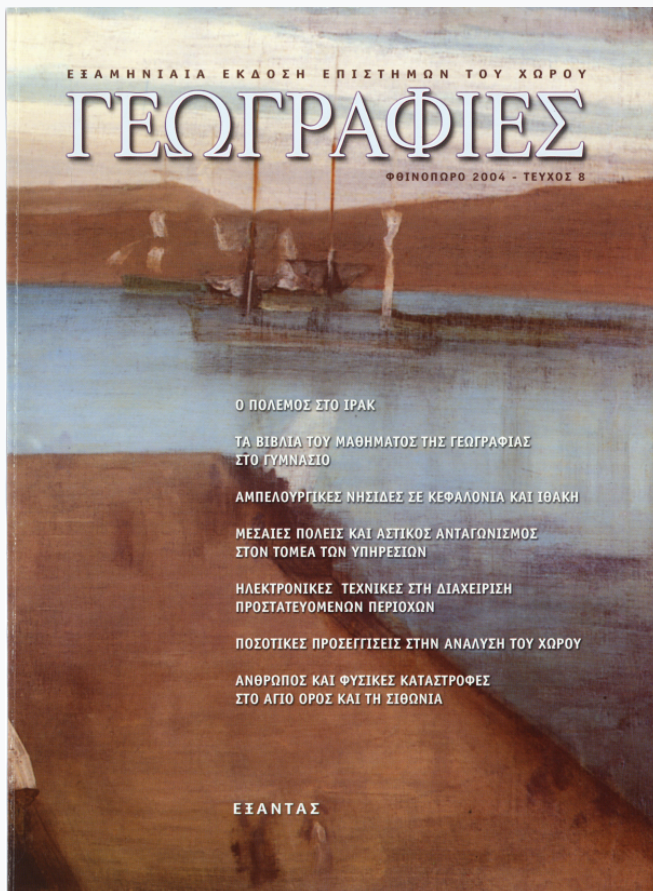


Γεωγραφίες

Αρ. 8 (2004)

Γεωγραφίες, Τεύχος 8, 2004



ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ: ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ Α' ΚΑΙ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Γιάννης Ρέντζος

Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ο Ν Ι Κ Α Α Ρ Θ Ρ Α

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ: ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ¹

Γιάννης Ρέντζος*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο παρουσιάζει τα εγχειρίδια γεωγραφίας της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, στις εκδόσεις και επανεκδόσεις της περιόδου 1997-2002, και κάνει μερικές ειδικότερες επισημάνσεις. Αυτές αφορούν κυρίως: 1) τον εκδοτικό μηχανισμό των παιδαγωγικών εργαλείων της γεωγραφίας, 2) τις γεωγραφικές ιδεολογίες των σχολικών κειμένων, και 3) την εν γένει κατάσταση αυτού του μαθήματος. Παρουσιάζει λεπτομερώς μια έρευνα ερωτηματολογίου μεταξύ γυμνασιακών διδασκόντων καθώς και στοιχεία μιας κριτικής ανάλυσης εκ μέρους τελειοφοίτων φοιτητών ενός Τμήματος Γεωγραφίας. Οι δυο κριτικές προσεγγίσεις, που δεν φαίνεται να συγκλίνουν, καθώς και άλλες διδακτικές και ερευνητικές δράσεις που περιγράφονται εδώ, ανοίγουν το δρόμο για μια κριτική της «ομοφρονούσας» (κυρίαρχης) γεωγραφικής ιδεολογίας των σχολικών εκδόσεων γεωγραφίας, την οποία μάλιστα το κείμενο χαρακτηρίζει οριακά ως «γεωπολιτική» (ιδεολογία). Μια «αντιφρονούσα» (εναλλακτική) κριτική της γεωγραφικής εκπαίδευσης ωστόσο δεν έχει ως κύριο στόχο τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά να προτείνει να απελευθερωθεί το μάθημα της γεωγραφίας, δηλαδή να επανέλθει πλήρως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μεταλυκειακό προπαρασκευαστικό επίπεδο.

