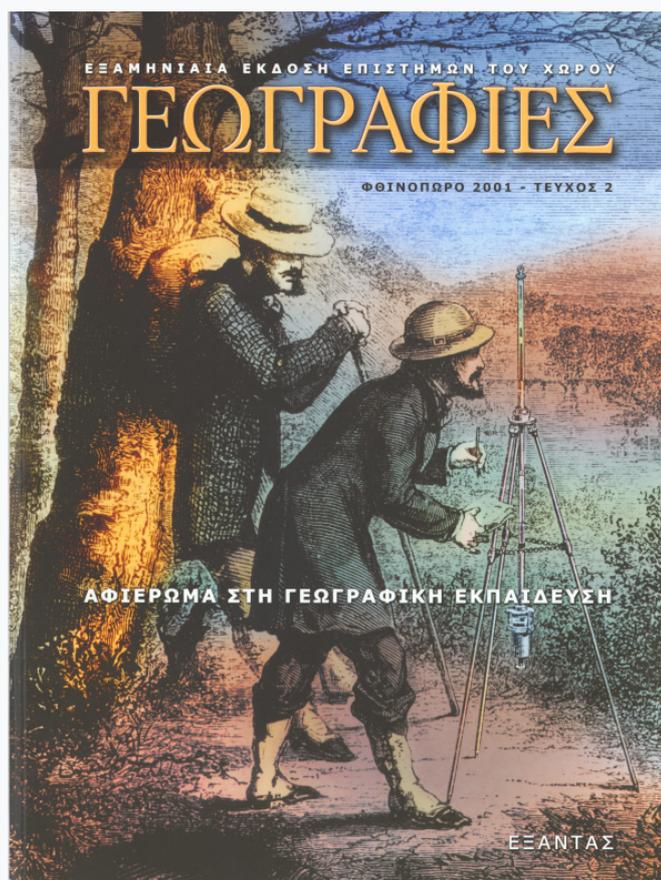


Γεωγραφίες

Αρ. 2 (2001)

Γεωγραφίες, Τεύχος 2, 2001



Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Rob van der Vaart

Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΛΑΝΔΙΑ

Rob van der Vaart*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Γεωγραφία είναι καθιερωμένο μάθημα σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης στην Ολλανδία, από το Δημοτικό ως το Πανεπιστήμιο. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστεί σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές, που μπορούν να περιγραφούν συνοπτικά ως μετατόπιση του κέντρου βάρους από το περιεχόμενο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σε όλα τα επίπεδα όμως η Γεωγραφία καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες προκλήσεις. Τέτοιες είναι μεταξύ άλλων: οι συνεχιζόμενες διαδικασίες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανακατανομή των γνωστικών περιοχών τόσο στα σχολεία όσο και στις επιστήμες, ο κοινωνικοπολιτικός διάλογος που δεν παίρνει υπόψη του τη γεωγραφική σκοπιά, και μια ανησυχητική έλλειψη νέων γεωγράφων που επιλέγουν να γίνουν δάσκαλοι.

Geographical Education in the Netherlands

ABSTRACT

Geography is an established subject in the complete range of education in the Netherlands: from primary schools to universities. Over the last decades it has gone through considerable substantial changes, which may be summarised as a shift from content orientation to skills orientation. At all levels, however, the subject has to respond to various important challenges. These challenges include: the ongoing reorganisation process of the educational system, the reclassification of knowledge categories both in schools and in science, the new socio-political discourse that pays little attention to the geographical perspective, and an alarming lack of young geographers who choose to be teachers.

Γεωγραφική εκπαίδευση: βρίσκεται σε θετικό στάδιο;

Η επίσημη θέση της Γεωγραφίας στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται αρκετά στέρεη. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ηλικίες 4-12 ετών) η Γεωγραφία εντάσσεται στα πλαίσια της «εξοικείωσης με τον άνθρωπο και την κοινωνία», ενός τομέα που περιλαμβάνει επίσης την Ιστορία, την Κυκλοφοριακή Αγωγή και διάφορα άλλα μαθήματα. Στο Δημοτικό η Γεωγραφία διδάσκεται κατά μέσο όρο μία ώρα την εβδομάδα και μόνο στις τρεις τελευταίες τάξεις. Όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν με ένα παρόμοιο προκαθορισμένο πρόγραμμα για τις μικρότερες τάξεις, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό του κάθε σχολείου, που μπορεί να είναι επαγγελματικός ή πιο γενικός. Σε αυτό το προκαθορισμένο πρόγραμμα για τις μικρές τάξεις η Γεωγραφία είναι υποχρεωτικό μάθημα για τουλάχιστον 140 ώρες. Αυτό σημαίνει περίπου δύο ώρες την εβδομάδα επί δύο χρόνια. Στην πράξη, σε πολλά σχολεία η Γεωγραφία διδάσκεται για τρία χρόνια, ιδίως στα μη επαγγελματικά. Οι τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λει-

* Καθηγητής Ανθρωπογεωγραφίας, με κύριο ενδιαφέρον τη Γεωγραφία στην εκπαίδευση, στο Τμήμα Γεωγραφικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Ουτρέχτης, στην Ολλανδία, e-mail: r.vandervaart@geog.uu.nl.

