

Липецкий опыт: новое в организации урока

Опыт липецких учителей достаточно глубоко был проанализирован в 60-е гг. XX в. учеными Института теории и истории педагогики. Научный интерес представляют работы М. А. Данилова и Г. В. Воробьева [62–63; 90].

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» [90, с. 18]. Ученый выделил новое, ценное в опыте липецких учителей, указал на недостатки, снижающие его эффективность.

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

Несмотря на имеющиеся публикации, изучение опыта липецких учителей по-прежнему остается актуальным. Причин этому несколько.

Посещая уроки передовых учителей, исследователи основное внимание обращали на ход учебных занятий, что не способствовало «вскрытию» внутренних пружин организуемого по-новому учебного процесса, выявлению его объективных закономерностей и условий их проявления.

Структура урока, предложенная К. А. Москаленко, предназначалась для уроков русского языка. Учителя других предметов находились еще на стадии пересмотра старых и осмысления новых дидактических понятий и методических приемов.

В начале 60-х гг. в печати появились статьи липецких учителей (Г. И. Горской, А. Н. Гловой, Д. П. Золотарева, О. И. Колесниковой, А. Н. Переверзевой, В. Н. Провоторовой), в которых авторы изложили принципиальные основы опыта по организации урока. К сожалению, эти материалы не были должным образом проанализированы.

Липецкий опыт рассматривался в отрыве от творческих поисков учителей других регионов, что осложняло решение вопроса о месте новых способов организации учебного процесса в теории и практике обучения.

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

Начало коренной организационной и методической перестройке урока положил творческий поиск липецких учителей: К. А. Волкова, Г. И. Горской, А. Н. Гловой, Д. П. Золотарева, М. Д. Кочериной, В. Н. Провоторовой и др. Их многолетний педагогический опыт обобщил старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Липецкого педагогического института К. А. Москаленко.

К. А. Москаленко родился в 1917 г. в г. Воронеже. В 1938 г. окончил годичные учительские курсы, работал учителем в сельской школе.

В 1942 г. К. А. Москаленко добровольцем ушел на фронт, воевал в войсках связи. Награжден пятью медалями. Принимал участие в Параде Победы на Красной площади (24 июня 1945 года). После войны окончил педагогический институт, работал заведующим отделом агитации и пропаганды Ульяновского обкома ВЛКСМ, секретарем Ульяновского горкома ВЛКСМ, инспектором школ Ульяновского облоно, директором школы. Жена педагога, О. И. Москаленко, также работала учительницей. По стопам родителей пошел и их сын Евгений.

В 1954 г. Константин Александрович защитил кандидатскую диссертацию по педагогике на тему «Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала». В этом же году возглавил кафедру педагогики и психологии Липецкого педагогического института [141].

В процессе исследований К. А. Москаленко пришел к выводу, что распространенная в школах структура урока (опрос, объяснение нового, закрепление, задание на дом), не позволяла учащимся получать глубокие прочные знания. Часто опрос занимал 40–50 % времени, объяснение нового материала происходило скомкано, отсутствовала самостоятельная работа учащихся.

В статье «Как должен строиться урок» [199] педагог обосновал нецелесообразность проведения занятий по старой схеме: опрос (20–25 мин.), изложение нового материала (20 мин.), запись домашнего задания, а иногда и закрепление изученного. Урок по этой схеме работники педагогической науки называли «комбинированным».

Рассуждая о сложившейся структуре урока, К. А. Москаленко писал: «Обучение и выявление знаний представляют собой единый процесс, а “комбинированный урок” разделяет их на два самостоятельных процесса: выявление знаний (проверка домашних заданий, опрос, выставление баллов в журнал) и сообщение знаний (рассказ, лекция). И тот, и другой процессы остаются незавершенными» [199, с. 64]. Выяв-

ляя знания, учитель не мог определить, какими методами ученик их добывал, сколько времени он трудился, самостоятельно ли он работал. Сообщая знания детям, учитель не знал, в какой степени они их усвоили. Выявление знаний учащихся через проверку домашних заданий порождало штамп в структуре урока, в методах работы учителя, препятствовало поиску и применению более активных методов обучения. Чтобы повысить эффективность труда школьников на уроке, необходимо «объединить процессы выявления знаний и обучения», – утверждал К. А. Москаленко [199, с. 65].

