

Научная статья

<https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-1-73-87>

УДК 372.891

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

ПРОБЛЕМЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (общеметодологический аспект)

В. П. Дронов

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье анализируется комплекс проблем, связанных с определением места, роли, значения основного общего географического образования и поиском путей его совершенствования в современных условиях. Проведен ретроспективный анализ изменений места географии в учебных планах школы, рассмотрена эволюция требований к учебному предмету и соответствие действующей структуры и содержания школьной географии современным требованиям к организации и результатам образовательного процесса. Особое внимание уделено рассмотрению методологических различий научной и образовательной деятельности и обоснованию необходимости разработки методологических основ проектирования содержания основного общего образования.

Ключевые слова: основное общее географическое образование, учебный предмет, классификация учебных предметов, методология науки, методологические основы образования, проектирование содержания школьных предметов, предметно-знаниевая и личностно-ориентированная парадигмы образования, системно-деятельностный подход

Для цитирования: Дронов В. П. Проблемы основного общего географического образования (общеметодологический аспект) // Наука и школа. 2026. № 1. С. 73–87. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-1-73-87>.

© Дронов В. П., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PROBLEMS OF BASIC GENERAL GEOGRAPHICAL EDUCATION
(General Methodological Aspect)**V. P. Dronov**

Moscow Pedagogical State University

Abstract. *The article analyzes a set of problems related to the definition of the place, role, and importance of basic general geographical education and the search for ways to improve it in modern conditions. A retrospective analysis of changes in the place of geography in school curricula was conducted, the evolution of requirements for the subject and the compliance of the current structure and content of school geography with modern requirements for the organization and results of the educational process were examined. Special attention is paid to the consideration of methodological differences between scientific and educational activities and the substantiation of the need to develop methodological foundations for designing the content of basic general education.*

Keywords: *basic general geographical education, academic subject, classification of academic subjects, methodology of science, methodological foundations of education, design of the content of school subjects, subject-knowledge and personality-oriented paradigms of education, system-activity approach*

Cite as: Dronov V. P. Problems of Basic General Geographical Education (General Methodological Aspect). *Nauka i shkola*. 2026, No. 1, pp. 73–87. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-1-73-87>.

Общеобразовательная школа как важнейший системообразующий социальный институт исторически находится в процессе постоянного обновления и совершенствования, поскольку на каждом этапе общественного развития она должна максимально полно отвечать на требования и вызовы времени. Необходимость непрерывности этих трансформационных процессов определяется тем, что система общего образования – практически единственный социальный институт, через который проходит подавляющая часть общества. По данным Всероссийской переписи населения 2020 г. начального и основного общего образования не имеют всего 1,45% россиян. Еще важнее то обстоятельство, что обучающиеся в школе находятся в возрасте наиболее активного формирования личности, в котором закладываются основные духовно-нравственные и этические установки, идет развитие мыслительной деятельности и формируется фундаментальная база знаний, навыков и компетенций, во многом определяющая дальнейшую жизненную траекторию и успешность реализации жизненных планов человека.

Трансформационные процессы затрагивают не только школьное образование в целом, но и отдельные школьные предметы, в том числе и школьную географию. Обсуждения ее места, роли и проблем имеют длительную историю. В начале прошлого века Альфред Геттнер в своей книге «География: ее история, сущность и методы» писал: «Положение географии в школе все еще неясно и непрочно. Правда ее терпят, но терпят как служанку, с мало скрываемым презрением; она все еще находится в роли “замарашки”, которая не смеет стать рядом ни с языками и математикой, ни с даже историей и естественными науками, должна выполнять самую низкую службу где-то в подвале» [1, с. 381].

И поныне, как только среди географов возникают дискуссии о месте и роли школьной географии, они, как правило, сводятся к нескольким основным темам: 1) самозаклинаниям о важности роли географических знаний в образовании и современном мире; 2) недооцененности роли географии в обществе и школьной географии в образовании; 3) недостаточном количестве часов в учебном плане для изучения предмета; 4) низком уровне интереса к предмету у учащихся; 5) угрозам ликвидации предмета «География» в школьном образовании.

Обсуждение этих сюжетов стало настолько традиционным, что сформировало определенную «фобию» у представителей географического сообщества. К сожалению, в подобных дискуссиях, при их неизменно высоком эмоциональном накале, почти начисто отсутствует содержательно-аналитический аспект, поэтому безадресные и бессодержательные призывы «идти и добиваться!!!», включенные в многочисленные резолюции собраний, конференций, круглых столов, оказываются нереализованными, но в почти неизменном виде всплывают на очередном подобном мероприятии. Проблемы у школьной географии (как и у многих других школьных предметов) действительно существуют, но они не столь одномерны и требуют серьезной аналитики для выработки и стратегических, и тактических решений по их устранению.

Предваряя анализ реальных сущностных проблем, необходимо внести ясность и в те из них, которые, по нашему мнению, имеют фантомный характер. Тезис о недооцененности роли географии в обществе и образовании по своей сути декларативен, ибо никаких доказательных аргументов, обосновывающих его, как правило, не приводится. На наш взгляд, даже персональный состав Попечительского совета Русского географического общества и предложение Президента РФ об объявлении 2027 г. годом географии свидетельствуют об обратном. Доказательством недооценки роли географии в основном общем образовании обычно является аргумент о недостаточном для ее изучения количестве часов в учебном плане общеобразовательных организаций. В такой аргументации нет ничего оригинального: учитель-предметник любого предмета обычно считает так же. Примерный недельный учебный план основного общего образования для 6-дневной учебной недели включает 20 учебных курсов и предметов при общем количестве часов 157 (за исключением 6 часов части, формируемой участниками образовательных отношений). Из них географии отведено 8 часов в неделю (5,1%). При этом у 10 предметов это количество меньше. В их числе такие важнейшие для достижения технологического суверенитета страны предметы, как физика, химия, биология. Только у 8 предметов количество отведенных часов больше.

