

tega pa pater Mikula misijonari iz kraja v kraj.

Slovensko društvo iz Sydneya vodi akcijo za združitev vseh slovenskih društev v Avstraliji.

Viri in literatura:

1. S. Lipoglavšek - Rakovec: Slovenski izseljenci, Geografski vestnik XXII 1950
2. C. A. Kristan: Gospodarsko izseljevanje slovenskih izseljencev. Ljubljana 1955
3. A. Melik: Amerika in ameriška Slovenija. Ljubljana 1956
- 4! Ž. Šifrer: Izseljevanje s slovenskega ozemlja. Ljubljana 1962
5. Mladinec: Naši u Americi. Beograd 1929
6. Izseljenski zbornik 1938
7. Koledar sv. Mohorja 1969. Celovec 1969
8. Obvestila Slovenske izseljenske matice. Ljubljana 1968
9. Slovenski izseljenski koledar 1954-1969, Ljubljana
10. Rodna gruda 1955-1969. Ljubljana
11. Koroška kronika 1966-1969. Celovec
12. Lokalno časopisje 1966-1969 (Dolenjski list, Primorski dnevnik, Glas)
13. Arhiv RTV Ljubljana.

Jakob Medved

O NOV! ORIENTACIJI GEOGRAFIJE KOT UČNEGA PREDMETA

i.

Ko začnemo reformirati gimnazijske učne načrte, moramo izhajati iz spoznanja, da vzgojno-izobraževalni smotri šole niso enostavna rezultanta smotrov posameznih predmetov, temveč so postavljeni od družbe. Sleherna družba v skladu s svojim družbenoekonomskim, kulturnim, znanstvenim in tehničnim razvojem določa svoje vzgojno-izobraževalne smotre, ki naj jih šola uresničuje. Zaradi tega ne moremo pri posameznih predmetih postavljati vzgojno-izobraževalnih smotrov, ki bi izhajali samo iz ustrežne znanosti, temveč moramo vsak učni predmet ponovno ovrednotiti predvsem z vidika, kaj lahko ta predmet prispeva k uresničevanju splošnega vzgojno-izobraževalnega smotra. Kaj bomo pri posameznem predmetu učili, je v veliki meri odvisno od tega zakaj in kako bomo učili. Če «tro-

kovna didaktika tega ne u(ošteva, lahko nastanejo velike razlike med vzgojno-izobraževalnimi smotri šole in učno snovjo. Pogoste posledice tega so, da vzgojno-izobraževalnih smotrov šole ne jemljemo resno in vztrajamo predvsem pri ozkih smotrih predmetnega področja. S tem lahko postane določen učni predmet problematičen, ne samo da ne daje tistih vzgojno-izobraževalnih vrednot, ki bi jih mogel dati, temveč lahko z nepotrebno obremenitvijo učencev celo ovirga uspehe pri drugih predmetih.

Pri določanju smotrov pouka posameznih predmetov v gimnaziji moramo izhajati iz naših splošnih vzgojno-izobraževalnih smotrov, izraženih v Resoluciji o vzgoji in izobraževanju. Ti smotri naj nam bodo kriteriji za izbor učne snovi. Omejitev na bistveno snov pri posameznih predmetih pa nam omogočajo Schmidtove smernice (1). Po teh smernicah je bistvena tista snov:

- a) ki je ne moremo pogrešati, če hočemo usposobiti dijake za razumevanje sistema, logične strukture ustrezne znanosti,
- b) ki je pogoj za uspešnejše reševanje miselnih nalog, za razumevanje nadaljnje snovi tega predmeta v šoli in za poznejše samoizobraževanje,
- c) ki jo je mogoče še posebej izkoristiti za uresničevanje naših vzgojnih smotrov in
- č) ki je zlasti pomembna za razvijanje miselnih sposobnosti dijakov.

II.

Pri oblikovanju načel za novo orientacijo geografije kot učnega predmeta v gimnaziji moram uvodoma poudariti, da se razmišljanje ne more naslanjati na domače znanstvene raziskave o ustreznosti ali neustreznosti učnih načrtov, učnih metod in pripomočkov ali eksperimentov, temveč predvsem na deduktivno sklepanje in na tuje izkušnje. Zaradi tega so misli v tem prispevku subjektivne ter pri nas nedokumentirane in lahko služijo le kot izhodišče za razpravo.

Če hočemo dobiti kriterije za izbor snovi, moramo najprej geografijo kot učni predmet ponovno ovrednotiti. Ugotoviti moramo:

- ali je geografija kot učni predmet za dosego naših vzgojno-izobraževalnih smotrov gimnazije sploh potrebna,
- kakšne so splošne in specifične vzgojno-izobraževalne vrednosti geografijo kot učnega predmeta, in
- kakšne so posebne didaktične zahteve za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov pri geografiji kot učnem predmetu.

