

Uniwersytet Warszawski
Wydział Orientalistyczny

Zofia Zaremba

Nr albumu 322043

**Nauczanie pisania i czytania w języku hebrajskim -
trudności i metodyka**

Praca magisterska
na kierunku orientalistyka
w zakresie hebraistyki

praca wykonana pod kierunkiem
dr Angeliki Adamczyk
w Zakładzie Hebraistyki

Warszawa, czerwiec 2016

Oświadczenie kierującego pracą

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie tytułu zawodowego.

Data

podpis kierującego pracą

Oświadczenie autora

Świadom odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca dyplomowa została napisana przeze mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja pracy jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data

podpis autora pracy

Streszczenie

Praca prezentuje problemy, jakie napotykają Polacy rozpoczynający naukę czytania i pisania w języku hebrajskim, który posiada skomplikowany system zapisu i trudny w nauczaniu alfabet. W pracy została zawarta charakterystyka tegoż alfabetu, omówienie specyfiki i przyczyn trudności w nauczaniu hebrajskiego na poziomie początkującym. Czytelnik znajdzie również analizę fragmentu najczęściej używanego w Polsce podręcznika do nauki tego języka, pod kątem ogólnej budowy i przydatności zawartych w nim ćwiczeń. Praca zawiera również opis wyników ankiety, przeprowadzonej wśród polskich nauczycieli języka hebrajskiego, dotyczącej trudności w nauczaniu, metodyki i własnej znajomości języka. Na końcu przedstawiono propozycje kilku ćwiczeń do nauczania podstaw czytania i pisania w języku hebrajskim.

Słowa kluczowe

nauczanie

alfabet języka hebrajskiego

czytanie

pisanie

transfer językowy

podręcznik

system zapisu

wokalizacja

litery

Dziedzina pracy

08900 (inne nauki humanistyczne)

Spis treści

1. Wstęp	6
2. Alfabet i system zapisu języka hebrajskiego	8
2.1. Spółgłoski	10
2.2. Samogłoski.....	15
2.3. Wartości liczbowe liter	19
2.4. Akronimy	21
3. Trudności w nauczaniu czytania i pisania w języku hebrajskim	23
3.1. Problematyczność ortografii hebrajskiej	25
3.2. Nauka pisania i czytania z użyciem znaków diakrytycznych i bez wokalizacji	28
3.3. Transfer językowy	29
3.4. Praca mózgu a proces czytania	31
4. Analiza podręcznika „Iwrit min ha- hatchala” na podstawie charakterystyki prawidłowo skonstruowanych materiałów do nauczania .	35
4.1. Cechy prawidłowo skonstruowanego podręcznika do nauki języka obcego	35
4.2. Cechy prawidłowo skonstruowanego podręcznika do nauki języka hebrajskiego w opinii własnej autorki	40
4.3. Charakterystyka i ocena sposobu nauczania pisania i czytania w podręczniku „Iwrit min ha-hatchala”	42
5. Wyniki ankiety dotyczącej nauczania hebrajskiego i propozycje ćwiczeń dla poziomu podstawowego	50
5.1. Ankieta.....	50
5.2. Własne propozycje ćwiczeń	56
6. Podsumowanie	68
7. Bibliografia	70

1. Wstęp

Celem niniejszej pracy jest zaprezentowanie trudności, jakie napotykają Polacy rozpoczynający naukę pisania i czytania w języku hebrajskim. W szczególności należy podkreślić, że nauczanie tego języka na podstawowym poziomie znacznie różni się od metod dydaktycznych, stosowanych w przypadku innych języków obcych, co jest spowodowane przede wszystkim obecnością obcego dla polskich uczniów alfabetu. Do czynników, które w największym stopniu utrudniają naukę hebrajskiego, należy specyficzny kształt liter alfabetu, brak zapisu samogłosek, oraz kierunek czytania od prawej do lewej strony. Jak można zaobserwować, tak niełatwe dla Polaków do przyswojenia podstawy języka hebrajskiego stanowią największą przeszkodę w nauce tego języka i znacząco utrudniają, lub nawet uniemożliwiają osiągnięcie całkowitej biegłości w pisaniu i czytaniu.

Należy podkreślić, że brakuje opracowań dotyczących problematyki nauczania Polaków hebrajskiego na poziomie początkującym, dlatego też poniższe rozważania mają za zadanie nieco wspomniane trudności nakreślić. Praca składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy z nich został poświęcony ogólnej charakterystyce alfabetu i wymowy języka hebrajskiego. Rozdział ten powstał w dużej mierze w oparciu o gramatykę pt. „A Reference Grammar of Modern Hebrew” (Amir Coffin, Bolożky, 2005). W drugim rozdziale zaprezentowano cechy języka hebrajskiego i wynikające z nich trudności w nauczaniu w kontekście interferencji językowej i sposobu pracy mózgu. W tym rozdziale zostały wykorzystane przede wszystkim artykuły i wybrane rozdziały książek dotyczących procesu czytania i pisania alfabetem hebrajskim przez Izraelczyków oraz Europejczyków, a także pozycje nawiązujące do zjawiska transferu językowego. Przydatne okazały się także refleksje studentów Hebraistyki Uniwersytetu Warszawskiego na temat trudności w nauczaniu.

Rozdział trzeci stanowi charakterystykę cech prawidłowo skonstruowanego podręcznika do języka obcego. Opis ten został w dużej mierze oparty na fragmencie książki pt. „Metodyka nauczania języków obcych” (Komorowska, 2002). W rozdziale tym przedstawiono też cechy skutecznych ćwiczeń do nauczania podstaw języka hebrajskiego, a następnie dokonano analizy fragmentu najczęściej używanego w Polsce podręcznika pt. „Iwrit min ha-hatchala” (Chajat, Israeli, Kobliner, 2001: 1-99). Bliższe przyjrzenie się tak popularnej w naszym kraju pomocy naukowej pomaga zrozumieć system nauczania obierany przez nauczycieli języka hebrajskiego, a więc i określić jego wady i zalety.

W rozdziale ostatnim znaleźć można pytania wchodzące w skład autorskiej ankiety (oraz analizę odpowiedzi respondentów) dotyczące opinii polskich nauczycieli języka

hebrajskiego na temat omawianych trudności w nauczaniu, ich własnej znajomości tego języka, a także ich stosunku do dostępnych w Polsce materiałów do nauczania. Nie ulega wątpliwości, że opinie nauczycieli są najbardziej miarodajne, a wręcz niezbędne do pełnego przedstawienia rodzaju problemów, z jakimi spotykają się w trakcie nauki hebrajskiego zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, a także jakie są szanse na całkowite się z nimi uporanie. Ostatnia część czwartego rozdziału stanowią propozycje przykładowych zadań do nauki czytania i pisania po hebrajsku, wraz z wyjaśnieniami tak przyjętej metodyki.

Autorka pracy ma nadzieję, że niniejsza praca przyczyni się do zebrania i uporządkowania wiedzy na temat trudności i polskiej metodyki nauczania pisania i czytania w języku hebrajskim, czyli podstawowych umiejętności, których stopień opanowania tak bardzo wpływa na naukę tego języka na wyższych poziomach zaawansowania; oraz okaże się pomocna w rozważaniach na temat ulepszenia systemu kształcenia.

2. Alfabet i system zapisu języka hebrajskiego

Współczesny język hebrajski należy do rodziny języków semickich¹. Jest on obecnie używany w Izraelu² i stanowi język urzędowy tego państwa. Zapisuje się go alfabetem hebrajskim, nazywanym też pismem żydowskim lub pismem kwadratowym³.

Hebrajski wywodzi się z języka proto-semickiego. Najstarszym znanym obecnie dziełem napisanym w tym języku jest tekst Biblii Hebrajskiej tworzony od około 1200 roku p.n.e.. Do V-IV wieku p.n.e. hebrajski był językiem mówionym i pisanym starożytnych Izraelitów, po czym został wyparty przez aramejski i aż do XIX wieku używano go prawie wyłącznie w piśmie jako języka religii, poezji i nauki. W XIX wieku, wskutek Haskali⁴, czyli oświeceniowego nurtu w kulturze żydowskiej, nastąpiło odrodzenie hebrajskiego jako języka mówionego i do dziś jest on używany jako język urzędowy w Państwie Izrael.

Pierwotna wersja współczesnego alfabetu hebrajskiego powstała już około pierwszej połowy drugiego tysiąclecia p.n.e. na obszarze Syro-Palestyny. Alfabet ten został zapożyczony przez Hebrajczyków od Fenicjan w X wieku p.n.e. Ta wersja alfabetu była używana do zapisu języka hebrajskiego do początku naszej ery, po czym język hebrajski zaczęto zapisywać alfabetem staro-aramejskim (dla uściślenia: kursywą alfabetu aramejskiego) i ten sposób zapisu jest używany do dnia dzisiejszego. (Lambdin, 1971)

Język hebrajski jest zapisywany z kierunku od prawej do lewej strony. Nie wyróżnia się w nim wielkich i małych liter, dlatego zarówno nazwy własne, jak i pospolite są zapisywane literami jednakowej wielkości. Litery poszczególnych wyrazów nie są ze sobą łączone, toteż słowa są tworzone za pomocą odrębnych, osobnych liter. Formy graficzne liter zapisywanych kursywą, ręcznie, są nieco inne niż formy liter w tekstach drukowanych.

Alfabet hebrajski składa się z 22 liter, a każdej z nich jest przypisana jedna spółgłoska. W języku hebrajskim zazwyczaj nie zapisuje się samogłosek⁵, a jedynie znaki spółgłoskowe, zaś samogłoski są realizowane w wymowie. Teksty⁶, w których prawidłowa wymowa jest

¹ Dla uściślenia, należy on do rodziny języków chamito- semickich, a w jej ramach do oddzielnej podrodziny języków semickich północno- zachodnich i do podgrupy kananejskiej. (Borzymińska, 2003, hasło: „hebrajski język”)

² W samym Izraelu posługuje się nim około 5 milionów ludzi, zaś na całym świecie liczba ta sięga około 9 milionów.

³ Pismo to jest używane także do zapisu innych języków żydowskich, jak np. jidysz i ladino.

⁴ Haskala (hebr. השכלה – oświecenie, edukacja), nurt w kulturze żydowskiej, zapoczątkowany w XVIII wieku, będący odpowiednikiem Oświecenia europejskiego. Za jego założyciela uważa się Mojżesz Mendelssohna. Dzięki Haskali nastąpiło unowocześnienie stylu życia, kultury i nauki żydowskiej, co stworzyło alternatywę dla rzeczywistości tradycyjnego judaizmu ortodoksyjnego.

⁵ Tradycja zapisu wyłącznie spółgłoskowego ma swoje źródło w egipskim piśmie hieroglificznym.

⁶ Dotyczy to języka hebrajskiego biblijnego, poezji, literatury dziecięcej oraz podręczników do języka hebrajskiego na niższych poziomach zaawansowania. Niekiedy używa się znaków diakrytycznych jedynie w

bardzo istotna, posiadają pisownię zawierającą znaki diakrytyczne, czyli system wokalizacji (tzw. hebr. ניקוד – *nikud*), gdzie znaki samogłoskowe są zapisywane⁷. System tych znaków nosi nazwę wokalizacji tyberiadzkiej⁸.

Cztery spośród wszystkich spółgłosek alfabetu są nazywane spółgłoskami wokalicznymi, ponieważ w niektórych wyrazach⁹ nie są realizowane jako spółgłoski, a służą do oznaczania długich samogłosek, co ułatwia prawidłowe odczytanie wyrazu. Spółgłoski te, użyte w celu oznaczenia długich samogłosek noszą nazwę *matres lectionis* (łac.) (więcej: podrozdział „Samogłoski”). Trzeba jednak podkreślić, że w wymowie samogłoski długie i krótkie nie są rozróżniane, a istnieją jedynie formalnie. Zasady ich zapisu w poszczególnych wyrazach są ujednolicone, jednakże, pomimo iż ich użycie staje się coraz popularniejsze we współczesnym języku hebrajskim, wciąż nie we wszystkich publikacjach są stosowane w sposób konsekwentny. System pisowni z użyciem *matres lectionis* nosi nazwę zapisu pełnego (hebr. כתיב מלא – *ktiw male*), a system bez ich użycia jest nazywany zapisem zwięzłym (hebr. כתיב חסר – *ktiw chaser*).

Warto też zwrócić uwagę na zjawisko związane z wyrazami „homograficznymi” (Szimron, 1989: 44). Polega ono na tym, że dwa (lub więcej) wyrazy, posiadają identyczny zapis spółgłoskowy (w tekstach bez znaków diakrytycznych), jednak odmienną wokalizację i sposoby ich odczytywania i często również należą one do zupełnie różnych pól semantycznych.¹⁰

Odróżnienie wyrazów homonimicznych (wyrazów homograficznych, które również odczytuje się w ten sam sposób) możliwe jest dzięki ich wymowie z prawidłowym akcentem, jako że w każdym z tych wyrazów podkreśla się inną sylabę akcentowaną. Podstawowa reguła zakłada, że akcent pada na ostatnią sylabę wyrazu¹¹, jednakże istnieje spora grupa wyrazów, posiadających przedostatnią sylabę akcentowaną¹², do których należą: rzeczowniki typu *segolata*, czyli posiadające dwa znaki diakrytyczne *segol* (więcej: podrozdział „Samogłoski”) przy sąsiadujących spółgłoskach; czasowniki rodzaju żeńskiego, liczby

wybranych wyrazach, co do których sposobu wymowy pojawiają się wątpliwości, zaś reszta tekstu pozostaje niewokalizowana.

⁷ Znaki spółgłoskowe są zapisywane za pomocą kropek i kresek, pod znakami spółgłoskowymi, nad nimi, lub wewnątrz nich. Istnieje piętnaście znaków spółgłoskowych. (więcej w podrozdziale „Samogłoski”)

⁸ System zapisu samogłosek stworzyli około VIII wieku n.e. masoreci (hebr. מסורה – *masora* - tradycja), uczeni, którzy dodali znaki samogłoskowe do spółgłoskowego tekstu Biblii Hebrajskiej. Dwie największe znane szkoły masoreckie działały w Babilonii i Palestynie, a system zapisu samogłoskowego, który przyjęły się w języku hebrajskim, ustalili uczeni z Tyberiady. (Barcikowska, 2003, hasło: „nakdanim”)

⁹ Dotyczy to jedynie wyrazów, w których użycie *matres lectionis* jest opcjonalne, w niektórych grupach wyrazów ich użycie jest obowiązkowe (jak na przykład w przypadku czasowników).

¹⁰ Na stronie 25 omówiono zjawisko wyrazów homograficznych wraz z podaniem przykładu.

¹¹ Akcent padający na ostatnią sylabę wyrazu nosi nazwę *milra* (hebr. מלרע).

¹² Akcent padający na przedostatnią sylabę wyrazu nosi nazwę *milel* (hebr. מלעל).

pojedynczej, czasu teraźniejszego, które podobnie jak wyżej opisane rzeczowniki posiadają kombinację dwóch znaków *segol* przy drugiej i trzeciej spółgłosce od końca; większość czasowników czasu przeszłego i przyszłego; rzeczowniki w liczbie podwójnej. W przypadku wyrazów zapożyczonych akcent przeważnie pada na tę samą sylabę, co w języku, z którego pochodzi zapożyczenie. Jeżeli do wyrazu jest dołączany sufiks (np. sufiks liczby mnogiej rzeczownika), jest on akcentowany, jednak zasada ta nie dotyczy wyrazów zapożyczonych i akronimów (więcej: podrozdział „Akronimy”), w których akcent pada na tę samą sylabę, co w danym wyrazie bez sufiksu.

2.1. Spółgłoski

W poniższej tabeli przedstawiono litery alfabetu hebrajskiego, wraz z numeracją porządkową, nazwami liter (w transkrypcji polskiej) i wartościami spółgłoskowymi, jakie przyjmuje każda z nich. W ostatniej kolumnie zaprezentowano wartości liczbowe liter, jakie są im przyporządkowane zgodnie z metodą egzegetyczną o nazwie „gematria” (więcej: podrozdział „Wartości liczbowe liter”).

Numer	Symbol litery	Nazwa litery	Wartość spółgłoskowa	Uwagi	Wartość liczbową
1	א	<i>alef</i>	-	Przyjmuje wartość samogłoskową występujących przy nim znaków samogłoskowych (jako „a” lub „e”). Jeśli poprzedza literę <i>waw</i> lub <i>jod</i> , bądź występuje na końcu wyrazu, jest nieme, pełniąc funkcję <i>mater lectionis</i> (więcej w podrozdziale „Samogłoski”). Oprócz tego jest umieszczane na początku wyrazów obcych i zapożyczonych, jeśli zaczynają się na spółgłoskę w języku oryginalnym, jednak wtedy także nie jest wymawiane ^{13, 14}	1
2	ב ב	<i>bet</i> <i>wet</i>	b w	Są to dwa możliwe sposoby wymowy tej litery, w zależności od tego, czy występuje ze znakiem samogłoskowym <i>dagesz kal</i> (jest to	2

¹³ Np. słowo „uniwersytet” (hebr. אוניברסיטה) odczytuje się jako *uniwersita*, a występujący na początku wyrazu *alef* nie jest wymawiany.

¹⁴ Formalnie jest to spółgłoska zwarta bezdźwięczna, niekiedy realizowana w postaci zwarcia krtaniowego, jednak niemal wyłącznie przez użytkowników języka hebrajskiego pochodzenia arabskiego. (Chayen, 1973)

				<i>bet</i> , wymawiane jako głoska „b”), czy bez tego znaku (jest to <i>wet</i> , wymawiane jako głoska „w”) (więcej: poniżej tabeli).	
3	ג	<i>gimel</i>	g		3
4	ד	<i>dalet</i>	d		4
5	ה	<i>he</i>	h -	Wymowa bezdźwięczna, niekiedy nie jest w ogóle wymawiane. ¹⁵ Jeśli występuje na końcu wyrazu, przyjmuje wartość samogłoskową znaków samogłoskowych występujących przy poprzedzającej go literze i nie jest wymawiane, pełniąc funkcję <i>mater lectionis</i> (więcej w podrozdziale „Samogłoski”).	5
6	ו	<i>waw</i>	w	Funkcjonuje również jako <i>mater lectionis</i> (więcej w podrozdziale „Samogłoski”)	6
7	ז	<i>zajin</i>	z		7
8	ח	<i>chet</i>	ch	Wymowa gardłowa- mocna, charcząca. ¹⁶	8
9	ט	<i>tet</i>	t		9
10	י	<i>jod/ jud</i>	j	Funkcjonuje również jako <i>mater lectionis</i> (więcej w podrozdziale „Samogłoski”)	10
11	כ, ך ך, ך	<i>kaf</i> <i>chaf</i>	k ch	Są to dwa możliwe sposoby wymowy tej litery, w zależności od tego, czy występuje ze znakiem samogłoskowym <i>dagesz kal</i> (jest to <i>kaf</i> , wymawiane jako głoska „k”), czy bez tego znaku (jest to <i>chaf</i> , wymawiane jako głoska „ch”- mocna, charcząca ¹⁷) (więcej: poniżej tabeli). Po przecinku podano odrębne formy końcowe każdej formy tej	20

¹⁵ Niewymawianie tej głoski służy niekiedy odróżnieniu jej od spółgłosek *chet* i *chaf*, jeżeli użytkownik wymawia je jako głoski jęczyzkowe.

¹⁶ Z punktu widzenia fonologii jest to głoska tylnojęzykowa bezdźwięczna, silnie artykułowana. Przy jego artykulacji tylna część języka przylega do miękkiego podniebienia, a jęczyzek nie wibruje. (Chayen, 1973) Przez niektórych użytkowników, np. imigrantów z Europy wschodniej głoska ta jest wymawiana podobnie do „ch” występującego w języku polskim, wtedy też jest traktowana jako głoska jęczyzkowa.

¹⁷ Spółgłoska *chaf* jest realizowana tak samo jak spółgłoska *chet* i przynależy do tej samej grupy spółgłosek w klasyfikacji fonologicznej. (więcej: przypis nr. 16) Jak wspomina Ornan (Ornan, 2016: 7), niektórzy użytkownicy rozróżniają jednak brzmienie wymowy spółgłosek *chet* i *chaf*. W książce Ornana można również znaleźć dodatkowe informacje na temat wymowy i pisowni hebrajskiej.

				litery. Stosuje się je, jeśli stanowią ostatnią literę wyrazu.	
12	ל	<i>lamed</i>	l		30
13	מ, ם	<i>mem</i>	m	Po przecinku podano odrębną formę końcową tej litery. Stosuje się ją, jeśli stanowi ostatnią literę wyrazu.	40
14	נ, ן	<i>nun</i>	n	Po przecinku podano odrębną formę końcową tej litery. Stosuje się ją, jeśli stanowi ostatnią literę wyrazu.	50
15	ס	<i>samech</i>	s		60
16	ע	<i>ajin</i>	-	Przyjmuje wartość samogłoskową występujących przy nim znaków samogłoskowych (jako „a” lub „e”). Jeśli poprzedza literę <i>waw</i> lub <i>jod</i> , bądź występuje na końcu wyrazu, jest nieme ¹⁸ . ¹⁹	70
17	פ פּ, ף	<i>pe</i> <i>fe</i>	p f	Są to dwa możliwe sposoby wymowy tej litery, w zależności od tego, czy występuje ze znakiem samogłoskowym <i>dagesz kal</i> (jest to <i>pe</i> , wymawiane jako głoska „p”), czy bez tego znaku (jest to <i>fe</i> , wymawiane jako głoska „f”) (więcej: poniżej tabeli). Po przecinku podano formę końcowe litery <i>fe</i> . Stosuje się ją, jeśli stanowi ostatnią literę wyrazu.	80
18	צ, ץ	<i>cadi</i>	c	Po przecinku podano odrębną formę końcową tej litery. Stosuje się ją, jeśli stanowi ostatnią literę wyrazu.	90
19	ק	<i>kof</i>	k		100
20	ר	<i>resz</i>	r	Wymawiane podobnie jak „r” w języku niemieckim. ²⁰	200
21	ש	<i>sin</i>	s	Są to dwa możliwe sposoby wymowy tej litery, w zależności od	300

¹⁸ Np. wyraz „ołówek” (hebr. עיפרון) odczytuje się jako *iparon*, a występujący na początku wyrazu *ajin* nie jest wymawiany.

