

# Межпредметные связи математики и дисциплин филологического цикла в начальной школе

## Interdisciplinary Connections Between Mathematics and Philological Disciplines in Primary School

**Л.С. Сильченкова,**

д-р пед. наук,  
профессор департамента методики обучения  
Института педагогики и психологии образования  
Московского городского педагогического университета,  
г. Москва

**e-mail:** lui-sil@yandex.ru

**L.S. Silchenkova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Teaching Methods,  
Institute for Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow

**e-mail:** lui-sil@yandex.ru

**Н.П. Ходакова,**

д-р пед. наук,  
профессор департамента методики обучения  
Института педагогики и психологии образования  
Московского городского педагогического университета,  
г. Москва

**e-mail:** honipa@bk.ru

**N.P. Khodakova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Teaching Methods,  
Institute for Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow

**e-mail:** honipa@bk.ru

**Е.А. Петрухина,**

аспирант департамента методики обучения  
Института педагогики и психологии образования  
Московского городского педагогического университета,  
г. Москва

**e-mail:** chikita2302@mail.ru

**E.A. Petukhova,**

Postgraduate Student, Department of Teaching Methods,  
Institute for Pedagogy and Psychology of Education,  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow

**e-mail:** chikita2302@mail.ru

*В статье рассматриваются вопросы установления в практике начальной школы междисциплинарного взаимодействия в процессе изучения предметов филологического цикла и математики, как того требует компетентностная парадигма современного образования. Авторами в ходе анализа методических подходов и педагогической практики современной начальной школы выявляются возможные точки междисциплинарных связей на уроках литературного чтения, русского языка и математики. В статье предпринята попытка выявить содержательные межпредметные связи на основе примеров проведения занятий по математике и литературному чтению, которые иллюстрируют общие психолого-педагогические и методические подходы к изучению текстов по этим учебным предметам в начальных классах.*

**Ключевые слова:** начальная школа; изучение предметов: «Математика», «Литературное чтение», «Русский язык»; междисциплинарное взаимодействие; виды информации в тексте; методика освоения содержания текста; метапредметные навыки младших школьников.

*The article discusses the issues of establishing interdisciplinary interaction in primary school practice in the process of studying philological subjects and mathematics, as required by the competency-based paradigm of modern education. The authors, in the course of analyzing methodological approaches and pedagogical practice of modern primary schools, identify possible points of interdisciplinary connections in the lessons of literary reading, Russian language and mathematics. The article makes an attempt to identify meaningful interdisciplinary connections based on examples of classes in mathematics and literary reading, which illustrate general psychological, pedagogical and methodological approaches to the study of texts in these academic subjects in primary school.*

**Keywords:** primary school; studying subjects: "Mathematics", "Literary reading", "Russian language"; interdisciplinary interaction; types of information in the text; methodology for mastering the content of the text; meta-subject skills of younger schoolchildren.

Документы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) ориентируют учителя начальных классов на организацию педагогического процесса в це-

лях достижения младшими школьниками метапредметных результатов обучения. Безусловно, читательские умения и навыки с полным правом можно отнести именно к таким достижениям, потому что они востребованы

на уроках по многим дисциплинам: окружающему миру, математике, русскому языку, технологии и др., где имеются учебные тексты для учащихся начальных классов.

На данной декларативной констатации наличия межпредметных связей разных учебных дисциплин начальной школы можно было бы и закончить обсуждение вопроса: да, такие связи есть. Однако при более внимательном рассмотрении этого вопроса мы обнаруживаем, что осуществление и формирование этих междисциплинарных связей весьма проблематично, а в некоторых случаях даже и неосуществимо: *«В связи с тем, что необходимое для самостоятельной работы над текстом задачи умение хорошо читать формируется у многих детей не в полной мере даже к концу первого класса, педагогам при обучении таких детей приходится целиком и полностью работать с ними “на слух”»* [1, с. 271]. Получается, что на уроках математики учитель опирается не на навыки письменной речи (пусть и не сформированные ещё в достаточной мере), навыки чтения, а на развитую у ребёнка с дошкольного возраста устную речь, которая также порой может не соответствовать образовательным потребностям.

