

Na zapadu so v tem pogledu daleč pred nami, zlasti Francozi, Belgijci in Nizozemci. To sem imel priliko videti tudi na razstavi učil, ki so jo priredili zastopniki nekaterih držav na zadnjem kongresu v Grenoblu. Tako na primer so francoski geografski učbeniki neprimerno dražji od naših, zlasti jih odlikuje bogata nazornost in dokumentacija. Njihova odlika je tudi ta, da silijo učence k samostojnemu razmišljanju in iskanju problemov ter osnovnih značilnosti. Avtor jim ne servira vsega, temveč le najbistvenejše poteze, ostalo pa v spretnih in metodično premišljenih vprašanjih ter sugestijah zahteva od učencev, da jih odkrijejo sami. Poleg takih učbenikov imajo na zapadu še primerne delovne zvezke (*cahiers de travaux*, *Arbeitsheft*). Vanje otroci pod vodstvom učitelja pišejo, dopolnjujejo, vnašajo imena in elemente, odgovarjajo, rišejo, skicirajo, šrafirajo, barvajo itd. Ali se ne bi tudi mi zamislili nad tem?

Učenci, ki tako sprejemajo nove zemljepisne pojme in spoznanja ter predstave, niso pasivni, temveč nasprotno — nadvse aktivni! Pri ocenjevanju se bo moral učitelj posluževati istih prijemov in oblik dela. Ne mislim s tem reči, da je možno pri nas preiti čez noč k takim modernim oblikam samodejavnosti: objektivni razlogi marsikje tega ne dovoljujejo. Vsekakor pa nam mora biti to cilj, ki naj bi mu šli naproti.

III.

Ob koncu tega razmotrivanja zaradi večje jasnosti še nekaj opomb:

Marsikdo, ki se je zamislil nad temi mojimi sugestijami in nasveti za pravilno ocenjevanje, se ne bo strinjal s tem, češ da se danes to ne da izvajati, da so kriteriji, ki jih navajam, prezahtevni. Če bi vse to zahtevali od učencev, zlasti od onih na obvezni šoli, bi le majhen procent zadovoljil. Res je tako! Tudi meni se zdijo te zahteve trenutno mogoče prezahtevne in drži, da bi jih marsikje ne mogli izvajati.

Glede na te in druge podobne pomisleke bi omenil sledeče:

1. Aspekti, ki sem jih omenil za pravilno preverjanje in ocenjevanje, niso izvedljivi povsod na enak način, na isti stopnji in v istem obsegu.

2. Vedno in povsod moramo tudi pri preverjanju in ocenjevanju upoštevati poleg učnovzgojnih smotrov predmeta oziroma učne enote tudi psihološke osnove.

3. Le z enim pogojem bomo mogli tudi pri preverjanju in ocenjevanju geografskega znanja upoštevati vidike, o katerih sem prej govoril: tudi sami moramo uporabljati v razredu take oblike in take metode dela, tudi sami moramo svoj razred pri šolskem in domačem delu izobraževati in vzgajati tako, kakor to zahtevajo splošni didaktični in učnovzgojni smotri predmeta.

Glede ocenjevanja samega pa še tole: vzgajajmo učence in starše k temu, da ne bodo hlatali po oceni kot taki, da se ne bodo učili zaradi ocene same, temveč da si bodo želeli resnega, uporabnega in življenjskega znanja!

4. V kolikor pa danes še marsikdo od nas iz katerega koli opravičenega razloga ne more tako delati, moramo pa vendarle stremeti za tem, da usmerimo svoj način dela prav v tem smislu.

Včasih nam manjka navdušenja in tudi tveganja. Naj nam ne bo v tolažbo ali opravičilo, ko še mnogi vztrajamo pri starih oblikah dela, dejstvo, da stojijo pred takimi težavami in problemi tudi drugod. Bodi nam v vzpodbudo to, da že marsikje preko meja uspešno začenjajo z delom v smislu pobud in vidikov, o katerih sem govoril prej. V uspehe ne dvomimo! Le tako bo učenčevo znanje doživljeno, trdno in življenjsko uporabno. Geografija sama se bo zaradi svoje velike intelektualne, socialne in internacionalne vloge močno uveljavila kot moderna veda z globokimi učnovzgojnimi vrednotami, uspešno pa bo tudi sodelovala pri uresničitvi smotrov naše reformirane šole.

Darko Radinja

Nove pobude za pouk geografije v gimnaziji

Tretje leto že poteka, odkar se je s sedanjim učnim načrtom za geografijo v višji gimnaziji postavil geografski pouk v Sloveniji docela na novo osnovo. S tem je bil storjen prvi pomembnejši korak za afirmacijo družbene vloge geografije v šoli sami. Hkrati pa pomeni ta program koristen prispevek za reformirano šolo.

