

КАФЕДРА ЕВРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Еврейская речь

№ 2

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2014

ISSN 2312-1912

DEPARTMENT OF JEWISH CULTURE
of
SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY



The Jewish Speech

No 2

SAINT PETERSBURG
2014

Редакционный совет

Н. Б. Вахтин (С.-Петербург), К. Дубнова (Иерусалим),
Ю. Н. Кондракова (Москва), М. Ръжик (Иерусалим),
П. Ю. Скородумова (Москва), М. А. Членов (Москва),
Г. Эстрайх (Нью-Йорк).

Редакционная коллегия

Главные редакторы: И. Р. Тантлевский (Санкт-Петербургский государственный университет),
М. Таубе (Еврейский университет в Иерусалиме).

Общая редакция: Е. Б. Марьянчик (Межрегиональный центр преподавания иврита).

Исполнительные секретари: Д. В. Ромашов (Санкт-Петербургский государственный университет),
В. В. Федченко (Санкт-Петербургский государственный университет).

Технический секретарь: Н. М. Кузнецова (Санкт-Петербургский государственный университет).

Editorial Council

N. Vakhtin (St. Petersburg), K. Dubnov (Jerusalem),
Y. Kondrakova (Moscow), M. Ryzhik (Jerusalem),
P. Skorodumova (Moscow), M. Chlenov (Moscow),
G. Estraiikh (New York).

Editorial Board

Editors-in-Chief: I. Tantlevskij (St. Petersburg State University), M. Taube (The Hebrew University of Jerusalem).

General Editing: E. Maryanchik (The Interregional Center for Hebrew Teaching).

Executive secretaries: D. Romashov (St. Petersburg State University), V. Fedchenko (St. Petersburg State University).

Technical Secretary: N. Kuznetzova (St. Petersburg State University).

ISSN 2312-1912

© Кафедра еврейской культуры СПбГУ, 2014

© Коллектив авторов, 2014

*С. Израэли, Школа для иностранных студентов им. Ротберга,
Еврейский университет в Иерусалиме*

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ИВРИТЕ НАЧИНАЮЩИМ ИЗУЧАТЬ СОВРЕМЕННЫЙ ИВРИТ

Статья посвящена использованию неадаптированных текстов из еврейских источников на уроках иврита для начинающих. Описываются оригинальные методические приемы, приводятся примеры элементов урока.

Ключевые слова: преподавание иврита, неадаптированные тексты, Гора, Танах, Мишна.

Эта статья посвящена преподаванию неадаптированных текстов начинающим изучать современный иврит по методике, которая носит название «иврит на иврите». Эта методика является общепринятой в израильских ульпанах на протяжении уже более сотни лет и предполагает одновременное преподавание всех основных языковых навыков исключительно при помощи иврита — без помощи языка-посредника, будь то родной язык учащихся или какой-либо иной знакомый им язык. Начиная с самого первого урока, ученик использует — говорит, пишет, слушает и читает — целые фразы, взятые из реальной жизни, и это позволяет ему адаптироваться в мире вне стен ульпана. Использование методики «иврит на иврите» невозможно без соответствующего контроля над лексикой и конструкциями, которые используются учениками. К примеру, на первом уроке ученики учатся знакомиться при помощи наиболее простых фраз:

*Я —...; а ты —...?
Очень приятно!*

*אני ... ואתה? ...
נעים מאוד!*

Учитель не переводит эти предложения, а лишь демонстрирует их использование таким образом, чтобы ситуация была очевидной. При этом учитель не должен употреблять на уроке иные неизвестные ученику конструкции, выражающие ту же мысль:

Как тебя зовут? Приятно познакомиться!

מה שמך? ... נעים להכיר!