¹⁹ Formalnie jest to spółgłoska dźwięczna gardłowa, podobnie jak w przypadku litery *alef* realizowana w postaci zwarcia krtaniowego, jednak prawie wyłącznie przez użytkowników języka hebrajskiego pochodzenia arabskiego. (Chayen, 1973)

²⁰ Z punktu widzenia fonologii jest to głoska tylnojęzykowa dźwięczna, słabo artykułowana. Przy jej realizacji tylna część języka szybko uderza o podniebienie miękkie. Część arabskich rodzimych użytkowników języka hebrajskiego realizuje ją jako spółgłoskę zębową apikalną drżącą, która jest podobna brzmieniowo do „r” występującego w języku polskim. (Chayen, 1973). Inni badacze klasyfikują głoskę „r” jako zębową lub języczkową (Goitin, 1958), inni jako podniebiennodziąsłową wibrującą (Tomal, 2000). Gesenius podkreśla, że z punktu widzenia gramatyki należy ona do grupy głosek gardłowych. (Kautzsch, 1993)

	שׁ	<i>szin</i>	SZ	tęgo, czy występuje z kropką po lewej stronie (jest to <i>sin</i> , wymawiane jako głoska „s”), czy po prawej stronie (jest to <i>szin</i> , wymawiane jako głoska „sz”).	
22	ת	<i>taw</i>	t		400

Jak zaprezentowano w tabeli, pięć liter języka hebrajskiego posiada odmienne graficznie formy końcowe. Form tych używa się, jeżeli dana litera stanowi ostatnią literę wyrazu.

Trzy litery (*bet*, *kaf*, *pe*) posiadają dwa różne fonemy, sposoby ich wymawiania. Należą one do tak zwanej grupy spółgłosek *begekkefet*²¹. Jeżeli stanowią one pierwszą literę wyrazu, lub występują po sylabach zamkniętych, przeważnie stosowana jest wymowa zwarto-wybuchowa (ten sposób wymowy zaznacza się w tekstach wokalizowanych kropką o nazwie *dagesz kal*²², umieszczaną wewnątrz litery). W przypadku gdy stanowią ostatnią literę wyrazu, lub występują po sylabach otwartych, stosuje się wymowę szczelinową (w tekstach wokalizowanych zapisuje się je bez znaku *dagesz kal*).²³ Litery zapisywane ze znakiem *dagesz kal* (wymawiane jako spółgłoski zwarto-wybuchowe) posiadają również alternatywne nazwy, jak przedstawiono w powyższej tabeli.²⁴

Część liter we współczesnym języku hebrajskim wymawia się w taki sam sposób jak inne. Innymi słowy, dany fonem jest reprezentowany w piśmie przez kilka różnych

²¹ W starożytnym języku hebrajskim do grupy tych spółgłosek należały także trzy inne litery (*gimel*, *dalet*, *taw*), jednak we współczesnym języku hebrajskim dwa sposoby ich odczytywania nie zachowały się.

²² Poza znakiem *dagesz kal* („*dagesz* słaby”) niekiedy używa się także archaicznego znaku *dagesz chazak* („*dagesz* mocny”) o tym samym znaku graficznym, który historycznie służył do oznaczania długich spółgłosek, obecnie niewyróżnianych (występował on we wszystkich spółgłoskach, z wyjątkiem spółgłosek gardłowych (więcej: poniżej tabeli). We współczesnym języku hebrajskim umieszcza się go przy pierwszej spółgłosce (również nie dotyczy to spółgłosek gardłowych) wyrazu, który jest poprzedzony rodzajnikiem określonym „*ha-*”, jednak obecność znaku *dagesz chazak* nie zmienia długości wymowy danej spółgłoski. Brak wydłużenia tych spółgłosek został niejako zrekomensowany poprzez modyfikację systemu wokalizacji, gdyż znaki samogłosek historycznie krótkich zaczęto w niektórych przypadkach zamieniać na znaki samogłosek historycznie długich (znak *patach* na znak *kamac*, znak *chirik* na znak *cere*, a znak *kubuc* na znak *cholam*).

²³ Przykładowymi wyrazami ze znakiem *dagesz kal* przy spółgłoskach *begekkefet* są np. *bajit* (hebr. בית – „dom”), *nirpas* (hebr. נרפש – „zablocony”), *pil* (hebr. פיל – „słoń”). Z kolei wyrazy, w których spółgłoski *begekkefet* wymawia się szczelinowo, to np. *michtaw* (hebr. מכתב – „list”), *aw* (hebr. אב – „ojciec”), *daf* (hebr. דף – „kartka”).

²⁴ W przypadku litery *pe*, która nie posiada formy końcowej (jak wspomniano, jedynie *fe* ma tę formę), gdyż w języku hebrajskim nie występują wyrazy kończące się głoską „p”, sprawa nieco się komplikuje, w momencie, gdy chcemy zapisać wyraz obcy zakończony właśnie głoską „p”. W takiej sytuacji, na przykład imię Filip należy zapisać jako פיליפ, a wyraz „stereotyp” jako סטראוטיפ (*stereotip*), czyli bez użycia formy końcowej, co stanowi wyjątek od reguły, gdyż na końcu wyrazów zawsze stosuje się formę końcową.

grafemów.²⁵ (pary: *kaf- kof, tet- taw, alef- ajin, samech- sin, chet- chaf, wet- waw*)²⁶, dlatego słysząc dany wyraz, bez znajomości pisowni, ustalenie jego ortografii jest utrudnione.²⁷

Niektóre litery zapisywane wraz z użyciem znaków diakrytycznych prezentują nieznaną w języku hebrajskim spółgłoski i są używane do zapisu wyrazów obcych, lub zapożyczonych z innych języków. Trzy litery posiadają dodatkową formę, zapisywaną z apostrofem o nazwie *geresz*. Służą one do oznaczania dźwięków obcych dla języka hebrajskiego, a występujących w wyrazach zapożyczonych. Należą do nich: *gimel* (zapisywane 'ג, czytane jako „dż”), *zajin* (zapisywane 'ז, czytane jako „ż”), *cadi* (zapisywane 'צ lub 'ץ w formie końcowej, czytane jako „cz”).

Kolejnym ważnym zjawiskiem jest fakt, że część liter alfabetu hebrajskiego w niektórych przypadkach stanowi samodzielne słowa. Trzeba jednak podkreślić, że te jednoliterowe wyrazy nie są zapisywane oddzielnie, jak to ma miejsce w języku polskim, a zawsze zapisuje się je łącznie z następującym po nich słowem. Z tego powodu niezbędna jest znajomość powyższych wyrazów, gdyż w przeciwnym wypadku możliwe jest błędne potraktowanie ich jako liter wchodzących w skład kolejnego wyrazu.²⁸

Warto również zwrócić uwagę na znak diakrytyczny *mapik*, umieszczany jako kropka wewnątrz litery *hej* w wyrazach, w których stanowi ona ostatnią literę rdzenną, oraz kiedy litera ta tworzy sufiks dzierżawczy trzeciej osoby liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego. Na ogół pomimo obecności znaku *mapik* spółgłoska ta pozostaje niema, a jej wymawianie stanowi jedynie zabieg stylistyczny w celu archaizacji wypowiedzi.

Część liter alfabetu hebrajskiego pełni w wyrazach zarówno funkcję liter tworzących rdzenie wyrazowe²⁹, jak i tzw. „liter funkcyjnych” (formantów), dodawanych do rdzeni wyrazów, co umożliwia ich odmianę i słowotwórstwo. Do grupy tej należą następujące litery: *bet, wet, he, waw, jod, kaf, chaf, lamed, mem, nun, szin, taw*.

²⁵ Historycznie istniały różnice w wymowie każdej z wymienionych spółgłosek i z tego też powodu każda z nich oznaczana była innym znakiem graficznym. Obecnie powyższe opozycje fonologiczne nie zachowały się, a zjawisko ich zanikania nosi nazwę „neutralizacji fonologicznej”. (Rawid, 2000)

²⁶ Przykłady wymienionych opozycji podano na stronie 24.

²⁷ Istnieje zasada, która ułatwia prawidłowy zapis – rzeczowniki o wzorze *ketel* (dwa znaki *segol* pod pierwszymi literami wyrazu) nie posiadają w rdzeniu spółgłosek gardłowych, rzeczowniki o wzorze *ketal* (znak *segol* i *patach* pod kolejnymi literami wyrazu) posiadają w rdzeniu spółgłoskę gardłową jako ostatnią literę wyrazu, a w przypadku rzeczowników o wzorze *katal* (dwa znaki *patach* pod kolejnymi literami wyrazu) druga spółgłoska w rdzeniu jest gardłowa.

²⁸ Do wyrazów tych należy np. spójnik *sze-* (hebr. -ש, „że”, który), spójnik *we-* (hebr. -ו, „i”), niektóre przyimki, nazywane *milot jachas* (np. *be-*, hebr. -ב, „w”, *ke-*, hebr. -כ, „jak”, *le-*, hebr. -ל, „do”, *me-*, hebr. -מ, „z”), a także rodzajnik określony *ha-* (hebr. -ה).

²⁹ Rdzeń wyrazu składa się z trzech, lub rzadziej czterech spółgłosek, na ich bazie, w wyniku dołączenia liter dodatkowych tworzone są czasowniki, przymiotniki, rzeczowniki itd.

W okresie kształtowania się współczesnego języka hebrajskiego (co, jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, miało miejsce od XIX wieku) imigranci żydowscy osiedlający się w Palestynie reprezentowali dwa odmienne rodzaje wymowy języka hebrajskiego: wymowę sefardyjską oraz aszkenazyjską. W przypadku wymowy aszkenazyjskiej, realizowanej głównie przez przybyszów z krajów wschodniej Europy, brzmienie spółgłosek języka hebrajskiego było właściwe językom słowiańskim, za wyjątkiem realizacji spółgłoski *resz*, zbliżonej brzmieniowo do „r” występującej w języku niemieckim i jidysz. Wymowa sefardyjska, wschodnia, była charakterystyczna dla imigrantów z Bałkanów, terenów Środkowego Wschodu oraz krajów arabskojęzycznych, dlatego posiadała ona cechy właściwe językowi arabskiemu, takie jak: mocna, gardłowa wymowa spółgłoski *chet*, realizacja spółgłosek *alef* i *ajin* w postaci zwarcia krtaniowego, emfaticzne spółgłoski *tet*, *kof*, *cadi*, wymowa spółgłoski *resz* podobnie brzmieniowo do „r” obecnego w języku polskim, czy różnica w realizacji spółgłosek *kaf* i *kof*. Obecnie standardowa wymowa języka hebrajskiego zachowała niektóre cechy wymowy sefardyjskiej, takie jak specyficzna wymowa spółgłoski *chet*, jednak większość z nich zanikła. Poza standardową wymową języka hebrajskiego, charakterystyczną głównie dla osób urodzonych w Izraelu, spotyka się wiele innych typów wymowy, na których kształtowanie się ma wpływ język ojczysty imigrantów mieszkających w Izraelu.

2.2 Samogłoski

W języku hebrajskim istnieje pięć samogłosek: *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. W niniejszym podrozdziale przedstawiono dwa sposoby zapisywania samogłosek w języku hebrajskim: sposób stosowany przy zapisie pełnym, w tekstach bez wokalizacji, czyli przy użyciu spółgłosek wokalicznych (*matres lectionis*), oraz sposób wykorzystujący znaki diakrytyczne (w tekstach wokalizowanych).

Poniżej podano litery należące do grupy spółgłosek wokalicznych wraz z możliwymi sposobami ich odczytywania. (Więcej na temat spółgłosek wokalicznych na str. 9)

Symbol litery	Oznaczone samogłoski	Uwagi
א	a e i	Pełni funkcję <i>mater lectionis</i> także w przypadku wyrazów zapożyczonych z języka aramejskiego, których ostatnią literą jest <i>alef</i> . W takim przypadku jest odczytywana jako „a” lub „e”, w zależności od występującego przy poprzedzającej go literze

	o u	znaku samogłoskowego. W innych przypadkach przyjmuje wartość samogłoskową „a”, „e”, „i” lub „u”. Jeżeli <i>alef</i> pojawia się wewnątrz wyrazu, nigdy nie stanowi <i>mater lectionis</i> , a jedynie część rdzenia wyrazu.
ה	a e o	Pełni funkcję <i>mater lectionis</i> jedynie jeśli występuje na końcu wyrazu, wtedy też przyjmuje wartość samogłoskową występującego przy poprzedzającej go literze znaku samogłoskowego.
ו	o u	(więcej: poniżej tabeli)
י	i	Jeżeli znakiem spółgłoskowym występującym przy poprzedzającej go literze pojawia się <i>cere</i> , jest wymawiane jako „j” lub pozostaje nieme. (więcej: znak <i>cere</i> w tabeli znaków diakrytycznych oznaczających samogłoski w tekstach wokalizowanych)

Zgodnie z regułami użycia znaków *matres lectionis* w przypadku zapisu pełnego, na oznaczenie samogłoski „o” lub „u” stosuje się literę *waw*³⁰. W przypadku samogłoski „i”, zazwyczaj należy ją oznaczać za pomocą litery *jod* w sylabach otwartych, zaś w sylabach zamkniętych nie stosuje się zapisu z użyciem tej litery.³¹ W zapisie pełnym stosuje się też dwukrotne użycie litery *waw* na oznaczenie spółgłoski „w” lub sylaby „wu” bądź „wo” (w celu odróżnienia jej od samogłoski „u” lub „o”)³², a także dwukrotne użycie litery *jod* na oznaczenie spółgłoski „j”³³ (w celu jej odróżnienia od samogłoski „i”).

Poniżej podano znaki diakrytyczne oznaczające samogłoski w tekstach wokalizowanych, wraz z oznaczanymi przez nie samogłoskami i ich nazwami (w transkrypcji polskiej). Obecność kilku znaków na oznaczenie jednej samogłoski wynika z faktu, że

³⁰ W języku hebrajskim istnieje niewiele wyrazów rozpoczynających się na tą literę, zaś większość z nich pochodzi z innych języków. Jest to spowodowane faktem, że historycznie panowała tendencja do zamiany początkowej litery *waw* na literę *jud*, z kolei wewnątrz wyrazów *waw* pozostawiano. (Bliboim, 2012: 108)

³¹ Np. wyraz *lifnej* („przed”), jest zapisywany bez użycia *jod* jako *mater lectionis* (hebr. לפני), a wyraz *pica* („pizza”), posiada w zapisie tę literę (hebr. פיצה).

³² Zgodnie z ustaleniami Akademii Języka Hebrajskiego dwa znaki *waw* na oznaczenie spółgłoski „w” stosuje się wtedy, kiedy spółgłoska ta występuje w środku wyrazu (np. hebr. תקווה – „wiara”) lub na początku, ale tylko jeśli wyraz ten jest poprzedzony jednym z wyrazów należących do kategorii opisanej w przypisie nr. 28 (np. hebr. הוועדה – „komisja”, בוודאי – „z pewnością”). Spółgłoska „w” występująca na początku wyrazu jest zapisywana za pomocą pojedynczego znaku *waw* (np. hebr. ודאי – „pewność”). Dlatego też dwa znaki *waw* na początku wyrazu zazwyczaj należy wymówić jako sylabę „wo” lub „wu” (np. hebr. וודקה – *wodka* – „wódka”, וולקן – „wulkan”). (więcej: na stronie internetowej Akademii Języka Hebrajskiego: <http://hebrew-academy.org.il/2015/09/27/ו-אחת-או-שתיים> [dostęp: 13.02.2016]).

³³ Np. wyraz חייל (*chajal* – „żołnierz”), w przypadku tego słowa dwa znaki *jud* w tekście bez wokalizacji informują o poprawnej wymowie, co pozwala uniknąć wymowy niepoprawnej (np. jako *chil*); wyraz ביי (*baj* – „cześć” - na pożegnanie), dwa znaki *jud* w tekście bez wokalizacji chronią przed pomyleniem tego wyrazu ze słowem בי (*bi* – „we mnie”).

historycznie daną samogłoskę wymawiano na kilka sposobów (samogłoski te różniły się pod względem długości wymawiania, sposobu artykulacji i brzmienia). Pomimo tego, iż współcześnie te różnice w wymowie nie są uwzględniane, w tekstach wokalizowanych wciąż stosuje się reguły użycia odpowiednich znaków w konkretnych kategoriach wyrazów.

Oznaczana samogłoska	Symbol znaku ³⁴	Wymowa sylaby w zapisie za pomocą liter łacińskich ³⁵	Nazwa znaku	Uwagi
a	וְ כֶּ כָּ	-wa-	<i>kamac gadol</i> (lub <i>kamac male</i>)	Wyróżniamy dwa typy tego znaku (<i>kamac</i> i <i>kamac male</i>). <i>Kamac male</i> występuje wtedy, gdy kolejna litera stanowi <i>mater lectionis</i> (<i>alef</i> , <i>hej</i> , lub <i>jud</i>).
	וְ	-wa-	<i>patach</i>	Istnieje też inna odmiana tego znaku, tzw. <i>patach furtivum</i> lub <i>patach gnuwa</i> . Występuje on przy spółgłoskach <i>hej</i> , <i>chet</i> i <i>ajin</i> (należących do grupy spółgłosek gardłowych), jeśli stanowią one ostatnią literę słowa, a samogłoską występującą przy poprzedzającej je literze nie jest „a”. <i>Patach furtivum</i> narzuca wymowę samogłoski „a” wyjątkowo przed spółgłoską, gdyż ułatwia to wymowę (np. wymowa słowa כּוֹחַ – „siła” – jako „koach”, nie zaś „kocha”). Istnieją jednak wyjątki od tej reguły – w przypadku niektórych wyrazów samogłoska jest wymawiana po spółgłosce.
	חֶ	-cha-	<i>chataf-patach</i>	Występuje wyłącznie pod spółgłoskami gardłowymi. (więcej: poniżej tabeli).
e	וֵ וֵי וֵי וֵי	-we- -we- / -wej-	<i>cere</i> (lub <i>cere male</i>)	Wyróżniamy dwa typy tego znaku (<i>cere</i> i <i>cere male</i>). <i>Cere male</i> występuje wtedy, gdy kolejna litera stanowi <i>matres lectionis</i> (<i>alef</i> , <i>hej</i> , lub <i>jud</i>). <i>Cere male</i> ze znakiem <i>jud</i> niekiedy wymawia się jako „ej”, czasami też jako „e”, sposób jego wymowy zależy też od użytkownika języka hebrajskiego. (np. wyraz וְיָנִיב – „ponieważ” – można

³⁴ Symbole znaków diakrytycznych podano wraz z przykładowymi spółgłoskami, w celu wyraźniejszego przedstawienia ich pozycji względem liter. Litera *bet* służy jako przykładowa spółgłoska niegardłowa, a litera *chet* jako przykładowa spółgłoska gardłowa (więcej na temat realizacji spółgłosek gardłowych poniżej tabeli).

³⁵ Wymowa sylaby utworzonej przez połączenie danej samogłoski z przykładową spółgłoską.

				odczytać zarówno jako <i>kejwan</i> , jak i <i>kewan</i>)
	וְיִנְיֵוֹ וְיִנְיֵוֹ וְיִנְיֵוֹ	-we-	<i>segol</i> (lub <i>segol male</i>)	Wyróżniamy dwa typy tego znaku (<i>segol</i> i <i>segol male</i>). <i>Segol male</i> występuje wtedy, gdy kolejna litera stanowi <i>mater lectionis</i> (<i>alef</i> , <i>hej</i> , lub <i>jud</i>).
	חֵי	-che-	<i>chataf- segol</i>	Występuje wyłącznie pod spółgłoskami gardłowymi. (więcej: poniżej tabeli)
i	וִי	-wi-	<i>chirik</i> (lub <i>chirik male</i>)	Wyróżniamy dwa typy tego znaku (<i>chirik</i> i <i>chirik male</i>). <i>Chirik male</i> występuje wtedy, gdy kolejna litera stanowi <i>mater lectionis</i> (<i>alef</i> , <i>hej</i> , lub <i>jud</i>).
o	וֹ	-wo-	<i>cholam</i> (lub <i>cholam male</i>)	Wyróżniamy dwa typy tego znaku (<i>cholam</i> i <i>cholam male</i>). <i>Cholam male</i> występuje wtedy, gdy kolejna litera stanowi <i>mater lectionis</i> (<i>alef</i> , <i>hej</i> , lub <i>jud</i>).
	וֹ	-wo-	<i>kamac katan</i>	Pod względem graficznym wygląda identycznie jak <i>kamac gadol</i> , jednak, jeśli tworzy zamkniętą, nieakcentowaną sylabę, jest wymawiane jako „o” (np. wyraz חֵכְמָה – „mądrość” – jest odczytywane jako <i>chochma</i> , nie zaś <i>chachma</i>).
	חֵי	-cho-	<i>chataf-kamac</i>	Występuje wyłącznie pod spółgłoskami gardłowymi. (więcej: poniżej tabeli)
u	וּי	-wu-	<i>kubuc</i>	W tekstach bez wokalizacji, a stosujących zapis pełny zamiast tego znaku po spółgłosce dopisuje się literę <i>waw</i> (funkcjonującą jako <i>mater lectionis</i>).
	בּוּ		<i>szuruk</i>	Do jego zapisu wykorzystuje się literę <i>waw</i> (funkcjonującą jako <i>mater lectionis</i>) z kropką. W tekstach bez wokalizacji, a stosujących zapis pełny wspomniany <i>waw</i> jest zapisywany (jednak bez kropki).
-	וּ	-w- / -we-	<i>szwa na</i> (lub <i>szwa nach</i>)	<i>Szwa na</i> oraz <i>szwa nach</i> posiadają ten sam znak graficzny (więcej: poniżej tabeli).

Wyróżniamy dwa typy znaku *szwa*: *szwa na* („szwa ruchome”), oraz *szwa nach* („szwa spoczywające”). Częściej używanym znakiem jest *szwa nach*, który oznacza brak samogłoski i pojawia się zazwyczaj na końcu sylaby zamkniętej.³⁶ W przypadku kiedy dany

³⁶ *Szwa nach* występuje np. w wyrazie *darkon* (hebr. דַּרְכּוֹן, „paszport”).

wyraz posiada zbitkę samogłosek trudnych do wymówienia bez żadnej samogłoski, znak *szwa* nosi nazwę *szwa na* i jest realizowany jako głoska „e”, co ułatwia wymowę.³⁷ Także w przypadku kiedy *szwa* pojawia się przy pierwszej spółgłosce wyrazu, przeważnie jest realizowana jako głoska „e”, jednak w niektórych wyrazach zachodzi jej redukcja i stosuje się znak *szwa nach*.³⁸ Jeżeli *szwa* pojawia się przy dwóch następujących po sobie literach w wyrazie, to przy pierwszej w kolejności literze jest realizowane jako *szwa nach* (głoska „e”), a przy drugiej jako *szwa na* (bez samogłoski), lub w odwrotnej kolejności, co również jest stosowane w celu ułatwienia wymowy wyrazu.³⁹

W powyższej tabeli symbole niektórych znaków diakrytycznych zostały przedstawione wraz z literą *chet* zamiast *bet*. Są to znaki, których nazwy zawierają przedrostek „*chataf-*”, (*chataf-patach*, *chataf-segol*, *chataf-kamac*) i pojawiają się wyłącznie przy spółgłoskach gardłowych (*alef*, *hej*, *chet*, *ajin*, *resz*). Znaki należące do tej grupy powstały z połączenia znaku *szwa nach* oraz (odpowiednio) *patach*, *segol* lub *kamac* (zwanymi w tym przypadku znakami *chatafim*). Pojawiają się one przy tych spółgłoskach, przy których zgodnie z regułą powinno występować *szwa nach*, jednak w przypadku spółgłosek gardłowych, ich wymowa bez samogłoski jest utrudniona. Dlatego też spółgłoski gardłowe, występujące z jednym ze znaków należącym do tej grupy są realizowane wraz z samogłoską (odpowiednio: „a”, „e” lub „o”). Dla przykładu, wyraz חנות („sklep”) zapisuje się z użyciem znaku *chataf-patach* i odczytuje jako *chanut*, gdyż wymowa „*chnut*” jest utrudniona.

