

### GEOGRAFIJA IN USMERJENO IZOBRAŽEVANJE

V naši geografiji se je nakopičilo več vprašanj, ki bi jih bilo treba skrbno pretresti, nanje tehtno odgovoriti in se po teh spoznanjih tudi ravnati, če hočemo, da bodo naša pedagoška in druga prizadevanja uspešnejša. Nekatera od teh vprašanj so temeljna, saj posegajo v bistvo geografije, pomembna pa so še druga med njimi tudi tista, ki se nanašajo na njeno uporabo, saj se ena in druga med seboj tesno prepletajo. Tako je tudi vprašanje o pomenu, ki naj ga ima geografija v usmerjenem izobraževanju. Gre sicer za tradicionalno pedagoško aplikacijo a ta naj bi bila poslej v marsičem drugačna.

Reforma srednjega šolstva, kakršna poteka pri nas, je nedvomno globlja od vseh dosedanjih. Zato je razumljivo, da je skušala v temeljih pretresti in družbeno ovrednotiti celotno šolo in vse v njej zastopane stroke oziroma njihove vzgojnoizobrazbene celote.

Vprašanje pa je, ali smo se geografi tega dovolj zavedali. Pomislek je upravičen, če sklepamo po tem, kako smo pripravljali in oblikovali naše učne načrte in kako smo se skušali dokopati do novih oziroma izpopolnjenih vzgojnih in izobrazbenih vrednosti, ki naj jih sodobna geografija v usmerjenem izobraževanju ima in jih tudi uveljavi.

Pri reformiranju srednje šole so bila doslej najbolj v ospredju prizadevanja, kako dognati obseg in vsebino skupne vzgojnoizobrazbene osnove usmerjenega izobraževanja. Šlo je za oblikovanje splošnoizobrazbenega standarda, ki naj bi ga bili deležni vsi, ki se po končani osnovni šolivključijo v usmerjeno izobraževanje. Gre torej za skupno izobrazbo, preden se na tej stopnji šolanje razveji na različne usmeritve.

Razumljivo je, da so prišla v pretres vsa vzgojnoizobrazbena področja srednje šole, v prvi vrsti gimnazije, tudi tista z najstarejšo tradicijo, med njimi seveda tudi geografija.

Ker družba postavlja pred usmerjeno izobraževanje vrsto izhodišč in zahtev, gre v bistvu za to, kako posamezne stroke zmorejo tem težnjam prisluhniti in kako jih zmorejo v svojih programih uresničiti. Najprej je bilo torej od strok samih odvisno, kako se bodo v usmerjenem izobraževanju uveljavile glede na to, kaj in koliko lahko k takemu vzgajanju in izobraževanju prispevajo ne samo ožje, stvarno, strokovno, temveč tudi širše, miselno, idejno.

Pri teh prizadevanjih geografi doslej, žal, nismo bili kdove kako uspešni. Zato tudi delež, ki ga geografija v usmerjenem izobraževanju trenutno ima, ni tak, kakor bi ga v sodobni vzgoji in izobrazbi nedvomno lahko imela in uresničevala.

Neuspešnost teh prizadevanj je posledica različnih vzrokov - notranjih in zunanjih. Prvi so nedvomno prvotni, in ker so odvisni od nas samih, jim velja posvetiti nekaj več pozornosti, seveda z ustvarjalnim namenom.

Očitno je, da si še vedno nismo na jasnem o pomenu in vlogi, ki naj ju uveljavi geografija v usmerjenem izobraževanju. Zato je razumljivo, da tega tudi nismo znali ustrezno prikazati in še manj uveljaviti. Navsezadnje tega tudi ni mogoče izoblikovati brez osnovnega in skupnega, resnično pretehtanega, sodobnega koncepta stroke, iz katerega naj šele izvirajo posamezne aplikacije, tudi pedagoška. Takšna prizadevanja so bila tudi v zadnjem času, vendar so ostala preveč enostranska, neizdelana in osamljena, čeprav so skušala zajeti tudi študij geografije na univerzi (13, 14, 15, 16, 17, 6).

Zato je razumljivo, zakaj je brez ustrezne zasnove ostajal tudi geografski učni načrt za usmerjeno izobraževanje (1, 2). Tudi po njem so družbeni organi presojali vzgojnoizobrazbeni pomen geografije ter slednjič odločali o obsegu njenega izobraževanja na tej stopnji šolanja.

Neustreznost tega učnega načrta ni samo odraz neenotnosti glede osnovnega koncepta naše stroke, temveč je tudi posledica premalo učinkovite organiziranosti slovenskih geografov nasploh, pri reformnih prizadevanjih pa še posebej.

Skrb za geografijo v usmerjenem izobraževanju smo namreč preveč prepustili maloštevilnim sicer prizadevnim šolnikom oziroma metodikom, premalo pa je pri tem sodelovala stroka kot celota. To toliko bolj bode v oči, ker je bilo pri drugih strokah v marsičem drugače. Prezreti namreč ne smemo, da je sedanja reforma bistveno temeljitejša in širša od dosedanjih. Od posameznih ved je zato terjala vsestransko zavzetost in temeljit pretres lastnih izhodišč, miselnih pogledov, metodoloških načel in vsega, kar je v zvezi ne samo z vzgojnoizobraževalno aplikacijo, temveč tudi s stroko samo.

Nazoren primer zavzetosti in ustvarjalnosti so prizadevanja zgodovinarjev, ki so za potrebe usmerjenega izobraževanja fiziognomijo svoje stroke ves čas skrbno izpopolnjevali in poglobljali, kakor zgovorno pričajo spreminjajoči se koncepti njihovih učnih načrtov iz zadnjih let, še posebno v primerjavi s tem, ki so ga izoblikovali nazadnje, sredi lanskega leta. Tu gre dejansko za pomembne spremembe. Le mimogrede naj omenim, da so zgodovinarji svojo tradicionalno politično zgodovino razširili na celovito zgodovino človeške družbe z mnogo večjim ali povsem novim poudarkom na širših družbenih, ekonomskih in drugih izhodiščih ter pogledih (1, str.145-162). Tako so pouk zgodovine zasnovali mnogo bolj sodobno in kompleksno kot doslej. To je še posebno poučno za geografa, saj je ravno glede kompleksnosti med nami največ razhajanj.

Posodobljeni učni program za zgodovino nas še posebej zanima, ker je v marsičem bližji geografiji kot doslej, saj se z njo ne samo stika, temveč se tu in tam tudi prepleta. Zato bo povezovanje obeh predmetov v usmerjenem izobraževanju lahko mnogo širše. Še več, učni načrt za zgodovino to povezavo neposredno upošteva, kar je tudi splošna težnja usmerjenega izobraževanja (t.i. medpredmetnost). Žal pa geografija, ki bi povezavo z različnimi predmeti lahko najbolj uveljavila, pušča to v nemar. Zgodovina pa, nasprotno, gradi svojo snov na stvarnem znanju geografije, posebno ekonomske, kar načrt izrecno omenja (1, str. 160, 162). Naš program pa ni zasnovan tako, da bi temu kdove kako ustrezal (1, str.165-173).

Zanimivo je, da zgodovinski pouk postavlja močno v ospredje kartografsko metodo, morda celo bolj kot geografski. Lahko bi celo rekli, da gre kratkomalo za zgodovino pred zemljevidom. In kar je še posebno pomembno, ta program odpravlja evropocentrično mišljenje in gledanje (1, str.160-161). Nedvomno gre za bistvene spremembe, zato tudi uspeh ni izostal. Drugo je, kako bodo to v usmerjenem izobraževanju uresničili. Toda načrti in programi so tu.

