

# Образовательный потенциал лингвистических исследовательских задач для младших школьников

## Educational Potential of Linguistic Research Tasks for Younger Schoolchildren

**Н.И. Наумова,**

доцент Пензенского государственного педагогического университета,  
г. Пермь

**e-mail:** Gipnozzz@yandex.ru

**N.I. Naumova,**

Associate Professor,  
Penza State Pedagogical University,  
Perm

**e-mail:** Gipnozzz@yandex.ru

*В статье раскрываются особенности исследовательских лингвистических задач как средства достижения разных видов образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных. Обосновывается характеристика исследовательских задач, построенных как система заданий, организующих основные этапы детского лингвистического исследования: проблемная ситуация; осознание познавательного вопроса; построение гипотез; применение методов, используемых в лингвистической науке (наблюдение, классификация, языковой эксперимент); представление отчёта (словесного или графического). Показана возможность применения данной модели для разработки исследовательских лингвистических задач во внеурочной работе с младшими школьниками. Приведены примеры таких задач.*

**Ключевые слова:** лингвистическое образование; исследовательские задачи; виды лингвистических исследовательских задач; этапы работы над исследовательской задачей; функциональный подход.

*The article reveals the features of linguistic research tasks as a means of achieving different types of educational results: subject, meta-subject and personal. The characteristics of research tasks constructed as a system of tasks organizing the main stages of children's linguistic research are substantiated: problem situation; awareness of a cognitive issue; building hypotheses; application of methods used in linguistic science (observation, classification, language experiment); presentation of a report (verbal or graphic). The possibility of using this model for the development of research linguistic tasks in extracurricular work with primary schoolchildren is shown. Examples of such tasks are given.*

**Keywords:** linguistic education; research tasks; types of linguistic research problems; stages of work on a research task; functional approach.

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО

На современном этапе развития начальной школы продолжается активный поиск средств для обеспечения качественных результатов образования: внедряются новые дидактические инструменты, осмысливается образовательный потенциал уже известных средств, которые отвечают современным требованиям к организации образовательного процесса.

К числу таких дидактических средств можно отнести исследовательские задачи, в том числе лингвистические. Они обладают широкими образовательными возможностями и являются инструментами для достижения различных групп результатов, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Исследовательская задача определяется как «вид педагогической установки, ориентированной на формирование и развитие у обучающихся навыков поиска ответов:

- на проблемные вопросы, предполагающие не использование имеющихся знаний, а получение новых посредством размышлений, рассуждений, предположений, экспериментирования;

- овладение обучающимися основными научно-исследовательскими умениями (формулировать гипотезу и прогноз, планировать и осуществлять анализ, опыт и эксперимент, делать обобщения и формулировать выводы на основе анализа полученных данных)» [2].

В начальной языковой методике элементарные исследовательские задачи появились (хотя как таковые не были осмыслены) на рубеже XIX–XX вв. в учебных пособиях К.Д. Ушинского [8], А.М. Пешковского [6], а также других методистов прошлого, кото-

рые искали пути преодоления формализма в изучении начальной языковой теории.

Примером может служить фрагмент из известной учебной книги по начальной грамматике К.Д. Ушинского «Родное слово». В нём приводится языковой материал и вопрос, побуждающий к выявлению роли предлога в предложениях:

**Языковой материал:** *Одна птица в клетке, другая – на клетке, две лежат под клеткой, две летят из клетки, а три – в клетку, одна прыгает у клетки, несколько летают над клеткой, а одна привязана к клетке.*

**Вопрос:** Для чего служат во всех этих предложениях служебные слова: **в, на, под, из, у, над, к?** [8, с. 38].

Чтобы ответить на этот вопрос, дети должны провести анализ данных предлогов, раскрывающий отношение одного слова к другому в рамках предложения.

В развитии исследовательских задач по русскому языку важная роль принадлежит учёным Московского государственного университета – А.Н. Журиному, В.М. Алпатову, А.А. Зализняку, В.Ю. Городецкому и др. Ими был разработан особый тип лингвистических задач, которые получили название «самодостаточные».

## САМОДОСТАТОЧНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Особенность самодостаточных задач состоит в том, что вся необходимая для их решения информация содержится в самом условии, представляющем собой отобранный языковой материал. Поиск ответа на вопрос задачи заключается в обнаружении закономерностей, скрытых в данном языковом материале. Приведём пример одной из самодостаточных задач:

**Задача 1.** Прочитайте слово «приезд». Определите, сколько раз каждый звук этого слова встречается в следующей фразе: «Жили-были старик со старухой» [1, с. 9].

Начиная с 1965 г. подобные задачи разрабатывались для проведения традиционной олимпиады по языковедению и математике. В 1983 г. вышел сборник лингвистических задач, в котором обобщался опыт проведения

таких олимпиад [1]. Во введении указывалась цель их разработки и распространения: «способствовать развитию у школьников творческого подхода к усвоению лингвистических знаний» [1, с. 6]. По мнению авторов-разработчиков, эти задачи позволяли на практике, в результате самостоятельных открытий знакомить учащихся с некоторыми из современных методов лингвистических исследований, с новыми сферами лингвистических знаний.

Понятно, что подобные задачи оставались доступными лишь узкому кругу школьников как с точки зрения возраста, так и с точки зрения сложности их решения. Однако, отвечая духу времени, они демонстрировали возможность практического освоения проблемно-поискового метода в языковом образовании.

Попытки адаптировать подобные задачи к практике массовой школы, конечно, были. Одной из них является издание сборника познавательных задач по русскому языку Т.В. Напольновой [3]. Основу этого сборника составляли достаточно простые задания, которые, однако, также предназначались для самостоятельного исследования языковых явлений. Приведём их примеры:

**Задача 2.** Чем различаются значения слова «острый» в следующих словосочетаниях: *острый нож, острый язык, острый угол, острое слово, острый взгляд?*

**Задача 3.** Определите сходство и различие в лексическом значении слов каждой группы:

- *костяной, костлявый, костный, костистый;*
- *зубчатый, зубной, зубастый;*
- *волосяной, волосатый, безволосый.*

Что потребовалось сделать для выполнения этого задания?

## ВНЕДРЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ПРАКТИКУ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Лингвистические исследовательские задачи для внедрения в практику массовой школы были разработаны сторонниками теории развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Исследовательская

задача рассматривалась авторами как учебная в классическом её понимании: решение учебной задачи приводит к открытию нового для обучающихся способа или понятия.

Учебная задача по русскому языку представляет по своей структуре систему заданий, в процессе выполнения которых ребёнок проходит основные этапы научного исследования:

**Этап 1.** Обнаруживает языковую проблему, осознаёт познавательный вопрос.

**Этап 2.** Выдвигает гипотезы.

**Этап 3.** Использует методы и приёмы лингвистического исследования (языковой анализ, лингвистическую классификацию, интерпретацию фактов языка, постановку языкового эксперимента, построение парадигм).

**Этап 4.** Представляет результат исследования (в словесной или графической форме).

Подтвердим сказанное примером, в котором лингвистическая исследовательская задача используется в качестве средства для знакомства детей с изменением глаголов по временам. Такая задача начинается с погружения детей в жизненные ситуации, мотивирующие употребление глагольных форм.

**Задача 4.** Рассмотрите цирковую афишу, представьте и опишите, что будут делать звери в цирковом номере: *прыгать через огненное кольцо; кататься на велосипеде, жонглировать.*

Затем представьте себя сидящими в цирке и, соответственно, измените описание действий: *прыгают, катаются, жонглируют.*

Теперь назовите эти действия в рассказе после представления: *прыгали, катались, жонглировали.*

Все изменения глагольных форм записываются, а собранный языковой материал становится основой для постановки познавательного вопроса: что это за изменения? (*Подчеркнём: о них детям пока ничего не известно.*)

Проблемная ситуация может быть зафиксирована постановкой знака вопроса к формоизменениям, породившим проблемный вопрос.

### Изменение глаголов

<b>Будут прыгать, прыгают, прыгали</b>	<b>?</b>
<b>Будут кататься, катаются, катались</b>	
<b>Будут жонглировать, жонглируют, жонглировали</b>	

Важным этапом в работе над исследовательской задачей является её решение на основе учебных приёмов, которые адекватны методам, применяемым в лингвистической науке.

Задача решается методом постановки вопросов к входящим в парадигму формам и интерпретации значений времени в каждой из форм: действия в настоящем, в будущем, в прошлом.

