные, названия людей по степени родства, по профессии, должности, по положению в обществе, по возрасту и полу. Примеры представлены в таблице:

Таблица 1

| Обращения по                  |                        |                                  |  |                      |
|-------------------------------|------------------------|----------------------------------|--|----------------------|
| имени или фамилии             | степени родства        | профессии, должности             | положению в обществе                   | возрасту и полу      |
| משה, רות, דן, כהן, לוי, מזרחי | אימא, אבא, סבא, בן, בת | דוקטור, מנהל, מפקד, נהג, פרופסור | אדוני ראש הממשלה, כבוד השופט, כבוד הרב | ילד, בחורצ'יק, חמודה |

Для обращений характерна так называемая звательная интонация. Обращаясь, мы одновременно называем и зовем адресата, привлекая его внимание. Кроме того, основная функция обращения часто сочетается с экспрессивной оценкой, которая выражается по-разному: интонацией, повторением обращения, сопровождающими его междометиями или частицами. Рассмотрим это на шуточном примере:

*В ресторане:* במסעדה:  
**Клиент:** *Официант! Официант!* **הלקות:** מלצר! מלצר!  
*Муха в моем супе!* יש זבוב במרק שלי!  
**Официант:** *Не беспокойтесь, господин.* **המלצר:** אל תדאג, אדוני,  
*Она не выпьет весь суп.* הוא לא ישתה את כל המרק.

Ясно, что в данном контексте ярко выраженный эмоциональный компонент выражается в интонации клиента и в повторе его обращений к официанту. Обращение же официанта произносится с заметно ослабленной звательной интонацией с понижением тона.

Все сказанное выше наблюдается в разных языках, в том числе русском и иврите. Но кроме общности в различных языковых и социальных культурах существуют различные формы обращения. Перейдем к особенностям использования обращений в иврите.

### Этикет обращений в Израиле

На израильский речевой этикет оказывают влияние национальные и культурные традиции, включающие понятие израильской ментальности. Термин *менталитет* охватывает эпоху, среду, культуру, характер, которые определяют формы обращения.

Ментальность израильтянина значительно отличается от российской ментальности. Так, в иврите нет обращения «на Вы», однако, как указывается, в [1]: «Аналогом такого обращения является редко употребляемое обращение в третьем лице, например: *הַיְיָ אֱלֹהֵינוּ גָרָה* («Где проживает господин?» – Л.Ф.). Так к вам будут обращаться в полиции (если вас привели туда не под конвоем)». Кроме того, в религиозной среде принято обращение к раввину в третьем лице (см. ниже).

В Израиле практически нет жестких правил этикета, совершенно чужих людей называют просто по имени. В окошечках банков, на дверях или столах некоторых учреждений на табличках можно увидеть только имя чиновника, без фамилии. Все формы контактов, от подчеркнуто официальных до грубо-фамильярных, передаются другими средствами языка – интонацией, выбором соответствующих слов и конструкций.

### Классификация обращений в современном иврите

При составлении классификации в качестве основного материала был использован сборник [12] Р. Розенталя – ведущего языковой рубрики газеты "Маарив", в котором собран лексикон разных слоев населения: студентов, солдат, религиозных людей и т.д.

Первая глава лексикона представляет собой словарь обращений, принятых в Израиле, представленных в алфавитном порядке. Возле каждого слова короткое объяснение со ссылкой на происхождение. В соответствии с этим словарем автором составлена классификация в виде таблицы. Обращения, приведенные в разных столбцах, отличаются по степени официальности, а приведенные в разных строках – по происхождению (см. табл. 2).

Таблица 2

|               | официально-<br>уважительные  | дружественные  | обращения<br>к детям   | язык<br>любви   | агрессия                |
|---------------|--|--|--|---|-------------------------|
| Иврит         | אדוני, אדון-<br>מר-, גברתי,<br>כבוד ה-<br>גברותי ורבותי,<br>גברת,<br>אדון נכבד,<br>הוד מעלתו,<br>חבר, מכובדי,<br>נכבדי | אבאלה, אבויה,<br>בחור, בחור צעיר,<br>בחורצ'יק, בחוריקו,<br>איש, איש יקר,<br>אנשים, אנשימים,<br>בלבית, בנות, גבר,<br>דוד, דודה, ידידי | מותק, טיפשוו,<br>חמודי, ילודס,<br>מסכנוו, צדיק<br>שלי, חמוד'לה,<br>חמודון,<br>מתוקון | מותק,<br>נשמה,<br>בובה, בובי,<br>בובוש,<br>מתוקה,<br>חמודה,<br>טיפשוו,<br>מאמאלה,<br>יקירי,<br>יקירתי,<br>כפרה,<br>כפרונה | ג'נג'י                  |
| Арабский      | חואג'ה, יא -   | יא שייך, אחי, אחותי,<br>חביבי, חבוב, אחוקי,<br>יא זלמה, חביבתי,<br>סחבק  |  | יא עיני, יא<br>רוחי, עיוני,<br>עיניים שלי   | יא אידיוט,<br>יא חנטריש |
| Английский    | מסטר   | גרלוז, מן, סיסטר   | בייבי  | בייבי,<br>דרלינג,<br>הני, סוויטי,<br>מאמי, מיי<br>דיר,<br>סוויטהארט,<br>קוקי  |                         |
| Идиш, русский | רב יהודי, רבנו,<br>רב, חבר'ה,<br>טבאריש  | "בנדיט", חברה  | תכשיט,<br>אינגלה,<br>טאטאלה,<br>זיס, זיחקייט,<br>פוצי מוצי,<br>קינדראך,<br>קוצי מוצי | מיידלה,<br>ממוש   |                         |

Классификация исконных официально-уважительных обращений по происхождению

Отдельно представлена классификация исконных официально-уважительных обращений по происхождению в соответствии с принятой классификацией словаря Э. Шошана [3], которые делятся на библейские, талмудические, обращения литературы средних веков и обращения современного иврита.

Таблица 3

| в Танахе       | в Талмуде   | в литературе Средних веков  | в современном иврите              |
|----------------|---|-----------------------------|-----------------------------------|
| אדון, אה, אהות | מר, רבי, רבן, אבא מרי, הוד מלכותו, אדונה, אדונית, מרה | גביר, רבותיי, כבוד ה-, גברת | אדון נכבד, כבוד מעלתו, גברת נכבדה |

Формы обращения в современном иврите

- Общепринятые формы обращения в повседневной жизни. В современном иврите общепринято обращение к незнакомым людям אדוני (*мой господин*) и גברתי (*моя госпожа*). Обращение к мужчинам מר (*господин*) применяется, в основном, с именем или фамилией. Слово אדון используется только в третьем лице. По свидетельству Б. Подольского [17], אדוני и גברתי – это подчеркнуто-вежливая форма обращения, хотя отдельное обращение גברת тоже существует. В соответствии с [7], уважительная форма, предшествующая имени собственному или фамилии, может употребляться как с артиклем, так и без него: מורה עדנה (*учительница Эдна*) или המורה עדנה, גברת ישראלי, הגברת ישראלי (или ד"ר לוי, הגברת ישראלי (*доктор Леви*) или הד"ר לוי). В публичных выступлениях принято обращение קהל נכבד (*уважаемое общество*) или גבירותיי ורבותיי (*дамы и господа*). На сайте [17] обсуждалось еще одно обращение – דודה (*тетя*). Оно присутствует при обращении к работницам кухни в детских садах и в армии.
- Официально-уважительная форма обращения в современном иврите. В Израиле, как и в других странах, существует иерархия в публичных обращениях к официальным лицам в соответствии с их статусом. Так, например, в телевизионном интервью с министром

обороны журналист использует обращение: כבוד השר. Официальные формы обращения в Израиле можно проследить на примерах обращений протокольных заседаний Кнессета. Так на заседании Кнессета от 23.06.08 [15] по случаю приема французской делегации под руководством Н. Саркози звучали такие обращения: הוד מעלתו ניקולא סרקוזי (*Ваше превосходительство Николая Саркози*), ידידי הנשיא (*мой друг президент*), כבוד נשיא המדינה שמעון פרס (*Ваша честь, президент государства Шимон Перес*), אדוני הנשיא (*господин президент*), מכובדי נשיא המדינה מר שמעון פרס (*уважаемый президент государства господин Шимон Перес*), גברתי יושבת ראש הכנסת דליה יציק (*глава Кнессета Далия Ицхак*), גברתי השגרירה (*госпожа посол*), אורחים יקרים (*дорогие гости*), כבוד הנשיאים (*уважаемые президенты*).

