

PRIMERJAVA NEKATERIH ELEMENTOV ZUNANJE STRUKTURE GEOGRAFSKIH UČBENIKOV V RAZLIČNIH EVROPSKIH DRŽAVAH

Jurij Senegačnik

UDK: 371.67:91

COBISS: 1.04

IZVLEČEK

Primerjava nekaterih elementov zunanje strukture geografskih učbenikov v različnih evropskih državah

Primerjali smo 34 geografskih učbenikov iz 34 različnih evropskih držav. Pri tem smo se morali omejiti le na zunanjo strukturo učbenikov. Čeprav v Evropi ne obstajajo enotne šole pisanja geografskih učbenikov, so se pokazali obrisi nekakšnih modelov koncipiranja učbenikov. V tujih učbenikih najdemo tudi rešitve, ki jih v slovenskih ne poznamo. Po drugi strani pa v nekaterih od njih ni elementov, ki se v Sloveniji zdijo nepogrešljivi.

KLJUČNE BESEDE

didaktika geografije, didaktika, učbeniki

ABSTRACT

The comparison of some elements of the outer structure of geography textbooks in different European countries

In the article 34 geography textbooks from 34 different European countries are compared. We limited ourselves on the outer structure of textbooks. Although there is no unified school of writing geography textbooks, we have perceived the outlines of some models of creating the textbooks. In some European textbooks we can find the solutions unknown in Slovene textbooks. On the other hand in some European textbooks some elements are missing which seem to be indispensable in Slovenia.

KEY WORDS

didactics of geography, didactics, textbooks

AVTOR

Jurij Senegačnik

Naziv: prof. geografije in dipl. etnolog

Naslov: Modrijan založba, d. o. o., Mestni trg 24,
1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon: +386 (0)1 251 94 62

E-pošta: jure@modrijan.si

Na čem temelji naša primerjava učbenikov različnih evropskih držav.

Slovenski geografski učbeniki so se v zadnjih desetih letih precej spremenili. Vključevati so začeli določene elemente, ki smo jih prej lahko srečali le v tujih učbenikih. Prav zato se je pojavila potreba po primerjavi evropskih učbenikov, ki bi lahko služila tudi kot podlaga za utemeljitev (ne)vključevanja določenih elementov iz tujih učbenikov v naše. Pri naši primerjavi sem se omejil le na zunanjo strukturo učbenikov, saj je bilo to relativno lahko izvedljivo. Pri bolj poglobljeni raziskavi bi se moral seveda lotiti primerjave kakovosti besedil, ki so ključni element kakovosti posameznega učbenika. To pa je bilo že zaradi jezikovnega neznanja tolikih evropskih jezikov neizvedljivo. Čeprav je bila raziskava tako omejena, je dala zelo zanimive rezultate in porušila nekaj slovenskih stereotipnih predstav o »evropskih« učbenikih.

Pri primerjavi sem izhajal iz teoretičnih postavk slovenske in hrvaške literature, ki se ukvarja z didaktičnim oblikovanjem učbenikov (9, 14, 15, 17, 18). Po tej literaturi, ki je nekakšen izbor teoretičnih temeljev didaktičnega oblikovanja učbenikov pri nas, naj bi učbeniki imeli čim več od elementov, ki jih omenjam v nadaljevanju.

Vsak od njih naj bi se začel z uvodom, ki učenca seznanja z učbenikom. Besedilo učbenika naj bi bilo razdeljeno na glavna poglavja, poglavja in podpoglavja. Ta so lahko razdeljena na več nivojev, oštevilčena ali neoštevilčena itd. Na koncu naj bi bilo neko sintezno poglavje.

Sámo besedilo učbenika naj bi bilo razdeljeno na osnovno besedilo in dodatne vsebine. Poleg čisto »razvedrilne« vloge je njihov namen poglobljanje znanja, boljša ponazoritev s konkretnimi primeri, lahko gre za »geografske eksperimente« ali prave »študije primerov«, ki nudijo gradivo za pri nas manj uveljavljene oblike dela v razredu ipd.