Эта работа организуется на основе общеклассного учебного диалога или групповой работы, где для наблюдения детям предлагаются задания-помощники.

Полученные выводы оформляются в таблицу. Так будут выглядеть результаты работы детей:

Таблица

### Изменение глаголов

?

Название формы	Что обозначает	На какой вопрос отвечает форма
	Действие, которое произойдёт в будущем	Что будут делать?
	Действие, которое происходит сейчас	Что делают?
	Действие, которое уже произошло в прошлом	Что делали?

Далее дети обращаются к учебнику, чтобы проверить свои выводы:

- знакомятся с определением;
- выявляют то, что они узнали в ходе наблюдения и что для них является в этом определении новым.

Вместо знака вопроса записывается уточнённое название «*Изменение глаголов по временам*», заполняется колонка с названиями форм, дополняются вопросы в третьей колонке.

Приведём пример другой лингвистической исследовательской задачи, в которой проблемный вопрос возникает на основе ситуации с «отрицательным» языковым материалом (термин Л.В. Щербы).

К предложенной учащимся картинке составлено три предложения:

1. *Над душистыми цветами кружились бабочки.*
2. *Над душистыми цветами кружились пчёлы.*
3. *Над душистыми цветами кружились стрекозы.*

При прочтении этих высказываний дети замечают, что считать их удачными нельзя. Очень много повторений одного и того же. Однако это можно поправить, так как в опыте детей есть такая структура, которая позволяет им выразить изложенную мысль короче, с помощью одного предложения:

*Над душистыми цветами кружились бабочки, пчёлы, стрекозы.*

Это высказывание является основой для постановки познавательного вопроса: «Какие свойства, особенности у составленного предложения?»

Ответ на проблемный вопрос будет найден в ходе организуемого наблюдения, раскрывающего свойства данной структуры.

Приведённые примеры дают представление об особенностях формата лингвистических исследовательских задач, для которого характерны:

- ситуация подведения к проблеме/проблемному вопросу;
- наличие заданий-помощников для выполнения исследовательских действий;
- возможности коллективного разрешения проблемы.

Однако особенность этого типа задач заключается не только в их формате, но и в том, что они имеют более широкий образовательный потенциал. Приведённые выше исследовательские лингвистические задачи представляют собой инструменты, направленные на достижение разных видов результатов:

**Первое.** Достигается осознанное усвоение базовых знаний о языке, понимание целесообразности каждого изучаемого средства для общения и речи (*предметный результат*).

**Второе.** Формируется комплекс универсальных умений: базовые логические и исследовательские действия, умения работать с информацией, сотрудничать (*метапредметные результаты*).

**Третье.** Активизируется интерес к познанию нового, создаётся мотивация к учению (*личностный результат*).

### РАЗРАБОТКА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Очевидно, что рассматриваемый тип задач может иметь более широкую сферу применения: их целесообразно использовать не только на уроках, но и при организации лингвистического исследования во внеурочное время.

Представим опыт разработки нами подобных задач для внеурочной деятельности [4–5].

Для них характерна близкая, но несколько иная структура:

- описание ситуации, подводящей к осознанию познавательного вопроса;
- задания-помощники, стимулирующие и организующие поисковые действия детей;
- информационные источники (тексты, слова), обеспечивающие доступное для ребёнка пространство поиска;
- задания по организации оформления результатов поиска в форме научного отчёта (рассказа о проведённом исследовании, небольшой статьи).

Примером может служить следующая исследовательская лингвистическая задача:



**Задача 5.** Вы, конечно, знаете, что названия редких, исчезающих растений и животных заносят в специальную книгу. Она называется «Красная книга». В нашем языке тоже со временем что-то исчезает, становится редким, почти не используется на письме и в устной речи. Наверное, для языка также пригодилась бы «Красная книга». А что там может быть? Например, то, что со временем исчезло из нашего алфавита. Что исчезло? Почему? А может, появилось что-то новое?

Для решения этой задачи детям важно создать необходимое пространство поиска: старинный алфавит с названиями букв и их звуковыми значениями; ряд заданий-помощников.

