

Практика показывает, что в настоящее время возникла потребность в подготовке менеджеров образования – специалистов по научно-методическому сопровождению. Наличие такого специалиста обеспечит функционирование школы в режиме развития, создаст условия для внутренней работы учителя над собственной профессиональной карьерой, окажет посильную помощь в становлении профессиональной идентичности учителя и поможет в преодолении профессиональных кризисов [4]. Эта подготовка, на наш взгляд, может осуществляться в высших профессиональных образовательных учреждениях при подготовке магистров образования в форме модульного курса «Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя». Программа подготовки таких специалистов может быть реализована через систему повышения квалификации и переподготовки работников образования. Реализованная модель сопровождения профессионального поведения, на наш взгляд, является эффективной и отражает один из путей модернизации современного образования.

### Литература

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – 2003. – № 2. С. 27–66.
3. Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23). – С. 64–79.
4. Голиков Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога // Образование и наука. – 2004. – № 4 (28). – С. 105–115.

УДК 372. 8: 91 (045)  
ББК Ч 426. 43

## **ОПЫТ ВЫДЕЛЕНИЯ БАЗОВЫХ МОДУЛЕЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**С. Н. Поздняк**

*Ключевые слова:* историко-методическое моделирование; научная картина мира; географическая картина мира; модель географической реальности; базовая модель обучения; уровни структурирования научно-методического знания.

*Резюме:* Впервые в предметной методике предпринимается попытка структурирования содержания научно-методического знания на основе исторического моделиро-

вания. Раскрыта сущность базовых моделей обучения географии, закономерно сменявших друг друга в истории отечественного образования, выделение которых осуществляется на основе уровневой методологии.

В современных условиях одним из факторов, способных усиливать интеграционные процессы в системе научно-методического знания, а также внести некоторую новизну в подходах, определяющих его структурирование, может быть выделение моделей обучения географии.

Цель статьи – раскрыть один из возможных способов интеграции научно-методического знания путем выделения базовых моделей процесса обучения географии, исторически возникавших и закономерно сменявших друг друга в отечественном образовании XVIII–XX вв. Анализ эвристических возможностей историко-методического моделирования способствует дальнейшему развитию методов в современных исследованиях педагогического процесса.

Теоретическую основу выделения моделей составляют представления о методической системе обучения географии. Эта категория появилась в научном обороте методики географии в конце 80-х гг. XX в. в связи с разработкой концепции среднего географического образования в школе будущего [3]. Любая система, в том числе и методическая, может рассматриваться в трех основных, взаимодополняющих аспектах: предметном или структурно-содержательном, функциональном и историческом. Выделение базовых моделей процесса обучения географии мы соотносим с историческим аспектом анализа методической системы, основываясь на теоретических представлениях о ее сущности в предметном и функциональном планах [6]. В частности, принципиальное значение имеет вывод М. В. Рыжакова о том, что методическую систему обучения можно рассматривать как категорию, введенную для обозначения закономерностей взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, проявляющуюся в функционировании таких его компонентов, как конкретные цели, содержание, методы, формы и средства обучения [6, с. 227]. Выделение таких ключевых понятий, как «модель» и «методическая система», позволило определить **понятие «модель обучения географии»** следующим образом: **это такое методологическое средство, которое, отражая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи методической системы обучения географии на определенном историческом этапе ее развития, способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения.** Посредством моделирования осуществляется упрощение, идеализация сложных явлений, связанных с изучением теории и практики школьного географического образования в исторической ретроспективе с целью их более глубокого познания.

В статье используется словосочетание «базовые модели обучения географии». Термин «базовые» указывает на то, что для анализа выделяются основные исторические этапы, в рамках которых методическая система обучения

географии испытывала существенные преобразования, трансформации. Кроме других факторов, эти процессы обусловлены состоянием научно-методического знания, составляющего научное обоснование процесса обучения географии.