Ретроспективный анализ изменений места географии в учебных планах системы общего образования действительно свидетельствует о снижении объема учебной нагрузки. Если в 4–10-х классах городских школ в 1935 г. на изучение географии отводилось 504 ч, в 1966 г. – 385 ч, то в 5–11-х классах базового уровня в 2023 г. – 340 ч, а на углубленном уровне – 408 ч [2, с. 138]. Но подобное снижение, в основном связанное с появлением в школе новых предметов, затронуло большую часть учебных дисциплин. С этих позиций вряд ли можно считать географию «падчерицей» образовательного процесса.

Попытки системного фиксирования современных проблем школьной географии продолжаются в различных форматах. Помимо многочисленных публикаций, разработаны и утверждены «Концепция развития географического образования в Российской Федерации» (далее – Концепция)¹, Федеральные рабочие программы

¹ Концепция развития географического образования в Российской Федерации. 30.12.2018. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250/> (дата обращения: 20.11.2025).

основного общего и среднего общего образования по географии². Рассмотрению актуальных проблем общего географического образования посвящен специальный сборник «Вопросов географии» [3]. Однако в отдельных попытках анализа проблем преподавания географии в общеобразовательных организациях, как правило, преобладает поиск «виновных» во внешнем контуре, несмотря на наличие целого ряда важнейших внутренних методологических и понятийных проблем, некоторые из которых не решаются самими географами уже на протяжении многих десятилетий.

Попытка относительно системно сформулировать некоторые сущностные и злободневные проблемы основного общего географического образования предпринята в Концепции. В ней выделено 4 группы проблем: 1) проблемы содержательного характера, 2) методические проблемы, 3) кадровые проблемы, 4) проблемы мотивационного характера. Но в этом перечне отсутствует, на наш взгляд, основополагающая группа: проблемы методологического характера. Ее главенствующая роль определяется тем, что большая часть из перечисленных в Концепции проблем порождена недостаточной разработанностью методологических основ как географической науки в целом, так и школьного географического образования.

Многие аспекты существующих методологических проблем в географии дискутируются уже на протяжении длительного времени, без видимого горизонта их решения. В этом смысле их в пору агрегировать под известной рубрикой «старые песни о главном». При рассмотрении проблем и задач школьной географии, равно как и многих других школьных предметов, приходится констатировать ставшее уже практически традиционным игнорирование принципиального отличия методологии научного познания и методологии образования, хотя несовпадение целей наук и школьных предметов отмечал еще К. Д. Ушинский. Это несовпадение определяет отличие не только целей и задач, но и методов, траекторий, результатов и итоговой структуризации результатов деятельности, методов ее оценивания.

Науке как особому виду человеческой деятельности присущи две основные взаимосвязанные функции: 1) деятельность по получению (производству) новых знаний; 2) систематизация полученных знаний, формирующих научную картину мира и их структуризация по отдельным по отдельным отраслям знания. Исходя из этого основная задача методологии науки – разработка и теоретическое обоснование принципов, способов и форм научных исследований, а также организации накопленной совокупности знаний в виде научных дисциплин, ориентированных преимущественно на исследователей, работающих в данной области.

В школьном образовании организация воспитательно-образовательного процесса до настоящего дня осуществляется преимущественно в рамках учебных предметов (или их укрупненной трансформации – образовательных областей), то есть по модели, сформировавшейся еще в средневековье. По своей первичной педагогической сути учебный предмет представляет собой *специально спроектированную учебно-методическую конструкцию*, содержательно представляющую собой симбиоз некой совокупности определенных знаний и видов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих их усвоение. Целевые, структурно-содержательные и процессуальные компоненты этой конструкции исторически непрерывно видоизменяются в зависимости от государственных и общественных запросов, предъявляемых к образованию на каждом конкретно-историческом этапе. В совре-

² Федеральная рабочая программа основного общего образования по географии. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/19_frp_geografiya-5-9-klassy.pdf (дата обращения: 20.11.2025); Федеральная рабочая программа среднего общего образования по географии. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp_geogr_10-11-klassy_baza.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

менных условиях происходит быстрая эволюция требований к учебному предмету за счет относительного снижения и переосмысления роли традиционных, сугубо научно-образовательных задач и нарастания значимости сложной совокупности требований, определяемых системой важнейших функций современного образования: мировоззренческой, социально-гражданской, духовно-нравственной, культурно-просветительской, профессионально-экономической. В этой связи главной задачей современной методологии школьного образовательного процесса является разработка теоретических основ проектирования образования как комплексного инструмента для формирования мировоззрения личности, системы умений, навыков и компетенций, необходимых для подготовки к их использованию в повседневной и профессиональной деятельности, непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Поэтому по спектру целевых установок, решаемых задач, широте воздействия на общество методология общеобразовательного процесса гораздо сложнее методологии отдельных наук.

