



УДК 373.31

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ:
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Харченко О.О.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
начального образования*

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск

o_har69@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу проблем становления лингвистического мышления младших школьников. Автором описаны и интерпретированы результаты прямого ассоциативного теста, сделаны выводы об уровне развития лингвистического мышления учащихся. Предложены лингвистические задачи, направленные на обучение установлению связей между грамматическими понятиями и их существенными признаками.*

Ключевые слова: *лингвистическое мышление, младший школьник, лингвистическая задача, грамматическое понятие, лингвистические термины.*

LINGUISTIC THINKING OF SCHOOLCHILDREN: PROBLEMS
OF FORMATION IN PRIMARY SCHOOLS

Kharchenko O.O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory
and Methodology of Primary Education*

Smolensk State University

Smolensk

o_har69@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the problems of formation of linguistic thinking of primary school students. The author describes and interprets*

the results of a direct associative test, draws conclusions about the level of development of linguistic thinking of students. Linguistic tasks aimed at teaching the establishment of connections between grammatical concepts and their essential features are proposed.

Keywords: *linguistic thinking, primary school student, linguistic task, grammatical concept, linguistic terms.*

Введение

Лингвистическое мышление – специфическая когнитивная функция, присущая всем носителям конкретного языка. Этот феномен имеет двоякую природу: с одной стороны, уровень развития лингвистического мышления определяет успешность овладения языком, с другой – является результатом собственной речемыслительной деятельности человека, в том числе школьника.

Разрешение той или иной проблемной ситуации, связанной с выбором правильной буквы или определением грамматического значения слова, возможно при развитой способности устанавливать очевидные и опосредованные связи и отношения между фактами языка. Будучи сложно организованным интеллектуальным процессом, лингвистическое мышление предусматривает осуществление формально-логических операций с единицами языка, а значит, требует подъема на новый уровень развития мышления – понятийный, или теоретический.

Лингвистическое мышление является объектом пристального внимания и научного анализа не один десяток лет. Авторитетные специалисты в области педагогической психологии и психолингвистики (Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Д.Н. Богоявленский, а также В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, К.Ф. Седов и др.) и ученые-методисты (В.А. Добромыслов, Э.В. Криворотова, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, А.В. Текучев, Л.П. Федоренко и др.) единодушны в признании необходимости целенаправленного формирования и развития лингвистического мышления школьников как условия успешного усвоения законов и закономерностей функционирования языковой системы.

В этой связи особую значимость приобретает разработка методического инструментария для целенаправленного формирования лингвистического мышления, которое проявляет себя, в частности, в свободном владении операциями анализа и синтеза (установление сходства – различия, деление на части – соединение частей в целое), классификации (распределение объектов по группам с учетом классификационного критерия; выявление признака, по которому объекты могут быть разбиты на группы; вычленение лишнего объекта), обобщения (подведение под родовое понятие) и конкретизации. Очевидно, что содержательное наполнение перечисленных операций определяется особенностями тех единиц языка, с которыми работает школьник. Успешность осуществления необходимых умственных действий находится в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка.

Формирование лингвистического мышления на понятийном (словесно-логическом) уровне должно в целом завершиться к окончанию начальной школы, Однако восхождение от наглядно-образного к словесно-логическому типу – процесс весьма длительный, обладающий определенной этапностью и сопровождающийся рядом трудностей. Главная из них обусловлена противоречием между конкретностью детского мышления и отвлеченностью осваиваемых языковых понятий, которые Д.Н. Богоявленский квалифицировал как «своего рода второй этаж абстракции, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений» (Богоявленский, 1979). Именно развитая способность к абстрагирующей деятельности выступает ключевым условием, позволяющим не только усвоить существенные признаки языкового понятия, но и встроить его в систему уже сформированных на основе установления внутри- и межпонятийных связей. Чтобы эффективно управлять их возникновением и развитием, необходимо располагать полной информацией о способности учащихся актуализировать эти связи в процессе решения языковых задач.

Постановка проблемы

Таким образом, проблема нашего исследования обусловлена

противоречием между важностью ключевого компонента лингвистического мышления – умения обнаруживать связи между языковыми понятиями, их признаками и средствами материального выражения и недостаточной разработанностью методического инструментария для его формирования у младших школьников.

Цель исследования

На основании выявленного у учащихся уровня владения умением актуализировать связи между языковыми понятиями и их признаками разработать методические средства, обеспечивающие осознание взаимной обусловленности формы, значения и формы грамматических единиц.