Таким образом, проблему взаимосвязи уроков чтения и математики нужно актуализировать. Если учесть, что даже во втором классе навык чтения порой не отвечает необходимым требованиям, то по логике вещей установление межпредметных связей приходится отодвигать на более поздние сроки обучения, пока навык чтения не достигнет порогового уровня [2].

Эта проблема важна не только для начальной школы, она отражает трудности и недостатки всей системы школьного образования. Приведём пример: девятиклассник решал на итоговой государственной аттестации (ОГЭ) следующую задачу:

В помощь садовому насосу, перекачивающему 10 л воды за 1 минуту, подключили второй насос, который перекачивает тот же объём воды за 4 минуты. Сколько минут эти два насоса будут выкачивать 50 л воды?

Выпускник неполной средней школы не смог решить эту задачу, причём в беседе выяснилось, что при её решении он складывал

минуты с литрами и пытался всё это делить на насосы.

Налицо абстрагирование числовых данных от конкретной житейской ситуации, представленной в текстовой задаче. На вопрос: *«Как ты себе представляешь эту ситуацию, когда можно складывать разнородные объекты?»* – девятиклассник ответил: *«А зачем это представлять?»*.

Можно с полным основанием утверждать, что у данного ученика не развито смысловое чтение как универсальное умение, хотя он и прочитал много художественных произведений. Думается, в этом случае говорить о существовании межпредметных связей в нашей школе приходится с большой долей сомнения.

Этот пример из педагогической практики (а их, конечно, много больше) убеждает нас, что процесс установления межпредметных связей, в частности при формировании коммуникативных результатов обучения, требует к себе большого и серьёзного внимания.

## УСТАНОВЛЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Рассмотрим проблемы осуществления межпредметных связей при обучении младших школьников математике и чтению на примере решения текстовых задач, то есть там, где навык смыслового чтения востребован более всего.

Целесообразно подумать о том, чтобы прежде всего сам учитель начальных классов не только опирался на уже сформированный навык чтения, но и в повседневной педагогической практике каждый раз использовал возможности установления междисциплинарных связей. Например, раскрывал мотивы освоения устойчивого навыка чтения, который востребован на любом уроке. Только при таких условиях читательская деятельность как межпредметный навык будет тесно увязана с конкретными предметными умениями.

Рассмотрим практику осуществления междисциплинарных связей в ходе **работы над текстовой задачей на уроке математики**.

Под задачей обычно понимают специальный текст с описанием житейской ситуации (процесса/события/явления), осложнённый описанием числовых величин, которыми сопровождается тот или иной процесс: время пути зависит от скорости движения транспортного средства; характер покупки зависит от количества денег у действующего лица (субъекта действия): «Сможешь ли ты купить товар? Какое количество товара ты можешь приобрести?» и т.д.

Работа над задачей в начальной школе складывается из **четырёх этапов**:

**Этап 1.** Восприятие текста задачи, как правило, путём чтения, хотя, как мы отметили выше, иногда это происходит на слух.

**Этап 2.** Анализ текста задачи для выявления структуры и взаимоотношений между разными величинами, например данными и искомыми. На наш взгляд, этому должен предшествовать когнитивный анализ житейской ситуации в целом, исключение субъектов и предметов, не снабжённых числовыми характеристиками. Анализ, к сожалению, часто выглядит как пересказ текста задачи: ребёнок пересказывает текст наизусть, но не обнаруживает при этом понимания, не может ответить на вопросы по тексту.

**Этап 3.** Выбор и выполнение арифметических действий, которые во многом определяются характером ситуации в целом и лексическим значением отдельных слов текстовой задачи.