τουργούν και ως προετοιμασία για διάφορα προγράμματα εξετάσεων. Τα μεγάλα σχολεία μπορούν να προσφέρουν όλο το φάσμα των εξετάσεων, από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (ηλικίες 15-16) μέχρι τα προγράμματα προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η θέση της Γεωγραφίας δεν είναι τόσο λαμπρή σε αυτό το στάδιο των εξεταστικών προγραμμάτων, όπου οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν μια λεγόμενη «κατεύθυνση» (κάθε κατεύθυνση είναι ένας καθορισμένος συνδυασμός μαθημάτων). Στις εξετάσεις που είναι περισσότερο επαγγελματικής φύσεως η Γεωγραφία υπάρχει μόνο σε μία κατεύθυνση: εκείνη που οδηγεί σε περαιτέρω κατάρτιση για εργασία στον κοινωνικοπολιτισμικό τομέα. Στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κατεύθυνση «Οικονομία και Κοινωνία» περιλαμβάνει τη Γεωγραφία ως υποχρεωτικό μάθημα. Οι άλλες τρεις κατευθύνσεις (Φύση και Τεχνολογία, Φύση και Υγεία, Πολιτισμός και Κοινωνία) δεν περιλαμβάνουν Γεωγραφία. Στην πράξη, περίπου το 50% των μαθητών στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα παρακολουθεί Γεωγραφία: είτε στα πλαίσια της κατεύθυνσης «Οικονομία και Κοινωνία» είτε ως μία από τις (λίγες) ελεύθερες επιλογές.

Τέσσερα πανεπιστήμια στην Ολλανδία προσφέρουν πλήρη προγράμματα Ανθρωπογεωγραφίας ή/και Φυσικής Γεωγραφίας. Οι δύο κλάδοι είναι πλήρως διαχωρισμένοι, αν και γενικά οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν τουλάχιστον ένα μάθημα από τον «άλλο» γεωγραφικό κλάδο.¹ Η Ανθρωπογεωγραφία διδάσκεται σε ένα τετραετές πρόγραμμα που οδηγεί στο doctoraal (αντίστοιχο περίπου με ένα Μ.Α.). Η Φυσική Γεωγραφία πρόσφατα εντάχθηκε στο σύστημα των «θετικών επιστημών», που σημαίνει ότι για ένα πτυχίο M.Sc. σε αυτό τον τομέα απαιτούνται πέντε χρόνια. Διδακτορικά προγράμματα με την κλασική έννοια δεν υφίστανται στην Ολλανδία, όπου η απόκτηση διδακτορικού τίτλου επιτυγχάνεται ύστερα από τετραετή εργασία σε θέση βοηθού ερευνητή στο πανεπιστήμιο. Ο αριθμός αυτών των θέσεων εργασίας είναι πολύ περιορισμένος. Το όλο σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υφίσταται μεγάλες αλλαγές αυτή την εποχή λόγω της μετάβασης στο μοντέλο bachelor/master, όπως επιβάλλεται από τη Συμφωνία της Μπολόνια που υπέγραψαν οι υπουργοί Παιδείας όλης της Ευρώπης. Στο προσεχές μέλλον τα ολλανδικά πανεπιστήμια θα εφαρμόσουν τριετή προγράμματα bachelor και προγράμματα master ποικίλης διάρκειας.

Στη μη πανεπιστημιακή ανώτερη εκπαίδευση, το άλλο σκέλος του διπτύχου της ολλανδικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Γεωγραφία υπάρχει μόνο στα παιδαγωγικά τμήματα, όπου οι φοιτητές προετοιμάζονται για δάσκαλοι ή για καθηγητές Γεωγραφίας στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσοι διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου που έχουν κάνει έναν επιπλέον χρόνο μαθήματα παιδαγωγικής σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Αυτή η μικρή εισαγωγή θα πρέπει να έδωσε τουλάχιστον μια γενική εντύπωση για την επίσημη θέση της γεωγραφικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Θα μπορούσαμε να πούμε πολύ περισσότερα: για την περαιτέρω διαφοροποίηση στα προγράμματα των δευτεροβάθμιων σχολείων, για τους επαγγελματικούς φορείς που «περιβάλλουν» τη γεωγραφική εκπαίδευση (π.χ. για το ρόλο του Βασιλικού Ολλανδικού Γεωγραφικού Ομίλου² ή των φορέων που είναι αρμόδιοι για την κατάρτιση και δοκιμή των προγραμμάτων σπουδών), ή για τις σχέσεις της Γεωγραφίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο με τις σπουδές φυσικού και περιφερειακού σχεδιασμού.

