

Jakob Medved

## O položaju in mestu didaktike geografije\*

Že dalje časa opažamo, da geografija kot učni predmet prihaja v določeno krizo, ki ji zmanjšuje ugled in ogroža njeno mesto med učno vzgojnimi predmeti v različnih splošno izobraževalnih ali strokovnih šolah. Zato si moramo zastaviti vprašanje, ali je izvor krize geografije kot učno vzgojnega predmeta v tem, da ta predmet v sodobni splošno izobraževalni ali strokovni šoli ni več potreben, ali pa je izvor krize geografije kot učnega predmeta v tem, da ne opravlja tiste učno vzgojne funkcije, ki bi jo lahko od nje pričakovali? Iskanje odgovorov na to vprašanje je osnovni namen tega prispevka.

Značaj geografije kot znanosti in geografije kot učno vzgojnega predmeta zahteva, da se vzporedno z družbeno ekonomskim in tehničnim razvojem neprestano spreminja in modernizira tudi njena vsebina in to ne samo z dodajanjem vedno novih podatkov in ugotovitev, ki samo večajo obseg učiva, temveč mora odražati sodobne procese in sodobno stvarnost. To pa zahteva lahko tudi bistvene spremembe v vsebini, kajti posamezni element ali pojav lahko v določenem času in prostoru dobi vodilno vlogo, nadaljnji družbeno ekonomski in tehnični razvoj pa mu lahko popolnoma spremeni njegovo vrednost in pomen, na njegovo mesto pa lahko stopi drugi, ki je lahko prej imel le podrejen značaj. S tem specifičnim značajem se geografija kot učni predmet bistveno razlikuje od drugih predmetov, kjer je elementarno gradivo mnogo manj spremenljivo.

Oglejmo si vsebinski razvoj geografskega učiva. Že od renesanse naprej poznamo poleg obče geografije in specialne geografije tudi regionalno geografijo; od teh so slednjo smatrali za višek geografije in je zaradi tega tudi močno zastopana v posameznih razredih splošno izobraževalnih šol. Vse do 19. stoletja so geografi obravnavali geografsko okolje kot celoto, vključno tudi človeka in njegovo delovanje v prostoru. Medtem ko so v prvem obdobju posvečali večjo pozornost

posameznim človeškim skupinam (etničnim, socialnim) in njihovem udejstvovanju, so v poznejši dobi skušali ugotavljati predvsem zakonitosti. V to obdobje spada Busching, ki je s pomočjo statistike prikazal zakonitosti v razvoju prebivalstva, in Maltus, ki je nasproti razvoju prebivalstva postavil možnosti pridobivanja življenjskih sredstev in na osnovi tega prišel do svoje temne prognoze. Medtem, ko je Humboldt v svojih spisih o Kubi in Mehiki še dosti prispeval k enotni geografiji, so njegovi nasledniki že postavili vprašanje, zakaj pri geografiji sploh obravnavamo človeka. Kljub tem pomislekom so še nadalje vključevali v geografijo tudi obravnavo človeka, toda samo njegove fizične značilnosti in še te samo toliko, kolikor je ustrezalo njihovim težnjam po vzročnih zvezah. V naslednjem obdobju se dokončno uveljavi dualizem v geografiji, na eni strani narava, na drugi strani človek in njegova dejavnost v prostoru. Obča geografija je razpadla na fizično in gospodarsko (ekonomsko, socialno itd.), regionalna geografija pa je v večini primerov postala samo analitično obravnavanje obče geografije v določenem prostoru po točno določenem zaporedju. Obe smeri obče geografije pa sta zelo radi obravnavali objekte svoje raziskave iz "planetarnih vidikov" ne pa z vidika človeka in njegove dejavnosti v določenem prostoru in času. Šele po stopetdesetletnem nesoglasju vidimo bodočnost geografije v razvoju geografije kot enotne znanstvene vede.