2.3. Wartości liczbowe liter

W tabeli w podrozdziale „Spółgłoski”, w kolumnie o tytule „Wartość liczbową” przedstawiono liczby, które przyporządkowane są każdej literze alfabetu hebrajskiego.⁴⁰ Na podstawie tego przyporządkowania stworzono metodę egzegetyczną zwaną „gematrią”⁴¹. Według tej metody pomiędzy wyrazami, których wartości liczbowe uzyskane po zsumowaniu przyporządkowanych im literom liczb są identyczne, obecna jest ukryta więź, która dyktuje

³⁷ *Szwa na* pojawia się np. w wyrazie *duwdewan* (hebr. דּוּבְדָוָן, „wiśnia”), dzięki czemu unika się niewygodnej wymowy „*duwdwan*”.

³⁸ Np. wyraz מְלוּנָה („osoba towarzysząca”) wymawia się jako *melawe*, ale słowo פְּרָס („nagroda”) jako *pras*.

³⁹ Sytuacja ta ma miejsce np. w przypadku wspomnianego powyżej wyrazu *duwdewan*.

⁴⁰ Tradycja zapisu liczb za pomocą liter alfabetu hebrajskiego narodziła się około II wieku p.n.e. i ma swoje korzenie w kulturze helleńskiej.

⁴¹ Nazwa „gematria” (hebr. גִּמְטְרִיָּה) pochodzi z języka aramejskiego oraz greckiego. (więcej: Kos, 2003, hasło: „gematria”)

ich wspólną interpretację. Gematria szczególnie w tym kontekście stanowi ważny element Kabały⁴², mistycznego nurtu żydowskiego, który w samym języku upatruje boską moc stwarzania.

W oparciu o gematrię w języku hebrajskim ma miejsce wielowiekowa tradycja zapisywania nawet bardzo wysokich liczb za pomocą liter, poprzez sumowanie ich wartości. Taki sposób zapisu (spotykany w niektórych tekstach współczesnych) okazuje się szczególnie przydatny przy zapisywaniu dat.

Jako że w judaizmie rok 3760 przed narodzeniem Chrystusa jest uważany za początek świata, dlatego to od tego roku należy rozpoczynać rachubę czasu. Lata kalendarza żydowskiego są obliczane poprzez dodanie roku zgodnego z kalendarzem gregoriańskim do liczby 3760. W celu skrócenia zapisu, usuwa się z niego liczbę pięciu tysięcy, zaś pozostałe setki, dziesiątki i jedności są zapisywane za pomocą liter alfabetu hebrajskiego, poczynając od najwyższej do najniższej liczby, a przed ostatnią literą dopisuje się dwa znaki *geresz*. Dla przykładu, bieżący rok 2016, zgodnie z kalendarzem żydowskim jest rokiem 5776 (3760 + 2016 = 5776). Aby zapisać ten rok przy pomocy liter alfabetu hebrajskiego należy odjąć liczbę 5000, a pozostałą liczbę 776 zapisać w następujący sposób: תשע"ו (400 = *taw*, 300 = *szin*, 70 = *ajin*, 6 = *waw*; 400 + 300 + 70 + 6).

Z zapisanego w powyższy sposób roku można też odczytać datę obowiązującą w kalendarzu gregoriańskim. Uzyskuje się ją poprzez dodanie liczby 1240 do wartości przedstawionej za pomocą skróconego zapisu (czyli pomniejszoną o wspomnianą liczbę 5000). Obowiązek dodania liczby 1240 jest sygnalizowany poprzez zapisanie daty z poprzedzającym ją, lub występującym po niej akronimem (więcej na temat akronimów w podrozdziale: „Akronimy”), złożonym z liter *lamed*, *pe* i *kof* (לפ"ק), które oznaczają liczenie według skróconej rachuby czasu (hebr. לי-פרט קטן - *li-frat katan*). Dlatego też rok 2016 można zapisać jako: תשע"ו לפ"ק (1240 + 776 = 2016).

⁴² Kabała (od hebr. קבלה – *kabala*- otrzymanie, przyjmowanie) – nurt powstały około II wieku p.n.e., którego podstawowym tekstem jest „Księga Stworzenia” pochodząca z tego okresu. Myśl Kabały opiera się na doszukiwaniu się ukrytych, magicznych znaczeń w języku Tory, który to, odpowiednio zinterpretowany, stanowi boski przekaz. (więcej: Kos, 2003, hasło: „kabała”)

2.4. Akronimy⁴³

W języku hebrajskim stosuje się skróty, pozwalające na zapisywanie w oszczędny sposób m.in. dłuższych wyrazów, kilkuwyrazowych nazw czy słów często używanych. Dzieli się one na kilka grup.

Grupa pierwsza, czyli akronimy ortograficzne, obejmuje skróty utworzone poprzez zapisanie pierwszych, lub kilku pierwszych, wybranych liter skracanego wyrażenia oraz dodanie podwójnego znaku *geresz* przed ostatnią literą wchodzącą w skład skrótu. Ten typ skrótu odczytuje się tak samo, jak pełną wersję skracanego wyrazu, np.:

- חס וחלילה – skrót od wyrażenia חס וחלילה („broń Boże”) jest odczytywane w pełnej formie jako *chas wachalila*

Grupa druga, czyli akronimy literowe, składają się zazwyczaj z dwóch liter, stanowiących pierwsze litery skracanego wyrażenia, które oddziela się podwójnym znakiem *geresz*. W przypadku skrótów tego typu odczytuje się pełne nazwy liter stanowiących skrót, np.:

- ת"פ – skrót od wyrażenia תחת פקוד („pod dowództwem”), jest odczytywane jako *taw pe*

Największą grupę stanowią akronimy, które można wymówić jako oddzielne słowo. Podstawowa zasada polega na wstawianiu samogłosek pomiędzy wybrane, pierwsze litery skracanego wyrażenia (także w przypadku tego typu akronimów umieszcza się podwójny znak *geresz* przed ostatnią literą skrótu). Te wybrane litery są traktowane jako spółgłoski rdzeniowe nowo tworzonego słowa. Dodawanymi samogłoskami jest zazwyczaj „a” (najczęściej) lub „e”, lub, jeśli wśród spółgłosek rdzeniowych znajdzie się spółgłoska gardłowa – „a”, np.:

- צה"ל – skrót od wyrażenia צבא הגנה לישראל („Siły Obronne Izraela”), jest odczytywane jako *cahal*

Jeszcze inne skróty, także funkcjonujące jako oddzielne wyrazy, są tworzone w taki sposób, aby ich wymowa była taka sama, jak innego, istniejącego wyrazu, np.:

- אש"ל – skrót od wyrażenia אכילה שתייה לינה („zakwaterowanie z wyżywieniem, pić i noclegiem”) jest odczytywane jako *eszal*, co równocześnie oznacza „tamaryszek” (hebr. אשל)

⁴³ Akronimy są znane w języku hebrajskim już od VI wieku p.n.e. (Żebrowski, 2003, hasło: „Abrewiacje i akronimy”)

Podsumowując, pierwszy rozdział niniejszej pracy miał na celu wstępne zarysowanie historii i cech alfabetu hebrajskiego, oraz jego systemu zapisu. Jak można zauważyć, dla osób rozpoczynających naukę języka hebrajskiego przedstawione powyżej informacje teoretyczne stanowią dużą porcję wiedzy do opanowania. Dlatego też, w rozdziale kolejnym, czytelnikowi zostały przybliżone trudności, jakie pojawiają się przy praktycznym stosowaniu powyższych zasad przy podejmowaniu prób samodzielnego pisania i czytania w języku hebrajskim.

3. Trudności w nauczaniu czytania i pisania w języku hebrajskim

Niniejszy rozdział prezentuje trudności, z jakimi zmagają się polscy uczniowie poznający język hebrajski od podstaw. Jego pierwsza część przedstawia te problemy w zarysie, kolejne dwie skupiają się na kwestiach zasad ortografii hebrajskiej i nauce pisania i czytania tekstów z wokalizacją i bez niej. W dwóch ostatnich częściach autorka podjęła próbę wyjaśnienia procesu nauki hebrajskiego u Polaków, odwołując się do zjawiska transferu językowego i pracy mózgu.

Największymi trudnościami, jakie napotyka Polacy rozpoczynający naukę języka hebrajskiego są: pisanie i czytanie od prawej do lewej strony, nowy alfabet oraz nauka czytania i pisania tekstów bez wokalizacji (bez zapisu samogłoskowego). Szczególnie we wczesnych etapach nauki tego języka trudności przysparzają kwestie, jak mogłoby się wydawać, bardzo prozaiczne i podstawowe, a mianowicie związane z kształtem i wyglądem liter hebrajskich. Brak rozróżnienia na wielkie i małe litery stanowi przeszkodę w odnajdywaniu początków zdań, czy odróżnianiu nazw własnych od pospolitych. Także pobieżne przeglądanie tekstów hebrajskich nie jest dla Polaków łatwą czynnością, gdyż ciągi liter w wyrazach są w większości podobnej wielkości i leżą na podobnym poziomie, przez co czytelnik ma duże problemy w wyszukiwaniu charakterystycznych punktów tekstu.

Bardzo często początkujący mają też trudności w rozróżnianiu niektórych drukowanych liter, jak: ע-צ-א, כ-ב, ן-ו, י-י', ף-ך, ם-ס, ך-ד, gdyż w niewystarczającym stopniu różnią się one od siebie pod względem graficznym. Kolejną problematyczną kwestię stanowi wyćwiczenie odręcznego zapisu liter i kojarzenie, jak wyglądają ich drukowane wersje, gdyż w niektórych przypadkach wersje te znacznie się od siebie różnią. Także umieszczanie liter na odpowiednich wysokościach względem linijek nie stanowi na pierwszym etapie nauki rzeczy oczywistej, jako że część z nich wykracza poniżej linii (ך, ך, ן, ן, ך), a znak *geresz* jest umieszczany nieco powyżej linii liter.

Kolejną umiejętnością, którą zdobywa polski uczeń, jest opanowanie wymowy obcych w języku polskim dźwięków niektórych spółgłosek języka hebrajskiego, takich jak: *chet* i *chaf* oraz *resz*. Brak poprawnej wymowy tych spółgłosek grozi realizacją niektórych wyrazów w sposób niezrozumiały dla odbiorcy. (więcej: podrozdział „Transfer językowy”)

Fakt, że nawet studenci ostatnich lat studiów magisterskich Hebraistyki Uniwersytetu Warszawskiego (a więc osoby na wysokim poziomie zaawansowania w nauce języka hebrajskiego) wykazują znacznie niższą płynność w czytaniu (zarówno na głos, jak i po cichu) tekstów hebrajskich niż tekstów w innym języku obcym, zapisywanym alfabetem

łacińskim świadczy o tym, jak niełatwe jest to zadanie dla polskiego ucznia. Należy dodać, że podczas czytania studenci ci popełniają wiele błędów, a niekiedy potrzebują kilku sekund na rozszyfrowanie rzadziej używanych wyrazów, co w przypadku Polaków uczących się większości np. języków europejskich na tak wysokim poziomie zaawansowania zdarza się niezwykle rzadko.

Z kolei dowodem potwierdzającym wysoki poziom trudności nauki pisania przy pomocy alfabetu hebrajskiego jest silna tendencja spotykana u niektórych uczniów do notowania wyrazów hebrajskich w zapisie fonetycznym, przy użyciu liter alfabetu łacińskiego. Szczególnie na wczesnych etapach nauki, jeśli istnieje możliwość pisania bez stosowania liter hebrajskich, (czyli np. podczas przygotowywania wypowiedzi ustnej, notowania w zeszycie) uczniowie ci preferują użycie alfabetu łacińskiego, co pozwala uniknąć konieczności przestrzegania poprawnej ortografii i umożliwia szybsze odczytanie zanotowanego tekstu. Negatywnym efektem tej metody jest spowalnianie procesu nabywania biegłości w poprawnym czytaniu i pisaniu.

Badacze dowodzą, że w procesie nabierania płynności w czytaniu tekstów w nowym języku, znaczenie mają nie tylko różnice w systemach pisowni języka ojczystego i obcego, czy transparentność ortograficzna nowego języka (zgodność pomiędzy grafemami a fonemami). W procesie tym ważna jest również znajomość zróżnicowanych struktur gramatycznych nauczanego języka, jego składni oraz zasób słownictwa. Poszerzanie wiedzy z tych obszarów pomaga usprawnić „automatyczną identyfikację słów”. (Hryniuk, 2011) Przeszkodą lub pomocą w opanowaniu powyższych wiadomości jest (opisana szerzej w podrozdziale „Transfer językowy”) interferencja językowa, czyli mniej lub bardziej nieświadome, nieadekwatne wykorzystywanie znajomości cech języka ojczystego przy nauce języka obcego, rządzącego się innymi zasadami. Dlatego też osoba ucząca się języka blisko spokrewnionego z jej językiem ojczystym (m.in. o podobnej składni) przypuszczalnie szybciej nabierze płynności w czytaniu w tym języku, niż w języku należącym do innej grupy językowej.⁴⁴

Na podstawie powyższych informacji nasuwa się wniosek, że osoba ucząca się języka hebrajskiego, charakteryzującego się niską transparentnością, w celu nabrania biegłości w czytaniu w tym języku musi swobodnie posługiwać się strukturami gramatycznymi i słownictwem, a także intensywnie trenować samą czynność czytania. Jak wykazuje Dorit

⁴⁴ Polski uczeń prawdopodobnie szybciej nauczy się czytać teksty w języku słowackim niż np. francuskim, ponieważ gramatyki języka polskiego i słowackiego wykazują więcej podobieństw. Z drugiej strony, teksty rosyjskie, zapisywane cyrylicą nie zostaną przez niego tak łatwo rozszyfrowane, gdyż pomimo przynależności do tej samej grupy językowej, rosyjski i polski posiadają odmienne systemy pisowni i ortografii.

Ravid (Ravid, 2000), także dla uczniów szkół podstawowych, dla których hebrajski jest językiem ojczystym, nauka pisania i czytania okazuje się trudnym zadaniem, popełniają oni liczne błędy ortograficzne aż do szóstej klasy szkoły podstawowej. Również wielu dorosłych Izraelczyków miewa wątpliwości co do pisowni (szczególnie znaków *matres lectionis*). Badaczka podkreśla, że hebrajski jest językiem, którego użytkownik potrzebuje wyjątkowo solidnej wiedzy na temat ortografii, gramatyki, składni, leksyki, morfologii, fonologii i morfo-fonologii. Aby nabrać biegłości w czytaniu tekstów i poprawnym ortograficznie pisaniu, według niej jest to o wiele szersza wiedza niż w przypadku innych języków.

“W języku hebrajskim czasowniki są odmieniane przez rodzaje, liczby, czasy i osoby; przymiotniki są odmieniane przez rodzaje i liczby; rzeczowniki zaś zawierają informacje dotyczące relacji, takie jak położenie i posiadanie” (tłumaczenie własne cytatu: Breznitz, Oren, Shaul, str. 713, 2004)

Przywołane w cytacie czasowniki, przymiotniki i rzeczowniki niosą ze sobą informacje, które są „zakodowane” w zapisie tych pojedynczych wyrazów.⁴⁵ Niezapisywanie znaków samogłoskowych wpływa jednak na to, że pełne brzmienie wyrazu nie zawsze jest oczywiste, a co za tym idzie, informacje te nie są podane wprost. Sprawia to, że (inaczej niż w języku polskim) w celu poprawnego odczytania wyrazu niezbędne jest jego zrozumienie w kontekście całego zdania. Innymi słowy, tym, co w największym stopniu wpływa na powstawanie trudności w czytaniu w języku hebrajskim, jest jego „głęboka ortografia” (Ravid, 2001).

3.1. Problematyczność ortografii hebrajskiej

Jednym z podstawowych utrudnień związanych z pisownią hebrajską jest obecność wyrazów homofonicznych, spowodowana istnieniem więcej niż jednego grafemu na oznaczenie danego fonemu. W rozdziale pierwszym, w podrozdziale „Spółgłoski” na stronie 14 wymieniono pary liter posiadających identyczne sposoby realizacji w wymowie. Poniżej

⁴⁵ W procesie rozszyfrowywania informacji niesionych przez wyraz hebrajski bardzo ważną rolę odgrywa wykrywanie rdzeni kolejnych wyrazów tekstów, co pozwala na prawidłowe odczytanie słowa i dopasowanie go do kontekstu całego zdania. Deutsch, Frost, Pelleg, Pollatsek i Rayner w swoim artykule opisują przeprowadzony przez siebie eksperyment, w którym dowodzą, że ekstrakcja rdzenia podczas czytania tekstu w języku hebrajskim odbywa się w sposób nieświadomy. (Deutsch, Frost, Pelleg, Pollatsek i Rayner, 2003) Z drugiej strony, jak dowodzi Szimron w swoim artykule (Szimron, 1997), także odgadywanie brzmienia całego wyrazu jest w umyśle czytelnika osiągnięte automatycznie.

przedstawiono przykładowe wyrazy, których prawidłowa pisownia (preferencja danej litery z poszczególnych par) nie jest intuicyjna:

- *kelew* („pies”) - zapis przy użyciu litery *kaf* , a nie homofonicznej litery *kof* – כלב
ale:
kerach („łód”) - zapis przy pomocy litery *kof*, a nie *kaf* – קרח
- *beten* („brzuch”) – zapis przy użyciu litery *tet*, a nie *taw* – בטן
ale:
letaer („opisywać”) – zapis przy użyciu litery *taw*, a nie *tet* – לתאר
- *awal* („ale”) – zapis przy użyciu litery *alef*, a nie *ajin* – אבל
ale:
baal („mąż, mężczyzna”) – zapis przy użyciu *ajin*, a nie *alef* – בעל
- *pesel* („pomnik”) – zapis przy użyciu *samech*, a nie *sin* – פסל
ale:
safa („język”) – zapis przy użyciu *sin*, a nie *samech* – שפה
- *chochma* („mądrość”) – pierwsza spółgłoska „ch” jest zapisana przy użyciu *chet*, a druga przy użyciu *chaf* – חכמה
- *wikuach* („dyskusja, kłótnia”) - zapis przy użyciu *waw*, a nie *wet* – וכוח
ale:
gwul („granica”) – zapis przy użyciu *wet*, a nie *waw* – גבול

Zjawiskiem „odwrotnym” do powyższego (wspomnianym już na stronie 9), z jakim musi zmierzyć się uczeń, są sposoby zapisywania wyrazów homograficznych. Gdy wyrazy te występują w tekście niewokalizowanym, do ich prawidłowego odczytania niezbędna jest znajomość kontekstu, w jakim występują. Dobry przykład stanowi wyraz zapisywany bez wokalizacji jako עבר. W zależności od kontekstu, można go odczytać jako:

- *awar* (עָבַר – „przemijać, naruszać” – w 3 os. l.poj. r.m.; עֶבֶר – „przeszłość”)
- *ewer* (עֵבֶר – „kierunek”)
- *ubar* (עִבְרָא – „embrion”)
- *iber* (עִבֵּר – „wstawiać, impregnować” – w 3 os. l.poj. r.m.)

Kolejnym zagadnieniem, na które zwracają uwagę badacze, są różnice w ilościach popełnianych błędów w zapisie wyrazów znaczących i funkcyjnych, oraz liter należących do rdzenia wyrazu i morfemów słowotwórczych. (Ravid, 2001) Zarówno uczniowie szkół podstawowych urodzeni w Izraelu, jak i polscy studenci znacznie częściej zapisują poprawnie wyrazy funkcyjne (np. spójniki) oraz morfemy słowotwórcze (np. litery służące odmianie czasownika przez osoby), niż wyrazy znaczące (np. rzeczowniki) oraz litery rdzenia wyrazu (np. czasownika). Te różnice mają podłoże przede wszystkim w częstotliwości pojawiania się danych słów i morfemów w tekstach (łatwiejsze jest wizualne zapamiętanie elementów stale się powtarzających). Oprócz tego, wyrazy funkcyjne i morfemy słowotwórcze są względnie nieliczne i krótkie, przeważnie posiadają też prostą strukturę, w przeciwieństwie do wyrazów znaczących i kombinacji liter rdzenia, które istnieją w ilościach niezliczonych. Powyższe różnice wynikają również ze stopnia przejrzystości i skomplikowania zasad regulujących sposób zapisu. Prawdopodobnie uczeń szybko zapamięta, że wyraz *alejchem* (hebr. עליכם – „na was, o was”) należy zapisywać przy użyciu litery *chaf* (zamiast identycznie brzmiącej litery *chet*), gdyż końcówkę wskazującą drugą osobę liczby mnogiej rodzaju męskiego zawsze pisze się za pomocą tej litery. Opanowanie poprawnej pisowni słowa *mechonit* (hebr. מכונית – „samochód”), również za pomocą litery *chaf*, nie zaś *chet*, okazuje się zadaniem trudniejszym, gdyż w tym wypadku prawidłowy zapis wynika jedynie ze składu liter rdzenia⁴⁶. Jak podkreśla Dorit Ravid (Ravid, 2001), nie istnieje żaden aprioryczny powód, dla którego dany rdzeń zawiera takie, a nie inne (homofoniczne) litery. W utrwalaniu pisowni rdzeni wyrazowych pomocna okazuje się nauka nie wyłącznie jednego słowa jako odrębnej jednostki, ale jednocześnie poszerzanie wiedzy na temat całej rodziny wyrazów utworzonych na bazie tego samego rdzenia i częste powtarzanie wyrazów pokrewnych. Im większa jest liczba tych wyrazów, osoba ucząca się częściej się z nimi spotyka i utrwala wzór bezbłędnego zapisu rdzenia. Pozwala to na wytworzenie sieci skojarzeń, ułatwiających przywołanie prawidłowej pisowni poprzez analogie.