Опираясь на задания-помощники, учащиеся:

- сравнивают буквы современного (известного им) и старого алфавита;
- выдвигают предположения, почему могли исчезнуть некоторые буквы;
- узнают звуковые значения исчезнувших букв;
- доказывают или опровергают свои догадки;
- сравнивают названия букв старого и нового алфавитов;
- высказывают догадки о том, почему изменились названия букв;
- проверяют свои догадки.

Затем дети пишут рассказ о своём исследовании алфавитов по опорным фразам: «*Мы решили узнать...*»; «*Мы сравнили и обнаружили...*»; «*Мы предположили..., убедились..., пришли к выводу...*»

Приведём пример ещё одной исследовательской лингвистической задачи для внеурочной работы.

**Задача 6.** Вам, конечно, известно, что в нашем языке есть парные согласные звуки: [д] – [т]; [г] – [к]; [ж] – [ш]... Эти пары звуков отличаются одним-единственным признаком: один из звуков — (звонкий), а другой — (глухой). Отличие очень важное! Оно помогает различать слова: [г]од – [к]от; [д]ам – [т]ам. А как различается работа органов речи при произнесении этих парных звуков?

Чтобы дети смогли ответить на вопрос, им даются задания-помощники:

- для наблюдения наличия голоса и шума у звонких согласных или только шума — у глухих;

- проведения эксперимента (мысленного или реального) с гитарой, который раскрывает работу голосовых связок.

**Рекомендации к проведению опыта:** мысленно или на самом деле натягиваем струну и ударяем по ней пальцами. Что произойдёт? (*Услышим звук.*) Теперь ослабляем струну и тоже ударяем пальцами. И что? (*Звук нет.*) Так и с голосовыми связками: связки натянуты — есть \_\_\_\_\_; связки ослаблены — нет \_\_\_\_\_.

В заключение дети пишут отчёт о результатах эксперимента (и по опорным фрагментам фраз).

У задач, предназначенных для внеурочной работы, имеется своя специфика: они, казалось бы, организуются на непрограммном языковом материале, вызывающем интерес у детей. Однако эти задачи связаны с предметным содержанием уроков и опираются на него в части вопросов, относящихся:

- к выбору имени;
- происхождению названий;
- нормам употребления слов и форм;
- противоречивым фактам языка;
- историческим аспектам языковых явлений и т.п.

С помощью этих задач ребёнок получает возможность продолжить знакомство с тем языковым явлением, которое было осознано на уроке. Таким образом, урок становится уроком с «открытым финалом».

При этом последующие за уроком языковые открытия в результате решения лингвистических задач могут носить не только познавательную направленность. Добытые в процессе поиска знания о языке и речи могут стать основой для совершенствования языкового опыта детей. Такие задачи направлены на привлечение внимания детей к использованию в речи изучаемых и уже известных единиц языка, которые раскрывают свои новые, важные для создания высказывания свойства. Речь идёт о таких функциях языковых единиц, как:

- текстообразующие (обеспечивающие связь предложений, развитие мысли в тексте);

- изобразительно-выразительные (способные выражать эмоциональное отношение к описываемой реальности);
- жанрообразующие (принимающие участие в создании текстов определённого жанра);
- этикетные (используемые для создания вежливой речи).

Например, на уроках при изучении местоимений дети узнают о таком их свойстве, как способность не называть, а указывать на объекты. Однако детям может быть доступна и другая функция этой части речи, о которой они узнают, решая следующую лингвистическую исследовательскую задачу на раскрытие жанрообразующей функции местоимений:

**Задача 7.** Вот как иногда, торопясь, общаются о событиях:

*Он подскочил и как даст ей! А она не испугалась и тоже как даст ему в нос. Потом они сцепились! Это был настоящий бой!*

О ком это? Непонятно. Ведь местоимения указывают на то, что ранее было названо именем существительным. Иначе читателю невозможно понять, о ком или о чём сообщает автор. Однако бывает, что это правило намеренно нарушается. Когда и зачем?

Для ответа на вопросы задачи детям предстоит исследовать тексты, найти местоимения, которые намеренно используются без предварительного называния какого-либо объекта.

Приведём примеры таких текстов для наблюдения:

**Пример 1.**

*Он жёлтый, кислый, полезный. Это...*

**Пример 2.**

*Ты идёшь с друзьями в лес,*

*А он тебе на спину влез.*

*Сам идти не хочет,*

*Он тяжёлый очень.*

При работе с текстами дети определяют, что это загадки, а затем рассуждают о том, почему в этих текстах местоимения могут использоваться без предварительного называния объекта речи.

