

В статье представлен опыт работы учителей Липецкой области в 60-е годы XX века по перестройке урока, организации учебной работы учащихся, усовершенствованию методики преподавания школьных предметов, что способствовало повышению эффективности учебного процесса. Автор статьи отражает сильные и слабые стороны липецкого опыта с позиций современной педагогики.

## ВЗГЛЯД НА ЛИПЕЦКИЙ ОПЫТ С ПОЗИЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ: НОВОЕ В ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА

### Педагогическая сущность липецкого опыта

**Л. А. Козинец,**  
заведующий филиалом кафедры педагогики  
БГПУ им. Максима Танка в гимназии № 22 г. Минска,  
кандидат педагогических наук



Педагогический опыт липецких учителей достаточно глубоко проанализирован в 60-е годы XX века учеными Института теории и истории педагогики. Особый интерес представляют научные статьи М. А. Данилова и Г. В. Воробьева.

М. А. Данилов, изучив публикации, освещающие липецкий опыт, отметил, что «некоторые стороны нового опыта построения урока оказались либо не вполне правильно освещенными, либо вовсе обойденными» [8, с. 18]. Ученый не только выделил новое, ценное в опыте липецких учителей, но и указал на недостатки, снижающие его эффективность.

Г. В. Воробьев обратил внимание на общие черты учебного процесса, характерные для всех уроков, которые он посещал, раскрыл положения дидактики, выведенные опытным путем педагогами Липецкой области.

Однако, несмотря на имеющиеся публикации, изучение опыта передовых учителей, а также определение дальнейшего направления работы по перестройке урока оставались актуальными. Причин этому несколько.

**Во-первых**, посещая уроки передовых учителей, исследователи основное внимание уделяли ходу учебных занятий, что не позволило им «вскрыть» внутренние пружины организуемого нового учебного процесса, выявить его объективные закономерности и условия их проявления.

**Во-вторых**, структура урока, которую предложил К. А. Москаленко в конце 50-х годов, была разработана им для уроков русского языка. Учителя других предметов в этот момент находились еще на стадии пересмотра старых и осмысливания новых дидактических понятий и методических приемов.

**В-третьих**, в начале 60-х годов в печати появились статьи Г. И. Горской, А. Н. Гловой, Д. П. Золотарева, О. И. Колесниковой, А. Н. Переверзевова, В. Н. Провоторовой, в которых авторы

изложили принципиальные основы опыта по организации урока. Однако эти материалы не были должным образом проанализированы.

**В-четвертых**, опыт липецких учителей рассматривался в отрыве от творческих поисков учителей других регионов, что осложнило решение вопроса о месте новых способов организации учебного процесса в теории и практике обучения.

### Иновационные черты липецкого опыта

Взгляд на липецкий опыт с позиций инновационной педагогики, глубокий анализ публикаций, несомненно, позволят на более высоком научном уровне раскрыть педагогическую сущность данного феномена, выявить его инновационные черты.

Учителя липецких школ первыми «предприняли попытку устранить противоречие между устаревшей структурой урока и новыми задачами обучения, предложили достойные внимания возможные варианты организации учебного процесса», – отмечал Г. В. Воробьев [1, с. 2]. Существенному пересмотру учителя подвергли систему опроса учащихся и текущего учета знаний.

Опрос в рамках традиционного комбинированного урока сводился к контролю знаний учащихся и накоплению отметок в журнале для выведения четвертного балла. Чтобы поставить отметку за ответ, учитель вынужден был уделить опрашиваемому ученику 7–8 минут учебного времени. Остальные учащиеся класса должны были либо внимательно слушать, либо выполнять какое-то задание.

Учитель, затратив на опрос 20–25 минут, был осведомлен об уровне знаний лишь 3–5



учеников. Если сложить время, затраченное на опрос в классе за весь учебный год, то оказывалось, что учитель по своей воле урезал на 30–40% число уроков, введенных на его предмет учебным планом [1].