Če skušamo v duhu resolucije zvezne skupščine o vzgoji in izobraževanju dobiti odgovor na prvo vprašanje, potem moramo ugotoviti, da se pomen geografije kot učnega predmeta pri doseganju skupnih vzgojno-izobraževalnih smotrov šole ni zmanjšal, temveč se je celo znatno povečal. Sestavljalci resolucije so si prizadevali, da bi vzgojne smotre osvobodili formalizma. in dogmatizma. Težišče je na konkretnih razmerah okolja, na razvoju družbenih odnosov in na težnji po oblikovanju kritičnega mišljenja. Dokument upošteva vse bistvene človeške funkcije, odnos človeka do narave, dela, znanosti, družbe, do etičnih in estetskih vrednot, do osebnega in javnega življenja, do fizičnega in mentalnega zdravja. "Iz vsebine teh dokumentov je razvidno, da je pglavitni vzgojni smoter oblikovanje vsestransko razvite, humane, nacionalno zavedne osebnosti z razvitimi delovnimi navadami in sposobnostmi. To pomeni, da v socialistični samoupravni šoli oblikujemo človeka, ki bo sposoben vplivati na svoje življenjske in delovne razmere ter ustvarjalno sodelovati in soodločati o družbenih vprašanjih" (2) K tem vzgojno-izobraževalnim smotrom naše šole lahko geografija dosti prispeva, tako po splošnih (znanstveno mišljenje, idejnost, jočgiistični patriotizem itd.) kot po specifičnih vrednostih. Geografija je po svojem značaju edini celostni predmet saj obravnava tako naravne kot družbene dejavnike v prostoru in njihovo zapleteno medsebojno učinkovanje v različnih prostorih in časih. Iz tega izhajajo

specifične vzgojno-izobraževalne vrednosti geografije kot učnega predmeta, to je vzgoja geografskega načina mišljenja. Splošne vzgojno-izobraževalne vrednote, ki jih lahko daje samo geografija, so v glavnem naslednje:

- poznanja vloge naravnih in družbenih dejavnikov v kompoziciji geografskega okolja v različnih prostorih in časih,
spoznavanje, vrednotenje in ugotavljanje možnosti in mej človekovega vpliva na naravne razmere,
spoznavanje menjajočih se odnosov soodvisnosti v določeni pokrajini od naravnih razmer, gospodarskega, socialnega, kulturnega in političnega razvoja,
- poznanja, da človekovo bivanje ustvarja prostorske procese, ki se križajo in ustvarjajo konfliktna situacije,
- spoznanja, da je treba načrtno gospodariti v prostoru (npr. ohranjanje ekološko ravnotežje, smotrno izrabljati prostor glede na sodobno vrednost potenciala) in načrtno usmerjati razvoj (npr. svetovna delitev dela, rast števila prebivalstva, pridobivanje hrane, potrošnja dobrin itd.).

Navedene splošne in specifične vzgojno-izobraževalne vrednosti geografije kot učnega predmeta so take, da brez teh spoznavnih vrednot ni mogoče doseči splošnega vzgojno-izobraževalnega smotra naše šole in vzgojiti družbeno odgovornega in sposobnega člana naše samoupravne družbe.

Za doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov je potrebno iz geografije kot znanosti izbrati ustrezno snov. Spredaj navedene Schmidtove smernice za izbor snovi v celoti veljajo tudi za geografijo kot učni predmet. Razen teh okvirnih smernic pa je za izbor snovi, to je, kaj bomo učili, odločilnega pomena, kako bomo učili. Če hočemo, da bodo pri pouku geografije prevladovala take delovne metode, da bo dijak dejansko subjekt, polnopraven sodelavec v učnem procesu, moramo to vzeti že kot kriterij pri izboru učne snovi. Učna snov pogosto vsiljuje učne metode. O tem pravi Schmidt naslednje: "Dejstva vsiljujejo vsebini pouka deskriptivno naravo, psihični dejavnosti dijakov pa zapomnjevanje. Učinkovitost takega pouka je slabotna. Da bi mogli prenesti težišče zahtevnosti do dijakov od zapomnjevanja do mišljenja - to pa je temeljni pogoj, da bi jim šola mišljenje razvijala - moramo hkrati prenesti težišče vsebine pouka od dejstev do teorije, kajti sedaj prevladujoča deskriptivna učna snov je za razmišljanje vse prej kot spodbudna, (3). "Hkrati s teorijo prodira v vsebino sodobnega pouka tudi metodologija, da bi dijaki ne spoznavali znanosti samo kot rezultat, temveč tudi kot proces v nastajanju, od živega opazovanja do abstraktnega mišljenja in od tega v prakso, kar je za razvoj njihovega znanstvenega mišljenja še pomembnejše." (3).