Seđaj veljavni načrt skuša, kot vemo, v čim večji meri uvajati v srednjo šolo načela moderne geografije, njeno dinamičnost, kavzalnost, funkcionalnost itd. To pomeni, namesto deskripcije prikazovanje geografskih elementov, pojavov in procesov v genetični osvetlitvi, prostorski primerjavi in v medsebojni odvisnosti.

V obrazložitvi tega načrta je poudarjeno, da je smoter geografskega pouka v višji gimnaziji predvsem v tem, da dá dijaku to, kar imenujemo geografsko mišljenje. To pomeni, dati mlademu človeku ob ustreznem poznavanju geografskih dejstev sposobnost kompleksnega in samostojnega premotrivanja njihove medsebojne odvisnosti na širših geografskih področjih. S tem dobi dijak tudi sposobnost zdravega razsojanja o strukturi posameznih pokrajin, o njihovih prirodnogeografskih, družbenogeografskih, socialnih in političnih svojstvih in silnicah, ki se v teh uveljavljajo. To je torej oblikovanje tistega duha in načina mišljenja, s katerim bo mladi človek tehtneje presojal vso zapletenost vedno hitrejšega dogajanja v sodobnem svetu. Oboje, tako geografsko izobrazbo kakor geografsko kulturo, mora posredovati taka geografska vzgoja, ki že v metodičnem pogledu vseskozi zrcali kompleksnost in dialektično povezanost pojavov na zemeljski površini v celoti ali v posameznih regijah, domačih ali tujih.

Sodobna geografska vzgoja mora torej v višji gimnaziji sloneti na širjenju geografske izobrazbe in na oblikovanju kompleksnega geografskega mišljenja hkrati. Predvsem pa geografski pouk v gimnaziji ne sme biti preprosta ponovitev geografije iz osemletne osnovne šole v razširjeni obliki, temveč mora biti njeno logično nadaljevanje z bistveno drugačno vsebino.

Vse to je prav lepo, celo zelo navdušujoče, toda zavedati se je treba, da je vse to šele v učnem načrtu ne pa tudi v učbenikih, ki bi morali biti naslednji korak pri uresničevanju tega programa. Ti učbeniki se sicer sestavljajo za vse razrede višje gimnazije, toda zaenkrat jih še nimamo. Pa ne le to, da nimamo takih učbenikov, celo dosedanjih na knjižnem trgu ni več dobiti.

Vendar tudi z ustreznimi učbeniki proces reformiranja še ne bo končan. Predvsem obstoja tale osnovni problem. Reformirani program z ustreznimi učbeniki zahteva namreč tudi nove učne metode, nove ustrezne načine dela v šoli pri učni uri sami. In tu se začenja najtežji del uresničevanja celotnega programa.

Geografi se sicer brez pridržka strinjamo z izobrazbenim in vzgojnim programom geografskega pouka kakor ga označuje sedanji učni načrt. Imamo pa pri tem resne pomisleke glede uspešne realizacije tega načrta v šoli.

Popolnoma jasno pa je, da je reformirani program geografije z dosedanjim načinom dela in poučevanja neuresničljiv predvsem zaradi pomanjkanja časa, pa tudi zaradi nezadostnih ponazoril. Dosedanje število ur nikakor ne ustreza zahtevnosti sedanjega učnega načrta. Pomisliti pa moramo še na to, da se obeta celo zmanjšanje le-teh.

Nujno je torej poiskati take načine dela v šoli, pri sami učni uri, da program vendarle obdelamo uspešno.

Povsem jasno je, da se moramo pri pouku v višji gimnaziji znebiti deskriptivne geografije. — Zakaj in kako?

Spoznavanje zemljepisnih podatkov in dejstev, skratka geografskega inventarja, ne jemlje le večine posamezne šolske ure, temveč brez dvoma zapušča pri nas tudi določen vtis neugodja, nekak občutek siromašenja geografije, občutek, da s tem nekako degradiramo geografijo kot izobrazbeno in vzgojno sredstvo, zlasti pa geografijo kot vedo.

Ako smo namreč količkaj bolj zahtevni glede geografskega inventarja, potem nam zmanjkuje časa za osvetlitev in pojasnjevanje le-tega, za opozarjanje na medsebojne zveze, odnose in odvisnosti, skratka, za geografsko interpretacijo samo. Na ta način skoraj ne pridemo do tega, kar je bistvo geografskega pouka, pač pa ostajamo nekje na pol pota. Razen nas pa vse to ne zadovoljuje seveda tudi dijakov samih. Taka geografija ostaja pretežno memorativni predmet. Zadovoljevati more torej le dijake, ki so dobri spominski tipi, ne more pa zadovoljevati umsko bolj razgibanih dijakov.