Koncept dualistične geografije se ni uveljavil samo v geografiji kot znanosti, temveč tudi v geografiji kot učno vzgojnem predmetu, zaradi tega so obstoječi učni načrti problematični tako z vidika geografije kot znanosti kot z vidika geografije kot učno vzgojnega predmeta. Osnovni razlog za tak kritičen položaj geografije kot učnega predmeta je v tem, da smo zadnja desetletja vlagali napore za izboljšanje kvalitete pouka predvsem v načine podajanja snovi, t.j. učne metode

\* Referat na VIII. zborovanju slovenskih geografov na Ravnah septembra 1969. leta

in tehnike, medtem ko je vsebina ostala v glavnem ista, ali pa smo ji dodajali nove podatke in ugotovitve. Pri tem smo pogosto iskali čudežne ključke, ki naj bi dvignili kvaliteto pouka, kot so "pouk na prostem", "skupinski pouk", "kabinetni pouk", "programiran pouk" itd. Premalo pa smo se zavedali dejstva, da zaradi prenatrpanosti učnih načrtov in s tem povezane časovne stiske take učne oblike, metode in tehnike ne morejo prevladati in so lahko samo redke izjeme. Razen tega pa vemo, da še tako visoka kvaliteta v metodičnem pogledu ne more zagotoviti pravega učno vzgojnega uspeha, če je učivo, ki ga podajamo, daleč od realne življenjske stvarnosti in podano iz planetaričnih vidikov.

Kriza geografije kot učno vzgojnega predmeta izvira iz preživelega dualističnega koncepta geografije kot znanosti in s tem povezane preoblike učiva ter neustrezne razporeditve učne snovi po posameznih razvojnih stopnjah. Zato ugled geografije kot učno vzgojnega predmeta ne moremo reševati tako, da smo deklarativno vsi pristaši enotne geografije, dejansko pa se celovsko borimo za prestiž fizične ali družbene geografije ter po straneh učbenika ali po številu besed v učnih načrtih ocenjujemo, kako je zastopana posamezna panoga. Rešitev krize je mogoča edino s pravilno izbiro in razvrstitvijo učne snovi, ki bo omogočala prevladujočo uporabo aktivnih učnih oblik in učnih metod ter omogočila vzgojo geografskega mišljenja ne pa samo spominsko osvajanje gradiva. Poiskati prave odnose med občo (ter znotraj te med fizično in družbeno) ter regionalno geografijo ter vsebinsko ustreznost snovi posameznim razvojnim stopnjam in vrstam šol je osnovna naloga didaktike geografije.

#### POLOŽAJ DIDAKTIKE GEOGRAFIJE

Najprej moramo poudariti, da je didaktika geografije, od katere zahtevamo, da bo rešila tako zahtevno nalogo, šele v razvoju in da jo bo mogoče razviti šele takrat, ko bodo rešena okvirna in načelna vprašanja. Eno izmed takih načelnih vprašanj je položaj didaktike geografije. Kot vrsto drugih pomožnih geografskih ved jo je težko spraviti v shemo splošnih in specialnih geografskih znanosti. Podobna veda je zgodovina geografije, ki pri svojem delu uporablja zgodovinske metode, po vsebini pa spada h geografiji. Tak položaj ima tudi didaktika geografije, tudi ta je geografska po vsebini, uporablja pa znanstveno metodologijo drugih znanosti. Čeprav pod didaktiko geografije razumemo teorijo o vzgojni vsebini geografskega učiva, odnosno teorijo o vzgojnih kategorijah, pod katerimi vidimo vsebino geografskega učiva, ki ga posredujemo učencem na posameznih razvojnih stopnjah in vrstah šol, mnogi geografi - znanstveniki istovetijo didaktiko geografije s pedagogiko, odnosno s splošno di-

daktiko in jo prepuščajo vedam o vzgoji. Na splošno pri nas prevladuje mnenje, da je "šolska geografija" pedagoško področje, "znanstvena geografija" pa strokovno področje. Pri tem beseda "šolska geografija" pomeni med geografi - znanstveniki nekaj manj vrednega, poenostavljenega in včasih tudi neznanstvenega. Beseda ima pogosto podoben pomen, kot če govorimo o "šolski angleščini" ali "šolski matematiki" in hočemo s tem povedati, da o angleščini ali matematiki nimamo dosti znanja. Didaktiki glasbene vzgoje ne govore o šolski glasbi, temveč o glasbeni vzgoji, ker s pomočjo elementarnega znanja pridejo do bistva. Podobno ne obstaja "šolska zgodovina", "šolska kemija", "šolska fizika" ali "šolska slovenščina", temveč samo zgodovina, kemija itd. Edino pri geografiji je to razlikovanje šlo tako daleč, da večina geografov znanstvenikov smatra "šolsko geografijo" za pedagoško disciplino. Nekateri celo ločijo termin zemljepis in geografija, kar naj bi bilo sinonimno za "šolsko" in "znanstveno" geografijo. Tako pojmovanje pa ni značilno samo za geografe-znanstvenike, temveč se je močno uveljavilo tudi v prosvetno-pedagoški službi. Tudi tu pogosto preveč ostro ločijo strokovno in pedagoško delo (pod slednjim razumejo predvsem način podajanja), čeprav ne more biti nobene geografske didaktike in metodike, ki ni povezana s stroko. Pedagoško in znanstveno delo se ne razhajata, temveč se medsebojno dopolnjujeta. Raziskovalec in učitelj geografije imata skupen objekt raziskave, osnovno obrabnavo, skupne so tudi geografske metode, ki razvojno, vzročno in v medsebojni soodvisnosti proučujejo objekt od posameznih elementov k visoko razvitim oblikam in strukturam. Osebnostno smatram, da je za odpravo razlik med "šolsko" in "znanstveno" geografijo nujno, da se izoblikuje didaktika geografije in se vključi v sistem geografskih znanosti.