Методологические различия науки и образовательного процесса, конечно, нельзя абсолютизировать, поскольку безусловность дидактического требования соблюдения принципа научности при конструировании содержания школьных курсов и их периодической актуализации с целью отражения наиболее важных научных достижений не подвергается сомнению. Однако трактовка и реализация принципа научности в определении и построении содержания школьных предметов, во-первых, постоянно эволюционируют и видоизменяются, во-вторых, они сильно субъективизированы и разными специалистами по методике школьных понимаются неодинаково. Детально эволюцию представлений принципа научности при отборе содержания проанализировал известный методист А. А. Журин [4]. Кроме того, признавая безальтернативность учета данного дидактического принципа в построении содержания общеобразовательных курсов, необходимо учитывать несколько важных для организации образовательного процесса аспектов. Во-первых, этот принцип является соподчиненным по отношению к более универсальному принципу культуросообразности, поэтому его трактовка во времени изменяется вследствие трансформации функций и задач образовательной деятельности на каждом историческом этапе. В современных условиях он должен трактоваться с позиции наиболее прогрессивной трактовки образования как социокультурного феномена. В соответствии с ней «собственно научное знание может и должно быть важной, но не единственной составляющей содержания географического образования. Оно значительно шире и по содержанию, и по спектру своего воздействия» [5, с. 168]. Во-вторых, важно не допускать излишне жесткой трактовки этого принципа, приводящей к возникновению дидактического противоречия с принципами доступности и последовательности изложения материала. В-третьих, в результате усложнения форматов организации образовательного процесса как формального, неформального и информального принцип научности в каждой из этих форм может быть реализован с неодинаковой глубиной.

Таким образом, речь идет не об антагонистическом противопоставлении методологических основ науки и школьного предмета, а о методологическом и научно-методическом поиске системы относительно четкой системы критериев баланса между наукой и соответствующим школьным предметом.

На примере школьной географии наиболее отчетливо видно, что игнорирование кардинальных различий двух методологий приводит к деструктивной практике подмены разработки современной методологии преподавания предмета проектированием на школьную географию конгломерата противоречивых и зачастую

не стыкующихся между собой фрагментов теоретических взглядов различных ученых-географов на основополагающие проблемы развития географической науки, выдаваемых за целостную научную методологию. Именно отсутствие детального сопряженного анализа методологических особенностей и различий научного географического знания и географического образования порождает многие проблемы более частного порядка. Причины подобной ситуации, видимо, связаны с возможностью выбора разных вариантов разработки методологии школьного предмета. Первый вариант – использование методологических подходов соответствующих научных дисциплин. Второй вариант – использование научной методологии с косметической корректировкой определенных ее положений и учетом некоторых психолого-педагогических особенностей образовательной деятельности. Третий путь – разработка собственных методологических оснований.

Применительно к школьной географии чаще всего без должного критического анализа необходимых ограничений используется первый путь. Но, при кажущейся логичности, для решения проблем и задач школьной географии этот путь малоэффективен, а иногда и контрпродуктивен. Его методологическим обоснованием является анахронистическая и заслуженно критикуемая предметно-знаниевая концепция конструирования содержания школьного предмета как упрощенной проекции соответствующей отрасли науки, в которой основным критерием определением целей образовательного процесса для обучающегося является усвоение по возможности большего объема специальных научных знаний. Хотя многие видные ученые-методисты неоднократно высказывались по поводу порочности такого подхода, его вариации в той или иной форме встречаются до сих пор.

При определении приоритетности воззрений и подходов формирования принципов конструирования содержания школьной географии не потеряло своей актуальности положение сформулированное Н. Н. Баранским: «Методика географии должна приспособить научную географию к нуждам школьного обучения, сделать из научной географии школьный предмет» [6, с. 4]. Развивая идеи Н. Н. Баранского, известный методист Н. М. Сватков почти 40 лет назад отмечал: «Цели географии науки и одноименного предмета качественно различны. Если профессионально ограниченная наука призвана добывать специфическими методами новое знание и рекомендации по его безущербному использованию людьми... то школьный предмет *только в совокупности с другими предметами* воздействует на формирующуюся личность в направлении ее социализации» [7, с. 15]. В данном тезисе обращают на себя внимание два важных аспекта. Во-первых, в нем зафиксирована необходимость перехода в конструировании содержания школьного географического образования от знаниево-ориентированной к личностно-ориентированной модели, которая рассматривает обучающегося, обладающего индивидуальными особенностями, как субъект образовательного процесса и в идеальном варианте предполагает формирование для него индивидуальной образовательной траектории. К сожалению, данный переход и сейчас, по прошествии многих десятилетий, находится в зачаточном состоянии. Во-вторых, отмечена крайне важная для школьной географии позиция о том, что школьный предмет может (а на современном этапе развития науки – должен) объединять как особая дидактическая система знаниевую основу не одной, а нескольких наук. Увы, и в реализации этого важнейшего преимущества школьной географии как одного из потенциально интегрирующего, межпредметного по своей сути ядра основного общего образования отсутствуют не только реальные достижения, но даже попытки разработки на этой теоретической базе нового содержания школьной географии. Исключение, пожалуй, составляет уже упоминавшийся

ся проект стандарта образовательной области «Земля», разработанный авторским коллективом под руководством М. В. Рыжакова в 1996 г. В нем в качестве одной из содержательных линий географического образования вполне обоснованно выделены «материальные и духовные культурные ценности, отражающие опыт познания и существования человека в пространстве (орудия труда, приспособления, жилища, одежда, способы и формы передвижения, средства изучения, способы ведения хозяйства и т. д.» [5, с. 168]. Иными словами, в данном проекте стандарта был отражен культурологический ракурс предмета, важность которого для реализации школьной географией мировоззренческих, воспитательных, идеологических задач не требует специальных доказательств. Тем не менее этот важнейший методологический и содержательный аспект в современных программах предмета отсутствует.