Geography Textbooks as a Point of Departure for an Evaluation of Geography Teaching at School

Yannis Rentzos

ABSTRACT

This article deals with the 1997-2002 original and revised versions of the official Greek geography textbooks intended for use at the 1st and 2nd grades of secondary school (i.e. for 12- and 13-year-olds). It is chiefly concerned with (1) arrangements regarding the publishing of geography teaching material, (2) the ideological principles expounded, and (3) the situation regarding the teaching of the subject in Greek secondary schools. The text includes details regarding a questionnaire completed by a number of Gymnasium teachers and a critical evaluation by final-year geography students. While the results in each case do not appear to coincide, when taken together with findings elsewhere in the field of teaching and research referred to here, they suggest that geographical textbooks are open to criticism for what the survey describes as their “conformist”, not to say “geopolitical”, ideology. However, this “dissent” critique is not primarily a reflection on the textbooks themselves, but rather an argument in favour of emancipating geography teaching in general, making it more acceptable as an integral part of the secondary-school and pre-university syllabus.

* Διδάσκων ΠΔ407, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Γεωγραφίας, e-mail: irent205@europa.eu.int.

1. Το ζήτημα της κατάστασης της γεωγραφίας στην Ελλάδα και το αίτημα της αναβάθμισης της σχολικής γεωγραφικής διδασκαλίας έχουν θέσει με κά-
θε ευρύτητα, μέσα από ένα πλήθος ειδικών άρθρων, οι *Γεωγραφίες* στο αφιερωματικό τεύχος 2/Φθινόπωρο 2001. Μια σειρά λεπτομερών και θεμελιωμένων
προτάσεων για τη σχολική γεωγραφία γίνονται ιδιαίτερος από τον Κατσιή (2001). Με το άρθρο μας αυτό δεν θα επανέλθουμε, προφανώς, στη γενικότη-
τα του ζητήματος, δίνουμε όμως κάποια βαρύτητα στη γεωγραφική διδασκαλία «διεπαφής» [Λύκειο/εισαγωγικές (ΑΕΙ-ΤΕΙ)].

1. Γενικά χαρακτηριστικά

Ένα εντυπωσιακό εγχειρίδιο γεωγραφίας (Καραμπάτσα κ.ά. 1997α· θα αναφέρεται ως πρώτο βιβλίο ή πρώτος τόμος), πρωτότυπο στη σύλληψη και καινοτόμο στη δομή και στο περιεχόμενο –λεκτικό, εικονογραφικό και ιδιαίτερος χαρτογραφικό– κυκλοφόρησε τη χρονιά 1997-1998 και διδάσκεται από τότε στην Α΄ Γυμνασίου. Την έκδοση του βιβλίου αυτού ακολούθησε, κατά το επόμενο έτος 1998-1999, η έκδοση και κυκλοφορία ενός ακόμη εγχειριδίου γεωγραφίας (Καραμπάτσα κ.ά. 1998· θα αναφέρεται ως δεύτερο βιβλίο ή δεύτερος τόμος), που προορίζεται για τη Β΄ τάξη γυμνασίου, όπου και διδάσκεται έκτοτε, κλείνοντας έτσι τη σχολική γεωγραφική βιβλιογραφία, αφού το μάθημα αυτό δεν διδάσκεται σε άλλη, ανώτερη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τόσο το πρώτο βιβλίο όσο και το δεύτερο έχουν εκπονηθεί –για πρώτη φορά τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά τη γεωγραφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– από την ίδια σχεδόν ομάδα συγγραφέων και έχουν κριθεί από την ίδια κριτική επιτροπή. Όπως, συνεπώς, και αν προσεγγισθούν, τα βιβλία αυτά αποτελούν από κάθε δυνατή πλευρά, ως πρόταση προερχόμενη από το «κέντρο», μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα, μια ολοκληρωμένη όσο και κλειστή εκδοχή για τη διδασκαλία της γεωγραφίας.²

2. Ως παράλληλες «προτάσεις» μπορούν πιθανώς να θεωρηθούν οι βοηθητικές εκδόσεις των διαφόρων εκδοτικών οίκων που εκδίδουν βιβλία που περιέχουν τις απαντήσεις-λύσεις στις ερωτήσεις-ασκήσεις των αναφερόμενων βιβλίων (βλ. π.χ. Τζαβάρας 1997, Τζαβάρας 1998). Οποσδήποτε απομένει, φυσικά, η προσωπική παρέμβαση του διδάσκοντος, στα αυστηρά πάντως πλαίσια του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.