• Уважительные формы обращения к раввинам. На сайте [14] р. Э. Эссас разъясняет, что корректное обращение к раввину на иврите предусматривает титул רב (*раввин*) с указанием имени или фамилии. Кроме того, распространена и форма обращения רבי (*рабби*), после чего произносят имя раввина, например, רבי שמואל (*рабби Шмуэль*). Если же о раввине говорят в третьем лице, то используют слово רב с добавлением имени или фамилии. Обращение же к раввину, с использованием заимствованной из идиша формы רב не вполне корректно (в идише это слово использовалось как уважительное, хотя и «народное», обращение к любому человеку). На израильском религиозном сайте [21] подчеркивается, что обращение к раввину должно быть вежливым, а показателем такой вежливости является обращение в третьем лице. Эту тему развивает также р. Куклин на сайте [18]. Говоря об обращении в третьем лице, он подчеркивается, что оно отмечено уже в Танахе. Так, например, Эсав говорит Ицхаку:

*Да встанет отец мой и да поест от дичи сына его...* יקם אבי ויאכל מציד בְּנוֹ... (בראשית, כ"ז, ל"א)

И Йосеф обращается к фараону в третьем лице, по-видимому, чтобы выразить уважение:

*А теперь да усмотрит фараон...* ועתה יראה פְּרעה... (בראשית, מ"א, ל"ג)

По словам р. Куклина, это явление характерно также для Талмуда при обращении учеников к своим учителям.

- Формы обращений в судах. В судах существует уважительное обращение к судье כבוד השופט (*Ваша честь*). Проиллюстрируем это на конкретном примере из известного анекдота:

*Жалоба*

Судья: *Обвиняемый, почему ты грабил один и тот же магазин три раза подряд?*

Обвиняемый: *В первый раз я взял оттуда платье жене, и после этого, Ваша честь, она дважды просила меня поменять его.*

תלונה

השופט: הנאשם, למה שדדת אותה חנות שלוש פעמים רצופות?

הנאשם: בפעם הראשונה לקחתי משם שמלה לאשתי ואחר כך, כבוד השופט, היא ביקשה ממני פעמיים להחליף אותה.

Для дополнительного примера вспомним пьесу Э. Кишона [10]. Действие пьесы происходит в суде, который должен установить, кто является отцом пятимесячного младенца. На суде присутствуют плотник Йосеф Цимерман с адвокатом и Мария, мама ребенка. Пьеса, как и множество других рассказов Э. Кишона, пестрит обращениями. К судье все, за исключением Йосефа, обращаются: כבודו. Судья обращается к адвокатам: אדוני, к Йосефу – מר צימרמן и אדוני, к Марии – גברתי и גברת צמרמן. Йосеф обращается к жене: יקירתי, а к судье – אדוני השופט.

К сожалению, уважительные обращения в израильских судах не всегда соблюдается. Об этом можно заключить, в частности, из [5], где отмечается, что при обращениях адвокатов к судьям наиболее распространенными являются не כבוד השופט, а обращения אדוני и גברתי. Если же обращение כבוד השופט и употребляется, то значительно чаще по отношению к судье-мужчине, чем к судье-женщине. Автор цитируемой работы отмечает также, что при обращении к женщинам-судьям и к женщинам-адвокатам нередко употребляется форма גברת вместо более уважительной גברתי, что, по его мнению, свидетельствует о снижении к ним уважения.

- Формы обращений в письмах. Письма бывают личные и официальные. Личные – более интимные и дружественные, в них используются обращения к человеку прямо по имени собственному полному, уменьшительному или по прозвищу без указания должности или степени. Обращения же в официальных

письмах содержат имя собственное, фамилию, а также должность адресата, например: מנהלת מחלקה מרים לוי, *Мирьям Леви, начальник отдела*). В некоторых случаях указывается только должность: מורים ותלמידים (*преподавателям и учащимся*). Обращения в официальных письмах: אדון נכבד (уважаемый господин), גברת נכבדה (*уважаемая госпожа*), אדון גברת נכבדים (*уважаемые господин/госпожа*), נכבדיי (досл.: *мои уважаемые*). Перед именем и фамилией используется обращение מר (*господин*), מרת (*госпожа*), напр.: מר כהן (*господин Коэн*). В [2] рекомендуется (вне зависимости от того, адресовано ли письмо конкретному лицу, группе людей или организации), начинать письмо со слова לכבוד (*уважаемому*). Обратиться к кому-то конкретно можно со словами אדון נכבד (*уважаемый господин*), גברת נכבדה (*уважаемая госпожа*). Используя же נכבדיי, можно обратиться к одному или к группе лиц независимо от пола. Если адресат имеет ученую степень или воинское звание, то они могут быть использованы вместо слов *господин* или *госпожа*. Например, вместо מר חיים לוי (*уважаемому господину Хаиму Леви*) используется לוי חיים ל"ר (*уважаемому доктору Хаиму Леви*). Когда необходимо указать профессию или должность адресата, они пишутся после его имени и фамилии: מר חיים לוי, רופא (*уважаемому г-ну Хаиму Леви, врачу*).

- Формы обращений к детям. Очень популярны в современном языке многочисленные формы обращения, выражающие положительное отношение говорящего к адресату. Особенно это относится к маленьким детям. Индивидуально к детям обращаются по имени, домашнему прозвищу или используют ласкательные слова. В речи близких людей, в разговорах с детьми обращение часто сопровождается эпитетами и добавлением к имени уменьшительно-ласкательного суффикса. Видно, что уменьшительный суффикс в основном выражает положительную оценку и приблизительно соответствует смыслу "хороший, приятный, славный". В статье [11] отмечается, что большинство ласкательных имен и слов похвалы в иврите начали свой путь как обращения родителей к детям, а сейчас используются также для выражения симпатии между взрослыми, в обращениях между

супругами. В 30-х годах 20-го века в качестве эпитетов стала использоваться целая группа слов от корня ה'מ'ד – חמוד, חמודי, חמוד, а также от корня מ'ת'ק – מתוק, מתוקי, מתוק. Далее, уже в 50-х годах, приобрело широчайшее использование слово אינגלה (идиш. *ребенок, мальчик*), а также פּוּצִינִיּוּ מוּצִינִיּוּ / פּוּצִק'ל'ה מוּצִק'ל'ה (*пуцкеле-муцкеле/ пуциню-муциню*), что в конце концов сократилось до פּוּצִי מוּצִי (*пуци-муци*), что представляет собой сюсюканье типа у-тю-тю. Тогда же очень широко стал использоваться идишский суффикс לַה как уменьшительный, например:

*Даночка, съешь бананчик.* דנה'לה דנה'לה תאכלי את הבננה'לה.

В тот же период стал использоваться другой уменьшительный суффикс ון (-он): טיפּשׁוֹן (*глупенький*), מתוקוֹן (*сладенький*), חמודוֹן (*миленький*).

• Язык любви, уменьшительно – ласкательные имена. Язык любви использует в своем арсенале особый запас слов для обращения к объекту любви. Т. Нив в [9] перечисляет обращения, которые использует язык любви: חמודה שלי (*лапочка моя*), יקרה שלי (*дорогая моя*), אהובה שלי (*любимая моя*), מתק שלי (*сладкий мой*), עיניים שלי (*глазки мои*), יפה שלי (*красавица моя*), נסיכה שלי (*принцесса моя*), מלכה שלי (*царица моя*), מאמי (*дорогуша*), נשמה (*душечка*), כפרה (*жизнь моя*). Среди этих выражений особое место занимает слово כפרה с ударением на втором слоге (в нормативной форме – с ударением на последнем слоге – оно означает: *искупление, прощение*). Т. Нив отмечает, что в этом слове объект любви – больше идеал, который принесет прощение Б-га за совершенные грехи. Р. Розенталь добавляет [12], что происхождение слова כפרה прослеживается также из арабского выражения 'נְמִשִּׁי בְפָרָה עָלַיְקָ', (*я готов искупить грехи, потому что я настолько тебя люблю*).