#### NALOGE DIDAKTIKE GEOGRAFIJE

Didaktiko geografije čakajo obsežne in težke naloge, ki zahtevajo čimprejšnjo rešitev. Čeprav je velik del nalog takega značaja, da terjajo reševanje v skladu z razvojno stopnjo, je precej tudi takih, ki so skupne. Zaradi tega bi bilo potrebno hkrati graditi didaktiko za osnovne, srednje, splošno izobraževalne in strokovne šole ter za višje šole do fakultete. Najvažnejša taka skupna naloga didaktike geografije je, da pri geografiji kot učnem predmetu dejansko uveljavi načelo o enotni geografiji in s tem konča stopetdesetletno borbo med fizično in družbeno geografijo ali znotraj teh za prestiž posameznih smeri in specialnosti. Rezultati te naloge se morajo odražati v pravilnem izboru učnega gradiva, ki bo poleg spoznavanja elementov in pojavov nudilo možnost vzgoje geografskega načina mišljenja in geografske kulture.

Druga taka skupna naloga didaktike geografije je kri-

tično ovrednotenje dosedanje razporeditve učne snovi po posameznih razvojnih stopnjah. Osebnost sem prepričan, da je načelo koncentričnih krogov, ki se je uveljavljalo pri spoznavanju ožje in širše domovine in pri regionalni geografiji tujih dežel, ena izmed najresnejših ovir za dvig kvalitete pouka geografije. Ta razvrstitev učne snovi ima zelo staro tradicijo in sloni na načelu: od bližnjega k daljnemu, ali od domovine k tujim deželam. Pri sestavi učnih načrtov geografije smo se tega načela dobesedno držali in zavrželi geografsko učno snov v dveh krogih. Ta razporeditev naj bi slonela še na naslednjih psiholoških in metodičnih ugotovitvah:

1. Pouk geografije mora sloneti na neposrednem opazovanju in postopoma preiti na posredno opazovanje s pomočjo karte, slike in drugih ponazoritev, ki naj bi nam dale predstave o oddaljenih področjih, ki si jih ne moremo ogledati.
2. Prostorska bližina je otroku tudi psihološko bližja in je lažje razumljiva.

Ti ugotovitvi sta napačni iz naslednjih razlogov:

1. Vsak učitelj geografije dobro ve, da pouk geografije nikoli ni temeljil na neposrednem opazovanju, saj za ekskurzije ni zadosti časa in ne denarja. V času modernega avtomobilizma otroci s starši ali prijatelji sicer spoznavajo okolje, obstoja pa odprto vprašanje, ki zahteva še posebnih raziskav, koliko ti izleti brez vodiča in brez opozarjanja na bistvene elemente dejansko pripomorejo k tvorjenju boljših predstav in oblikovanju pojmov.
2. Neposredna okolica je kvalitetno zelo različna in zahteva različno razvojno stopnjo (visoko razvita mestna aglomeracija - podeželska pokrajina).
3. Velik nesmisel je teza, da pomeni bližnji kraj tudi psihološko bližino. Kaj je učencem psihološko bližje, ni odvisno od krajevne bližine, temveč od aktualnosti. Velik del današnje mladine posluša radio, gleda televizijo, bere časopise, revije, itd. ter se s tem seznanja z različnimi problemi v različnih delih sveta. Zaradi tega smatram, da je današnji mladini psihološko bližji Vietnam kot Portugalska, bližji Izrael kot Transilvanija, bližja Nigerija kot Dobrudža itd. Ni torej vodilna samo prostorska bližina in interes, temveč problematika, sodobna dogajanja ter vzroki, ki povzročajo določene prostorske in politične procese.
4. Tudi psihološka akceleracija pouka glede na posamezne razvojne stopnje, o kateri je v moderni psihologiji toliko govora, se s pomočjo, ali na osnovi tehničnega razvoja močno spreminja in vodi k temu, da je ontogenetični razvoj interesov za okolje danes dosti širši, kot je bil v preteklosti. Zaradi tega sedanja razporeditev ni več popolnoma v skladu z otrokovimi interesi, odnosno jo s tem

vsaj ne moremo zagovarjati.