Методы исследования

В работе использованы психологические методы экспериментального исследования речи (прямой (свободный) ассоциативный тест), методы качественного анализа полученных данных (описание результатов письменных работ и их интерпретация).

Результаты исследования

Поскольку умение устанавливать внутри- и межпонятийные связи является компонентом лингвистического мышления, представим определение этого ключевого для нашего исследования понятия, сформулированное Э.В. Криворотовой: «Лингвистическое мышление – это качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций и наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями» (Криворотова, 2007).

Уровень развития лингвистического мышления выступает в письменной речевой деятельности учащихся фактором, который обладает определяющим значением для решения орфографических задач двух типов: 1) орфограмм слабых позиций, 2) грамматико-орфографических задач. Последние и ставятся, и решаются на грамматической основе.

Для дальнейшего изложения ограничим объект нашего исследования грамматическими понятиями, значимыми для обучения младших школьников обнаружению и способам решения задач письма второго типа – грамматико-орфографических.

Изучение законов грамматики, выработка способности находить точку их приложения сопряжены с объективными сложностями. Одна из причин состоит в следующем: «языковое устройство трудно для осмысления, потому что как объект изучения оно не дано нам в непосредственном наблюдении» (Золотова, 2004). Другая причина, как было сказано выше, связана с особенностями детского мышления. Общеизвестно, что в начале школьного обучения при оценке фактов языка у учащихся доминирует житейская логика. В этой связи в качестве иллюстрации уместно привести задания-ловушки, разработанные Г.А. Цукерман и призванные столкнуть житейское и языковое видение детьми языковых явлений. Так, если при ответе на вопрос, какое из слов – *червячок* или *змея* – длиннее, ученик выбирает последнее, это говорит о том, что в его сознании представления о реальном предмете превалируют над представлением о «протяженности» слова как комплекса звуков (букв), которым этот предмет обозначен.

Неспособность отвлечься от лексического значения слова мешает младшим школьникам, например, в подведении конкретных слов под общекатегориальное значение предметности (процессуальности, непроцессуального признака и т.п.). Так, определение частеречной принадлежности слова будет для ребенка затруднено, если конкретное лексическое значение находится на периферии полевой структуры (теория функционально-семантического поля А.В. Бондарко) той или иной части речи. Результатом являются ошибки типа: слова *работа*, *бег*, *прыжки*, *бросок* и т.п. квалифицируются как глаголы, так как они обозначают конкретное физическое действие или движение; слова *чистота*, *белизна*, *смелость* и т.п. – как имена прилагательные и т.п.

Ограничившись данными примерами, скажем, что умственные операции

с языковыми единицами, направляемые житейской логикой, находятся на нижнем понятийном уровне. По меткому выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские» (Выготский, 2024). По мере овладения содержанием начального курса русского языка младшие школьники демонстрируют все большее тяготение к абстрагирующей деятельности, которая проявляется в способности отвлечься от лексического значения слова и сосредоточиться на его грамматических признаках. Такая способность называется лингвистическим отношением к слову и предложению как единицам грамматики. Именно его сформированность является первой ступенью на пути становления лингвистического мышления.

В определении ключевого для нашего исследования понятия важно указать Э.В. Криворотовой на высокий уровень сформированности мыслительных (формально-логических) операций (их перечень представлен нами во введении). Владение этими операциями составляет необходимую интеллектуальную базу, позволяющую младшему школьнику: 1) свободно ориентироваться в существенных признаках грамматических понятий, 2) понять, что такое грамматическое значение, 3) осознать, что однородные грамматические значения образуют грамматическую категорию. Данный перечень показателей сформированности лингвистического мышления не претендует на исчерпывающую полноту, однако уровень их развития у учащихся можно расценивать как ключевые результаты грамматической работы, проводимой в начальной школе.

В какой мере школьники, освоившие практически весь корпус грамматических понятий к середине 4 класса, осознают отношения между ними и умеют устанавливать связи и зависимости? Чтобы ответить на этот вопрос, нами был проведен прямой (свободный) ассоциативный тест. Участниками эксперимента стали 29 учащихся 4 «Б» и 27 учащихся 4 «В» класса МБОУ СШ «Гимназия № 1 им. Н.М. Пржевальского» г. Смоленска, которые работают по учебнику «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого УМК «Школа

России».

