

Nekaj ugotovitev po prenovi učbeniškega kompleta za občo geografijo



Dr. Jurij Senegačnik

Oddelek za geografijo,
Fakulteta za humanistične
študije,
Univerza na Primorskem
senegacnik4@siol.net
COBISS: 1.04

A Few Observations following the Revision of the Textbook Set for General Geography

Izvleček

Pri pripravi novega učbenika Obča geografija, ki predstavlja temeljito prenovu in posodobitev prejšnjega učbenika iz leta 2002, se je izkazalo, da so bila največjih vsebinskih sprememb potrebna predvsem poglavja iz družbene geografije. Veliko večino vseh sprememb in posodobitev v novem učbeniku se je lahko brez posebnih težav opravilo na osnovi ciljev veljavnega učnega načrta iz leta 2008, saj so praviloma zapisani tako, da omogočajo posodabljanje učnih vsebin. Podali smo nekaj predlogov za spremembe samih ciljev v učnem načrtu, a potrebe po tem v nasprotju s pričakovanji niso bile velike. Bolj problematično ostaja vprašanje (ne) usklajenosti terminologije v obstoječih učbenikih obče geografije, še posebej na področjih podnebnih tipov, prsti in rastlinstva.

Ključne besede: obča geografija, učni načrt, geografska terminologija, didaktika geografije

Abstract

During the preparing of the new textbook of general geography, which represents a deep renewal and updating of the previous textbook from 2002, it turned out that the major content changes required especially the sections in human geography. The vast majority of all changes and updates in the new textbook were easily accomplished on the basis of the objectives of the current curriculum of 2008. These objectives are generally written in a way that allows the updating of contents. We made some suggestions for changing the objectives in the curriculum, but the need to do so was not overwhelming. More problematic is the issue of (inconsistent) terminology in existing textbooks of general geography, especially in the areas of climate types, soil and vegetation.

Keywords: general geography, curriculum, geographical terminology, didactics of geography

Uvod

Sistem geografske vede v osnovi razlikuje dva načina dojetja in preučevanja zemeljske površinske sfere, ki ju označujemo kot obča ali splošna na eni ter regionalna geografija na drugi strani (Vrišer, 2002). Čeprav so se po drugi svetovni vojni zlasti v zahodnem svetu uveljavila tudi drugačna pojmovanja predmeta geografskega preučevanja, ki so v nekaterih primerih v temeljih spremenila osnovne koncepte dojetja, kaj sploh je geografija,

omenjeni temelji sistema geografske vede vsaj v Sloveniji nikoli niso bili resno postavljeni pod vprašaj (Vresk, 1997; Senegačnik, 2005). Večina geografskega raziskovalnega dela pri nas je usmerjena predvsem v posamezne veje obče geografije, na drugi strani pa tudi v sistemu geografskega izobraževanja ravno obča geografija predstavlja temelj oz. povezovalno rdečo nit tudi za vso šolsko regionalno geografijo.

Obča geografija je neobhodni temelj, brez katerega si geografije v gimnazijskem

Obča geografija je tista, ki »postavlja« in razlaga osnovne termine in s tem »zakoliči« neko konsenzualno sprejeto geografsko terminologijo tudi za vse ostale letnike gimnazijskega izobraževanja.

izobraževanju sploh ne moremo predstavljati. V naši gimnazijski vertikali imamo tematski sklop z naslovom obča geografija sicer le na začetku, to je v prvem letniku, dejansko pa vloga tega tematskega sklopa bistveno presega ta letnik in se čuti skozi celoten gimnazijski program. Prav na temelje, ki jih postavlja obča geografija, so namreč kot nekakšna nadgradnja naslonjeni tudi učni cilji in vsebine v vseh višjih letnikih. Pomen gimnazijske obče geografije pa sega še dlje. V praksi se je namreč izkazalo, da v marsičem pomeni enega pomembnejših temeljev za univerzitetni študij geografije.

Enako kot učnociljna in vsebinska je pomembna tudi terminološka komponenta obče geografije. Na geografsko terminologijo lahko sicer gledamo kot na nekakšen logičen sestavni del geografskih učnih ciljev in vsebin, vendar šolska praksa kaže, da lahko do istih učnih ciljev, kot je npr. »dijaki prepoznavajo osnovne rastlinske in drevesne vrste«, v praksi včasih pridemo tudi z uporabo ne povsem enake terminologije. To pa lahko potem pripelje do zmede in neljubih situacij, še posebej pri zunanjem ocenjevanju znanja na maturi, ko se mora predmetna maturitetna izpitna komisija v nekaterih primerih odločiti, ali so termini, ki jih je v izpitni poli uporabil dijak, ustrezni oz. vsaj sprejemljivi za pozitiven odgovor. Z bolj preprostimi besedami lahko rečemo, da je ravno obča geografija tista, ki »postavlja« in razlaga osnovne termine in s tem »zakoliči« neko konsenzualno sprejeto geografsko terminologijo tudi za vse ostale letnike gimnazijskega izobraževanja. Po logiki bi bilo upravičeno pričakovati, da bi se ista terminologija (v razumljivo zmanjšanem obsegu) znotraj vertikale geografskega izobraževanja uporabljala tudi v smeri »navzdol«, to je v osnovnošolskem programu, vendar zaradi več razlogov v praksi žal ni čisto tako. Učenci v osnovni šoli in dijaki v gimnaziji se tako večkrat srečujejo z različnimi sopomenkami (npr. obsredozemski – submediteranski), za katere jim ni vedno jasno, ali pomenijo isto ali le nekaj podobnega, a ne povsem istega.