Далее детям предлагается проверить свои выводы с помощью творческого опыта: составить свои загадки, используя открытое свойство местоимений.

Заключительным этапом работы над задачей является оформление результатов исследования с помощью написания рассказа о наблюдениях по плану:

1. На какой вопрос отвечали?
2. Какие тексты исследовали?
3. Что обнаружили?
4. Как проверяли свои открытия?

Приведём еще один пример, иллюстрирующий, как дети в результате решения исследовательской лингвистической задачи узнают о роли глагола в детализации действия.

**Задача 8** (детям предъявляется картинка, на которой изображён мальчик, разбивший чашку). Приходилось ли вам быть в подобной ситуации? Эту ситуацию можно описать, используя один глагол: «разбил(а)». А вот авторы могут представить подобную ситуацию очень подробно, ярко, интересно. Как? Откройте секрет авторов.

Для наблюдения детям даётся текст:

*Вот беда – разбил я вазу.*

*Но разбил её не сразу.*

*А сначала влез на стул*

*И – буфет перевернул.*

(Роман Сеф)

Для работы с текстом предусматриваются задания-помощники:

### Задание-помощник

1. Подумайте, сколько кадров понадобится для иллюстрации текста Романа Сефа?
2. Устно расскажите о содержании кадров.
3. Выскажите свои догадки о секрете автора.
4. Убедитесь, что и другие авторы тоже используют этот секрет.

### Падение листа

*Я подставил руку. Лист словно учуял тепло, заиграл, зареял надо мной и нарядной бабочкой опустился на ладонь.*

Об этом событии можно было бы рассказать, используя только один глагол. Какой? А как у автора? Какая догадка подтвердилась?

5. Опишите своё открытие. Можете начать так: «Иногда для рассказа об одном событии ... И тогда этот рассказ получается...»

**6. Проверьте этот секрет в своей речи.** Поставьте творческий опыт. Представьте ситуацию: *С цветка спорхнул мотылёк...* Как вы расскажете об этом событии, используя открытый секрет автора?

Посредством исследовательских задач, раскрывающих функциональные свойства изученных единиц языка, учащиеся могут познакомиться с такими функциями, как:

- роль имени существительного в развитии мысли текста, например описании места действия;
- использование местоимений, синонимов для связи предложений текста во избежание навязчивых повторов;
- функция имён прилагательных для оценки предметов речи.

Такие задачи начинаются с предъявления текста, в котором наблюдаемое средство языка наиболее ярко проявляет одну из своих функций. Дети вспоминают известные им свойства языковых единиц, а далее ставится вопрос о новой функции, которая и становится объектом наблюдения.

Узнавание речевых функций изученных единиц языка, их осознание является базой для развития языкового и речевого опыта младших школьников, совершенствования их языковой и коммуникативной компетенций.

Лингвистические исследовательские задачи, опирающиеся на функциональный подход к изучению языковых единиц, не только способствуют совершенствованию продуктивной речи младших школьников, но и вносят свой вклад в формирование думающего, внимательного читателя. Такой читатель – самый настоящий исследователь, который может видеть необычное в тексте, замечать языковые средства, несущие особую смысловую нагрузку и приближающие к пониманию настроения автора, его отношения к описываемым событиям.

Интересными в этом отношении являются лингвистические исследовательские задачи, опирающиеся на художественные тексты, где изучаемые средства языка используются в функции «выразительных знаков» (термин О.Г. Ревзиной [7]).

Важной приметой выразительного знака является необычное применение средства языка: переносное употребление, превышение обычной частотности знаков, трансформация графического облика, создание окказиональных<sup>1</sup> слов и форм и др.