Попытки абстрагироваться от существенных отличий между наукой и предметом и сейчас самими географами предпринимаются в разных аспектах. Это наглядно проявляется при детальном анализе такого важного документа, как Концепция. В разделе II Концепции совершенно верно, по нашему мнению, фиксируются структурно-содержательные различия науки и предмета. В частности, отмечается, что «география – наука о природных и общественных системах, формирующая представление о человеческой деятельности во взаимодействии с окружающей средой на локальном, региональном и глобальном уровнях». Школьная география определяется как «учебный предмет мировоззренческого характера, формирующий у обучающихся комплексное, системное представление о своей стране и о Земле в целом» (здесь и далее курсив в цитатах мой. – В. Д.). Оставим в стороне необъяснимое противоречие двух приведенных трактовок в масштабировании формирования географических представлений. Гораздо важнее фиксация методологических различий в научных и образовательных подходах. В первом случае очевидно противопоставление природных и общественных систем как объектов изучения в географической науке. Во втором совершенно справедливо подчеркивается необходимость комплексного подхода. Однако далее, в разделе III. «Проблемы преподавания географии», этот важный для школьной географии посыл дезавуируется. Авторы Концепции считают недостаточной реализацию комплексного подхода в изучении географии, вследствие чего наблюдается разрыв между двумя ветвями географической науки – физической и социально-экономической географией³. Таким образом, если буквально следовать логике текста концепции, в зыбком методологическом кризисе географической науки, которая до сих пор не может однозначно определить предмет своего исследования, повинна школьная география, и именно ей, а не «большой науке» предлагается преодолеть данный методологический разрыв. Но именно методисты-географы неоднократно высказывались о необходимости единства методологических подходов в географической науке и проектировании школьного курса географии. Например, Н. Н. Петрова отмечала необходимость методологического и предметно-объективного единства физической, экономической и социальной географии при конструировании структуры и содержания курса школьной географии как основы для пространственно-временного изучения территорий разного ранга [8]. Поэтому попытки «назначить» школьную географию ответственной за преодоление разрыва физической и социально-экономической географий как ветвей географической науки представляются несостоятельными. Ее основная задача – ликвидировать этот педагогически противоестественный разрыв в конструировании и преподавании предмета в основном

³ Концепция развития географического образования в Российской Федерации. 30.12.2018. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/54daf271f2cc70fc543d88114fa83250/> (дата обращения: 20.11.2025).

общем образовании на основе новой сущности географии как школьной дисциплины с учетом различий методологической основы научной и образовательной деятельности и разным набором критериальных подходов.

Одним из следствий этих методологических различий является необходимость коренного отличия содержательной и организационной структуры географической науки и школьного предмета «География». В рамках географической науки выделяют значительное количество специализированных укрупненных блоков. В основном общем образовании подобная дробная «нарезка» не просто нецелесообразна, но является фактическим препятствием для достижения основных образовательных целей и задач, сформулированных в ряде основополагающих документов. В Федеральном государственном стандарте основного общего образования зафиксировано, что предметные результаты по учебному предмету «География» должны обеспечивать «умение устанавливать взаимосвязи между изученными природными, социальными и экономическими явлениями и процессами». В Федеральной рабочей программе основного общего образования по географии отмечается требование, что география должна формировать у учащихся «систему комплексных социально ориентированных знаний о Земле как о планете людей». При сохранении существующей практики раздельного преподавания крупных блоков – физической и социально-экономической географии решить эти задачи невозможно, но именно такой подход сохраняется в школьной практике. Он суть воспроизводства в школе предметно-знаниевого подхода, породившего и поныне воспроизводящего множество проблем, в том числе и тех, которые считаются для школьной географии наиболее острыми.

С. В. Рогачев справедливо отмечал «слабое место курса географии в современной школе в том, что он строится не исходя из потребностей в географии, а следуя сложившейся структуре науки» [9]. Попутно отметим, что не отвечающее современным требованиям к результатам образовательного процесса построение структуры школьных предметов по принципам логики соответствующих наук наблюдается не только в географии [10]. В школьной географии подобный подход приводит к тому, что учебная география трактуется как «перемещенная в образовательную среду географическая наука, подвергнутая специальной онтодидактической переработке» [3, с. 42]. С первой частью утверждения при существующей структуре школьного географического образования можно согласиться. Но тезис об онтодидактической переработке географической науки в общем образовании, к сожалению, только декларативен, поскольку основные идеи онтодидактики: полидисциплинарность, антропогенность, культурогенность, чрезвычайно важные для построения новой, современной модели школьной географии, в ее нынешнем структурировании и сохранении если и реализуются, то бессистемно и фрагментарно.

Попытки обоснования необходимости сохранения в школьной географии логики «большой науки» не прекращаются и поныне. Они носят как прямой, так и косвенный характер. Так, в Концепции утверждается, что «отсутствие географии в предметной области “Естественные науки”... приводит к утрате связи географии как синтетического предмета (!?) с науками естественнонаучного цикла и, как следствие, снижению потенциала межпредметных связей». Данный более чем спорный тезис вызывает по меньшей мере два вопроса. Предположим, что школьную географию «перенесли» из цикла «общественных» в цикл «естественных» предметов, как же тогда быть с изучением хозяйственной деятельности человека, территориальной организацией социума? И уже совсем странным является заявление о снижении потенциала межпредметных связей школьной географии, установление которых

абсолютно не зависит от расположения предмета в том или ином цикле школьных дисциплин. Кстати, к их группировке в школьном учебном плане по данным формально-традиционному блоку много вопросов. Все большая часть школьных предметов в это прокрустово ложе на вписывается. Поэтому от нее в современных условиях нарастания междисциплинарных подходов и исследований целесообразно было бы либо вообще отказаться, либо выделить особый блок предметов, содержание которых строится (или должно строиться) на основе междисциплинарности (география, экология, технология).