Smo torej pred dilemo. Poznavanje geografskega dokumentarija je potrebno, celo nujno, prav tako nujno in bistveno pa je osvetljevanje in razumevanje geografskih procesov in njihovih kompleksov, kar je končno tudi glavni namen geografskega pouka. To drugo pa brez prvega ni mogoče. Geografski pouk je torej v bistvu sestavljen iz dveh delov, iz pripravljalnega dela, to je spoznavanja geografskega inventarja in iz drugega dela, ki pomeni jedro geografskega pouka, to je spoznavanja in razumevanja geografskih procesov in privajanja na geografski način dela in mišljenja.

Toda za oboje v višji gimnaziji ni časa, po sedanjem učnem načrtu pa tudi ne mesta. Če smo temeljiti v pripravljalnem delu, to je pri geografskem inventarju, skoraj ne pridemo do vsega tistega, kar je bistveno za geografski pouk. Če pa prehitro preidemo na drugi del, bodi da prvo poenostavimo oziroma zanemarimo, potem nam celotno delo obvisi v zraku in je brez pravih temeljev. Potem je pravzaprav vse skupaj le besedičenje brez dokumentacije. Pri takem pouku pa se poleg neznanja odpira vrsta nevarnosti, saj mimogrede zdrknemo v geografski determinizem ali v banalno sosledje vzrokov in učinkov pa še morda v težnjo za posploševanjem, pretiranim poenostavljanjem, v površnost in podobno.

Tako razčiščeni pojmi nas pravzaprav že usmerjajo na določene načine in oblike dela, ki se jih moremo posluževati, in s katerimi moremo doseči, da je vsebinsko in metodično težišče geografskega pouka kljub časovni stiski vendarle na drugem delu, torej na pravi geografiji.

Še prej pa je zelo koristno, če primerjamo geografski pouk z nekdanjim poukom tujih jezikov. Tam je bil najbolj običajen spoznavni način nove snovi ta, da so se dijaki doma najprej naučili besednega zaklada, da so se torej že doma seznanili s tisto snovjo, ki zahteva pač zgolj memorativno delo in jo tudi sami zmorejo. V šoli

pa potem preidejo k tistemu delu obravnavanja snovi, ki ji sami niso kos, torej k spoznavanju sintakse oziroma k spoznavanju zakonitosti jezika. Sistem učenja je pri jezikih torej že zdavnaj miselno diferenciran. V šoli se torej ne uče besed kot pojmov, ker bi bilo to le zgubljanje časa, pač pa se potem, ko že obvladajo besedni zaklad, uče te besede uporabljati v miselnih zvezah, torej uče se medsebojnega povezovanja posameznih besed v stavku, skratka vrednotenja le-teh in s tem zakonitosti in posebnosti jezika.

Ta bežna primerjava nas vzpodbuja, da bi tudi pri geografskem pouku mogli zelo uspešno uporabljati podobne metode dela.

Pri regionalni geografiji, torej v šestem, sedmem in osmem razredu, je to najlažje.

Dejansko more omenjeni pouk takole potekati:

Ob koncu šolske ure opozorimo dijake na snov, ki jo bomo prihodnjo uro spoznavali, na primer to in to državo oziroma regijo, ki je last teh in teh držav. Zato je potrebno, da se do takrat seznani z ustreznim geografskim inventarjem. Kako to napravijo, pa jim pojasnimo že v začetku šolskega leta. Takrat jim posredujemo morda celo neko orientacijsko shemo, ki v tem primeru ne more biti škodljiva. Opozorimo jih torej, da se najprej seznani z lego geografske enote, z mejami in obliko, z velikostjo in sosedstvom, z glavnimi reliefnimi enotami, z osnovnim hidrografskim omrežjem, dalje z naselji, predvsem z lego in velikostjo največjih, da se seznani s prometno mrežo in podobno. Skratka, da se najprej spoznajo s tistim geografskim inventarjem, ki jim ga nudi zemljevid sam. Nato pa, da spoznajo tudi preostali geografski inventar, tako število in gostoto prebivalstva, osnovno gospodarsko strukturo, prevladujoče gospodarske panoge in podobno.

Na ta način pripravimo dijake do tega, da doma zemljevid dejansko uporabljajo, da dobe prostorsko predstavo in da zberejo najvažnejše podatke. Vse troje je zgolj stvar prizadevnosti in spominskega dela, zato bi bilo škoda, da s tem zgubljam v šoli dragoceni čas.

