

А. И. Левинзон
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(Россия, Москва)
anna.j.levinzon@gmail.com

КОРПУСНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

До сих пор на уроках русского языка в российской школе практически не используются электронные корпуса. Цель статьи — продемонстрировать возможности НКРЯ как инструмента эффективной работы с детьми. Мы анализируем как основные достоинства различных методов корпусной педагогики, так и сложности, которые предстоит преодолеть учителю, выбравшему, например, метод обучения на основе анализа данных.

Ключевые слова: корпусная педагогика, Национальный корпус русского языка, обучение на основе анализа данных, русский язык в школе

Если корпусная лингвистика в России в последнее время переживает очевидный подъем, корпусное преподавание русского языка остается до сих пор занятием отдельных энтузиастов. Цель статьи — представить возможности использования НКРЯ на уроках школьной словесности. Предложенные методы, с одной стороны, базируются на теоретических принципах корпусной педагогики, предложенных еще Дж. Личем, Р. Квирком, С. Гринбаумом и Я. Свартвиком¹, с другой — разработаны на основании практического опыта занятий с детьми.

Начнем с перечисления учебных курсов, в ходе которых учителю было бы удобно применять задания, связанные с НКРЯ:

¹ См., например, [Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1997]

1. **РКИ для детей:** это направление преподавания совсем недавно было осознано как значимое для российской системы образования¹. При огромном спросе на качественные учебные материалы, способные облегчить подготовку к уроку учителю, не имеющему специального образования в области обучения русскому языку иностранцев, количество таких материалов до сих пор крайне мало.

2. **Русский язык как второй родной:** еще одно направление, активно развивающееся сегодня; высокие темпы эмиграции очевидно увеличат в ближайшем будущем количество учеников русских школ за рубежом. Заметим, что здесь, как и в случае с РКИ, максимально эффективных результатов удастся добиться, только если преподаватель подстраивает задания под конкретную группу: разнообразие речевого опыта детей, равно как и разница в структурах их первых и второго языков не позволяет ограничиться стандартными, созданными «для всех», упражнениями и заставляет ответственного учителя разрабатывать собственные пособия для урока.

3. **Занятия по подготовке к ГИА/ЕГЭ:** сборники упражнений, созданных с помощью НКРЯ, разумеется, могли бы пополнить и без того богатую коллекцию учебников, призванных готовить школьников к аттестации. Между тем, на наш взгляд, использовать Национальный корпус стоит не столько при подготовке к сдаче экзамена, сколько при составлении самих экзаменационных тестов. Ниже мы рассмотрим несколько основных преимуществ экзаменационных заданий, составленных с помощью НКРЯ.

4. **Уроки развития речи:** область, которая до сих пор считалась в российской школе второстепенной, несмотря на то, что внятное выражение мысли — умение, тренировка которого в теории составляет суть занятий родным языком. Характерно, что учителя пренебрегают уроками развития речи, заменяя их занятиями по орфографии и пунктуации, в частности, из-за отсутствия простых упражнений, представляющих собой цепочки коротких примеров и позволяющих привычным образом отрабатывать материал: задания, связанные с сочинением и анализом текстов часто требуют слишком большого подготовительного труда и нуждаются в долгой проверке. НКРЯ с его разными видами поиска — ресурс, способный снабдить

¹ Так, кафедра ЮНЕСКО, задача которой – координировать программу «Международное образование и интеграция детей мигрантов в школе», открылась в МИОО только в 2011 году.

учителя наборами недлинных контекстов, удобных для тренировки многих типов навыков.

5. Уроки литературы: при существующем количестве учебников по школьной литературе преподавателю, по-видимому, не имеет смысла осваивать новые способы подготовки к уроку; именно поэтому мы рекомендовали бы работать с НКРЯ в первую очередь в междисциплинарном пространстве, скажем, при обращении на уроках литературы к истории или к географии. В этой ситуации Национальный корпус становится инструментом быстрого поиска и организации информации, для сбора которой в других источниках учителю и ученику пришлось бы потратить немало сил.

6. Олимпиады по словесности: олимпиадное движение, в частности, составление олимпиад по лингвистике и литературе, как известно, является давней российской традицией¹. Участие в олимпиадах, до недавнего времени бывшее занятием избранных, все больше становится массовым увлечением. Тренировка олимпиадников оказывается, таким образом, с одной стороны, необходимым, с другой — чрезвычайно энергоемким для школьного учителя делом. НКРЯ, как нам кажется, можно рассматривать как справочник, с помощью которого удобно тиражировать заданный образец творческих заданий.