Oprócz tego, elementem utrudniającym czytanie tekstów w języku hebrajskim jest zjawisko zapisywania pewnych wyrazów bez stosowania odstępów, przez co na pierwszy rzut oka wydają się one stanowić jeden wyraz. Jako że takie połączenia mogą składać się z dwóch lub większej ilości wyrazów, niekiedy można natknąć się w tekstach na długie ciągi liter, które podczas czytania należy podzielić na kolejne wyrazy. Przykładem może być następujące

⁴⁶ We współczesnym języku hebrajskim istnieje około 1800 rdzeni wyrazowych. (Ravid, 2001)

wyrażenie: וכשלהיפה , które oznacza: „i kiedy do Hajfy”. Należy je wymawiać jako: *u-ksze-le-chajfa*, ponieważ składa się ono z czterech, następujących wyrazów:

- ו – „i” – *u*
- כש – „kiedy” – *ksze*
- ל – „do” – *le*
- היפה – „Hajfa” – *chajfa*

3.2. Nauka pisania i czytania z użyciem znaków diakrytycznych i bez wokalizacji

Osoba rozpoczynająca naukę pisania i czytania w języku hebrajskim jest początkowo zapoznawana z zapisem wyrazów przy użyciu znaków diakrytycznych, czyli wokalizacji. Sama nauka systemu *nikud* nie jest jednak tak prostym zadaniem, jak mogłoby się wydawać. Po pierwsze, jak wykazano w rozdziale pierwszym, w podrozdziale „Samogłoski”, niektóre samogłoski są reprezentowane przez kilka znaków diakrytycznych (na oznaczenie samogłoski „a” – *kamac*, *patach*, *chataf-patach*, „e” – *cere*, *segol*, *chataf-segol*, „o” – *cholam*, *kamac katan*, *chataf-kamac*, „u” – *kubuc*, *szuruk*), toteż uczeń musi zapamiętać w jakich sytuacjach i przy jakich wyrazach którego znaku powinien użyć przy samodzielnym pisaniu. Oprócz tego kilka znaków diakrytycznych pomimo identycznej formy graficznej oznacza więcej niż jedną samogłoskę (w zależności od wyrazu, przy którym występuje). Dla przykładu *kamac katan* i *kamac gadol* nie różnią się pod względem graficznym, a reprezentują dwie różne samogłoski; *szwa na* i *szwa nach* posiadają ten sam symbol, jednak jeden z nich oznacza samogłoskę, a drugi jej brak.

Warto zauważyć, że niekiedy uczniowie (pomimo, że są nauczani wszystkich znaków wokalizacji), nie przywiązują większej wagi do poprawności zapisu znaków *nikud*, uznając jego znajomość za niepraktyczną w późniejszych etapach nauki, w których spotykają się wyłącznie z tekstami niewokalizowanymi. Dlatego też często spotykaną sytuacją przy poznawaniu i notowaniu nowych wyrazów jest stosowanie przypadkowych znaków diakrytycznych, których rolą ma być jedynie odzwierciedlenie poprawnej wymowy.⁴⁷

⁴⁷ Także niektórzy nauczyciele rezygnują z wprowadzania na lekcjach wszystkich znaków diakrytycznych i zapoznają uczniów z tylko jedną opcją graficzną na oznaczenie danej samogłoski, np. uczą używania w zapisie wyłącznie znaku *patach* w przypadku głoski „a”, niezależnie od wyrazu, w którym ona występuje. Ta metoda

Kolejnym wyzwaniem, z jakim musi się zmierzyć polski uczeń jest konieczność dosyć szybkiego odzwyczajania się od zapisywania i odczytywania wyrazów wokalizowanych oraz przywyknięcia do czytania tekstów bez wokalizacji. Obecność znaków *matres lectionis* w tych tekstach okazuje się niewystarczająco pomocna w czytaniu, zaś nabywanie umiejętności pisania utrudniają niejasne zasady używania tych znaków.⁴⁸ Jak wspomniano powyżej, teksty z pełnym zapisem samogłoskowym są wprowadzane jedynie we wczesnych etapach nauki języka hebrajskiego, zaś w etapach późniejszych uczeń spotyka się z wyrazami wokalizowanymi jedynie jeśli są to wyrazy nowo wprowadzane.⁴⁹ Jak się okazuje, nieco łatwiejszym zadaniem jest dla ucznia rozpoczęcie samodzielnego zapisywania wyrazów i zdań bez wokalizacji, niż ich czytanie, czyli bierny odbiór. Podczas nauki pisania zadanie polega głównie na zapisywaniu wcześniej wyuczonych słów z pominięciem znaków diakrytycznych. Z kolei pierwsze kroki w nauce czytania zdań bez znaków *nikud* wymagają większego wysiłku intelektualnego, gdyż, jak wcześniej wykazano, prawidłowe odczytanie poszczególnych wyrazów budujących zdanie nie opiera się wyłącznie na prostym odtworzeniu z pamięci brzmienia danego słowa.

3.3. Transfer językowy

Na pojawianie się powyższych trudności ma wpływ zjawisko transferu językowego, czyli nieświadome wykorzystywanie znajomości cech języka rodzimego przy nauce nowego języka. Transfer ten może być pozytywny, negatywny lub zerowy. Dzięki transferowi pozytywnemu osobie uczącej się łatwiej i szybciej jest zrozumieć i zapamiętać nowe

ma na celu uproszczenie zapisu i umożliwia uczniom uniknięcie konieczności zapamiętywania skomplikowanych reguł i wyjątków dotyczących systemu zapisu znaków wokalizacji. Nauczyciele ci tłumaczą, że skoro sposoby realizacji kilku znaków diakrytycznych (określających tę samą samogłoskę) nie różnią się od siebie, nauczanie ich jest zbędne. (Ornan, 2001)

⁴⁸ Uzi Ornan w swoim artykule (Ornan, 2001) przywołuje propozycję udoskonalenia systemu pisowni hebrajskiej. System ten miałby zostać upodobniony do systemu pisowni alfabetu łacińskiego, gdzie zarówno wszystkie wymawiane spółgłoski, jak i samogłoski wyrazu są zapisywane. Autorzy metody zwracają uwagę na fakt, że pismo łacińskie jest czytelniejsze niż hebrajskie, a co za tym idzie, obiektywnie łatwiejsze do opanowania. Proponują więc rezygnację z używania znaków *matres lectionis* i przypisanie wszystkim literom alfabetu hebrajskiego jedynie wartości spółgłoskowe. Samogłoski z kolei miałyby być zapisywane przy pomocy liter łacińskich, co zlikwidowałoby problem dwuznaczności w sposobie wymowy niektórych słów. I tak, np.

wyrazy homograficzne *szelcha* (hebr. שֵׁלְחָא – „twój” – zwrot do mężczyzny) i *szelach* (hebr. שֵׁלְחָא – „twój” – zwrot do kobiety) miałyby być zapisywane jako

a כ ל e ש

oraz

א a ל e ש

⁴⁹ Jak wspomniano w rozdziale 2, w wyjątkowych przypadkach pojedyncze wyrazy ze znakami *nikud* pojawiają się w zdaniach, których zrozumienie jest zdeterminowane przez poprawne odczytanie tych wyrazów.

wiadomości i opanować umiejętności językowe. Transfer negatywny, znany też jako „interferencja” językowa⁵⁰, utrudnia lub spowalnia proces uczenia się obcego języka, zaś pojęcie transferu zerowego oznacza brak istotnego (pozytywnego czy negatywnego) wpływu na przyswajanie nowych umiejętności.

Przykładem transferu pozytywnego, zachodzącego podczas uczenia się polskich uczniów podstaw języka hebrajskiego jest identyczna jak w języku polskim realizacja w wymowie większości głosek języka hebrajskiego. Większość z nich (poza wspomnianymi już *chet*, *chaf* i *resz*) istotnie posiada swoje niemal identyczne odpowiedniki brzmieniowe w głosekach języka polskiego. Dlatego też, w tym przypadku wiedza dotycząca języka wyjściowego - polskiego ma pozytywny wpływ na nauczanie języka przyswajanego.

Jednakże, w kontekście niniejszej pracy szczególnie duże znaczenie wydaje się mieć interferencja (transfer negatywny), a szczególnie interferencja zewnątrzjęzykowa, czyli błędne wykorzystywanie reguł należących do języka rodzimego przy nauce języka przyswajanego.⁵¹ Poniżej zostały wymienione niektóre podtypy interferencji zewnątrzjęzykowej, która ma wpływ na nauczanie polskich uczniów wymowy i pisania w języku hebrajskim, czyli tzw. „interferencji w planie ekspresji”.

Pierwszy podtyp, czyli interferencja segmentalna, dzieli się na kilka rodzajów. Jeden z nich nosi nazwę interferencji alofonicznej. Jest to wymowa wyrazu języka obcego niezgodnie z jej normą foniczną, która nie prowadzi do zmiany znaczenia wyrazu, dzięki czemu pozostaje on zrozumiały dla odbiorcy. Przykładem dla języka hebrajskiego może być wymowa wyrazu *chok* (hebr. חוק – „prawo”) jako *hok*, czyli wymowa spółgłoski *chet* (którą należy wymawiać „charcząco”) tak jak polskiej spółgłoski „h”.

Drugim rodzajem interferencji segmentalnej jest interferencja fonemiczna, czyli wymowa wyrazu języka obcego niezgodnie z jej normą foniczną, która jednak prowadzi do zmiany znaczenia wyrazu, co zaburza odbiór. Sztandarowym przykładem tej interferencji popełnianej przez Polaków uczących się hebrajskiego jest np. wymowa słowa *chorim* (hebr. חורים – „dziury”) jako *horim* (podobnie jak w poprzednim przykładzie, wymowa spółgłoski *chet* jak polskiego „h”), co prowadzi do nieporozumienia, gdyż wyraz *horim* oznacza „rodziców” (hebr. הורים).

Ostatnim rodzajem interferencji segmentalnej, na który warto zwrócić uwagę, jest interferencja graficzna. Charakteryzuje się ona popełnianiem błędów w pisowni pod

⁵⁰ Interferencja językowa jest spowodowana działaniem tzw. „hamowania proaktywnego”, czyli niekorzystnym wpływem wcześniej wypracowanej umiejętności na umiejętność nowo zdobywaną. (Komorowska, 1975)

⁵¹ Z kolei interferencja wewnątrzjęzykowa dotyczy „przyporządkowania określonych struktur innym strukturom tego samego języka” (Szulc, 1997).

wpływem znajomości systemu grafematycznego języka wyjściowego. Jako przykład może posłużyć nadmierne używanie znaków *matres lectionis*, także w wyrazach, w których użycie to jest niepoprawne. Na wczesnym etapie nauki języka hebrajskiego zdarza się, że uczniowie zapisują czasowniki należące do odmiany *hitpael* wraz z użyciem litery *jud*, pomimo, że taki zapis jest niepoprawny. Dla przykładu, czasownik *lehitalbesz* („ubierać się”), który należy zapisać jako להתלבש, niektórzy piszą niepoprawnie jako להיתלבש.

Kolejny podtyp „interferencji w planie ekspresji” to interferencja suprasegmentalna. Pierwszy jej rodzaj, czyli interferencja akcentuacyjna niefonologiczna polega na wymawianiu obcego wyrazu akcentując nieodpowiednią sylabę, co jednak nie powoduje błędnego zrozumienia wyrazu przez odbiorcę. Pod wpływem języka polskiego ma miejsce tendencja do akcentowania przedostatniej sylaby słowa. Na przykład wymawiając wyraz *chatul* (hebr. חתול – „kot”) powinno się akcentować drugą sylabę, jednak jego błędna wymowa jako *chatul* (z akcentem na pierwszej sylabie) nie zaburzy odbioru.

Należy też wyjaśnić pojęcie interferencji akcentuacyjnej fonologicznej, w wyniku której błędna akcentuacja wyrazu powoduje zmianę jego znaczenia. W przypadku wyrazu *boker* (hebr. בוקר) możliwe są dwa sposoby jego wymowy, z których każdy ma inne znaczenie. Jeśli przy jego wymowie zaakcentuje się pierwszą sylabę – *boker* – zostanie on zrozumiany jako „poranek”. Akcent położony na drugą sylabę – *boker* – spowoduje zmianę znaczenia na „kowboj”.

3.4. Praca mózgu a proces czytania

W trakcie czytania tekstu, zarówno w obcym, jak i rodzimym języku, w mózgu zachodzą operacje, dzięki którym jest możliwe zrozumienie czytanego tekstu. Pierwszy typ przetwarzania danych nosi nazwę „dół- góra” i ma miejsce podczas pierwszego zetknięcia się czytelnika z tekstem. Polega na rozpoznawaniu liter, składaniu ich w słowa i identyfikacji tych słów. Po złożeniu wyrazów w zdania następuje pierwsza, najprostsza próba zrozumienia na poziomie dosłownym czytanego tekstu. Po przeprowadzeniu powyższych czynności, czytelnik przechodzi do kolejnego, wyższego etapu zapoznawania się z tekstem (nazywanego „góra- dół”), który polega na weryfikacji początkowych przypuszczeń na temat sensu tekstu i jego głębszej analizie logicznej, na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia. Jak podkreślają badacze, w celu płynnego czytania ze zrozumieniem niezbędne jest

wypracowanie sprawności w obu powyższych typach przetwarzania danych. (Carrel, Devine, Eskey, 1998)

“Podczas czytania wokalizowanego tekstu hebrajskiego, czytelnik opiera się przede wszystkim na fonologicznych danych i w większym stopniu wykorzystuje przetwarzanie danych typu „dół- góra”, podobnie jak przy czytaniu tekstu w języku angielskim.⁵² Jednakże podczas czytania tekstu niewokalizowanego, czytelnik opiera się głównie na informacjach leksykalnych, semantycznych i kontekstualnych, co oznacza że przede wszystkim przetwarza dane metodą „góra- dół”⁵³, (tłumaczenie własne cytatu: Breznitz, Oren, Shaul, str. 713, 2004)

Jak wynika z powyższego cytatu, umysł czytelnika wykorzystuje nieco inne strategie czytania tekstu wokalizowanego⁵⁴ i bez wokalizacji. Czytanie tekstów z zapisem samogłoskowym wydaje się być czynnością bardziej automatyczną (polega głównie na prostej zamianie grafemów na fonemy) dla osoby, której język ojczysty jest zapisywany alfabetem łacińskim (np. polski lub angielski) , gdyż w tym przypadku stosuje ona tę samą metodę czytania, co w swoim pierwszym języku. Czytanie tekstów bez znaków diakrytycznych wyraźnie stanowi aktywność bardziej wymagającą, gdyż czytelnik musi (na podstawie kontekstu, w jakim każdy z wyrazów występuje) samodzielnie zdecydować jakie samogłoski wymówić.

Badania z dziedziny okulografii⁵⁵ wykazały, że w trakcie czytania tekstu wzrok skupia się na wybranych punktach kolejnych wyrazów (samo skupienie wzroku nosi nazwę „fiksacji”, zaś jego miejsce – „punktem fiksacji”), jednak oprócz tego, w tym samym momencie ma miejsce percepcja pewnej liczby liter po obu stronach obserwowanego punktu. Jeśli chodzi o teksty pisane np. w języku polskim, czyli od lewej do prawej strony, podczas ich czytania są zauważane ok. 3-4 litery na lewo od punktu fiksacji, oraz ok. 15 liter na prawo od tegoż punktu. W przypadku języka hebrajskiego, czytanego od prawej do lewej strony, dane dotyczące liczby liter są podobne, jednak ta asymetria jest przesunięta na lewą stronę od

⁵² Autor powyższego cytatu korzystał z artykułu (Shimron, 1999)

⁵³ Autor powyższego cytatu korzystał z artykułu (Frost, 1994; Shimron, 1999)

⁵⁴ Co ciekawe, wykazano, że podczas czytania tekstu wokalizowanego umysł czytelnika w pierwszej kolejności zwraca uwagę i rozczytuje znaki spółgłoskowe, a dopiero następnie absorbuje wiadomości zawarte w znakach spółgłoskowych (Szimron, 1997)

⁵⁵ Okulografia (eye tracking, lub „śledzenie ruchów gałek ocznych”) – „metoda badawcza, w której wykorzystuje się urządzenie zwane eye trackerem (okulografem) do śledzenia ruchu gałki ocznej osoby badanej.” Jednym z głównych jej celów jest „zrozumienie zachowań percepcyjnych użytkownika na podstawie analizy sposobu, w jaki użytkownik obserwuje określone obiekty”. (Więcej informacji na stronie internetowej Koła Naukowego HCI Polsko-Japońskiej Wyższej Szkole Technik Komputerowych w Warszawie: <http://hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=eye-tracking> [dostęp: 22.02.2016])

punktu fiksacji (zachodzi percepcja 3-4 liter na prawo od tego punktu i kilkunastu liter na lewo)⁵⁶. (Hryniuk, 2011)

Podczas czytania od lewej do prawej strony aktywna jest lewa półkula mózgu, a od prawej do lewej – prawa półkula. Aktywności tych półkul są spowodowane faktem, że przesuwanie wzroku w prawą stronę jest kontrolowane przez lewą półkulę, a przy spoglądaniu w lewo uczestniczy prawa półkula. Wydaje się więc zrozumiałym fakt, że podczas czytania tekstu w języku polskim, kiedy to zakres percepcji jest asymetryczny w prawą stronę, zdobywane informacje szybciej dotrą do lewej półkuli mózgu, a przesunięcie percepcji na lewą stronę w przypadku czytania w języku hebrajskim najpierw dostarczy informacje do prawej półkuli. Jak podkreślają badacze, prawa półkula⁵⁷ odpowiada za wizualny odbiór liter i wyrazów, oraz ich werbalizację, dlatego też to ona wydaje się odgrywać kluczową rolę w pierwszym etapie odbioru tekstu. Z kolei półkula lewa, odpowiedzialna jest za bardziej skomplikowane procesy prowadzące do zrozumienia czytanego tekstu. (Peer, Reid, 2000) Na podstawie tych informacji można by wysnuć przypuszczenie, że w celu osiągnięcia większej szybkości w czytaniu tekstów korzystniejsza jest stymulacja prawej półkuli w pierwszej kolejności, a następnie lewej, nie zaś na odwrót (dzięki czemu mózg najpierw wykonuje proste czynności, przechodząc do tych bardziej abstrakcyjnych i złożonych). Reasumując, czytanie w języku hebrajskim⁵⁸, od prawej do lewej strony, wydaje się być bardziej naturalną czynnością, niż czytanie np. w języku polskim.⁵⁹

Podsumowując powyższy rozdział, należy podkreślić, że największym utrudnieniem w nauce języka hebrajskiego jest jego skomplikowany i nie zawsze oczywisty system zapisu oraz zasady ortograficzne, które wpływają na to, że do przeczytania zdania w języku hebrajskim w sposób prawidłowy i ze zrozumieniem, potrzebna szeroka wiedza na temat

⁵⁶ Informacje kluczowe dla zrozumienia czytanego tekstu są zawarte przede wszystkim wśród wspomnianych kilkunastu liter na lewo lub prawo (w zależności od kierunku czytania w danym języku) od punktu fiksacji wzroku. (Pirozzolo, Wittrock, 1981)

⁵⁷ Prawa półkula bywa nazywana półkulą „niejęzykową” (Pirozzolo, Wittrock, 1981)

⁵⁸ Należy zwrócić uwagę na fakt, że niektóre cechy systemu pisowni języka hebrajskiego wpływają na przyspieszenie czytania. Zdania pisane alfabetem hebrajskim zazwyczaj zajmują mniej miejsca i są krótsze, niż gdyby zapisało się je przy pomocy alfabetu łacińskiego, co jest spowodowane przez nieumieszczanie większości samogłosek oraz przez zjawisko zapisywania łącznie niektórych wyrazów (bez odstępów pomiędzy nimi). Cechy te powodują, że wzrok jest w stanie objąć większą ilość wyrazów jednocześnie. Z drugiej jednak strony powyższe cechy mogą przyczyniać się do spowalniania tempa czytania (szczególnie wśród osób uczących się języka hebrajskiego), gdyż niska transparentność tego języka powoduje konieczność stałego, samodzielnego rozpracowywania sposobu odczytania danego wyrazu zgodnie z kontekstem. (Pirozzolo, Wittrock, 1981)

⁵⁹ Argumentem potwierdzającym powyższą tezę jest fakt, że wszystkie pierwsze języki, jakie stworzył człowiek, były zapisywane od prawej do lewej strony. Zwrot ku pisaniu w prawą stronę miał nastąpić prawdopodobnie dlatego, że większość starożytnych pisarzy była również praworęczna i ten kierunek zapisu był dla nich wygodniejszy ze względów praktycznych. (Skoyles, 1988)

budowy wyrazów i zdań w tym języku. W nauczaniu czytania i pisania dodatkową przeszkodą jest zjawisko interferencji językowej, która utrudnia polskim uczniom na przykład zauważenie różnicy pomiędzy brzmieniem niektórych spółgłosek języka hebrajskiego. Warty uwagi jest również fakt, że podczas czytania tekstów bez znaków diakrytycznych i wokalizowanych w umyśle są stosowane nieco inne techniki. Rozważania na temat współpracy półkul mózgowych i specjalizacji każdej z nich mogą prowadzić do hipotezy, że proces czytania od prawej do lewej strony jest bardziej naturalny niż w stronę przeciwną.

Pomimo że hipoteza zawarta w poprzednim akapicie może być prawdziwa, jak wykazano w poprzednich podrozdziałach, inne cechy zapisu języka hebrajskiego decydują o tym, że nauka pisania i czytania w języku hebrajskim jest trudniejsza niż w językach zapisywanych alfabetem łacińskim od prawej do lewej strony. Należy podkreślić, że dostępnych jest bardzo niewiele opracowań dotyczących procesu czytania w języku hebrajskim, a także na temat trudności w nauczaniu tego języka europejskich uczniów, zaś jeśli chodzi o prace naukowe związane z rozwijaniem wspomnianych umiejętności przez Polaków, są one bardzo nieliczne. Autorka pracy była więc zmuszona czerpać informacje ze źródeł nie dotyczących stricte tego konkretnie zagadnienia, a także wiedzy własnej, jednakże taki stan rzeczy stwarza całkiem spore pole do dalszych badań. W kolejnym rozdziale spróbowano określić system nauczania hebrajskiego w Polsce na podstawie analizy najczęściej używanego podręcznika jako wiodącego materiału; analiza ta pozwala określić pozytywny i negatywny wpływ tej książki na sposób konstruowania kursów i wyniki w nauce.