S tako pripravljenimi dijaki lahko potem naslednjo uro takoj neposredno preidemo k bistvu geografskega pouka, torej k vrednotenju geografskega inventarja, k spoznavanju medsebojne zavisnosti posameznih geografskih pojavov, k spoznavanju pogojev, ki so soustvarili določeno prirodnografsko in družbenogeografsko strukturo pokrajine ali države. S tem pa jih hkrati tudi že učimo geografskega načina mišljenja in presojanja. Ob tem pa seveda moremo tudi dopolniti tiste stvarne podatke, ki se jih učenci še niso sami pridobili.

S tem da dijaki že doma spoznajo osnovne podatke, se dá odlično uporabljati razgovorna metoda, ki v tem primeru ni prisiljena, ker dijaki z določenim znanjem že razpolagajo, more se pa tudi neprisiljeno in mimogrede preverjati njihovo domače delo.

Taka metoda nikakor ne pomeni, da smo delo prevladali na dijake, temveč le to, da smo izvedli formalno in dejansko delitev spoznavnega procesa. Za gimnazijo, ki je izbirna šola, je to vsekakor ustrezno.

Morda ne bo odveč, ako se seznanimo z nekaterimi izkušnjami pravkar označenega načina dela. Ko smo v posameznih razredih prešli na ta sistem dela in temu ustrezno izpraševanje, smo opazili, da je zanimanje za pouk zlasti pri intelektualno bolj razgibanih dijakih neprimerno naraslo, tudi pri tistih, ki so bolj tehnično usmerjeni. Razmeroma slabši odziv pa je bil pri pretežno spominskih tipih. Slednjim se je tožilo po prejšnji geografiji, kjer se je dalo lažje uspevati sicer prizadevnim, vendar več ali manj mehaničnim učenjem. Skratka tisti del razreda, ki razumsko ni tako razgiban, se je teže ujel v ta novi način dela. Geografski pouk so šteli za zahtevnejši, za težji.

In prav tega sem bil najbolj vesel. Saj mi je bil to dokaz, da smo s tem vendarle nekje na pravi poti.

Seveda pa so se ob tej metodi pokazale tudi določene pomanjkljivosti. Tak način dela zahteva namreč dobre zemljevide. Glede tega pa, kot vemo, razmere pri nas še niso zadovoljive.

Najteže je to v osmem razredu. Bohinec-Planinovega zemljevida Jugoslavije v merilu 1 : 1.500.000, ki sicer zelo ustreza, ni moč dobiti na knjižnem trgu. Zato bi bil nujno potreben ponatis.

Druga težava takega pouka so učbeniki. V kolikor so, ne ustrezajo za tako metodo. Gradivo v učbeniku bi moralo biti vsebinsko in formalno razdeljeno kot je pri jezikovnih vadnicah. V prvem delu bi bile na kompleksen način prikazane ustrezne geografske enote (države ali regije). K vsakemu poglavju pa bi spadala posebej navedba geografskega inventarja, ali neposredno za opisom vsake enote ali pa v posebnem delu, na primer na koncu učbenika.

Nekaj sorodnega so vokvirjeni povzetki v Zgodnikovih učbenikih za nižjo gimnazijo, zlasti pa Ilesičeva Gospodarska geografija sveta, ki ima na koncu že nekaj najpomembnejših gospodarsko-statističnih tabel.

Prednost na ta način prirejenih učbenikov bi bila v tem, da se pri prikazovanju geografskih enot lažje izognemo deskripciji; da so učbeniki torej bolj geografski, hkrati pa tudi metodično bolj pregledni.

Doslej sem dijake glede spoznavanja geografskega inventarja opozarjal na razne geografsko-statistične priročnike, predvsem na Potočnik-Zrimčev Svet v številkah in na Hrvatski geografski atlas, ki ima v prvem delu obilo pregledno podanih podatkov. To drugo delo dobro ustreza omenjeni metodi. Ko so se dijaki sami seznanjali z geografskim inventarjem in številčnimi podatki, so opazili razlike v virih in razlike v nazivih za posamezna geografska imena in v številčnih podatkih. S pojasnjevanjem teh razlik dosežemo to,

da dijaki ne zaupajo več slepo raznim virom, temveč jih že tudi kritično uporabljajo.

Priznam, da vsaka nova pobuda (oziroma kritika) zgubi del svoje vrednosti ako jo hkrati tudi stvarno ne podpremo. Za ilustracijo torej tale primer.

V osmem razredu opozorimo dijake, da bomo prihodnjo uro spoznavali vodovje Jugoslavije. Zato naj se vnaprej seznanijo s hidrografske mrežo in to čisto topografsko. — Naslednjo uro se torej ne spuščamo v naštevaje rek in v opisovanje tega, kje izvirajo, kje tečejo, kje in kakšne pritoke dobivajo, kam in kje se izlivajo in podobno. Pač pa takoj preidemo na primer:

a) k bistveni oznaki jadranskega vodovja (morfološki, hidrografski);

b) h genetični osvetlitvi razvoja hidrografske mreže;

c) k vrednotenju vodovja za antropogeografijo;

d) k perspektivni vrednosti vodovja.