Предпринимаемое структурирование содержания научно-методического знания и построение моделей обучения географии осуществляется на основе следующих трех уровней: методологического, содержательно-методического и конкретного операционально-деятельностного. Рассмотрим указанные уровни подробнее.

### **Методологический уровень выделения базовых моделей обучения географии**

Основываясь на представлении о том, что исходную смыслообразующую установку методических поисков как в историческом прошлом, так и в современных условиях во многом определяют категории «наука – учебный предмет», в качестве методологической основы выделения моделей принята идея об эволюции географической картины мира (ГКМ). Как высший уровень систематизации научного географического знания оказывала раньше и оказывает сегодня существенное воздействие на теорию и практику обучения школьной географии.

Изучение содержания и соотношения общенаучных понятий «научная картина мира», «образ мира», «модель мира» в работах по вопросам философии и методологии науки (В. И. Вернадский, М. В. Мостапенко, В. С. Степин, А. Н. Чанышев, Дж. Холтон, Э. Шредингер и др.), а также представлений отечественных географов, связанных с вопросами истории, теории и методологии географической науки (Д. Н. Анучин, Н. Н. Баранский, А. А. Григорьев, В. А. Есаков, А. Г. Исаченко, С. В. Калесник, Д. М. Лебедев, И. П. Магидович, В. П. Максакowski, М. К. Мукитанов, Г. И. Танфильев и др.) позволили выделить три основных этапа развития ГКМ [2; 4; 5]. Они образуют эволюционный ряд, в рамках которого исторически сменяли друг друга следующие картины или модели мира, закономерно сложившиеся в русле географического познания предметной реальности: структурно-организационная – функционально-динамическая – эволюционно-историческая. Выделенные картины мира, фиксирующие наивысший уровень обобщения и систематизации предметного знания, исторически и закономерно сменяют друг друга, но в этом процессе происходит не механическое, а диалектическое отрицание, при котором последующая модель включает в себя в качестве абстрактных моментов ключевые признаки предшествующей. Также закономерно и последовательно сменяются мировоззренческие идеи соответствующих моделей реальности: идея размещения – идея организации и развития – идея генетических связей и историзма, которые сознательно или интуитивно транслировались в такую важнейшую сферу научно-методических поисков как конструирование содержания учебного предмета «география».

В рамках исторически сменявшихся друг друга моделей познания географической реальности выстраивались, формировались модели процесса обуче-

ния географии, выражающие систему обучения, ее научно-методическое, психолого-педагогическое обеспечение, отличающиеся между собой целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, получаемыми результатами.

Таким образом, исходный уровень структурирования научно-методического знания задает методологические основания выделения основных моделей обучения географии в отечественной школе и их терминологического обозначения. Результаты структурирования научно-методического знания на первом уровне иллюстрирует *таблица*.

Основываясь на оппозиции основных категорий понятийного аппарата методики «наука – учебный предмет» и учитывая историческую смену исходных моделей познания географической реальности, которые детерминировали основные содержательно-целевые установки учебного предмета «география», мы выделили пять базовых моделей процесса обучения географии в отечественном образовании: **описательно-номенклатурная; информационно-знаниевая; поисково-деятельностная; интегрированная** – ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений, отражающих основы географической науки; **продуктивно-развивающая** – нацеленная на развитие у подрастающего поколения географической культуры. Выстроенные в рамках единой содержательно-методической линии на основе принципов содержательного единства, исторической преемственности и взаимодополнительности, базовые модели отражают основные этапы развития методической системы обучения географии в истории отечественного образования.

Поясним предлагаемые названия моделей обучения географии, которые выступают своеобразными признаками-индикаторами их отличительных особенностей. При определении названий моделей мы пытались сформулировать их таким образом, чтобы как можно полнее выразить доминирующие идеи той или иной модели познания географической реальности, а также выделить наиболее важные и отличительные особенности развития практики школьного географического образования в конкретных культурно-исторических условиях, концентрированно выразить содержательные особенности и целевые установки в организации учебной деятельности. Терминологическое обозначение выделенных моделей является рабочим и в дальнейшем может быть откорректировано.