Obširnejše dodatne vsebine so lahko v dodatku na koncu učbenika ali v obliki »posebnih strani« znotraj ali na koncu posameznih poglavij. Med osnovnim besedilom ali na koncu učnih tem ali poglavij (lahko tudi na koncu »študij pri-

merov») naj bi bile naloge oz. aktivnosti za urjenje večšin in vprašanja za različne oblike utrjevanja, ponavljanja in preverjanja znanja. Naloge so lahko ločene od vprašanj, lahko pa se z njimi prepletajo. Ključne besede, novi pojmi ali celo ključni stavki naj bi bili poudarjeni s posebnim (običajno polkrepkim) tiskom. Novi pojmi so lahko zbrani v »slovarčku« na koncu učne teme, poglavja ali celo knjige. Temu lahko sledi še poseben indeks na koncu knjige in seznam literature. Posebna učna tema je lahko zasnovana tako, da se v učbeniku izide na dve ali štiri strani. Posebni motivacijski »vložki« v obliki krajših besedil, fotografij ali vprašanj so lahko na začetku poglavij, ali celo na začetku vsake učne teme. Ravno tako ima lahko posamezno poglavje ali celo učna tema svoj krajši povzetek v obliki besedila, miselnega vzorca ipd. V podrobnostih bi pri nekaterih domačih, predvsem pa tujih učbenikih (zlasti britanskih, francoskih, španskih in portugalskih) našli še različne druge elemente, ki pa ne pomenijo pravzaprav nič drugega kot nadaljnjo razdelavo temeljev, ki izhajajo že iz naukov Komenskega. Nekateri učbeniki so lahko zasnovani kot »delovni učbeniki«. Pri nas jih pri geografiji ni, pač pa imamo delovne zvezke.

Nikjer v Evropi v učbenikih ni vseh naštetih elementov. Ponekod »shajajo« tudi brez nekaterih elementov (npr. nalog in vprašanj za ponavljanje), ki so v naših glavah (še) povsem nepogrešljivi.

Za primerjavo sem iz skoraj vsake evropske države vzela v roke primere novejšega učbenika (izdanega po l. 1994). Skupno je bilo to 34 učbenikov iz 34 držav. Njihov izbor je na koncu prispevka. Izpadle so le Islandija, Moldavija in Grčija ter žepne državnice, pri katerih nisem uspel dobiti nobenega novejšega primerka.

Vsi učbeniki so bili izbrani naključno, oziroma zato, ker so bili sploh dosegljivi. Pomanjkljivost vzorčenja je bila tudi v tem, da se zaradi razpoložljivega gradiva nisem mogel ozirati na starostno stopnjo (dobra polovica bi nekako ustrezala naši osnovni šoli). Takšen način vzorčenja seveda ni najbolj reprezentativni, vendar bi rezultati ob hipotetičnem pregledu vseh

obstoječih učbenikov v Evropi verjetno ne bili bistveno drugačni.

Ali lahko v Evropi govorimo o različnih modelih koncipiranja učbenikov? Znotraj skoraj vsake evropske države najdemo več založb geografskih učbenikov. Njihovi pristopi se tako kot v Sloveniji v podrobnostih razlikujejo, razlike pa najdemo tudi znotraj istih založb. Učbenik za 7. razred je lahko zasnovan nekoliko drugače kot učbenik za 8. razred tudi pri istih avtorjih ali založbi. Zato nikakor ne moremo govoriti o nekakšnih »nacionalnih šolah« geografskih učbenikov, čeprav lahko znotraj držav potegnemo tudi vzporednice in rečemo, da so npr. danski učbeniki precej drugačni od francoskih. Prav tako ne obstajajo šole pisanja učbenikov, ki bi bile vezane le na en del Evrope (npr. Zahodno Evropo). Vseeno pa se vidi, da imajo učbeniki v določenih delih Evrope več skupnih značilnosti. To lahko opredelimo kot obrise nekakšnih modelov koncipiranja učbenikov, ki so bolj razvidni le v nekaterih državah oziroma skupinah držav, številne druge pa imajo učbenike, ki so nekaj vmesnega in bi jih težko uvrstili v določen (pogojno rečeno) model.