4. Analiza podręcznika „Iwrit min ha- hatchala” na podstawie charakterystyki prawidłowo skonstruowanych materiałów do nauczania

Rozdział czwarty został poświęcony opisowi i analizie metodyki materiałów do nauczania języka hebrajskiego. W tym celu, w pierwszej części skupiono się na opisie cech dobrego podręcznika do nauki dowolnego języka obcego, podrozdział ten został w dużej mierze oparty na fragmencie książki Hanny Komorowskiej (Komorowska, 2002: 37-46). Drugi podrozdział dotyczy treści i rodzaju zadań, z których powinien składać się podręcznik do nauki języka hebrajskiego. W ostatnim podrozdziale dokonano analizy fragmentu najczęściej wybieranego przez polskich nauczycieli podręcznika do nauki języka hebrajskiego na poziomie początkującym, jakim jest „Iwrit min ha- hatchala”, co umożliwi zbadanie jego wpływu na wyniki i sposób nauczania hebrajskiego w Polsce.

4.1. Cechy prawidłowo skonstruowanego podręcznika do nauki języka obcego

Hanna Komorowska wyjaśnia, że prawidłowo skonstruowany podręcznik do języka obcego powinien charakteryzować się „kompletnością umiejętności i sprawności językowych” (Komorowska, 2002: 40), czyli rozwijać wszystkie podstawowe aktywności językowe. Aktywności te dzielą się na następujące grupy: opanowanie podsystemów językowych (fonicznego - nauka wymowy głosek właściwych danemu językowi, graficznego - system pisowni, składniowego i leksykalnego, czyli gramatyki oraz słownictwa), opanowanie czterech podstawowych sprawności językowych (pisanie, czytanie, mówienie i rozumienie ze słuchu). Najlepiej jeśli powyższe umiejętności są przez podręcznik nauczane równolegle, gdyż dzięki temu ogólna sprawność językowa jest kształtowana najszybciej i najbardziej kompleksowo.

Synchroniczne wprowadzanie treści należących do pierwszej grupy, czyli związanych z podsystemami językowymi, wydaje się bardziej oczywiste i naturalne, gdyż trudno jest sobie wyobrazić na przykład naukę graficznych form liter alfabetu hebrajskiego bez powiązania z ich brzmieniem i wymową. Jeśli jednak chodzi o umiejętności wymienione w drugiej podgrupie, walory wprowadzania ich równolegle, najlepiej w ramach jednej podjednostki lekcyjnej, nie wydają się już tak oczywiste. Umieszczenie obok siebie na

przykład czytanki i zadania na rozumienie ze słuchu może sprawiać wrażenie pewnego chaosu i nieuporządkowania, jednak jest ono tylko pozorne. Według autorki pracy, taki sposób ułożenia zadań w ramach jednej lekcji pozwala dotrzeć do różnych uczniów, spośród których każdy ma większe i mniejsze predyspozycje do innych aktywności językowych. Ponadto przydatne wydaje się zawarcie w podręczniku zarówno ćwiczeń stymulujących pracę w grupach i parach, jak i zadań przeznaczonych do samodzielnego rozwiązania, dzięki czemu może on być używany na lekcjach z grupami o różnej ilości uczestników.

Pomimo niewątpliwych zalet ćwiczenia różnych umiejętności w trakcie jednej lekcji, sposób rozlokowania ćwiczeń na opanowanie pisania, czytania, mówienia i rozumienia ze słuchu nie może być przypadkowy. Każde z nich powinno korespondować z sąsiadującymi zadaniami, dzięki czemu ich ciąg tworzy spójną całość i daje poczucie pełnego i wielokierunkowego przeciwiczenia i zrozumienia nauczanych treści. Mieszanie ćwiczeń rozmaitych rodzajów pozwala na uniknięcie monotonii, mogącej skutecznie zniechęcić uczniów do nauki języka. O potrzebie zestawiania obok siebie różnorodnych zadań pisze Hanna Komorowska:

„Trzeba również pamiętać o tym, iż warto wybierać podręczniki o większej liczbie krótkich jednostek-rozdziałów, krótszych tekstach i dialogach, a za to większej liczbie ćwiczeń językowych zróżnicowanych co do rodzaju i poziomu trudności.” (Komorowska, 2002: 39)

Powyższa myśl zwraca również uwagę na to, czym powinna charakteryzować się ogólna budowa podręcznika. To właśnie krótkie rozdziały (najlepiej podzielone na jeszcze krótsze podrozdziały) czynią podręcznik przystępniejszym i bardziej czytelnym, pozwalają na szybkie i łatwe wyszukiwanie potrzebnych informacji i zapobiegają „pogubieniu się” w zawartej treści zarówno przez uczniów jak i nauczyciela.

W dobrym podręczniku powinny znajdować się nie tylko nowe informacje do przyswojenia przez uczniów, ale również ćwiczenia utrwalające wiedzę już zdobytą oraz materiały umożliwiające kontrolę i ocenę stopnia opanowania wprowadzonych elementów. Dlatego też w kolejnych rozdziałach i podrozdziałach tak ważne jest stałe odwoływanie się i przypominanie wcześniej przedstawionego materiału, oraz mieszanie go z treściami nowego materiału (np. przy wprowadzaniu konstrukcji językowych korzystne jest używanie poznanych wyrazów, czy umieszczanie opanowanych wyrażen w czytankach w kolejnych częściach podręcznika). Dobrym rozwiązaniem jest także umieszczanie pomiędzy kilkoma mniejszymi rozdziałami części podsumowujących i zbierających najważniejsze informacje,

zaś struktura tych części powtórzeniowych powinna być ujednolicona, przez co pomaga ona w wypracowaniu nawyku regularnego powtarzania wiadomości w uporządkowany sposób.

Kolejną ważną cechą podręcznika do nauki języka obcego jest jego czytelność. Pojęcie to dotyczy zwłaszcza przejrzystości graficznej podręcznika – komfortową naukę ułatwi przede wszystkim jasny i uporządkowany układ, czyli wyrazisty podział na rozdziały, obecność spisu treści ułatwiającego orientację. Odpowiednie odstępy pomiędzy kolejnymi zadaniami decydują o przejrzystości podręcznika i budują w uczniach poczucie panowania nad treścią. Dlatego też poszczególne strony podręcznika nie powinny być przeładowane informacjami, lepszym rozwiązaniem wydaje się rozłożenie danej porcji wiedzy na większą ilość stron. Z kolei duży, wyraźny, wygodny do czytania druk ma decydujące znaczenie szczególnie w przypadku nauki alfabetu języka hebrajskiego, gdyż to dzięki niemu uczniowie są w stanie zobaczyć jaki dokładnie kształt przybierają poszczególne litery.

Ważnym kryterium okazuje się także przystosowanie podręcznika do efektywnej pracy własnej ucznia (czy to w sytuacji gdy uczeń nie był obecny na lekcji i samodzielnie nadrabia zaległości, czy też jeśli uczy się języka bez pomocy nauczyciela). W tym celu ćwiczenia należy skonstruować w taki sposób, aby uczeń nie był uzależniony od dodatkowych wyjaśnień nauczyciela, a instrukcje do zadań powinny być ułożone w sposób jasny i zrozumiały. W samodzielnej pracy z podręcznikiem bardzo pomocny jest dołączony do zadań klucz odpowiedzi.

Niemniej ważnym elementem podręcznika do języka obcego jest tematyka przedstawianych w nim zagadnień. Najlepiej jeśli dotyczą one obszaru zainteresowań uczniów, dzięki czemu bardziej angażują się oni w omawianą tematykę i wykazują większą motywację do nauki. Uwagę grupy złożonej z nastolatków z pewnością przykują inne zagadnienia niż te, które zainteresują dojrzałych uczestników kursu. Dlatego też tak ważne jest, aby podręcznik prezentował treści odpowiednie dla grupy docelowej, uwzględniając wiek, oczekiwania, czy poziom intelektualny uczniów.

Zaangażowanie uczniów w tematykę omawianą w podręczniku wyraża się na przykład poprzez zwiększone przykładanie się do nauki słownictwa z danego obszaru, dostrzegalną potrzebę uczniów czytania tekstów ze zrozumieniem (nie zaś dla samego ćwiczenia umiejętności czytania), czy też chętny udział w dyskusji w nauczanym języku. Dzięki materiałom, których treść jest wartościowa w ocenie uczniów, nauka sprawia przyjemność i daje satysfakcję, co znacząco wpływa na efektywność procesu uczenia.

Zdaniem autorki pracy, niekiedy niestandardowy sposób przedstawiania nauczaných treści (słownictwa, konstrukcji językowych) daje lepsze efekty, niż ich proste ujęcie, z

uwzględnieniem wyłącznie czytelności czy wyraźnego zapisu. Dla przykładu, umieszczenie nowego wyrazu w oryginalnym, zabawnym kontekście wyraźnie ułatwi i przyspieszy jego zapamiętanie. Nietypowe skojarzenia podczas nauki pomagają zaintrygować ucznia i pobudzić jego umysł do pracy, a także uniknąć tak niepożądanego w nauczaniu znużenia i monotonii, które są przyczyną uniewrażliwienia na nowo poznawane treści i utrudniają ich przyswajanie.

Zadaniem podręcznika do nauki języka obcego jest nie tylko nauczanie słownictwa, gramatyki, struktur językowych, czy nakreślanie ogólnej specyfiki językowej, ale też przybliżenie uczniom historii i realiów danego kraju (lub obszaru geograficznego). W przypadku języka hebrajskiego, ponieważ nie należy on do języków, których w Polsce uczy się na szeroką skalę, a Polacy podejmujący naukę hebrajskiego wykazują się dość przeciętną wiedzą na temat Bliskiego Wschodu i życia w Izraelu, można się spodziewać, że nakreślenie kultury i charakterystyki tych obszarów okaże się bardzo pomocne. Docenione zostaną też z pewnością zawarte w podręczniku wyjaśnienia powszechnych i często używanych przez Izraelczyków wyrazów, które z kolei dla polskiego ucznia są niezrozumiałe z powodu innych kodów kulturowych. Niezbędne okaże się też przybliżenie pojęć i kontekstów związanych z judaizmem, który jest nieodłącznym i wszechobecnym elementem kultury Izraela, bez którego znajomości nie jest możliwe zrozumienie wielu tekstów kultury tego państwa. Powyższe wyjaśnienia mogą też zapobiec utrwalaniu negatywnych i szkodliwych stereotypów na temat społeczeństwa i warunków panujących w Izraelu.

Jak wspomniano powyżej, treść i ich sposób przedstawiania w podręczniku powinien być dostosowany do wieku i poziomu uczniów. Jeśli chodzi o naukę hebrajskiego na poziomie podstawowym, podobnie jak w przypadku poznawania innych języków niezapisywanych za pomocą alfabetu łacińskiego, dorośli uczniowie od pierwszych lekcji mogą odnieść wrażenie, że sposób nauczania bardzo przypomina ten, jakiego doświadczyli w pierwszych latach szkoły podstawowej. Duży, wyraźny druk, sposób zapisu liter przedstawiony za pomocą strzałek, czy ćwiczenia na pisanie w liniach rzeczywiście niewiele różnią się od zadań w podręcznikach do języka polskiego dla dzieci. Jednakże tego etapu nie da się pominąć przy nauce języka o obcym alfabecie i systemie zapisu, dlatego dobrze skonstruowany podręcznik powinien poświęcić wiele jednostek lekcyjnych na solidną naukę podstaw języka, aby dopiero później wprowadzać ćwiczenia trudniejsze. Jak podkreśla Hanna Komorowska:

„(...) lepiej wybrać podręcznik raczej za łatwy niż za trudny pod względem językowym. Mała ilość nowego materiału językowego pozwala pracować nad powtórzeniem i utrwaleniem słownictwa i gramatyki, a względna łatwość tekstów pozwala koncentrować się na sprawnościach produktywnych, szczególnie na sprawności mówienia - zawsze otwierając możliwość szybszej realizacji podręcznika lub uzupełnienia go dodatkowymi tekstami.”

(Komorowska, 2002: 39)

Porada zawarta w powyższym cytacie sprawdza się w przypadku początkowych etapów nauki języka hebrajskiego, który dla polskich uczniów ma na tyle skomplikowany system zapisu, że bardzo przystępny i dobitny sposób prezentowania informacji w podręczniku wydaje się działać na korzyść uczniów.

Hanna Komorowska podkreśla też, że podczas nauki języka obcego należy nakierowywać uwagę uczniów przede wszystkim na treść zawartą w zadaniach, a w mniejszym stopniu na nauczaną formę, czy strukturę językową:

„Dlatego dobrym ćwiczeniem jest taka aktywność, która kieruje uwagę na to, o czym mówimy, a więc na treść, a nie na formę wypowiedzi. Forma ma być tylko narzędziem przekazania prawdziwych i interesujących treści.” (Komorowska, 2002: 45)

Niestety, jeśli chodzi o nauczanie języka hebrajskiego na poziomie zerowym, na pierwszych lekcjach położenie nacisku na tak rozumianą treść czy sensowność wypowiedzi nie jest zadaniem łatwym. Bez początkowego skupienia się na kwestiach formalnych języka, czyli kształtach liter alfabetu, kierunku czytania i pisania od prawej do lewej czy zapisu bez wokalizacji nie będzie możliwe zrozumienie przeczytanie wyrazów i zdań czy samodzielne ich zapisanie.

W jakim stopniu nieprawidłowo skonstruowany podręcznik wpływa na proces uczenia języka obcego? Uczeń, który korzysta z podręcznika zawierającego zbyt małą ilość ćwiczeń (lub ćwiczenia nieefektywne) na opanowanie tych niezbędnych podstaw, w kolejnych etapach nauki będzie miał duże trudności w rozwiązywaniu bardziej skomplikowanych zadań, co skutkuje koniecznością stałego powracania do nieutrwalonych treści i może wywołać frustrację z powodu słabych postępów w nauce. Dla przykładu, jeśli ćwiczenia w podręczniku w niewystarczającym stopniu utrwalały rozróżnienie graficzne pisanych ręcznie form liter *gimel* i *zajin* (w piśmie odręcznym stanowią swoje lustrzane odbicia), w późniejszym etapie nauki uczeń, podczas samodzielnego budowania zdań będzie stale zastanawiać się, która forma graficzna jest przypisana do danej litery, zamiast skupić się na prawidłowej konstrukcji zdania.

Podsumowując, każdy podręcznik do nauki języka obcego, w tym również hebrajskiego, powinien rozwijać równoległe wszystkie umiejętności językowe, cechować się uporządkowanym i przejrzystym układem, ułatwiającym powtarzanie i zapamiętywanie nowych treści, a także prezentować ciekawą, związaną z krajem nauczanego języka tematykę.

4.2. Cechy prawidłowo skonstruowanego podręcznika do nauki języka hebrajskiego w opinii własnej autorki

Dobrze skonstruowany podręcznik do nauki języka hebrajskiego na poziomie początkującym powinien posiadać kilka istotnych cech. Po pierwsze, wygodne, choć niekonieczne z punktu widzenia ucznia wydaje się wprowadzanie kolejnych liter alfabetu w takiej kolejności, w jakiej rzeczywiście występują w alfabecie. W charakterystycznym miejscu podręcznika (na przykład na początku, jeszcze przed pierwszym rozdziałem) powinna być umieszczona lista wszystkich liter wraz z ich transkrypcją w alfabecie łacińskim. Dzięki temu uczeń, jeszcze przed rozpoczęciem nauki kolejnych znaków ma możliwość pierwszego zetknięcia się i ogólnego zapoznania z alfabetem (a także uzmysłwienia sobie, że brakuje w nim oddzielnych liter reprezentujących samogłoski). Gdy uczeń rozpocznie zapoznawanie się z poszczególnymi literami, będzie miał możliwość stałego powracania do listy, co pozwoli mu na regularne orientowanie się, na którym etapie nauki alfabetu się znajduje.

Podczas wprowadzania kolejnych liter, autorzy podręcznika powinni zamieszczać informacje dotyczące możliwych głosek stanowiących realizację tych liter, oraz zasady tłumaczące, w jakich wyrazach dana głoska jest stosowana. Jeżeli nauczana litera należy do grupy spółgłosek *begekdefet*, warto zaznaczyć jej dwa sposoby realizacji (a jeśli stanowi *mater lectionis*, to jej realizację z uwzględnieniem wartości spółgłoskowej i samogłoskowej), oraz wyjaśnienie, w jakich wyrazach jest stosowana dana forma, po czym podanie przykładów unaoczniających zróżnicowaną wymowę danej litery.

Korzystne wydaje się jednocześnie prezentowanie nowej litery w jej wersji drukowanej i pisanej, przez co uczeń od samego początku kojarzy dwa znaki z tą samą literą, a także jest w stanie od razu zarówno odczytać, jak i samodzielnie zapisać najprostsze wyrazy zawierające tę literę. Odnośnie do liter pisanych, niezbędne jest podanie w podręczniku wzoru ich zapisu na odpowiedniej wysokości względem linii, wraz z wyraźnym, słownym zaznaczeniem położenia, na przykład przy wprowadzaniu litery *jod* należałoby dodatkowo wyjaśnić, że umieszcza się ją w górnej części linii, a litera *kof*, czy wersja końcowa litery *nun* są wyraźnie dłuższe i kończą się poniżej głównej linii. Tego typu dodatkowe zaakcentowanie prawidłowej wielkości i lokalizacji liter pozwoli uniknąć wątpliwości i od początku będzie

kształtowało odpowiednie nawyki pisania. W dobrze skonstruowanym podręczniku znajdziemy też miejsce przeznaczone do ćwiczenia pisania liter, najlepiej jeśli są to linie wraz z umieszczonymi na ich początku wzorcowymi kształtami do powielenia przez ucznia. Trzeba jednak podkreślić, że bardzo przydatne okazuje się umieszczenie strzałek przy tychże wzorcowych literach pisanych, które to od początku utrwalały poprawny sposób zapisu. Ponieważ już sama czynność pisania od prawej do lewej strony może wydawać się Polakom rzeczą niełatwą, tego typu wskazówki pomogą w wypracowaniu wygodnego ułożenia dłoni podczas pisania.

Jeśli chodzi o litery drukowane, ciekawym rozwiązaniem może być zaprezentowanie ich w zapisie zróżnicowaną czcionką, co z jednej strony może ucznia nieco rozproszyć, jednak pozwoli przyzwyczaić się do różnych form litery, napotkanych w tekstach spoza podręcznika (trzeba jednak pamiętać, aby każda z czcionek była wyraźna i czytelna). Podręcznik, który w każdej kolejnej jednostce lekcyjnej (czy też podrozdziale) wprowadza kilka nowych liter, powinien jednocześnie prezentować najprostsze, najbardziej podstawowe wyrazy złożone z tych liter, a następnie słowa złożone zarówno z liter wdrożonych w bieżącej lekcji, jak i w lekcjach poprzednich, przez co uczeń wciąż utrwala sobie cały materiał. Natychmiastowe wprowadzanie choćby najprostszych wyrazów zbuduje w uczniu przekonanie sensowności nauki alfabetu, a także, zgodnie ze wspomnianym powyżej zaleceniem Hanny Komorowskiej odwróci uwagę od nauczanych form, przekierowując ją na treść.

Zdaniem autorki niniejszej pracy podczas wprowadzania nowych liter w kolejnych podrozdziałach warto dopisywać obok takie litery poznane na poprzednich lekcjach, które są ładząco podobne pod względem graficznym do nowych liter (na temat problematycznego dla początkujących uczniów rozróżniania podobnych liter wspomniano w rozdziale 3). Tytułem przykładu, jeśli na poprzedniej lekcji uczeń poznał końcową wersję litery *mem*, a w lekcji bieżącej skupia się na pisowni ładząco podobnej litery *samech* (w druku wydają się niemal identyczne), przypomnienie litery *mem* ułatwi porównanie obu liter i dostrzeżenie drobnych różnic w ich kształcie, co rozwieje wątpliwości i znacząco przyspieszy proces nauki czytania.

60

Najczęściej obieraną metodą nauczania czytania jest początkowe zapisywanie słów wraz ze znakami diakrytycznymi, a następnie, po opanowaniu podstawowych zasad

⁶⁰ Powyższa metoda została zastosowana w zeszycie ćwiczeń pod tytułem „Litery, litery” (Mróz-Blader, Więckowski, 2010). Zestawiono w nim pary podobnych graficznie liter w formie listy, porównano litery pisane, oraz drukowane. W zeszycie tym znaleźć można także ćwiczenia, w których odpowiednią literę należy odszukać spośród innych, podobnych liter.

dodawania samogłosek pomiędzy spółgłoskami w wymowie, przyzwyczajają się uczniów do czytania wyrazów bez wokalizacji. Z drugiej strony, polecenie samodzielnego pisania wyrazów wokalizowanych przez uczniów nie wydaje się konieczne (skoro i tak w kolejnym etapie nauki będą oni musieli zrezygnować z zapisu wokalizowanego), pod warunkiem, że są oni w stanie prawidłowo odczytać napisane przez siebie wyrazy. Ćwiczenia, w których uczeń ma za zadanie napisać słowa wraz ze znakami diakrytycznymi służą raczej utrwaleniu biernej znajomości tych znaków. Jeśli zaś chodzi o samą kolejność i sposób wprowadzania nowych samogłosek, to najbardziej przejrzyste i uporządkowane jest prezentowanie w ramach danej lekcji wybranych samogłosek (jednej lub dwóch, gdyż wprowadzenie wszystkich pięciu na raz stanowi za dużą porcję materiału) i wypisanie przyporządkowanych im znaków systemu *nikud*. Metoda odwrotna, polegająca na podaniu kilku różnych, przypadkowo wybranych znaków wraz z ich wartością samogłoskową wydaje się zbyt skomplikowana i niejasna. Szczególnie w nauczaniu czytania wyrazów wokalizowanych (lecz również tych bez znaków diakrytycznych) sprawdzi się dobór słów wspólnych dla innych języków, znanych dla ucha polskich uczniów, tzw. internacjonalizmów, których odczytywanie pomaga kojarzyć dany znak z odpowiednią głoską.

Jak wynika z powyższych rozważań, ćwiczenia do nauki czytania i pisania w języku hebrajskim powinny być poprzedzone tabelą całego alfabetu, ułatwiającą orientację, a także omawiać kolejne litery w kilku partiach. Warto wprowadzać formy pisane i drukowane liter jednocześnie, a nauczanie czytania wyrazów i zdań wokalizowanych stopniowo zastępować brakiem znaków diakrytycznych. Korzystne wydaje się regularne przypominanie o zróżnicowanej wymowie niektórych samogłosek i stosowanie słownych wskazówek dotyczących sposobu zapisu liter. Przy tworzeniu ćwiczeń należy pamiętać o ciągłym mieszaniu nowych treści z poprzednio poznanymi i porównywaniu ich ze sobą, między innymi podkreślając różnice między podobnymi literami.