**Этап 4.** Оформление записи решения задачи с использованием математической символики.

Представление последовательности этапов работы над текстовой задачей позволяет определить точки/места тесного взаимодействия читательских и математических действий: наиболее явственно они обозначены на первых этапах её решения, менее всего востребованы на последнем этапе. Однако понятно, что без предыдущих этапов, где использование навыков чтения и осмысления представленной в тексте информации (описания житейской ситуации) наиболее необходимо, последний этап вряд ли может состояться. Получается, что чтение и здесь присутствует в имплицитном, «снятом» виде. Нельзя не учитывать, что при неудачном

результате решения задачи ученик начальной школы, владеющий навыком чтения, всегда может вернуться и спланировать новый путь решения, тогда как учащийся, не владеющий таким навыком, лишён подобной возможности.

## ОСОБЕННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Как осуществляется чтение и анализ текста задачи на уроке математики? В чём сходство и отличие этого процесса от чтения и анализа текста собственно на уроке чтения?

Как известно, восприятие текста на уроке литературного чтения предполагает понимание нескольких видов информации: фактуальной, подтекстовой (когнитивной) и концептуальной. На последовательном восхождении читателя от фактуальной информации (событий, героев, места и времени действия) через когнитивную к концептуальной строится полноценное освоение текста художественного произведения, его содержания, смыслов, замысла автора [2].

Понятно, что при работе с текстом задачи на первый план выдвигается фактуальная и когнитивная информация. Пути работы с этими видами информации существенно различаются на уроках литературного чтения и математики. Так, если в тексте художественного произведения важны все объекты и события (*Кто герои? Где произошло событие? Когда оно происходило?*), то в задаче важно выбрать такие единицы фактуальной информации, которые имеют числовые характеристики.

Рассмотрим текст следующей **задачи**:

Мама поехала на машине на рынок и для приготовления салатов купила 2 кг огурцов, 3 кг перцев и помидоры. Всего она привезла с рынка 9 кг овощей. Сколько килограммов помидоров купила мама?

В этом случае предметом анализа текста не может быть его героиня и события, которые с ней происходят: мама решила сделать салат, поэтому ей нужно было поехать на рынок за овощами, причём поехать на машине. Предметом смыслового чтения становятся числовые характеристики стоимости разных видов овощей. Особенности описы-

ваемой ситуации, наверное, имели бы значение для уроков литературного чтения в контексте освоения всех остальных видов информации художественного текста — образ мамы, характер её действий, а через него, возможно, — и авторского замысла.

Именно арифметические манипуляции с числовыми данными об овощах приведут к ответу на вопрос задачи:

Сколько килограммов помидоров купила мама?

Иными словами, на уроке математики анализ текста замыкается внутри фактуальной информации и служит установлению предметно-логических связей, отражающих объективное состояние вещей в описанной ситуации. Основная трудность на этом этапе — дифференциация информации, снабжённой числовыми данными и отражающей естественные связи между объектами: причинно-следственные, количественные, временные и др.

Специалисты по методике преподавания математики в начальной школе рекомендуют на первых этапах освоения содержания задачи в первом-втором классах, когда полноценный навык чтения ещё не сформирован, использовать картинки, которые отражают весь предметный мир текстовой задачи: женщина (мама), автомобиль, пакет с огурцами, пакет с перцами, пакет с помидорами. Последние три картинки можно снабдить числовыми значениями на пакетах и знаком вопроса. В ходе аналитической беседы из этой группы вычлняются (убираются с доски) изображения тех предметов, которые не имеют числовых значений и не играют роли в математической обработке информации текста задачи, хотя для реконструкции житейской ситуации, безусловно, важны [3, с. 142].

Заметим, что подобное наглядное представление житейской ситуации на ранних этапах работы с задачей позволяет ребёнку «держать её в уме» с помощью визуальной демонстрации. Таким образом, реконструкция житейской ситуации в процессе воссоздающего воображения для некоторых первоклассников и второклассников пока больше опирается на иконические знаки.