7. Школьные исследовательские проекты: необходимый, согласно новым образовательным стандартам, вид учебной деятельности. Неудивительно, что большинство детских научных работ, организованных школами, отличается общим недостатком — отсутствием оригинальности: ребенок в силу возраста, во-первых, мыслит несамостоятельно, во-вторых, не обладает достаточной настойчивостью для сбора интересного материала. НКРЯ — пространство, в котором даже небольшие усилия юного исследователя могут быть вознаграждены весьма любопытными находками, минимально осмыслив которые, он в состоянии получить красивый результат.

Перейдем теперь к демонстрации связанных с преподаванием словесности трудностей и методов их преодоления с помощью НКРЯ.

1) Несомненно, главную сложность для любого составителя

¹Пример тому — Международная олимпиада по лингвистике, организованная по примеру московских лингвистических олимпиад.

школьных упражнений и хрестоматий представляет выбор материала. Автору пособий, предназначенных для детей, бывает важно таким образом подобрать тексты, чтобы не только их тематика, но и язык соответствовали уровню интеллектуального и эмоционального развития предполагаемого читателя. Именно ориентация на условную «детскую речь», на наш взгляд, становится причиной того, что учебники для младшей и средней школы во многих случаях становятся для ребенка объектом насмешек и отторжения, а не приятия или солидарности. Педагоги, занятые разработкой заданий по русскому языку, по большей части не имеют возможности строить свои тексты исходя из результатов, полученных социолингвистами, описывающими реальные особенности живой письменной и устной речи детей. В то же время авторы пособий могли бы, как нам кажется, сделать входящие в них тексты менее искусственными и, соответственно, более приемлемыми для читателей, если бы хотя бы иногда использовали в качестве проверочного образца НКРЯ.

Приведем характерный пример: стремясь подражать детской манере общения, составители учебников обычно активно используют существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Так, в многочисленных методических пособиях по развитию речи у детей¹ предлагается использовать в качестве материала для выучивания, выразительного чтения и анализа отрывок из стихотворения С. Погореловского:

*Вот он — хлебушко душистый
Вот он — теплый, золотистый!
В каждый дом, на каждый стол
Он пожаловал-пришел.*

Как известно, учебники, предназначенные для детей младшего школьного возраста стараются оперировать ограниченным набором лексических единиц. Ниже мы обсудим возможность вычленения такого базового списка лексики с помощью НКРЯ, пока же сформулируем следующий вопрос: насколько уместно использовать слово «хлебушко» в качестве элемента развития речи семи — восьмилетнего ребенка? Национальный корпус послужит нам инструментом, позволяющим быстро установить как частотность употребления лексемы, так и обычные контексты ее бытования. Поиск в корпусе показывает следующий результат: на общий объем

¹ См., например, [Каландарова, 2009: 112].

в 192 840 904 слова интересующее нас существительное дает всего 65 вхождений. Недолгий просмотр примеров позволяет обнаружить следующий любопытный контекст: *С этой войны слова новые появились, которые в большом ходу: барыга, ксивы (документы), шансы (деньги), крохобор, прохаря (сапоги), хлебушко и многое другое. Такие выражения: “будем посмотреть”, “еще тот”, “война спишет”; про что-нибудь хорошее, прочное говорят: “Миколаевское”. Про здорового, удалого: “С Волги” и т. д. (...) 6.10.45 г.* [Владимир Чивилихин. «Моя мечта — стать писателем», из дневников 1941–1974 гг. (2002) // «Наш современник», 2002.06.15]. Как видим, слово, которое авторами учебников для детей воспринимается, по-видимому, как принятое ласковое и уважительное обозначение хлеба, в действительности, является крайне малоупотребительным и, если не жаргонным, то, во всяком случае, ярко просторечным. Включение его в учебники по развитию речи для детей представляется, таким образом, неоправданным.