4.3. Charakterystyka i ocena sposobu nauczania pisania i czytania w podręczniku „Iwrit min ha-hatchala”

W niniejszym podrozdziale zawarto charakterystykę i ocenę pierwszej części pierwszego tomu podręcznika (dotyczącej podstaw języka hebrajskiego) pod tytułem „Iwrit min ha-hatchala” (Chajat, Israeli, Kobliner, 2001: 1-99). Wybór powyższego podręcznika został dokonany na podstawie kilku czynników. Podręcznik ten jest najczęściej wybierany

przez nauczycieli na polskich uczelniach wyższych oraz przez prywatnych korepetytorów do nauczania języka hebrajskiego na poziomie podstawowym, dlatego właśnie ta pozycja wydaje się warta bliższej analizy. Oprócz tego metodyka podręcznika jest oparta na nowoczesnym, uznanym w dziedzinie glottodydaktyki systemie nauczania języków obcych. W ocenie uwzględniono zarówno ogólne cechy podręcznika jako pomocy do nauki obcego języka, jak i jego treść charakterystyczną dla nauczania języka hebrajskiego. Przy ocenie podręcznika zwrócono uwagę przede wszystkim na sposób nauczania dwóch podsystemów językowych (pisowni i wymowy) i kształcenia dwóch z czterech podstawowych umiejętności językowych (pisanie i czytanie), jako że tych obszarów dotyczy niniejsza praca.

W pierwszej kolejności należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy podręcznik charakteryzuje się wspomnianą w poprzednich częściach pracy „kompletnością umiejętności i sprawności językowych”. Otóż rzeczywiście, w ramach jednostki lekcyjnej można znaleźć ćwiczenia kształtujące umiejętność czytania, pisania, rozumienia ze słuchu i mówienia, dlatego też należy przyznać, że podręcznik wyrabia powyższe zdolności synchronicznie. Co więcej, zadania mają dość zróżnicowaną strukturę, gdyż, na przykład pomimo tego, że spora ilość zadań kształtująca czytanie opiera się na dopasowywaniu słów do rysunków, bądź na łączeniu wyrazów w pary, są one ułożone w atrakcyjny sposób, a każde kolejne ćwiczenie nieco różni się od poprzedniego. Większość ćwiczeń posiada ilustracje, niekiedy przybierające formę krótkich komiksów, co umiła naukę czytania dialogów, które, dzięki skromnym rozmiarom można łatwo i szybko odczytać.⁶¹ Dialogi te często posiadają duży ładunek emocjonalny, zwraca uwagę duża ilość wyrazów dźwiękonaśladowczych i znaków interpunkcyjnych, takich jak wykrzykniki, czy wielokropki. Tak skomponowane materiały zapobiegają znużeniu uczniów, przez co bardziej się oni angażują w pracę z podręcznikiem.⁶²

Pomimo dużej atrakcyjności zarówno formy, jak i treści zadań analizowanego podręcznika, nie sposób nie dostrzec jego istotnej wady, jaką jest pewne nieuporządkowanie. Z jednej strony, po dłuższym zastanowieniu można dopatrzeć się jednolitej dla wszystkich

⁶¹ Niewielka długość dialogów, czy innych form tekstów do nauki na początkującym poziomie nauczania pozwala uniknąć sytuacji, w której, wskutek bardzo powolnego i mozolnego tempa czytania uczniów, zmierzając do jej końca, zapominają oni sensu początkowej części czytanki. Lepsza więc wydaje się metoda, zastosowana w powyższym podręczniku, która polega na umieszczaniu kilku krótkich wypowiedzi zamiast jednej dłuższej, dzięki czemu uczeń odczuwa satysfakcję z przeczytania ze zrozumieniem niewielkiej porcji tekstu.

⁶² Należy też podkreślić pozytywne znaczenie dużej ilości onomatopei w dialogach, dla przykładu zapisanie westchnięcia za pomocą kilkukrotnego użycia litery *alef* (.....אאאאא) pokazuje nie tylko sposób zapisu najprostszych dźwięków, ale także, dzięki powtórzeniu tego samego znaku, pomaga zapamiętać i utrwalić sobie jego formę graficzną.

omawianych rozdziałów struktury, jednak w dalszym ciągu kolejność przedstawianych treści i sposób uszeregowania zadań jest niejasny i wywołuje w odbiorcy poczucie dezorientacji.

Na początku każdego rozdziału czytelnik napotyka streszczenie głównych informacji w nim prezentowanych. Ten swoisty spis treści ma formę hasłową – na pierwszy plan wysunięto spółgłoski zapisane pismem drukowanym, kursywą i w transkrypcji promowanej przez International Phonetics Association.⁶³ Następnie przedstawiono nauczone w danym rozdziale samogłoski (wraz z ich znakami systemu *nikud*) oraz wyrazy (zapisane również kursywą, pismem drukowanym wraz z pełną wokalizacją i w transkrypcji). Kolejne podrozdziały są zaznaczone w mało wyraźny sposób za pomocą cyfr rzymskich, a te z kolei są podzielone na jeszcze mniejsze części i podpunkty wyodrębnione przez liczby arabskie i litery alfabetu hebrajskiego, a ich wielość utrudnia zorientowanie się, które elementy stoją wyżej w hierarchii i w jaki sposób są do siebie przyporządkowane. Zdarza się też niestety, że różne informacje i zadania są na stronie „porozrzucane” i wymieszane z ilustracjami, co zmusza do odszukiwania kontynuacji i dalszych podpunktów ćwiczeń, co rozprasza uwagę.

Także synchronizacja kolejnych ćwiczeń i ich gradacja pod względem stopnia trudności nie zawsze jest w podręczniku zachowana. Bardziej złożone zadania, na przykład polegające na odczytaniu prostego dialogu, czy wyrazów składających się z nowo wprowadzanych liter pojawiają się jeszcze przed ćwiczeniami kształtującymi samodzielną pisownię tych liter. Oprócz tego czytelnik może mieć poczucie zaburzenia ciągłości nauki i przypadkowości ułożenia kolejnych zadań, tytułem przykładu, tuż po przećwiczeniu samodzielnej pisowni nowych liter kursywą jest on proszony o podzielenie wyrazów z listy na grupy pod względem rodzaju (co więcej, wyrazy te są zapisane literami drukowanymi, a nie pisanymi).

Na końcu każdego rozdziału znajduje się lista słów i prostych wyrazów wprowadzonych w danym rozdziale (zapisanych literami drukowanymi, wraz z pełną wokalizacją) i ich tłumaczenia, a także podsumowanie poruszonych kwestii gramatycznych. Te materiały powtórzeniowe umożliwiają zebranie i przypomnienie (a także w przypadku działu dotyczącego gramatyki rozszerzenie) zdobytej wiedzy, ponieważ bez nich samodzielne odnalezienie potrzebnych informacji nieregularnie rozproszonych pomiędzy zadaniami byłoby bardzo utrudnione.

Rozdziały podręcznika są dość długie, przez co, pomimo dużej ilości ćwiczeń pozwalających w ciekawy sposób poznawać nowe litery, wyrazy czy konstrukcje, sprawiają

⁶³ Dla polskich uczniów powyższy system transkrypcji nie zawsze jest zrozumiały, dlatego przy nauce wymowy głosek nieodzowna jest pomoc i wyjaśnienia nauczyciela.

wrażenie trudnych do opanowania. Długość rozdziałów i zawarta w nich ilość wiadomości wydaje się też niedopasowana do czasu trwania standardowej lekcji języka obcego. Nie jest rzeczą łatwą zmieszczenie w ramach jednej lekcji nauki kształtu nowych liter i znaków samogłoskowych, dwukrotnego przesłuchania każdego z pojawiających się nagranych dialogów i wprowadzenie przynajmniej kilkunastu nowych wyrazów. W związku z tym nauczyciel jest zmuszony do samodzielnego wybierania najistotniejszych w jego opinii zadań do przećwiczenia na lekcji i opuszczania innych, co jednak może przyczynić się do niepełnego utrwalenia wiadomości przez uczniów. Brak przyswojenia tych wiadomości utrudnia zaś naukę przy przerabianiu następnych rozdziałów, gdyż opierają się one na zdobytej wcześniej wiedzy. Jeżeli jednak nauczyciel postanowi rozwiązywać wraz z uczniami wszystkie zadania w kolejności, spowoduje to konieczność podzielenia materiału z danego rozdziału na kilka lekcji. Idąc tym tropem, można się domyślić, że na kolejnych zajęciach trzeba będzie wznowić naukę w przypadkowym miejscu rozdziału, co spowoduje stałe powracanie do jego początku, w celu, na przykład przypomnienia nieutrwalonych liter. Także przerwanie lekcji w mało charakterystycznym punkcie rozdziału nie pozostawi czasu na krótkie choćby podsumowanie zdobytych informacji. Dodatkową wadą tak długich rozdziałów, na którą zwracają uwagę studenci pierwszego roku Hebraistyki na Uniwersytecie Warszawskim, jest bardzo powolne poznawanie kolejnych liter alfabetu, których dodatkowa porcja (od 3 do 6 liter) pojawia się wraz z rozpoczęciem nowego rozdziału. Z jednej strony tak duża ilość ćwiczeń utrwalających znajomość liter już poznanych ma swoje zalety, jednakże jeśli założy się, że cały rozdział, z powodu swojego rozmiaru zostanie zrealizowany w ciągu kilku zajęć, może się okazać, że uczniowie będą się posługiwać zaledwie paroma literami (i samogłoskami) przez nawet kilka tygodni, zanim zetkną się z nowymi literami. W takiej sytuacji ograniczone są możliwości wprowadzania dodatkowego słownictwa, a uczeń ma poczucie zbyt wolnego opanowywania podstaw pisania i czytania.

W podręczniku pojawiają się ćwiczenia do pracy w parach, polegających głównie na konwersacji, odgrywając role, jednak nie napotka się wiele zadań do pracy w większej grupie (co można usprawiedliwić, tym, że nauczycielowi może nie być łatwo kontrolować i poprawiać wypowiedzi kilku osób na raz). Największa część zadań podręcznika jest jednak przeznaczona do samodzielnego rozwiązania.

Trzeba przyznać, że pomimo pewnego nieuporządkowania podręcznika, negatywnie wpływającego na komfort nauki, zadbano o odpowiednie rozmiary druku. Jest on wystarczającej wielkości, co pozwala na wygodne czytanie i dokładne przeanalizowanie kształtu liter.

Odnosnie do poleceń do zadań, podanych w języku hebrajskim i angielskim, przeważnie są one zrozumiałe i czytelne. Niestety w podręczniku przyłożono zbyt małą wagę do nauki sposobu wymowy niektórych głosek, których brzmienie, szczególnie dla europejskich, czy amerykańskich uczniów nie zawsze jest oczywiste. Oprócz tego, pewnym utrudnieniem może być również brak transkrypcji dialogów, nawet w początkowych zadaniach, co sprawia, że niezbędna jest kontrola i pomoc nauczyciela przy podejmowaniu prób czytania. Dlatego też, szczególnie pod tym względem, indywidualna praca ucznia z omawianym podręcznikiem może nie być najprostszą. Dodatkowym elementem utrudniającym korzystanie z podręcznika bez pomocy nauczyciela, jest brak klucza odpowiedzi do zadań, przez co niemożliwe jest samodzielne sprawdzenie się ucznia.

Jeśli chodzi o tematykę podręcznika, trzeba przyznać, że przygotowuje on ucznia do przeprowadzania najprostszych interakcji społecznych we współczesnym świecie, uwzględniając najpotrzebniejsze słownictwo, czy prezentując wypowiedzi o naturalnym, bezpośrednim stylu. Jednakże do kwestii związanych z kulturą i obyczajami Izraela podręcznik nawiązuje w dość swobodny sposób. Wyłączając wartościowe ćwiczenia przybliżające geografię kraju wraz z jego największymi miastami, na temat realiów życia typowych dla współczesnego Izraela czytelnik nie dowie się wiele. Napotkać też można krótkie komiksy, których bohaterami są ortodoksyjni Żydzi, jednak przypisywane im wypowiedzi zdają się raczej umacniać powstałe na ich temat stereotypy, niż je wyjaśniać. W podręczniku pojawiają się również ilustracje przedstawiające postaci biblijne (np. Adam i Ewa), czy drejdel (przyrząd używany do tradycyjnej gry hazardowej podczas święta Chanuka), jednak brakuje wyjaśnień ich znaczenia religijnego i kontekstu występowania w kulturze żydowskiej. Znaleźć też można wyrazy oznaczające specyficzne dla terenów Bliskiego Wschodu potrawy, jednak znów bez stosownych objaśnień, podobnie jak w przypadku pojawiających się w podręczniku oryginalnych, prostych cytatów zaczerpniętych z Biblii Hebrajskiej. Brak odpowiednich komentarzy do wymienionych elementów jest jeszcze jednym argumentem na to, że podręcznik ten nie jest najlepiej dopasowany do potrzeb uczniów podejmujących naukę, a o przybliżenie kultury Izraela powinien zadbać sam nauczyciel.

Kolejność wprowadzania nowych liter przez podręcznik nie jest zgodna z ich porządkiem w alfabecie. Najwyraźniej kryterium, według którego przydzielono litery do poszczególnych rozdziałów jest częstotliwość ich występowania w elementarnym słownictwie, na przykład w pierwszych rozdziale czytelnik poznaje litery *alef, hej, jod, mem, nun* i *taw*, dzięki którym jest on w stanie zbudować tak podstawowe wyrazy, jak *ani* (אני,

„ja”), *ata* (אתא, „ty”), *ma* (מא, „co”). W ostatnim rozdziale omawianej części podręcznika skupiono się zaś na spółgłoskach najrzadziej używanych, takich jak „dż”, „ż” i „cz”. Orientację na temat ilości poznanych liter i ich kolejności występowania w alfabecie ułatwia powtarzające się w kolejnych rozdziałach zadanie, które polega na własnoręcznym dopisaniu do nazw wszystkich dotychczas poznanych liter ich symboli. Podobne kryterium kolejności wprowadzania materiału obrano w przypadku nauki znaków samogłoskowych, dlatego w pierwszej lekcji skupiono się na samogłoskach „a” i „i”.

Zaletą podręcznika jest dość szybkie, lecz kontrolowane rozpoczęcie nauki czytania hebrajskich tekstów niewokalizowanych. Wyrazy zgromadzone w listach na początku i na końcu rozdziału posiadają znaki *nikud*, które są niezbędne przy pierwszym zetknięciu się ucznia z nowymi słowami, jednak już od pierwszego rozdziału pojawiają się dialogi bez użycia znaków diakrytycznych, których odczyt można odsłuchać na dołączonej do podręcznika płycie. Dzięki tym ćwiczeniom uczeń rozwija dwie umiejętności jednocześnie (czytanie i rozumienie ze słuchu), co pozytywnie wpływa na proces nauki. W przypadku nauki pisania, brak w podręczniku zadań, w których należałoby samodzielnie zapisać wyrazy wraz ze znakami samogłoskowymi, gdyż umiejętność ta nie jest konieczna. Dlatego też zrezygnowano z umieszczania tych znaków przy wyrazach zapisywanych czcionką naśladującą pismo odręczne.

Dość niejasne może się wydawać dla ucznia przedstawienie opcjonalności sposobu realizacji głosek typu *begekkefet* i *matres lectionis*. Przede wszystkim, w umieszczonej na samym początku tabeli, w kolumnie zawierającej transkrypcję fonetyczną poszczególnych liter jest zasygnalizowana zróżnicowana wymowa spółgłosek *begekkefet*, jednak brakuje tego zaznaczenia w przypadku spółgłosek *matres lectionis*. Powyższy brak dopracowania tabeli może wywołać u uczniów zaskoczenie i dezorientację, gdy w kolejnych etapach nauki dowiedzą się o rozmaitych i często skomplikowanych sposobach odczytywania i zapisywania wyrazów, w których skład wchodzi tych kilka zaledwie liter. Wobec powyższego, dla ucznia samodzielnie pracującego z analizowanym podręcznikiem (bądź nadrabiającego nieobecność na zajęciach) bardzo trudne może być na przykład uporanie się z faktem, że w już na samym początku występującym wyrazie *hu* (הוא, „on”) litera *hej* jest czytana, zgodnie z informacją w tabeli jako „h”, a z kolei w słowie *ata* (אתא, „ty”) staje się niema, pomimo że nigdzie w pobliżu tego wyrazu nie pojawia się wyjaśnienie takiej wymowy. Niestety, taką informację czytelnik znajdzie dopiero w podsumowaniu gramatycznym rozdziału, zaś wcześniej, podczas rozwiązywania zadań, nauka wyrazów może polegać na bezmyślnym uczeniu się bez zrozumienia zasad rządzących posługiwaniem się (zapisywaniem i czytaniem) spółgłosek z

grupy *matres lectionis*. Dlatego też, podczas pracy z podręcznikiem pomoc nauczyciela może okazać się niezbędna. Co więcej, będzie on musiał sam wyjaśnić powyższe reguły, oraz zaprojektować materiały informacyjne i ćwiczeniowe.

Omawiany podręcznik wprowadza jednocześnie formy drukowane i pisane liter, a także ich różne czcionki, co pozwala uczniowi szybko przyzwyczać się do rozmaitych kształtów danej litery. W każdym rozdziale znajdują się również linie, w których należy zapisać ręcznie nowe litery według podanego wzoru. Przy wzorach tych umieszczone są strzałki podpowiadające kierunek pisania. Pisanie w liniach sugeruje odpowiednią wielkość, jaką powinny mieć litery pisane, a także wysokość, na jakich należy je umieszczać, jednak w podręczniku zabrakło wyraźnych, słownych porad na temat cech charakterystycznych kształtu tych liter. Ich brak może być przyczyną pewnej dezorientacji – dla przykładu, na stronie nr. 27, w zadaniu trzecim, wzór poprawnego zapisu litery *tet* sugeruje, że powinna ona wystawać ponad górną linię zapisu (czyli należy ją zapisać jako większą niż np. literę *chet*). Jednakże w dalszych częściach podręcznika niełatwo znaleźć wyrazy, w których ta litera zostałaby konsekwentnie zapisana jako wyraźnie większa. W związku z powyższym brakiem powtórzenia i dodatkowej, jednoznacznej wskazówki dotyczącej sposobu zapisu, może się zdarzyć, że uczeń nie zwróci uwagi na wielkość pisanej litery *tet*, i będzie ją zapisywał jako zbyt małą. Niestety, przy wprowadzaniu nowych liter nie umieszczono też w podręczniku liter podobnych pod względem graficznym, co ułatwiłoby ich porównanie i rozróżnienie.

Jeśli chodzi o stosunek ilościowy pomiędzy zadaniami kształtującymi umiejętność czytania i pisania, wydaje się, że ćwiczeń rozwijających pierwszą sprawność jest nieco więcej. Jak już wspomniano, materiały do czytania przybierają przede wszystkim formę dialogów lub mini-komiksów, zaś pisanie jest ćwiczone przede wszystkim poprzez wpisywanie pojedynczych wyrazów w luki.

Podsumowując, przedstawiony podręcznik tylko w części realizuje opisane w dwóch poprzednich podrozdziałach wymagania stawiane materiałom do nauczania języków obcych. Z jednej strony przedstawia on treści w sposób urozmaicony i atrakcyjny i płynnie wdraża ucznia w czytanie tekstów bez wokalizacji, a także rozwija wszystkie cztery podstawowe umiejętności językowe, z drugiej jednak nie sposób nie zwrócić uwagi na brak jasnego i uporządkowanego układu, zbyt długie jednostki lekcyjne i umieszczanie wyjaśnień dotyczących gramatyki i zasad wymawiania liter w przypadkowych miejscach. Duży minus stanowi również stosowanie nieczytelnych czcionek i transkrypcji, zbyt powierzchowne nauczanie pisania, oraz niejasne wprowadzenie w realia i kulturę Izraela. Pracy z powyższym podręcznikiem nie ułatwia też brak klucza odpowiedzi do zadań i zbyt powolne tempo

wprowadzania nowych liter. Jak widać, są to wady, które utrudniają naukę większości osób uczących się języka hebrajskiego w Polsce. Pomimo tego, należy podkreślić, że podręcznik „Iwrit min ha- hatchala” jest najlepszym dostępnym podręcznikiem do nauki hebrajskiego na poziomie początkującym.

Kolejny rozdział ma na celu zbadanie opinii polskich nauczycieli hebrajskiego na temat opisanego powyżej podręcznika, a także, między innymi, na temat ich podejścia do trudności, jakie napotykają Polacy przy nauce tego języka.

5. Wyniki ankiety dotyczącej nauczania hebrajskiego i propozycje ćwiczeń dla poziomu podstawowego

5.1. Ankieta

Niniejszy podrozdział został poświęcony wynikom autorskiej ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języka hebrajskiego w Polsce. Celem ankiety było zbadanie opinii osób mających doświadczenie w nauczaniu podstaw tego języka, na temat tego, z jakimi trudnościami najczęściej spotykają się uczniowie, oraz jakie metody stosują nauczyciele, aby te problemy wyjaśniać. Ankieta zawiera też pytania dotyczące oceny najpopularniejszego w Polsce podręcznika do nauki podstaw języka hebrajskiego, czyli wspomnianej już książki „Iwrit min ha-hatchala”, zaś odpowiedzi pomagają określić jakość i ilość materiałów dydaktycznych dostępnych w Polsce. Respondenci wypowiedzieli się też na temat własnej znajomości języka hebrajskiego, biorąc pod uwagę między innymi czas, jaki spędzili w Izraelu, co pozwala na określenie tego, w jakim stopniu Polacy są w stanie opanować ten język. Liczba osób, która wzięła udział w ankiecie jest dość ograniczona, co należy tłumaczyć niewielką popularnością nauczania języka hebrajskiego (szczególnie na poziomie zaawansowanym) w Polsce. Uzyskano odpowiedzi dwunastu osób, wśród którzy znaleźli się głównie doktoranci i lektorzy uczący w zakładzie Hebraistyki na Wydziale Orientalistycznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Ankieta składa się z trzech części. Poniżej przedstawiono pytania zawarte w każdej z nich, oraz zaprezentowano najczęściej pojawiające się odpowiedzi. W pierwszej części nauczyciele zostali poproszeni o ocenę własnej znajomości języka hebrajskiego, oraz o określenie, czy lepiej posługują się językiem angielskim i innymi językami obcymi:

1. Jak ocenia Pani/ Pan własną znajomość języka hebrajskiego względem innych języków obcych oraz względem języka ojczystego?
2. Jak długie były Pani/ Pana pobyty w Izraelu, jak często się powtarzały?
3. Według Pani/ Pana osobistej oceny w lepszym stopniu posługuje się Pani/ Pan językiem angielskim czy hebrajskim?
4. W przypadku gdy strona internetowa posiada wersję w języku angielskim i hebrajskim, która wersja jest dla Pani/ Pana wygodniejsza do czytania?