Namen prispevka in način dela

Na začetku leta 2019 je bilo v katalogu potrjenih učbenikov MIZŠ (aplikacija Trubar, Splet 1) šest različnih učbenikov obče geografije, ki se jim je poleti pridružil še sedmi. Prav priprava slednjega (Senegačnik, Drobnjak, 2019) je prinesla nekaj novih spoznanj ne le o problematiki tematskega sklopa šolske obče geografije kot takšne, ampak iz prej navedenih razlogov tudi o širši problematiki naše geografske vertikale kot celote.

Novi učbenik predstavlja temeljito prenovo in posodobitev učbenika Obča geografija istih avtorjev, ki je prvič izšel že leta 2002 (Senegačnik, Drobnjak, 2002), kmalu pa so ga začeli uporabljati na večini šol z gimnazijskim programom. Pri pripravi novega učbenika se je bilo zato smiselno najprej obrniti na učitelje, dolgoletne uporabnike prejšnjega učbenika, in jih povprašati, pri katerih učnih vsebinah in pri katerih drugih didaktičnih elementih učbenika sta po njihovem mnenju prenova in posodobitev najbolj potrebni. V ta namen smo se že zgodaj jeseni 2018 s posebnim vprašalnikom obrnili na vrsto učiteljev, med njimi predvsem na dolgoletne sodelavce in svetovalce pri nastajanju Modrijanovih gimnazijskih gradiv. Kasneje smo se z nekoliko širše zastavljenim vprašalnikom o zadovoljstvu z uporabo prejšnjega učbeniškega kompleta obrnili na širšo bazo gimnazijskih učiteljev geografije.

Oba dela raziskave sta pokazala zelo visoko stopnjo zadovoljstva z uporabo »stare« Obče geografije. Največ pohvale so doživele razumljivost razlage, sistematičnost, nazornost in preglednost. Na drugi strani pa je bilo po mnenju respondentov treba posodobiti predvsem vsebine in podatke iz družbene geografije. Kljub nekaterim manjšim posodobitvam, ki jih je bil učbenik deležen vsakih nekaj let, še zlasti pa ob prenovljeni izdaji leta 2010, je njegova struktura ostala ista. V zadnjih letih se je družbena podoba sodobnega sveta spremenila do te mere, da določeni družbenogeografski problemi enostavno niso več aktualni, nadomestili pa so jih novi. Kar se tiče fizične geografije, želja po opaznejših spremembah skoraj ni bilo zaznati, z izjemo aktualiziranja problematike podnebnihih sprememb in prizadetosti celotnega okolja.

Naslednji deli raziskave so potekali nekako vzporedno z nastajanjem novih besedil. Slednje je v podroben pregled najprej dobila manjša skupina učiteljev, dolgoletnih svetovalcev pri Modrijanovih gimnazijskih gradivih, potem pa smo dali že prelomljen učbenik (v digitalnem zapisu) v dveh zaporednih fazah še v evalvacijo na vse šole z gimnazijskim programom, ki so želele sodelovati. Med prvo in drugo fazo smo izvedli predstavitev novega učbeniškega kompleta v štirih različnih delih Slovenije, kjer se je ob posameznih vsebinskih, pa tudi metodičnih vprašanjih, vsakič vnela živahna diskusija. Prav na teh skupnih predstavitvah smo lahko prišli do kolikor toliko konsenzualno sprejetih rešitev za nekatera odprta vprašanja. S prej omenjenimi vprašalniki smo namreč lahko ostrino nekaterih odprtih problemov zaznali le do določene mere. Rešitve za njih pa smo potem lahko (po) iskali le skupaj, v večjih skupinah, ob nujnem upoštevanju izkušenj iz prakse v razredu.

V zadnjih letih se je družbena podoba sodobnega sveta spremenila do te mere, da določeni družbenogeografski problemi enostavno niso več aktualni, nadomestili pa so jih novi.

Pri vseh navedenih fazah raziskave je v različnih oblikah sodelovanja z različno stopnjo intenzivnosti sodelovalo okoli 50 učiteljev. Rezultata vseh teh postopkov sta bila dva. Prvi je bila dokončna priprava novega učbeniškega kompleta. Pri tem ni šlo le za prenovo učbenika, ampak tudi delovnega zvezka ter za pripravo nove interaktivne digitalne različice učbenika. Drugi rezultat pa ima precej širši pomen in prinaša spoznanja o tem, kaj bi po mnenju učiteljev kazalo pri vsebinskem sklopu občje geografije obdržati v bolj ali manj nespremenjeni obliki, kaj pa bi bilo treba nujno spremeniti oz. posodobiti. Glede na to, da smo novi učbenik pripravili po veljavnem učnem načrtu iz leta 2008, čisto vseh teh sprememb v učbeniku (še) nismo mogli upoštevati, lahko pa te ugotovitve predstavljajo odličen temelj za posodobitev ciljev s področja občje geografije v učnem načrtu v prihodnje, seveda pod pogojem, da bo temu tematskemu sklopu še vedno namenjen enak obseg. Srž našega prispevka je torej predstavitev skupnih ugotovitev urednika učbenika in vseh sodelujočih učiteljev o tem, na katerih mestih in kaj bi bilo treba v prihodnje posodobiti oz. spremeniti pri gimnazijski občji geografiji.