1. Στο σύστημα διδακτικών μονάδων που ακολουθούν τα ολλανδικά πανεπιστήμια, αυτό το ένα απαιτούμενο μάθημα από τον «άλλο» γεωγραφικό κλάδο αντιστοιχεί περίπου σε 4,5 μονάδες ECTS.

2. KNAG: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.

Ας προχωρήσουμε όμως σε πιο ουσιαστικά θέματα. Στη συνέχεια θα σκιαγραφήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της Γεωγραφίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατόπιν θα συζητήσουμε κάποιους από τους κινδύνους και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η γεωγραφική εκπαίδευση.

Περιεχόμενο και μέθοδος της γεωγραφικής εκπαίδευσης

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 δύο μεγάλες καινοτομίες κυριαρχούν στην ανάπτυξη των προγραμμάτων Γεωγραφίας σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Van der Vaart 2001a). Κατ' αρχάς, οι δεξιότητες αποτελούν πλέον πιο σημαντικό και ανεπτυγμένο τμήμα των προγραμμάτων αυτών. Οι χαρτογραφικές δεξιότητες, η ικανότητα στην πληροφορική και (στοιχειωδώς) στην έρευνα θεωρούνται πολύ σημαντικές σήμερα για τη σχολική Γεωγραφία. Δεύτερον, η οργάνωση του περιεχομένου γίνεται πλέον με εντελώς συστηματικό τρόπο, δηλαδή γύρω από μεγάλα ζητήματα και γεωγραφικά θέματα. Η μέθοδος κατανομής της ύλης με βάση τις περιφέρειες έχει εγκαταλειφθεί τελείως. Η λογική της νέας αντιμετώπισης είναι ότι ο συστηματικός προσανατολισμός θα εφοδιάσει τους μαθητές με τις έννοιες και τις ιδέες τις οποίες μπορούν μετά να εφαρμόσουν σε συγκεκριμένες περιφέρειες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν επίσης να δείξουν την ευχέρειά τους στη γεωγραφική σκέψη και στην ανάλυση δεδομένων για –διαφορετικούς κάθε φορά– τόπους και περιφέρειες.

Θα διασαφηνίσουμε αυτή τη φιλοσοφία γεωγραφικής εκπαίδευσης με ένα παράδειγμα. Ένα από τα υποχρεωτικά θέματα για το μάθημα της Γεωγραφίας στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει να κάνει τις εδαφικές διαμάχες σε αναπτυσσόμενες χώρες. Το διδακτικό εγχειρίδιο ή ο ίδιος ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε τοπικό παράδειγμα για να εξηγήσει τις βασικές ιδέες. Ας υποθέσουμε πως το εγχειρίδιο χρησιμοποιεί το παράδειγμα της Ρουάντας για να εισαγάγει έννοιες όπως ο εθνικισμός, η ιστορία της αποικιοκρατίας και οι εθνικές μειονότητες. Αργότερα, κατά τις επίσημες εξετάσεις, οι ερωτήσεις μπορεί να αφορούν στην αντίστοιχη διαμάχη στο Κασμίρ. Οι μαθητές θα πρέπει λοιπόν να μπορούν να αναλύσουν την περίπτωση και να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις, με βάση τις ικανότητές τους στη γεωγραφική σκέψη και τις γνώσεις τους για ορισμένες βασικές έννοιες, και με τη βοήθεια κάποιων επιπλέον πληροφοριών (χάρτες, διαγράμματα, κάποια αποσπάσματα από κείμενα) για την περίπτωση του Κασμίρ. Αυτή η μέθοδος της «εφαρμογής» γενικών εννοιών και πρακτικών γνώσεων σε διαφορετικά κάθε φορά συμφραζόμενα και τόπους δεν φαίνεται εφικτή από λογικής ή θεωρητικής πλευράς (βλ. για παράδειγμα Holmen 1995). Πρόκειται γι' αυτό που θα ονόμαζα μηχανική των εννοιών (conceptual engineering), που υπερεκτιμά το ρόλο των γενικών «κανόνων» στην ανάλυση και ερμηνεία πολύπλοκων τοπικών καταστάσεων.