Za uresničevanje splošnih vzgojno-izobraževalnih smotrov mora izbrano geografsko učivo omogočati naslednje delovne postopke in uveljavljanje naslednjih instrumentalnih vzgojnih smotrov:

- nuditi mora možnost vertikalizacije,
- nuditi mora možnosti za programiranje,
- učni smotri morajo biti realni in morajo v celoti kot po etapah nuditi možnosti objektivne kontrole

Družbeni razvoj zahteva mobilnost učnih ciljev, zato mora izbrano učivo omogočati neprestano vključevanje tistih novosti, ki so bistvenega pomena za doseganje specifičnih in splošnih vzgojno-izobraževalnih smotrov,"

omogočati mora usklajevanje in povezavo z drugimi predmeti,

- omogočati mora spoznavanje specifičnih geografskih delovnih postopkov in raziskovalnih metod pri neposrednem proučevanju prostorske stvarnosti,
- omogočati mora, da se dijaki nauče uporabljati vse vrste virov in da spoznajo metode za hitro pri-

dobivanje izsledkov in informacij za samostojno samoizobraževanje.

Instrumentalne smotre pogosto ozbačujemo za sekundarne ali celo nepomembne. To mišljenje je tesno povezano z mnenjem, da naj gimnazija daje finalno znanje. To pa je ob današnji obilici spoznanj, ki se naglo spreminjajo, ni mogoče. Zato so instrumentalni smotri važen pogoj za novo orientacijo geografije kot učnega predmeta, in to iz naslednjih razlogov:

- Če hočemo pri pouku vzgajati dijake v duhu našega samoupravnega socializma in če hočemo, da bo dijak resnično ne samo deklarativno subjekt učno-vzgojnega procesa, potem mora dijak imeti resnično možnost, da enakopravno sodeluje že pri pripravah, to je pri izboru primerov obravnave, izboru delovnih metod in učnih oblik. Ker pa so oblike pouka in delovne metode pogosto odvisne od vsebine, moramo to možnost enakopravnega sodelovanja dijaka upoštevati že pri izboru učiva.
- Če se hočemo odpovedati namenu, da bi dijakom nudili samo "gotova" spoznanja, ki se jih naj nauče, potem moramo učiti dijake, da z določenimi delovnimi postopki, pripomočki in metodami sami pridejo do določenih ugotovitev in spoznanj ter da jih znajo transferno uporabljati. To je velikega pomena za razvoj znanstvenega mišljenja kakor tudi za nadaljnje samoizobraževanje.
- Če seznanimo dijake z določenimi delovnimi postopki in jim damo potrebno metodološko znanje, lahko dosti pripomoremo k racionalizaciji pouka. Oglejmo si samo nekatere možnosti. Kartografska pismenost, ki se ne omejuje samo na orientacijo in poznavanje merila, temveč usposablja dijaka, da zna spoznavati abstraktne predstave pojavov in procesov na tematskih kartah, lahko marsikje zamenja deskriptivno podajanje. Citanje geoloških, pedoloških, klimatskih, fitogeografskih in drugih knrt omogoča, da si dijak ustvari sintetično predstavo o določenih naravnih strukturah brez učiteljevega verbalnega posredovanja. Sistematična dolgotrajna in kratkotrajna opazovanja posameznih elementov, pojavov in procesov na izbranih sondah vodijo na eni strani h kvantifikaciji, na drugi strani pa seznanjajo dijaka z geografskimi raziskovalnimi metodami.

Jelo pomembna kvalifikacija je sposobnost interpretacije pokrajinskih zračnih posnetkov, saj omogoča bistveno poglobitev določenih geografskih spoznanj ter omogoča bolj kritično vrednotenje določenih procesov in pojavov. Metodično zaporedje: opazovanje - opis in klasifikacije - razlaga - nam omogoča ugotavljati vzročne in funkcionalne zveze.

Pri pouku geografije se mora dijak seznaniti s statističnimi delovnimi metodami, z različnimi možnostmi kartografske predstave in njihovo uporabnostjo pri spoznavanju značilnosti, problemov in procesov v prostoru. Statistični podatki so za pouk geografije vedno bolj pomembno pomožno sredstvo, zato je sposobnost njihovega pravilnega uporabljanja (analiza podatkov, kvalifikacija, kvantifikacija, korelacija itd.) in kritičnega vrednotenja za pouk geografije zelo pomemben instrumentalni smoter.

Dosti lahko pripomore k pravi vsebini geografskega pouka tudi pravilna uporaba dokumentacije. Strokovne članke in tekste moramo pri geografiji tako obravnavati kot pri zgodovini obravnavajo zgodovinske vire. Večina geografske dokumentacije se od zgodovinskih virov loči predvsem po svoji kratkotrajni aktualnosti - zato jo je treba tako kot statistične podatke, neprestano renovirati.