Pregled ugotovitev po posameznih vsebinskih sklopih občje geografije

V nadaljevanju navajamo ugotovitve po posameznih vsebinskih sklopih, kot so

navedeni v učnem načrtu (Polšak idr., 2008). Pri posameznih operativnih ciljih se ne bomo spuščali v ustreznost taksonomskih stopenj in druge vidike celotnega učnega načrta. Bomo pa predstavili glavne ugotovitve o ustreznosti operativnih ciljev in podali tudi nekaj predlogov za posodobitve učnih vsebin, ki izhajajo iz tej ciljev. Ob tem bomo omenili tudi vsebinske oz. terminološke spremembe, ki smo jih naredili v učbeniku, čeprav smo jih še vedno lahko izvedli v okviru obstoječih učnih ciljev in ne terjajo njihovega spreminjanja. Glede na to, da učni načrt iz leta 2008 ne vsebuje več izrecnega navajanja pojmov, ki jih je vseboval njemu predhodni učni načrt, imajo avtorji učbenikov bolj proste roke pri izbiri terminologije, kar pa je v končni posledici za uporabnike učnih gradiv prej slabo kot dobro. Različni avtorji namreč tako pri istih ciljih ne uporabljajo nujno tudi povsem iste terminologije, kar lahko ustvarja precejšnjo zmedo. Vzemimo naslednji primer: Ali izrazi travnik, travinje in travniško rastlinstvo za geografa vedno pomenijo eno in isto ali pa je lahko med temi pojmi zanj tudi pomembna vsebinska razlika? V takšnih primerih si pogosto ne moremo pomagati niti z različnimi jezikovnimi slovarji in s slovenskim pravopisom, ampak je potrebna strokovna presoja geografov, ki za posamezna področja veljajo kot najboljši strokovnjaki. Problem pa je v tem, da tudi ti, po navadi imamo v mislih predavatelje na univerzah, o določenih terminih nimajo nujno povsem enotnega mnenja.

Sklopa 3.1.2 Nastanek in zgradba Zemlje ter 3.1.3. Površje Zemlje

Gre za uvodna sklopa, ki ju po tradiciji običajno obravnavamo na prvem mestu in v učbenikih občje geografije združimo v eno poglavje, čeprav to ne bi bilo neobhodno potrebno. Pri učnem cilju »opišejo zgradbo Zemlje« smo v novem učbeniku opustili delitev Zemljine skorje pod kontinenti na granitno (Sial) in bazaltno plast, saj se v tujih univerzitetnih učbenikih skoraj ne uporablja več. Pri učnem cilju »spoznajo delitev, značilnosti in uporabno vrednost kamnin« smo naredili spremembo. Geografi smo sedimentne kamnine v učbenikih dolgo delili na sprijete in nesprijete. V novejšem času se je med geologi trdno zasedrilo naziranje, po katerem sedimenti sploh še niso kamnine, ampak sedimentne kamnine

iz njih šele nastanejo. Čeprav se piscu teh vrstic takšno izvajanje za šolsko rabo ne zdi potrebno, je v izogib očitkom, da geografi ne upoštevamo najnovejših trendov v sorodnih vedah, takšno rešitev na koncu tudi vključil v učbenik.

Učni cilj »opišejo notranjo zgradbo Zemlje in različne načine premikanja litosferskih plošč« kaže uvrstiti med cilje, ki se nanašajo na splošna in ne več med posebna znanja, saj je problematika litosferskih plošč ključ za razumevanje vsega tektonskega dogajanja na Zemlji, poleg tega pa je med dijaki tudi zelo priljubljena.

V okviru cilja »ob slikovnem gradivu ali na terenu prepoznajo in opišejo površinske in podzemne kraške oblike ter jih ovrednotijo za gospodarsko izrabo« smo zaradi novih naziranj krasoslovcev v učbeniku izpustili razlago pojma uvala.

Sklop 3.1.4 Vreme in podnebje

V okviru tega sklopa si učitelji ne željo posebnih vsebinskih sprememb, se jim pa zdi pomembno, da je čim bolj aktualno predstavljena problematika podnebnih sprememb. Glede na to, da se jih v učnem načrtu dotika kar pet učnih ciljev (delno v neposredni, delno v bolj posredni obliki), novih ciljev ni treba dodajati, kvečjemu bi se jih lahko združevalo. Dva od ciljev sta uvrščena med tiste, ki se nanašajo na splošna, trije pa med tiste, ki se nanašajo posebna znanja. Glede na aktualnost problematike, ki se bo predvidoma samo še stopnjevala, bi kazalo vseh pet ciljev uvrstiti med splošna znanja. Verjetno bi bilo smiselno v okviru katerega od njih (vsaj v oklepaju) navesti tudi dva ključna dokumenta (Kjotski protokol in Pariški podnebni sporazum), ki smo ju sicer omenili v novem učbeniku.