Присвоение опросу исключительно контрольной функции порождало у учащихся известную боязнь этой части урока, а также приспособленчество к манере учителя спрашивать. Ученики хорошо готовились по тем предметам, по которым ожидали вызова, а в остальные дни учились без достаточного напряжения. По этой причине оценки, накопленные в журнале в течение четверти, не отражали истинную картину состояния знаний.

Вторая часть урока – изложение нового материала – также не удовлетворяла липецких учителей. Активным в этой части урока был учитель. Ученикам отводилась пассивная роль: слушать, запоминать, учить материал по учебнику, воспроизвести заученное.

К. А. Москаленко поставил вполне резонный вопрос: можно ли при таком распределении времени установить зависимость между состоянием знаний учащихся и методами изложения нового материала учителем? Ученый правильно заметил, что учитель, излагая новый материал, не знал, как его усвоили учащиеся. Следовательно, педагог не мог управлять учебным процессом [11].

Передовые учителя школ Липецкой области Г. И. Горская, А. Н. Глотова, В. Н. Провоторова и др. попытались соединить проверку знаний с процессом обучения, создав тем самым учителю условия для управления активной работой всего класса на протяжении урока. Учебный процесс строился на основе повторения материала, на базе которого будет строиться усвоение нового; усвоения учащимися под руководством учителя нового материала с одновременной проверкой усвоенного; самостоятельной работы в классе во время закрепления материала; повторения усвоенного на предыдущих уроках; выявления знаний учеников на всех этапах урока с выставлением в конце «поурочного балла»; подбора домашнего задания творческого характера [8].

По мнению М. А. Данилова, в школах Липецкой области сложился новый тип урока, который К. А. Москаленко назвал «объединенным».

**Основные черты этого урока состоят в том, что:**

- **выявление знаний органически сливается с другими этапами урока;**
- **процесс обучения протекает в единстве под наблюдением учителя;**
- **новый материал ученики в основном усваивают на уроке;**
- **работа учителя сочетается и с коллективом класса, и отдельными учениками;**
- **обучение и воспитание сливаются в единый процесс [11].**

Чтобы объединенный урок отвечал вышеперечисленным условиям, липецким учителям пришлось во многом перестроить свою работу по подготовке и организации учебного процесса.

**Материальное обеспечение учебного процесса.** Учителя до урока готовили все необходимое для работы: записи на классных и переносных досках, тексты, задачи, примеры, наглядные пособия и т.д. Классный журнал с помощью дежурных заполнялся на перемене. Освобожденное на уроке время рационально использовалось для наблюдения за работой учащихся и руководства учебным процессом.

**Подготовка учителя к уроку.** Отдельный урок, как бы хорошо он ни был продуман и подготовлен, не приносит должного эффекта, если учитель не видит его места в системе уроков по данной теме. Поэтому липецкие учителя разрабатывали не один урок, а все уроки по теме или по ряду смежных тем. Так, учительница математики В. Н. Провоторова разрабатывала уроки на всю четверть и даже полугодие [14], учительница русского языка Г. И. Горская разрабатывала уроки по всей теме. Это позволяло ей «хорошо продумать систему уроков, наметить виды творческих работ, предусмотреть темы для словарной работы, подготовить наглядные пособия с целью более эффективного осуществления воспитательных задач» [5, с. 18].

**Организация учебного процесса.** Липецкие учителя отказались от привычного опроса в начале урока. Опрос и другие виды проверки знаний использовались ими для повторения, подготовки к восприятию нового материала, закрепления знаний. Урок в школах Липецкой области начинался с общего задания: самостоятельного решения примеров на повторение; написания диктанта; работы со словарем и т.д. «Начало урока может быть самым разнообразным, – писала учительница математики Октябрьской средней школы А. Н. Переверзева, – но обязательно, чтобы с первой минуты дети включились в работу» [12, с. 55]. На всю работу отводилось не более пяти минут.

Липецкие учителя отказались также от вызова учащихся к доске. Это позволило им заниматься фронтально со всем классом на протяжении всего урока, уделять больше внимания отстающим ученикам. Учащиеся, отвечая на вопросы учителя, не вставали, не стучали крышками парт, не загромождали спиной одноклассников. В результате учитель получал дополнительные минуты для организации познавательной деятельности учеников.