Таким образом, все тексты, предназначенные для учащихся, должны быть ранжированы в соответствии с уже усвоенной ими лексикой и изученными языковыми конструкциями, а расширение как словарного запаса, так и грамматических форм на каждом уроке происходит исключительно на базе того, что было усвоено ранее. Кирпич за кирпичом, слой за слоем — так методично и постепенно строится здание знаний, и нельзя уложить слой до тех пор, пока не будут уложены все слои, на которые он должен опираться. К примеру, чтобы ввести конструкции לֹא שׁוּׁי *есть у [кого-то]*, לֹא יֵשֵׁת *нет у [кого-то]*, необходимо сначала познакомить учащихся с конструкциями יֵשֵׁת/שׁוּׁי (*есть/нет*), затем — ввести предлог לֹא (*у [кого-то]*), и только потом можно будет перейти к конструкциям לֹא שׁוּׁי и לֹא יֵשֵׁת с формами склонения предлога לֹא .

В рамках этой статьи мы не будем анализировать детали такой методики, но из сказанного выше становится очевидно, что нельзя вводить сложную языковую конструкцию до тех пор, пока ученики не усвоят ее составные части. Иначе это было бы похоже на строительство многоэтажного дома, в котором фундамент закладывают уже после того, как построены верхние этажи: понятно, что при таком строительстве здание обречено.

На первый взгляд, из сказанного можно сделать однозначный вывод, что на начальном уровне невозможно использовать тексты, не отвечающие требованию контроля над лексикой и используемыми грамматическими конструкциями. А ведь под неадаптированными текстами мы подразумеваем фрагменты, которые не были скорректированы с учетом текущего уровня знаний учащихся.

Что из себя представляют неадаптированные тексты? Наряду с фрагментами из еврейских источников — Танаха, Мишны, Талмуда, мидрашей или высказываний мудрецов — это могут быть и пословицы, относящиеся к различным историческим пластам иврита, и стихи, и песни. Однако к неадаптированным текстам мы не относим переводы на иврит оригинальных текстов, которые изначально были написаны на других языках, — мы стараемся использовать лишь такие произведения, которые изначально были написаны на иврите.

Возможность использования на уроке неадаптированных текстов обеспечивается особенной методикой их преподавания, и эта методика отличается от обычной — той, которую мы используем

при работе с обычными учебными текстами. Ученик как бы «пробует на вкус» библейский стих, изречение или мидраш, воспринимает его эмоционально, отдавая себе отчет, что в данном случае от него не требуется дословное понимание каждого слова. Разумеется, некоторые ученики не готовы удовлетвориться этим, и в таком случае лично им предлагается индивидуальное домашнее задание — разобрать этот текст досконально. Как правило, лексика неадаптированных текстов не является интегральной частью словарного запаса учебника, и ее не предполагается отрабатывать; равным образом не предполагается отрабатывать используемые в этих текстах грамматические формы и ориентироваться в дальнейшем на то, что ученики владеют ими. Наверное, использование неадаптированных фрагментов следует воспринимать как своего рода бонус, имеющий непосредственное отношение не только к учебной, но также к духовной и культурной сферам, как своего рода ориентир для учащихся, показывающий им перспективы, которые откроются перед ними в дальнейшем.

Для того, чтобы пояснить сказанное, рассмотрим два примера из различных жанров.

Начиная работать с новой группой и говоря о правилах, которым мы будем следовать во время учебы, учитель использует цитату из Мишны:

*Застенчивому не дано учиться, а וְלֹא הַבִּיזוֹן לְיָמֵד, וְלֹא הַקָּפָדָן...
раздражительному — преподавать. (אבות ב', ה')*

Эту фразу не стоит приводить в самом начале урока; сначала можно объяснить, что, приступая к изучению материала, относящегося к новому курсу, важно договориться о правилах, которые будут действовать на занятиях:

«В аудитории находятся учитель и ученики, они — ключевые фигуры на уроке. Как вы думаете, кто не способен учиться? Какой ученик не способен учиться?»

Ученики дают различные ответы: лентяй, глупец, тот, кто на протяжении всего урока развлекается со своим телефоном, тот, кто во время урока думает о чем-то своем, тот, кто уверен, что знает всё. Все ответы записываются на доске.