Precej bolj zapleteno in že več kot dve desetletji »zavozlano« pa je vprašanje podnebnih tipov oz. podnebne klasifikacije sveta. Tu se namreč odražajo vse posledice neke odločitve, sprejete v čisto drugem času, ki pa ima zaradi inertnosti sistema

posledice še danes. V danes že skoraj pozabljenem obdobju srednjega usmerjenega izobraževanja je namreč vrsta avtorjev pripravila učbenik Geografija 1 za prvi letnik srednjih šol (Brinovec idr., 1986), tedanjo občo geografijo, v katerega so vključili tudi klasifikacijo podnebnih tipov. Ker se jim je Köppnova klasifikacija, sicer v svetu najbolj uveljavljena, zdela za naše razmere prezahtevna, so naredili precej poenostavljeno in spremenjeno priredbo, ki je ne poznajo nikjer drugod po svetu. Slednjo so potem povzeli tudi kasnejši slovenski učbeniki obče geografije, saj v vseh letih do danes ni bila javno izražena nobena želja po ponovni uporabi Köppnove ali kakšne druge klasifikacije. Terminološke oznake iz te »slovenske« klasifikacije so se potem nehote, čeprav še zdaleč ne dosledno, uveljavile tudi v drugih učbenikih, tako za srednje kot za osnovno šolo. Problem pa je v tem, da tej klasifikaciji ne sledijo tudi šolski atlasi, ki so v uporabi v Sloveniji. Pri njih gre povečini za priredbe Westermannovih šolskih atlasov, ki jim ne gre oporekati kakovosti, uporabljajo pa drugačno podnebno klasifikacijo. Posledično se podnebni tipi v učbenikih ne ujemajo s tistimi v šolskih atlasih.

Sklopa 3.1.5 Prst ter 3.1.6 Rastlinstvo in živalstvo

Pri nobenem drugem vsebinskem sklopu ni problematika videti tako zapletena kot pri prsti. Cilji iz učnega načrta pravzaprav ne zahtevajo nič takšnega, kar bi med učitelji povzročalo odpor, saj sploh ne zahtevajo predstavitev neke podrobnejše svetovne klasifikacije prsti. WRB-klasifikacija prsti, ki se zdi učiteljem tako sporna, je namreč v učnem načrtu omenjena le v izbirnem cilju, pa še tam se ne predpostavlja njena celostna obravnava, ampak le poznavanje nekaj skupin prsti po tej klasifikaciji. Zapisani cilj se namreč glasi, da dijaki »po značilnostih poznajo nekaj skupin prsti po klasifikaciji WRB«.

Problematična je tako lahko predvsem praksa, da so skoraj vsi veljavni učbeniki obče geografije – seveda z najboljšimi

namenimi – vključili tudi vsak svojo predstavitev klasifikacije prsti po svetu, čeprav cilji iz učnega načrta tega sploh izrecno ne zahtevajo. Pri tem pa ni povsem jasno, katera klasifikacija bi bila za to lahko najprimernejša. Avtorji učbenikov in učitelji v razredu bi se torej lahko omejili le na prve štiri navedene cilje, ki niso za nikogar problematični, in zgolj izbirno obravnavali nekaj (ni točno določeno koliko) skupin prsti po klasifikaciji WRB ali pa slednjo postavko sploh izpustili. Dejansko pa so avtorji učbenikov želeli vključiti tudi neko klasifikacijo prsti, saj se jim je očitno zdelo, da bi brez tega nastopila neka zelo moteča vsebinska vrzel. Razlog za to ni učni načrt, ampak dosedanja šolska praksa, v okviru katere so učitelji po tradiciji in inerciji navajeni sistematične obravnave med seboj trdno povezanega in prekrivajočega se naravnega sistema podnebje – prst – rastlinstvo. Še več, prav sistematično

obravnavo tega sistema, zlasti povezanosti podnebja in rastlinstva, upravičeno smatrajo za enega od najpomembnejših delov občje geografije nasploh, saj je njegova usvojitev nujna za nemoteno usvajanje učnih ciljev iz regionalne geografije v višjih letnikih. Zato učitelji povečini nimajo nič proti obravnavi neke klasifikacije prsti, vendar pod pogojem, da se razširjenost prsti po svetu v tej klasifikaciji jasno prekriva z razširjenostjo podnebja in rastlinstva. Problem pa je v tem, da so znotraj dela pedološke stroke začeli odklanjati nekdanje svetovne klasifikacije prsti, ki so temeljile predvsem na podnebnju in smo jih uporabljali tudi pri nas. Med pedologi po svetu se je namreč začela uveljavljati WRB-klasifikacija, ki se še vedno dograjuje, nekatere pomembnejše države, denimo ZDA, pa uporabljajo svojo svetovno klasifikacijo prsti. Glavna težava pri uvajanju WRB-klasifikacije v naše šole je dejstvo, da v osnovi ne temelji na podnebnju in zato ni tako neposredno primerljiva in uporabna za prej omenjeni naravni sistem podnebje – prst – rastlinstvo, ki se zdi učiteljem ključnega pomena. Še večji problem pa je njena zahtevnost, saj že na prvem nivoju razlikuje 32 referenčnih skupin prsti, ki so povrhu vsega poimenovane z izrazi, ki so dijakom povsem tuji. WRB-klasifikacija je za pedološko znanost velik dosežek, mnenje učiteljev o njeni primernosti za uporabo v šoli pa je precej drugačno.

WRB-klasifikacija je bila namreč leta 2010 že predstavljena v posodobljeni različici prejšnjega učbenika Obča geografija avtorjev Senegačnika in Drobnejaka, in sicer kot neobvezna izbirna vsebina, ki je nekako dopolnjevala podrobno predstavitev bolj »klasične« in na podnebnju temelječe svetovne klasifikacije prsti z uporabo njihovih slovenskih opisnih imen. WRB-klasifikacija je bila v tem učbeniku predstavljena kot dodatna vsebina, in sicer v obliki desetih nizov in s pregledno karto. Na predstavitvah nove Obče geografije po Sloveniji spomladi 2019 smo učitelje povprašali, kaj menijo o ponovni vključitvi te klasifikacije v učbenik. Izkazalo se je, da niti en od učiteljev od leta 2010 dalje pri praktičnem delu v razredu ni obravnaval navedenih desetih nizov WRB-klasifikacije in priložene karte, saj so bili prav vsi mnenja, da je to za šolo preprosto daleč prezahtevno in za dijake odbijajoče.