Το πρώτο βιβλίο, με περιεχόμενο «γεωγραφίας των ηπείρων», όπου περιλαμβάνονται και παραδείγματα που αφορούν την Ελλάδα, χαρακτηρίζεται από μια ζωντανή παρουσίαση των φυσικογεωγραφικών οντοτήτων και φαινομένων (θαλασσών, ποταμών, ορέων, ηφαιστειών), ενώ, τοποθετώντας πάνω σε αυτά τις ανθρωπογενείς συμβάσεις και επεμβάσεις (χώρες, πόλεις, γλώσσες, θρησκείες), φτάνει έτσι μέχρι τον άνθρωπο, αντιμετωπίζοντάς τον ως κυρίαρχο του πλανήτη, διαχειριστή του παρόντος του και σχεδιαστή του μέλλοντός του.

Ανάλογη δομή με το πρώτο βιβλίο ακολουθεί και το δεύτερο. Μόνο που εδώ γίνεται σαφέστερος ο γεωγραφικός χώρος που εξετάζεται, ο οποίος είναι η (εκτός Ελλάδος) Ευρώπη, ενώ και η Ελλάδα προσεγγίζεται συνδυαστικά σε πολλά κεφάλαια.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι τα βιβλία συνοδεύονται, για πρώτη φορά στα χρονικά της γυμνασιακής γεωγραφίας, και από «βιβλίο του καθηγητή» (Καραμπάτσα κ.ά. 1997β). Εκτός από συστηματικό καθημερινό διδακτικό βοήθημα που είναι –αναφερόμαστε παραδειγματικά στο βοήθημα του πρώτου τόμου– το βιβλίο του καθηγητή περιέχει και ένα εκτεταμένο, κατατοπιστικό και τεκμηριωμένο³ κεφάλαιο αφιερωμένο στην επιστήμη της γεωγραφίας και τη σύγχρονη εξέλιξή της. Το βιβλίο του καθηγητή δεν αποτελεί αντικείμενο της παρουσιάσής μας.

3. Ιδιαιτερότητα στο βιβλίο του καθηγητή αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, η έλλειψη βιβλιογραφικών παραπομπών. Σε μερικά σημεία υπάρχουν ενδείξεις βιβλιογραφικών παραπομπών ή ονομαστικές αναφορές και χρονολογίες, π.χ. «(Vance, 1977) [...] μαρξιστική προσέγγιση του Harvey (1973) [...] αναρχική γεωγραφία του Brietbart (1976) [sic, ορθό Breitbart]» (Καραμπάτσα κ.ά. 1997β: 48, 49), αλλά το βιβλίο δεν περιέχει πίνακα των αναφερόμενων ή υποδεικνυόμενων βιβλίων.

4. Διδασκαλία του μαθήματος Διδακτική Κοινωνικών Επιστημών στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

2. Η θερμή υποδοχή των διδασκόντων

Μέσα στα πλαίσια διδακτικών και ερευνητικών υποχρεώσεων⁴ ανατέθηκε σε ομάδα τελειοφοίτων του έτους 1997-1998 να διεξαγάγουν έρευνα ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων σχετικά με το «πρώτο βιβλίο», που θα κατέθεταν και θα υποστήριζαν ως υποχρεωτική εργασία εξαμήνου (Βατζάκα κ.ά. 1998). Το βιβλίο είχε ήδη διδαχθεί για πρώτη φορά και οι διδάξαντες θα μπορούσαν να καταθέσουν απόλυτα προσωπικές απόψεις.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με την εποπτεία του γράφοντος (Παράρτημα Ι), ενώ στη συμπλήρωσή του έλαβαν μέρος 16 εκπαιδευτικοί των γυμνασίων της Μυτιλήνης, με πολυετή εκπαιδευτική πείρα και μακρόχρονη διδακτική εμπει-

ρία στη διδασκαλία της γεωγραφίας (βλ. ερώτηση 0). Πρόκειται μάλιστα κυρίως για εκπροσώπους της ειδικότητας «ΠΕ4», δηλαδή φυσικούς και φυσιογνώστες. Απουσιάζουν δυστυχώς οι γεωλόγοι.