Ученый проанализировал опыт работы лучших учителей Липецкой области, которые стали выявлять знания учащихся на уроке, организовывать самостоятельную работу учеников в классе, выставлять отметки в журнал в конце занятия. Отметку, выставленную в журнал за материал, усвоенный на уроке, К. А. Москаленко назвал «поурочным баллом». По его мнению, поурочный показатель знаний – самый действенный стимул учебной деятельности, так как «ориентирует ученика в том, знает или не знает он новый материал, показывает ученику, что он усвоил и над чем ему еще следует поработать» [199, с. 65].

Поурочный показатель знаний ученика был важен и для учителя. В нем, по мнению Константина Александровича, как в зеркале учитель «ежедневно видит и оценивает подготовку к уроку, методы обучения детей, умения дать посильную норму нового материала, видит рост своей квалификации» [199, с. 66]. Отметка, выставляемая при проверке домашнего задания, не могла быть таким зеркалом, потому что не всегда учитель мог понять, правильно или неправильно воспринял ученик материал учебника, было ли механическое заучивание текста или списывание домашнего задания у друзей и т. д.

В ходе экспериментальной работы К. А. Москаленко пришел к выводу, что выявление знаний в процессе обучения на уроке позволяло учителю быстрее изучить детей, увидеть развитие их способностей, вовремя заметить отставание ученика. Он предложил следующую структуру комбинированного урока: *повторение материала, на базе которого должно строиться усвоение нового; усвоение учащимися под руководством учителя нового материала с одновременной проверкой усвоенного; закрепление знаний в процессе самостоятельной работы учащихся; повторение ранее пройденного на других уроках материала; выявление знаний учащихся на всех этапах урока; выставление баллов в журнал* [199].

На протяжении пяти лет в школах Липецкой области проводился эксперимент по введению классного дневника, составленного К. А. Москаленко. В одном из разделов дневника были прописаны требования к дежурным по классу, которые должны проверять выполнение учениками письменных домашних заданий, сообщать учителю в начале урока об учениках, не выполнивших задания. Анализ дневников, отзывы учителей и учащихся, сочинения учащихся на тему «Как я выполняю домашние задания» показали, что не все ученики систематически выполняли домашние задания по всем предметам. Подавляющее большинство готовилось к тому предмету, по которому их могли вызвать. Ученый пришел к выводу, что домашние задания по всем предметам в 5–8 классах следует «резко ограничить, а в сентябре и мае обучать без домашних заданий» [199, с. 69].

Переход к прогрессивному методу обучения на уроке с выявлением знаний был сопряжен с определенными трудностями. К. А. Москаленко условно разделил их на мнимые и действительные.

Основная трудность перехода к новому методу обучения заключалась в преодолении стереотипов и сложившихся традиций. Выставление поурочного балла требовало повышения квалификации учителя, подготовки более совершенных программ и учебников. Решить эти задачи можно было только совместными усилиями педагогов, психологов, методистов и учителей-практиков.

Выявление знаний учеников по предметам, предусматривающим письменные, лабораторные и практические работы, не представляло особого труда. Проблема состояла лишь в том, что учителя половину урока отводили опросу, а вторую половину – объяснению новой темы. Дети самостоятельно работали очень мало или не работали вообще.

Сложнее обстояло дело с устными предметами. Ученый предложил выявлять знания учеников на этих уроках посредством организации творческой самостоятельной работы по учебнику, в процессе которой дети под руководством учителя «могли сравнивать, обобщать, конкретизировать учебный материал, находить ответы на поставленные вопросы, делать самостоятельные выводы, составлять планы, схемы, диаграммы, характеристики» [199, с. 69].

Значительное место в статье К. А. Москаленко «Как должен строиться урок» занимал анализ сложившихся методов работы учеников на уроке. Дети усваивали материал путем заучивания (многократного чтения текста учебника), а не в результате активной мыслительной, творческой деятельности. Именно поэтому, считал ученый, 50–60 % выпускников четвертых классов, окончивших начальную школу на «отлично», в дальнейшем перестают быть отличниками.