Na drugi strani pa se je pokazalo, da učitelji niso imeli tako odklonilnega mnenja tudi do uporabe določenega izbora tujih imen za prsti iz WRB-klasifikacije, ob predpostavki, da se ta imena uporabi kot dopolnilo opisnih slovenskih imen za prsti. V prejšnji Obči geografiji je namreč v osnovnem besedilu podrobno predstavljena na podnebnju temelječa klasifikacija prsti z opisnimi slovenskimi imeni, katerim so dodana tudi tuja imena iz WRB-klasifikacije (npr. sive sprane prsti – podzoli, tundrske prsti – glejsoli itd.). Na predstavitvah nas je zanimalo, kaj o rabi teh tujih imen menijo učitelji. Nekateri so bili povsem odklonilni do kakršne koli rabe tujih imen prsti, češ da je »doza« vseh tujih izrazov v Obči geografiji že tako ali tako daleč preobsežna, za dijaka odbijajoča, in da so dovolj slovenski opisni izrazi, drugi pa so bili za uporabo vsaj nekaterih (bolj uveljavljenih) tujih imen, seveda le kot dodatek slovenskim. Čeprav se je za ohranitev vseh že v prejšnji Obči geografiji uporabljenih tujih izrazov (kot dodatkov) zavzemal le manjši del učiteljev, smo jih zaradi uporabne primerljivosti v učbeniku vseeno v celoti obdržali kot dodatek slovenskim imenom.

Dilema, ki se odpira pri obravnavi prsti pri občji geografiji v prihodnje, je odprta predvsem znotraj naslednje »ali – ali« relacije: ali še naprej uporabljati dosedanje na podnebnju temelječo klasifikacijo z opisnimi slovenskimi izrazi, ki jim kaže dodajati vsaj najbolj uveljavljene tuje izraze iz WRB-klasifikacije (npr. črne prsti – černožjomi) ali pa sploh izpustiti vsakršno podrobnejšo svetovno klasifikacijo prsti, saj je učni načrt ne zahteva, in kvečjemu omeniti nekaj v svetu bolj znanih in zastopanih prsti, poimenovanih (tudi) s tujimi izrazi. Koliko in katere, ni čisto jasno. Celotne WRB-klasifikacije z vsemi 32 skupinami prsti pa že zaradi silnega odpora med učitelji, ki najbolje poznajo zmožnosti svojih dijakov, v nobenem primeru ne moremo vključiti.

Pouk namreč ne more in ne sme biti znanost v malem oz. zgolj mikromodel znanstvenega sistema. Znanstvene vsebine je treba prilagoditi vzgojno-izobraževalnim posebnostim, namenom in potrebam, pri čemer pa je treba opraviti didaktično, psihološko in pedagoško transformacijo učnih vsebin. Z drugimi besedami lahko

Glavna težava pri uvajanju WRB-klasifikacije v naše šole je dejstvo, da v osnovi ne temelji na podnebnju in zato ni tako neposredno primerljiva in uporabna za prej omenjeni naravni sistem podnebje – prst – rastlinstvo, ki se zdi učiteljem ključnega pomena.

Dilema, ki se odpira pri obravnavi prsti pri občji geografiji v prihodnje: ali še naprej uporabljati dosedanje na podnebnju temelječo klasifikacijo z opisnimi slovenskimi izrazi, ki jim kaže dodajati vsaj najbolj uveljavljene tuje izraze iz WRB-klasifikacije ali pa sploh izpustiti vsakršno podrobnejšo svetovno klasifikacijo prsti.

rečemo, da je iz prevelikega »kupa« znanstvenih vsebin vedno treba odstraniti, skrajšati ali pa vsaj preoblikovati tisto, kar za učence ni bistveno in aktualno (Strmčnik, 2001).

Za razliko od sklopa o prsteh je bilo pri sklopu o rastlinstvu in živalstvu zaznanih manj možnih težav. Navedbo živalstva na tem mestu bi v učnem načrtu lahko sploh izpustili, saj ga pri geografiji omenjamo le občasno, po navadi v sklopu rastlinstva. Vključevanje kakršnekoli širše obravnave živalstva v občo geografijo se ne zdi smiselno, saj za to preprosto ni na voljo dovolj ur.

Čeprav se sklop o rastlinstvu učiteljem še zdaleč ne zdi tako problematičen kot sklop o prsteh, pa se tudi pri poimenovanju rastlinstva lahko v praksi srečujemo s terminološkimi dilemami. Učni načrt ne vsebuje konkretnih poimenovanj

različnih skupin oz. tipov rastlinstva, avtorji učbenikov pa so v svoja gradiva vključevali klasifikacije rastlinstva po svetu, ki se ujemajo s podnebnimi tipi, vendar terminološko niso poenotene. Ravno tako kot pri podnebjju pa z učbeniki niso poenotene svetovne klasifikacije rastlinstva v šolskih atlasih, čeprav so razlike precej manj moteče kot pri podnebjju.