Исследование проводилось в формате игры «Пароль – отзыв». Учитель устно предъявлял четвероклассникам слова-стимулы, на запись каждого слова-реакции отводилось не более 5 секунд.

В качестве слов-стимулов выступали лингвистические термины, обозначающие уже изученные детьми грамматические понятия: *слово, предложение, подлежащее, часть речи, грамматическое значение, имя существительное, лицо, род, число*.

Участники эксперимента (первая группа) получили установку на работу с лингвистическими терминами. Таким образом мы стремились направить мыслительную деятельность учащихся на актуализацию сложившихся в их сознании внутри- и межпонятийных связей между грамматическими понятиями и их признаками.

Далее опишем результаты, полученные при проведении свободного ассоциативного теста, и интерпретируем их.

Так, предъявление первого слова-стимула было определено тем обстоятельством, что «главный работник в языке – слово» (выражение М.С. Соловейчик). Реакцией на данное слово-стимул в более чем половине случаев (59,3%) стали конкретные слова (*заяц, клетка, один, автомобиль* и т.д.). Однако в ряде ответов были представлены оппозиции: *слово – буквы* (как строительный материал для данной единицы языка), *слово – предложение* (как единица более высокого уровня, состоящая из слов), *слово – часть речи* (слово как грамматическая единица). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о тяготении четвероклассников к пониманию слова как носителя лексического значения.

Примерно треть учащихся (29,2%) в качестве реакции на термин *предложение* посчитала необходимым выразить те или иные мысли с помощью 3–5 слов, при этом остальные две трети участников эксперимента актуализировали связи: *предложение – часть текста (текст, речь)*, *предложение – словосочетание, предложение – слово (слова)* (22,2%),

предложение – сказуемое, *предложение* – основа, *предложение* – точка, *предложение* – восклицательное. Из представленных данных видно, что учащиеся в целом осознают наличие иерархической связи языковых единиц, которые существуют для того, чтобы, по выражению Г.А. Золотовой, «выйти за свои пределы, в текст» (Золотова, 2004). Кроме того, незначительная часть четвероклассников демонстрирует представления о формально-грамматической структуре предложения, а также правилах пунктуационного оформления этой единицы языка.

Реакция на стимул *подлежащее* предсказуемо актуализировала связь со сказуемым (37%). 11% учащихся указали средство его морфологического выражения – *имя существительное*. Такое же количество детей квалифицировало подлежащее как главный член предложения. Незначительная часть (5%) в качестве слова-реакции указала способ графического выделения подлежащего – прямую черту. Однако нами было получено немало (около четверти от общего количества) ответов – конкретных имен существительных в именительном падеже, которые могли бы выступать в роли потенциального подлежащего в предложении, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточно развитой способности четвероклассников оперировать словом как грамматической единицей в отвлечении от выражаемого им лексического значения.

Значимым для выявления уровня сформированности лингвистического отношения к слову является предъявление термина *часть речи*. Как и рассмотренные выше, он знаком учащимся со 2 класса, следовательно, к заключительному этапу обучения в начальной школе участники эксперимента должны были, по нашему предположению, осознавать, что такое часть речи, с учетом комплекса признаков: общекатегориального значения, совокупности форм словоизменения, способов словообразования, особенностей синтаксического функционирования. Однако четвероклассники действовали в соответствии с иллюстративным подходом: в качестве слова-реакции были названы части речи: имя существительное (25,9%), глагол (37%), имя

прилагательное (7%), подлежащее (7%), сказуемое (7%), остальные учащиеся не дали ответа.

Поскольку еще во 2 классе учащиеся узнали, что такое лексическое, а в 3 классе – грамматическое значение, мы посчитали правомерным предъявить в качестве слова-стимула термин *грамматическое значение*, ожидая реакции *лексическое значение*. Однако, как выяснилось, ни один участник исследования не актуализировал в своем сознании данную оппозицию.

Слова-реакции на термин *имя существительное* представляли собой в 40% случаев конкретные примеры: *бумага, лес, зайчик, класс, люди* и т.п. Однако имели место и ответы, представляющие собой пару: *имя существительное – имя прилагательное* (22%). Очевидно, что давшие такой ответ учащиеся осознают грамматическую связь между склоняемыми частями речи. К сожалению, оппозиции *имя существительное – подлежащее*, *имя существительное – часть речи*, *имя существительное – нарицательное* встретились по одному разу. Четвероклассники, в чьих работах представлены эти реакции, демонстрируют способность к абстрагирующей деятельности. Так, в первом случае ученик понимает, как слова данной части речи реализуют одну из синтаксических функций в составе предложения, во втором – подводит под родовое понятие, в третьем – указывает на один из постоянных признаков имени существительного.