Размышляя над проблемой второгодничества, К. А. Москаленко выступил с критикой в адрес учителей, предлагавших возвратиться к обучению детей с восьмилетнего возраста, восстановить экзамены во всех классах, ввести сокращенные программы. По его мнению, основная причина второгодничества

заклучалась в несовершенных методах работы учителей и учащихся. «Только решительные изменения этих методов, изменение структуры урока, соединение процессов обучения и выявления знаний в один процесс могут реально, по-настоящему решить в стране задачу всеобщего восьмилетнего обучения», – писал Константин Александрович [199, с. 69].

Завершалась статья следующими предложениями:

1. Отменить инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения РСФСР по вопросам учета знаний учащихся (1953 г.). Письмо требовало, чтобы каждый ученик в течение учебной четверти имел не менее 3–4 отметок по каждому предмету, чтобы на уроке проверялись знания у 8–12 учащихся. Такое требование привело к массовому распространению в школах так называемого уплотненного опроса. Ученики работали в основном возле доски, а учитель в это время проводил опрос класса. Когда ученики возле доски справлялись с заданием, учитель прерывал работу с классом, предлагал всем проверять и слушать ответы учеников у доски. Проверка знаний занимала 20–25 мин.
2. Соединить процессы обучения и проверки знаний в один процесс. Выявлять знания учеников в процессе обучения на уроке, выставлять в классные журналы поурочные баллы.
3. Изменить характер домашних заданий, нацелить их на развитие творческих способностей учеников. Проверку выполнения письменных домашних заданий возложить на дежурных по классу. Отменить оценку учителем выполненных домашних работ по пятибалльной системе.
4. Запретить учителям начальных классов оставлять учеников на второй год. Вопрос о прохождении учеником повторного курса в одном из классов должна решать авторитетная комиссия.

Статья К. А. Москаленко «Как должен строиться урок» вызвала огромный интерес в кругах педагогической общественности. Редакция журнала «Народное образование» призвала учителей к дискуссии. К обсуждению статьи подключились руководители школ, работники органов народного образования [131; 168; 235; 320], учителя [89; 156; 186; 205; 255; 264; 272; 275; 342], представители педагогической науки [42–43; 339].

«Автор статьи бесспорно прав, – писал инспектор Управления школ Министерства просвещения Литовской ССР Я. Цукерзис, – когда он решительно осуждает плохие комбинированные уроки, построенные по преобладающей шаблонной схеме. Такие уроки действительно плохи, и их эффективность незначительна... На основании многолетнего личного опыта я считаю своим долгом предложение т. Москаленко всемерно поддержать» [131, с. 72].

«Наш педагогический коллектив пришел к единому мнению, что построение урока должно быть таким, при котором, прежде всего, гарантируется обстоятельное изучение нового материала при активной работе учащихся всего класса, – отмечал директор СШ № 1 г. Халтурина Кировской области, – поэтому уроки мы начинаем, если это не противоречит их цели, с объяснения нового материала, а затем проверяем знания учащихся. Такое построение урока дает возможность органически соединить обучение с проверкой знаний, о чем говорит т. Москаленко» [131, с. 72].

Отдельные педагоги сомневались в правильности предложения ученого. Учитель школы № 101 г. Сталино М. Парафидо писал: «Можно ли считать, что поурочный балл должен быть главной и фактически единственной оценкой знаний учащихся, как это предлагает т. Москаленко? Думается, что это глубокое заблуждение... Нельзя превращать проверку знаний в самоцель. Надо бороться не против самого опроса, а против превращения этого этапа урока в самоцель» [131, с. 73].

Возражая против предлагаемой К. А. Москаленко схемы урока без опроса в начале, преподаватель Канского педагогического училища Красноярского края Я. Кирюшкин восклицает: «С каких пор опрос рассматривается только как средство выявления знаний?! Надо не изгонять опрос с урока, а бороться за то, чтобы он был обучающим» [131, с. 73].

Опыт липецких учителей по перестройке урока вызывал интерес педагогов не только в Российской Федерации, но и в других союзных республиках. Учителя из разных краев, областей и городов страны приезжали в школы Липецкой области. Например, на уроках заслуженной учительницы Г. И. Горской число гостей доходило до 200. Уроки часто переносились из класса в зал.