Na podlagi analize so se mi tako pokazali obrisi naslednjih (pogojno rečeno) modelov: angleški, francoski (natančneje francosko-špansko-portugalski), italijanski, nemški, skandinavski (Švedska, Norveška, Finska), vzhodnoevropski (Rusija, Ukrajina, Belorusija), balkanski (Jugoslavija, Romunija, Albanija, Bosna in Hercegovina) in morda še pribaltski (Litva, Latvija, Estonija). Ostale države so razvile precej svoje pristope (npr. Bolgarija, Slovenija idr.), oziroma nekakšno zmes različnih modelov, pri čemer se bolj nagibajo k enim ali drugim. Bolj poglobljena raziskava bi seveda lahko te modele natančneje opredelila.

Rezultati raziskave. Tri četrtine pregledanih evropskih učbenikov ima na začetku uvod. Čeprav bi po teoriji na koncu morali imeti tudi nekakšno sintezno poglavje, ga v praksi nimajo. Pri učbenikih, ki obravnavajo zaokrožene vsebinske sklope, bi se to dalo izvesti. Marsikje pa učni načrti urednike in avtorje prisilijo, da v učbeniku združijo pravi »mozaik« različ-

nih ali celo nezdržljivih tem, za katere se sinteznih poglavij res ne da napisati.

Polovica učbenikov na začetku nima posebne predstavitve, v kateri bi bili opisno ali s shemo obrazloženi napotki za uporabo. Posebna shema je prisotna le pri približno desetini.

Besedilo učbenikov je razdeljeno na glavna poglavja, poglavja in podpoglavja. Njihovi naslovi so v štirih petinah primerov kratki, pri ostalih pa gre večinoma za kombinacijo krajših in daljših naslovov. Poglavja so marsikje označena s števkami, vendar je dosledna številčna klasifikacija tudi na nivoju podpoglavij prisotna le pri petini učbenikov. Pri dveh tretjinah je osnovno besedilo podano v enokolonskem besedilu, pri slabi tretjini v dvokolonskem, poznamo pa tudi učbenike s trikolonskim besedilom.

Pri skoraj polovici se poglavja ne začnejo s kakšnim posebnim uvodom, mislijo, sliko ali čim podobnim, kar naj bi služilo uvodni motivaciji. Pri tistih, ki to imajo, so rešitve zelo raznolike. Nekoliko večkrat se pojavi le kombinacija slike in besedila. Posebnega motivacijskega uvoda v posamezno učno temo pa kar 70% učbenikov nima. Pri ostalih se kot motivacija nekoliko večkrat pojavljata kombinacija besedila in slike ali pa uvodna vprašanja »za ogrevanje«. Še bolj izrazito je to pri povzetkih na koncu teme ali poglavja, saj jih več kot 90% učbenikov nima.

Posamezna učna tema je v nekaterih učbenikih predstavljena po sistemu »odprtih strani«, kar pomeni, da se vedno »izide« na dveh ali štirih straneh. Vendar so takšni učbeniki v veliki manjšini.

Če primerjamo odnos med prostorom za slikovno-kartografsko gradivo in za besedilo, smo še najbližje resnici, če rečemo, da se delež besedilnega dela s starostno stopnjo povečuje. Karte imajo praktično vsi učbeniki, skoraj devet desetih pa jih ima tudi različne risbe in grafikone. Dve tretjini učbenikov ima le barvne karte, ostali črno bele ali dvobarvne karte, lahko pa tudi kombinacijo barvnih in črno belih kart. Barvne fotografije ima 70% učbenikov, samo črno bele fotografije dobra desetina, ostali pa kombinirajo barvne in črno bele. Isto velja tudi za risbe, ki se pojavljajo pri skoraj devetih desetih učbenikov, še posebej pri fizični geo-

grafiji. Izredno malo je prikazov družbenogeografskih tematik v obliki stripa. Karte, grafiki, fotografije in ilustracije pri tretjini učbenikov sploh niso oštevilčene. Dobra tretjina jih ima oštevilčenje po zaporednih številkah prek celega učbenika, ostali pa znotraj posameznega poglavja, učne teme ali celo strani v učbeniku. Rešitve so torej zelo raznolike. Devet desetih učbenikov pod različnimi podatki ali kartami ne navaja nikakršnih virov.