Za zaključek tega sklopa pa še tole. V višjih letnikih se pri obravnavi posameznih celin in delov Evrope v okviru sistema podnebjje – prst – rastlinstvo skoraj vedno obravnava le podnebne tipe in vrste rastlinstva, obravnava prsti pa je bolj izjema kot pravilo. Z drugimi besedami lahko rečemo, da so dijaki nenehno »prisiljeni« ponavljati svetovni klasifikaciji podnebjja in rastlinstva, s svetovno klasifikacijo prsti pa se v višjih letnikih skoraj ne srečujejo več.

Sklop 3.1.7 Vodovje

Cilji o vodovju so v učnem načrtu zapisani dovolj na široko, da lahko v njihov okvir vključimo tudi dovolj obsežno obravnavo vodovja, ki ga je smiselno razdeliti in obravnavati po naslednjih sklopih: svetovno morje, tekoče vode na površju, podzemne

vode, jezera in mokrišča. Vse cilje o vodovju bi kazalo v prihodnje nekoliko bolj smiselno prerazporediti po teh sklopih, vendar za potrebe nastajanja učbenikov in pouka v šoli to niti ni nujno potrebno nujno. Če bi morali znotraj posameznih delov vodovja nujno kaj skrajšati ali izpustiti, bi bila to verjetno najprej lahko mokrišča, ki pa smo jih v novi učbenik vseeno vključili.

Sklopa 3.1.8 Prebivalstvo in 3.1.9 Naselja

Cilji o prebivalstvu so v učnem načrtu napisani po nekoliko drugačnem redu, kot je to običajno pri obravnavi te tematike v šolski in univerzitetni literaturi. Dejansko pa se tudi v tako zapisane cilje da vključiti najrazličnejše vsebine, ki se po navadi obravnavajo pri prebivalstvu: razporeditev in gostota prebivalstva, rast prebivalstva, rodnost, umrljivost, naravni prirast, pričakovano trajanje življenja, model demografskega prehoda, oblike in vzroki za selitve, spolna in starostna sestava prebivalstva, družbene sestave prebivalstva (gospodarska, izobrazbena, jezikovna in

etnična, verska). Čeprav ni nujno, pa bi kazalo operativne cilje v učnem načrtu nekako bolj prerazporediti po tako nanizanih vsebinah, v vsakem primeru pa bi na prvo mesto kazalo vstaviti na novo formuliran cilj o rasti prebivalstva, ki bi lahko v oklepaju vključeval del prej navedenih vsebin od rodnosti do modela demografskega prehoda.

V učnem načrtu je na zadnjem mestu v okviru ciljev, ki se nanašajo na posebna znanja, naveden cilj »preučujejo starostne piramide in delajo povzetke«, ki ga je smiselno prekvalificirati med cilje, ki se nanašajo na splošna znanja. Starostnih piramid se namreč pri pouku geografije zelo radi poslužujemo, ne le v srednji, ampak

že v osnovni šoli. Zato si zaslužijo dovolj pozornosti tudi v učnem načrtu.

Vsebinski sklop o prebivalstvu je verjetno najpomembnejša sestavina družbenega dela občine geografije, saj prinaša osnovne temelje za razumevanje politične, etnične in kulturne sestave sodobnega sveta v povezavi z vsemi sodobnimi procesi, ne le demografskimi. Pri pripravi novega učbenika se je jasno pokazalo, da je bil ta sklop najbolj potreben temeljite vsebinske in še bolj podatkovne posodobitve, zato ga je bilo najbolje napisati povsem na novo. Pri tem smo nekaj več pozornosti namerno namenili mednarodnim selitvam, saj so postale ena najbolj aktualnih tematik.

Vsebinski sklop o naseljih ima v učnem načrtu že zdaj tako zapisane cilje, da pri sestavljanju učbenika in delu v razredu ne more biti posebnih težav. Zaradi eksplozivnega širjenja urbanizacije tudi v gospodarsko manj razvitih delih sveta je v učbenik seveda smiselno dodajati čedalje več aktualnih vsebin s področja geografije mest. Kakšno od »novih« urbanih vsebin, kot je npr. gentifikacija, bi kazalo v prihodnje vključiti tudi v naš učni načrt in učbenike. Gre za pojave in procese, o katerih večkrat poročajo javni mediji, naloga geografije pa je, da jih vključi, če imajo izraženo prostorsko komponento.

Starostnih piramid se pri pouku geografije zelo radi poslužujemo, ne le v srednji, ampak že v osnovni šoli, zato si zaslužijo dovolj pozornosti tudi v učnem načrtu.

Sklopa 3.1.10 Kmetijstvo ter 3.1.11 Energetika in industrija

Vsi učni cilji iz teh sklopov so v učnem načrtu že zdaj zapisani tako, da se da v njihovem okviru v učbenik in v sam pouk poleg »klasičnih« vključiti tudi različne »nove« aktualne vsebine. Pri kmetijstvu smo tako v učbenik vključili nekaj informacij o uvajanju gensko spremenjenih organizmov,

pri energetiki pa nekaj več informacij o alternativnih virih in racionalni rabe energije, saj je ta problematika postala zelo aktualna, če ne celo »modna«. Sklop alternativnih virov energije bi si zaradi tega verjetno v učnem načrtu zaslužil samostojen učni cilj, zlasti pa bi kazalo tri cilje, ki so v učnem načrtu navedeni na koncu, prekategorizirati v cilje, ki se nanašajo na splošna znanja.