Обратим внимание, что ученики, получившие установку на работу с лингвистическими терминами, и такой установки не получившие, продемонстрировали в целом близкие результаты прямого (свободного) ассоциативного теста.

Особенно тщательного сопоставительного анализа требуют оппозиции, связанные с реакциями на термины, употребление которых не ограничивается сферой собственно научного общения: *число, лицо, род*. Они омонимичны словам, относящимся к общеупотребительной лексике, поэтому мы посчитали важным установить, включены ли соответствующие понятия в единую сеть пересекающихся грамматических связей, сформированных в языковом

сознании младших школьников к концу обучения в начальной школе (таблица 1).

Таблица 1 – Слова-реакции на стимул *число*

Слова-реакции	Количество учащихся	
	получивших установку на работу с лингвистическими терминами	не получивших установку на работу с лингвистическими терминами
Числа (однозначные, двузначные, трехзначные), записанные цифрами	59,2%	44%
Дата с указанием числа и месяца	7%	10%
<i>Цифра</i>	11%	24%
<i>Ед./мн. ч.</i>	24%	17%

Так, в качестве реакции на слово-стимул *число* более половины четвероклассников (59,2%), получивших установку на работу с языковыми терминами, обозначили цифрами числа, 7% написали конкретную дату. Лишь пятая часть учащихся проявила должный уровень развития лингвистического мышления, указав значения единственного и множественного числа.

Около половины (44%) школьников, не предупрежденных о том, что им будут предъявлены лингвистические термины, так же, как и представители другой группы, на слово-стимул *число* отреагировали, записав конкретные числа. Примерно четвертая часть (24%) детей актуализировала связь *число* – *цифра*. При этом всего 17% оперировали терминами *единственное* и *множественное число*.

Однако еще более низкий уровень развития лингвистического мышления участников эксперимента был выявлен при работе с термином *род* (таблица 2).

Таблица 2 – Слова-реакции на стимул *род*

Слова-реакции	Количество учащихся	
	получивших установку на работу с лингвистическими терминами	не получивших установку на работу с лингвистическими терминами
Конкретные имена существительные м. р. и ж. р.	13%	50%
м. р.	44%	17%
ж. р.	22%	17%
с. р.	3%	6%
Не дали ответа	18%	10%

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о существенном разрыве показателей уровня сформированности лингвистического отношения к слову. У четвероклассников, не получивших установку на оперирование терминами, это проявилось в записи таких слов-реакций, как *зубы*, *улыбка*, *смех*, а также *родители*. Очевидно, что воспринятое на слух [рот] вызвало ассоциацию с органом речи. А вот слово-реакция *родители* говорит, что выдавший ее ребенок ориентировался на написанное слово и связал его лексическое значение с родственными отношениями между людьми.

Однако самым ярким образом житейская логика проявила себя в реакциях на слово-стимул *лицо*. Так, третья часть группы (29%), не получившей установку на работу с лингвистическими терминами, записала слово *нос*, примерно столько же (27%) – *глаза*, также были даны единичные ответы: *губы*, *зубы*, *щеки*, *кожа*, *внешность*, *голова*, *мика*, *личность*. Только один четвероклассник конкретизировал категорию лица через указание на его частное грамматическое значение – 1-е лицо.

Спектр слов-реакций на термин *лицо* в классе, учащиеся которого знали о

предстоящей работе с языковыми понятиями, несущественно отличается от результатов, описанных выше. Однако незначительное количество участников эксперимента, получивших соответствующую установку, актуализировали связи: *лицо – 1-е лицо* (3,7%), *3-е лицо* (3,7%). Кроме того, по одному человеку записали в качестве слов-реакций местоимения *я* и *мы*.

Представленный анализ данных прямого (свободного) ассоциативного теста, проведенного среди четвероклассников, дает основание констатировать: 1) установка на работу с лингвистическими терминами обеспечила возможность учащимся проявить более высокий уровень развития лингвистического мышления; 2) отсутствие такой установки явилось одной из причин блокирования в сознании детей связей между понятиями и их признаками или их активизации на низком уровне.