Уплотненность уроков липецких учителей дополнялась разнообразными видами работы. Это делало каждый урок увлекательным для учеников, формировало интерес к познавательной деятельности. Благодаря уплотненности уроков и насыщенности их разными видами работы педагоги достигали усвоения учащимися на уроке большого объема знаний; например, решение с объяснением (помимо основных примеров) от 7 до 10 задач, написание в 4 классе от 100 до 120 слов, в 7 классе от 180 до 200 слов [16].

Наблюдая за отлично организованными уроками липецких учителей, Г. В. Воробьев пришел к выводу, что эти «уроки порождали условия, в

которых процесс обучения, требующий по своей природе и задачам напряжения умственных и физических сил, совершался как естественное поступательное движение саморазвития личности ребенка» [1, с. 11].

**Осуществление межпредметных связей.**

Характерной чертой в работе липецких учителей являлось осуществление ими на каждом уроке связи с повседневной жизнью. Так, ученики А. В. Попова на уроках физики определяли среднюю скорость и ускорение движения автобусов, движущихся по улицам г. Липецка. Ученики А. Н. Переверзевой на уроках математики решали задачи на определение веса стога сена, на нахождение емкости бочки, проводили практические работы на совхозных фермах. Ученики А. Н. Глотовой на уроках русского языка писали заметки в газету, протоколы, объявления, отчеты о проделанном, составляли планы намечаемых мероприятий [4].

Интересным представляется опыт обобщения материалов экскурсий, накопленный учительницей математики СШ № 2 г. Задонска В. Н. Провоторовой. Подготовка к экскурсиям способствовала появлению у детей особого интереса к решению задач. Например, ученикам 5 классов она дала задание выяснить во время экскурсии на маслозавод: какое количество молока поступило в этот день на завод; какое количество молока было переработано на масло, творог, сливки; какой процент выхода масла из молока; за какие успехи коллектив маслозавода занесен на Доску почета.

По материалам экскурсии В. Н. Провоторова провела 6 уроков и итоговую контрольную работу. Дети самостоятельно вычертили диаграмму «За что борется маслозавод в 1961 г.»; составили 62 задачи, которые были оформлены в «Сборник задач».

Липецкие учителя смело использовали на уроках межпредметные связи. Например, на уроках географии учительница липецкой школы №5 Г. А. Алексашкина предлагала учащимся с помощью циркуля, линейки и карты вычислить площади стран, высоту гор, глубину морей, протяженность рек, объяснения сопровождала художественным описанием географических объектов из произведений русских и зарубежных писателей, великих путешественников, демонстрировала репродукции картин великих художников [15].

**Совершенствование методов и приемов обучения.** Новая организация учебной работы потребовала новых методов обучения. Передовые учителя Липецкой области на уроках использовали рассказ; беседу, основанную на наблюдениях учащихся; демонстрацию; самостоятельную работу с учебником [9]. Важную роль на уроках приобрели метод комментирования упражнений, творческие и лабораторные работы.

Комментирование представляло собой проговаривание одним из учеников выполнения какого-либо задания. Учителя отмечали высокую результативность данного вида работы. Во-первых, если ученик рассуждал правильно, он тем самым показывал схему, по которой должны мыслить

остальные учащиеся. Во-вторых, комментированные упражнения почти исключали ошибки, которые могли возникнуть при механическом выполнении задания. В-третьих, такие упражнения значительно повышали роль учителя. С их помощью педагог направлял учеников к нужной цели.

Комментированные упражнения широко применялись не только на уроках русского языка, но и математики. «Комментированное решение примеров и задач, – писала учительница СШ № 1 г. Усмани О. И. Колесникова, – позволяло ученикам делать на уроке в 2–3 раза больше, чем успевали делать раньше» [10, с. 54]. При комментированном решении ученикам не надо было выходить к доске, все работали самостоятельно, активно мыслили, так как каждого в любой момент учитель мог попросить продолжить объяснение.