Данные обращения обладают большой выразительностью, образностью, эмоциональной насыщенностью. Ярко выраженная экспрессия делает эти обращения настолько неординарными, что заменить их нейтральными невозможно.

#### Способы образования производных имен

Каждый человек на протяжении своей жизни получал прозвища и дополнительные имена. Иногда это новые имена, полу-

ченные в детском саду, школе, кто-то получил их в армии. Зачастую прозвище используется в Израиле наряду с официальным именем или же вместо него. Так, писатель А. Б. Йегошуа (א.ב. יהושע) использовал букву «Б» – первую букву своего прозвища Boollі – в своем литературном имени.

Часто это просто сокращение официальных еврейских имен (Йоси вместо Йосэф, Срулик вместо Исраэль и т.п.). В Израиле политические и военные деятели больше известны по уменьшительным именам, чем по официальным. Например, начальником Генерального штаба израильской армии является Габи (Габриэль) Ашкенази (גבי אשכנזי).

Уменьшительная форма имени образуется, как правило, путем добавления суффикса к усеченному имени (базе), состоящему из одной или двух корневых букв. В подавляющем большинстве случаев базой служат первые буквы корня. Реже базой может стать вторая и третья корневые буквы. В последнем случае уменьшительную форму не всегда легко распознать. Так, среди уменьшительных имен от имени Рахель можно встретить услышать не только Рухале или Рохи, но и Хели; от имени Ривка – Рики и Бэки; от имени Йааков – Джеки (от английского Джекоб).

В газете הָאַרץ от 01.07.09 опубликована статья О. Илани [4], в которой он пишет об исследовании вариаций имен израильтян, проведенном лингвистом доктором Р. Бурнштейн из колледжа имени Д. Елина (г. Иерусалим). Результат ее исследования показал, что в первых десятилетиях после образования государства уменьшительные имена использовались только между членами семьи и друзьями, а с течением лет изменились общественно-языковые нормы, и установился обычай называть чужих людей уменьшительными именами. Так с 80-х годов с приходом в правительство Израила Арика (Ариэля) Шарона, Йоси (Йосефа) Бейлина и др. журналисты называть известных политических деятелей стали уменьшительными именами.

Далее в [4] рассказывается, как в одной из газетных статей был с определенным сарказмом задан вопрос, что общего между именами אלי, רוני, ציפי, יולי, בוזי, אבי, רפי и עמי. Оказывается, все эти восемь имен

являются неофициальными именами министров предыдущего израильского правительства. Полные же имена выглядят соответственно: אליהו, אהרון, ציפורה, יעל, יצחק, אברהם, רפאל, עמיחי.

Из исследований Р. Бурншейн можно сделать вывод, что в каждом поколении у таких имен имеется особая форма и свои суффиксы. Причем весь исследуемый период с начала 20-го века по настоящее время делится исследователями на три временных отрезка:

- Период Пальмаха. С начала 20 века и первые десятилетия после становления государства для образования уменьшительного имени добавляли окончания из других языков: из идиша – לה (רבק'לה, מויש'לה), из славянских языков – קה (שייקה, יוסקה), יק (שמוליק, אריק).

- Имена взрослых *сабров*. Детям, родившимся в государстве Израиль, т. е. сегодняшним взрослым жителям Израиля, для образования уменьшительных имен добавляли суффикс ך. к полному или укороченному имени, изменяя при этом ударение на предпоследний слог. ציפורה, אבי – יוסף превратился в יוסי, אברהם – אבי – ציפורה – ויציפי и т.п. Изменения произошли и в коротких именах: טל стала טלי, רוּת – רוּתי.

- Имена современных детей и молодежи. Современные дети и молодежь стараются больше пользоваться именем, полученным при рождении, хотя некоторые укорачивают его (что принято и в других языках), убавляя последний слог, или же добавляют окончание וי, которое используется только для образования уменьшительно-ласкательных имен, например: דף (ניצה), גיץ (ניצה), דפנה (דפנה), חנוש (חנה), אסתר (אסתר).

Р. Бен Шахар рассматривает в [6] явление грамматического сдвига некоторых глаголов будущего времени в имена существительные и прилагательные. В частности, глаголы будущего времени יאיר (он осветит) и יצחק (он засмеется) приобрели дополнительную роль имен собственных, и в этой роли они ведут себя как обычные имена с именными грамматическими формами. Поэтому родители дают своей дочери имя אירה как производное от существительного, а не תאיר, как в соответствующей глагольной форме.

### Вариации имен собственных

Организаторы ряда израильских сайтов проводили опросы, посвященные теме вариаций и историй происхождения уменьшительно-ласкательных имен. Так, например, на сайте [16] девушкам были заданы следующие вопросы:

- *Какое ваше настоящее имя?*
- *Какие вариации имени есть у вас? Разъясните, кто назвал вас так и есть ли история получения этих имен?*
- *Даете ли вы прозвища членам своей семьи и друзьям и почему, т.е. есть ли определенный смысл у этих имен?*
- *Хотели бы вы изменить свое имя или, по крайней мере, чтобы родственники называли вас по-другому?*

Вот некоторые ответы участников опроса:

➤ *Мое настоящее имя Брит. Назвали меня Брит, т.к. незадолго до моего рождения умерла моя прабабушка, которую звали Берта (но не хотели называть меня именно Берта). Кроме того, я родилась в еврейский новый год – 1 тишрея, когда вспоминают ל"ב (союз) Г-спода с народом Израиля. Мои прозвища: Бриц, Бриток (как Бритош), Брита, Брити, Мила (от מילה ברית). Я называю разных людей именем Буб, как ребят, так и девочек, в основном, своих племянников. Ширу я называю Шири, Ширале, Шири, Ширци, Широнц. Яэль я называю Яэли. Ади я называю Адиш. Если у меня будет друг, я буду звать его Маток или Мотэк (это одно из самых любимых моих слов). Имя свое изменять не хочу. Хочу, чтобы все звали меня Бриц.*

➤ *Мое настоящее имя Орнит. Мои прозвища: в семье – Орнити, Орнитуш, Ор; среди друзей – Орна; для командиров в армии – Оранит, Циля. Я не все помню: все эти нит, нитуш и шут.*

➤ *Мое имя Кинерет. Мое имя очень понизило мою самооценку. Все называют меня «Ям амэлах», Кини, Кинеруш.*

➤ *Мое имя Кристин. Называют меня Ким, Криси. Мама иногда называет меня Кристинушинуш. Я очень люблю свое имя. Оно распространенное американское. Я не вижу себя с другим именем.*

На сайте [13] был организован конкурс вариаций имен, и сами организаторы с удивлением обнаружили, что самыми популярными оказались имена из Танаха.

Среди мужских имен (в порядке убывания количества вариаций): Яков (14 вариаций: Яки, Джако, Джек, Жако, Жак, Янкель, Янкеле, Янко, Куби, Янкуль, Джекоб, Якоб, Янкуш, Куб), Ицхак (13 вариаций: Айзик, Яцик, Цахи, Иззи, Ицик, Иц, Изак, Яц, Чико, Ичо, Ицхакале, Иче, Ижо), Йосеф (10 вариаций: Йоси, Йос, Джо, Джозеф, Джузфе, Йоске, Йосуф, Йоскеле, Йоселе, Йосиню), Давид (8 вариаций: Дэйвид, Дуди, Дэйв, Дуду, Дудеде, Дудинка, Давидка, Давиди), Авраам (8 вариаций: Ави, Авраимле, Аврум, Аври, Авраам, Абраша, Абрашка, Айбэ), Шмуэль (7 вариаций: Шмулик, Шмиль, Шмило, Шмлук, Шмуэли, Мули, Мулинка), Мордехай (5 вариаций: Моти, Мордух, Мотеле, Мотке, Морди), Шломо (5 вариаций: Шлоймеле, Шломке, Мому, Моми, Мони), Исраэль (3 вариации: Сруль, Срулик, Ифра).