Iz tega lahko zaključimo, da sedanja razporeditev učne snovi regionalne geografije ni psihološko in metodično utemeljena, temveč sloni predvsem na tradiciji. Čeprav to vprašanje zahteva še temeljite študijske obravnave, je že sedaj znana vrsta negativnih posledic.

S tem ko obravnavamo regionalno geografijo ciklično (Jugoslavijo v 5. in 8. razredu osnovne šole ter v 4. razredu gimnazije, Evropo v 6. razredu osnovne šole in v 2. razredu gimnazije ter izvenevropske dežele v 7. razredu osnovne šole in v 3. razredu gimnazije, neracionalno izrabljamo čas, ki nam je na razpolago, ter zaradi obilice snovi ne moremo poglobljati učno snov tako, kot bi jo določena razvojna stopnja zahtevala. Ob sedanji razvrstitvi učne snovi še tako dober in zavzet učitelj geografije ne uspe "predelati" predpisano učno snov in si pri tem zagotoviti zadosti časa za ponavljanje, utrjevanje, vaje in terensko delo. Preobsežen učni načrt ga sili v naglico in površnost, zaradi tega nujno prevladujejo verbalne metode in dokaj pogosto tudi enak nivo obravnave učne snovi na osnovni in srednji šoli.

Obstoječa razporeditev geografske učne snovi sloni na tezi, da je jedro in krona geografije regionalna geografija. Zaradi tega so ji sestavljavci učnih načrtov dali prednost na vseh razvojnih stopnjah splošno izobraževalnih šol, misleč, da bo s tem geografija lahko največ prispevala k splošnemu učno vzgojnemu smotru. Pri tem pa smo pozabili, da je regionalna obravnava nekega predela lahko cilj ne pa izhodišče geografskega učnega procesa. Če hočemo učenca naučiti množenja, mora prej obvladati poštevanke, če hočemo, da bo reševal uporabne naloge, mora prej obvladati določene računске operacije. Mi pa smo obče geografijo, tako fizično kot družbeno, močno zanemarili in dali prednost regionalni geografiji in smo s tem podobni tistemu, ki bi od učencev zahteval smiselno branje, ne da bi jih prej seznanil s črkami in glasovi.

Kvarne posledice tega koncepta se čutijo že v petem razredu osnovne šole, ko obravnavamo domači življenjski prostor in domače probleme z otroci v starostni skupini (11 let), ki še ne omogoča neko poglobljeno spoznavanje in jim še ni mogoče jasno predočiti probleme posameznih področij, zlasti še zato, ker nimajo potrebnega znanja iz obče geografije. Tako že v petem razredu osnovne šole dokaj brezplodno zapravimo naš fond učnih ur za regionalno geografijo, medtem ko za spoznavanje osnov iz obče geografije nimamo časa.

Didaktika geografije mora z novo izbiro in razporeditvijo učne snovi racionalno izrabiti fond učnih ur ter odpraviti ekstenzivno prenatrpanost učnega načrta in omogočiti prevlado aktivnih učnih metod ter vzgoje geografskega načina mišljenja. Pri reševanju te naloge se pred nas postavlja dvoje možnih izhodišč; ki predstavljata obe skrajnosti, med njima je mogočih več

variant.