Важным в опыте липецких учителей являлось проведение на каждом уроке творческой самостоятельной работы. Например, в математике – это составление задач по материалам окружающей жизни, в русском языке – написание коротких сочинений на определенное грамматическое правило, тренировочные и стилистические упражнения, составление предложений, сочинения по опорным словам, сочинения с использованием определенных синтаксических конструкций, составление деловых бумаг и др. [3].

**Изменение форм проверки и оценки знаний.** При традиционной системе обучения отметки выставлялись главным образом за результаты домашней работы. Липецкие же учителя выставляли в конце урока поурочные баллы. Такого рода отметка была более полноценным показателем знаний, так как она выставлялась в совокупности «за знание теории (правил, законов, формул), выполненные на уроке упражнения, а также выполненные домашние задания» [11, с. 35].

Проверка домашних заданий перестала быть острой проблемой. Чаще всего домашние задания проверялись в начале урока в течение 5–7 минут. Проверка осуществлялась различными способами: самостоятельная работа; сравнение домашнего задания, которое выполнял ученик в тетради, с выполненным заданием учителя на переносной доске (О. И. Колесникова); выборочная проверка тетрадей с выполненным домашним заданием; коллективная проверка; контрольная работа по тексту домашней работы (В. Н. Провоторова); проверка заданий посредством карточек; написание в классе текста на правило, которое нужно было усвоить дома (А. Н. Глотова).

**Устранение перегрузки учащихся.** Решение этой проблемы осуществлялось по двум направлениям: сокращение времени урока и сокращение объема домашних заданий.

Повышение интенсивности работы на уроке позволило липецким учителям сократить его продолжительность. В 1961/62 учебном году кафедра педагогики Липецкого педагогического института с разрешения Министерства просвещения РСФСР начала эксперимент по обучению учащихся на 40-минутных уроках в СШ № 1 г. Усмани, в

Усманской школе-интернате, в Октябрьской сельской школе. В экспериментальных школах занятия во вторую смену стали заканчиваться на час раньше, при этом успеваемость детей не снизилась. Все ученики, их родители и подавляющее большинство учителей высказались за 40-минутные уроки.

Педагоги-новаторы Липецкой области нашли реальный путь резкого сокращения объема домашних заданий. Задания составляли четвертую часть того, что было сделано на уроке. Если на уроке было написано 160 слов, на дом задавалось не больше 40; если на уроке решили 6 задач и 8 примеров, дома надо было решить 1 задачу и 4 примера.

Сокращению объема домашних заданий способствовал их комбинированный характер. Задание по данному предмету задавалось по параграфу учебника другого предмета. Например, если уроки физики, математики или химии приходились на один и тот же день, учитель одного из этих предметов по договоренности с другим преподавателем давал задание решить или составить задачу по параграфу учебника другого предмета.

**Индивидуальный подход к обучению.** Учителя Липецкой области сделали определенные шаги в решении проблемы индивидуализации и дифференциации обучения. Например, Г. И. Горская успешно применяла дифференцированные домашние задания как для сильных, так и для средних и слабых учащихся. На должном уровне у липецких учителей была поставлена работа со слабыми учениками. Насыщенность урока различного рода самостоятельными и творческими упражнениями, когда весь класс активно работал, позволяла учителю во время урока индивидуально заниматься с отстающими. Для таких учеников у педагога были заготовлены особые карточки с заданиями.

Интерес представлял и метод работы со слабыми и отстающими учениками на дополнительных занятиях. Учителя не столько занимались ликвидацией образовавшихся пробелов, сколько повторением всего того, что могло понадобиться ученикам для усвоения нового на предстоящем уроке, а иногда просто доступно объясняли новый материал.

**Воспитательное значение объединенного урока.** Липецкие учителя стремились создать систему интересной для учащихся внеклассной работы. Г. И. Горская, например, проводила внеклассные мероприятия образовательного характера: оформление коллективного путевого дневника во время экскурсий, выпуск журнала «Хочу все знать», организация классной библиотеки, занятия в кружке юных корреспондентов [5]. Аналогичная ситуация прослеживается и в опыте А. М. Бокачевой (исторический кружок, исторические вечера, викторины, газета «Юный историк») [8].