Среди женских имен: Сара (15 вариаций: Сарит, Саритуш, Сари, Сарай, Сэри, Сурэле, Сурке, Суркеле, Сурки, Сэра, Сурэ, Сарэле, Сареке, Сарика, Сарине), Рахель (9 вариаций: Хэли, Рухале, Рехела, Рахела, Рухик, Рухци, Рахли, Рохи, Хэлинка), Эстер (7 вариаций: Эстерина, Эстерика, Эсти, Эти, Эстерке, Эстерина, Эстуш), Ривка (6 вариаций: Ревекка, Рики, Ривкеле, Рика, Ривки, Бэки), Леа (3 вариации: Лулу, Лейка, Леале).

Одна из организаторов этого форума по имени Сарит пишет, что в детстве очень страдала и плакала, когда ее называли уменьшительно Сара, и только через 30 лет влюбилась в это имя. На этом же сайте одна из женщин пишет: «При рождении дали мне имя Хана в память об умершей бабушке. В армии мое имя сократили до Хани. После армии у меня были периоды увеличения веса и периоды похудения. Когда я поправлялась, меня звали Хана, в нормальной форме – Хани, когда худела – Хэн, в состоянии анорексии – Х. Сейчас я Хани. Для тех, кто меня любит – Ханцуш, для тех, кто меня балует – Ханцуца, для лучшей подруги – Хануша, Когда я нервная – Хананья, для родителей и членов семьи я – Хана». Еще одна женщина по имени Сигалит пишет об отношении к вариациям своего имени: «Каждый, у кого

имя составлено из трех слогов, знает, насколько возможно исказить его. Еще ладно, если его произносят просто с ударением на последнем и на предпоследнем слоге, но также имеют место всевозможные попытки отсечь слог, несмотря на все попытки защитить его: не Сигаль, не Галит, и не Сиги». Но все эти проблемы существуют только в общении с чужими людьми. От близких людей она с удовольствием принимает имя Сигалитуш.

Есть все основания полагать, что процесс создания производных значений и ныне развивается с той же интенсивностью, как и процесс создания новых имен, и где-то эти процессы пересекаются.

#### Образование уменьшительных имен с помощью суффиксов из ладино.

К сожалению, очень мало информации об образовании уменьшительных имен с помощью суффиксов из ладино. Р. Розенталь в своей газетной рубрике הַזֵּירָה הַלְשׁוֹנִית пишет: «יקן. – уменьшительно-ласкательный суффикс ладино, появляющийся во множестве имен», например, בחוריקן [12] (*обращение к молодому человеку*). Аналогичный суффикс женского рода – קָה., напр.: שר'יקה (от שרה) и даже מאמ'יקה.

#### Ударение в именах собственных

У многих израильских имен танахического происхождения в разговорном языке произошло смещение ударения с последнего слога на предпоследний. Р. Розенталь приводит следующие примеры [12]: מנשה, שלמה, עמוס, מיכה, שרה, רבקה. Более длинные имена, такие как מיכאל, דניאל, получили ударение на третий слог от конца. Проблема ударений обсуждается, в частности, на сайте [17]. Так Б. Подольский отмечает, что ударение в именах собственных заслуживает особого рассмотрения. В ряде имен ударение на начальном или предпоследнем слоге отличает имя собственное от нарицательного: חיים (*жизнь*), חַיִּים (*Хаим*), שָׂרָה (*женщина-министр*), שָׂרָה (*Сара*).

Когда слово ישראֵל употребляется в качестве имени собственного, ударение переносят на предпоследний слог – ישראֵל. Это иллюстрирует общую тенденцию разговорного иврита – произносить собственные имена со смещением ударения на

"идишский" манер: Йццхак, Яаков, Эһуд, Моше, Давид – вместо Йццхак, Яаков, Эһуд, Моше, Давид соответственно. Отметим, что в именах Ноам, Боаз и др., где нормативное произношение предусматривает ударение первом слоге, смещение ударения в разговорном языке не наблюдается.

### Заключение

В каждой стране и у каждого народа существуют традиции и обычаи речевого общения, имеющие глубокие исторические корни и отражающие национально-культурную специфику речевого поведения. Например, особенностью системы обращений в Израиле является не только отсутствие уважительного местоимения «Вы», но и то, что употребление в роли обращения имени (полного или сокращенного) не обязательно выражает близкие, дружеские отношения между говорящим и собеседником. Такое обращение между чужими людьми не несет оттенок фамильярности, как это сразу почувствовалось бы в русском языке. В иврите существует своя сформировавшаяся веками система обращений. Внутри этой системы присутствуют бережно сохраняемые древние формы обращения и имена времен Танаха; одновременно продолжается творческий процесс создания новых имен, новых форм обращения. Знание особенностей национального этикета Израиля, его речевых формул поможет понять правила речевого общения и применять эти правила на практике.

### Библиография

1. Беленький М. Искусство выживания в Израиле, <http://www.ijc.ru/>.
2. Косоновская Е. «Деловое письмо на иврите» издание 2-ое, изд. «Лира», Иерусалим.
3. אבן שושן א'. המילון העברי המרוכז. 1993, קריית ספר בע"מ ירושלים.
4. אילני ע'. מחקר: האבולוציה של שמות החיבה. <http://www.haaretz.co.il>
5. דוּן-יחייא ב'. אפליית נשים באינטרקציה באולם המשפט. <http://img2.tapuz.co.il>
6. בן שחר ר'. לא-יוצ'לחית. <http://www.haaretz.co.il>
7. החלטות האקדמיה בדקדוק. מהדורה שנייה. לשוננו לעם. חוברת מיוחדת, תשרי תשס"ז, בהוצאת המזכירות המדעית של האקדמיה ללשון העברית, ירושלים, 114 ע'.
8. השפעת התנ"ך על חיי היום-יום בישראל, <http://tanakhblogger.blogspot.com>
9. ניב ט'. חולה עליך, כפרה. <http://www.haaretz.co.il>

10. קישון א'. משפט האבהות של הנגר יוסף. ידיעות אחרונות, 2004.
11. רוזנטל ר'. אינגלה חמוד שלי – כמה מילים על כינויי החיבה הנפוצים לילדים.  
<http://www.izoonim.co.il>
12. רוזנטל ר', 2007 הלקסיקון של החיים – שפות במרחב הישראלי. כתר, 2007.
13. <http://www.bwoman.co.il>
14. <http://www.evrey.com>
15. <http://www.knesset.gov.il>
16. <http://sf.tapuz.co.il>
17. <http://www.slovar.co.il/forum>
18. <http://toldot.ru/blogs/rkuklin>
19. <http://he.wikipedia.org/wiki>
20. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
21. <http://www.yeshiva.org.il>

### **Использование аутентичных текстов в обучении чтению на иврите на начальном этапе<sup>1</sup>**

Развитие устойчивых умений и навыков чтения в обучении иностранному языку является одним из основных компонентов формирования коммуникативной компетенции. Несомненно, чтение является наиболее популярным видом речевой деятельности в практике преподавания иврита. Тому есть много причин. Умения чтения реально используются в повседневной жизни. Они формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования. Поэтому в обучении ивриту как второму иностранному языку чтению часто уделяется приоритетное внимание. Реализуя известные, хорошо зарекомендовавшие себя приемы обучения чтению, можно добиться существенных результатов, в том числе благодаря возможности осуществления переноса, заложенной в этом виде речевой деятельности.

Однако следует иметь в виду специфику иврита и выбирать такую модель обучения чтению, которая, с одной стороны, соответствовала бы современным подходам к обучению этому виду речевой деятельности, а с другой, отражала языковые особенности иврита.