Izrednega pomena za spoznavanje metod geografskega proučevanja so vaje v neposrednem proučevanju. Pri neposrednem srečanju z raziskovalnim objektom si dijak pridobi sposobnost opazovanja in raziskovanja določenih elementov življenjske stvarnosti ter uporabe različnih raziskovalnih metod. Pri tem dijak pride v stik z različnimi gospodarskimi in drugimi strokovnjaki. Pri zbiranju podatkov, mnenj in odkrivanju motivov se vadi različnih vrst razgovorov, zlasti pa intervjuja. Posebno pomembno je dejstvo, da se dijak pri neposrednem proučevanju nauči in spozna možnosti transfera metod, modelov in teoretičnih izhodišč.

Tudi v dejstvu, da lahko pri geografiji kot učnem predmetu uporabljamo zelo različne delovne metode in postopke, je prednost našega učnega predmeta. A te možnosti je treba tudi izkoriščati. Da daje geografija veliko možnosti za skupinsko delo in s tem pomaga pri vzgoji mladine za teamsko delo in komunikacijo med skupinami, ni potrebno posebej poudarjati.

Uporaba teh instrumentalnih posredovalnih postopkov je tudi iz splošnih vzgojno-izobraževalnih vidikov zelo pomembna, ne glede na smotre posameznega predmeta.

Uvajanje različnih metod bo zahtevalo, da se učbeniki spremenijo v navodila za delo ter nosilce materiala za operativne naloge pri doseganju kognitivnih učnih smotrov.

Če smo na osnovi naših splošnih vzgojno-izobraževalnih smotrov skušali bežno ugotoviti, zakaj je geografija kot učni predmet potrebna in kako naj bi potekal vzgojni proces, da bi bil dijak resnično enakopraven subjekt v izobraževalnem procesu, potem nam morajo biti isti smotri tudi vodilo pri razmišljanju kaj bomo posredovali.

Najprej skušajmo najti odgovor na naslednja vprašanja:

1. Ali sedanji koncept geografije kot učnega predmeta omogoča dosego teh smotrov?
2. Če sedanji koncept geografije kot učnega predmeta ne ustreza, kaj je potrebno spremeniti, da bo mogoče te zahteve uresničiti?

Dosedanji koncept geografije kot učnega predmeta temelji na načelu, da je šolska geografija v bistvu regionalna (geografija). Ta koncept se je izoblikoval v drugi polovici preteklega stoletja kot odraz takratne stopnje v razvoju geografske znanosti in njenega vzgojnega pomena. V tem obdobju, ko so pospešeno raziskovali in odkrivali notranjost do tedaj še malo znanih delov Afrike, Angloamerike, Latinske Amerike in Avstralije, je bila taka snov geografije kot učnega predmeta potrebna. Doraščajoča mladina je seznanjala s tujimi deželami, z njihovim prebivalstvom in gospodarstvom. Celotna razporeditev učiva temelji predvsem na prostorskem vidiku pojmovanja načela: od bližnjega k daljnemu. Na tej osnovi se je izoblikovala še danes prakticirana razporeditev učiva: domačija, domača republika, država, Evropa, Azija itd. Tako po načelu koncentričnih krogov obravnavamo v osnovni šoli vse regije sveta in to nekoliko poglobljeno ponovimo v srednji splošnoizobraževalni šoli.

Temu konceptu geografije kot učnemu predmetu je prirojena tudi sistematika obravnave posameznih regij: lega, položaj, velikost, zgradba, relief, podnebje, talne razmere, rastje itd. Vsaka regija se po tem sistemu analitično obdeluje, nato sledi delna sinteza (ali po posameznih naravogeografskih ali družbenogeografskih skupinah dejavnikov) in končno celotna sinteza. Tak način obravnave se pri večjih regijah (državi ali skupini držav) navadno še ponovi pri obravnavi manjših regij.

Navedeni vzorec za obravnavo posameznih regij prevladuje pri pouku geografije v osnovni in srednji splošnoizobraževalni šoli od srede preteklega stoletja vse do današnjih dni. V dvajsetih letih tega stoletja je ta togi sistem obravnave doživel prve resne kritike. Odjoi proti njemu je rodil novo smer, tako imenovano smer o regionalnih faktorjev ali jedrnih problemov, to se pravi dinamično regionalno ni mogoče več vseh regij obravnavali po enakem receptu, temveč je pri vsaki v ospredju določen dominanten ali jedrn problem. Dr. Mavricij Zgonik piše o tem v svoji Metodiki geografskega pouka naslednje: "Za geografski pouk je važno vedeti, kaj je vodilna misel, kaj bodo jedrna vprašanja in katere probleme bomo postavili in izluščili. Moderni geografski pouk posveča izvajanju vodilnih misli in postavljanju jedrnih vprašanj centralni pomen. Pri našem geografskem pouku je treba to močneje upoštevati, kakor smo to delali doslej. To napravijo geografski pouk živahen in dinamičen" (4). Dinamična regionalna geografija se je pri nas močno uveljavila, zlasti v osnovni šoli. Taka znana jedrna vprašanja so: Finska - dežela tisočeri jezer, Irska - zeleni otok, Danska - zemlja največjih hektarskih donosov, Porurje - kovačnica Nemčije itd. Smer dominantnih faktorjev pri regionalni geografiji ima veliko pristašev med didaktiki in je dosti prispevala k izboljšavi geografskega pouka.