Že sedaj pa je jasno, da pri vsem tem še zdaleč ne gre samo za vprašanje metode in didaktike zgodovinskega pouka, temveč za nov koncept stroke same. Zato je razumljivo, da so take spremembe lahko izpeljali samo s skupnim delom, s sodelovanjem šolnikov, raziskovalcev in univerzitetnih učiteljev. Navsezadnje so te spremembe logična posledica reformiranja zgodovine na sami univerzi (3, 4). Še več, videti je, da so šli pri usmerjenem izobraževanju celo dlje.

Vsega tega pa v geografiji ni bilo ali vsaj mnogo premalo. Pri izoblikovanju izhodišč in fiziognomije geografije v usmerjenem izobraževanju še zdaleč niso sodelovali vsi geografi, ki bi k temu lahko marsikaj pripomogli. Neugodno je bilo še to, da tudi geografsko društvo in geografska enota filozofske fakultete nista obravnavala učnih načrtov, temveč so dajali pripombe le posamezniki. Toda tudi o teh mnenjih ni bilo prave razprave. Učni načrti so tako nastajali v ožjem krogu. Z njimi so sicer bili seznanjeni geografi po šolah, ki pa so se povečini zmotno zanašali na geografe z univerze. In tako je bil krog neuspešnosti sklenjen.

To je lahko le pojasnilo, zakaj naši učni načrti niso takšni, kot bi lahko bili, in zakaj v drugem letniku usmerjenega izobraževanja niso obveljali oziroma je geografija v tem letniku izpadla iz skupne programske osnove.

Enotnost srednjega šolstva v sistemu usmerjenega izobraževanja pomeni za nekatere šole, npr. gimnazije, vsebinsko osiromašitev skupne vzgojnoizobraževalne podlage, za druge, npr. poklicne šole, pa obogatitev. Slednje naj bi veljalo po podatkih Zavoda SR Slovenije za šolstvo za večino, to je približno za štiri

petine dijakov (1, str. 5). Toda za geografijo to skoraj ne velja.

O tem, kakšno naj bo razmerje med skupnim in razčlenjenim izobraževanjem, je bilo precej tehtanja. To vprašanje pa je za geografijo še posebno pomembno, bolj kot za druge stroke. Sprva je prevladovala misel, da naj skupna osnova obsega prva dva letnika v celoti, usmeritve pa naslednja dva. Razmerje naj bi bilo časovno enakovredno.

Glede na to so bili za posamezne predmete pripravljeni tudi učni načrti. Po teh naj bi bila v prvem letniku obča geografija in v drugem geografija Jugoslavije - v vsakem po 70 ur ali dve uri tedensko.

Splošnoizobraževalni predmeti naj bi se sicer nadaljevali tudi v naslednjih dveh letih, vendar ne za vse dijake, temveč samo znotraj posameznih usmeritev. Geografija naj bi se nadaljevala v šolah družboslovne smeri.

Kasneje je oživiljala druga zamisel, po kateri naj bi bila skupna osnova le v prvem letniku, v preostalih treh pa usmeritve. Slednjič je obveljalo vmesno stališče: medtem ko je prvi letnik v celoti izpolnjen s skupnim programom, je drugi le deloma. V drugem letniku se namreč nadaljuje nekaj manj kot polovica predmetov iz prvega leta. Od 14 predmetov se jih v drugem nadaljuje šest (slovenski jezik, zgodovina, samoupravljanje s temelji marksizma, obramba in zaščita, telesna vzgoja ter osnove tehnike in proizvodnje). Tako odpade v prvih dveh letnikih tri četrtine vseh ur na skupne predmete in četrtina na usmeritvene (1, str.27).

Predmeti, ki so omejeni na prvo leto, nimajo enakega obsega. Dva imata po 105 ur ali 3 ure tedensko (tuj jezik, matematika), pet pa po 70 ur ali 2 uri tedensko. Med temi je tudi geografija. Poleg nje so še fizika, kemija, biologija in umetnostna vzgoja.

Med štirimi družboslovnimi predmeti pa se edino geografija ne nadaljuje v drugem letniku. Drugi trije predmeti (samoupravljanje s temelji marksizma, zgodovina, obramba in zaščita) imajo dvakrat večji obseg, vsak po 140 ur (1, str. 27).

Geografija je tako med vsemi predmeti usmerjenega izobraževanja najbolj okrnjena. Med petimi strokami, ki so v usmerjenem izobraževanju omejene na prvo leto in imajo enako število učnih ur (po 70), je namreč doslej edino geografska izobrazba tekla v gimnaziji vsa štiri leta. Glede na to je med temi, še bolj pa med drugimi predmeti najbolj nazadovala.

Navsezadnje je razumljivo, da je nove predmete moč vpeljati v šolo le na račun dosedanjih, kajti skupnega učnega obsega ni mogoče širiti. Ni pa utemeljeno, da so najbolj skrčili prav geografijo. Še zlasti zato ne, ker o tem ni nikakršne analize ali stvarne utemeljitve in gre očitno za vnaprejšnje, mehanično rezanje. A o tem še kasneje.

Zaenkrat naj omenim le to, da bi z vsebinske strani pričakovali ravno nasprotno, kajti celotna idejna zasnova usmerjenega izobraževanja naglašja širino, povezovanje, kompleksnost, življenjskost in druge poteze, ki so za geografijo še posebno značilne. Imam celo vtis, kakor da bi bili osnovni smotri usmerjenega izobraževanja pisani nalašč po naši stroki. Zato menim, da bi jih geografija lahko zelo uspešno uresničevala. Spomnimo se samo na eno izmed osnovnih izhodišč usmerjenega izobraževanja, ki pravi, da je treba učencem omogočiti razumevanje "dialektične celovitosti razvojnih zakonitosti narave, družbe in človeka" (1, str.12) in da naj celotni vzgojnoizobraževalni program teži k povežovanju vzgojnoizobraževalnega dela in k preraščanju zaprtosti tega dela v okviru posameznega vzgojnoizobrazbenega področja ali predmeta (1, str.10). Prepričan sem, da lahko geografija s svojo širino pri tem odigra pomembno vlogo. Pri doseganju celovitosti znanja ter pri organskem povezovanju raznovrstne vsebine pa lahko to zelo uspešno uresničuje ravno geografsko izobraževanje. Zato je toliko večje neskladje med celotnim duhom in osnovno težnjo skupne programske osnove usmerjenega izobraževanja ter nesorazmerno skromnim deležem, ki je odmerjen geografiji.

Zakaj je do tega prišlo? Očitno tudi zato, ker so geografijo presojali po starih, preživelih predstavah, ne pa po sedanji razvitosti in možnostih, ki jih sodobna geografija nedvomno ima. Vzroki pa so tudi na naši strani, ker smo v naših učnih načrtih vse to premalo razvili in poudarili.

V primeri s klasičnimi šolskimi predmeti je geografija izgubila tudi še drugače. Medtem ko se drugi predmeti zaradi večje specialnosti naravno nadaljujejo v svojih usmeritvah - fizika, kemija, biologija npr. v naravoslovni - pa geografija zaradi svoje širine take možnosti nima.

Drugo vprašanje, ki se prav tako nanaša na našo stroko, je celotna zgradba vzgojnoizobrazbenega programa v usmerjenem izobraževanju (1, str.27). Njena skupna osnova je namreč razčlenjena na šest vzgojnoizobrazbenih področij: splošno kulturno (s tremi predmeti), matematično (en predmet), naravoslovno (tri predmeti), družboslovno (štiri predmeti), telesno in zdravstveno (dva predmeta) ter proizvodno-tehnično (en predmet).

Razvrstitev predmetov po teh področjih je za druge stroke morda smiselna, ne pa za geografijo, ki jo brez večje ali manjše prisile ni mogoče uvrstiti v nobeno od teh opredelitev. Kamorkoli jo namreč uvrstimo, njen pomen močno zožimo.