Najprej je vsekakor treba pojasniti zakaj so jadranske reke kratke, zakaj je razvodnica v neposrednem zaledju, povodje pa presenetljivo ozko. Tu je vsekakor treba opozoriti na paleogeografsko dediščino, ko so bile jadranske in panonske reke enako dolge. Da so do danes jadranske reke ostale kratke zato, ker v kraškem svetu kljub strmcu in veliki erozivni moči svojih razvodij ne morejo potiskati nazaj, retrogradno in ne morejo večati svojih porečij, pravtako pa tudi ne razdirati razvodnega sveta. Posledica tega je, da se vleče v dinarskem svetu široko in visoko razvodno področje, ki je izrazita klimatska in prometna pregraja.

Druga značilnost jadranskih rek je v tem, da tečejo sprva vzporedno z gorovjem, da tvorijo širše subsekvantne doline (dokaze ozir. primere za to pa sedaj že zahtevam od dijakov samih, saj so si jih morali že doma osvojiti. Tako moremo kar mimogrede preverjati njih domače delo), da pa se potem v ostrih kolenih z globokimi soteskami zasukajo proti morju in v ožjih konsekvantnih dolinah prečkajo dinarski svet. Dalje, da so ta dolinska kolena z ozkimi in globokimi probojnimi soteskami na koncu širših subsekvantnih dolin kot nalašč ustvarjena za hidroelektrarne (na primer HE Jablanica, HE Tito) seveda ako le ustreza tudi kameninska osnova. In naprej, grezanje primorja se kaže tudi v potopljenih ustjih dinarskih rek (Podgorski oziroma Novigradski zaliv, Neretljanski in Prokljanski zaliv pa istrske drage in podobno), kar je vsekakor njihova zelo značilna poteza. Moremo pa tudi prikazati rekonstrukcijo takega porečja, na primer Zrmanje z liškimi ponikalnicami, z vruljami v Podgorskem kanalu in z izviri na sosednjih otokih.

Dalje opozorimo na čistost jadranskih rek in njihov prispevek k čistosti morja. Vsekakor jih opozorimo na to, da je tu površje zakraselo, večina vodovja potisnjena v notranjost in je zato gostota površinske rečne mreže majhna in je zato pomanjkanje vode veliko. Da je tu naš najbolj razvpiti kras, gol, skalnat, reven. Opozorimo,

da je hidroenergetska vrednost rek močno zmanjšana, ker prihaja voda marsikje na dan šele v nizki nadmorski legi. Prav tako je treba opozoriti na kraška polja, na te zamočvirjene oaze sredi suhega sveta, na te krčne žile kraškega vodovja, pa na njihovo zanimivo funkcioniranje glede na različno nadmorsko višino (zgoraj suha, nižje periodično poplavljen, najnižje, že blizu morja pa stalno zalito).

Predvsem pa jim je treba predočiti presenetljivo nasprotje med množino padavin in pomanjkanjem vode v tej skalnati puščavi kraškega sveta, ki je tu na obmorski strani dinarskega sveta tako pogostno.

Nadalje kaže opozoriti na vodotoke, ki nam v „vtekočinjeni“ obliki zrcalijo klimatske razmere. Torej na njihovo izdatno kolebanje, na rečni režim z nadpovprečno vodo v hladni polovici leta in z viškom jeseni, pa z zelo podpovprečno vodo v topli polovici leta in minimumom v poznem poletju. Takoj je treba poudariti, da je tako izdatno kolebanje neugodno za izrabljanje hidroenergije, da pa je visoka zimska voda zelo ugodna zaradi obratnega vodnega režima notranjih rek. Izdatno vodno kolebanje — obsežne akumulacijske hidroelektrarne! Dalje je treba poudariti, da so dinarske rečne doline prav zato, ker so redke, prometno tolik bolj pomembne za posredovanje z notranjstjo. Nasprotno pa, da so preozke za prodiranje klimatskih vplivov globlje v dinarski svet.

Najbolj enostavna sosledja vzrokov in učinkov pa moremo od dijakov kar zahtevati. Na primer, da so jadranske reke zaradi velikega strmca primerne za hidroenergetsko izrabo ne pa tudi za plovbo. Da je zaradi kraškega sveta razvodnica nejasna, da imajo gornji tokovi dinarskih rek, ki tečejo na notranjo stran, enake ali vsaj podobne poteze kot jadranske. Da imajo jadranske reke zaradi menjave subsekvantnih in konsekvantnih odsekov neenakomeren tok in podobno. Da je razmestitev naselij tesno odvisna od vode, še bolj kot v normalnem reliefu in podobno.