Другой пример – некритическое оперирование методистами-географами некоторыми классификациями учебных предметов. В частности, в уже упоминавшемся сборнике по актуальным проблемам общего географического образования [3] имеется отсылка к известной классификации И. К. Журавлева и Л. Я. Зориной по так называемому ведущему компоненту содержания образования. По этому критерию школьные учебные предметы предлагается сгруппировать следующим образом. Ведущий компонент:

- совокупность научных знаний (физика, химия, биология, география);
- определенные способы деятельности (математика, иностранные языки, черчение, физическая культура, комплекс технических дисциплин);
- опыт творческой деятельности (такие предметы в учебном плане школы отсутствуют, но в перспективе могут появиться);
- опыт эмоционально-ценностного отношения (литература, изобразительное искусство, танцы и др.).

Не вдаваясь в детальный анализ логики предлагаемой классификационной системы, отметим, что ее дискуссионность более чем очевидна. Достаточно в качестве примера обратить внимание на «лишенную» авторами научных основ математику. Но главное не в этом. Географы – сторонники приведенной классификации предметов должны отдавать себе отчет, что низкая мотивация в изучению географии во многом связана с ее чрезмерным абстрактным «занаучиванием» без должного внимания к реальной аналитической и практико-ориентированной деятельностью составляющей образовательного процесса.

Н. Н. Баранский обращал особое внимание на печальное положение со связями явлений в географии физической и экономической. Развивая эту мысль, он призывал: «На этот коренной грех нашей географии, заключающийся в забвении “связи явлений”, необходимо обратить особо большое внимание по той простой причине, что если это забвение вредит любой науке, то географию оно прямо-таки губит, обращая ее в набор отдельных, взаимно не связанных и не увязанных фактических справок» [11, с. 24]. В качестве наиболее приемлемого варианта разрешения этой опасной для географии ситуации он предлагал создать и развивать еще одну специальность – *страноведческую*, «имеющей своей задачей восстановить на новых началах синтетическое изучение стран и районов, охватывающее и природу и человека во всем их сложном взаимодействии» [11, с. 34]. С момента опубликования этой статьи в 1946 г. прошло почти 80 лет, но ситуация практически осталась неизменной, во всякой случае в плане полноценного синтеза физико- и социально-экономических географических научных подходов. Применительно к школьной географии это важнейшее положение Н. Н. Баранского – прямое указание на необходимость поиска новых, современных принципов отбора и построения содержания школьных курсов. Но успешных попыток решения этой задачи ни на теоретическом, ни на практическом уровне нет. Имеющиеся предложения по методике страноведческой характеристики стран и районов [12, с. 13–22] и отдельные попытки реализации комплексного

территориального подхода в создании школьных учебников [13] пока что нельзя признать удачными, поскольку они вместо полноценного страноведческого синтеза все-таки сохраняют применительно к территориям формально объединенные, но реально обособленные физико- и социально-экономико-географические разделы. Таким образом, вместо поиска путей и экспериментов в решении этой наиострейшей задачи время и силы расходуются на бессодержательные призывы и жалобы.

Я. А. Коменский – основоположник основ теории содержания образования и классно-урочной системы – отмечал наличие в образовательной деятельности двух различных, но взаимосвязанных подходов: дидактики – науки о преподавании и матетики – науки об умении учиться [см., например, 14]. Последняя базировалась на триаде: 1) знание о вещи; 2) знание о ее сути и содержании, 3) знание о ее предназначении и применении. К сожалению, очевидный перекокс в сторону дидактики привел к почти полному забвению матетики и ее основных принципов. Для школьной географии особенно значима третья позиция приведенной триады. В нынешнем построении школьных географических курсов она, мягко говоря, раскрыта недостаточно, поскольку доминирующий справочно-информационный характер построения содержания предмета порождает вопрос его реальной практической значимости. На явный или по большей части скрытый вопрос, для чего учащийся должен все это знать, в лучшем случае следует ответ: для общего образования. При этом ни его критерии, ни предметные границы не параметризуются. Поэтому в определенной мере нельзя не согласиться с позицией А. В. Боровских: «Современное образование практически повсеместно начинает просто замещаться просвещением. Когда мы, фактически, ничего делать не научились, зато много чего обо всем услышали. Часто говорят, что это – “знания”, но это, конечно обман (а точнее, самообман): знания вне деятельности, в которой они применяются, представляют собой голую информацию... Неразличение образования и просвещения привело нас к тому, что любой текст, любой учебный материал... начинает рассматриваться как образование, хотя именно образованием... здесь и не пахнет. Это чистой воды просвещение» [15, с. 41]. В изложенных в целом справедливых рассуждениях безусловно есть излишняя категоричность жесткого противопоставления образования и просвещения, поскольку в реальной педагогической практике просвещение в трактовке А. В. Боровских – важнейшая часть образовательного процесса.

Традиционное построение школьного курса географии базируется преимущественно на устаревшей выборке некоторых дидактических постулатов с незыблемой опорой на уже упоминавшийся знаниевый подход. Но сугубо знаниевый подход при отборе содержания образования справедливо критикуется современной отечественной дидактикой. «Структуру содержания наполняют основные виды культурного опыта – опыт открытых и включенных в оборот научных знаний, опыт способов теоретической и практической деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений и переживаний. ...Знания вне культурного контекста их использования еще не являются содержанием образования» [16, с. 20–21].