Приведём пример такой задачи и проанализируем его. Детям для прочтения предлагается фрагмент стихотворения А.К. Толстого, который начинается со слов:

*Колокольчики мои,  
Цветики степные!  
Что глядите на меня,  
Тёмно-голубые?*

Учитель, чтобы поставить исследовательскую задачу, начинает с известного: просит охарактеризовать один из типов предложений, который использовал автор. Это вопросительное предложение, которое мы обычно употребляем, чтобы спросить собеседника о чём-то и получить ответ. Однако всегда ли так? Дети читают фрагмент текста и в ходе обсуждения приходят к выводу, что от колокольчиков говорящий вряд ли получит ответ. Возникает вопрос: для чего же тогда он этот вопрос задаёт, если точно знает, что ответа не получит? Размышляя о ситуации, дети высказывают свои предположения: может быть, герою стихотворения грустно, ему хочется с кем-то поговорить, он представляет, что колокольчики его собеседники и пытается у них что-то спросить.

В результате делается вывод: вопрос, который задаётся не для того, чтобы получить ответ, – необычный, он является вопросом для читателя о чувствах героя. Думающий и внимательный читатель не пройдёт мимо него, он поразмышляет о том, какие свои чувства и переживания выразил автор.

Стоит отметить, что функциональный подход к разработке лингвистических исследовательских задач и их использование способствуют достижению ещё одной важной цели обучения: развитию у младших школьников функциональной грамотности в том её понимании, когда полученные в образовательном процессе знания и умения помогают в разрешении жизненных проблем.

---

<sup>1</sup> Окказиональный – единичный, случайный, употребляющийся лишь в отдельных случаях.

### Список литературы

1. Лингвистические задачи: пособие для учащихся старших классов. — М.: Просвещение, 1983. — 223 с.
2. Методические рекомендации по организации учебной проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях [Электронный ресурс]. — URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-uchebnoj-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-organizacziyah-3.pdf> (дата обращения: 11.01.2024).
3. **Напольнова Т.В.** Познавательные задачи в обучении русскому языку. — М.: Просвещение, 1968. — 52 с.
4. **Наумова Н.И.** Ступени поиска: сборник исследовательских задач для внеурочной работы по русскому языку. 1 класс, 2 класс. — М.: Линка-Пресс, 2017. — 64 с.
5. **Наумова Н.И.** Ступени поиска: сборник исследовательских задач для внеурочной работы по русскому языку. 3 класс, 4 класс. — М.: Линка-Пресс, 2017. — 88 с.
6. **Пешковский А.М.** Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики: сборник статей. — М.; Л.: Госиздат, 1930. — 176 с.
7. **Ревзина О.Г.** Системно-лингвистический подход к лингвистической поэтике // Проблемы структурной лингвистики 1985—1987: сборник статей / АН СССР. Институт русского языка; отв. ред. В.П. Григорьев. — М.: Наука, 1989. — С. 134—151.
8. **Ушинский К.Д.** Собр. соч.: в 10 т. — Т. 7. — Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1949. — 358 с.

### References

1. Lingvisticheskie zadachi: posobie dlya uchaschchikhsya starshikh klassov. — M.: Prosveshchenie, 1983. — 223 s.
2. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii uchebnoy proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii-po-organizaczii-uchebnoj-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-organizacziyah-3.pdf> (data obrashcheniya: 11.01.2024).
3. Napol'nova T.V. Poznavatel'nye zadachi v obuchenii russkomu yazyku. — M.: Prosveshchenie, 1968. — 52 s.
4. Naumova N.I. Stupeni poiska: sbornik issledovatel'skikh zadach dlya vneurochnoy raboty po russkomu yazyku. 1 klass, 2 klass. — M.: Linka-Press, 2017. — 64 s.
5. Naumova N.I. Stupeni poiska: sbornik issledovatel'skikh zadach dlya vneurochnoy raboty po russkomu yazyku. 3 klass, 4 klass. — M.: Linka-Press, 2017. — 88 s.
6. Peshkovskiy A.M. Voprosy metodiki rodnogo yazyka, lingvistiki i stilistiki: sbornik statey. — M.; L.: Gosizdat, 1930. — 176 s.
7. Revzina O.G. Sistemno-lingvisticheskiy podkhod k lingvisticheskoy poetike // Problemy strukturnoy lingvistiki 1985—1987: sbornik statey / AN SSSR. Institut russkogo yazyka; отв. red. V.P. Grigor'ev. — M.: Nauka, 1989. — S. 134—151.
8. Ushinskiy K.D. Sobr. soch.: v 10 t. — T. 7. — L.: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1949. — 358 s.