Vseeno so geografijo v ta sistem uvrstili, in sicer k družboslovni skupini predmetov, kar je seveda nerazumevanje njenega bistva zaradi njene usmerjenosti v preučevanje odnosov med naravo in družbo. Zato tudi ni čudno, da jo zaradi take uvrstitve vrednotijo enostransko in preozko. Enako neustrezno in utesnjeno bi seveda bilo, če bi jo šteli k naravoslovnim predmetom.

Če že upoštevamo uveljavljeno zgradbo, potem bi ji nemara še najmanj sile stori-li, če bi jo prišteli v splošno kulturno področje. Bolj smiselno pa je, da geografijo opredelimo kot posebno področje in ga imenujemo "prostorsko", če že ne kar geografsko. Med sedanjimi področji sta namreč dve, ki imata prav tako samo po en predmet, npr. matematika.

Ne gre pa samo za geografijo in njeno uvrstitev med družboslovne predmete, temveč za širše vprašanje o smiselnosti delitve predmetov na področja sploh, saj je to nepotreben odraz preživele delitve znanosti, kar po nepotrebem prenašamo v reformirano srednjo šolo (19). V znanosti smo glede toge delitve na naravoslovne in družboslovne vede čedalje bolj kritični in zato tako razmejevanje vse bolj rahljamo in opuščamo, kar dokazuje med drugim rast novih interdisciplinarnih ved in ne nazadnje prostorske vede. Zato je vprašljivo, ali je bilo potrebno uvajati take in podobne delitve v usmerjeno izobraževanje. Da so sestavljalci imeli s tem težave, spoznamo že po tem, da so razvrščanje predmetov spreminjali, saj je v prvem osnutku iz 1977. leta drugačna delitev, kakor je sedanja (1, str. 27; 2, str.5).

Delitve predmetov na področja ne smemo omalovaževati, saj ni samo formalna ali organizacijska, temveč je očitno vplivala na njihovo vrednotenje.

Posredna posledica tega, da so geografijo uvrstili med družboslovne predmete, je tudi ta, da je ostala brez ekskurzij, kar je seveda nesmisel, ki ni z ničemer utemeljen.

Vsa izobrazbena področja, razen matematičnega, imajo namreč skupne dejavnosti, imenovane bodisi kulturne, naravoslovne, obrambne in telesnovzgojne. V vsakem letu obsegajo po pet dni. Pri teh dnevih, ki so namenjeni za razne ogledne in ekskurzije, so udeleženi vsi predmeti posameznega področja. Edino pri družboslovnem je drugače, kjer dnevi v celoti pripadajo le enemu predmetu, namreč obrambi in zaščiti. Zato so jih imenovali obrambne dejavnosti in ne družboslovne. Tudi to je pripomoglo, da je geografski pouk, ki je bil doslej po ekskurzijah najbolj značilen, takorekoč tradicionalen, ostal kratkomalo brez njih. Po tem bi utegnili sklepati, da neposredno spoznavanje domovine učencem v novi srednji šoli ni več potrebno. Naj ob tem pripomnim, da smo se že pred leti potegovali, da naj bi zaradi vsebinske in druge smotrnosti (medpredmetnost, kompleksnost, ekonomičnost) organizirali ekskurzije skupno z različnimi strokami, npr. z biologji, zgodovinarji itd. (18). Videti je, da je ta zamisel oživela, toda brez pobudnikov, kar je več kot ironično.

Geografija je torej tudi zaradi ekskurzij na slabšem kot drugi štirje predmeti, ki imajo sicer enako število ur in so prav tako omejeni na prvi letnik, a so pri omenjenih dnevih vendarle udeleženi. To velja za umetnostno vzgojo v okviru kulturnih dejavnosti in prav tako za fiziko, kemijo in biologijo v okviru naravoslovnih dejavnosti.

Teško je reči, kaj je dokončno pripomoglo, da je geografija ostala brez ekskurzij. Morda je vzrok tudi v tem, da jih v prvem osnutku geografskega učnega načrta iz 1977. leta sami nismo izrecno omenjali, ker smo jih šteli za samoumevne. Vendar je komisija po pripombah, ki so prišle iz šol in tudi od drugod, to kasneje dopolnila.

Toliko torej o odmerjenem obsegu geografije v skupni osnovi srednjega usmerjenega izobraževanja. V čem pa so v tem izobraževanju vsebinska vprašanja, kar je navsezadnje najpomembnejše?

V prvem letniku je zasnovana obča geografija. To je v bistvu enako kakor v sedanjem prvem razredu gimnazije, ko je splošna geografija izhodišče in podlaga za regionalno geografijo v naslednjih letih. V usmerjenem izobraževanju je ta snov verjetno izbrana iz dveh razlogov. V skupni osnovi naj bi bila obča geografija podlaga za geografijo Jugoslavije, ki je bila po prvotnem osnutku predvidena v drugem letniku. Ta snov naj bi bila istočasno tudi podlaga za regionalno geografijo v družboslovni usmeritvi.

Ker je kasneje iz skupne programske osnove izpadla geografija Jugoslavije, izgubi s tem smisel tudi obča geografija v prvem letniku. Geografijo Jugoslavije so črtali menda tudi zaradi tega, ker se prehitro ponovi glede na enako snov v osmem razredu osnovne šole, saj je vmes samo leto dni presledka.

Nesmiselno je, da se geografska izobrazba zaključi z občo geografijo, saj je ta izhodišče, ne pa cilj geografije. Smiselna bi bila kvečjemu zaradi nadaljnjega geografskega pouka v družboslovni smeri. Vseeno pa bi jo kazalo spremeniti in se ne morda zgledovati po občih zgodovini, ki je prav tako v tem letniku, ker je njen pomen v okviru zgodovine vendarle drugačen.

Kazalo bi razmisliti o tem, da bi občo geografijo zamenjali za geografijo sveta, morda z naslovom Svet kot celota. To bi bil namreč za učence, ki z geografijo v prvem letniku končajo, še najbolj smiselen zaključek geografskega izobraževanja. Še posebej, ker bi bilo to logično nadaljevanje regionalne geografije iz osnovne šole.

Seveda bi bilo treba zasnovati vso geografsko učno snov z vidika celote, torej hkrati za celotno šolanje, ne pa tako, da še danes pravzaprav ne vemo, kakšno bo geografsko izobraževanje v višjih letnikih srednjega usmerjenega izobraževanja.

Odprto je namreč vprašanje geografije v družboslovni smeri, kjer bo poslej njeno težišče. Po sedanjih predlogih sicer tudi v tej smeri ne bo več sklenjena in ne bo potekala vsa štiri leta. Glede na to, da v drugem letniku zavzema skupna osnova že polovico časa, je vprašanje, kako se bo v njem uveljavila. Vanj se lahko vključi kvečjemu kot usmeritveni predmet. Katera snov naj bi prišla v tem in naslednjih letih v poštev, pa je treba še skrbno pretehtati.

Opustiti pa tudi ne bi smeli prizadevanj za uveljavitev geografije kot fakultativnega predmeta z ustrezno naravnano snovjo.

Nerazčiščeno je nadalje vprašanje, kako zasnovati in uveljaviti geografijo v okviru drugih usmeritev. Tudi v tem pogledu so med nami še različni pogledi, a jih doslej še nismo uspeli pretresti. Medtem ko vidijo eni osnovno vrednost geografije v njeni splošni kulturni in izobraževalni vlogi, so drugi mnenja, da geografijo lahko uveljavimo le kot usmeritveni ali celo strokovni predmet, ki naj se čim bolj prilagodi osnovni fiziognomiji posameznih šol, npr. ekonomskim šolam kot ekonomska geografija, turističnim šolam kot turistična geografija, medicinskim šolam kot medicinska geografija itd. O tem bodo prav gotovo odločali predvsem interesi posameznih šol. Potrebno bo dogovarjanje, toda s pretehtanimi stališči.