Τα δευτεροβάθμια προγράμματα Γεωγραφίας δεν είναι δομημένα «κατά περιφέρεια», όπως είδαμε, ωστόσο καθιστούν σαφές με ποιες γεωγραφικές κλίμακες θα πρέπει να επιλέγονται οι μεμονωμένες περιφέρειες. Ο γράφων έχει αναλύσει πάνω από 250 αντικείμενα που προτείνονται ως ύλη για το μάθημα της Γεωγραφίας και έχει διαπιστώσει ότι τα περισσότερα κινούνται από το τοπικό ως το εθνικό επίπεδο (Van der Vaart 2001a). Το 55% της ύλης για τις μικρότερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζει στην Ολλανδία. Για τις μεγαλύτερες τάξεις τα ποσοστά κυμαίνονται από 51% μέχρι 61%. Το ποσοστό του προ-

γράφματος της Γεωγραφίας που καλεί τους μαθητές να μελετήσουν τον κόσμο έξω από την Ολλανδία ανέρχεται σε λιγότερο από το 50%. Εδώ διαφαίνεται ένα ενδιαφέρον παράδοξο, ότι δηλαδή παρά την αυξανόμενη παγκόσμια αλληλεξάρτηση και τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, τα προγράμματα Γεωγραφίας φαίνεται να γίνονται όλο και πιο στενά και μυωπικά (Van der Vaart 2001b).

Αυτή η δυσαναλογία στην προοπτική και τον προσανατολισμό φαίνεται ακόμα πιο καθαρά αν δούμε πώς αναπαρίσταται ο κόσμος και οι περιφέρειες του στη σχολική Γεωγραφία. Για το σκοπό αυτό ο γράφων κατέταξε τα αντικείμενα του ολλανδικού προγράμματος σύμφωνα με τις τέσσερις κατηγορίες στόχων του Schultze για τη γεωγραφική εκπαίδευση.³ Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται σε:

- προσανατολισμό εν γένει για τον κόσμο και τις διαφοροποιήσεις του ανά περιοχή
- βασικές δεξιότητες και βασικές (συστηματικές) έννοιες
- εισαγωγή στη μελέτη φαινομένων της καθημερινής ζωής (π.χ. η γεωγραφική διάσταση στην κατοικία, στην προσφορά εργασίας, την κινητικότητα, την αναψυχή)
- συμβολή σε ζητήματα υπηκοότητας και πολιτικής μόρφωσης.

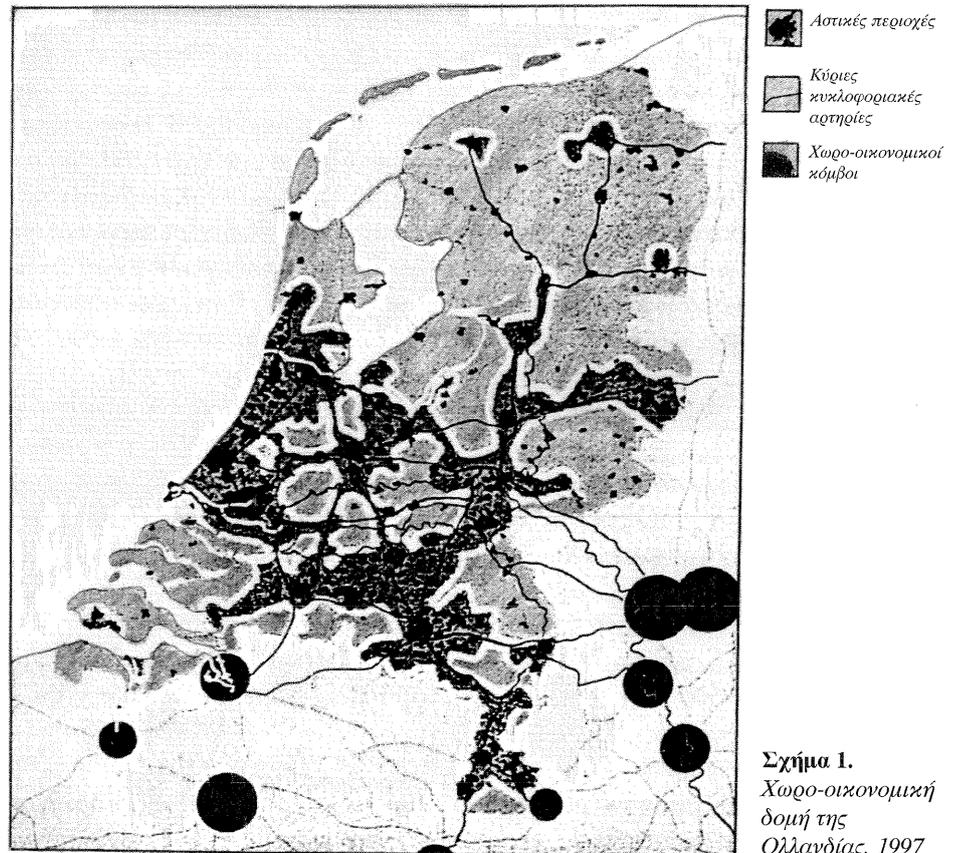
Η μεγάλη πλειοψηφία των θεμάτων που μελετώνται στο ολλανδικό σχολείο εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: πρώτον, βασικές δεξιότητες, όπως χαρτογραφία και επεξεργασία και αναζήτηση πληροφοριών, και δεύτερον, ζητήματα που έχουν να κάνουν με τους πολίτες (70%-80%).⁴ Αυτό συνάδει με ό,τι θα περίμενε κανείς με βάση τη μορφή και τον προσανατολισμό της διδακτέας ύλης, όπως δείξαμε παραπάνω. Αν προσθέσουμε και την υποκατηγορία των βασικών (συστηματικών) εννοιών, καλύπτεται το 80%-90% όλων των αντικειμενικών στόχων. Η εξοικείωση με τον κόσμο γενικά και τις τοπικές του ποικιλίες, η πρώτη κατηγορία του Schultze, απαντά μόνο στο 3% του προγράμματος των μικρών τάξεων και απουσιάζει εντελώς από το δεύτερο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Van der Vaart 2001a).