После этого учитель задает следующий вопрос: «А кто, по вашему мнению, не может быть учителем»? И снова ученики

предлагают множество ответов, например: тот, кто не владеет материалом, тот, кто не понимает учеников, учитель-лентяй, не желающий проверять работы учеников.

Случается, конечно, что кто-то из учеников знаком с цитатой, о которой пойдет речь, и догадывается, что речь пойдет о застенчивом ученике и раздражительном учителе. В таких случаях приходится обсуждать тему более подробно и иногда даже объяснять эти два слова и записывать их на доске.

После того как набрано достаточное количество различных идей, учитель показывает ученикам фразу из Мишны и спрашивает их, кому же, в соответствии с ней, не дано быть учеником. И ученики отвечают: «בִּישׁוֹן», даже не понимая значение слова. Если это слово еще не написано на доске, учитель записывает его и задает следующий вопрос: «А кто не может быть учителем»? И они отвечают: «אֵינְךָ».

Учитель разъясняет, что окончание יָּ указывает на профессию человека или на его характер. При помощи пантомимы он показывает им, кто בִּישׁוֹן, и говорит: «Это — человек, который все время стесняется». Учитель объясняет что-то новое, а он не понимает, но при этом стесняется задать вопрос. Он встречает новых людей, но из-за своей стеснительности не разговаривает с ними. В качестве примера можно привести детей, которые чувствуют себя не в своей тарелке в присутствии чужих людей, и зачастую этот пример оказывается более понятным, чем другие.

После этого учитель снова обращается к ученикам и спрашивает их, а почему, собственно, בִּישׁוֹן не может учиться. И мы вместе приходим к выводу, что тот, кто стесняется спросить, не получит ответ на незаданный вопрос, и со временем дефицит знаний накопится — вплоть до того, что в какой-то момент станет уже невозможно его восполнить.

На этом этапе ученики при помощи учителя приходят к пониманию того, что они не должны быть בִּישׁוֹן, наоборот, в тех случаях, когда им что-то непонятно, обязательно следует задавать вопросы. Стоит особо подчеркнуть, что неудачных вопросов не бывает, и даже в том случае, когда ученику кажется, что он один такой непонятливый, ему все равно следует спрашивать, а уж дело учителя — придумать, как именно ответить. Все это объяснение позволяет ученикам чувствовать себя на уроке более раскрепощенными,

задавать любой вопрос на любую тему, уменьшает у них чувство тревоги во время урока.

Когда первая часть фразы усвоена, учитель обращает внимание учеников на ее структуру: сначала речь в ней идет об ученике, еще до того, как упоминается учитель, и это отнюдь не случайно, ведь главной фигурой на уроке является именно ученик, и цель состоит в том, чтобы он прогрессировал и чтобы недостаток знаний не мешал ему в этом. Однако при этом нельзя игнорировать и фигуру учителя, которому также принадлежит важная роль.

При помощи пантомимы можно показать, что представляет из себя раздражительный учитель — впадающий в ярость, когда ученик задает очередной вопрос. Здесь необходимо разъяснить, что на языке Мишны יָדָדָר — *раздражительный, гневливый*, подчеркнув при этом, что сегодня отрицательная коннотация у этого слова исчезла, и оно приобрело иное значение, человека-педанта, приверженного точности, которому важны детали, и он неукоснительно требует этого как от себя, так и от других.

В этот момент учитель обращается к ученикам и объявляет им, что сделает все возможное, чтобы не быть יָדָדָר в мишнаитском значении этого слова, т.е. раздражительным, но если он случайно забудет об этом, то большая просьба к ученикам — незамедлительно напомнить ему фразу из Мишны: « אֵלֶּיךָ ...».

И ученики сами заканчивают эту фразу — либо по памяти, либо глядя на доску, где она записана — и атмосфера в классе меняется неузнаваемо, ведь ученики прекрасно поняли намек: их роль — центральная в процессе учебы, но при этом они должны разделить с учителем и ответственность за конечный успех.