2) Другая непростая задача, которую приходится решать учителю русского языка — борьба со скукой на уроке. Рамки статьи не позволяют нам останавливаться на критериях, представляющихся значимыми при подборе примеров для упражнений и текстов для анализа; заметим только, что одним из основных свойств удачных, с точки зрения возбуждения у ребенка желания работать с языковым материалом, отрывков является присутствие конфликта. Тексты о природе, в изобилии представленные в учебниках русского языка, как правило, лишены именно этой составляющей. *На поляну вышел огромный однорогий лось. Зверь постоял с минуту, как бы к чему-то прислушиваясь, и зашагал дальше* [Никитина, 2009:154] — вот всего лишь один из многочисленных примеров таких лишенных внутреннего движения текстов. Работая с НКРЯ, автор учебника мог бы подобрать куда более динамичные короткие отрывки, затратив при этом совсем немного усилий. Предположим, учителю хочется найти текст именно про лося. В этом случае, задав подкорпус детской литературы, получаем, например, такие контексты: *Дело было ясное. Кто-то стрелял в лосёнка и ранил его. Стрелял браконьер, дурак. Он знал: лосей бить запрещено. Выстрелив, он напугался того, что сделал, убежал домой.* [Юрий Коваль. У Кривой сосны (1979)] или *Лось наклонил голову и стал шумно, большими глотками пить воду.— Эй, рогатый! — закричал лосю*

маленький лягушонок. — Это не твой ручей! [Сергей Георгиев. Маленький зеленый лягушонок // «Мурзилка», 2001] или *Заяц сидел под кустом и мыл себе уши. — Возьми еловую шишку! — крикнул Ёжик. — Еловой шишкой лучше отмывается! — А чем вы посоветуете почистить мне рога? — спросил, выйдя на опушку перед Ежикиным домиком, Лось* [Сергей Козлов. Правда, мы будем всегда? (1969–1981)]. Интрига, присутствующая во всех найденных нами примерах, делает их в глазах ребенка привлекательными объектами для исследования.

Еще один способ поддержать интерес детей к упражнению — выстроить его вокруг персонажа, которому ребенок заранее симпатизирует. Упражнение на отработку постановки знаков препинания, в котором 10–15 сложных предложений посвящены рыцарским битвам, образу жизни принцесс или быту пиратов, почти невозможно придумать, но относительно просто скомпоновать с помощью НКРЯ.¹

Наконец, сама возможность взаимодействовать со сложной и в то же время удобно организованной электронной системой делает процесс обучения на уроках и выполнения домашних заданий делом вполне приятным. Обучающий корпус был выделен в составе НКРЯ именно с этой целью: дать возможность ученику и преподавателю работать с текстами, подобранными и размеченными в соответствии со стандартами школьного образования. Для самостоятельной работы ребенка в корпусе потребуется, разумеется, наличие в школе достаточного числа компьютеров, однако, даже в отсутствие возможности работать всем классом одновременно, учитель может предлагать детям домашние задания в НКРЯ. Виды таких заданий могут варьироваться от совсем простых (подобрать пример на изученное явление) до действительно сложных (провести собственное мини-исследование на заданную тему).

3) Требование постоянного повторения, а значит, необходимость использовать большое число однотипных упражнений — трудность, которая также может быть преодолена с помощью НКРЯ. Учитель часто оказывается в ситуации, когда существующих пособий ему оказывается недостаточно: все задания на конкретную тему сделаны, а ученики все еще не достаточно хорошо освоили материал.

¹ Примеры таких тематически подобранных упражнений можно найти в сборнике [Левинзон, 2014].

Придумывание примеров в этом случае невозможно: во-первых, качество придуманного в соответствии с собственной языковой интуицией автора материала окажется невысоким; во-вторых, фантазия даже самого творческого сочинителя при выдумывании многочисленных фраз одного типа быстро истощается. В этой ситуации мы рекомендовали бы использовать метод стилистического эксперимента¹ при составлении Тренажера по академическому письму²: в корпусе подбирается пример на изучаемое языковое явление, далее этот пример «портится» — в нем появляется пропуск, который следует заполнить или характерная ошибка, которую надо найти.

Представим в качестве примера создание упражнения на отработку правильного употребления двойных союзов. «Ухудшение» хорошего примера проводится в несколько этапов:

Шаг 1: задаем двойной союз и подбираем ряд примеров в НКРЯ. Возьмем союз *как... так и* и рассмотрим всего одну из множества полученных фраз: *Галль полагал, что как тело состоит из отдельных органов со своими функциями, так и мозг состоит из многих «ментальных органов», занимающихся теми или иными мыслительными процессами* [Игорь Лалаянц. Детектор лжи на молекулярном уровне? Завтра, завтра... послезавтра! // «Знание — сила», 2003].