Το νόημα όλων αυτών είναι κατά βάση ότι η σχολική Γεωγραφία αποτελεί πρακτικό μάθημα, με προσανατολισμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Θραύσματα πληροφοριών για διάφορες περιοχές υπεισέρχονται στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας χάρη στις τοπικές περιπτώσεις, που χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα για κάποια θέματα και ως «έδαφος» για την εξάσκηση δεξιοτήτων. Επιπλέον, το 50%-60% αυτών των τοπικών «αποσπασμάτων» προέρχεται από την ίδια την Ολλανδία, όπως είδαμε παραπάνω. Δεν γίνεται καμία απολύτως προσπάθεια να δοθεί, με κάποιο συστηματικό τρόπο, μια εικόνα του σύγχρονου κόσμου, με τις παράλληλες συσχετίσεις του, την ποικιλία και τις οργανικές του διεργασίες. Μπορεί να υπήρξε όφελος από πλευράς επαγγελματισμού σε μεθόδους και εξειδίκευση τις τελευταίες δεκαετίες, όμως από πλευράς περιεχομένου βλέπουμε μια στασιμότητα, αν όχι μια πτώση στην ποιότητα.

Η υπόθεσή μου είναι ότι αυτή η κατάσταση της σχολικής Γεωγραφίας στην Ολλανδία εντάσσεται σε μια παγκόσμια τάση (βλ. επίσης Marsden 1997, ή Rawling 2000). Η έμφαση στις ειδικές δεξιότητες αντικατοπτρίζει την τυπική συμβατική αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που συνοδεύονται από φαινόμενα όπως η ανάγκη για ευελιξία (στην εργασία), η λεγόμενη «έκρηξη της πληροφορίας», η ανάγκη εξοικείωσης με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές κτλ. Η κριτική σκέψη γύρω από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στον κόσμο δεν θεωρείται, σύμφωνα με την κυρίαρχη τάση, ως σημαντική νέα

3. Πρόκειται για τον Γερμανό γεωγράφο και εκπαιδευτικό Arnold Schulze. Η κατάταξή του με τις τέσσερις κατηγορίες στόχων για τη γεωγραφική εκπαίδευση (Schulze 1998) έχει τα τρωτά της, αλλά είναι χρήσιμη για το σκοπό μας. Ένα από τα προβλήματα της κατάταξης είναι ότι οι τέσσερις κατηγορίες δεν είναι τόσο αλληλοαυαιρούμενες όσο ισχυρίζεται ο Schulze.

4. Αυτά τα διεπιστημονικά ζητήματα που συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση του πολίτη και την πολιτική εκπαίδευση σχετίζονται με το περιβάλλον, την ανάπτυξη και την ανισότητα, την πολυπολιτισμική κοινωνία, την ευρωπαϊκή ενοποίηση και το φυσικό σχεδιασμό.



Σχήμα 1.
Χωρο-οικονομική
δομή της
Ολλανδίας, 1997

εκπαιδευτική ανάγκη. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και όχι στην ουσία. Θα μπορούσε να αντιτάξει κανείς ότι η νέα «θεματική» προσέγγιση στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική καινοτομία επί της ουσίας. Στην πράξη όμως τα διδασκόμενα θέματα εξαρτώνται από τις τάσεις της εποχής (για παράδειγμα, η εκπαίδευση σε θέματα ανάπτυξης, ακόμα και η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι «εκτός μόδας», ενώ η διδασκαλία της παράδοσης είναι «στη μόδα»), και προσφέρονται με τρόπο αποσπασματικό.