5. Czy czytanie tekstów wokalizowanych jest dla Pani/ Pana wygodniejsze niż niewokalizowanych?

Wszystkie osoby, które wzięły udział w ankiecie podkreślają, że istnieje duża różnica pomiędzy ich znajomością języka hebrajskiego i polskiego (ojczystego). Dla większej części respondentów hebrajski jest jednak językiem drugim, którym posługują się niemalże tak dobrze jak polskim⁶⁴, a ich znajomość innych języków obcych jest zdecydowanie słabsza. Co ciekawe, druga, nieco mniejsza grupa osób twierdzi, że zna język hebrajski na podobnym, lub niższym poziomie niż język angielski, co z jednej strony może być związane z wieloletnim kontaktem z językiem angielskim (w wielu przypadkach już od szkoły podstawowej, czy przedszkola). Z drugiej jednak strony niewykluczone jest to, że mniej swobodne posługiwanie się hebrajskim (zwłaszcza w pisaniu i czytaniu) jest spowodowane obecnością niełatwego dla Polaków alfabetu i systemu zapisu, podczas gdy język angielski, pomimo niskiej transparentności zapisu posiada alfabet łaciński, który jest bardziej przystępny. Ostatnia grupa osób miała problem z określeniem, który język (angielski czy hebrajski) jest przez nich lepiej znany.

Odpowiedzi na pytanie czwarte potwierdzają wysoki poziom trudności, jakim charakteryzuje się czytanie przez Polaków tekstów zapisanych alfabetem hebrajskim. Dla przeważającej większości respondentów wygodniejsza do czytania i opanowania wzrokowego jest angielska wersja stron internetowych, i to zarówno dla osób, które lepiej posługują się językiem angielskim, jak i dla tych, które na pierwszym miejscu stawiają hebrajski. Niektórzy uczestnicy podkreślają, że wybierają wersję hebrajską strony, tylko jeśli dotyczy ona kultury i tradycji hebrajskiej, gdyż ta wersja językowa pozwala na głębsze i bardziej wnikliwe zrozumienie tekstu, jako że nie wszystkie treści i pojęcia znane w języku hebrajskim można dokładnie przetłumaczyć na angielski. Jedynie kilku osobom jednakowo łatwo czyta się obie wersje językowe stron, jednakże, co najważniejsze, żaden respondent nie wybrał wersji hebrajskiej jako zdecydowanie wygodniejszej do czytania od angielskiej.

Nie można jednak uznać, że dłuższe i częste pobyty w Izraelu wpłynęły jednoznacznie na poczucie respondentów, że hebrajski jest najlepiej przez nich znanym językiem obcym. Pojawiła się zarówno osoba, która mieszkała dwa lata w Izraelu, jak i taka, która była w tym kraju na kilku wyjazdach dwutygodniowych, jednak obie oceniają, że hebrajski jest najlepiej

⁶⁴ Jedna z respondentek przyznaje nawet, że pojawiają się u niej myśli i sny w języku hebrajskim, jednak wciąż nie jest on przez nią znany w tak dobrym stopniu jak język ojczysty.

znanym przez nie językiem obcym. Wszyscy uczestnicy ankiety byli w Izraelu więcej niż jeden raz, przy czym najkrótsze wyjazdy trwały od kilku dni do dwóch tygodni, a najdłuższe 9-10 miesięcy do dwóch lat.

Druga część ankiety dotyczyła trudności, z jakimi spotykają się osoby rozpoczynające naukę czytania i pisania w języku hebrajskim:

1. Który etap nauki czytania ocenia Pani/ Pan za najtrudniejszy do opanowania przez uczniów? (rozpoznawanie liter drukowanych, pisanych ręcznie, kierunek czytania od strony prawej do lewej, zasady umieszczania znaków *matres lectionis*, inny?)
2. Który etap nauki czytania jest najtrudniejszy w opinii Pani/ Pana uczniów? (rozpoznawanie liter drukowanych, pisanych ręcznie, kierunek czytania od strony prawej do lewej, zasady umieszczania znaków *matres lectionis*, inny?)
3. Który etap nauki pisania ocenia Pani/ Pan za najtrudniejszy do opanowania przez uczniów? (ręczne zapisywanie liter zgodnie z zasadami, kierunek pisania od strony prawej do lewej, zasady umieszczania znaków *matres lectionis*, inny?)
4. Który etap nauki pisania jest najtrudniejszy w opinii Pani/ Pana uczniów? (ręczne zapisywanie liter zgodnie z zasadami, kierunek pisania od strony prawej do lewej, zasady umieszczania znaków *matres lectionis*, inny?)
5. Czy Pani/Pana zdaniem uczniowie czytają szybciej i płynniej teksty i wyrazy wokalizowane niż niewokalizowane?

W przypadku problemów związanych z nauką czytania po hebrajsku, nauczyciele oraz ich uczniowie zwracają szczególnie uwagę na trudności związane z rozpoznawaniem liter (zwłaszcza drukowanych, w mniejszym stopniu pisanych), oraz samodzielne dodawanie w wymowie samogłosek do tekstów bez wokalizacji, lub ich uzupełnianie (w przypadku nieregularnie umieszczanych znaków *matres lectionis*). Respondenci zwrócili uwagę na problematyczną dla uczniów czynność łączenia graficznego zapisu wyrazów z ich brzmieniem. Wspomnieli również o niełatwym kojarzeniu form pisanych i drukowanych liter, co w zasadzie stanowi dla uczniów naukę „dwóch różnych alfabetów”. Co ciekawe, kierunek

czytania od prawej do lewej strony wydaje się nie stanowić dużego utrudnienia – na tę kwestię zwrócił uwagę zaledwie jeden uczestnik.

Jeśli chodzi o naukę pisania, wyniki ankiety pokazują, że duży problem stanowi dla uczniów dbanie o poprawność ortograficzną zapisywanych wyrazów (w tym głównie wybór odpowiedniej spółgłoski, spośród dwóch spółgłosek homofonicznych), a także opanowanie zasad umieszczania znaków *matres lectionis*. Kilku respondentów zwróciło też uwagę na trudności w rozróżnianiu niektórych, podobnych pod względem graficznym liter pisanych oraz zły sposób odtwarzania kształtu liter (ostatnia kwestia dotyczy zwłaszcza dzieci uczących się hebrajskiego), a także mylenie liter pisanych z drukowanymi (co przejawia się między innymi w mniej lub bardziej nieświadomym, przypadkowym posługiwaniu się literami drukowanymi zamiast pisanyimi). Problemem mniej zauważalnym jest niezachowywanie proporcji liter wśród uczniów. Powyższa kwestia, a także niekonsekwentne umieszczanie liter na wysokościach względem linii, oraz niepoprawny sposób, kierunek zapisywania liter są według nauczycieli nieprawidłowościami trudnymi do wykorzenia, a (w przypadku niektórych uczniów) niekiedy niełatwe jest również wyjaśnienie im powyższych błędów. Podobnie jak w kwestii nauki czytania, także w przypadku pisania niewielka liczba osób pisała na temat problematycznego przyzwyczajania się uczniów do kierunku pisania od prawej do lewej strony. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że to właśnie odwrotny kierunek pisania niż w języku polskim wydaje się być podstawową przyczyną niepoprawnego sposobu „kreślenia” poszczególnych liter (np. automatyczne rozpoczynanie zapisywania danej litery od jej lewej strony, prowadząc dłoń w stronę prawą).

Odpowiedzi na ostatnie pytanie drugiej części ankiety są zróżnicowane. Część osób przyznaje, że wokalizacja pomaga i przyspiesza czytanie przez uczniów tekstów hebrajskojęzycznych, jednak spora część respondentów wskazuje, że brak, lub obecność znaków diakrytycznych nie decyduje o tempie czytania. Warto jednak podkreślić, że według niektórych respondentów znaki *nikud* wręcz spowalniają i utrudniają czytanie. Może to być spowodowane tym, że duża ilość kropek i kresek rozmieszczonych wokół liter rozprasza uwagę uczniów, nie pozwalając im skupić się na podstawowych znakach tworzących słowo (oraz między innymi na wychwytywaniu bardzo cennej przy czytaniu informacji na temat rdzenia wyrazów), co w efekcie paradoksalnie przeszkadza w czytaniu. Nasuwa się wniosek, że obecność znaków *nikud* jest niezbędna w trakcie nauki czytania, jednak tylko na początkującym, podstawowym jej etapie, gdy jeszcze samodzielne czytanie bez wokalizacji jest niemal niemożliwe. Po opanowaniu głównych zasad dotyczących budowy wyrazów

hebrajskich, należy stopniowo rezygnować z wokalizacji tekstów ćwiczeniowych, gdyż staje się ona zbędna.

W trzeciej części ankiety nauczyciele ocenili ćwiczenia i sposób nauczania czytania i pisania w języku hebrajskim, zawartym w podręczniku „Iwrit min ha-hatchala”:

1. Którym podręcznikiem się Pani/Pan posługuje, nauczając na poziomie początkującym?
2. Jak ocenia Pani/ Pan tempo wprowadzania nowych liter w podręczniku „Iwrit min ha-hatchala”? (wstępny rozdział dotyczący alfabetu, od 1 do 99 str.)
3. Jak ocenia Pani/ Pan jakość ćwiczeń oraz sposób nauczania podstaw języka hebrajskiego w powyższym podręczniku? (wstępny rozdział dotyczący alfabetu, od 1 do 99 str.)
4. Czy poleciłaby Pani/ poleciłby Pan inny podręcznik, który według Pani/ Pana opinii lepiej prezentuje powyższe problemy? Jeśli tak, dlaczego?

Przeważająca część osób przyznaje, że podręcznikiem wiodącym, używanym przez nich do nauczania jest „Iwrit min ha-hatchala”, a każdy z respondentów wymienił ten podręcznik w odpowiedzi (przynajmniej jako materiał uzupełniający). Potwierdza to tezę zawartą w Rozdziale 3, uznającą powyższy podręcznik za najpopularniejszą pomoc do nauczania języka hebrajskiego w Polsce. Dwoje respondentów przywołało także inne podręczniki, jednak nie są one pozycjami wyłącznie przez nich używanymi, nie stanowią też głównej bazy, na których opierają oni swoje nauczanie. Niektórzy nauczyciele dodają, że samodzielnie tworzą ćwiczenia uzupełniające braki w materiałach do nauczania.

Jeśli chodzi o pytanie drugie ostatniej części ankiety, niemal wszyscy uczestnicy oceniają tempo wprowadzania nowych liter przez podręcznik jako zbyt wolne. Jeden z respondentów dodaje, że: „Ogranicza to możliwość wprowadzania nowych słówek na bieżąco zgodnie z potrzebami uczniów.”. Jak widać, tempo to wydaje się zbyt mało ambitne dla większości uczniów, a szczególnie studentów, z drugiej jednak strony, jeden z respondentów przyznaje, że taka metoda nauczania pozwala na gruntowne przećwiczenie alfabetu. Pomimo tego, spora część nauczycieli rezygnuje z takiego sposobu nauczania narzuconego przez podręcznik i decyduje się samodzielnie wprowadzić cały alfabet już na pierwszej, lub pierwszych dwóch lekcjach. Tylko jedna osoba uznała tempo wprowadzania nowych liter we wspomnianym podręczniku za dobre.

Odpowiedzi na pytanie trzeciej ostatniej części ankiety okazały się dość zróżnicowane. Respondenci wymieniają zalety ćwiczeń podręcznika, jak ich duże urozmaicenie, czy też fakt, że rozwijają wszystkie cztery podstawowe umiejętności językowe. Jedną z najczęściej zaznaczanych wad okazuje się używanie czcionki imitującej pismo ręczne, które jest nieczytelne dla osób rozpoczynających naukę hebrajskiego. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku niektórych dialogów i ilustracji do nich, które nie zawsze są zrozumiałe, a także wydają się nierealistyczne. Także teksty mające za zadanie wprowadzić uczniów w kontekst kulturowy Izraela, niepotrzebnie skupiają się na mało dla uczniów interesujących drobnych faktach dotyczących historii tego państwa. Respondenci zwrócili też uwagę na mało przejrzystą i konsekwentną strukturę rozdziałów, a także na fakt, że: „wiele treści gramatycznych wprowadzonych jest w sposób chaotyczny”. Wady ćwiczeń podręcznika wynikają również ze zbyt nieregularnego wprowadzania kolejnych liter alfabetu, co przyczynia się do ograniczania możliwości wprowadzania nowych struktur i treści. Jeden z uczestników uważa również, że podręcznik posiada zbyt małą ilość zadań rozwijających umiejętność pisania i czytania, a także za późno wprowadza potrzebne zwroty grzecznościowe. Także transkrypcja, która może wydawać się wygodna dla uczniów anglojęzycznych, dla Polaków okazuje się bardzo myląca.

Pomimo że w odpowiedzi na ostatnie pytanie ankiety nauczyciele nie są w stanie polecić innego podręcznika, który wystarczająco dobrze zastępowałby pozycję „Iwrit min ha-hatchala” jako podręcznik podstawowy, wymieniają oni kilka innych książek, sprawdzających się w roli materiałów uzupełniających. Najważniejsze z nich to podręcznik „Beal pe uwichtaw” (Lifszyc, Yakubovski, 1984)⁶⁵ oraz „Litery, litery” (Mróz-Blader, Więckowski, 2010), przy czym ten drugi jest polecany szczególnie do pracy własnej ucznia.

Jak wynika z opisanej powyżej ankiety, osoby, które nie dorastały w Izraelu, pomimo że wiele lat uczą się języka hebrajskiego, mają niewielkie szanse na opanowanie tego języka w takim samym stopniu, jak języka ojczystego, a w niektórych przypadkach także innych języków europejskich, czego przyczyną może być przede wszystkim trudny system zapisu.⁶⁶ Jeśli chodzi o trudności w nauczaniu początkującym, widać, że uczniowie najdłużej borykają

⁶⁵ (ליפשיץ אריה, יעקובובסקי שרה, "בעל פה ובכתב. חלק א", הוצאת סנדרס סוכנות להפצת ספרים, ירושלים, 1984) Podręcznik ten jest przez nauczycieli ceniony za to, że wprowadza naukę znaków diakrytycznych na podstawie dużej ilości internacjonalizmów, oraz w przystępny sposób „odzwyczajają” ucznia od czytania tekstów wokalizowanych. Oprócz tego, stanowi on też treściwe i zwięzłe źródło informacji na temat teoretycznej wiedzy gramatycznej.

⁶⁶ To właśnie trudne do opanowania (nawet przez wiele lat) zupełnie podstawy tego języka wydają się mieć kluczowe znaczenie w nabywaniu biegłości w jego posługiwaniu się, nie zaś treści nauczane w kolejnych etapach nauki, jak na przykład elementy składni. Wielu studentów przyznaje bowiem, że wiele tematów związanych właśnie ze składnią czy gramatyką nie jest dla nich trudniejsze do przyswojenia niż analogiczne kwestie języków zapisywanych alfabetem łacińskim.

się z opanowaniem zasad umieszczania znaków *matres lectionis*, czy rozpoznawaniem kształtu liter. Ostatnia część ankiety wskazuje na to, że ilość i wybór materiałów do nauki hebrajskiego w Polsce jest niedostateczny, nauczyciele są zmuszeni tworzyć własne pomoce, a swoje lekcje opierać głównie na bazie podręcznika „Iwrit min ha-hatchala”, gdyż bardziej kompleksowy podręcznik nie jest dostępny na rynku.

5.2. Własne propozycje ćwiczeń

W niniejszym podrozdziale została zaprezentowana autorska propozycja ćwiczeń rozwijających podstawowe umiejętności czytania i pisania po hebrajsku, poniższy zestaw jest przeznaczony do zrealizowania w ramach jednej jednostki lekcyjnej. Służy ona przedstawieniu własnej wizji najskuteczniejszych zadań do nauczania języka na poziomie początkującym, a zostały one zaprojektowane na podstawie charakterystyki trudności polskich uczniów w nauce podstaw języka hebrajskiego, opisu cech prawidłowo skonstruowanego podręcznika do języka obcego zawartego w Rozdziale 3, analizy najpopularniejszego w Polsce podręcznika „Iwrit min ha-hatchala” oraz odpowiedzi i wskazówek do ankiety przeprowadzonej wśród polskich lektorów języka hebrajskiego, zawartych w poprzednim podrozdziale.

Biorąc pod uwagę wyniki ankiety opisanej w poprzednim podrozdziale, korzystne wydaje się zapoznanie uczniów z całym alfabetem już na pierwszej lekcji, co dostarcza nieograniczone możliwości wprowadzania nowych wyrazów. Autorka pracy proponuje jednak na samym początku przedstawić wszystkie litery alfabetu bardziej powierzchownie, tylko w takim stopniu, aby ich znajomość pozwalała na podstawowe, bierne posługiwanie się nimi (czyli głównie umiejętność wymawiania tych liter). Z kolei w następnych kilku jednostkach lekcyjnych warto przedstawiać i dokładniej opisywać około 5-7 wybranych nowych liter, a następnie stosować ćwiczenia rozwijające umiejętność samodzielnego ich pisania (ta metoda została wykorzystana przy tworzeniu poniższych materiałów dydaktycznych). W taki sposób, cały alfabet może zostać dokładnie poznany i przećwiczony przez uczniów w ciągu 3-4 lekcji. Zapobiegnie to poczuciu przeciążenia i chaosu, pojawiającego się przy wprowadzeniu wszystkich liter na raz, na pierwszej lekcji, a z drugiej strony nauka w takim tempie jest bardziej ambitna niż ćwiczenie kilku, tych samych liter przez parę lekcji (jak to proponuje podręcznik „Iwrit min ha-hatchala”).

Jeszcze przed pierwszą lekcją w podręczniku należy umieścić tabelę ze spisem całego alfabetu. Tabela powinna zawierać symbole graficzne liter (drukowane i pisane), ich nazwy

(w transkrypcji i w zapisie oryginalnym), wszystkie możliwe sposoby wymowy danej litery w transkrypcji, wraz z krótkimi wyjaśnieniami. Poniżej tabeli należy zawrzeć uwagę wyjaśniającą zasadę umieszczania znaków samogłoskowych jedynie w niektórych typach tekstów, oraz komentarz dotyczący zjawiska spółgłosek *begedkefet* i *matres lectionis*. Do tabeli można dołączyć nagranie na płycie CD, zawierające wymowę wszystkich kolejnych spółgłosek alfabetu, zaś pomiędzy każdą kolejną wypowiedzianą spółgłoską należy zrobić krótki odstęp, aby uczniowie samodzielnie je powtórzyli. Na początku każdej lekcji można umieścić schematyczną listę całego alfabetu z zaznaczonymi na kolorowo literami, na których najbardziej będzie skupiona uwaga w danym podrozdziale. W kolejnych częściach litery poznane poprzednio należy zaznaczyć innym kolorem. Taki schemat może ułatwić orientację na temat stopnia opanowania alfabetu.

Poniżej zebrano sześć propozycji zadań. Pierwsze z nich polega na odczytaniu i poznaniu znaczenia prostych wyrazów złożonych z kilku wprowadzanych na danej lekcji liter. Drugie⁶⁷ ćwiczenie tłumaczy sposób pisania tychże liter, w trzecim uczeń zapoznaje się z wyrazami posiadającymi litery poznane na wszystkich dotychczasowych lekcjach, oraz słowa o różnych wymowach spółgłosek *begedkefet* i *matres lectionis*. Zadanie czwarte zostało oparte na dialogu wykorzystującym nowo poznane wyrazy, szóste prezentuje znaki diakrytyczne symbolizujące wybraną samogłoskę i wyrazy ją zawierające, a także słowa posiadające wszystkie poznane dotychczas samogłoski. W ostatnim zadaniu uczeń jest proszony o napisanie kilku prostych zdań przy wykorzystaniu wybranych wyrazów spośród całego słownictwa zawartego w ramach bieżącej jednostki. Poniżej zaprezentowano wybrane do danej lekcji litery i propozycję ich przedstawienia, taką listę należy umieścić jeszcze przed pierwszym ćwiczeniem danej jednostki lekcyjnej; następnie zaś przedstawiono omawiane zadania.

ר – ך – *resh* – „r”. Nie mylić z podobną graficznie, poznaną już literą (porównaj ר) – *resh* przybiera formę łagodnego łuku, *dalet* jest bardziej kanciasta, niemal w formie kąta prostego

מ – מ – *mem* – „m”. Wersja końcowa: ם – ם. Nie mylić z podobną graficznie, poznaną już literą ם – *mem* końcowa przypomina niedbale narysowany kwadrat z pętelką, zaś *samech* nieregularny okrąg z pętelką

⁶⁷ W tymże ćwiczeniu wykorzystano części zadań z podręczników „Iwrit min ha-hatchala” (Chajat, Israeli, Kobliner, 2001) oraz „Litery, litery” (Mróz-Blader, Więckowski, 2010).

- ב – בֶּ – *bet/wet* – „b/w”. Litera ta należy do grupy spółgłosek *begedkefet* (patrz tabela na początku podręcznika). Nie mylić z podobną graficznie, poznaną już literą כ – *bet/wet* posiada kanciaste, niemal proste kąty, zaś *kaf/chaf*- kąty zaokrąglone, łagodne
- ה – הֶ – *hej* – „h” (a,e,o). Litera ta stanowi *mater lectionis* (patrz tabela na początku podręcznika)
- ח – חֶ – *chet* – „ch”. Nie mylić z podobną graficznie, poznaną już literą ט – *chet* przypomina prostokąt bez podstawy i jest bardziej kanciasta, a *taw* ma lewy bok zawinięty do góry i ma łagodniejszy kształt. Wymowa *chet* jest identyczna jak poznanej już litery כ.

Powyższy spis stanowi przykładowy sposób wprowadzania nowych liter w danym rozdziale. Pomocne okaże się przedstawione powyżej porównanie kształtu nowej litery z wcześniej już poznaną, zbliżoną pod względem graficznym wraz z obrazowym wskazaniem różnic między nimi. Warto od razu wprowadzić pisane symbole liter, co przyspieszy kojarzenie obu ich typów. Jeśli litera należy do grupy spółgłosek *begedkefet*, lub stanowi *mater lectionis*, należy jednocześnie przedstawić dwa sposoby jej wymowy i odesłać do wyjaśnienia umieszczonego przy tabeli przed pierwszą lekcją. W przypadku homofonii nowej litery z wcześniej już poznaną, także należy ją podkreślić.

1. Przeczytaj na głos:

<i>ma</i>	„co”	מה ⁶⁸
<i>chawer</i>	„przyjaciół, chłopak, współpracownik”	חֵבֵר
<i>kama</i>	zarówno „ile”, jak i „kilka, trochę”	כַּמָּה
<i>cham</i>	„ciepło, gorąco”	חֵם
<i>mar</i>	„gorzki”	מָר

⁶⁸ Wokalizacja wyrazów zawartych w ćwiczeniach została zaczerpnięta ze słownika autorstwa Ewen- Szoszan (Ewen Szoszan, 1993).