Odveč je poudarjati, da je z vsem tem močno povezan tudi študij geografije na univerzi in da je zato treba vsa ta vprašanja obravnavati skupno.

Pri tem študiju pa ne gre samo za geografsko izobraževanje za potrebe splošne izobrazbe (v osnovni in srednji šoli), temveč tudi za študij geografije kot stroke. Upoštevati je treba, da se bodo za ta študij odločali dijaki po končanem srednjem usmerjenem izobraževanju ne samo s skromnejšo geografsko, temveč tudi splošno izobrazbo.

Druge stroke ne temeljijo tako nujno na vsestranski splošni izobrazbi kakor geografija. Zato bo reforma srednjega šolstva geografijo najbolj pretresla glede na to, da ta razširja delež strokovne izobrazbe na račun splošne. Za številne stroke, posebno tehnične, to ni bistvena novost, saj so nekatere fakultete že doslej dobivale študente tudi iz srednjih šol ustreznih strok - strojna in elektrotehniška fakulteta npr. iz srednjih tehniških šol itd. Tudi odslej jih bodo dobivale iz enakih smeri usmerjenega izobraževanja, še vedno pa tudi iz naravoslovne. Podobno velja za študij matematike, fizike, kemije, biologije, ki se bo logično opiral na naravoslovno smer srednješolskega izobraževanja, študij sociologije in zgodovine na družboslovno smer itd.

Pri geografiji, ki se pri svojem študiju v enaki meri naslanja na širšo srednjo izobrazbo, pa je drugače. Toda odslej se bo morala opirati praktično le na družboslovno smer, ki bo imela geografijo sicer približno v enakem obsegu kot dosedanja gimnazija, zato pa bo po naravoslovni izobrazbi bistveno skromnejša, kar študiju geografije ne bo v prid.

Odpira se torej vrsta vprašanj, o njih pa smo doslej vse premalo razmišljali. Morda bo najpomembnejše to, kako izpopolniti naravoslovno znanje bodočih študentov geografije. In kako omogočiti ta študij tudi dijakom drugih smeri usmerjenega izobraževanja, ki bodo praktično brez srednješolske geografske izobrazbe. Toda tudi za študente družboslovne smeri bodo težave zaradi naravoslovnih in drugih pomožnih predmetov - matematike, statistike, meteorologije, geologije - ki so sestavni deli geografskega študija. Še večje težave pa bodo zaradi družboslovnih pomožnih predmetov za tiste, ki bodo prihajali na geografijo iz naravoslovne smeri usmerjenega izobraževanja.

Podobna vprašanja se odpirajo glede študija druge stroke zaradi dvopredmetnega študija na filozofski fakulteti. Študenti geografije bodo glede na svojo srednješolsko družboslovno podlago lahko enakovredno izbirali le med družboslovnimi strokami, npr. zgodovino ali sociologijo, medtem ko bodo povezave z naravoslovnimi in drugimi predmeti (tujimi jeziki, telesno vzgojo) še težavnejše kot doslej.

Sistem usmerjenega izobraževanja naj bi sicer omogočal horizontalno in vertikalno prehodnost, kar hkrati pomeni, da bodo geografijo na višji in visoki šoli načelno lahko študirali absolventi katerekoli srednješolske usmeritve, čeprav so geografsko izobraževanje zaključili že v prvem letniku. To naj bi bilo omogočeno z dopolnilnimi izpiti. Že sedaj je pravzaprav podobno (npr. sprejemni izpiti za absolvente različnih poklicnih šol), vendar izkušnje kažejo, da se ravno zaradi pomanjkljive splošne izobrazbe (čeprav geografsko znanje dopolnijo) taka usmeritev le izjemoma obnese. Pri tem pa ne gre le za geografijo, temveč tudi za drugo stroko. Ker je tudi ta družboslovna, bo za tiste, ki se bodo preusmerili, to dvojna obremenitev. Absolventom nedružboslovnih smeri bodo tako praktično zaprta vrata do geografskega študija na višji in visoki šoli, če nam ga ne bo uspelo ustrezno preurediti. Geografija na višji in visoki šoli bo morala poiskati poti za dotok absolventov iz različnih smeri usmerjenega izobraževanja, saj bo to koristilo tudi razvoju geografske znanosti.

Ena od pomembnih nalog bo nedvomno skrb za ublažitev enostranske usmerjenosti bodočih študentov bodisi v fizično geografijo, še bolj pa v družbeno geografijo, ki se bo nehote kazala že na samem začetku študija zaradi njihove družboslovne ali naravoslovne naravnosti, pridobljene v srednji šoli.

Za visokošolski študij geografije pomeni srednje usmerjeno izobraževanje glede na sedanjo gimnazijo dve do tri leta zgodnejšo opredelitev učencev, glede na druge šole pa eno ali dve leti kasnejšo. Z gimnazijskega vidika pomeni to hkrati manj splošne in več usmerjene oziroma strokovne izobrazbe, z vidika drugih šol pa obratno. Razlike med sedanjimi srednjimi šolami se bodo sicer zmanjšale in absolventi enakih smeri bodo imeli za študij geografije ožjo osnovo, absolventi drugih pa nekoliko širšo od dosedanje. V povprečju je to nemara koristno, dejansko pa so se za geografski študij doslej odločali predvsem gimnazijci. Zato je vprašanje, če se bodo odslej usmerjali nanj tudi absolventi drugih smeri. Vprašanje je tudi, kaj bo to zanje in za stroko pomenilo.

Pomembno pa je naslednje.

Ne glede na spremembe v usmerjenem izobraževanju se je srednješolska geografska izobrazba že doslej krčila. V zadnjih dveh desetletjih se je namreč obseg geografskega pouka v gimnaziji že trikrat zmanjšal:

- a) pred približno 20 leti je geografski pouk obsegal v vseh štirih razredih gimnazije 315 ur letno in je potekal sklenjeno ves čas šolanja (3-2-2-2);
- b) čez nekaj let se je pouk v celoti zmanjšal na 280 ur letno zaradi skrčenega obsega v prvem letu od treh tedenskih ur na dve (2-2-2-2);
- c) pred nekaj leti se je pouk ponovno zožil, tokrat na 244 ur; v vsakem od prvih treh letnikov se je namreč zmanjšal za četrtno, od dveh tedenskih ur na poldruugo uro (1,5-1,5-1,5-2), a je še vedno ostal sklenjen skozi vsa štiri leta;
- d) v usmerjenem izobraževanju - če seveda upoštevamo družboslovno smer, kjer bo poslej največ geografije - se bo geografski pouk še nadalje skrčil, predvidoma na 210 ur in tudi ne bo več sklenjen.

V prvih dveh letih usmerjenega izobraževanja bo odpadlo na geografijo le 3,2 odstotka vseh učnih ur, v skupni vzgojnoizobrazbeni osnovi (brez usmeritvenih predmetov) pa 4,3 odstotke.

V zadnjih dvajsetih letih se je torej obseg geografskega pouka v prvem razredu gimnazije, kjer je obča geografija, skrčil na polovico. S tem se je spremenilo tudi razmerje med občo in regionalno geografijo. Edino geografija Jugoslavije se v tem času ni zmanjšala, saj smo se z drugimi vred vseskozi zavedali njenega družbenega pomena. Zato je še manj razumljivo, da je ravno geografija Jugoslavije v celoti izpadla iz skupne osnove usmerjenega izobraževanja\*.