Обозначение **первой модели как описательно-номенклатурной** фиксирует ее соответствие структурно-организационной модели географической реальности, в рамках которой основной установкой научно-географического познания была идея размещения географических объектов на земной поверхности и составление описаний их географических особенностей. В условиях отождествления учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII – первой половины XIX в., это предопределило описательно-

номенклатурный характер содержания учебного материала. Закономерно в этой связи, что учебная деятельность, детерминированная логикой учебного материала, выстраивалась как усвоение описательно-номенклатурных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как некоторой совокупности географических фактов.

В названии **второй модели** термин «**информационная**» указывает на принципиальные изменения содержания учебного предмета «география», что явилось закономерным следствием появления, постепенного утверждения и углубления функционально-динамической модели познания географической реальности. Кроме этого, изменился сам подход к конструированию содержания учебного предмета, что явилось следствием развития научно-методической мысли. Изменение содержания школьной географии в свете новых научно-географических и методологических идей зафиксированы в учебной программе 1914 г., считавшейся апогеем развития методики обучения географии дореволюционного времени, но, к сожалению, не нашедшей воплощения в практике школьного обучения.

Таким образом, в названии второй модели подчеркивается особая роль **информационного подхода** в создании и дальнейшем совершенствовании содержания учебного предмета «география». В отличие от первой модели во второй учебная информация уже не просто заимствуется и прямолинейно переносится из научных географических текстов, а специально конструируется с учетом основных идей и принципов педагогики, психологии и предметной методики. Термином «информационная» подчеркивается также, что учебная географическая информация является частью социальной информации, фиксирующей геокультурный опыт человечества.

С точки зрения информационного подхода все остальные модели обучения географии являются информационными, фиксирующими основные содержательно-целевые установки учебного предмета, образ географической реальности, задаваемый его содержанием, параметры обученности учащихся по предмету. Термин «информационная» в названии этих моделей не используется для избежания повторов в тексте. В названии второй модели привлекается термин «знаниевая». Он позволяет акцентировать тот факт, что во второй половине XIX в. в научно-методическом сознании изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения географии, а именно к пониманию логики этого процесса и факторов, его определяющих.

Так, если в рамках описательно-номенклатурной модели логика процесса обучения, а значит, и структура процесса усвоения знаний, фактически определялась логикой учебного материала, то в рамках новой модели обучения этот вопрос решался иначе.

Выделение базовых моделей обучения географии на методологическом уровне

<b>Модель познания географической реальности</b>	<b>Доминирующие научные мировоззренческие идеи и географические категории</b>	<b>Название модели обучения географии</b>	<b>Время наиболее полной реализации</b>
I. Структурно-организационная	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Описание земной поверхности</li> <li>● Определение местоположения объектов</li> <li>● Механистически упорядоченная земная поверхность (статичность)</li> <li>● Размещение географических объектов</li> </ul>	Описательно-номенклатурная	XVIII – конец XIX в.
II. Функционально-динамическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выделение и объяснение взаимосвязей геокомпонентов</li> <li>● Описание географических ландшафтов</li> </ul>	Информационно-знаниевая	Конец XIX – начало XX в.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Взаимодействие геокомпонентов и геокомплексов разного типа и ранга</li> <li>● Геосистема, функционирование и развитие</li> </ul>	Поисково-деятельностная	20–30-е гг. XX в.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Географическая оболочка как глобальная геосистема</li> <li>● Пространственная организация</li> <li>● Изменение географических объектов и процессов во времени как смена состояний геосистемы</li> </ul>	Интегрированная, ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений	50–80-е гг. XX в.
III. Эволюционно-историческая	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Генетически обусловленное следование во времени и пространстве географических явлений и процессов</li> <li>● Взаимосвязанный и противоречивый характер геосистем локального, регионального, глобального масштаба</li> <li>● Иерархическая структура географической оболочки, включающей подсистемы: природа – общество – производство</li> <li>● Глобальные проблемы, в том числе выживание человечества</li> <li>● Геокультурное пространство</li> </ul>	Продуктивно-развивающая географическую культуру	Современный этап