Όπως μπορεί να παρατηρήσει ο αναγνώστης, η κριτική των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν το βιβλίο στην τάξη τους είναι ανεπιφύλακτα επαινετική. Στη ερώτηση 1, για παράδειγμα, τους περισσότερους (7) εκφράζει καλύτερα η γενικευτική πρόταση αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία το βιβλίο «αποτελεί βήμα προόδου στη σχολική βιβλιογραφία της γεωγραφίας». Επίσης, από τις απαντήσεις στην ερώτηση 6 φαίνεται πολύ καλά, κατά την κρίση δεκατριών (13) από τους 16, ότι «το σχολικό αυτό εγχειρίδιο πληροί [ικανοποιητικά] τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της γεωγραφικής διδασκαλίας».

Και σε άλλες ερωτήσεις η απάντηση που δίνεται συγκλίνει τεχνικά με τις προηγούμενες «καλές» απαντήσεις. Για παράδειγμα, στην ερώτηση 3 η άποψη των εκπαιδευτικών (13) σε σχέση με το ποσοστό φυσιογεωγραφικής και ανθρωπογεωγραφικής ύλης του βιβλίου είναι ότι «οι δύο πλευρές φαίνεται να ισορροπούν στο βιβλίο» χωρίς να τονίζεται υπερβολικά ούτε η μία ούτε η άλλη πλευρά. Τέλος, σε σχέση με την ύπαρξη και επισήμανση λαθών στο βιβλίο (ερώτηση 2), μια μικρή σχετικά αμφιβολία φαίνεται στα «εννοιολογικά λάθη», όπου υπερισχύει η απάντηση «ελάχιστα» αντί για το «καθόλου» των άλλων κατηγοριών λαθών. Στην ερώτηση αυτή πάντως αρκετοί εκπαιδευτικοί επιφυλάχθηκαν να απαντήσουν, συναισθανόμενοι πιθανώς ότι η διδασκαλία του βιβλίου, για μία μόνο φορά, δεν ήταν αρκετή για να τους επιτρέψει να κρίνουν με βεβαιότητα και ευθύνη.

Στην εξαιρετική αυτή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επισημαίνουμε ότι, περιέργως, το βιβλίο, με την τόσο εντυπωσιακή, με επαγγελματικά χαρτογραφικά κριτήρια, χαρτογράφηση του, θεωρείται (ερώτηση 4) ότι ευνοεί λιγότερο τις δραστηριότητες των μαθητών σε σχέση με την κατασκευή και μελέτη χαρτών, από όσο ευνοεί δραστηριότητες σε σχέση με τη μελέτη εικόνων και φωτογραφιών καθώς και τη μελέτη και κατανόηση πινάκων. Θα μπορούσαμε σχετικά να επισημαίνουμε ότι ναι μεν το βιβλίο ενοποίησε εκδοτικά «άτλαντα» και «εγχειρίδιο», δίνοντας έτσι μια λύση στη χρονίζουσα απουσία άτλαντα από τις εκδοτικές παροχές του ΟΕΔΒ, αλλά η ανεξάρτητη εργαλειοτική (και όχι εικονογραφική) πλευρά του «χάρτη» του εγχειριδίου φαίνεται ότι (δυστυχώς), στη συνείδηση των διδασκόντων, δεν κερδίζει όσα θα ανέμενε κανείς. Εξάλλου, ως προς το τεκμηριωτικό ζήτημα της γεωγραφικής πληροφορίας, κατά την εκτίμηση ενός τουλάχιστον εκπαιδευτικού (από το δελτίο ερωτηματολογίου 14), θεωρείται «σημαντική παράλειψη η μη αναφορά της πηγής πληροφορίας για τους πίνακες».

3. Η κριτική στάση των τελειοφοίτων ενός Τμήματος Γεωγραφίας

Μέσα σε ανάλογα πλαίσια διδακτικών και ερευνητικών υποχρεώσεων⁵ ανατέθηκε σε άλλη ομάδα τελειοφοίτων, του έτους 1998-1999 αυτή τη φορά, να διεξαγάγουν έρευνα σχετικά με το «δεύτερο βιβλίο», την οποία θα κατέθεταν και θα υποστήριζαν ως υποχρεωτική εργασία εξαμήνου (Κουτσούκος κ.ά. 1999). Οι φοιτητές πρότειναν να αξιοποιήσουν μεν τις εμπειρίες των διδασκόντων, στις τάξεις των οποίων παρακολούθουσιν και αξιολογούσαν διδασκαλία μαθημάτων από το βιβλίο, αλλά ωστόσο επιθυμούσαν να εκθέσουν τις δικές τους απόψεις και να τις υποστηρίξουν (ενώπιον και των γυμνασιακών διδασκόντων) στα