Однако долго задерживаться на иконических изображениях предметного мира тек-

товой задачи нецелесообразно: навык чтения постепенно укрепляется, и его нужно тренировать — прежде всего на основе воссоздающего воображения [8]. Более того, именно на этом этапе следует приучать младших школьников считывать информацию текстовой задачи в словесно-графической форме, то есть постепенно заменять картинки словами, чтобы, читая их, дети учились определять, какие предметы нужны для решения задачи, а какие можно исключить (убрать с доски). На таком фактуальном материале строится потом краткая запись условия задачи или её схема в разнообразных формах.

Стоит отметить, что это дополнительная тренировка навыка чтения, которая в основном, конечно, происходит на уроке литературного чтения, однако присутствует и на уроке математики, что подтверждает междисциплинарный, метапредметный характер данного навыка [5]. По сути, это и есть одна из форм междисциплинарных связей уроков чтения и математики: учитель формирует навык на уроке чтения, а процедура такой тренировки переносится младшими школьниками на работу с математическими текстами. Заметим, однако, что на уроке математики задача становления навыка чтения не носит самостоятельного характера, но она имеет функциональную нагрузку, поэтому вполне продуктивна, а значит, уместна.

Манипулирование картинками и словами приучает учащихся анализировать предметный мир задачи, выбирать из него те объекты, которые важны для её решения, и в то же время не отрываться от предметно-логических связей между объектами. Формирование такого качества учебной математической деятельности очень значимо, поскольку оно позволяет младшим школьникам:

- 1) не абстрагироваться от события или явления;
- 2) сосредоточить свои усилия на оперировании исключительно числовыми значениями, оторванными от конкретной ситуации, описанной в задаче;
- 3) представлять средствами воображения естественную житейскую ситуацию, что обеспечивает промежуточный контроль учебной деятельности.

Построение урока математики в таком ключе — пример осуществления полноценных междисциплинарных связей. Причём движение к этой взаимосвязи должно быть встречным, то есть не только от уроков чтения к урокам математики, но и наоборот: на уроках математики вполне возможно формирование самого навыка чтения на текстах другого типа.

Предъявление текстовой задачи в словесной форме, например на экране интерактивной доски, интерактивной панели, макбука, планшета, позволяет свободно оперировать словесным материалом: группировать слова, свободно перемещая их по экрану при передаче содержания задачи, то есть пересказе. Ученик получает наглядный пример трансформации содержания текста задачи: неоднократно полно или частично передаётся содержание задачи для отыскания правильного пути её решения. Это весьма важное метапредметное текстовое учебное действие, которое требует становления не только на уроках чтения, но и на уроках математики, где оно востребовано в неменьшей степени.

Подобный подход при решении текстовых задач позволяет должным образом сформировать у младших школьников внимательное отношение к слову.

Заметим, что численные характеристики отношений между величинами множества порой бывают обозначены не числами, а словами, которые нужно перевести в числа: «*в три раза больше*»; «*столько же, сколько в первом*» и т.д. Как показывает практика, такие числовые характеристики часто ускользают от внимания учащихся или вообще не воспринимаются ими. Плохо читающий ученик часто оперирует исключительно числовыми данными, выхватывает их из общего контекста задачи и производит с ними действия, полностью игнорируя описанную в тексте задачи ситуацию. Сами арифметические действия, например сложения и вычитания, обуславливаются ключевыми словами задачи, которые ориентируют ребёнка на выбор действия сложения («*добавили*», «*купили ещё*», «*принесли*») или на применение действия вычитания («*потратили*», «*улетели*», «*вынесли*», «*убрали*»). В этом случае понимание значения слов, развивающаяся математическая лексика по-

могают осознанному восприятию текста задачи.

Однако стоит иметь в виду, что смысл слова в условии задачи не всегда соответствует своему прямому значению при выборе арифметического действия, такие слова могут нести и противоположный смысл, как, например, в следующей задаче:

На ветке сидели воробьи. Сначала улетели 6 воробьев, потом еще 2 воробья. Сколько воробьев улетело?