Помимо этого, данная классификация в угоду не вполне понятным с точки зрения реальных современных требований оценкам результатов учебного процесса искусственно разрывает целостные, комплексные задачи и функции учебных предметов. На это обстоятельство было обращено особое внимание при разработке одного из проектов школьного стандарта по географии еще в 1996 г. В частности, в данном проекте также отмечалось важнейшее методологическое различие сути науки и школьного географического образования: «собственно научное знание может и должно быть важной, но не единственной составляющей географического об-

разования... образование рассматривается как познание учащимся окружающего мира в разных формах и видах деятельности: практически и теоретически, непосредственно и опосредованно, рационально и эмоционально. По-разному, но всегда *деятельностно*» [5, с. 168].

Опора на устаревшие методические построения, видимо, обусловлена наличием в современной дидактике не решенной в полной мере проблемы «отхода от мономодели реализации содержания образования с позиций ведущей функции учебного предмета и методологических оснований предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования» [17, с. 7]. Этот переход означает коренную смену модели современного образовательного процесса практически по всем параметрам, начиная от целеполагания и критериев отбора содержания до форм его организации, методических установок по организации работы и принципов оценки ее результатов. Устаревший предметно-знаниевый подход, определяющий отбор содержания и его структуризацию в соответствии критериями науки, уступает место триединой методологической модели: личностно-ориентированность – метапредметность – деятельность. Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время на первый план выходит не обучение предметным знаниям, умениям и навыкам, а развитие личности обучающегося с учетом его мотивационно-потребностной сферы [18].

Реальная причина обозначенной в Концепции недостаточной реализации комплексного подхода в изучении географии – следствие уже упоминавшегося долгосрочного теоретико-методологического кризиса географической науки в целом и ее отдельных крупных направлений, который фиксируется многими исследователями [см., например, 19–21 и др.].

Анализ всего комплекса кризисных явлений и их причин в современной географии не является предметом данной статьи. Остановимся только на тех аспектах, которые непосредственно влияют на школьную географию. Центральная проблема кризиса географической науки, по нашему мнению, – нерешенность важнейших методологических оснований. Она проявляется в значительном разном мнений при определении ключевых методологических аспектов как географической науки в целом, так и ее крупных блоков. Так, анализируя состояние методологических парадигм в общественной географии, Н. В. Каледин отмечает «наличие в ОГ [общественной географии. – В. Д.] затянувшейся ситуации теоретико-методологического кризиса» [21, с. 161]. Его важнейшее следствие – отсутствие теоретико-методологического обоснования предмета и названия науки [21, с. 161]. Самое яркое свидетельство методологических расстыковок – множество содержательно различных, но одновременно бытующих названий этого блока географической науки [21, с. 161]. Вывод об отсутствии теоретико-методологического единства в обосновании предмета науки актуален и для всей географии в целом. При этом подобная ситуация присуща не только отечественной географии, но и другим ведущим географическим школам: германской, французской, англо-американской [22, с. 6–7]. Примечательно, что английский географ Р. Джонстон характеризует английскую географию как «ограниченную анархию», которая не представляет единого целого. Но это только одна сторона медали. Гораздо печальнее вывод об отсутствии в географии глубокого теоретико-методологического анализа и поиска ее фундаментальных проблем [19, с. 8]. Как итог, по авторитетному мнению А. М. Трофимова, разделяемого и рядом других ученых, «на сегодняшний день статус географии в действительности не соответствует статусу фундаментальной науки» [19, с. 8].

Для школьной географии, равно как и для других школьных курсов, проблема разработки собственной методологии общеобразовательного предмета является основополагающей. Центральным вопросом в разработке этой проблемы является определение стержневого методологического подхода как руководящей основы для разработки частных методологических задач: методологии конструирования современного содержания, планируемых результатов, инструментов проверки достижений. Первостепенные вопросы для определения методологии и образовательной деятельности – чему и на основе чего учим? Формальный ответ на первый вопрос достаточно прост – учим географии, если не задаваться уточняющим вопросом – какой географии? Ответ на него требует уточнения второго вопроса – о методологических основаниях образовательного процесса.

Опора на методологический фундамент «большой географической науки» и в данном случае невозможна, хотя внешнее терминологическое сходство в методологических образовательных и научных постулатах наблюдается.

В п. 4 общих положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования отмечается, что «единство обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования реализуется во ФГОС на основе *системно-деятельностного* подхода обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни»⁴.

Развитие географической науки в XX столетии, как отмечают многие исследователи, также теснейшим образом связано с эволюцией системных идей и применением системного подхода [23; 24]. Более того, подчеркивается, что до настоящего времени «системный подход в изучении геопространства остается главным методологическим инструментом современной географии» [24, с. 773]. Но в то же время отмечается, что «границы, существующие между географическими дисциплинами (в науке, но не в образовании! – В. Д.), углубляющаяся специализация исследований ограничивают создание междисциплинарных системных моделей» [24, с. 773]. Иными словами, констатируется отсутствие полноценного системного анализа применительно к различного рода территориальной сегментации земной поверхности, где в процессе освоения органично переплелись природные составляющие и продукты человеческой деятельности, поскольку он реализуется только на уровне подсистем (но, тем не менее, именуемых системами. – В. Д.), в рамках крупных обособленных блоков географической науки, без сколь-нибудь серьезных попыток анализа всего комплекса сложных взаимосвязей, возникающих на конкретных территориях. Справедливости ради необходимо отметить, что не все ученые-географы разделяют «сепаратистские» взгляды на исследование геосистем. Так, П. Я. Бакланов отмечал: «Наиболее полным географическим объектом, в котором заключены реально существующие взаимосвязи и сопряжения (пространственные контакты, соседство) различных природных, природно-ресурсных, социальных и экономических компонентов, *интегральная геосистема*, объективно существующая в пределах определенной территории» [23, с. 8]. Об интегральных (природно-общественных) системах, как предмете общей теории географии, исследования которых требуют нового уровня познания для раскрытия законов и закономерностей природно-общественных явлений, пишет и М. Д. Шарыгин [25, с. 7]. Исходя из этого достаточно очевидно,

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287, с изм. и доп. от 18.07, 08.11.2022 г., 27.12.2023 г., 22.01.2024 г.