В заключение учитель обращает внимание учеников на два языковых аспекта и приводит дополнительные примеры. Первый аспект — *мишкаль* (модель) свойств и деятелей, который уже был рассмотрен. Ученикам задается вопрос, знают ли они дополнительные слова, относящиеся к этой модели, и, если они не могут привести пример, их можно подвести к ответу наводящими вопросами: «Кто танцует — דָּנְסָר , кто играет в театре — לָמַדְר , а тот, кто учится — לָמַד ».

Второй аспект — это корень слова. Ученики видят, что у глаголов, описывающих деятельность как учителя, так и ученика, один и тот же корень (ведь, в сущности, и учитель, и ученик

занимаются одним и тем же видом деятельности), но разные модели¹. Ученики видят, что тот, кто все время учится — למדן, ведь об этом мы уже говорили несколько минут назад, когда речь шла о *мишкале* деятелей и свойств характера.

Таким образом, на примере цитаты из Мишны прослеживается связь между двумя языковыми явлениями. В группах более высокого уровня можно остановиться на различиях между биньянами פועל и פיעל и показать, что глаголы биньяна פיעל, как правило, указывают на усиленное или повторяющееся действие. Можно также обсудить, кто более активен на уроке, учитель или ученики. Справедливо ли утверждение, что работа учителя является более интенсивной, чем деятельность учеников? На языке Мишны, ученик — למד, что указывает на форму פועל — подмножество биньяна פועל. Как известно, эта форма характерна для глаголов, указывающих на состояние, а не на реальное действие. И ведь, в самом деле, ученики зачастую засыпают на уроке, а вот с учителем такое произойти не может — он «обречен» оставаться активным.

В качестве домашнего задания ученики должны написать предложение того же вида: ... ולאה (Не... и не...), к примеру: «Лентяй не может учиться, а глупец — учить».

Некоторые ученики пытаются отойти от заданной конструкции, но то, что у них получается, зачастую не является естественным для иврита. Один ученик на уровне К написал так:

Не учитель делает домашнее задание, и не ученик задает домашнее задание другим ученикам. לא המורה עושה שיעורי בית, ולא התלמיד נותן לתלמידים האחרים שיעורי בית.

В таких случаях стоит отметить изобретательность ученика, но обратить его внимание, что сегодня на иврите скажут иначе:

Учитель не делает уроки, а ученик не задает уроки другим ученикам. לא המורה עושה שיעורי בית התלמיד לא נותן לתלמידים האחרים שיעורי בית.

¹ На начальном уровне вместо терминов *мишкаль* или *модель* можно использовать слово *музыка*; это слово понятно аудитории и точно описывает языковое явление; учитель каждый раз обращает внимание учеников на одни и те же гласные — притом, что корни различны; гласные определяют «музыку» слова, т.е. модель.

Итак, начиная с этого момента, в аудитории сформировался общий язык, связанный с учебным процессом, причем корни этого языка — в Мишне.

Разумеется, необходимо упомянуть, что, хотя в языке Мишны использовалась форма תָּלַד , в современном иврите мы говорим иначе — לִוְדַד . Что же касается мишкаля פָּעַל , то в нем сегодня реализуются другие глаголы: נָשָׁן (спит), קָרַב (приближается), גָּדַל (растет), но, как правило, не глагол לָלַמַּד .

Не исключено, что для учеников некоторых групп неведомо и само название — Мишна. В этом случае необходимо разъяснить, что речь идет о шести книгах, написанных около 2000 лет назад — уже после Танаха, эти книги объясняют нам то, что написано в Танахе, указывают, что в жизни является верным, а что — нет. В таких случаях учитель пишет на доске:

+ 2000

и с гордостью говорит ученикам: «Сейчас мы с вами изучаем очень древний текст, но стоит нам только разобраться со словами, и мы поймем его. Могут ли англоязычные ученики понять текст, написанный по-английски 500 лет назад? Ведь нет! А франкоязычные — понять текст, написанный 500 лет назад по-французски? Тоже нет! Это чудо иврита. Ведь вы изучаете иврит всего несколько месяцев, если не меньше, и вам оказалось по силам понять текст, причем, отнюдь не из учебника для начинающих, а неадаптированный — подлинный текст из Танаха или Мишны».