В реальном чтении процессы восприятия и понимания тесно взаимосвязаны. Вместе с тем, умения и навыки, обеспечивающие данные процессы, принято делить на две группы: 1) технические навыки чтения; 2) умения и навыки переработки воспринимаемой информации.

*Первый момент – обучение технике чтения (ТЧ)*, процесс установления звукобуквенных соответствий и автоматизация данных навыков. В методике преподавания второго иностранного языка (например, французского, немецкого, испанского) принято считать, что процесс овладение техникой чтения значительно ускоряется. Для этого имеется целый ряд причин: знание латинского алфавита, приобретенные умения чтения на первом иностранном языке (например, английском), наличие устойчивых навыков звукобуквенного анализа и синтеза. Однако все эти позитивные

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках исследования при поддержке фонда Юджина Винера (грант для молодых ученых) – прим. авт.

моменты, дающие возможность осуществить перенос ранее приобретенных навыков и умений в новую языковую и учебную ситуацию, не имеют подобной силы в формировании навыков техники чтения на иврите. Специфика письма на иврите, особенности орфографии, существование нескольких, достаточно отдаленных по времени периодов развития письменности на иврите привели к появлению таких трудностей в обучении чтению, с которыми учащиеся ранее не встречались. Особую трудность в обучении ТЧ на иврите представляет внутриязыковая и межъязыковая интерференция. Как пример внутриязыковой интерференции можно привести совпадение по написанию, но при этом расхождение по звучанию некоторых букв еврейского алфавита (*bet-vet, kaf-ħaf, shin-sin*). Межъязыковая интерференция также оказывает сильное влияние на формирование устойчивых навыков ТЧ, особенно в том случае, когда речь идет об обучении ивриту как второму (или даже третьему) иностранному языку. Здесь проявляется интерферирующее влияние сразу нескольких языков из разных языковых групп. И, соответственно, ошибок в чтении студентов становится еще больше. Позитивное влияние оказывает лишь сложившиеся у студентов собственные технологии обучения чтению на неродном языке. Но и в этом случае важна роль преподавателя, который не только предоставит материал для изучения, но и сможет выработать эффективную методику обучения чтению на иврите. Поэтому необходимо тщательно проанализировать специфику орфографии иврита и подобрать современные технологии обучения ТЧ и информативного чтения.

Еврейская письменная традиция является одной из древнейших в мире. Есть памятники еврейской письменности, которым насчитывается около 3000 лет. Естественно, что за такой длительный период не только графический облик письма, но и сами принципы орфографии претерпели известную эволюцию, которая шла в направлении все большего усовершенствования письма и облегчения пользования им [2, 337]. В семитских языках в качестве неразложимых единиц фонетического состава слова фигурировали не отдельные согласные и гласные звуки, как впоследствии было реализовано во многих других языках (в т.ч. славянских, романских, германских), а тесное

сочетание согласного звука с последующим гласным. Такое понимание фонетической природы языка обусловило консонантный характер письменности. Со временем под воздействием разных объективных и субъективных факторов была разработана так называемая система вокализации (огласовки) библейских текстов. Первоначально система огласовки была призвана служить сохранению правильного чтения библейских текстов, но в дальнейшем стала повсеместно использоваться и для нужд обычной письменности. Современный период развития письменности на иврите характеризуется использованием принципа расширенной полногласной орфографии, которая начала складываться еще в период Талмуда. В течение нескольких десятков лет вошли в употребление два типа орфографии: орфография огласованных текстов, базирующаяся на исторической и этимологической основе (применяющая в качестве критериев орфографию Библии), и орфография неогласованных текстов, максимально использующая буквы ך, ם, ן и ף для обозначения гласных звуков и ряд других приемов, облегчающих чтение текстов, не имеющих знаков огласовки [2, 344].

Эти и других трудности становятся препятствием для формирования навыков техники чтения на иврите. Поэтому очень важно правильно выбрать методику обучения технике чтения на иврите и подобрать специальные упражнения на отработку соответствующих навыков.

Анализ современных методик обучения технике чтения дает нам основание выделить те из них, которые являются наиболее эффективными и приемлемыми в обучении ивриту. Наиболее распространенными методами обучения технике чтения являются следующие: алфавитный, фонетический, метод целых слов, звуковой аналитико-синтетический, слоговый. Исходя из специфики иврита, наиболее приемлемым из указанных представляется слоговый метод. Именно он позволяет сформировать такие навыки ТЧ на иврите, которые в полной мере реализуются при чтении неогласованных текстов и позволяет лучше уяснить неразрывную связь между согласной буквой и знаком огласовки. Необходимо также отметить, что для создания прочных навыков ТЧ на иврите

необходимо также создать эффективную и действенную систему упражнений. Приведем примеры упражнений:

1. группа упражнений на формирование навыков ТЧ отдельных слов и словосочетаний (преимущество отдается упражнениям на имитацию и дифференциацию):

- чтение отдельных букв и буквенных комплексов (буква + огласовка) за учителем и самостоятельно;
- чтение интернациональных слов без огласовок;
- нахождение различий в похожих по написанию буквах, чтение слов с такими буквами;
- чтение имен собственных в огласованном и неогласованном вариантах;

• заполнение пропусков недостающими буквами;

2. группа упражнений на формирование навыков ТЧ целых текстов:

- нахождение в ряду, состоящем из 6 – 8 примеров, слов, отличающихся по написанию;
- заполнение слов недостающими буквами;
- объединение слов текста в тематические группы;
- подбор к словам на иврите русских эквивалентов в родном языке;
- дополнение выделенных предложений;
- чтение текста по звуковому образцу;
- нахождение в тексте предложений, содержащих ответ на вопрос преподавателя;
- Нахождение конца предложения из заданных образцов.

Известно, что ТЧ не является достаточным условием понимания текста, а связь между техническими навыками и пониманием не носит прямолинейного характера. Практически это дает как возможность при недостаточно развитой ТЧ понимать содержание текста, так и возможность достижения определенного уровня в ТЧ при довольно поверхностном, фрагментарном понимании. Однако большой разрыв между технической и смысловой сторонами чтения невозможен, и основное место в этом диалектическом единстве принадлежит пониманию. Именно поэтому не следует устанавливать значительный временной разрыв между началом обучения ТЧ и информативному чтению на иврите.

*Второй момент связан с обучением информативному чтению*, т.е. чтению с извлечением информации. Поскольку обучение чтению на втором иностранном языке связано с повышением эффективности и интенсивности обучения, необходимо выбирать такие приемы, методы работы и источники для формирования умений чтения, которые обеспечивали бы достаточную коммуникативную активность, были ситуативно оправданы в обучении и обеспечивали высокую мотивацию в изучении иврита как второго языка.

Всем этим требованиям, на наш взгляд, отвечают *аутентичные тексты*, т.е. тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка [3, 193]. Это – оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации. Приоритетное использование аутентичных документов (текстов) обусловлено «приближением» учащихся к будущему применению языка в естественной коммуникации. Их использование помогает имитировать на занятиях условия реального общения, создавать атмосферу аутентичной ситуации коммуникации. Они служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка. Понятие *прагматический текст* было введено в преподавание иностранных языков И.Л. Бим. В аттестационных требованиях к уровню владения иностранным языком учащимися общеобразовательных школ автор выделяет такой тип текстов, относя к ним несложные аутентичные тексты разного жанра, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка (объявления, вывески, рекламу и т. д.).

Под *прагматическими текстами* понимаются тексты, которые относятся к сфере нехудожественной коммуникации, массовой коммуникации и характеризуются функциональностью, практичностью, регуляцией в плоскости предметно-объектной среды. Таким текстам свойственно практически полное совпадение прагматической установки текста и прагматической установки автора. К этой категории относится большое количество текстов информационного, регулятивного, инструктирующего характера, которые окружают человека в сфере его социальной активности. В со-

ответствии с доминирующим способом воздействия на адресата предложена следующая типология прагматических текстов:

- ✓ информативно-репрезентативные;
- ✓ инструктивно-директивные;
- ✓ убеждающе-воздействующие;
- ✓ документальные.