Slednjič opozorimo dijake še na perspektivno vrednost jadranskih rek, na primer za bodočo velikopotezno izrabo hidroenergije (Yougelektport) zlasti pa za potrebe aluminijeve industrije (Mostar, Nikšić). Pa na pomen jadranskih rek zaradi zimske hidroenergije in v bodočnosti morda tudi za izvoz hidroenergije če morje v Italijo. Prav tako velja opozoriti, da kraška polja kar vabijo kot ogromni naravni bazeni za akumulacijske HE itd. itd. In še, da so tu številni hidrotehnični, agronomsko-gozdarski, populacijski in drugi problemi, ki čakajo ustreznih rešitev, ki čakajo mladih ljudi.

Vsakdo naj torej sam presodi, kaj je za dijake potrebnejše, da mu v knjigi posredujemo, hidrografske topografije ali hidrografije v geografski luči. Kaj si more laže sam osvojiti, prvo ali drugo?!

Res ne morem razumeti, zakaj je v nekaterih naših učbenikih potreben čisto deskriptivni,

topografski opis vodovja z naštevanjem rek, njihovih izvirov, pritokov, izlivov in krajev mimo katerih tečejo. Vse to je namreč na zemljevidu. — Čemu pa imamo potem zemljevide? — In tam je seveda vse celo prostorsko predstavljeno! V višji šoli to res ni potrebno. Prvič že zato ne, ker se ti dijaki že tretjič seznanjajo s to topografsko snovjo; drugič, ker moramo upoštevati samostojnost dijakov in na tej samostojnosti celo graditi, tretjič pa zato, ker res nimamo moralne pravice od profesorjev zahtevati geografskega pouka, če ga celo učbeniki zanemarjajo in se omejujejo na topografijo. In slednjič kratkomalo zato ne, ker to ni geografija ampak surogat, ki nima prave izobrazbene in vzgojne vrednosti in zanj tudi ne bomo nikjer našli razumevanja.

Najprej je torej potrebno v učbenikih zamenjati topografske opise z geografskimi prikazi. Za to ne bi bilo potrebno prav nič več prostora. Priznam pa, da bi bili taki učbeniki in njim ustrezen pouk zahtevnejši, zlasti v miselnem, intelektualnem pogledu. Dijaki bi rekli, da je taka geografija „težja“ in bi jo vzporejali z ostalimi zahtevnejšimi predmeti. Odkrito povedano, to je tudi moj cilj. Tak geografski pouk bi me zadovoljeval, ne pa sedanj, za katerega je treba le spomin in nekaj prizadevnosti. Mislim, da je to tudi ena izmed oblik za afirmacijo geografije v šoli in to ne formalna, temveč dejanska.

Seveda pa gornji primer glede vodovja ni izjema v naših učbenikih. Isto velja še za marsikatero poglavje učbenikov za osmi razred (tako za opis državnih meja, za opis premogovnega bogastva, rudnih nahajališč, železniškega prometa itd.). Isto velja tudi za posamezne dele fizično-geografskih območij, na primer za reliefni opis Panonske nižine, moravsko-vardarske pokrajine, Pomoravja in Povardarja in tako naprej.

Vse snovi pa le ni mogoče obdelati na enak način. Kljub temu bi kazalo tudi pri ostalih poglavjih izločiti opis geografskega inventarja in ga postaviti posebej. Že zato, da bi tudi formalno pokazali: to je topografija, to pa geografija.

V dosedanjih učbenikih moremo često opaziti zadrego, ko so avtorji sicer težili za tem, da geografske procese genetično osvetlijo, prostorsko primerjajo v prostoru in podčrtajo njih medsebojno zavisnost, da pa so se morali zaradi stiske prostora omejiti na goli fakticizem in zreducirane sinteze.

Glavna krivda, da so naši učbeniki taki, je po mojem vzrok splošnega prepričanja, da morajo biti učbeniki pravzaprav kompandiji. Kompandiji v tem smislu, da so kratki in kar se le dá vsestranski in natančni. Skratka, nekakšni kondenzirani priročniki. Taki učbeniki morejo sicer koristno služiti profesorju, ker mu ti skopo prikazani podatki osvežijo njegovo izobrazbeno ozadje, dijaku pa ne.

Tudi v učbenikih obče geografije je v številnih poglavjih vse preveč topografskega gradiva, vse premalo pa njegovega geografskega vrednotenja.

V sedanjih učbenikih je snov zaradi stiske prostora, vse premalo osvetljena v geografski luči, zato tudi ne more ustrezati sodobnim težnjam geografskega pouka.