Po prvem izhodišču, ki bi ga lahko imenovali tudi enotni vertikalni sistem, bi vsak geografski pojem obravnavali samo enkrat, toda takrat bi morali učencem izoblikovati prave predstave. To izhodišče bi zahtevalo temeljite spremembe pri razvrstitvi snovi iz obče in regionalne geografije, da bi bila v skladu z učenčevim razvojno stopnjo. Pri tem bi bilo potrebno ovrednotiti vse geografske pojme, ki jih dobi otrok v prvih štirih letih obveznega šolanja in na tem graditi sistem nadaljnega geografskega izobraževanja. Za vsak pojem bi morali določiti, kdaj se obravnava ter v kakšnem obsegu in globini. Le na tak način se bi lahko izognili prenatrpanosti učnih načrtov ter odvečnemu ponavljanju snovi na enakem nivoju. Ker mora osnovna šola dati neko zaključeno splošno izobrazbo, bi moral regionalno geografski pregled po kontinentih vsekakor ostati, nesmiselno pa je ciklično obravnavanje Jugoslavije (5. in 8. r.). Fond učnih ur, ki bi se pri tem sprostil, bi moral biti namenjen pridobivanju pojmov iz obče geografije. Na drugi stopnji splošno izobraževalnih šol pa bi se morali odpovedati načelu, da spoznamo in obravnavamo vse dežele sveta (česar tako in tako nikoli nismo uspeli), to naj bi bila naloga osnovne šole. Razen obče geografije bi bilo smiselno obravnavati razne komplekse problemov, ki so zelo pomembni ali imajo vodilno vlogo na določeni stopnji družbeno ekonomskega razvoja ali v določenem okolju. S tem bi se težišče obravnave preneslo iz pregleda po posameznih državah na geografske regije (npr. problemi dežel v razvoju, problemi monokulturnih, rudarskih ali agrarnih dežel v razvoju, problemi visoko razvitih industrijskih držav, problemi alpskih dežel itd.) ki bi lahko obsegale eno ali več držav. Pri teh temah pa bi bilo potrebno obravnavati, odnosno izhajati iz domovine, v kolikor bi bilo to mogoče.

Drugo ekstremno izhodišče, za katerega se ogrevajo predvsem nemški geografi, zahteva, naj bi imel učitelj geografije v vseh razredih in na vseh razvojnih stopnjah povsem proste roke, toda v okviru naslednjih zahtev:

1. Pouk geografije naj bi na vseh razvojnih stopnjah obravnaval določene teme iz celega sveta. V vsakem razredu pa bi morali v določenem obsegu obravnati tudi domovino in sicer po določenih temah, ki bi jih obravnavali tudi v okviru Evrope in ostalega sveta.
2. Za izbiro posameznih tem bi služili naslednji kriteriji:
  - starostna in razvojna stopnja otrok ter razpoložljivo znanje iz drugih predmetov,
  - aktualnost v problematiki in možnost izrabe sredstev množičnega obveščanja (časopis, radio, televizija, zlasti televizijske šolske oddaje,

- časovna dostopnost učnih sredstev in virov.

3. Učitelj geografije bi moral posvečati posebno pozornost povezavi posameznih tem v določen sistem glede na sistematično zgradbo pojmov in glede na vidik nadaljnega geografskega izobraževanja. V ta namen bi moral voditi poseben dnevnik o obravnavani problematiki in zgradbi pojmov. Pri izbiri tem bi se moral učitelj ozirati na obravnavane teme in dopolnjevati "luknje" in snovno poglobljanje.

S tako razporeditvijo učne snovi se pojavlja vprašanje učbenikov in pomisleki o popolnem razpadu geografske učne snovi in o različnih programih na različnih šolah. Ta vprašanja bi zahtevala posebno obravnavo.

Nerešeno je tudi vprašanje izbora geografske učne snovi za razne strokovne in poklicne srednje šole. Ali naj bo geografska učna snov splošno izobraževalna s poudarkom na strokovni usmerjenosti, ki bo dijaku izoblikovala širše obzorje in geografski način mišljenja o potencialu, učinkih in posledicah določenega človekovega delovanja v ožjem in širšem prostoru, ali pa naj bo v posamezni vrsti strokovnih in poklicnih šol samo ustrezna posebna geografija, npr. na srednji medicinski šoli medicinska geografija, na ekonomski ekonomska geografija itd.

Nič manj pa ni potrebna didaktika geografije za višje šole in fakultete. To potrebo lahko utemeljujemo z dveh vidikov. Pedagoške akademije in fakulteta vzgajajo učitelje geografije za osnovno šolo. Obstaja pa odprto vprašanje, ali je vsebina in globina usposabljanja bodočih učiteljev geografije enaka. Če je nivo enak, potem ne sme biti ovir za prehod iz ene na drugo ustanovo. Ta potreba po didaktični vsklajenosti programov ni in ne more biti samo stvar posameznih ustanov, temveč je splošno družbenega interesa z vidika racionalizacije študija in z vidika kvalifikacij učnega osebja, ki bo vzgajalo bodoče rodove.