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <i>Информативно-репрезентативные</i> | меню, вывески, таблички информационного характера, объявления, справочные материалы, программы, расписания, прогноз погоды, афиша, план, карта, схема и т. п.   |
| <i>Инструктивно-директивные</i>      | инструкции по использованию предметов, по соблюдению правил поведения, кулинарные рецепты, вывески, указатели инструктивного и директивного характера, инструктирующий путеводитель по музею и т. п.            |
| <i>Убеждающе-воздействующие</i>      | реклама, афиша, анонс, этикетка с рекламным компонентом, текст гида, текст путеводителя и т. п.   |
| <i>Документальные</i>                | удостоверения личности, медицинского страхования, водительское удостоверение, свидетельство о рождении, документ об образовании (диплом, аттестат, свидетельство), финансовый документ (чек, квитанция) и т. п. |

Определение типа текста в процессе обучения чтению прагматических текстов облегчают понимание цели коммуникации, поставленной автором того или иного источника.

Анализ структурно-лингвистических параметров прагматических текстов выявил, что такие тексты имеют специфические особенности на композиционном, синтаксическом, грамматическом и лексическом уровнях. Сами тексты характеризуются: а) логичностью; б) конкретностью; в) эксплицитностью презентации информации; г) наличием национально-маркированной лексики; д) стереотипностью синтаксических и грамматических конструкций в зависимости от типа текста. Необходимость выделения данных черт продиктована лингводидактической задачей обучения. Указанные особенности лежат в основе понимания текста, в последующей его интерпретации. Это важно для формиро-

вания коммуникативных умений чтения, особенно – в контексте формирования межкультурной компетенции.

Разрабатывая методику обучения информативному чтению, прежде всего необходимо определить коммуникативный уровень владения этим видом речевой деятельности. Установить это возможно с помощью дескрипторов (содержательных параметров, по которым уточняются и оцениваются уровни владения неродным языком). Например, на допороговом уровне (уровень 2) студенты должны уметь:

- просматривать объявления, проспекты и выделять из них наиболее значимую информацию;
- извлекать необходимую/значимую информацию из сообщений, статей, содержащих много иллюстраций и цифровых данных;
- понимать короткие простые объявления;
- понимать анкету, связанную с личными данными студента, и заполнять ее;
- понимать основное содержание относительно сложного текста, используя в этих целях, если это необходимо, двуязычный словарь, иллюстрации, заголовки.

При этом дескрипторы ориентированы на ситуации межкультурного аутентичного общения, т.е. на ситуации реального социального взаимодействия с носителями языка. Целесообразность использования прагматических текстов в процессе обучения чтению в контексте формирования межкультурной компетенции продиктовано их функциональностью и высокой социокультурной ценностью. Для более эффективного использования прагматических тестов в обучении ивриту нам представляется необходимым создать методическую модель с такими компонентами, как: 1) целевой; 2) содержательный; 3) конкретно-методический.

*Целевой компонент* отражает современные подходы к обучению информативному чтению и реализован в основных видах чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое. Данная классификация видов чтения по целевым установкам была предложена С.К. Фоломкиной. В основу этой классификации были положены практические потребности читающих: *просмотр* рассказа, статьи или книги, *ознакомление* с содер-

жанием, *поиск* нужной информации, детальное *изучение* языка и содержания. Каждый вид чтения связан, следовательно, с решением определенных коммуникативных задач [1].

*Содержательный компонент* модели реализуется в единстве его трех составляющих: лингвистической, психологической и методологической.

*Конкретно-методический компонент* реализует методику работы с прагматическими текстами в контексте обучения чтению как средству формирования межкультурной компетенции. Он включает этапы работы с прагматическим текстом, приемы работы и систему упражнений. Система упражнений состоит из: 1) комплекса упражнений на формирование умений восприятия прагматического текста; 2) комплекса упражнений на формирование умений понимания прагматического текста в соответствии с видом чтения; 3) комплекса упражнений на формирование умений интерпретации прагматического текста; 4) контролирующих упражнений [4].

*Комплекс упражнений на формирование умений восприятия прагматического текста* включает: а) упражнения на ориентацию в прагматической установке текста (определение темы, адресата, доминирующей прагматической установки, прогнозирование сценария поведения и т.п.) и б) упражнения на формирование текстовых умений (выделение компонентов текста, опорных элементов, выделение национально-маркированной лексики, основных фоновых знаний инофонной среды в соотношении с родной культурой и т. д.).

*Комплекс упражнений на формирование умений понимания прагматического текста* нацелен на развитие умений осмысления информации в рамках общего, просмотрового, поискового или детального понимания информации прагматических текстов с учетом взаимодействия иноязычной и родной культур.

На этапе выполнения *комплекса упражнений на формирование умений интерпретации* учащиеся учатся: а) оценивать социокультурную информацию; б) определять стратегии, модели вербального или невербального поведения; в) делать обобщения.

На этом же этапе осуществляется оценочно-эмоциональный анализ социокультурной информации в сравнении с родной культурой.

В качестве *контролирующих упражнений* могут выступать все упражнения, входящие в состав предыдущих комплексов, применяемые с целью контроля коммуникативных умений, чтения прагматических текстов, а также разные виды специальных тестов (тест соответствия, *кюз*-тест, тест множественного выбора и т. д.).

Подводя итоги, мы хотим выделить коммуникативные умения чтения прагматических текстов как составляющих межкультурной компетенции: а) умения, ориентированные на восприятие информации прагматического текста; б) умения, ориентированные на понимание информации прагматического текста; в) умения, ориентированные на интерпретацию информации прагматического текста.

Таким образом, использование прагматических текстов в обучении чтению на иврите поможет не только реализовать цели и задачи обучения чтению, но и качественно подготовить студентов к последующему формированию умений говорения. Использование прагматических текстов дает возможность эффективно создать языковую среду и восполнить недостающие у студентов фоновые и социокультурные знания о современном Израиле.

#### Библиография

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебн. пособие для студ. лингв. ун-тов. М., Академия, 334 с.
2. Зелигер Л. Иврит. Фонетика, морфология, орфография и чтение. Справочное пособие.
3. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1991.
4. Чичерина Ю.В. Методика обучению чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников / Автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Н-Новгород, 2009.

**Теоретические аспекты преподавания иврита дошкольникам**

Иврит всегда считался важной составляющей в формировании еврейской самоидентификации [12]. Ряд специалистов считают, что через иврит дети впервые могут осмысленно познакомиться с еврейской культурой, а его изучение будет способствовать созданию позитивного отношения к ней [16]. В то же время, обучению ивриту в системе школьных учреждений в конце 90-х годов уделялось недостаточно внимания, что привело к потере мотивации учеников и отсутствию у большинства из них способности построить связную речь на иврите, на изучение которого они потратили несколько лет. Обучение ивриту дошкольников было неструктурировано, его успех и эффективность зависели исключительно от преподавателей.

Эта ситуация стала меняться к лучшему в последние несколько лет. Иврит включается в программы обучения еврейских дошкольных учреждений Москвы, С.-Петербурга, Тулы, Самары и др. городов. Появились израильские учебники по обучению дошкольников ивриту [13], [17]-[18]. Одновременно были разработаны российские методические материалы [3], [5]-[6]. Это говорит, с одной стороны, об интересе к преподаванию иврита дошкольникам и его актуальности, с другой стороны – о существующей потребности в методических пособиях в этой области. Однако, несмотря на имеющиеся методические материалы, многие учителя предпочитают преподавать иврит по своим собственным разработкам или используют отдельные материалы из существующих учебников и пособий. Это связано с тем, что либо языковой материал, либо методика, предлагаемые в этих учебниках, не отвечают полностью целям и возможностям обучения ивриту в российских дошкольных учреждениях.

В данной статье, исходя из целей обучения, мы попытались предложить принципы отбора лексического и грамматического материала, который, по нашему мнению, целесообразно включить в курс обучения ивриту дошкольников.