Ob vsem tem se mi pogosto vsiljuje primerjava, da smo pogosto podobni onim, ki v ganljivi in pretirani skrbi silijo otroka k uživanju kondenziranega mlečnega prahu, zato da bi ga dobil čim več, namesto da bi mu ponudili okusno naravno mleko.

Vsekakor pa je moja dolžnost podčrtati, da niso krivi morda avtorji, da imamo take učbenike, temveč več ali manj mi vsi, ako že govorimo o krivdi. Poznam namreč primere, da so ravno recenzenti učbenikov prvi, ki zahtevajo od avtorjev, da je treba še to in ono dopolniti, dodati, da manjka še ta številka pa oni podatek in podobno. Prav tako pa tudi s strani šolnikov, ki skupaj z dijaki praktično uporabljajo učbenike, mi bilo doslej ustreznega odziva. Pisanje učbenikov je brez dvoma nevhvaležno in nepriljavno delo, saj se ga razen redkih posameznikov, večina otepa.

Pri doslej, žal, tako pogostni, plehki, formalistični shematizaciji podajanja geografske snovi, najprej lega pa relief, podnebje pa vodovje in podobno kot bi nalagali plast za plastjo, se mi vsiljuje primerjava med geografijo in gastronomijo.

Deskriptivna, nomenklaturna „geografija“, polna nepovezanih, mehanično nanizanih fakticizmov, podana po togi shemi ustreza v gastronomiji kuharskim receptom. Je prav tako, kot bi servirali namesto okusne jedi le njene sestavine. Kaj bi rekli, ako bi nam namesto okusne juhe postregli s pol litra vode, z žlico olja, s ščepcem soli z 10 dkg surovega mesa, kosti in s pestjo surovega riža, vse sicer lepo nanizano zapored in bi nas pri tem prepričevali, da nismo nič prikrajšani, saj vse to vsebuje ravno toliko kalorij, vitaminov itd. kot pripravljena juha. Da, prav tako se mi zdi z našo deskriptivno geografijo: formalno dovršena, toda neužitna in neprebavljiva. Sicer lahko trdimo, da posredujemo vse njene sestavne dele točno po receptu geografske shematizacije, ne moremo pa trditi, da to ustreza vsem tistim geografskim pojavom in procesom, ki so v resnici tako zanimivi in privlačni.

Seveda je za geografski pouk idealno, ako podajamo geografski inventar in geografsko interpretacijo skupaj, oboje v organski celoti. Vendar pa je zato potrebno v šoli več časa (ki ga ni), v učbenikih pa več prostora. Ker pa obe komponenti geografskega pouka, kot smo spoznali, nista enakovredni niti vsebinsko niti metodično, je umestno, da se odredimo tisti komponenti, ki se jo dá laže osvojiti izven geografskega pouka v šoli sami.

Za geografski pouk velja isto kot za učbenike. Zato tudi v šoli ne kaže spoznavati geografskega inventarja, temveč to znanje le kontrolirati, pa bo več časa za geografsko interpretacijo. Prepričan sem, da bo naš pouk toliko bolj tudi v resnici geografski, kolikor bolj bo v naših

učbenikih in v pouku prevladovala druga komponenta. Seveda pa bo za ustrezno prisvajanje prve komponente potrebno poiskati še ustrežnejših metod.

V začetku smo spoznali, da nas dvoje, to je reformirani pouk in časovna stiska vodita v to,

da smo geografsko snov pretresli in ovrednotili njene sestavne dele ter izvedli nekakšen izbor, ki pa ni zgolj vsebinski, temveč prav tako tudi pedagoško-metodičen. Mogli bi reči, da smo jasneje opredelili delež induktivne in delež deduktivne metode pri geografskem pouku.

Pokrajina v srednješolskem pouku

V nižjih razredih gimnazije naj bi se dijak že nekoliko seznanil s pojmom in tipizacijo pokrajine. Spozna naj, da je vsaka pokrajina kaj več kot samo površina, in da ima tudi vertikalni razvoj od kameninske osnove do atmosfere. Naj se ga ne opozori le na oblike pokrajine, naselja itd., temveč tudi na njene funkcije. Pokrajina je v nekem smislu organizem, in geografija pojasnjuje njegovo anatomijo, življenje ter nastanek. Dijak bo kmalu dojel, kaj je prirodna, kaj kulturna (agrarna in industrijska) pokrajina. Prav kmalu bo tudi razumel, da se posamezne pokrajine označujejo po gospodujočih elementih.