Шаг 2: сокращаем пример, устраняем тавтологию. *Галль полагал, что как тело состоит из отдельных органов со своими функциями, так и мозг составлен из многих «ментальных органов».*

Шаг 3: заменяем неизвестное школьнику имя собственное. *По мнению ученых восемнадцатого века, как тело состоит из отдельных органов со своими функциями, так и мозг составлен из многих «ментальных органов».*

Шаг 4: заменяем правильный двойной союз на неверный. *По мнению ученых восемнадцатого века, как тело состоит из отдельных органов со своими функциями, но и мозг составлен из многих «ментальных органов».*

Действуя по этому алгоритму, учитель может без труда подобрать нужное число предложений для исправления/заполнения про-

¹ Метод стилистического эксперимента, суть которого состоит в подстановке неудачного варианта в образцовый текст и последующем анализе причин стилистической неудачи, был предложен А.М. Пешковским [Пешковский, 1930].

² Адрес тренажера <http://web-corpora.net/acad/accounts/register/>

пусков — в случае необходимости тексты могут быть ограничены жанром, тематикой или характером адресата.

4) Выше мы отмечали уже принципиальное несоответствие между временем, имеющимся в распоряжении учителя на подготовку к уроку, и затратами, необходимыми для составления нестандартных заданий, без которых невозможна тренировка потенциальных участников олимпиад. Как нам кажется, НКРЯ может выполнять функцию образовательной среды, в рамках которой создание упражнений, требующих творческого решения, оказывается делом, посильным даже занятому повседневной работой школьному учителю.

Предложим здесь несколько заданий, придуманных нами с использованием контекстов из НКРЯ и книги К. Чуковского «Живой как жизнь». Подчеркнем, что в данном случае речь идет именно о тренировке работы с непривычным языковым материалом — наши вопросы требуют долгого размышления, в некоторых случаях привлечения дополнительных сведений и не являются собственно «олимпиадными», то есть решаемыми в отсутствие не представленного в задаче материала.

— *Что означала фраза художник полюбил водолазку в 1950-х годах и что она значит сейчас?*

— *В текстах XIX века можно встретить выражения **запросто приехать на обед**. Что означало в этих текстах слово **запросто**?*

— *В историко-политических сочинениях XVIII века можно встретить выражения **члены верхней камеры** и **члены нижней камеры**. О каких камерах идет речь?*

— *В научных трудах XVIII века можно встретить выражения **противное трение**, **противная сила**. Что означало в этих текстах слово **противный**?*

— *Почему в начале XX века заявление **он обязательно тебя побьет** могло показаться смешным?*

— *Фраза **в церковь не пустили никого, кроме поезда** была совершенно нормальной в начале XIX века. Как вы ее объясните?*

Другой тип работы, подготавливающий ребенка к участию в олимпиаде и в то же время развивающий у него вкус к научной деятельности, можно предлагать ученикам, уже обученным поиску в НКРЯ. Мы советовали бы начинать с простых и в то же время любопытных для ребенка вопросов, например:

— Кто из русских писателей, согласно НКРЯ, первым написал о ерунде?

— Какой русский писатель, согласно НКРЯ, одним из первых заставил своих героев есть чипсы?

— В современном школьном и студенческом жаргоне слово **ботать** означает учиться, работать. Что оно значило в XIX веке?

Более сложная задача связана с поиском лексических несоответствий в художественных текстах. Удобным материалом здесь служат исторические романы, в частности, хорошо известные старшеклассникам детективы Б. Акунина¹. Рассмотрим одно из таких заданий и ход его выполнения.

Б. Акунин пишет, что действие второго тома романа «Алмазная колесница происходит в 1878 году. С помощью НКРЯ докажите, что речь героя отличается от той, что могла звучать в указанный период.

Лошадей в Японии мало, и они дороги, а людей много, и они дешевы. Рикша — профессия из новых, лет десять назад про нее здесь не слыхивали. Колесный транспорт считается тут европейским новшеством. Этаким бедолага пробегает за день верст шестьдесят. Зато плата по местным понятиям очень хорошая. Если повезет, можно пол-цены заработать, это по-нашему рублишко. Правда, долго рикши не живут — надрываются. Годика три-четыре, и к Будде в гости.