### Цели обучения

Эффективность учебного процесса зависит от того, как определено содержание обучения, и от того, как строится процесс усвоения этого содержания. Содержание же в свою очередь зависит от конечных целей обучения и возрастных особенностей учащихся.

Анализ учебных пособий по обучению дошкольников ивриту [3], [5]-[6], [13], [17]-[18] и английскому языку [9]-[11], [14]-[15] показал, что цели обучения, как их видят авторы пособий, в целом похожи и сводятся к следующим:

- формирование навыков понимания и говорения на повседневные темы, интересные детям дошкольного возраста и охватывающие основные сферы их жизни;
- развитие артикуляционного аппарата ребенка, постановка произношения, отработка отдельных звуков;
- формирование мотивации и позитивного отношения к иностранному языку, а через него и к культуре, путем интересно организованного обучения, создания благоприятной и дружеской атмосферы в классе.

Учитывая разработки М. Дональдсон [2], Е.И. Негневицкой и ее коллег [4], связанные с развитием у ребенка осознанного отношения к иностранному языку, о чем будет сказано подробнее ниже, к вышеуказанным целям нам видится целесообразным добавить также следующие:

- формирование речевых умений, т.е. способности свободно использовать изученный языковой материал (лексический и грамматический) в различных речевых ситуациях;
- объясняя в игровой форме некоторых базовых грамматических явлений (например, грамматических категорий рода и числа) развитие осознанного и активного отношения к языку;
- общее развитие ребенка путем использования игр, в том числе, развивающих, как способа организации обучения.

### Лексика

Уже традиционной и в целом оправдавшей себя стала идея тематической организации лексики [7]. При овладении родным языком ребенок изучает слова в хаотическом с точки зрения

лингвиста порядке. Последовательность такого изучения словарного запаса определяется исключительно необходимостью общения. В то же время, как показали психолингвистические исследования [4], поступающие в память слова проходят процесс обобщения и хранятся в человеческой памяти в виде групп, объединенных семантической связью. Поэтому целесообразно изучать не изолированные по значению слова, а группы слов, обозначающих какую-то смысловую область, что облегчает их запоминание и дальнейшее воспроизведение. В дошкольном возрасте тематическое изучение лексики также облегчает процесс запоминания. Анализ указанных выше программ обучения дошкольников ивриту и английскому показал, что следующие темы, включены в большинство этих пособий: «Знакомство», «Моя семья», «День рождения», «Цвета», «Счет от 1 до 10», «Части тела», «Игрушки», «Домашние животные», «Еда», «Фрукты-овощи», «Мебель/ мой дом», «Одежда». Эти темы действительно охватывают наиболее типичные сферы жизни ребенка.

Как отмечали Л.В. Щерба, Е.И. Негневицкая и др. ученые [7], [8], в отобранную лексику должны быть включены не только слова, обозначающие предметы и названия действительности, но и слова, характеризующие эти предметы (имена прилагательные), то, что с этими предметами происходит (глаголы), и те суждения, которые наиболее частотны при разговоре об этих предметах.

Л.В. Щерба отмечал также важность непредметной лексики, так называемых «строевых» слов: предлогов, союзов, артиклей, модальных глаголов и т.д. [7]. Он писал, что «при изучении иностранных языков знание строевых элементов важнее знаменательных. Число строевых элементов в каждом языке ограничено, а число знаменательных, можно сказать, бесконечно. Первые нужны всегда и везде, а встречаемость вторых зависит от интересов изучающего язык, а еще больше от случая. Первые надо выучить и знать, а о вторых можно догадываться при пассивном владении языком, и многое обходить при активном». Строевая лексика является также наиболее частотной.

Исследования детской речи во время игры [1] показали, что наиболее типичными детскими высказываниями являются

высказывания, побуждающие к действию («положи», «возьми», «нарисуй», «давай», «пойдем» и т.д.), высказывания, содержащие запрет или негативную оценку («не надо», «не бери» и т.д.), высказывания, содержащие описание признаков (размер, цвет, температура). Эти же высказывания наиболее типичны для повседневного общения в классе учителя и учеников.

По замечанию Л.С. Выготского, ребенок обладает способностью целостного запоминания информация, которая к 9 годам утрачивается. Поэтому, помимо отдельных слов, необходимо включать в обучение целые фразы и устойчивые выражения, которые ребенок может с легкостью запомнить.

Анализ лексического материала, включенного в указанные выше учебные пособия по обучению дошкольников иностранному языку, показал, что не вся подлежащая усвоению лексика интересна детям и полезна для повседневного общения. В связи с этим нами были сформулированы следующие принципы отбора лексики для включения в курс обучения дошкольников:

- лексемы должны быть наиболее частотными для детской речи и включать как предметную, так и не предметную лексику;
- помимо отдельных слов, в изучаемую лексику должны входить наиболее типичные для детской речи фразы и устойчивые выражения.

### Грамматика

Грамматика, по выражению Л.В. Щербы, является «репертуаром средств», при помощи которых выражаются отношения между самостоятельными словами и высказываниями, а также образуются новые слова [7]. Даже самый элементарный уровень общения на иностранном языке в рамках отобранного языкового материала требует владения указанными навыками.

В дошкольном возрасте ребенок еще не может осмыслить все грамматические законы, организующие язык и обеспечивающие его функционирование. В то же время к 3-4 годам ребенок уже полностью овладевает грамматическим строем родного языка. Как показали исследования Маргарет Дональдсон и ее коллег, освоение родного языка происходит путем выстраивания ребенком собственной системы правил, которую он потом корректирует, доводя до

правильной [2]. Таким образом, освоение грамматического строя языка происходит не путем имитации взрослой речи, а в результате активной аналитической деятельности ребенка. У ребенка в этом возрасте начинает формироваться аналитическое мышление, он стремится к построению ясной модели, структуры. Выведя какое-то языковое правило, он стремится действовать в соответствии с ним, подчиняя ему аналогичные языковые явления. Кроме того, в этом возрасте начинают складываться познавательные способности, формируются навыки логического мышления, которые являются ключевыми для дальнейшего развития ребенка. В связи с этим при обучении дошкольников ивриту необходимо, во-первых, включить в изучаемый материал базовую грамматику, без которой пользование языком и дальнейшее его совершенствование невозможно; во-вторых, вместе с детьми попробовать выделить некоторые грамматические законы, подобно тому, как они делают это при овладении родным языком, тем самым, сформировав у них подход к языку как к системе со своими правилами и закономерностями. Такое построение грамматических закономерностей способствует не только изучению азов грамматической структуры языка, но и развитию логического мышления, осознанности и памяти, что является одним из ключевых моментов успешного развития ребенка.

Нами были сформулированы следующие принципы отбора грамматики, целесообразной для включения в обучения дошкольников:

- грамматика, включенная в курс обучения, должна быть базовой, без которой говорение на иврите невозможно и превращается в простое название предметов. Часть грамматических законов преподаватель анализирует вместе с детьми, часть грамматики усваивается без анализа в выражениях, которые ученики запоминают;
- формируемые грамматические навыки должны касаться словоизменения и словообразования, образования синтагм и пользования «строеными» элементами высказывания – союзами, предлогами, артиклями.

В результате нами были отобраны следующие грамматические навыки:

1. Навыки словоизменения:
  - род;
  - число;
  - спряжение глагола в настоящем времени (שלמים: פעלם; биньян פעלם, פעלם, הפעיל, הפעיל, פעלם; שלמים: נפעל, הפעל, הפעל, הפעל, פעלם; ל"י, עו"י, פ"נ);
2. навыки словообразования:
  - модели для образования существительных: מקטל, קטל;
  - модели и окончания для образования прилагательных קטל, קטל, קטל;
  - смихут – отдельные слова, наиболее частотные для детской речи;
3. Навыки оформления синтагм
  - согласование имени существительного с именем прилагательным в роде, числе, категории определенности;
  - согласование имени существительного и личного местоимения с глаголом в роде и числе;
  - согласование имени существительного с числительным в роде и числе;
  - синтагмы с модальными глаголами и с глаголом «хотеть»;
  - синтагмы типа «у меня есть»;
  - синтагмы со значением отрицания, типа «это не мячик»;
4. Навыки пользования строевыми элементами высказывания;
  - предлоги места (в, под, на);
  - союз «и»;
  - определенный артикль.