Η γεωγραφική εκπαίδευση στα ολλανδικά πανεπιστήμια στοχεύει κατ' αρχάς σε αυτό που ο Ron Johnston ονόμασε τεχνικό έλεγχο του αντικειμένου της Γεωγραφίας (Johnston 1986). Η μεθοδολογία, οι τεχνικές, οι δεξιότητες και κυρίως η εφαρμογή της εμπειρικής γεωγραφικής έρευνας παίζουν βασικό ρόλο στα πανεπιστημιακά προγράμματα Γεωγραφίας. Θα ήταν η εύκολη λύση να κατακρίνουμε αυτό τον πολύ έντονα εμπειρικό, νεοθετικιστικό προσανατολισμό, γιατί αυτός είναι που προσφέρει στους πτυχιούχους γεωγράφους μια πολύ καλή θέση στην αγορά εργασίας. Και οι άφθονες ερευνητικές ασκήσεις και εργασίες που αναλαμβάνουν οι φοιτητές Γεωγραφίας οξύνουν την ανεξάρτητη και κριτική σκέψη τους. Υπάρχει όμως και το τίμημα. Σε σχέση με τον ερευνητικό τομέα, ο θεωρητικός τομέας στα πανεπιστημιακά προγράμματα γεωγραφίας είναι σχετικά αδύναμος και το πραγματικό εύρος των προγραμμάτων φαίνεται να συρρικνώνεται. Οι άλλοι δύο στόχοι της γεωγραφικής εκπαίδευσης, όπως τους όρισε ο Johnston, αμοιβαία κατανόηση και χειραφέτηση, δεν διαφαίνονται τόσο έντονα όσο η διάσταση του τεχνικού ελέγχου.

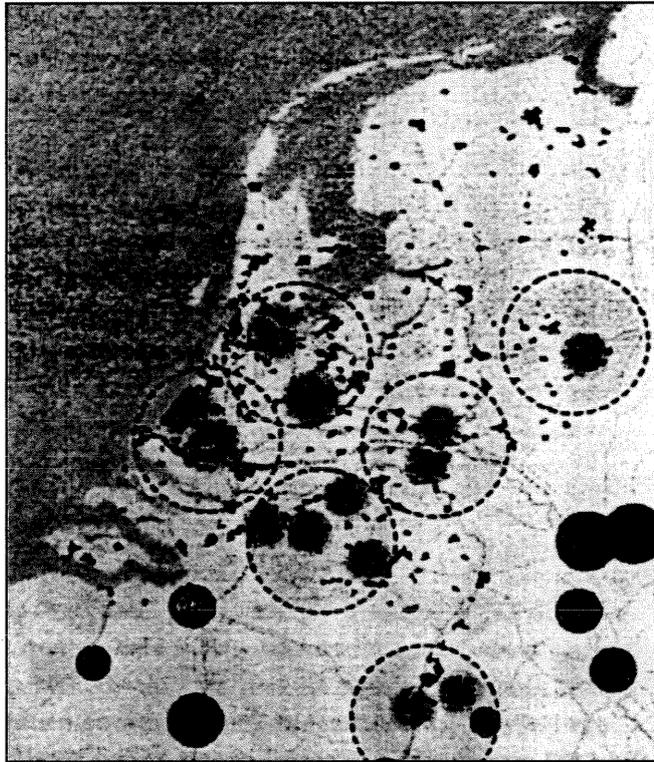
Μερικές προκλήσεις

Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια λίγο-πολύ μόνιμη διαδικασία στην Ολλανδία. Το πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλαξε ριζικά κατά τη δεκαετία του '90. Ένα νέο υποχρεωτικό πρόγραμμα δεκατριών μαθημάτων εφαρμόστηκε για τις μικρότερες τάξεις και τώρα γίνεται εκτίμηση του συστήματος αυτού. Πιθανότατα θα αλλάξει σημαντικά στο προσεχές μέλλον και αυτό θα επηρεάσει τη θέση της Γεωγραφίας. Οι μεγαλύτερες τάξεις είχαν σχεδιαστεί ως ένα είδος χώρου μελέτης, όπου οι μαθητές υποτίθεται ότι δουλεύουν ανεξάρτητα και (μαθαίνουν να) αναλαμβάνουν ευθύνες για τα καθήκοντα που τους αναθέτει το σχολείο. Η Γεωγραφία, όπως είδαμε, είναι μέρος ενός από τις κατευθύνσεις σε αυτό το επίπεδο, όμως είναι πολύ πιθανό ότι οι κατευθύνσεις αυτές δεν θα έχουν μεγάλη διάρκεια ζωής. Αν αλλάξει το σύστημα, η θέση της Γεωγραφίας –όπως και αρκετών άλλων μαθημάτων– θα τεθεί πάλι υπό συζήτηση. Στην ανώτατη εκπαίδευση η καθιέρωση του μοντέλου bachelor-master θα φέρει αλλαγές και για τα δύο επίπεδα. Τα προπτυχιακά προγράμματα στα περισσότερα πανεπιστήμια θα περιορίσουν την καθαυτό γεωγραφική εκπαίδευση σε «βασικό αντικείμενο» (major) με σπουδές δύο ή δυόμισι χρόνων, και το υπόλοιπο πρόγραμμα θα αποτελείται από μαθήματα επιλογής. Πολλά νέα μεταπτυχιακά προγράμματα θα εστιάζουν σε συγκεκριμένα ζητήματα και θα είναι διεπιστημονικά, εγκαταλείποντας έτσι τα κλασικά πρότυπα ενός M.A. ή M.Sc. γεωγραφίας.