Ученику, взявшемуся за выполнение задания, придется догадаться, что «доказательство» в данном случае сводится к поиску слов и выражений, не употреблявшихся в конце XIX-го века и пришедших в роман из словаря самого писателя — человека века XX-го. От школьника в этом случае потребуются определенная языковая интуиция, поскольку выяснять время вхождения в язык всех лексических единиц в отрывке, разумеется, окажется слишком сложно. Развитие такой интуиции, впрочем, и является одной из целей упражнения. В нашем случае в тексте присутствуют три главные точки несоответствия, которые предстоит выделить ученику, работая с НКРЯ: это выражения *колесный транспорт*, появившееся во время Второй мировой войны и относившееся первоначально исключительно к военной технике, и *по местным понятиям*, дати-

¹Идея задания на материале текста Б. Акунина принадлежит Н.Р. Добрушиной — см., например, ее задание на www.studiorum.ruscorgpora.ru

руемое корпусом 1970 годом; лексема бедолага, по данным НКРЯ, также не могла встретиться раньше 20-х годов XX века. Заметим, что предложенный здесь анализ отрывка является весьма поверхностным и ни в коем случае не претендует на полноту: вполне вероятно, что вдумчивый школьник, сопоставив материалы Национального корпуса и акунинского текста, сделает еще много любопытных наблюдений.

Вкратце представив задачи, которые школьный учитель в состоянии решить, пользуясь НКРЯ, обобщим описание методов работы с Национальным корпусом на уроке словесности.

Корпусное преподавание может быть условно разделено на два типа: «легкий» и «трудный». Пользуясь «легким» методом, преподаватель предлагает ученикам заранее подготовленный материал, представленный либо в бумажном виде, либо в виде загодя сконструированного файла или презентации. В ходе подготовки к занятию учитель

— выделяет внутри корпуса подкорпус текстов, наиболее актуальный для решения поставленных учебных задач;

— получает искомые контексты, фильтрует данные, отсеивая примеры, не укладывающиеся в представляемую теоретическую модель;

— упрощает выбранные для демонстрации примеры таким образом, чтобы их содержание, во-первых, являлось понятным и, во-вторых, не отвлекало учеников от собственно лингвистического анализа;

— предлагает полученные в НКРЯ данные в виде списков контекстов, учебных упражнений или иллюстраций высказанных теоретических положений.

Достоинства метода очевидны: во-первых, на подготовку учебных заданий тратится минимум времени; во-вторых, список примеров является выборкой реальных словоупотреблений — НКРЯ в этом случае становится инструментом экспертизы, дополняющим интуицию; в-третьих, используя статистику, преподаватель может выбрать из нескольких возможных примеров те, что наиболее характерны для изучаемого языкового регистра.

Недостатков у предложенного способа работы немного, однако, они достаточно существенны для того, чтобы в целом ряде ситуа-

ций предпочесть менее предсказуемый, однако куда более творческий «трудный» способ. Речь идет, во-первых, о получении преподавателем возможности невольно или сознательно манипулировать полученным материалом, «подгоняя» его под готовые концепции. Во-вторых, что не менее важно, работа ребенка носит в этом случае механистический характер: ученик всего лишь воспроизводит ответы, полученные до него учителем.

«Трудный» метод предполагает самостоятельную работу ученика с НКРЯ — в идеале такая работа проводится в классе под контролем учителя; в случае недостаточной оснащенности школы корпусное задание может быть дано на дом. Этот способ также имеет два варианта. Вариант первый строится следующим образом:

— готовясь к занятиям, преподаватель собирает и анализирует данные Обучающего корпуса НКРЯ. Обратим внимание на то, что здесь, в отличие от «легкого» способа, все задания строятся на материале именно Обучающего корпуса: предлагать ребенку самому проводить поиск во всем многообразии текстов, представленных в НКРЯ, по-видимому, нецелесообразно;

— из нескольких возможных типов поиска в качестве учебного задания выбирается тот, что дает наименее противоречивую подборку примеров;

— ученику предлагается от начала до конца пройти проделанный преподавателем путь: получив учебное задание, ребенок входит в Обучающий корпус, подбирает контексты и анализирует их.

— результат работы ученика оценивается как положительный, если он с возможной точностью повторяет результат, полученный учителем.

В этом случае ребенок, во-первых, получает удовольствие от работы с современным электронным ресурсом; во-вторых, исследует реальный языковой материал; в-третьих, самостоятельно замечая языковые явления, он лучше усваивает информацию о них. Результат работы может быть представлен в форме короткого текста. Несмотря на то, что само исследование в данном случае будет носить фиктивный характер, отчет о нем окажется полезным упражнением в области развития письменной речи.