### Липецкий феномен в новых исторических реалиях

Многие исследователи, в частности В. Григорьев, доказывали абсолютное и универсальное значение липецкого опыта для всех учителей на

всех ступенях обучения. «Внедрение липецкого опыта в практику массовой школы уже началось, – писал В. Григорьев. – Только непониманием сущности нового в липецком опыте объясняются ошибочные суждения о нем и неудачи его применения...» [8, с. 16]. Некоторые исследователи (В. Щербаков, Я. Гончаров, В. Гречишкин) очень осторожно отзывались о поиске липецких учителей. Они высказывали ряд критических замечаний, предотвращая тем самым «механическое перенесение опыта липецких товарищей в повседневную практику каждого учителя» [8, с. 17].

Слабой стороной применения липецкого опыта В. Щербаков, Я. Гончаров, В. Гречишкин считали неразумную погоню за количеством сделанного на уроке в ущерб качеству знаний учащихся. «Вместо постепенного и настойчивого наращивания темпов работы класса, при максимальной помощи отстающим и слабым учащимся, – писали они, – учителя стремятся сразу ввести многообразие видов работ, увеличить количество сделанного на уроке» [16, с. 15]. Эти исследователи высказывали также замечания по поводу попыток некоторых липецких учителей активизировать уроки в старших классах приемами, апробированными в восьмилетней школе.

М. А. Данилов выступил против единообразной структуры урока, которая превалировала в работе липецких учителей. Он считал, что организация, логика построения урока, а следовательно, и структура урока должны определяться конкретными задачами урока, его содержанием и методами. «Должны быть разработаны уроки, обобщающие усвоение материала по теме, по разделу и по предмету в целом. Надо, чтобы ученики учились обобщать материал большего масштаба, чем тот, с которым они имеют дело на обычных уроках», – писал М. А. Данилов [8, с. 25].

А. Гречишников призывал учителей «творить на научной основе». Он категорически выступил против разнообразия структурных форм уроков ради разнообразия. «Несмотря на многообразие структурных форм урока, они должны подчиняться определенным закономерностям, в которых отражались бы основные принципы обучения», – подчеркнул А. Гречишников [7, с. 50].

В публикациях 60-х годов липецкий опыт трактовался по-разному: как своеобразный педагогический образец проведения уроков, как новый метод обучения. «В этих подходах содержится доля истины. Однако такое понимание опыта не содействует уяснению того, что в нем является существенным» [8 с. 19].

Ближе к истине, пожалуй, были те педагоги (Г. В. Воробьев, З. И. Романовская), которые считали, что главное в липецком опыте – новые способы организации учебной работы учащихся, требующие применения новых методов обучения. По их мнению, липецкий опыт «содержит в себе не отдельные улучшения, а систему приемов и методов, приводящую к существенному повышению качества знаний учеников» [2, с. 31]. Авторы фактически признают, что эти новые способы организации учебной работы применимы в преподавании

всех учебных предметов, т.е. имеют общедидактическое значение.

Достижениями липецких учителей считается увеличение объема выполняемой учащимися на уроках учебной работы и новый темп учебного процесса в восьмилетней школе. Основными источниками повышения темпа учебного процесса М. А. Данилов считал связь обучения с жизнью, веру учителя в силы и возможности учащихся, умелую организацию учебного труда. «Имеются серьезные основания, – подчеркивал ученый, – признать главным в липецком опыте то, что найдены условия, приемы организации и методы обучения, при которых все ученики класса старательно, активно, вдумчиво, с увлечением работают на уроке» [8, с. 21].