что первопричиной упомянутой выше недостаточной реализации системного подхода в изучении географии является его неразработанность географической наукой.

Таким образом, кардинальная проблема совершенствования и дальнейшего развития школьной географии – проблема разработки общеметодологической основы реализации системно-деятельностного подхода как основы создания комплексного общеобразовательного географического курса.

Эта проблема, в свою очередь, распадается на ряд иерархически взаимосвязанных задач: 1) разработка методологических основ отбора и конструирования содержания школьной географии; 2) теоретическое обоснование и разработка методологического ядра подготовки учителя географии; 3) определение содержательных и методических основ формирования методологической грамотности обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Геттнер А. География: ее история, сущность, методы / пер. с нем. Е. А. Торнеус; под ред. Н. Баранского. Л.; М.: Гос. изд-во, 1930. 416 с.
2. Суханова Т. В. Трансформация школьных учебных планов в системе отечественного общего образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2024. 389 с.
3. Вопросы географии. Сб. 155. Актуальные проблемы общего географического образования / отв. ред. В. М. Котляков, А. А. Лобжанидзе. М.: Медиа-ПРЕСС, 2022. 320 с.
4. Журич А. А. Традиционные и инновационные принципы отбора и структурирования содержания обучения // Естественнонаучное образование: новые горизонты: сб. / под общ. ред. акад. РАН проф. В. В. Лунина и проф. Н. Е. Кузьменко. М.: Изд-во МГУ, 2017. С. 11–43. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2017/science-education-2017/011.pdf> (дата обращения: 20.11.2025).
5. География // Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. Кн. 2. Математика. Естественно-научные дисциплины. М.: Прометей, 1998. С. 164–193.
6. Баранский Н. Н. Очерки по методике экономической географии. М.: Учпедгиз, 1946. 227 с.
7. Святков Н. М. География: наука и школьный предмет. М.: АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения, 1988. 15 с.
8. Петрова Н.Н. Методические основы разработки современного школьного курса географии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 41 с.
9. Рогачев С. В. Стандарт географического образования и идеология построения программы профильного курса «Общая география» // География. 2007. № 2. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200700212> (дата обращения: 20.11.2025).
10. Бобряшова И. А., Теремов А. В., Гришаева Ю. М. Комплексный подход к оцениванию образовательных достижений школьников по биологии // Проблемы современного образования. 2025. № 1. С. 221–232. DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-1-221-232>.
11. Баранский Н. Н. Страноведение и география физическая и экономическая // Научные принципы географии. Избранные труды. М.: Мысль, 1980. С. 18–51.
12. Машибиц Я. Г. Новые рубежи страноведения. Проблемное страноведение и мировое развитие. М.; Смоленск, 1998. 260 с.
13. Дронов В. П., Баринова И. И., Ром В. Я. География России. Хозяйство и географические районы. М.: Дрофа, 2014–2018.
14. Меськов В. С., Зискин К. С., Сабанина Н. Р. Введение в математику: научно-методологическое издание. Кн. 1. М.: РУСАЙНС, 2018. 258 с.
15. Боровских А. В. Деятельностная педагогика. Схемы педагогического мышления. М.: МАКС Пресс, 2020. 245 с.
16. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3. С. 19–30.
17. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней. М.: Школьные технологии, 2021. 295 с.

18. *Каширский Д. В.* Мотивация учебной деятельности и трудности в обучении учащихся профильных и предпрофильных классов. М.: Белый ветер, 2020. 158 с.
19. *Трофимов А. М., Шарыгин М. Д., Мальганова И. Г.* Ренессанс географической мысли или кризис географии? (Изменение общественной ситуации и задачи географов) // Географический вестник. 2005. № 1–2. С. 5–10.
20. *Дружинин А. Г.* Развитие российской общественной географии: тренды, проблемные ситуации, приоритеты // Балтийский регион. 2015. № 2 (24). С. 127–140.
21. *Каледин Н. В.* Общественная география: от теоретико-методологического кризиса к новой научной парадигме // Вестник СПбГУ. Сер.7. 2014. Вып. 4. С. 159–166.
22. *Грицай О. В.* Глобализация в мире науки и национальные традиции в географии // Известия РАН. Сер. географ. 1999. № 6. С. 7–11.
23. *Бакланов П. Я.* Геосистемный подход географических исследованиях // Тихоокеанская география. 2020. № 1. С. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.35735/7102875.2020.1.1.001>.
24. *Ковалев Ю. Ю.* Эволюция системного подхода в исследования геопространства // Известия РАН. Сер. географ. 2021. Т. 85, № 5. С. 773–784.
25. *Шарыгин М. Д., Чупина Л. Б.* Современное состояние и место теоретической географии в системе научного знания // Географический вестник. 2010. № 3 (14). URL: <https://press.psu.ru/index.php/geogr/article/view/994/745> (дата обращения: 20.11.2025).