В июне 1961 г. Г. И. Горская, А. Н. Глотова, К. А. Москаленко, В. Н. Провоторова, заведующий Липецким облоно И. А. Пономарев выступили с докладами на расширенном заседании сектора дидактики Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. В обсуждении их докладов приняли участие методисты Министерства просвещения РСФСР, корреспонденты журнала «Народное образование». Ученые одобрили идею новой организации учебного процесса, признали ценными разработанные липецкими учителями приемы самостоятельной работы учащихся.

Опыт эффективной организации урока обсуждался на совместном заседании коллегии Министерства просвещения и Республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений РСФСР (1961 г.). С докладами выступили заведующий Липецким облоно

И. А. Пономарев, заведующий кафедрой педагогики Липецкого пединститута К. А. Москаленко и др. И. А. Пономарев в своем выступлении отметил, что эффективная организация уроков в липецких школах способствовала значительному повышению уровня подготовки учащихся, преодолению второгодничества. Например, в Троекуровской средней школе 12 лет не было второгодников, а в 288 школах Липецкой области 1959/60 учебный год закончился без второгодников [133].

Коллегия Министерства просвещения РСФСР отметила вклад Липецкого облоно, института усовершенствования учителей и обкома профсоюза, а также местных органов народного образования в распространение опыта рациональной организации урока в Липецкой области. Начиная с 1955 г. систематически проводилось обучение учителей эффективной организации урока на примере передовых школ области (Троекуровская, 1-я Усманская, Октябрьская, Тербунская, Лебедянская, 4-я Липецкая и др.). В каждом районе были созданы опорные школы передового педагогического опыта. В Липецкой области не было ни одного района, где бы ни стремились организовать урок рационально.

Обсудив доклад заведующего Липецким облоно, коллегия Министерства просвещения РСФСР одобрила опыт передовых школ Липецкой области по рациональной организации урока и признала целесообразным внедрение его в практику работы учителей.

Липецкому облоно поручалось:

- продолжить работу по внедрению опыта рациональной организации урока во все школы области;
- осуществлять дальнейшее совершенствование организации урока с привлечением кафедр Липецкого и Елецкого педагогических институтов; обратить особое внимание на поиски наиболее эффективных методов и приемов самостоятельной работы учащихся на уроках литературы, истории, биологии, физики и химии;
- продолжить работу по усовершенствованию домашних заданий учащихся и проверки их учителем в ходе урока;
- организовать в школьных учебных мастерских изготовление дидактического материала и простейших приборов, необходимых для лучшей организации самостоятельной работы учащихся на уроках.

Ректорам педагогических вузов поручалось ознакомить преподавателей и студентов с опытом организации урока в Липецкой области.

К. А. Москаленко опубликовал более 20 научных работ по вопросам совершенствования урока и методов обучения, в том числе и монографию «Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока» [201].

В марте 1962 г. состоялась республиканская научно-практическая конференция, организованная Министерством просвещения РСФСР. В ее работе приняли участие более 400 представителей от областей, краев, автономных республик Российской Федерации и союзных республик.

Ее цель – это глубокое и всестороннее изучение опыта липецких учителей, выделение в нем «отстоявшегося, требующего широкого внедрения в школьную практику, выявления того, что вызывало еще сомнения и нуждалось в дальнейшей проверке» [204, с. 149]. Программа конференции включала доклады, освещающие теоретические аспекты новой организации урока.

Заведующий Липецким облоно И. А. Пономарев в своем докладе раскрыл сущность творческих поисков учителей и педагогических коллективов, охарактеризовал систему внедрения передового опыта в практику школ области.

К. А. Москаленко раскрыл педагогические основы усовершенствования урока, сосредоточил внимание на преимуществах «объединенного» урока. Такой урок, отметил К. А. Москаленко, «отвечает главному дидактическому требованию – дает глубокие, прочные знания изучаемого материала всем ученикам класса, способствует устранению перегрузки школьников, позволяет сократить урок до 40 минут» [204, с. 149]. Докладчик сообщил, что с разрешения Министерства просвещения РСФСР кафедра педагогики Липецкого педагогического института проводит в СШ № 1 г. Липецка и школе-интернате г. Усмани эксперимент с целью проверки эффективности 40-минутного урока.