Pri tej smeri izhajamo iz posamezne dežele, ugotovimo njene jedrne probleme in jih vzamemo kot vodilne motive pri obravnavi posamezne dežele ali regije. Toda občutek negotovosti in dvomi ostajajo. Ali smo za posamezne dežele res izbrali prave dominantne probleme? Včasih izberemo tudi tri do štiri jedrne probleme, toda ali ne manjka še peti? Ali bi se Mehikanec, Mongol, Nigerijec ali Španec strinjali z dominantnimi problemi, ki smo jih izbrali za prikaz njegove dežele? Izbor dominantnih faktorjev je težavna stvar, tako pri tujih kot pri domačih pokrajinah. Lahko bi celo rekli, čim bolj deželo poznamo, tem težje se bomo odločili za maloštevilne dominantne faktorje. Poizkusimo določiti vo-

dilne faktorje za obravnavo Slovenije ali pa za obravnavo njenih pokrajin! Težko se bomo odločili za dvoje ali troje jedrnih vprašanj. Če pa smo jih ugotovili, se obenem tudi zavemo, da njihova veljavnost ni trajna in da jih bo treba še in še spreminjati. Zaradi tega številni učitelji geografije, ki sicer skušajo izluščiti vodilne probleme, nakažejo tudi vse druge dejavnike in podajajo splošni pregled, ki je v bistvu dokaj podoben prvemu, šablonskemu obravnavanju posameznih regij.

Vzporedno z razvojem geografije kot znanosti in s kopičenjem spoznanj o posameznih deželah je naraščal tudi obseg geografske učne snovi. To je povzročilo v šestdesetih letih resno zaskrbljenost, kako "predelati" te zaskrbljenosti se je rodil nov koncept regionalne geografije, tako imenovana "eksemplarična smer" (5). Po tem konceptu bi vse regije sveta uvrstili v določene tipe, od teh pa "tipičen primer" kot predstavnika širše regije. Tako bi npr. obravnavali Nigerijo kot predstavnico zahodnoafriških dežel, Italijo ali Španijo kot predstavnic* sredozemskih dežel itd. Zagovorniki tega koncepta izhajajo s stališča, da je geografsko okolje kljub individualnosti mogoče zajeti v tipe. Številni tipi se lahko združujejo in lahko prikazemo njihovo prostorsko razprostranjenost na svetu. Nasprotniki eksemplarične smeri v regionalni geografiji (6) pa navajajo, da je eksemplarični koncept mogoče uvajati samo pri občni geografiji in da pri regionalni geografiji to ni mogoče. Posamezna regija je rezultat zapletenega součinkovanja z zelo različno vlogo posameznih dejavnikov in je zato enkratna. Obča geografija pa nasprotno od regionalne geografije, skuša ugotavljati elemente, pojave in procese z različno prostorsko razširjenostjo in možnostjo transfera. Zaradi tega sta po mnenju kritikov eksemplaričnega koncepta v regionalni geografiji pojma "obče-geografsko" in "eksemplarično" istovetna.

Dokaj blizu "eksemplarični" smeri je "funkcionalna" smer regionalne geografije (7). Izhaja s stališča, da je že od Hettnerja dalje osnovni smisel regionalne geografije spoznavanje prostorske stvarnosti kot rezultata soodvisnosti in součinkovanja različnih dejavnikov. Geografija v gimnaziji naj daje dijakom spoznanja o celotni medsebojni povezanosti v prostoru in da je ta povezanost glede na vrste dejavnikov in njihov pomen ter vlogo pri oblikovanju celote v različnih prostorih različna.

Če je torej prostorski aspekt specifična dimenzija geografije, potem mora biti osnovni predmet geografskega pouka na vseh stopnjah šol prostor, to je pokrajina, ne pa iz celotne prostorske stvarnosti iztrgani izolirani pojavi ali problemi. Potem je mogoče dajati geografsko izobrazbo le z regionalno geografijo. Namen eksemplarične smeri pri pouku regionalne geografije naj bi bil v tem, da prikaže različne primere zapletenega součinkovanja in različnega pomena posameznih dejavnikov v kompleksni prostorski stvarnosti.