Логика процесса обучения представлялась не как действие одного, а производная двух основных взаимосвязанных факторов: не только и не столько логика учебного материала определяет содержание, смысл, логику учебного процесса, сколько психические особенности и возможности ученика, психология учения. Начиная с работ К. Д. Ушинского и Д. Д. Семенова в методике обучения географии утверждалась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных географических предметов и явлений ближайшего природного (геокультурного) окружения к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Индуктивно-аналитическая логика, закономерная для обучения в начальных классах, где в дореволюционное время преимущественно изучалась география, сохранялась при организации процесса обучения географии на более старших ступенях отечественной школы в последующие годы. Учет психических особенностей учебной деятельности, представление о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности составляет вторую отличительную черту информационно-знаниевой модели обучения географии. Термином «знаниевая» также подчеркивается исторический факт развития отечественной школы в конце XIX – нач. XX в., состоящий в том, что в практике массового обучения познавательная деятельность доминировала над практической.

В названии **третьей модели** словосочетание «**поисково-деятельностная**» отражает общую установку новой «трудовой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи с жизнью, ее революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся как строителей новой жизни. В этих условиях наиболее востребованным оказался **деятельностный подход**. Процесс обучения, лишенный предметной основы (программы ГУСа), центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования учащимися географических особенностей местных условий. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения.

**Четвертая модель** обозначается термином «**интегрированная**», применением которого подчеркивает отличительные особенности модели. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей – деятельностный, то в четвертой модели обучения географии они интегрируются, органично дополняя друг друга. Время наиболее полной реализации этой модели – 50–80-е гг. XX в. Обобщающим признаком модели является ее ориентация на формирование у учащихся основ географической науки, что обуславливает организацию учебной деятельности на основе интеграции ее основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично поискового, исследовательского).

Четвертая модель, как и две предыдущие модели обучения, развивается в рамках и на основе функционально-динамической модели познания географической реальности. В течение XX в. она развивалась, углублялась содержательно, совершенствовалась в инструментально-методическом и методологическом планах, оставаясь господствующей в системе научно-географического познания.

**Пятая модель** обучения географии выстраивается в рамках относительно новой эволюционно-исторической модели познания географической реальности, ключевой категорией которой выступает категория «геокультурное пространство». Его содержание близко к понятию «ноосфера», концепция которой (В. И. Вернадский) предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия природы и общества по всем параметрам обменных процессов: вещество, энергия, информация.

Одно из важнейших положений эволюционно-исторической модели познания географической реальности состоит в поиске ответа на ключевой вопрос современности: как обеспечить совместную эволюцию (коэволюцию) биосферы и человека, а вместе с ней и дальнейшее развитие цивилизации. Прежде всего это связано с противоречивым характером и нарастанием кризисных явлений в условиях техногенной цивилизации. Их концентрированным выражением служат явления, совокупность которых обозначается термином «глобальные проблемы человечества». Ценности техногенной цивилизации, связанные с отношением к природе, человеку, пониманием цели деятельности и ее результатов, подвергаются сомнению. Одним из индикаторов кризисных явлений техногенной цивилизации служат различные формы отчуждения человека, имеющие место и в системе образования. В создавшихся условиях заметно возрастает общекультурная значимость научного знания, которое определяется включенностью науки в решение проблемы выбора дальнейших путей и способов развития цивилизации. По глубокому убеждению В. И. Вернадского, чтобы сохранить природу и себя, человек и общество должны меньше преобразовывать природу и больше преобразовывать себя. Все это требует смены существующих стандартов и идеалов, развитие высокой сознательности, ответственности, нравственности людей. В этом отношении частнонаучные модели познания и концепции преобразования окружающей среды тесно смыкаются с научными поисками совершенствования образовательной практики, стимулируют появление новых научно-педагогических подходов, принципов, концепций.