Sklopa 3.1.12 Promet, telekomunikacijsko omrežje in 3.1.13 Turizem

Podobno ugotovitev o zadovoljivi ustreznosti zapisa ciljev, kot smo jo podali pri prejšnjih dveh sklopih, lahko damo tudi za vsebine s področja prometa, telekomunikacij in turizma. Vse te dejavnosti so v sodobnem svetu v fazi nenehnega posodabljanja in

spreminjanja, kar je bilo treba izpostaviti tudi v novem učbeniku, vendar smo lahko vse vsebinske novosti predstavili tudi v okviru obstoječih ciljev, tako kot so zapisani. Kakršna koli podrobnejša »tehnična« razlaga delovanja IKT ni stvar pouka geografije, na vsak način pa moramo pri njem stalno poudarjati velik pomen in spremembe, ki jih uvajanje IKT prinaša novi geografski podobi sveta.

Sklop 3.1.14 Trajnostni razvoj

V tem sklopu bi pravzaprav lahko izpustili cilj »vrednotijo različne dejavnosti z vidika trajnostnega razvoja«, saj se predpostavlja, da je to vključeno že v številne cilje iz prejšnjih sklopov, v učbeniku pa je vidik trajnostnega razvoja tako ali tako nujno

vključiti že v obravnavo posameznih gospodarskih dejavnosti. Smiselno pa je, da cilj »spoznajo poklice, ki so povezani z urejanjem naravnega in družbenega okolja« ostane med izbirnimi cilji, saj pri pouku geografije ni mogoče v kratkem času zadovoljivo predstaviti vseh teh poklicev.

Pri pregledu učnega načrta se je pokazalo, da glavni problemi pri pripravi novega učbenika obče geografije niso bili zastarelost, vsebinska neustreznost ali sama oblika zapisa učnih ciljev, ampak so se dileme pojavljale predvsem v zvezi s terminologijo.

Problem terminologije

Pri pregledu učnega načrta se je pokazalo, da glavni problemi pri pripravi novega učbenika obče geografije niso bili zastarelost, vsebinska neustreznost ali sama oblika zapisa učnih ciljev, ampak so se dileme pojavljale predvsem v zvezi s terminologijo. Slednja pa v osnovi ni predmet učnega načrta, še posebej po tem, ko so bili iz njega ob kurikularni prenovi leta 2008 izločeni pojmi, ki smo jih sicer lahko našli v predhodnem učnem načrtu. Pri tem moramo takoj povedati, da so bile terminološke zagate pri pripravi novega učbenika precej manjše kot leta 2002 pri pripravi predhodnega učbenika, saj je v vmesnem času izšel Geografski terminološki slovar (Kladnik idr., 2005), ki je resnično prinesel rešitve za marsikatero terminološko zagato, žal pa ne za vse. Izpostaviti moramo tri vsebinske sklope, pri katerih si tudi s terminološkim slovarjem nismo mogli v celoti pomagati, v obstoječih učbenikih obče geografije različnih avtorjev, pa tudi v šolskih atlasih, pa se pri teh sklopih pojavljajo različne terminološke rešitve. Ti trije sklopi so podnebni tipi, prsti in rastlinstvo po svetu. Tako pri prejšnjem kot pri novem učbeniku obče geografije smo vse terminološke zagate, ki se jih ni dalo rešiti s terminološkim slovarjem, reševali tako, da smo se obrnili na uveljavljene univerzitetne predavatelje posameznih predmetov. Problem pa je v tem, da se v Sloveniji geografija predava na treh univerzah, mnenja predavateljev istih predmetov o posameznih terminoloških rešitvah pa niso vedno identična.

Edina smiselna pot bi bila naslednja. Za vsa tri najbolj pereča področja (podnebje, prst in rastlinstvo) bi bilo treba ustanoviti komisije, v katerih bi bili vključeni predavatelji vseh treh univerz, pa tudi ožji strokovnjaki s teh področij z Geografskega inštituta Antona Melika, ki bi skupaj s predstavniki šolskih geografov, ki se najbolj intenzivno ukvarjajo s terminologijo v učnih načrtih in učbenikih, našli s konsenzom sprejete rešitve. Teh bi se potem morali držati vsi avtorji učbenikov in posledično učitelji v praksi, ne le na gimnazijski, ampak tudi na osnovnošolski ravni. Uveljavitev takšne poenotene terminologije v obči geografiji bi morala imeti za posledico tudi korekcijo terminologije v vseh preostalih geografskih učbeniških gradivih.

Kako torej rešiti terminološke probleme, o katerih ne vlada popoln konsenz?

Predlagana pot je edina, ki bi lahko odpravila terminološka neskladja, vendar lahko na temelju večletnih izkušenj v slovenskih razmerah hitro zaključimo, da je to misija nemogoče. Zataknilo bi se na prav vseh nivojih njene izvedbe, saj ne obstaja in ne bo obstajalo nobeno »vrhovno telo«, ki bi imelo možnost in pooblastila, da bi sploh sprožilo in potem tudi nadziralo izvedbo takšnega projekta. Kot edina realna možnost se tako še naprej kaže naslanjanje šolske geografije na tiste aktivnejše predstavnike znanstvene geografije, ki imajo znanje, voljo, predvsem pa posluš za prenašanje znanstvenih spoznanj v šolsko sfero. Slednja postavka, to je posluš, je pri tem ključna. Ne le pri geografiji imamo v Sloveniji kar nekaj v znanosti uveljavljenih imen, ki pa so premalo v stiku s šolsko prakso, da bi lahko razumeli, da se preprosto ne da vseh najnovejših spoznanj, pa naj se zdijo znotraj neke stroke še tako epohalna, kar takoj nekritično prenašati v šolsko prakso. Nekateri od teh strokovnjakov preprosto menijo, da se lahko učne načrte menjava tisti hip, ko je neka veda prišla do novih spoznanj in novih terminov, ali pa še huje, da je za neko novo znanstveno spoznanje, do katerega so prišli oni osebno, tako rekoč nujno, da se ga uvede tudi v šole.