Tabel je v učbenikih zelo malo. Vsaj kakšno tabelo s števkami imajo tri četrtine, tabelo z besedilom pa dobra polovica učbenikov. Pri dveh tretjinah tistih, ki imajo tabele, letnice statističnih podatkov niso posebej navedene. Tri četrtine učbenikov tudi ne pozna nekih posebnih kognitivnih struktur.

Pri obravnavanih evropskih učbenikih jih je slaba polovica (44,1%) brez dodatnih vsebin. Pri tistih, ki jih imajo, so od ostalega besedila večinoma grafično ločene s posebnim okvirom, z drugo barvo ali kakšno podobno rešitvijo. Pri dveh tretjinah primerov dodatnih vsebin lahko opazimo, da so napisane na novo, kot nekakšne samostojne vsebinske celote, pri slabi tretjini pa so v njih vključili izrezke iz časopisov, odlomke iz knjig, strokovnih člankov ipd. Pri polovici primerov so označene s kakšno posebno oznako v stilu »Ali veš?« ali kaj podobnega. Pri slabi polovici imajo te rubrike poseben naslov, ki napoveduje njihovo konkretno vsebino. Pri ostalih so rubrike brez konkretnih naslovov, ali pa se naslovi pojavljajo le deloma.

Velika večina učbenikov nima pravih študij primerov (*case studies*), kot jih poznamo predvsem iz angleških učbenikov, kjer je njihovo besedilo opremljeno tudi z vprašanji in aktivnostmi za učence. Tri četrtine jih tudi ne poznata »posebnih strani«, kjer cela stran ali celo več strani skupaj služi obravnavi neke (dodatne) posebne zaokrožene tematike.

Večina učbenikov ima pri osnovnem besedilu nove pojme, ključne besede ali cele stavke poudarjene s posebnim tiskom. Pri dveh tretjinah so tako poudarjene ključne besede ali novi pojmi. Glede njihovega števila ni posebnih pravil. Ponekod lahko v polkrepkem tisku na eni strani najdemo tudi 20 ali več besed,

drugod tri ali štiri, lahko pa so cele strani brez njih. Pojmi oziroma ključne besede se v obliki posebnega »slovarčka« ali »geslovnika« pojavljajo na koncu knjige pri 44,1 % učbenikov, ravno toliko pa jih je sploh brez posebne, vsebinsko in grafično ločene razlage pojmov. Zanimivo je, da ima zelo malo učbenikov pojme grafično ločene in razložene med samim osnovnim besedilom, na koncu poglavja ali učne teme, kot se to pojavlja v naših osnovnošolskih učbenikih. Več kot 70 % jih na koncu nima posebnega indeksa. Pri ostalih so v takšnem indeksu večinoma le obči pojmi brez geografskih imen.

Zelo pomemben del vsakega učbenika so naloge oz. aktivnosti za urjenje veščin, s pomočjo katerih učenec sam aktivno usvaja učno snov, jo konkretizira, utrjuje predznanje, ga povezuje z novo učno snovjo ipd. Poleg njih so v učbenikih različna vprašanja za utrjevanje, ponavljanje in preverjanje znanja. Meja med nalogami in aktivnostmi je v večini učbenikov zabrisana, oziroma se aktivnosti prepletajo z vprašanji, imamo pa tudi učbenike, ki poznajo zgolj vprašanja brez dodatnih aktivnosti. V nekaterih učbenikih je prav vprašanjem in aktivnostim namenjeno nadpovprečno veliko prostora. V grobem lahko ocenimo, da pri vsaj dveh tretjinah ta obseg znaša le četrtno ali še manj prostora. Skoraj polovica ima namreč v povprečju le eno do dve vprašanji na stran, popolnoma brez vprašanj oziroma aktivnosti pa je kar petina. Zanimivo je, da najdemo posamezne učbenike brez kakršnihkoli vprašanj v sedmih evropskih državah (Estonija, Latvija, Belgija, Nizozemska, Danska, Italija, Švica), med katerimi je nekaj najbolj razvitih. Pri dodatnem brskanju pa bi verjetno odkrili takšne primere še kje drugod.