Здесь выбор арифметического действия определяется не прямым значением слова «улетели» (вычитанием), а общим смыслом описанной в задаче ситуации. Если учащийся потерял связь с ситуацией, то типичной ошибкой при выборе действия является действие вычитания:

$$6 - 2 = 4.$$

Определение смысла слова (его значения в контексте задачи) является необходимым компонентом анализа её содержания. Именно на этом будет строиться трансформация содержания, выбор арифметического действия, перевод словесной записи в арифметическую, наконец, выполнение арифметического действия.

Следовательно, получается, что анализ содержания текстовой задачи опирается на словарно-лексическую работу, что определяет его словоцентричность и требует развития у младших школьников такого навыка, как чтение [7].

Полемика взаимодействия уроков математики и литературного чтения является, безусловно, также и методический аппарат учебников. Здесь важно видеть не только точки взаимодействия, но и закономерный переход от естественного языка на математический как более универсальный и абстрактный.

Продемонстрируем это на примере введения темы «Множество и его элементы» в третьем классе начальной школы [4]. Данное понятие вводится эмпирическим путём: при демонстрации предметных картинок и составлении соответствующих словосочетаний: «*коллекция марок*», «*набор карандашей*», «*стая птиц*», «*букет цветов*», «*стадо коров*». И это яркое проявление содержательной взаимосвязи математики и дисциплин филологи-

ческого цикла. В русском языке существуют слова — нумерализованные имена существительные с неопределённо-количественным значением: «*струя (воды, огня)*», «*стадо (овец, коров)*», «*комья (земли, снега)*», «*горсточка (ягод, песка)*» и т.д. Кстати, освоение значения таких словосочетаний на уроке чтения представляет немалые сложности: учащиеся первых-вторых классов воспринимают их расчленённо, то есть по отдельности, вследствие чего с трудом осознают целостность их значения [7]. Данные слова, разумеется, обозначают множества, однако множества определённого типа или свойства. Если это не учитывать, можно допустить стилистическую ошибку, например вместо «*табун лошадей*» употребить «*стадо лошадей*». Причиной подобных речевых недочётов является малый социальный опыт ребёнка и его недостаточное речевое развитие.

Использование большого спектра неопределённо-количественных имён существительных на уроках математики должно подвести учащихся к освоению более универсального математического языка: «*Когда какие-нибудь объекты собираются вместе, в математике для их названия используют общее слово — “множество”*» [1, с. 1].

Прекрасным приёмом формирования абстрактного мышления младших школьников, овладения ими универсальным математическим языком послужила бы замена в только что составленных словосочетаниях нумерализованных имён существительных с неопределённо-количественным значением одного слова — «множество». Третьеклассникам остаётся теперь только прочитать эти словосочетания с универсальным словом, которое годится для всех случаев жизни: «*множество марок*», «*множество карандашей*», «*множество птиц*», «*множество цветов*», «*множество коров*».

## **ВОСТРЕБОВАННОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Рассмотрим проблему междисциплинарных связей с другой стороны: насколько математические учебные действия могут быть

востребованы на уроках литературного чтения в процессе формирования у учащихся начальной школы читательских компетенций?

Для того чтобы выявить такие связи, надо найти тексты детской литературы, которые помимо сюжетной линии имеют числовое сопровождение. В частности, они приводятся и в учебниках по литературному чтению: Н.Н. Носов «*Трудная задача*»; В.Ю. Драгунский «*Кот в сапогах*», «*Надо иметь чувство юмора*» и др.

Читая с детьми рассказ В.Ю. Драгунского «*Кот в сапогах*», педагог обычно стремится показать учащимся, как дружат дети: один (Мишка) помог другу сделать карнавальный костюм, а другой (Дениска) потом поделился призом за этот костюм.

Мы пошли несколько иным путём, и помогло нам в этом числовое сопровождение рассказа: мама Дениски уехала в санаторий на десять дней, а сын зачёркивал в календаре дни и считал, когда вернётся мама. После карнавала он: «*Посмотрел — а до маминого приезда осталось три дня!*».

Имея такие числовые данные, мы задали учащимся вопросы:

— Сколько дней пробыла мама в санатории?