5. Διδασκαλία του μαθήματος Εκπαίδευση και Διδακτική της Γεωγραφίας στο Τμήμα Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

6. Τα μαθήματα που επιλέχθηκαν «δειγματοληπτικά» είναι τα εξής: 5 – *Μελέτη της Ευρώπης με τη βοήθεια χαρτών*, 6 – *Οι φυσιογραφικές περιοχές της Ευρώπης*, 12 – *Ο πολιτισμός της Ευρώπης*, 17 – *Οι θέσεις και η πολιτιστική σημασία των ευρωπαϊκών πόλεων*, 25 – *Η Μεσόγειος*, 37 – *Η ελληνική αγροτική παραγωγή*, 39 – *Παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη και την κατανομή της βιομηχανίας*.

πλαίσια της υποχρεωτικής τους εργασίας εξαμήνου. Επειδή, προφανώς, «η κριτική ολόκληρου του βιβλίου ήταν ανέφικτη, επελέγησαν τυχαία υποκεφάλαια από κάθε ενότητα ώστε να [προκύψει] μια δειγματοληπτική μεν αλλά συνολική, συνοπτική και αντικειμενική εικόνα του σχολικού βιβλίου».⁶

Τα στοιχεία τα οποία προσείλκυσαν το κριτικό βλέμμα των τελειοφίτων εκτείνονται σε όλο το φάσμα του γνωστικού και επικοινωνιακού περιεχομένου του βιβλίου. Ωστόσο οι αξιολογητές του αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη ευαισθησία ζητήματα γεωγραφικών ιδεολογιών και άλλων προσεγγίσεων (π.χ. εθνοκεντρικών, ντετερμινιστικών κ.ά.) που έχουν διεισδύσει και εγκατασταθεί στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Πρόκειται για στοιχεία στα οποία η μεν γεωγραφική επιστήμη είναι σε θέση να αντιτάξει έναν ορθό κριτικό λόγο, η δε γεωγραφική διδασκαλία να διαδώσει αυτό το λόγο.

Για παράδειγμα, στο μάθημα 5 («Μελέτη της Ευρώπης με την βοήθεια των χαρτών») οι αξιολογητές-φοιτητές επικρίνουν «τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς για τον ορισμό του Νέου και του Παλιού Κόσμου», αντιτάσσοντας υπερβολικά ότι «γνωρίζουμε ότι δεν ισχύει απόλυτα ότι [ο Παλιός Κόσμος είναι αυτός όπου υπήρξαν οι παλαιότεροι γνωστοί πολιτισμοί] αφού και ο Νέος Κόσμος έχει επιδείξει αξιόλογους πολιτισμούς όπως [οι προκολομβιανοί κ.λπ.]». Επικρίνουν επίσης την «ασάφεια» σχετικά με «κάποια κλιματικά πλεονεκτήματα [της Ευρώπης] σε σχέση με άλλες ηπείρους», αφού «οι συγγραφείς [...] με τον τρόπο αυτό εξαιρούν [από την Ευρώπη] τις περιοχές της Βορείου Ευρώπης (Β. Σουηδία και Β. Ρωσία)», όπου το κλίμα είναι δριμύ. Τέλος, οι αξιολογητές υποστηρίζουν ότι «δικαιολογώντας την ανάπτυξη της Ευρώπης ως αποτέλεσμα του κλίματός της, εισάγ[ουμε] μια μορφή της θεωρίας του περιβαλλοντικού ντετερμινισμού».

