

составляющего обоснование процесса обучения географии. Выделение и характеристика моделей обучения осуществляются на методологическом, содержательно-методическом, операционально-деятельностном уровнях. Рассмотрим указанные уровни.

Методологический уровень выделения базовых моделей процесса обучения географии. В любой предметной методике содержание учебного предмета составляет ключевую область научных исследований, поскольку обучение всегда содержательно, предметно организовано. Именно учебное содержание во многом определяет особенности деятельности преподавания и учения, их взаимодействие в системе методов, средств, форм организации обучения. Основываясь на представлении о том, что исходную 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 предметной (географической) картины мира (ГКМ). Как высший уровень систематизации научного знания, картина мира оказывала раньше и оказывает сегодня существенное воздействие на содержание любого учебного предмета. Анализ содержания и соотношения общенаучных понятий «научная картина мира», «образ мира», «модель мира», представлений, связанных с вопросами истории, теории и методологии географической науки, позволил выделить три основных этапа развития ГКМ. Они образуют эволюционный ряд, в рамках которого исторически сменяли друг друга следующие картины или модели мира, закономерно сложившиеся в русле географического познания: структурно-организационная – функционально-динамическая – эволюционно-историческая. Картины мира, фиксирующие высший уровень обобщения и систематизации предметного знания, исторически сменяют друг друга, при этом каждая последующая модель включает в себя основные признаки предшествующей. Также последовательно сменяются мировоззренческие идеи: идея размещения – идея организации и развития – идея генетических связей и историзма, которые сознательно или интуитивно транслируются в содержание учебного предмета. В рамках сменявших друг друга моделей познания географической реальности выстраивались модели обучения географии, выражающие систему обучения, её методическое обеспечение, отли-

чающиеся целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, результатами. Таким образом, исходный уровень структурирования научно-методического знания задаёт методологические основания выделения основных моделей обучения и их терминологического обозначения. Результаты анализа иллюстрирует таблица. Выделяются пять моделей: **описательно-номенклатурная, информационно-знаниевая, поисково-деятельностная, интегрированная, продуктивно-развивающая**. Модели отражают основные этапы развития методической системы обучения географии в отечественном образовании, важнейшим фактором которого выступает эволюция содержания учебного предмета.

Далее модели характеризуются на **содержательно-методическом уровне**, что предполагает их общее описание. В качестве основных параметров указаны те, которые отражают существенные признаки методической системы как исходной теоретической схемы моделирования. Содержание параметров представлено в таблице. Признаками-индикаторами отличительных особенностей моделей выступают их названия. Они сформулированы так, чтобы как можно полнее отразить наиболее важные и отличительные особенности практики обучения в конкретных культурно-исторических условиях эпохи, концентрированно выразить содержательные особенности и целевые установки деятельности преподавания и учения в их взаимосвязи.

Первая модель как описательно-номенклатурная соответствует структурно-организационной модели географической реальности, в рамках которой основной установкой географического познания была идея размещения объектов на земной поверхности и составление их описаний. отождествление учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII – первой половины XIX в., когда в школе изучались «науки», определило описательно-номенклатурный характер содержания школьной географии. В соответствии с ним выстраивался процесс обучения, в частности методы, формы его осуществления, взаимодействие учителя и учащихся. Учебная деятельность определялась логикой учебного материала, организовывалась как усвоение, запоминание описательных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как совокупности географических фактов.

Т а б л и ц а

Выделение базовых моделей процесса обучения географии

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

В деятельности современного учителя не так уж редко прослеживаются признаки этой модели обучения, существо которой не изменяется при внешней активности и самостоятельности учащихся.

В названии второй **информационно-знаниевой модели** термин «информационная» указывает на принципиальные изменения содержания учебного предмета «география», что явилось закономерным следствием появления функционально-динамической модели познания географической реальности. Кроме этого, изменился сам подход к разработке содержания учебного предмета. Прогрессивное изменение содержания школьной географии в свете новых научных идей зафиксировано в учебной программе 1914 г., считавшейся вершиной развития методики дореволюционного времени, но, к

сожалению, не нашедшей воплощения в практике обучения. Таким образом, в названии второй модели подчёркивается особая роль **информационного подхода** в определении содержания предмета. В отличие от первой модели учебная информация уже не просто заимствуется и переносится из научных географических текстов, а специально конструируется с учётом основных идей и принципов педагогики, психологии и методики. Термин «информационная» подчёркивает также, что учебная информация — часть социальной информации, фиксирующей опыт человечества в географическом пространстве.

Термин «знаниевая» акцентирует то, что в научно-методическом мышлении второй половины XIX в. изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения. Логика

процесса обучения представляется как действие не одного, а двух связанных факторов: не только и не столько логика учебного материала определяет содержание, смысл, логику учебного процесса, сколько психические особенности и возможности ученика. Начиная с работ К.Д. Ушинского и Д.Д. Семёнова, в методике обучения географии стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных географических предметов и явлений ближайшего природного окружения к образованию представлений и от конкретных представлений к понятиям. Индуктивно-аналитическая логика, адекватная для ступени начального обучения, где в дореволюционное время преимущественно изучалась география, сохранялась при организации процесса обучения географии на старших ступенях школы в последующие годы. Учёт психических особенностей учебной деятельности, представление о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности, составляет вторую отличительную черту информационно-знаниевой модели обучения.