Ali se je družbeni interes za tovrstno izobrazbo v tem času zmanjšal? Dvomimo! Vzrok za krčenje je treba iskati prej v neustreznih družbenih odnosih posredniških struktur kakor kje drugje (birokratskih, tehnokratskih). Toda tudi sami bi morali odločneje, predvsem pa tehtneje zagovarjati in utemeljevati pomembnost geografskega poznavanja lastne domovine za vse učence srednjega usmerjenega izobraževanja.

Celotni obseg geografskega pouka se je v povojni gimnaziji zmanjšal za tretjino. Ožji obseg pa terja intenzivnejši pouk. Z usmerjenim izobraževanjem se je to vprašanje še zaostriilo. Tudi glede tega čakajo geografsko metodiko zahtevne naloge. Kajti manj časa, ki je na voljo, intenzivneje ga je treba uporabiti.

Kaj naj rečemo o samem geografskem učnem načrtu za prvi letnik usmerjenega izobraževanja? Kritične pripombe so tedaj, ko je bil v javni razpravi, ostale brez pravega odziva. Sedaj pri sestavljanju učbenika, je njegova nedorečenost še očitnejša. Zato bi ga morali ne glede na zamujeno temeljito pretresti, in to praktiki ter teoretiki skupaj.

Dopolniti bi ga morali že tehnično, saj tak, kakršen je, premalo upošteva čas. Zato je preobsežen, čeprav zaradi njegove ohlapnosti lahko marsikaj izpustimo. Preobsežen pa ni samo vsebinsko, temveč tudi metodološko. Aktivne delovne metode so sicer hvalevredne, so pa zelo zamudne. In to je treba upoštevati. Sploh pa z njimi ne gre pretiravati, kajti vsaka metoda ima dobre in slabe strani.

Bolj vprašljiv je načrt vsebinsko, predvsem zaradi neenotne, včasih tudi protislovne in nedomišljene zasnove. Kljub temu da hoče biti sodoben, je preveč analitično usmerjen, predvsem pa zanemarja teritorialno konkretizacijo geografskih pojavov, čeprav je to ena od osnovnih zahtev geografije. Učni načrt preveč zanemarja osnovne geografske zakonitosti, npr. širinsko conalnost. Sploh bi bilo treba odmerjeni čas preudarnejše izrabiti ravno zato, ker ga je malo. Zato bi kazalo geografsko izobraževanje usmeriti na osnovne zakonitosti geografskih

---

\*) To je toliko bolj boleče, ker se je ta pouk skrčil tudi v osmem razredu osnovne šole, in sicer za četrtno, od dveh ur tedensko na poldruugo uro.

pojavov oziroma kompleksov hkrati pa jih s kartografsko metodo sproti konkretizirati, kar bi bilo obenem geografsko in ekonomično. Če poznamo razširjenost pojavov, jih lažje vrednotimo, k temu pa načrt upravičeno teži.

V načrtu so še druge nerazčiščene stvari. Posredno namreč kaže na to, da regionalna geografija ni smoter (cilj) geografskega izobraževanja, temveč izhodišče. Zanikanje regionalnogeografskega koncepta na račun problemskega pa vodi le do obravnavanja posameznih pojavov, kar pa je očitno premalo, saj se na tak način ne dokopljemo do njihove celovitosti, pa naj jih osvetljujemo z najrazličnejših strani in povezujemo z različno geografsko razsežnostjo, od lokalne do svetovne. Vse to je kvečjemu občegeografski in ne regionalnogeografski prijem in še manj regionalnogeografska celovitost. Kajti naravni pokrajinski pojavi ne vplivajo na družbo posamično, temveč kompleksno in tudi družbeni pojavi vplivajo na naravo podobno. Zato je upoštevanje enih in zanemarjanje drugih neustrezno, pravzaprav deterministično (11).

Seveda pa je v učnem načrtu vrsta prizadevanj, npr. glede funkcijskega vrednotenja pojavov, problemskega pristopa, povezovanja domačega s tujim, ki jih kaže podpreti in razvijati. Navsezadnje gre za sodobna didaktična in druga spoznanja obče metodike in pedagogike. Pomisleki pa so zaradi tega, ker ta spoznanja prenašamo v geografijo premalo ustvarjalno in ne upoštevamo posebnosti naše stroke. V tem so slabosti. Odpraviti bi jih morali s skupnimi prizadevanji, pri tem pa se seveda ne bi smeli izogniti soočenju različnih mnenj.

Nikakršnega dvoma namreč ni, da je skupno izhodišče naših prizadevanj težnja, da bi geografija kar najbolj koristila vzgojnim in izobraževalnim prizadevanjem naše družbe. Do tega, kako to v naših razmerah uresničiti, pa se lahko dokopljemo le s skupnimi prizadevanji. Upravičeno pa dvomim, da je mogoče to doseči drugače kakor po lastni poti. Nekritično posnemanje trenutno konjunktornih smeri, ki naj bi geografijo uveljavile v družbi, je očitno kratkovidno in jalovo, pa naj gre za težnje po politizaciji, sociologizaciji ali ekologizaciji geografije. Menim, da se mora aktualnost, angažiranost in progresivnost geografskega izobraževanja kazati v sami vsebini, ne pa v obliki.

Zaradi pomanjkanja lastnega koncepta večkrat hlastamo le po zunanjem, zunanje pa prevzemamo nekritično ter si tako ustvarjamo zmedo in škodo v lastni stroki, namesto da bi geografske poglede in spoznanja kritično soočali z drugimi in sprejemali tisto, kar je boljše.

Zunanji odraz tega je terminološka ohlapnost. Različni izrazi sami na sebi ne pomenijo veliko, so pa značilni, ker kažejo na določeno miselnost. Eden od teh je okolje. O njem geografi na široko govorimo. Toda okolje je vse, z vsem se pa prav gotovo ne ukvarjamo. Za množico mikrobov je okolje tudi kapljica vode, v kateri živijo. Toda to ni naše okolje. Predmet geografskega preučevanja je lahko samo pokrajinsko ali geografsko okolje. Le o značilnostih tega okolja in o njegovem pomenu lahko geografija tudi strokovno, torej tehtno prispeva k takšnim ali drugačnim družbenim prizadevanjem - vzgojnim, izobrazbenim in praktičnim.

Podobno je s prostorom, ki ga prav tako kar naprej meljemo, povečini nekritično. Nekateri med nami trdijo, da je prostor tisto, kar preučuje geografija, da je to njen predmet. To je navsezadnje res, saj izven prostora ni ničesar, tudi geografskih pojavov ne. Toda to je vse presplošno, prostorov je več vrst, tako kot okolij. Črevesje je imenitno okolje in prostor za črevesno floro in favno, a tega geografi vendarle ne preučujemo, pač pa se ukvarjamo s tistim, ki ga označujemo za regijo, pokrajino oziroma za pokrajinsko sfero, če mislimo na vse pokrajine skupaj. Zakaj ga ne bi torej tako tudi označevali, da se s tem, če drugega ne, izognemo nesporazumom in očitkom, da se ukvarjamo z vsem mogočim.

Naj bom nazoren. Doslej še ne moremo odgovoriti na vprašanje, kako velik je slovenski prostor, koliko ga je namreč ne samo v širino in dolžino, temveč tudi v višino in globino, skratka koliko kubičnih kilometrov ima. Odgovor bi verjetno morali dobiti, ko pa s takimi oznakami očitno poudarjamo, da je Slovenija prostor in ne kaj drugega, kakor da bi s tem, ko rečemo Slovenija, zanikali njene prostorske razsežnosti.