Организуя «трудное» взаимодействие с НКРЯ, учителю стоит помнить о том, что метод окажется неподходящим для двух групп учеников:

1) тех, кто не склонен к самостоятельности, не верит в свои силы или теряется перед обилием материала;

2) тех, кто не в состоянии увлечься работой, требующей значительных затрат времени и внимания, но лишенной серьезного творческого потенциала.

Если для первой группы более предпочтительным окажется «легкий» метод, для последней мы предлагаем второй вариант метода «трудного». Вариант этот базируется на концепции DDL (Data Driving Learning — обучение на основе анализа данных), разработанной Тимом Джонсом и представленной, в частности, в его работе «Компьютеры в изучении языка»¹. К основным принципам DDL обычно относят:

1. отказ от дедуктивного обучения в пользу индуктивного;
2. формулировку полученной учеником информации не в виде набора правил –исключений, но в виде распознанных языковых тенденций;
3. внимание не к «правильному», но к редкому и неожиданному в языке.

Ход работы учителя, решившегося на этот вариант, выстраивается так.

— Преподаватель, исходя из своих представлений о возможностях и желаниях ученика, предлагает ему для решения несколько возможных задач.

— Ребенок выбирает задачу, входит в Обучающий корпус НКРЯ и приступает к сбору материала.

— Полученные данные ученик обрабатывает и формулирует на их базе собственные выводы, которые могут расходиться с предположениями преподавателя или учебника.

— Результат представляется в форме мини-исследования. Такое исследование имеет очень узкую направленность и небольшой объем, однако обладает реальной научной ценностью и может быть в дальнейшем развито.

Важнейшее достоинство метода DDL — возможность в полной мере реализовать принципы автономного обучения. Ребенок чувствует ответственность за результат занятия, как следствие, повышается его мотивация. Другой фактор повышения мотивации —

¹ См., например, Johns, T. Whence and whither classroom concordancing? in [Bongaerts, De Haan, Lobbe, Wekker, 1988].

стремление удовлетворить любопытство, пробуждаемое неоднозначными и противоречивыми примерами, найденными в корпусе. Знание, полученное на занятии, является новым и не повторяет информацию, которую ребенок мог бы прочитать в учебнике или услышать от учителя. Наконец, в классе создается естественная рабочая обстановка: сотрудничая с преподавателем и коллегами по учебе, ребенок усваивает правила поведения в профессиональном сообществе. Преподаватель, пользующийся DDL, перестает быть истиной в последней инстанции: его задачей становится организация условий работы, создание четких инструкций и содержательное обсуждение результатов. Учитель, таким образом, передает ученику самую ценную из имеющейся у него информации: информацию о стратегиях анализа данных.

Принятое в российском школьном филологическом образовании уважение к правилам и четкости формулировок не позволяют выстраивать на базе DDL существенную часть занятий. Использование метода, кроме того, мешают технофобия учителей и нежелание учеников выполнять задания, требующие исследовательских навыков. Неумение пользоваться представленным в НКРЯ терминологическим аппаратом, равно как и небольшой объем нормативного Обучающего корпуса также могут служить помехой для эффективного использования метода на уроках. Между тем, предложенный способ работы с НКРЯ представляется нам чрезвычайно удачным при выполнении проектных заданий: напомним, что сколь бы ограниченную область ни рассматривал в этом случае школьник, его результаты, тем не менее, с большой вероятностью будут отличаться аккуратностью и оригинальностью — свойствами, наиболее ценными для детских исследовательских работ.

Завершим наш анализ использования НКРЯ на уроках русского языка и литературы рассмотрением нескольких конкретных учебных задач, решаемых с помощью НКРЯ.

1. Составление списков слов для начинающих читателей.