#### KDO NAJ BI RAZVIJAL DIDAKTIKO GEOGRAFIJE

Didaktika geografije ni povezana samo z načini mišljenja, ki ga zahteva sodobna geografska znanost, temveč je tudi po svojem sistemu, vsebini in zgodovini del geografske znanosti. Vsak univerzitetni učitelj geografije, ne glede na njegovo specialno usmeritev in ne glede na njegove osebne interese mora zastopati celotno geografijo; najprej mora biti geograf, šele potem specialist v posamezni panogi geografske znanosti, zato je za didaktiko geografije soodgovoren. Izkušnje doma in v tujini kažejo, da je položaj geografije ter vsebina in kvaliteta učne snovi močno odvisna od prej navedene zahteve.

Didaktiko geografije po mojem mnenju lahko raziskuje-

jo in razvijajo samo v znanstvenih geografskih ustanovah, kot je primer z metodologijo, so pa velike razlike.

Če ob zaključku skušamo strniti svoje misli, lahko ugotovimo naslednje:

- Metodološka dela skoraj povsod prihajajo izpod peresa najboljših znanstvenikov. Pišejo jih predvsem posamezniki, ki imajo veliko svobodo pri izbiri vidikov in izhodišč raziskave. Pri didaktiki geografije je drugače. Tu je nujno potrebno skupinsko delo geografov, pedagogov in psihologov, njihovo delo pa mora biti pod stalno kontrolo prakse in družbenih zahtev. Vsak izsledek bi moral biti povezan in preverjen v praksi. Kar kemikom pomeni laboratorij in medicincem klinika, to naj bi nam pomenil preizkus, ki bi ga izvajali najboljši učitelji geografije v različnih socialno ekonomskih miljejih. Pri tem pa bi morali postaviti jasne meje med didaktiko in metodiko geografskega pouka. To bi bil prvi korak k odpravi šolske in znanstvene geografije in k dvigu kvalitete pouka.
- Pouk geografije v splošno izobraževalnih in strokovnih šolah prihaja v vedno večjo krizo in to ne samo pri nas, temveč v večini evropskih dežel. Eden izmed glavnih razlogov je dejstvo, da smo se desetletja, ali bolje rečeno, celo zadnje stoletje ukvarjali predvsem z metodiko geografije, to je z načini posredovanja učne snovi, medtem ko je ostala didaktika geografije, ki se ukvarja z vzgojno vrednostjo geografskega učiva, t.j. z izbiro in razvrstitvijo učne snovi, popolnoma zanemarjena.

- Didaktika geografije, ki naj bi reševala ta vprašanja, kot znanstvena disciplina še ni razvita, lahko bi rekli, da sploh ne obstaja. Razvila se bo lahko šele takrat, ko bo rešen njen položaj v sistemu geografskih znanosti in bodo ustvarjene določene organizacijske oblike, ki bodo dale možnost tesnega sodelovanja med geografi, znanstveniki, Zavodom za šolstvo, pedagogi, psihologi in določeno skupino učiteljev geografije na različnih stopnjah splošno izobraževalnih in strokovnih šol.

- Osnovno izhodišče za dvig kvalitete pouka geografije je razvoj didaktike geografije kot posebne znanstvene discipline geografske znanosti. Didaktika geografije mora teoretično in praktično kritično ovrednotiti načela splošne didaktike in njihovo ustreznost didaktiki geografije ter kritično ovrednotiti tako tista načela in principe, ki ne ustrezajo več današnjemu razvoju naše znanosti in današnji življenjski stvarnosti, kot tista, ki sploh nikoli niso ustrezala in so bila vedno neuresničljiva.

Uporabljena literatura:

1. Učni načrti za osnovno šolo, gimnazijo in srednje strokovne šole.
2. B. Steinlein V. Kreibich: Wie erneuern wir die Schulgeographie. Geographische Rundschau.6.1969. Braunschweig.
3. W.Sperling: Die Stellung der Didaktik der Geographie. Geographische Rundschau 3-1969, Braunschweig.
4. P.Muller: Zum pädagogischen Standort der Erdkunde. Geographische Rundschau 3-1969. Braunschweig.

Simona Pirš

## Nekateri geografski vidiki železarstva v Sloveniji \*

Današnja prostorska razmestitev črne metalurgije je večinoma rezultat pogojev, ki so veljali v času nastanka te industrije. Pogoji lokacije se v času spreminjajo, medtem ko se lokacija, posebno bazične indu-

strije, ki vsebuje velike naložbe denarnega in fizičnega kapitala in je zato težko premakljiva, le težko spreminja ali celo ukinja. Enkratno izbrana lokacija ima torej dolgotrajne posledice. Zato je za razumeva-

\* Referat na VIII. zborovanju slovenskih geografov na Ravnah septembra 1969. leta.