Результаты, полученные нами в ходе эксперимента, позволяют утверждать, что к концу обучения на начальной ступени общего образования у учащихся не сформирована в должной мере способность устанавливать гибкие связи между языковыми понятиями и их ключевыми признаками. Правомерность этого вывода подтверждена и анализом письменных работ учащихся: умение решать грамматические задачи в ходе выполнения тренировочных упражнений зачастую не переносится на ситуацию свободного письма, требующую от школьников сосредоточения на содержании создаваемого высказывания и, следовательно, решения грамматико-орфографических задач на автоматическом уровне.

В этой связи считаем нужным сформулировать рекомендации, следование которым может обеспечить лингвистически грамотную и методически целесообразную организацию грамматической работы в начальной школе. Необходимо:

- учить младших школьников осознанно действовать со словом с целью выявления его грамматических характеристик;
- сформировать общий способ анализа грамматических значений слова:
 - а) изменять по тому или иному частному грамматическому значению,

б) сопоставлять словоформы, отличающиеся на одно грамматическое значение, по фонемному составу и звучанию, в) обнаруживать аффикс, выражающий данное грамматическое значение, г) устанавливать связь между изменением аффикса и выраженным с его помощью значением;

– при анализе слова как грамматической единицы рассматривать ее в единстве формы, выражаемого значения и функции, благодаря чему обеспечивать целостное видение исследуемого объекта.

С помощью каких методических средств могут быть реализованы данные установки? Представляется, что одним из них может выступать специфическая разновидность учебных заданий – лингвистическая задача. От привычных упражнений ее отличает, во-первых, структура: «условие, построенное на языковом факте или процессе, и вопрос, для ответа на который надо задачу решить, т.е. выполнить определенные логические операции», во-вторых, «решение лингвистической задачи не предполагает наличия образца, тогда как многие задания традиционного типа образец выполнения учащимся предлагают» (Курлыгина, 2020).

Эффективность лингвистической задачи как средства развития лингвистического мышления определяется также тем, что при поиске решения ученик поставлен перед необходимостью устанавливать связи между единицами разных уровней языковой системы (Харченко, Курлыгина, 2019).

Проиллюстрируем сказанное.

Как было отмечено выше, первый шаг на пути становления лингвистического мышления – это способность оперировать признаками слова в отвлечении от его лексического значения. Интенсификации этого процесса может способствовать решение лингвистических задач такого, например, типа: «Что общего у дня и ночи? А что общего у слов *день* и *ночь*? Чем эти слова отличаются друг от друга?»

Содержание ответа на последние два вопроса определяется этапом обучения. Если задачу решает второклассник, он сумеет определить, что оба слова – имена существительные, стоят в форме единственного числа, одно из

них мужского, второе – женского рода. Третьеклассник к этим сведениям добавит, что слово *день* относится ко 2-му склонению, *ночь* – к 3-му и оба слова употреблены в именительном падеже.

Таким образом, в сознании ребенка отграничиваются явления реальной действительности и слова, которые их называют, и эта граница тем отчетливее, чем свободнее ученик ориентируется в грамматических признаках слова.

Актуализировать признаки глагола как части речи, определить грамматическое значение конкретной словоформы, чтобы заполнить пропуск на месте орфограммы, поможет, например, такая задача: «Ученик выбирал букву для заполнения пропусков в слове *реж...м*. Какие вопросы он мог задать учителю, если написал букву Е?»

Как видно из формулировки вопроса, действия ученика наполнены не только собственно лингвистическим содержанием: их рациональность и целесообразность находятся в прямой зависимости от уровня сформированности функциональной грамотности. Чем она выше, тем меньше информации запросит решающий с помощью вопросов, которые, как известно, являются «информацией о дефиците информации» (выражение Л.М. Веккера).

Интегрировать знания и умения из области фонетики, морфемки и морфологии в сознании учащихся дает возможность решение следующей задачи: «Может ли слово *постели* изменяться по падежам, если ударение в нем падает на второй слог?»

Так, положение ударения в слове поможет учащимся определить частеречную принадлежность слова, на основании чего решить, способно ли она склоняться. Однако обучающая нагрузка может быть увеличена за счет дополнительного вопроса: «Какой частью слова является буквосочетание *но*, если ударным в слове *постели* является последний слог?» Выход на морфемный уровень требует от решающего осуществления осознанных преобразований слова, нацеленных на определение границ входящих в его состав морфем.