В публикациях учителей, стоявших у истоков липецкого опыта, достаточно глубоко раскрыта

методика организации и проведения урока поновому. Отметим такие моменты, как сочетание комментированных упражнений и самостоятельных работ, дифференциация классной самостоятельной работы по степени трудности, применение разнообразных видов самостоятельной работы и т.д. Следует отметить гибкость и творческий характер педагогического мышления новаторов липецких школ. Так, Г. И. Горская применила новый способ дифференцирования домашних заданий, заключающийся в том, что сильные учащиеся получали его раньше, а остальные – на день позже. В. Н. Провоторова сочетала фронтальную контрольную работу с индивидуальными вариантами. Много новых нюансов вносила учительница и в лабораторные работы. Все это придавало работе учащихся высокую степень осмысленности и непрерывно повышало их активность.

### Резюме автора

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что большинство находок липецких учителей относится к дидактическому или методическому виду. Новые идеи, методы и приемы обучения, разработанные педагогами-новаторами, несомненно, способствовали развитию школы в 60-е годы XX века. В липецком опыте, по выражению М. А. Данилова, были заложены идеи серьезной перестройки учебной работы в школе.

Таким образом, липецкий опыт по своей сущности и характеристикам относится к инновационному типу. В нем присутствуют научный поиск, новшества, реализация новшеств и рефлексия нововведений. Следовательно, идеи липецких учителей, совершенствуясь и модернизируясь в новых исторических условиях, способствуют активному решению актуальных проблем современной педагогики.

### ЛИТЕРАТУРА

1. **Воробьев, Г. В.** Так проводят уроки липецкие учителя / Г. В. Воробьев // Приложение к журналу «Народное образование». – 1962. – №2. – С. 1–16.
2. **Воробьев, Г. В.** Поиски новой организации урока в школах Липецкой области / Г. В. Воробьев, З. И. Романовская // Советская педагогика. – 1962. – №4. – С. 28–36.
3. **Глотова, А. Н.** Виды самостоятельных работ учащихся на уроках русского языка / А. Н. Глотова // Липецкий опыт рациональной организации урока. – М.: Гос. учебно-пед. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – С. 145–154.
4. **Глотова, А. Н.** Пути повышения эффективности уроков русского языка / А. Н. Глотова // Молодое образование. – 1961. – №9. – С. 39–41.
5. **Горская, Г. И.** Да, второгодничество – большое зло! / Г. И. Горская // Народное образование. – 1961. – №8. – С. 16–18.
6. **Горская, Г. И.** Приемы активизации познавательной деятельности учащихся на различных этапах урока / Г. И. Горская // Липецкий опыт рациональной организации урока. – М.: Гос. учебно-пед. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – С. 186–205.
7. **Гречишников, А.** Ликвидировать отставание дидактики / А. Гречишников // Народное образование. – 1960. – №6. – С. 46–50.
8. **Данилов, М. А.** Дидактический анализ липецкого опыта построения уроков / М. А. Данилов // Липецкий опыт рациональной организации урока. – М.: Гос. учебно-пед. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – С. 9–26.
9. **Золотарев, Д. П.** Совершенствуем методы обучения / Д. П. Золотарев, К. Волкова // Народное образование. – 1962. – №1. – С. 49–53.
10. **Колесникова, О. И.** Пути повышения знаний на арифметике / О. И. Колесникова // Народное образование. – 1962. – №1. – С. 53–54.
11. **Москаленко, К. А.** Психолого-педагогические основы объединенного урока / К. А. Москаленко // Липецкий опыт рациональной организации урока. – М.: Гос. учебно-пед. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – С. 27–40.
12. **Переверзева, А.** Искать новые приемы в преподавании математики / А. Переверзева // Народное образование. – 1962. – №1. – С. 55–57.
13. **Провоторова, В. Н.** Жизнь и математика / В. Н. Провоторова // Народное образование. – 1962. – № 1. – С. 57–60.
14. **Провоторова, В. Н.** Пути повышения эффективности уроков математики / В. Н. Провоторова // Липецкий опыт рациональной организации урока. – М.: Гос. учебно-пед. издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – С. 27–40.
15. **Цыркун, И. И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
16. **Щербаков, В.** Чему учит опыт липецких педагогов / В. Щербаков, Я. Гончаров, В. Гречишкин // Приложение к журналу «Народное образование». – 1962. – №6. – С. 1–16.