О внедрении липецкого опыта в практику школ рассказали директор Московского городского ИУУ Е. И. Величковский, директор Саратовского ИУУ А. А. Глушков, методист Минского городского ИУУ И. К. Топкаева, заведующий кабинетом педагогики Новосибирского облоно Е. М. Южаков. Все выступающие подчеркнули, что осваивали опыт липецких учителей по статьям К. А. Москаленко, опубликованным в печати.

Отметив то ценное, что уже прочно вошло в практику липецких школ, многие выступающие обратили внимание на спорные вопросы. Так, профессор Е. Я. Голант высказал сомнения относительно напряженного темпа урока, включения в поурочный балл оценки знания нового материала. Член-корреспондент АПН РСФСР В. А. Добромислов подверг критике стремление учителей применять только фронтальный опрос с поурочным баллом. Сотрудник Научно-исследовательского института школ Армянской ССР А. С. Чигурян высказал опасение, что новая организация урока не позволит в должной

степени развивать речь учеников. Старший преподаватель Тульского педагогического института П. А. Буданцев поднял вопрос о необходимости повышения теоретического уровня учителей, вооружения учителей-практиков новейшими достижениями науки.

Член-корреспондент АПН РСФСР М. А. Данилов сообщил участникам конференции о проделанной Академией педагогических наук работе по обобщению опыта липецких учителей. «Сектор дидактики Института теории и истории педагогики, – сказал М. А. Данилов, – внимательно изучает интересный опыт липецких учителей, стремится теоретически осмыслить новую организацию урока, раскрыть ее сущность. Эта работа будет продолжаться, причем внимание будет обращено на старшие классы, в работу которых нельзя механически переносить приемы, эффективные для начальных и средних классов» [204, с. 153].

Заместитель министра просвещения РСФСР М. П. Кашин в заключительном слове отметил, что «липецкие учителя не ограничились совершенствованием структуры урока, а разработали по существу новый тип урока» [204, с. 154]. Он призвал Академию педагогических наук РСФСР углубленно изучать новый опыт.

Выполняя решения республиканской научно-практической конференции, ученые АПН РСФСР приступили к изучению липецкого опыта. В частности, Г. В. Воробьев отмечал, что липецкие учителя первыми «предприняли попытку устранить противоречие между устаревшей структурой урока и новыми задачами обучения, предложили достойные внимания возможные варианты организации учебного процесса, подвергли пересмотру систему опроса учащихся и текущего учета знаний» [62, с. 2].

Передовые учителя школ Липецкой области Г. И. Горская, А. Н. Глотова, В. Н. Провоторова попытались соединить проверку знаний с процессом обучения, создав тем самым условия для управления активной работой всего класса на протяжении урока. Учебный процесс строился на основе повторения материала, на базе которого должно проходить 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 домашних работ творческого характера [90].

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 с отдельными учениками;
- обучение и воспитание сливаются в единый процесс [201].

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 четверть и даже полугодие [244], 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» [83, 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» [222, с. 55]. На всю работу отводилось не более пяти минут.

Липецкие учителя отказались от вызова школьников к доске. Они занимались фронтально со всем классом на протяжении урока. Учащиеся, отвечая на вопросы учителя, не вставали, не стучали крыш-

ками парт, не загоразживали спиной одноклассников. В результате учитель получал дополнительные минуты для организации познавательной деятельности учеников.

Уплотненность уроков липецких учителей дополнялась разнообразными видами работы, что делало каждый урок увлекательным для учеников, способствовало формированию их интереса 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 [339].

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» [63, 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. Гловой на уроках русского языка писали заметки в газету, протоколы, объявления, отчеты о проделанном, составляли планы намечаемых мероприятий [78].

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 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 начертили 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 школы № 5 г. Липецка Г. А. Алексашкина предлагала учащимся с помощью циркуля, линейки и карты вычислить площадь 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 [90].