Očitno je, da s prostorom močno pretiravamo. Vsepovsod nam ga res ni treba pri-  
tikati, saj navsezadnje tudi ne vzklikamo "Proletarci vseh prostorov, združite se!"



Če se povrnem k že omenjenemu načrtu, moram reči, da oznake, ki sem jih prej uporabil, ko sem govoril o občini in regionalni geografiji, pravzaprav ne drže docela, saj v prvem letu niti ne gre za občo geografijo v pravem pomenu besede in v naslednjih tudi ne za regionalno geografijo (v okviru družboslovne smeri namreč), ker je tu in tam pravzaprav v ospredju funkcijsko vrednotenje posameznih pojavov, čeprav kombinirano s primeri iz domačega kraja, Slovenije, Jugoslavije in sveta ali pa povezano s posameznimi vrstami in sklopi pojavov, npr. problemi tretjega sveta ali neuvrščenih dežel.

Vprašanje je, ali je taka obravnava geografskih pojavov zadostna, ali je to največ, kar lahko v geografski izobrazbi dosežemo. Mar ni za vsako aplikacijo - tudi pedagoško - vendarle nujno, da jo pojmujejo regionalno kompleksno. Drugi pomislek velja vprašanju, ali so v ospredju geografskega izobraževanja procesi ali njihovi pokrajinski učinki. Ali drugače, na kakšen način lahko geografija največ prispeva k poznavanju in razumevanju sveta ter aktivnemu odnosu do njega.

Ni moj namen, da bi načrt podrobno obravnaval. Bolj mi gre za spodbudo k razmišljanju in spremembam.

Zaradi skrčenega geografskega pouka v usmerjenem izobraževanju je razumljivo že večkrat zastavljeno vprašanje, ali ne bo v naslednjih letih preveč geografov.

Namesto odgovora naj navedem nekaj podatkov, ki kažejo, kakšno je sedanje stanje v slovenskih srednjih šolah, in sicer po reviji Organizacija in kadri (10).

Zanimiva je že starostna sestava srednješolskih profesorjev geografije: 3,3 % je upokojevcov, ki še poučujejo, 6,7 % jih ima manj kot pet let do polne delovne dobe, 9,9 % ima še 5 do 10 let, 17,8 % 11 do 15 let, 17,8 % 16 do 20 let, več kot dvajset let delovne dobe pa ima še 47,8 % vseh srednješolskih geografov.

V šolskem letu 1977/78 je na srednjih šolah učilo 164 geografov, kar je 3 % vseh srednješolskih profesorjev. Med vsemi šolskimi urami v tem letu jih je odpadlo na geografski pouk 2,5 %. Geografske ure pa so opravili učitelji kar 29 različnih poklicev oziroma sdrok. Od tega geografiji 70 % vseh ur, zgodovinarji 8,3 %, skupno torej 78,9 %, več kot petino geografskih ur pa so opravili negeografi. To statistično pomeni, da na srednjih šolah manjka približno petina ali okoli 36 geografov, da bi ves geografski pouk opravljali geografji. Takšna je torej podoba, če gledamo Slovenijo kot celoto.

Z usmerjenim izobraževanjem se bo v gimnaziji obseg geografskega pouka nedvomno zmanjšal. Nimamo pa pregleda, za koliko se bo povečal na nekaterih drugih šolah, npr. strokovnih, v šolah za učence v gospodarstvu itd. Toda po prvi presoji so deč, zelo malo. Medtem ko ima večina dvoletnih in triletnih strokovnih šol sedaj po 50 ali 60 ur geografskega pouka, ga bo v bodoče le za 10 ali 20 ur več.

Pri zmanjšanem obsegu geografskega pouka se postavlja vprašanje o obsegu snovi, ker vsega dosedanjega ni mogoče več obravnavati, tudi ne sistematičnega pregleda kontinentov, kaj šele dežel, zato je nujen izbor. Kaj in kako izbrati, kaj opustiti in kaj obdržati?

Geografija ima pri tem nemara večje težave kakor npr. fizika ali kemija, kjer so bistveni zakoni, izbrani primeri pa jih ponazarjajo. V geografiji niti približno ni tako. Poleg posploševanja, tipologije in zakonitosti je pomembna tudi individualnost krajev, pokrajin in dežel. Ne pravimo brez razloga, da, kar je povsod, v geografiji ni nikjer.

Pri izboru seveda ne kaže obdržati tistega, kar je enostavno, nazorno, lažje, temveč drugo, kar je značilnejše, zahtevnejše in bolj zapleteno - stvarno in miselno.

Močno pomembna je zlasti miselnost, sposobnost opazovanja, presojanja, vrednotenja in mišljenja sploh. Odveč je poudarjati, da gre pri vsem tem za dialektično mišljenje, saj je tudi najzahtevnejši način mišljenja.

Racionalizacija pouka naj gre predvsem na račun stvarnega gradiva, saj si različne podatke učenci lažje samostojno pridobijo kakor kaj drugega (s priročniki, leksikoni, statističnimi viri, zemljevidi in atlasih itd.). Poleg tega pa kopičenje prevelikega števila podatkov in dejstev hromi mišljenje. To je neustvarjalno znanje. Zato je pomembno, da razlikujemo med znanjem in uporabo znanja, kamor se težišče sodobnega izobraževanja vse bolj usmerja.

Težišče izobraževanja se prestavlja ne samo zaradi razvoja znanosti, temveč tudi iz življenjske nuje. Zato gre vse bolj za sposobnost življenjske uporabe znanja, za sposobnost opazovanja pojavov in procesov, iskanja podatkov, njihovega urejanja, vrednotenja in ustvarjalne uporabe.

Kaj je v geografskem izobraževanju najzahtevnejše in najpomembnejše? Nedvomno sinteza, kompleksnost, regionalnost. Za vse to pa je potrebna zanesljiva teoretična osnova. Zato tudi ne bomo zanemarjali geografskih zakonitosti, ki omogočajo razumevanje pojavov, procesov in teritorialnih kompleksov. Seveda pa tudi miselnosti ni brez stvarnega znanja. Kajti omejevanje na zakonitosti se lahko kmalu sprevrže v poenostavljena in neustrezna posploševanja, kar ni nič drugega kakor diametralno nasprotje faktografije. Zato je pomembno ravnovesje med podatki in dejstvi na eni strani in teorijo oziroma miselnostjo na drugi.

Ko spreminjamo geografsko vzgojo in izobraževanje, ne bi smeli zanikati pozitivnih dosežkov dosedanje geografije, pač pa jih razvijati, ne pa nadomeščati z nečim, kar bi bilo nemara še slabše od dosedanjega. Ko je klasična geografija uvajala nove pojme in smotre, smo vedeli, kaj pomenijo, pri današnji geografiji in njeni aplikaciji pa ni vselej tako.

Našo metodiko bo treba v marsičem izpopolniti. Medtem ko se je doslej trudila okoli tega, kako učiti druge, bo odslej pomembnejše to, kako naj učimo sebe, kako naj geografijo spoznavajo učenci sami.

Izkušnje na univerzi kažejo, da so vzroki za študijske neuspehe, posebno na začetku študija, pogosto v neustrezni tehniki in metodiki lastnega učenja študentov. V tem pogledu je vse preveč nestrokovnosti in ekstenzivnosti. So pa vzroki tudi druge, a o tem kasneje.

Zelo značilno je stališče, ki se je pojavilo pri razpravljanju o usmerjenem izobraževanju, češ, geografija je tako življenjska, da se njenemu izobraževanju v današnjem življenju ne moremo izogniti, saj nas časopis, radio, televizija in drugo dan za dnem seznanjajo z dogodki doma in po svetu.