REFERENCES

1. Hettner A. *Geografiya: ee istoriya, sushchnost, metody.* Leningrad; Moscow: Gos. izd-vo, 1930. 416 p.
2. Sukhanova T. V. *Transformatsiya shkolnykh uchebnykh planov v sisteme otechestvennogo obshchego obrazovaniya. ScD dissertation (Education).* St. Petersburg, 2024. 389 p.
3. *Voprosy geografii.* Iss. 155. Aktualnye problemy obshchego geograficheskogo obrazovaniya. Ed. by V. M. Kotlyakov, A. A. Lobzhanidze. Moscow: Media-PRESS, 2022. 320 p.
4. Zhurin A. A. *Traditsionnye i innovatsionnye printsipy otbora i strukturirovaniya soderzhaniya obucheniya.* In: *Estestvennonauchnoe obrazovanie: novye gorizonty.* Ed. by V. V. Lunin, N. E. Kuzmenko. Moscow: Izd-vo MGU, 2017. Pp. 11–43. Available at: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2017/science-education-2017/011.pdf> (accessed: 20.11.2025).
5. *Geografiya.* In: *Uchebnye standarty shkol Rossii. Gosudarstvennye standarty nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya.* Ed. by V. S. Lednev, N. D. Nikandrov, M. N. Lazutova. Vol. 2. Matematika. Estestvenno-nauchnye distsipliny. Moscow: Prometey, 1998. Pp. 164–193.
6. Baranskiy N. N. *Ocherki po metodike ekonomicheskoy geografii.* Moscow: Uchpedgiz, 1946. 227 p.
7. Svatkov N. M. *Geografiya: nauka i shkolnyy predmet.* Moscow: APN SSSR, NII soderzhaniya i metodov obucheniya, 1988. 15 p.
8. Petrova N.N. *Metodicheskie osnovy razrabotki sovremennogo shkolnogo kursa geografii. Extended abstract of ScD dissertation (Education).* Moscow, 2000. 41 p.
9. Rogachev S. V. Standart geograficheskogo obrazovaniya i ideologiya postroeniya programmy profilnogo kursa “Obshchaya geografiya”. *Zhurnal “Geografiya”.* 2007, No. 2. Available at: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200700212> (accessed: 20.11.2025).
10. Bobryashova I. A., Teremov A. V., Grishaeva Yu. M. Kompleksnyy podkhod k otsenivaniyu obrazovatelnykh dostizheniy shkolnikov po biologii. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2025, No. 1, pp. 221–232. DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-1-221-232>.
11. Baranskiy N. N. Stranovedenie i geografiya fizicheskaya i ekonomicheskaya. *Nauchnye printsipy geografii. Izbrannye trudy.* Moscow: Mysl, 1980. Pp. 18–51.
12. Mashbits Ya. G. *Novye rubezhi stranovedeniya. Problemnoe stranovedenie i mirovoe razvitie.* Moscow; Smolensk, 1998. 260 p.
13. Dronov V. P. Barinova I. I., Rom V. Ya. *Geografiya Rossii. Khozyaystvo i geograficheskie rayony.* Moscow: Drofa, 2014–2018.

14. Meskov V. S., Ziskin K. S., Sabanina N. R. *Vvedenie v matematiku: nauchno-metodologicheskoe izdanie*. Book 1. Moscow: RUSAYNS, 2018. 258 p.
15. Borovskikh A. V. *Deyatelnostnaya pedagogika. Skhemy pedagogicheskogo myshleniya*. Moscow: MAKS Press, 2020. 245 p.
16. Serikov V. V. *Didaktika Lerner: idei i ikh razvitie. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017, Vol. 1, No. 3, pp. 19–30.
17. Perminova L. M. *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dney*. Moscow: Shkolnye tekhnologii, 2021. 295 p.
18. Kashirskiy D. V. *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti i trudnosti v obuchenii uchashchikhsya profilnykh i predprofilnykh klassov*. Moscow: Belyy veter, 2020. 158 p.
19. Trofimov A. M., SHarygin M. D., Malganova I. G. *Renessans geograficheskoy mysli ili krizis geografii? (Izmenenie obshchestvennoy situatsii i zadachi geografov)*. *Geograficheskij vestnik*. 2005, No. 1–2, pp. 5–10.
20. Druzhinin A. G. *Razvitie rossiyskoy obshchestvennoy geografii: trendy, problemnye situatsii, prioritety*. *Baltiyskiy region*. 2015, No. 2 (24), pp. 127–140.
21. Kaledin N. V. *Obshchestvennaya geografiya: ot teoretiko-metodologicheskogo krizisa k novoy nauchnoy paradigme*. *Vestnik SPbGU. Ser.7*. 2014, Iss. 4, pp. 159–166.
22. Gritsay O. V. *Globalizatsiya v mire nauki i natsionalnye traditsii v geografii*. *Izvestiya RAN. Ser. geograf.* 1999, No. 6, pp. 7–11.
23. Baklanov P. YA. *Geosistemnyy podkhod geograficheskikh issledovaniyakh*. *Tikhookeanskaya geografiya*. 2020, No. 1, pp. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.35735/7102875.2020.1.1.001>.
24. Kovalev Yu. Yu. *Evolyutsiya sistemnogo podkhoda v issledovaniya geoprostranstva*. *Izvestiya RAN. Ser. geograf.* 2021, Vol. 85, No. 5, pp. 773–784.
25. Sharygin M. D., Chupina L. B. *Sovremennoe sostoyanie i mesto teoreticheskoy geografii v sisteme nauchnogo znaniya*. *Geograficheskij vestnik*. 2010, No. 3 (14). Available at: <https://press.psu.ru/index.php/geogr/article/view/994/745> (accessed: 20.11.2025).

Дронов Виктор Павлович, доктор географических наук, профессор, и. о. первого проректора, Московский педагогический государственный университет, академик РАО

Dronov Viktor P., ScD in Geography, Full Professor, Acting First Vice-Rector, Moscow Pedagogical State University, Academician of the Russian Academy of Sciences

e-mail: vp.dronov@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 01.12.2025; принята к публикации 23.12.2025

The article was submitted 01.12.2025; accepted for publication 23.12.2025