S takšnimi naziranj se pri nekaterih drugih predmetih srečujejo še pogosteje kot pri geografiji, prav pri geografiji pa velja omeniti neko posebnost, ki se nanaša prav na občo geografijo. V zadnjih letih se je tudi v Sloveniji opazno povečalo število doktoratov s področja geografije. Ker mora vsak doktorand v svoji disertaciji zapisati, na katerih področjih bodo lahko uporabni rezultati njegovega dela, se tako rekoč ena za drugo v doktoratih vrstijo »želje«, da se njihove izsledke uveljavi tudi pri geografiji v šoli. Ker pa je gimnazijska geografija po večini namenjena regionalni geografiji sveta, Evrope in Slovenije, bi se po osnovni logiki takšne »želje« lahko uresničile povečini le znotraj obče geografije. Žal pa ta ugotovitev ne velja le za doktorske disertacije, ampak tudi za različne druge geografske raziskovalne projekte. Raziskovalci na posameznih institucijah so morali – pogosto z velikim trudom – najprej sploh pridobiti sredstva za določene raziskave, ko pa jih izvedejo, se nekaterim od njih hitro utrne misel, da je njihove izsledke sedaj treba na vsak način nekako »spraviti« v šolo. Na drugi strani pa šolska realnost kaže, da je ravno obča geografija od vseh tematskih sklopov v gimnaziji že zdaj najbolj (pre)natrpana. Če bi ob nespremenjenem

številu ur hoteli kaj dodati, bi morali nujno kaj drugega vreči ven, pri čemer pa sploh še nismo upoštevali zelo glasnih zahtev nekaterih staršev po zmanjševanju obsega učne snovi.

Sklep

Pri pripravi novega učbenika Obča geografija, dejansko je šlo za temeljito prenovo prejšnjega učbenika, se je pokazalo, da so bila zlasti poglavja iz družbene geografije potrebna temeljite vsebinske in še posebej podatkovne prenove. Pri izvedbi tega projekta smo se močno naslonili na mnenja okoli 50 učiteljev in njihove izkušnje iz razreda, saj so sodelujoči učitelji že vrsto let uporabljali prejšnji učbenik.

Čeprav je bilo treba zaradi dinamičnega razvoja sodobnega sveta v novi učbenik vključiti številne vsebinske spremembe, pa se je ob tem kar malce proti pričakovanjem izkazalo, da so bile spremembe pri tematskem sklopu občje geografije nujne predvsem na nivoju učbenika, ni pa se izkazala večja potreba po opaznejših spremembah samih ciljev učnega načrta. Tega bi bilo treba posodobiti predvsem pri regionalni geografiji sveta in Evrope, saj so najočitnejše spremembe v sodobnem svetu bolj vezane na dogajanja v konkretnih regijah sveta (npr. Kitajska, polarna območja) kot pa na temeljne vsebine iz občje geografije.

Za veliko večino učnih ciljev iz občje geografije smo ugotovili, da so zapisani tako, da se je dalo na njihovi osnovi v učbenik brez posebnih težav vključevati skoraj vse vsebinske in podatkovne posodobitve. Kljub temu pa lahko pri nekaterih sklopih ugotovimo, da bi kazalo pri navajanju ciljev nekoliko zamenjati vrstni red, predvsem pa prekategorizirati določene cilje, ki se nanašajo na posebna znanja, v cilje, ki se nanašajo na splošna znanja. Glavni problem pri pripravi novega učbenika tako ni bila morebitna zastarelost ali

drugačna neustreznost zapisa samih učnih ciljev oziroma učnega načrta nasploh, ampak prej nerešeno vprašanje uporabe nekaterih terminov, predvsem pri sklopih o podnebjju, prsteh in rastlinstvu. Ni pa ta problem nov, še bolj pereč je bil ob pripravi prejšnjega učbenika leta 2002. Izpostavljam ga predvsem zato, ker se vseh rešitev zanj do danes ni uspelo najti, pa tudi v bližnji prihodnosti nanje ne moremo kar tako računati.

Viri in literatura

1. Brinovec, S. idr. (1986). Geografija 1. Srednje izobraževanje. Skupna vzgojno-izobrazbena osnova. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Kladnik, D. idr. (2005). Geografski terminološki slovar. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
3. Polšak, A. idr. (2008). Učni načrt. Geografija: gimnazija: splošna, klasična, ekonomska gimnazija: obvezni predmet (210 ur), matura (105 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
4. Senegačnik, J. (2005). Geografija Evrope v šolskih učbenikih evropskih držav. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
5. Senegačnik, J., Drobnjak, B. (2002). Obča geografija za 1. letnik gimnazij. Ljubljana: Modrijan.
6. Senegačnik, J., Drobnjak, B. (2019). Obča geografija. Učbenik za 1. letnik gimnazije. Ljubljana: Modrijan izobraževanje.
7. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
8. Vresk, M. (1997). Uvod u geografiju. Zagreb: Školska knjiga.
9. Splet 1: <https://paka3.mss.edus.si/Trubar/Javno/default.aspx> (dostopno 8. 8. 2019).