В педагогическом отношении в данной модели учитываются современные подходы к образовательному процессу: **культурологический, личностно развивающий, дифференцированный и индивидуальный подход** и др., которые усиливают развивающую направленность процесса обучения. Именно эта позиция определила название рассматриваемой модели как продуктивно-развивающей. Вместе с тем, перечисленные новые подходы не отрицают тра-



диционно сложившиеся информационный и деятельностный, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы. При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической системы обучения географии, речь идет о необходимости системного описания этих подходов.

В названии пятой модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что позволяет подчеркнуть созидательный характер обучения географии, обеспечивающей активность школьника, направленную на получение реального и практического результата [1].

Выделенные на первом уровне модели рассматриваются как качественно своеобразные этапы развития методической системы обучения географии в отечественном образовании, что реализует исторический аспект ее характеристики.

### Содержательно-методический уровень выделения базовых моделей обучения географии

На втором уровне составляется общее методическое описание базовых моделей обучения географии. В качестве основных параметров описания выделяются те, которые отражают существенные признаки методической модели обучения географии как исходной теоретической схемы моделирования. К основным параметрам характеристики относятся следующие: содержательно-целевая установка учебного предмета, образ географической реальности, показатели обученности учащихся, структура деятельности учения, научно-методическое обеспечение деятельности учителя.

Реальный процесс обучения далеко не тождественен модели, ее отражающей, поскольку имеет место многократное опосредование, характерное для процесса познания в целом. Вся объектно-предметная область методики обучения географии интегрируется применительно к конкретным социокультурным особенностям исторической эпохи. Поэтому кроме выделенных параметров описания моделей обучения необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет **третий операционально-деятельностный** уровень описания базовых моделей обучения географии. Конкретизация методических представлений, выделенных на втором уровне, осуществляется путем более детального рассмотрения параметров, выделенных ранее.

Приведенное описание базовых моделей обучения географии схематично, но в целом раскрывает возможности историко-методического моделирования как способа структурирования научно-методического знания. На основе этого подхода автором разработаны программы учебных курсов «Базовые модели процесса обучения географии в отечественном образовании», «История и методология школьного географического образования», соответствующие учебные пособия для студентов 4–5 курсов географо-биологического факульте-

та УрГПУ. Их использование в системе методической подготовки учителя подтвердило достаточно высокое образовательное значение выделенных моделей. Оно определяется тем, что у студентов формируется относительно целостная система знаний, фиксирующая научную картину процесса развития теории и практики школьного географического образования, включающая историческую ретроспективу представлений о целях, содержании, структуре, характере, специфике и общей направленности профессиональной деятельности учителя географии, типичных ее задачах, способах и приемах их решения, о деятельности ученика в структуре педагогических взаимодействий, о результатах его обученности по предмету.

Представление истории становления и развития теории и практики школьного географического образования через характеристику базовых моделей обучения способствует усилению исторической, теоретической, методологической составляющих в содержании методической подготовки, что соответствует требованиям фундаментализации системы высшего педагогического образования и создает условия, при которых способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом мышления.

Таким образом, выделение моделей процесса обучения географии (историко-методическое моделирование) имеет определенное значение в научно-теоретическом отношении как способ научного познания образовательной практики, средство структурирования содержания научно-методического знания, а также может быть полезным в системе методической подготовки учителя географии для более продуктивного освоения вопросов истории, теории и методологии предметной методики.

### Литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.
2. Исаченко А. Г. Развитие географических идей. – М.: Мысль, 1971. – 416 с.
3. Концепция среднего географического образования в школе будущего / Под ред. М. В. Рыжакова. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1988. – 22 с.
4. Максаковский В. П. Географическая культура. – Владос, 1998. – 416 с.
5. Поздняк С. Н. Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании второй половины XX века (часть 2): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 348 с.
6. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 328 с.