Omeniti je treba tudi povsem nasproten poskus, ki so ga v 70. letih izvedli v Nemčiji. Izdali so namreč učbenik brez osnovnega besedila, zgolj s slikovno-grafičnim gradivom ter aktivnostmi in vprašanji za učence. Poskus se je seveda povsem izjalovil, saj se je jasno pokazalo, da se s takšnim učbenikom (če mu sploh še lahko tako rečemo) ne da delati niti v razredu, kaj šele doma. Zato so se v Nemčiji začeli vračati na bolj »normalne« oz. uveljavljene oblike.

Glede razporeditve teh aktivnosti oz. vprašanj znotraj učbenika so opazne zelo različne rešitve. Vprašanja in naloge so namreč lahko na začetku nove učne teme ali poglavja (kot motivacijski uvod), med samim besedilom oz. ob njegovem robu, na koncu učne teme, na koncu poglavja, ali pa je prisotna kombinacija dveh ali celo več rešitev. Pri dobri polovici učbenikov, ki jih imajo, se nahajajo na koncu učne teme ali poglavja. Ostali imajo drugačne rešitve. Opazimo lahko tudi to, da se aktivnosti za učenje v dvakrat večji meri pojavljajo že med samim besedilom ali ob robu besedila kot pa vprašanja, ki so bolj izrazito zgoščena na koncu učnih tem ali poglavij. Pri treh četrтинah učbenikov, ki imajo vprašanja, nivojska diferenciacija teh vprašanj ni posebej grafično označena. Najti je mogoče tudi primere učbenikov, ki imajo na koncu poglavja ali knjige posebne teste za preverjanje znanja. Konkretnih rešitev v nasprotju z nekaterimi učbeniki za matematiko v obravnavanih geografskih učbenikih ni.

Čisto na koncu si oglejmo še nekaj drugih elementov zunanje strukture. Številni regionalnogeografski učbeniki podajajo (na začetku ali koncu glavnega poglavja, poglavja, učne teme ali na koncu knjige) sumarne tabele osnovnih statističnih podatkov o posameznih celinah, državah ali celo regijah. Glede na to, da v tej raziskavi niso obravnavani le regionalnogeografski učbeniki, konkretnjših podatkov o prisotnosti tovrstnih tabel ni prav smiselno navajati. Zanimiv pa je podatek, da več kot devet desetin učbenikov med poglavji ali na koncu učbenika ne navaja nikakršne (uporabljene ali priporočljive) strokovne literature.

Pri pričujoči analizi sem se omejil predvsem na primerjavo tistih elementov, ki jih vsaj v približkih poznamo tudi iz naših učbenikov. Če bi kot izhodišče primerjave vzel nekatere tuje učbenike, predvsem tiste iz Zahodne in Južne Evrope, bi morala biti primerjava drugačna. V njihovih učbenikih so namreč nekateri elementi še dodatno razdelani, v mislih imam predvsem dodatne vsebine, ali pa je razdelitev na osnovno besedilo in dodatne vsebine vsaj za naše oči ponekod tudi bolj zabrisana.

Zaključne misli. Raziskava je pokazala, da obveznega »seznama« jasnih in obvezujočih

pravil pri didaktičnem oblikovanju učbenikov ni. Vsak urednik oziroma avtor, vsaka založba ali vsaka država ta pravila prilagaja svojemu specifičnemu okolju oziroma tradiciji. Vsakršno nekritično jemanje »vzorcev« iz tujine se lahko kaj hitro izkaže tudi kot dvorezen meč, še posebej, če gre za »presajanje« celotnih modelov. Kaj novega vključevati oziroma »uvažati« in kaj ne, je stvar trezne presoje in večletnega preverjanja novih oziroma »uvoženih« rešitev pri uporabnikih. Tukaj pa seveda lahko postavimo zelo preprosto pravilo. Dobre rešitve so le tiste, ki res zaživijo tudi pri učencih.