Toda vloga in pomen posameznih dejavnikov nista statična. Vsak element in vsako gibanje je funkcija, določena od drugih elementov in gibanj, zato se z razvojem človeške družbe neprestano spreminjata. Funkcionalna regionalna geografija torej neprestano spremlja razvoj in prikazuje novo razmerje med posameznimi dejavniki pri oblikovanju celostne podobe določenega prostora. Avtorji tega koncepta pravijo: Če je smoter geografije kot učnega predmeta dajati spoznanja in vzgajati mlade ljudi za obvladovanje vedno večjih nasprotij med človekom in okoljem, potem funkcionalna regionalna geografija s prikazom fleksibilne vrednosti posameznih dejavnikov in neprestane menjave vodilnih strukturnih elementov prostora edina lahko doseže te vzgojno-izobraževalne smotre.

Zagovorniki te zamisli so mnenja, da je mogoče ustvariti smiselno vertikalno povezavo med poukom regionalne geografije v osnovni in srednji šoli (8). V osnovni šoli naj bi bolj prevladovale določene faktorji in tipi ter pridobivanje prostorskih predstavj medtem ko bi se prava regionalna geografija začela šele v srednji šoli.

Kritiki regionalnogeografskega koncepta (9) navajajo, da, dokler velja pravilo - šolska geografija je regionalna geografija - ni mogoče doseči nobenega bistvenega napredka pri doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov sodobne šole. Pri tem navajajo, da precenjevanje regionalne geografije lahko razumemo, če poznamo zgodovino geografije. Posamezne panoge obče geografije (meteorologija, pedologija, oceanografija) so se metodično vedno bolj specializirale in postale samostojne znanosti. Ta razvoj se nadaljuje in tudi geomorfologija in klimatologija gresta podobno pot. Razumljivo je, da zaradi obstoja vede išče geografija svoje "neizgubljivo jedro". To vidi v regionalni geografiji. Objekt pokrajina (ali regija) je mnogo preveč kompleksen, da bi lahko bil ogrožen od specializiranih znanosti ali od disciplin, ki so se ločile od geografije. Regionalna geografija torej velja za pravo geografijo ali

ali za krono geografije. Obča geografija pa je po tem pojmovanju samo nauk o geofaktorjih in je uvedena s propedevtičnim namenom. Da so te misli samo ideologija, ne pa stvarnost, dokazujejo učni načrti številnih univerz. Geografijo poučujejo po poglavjih in problemih obče geografije. Regionalna geografija pa je v večini primerov kot zaključek uvedena v višjih semestrih. (9) Te ideologije, da je regionalna geografija jedro geografije, geografija kot znanost ni sprejela, hkrati pa zahteva, da naj bo to pravilo za šolsko geografijo na vseh stopnjah šol. Podobno so tudi številni didaktiki samo metodično zainteresirani na regionalni geografiji (nove smeri, novi načini podajanja, novi podatki itd.). S tem po mnenju kritikov regionalnogeografskega koncepta ne rešujejo problema geografije kot učnega predmeta, temveč problem regionalne geografije. Če ti argumenti drže, je pomembno predvsem za geografijo kot znanost, ne pa za vzgojno-izobraževalno vrednost geografije kot učnega predmeta.

Pri pregledu dosedanjih smeri, ki se uveljavljajo pri regionalni geografiji, lahko ugotovimo, da se je pouk regionalno geografije z uvajanjem dominantnih faktorjev, funkcionalne smeri in opuščanjem odvečne snovi močno izboljšal. Toda nas predvsem zanima vprašanje, ali je mogoče koncept regionalne geografije toliko izboljšati, da je lahko osnova ali izhodišče za oblikovanje študija, ki bi omogočal uresničenje naših vzgojno-izobraževalnih smotrov. Pri tem ne gre za pomlajevanje učiva z dodajanjem novih dejstev, dopolnjevanje z novimi izsledki geografske znanosti ali krčenje snovi, temveč za iskanje pedagoške primernosti.

Osnovne hibe regionalnogeografskega koncepta za doseganje naših vzgojno-izobraževalnih smotrov so po mojem mnenju naslednje:

1. Regionalni koncept boleha na "uravnilih", saj omogoča ali močno otežuje stopnjevano zgradbo učnega načrta in s tem stopnjevanje zahtevnosti ter miselne vzgoje, posebno zaro, ker načelo od bližnjega k daljnemu psihološko ni več utemeljeno.
2. Pri regionalnogeografskem konceptu večina spoznanj nima sposobnosti transfera. Spoznanja so predvsem singularna in regionalno povezana. Pri velikem številu držav in še večjem številu regij, ki so gospodarsko ali drugače pomembne, je kopičenje samo singularno uporabnih spoznanj neracionalno in iz vzgojno-izobraževalnih vidikov nezaželeno.
3. Regionalno-geografski koncept ne daje možnosti za znanstveno osnovane kriterije pri izbiranju primerov za eksemplarčni pouk. Obravnava po tipih pa vodi k prevelikemu posploševanju in pačenju stvarnosti.
4. Regionalna geografija se premalo ozira na psihološke osnove poučevanja in učenja. S tem da v vseh razredih teži za vsestranskim prikazom, onemogoča postavljanje etapnih učnih smotrov in lahko tudi kljub opuščanju klasične sheme v obravnavi postane nezanimivo.
5. Uvajanje v spoznavanje specifičnih geografskih delovnih postopkov in raziskovalnih metod je pri regionalnogeografskem konceptu težko izvedljivo. Prikaz monokavzalnih odvisnosti je lahko zgrešen, saj celovitost prikaza kake pokrajine ali regije često temelji bolj na intuiciji kot na znanstveni osnovi.
6. Hiba regionalnogeografske učne snovi je tudi v tem, da je komaj primerna za programiranje.

Ob ugotovitvi, da dosedanjega koncepta geografije kot učnega predmeta v gimnaziji tudi z modernizacijo in aktualizacijo ni mogoče (oliko izboljšati, da bi omogočal uresničenje naših vzgojno-izobraževalnih smotrov, se pojavlja vprašanje, kaj je torej treba spremeniti. Ali z drugimi besedami, kakšna naj bo nova orientacija geografije kot učnega predmeta. Zadovoljivega odgovora na to vprašanje danes pri nas še ne moremo dati, temveč bo lahko šele rezultat večletnega raziskovalnega dela na področju didaktike geografije. Podobne razmere so tudi v drugih državah. Čeprav v ZR Nprnciji veliko število znanstvenikov in praktikov raziskuje pedagoško primernost učne snovi menijo, da bodo šele čez nekaj let lahko postavili učne smotre na znanstveni osnovi. Zato moramo za izhodišče postaviti začasne učne smotre in programe. Pri tem pa se moramo zavedati, da stopamo v dobo permanentne reforme učnih smotrov. Hiter družbeni razvoj zahteva naglo mobilnost učnih ciljev, zato morajo učni programi biti odprti za strokovne novosti, ki so bistvenega pomena za doseganje vzgojno-izobraževal-

nih smotrov.

Iti.

Kot izhodišče za diskusijo o novi orientaciji geografije kot gimnazijskega učnega predmeta lahko na osnovi dosedanjih razmišljanj postavimo naslednje teze:

1. Rast prebivalstva, znanstveno-tehnični napredek in spremenjen odnos do okolja povzročajo, da prihaja človek pri vrednotenju geografskega prostora vedno pogosteje v novo situacijo in da mora s to situacijo povezanoe probleme racionalno obravnavati. Vzgojna naloga geografije je v prikazovanju nujnih neprestanih nasprotij med človekom in okoljem. V različnih razvojnih fazah stopajo v ospredje različni problemi in različni cilji obvladovanja. Zaradi tega je potrebno pouk geografije tako usmeriti, da bo ustrezal zahtevam prihodnosti, pri tem pa naj upošteva vedno večje spreminjanje in kompliciranje odnosov med človekom in prostorom.

Kvantitativno in kvalitativno difuzne, slučajne informacije množičnih obveščevalnih sredstev zahtevajo poglobljen pouk geografije. Njegov smoter seveda ne sme biti v težnji po vsestranskem prikazu sveta, temveč predvsem v usposabljanju za samostojno delo pri spoznavanju, odkrivanju in vrednotenju posameznih pojavov, problemov in življenjskih situacij.