Такое очень воодушевляет и группу, и учителя. Более того, нам представляется, что сам этот факт является составляющей свершившегося чуда — возрождения иврита, и каждый раз, когда удастся объяснить ученикам фрагмент текста из еврейских источников, причем сделать это исключительно (или почти исключительно) на иврите, не прибегая к переводу, учитель может испытать неподдельное волнение и ощутить наполняющую его гордость.

Второй пример, о котором пойдет речь в этой статье, взят из Танаха.

После того, как ученики, которые ранее не были знакомы даже с формой ивритских букв, посвятили изучению иврита около 70

часов, они сталкиваются с явлением, характерным исключительно для этого языка — с предлогом לָא.

Аналоги этого явления отсутствуют в других языках, и поэтому оно очень сложно для объяснения; зачастую учащиеся либо просто игнорируют этот предлог, либо используют вместо него иной предлог — неверный в данном контексте. Для того, чтобы убедить их, что использование предлога לָא является важным, а зачастую и критическим для иврита, учитель зачитывает им первый стих из книги Бытие. Этот момент является в какой-то мере поворотным и даже праздничным для учеников уровня א, ведь каждый из них берет в руки Танах (важно проследить, чтобы у каждого из учащихся был свой экземпляр), открывает его, листает страницы, теряется..., но, в конце концов, самостоятельно находит нужное место, читает изучаемую фразу — и понимает ее.

Вначале сотворил Б-г небо и וַאֲתַתְּ הַשָּׁמַיִם, וְאֶת הָאָרֶץ.
Землю. (בראשית א' א')

К этому моменту ученики уже знакомы со словами שָׁמַיִם (*небо*) и אָרֶץ (*земля*), а предлог לָא и форму הָ לָא они только что изучили.

Когда ученик видит, что предлог לָא используется и в Танахе, он осознает, что этот предлог не является плодом воспаленной фантазии учителя или изобретением авторов учебника, но зиждется на тексте Книги Книг, ведь даже в самой первой ее фразе он встречается дважды! Это оказывает сильнейшее эмоциональное воздействие на растерянного ученика и повышает его мотивацию: ведь если в самой Торе — в первом стихе — предлог используется дважды, то и для него — ученика — делом чести станет продолжить столь древнюю и славную традицию.

Итак, ученики открыли Танах, а учитель показывает им первое предложение, и они вместе читают его вслух. Затем учитель просит учеников найти в предложении предлог לָא; ученики убеждаются в том, что непосредственно за этим предлогом стоит артикль, следовательно, этот предлог придает дополнению качество определенности, и именно поэтому требуется артикль, которым в иврите является הָ (в данном случае мы не затрагиваем случаи, когда использование предлога לָא не требует артикля, поскольку эти случаи не имеют отношения к тексту). Учитель спрашивает:

Так что Б-г делает вначале? אז מה אלוקים עושה בהתחלה?

Эти два слова уже знакомы ученикам, и они отвечают:

Небо и землю. את השמים ואת הארץ.

И учитель повторяет:

Вначале — сначала сотворил — ברא , עשה, בהתחלה, בראשית, *сделал Б-г небо и Землю.* ברא = עושה (ברא = עשה). אלוקים את השמים ואת הארץ.

На доске написано:

<p>בראשית = בהתחלה ברא = עושה (ברא = עשה)</p>
--

И тогда, указывая на слово, написанное на доске, учитель продолжает:

Так что сотворил вначале — ? אז מה ברא בראשית, בהתחלה? *сначала?*

И ученики отвечают, глядя в Книгу Книг:

Вначале сотворил Б-г небо и ואת השמים ואת *Землю.* ברא אלוקים את השמים ואת הארץ.