Nekaj je nedvomno na tem. Opozorim pa naj na razliko med načitanostjo in izobrazbo. Medtem ko je prvo neurejeno znanje (razsuta kartoteka), je izobrazba zaradi svojih ustvarjalnih možnosti, ki jih da ravno teorija, nekaj bistveno drugega. Res pa je, da bi bilo treba vse vire, ki jih nudi današnje življenje, uporabljati v šoli ter jih obrniti v prid geografskemu izobraževanju.

Za današnjo geografijo so značilna protislovja, ki so v marsičem posledica njenega naglega razvoja, a tudi marsičesa drugega. Večkrat poudarjamo, da med geografsko znanostjo in "šolsko geografijo" ne sme biti razkoraka. Znanost in njena aplikacija sta dialektična celota. Danes pa je med njima neskladje, ki se je razvijalo približno po naslednjih treh stopnjah:

- a) Dve ali tri desetletja nazaj je bila za našo stroko značilna enotna geografija z odločilno vlogo regionalne geografije. Enako je bilo v šoli in obe sta se vsebinsko in miselno ujemali ter podpirali.
- b) V polpretekli dobi se je začela razvijati specializacija v stroki in prvo rahljanje njenega enotnega koncepta, medtem ko je v šoli še vedno prevladovala enotna oziroma regionalna geografija. Med njima je prišlo do prvih razhajanj.
- c) V sedanjosti pa v geografski znanosti prevladuje specializacija s precej razrahljanim oziroma neenotnim konceptom stroke ter težnja po tem, da se ji prilagodi tudi geografija v šoli, kjer še vedno prevladuje regionalna geografija. Šolska reforma je te težnje še okrepila in geografski učni načrti za

usmerjeno izobraževanje že kažejo v to smer, njej pa še nismo resno razpravljali. Dosedanja tehtanja pa so različna.

Ključno vprašanje je očitno regionalna geografija. Medtem ko v šoli, torej pri splošni izobrazbi, ta doslej ni bila nikoli sporna, je v znanosti zašla zaradi specializacije v krizo. Z njo se ukvarja čedalje manj geografov. O njihovi usmerjenosti zgovorno pričajo podatki za Jugoslavijo (20) in tako je še marsikje po svetu. Specializacija je razrahljala tudi geografsko kompleksnost in pojmovanja o njej so se začela razhajati. Regionalnogeografsko kompleksnost zamenjuje občegeografska oziroma bipolarna kompleksnost (19). Pri nas je S. Ilešič sicer med najbolj uglednimi in doslednimi zagovorniki oziroma teoretiki enotne geografije in s tem regionalne kompleksnosti, toda v praksi so posamezni geografi začeli ubirati druga pota, vendar brez posebne teoretske utemeljitve, kar je za znanost nenavadno. Pač pa je v pedagoški geografiji oziroma geografski metodiki skušal taka pota utemeljiti J. Medved (13, 14, 15, 16, 17). Medvedove težnje so po svoje logične, ker je skušal šolsko geografijo uskladiti z raziskovalno. Enotnost se seveda lahko doseže tudi drugače.

So pa še druga navzkrižja. Medtem ko se je univerzitetni študij geografije nekdanj ravnal predvsem po potrebah šole (srednje in osnovne), se je v zadnjih letih pedagoški študijski smeri pridružila tudi t.i. nepedagoška smer. Že vrsto let se namreč velik del diplomatov zaposli izven šol. To je v veliki meri povezano z razvojno stopnjo naše družbe oziroma s čedalje večjim pomenom, ki ga imajo prostorsko, regionalno in družbeno načrtovanje ter deležem, ki ga ima pri tem geografija. Nekateri geografi vidijo v tej smeri bodočnost naše stroke. Hkrati pa vidijo možnosti tudi v šoli, kjer naj bi geografijo uveljavili kot strokovni in ne splošnoizobraževalni predmet.

Značilno je, da enotno geografijo, njeno regionalnost in regionalnogeografsko kompleksnost zagovarjajo predvsem geografi, ki so sprva poučevali v šoli in se šele nato začeli ukvarjati z raziskovalnim delom, medtem ko se geografi, ki so se s tem delom začeli ukvarjati takoj po diplomu, bolj zavzemajo za specializacijo in nepedagoško aplikacijo geografije.

Tudi v tem so objektivni vzroki za razcepljenost in rahljanje skupnega koncepta stroke - nikakor pa ne edini. Vendar aplikacija ne more biti bistveno drugačna od stroke. Kriza geografskega izobraževanja je zato v marsičem posledica razmer v geografski znanosti sami. Stroka navsezadnje ne more biti eno, njena aplikacija, ki se od nje hrani in črpa iz nje ne samo stvarna, temveč tudi miselna izhodišča, pa drugo.

Za razvoj geografske metodike, ki nas tu najbolj zanima, se je v zadnjih letih najbolj prizadeval J. Medved, ki je izhajal iz nekaterih spoznanj geografske specializacije. Rešitev je iskal predvsem v problemski smeri, ki naj bi združevala elemente obče in regionalne geografije. Regionalna geografija naj ne bi bila cilj, temveč izhodišče geografskega izobraževanja, ker je po tem naziranju lahko le splošno informativna. V srednji šoli oziroma v usmerjenem izobraževanju naj bi se zato namesto nje uveljavila problemska geografija, to je obravnavanje posameznih pojavov, posebno tistih, ki so v današnjem svetu pereči, odprti, skratka problemski. Osvetljevali pa naj bi jih z vidika naravnih osnov oziroma "naravnega potenciala" in vidika družbe, torej v bipolarni kompleksnosti. Regionalni vidik naj bi bil po teh pojmovanjih zastopan kvečjemu s povezovanjem domačih oziroma bližnjih razmer s širšimi oziroma svetovnimi.

Ta prizadevanja so pri nas naletela na vrsto pomislekov. Deloma so bila objavljena v Geografskem obzorniku in Geografskem vestniku (8, 11, 12, 19). Vseeno pa bi jih kazalo celovito pretresti, nekatera stališča pa razvijati tudi še naprej.

Težave so v tem, da se z aplikacijo ne moremo uspešno ukvarjati, če ne sledimo razvoju stroke. Kdor ni strokovnjak, tudi dober metodik ne more biti. To pa je zaradi napredujoče specializacije čedalje težje. Rešitev je nemara v dobro organiziranem skupinskem delu, pri katerem pa naj bi poleg šolnikov oziroma metodikov sodelovali tudi raziskovalci oziroma specialisti in teoretiki.

Glede na nekatere pojave v zadnjem času ni odveč vprašanje, ali vzgojnoizobrazbeni pomen geografije narašča ali upada. Skušajmo odgovoriti najprej splošno.

- 1) Za razumevanje današnjega sveta, za katerega pravimo, da je čedalje bolj povezan in medsebojno odvisen, je prav gotovo treba o njem vedeti več kot kdajkoli poprej, če ga hočemo razumeti. Poleg tega so marsikateri problemi v svetu zaradi njegove povezanosti tudi naši problemi.
- 2) Po tehničnem, gospodarskem, političnem in drugem razvoju je svet čedalje bolj dinamičen in zapleten. Tudi zato moramo o njem vedeti več, da se v njem znajdemo in ustrezno ravnamo.
- 3) Živimo v dobi naglega razvoja znanosti in njene specializacije ter specializacije življenja sploh, kar pomeni obilico najraznovrstnejših podatkov, podrobnosti, poglobitev, najrazličnejših razčlenjevanj, posamičnih pogledov in delovanj itd. Skratka, poplava zelo heterogenih podatkov. Kaj je torej bolj naravno kot težnja po njihovi preglednosti, sintezi.