Pri pregledu se je bilo treba omejiti le na nekatere elemente učbenikov. Celostnemu vedenju, kakšni naj bi učbeniki v osnovni šoli bili, se s tem nismo ne vem kako približali. Za takšne ocene bi se morali bistveno bolj poglobiti predvsem v notranjo strukturo učbenikov. Ob tem bi morali nujno načeti tudi vprašanja primerljivosti (in tudi ustreznosti) koncipiranja učnih načrtov oziroma celotnih kurikulumov po različnih evropskih državah. Tako notranjo kot zunanjo strukturo učbenikov bi morali ovrednotiti z ozirom na didaktičen pristop in v raziskavo vključiti tudi delovne zvezke.

Kljub vsemu pa lahko pridemo do nekih zaključkov. Vrsta rešitev, ki pri nas veljajo tako rekoč kot pravila, je lahko v tujih učbenikih prisotna, nadgrajena, precej spremenjena, ali pa teh rešitev oz. elementov sploh ni. Po drugi strani najdemo v tujih učbenikih tudi elemente, ki jih pri nas (še) ne poznamo. Bodoči avtor ali urednik učbenika, ki bo prebral ta prispevek, bo lahko iz njega potegnil predvsem to, da ima ob »vstopanju v Evropo« tudi pri kreiranju učbenika bolj »proste roke«, kot si je to mogoče mislil. Seveda pa mu to nalaga še toliko večjo odgovornost do uporabnika.

1. Aydin, C. 1996: *Millî coğrafya 6, Ders kitabı. Doğan yayincılık. Ankara.*
2. Bauer, J. idr. 1997: *Geographie für Gymnasien in Baden-Württemberg. Seydlitz 12/13. Schroedel. Hannover.*
3. Biseniece, A. 1999: *Kontinentu Geogrāfija, 7. klasei. Eksperimentāls macību līdzeklis. Apgāds Zvaigzne ABC. Rīga.*
4. Bora, G., Nemerényi, A. 1998: *Die Geographie Ungarns für die Mittelschulen. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.*
5. Bouvet, C., Martin, J. 1995: *Géographie terminales. Hachette Livre. Paris.*
6. Buri, K. 1995: *Schweiz, Geographische Betrachtungen. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.*
7. Bušatlija, I. 1996: *Geografija za IV. razred gimnazije. Sarajevo.*
8. Brinke, J., Baar, V., Kašpar, V., Pollakova, M. 1997: *Zeměpis pro 6. a 7. ročník základní školy a nižší ročníku víceletých gymnázií. Nakladatelství Fortuna. Praha.*
9. Cigler, N. 1997: *Kakšen je dober učbenik, kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike. Vzgoja in izobraževanje XXVIII/2, str. 34–36.*
10. Forte, G., Ubertazzi, M. T. 1996: *Nuova geografia 3, Continenti extraeuropei. Istituto geografico de Agostini. Novara.*
11. Healy, G. 1997: *Leaving Certificate Geography. Folens Publishers. Dublin.*
12. Hier en daar, *Aardrijkskunde voor de basisschool, 8 groepe. Leerlingenboek. Malmberg, 1995.*
13. Holmén, H., Rehn, J., Solerød, H., Øverjordet, A. H. 1994: *Geografi för gymnasiet. A-kurs. Natur och kultur. Stockholm.*
14. Jurman, B. 1999: *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje. Jutro. Ljubljana.*
15. Malić, J. 1986: *Koncepcija suvremenog udžbenika. Školska knjiga. Zagreb.*
16. Mota, R., Atanásio, J. 1996: *Geografia 10.º Ano. Plátano Editora. Lisboa.*
17. Poljak, V. 1983: *Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. DZS. Ljubljana.*
18. Popit, S. 2000: *Učbenik kot pogoj učinkovitega pouka geografije. Magistrska naloga. Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta. Ljubljana.*
19. Steen, J. 1999: *Ny geografi 4, Grundbok. Gyldendal. Copenhagen.*
20. Szlajfer, F. 1998: *Geografia 4. Nowa Era. Warszawa.*