Οι παραπάνω αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος θα οδηγήσουν σε ανακατανομή των γνωστικών πεδίων. Ο όρος κατανομή εδώ δηλώνει τη διαίρεση της εκπαίδευσης σε γνωστικά πεδία, που είναι αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής (Bernstein 1975). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξωτερικές πιέσεις αμφισβητούν την υπάρχουσα κατανομή των σχολικών μαθημάτων. Νέοι τομείς, όπως οι κοινωνικές σπουδές, η οργάνωση και η διοίκηση, η υγεία, η πολυπολιτισμική και η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.λπ., διεκδικούν μερίδιο από τα σχολικά προγράμματα. Τέτοια μαθήματα δεν γίνεται απλώς να προστεθούν στο πρόγραμμα. Η εισαγωγή τους απαιτεί ανακατανομή των σχολικών μαθημάτων, η οποία με τη σειρά της σημαίνει αλλαγές στη σχετική θέση των παραδοσιακών μαθημάτων. Η Γεωγραφία, και ιδίως η Γεωγραφία των ολλανδικών σχολείων που εστιάζει σε συγκεκριμένα ζητήματα, ενδέχεται να εκλείψει ως ανεξάρτητο αντικείμενο αν ενσωματωθεί τμηματικά σε αυτά τα νέα αντικείμενα που επίσης λειτουργούν με τη μέθοδο της εξέτασης συγκεκριμένων προβλημάτων.

Στο επίπεδο των ολλανδικών πανεπιστημίων, τα μεγαλύτερα ερευνητικά ιδρύματα λειτουργούν κατά κανόνα διεπιστημονικά. Τα μεγάλα διαπανεπιστημιακά ερευνητικά προγράμματα είναι επίσης στραμμένα στην πρακτική εφαρμογή και σε συγκεκριμένα θέματα: π.χ. μελέτες για την κατοικία, την πόλη, την ανάπτυξη, το περιβάλλον, την προστασία των ακτών και τα παρόμοια. Έτσι είναι φυσικά επακόλουθα η δημιουργία διεπιστημονικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και η ενίσχυση της διεπιστημονικής προσέγγισης στην προπτυχιακή φάση. Αυτό είναι ενδεχομένως το πρώτο στάδιο για μια πιο ριζική ανακατανομή των γνωστικών πεδίων του πανεπιστημίου, όπου ως ακαδημαϊκοί τίτλοι θα χρησιμοποιούνται τα κεντρικά θέματα και όχι οι παραδοσιακές επιστήμες.

Αυτές οι διαδικασίες αλλαγής, άσχετα αν είναι ευπρόσδεκτες ή όχι, αποτελούν αντικειμενική απειλή για τα συμφέροντα της Γεωγραφίας ως ανε-



Σχήμα 2.
Προβλεπόμενες δομές
αστικοποίησης
(2030)

ξάρτητου κλάδου της εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα. Για πολλές δεκαετίες η κοινωνική αναπαραγωγή είχε ωφελήσει τη Γεωγραφία, όμως τώρα που όλο και περισσότεροι (νέοι) πανεπιστημιακοί έχουν ειδικευτεί στη διεπιστημονική προσέγγιση και σε συγκεκριμένα θέματα, η αναπαραγωγή μπορεί να εξελιχθεί εις βάρος της «ανεξάρτητης» Γεωγραφίας. Επιπλέον, η γεωγραφική οπτική απουσιάζει από τον πολιτικό και οικονομικό λόγο στην εποχή μας, τουλάχιστον στην Ολλανδία. «Δουλειά, δουλειά, δουλειά!» ήταν το σύνθημα δύο συνεχόμενων εθνικών κυβερνήσεων (από συνασπισμούς φιλελευθέρων-σοσιαλιστών). Ο οικονομικός παράγοντας κυριαρχεί στις περισσότερες πολιτικές συζητήσεις. Ακόμα και στο φυσικό προγραμματισμό της Ολλανδίας η πολυπρόσωπη γεωγραφική προσέγγιση χάνει τώρα έδαφος. Στρατηγικός προγραμματισμός και δυνάμεις της αγοράς είναι οι νέες λέξεις-κλειδιά. Η διαδικασία έχει γίνει πιο σημαντική από την ουσία. Αυτή η οικονομοκρατία του κυρίαρχου λόγου δεν πρέπει να υποτιμάται ως δύναμη που υπονομεύει την εικόνα της Γεωγραφίας.