В названии **третьей модели** словосочетание «поисково-деятельностная» отражает общую установку новой «трудо­вой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи обучения с жизнью, её революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся. В этих условиях наиболее востребованным оказался **деятельностный подход**. Процесс обучения, лишённый 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.

Четвёртая модель — интегрированная. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей — деятельностный, то здесь они интегрируются, дополняя друг друга. В условиях предметного обучения восстанавливается приоритет учебно-познавательной деятельности. Время наиболее полной реализации этой модели — 50–80-е гг. XX в. Обобщающий признак — ориентация на фор-

мирование у учащихся основ географической науки, что обуславливает организацию учебной деятельности на основе интеграции её основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично-поискового, исследовательского). Как и предыдущие, эта модель развивается на основе функционально-динамической модели познания географической реальности. В XX в. она совершенствовалась, оставаясь господствующей.

Пятая модель получила название продуктивно-развивающей. Она 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 предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия общества и природы. Одно из важнейших положений эволюционно-исторической модели познания состоит в поиске ответа на ключевой вопрос современности: как обеспечить совместную эволюцию (коэволюцию) биосферы и человека, а вместе с ней и дальнейшее развитие цивилизации. Его актуальность обусловлена противоречивостью и нарастанием кризисных явлений в условиях техногенной цивилизации, концентрированным выражением которых служат глобальные проблемы человечества. Ценности техногенной цивилизации, связанные с отношением к природе, человеку, с пониманием цели деятельности и её результатов, подвергаются сомнению. Одним из индикаторов кризисных явлений техногенной цивилизации служат различные формы отчуждения человека, в том числе и в системе образования. В создавшихся условиях заметно возрастает общекультурная значимость научного знания, которое определяется включённостью науки в выбор 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. Всё это требует смены стандартов и идеалов культуры техногенной цивилизации, развития высокой сознательности, ответственности, нравственности людей в отношении географического пространства, своего поведения и преобразующей деятельности в нём. Научные модели познания и концепции преобразования окружающей среды тесно смыкаются с научны-

ми поисками совершенствования содержания школьного образования, в том числе и его географической составляющей. В рамках новой модели содержание географического образования заметно изменяется, о чём свидетельствует ГОС. Обновление содержания усиливает востребованность новых педагогических подходов. Особенность продуктивно-развивающей модели в том, что в ней интегрированы **культурологический, личностно-развивающий, дифференцированный подходы**, которые усиливают развивающую направленность обучения. Их реализация свидетельствует, что учитываются не только общие закономерности, а стилевые особенности учебно-познавательной деятельности. Эта позиция определила название рассматриваемой модели как продуктивно-развивающей. Вместе с тем, перечисленные подходы не отрицают традиционно сложившийся информационный и деятельностный подход, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы. При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической системы, речь идёт о необходимости системного описания этих подходов. В названии модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что подчёркивает созидательный характер обучения, активность школьника, направленную на получение реального практического результата. Существенный признак рассматриваемой модели обучения — то, что учебная деятельность соотносится только с познавательной. Она понимается значительно шире, поскольку включает практическую (практико-преобразующую), ценностно-оценочную, коммуникативную и другие виды деятельности. Выполнение учащимся разных видов деятельности, на разных уровнях самостоятельности составляет важное условие продуктивного обучения. Одним из средств реализации указанных подходов выступают различные технологии обучения, которые органично развивают и углубляют систему научно-методического знания.

Полное описание каждой модели обучения составляется на основе семи параметров. Для удобства и точности описаний представим эти параметры в качестве основных пунктов плана характеристики моделей обучения. Пункты характеристики позволяют достаточно строго структурировать деятельность, связанную с описанием моделей обучения, что вносит в неё элемент технологичности.

План характеристики базовых моделей обучения географии

1. Название модели обучения.
2. Причины и условия появления модели.
3. Основные целевые установки и особенности содержания учебного предмета в рамках рассматриваемой модели.
4. Преобладающие стратегии и методы обучения.
5. Структура деятельности преподавания и её методическое обеспечение.
6. Структура деятельности учения.
7. Основные параметры обученности учащихся по предмету.

Реальный процесс обучения далеко не тождествен модели. Поэтому необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет третий, **операционально-деятельностный** уровень описания моделей обучения. Конкретизация достигается путём более детального рассмотрения выделенных параметров, а также введением дополнительных параметров. К ним могут быть отнесены: операциональная система учебной деятельности; система средств обучения, прежде всего эволюция учебника и научных оснований его конструирования; эволюция структуры и содержания практической деятельности учителя и др. Они конкретизируют основные признаки методической системы, позволяют глубже понять эволюцию процесса обучения и его научное обоснование.

Приведённое 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 факультета Уральского государственного педагогического университета. Их использование в методической подготовке будущего учителя и в системе повышения квалификации учителей подтвердило высокое образовательное значение моделей. У слушателей 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, её типичных задачах, способах и приёмах 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 посредством характеристики базовых моделей обучения усиливает историческую, теоретическую, методологическую составляющие в содержании методической подготовки, что соответствует требованиям фундаментализации системы высшего педагогического образования и создаёт условия, при которых способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нём, становясь способом мышления. С точки зрения повышения квалификации опытного учителя модели выполняют ориентирующую функцию: понимание эволюционной ретроспективы системы обучения позволяет сориентироваться и критически оценивать разнообразные современные педагогические новшества, определить те из них, которые более всего способствуют потребностям образовательной практики и творческой самореализации педагога.

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