— На какой день маминого пребывания в санатории состоялся карнавал в школе Мишки и Дениски?

Дети тут же ответили, что Денискина мама пробыла в санатории семь дней, потому что  $10 - 3 = 7$ , то есть карнавал состоялся на седьмой день маминого отдыха в санатории. И только некоторые из детей обратили внимание, что герой в день карнавала отметил сразу два дня в календаре, и на самом деле мама пробыла в санатории всего 5 дней.

Эти несложные арифметические действия помогли нам подойти к освоению концептуальной информации рассказа, задуматься над вопросом: «Почему после карнавала герою показалось, что уже скоро — всего через три дня — приедет мама?».

В другом рассказе В.Ю. Драгунского «*Надо иметь чувство юмора*» понять истинный юмор папы Дениска не в состоянии, потому что плохо умеет анализировать числовые данные. Учащиеся начальной школы не сразу смогли ответить на вопрос контекстуального харак-

тера: «Почему Дениска обиделся на папу?». Чтобы на него ответить, нужно найти в тексте рассказа фрагмент с числовыми данными, а затем провести их элементарный анализ [6].

Ряд числовых данных позволяет совершить арифметические действия, например: «Бабушка ходит в магазин столько, сколько мама одевается (10 минут) плюс папа чистит зубы (5 минут)». Этому же арифметическому действию подчиняется вычисление о времени утреннего потягивания в постели мальчика-первоклассника из 1-го «В».

Однако понять, сколько дедушка читает газеты, нельзя: «...дедушка читает газеты столько, сколько бабушка ходит в магазин (15 минут) минус во сколько встаёт мама». При этом мама встаёт в 7 часов! Получаются несопоставимые величины: динамические и статические, вследствие чего из количественных данных динамического процесса, который характеризуется в минутах, часах или днях, нельзя вычесть статическую величину.

Если анализировать эти и некоторые другие числовые данные рассказа, можно понять, что папа фантазирует, чтобы посмеяться над сыном. В результате анализа числовых данных учащиеся-второклассники делают вывод, что папа искажил их намеренно, чтобы пошутить над сыном, а Дениска не понял юмора, всё принял на свой счет и обиделся на папу так сильно, что хотел убежать из дома. А вот если бы он сразу обратил на это внимание, они бы с папой вместе посмеялись

над мальчиком из папиной фантазии, а уж потом решили, что негоже быть объектом насмешек и надо как-то исправлять положение. Кстати, только после такого анализа числовых данных учащиеся замечают, что вопрос задачи очень неправильный, так в ней не спрашивают: «Кто же этот мальчишка из 1 В и что ему грозит, если это будет продолжаться?».

Получается, что анализ числовых данных текста художественного произведения помогает ответить не только на подтекстовый (когнитивный) вопрос, но также найти и личностный смысл текста, вычленив концептуальную информацию. Таким образом, можно утверждать, что для полноценного освоения содержания художественных произведений нужно постепенно приучать читателей младшего школьного возраста совершать элементарные математические учебные действия.

**Сделаем выводы.** Установление, укрепление и развитие междисциплинарных связей разных дисциплин в начальной школе представляется важной задачей современной методической науки и практики. Такие связи особенно актуальны сейчас, когда мы наблюдаем попытки ввести предметное обучение уже на первой ступени школьного образования. Мир целостен, а от целостного представления мира зависит формирование у учащихся начальной школы целостной картины мира. Это весьма непростая задача.

### Список литературы

1. *Белошистая А.В.* Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 455 с.
2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т.И. Зиновьевой. — М.: ЮРАЙТ, 2020. — 468 с.
3. *Овчинникова В.С.* Методика обучения решению задач в начальной школе: учебное пособие по курсу «Методика обучения математике» для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений. — М.: Жизнь и мысль, 2003. — 192 с.
4. *Петерсон Л.Г.* Математика: учебник. 3 класс. — Ч. 1. — М.: Ювента, 2012. — 112 с.
5. *Сильченкова Л.С.* Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного и начального образования» / под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. — Саратов: Саратовский источник, 2019. — С. 233–236.