Осознание грамматической связи между именем существительным и

именем прилагательным выступает базой для решения, например, такой лингвистической задачи: «На какой слог падает ударение в слове *в кружке*, если от него зависит имя прилагательное *полной*? На какой вопрос должно отвечать имя прилагательное, если ударение в слове *в кружке* переместить на второй слог?»

Дополнение содержания подобного рода задач орфографической составляющей поставит решающего перед необходимостью подняться на более высокий уровень абстрагирующей деятельности.

Предупредить выполнение четвероклассниками стереотипных действий, связанных с определением типа спряжения по инфинитиву без учета ударного положения личного окончания, поможет такая задача: «Задуман глагол. В начальной форме он заканчивается на *-еть*. При спряжении у него появляются ударные окончания с буквой *и*. К какому типу спряжения он относится?»

Решение этой задачи придаст работе с глаголами типа *горит, звенит, свистит, глядит* и т.п. более осознанный характер.

Предъявление внешне похожей задачи поможет учащимся глубже осознать сущностные признаки глаголов-исключений: «Задуман глагол. В начальной форме он заканчивается на *-еть*. При спряжении у него появляются безударные окончания с буквой *-и*. К какому спряжению он относится?»

Методическая целесообразность включения этих задач в один урок обеспечивается применением приема сопоставления так называемых смешиваемых примеров: ориентировка на формальные признаки языкового явления не обеспечивает автоматического разрешения проблемы и ставит перед необходимостью осуществлять нестереотипные, а потому осознанные умственные действия.

Приведенные примеры лингвистических задач дают общие представления о специфике этого методического инструмента и механизмах его влияния на развитие лингвистического мышления учащихся при поиске ответа на поставленный вопрос.

Заключение

Формирование лингвистического мышления младших школьников сопряжено с рядом объективных трудностей. Главная из них обусловлена противоречием между высоким уровнем абстрактности языковых понятий и конкретностью детского мышления, приоритетным вниманием ребенка к лексическому значению слова.

Как показало исследование уровня сформированности грамматических связей в сознании учащихся четвертых классов, к концу обучения в начальной школе процесс становления умения гибко оперировать языковыми понятиями с учетом их существенных признаков далек от завершения.

В качестве эффективного методического средства, способного обеспечить целенаправленное развитие лингвистического мышления, выступает лингвистическая задача – особенная разновидность учебных заданий развивающего характера. Ее решение требует от ученика нестереотипных, нешаблонных умственных действий с единицами языковой системы.

Ценность лингвистической задачи как дидактического материала определяется тем, что при поиске ответа ученик поставлен перед необходимостью обнаруживать неочевидные связи, устанавливать закономерности и зависимости как между отдельными единицами языка, так и между их существенными признаками. Накопление младшими школьниками опыта выполнения этих умственных действий обеспечит комплексный эффект: 1) достижение предметных результатов – «сформированности первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи» (Минпросвещения, 2021), 2) достижение метапредметных результатов, в частности, сформированности базовых формально-логических операций.

В заключение отметим, что систематическое решение учащимися лингвистических задач, предусматривающих осуществление специальных преобразований, связанных с функционированием этой грамматической

единицы в системе языка, является одним из условий преодоления объективных трудностей в формировании лингвистического мышления младших школьников.

Литература

1. Богоявленский, Д.Н. (1979) Трудности усвоения грамматических понятий. *Русский язык в школе*, 1, 21–34.

2. Выготский, Л.С. (2024) Психология искусства. Москва: Юрайт. Получено с: <https://urait.ru/bcode/538408>.

3. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. (2004) Коммуникативная грамматика русского языка. Москва: Институт русского языка РАН им. В.В. Виноградова.

4. Криворотова, Э.В. (2007) Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития. Дис. ... д-ра педагогических наук : 13.00.02. Москва.

5. Курлыгина, О.Е. (2020) Лингвистические задачи при изучении состава слова: методический потенциал и эффективность применения. *Начальная школа*, 9, 37–40.

6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (2021). Получено с: <https://xn--b1afiashkohcid.xn--33-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/upload/iblock/feb/febfd02fdc36ccba7d558d5a31eb0f3.pdf>

7. Харченко, О.О., Курлыгина, О.Е. (2019) Лингвистическая задача: развивающие и обучающие возможности. *Начальная школа*, 10, 36–42.