2. Pravilo "šolska geografija je v bistvu regionalna geografija" mora dokončno izgubiti veljavo. Pri tem pa ne moremo preiti v drugo skrajnost, da bi regionalno geografijo popolnoma odpravili, temveč ji moramo najti pravo mesto v okviru geografije kot učnega predmeta. Tega vprašanja trenutno še ni mogoče v celoti zadovoljivo rešiti, kajti novo orientacijo geografije kot učnega predmeta je mogoče oblikovati le kemplesno, to je v smiselnem vertikalnem stopnjevanju pri zahtevnosti predmeta. V novem učnem načrtu za osnovno šolo je ostal v bistvu dosedanji koncept geografije kot učnega predmeta, le da je obseg učne snovi znatno zmanjšan. To povzroča, da je potrebno pri iskanju - "pravega" - mesta regionalne geografije ločeno izhajati iz njene dvojne, vzgojne in izobraževalne vrednosti. Če je ena izmed teh vrednosti regionalne geografije v tem, da nudi osnovna prostorska spoznanje o posameznih deželah ali regijah sodobnega sveta o razvojnih stopnjah posameznih življenjskih okolij, potem naj bi po dosedanjem konceptu to prostorsko informativno spoznavno nalogo opravljala regionalna geografija v osnovni šoli. Druge vrednosti, to je pridobivanja celostnih spoznanj o prostorski stvarnosti kot rezultatu različnega sovplivanja in soodločanja različnih dejavnikov, pa ni mogoče prikazati za vse regije na svetu, kot smo se trudili doslej. Zato je treba taka stremeljenja opustiti. Regionalna geografija ne more biti več istovetna s pojmom šolska geografija, temveč le ena izmed številnih "metod" ali "vidikov" spoznavanja geografske stvarnosti.
3. Druga vrednost regionalne geografije, to je prikaz medsebojne povezanosti, soodvisnosti in pridobivanja celostnih spoznanj, se ne sme omejiti samo na "regionalnogeografsko metodo" pri obravnavi posameznih primerov, temveč mora postati resnično načelo, ki bo prisotno pri celotnem geografskem vzgojno-izobraževalnem delu. To načelo sicer ni novo, saj ga poznamo že desetletja. Če ga sedaj postavljamo kot "novo", mislimo s tem poudariti njegovo pomembnost. Ta "novi" didaktični smoter osnovnih transfernih spoznanj o delih prostorske stvarnosti (fiziotop, biotop, ekotop, sociotop), je osnova za vzgojo geografskega načina mišljenja. Hkrati pa omogoča vertikalno stopnjevanje zahtevnosti in končno uporabo "regionalnogeografske metode".
4. Uveljavljanje tega načela zahteva, da zavzamemo nov odnos do obče geografije. Kriteriji za izbor snovi nikakor ne morejo temeljiti na iskanju ravnotežja med fizično in družbeno geografijo, torej z vidika stroke, temveč mora pri didaktičnem izboru vsebine biti v ospredju vzgojno-izobraževalna vrednost učiva. Pravo vzgojno-izobraževalno vrednost pa lahko nudi le enotna geografija. Te enotnosti pa ne pojmuje v horizontalnem (enako zastopstvo vseh elementov v vsakem primeru), temveč v vertikalnem smislu. Obravnave posameznih elementov ali pojavov (npr. zgradba, oblike površja, talne razmere, klima itd.) v šoli ne morejo biti namenjene same sebi. Luksuznega znanja si naša šola ne more privoščiti, zato jih moramo obravnavati z vidika človeka in končno tudi z razrednega vidika. S tem ne mislimo reči, da obravnava absolutnih vrednosti posameznih elementov ni potrebna, nasprotno, truditi se moramo, da poglobimo spoznavo zlasti tistih delov učiva, ki imajo možnost transfera. Toda to ni cilj, temveč šele izhodišče za relativno vrednotenje teh ele-

mentov (fiziotop, biotop, ekotop itd.)/ za ugotavljanje odnosov narava - človek v različnih prostori-
rih in časih. Po enakih vidikih je potrebno obravnavati tudi družbenogeografske **elemente in skupin**
elementov pri vertikalnem zgrajevanju sistema kulturnih in funkcijskih struktur.

To so po mojem mnenju bistvene dileme pri iskanju **nove smeri** geografije kot **gimnazijskega učnega**
predmeta. Razprava naj pokaže ustreznost ali neustreznost navedenih tez za nadaljnje **delo pri Mstav-**
ljanju začasnega učnega načrta.

Literatura in viri:

1. Vlado Schmidt: Smernice za sodobnejšo vsebino gimnazijskega pouka. Vzgoja in izobraževanje III, Ljubljana 1972, šte. 1-2, stran 4-6.
2. Renata Mejak: Še o vzgojnoizobraževalnih smotrih naše šole. Vzgoja in izobraževanje III, Ljubljana 1972, šte. 3, str. 8-9.
3. Vlado Schmidt: Gimnazija - šola za znanstveno mišljenje. Vzgoja in izobraževanje III, Ljubljana 1972, šte. 6, stran 4-7.
4. Mavricij Zgonik: Metodika geografskega pouka. Ljubljana 1960, str. 212.
5. Hans Knübel: Exemplarisches Lernen in Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau 1957.
Hans Knübel: Exemplarisches Arbeiten in Erdkundeunterricht. Westermann - Taschenbuch. Braunschweig 1960, str. 30-51.
6. Ferdinand Wels: Exemplarisches Arbeiten in Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau 1958,
Arnold Schultze: Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. Deutsche Schule 1959, str. 492-500.
A. Schuttler: Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau 1960, str. 243-247.
7. Fritz Jonas: Länderkunde in der Oberstufe am Beispiel der algerischen Sahara. Geographische Rundschau 1967, str. 142-146.
8. Wilhelm Grotelüschen: Die Stufen des Heimatkunde- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule, Die Deutsche Schule 1965, str. 366-370.
9. Arnold Schultze: Allgemeine Geographie statt Länderkunde. Geographische Rundschau 1970, str. 1-10.
Helmtraut Hendinger: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. Geographische Rundschau 1970, str. 10-18.