6. Сильченкова Л.С. Ориентировочная основа чтения как действия // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11 (№ 1). – С. 12–20.
7. Сильченкова Л.С. Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения // Начальная школа. – 2021. – № 8. – С. 38–43.
8. Сильченкова Л.С., Страдова А.И. Проблема формирования у читателей младшего школьного возраста воссоздающего воображения // Начальное образование. – 2019. – Т. 7 (№ 5). – С. 13–21.

## References

1. Beloshistaya A.V. *Methodology for teaching mathematics in elementary school: lecture course: tutorials. Manual for high-school students. educational institutions.* – М.: Humanitar. Ed. VLADOS Center, 2005. – 455 s.
2. Methodology for teaching the Russian language and literary reading: a textbook and a workshop for universities/T. I. Zinoviev [and others]; edited by T. I. Zinovieva. – Moscow: Yurite Publishing House, 2020. Ser. 76 Higher education – 468 s.
3. Ovchinnikova V.S. *Teaching methods for solving problems in elementary school. A textbook on the course "Methods of teaching mathematics" for students of pedagogical faculties of higher educational institutions.* – М.: Life and thought, 2003. – 192 s.
4. Peterson L.G. *Mathematics. Grade 3. Part 1* / L.G. Peterson. – М.: Yuventa, 2012. – 112 s.
5. Silchenkova L.S. *Interaction of work on the formation of individual qualities of the reading skill* / Current problems of preschool and primary education. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Ed. E.N. Akhtyrskaya, E.A. Kazankova, G.V. Fadina. Saratov, 2019. S. 233-236
6. Silchenkova L.S. *Indicative basis of reading as actions* // *Psychological science and education.* 2006. Т. 11. № 1. S. 12–20.
7. Silchenkova L.S. *Strategies and tactics of working on the word in literary reading lessons* // *Elementary school.* 2021. № 8. S. 38-43.
8. Silchenkova LS, Stradova A.I. *Problems of formation among readers of primary school age recreating imagination* // *Primary education.* – 2019. – Т.7. – NO.

## Труд возвращается в школу

В рамках парламентского часа депутаты Государственной думы обсудили законопроект об изменении подходов к трудовому воспитанию в современных образовательных организациях. Предлагается вернуться к системе трудового обучения и воспитания, которая действовала в советской школе.

Действительно, учебный предмет «Труд» носил ярко выраженную практико-ориентированную направленность: дети учились кулинарии, шитью, овладевали несложными умениями столярничать, слесарничать, чинить домашнюю утварь. Всё это было не только полезно для повседневной жизни, но и вызывало большой интерес детей. Как заметил министр просвещения С.С. Кравцов, не было ничего зазорного в том, чтобы прививать любовь к труду и, в частности, общественно-полезному труду со школьной скамьи.

В советской школе уже младшие школьники получали элементарные навыки самообслуживания, хозяйственно-бытового труда и труда в природе, но после того как образование объявили видом услуг, ситуация изменилась.

С 1 сентября 2024 г. предмет «Труд (технология)» вернётся в российские школы в качестве обязательного. Его

содержание предполагает совокупность модулей – обязательных и вариативных. В начальной школе планируется четыре модуля:

1. «Технологии, профессии и производства».
2. «Конструирование и моделирование».
3. «Информационно-коммуникативные технологии».
4. «Технологии ручной обработки материалов».

Депутат Госдумы С.В. Колунов подчеркнул, что обсуждение содержания трудового обучения не закончено. Главное, чтобы изучение предмета «Труд (технология)» дало возможность развивать у современных школьников желание и умение «работать руками», привить им понимание сути трудовой деятельности как созидательной, социально ценной и лично значимой.

Федеральная программа учебного предмета «Труд (технология)» будет утверждена до 1 июня 2024 г., к этому времени будут готовы и программы курсов по повышению квалификации учителей, которые помогут педагогам сформировать готовность к новому направлению школьного трудового воспитания.