Στο ίδιο μάθημα 5, οι αξιολογητές φανερώνουν έκπληξη για την αδρομερή διάκριση των μεγάλων περιοχών «της ευρωπαϊκής ηπείρου, με την μέθοδο της “νοητής γραμμής”, η οποία χωρίζει την Ευρώπη σε Ανατολική και Δυτική». Η γραμμή αυτή αποτελεί μεν προέκταση της Δανίας (Γιουτλάνδης), αλλά επιτρέπει περιέργως την «κατάταξη της Σκανδιναβικής χερσονήσου στο Δυτικό τμήμα ενώ σύμφωνα με το διαχωρισμό που έχουν κάνει παραπάνω [οι ίδιοι οι συγγραφείς του βιβλίου, το μεγαλύτερο μέρος της] ανήκει στο Ανατολικό [τμήμα]». Οι αξιολογητές επικρίνουν ακόμη το γεγονός ότι «το δυτικό τμήμα παρουσιάζεται πιο αναλυτικά και δεν γίνεται αναφορά σ[ε] κοινά χαρακτηριστικά και στα δύο τμήματα». Δηλαδή, «στο δυτικό τμήμα [σύμφωνα με τους συγγραφείς του βιβλίου] έχουμε πλωτούς ποταμούς (Ρήνος, Τάμεσης) ενώ για το ανατολικό δεν γίνεται καμία αναφορά [μολονότι] γνωρίζουμε ότι ο Δούναβης, για παράδειγμα, είναι πλωτός». Επίσης, στο ίδιο μάθημα οι αξιολογητές εκτιμούν ότι «οι εικόνες που βρίσκονται στο συγκεκριμένο μάθημα μάλλον είναι άσχετες με το περιεχόμενο του μαθήματος ενώ οι δραστηριότητες είναι [μεν] στο πνεύμα του μαθήματος αλλά μάλλον θα έπρεπε να είναι πιο ουσιαστικές και περιεκτικές».

Στο επόμενο μάθημα 6 οι αξιολογητές δηλώνουν ότι «εντυπωσιάζο[νται] από τον συνεχιζόμενο και φανερό περιβαλλοντικό ντετερμινισμό των συγγραφέων», και μάλιστα διατυπώνουν τη γνώμη ότι η ερμηνεία σύμφωνα με την οποία η «μορφή του εδάφους και τα ποτάμια διευκολύνουν τις συγκοινωνίες, και έτσι, η βόρεια Ευρώπη έγινε επί αιώνες ο χώρος συνάντησης και σύγκρουσης πολλών λαών που αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες ζωής» οδηγεί σε αντι-ιστορικό τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας, αφού φαίνεται να «δικαιολογεί [φυσιολογικά] το γεγονός της έλλειψης επαρκούς συγκοινωνίας, π.χ., στη νό-

τια Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εφησυχάζει τους μαθητές και δημιουργεί λανθασμένες εντυπώσεις».

Μαζί με τον περιβαλλοντικό ντετερμινισμό και τον έλεγχό του, που αξιοποιούν οι αξιολογητές ως βασική έννοια για πολλές περιπτώσεις της κριτικής τους και που είδαμε πιο πάνω, η έννοια του «χώρου», ως πολύπτυχη οντότητα, αποτελεί και αυτή εργαλείο της κριτικής. Τη συναντούμε, για παράδειγμα, στην κριτική παρουσίαση του μαθήματος 39 («Παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη και την κατανομή της βιομηχανίας»).

Μολονότι, κατά τη γνώμη μας, η έκθεση του περιεχομένου του μαθήματος αυτού είναι, σύμφωνα με το εμπειρικό κριτήριο «κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη», που εφαρμόζουμε εμείς, απολύτως ικανοποιητική, οι αξιολογητές εφαρμόζουν στην κριτική αυτού του μαθήματος, με αυστηρότητα (δηλαδή με συνέπεια αλλά και χωρίς επιείκεια), την έννοια «χώρος». Όπως άλλωστε υποστηρίζουν, αυτή είναι απαραίτητη στη γεωγραφία αντί για οποιαδήποτε άλλη έννοια ή περιγραφή που «κάλλιστα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε ένα βιβλίο πολιτικής οικονομίας του γυμνασίου». Προτείνουν δηλαδή οι νεαροί αυτοί γεωγράφοι –προς τιμήν τους, παρά τον υπερβολικό χαρακτήρα– το χώρο ως ένα θεμελιώδες κριτήριο «καθαρής γεωγραφίας» που αφορά την κρίση ενός γεωγραφικού κειμένου άρα και τη συγγραφή ενός γεωγραφικού εγχειριδίου.

4. Πώς μπορεί να γίνει η κριτική ενός σχολικού βιβλίου γεωγραφίας;

Όπως εύκολα παρατηρεί ο αναγνώστης, οι δύο προηγούμενες κριτικές των βιβλίων (δηλαδή του πρώτου και του δεύτερου τόμου) βλέπουν τα εγχειρίδια με διαφορετικό πνεύμα η καθεμιά και οδηγούν σε εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα αξιολόγησης.