Успешное усвоение грамматики во многом зависит от целесообразного и последовательного ее введения. Поэтому при разработке логики введения грамматики мы руководствовались следующими принципами:

- изучение языковых структур в той же последовательности, в которой происходит усвоение аналогичных структур в родном языке: сначала изучаются односложные предложения (существительные, числительные), а затем двусложные (существительное + прилагательное, личное местоимение + прилагательное, существительное + глагол, личное местоимение + глагол);

- от базовой, словарной формы к производной: сначала изучается слово в начальной форме, затем слово изменяется при помощи показателя той или иной грамматической категории;
- сначала изучаются те грамматические категории, без которых изучение других невозможно. Например, для образования множественного числа необходимо знать, какого рода слово, поскольку от этого зависит выбор одного из двух возможных окончаний, выражающих множественное число. Поэтому сначала изучается грамматическая категория рода, а затем грамматическая категория числа;
- изучение грамматической категории путем сопоставления форм внутри этой категории (единственное число – множественное число, мужской род – женский род и т.д.).

Предложенные в данной статье принципы отбора лексического и грамматического материала помогут преподавателю включить в обучение дошкольников именно тот языковой материал, который необходим на первой стадии обучения и будет являться основой для дальнейшего изучения и совершенствования знаний.

#### Библиография

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
2. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., 1985, 192 с.
3. Локшина Н. Иврит для малышей: Учебное пособие для преподавателей иврита в еврейских детских садах. СПб.: Фонд ИСОР РОО "Адаин Ло", 2003, 188 с.
4. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981. 111 с.
5. Обучение в еврейском детском саду: Программа и методические пособия (под ред. Т. Курилова) // СПб: Новая еврейская школа, 2004, 200 с.
6. «Обучение дошкольников ивриту через театр» С. Грабарик (г. Москва) – <http://www.ort.spb.ru/nesh/njs7/grabar7.htm>.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в школе. Общие вопросы методики. М., 1947. 96 с.
8. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Серия

«Психология дошкольника» под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1995.

9. Claire Selby with Lesley McKnight. Hippo and Friends – Cambridge University Press, 2006, 75 p.

10. Gergross G., Puchta H. Playway To English – Cambridge University Press, 2005, 81 p.

11. Musio M, Villarroel M. My First English Adventure – Longman, 2005. 159 p.

12. Spolsky, B. (1986). Teaching Hebrew in the Diaspora: Rationales and goals. Jewish Education, 54 (3), pp. 11-20.

13. Tal Sela: Hebrew & Heritage Curriculum: <http://www.talam.org/>.

14. Webster D., Worrall A. Pingu Loves English – Longman, 2004.

15. Wendy A. Scott and Lisbeth H. Ytreberg. Teaching English to Children. Longman, 1998, 115 p.

16. נבו נ' "הוראת עברית כלשון נוספת בגיל הרך בתפוצות: עיון בתכנית 'נצנים' צעדים ראשונים ברכישת הלשון", האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2007, ע' 116.

17. ניצנים – עברית לגיל הרך. – מרקז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2002.

18. סלע פ', מרגלית קונשטוק. חלב ודבש, עברית לילדי הגן, – המחלקה לחינוך יהודי ציוני, 2006.

**Об авторах**

*Аграновски Вера*, преподаватель иврита, ответственная за преподавание иврита в ульпанах стран СНГ и Балтии, Еврейское Агентство для Израиля;

*Балута Анастасия Анатольевна*, к.ф.н., доцент Московского государственного областного университета;

*Баркусская Ирина Рафаэлевна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Бычкова Александра*, выпускница Государственной классической академии им. Маймонида, студентка Еврейского университета в Иерусалиме;

*Берман Анна Марковна*, преподаватель иврита донецкого ульпана, Образовательный центр украинского филиала Всемирного еврейского агентства "Сохнут";

*Гутина Надежда Борисовна*, аспирантка факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова;

*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;

*Княжицкий Игорь Аркадьевич*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Коблинер Гила*, основатель и руководитель международного проекта «НЭТА»;

*Колода Светлана Александровна*, к.ф.н., доцент Горловского государственного педагогического института иностранных языков;

*Кондракова Юлия Николаевна*, 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 института международных отношений;

*Марьянчик Евгений Борисович*, к.т.н., профессор, директор Межрегионального центра преподавания иврита;

*Надорова Юлия Викторовна*, доцент Государственной классической академии им. Маймонида;

*Скородумова Полина Юриевна*, к.ф.н., старший преподаватель Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова;

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

*Френкель Лия Менделевна*, преподаватель иврита, Еврейский культурный центр «На Никитской».

## Содержание

|   |            |
|---|------------|
| <i>Г. Коблинер. И тот, кто умеет задавать вопросы (НЕТА – программа преподавания иврита в школах диаспоры).....</i>   | <i>5</i>   |
| <i>В. Аграновски, Р. Заславски. Поэтапное построение новой программы преподавания иврита в ульпанах Еврейского Агентства в первое десятилетие XXI века (опыт комплексного подхода).....</i> | <i>22</i>  |
| <i>И. Баркусская, Ю. Кондракова, Е. Марьянчик. Иврит через грамматику: опыт преподавания в московских вузах в 1995–2009 гг.....</i>   | <i>30</i>  |
| <i>И. Княжицкий. Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов.....</i>  | <i>46</i>  |
| <i>Ю. Надорова. Проект «Видеоуроки иврита» .....</i>  | <i>56</i>  |
| <i>В. Аграновски, И. Княжицкий, Ю. Кондракова, Е. Марьянчик. Летние школы по ивриту (2003–2005 гг.): попытка анализа.....</i>   | <i>61</i>  |
| <i>А. Соломоник. Языковая абсорбция новых репатриантов в Израиле (на примере русскоязычной и эфиопской алии).....</i>   | <i>72</i>  |
| <i>П. Скородумова. Асиндетические конструкции с частичной десемантизацией глаголов движения.....</i>  | <i>94</i>  |
| <i>П. Скородумова. Сериализация адвербиальных глаголов и глаголов hō'il и pītna' в библейском, мишнаитском и современном иврите .....</i>   | <i>98</i>  |
| <i>Ю. Корниенко. О средствах выражения отрицания в современном иврите .....</i>   | <i>113</i> |
| <i>Ю. Кондракова. Отрицательная частица k' при глаголе в современном иврите (в контексте истории семитских языков).....</i>   | <i>119</i> |
| <i>В. Аграновски. К вопросу о произношении существительных модели תָּרַחֵץ в разговорном иврите (результаты эмпирического исследования).....</i>  | <i>125</i> |
| <i>А. Бычкова. Об особенностях молодежного сленга языка иврит.....</i>  | <i>129</i> |
| <i>А. Балута. Греческая субстантивация и ее аналог в семитских языках.....</i>  | <i>136</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>И. Зыскин. К вопросу о распределении смычного и фрикативного произношения фонем bet, kaf и pe' в современном иврите.....</i>  | <i>142</i> |
| <i>Ю. Костенко. Влияние израильской армии на формирование корпуса общественно-политической лексики в современном иврите.....</i> | <i>151</i> |
| <i>А. Берман. Семантический подход к преподаванию предлогов (семантика глагольного управления).....</i>                          | <i>174</i> |
| <i>Л. Френкель. К вопросу о классификации обращений в иврите.....</i>  | <i>187</i> |
| <i>С. Колода. Использование аутентичных текстов в обучении чтению на иврите на начальном этапе.....</i>                          | <i>202</i> |
| <i>Н. Гутина. Теоретические аспекты преподавания иврита дошкольникам.....</i>  | <i>211</i> |
| <i>Об авторах.....</i>   | <i>219</i> |