Несмотря на то, что в последние годы в англо-американской системе образования все больше укрепляются позиции сторонников звуко-буквенного обучения чтению и письму, по-прежнему обяза-

тельными для составления разнообразных методик остаются так называемые списки Дольча и Фрая¹. Мы имеем в виду списки слов, которые ребенок должен узнавать зрительно и, соответственно, написание которых должно быть заученно подобно заучиванию иероглифов. Проблема заучивания и зрительного узнавания не слишком актуальна для ребенка, обучающегося чтению по-русски², однако, другое направление использования списков Дольча и Фрая, а именно, составление учебных текстов для чтения на их основе, представляется актуальным и для российской школы. Действительно, современные российские буквари, как кажется, включают лексику соответствующую в первую очередь индивидуальным вкусам их авторов. *Мышата Тиша и Глаша — шалунишки. Они шалили, шарили по углам, шуришали и нашли сыр, шпроты и лапшу. Мышата устроили пир. Пригласили ли они на пир кошку Мурку?* — читаем мы в одном из популярных в российской начальной школе пособий³. Здесь, как и в описанном выше случае с *хлебушком* неясно, насколько оправданным является выбор конкретных лексем для составления текста. Еще более странным выглядит набор слов, представленных авторами в упражнении, обучающем первоначальным навыкам чтения и письма: в задании ребенку предлагается вписать первую букву (в нашем случае букву *д*) в слова *диво, дума, дрова, дракон, диван* и *друг*.⁴ Между тем, обратись авторы азбуки к НКРЯ, простой анализ частотных лемм, начинающихся с *д* в подкорпусе детской литературы, показал бы, что, не считая коротких *дом* и *день*, наиболее актуальными для детского чтения являются не *дума* или *дрова*, а *деревня, двор, доктор, деньги* и *дождик*. Список Фрая, как известно, был составлен на основе The American Heritage Word Frequency Book, чьи авторы⁵ еще в 1971 году с помощью компьютерной программы проанализировали рекомендованные для школьников США тексты и, распределив произведения по возрастам и научной тематике, выбрали наиболее часто встречающиеся, а значит, наиболее актуальные для использования детьми, лексические единицы. Создание аналогичного списка с использованием данных НКРЯ несо-

¹ Подробнее см, например, в [Farrell, Osenga, Hunter].

² Впрочем, именно на зрительном узнавании частей слов основана, в частности, известная система «кубиков Зайцева».

³ Бунеев, Бунеева, Пронина, 2002: 84]

⁴ [Бунеев, Бунеева, Пронина, 2002: 33]

⁵ [Caroll, Davies, Richmond, 1971]

мненно позволило бы сделать учебники детского чтения более эффективными.

2. Создание экзаменационных заданий.

Парадоксальное сочетание высокого процента школьников, получающих высшее образование, и крайне низкой общей письменной грамотности населения вызвано, в частности, неспособностью школьной программы по русскому языку и литературе подготовить ребенка к осмыслению и составлению текстов, с которыми он встретится в реальной взрослой жизни. Художественная литература долгие годы остается основным источником примеров для учебных заданий; публицистика, используемая в ЕГЭ и ГИА также тяготеет прежде всего к канонам классических литературных образцов. Между тем, такие области письменной речи как, например, научная или деловая, почти полностью исключены из обихода школьной словесности. Обращение к НКРЯ позволило бы быстро накопить базу тренировочных и экзаменационных заданий на основе этих функциональных стилей, умелое пользование которыми чрезвычайно важно для успешной послешкольной жизни ученика.

3. Подготовка междисциплинарных проектов.

Появление новых отраслей знания на стыке не взаимодействовавших прежде наук обуславливает необходимость проведения интердисциплинарных занятий и в школе. Сложность подготовки такого рода проектов связана не только с чисто организационными проблемами сотрудничества учителей разных предметов, но и с отсутствием материала, на котором школьник мог бы выстроить свои относительно самостоятельные выводы. Художественный текст и здесь до последнего времени оказывалась единственным пространством пересечения, скажем, литературы и истории. При этом оригинальность выводов ребенка, работающего с хорошей книгой (а плохие книги детям, очевидно, сложно и едва ли полезно читать и изучать), обычно невелика: большинство сколько-нибудь значимых произведений литературы, в том числе современной, уже проанализированы и прокомментированы взрослыми исследователями. НКРЯ представляется в этой связи чрезвычайно удобным источником информации, на основании которой могут строиться легко вы-