Далее учитель задает еще ряд вопросов, например:

Так сколько вещей сотворил Б-г? אז כמה דברים אלוקים ברא? *Каковы они?* מה הם?

Цель этих вопросов состоит в том, чтобы снова и снова повторять: ואת הארץ, ואת השמים, (небо и Землю), и, тем самым, побудить учеников запомнить, что прямое дополнение в определенной форме используется в сочетании с предлогом לַא.

Таким образом, через несколько минут ученики знают эту фразу наизусть, повторяют ее снова и снова, а при помощи учителя, непрестанно акцентирующего на этом их внимание, запоминают и форму, характерную для определенного дополнения: הַא.

В конце урока учитель объясняет ученикам, что глагол לברוא (сотворять) «зарезервирован» исключительно для Б-га, а люди (создают) יוצרים (создают), но не בוראים (сотворяют) עושים (делают) или יוצרים (создают).

При любой возможности учитель повторяет эту фразу, чтобы ученики не забыли ее. Например, если в домашнем задании или в аудитории ученик ошибся при использовании конструкции ה לא, учитель говорит ему: ...בראשית ברא אלוקים... (Вначале сотворил Б-г), и тогда, ответив: ...את השמים (небо), он вспоминает правило и сам исправляет свою ошибку. Достаточно лишь напомнить ему известную цитату из Торы, а соответствующий вывод он сделает самостоятельно.

Аналогично используется и цитата из Мишны, речь о которой шла выше. Если ученик не в состоянии ответить на заданный ему вопрос, учитель говорит:

*А почему же ты не спрашиваешь?
Ты же знаешь, что «не...»*

למה אינך שואל?
אתה זוכר ש:"לא..."

и он заканчивает цитату — сам или при помощи остальных.

Итак, в данной статье были приведены два примера оригинальных текстов на иврите, причем мы рассматривали исключительно фрагменты из двух пластов языка — языка Танаха и языка Мишны. Что же касается неадаптированных современных текстов — это тема другой статьи.

Как правило, автор этой статьи старается уделить оригинальным текстам хотя бы малую толику времени на каждом уроке, ведь эти тексты придают уроку особый привкус, дают возможность приобщиться к сокровищнице изречений величайших из еврейских мудрецов разных поколений. И ученики проникаются гордостью от того, что, будучи еще в самом начале долгого пути изучения иврита, они могут ощутить этот вкус — вкус неадаптированных текстов, а иногда даже понять эти тексты дословно. Это осознание может стать исходной точкой для расширения их представления не только об иврите, но и о еврействе, а также источником вдохновения и гордости от того, что они оказались в состоянии приблизиться к обладанию непреходящими ценностями иврита — начиная с языка Танаха и заканчивая языком современной литературы.

Sarah Israeli

*The Hebrew University in Jerusalem, Rothberg International School,
Senior Teacher*

How to Teach Unadapted Texts for the Beginning Learners of Modern Hebrew

Abstract: The article deals with a important issue in the Hebrew teaching process – the usage of Jewish civilization classical texts that should be brought to the classroom unadapted. Hebrew teachers mostly ignore these texts even if they appear in learning books, particularly when they enter the lower level auditorium. The present article reveals new methods for teachers that may encourage them.

Key words: Hebrew teaching, unadapted texts, the Torah, the Tanakh, the Mishnah.

Научное издание

Еврейская речь

№ 2

ISSN 2312-1912

Подписано в печать 13.07.2014.
Формат 60x84 1/16. Печать цифровая.
Усл.печ.л. 10,5. Тираж 550 экз.
Заказ № 238.

Издательство «Академия Исследований Культуры»
191023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 15
Тел.: +7(981)699-6595;
E-mail: post@arculture.ru

Отпечатано в типографии «Контраст»
192029 Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, д. 38