Совершенствование методов и приемов обучения. Новая организация учебной работы потребовала новых методов обучения. Передовые учителя Липецкой области на уроках широко использовали рассказ; беседу, основанную на наблюдениях учащихся; демонстрацию; самостоятельную работу с учебником [112]. 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» [144, 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. [77].

Изменение форм проверки и оценки знаний. При традиционной системе обучения отметки выставлялись главным образом за результаты домашней работы. Липецкие 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» [201, с. 35].

Домашние задания проверялись в начале урока в течение 5–7 мин. 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 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. 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», создание классной библиотеки, занятия в кружке юных корреспондентов [83]. Аналогичная ситуация прослеживается и в опыте А. М. Бокачевой (исторический кружок, исторические вечера, викторины, газета «Юный историк») [90].

Многие исследователи считали липецкий опыт универсальным 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...» [90, с. 16]. Некоторые исследователи (В. Щербаков, Я. Гончаров, В. Гречишкин) очень осторожно отзывались о находках липецких учителей. Они высказывали ряд критических замечаний, предотвращая тем самым «механическое перенесение опыта липецких товарищей в повседневную практику каждого учителя» [90, 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» [339, с. 15]. 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 [90, с. 25].

А. Гречишников призывал учителей «творить на научной основе» [85, с. 49]. Он категорически выступил против разнообразия структурных форм уроков ради разнообразия. «Несмотря на многообразие структурных форм урока, они должны подчиняться определенным закономерностям, в которых отразились бы основные принципы обучения», – подчеркивал А. Гречишников [85, с. 50].

В публикациях 60-х гг. XX в. липецкий опыт трактовался по-разному: как своеобразный педагогический образец проведения уроков, как новый метод обучения. В этих подходах есть доля истины. Однако такое понимание опыта «не содействует уяснению того, что в нем является существенным», – подчеркивал М. А. Данилов [90, 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» [62, с. 31]. Авторы фактически признают, что эти новые способы организации учебной работы применимы в преподавании всех учебных предметов, то есть 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» [90, с. 21].

В публикациях учителей, стоявших у истоков липецкого опыта, достаточно глубоко раскрыта методика организации и проведения урока по-новому. 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. Все это придавало работе учащихся высокую степень осмысленности и непрерывно повышало их активность [138].

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

Верховный Совет РСФСР высоко оценил труд липецких учителей: 23 учителя получили звание заслуженного учителя, 220 учителей области были награждены значком «Отличник народного просвещения», 167 – Почетными грамотами Министерства просвещения РСФСР и ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений [359]. Государство по заслугам оценило творческие успехи К. А. Москаленко. Он был награжден орденом Трудового Красного Знамени, медалью «Ветеран труда», значками «Отличник просвещения СССР», «Отличник народного просвещения РСФСР», Почетными грамотами Министерства просвещения СССР, Министерства просвещения РСФСР, Президиума облсовпрофа, ректората Липецкого пединститута, облоно [359].

Имя К. А. Москаленко сегодня носит средняя школа № 3 г. Липецка. В 60-е гг. XX в. она являлась экспериментальной базой для ученых Липецкого педагогического института. Учителя школы первыми включились в эксперимент по освоению следующих идей: переход на пятидневную рабочую неделю с одним резервным днем, объединенный урок, «поурочный балл», комментированное письмо, ускоренное интенсивное обучение. К. А. Москаленко обеспечивал учителей необходимыми методическими пособиями, планировал вместе с ними уроки, часто сам включался в учебный процесс.

В школе создан и функционирует класс-музей педагога-новатора. Материалы музея широко используются при проведении классных часов, линейек, праздников, родительских собраний. В сентябре 2008 г. школе № 3 г. Липецка был присвоен статус муниципальной экспериментальной площадки по проблеме «Педагогическое наследие К. А. Москаленко в контексте современного образования». Ре-

результатом экспериментального исследования явилось создание модели взаимодействия педагогов разных школ, работающих по системе К. А. Москаленко, расширение направлений сотрудничества с Липецким государственным педагогическим университетом.

Ежегодно в день памяти К. А. Москаленко (30 сентября) в г. Липецке проходят Москаленковские педагогические чтения. Они объединяют учителей, работавших под руководством педагога-новатора, и молодых учителей, чьи педагогические находки еще впереди.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