полнимые и вполне любопытные историко-лингвистические изыскания. Так, требующий тщательности, но достаточно несложный анализ частотности и графиков распределения по десятилетиям существительных с суффиксом *ист позволяет нарисовать яркую картинку, которую потом юный автор проекта мог бы расширять в любом интересующем его направлении. Мы видим, например, что 1900-е годы — это время *гимназистов, анархистов, телеграфистов, фельетонистов, аферистов, эгоистов, пессимистов* (единственный период XX-го в., когда их больше, чем *оптимистов*) и *скандалистов*. В 1910-е популярны *металлисты* (появляется специальное слово для обозначения рабочих, льющих металл), *кавалеристы, романисты, индивидуалисты, синтетисты*, объединяющие театр, музыку, живопись и поэзию, а также *идеалисты* — скоро революция. В 1920-е годы обсуждают *коммунистов, марксистов, материалистов и интернационалистов*, в моду входят *куплетисты*, вдруг в центре внимания оказываются *букинисты и кокаинисты*, а по улицам по-прежнему разгуливают *бакенбардисты*. Остановимся на этом, предоставив нашему читателю-учителю вместе с учениками самому пройти проделанный нами путь, совершая при этом множество мелких, но забавных открытий.

Воспользовавшись НКРЯ, подыщем, наконец, образ для описания учителя, пользующегося на уроках корпусными технологиями: поставив в поле поиска *имя существительное + прокладывать + путь* получим *ледокол* — этой метафорой и закончим наш краткий обзор достоинств работы с НКРЯ на уроках школьной словесности.

Литература

Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. Моя любимая азбука М.: Баласс, 2002

Каландарова Н. Н. Уроки речевого творчества: 1, 2, 3, 4 класс. М.: ВАКО, 2009

Левинзон А. И. Русский язык. Развитие письменной речи 5 – 6 классы. — М. Вентана-Граф, 2014

Никитина Е. И. Русский язык. Русская речь 5 класс. М., Дрофа, 2009

Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка лингвистики и стилистики. М, 1930

Bongaerts P., De Haan P., Lobbe S. & Wekker H. (Eds.), *Computer applications in language learning*. Dordrecht: Foris, 1988

Carroll J., Davies P., Richmond B. *The American Heritage Word Frequency Book*. Boston, Houghton Mifflin, 1971

Farrell L., Osenga T., Hunter M. *Comparing the Dolch and Fry High Frequency Word Lists [Электронный ресурс]* URL: <http://www.readsters.com/> (дата обращения 15.10.2014)

Knowles G., Mcenery T., Fligelstone S., Wichman A. (Eds.) *Teaching and language corpora*. Longman, 1997

Quirk R., Greenbaum S., Leech G. and Svartvik J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman, 1985

A. I. Levinson

National Research University "Higher School of Economics"

(Russia, Moscow)

anna.j.levinson@gmail.com

USING CORPUS DATA IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM

Corpora have not yet become an everyday tool of a Russian language teacher in Russia. My goal is to demonstrate a wide range of usage-based approaches which can be applied in the teaching of L1 to children. I present the benefits of exploiting Russian National Corpus as a valuable pedagogical resource, as well as obstacles which can be caused by using data-based teaching methods.

Key words: Usage-based approaches, data-based teaching, Russian National Corpus, Russian language teaching

References

Bongaerts P., De Haan P., Lobbe S. & Wekker H. (Eds.). *Computer applications in language learning*. Dordrecht, Foris, 1988.

Buneev R. N., Buneeva E. V., Pronina O. V. *Moya lyubimaya azbuka [My favorite alphabet]*. Moscow, Balass Publ., 2002, p. 84.

Caroll J., Davies P., Richmond B. *The American Heritage Word Frequency Book*. Boston, Houghton Mifflin, 1971.

Farrell L., Osenga T., Hunter M. *Comparing the Dolch and Fry High Frequency Word Lists*. Available at URL: <http://www.readsters.com/> (accessed 15.10.2014)

Kalandrova N. N. *Uroki rechevogo tvorchestva* [Lessons of language creativity]. Moscow, VAKO Publ., 2009.

Knowles G., Mcenery T., Fligelstone S., Wichman A. (Eds.) *Teaching and language corpora*. Longman, 1997

Levinzon A. *Russkii yazyk. Razvitie pis'mennoi rechi 5 – 6 klassy* [Russian language. Creative writing]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2014.

Nikitina E. I. *Russkii yazyk. Russkaya rech'* [Russian language. Speaking and writing in Russian]. Moscow, Drofa Publ., 2009 (In Russ.)

Peshkovsky A. M. *Voprosy metodiki rodnogo yazyka lingvistiki i stilistiki* [Questions of methodic, linguistics and stylistic of a first language]. Moscow, 1930.

Quirk R., Greenbaum S., Leech G. and Svartvik J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow, Longman, 1985.