Powyższe zadanie, rozwija umiejętność czytania prostych wyrazów zawierających wprowadzone na początku litery (w tym przypadku *resz*, *mem*, *bet/wet*, *hej* i *chet*) W pierwszej z nich uczeń ma za zadanie odczytać słowa, które składają się wyłącznie z nowo poznanych liter, co pomaga mu skupić się wyłącznie na nich i przyzwyczaić wzrok do ich kształtu.

2. Napisz poniższe litery według wzoru:

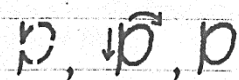
resz - ר - „r”

Ta litera mieści się w jednej linijce, zaczynamy pisać ją od góry, od lewej strony.



mem - מ - „m”

Ta litera mieści się w jednej linijce, zaczynamy pisać ją od góry, od prawej strony. Jej formę końcową rozpoczynamy od narysowania koła od góry, od lewej strony, a następnie dostawiamy pionową kreskę (również zaczynając od góry).



bet/wet - ב - „b/w”

Ta litera mieści się w linijce. Zaczynamy pisać ją od góry, od lewej strony.



hej - ה - „h”

wszystkie z nich mieszczą się w linii, jednak, przy wprowadzaniu liter jak np. *tet* albo *kof*, które wystają pod, lub nad linię, należy do zaznaczyć). Pomocne przy nauce pisania może się okazać także prześledzenie sposobu zapisu liter, oglądając materiał ćwiczeniowy w Internecie.⁶⁹ Po przećwiczeniu pisania nowych liter autorka proponuje porównać ich zapis z podobnymi graficznie, poznanymi wcześniej znakami, co niewątpliwie ułatwi ich rozróżnianie. Na koniec przydatna okaże się próba napisania dopiero co poznanych, prostych wyrazów złożonych wyłącznie z nowej grupy liter.

3. Porównaj wyrazy, w których literę **ב** wymawiamy jako spółgłoskę „w” lub „b”:

<i>kelew</i>	„pies”	כָּלֵב
<i>lew</i>	„serce”	לֵב
<i>kewes</i>	„owca”	כֶּבֶשׂ
<i>rechow</i>	„ulica”	רְחוֹב
<i>awoda</i>	„praca”	עֲבוּדָה

ale:

<i>bli</i>	„bez”	בְּלִי
<i>bajt</i>	„dom”	בַּיִת
<i>burekas</i>	potrawa popularna w Izraelu, rodzaj placka z nadzieniem	בוּרְקָס
<i>baj</i>	„cześć” (na pożegnanie)	בֵּי

⁶⁹ Warte uwagi jest następująca lekcja instruktarzowa, która jest podzielona na następujące trzy części:

- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters - אֵלֶף בֵּית - Lesson 2 Part 1 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=k0qCB6HOFyc>
- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters - אֵלֶף בֵּית - Lesson 2 Part 2 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=weRkNzwNgfs>
- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters-final letters - אֵלֶף בֵּית - Lesson 2 Part 3 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=TjNNC52qrAI>

<i>bewakasza</i>	„proszę”, zwróć uwagę że pierwsza z kolei litera <i>bet</i> jest wymawiana jako „b”, a druga jako „w”	בְּבַקְשָׁה
------------------	---	-------------

Porównaj wyrazy, w których literę ה wymawiamy jako spółgłoskę „h” lub pozostaje nieme:

<i>horim</i>	„rodzice”	הֹרִים
<i>hu</i>	„on”	הוּא
<i>nahar</i>	„rzeka”	נָהָר
<i>zehu</i> (częściej wymawiane jako <i>zeu</i>)	„to wszystko”, w znaczeniu „to by było na tyle”	זֶהוּ
<i>hakol</i>	„wszystko, wszyscy”	הַכֹּל

ale:

<i>chawa</i>	„Ewa”	חַוָּה
<i>ejfo</i>	„gdzie”	אֵיפֹה
<i>arje</i>	„lew”, ale też jako imię męskie	אַרְיֵה
<i>ahawa</i>	„miłość”, zwróć uwagę, że pierwsza litera <i>hej</i> jest wymawiana jako „h”, a druga przyjmuje brzmienie poprzedzającej ją samogłoski „o”	אַהֲבָה

<i>harbe</i>	„dużo”, zwróć uwagę, że pierwsza litera <i>hej</i> jest wymawiana jako „h”, a druga przyjmuje brzmienie poprzedzającej ją samogłoski „e”	הַרְבֵּה
<i>ze, zot</i>	„oto...” (do obiektów w rodzaju męskim używamy zaimka <i>ze</i> , a w rodzaju żeńskim <i>zot</i>)	זֶה, זֹאת
<i>szam</i>	„tam”	שָׁם
<i>mi</i>	„kto”	מִי
<i>ir</i>	„miasto”	עִיר
<i>toda</i>	„dziękuję”	תּוֹדָה
<i>lehitraot</i>	„do widzenia”	לְהִתְרָאוֹת
<i>gar</i>	„mieszkać”, w rodzaju męskim w czasie teraźniejszym (patrz: wyjaśnienie poniżej zadania)	גָּר
<i>roce</i>	„chcieć”, w rodzaju męskim w czasie teraźniejszym (patrz: wyjaśnienie poniżej zadania)	רוּצֶה

Przedstawione zadanie stanowi kontynuację zadania pierwszego (również polegającego na odczytywaniu słów) i składa się z trzech części. W pierwszej⁷⁰ i drugiej części zaprezentowano na przykładowych słowach różne sposoby wymawiania spółgłosek typu *begedkefet* (w tym przypadku *bet* i *wet*) i *matres lectionis* (w tym przypadku *hej*), co pomaga zilustrować i wyjaśnić teoretyczne zasady ich użycia, opisane pod tabelą alfabetu na początku podręcznika. W ostatniej części przedstawiono wyrazy składające się zarówno z nowych, jak i poprzednio poznanych liter, co umożliwia powtórzenie ich wszystkich, a także poszerzenie słownictwa.⁷¹ Transkrypcja po lewej stronie pomoże skorygować błędy w wymowie.

4. Posłuchaj nagrania i prześledź dialog:

-שלום חוה.
-שלום אריה.
-זה כלב שלך?
-לא, זה כלב של ההורים שלי.
-מה הוא רוצה?
-הוא רוצה את הבורקס שלך.

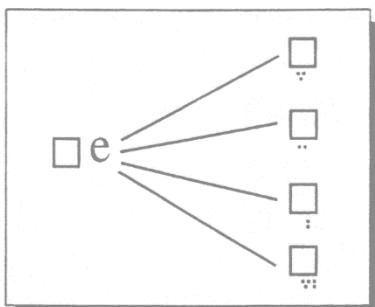
W powyższym zadaniu uczniowie mają za zadanie wysłuchać nagrań na płycie CD dialogu, jednocześnie śledząc jego zapis. Brak znaków *nikud* przyzwyczajają do czytania tekstów niewokalizowanych, jednocześnie rozwijając umiejętność rozumienia ze słuchu. W dialogu zostały wykorzystane wyrazy przedstawione w poprzednim ćwiczeniu, co pozwala je utrwalić, a także dać poczucie sensu ich poznawania. Przed powyższym dialogiem autorka proponuje wprowadzenie partykuły של (*szel* – partykuła oznaczająca przynależność) i konstrukcji oznaczającej wskazywanie, opartej na zaimku wskazującym זה (*ze*), których użycie zostało zaprezentowane w dialogu. W powyższej rozmowie zastosowano też jeden z podstawowych czasowników (oznaczającego „chcieć”), którego użyto w rodzaju męskim czasu teraźniejszego (רוצה- *roce* – „on chce”). Słuchając dialogu uczeń poznaje również

⁷⁰ Przed lub po omawianym zadaniu autorka proponuje wprowadzić zasady używania (i wymawiania) partykuły ב (*be* – „w”), oraz tworzenia liczby mnogiej rzeczowników, co pozwoli uczniowi na zbudowanie prostych zdań podczas wykonywania zadania numer 6.

⁷¹ Po ostatniej części zadania autorka proponuje wprowadzić zasady odmiany czasowników przez osoby w czasie teraźniejszym, co pozwoli uczniowi zrozumieć dialog występujący w zadaniu numer 4, a także zbudować proste zdania podczas wykonywania zadania numer 6.

tradycyjną potrawę izraelską, co wprowadza go w kontekst kulturowy Bliskiego Wschodu. Na końcu podręcznika autorka proponuje umieścić transkrypcję powyższego dialogu, co pozwoli uczniowi na jego rozszyfrowanie w razie nieobecności na zajęciach.

5.



Przeczytaj na głos poniższe wyrazy:

„droga”	דֶּרֶךְ
„szkoła”	בֵּית סֵפֶר
„trawa, trawnik”	דְּשָׁא
„jest”	יֵשׁ
„nie ma”	אֵין
„ja”	אֲנִי
„dzień dobry”	שְׁלוֹם
„hamburger”	הַמְּבוֹרָגֶר
„teatr”	תְּאָטְרוֹן
„festiwal”	פֶּסְטִיבָל
„autobus”	אוֹטוֹבוּס

„telefon”	טלפון
„Internet”	אינטרנט
„kawa”, również „kawiarnia”	קפה
„bank”	בנק
„Tel Awiw”	תל אביב

Porównaj wyrazy, w których *szwa* nie wymawiamy, a których wymawiamy jako „e”:

<u>k</u> far	wieś”	כפר
--------------	-------	-----

ale:

<u>re</u> cini	„poważny”	רציני
----------------	-----------	-------

Przed powyższym zadaniem podano nową samogłoskę, oraz symbole znaków diakrytycznych ją oznaczające. W pierwszej kolejności w zadaniu rozwijającym znajomość znaków diakrytycznych i umiejętność czytania zostały przedstawione wyrazy pomagające opanować tylko znaki prezentujące jedną i tę samą samogłoskę (w tym przypadku wybrano wyrazy zawierające wyłącznie samogłoskę „e”).⁷² Druga grupa wyrazów posiada wszystkie poznane dotychczas samogłoski, co stanowi kolejny stopień trudności. Słowa te stanowią zarówno najprostsze i najczęściej spotykane pojęcia, a także wyrazy uniwersalne, przez co znana polskim uczniom wymowa pomaga w szybkim rozszyfrowaniu brzmienia tych słów. W ostatniej grupie podano wyrazy, które ilustrują zasadę dotyczącą sposobu wymawiania znaku *szwa*. Podkreślenie i wytłuszczenie w zapisie transkrypcyjnym sposobu realizacji omawianego znaku diakrytycznego ułatwia zauważenie różnic między wyrazami. Autorka

⁷² Po pierwszej części zadania autorka proponuje wprowadzić zasady użycia partykuł ׁ (jesz) i ׂ (ejn), co pozwoli uczniowi zbudować proste zdania podczas wykonywania zadania numer 6.

pracy proponuje dodanie na końcu książki klucza odpowiedzi, który pomoże uczniom zweryfikować poprawność wymowy powyższych słów.

6. Napisz gdzie mieszkasz (w mieście, na wsi), co jest, a czego nie ma w Twojej miejscowości.

Ostatnie proponowane zadanie rozwija umiejętność pisania. Polecenie zostało tak skonstruowane, aby uczeń miał możliwość użycia i przećwiczenia przedstawionych w rozdziale konstrukcji gramatycznych (między innymi użycia czasownika „mieszkać”, rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej, czy partykuł „jest”/„nie ma”), a przede wszystkim nowo poznanych wyrazów, zawartych w poprzednich ćwiczeniach.

W powyższym rozdziale zaprezentowano autorską wersję ćwiczeń do zrealizowania na poziomie podstawowym. Na ich podstawie próbowano zobrazować sposób wprowadzenia drobnych zmian w dydaktyce i sposobie konstruowania zadań do nauki hebrajskiego, między innymi potrzebę zwrócenia większej uwagi na kształty liter pisanych i drukowanych, bardziej jasnego i dobitnego informowania na temat funkcji znaków *matres lectionis*, a także nacisk na szybkie poszerzanie podstawowego słownictwa.

6. Podsumowanie

Powyższe rozważania miały za zadanie przedstawić i wyjaśnić problemy, jakie napotykają Polacy, którzy po raz pierwszy spotykają się z zasadami pisowni przy użyciu alfabetu hebrajskiego, a także przeanalizować metodykę nauczania języka hebrajskiego w Polsce i zaproponować sposoby jej ulepszenia.

Jak wykazano, czytanie i pisanie w języku hebrajskim jest rzeczą niełatwą nie tylko dla Polaków oraz osób innych narodowości, których język ojczysty jest zapisywany alfabetem łacińskim, ale również dla izraelskich dzieci. Prowadzi to do konkluzji, że naukę języka hebrajskiego utrudnia nie tylko interferencja językowa, czyli wpływ języka ojczystego, ale też sama specyfika omawianego języka, co powoduje, że płynność czytania i pisania można osiągnąć dzięki dobrej znajomości gramatyki hebrajskiej, a poprawność ortograficzną poprzez poznawanie rdzeni wyrazów. Ostatnia kwestia jest związana z istnieniem spółgłosek, których wymowa jest homofoniczna z wymową innych spółgłosek, a taka, lub inna pisownia danego rdzenia nie jest oparta na żadnych zasadach. Innym utrudnieniem przy rozpoczynaniu nauki hebrajskiego jest brak zapisu samogłoskowego w większości tekstów, który narzuca konieczność samodzielnego ich dodawania podczas czytania. Dowiedziono, że podczas czytania tekstów z wokalizacją i bez niej, mózg czytelnika przetwarza informacje w nieco innej kolejności. Jak się okazuje, trudność związana z nauką czytania od prawej do lewej strony wydaje się być jedynie kwestią przyzwyczajenia, nie zaś czynnością obiektywnie niełatwą, co potwierdzają wyniki ankiety, opisanie w rozdziale 5, w których to nauczyciele hebrajskiego nie wskazują czytania w tym kierunku jako jednego z istotnych problemów w nauczaniu. Należy też podkreślić fakt, że czynnikiem utrudniającym naukę alfabetu jest sam specyficzny kształt liter, a także duże różnice pomiędzy graficznym wyglądem liter drukowanych i zapisywanych ręcznie, na co także zwrócono uwagę w ankiecie.

Nauczanie hebrajskiego w Polsce jest oparte przede wszystkim na podstawie programowej podręcznika „Iwrit min ha-hatchala”, co podkreślają respondenci ankiety. Ma on niestety kilka istotnych wad, które utrudniają nauczanie, a także prawie uniemożliwiają samodzielne korzystanie z niego bez pomocy nauczyciela, co jest spowodowane między innymi brakiem klucza odpowiedzi do zadań, niedokładnymi i nieuporządkowanymi wyjaśnieniami dotyczącymi zasad pisowni i wymowy i innych kwestii gramatycznych. Oprócz tego chaotyczny układ i zbyt długie rozdziały, za późne wprowadzanie kolejnych liter alfabetu, czy niewielka ilość ćwiczeń rozwijających umiejętność pisania odwracają uwagę od faktu, że podręcznik ten zawiera ćwiczenia niezwykle ciekawe i urozmaicone.

Przedstawione w ostatnim rozdziale propozycje ćwiczeń do realizacji na lekcjach hebrajskiego na poziomie początkującym uwzględniają potrzebę regularnego przypominania zróżnicowanych zasad pisowni i wyjaśniania nie zawsze oczywistych zasad wymowy niektórych głosek (m.in. *begeckefet* i *matres lectionis*), poszerzania podstawowego słownictwa i kontrolowanego przyzwyczajania do tekstów bez zapisu samogłoskowego.

Omawiane w ostatnim rozdziale wyniki ankiety przeprowadzonej wśród Polaków, którzy osiągnęli znajomość języka hebrajskiego na najwyższym poziomie pokazują, że doskonała wprawa w obszarze podstawowych umiejętności, jak prawidłowe czytanie i pisanie, nie zawsze jest osiągnięta nawet po wielu latach nauki. Dowodem na powyższy brak biegłości jest preferencja czytania stron internetowych alfabetem łacińskim, a nie hebrajskim zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, a także liczne błędy ortograficzne (szczególnie związane z zapisem znaków *matres lectionis*) popełniane nawet przez wielu Izraelczyków, dla których hebrajski jest językiem ojczystym. Dlatego też można zaryzykować stwierdzenie, że wskutek tak skomplikowanego systemu zapisu i nieprzystępnych kształtów liter, absolutna biegłość w czytaniu i pisaniu w języku hebrajskim, taka jak w innych językach, jest bardzo trudna, lub dla niektórych nawet niemożliwa do osiągnięcia. Jednakże, jak już kilkakrotnie wspomniano w niniejszej pracy, temat ten wymaga dalszych, obszerniejszych studiów, gdyż jest on zbadany w szczątkowym stopniu. Autorka ma nadzieję, że powyższe rozważania nieco naświetliły problem nauczania hebrajskiego w Polsce, a także, że zachęcą one do szerszych badań.

7. Bibliografia

W języku hebrajskim:

- אבן-שושן אברהם, "המלון החדש: אוצר שלם של הלשון העברית הספרותית, המדעית והמדוברת, גיבויים ואמרות עיבריים וארמיים, מונחים בינלאומיים", קרית-ספר, ירושלים, 1993.
- אורנן עוזי, "דקדוק הפה והאוזן", הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2016.
- אורנן עוזי, "התעתיק לאותיות לטיניות בהוראת עברית", בתוך: שורצולד אורה, ניר רפאל, "ספר בן-ציון פישלר. מחקרים בלשון העברית ובהוראתה.", רכס, 2001.
- בליבוים רבקה, "פועל +: לתלמידים מתקדמים ולמורים", הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס - האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2012, עמוד: 108.
- גויטין שלמה דב, "הוראת העברית: דרכי הלימוד במקצועות העבריים", יבנה, תל-אביב 1958.
- חייט שלומית, ישראלי שרה, קובלינר הילה, "עברית מן ההתחלה: חלק א": 1-99, בית ההוצאה של אגודת הסטודנטים של האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים, 2001.
- רביד דורית, "התגבשות תפיסתה של מערכת הכתב העברית אצל תלמידי ביה"ס היסודי: מודל תאורטי ובדיקות אמפיריות", בתוך: שורצולד אורה, "ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון", כרמל, ירושלים, 2000.
- שימרון יוסף, "הוצאה רביעית. תפקיד הניקוד בקריאה בעברית", בתוך: שימרון יוסף, "פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט", משרד הביטחון, 1989.
- שימרון יוסף, "תפקיד הניקוד בקריאת העברית: סיכום ביניים", בתוך: יוסף שימרון, "מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה", הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 1997.

Materiał internetowy:

- אתר אינטרנט של האקדמיה ללשון העברית, "ו' אחת או שתיים?", [online], (dostęp: 13.02.2016), dostępny w Internecie: <http://hebrew-academy.org.il/2015/09/27/%D7%95-%D7%90%D7%97%D7%AA-%D7%90%D7%95-%D7%A9%D7%AA%D7%99%D7%99%D7%9D/>

W języku polskim i angielskim:

- Amir Coffin Edna, Bolozky Shmuel „A Reference Grammar of Modern Hebrew”, “Chapter 2. Writing and pronunciation”, Cambridge University Press, New York, 2005
- Borzymińska Zofia, „Hebrajski Język”, w: „Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religie, ludzie, Tom 1.”, Borzymińska Zofia, Żebrowski Rafał, Prószyński i S-ka, Warszawa, 2003
- Barcikowska Małgorzata, „Nakdanim”, w: „Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religie, ludzie, Tom 1.”, Borzymińska Zofia, Żebrowski Rafał, Prószyński i S-ka, Warszawa, 2003
- Barcikowska Małgorzata, Borzymińska Zofia, „Hebrajski Alfabet”, w: „Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religie, ludzie, Tom 1.”, Borzymińska Zofia, Żebrowski Rafał, Prószyński i S-ka, Warszawa, 2003
- Breznitz Zvia, Oren Revital, Shaul Shelley, “Brain activity of regular and dyslexic readers while reading Hebrew as compared to English sentences”, in: „Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 17”: 707-737, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2004
- Carrell Patricia, Devine Joanne, Eskey David, “Interactive Approaches to Second Language Reading”, Cambridge University Press, 1998
- Chayen M. J., „The Phonetics of Modern Hebrew”, The Hague, Mouton, 1973
- Deutsch Avital, Frost Ram, Pelleg Sharon, Pollatsek Alexander, Rayner Keith, “Early morphological effects in reading: Evidence from parafoveal preview benefit in Hebrew”, in: “Psychonomic Bulletin & Review”, 10(2): 415-422, Springer, 2003
- Glinert Lewis, „The Grammar of Modern Hebrew”, Cambridge University Press, 2004
- Hryniuk Katarzyna, „Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania”, w: „Lingwistyka Stosowana nr 4: 2011”, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 2011
- Kautzsch E., „Gesenius' Hebrew Grammar”, Oxford University Press, 1993
- Komorowska Hanna, “Metodyka nauczania języków obcych”, s. 37-46, Fraszka edukacyjna, Warszawa, 2002
- Komorowska Hanna, „Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja”, WSiP, Warszawa, 1975

- Lambdin Thomas, „Introduction to Biblical Hebrew”, Charles Scribner’s Sons, New York, 1971.
- Mróz-Blader Katarzyna, Więckowski Wiesław, „Litery, litery”, Fundacja imienia Profesora Mojżesza Schorra, Warszawa, 2010
- Peer Lindsay, Reid Gavin, „Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators”, Routledge, New York, 2000
- Pirozzolo Francis J., Wittrock Merlin C., “Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading”, Academic Press, New York, 1981
- Ravid Dorit, „Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors”, 2001, in: „Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 14”: 459–485, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001
- Skoyles John R., “Right Hemisphere Literacy in the Ancient World”, w: de Kerckhove Derrick, Lumsden Charles J., “The Alphabet and the Brain: The Lateralization of Writing”, Springer- Verlag Berlin Heidelberg, 1988
- Szulc Aleksander, “Słownik dydaktyki języków obcych”, PWN, Warszawa, 1997
- Tomal Maciej, „Język hebrajski biblijny”, Dialog, Warszawa, 2000

Materiały internetowe:

- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters - אלהי בית - Lesson 2 Part 1 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie:
<https://www.youtube.com/watch?v=k0qCB6HOFyc>
- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters - אלהי בית - Lesson 2 Part 2 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie:
<https://www.youtube.com/watch?v=weRkNzwNgfs>
- Hebrew alphabet / alef bet Handwriting Script Letters-final letters - אלהי בית - Lesson 2 Part 3 [online], (dostęp: 28.05.2016), dostępny w Internecie:
<https://www.youtube.com/watch?v=TjNNC52qrAI>
- Strona internetowa Koła Naukowego HCI (HCI - Human-Computer Interaction), Polsko-Japońskiej Wyższej Szkole Technik Komputerowych w Warszawie, „Eye tracking” [online], (dostęp: 29.05.2016), dostępny w Internecie:
<http://hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=eye-tracking>