Μια τελείως διαφορετική πρόκληση για τη Γεωγραφία ως κλάδο της εκπαίδευσης είναι η αυξανόμενη έλλειψη δασκάλων με τα κατάλληλα προσόντα. Το επάγγελμα του δασκάλου έχει πολύ αρνητική εικόνα στην Ολλανδία, και αυτό ισχύει για όλα τα επίπεδα. Ο ιδιωτικός τομέας έχει αποδειχθεί πολύ ελκυστικός για τους περισσότερους πτυχιούχους. Πολλοί φοιτητές θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως αδιέξοδο, που δεν αποτελεί επιλογή για καριέρα με μέλλον. Η έλλειψη δασκάλων μπορεί να αναγκάσει το Υπουργείο Παιδείας να επανεξετάσει τη θέση της Γεωγραφίας στα σχολεία. Η έλλειψη αυτή παρατηρείται ακόμα πιο έντονα στις θετικές επιστήμες και στις ξένες γλώσσες (ιδίως τα γαλλικά και τα γερμανικά). Η Γεωγραφία σίγουρα δεν αποτελεί εξαίρεση.

Συμπέρασμα

Αν και εκ πρώτης όψεως η Γεωγραφία φαίνεται να έχει μια σχετικά ασφαλή θέση ως τομέας της εκπαίδευσης, θα πρέπει να κατορθώσει να αντιμετωπίσει πολλές και σοβαρές προκλήσεις. Παρ' όλες τις αλλαγές που γίνονται στην εκπαίδευση, η Γεωγραφία παραμένει το μόνο σχολικό (και πανεπιστημιακό!) αντικείμενο που κατορθώνει να επιηγεί με συνέπεια τους παρακάτω εκπαιδευτικούς στόχους: ανάπτυξη παγκόσμιας αντίληψης, διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ φύσης και κοινωνίας, καλλιέργεια σεβασμού για το διαφορετικό στη Γη και στις ανθρώπινες κοινωνίες της, διερεύνηση των δεσμών και των αλληλεξαρτήσεων ανάμεσα στους τόπους και ανάμεσα στο τοπικό και το παγκόσμιο, αντιμετώπιση των προκλήσεων της κοινωνίας με έμφαση στην ποιότητα του περιβάλλοντος, τους πόρους, το φυσικό προγραμματισμό και πολλά άλλα ζητήματα. Ο καταστατικός χάρτης της Διεθνούς Γεωγραφικής Ένωσης για τη Γεωγραφική Εκπαίδευση, αν και με διαφορετικούς όρους, αναφέρει όλες αυτές τις πτυχές της γεωγραφικής εκπαίδευσης (Διεθνής Γεωγραφική Ένωση 1992). Στην Ολλανδία η γεωγραφική κοινότητα θα πρέπει να έχει στο νου της και να τονίζει αυτά τα ισχυρά σημεία της γεωγραφικής εκπαίδευσης για να διατηρήσει τον εκπαιδευτικό της ρόλο.

Μετάφραση από τα αγγλικά
ΜΥΡΤΩ ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΛΗ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1975), «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», στο B. Bernstein (ed.), *Class, Codes, and Control*, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions, London: Routledge & Kegan Paul, 85-115.
- Holmén, H. (1995), «What's New and What's Regional in the "New Regional Geography"?,» *Geografiska Annaler*, 77B (1): 47-62.
- International Geographical Union (1992), *International Charter on Geographical Education*, Washington: IGU. Επίσης στο *Teaching Geography*, April 1995, 95-99.
- Johnston, R. (1986), *On Human Geography*, Oxford: Basil Blackwell.
- Marsden, B. (1997), «On Taking the Geography Out of Geographical Education», *Geography*, 82 (3): 241-252.
- Rawling, E. (2000), «Ideology, Politics, and Curriculum Change. Reflections on School Geography 2000», *Geography*, 85 (3): 209-220.
- Schultze, A. (1998), «Geographiedidaktikkontrovers. Konzepte und Fronten innerhalb des Faches», *Praxis Geographie*, 28 (4): 8-13.
- Vaart, R. J. F. M. van der (2001a), *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*, inaugural lecture, Utrecht University.
- Vaart, R. J. F. M. van der (2001b), *The Paradox of Geographical Education: A Shrinking Image of a Globalising World*, Paper presented at the IGU Conference on Geographical Education, Helsinki.