Ogromni znanstveni aparat sedanjosti se večinoma zgublja v specializacijah in subspecializacijah svojih strok, kaj malo pa je sposoben univerzalne sinteze. Geografija pa s svojo širino in naravnostjo v preglednost in sintezo lahko marsikaj prispeva k ravnovesju, ki je zaradi tega potrebno. Kajti upravičeno trdimo, da potreba po sintezi narašča. Navsezadnje sta si analiza in sinteza v dialektičnem nasprotju. Bolj ko razvijamo eno, bolj pogrešamo drugo. Ne trdim, da je geografija sposobna vsakovrstnih sintez, prav gotovo pa k temu lahko marsikaj prispeva. Zato menim, da je geografska izobrazba koristna tudi za današnji čas, vendar tudi bolj potrebna kakor nekdanj.

- 4) Odnos narava - družba je osnovna dialektika sveta. Ta odnos pa zaradi nagle preobrazbe geografskega okolja čedalje bolj sili v ospredje, v marsikaterem pogledu kar usodno. Geografija pa je veda, ki skuša na ta splet gledati kot na dialektično celoto, seveda v pokrajinskih razsežnostih in značilnostih. Na prvi pogled se morda zdi, da se z geografskimi pogledi na te odnose ni treba več ukvarjati, češ da so jasni. Dejansko so ti odnosi čedalje pomembnejši, ker se intenzivno razvijajo, so aktualni in geografija se mora z njimi stalno ukvarjati. O njih danes čedalje več razpravljajo na najrazličnejših področjih znanosti in prav tako v politiki, gospodarstvu ter javnosti sploh. Spomnimo se samo na varstvo geografskega okolja, ki je v bistvu problematika teh odnosov. Lahko rečemo, da še nikoli ni bilo zanje toliko zanimanja, saj doslej tudi niso bili tako razsežni, izraziti in pereči.
- 5) V praksi imamo opravka z zelo različnimi oblikami teh odnosov, od determinističnih, posibilističnih, nihilističnih in drugih, kar dokazuje, kako pomembna je tovrstna vzgoja, izobrazba in oblikovanje zavesti, ne pa samo praktični ukrepi.

Splošne okoliščine, objektivno vzeto, še nikoli niso v tolikšni meri pogojevale pomena geografske vzgoje in izobrazbe kot danes.

O pomembnosti geografije pa govorijo tudi posebni, naši razlogi:

- 1) Zaradi njene izvirne ureditve odločajo v naši družbi ljudje v mnogo večji meri o najrazličnejših stvareh, tudi glede poseganja v geografsko okolje in njegovo preobrazbo. K uspešnosti tega odločanje lahko marsikaj pripomore ravno geografija.
- 2) Če pa pomislimo na odprtost naše države in široko povezovanje s svetom, posebno z neuvrženimi deželami in deželami v razvoju, je očitno, da je to objektivno izredno velika spodbuda za širše geografsko spoznavanje najrazličnejših dežel in sveta ter naše vloge v njem.
- 3) Samoupravno planiranje gradimo od temeljne organizacije združenega dela in krajevne skupnosti naprej in v zvezi z njim spoznamo pomen regionalnega poznavanja krajevne skupnosti, občine, regije in države v celoti. Objektivno vzeto je tako poznavanje nedvomno v temeljnem družbenem interesu.

Če je kljub temu položaj geografije v šoli drugačen in če se geografsko izobraževanje celo krči, je to družbeno nelogično, za nas pa očitno znamenje, da smo v družbenih akcijah premalo učinkoviti. Navsezadnje je res absurdno, da v sosednih in drugih državah, bodi na eni ali drugi strani, odmerjajo spoznavanju svoje dežele več pozornosti kakor pri nas, kjer odločanje v mnogo večji meri pripada delovnim ljudem, s tem pa tudi odgovornost in potreba po poznavanju ožjega in širšega geografskega okolja.

Mislim, da je v osnovi najbolj nujno dvoje. Najprej moramo v strokovni akciji na široko in tehtno osvetliti družbeni pomen geografskega izobraževanja nasploh in v usmerjenem izobraževanju še posebej, v družbeni akciji pa ta pomen razgrniti in utemeljiti.

Na drugi strani pa je glede na trenutne okvire, ki so geografiji v usmerjenem izobraževanju odmerjeni, potrebno pripraviti resnično sodoben koncept geografskega izobraževanja in to z vidika celote, ter poskrbeti za vse, kar je za to potrebno - učbenike, priročnike, seminarje - da tako izobraževanje tudi uveljavimo.

#### L I T E R A T U R A

- 1) Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju. Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1979;
- 2) Skupna programska osnova v usmerjenem izobraževanju. Predmetnik in učni načrti (delovni osnutek). Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, oktober 1977;
- 3) Ferenc T., Cestrin F., Grafenauer B., Pleterski J., Stiplovšek M., Vprašanje o konceptu stroke - zgodovina (Podlaga za razpravo na filozofski fakulteti v Ljubljani), Anthropos, Ljubljana 1977, 5/6;
- 4) Učni načrti za študij zgodovine na Fil.fak. univerze v Ljubljani, Ljubljana 1978;
- 5) A.Lah, Ideološka vprašanja geografske znanosti, tipkopis, str.60, Ljubljana 1973;
- 6) Učni načrti za študij geografije na Fil.fak.univerze v Ljubljani, Ljubljana 1978;
- 7) S.Ilešič, Za regionalno kompleksnost v geografski teoriji in praksi, Geografski vestnik, XLV, Ljubljana, 1972;
- 8) S.Ilešič, Na rob razpravljanja o marksističnem izobraževanju pri pouku geografije in o novem učnem načrtu geografije za gimnazije, Geografski obzornik, 1974, 4, Ljubljana;
- 9) S.Ilešič, Načelna razglabljanja o geografiji v socialistični Evropi, Geografski vestnik, XLIX, Ljubljana, 1977;

- 10) D.Kidrič, Učitelji in učni program v srednjih šolah v SR Sloveniji v letu 1977/78 kot izhodišče za planiranje tovrstnih kadrov. Organizacija in kadri, 3-4, 1979, Kranj;
- 11) I.Gams, Regionalna geografija - vrh ali anahronizem metodične geografije, Geografski obzornik 1977, 1/2, Ljubljana;
- 12) I.Gams, Meje geografije v sistemu znanosti in v šoli, Geografski obzornik, 1979, 1-2, Ljubljana;
- 13) J.Medved, O novi orientaciji geografije kot učnega predmeta, Geografski obzornik, 1973, 1/2, Ljubljana;
- 14) J.Medved, Problemski pouk in transferna spoznanja v geografiji, Geografski obzornik, 1975, 3-4, Ljubljana;
- 15) J.Medved, Sodobna koncepcija didaktike in metodike geografije, Geografski obzornik, Ljubljana, 1975, 3-4;
- 16) J.Medved, Koncept geografije kot učnega predmeta v splošno izobraževalnih šolah, Geografski obzornik, 1978, 1-2, Ljubljana;
- 17) J.Medved, Osnovne postavke in didaktične reforme geografskog obrazovanja, Jubil.kongr.geogr.Jugoslavije 10, Beograd, 1979;
- 18) D.Radinja, Reformirajmo ekskurzijsko vzgojo, Sodobna pedagogika, 1955, 3-4, Ljubljana;
- 19) D.Radinja, Pogledi geografa na usmerjeno izobraževanje, Ljubljana, 1978, tipkopis;
- 20) D.Radinja, O kompleksnosti v geografiji in izven nje. Geografski vestnik, XLIX, Ljubljana 1977;
- 21) D.Radinja, Vpogled v jugoslovansko geografijo, Geografski obzornik, 1979, 1-2, Ljubljana;
- 22) E.Rojc, Prispevki k teoriji vzgoje v sistemu socialističnega samoupravljanja, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1978.