Vzemimo sledečim izvajanjem za osnovo prav določeno pokrajino, ki jo je avtor članka izbral v svoji ožji domovini, to je politični okraj Maientfeld v vzhodni Švici. Obsega ozemlje v kotu med Relom na zapadu, Languardom na jugu in Liechtensteinom na severu. Lepa naselja, obrobljena z negovanimi vinogradi, leže na položnih grobljah: mestece Maientfeld, vasi Malans in Jentus ob gorovju s ponosnimi vrhovi Falknis in Glechhörner. Naselje Fläsch leži v zavetju nizke, strme gore Fläscherberg. Rodovitna prst, ugoden teren za vinograde, topel fen so temelji tega vinorodnega področja, ki ga imenujejo tudi „vrt Graubündena“.

Pri obravnavanju takega področja lahko rabimo tako imenovano pokrajinopisno shemo in po vrsti opisujemo lego, velikost, omejitve, zgradbo, podnebje, vodovje, rastlinstvo, človeka, gospodarstvo in naselja. Pri tem povezujemo vse elemente (činitelje) med seboj. To bi bila že davno odsvetovana shema in označena za dolgočasno ter premleto. Ali pa ta pot ni vendarle dobra? Ali ne nudi možnosti, da z dijakom obdelamo vse vzročne zveze? Ali ne daje učencem model za pregled in opis vsake pokrajine, ki ga bo izvedel brez velikih težav? In predvsem, ali ne nudi edine možnosti, da se ubranimo enoličnosti in nepopolnosti pri opisu pokrajine, temveč jo v vsakem pogledu, z enakim upoštevanjem vseh pokrajinskih elementov konkretno in objektivno obdelamo?

Druga metoda jemlje za izhodišče prevladujoče elemente. Če vprašamo, kaj je dominantno v tem našem okraju, dobimo različne odgovore, ki so odvisni od načina opazovanja. Zelo verjetno se bo eden od njih glasil: vinogradi. Odgovor se opira na vinorodna pobočja, ki so dobro vidna v pokrajini in dajejo značaj vsemu gospodarstvu,

kakor tudi naseljem. Vsakemu opazovalcu, pa naj pride od katerekoli strani ali pa stoji na nasprotnem Wartensteinu, se bodo zdeli vinogradi prevladujoč element v pokrajini. Pred 150-imi leti, ko je bilo vinogradništvo tudi v širši okolici še bolj razvito, bi naš predel kot pokrajinska celota komaj izstopal. To vinogradništvo vzamemo torej za izhodišče naše lekcije. Raziskati moramo, zakaj in kako ga opravljajo, vprašujemo po njegovih naravnih pogojih (zgradbi, tleh, klimi...), njegovi zgodovini in poskušamo ugotoviti njegove posledice na značaj pokrajine in prebivalstva. Tudi tako bomo proučevali pokrajino po njenih elementih. S tem sledimo shemi, ki se razlikuje od deželopisja v bistvu le po vrstnem redu elementov, mogoče pa nosi v sebi nevarnost, da se poudarijo manj pomembni činitelji, važnejši pa se morda zanemarijo. Bilo bi dragoceno, če bi se v diskusiji pogovorili o prednostih in pomanjkljivostih te metode in o že doseženih izkušnjah z njo.

Od obeh opisanih načinov se v osnovi le malo razlikujejo naslednji, ki jih karakteriziram:

1. navezava na oris dežele, ki jo opazujemo; na tej osnovi poskušajo učenci sami izdelati sliko pokrajine (po shemi ali dominantni metodi);

2. ogled diafilmov, filmov, slik;

3. primerjava (s pomočjo zemljevida in slik) s sosednjo pokrajino. Pred primerjavo pa mora učitelj do neke mere poznati obe pokrajini;

4. najboljšo predstavo o neki pokrajini pa dobi dijak gotovo na ekskurzijah.

Pri vseh teh postopkih je očitno, da bomo neko pokrajino razumeli le, če jo bomo znali analizirati, to je razčleniti na faktorje.

Sliši se tudi klic po sintezi, ki je brez dvoma upravičen; toda ni sinteze brez analize.

Kaj je pravzaprav sinteza, o kateri je toliko govora zlasti v geografiji? Tudi na to vprašanje naj odgovori diskusija.

Če izhajamo od besede sinteza, ki pomeni zvezo številnih enot v novo, višjo enoto, nam je pot jasno začrtana. Sintetično gledanje na pokrajino ni potem nič drugega, kot poskus, prikazati celoto pokrajine iz sestavnih delov. Kako se to najbolje napravi, o tem so mnenja deljena. V naznačenih postopkih pa morejo vsekakor — to je pokazala izkušnja — obstojati primerna pota. Katera so najboljša, naj določi diskusija.

(Iz *Geographica Helvetica* — Bern, 10, 1955).

Priredila Zdenka Zupančič