Βέβαια, είναι προφανές ότι οι δύο αξιολογήσεις δεν έχουν κανένα κοινό στοιχείο συγκρισιμότητας. Το αντικείμενο της αξιολόγησης δεν είναι μοναδικό και ενιαίο· για τους μεν ο ένας τόμος και για τους δε ο άλλος. Οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν ταυτίζονται: συνολική των καθηγητών – δειγματοληπτική των φοιτητών. Και, τέλος, οι ομάδες αξιολογητών βρίσκονται η καθεμιά στους αντίποδες της άλλης: πολυάριθμοι, έμπειροι και ώριμοι καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων από τη μία μεριά· δυο τελειόφοιτοι φρέσκοι γεωγράφοι από την άλλη.

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι δυο αξιολογήσεις οδήγησαν σε διαφορετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να δηλωθεί αμέσως ότι η αξιολόγηση ενός σχολικού βιβλίου γεωγραφίας, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, είναι μια σχετικά δύσκολη υπόθεση.

Μια δυσκολία για την αξιολόγηση απορρέει ίσως από το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν φαίνεται να αποτελεί μια αρχική ανεξάρτητη μεταβλητή του μαθήματος, την οποία έρχεται το βιβλίο να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει. Είναι πιθανό ότι, για λόγους οικονομίας, δηλαδή αριστοποίησης των διατιθέμενων μέσων, η ίδια ομάδα που συντάσσει τα εγχειρίδια προβαίνει, σε κάποια φάση της συλλογής του υλικού της, στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε διατύπωση των αναλυτικών στόχων και των βασικών στοιχείων του περιεχομένου, που δημοσιεύονται στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*. Αυτό σημαίνει ότι ένα στοιχείο αξιολόγησης που θα ήταν η «επιτυχημένη» ή όχι ερμηνεία του αρχικού προγράμματος από το εγχειρίδιο εκλείπει. Εξάλλου αυτό θα

είχε πραγματικά μεγάλη αξία εάν από ένα πρόγραμμα προέκυπταν πολλά και διαφορετικά εγχειρίδια για την ίδια τάξη και όχι μόνο ένα.

Ακόμη, τα βιβλία δεν παρέχουν καμιά βιβλιογραφική αναφορά. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να φανούν καθαρά: 1) τα στοιχεία που δανείζονται (υιοθετούν) από τη διεθνή και εθνική συζήτηση για τη διδασκαλία της γεωγραφίας, και 2) τα στοιχεία που οφείλονται στην επινοητικότητα και την πρωτοβουλία των ανθρώπων που κόπιασαν να τα παραγάγουν. Φυσικά, μέσα στα πλαίσια ενός σχολιασμού, μπορούν να γίνουν εκτιμήσεις και υποθέσεις σχετικά με τις πηγές, αλλά μας εκπλήσσει η σχετική έγκριση του κρατικού εκδότη ΟΕΔΒ και του επιγραφομένου στο εξώφυλλο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Είναι η πρώτη φορά που βλέπουμε ελληνικό σχολικό βιβλίο γεωγραφίας ή σειρά βιβλίων που να μην έχουν έστω και μία βιβλιογραφική αναφορά. Το στοιχείο που επισημαίνουμε εδώ συντελεί περαιτέρω στην «κλειστότητα» των βιβλίων για την οποία κάνουμε λόγο στην πρώτη παράγραφο του κειμένου μας.

Η αξιολόγηση, συνεπώς, μπορεί να γίνει κυρίως με βάση το γεγονός ότι ένας κρατικός μηχανισμός της δημοκρατικής κοινωνίας μας έχει αναλάβει την ευθύνη να παραγάγει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο που θα αναπαραχθεί, επί πέντε, δέκα ή είκοσι χρόνια σε εκατομμύρια αντίτυπα για όλους υποχρεωτικά τους μαθητές, τους διδάσκοντες καθώς και τους εκπαιδευτικούς-συγγραφείς που ασχολούνται με την παραγωγή βοηθητικών εκδόσεων με απαντήσεις των ερωτήσεων και λύσεις των ασκήσεων. Είναι προφανές ότι βρισκόμαστε απέναντι σε ένα φαινόμενο με «βιβλικές» διαστάσεις: ένα το βιβλίο, μία η πηγή του ορθού, μυριάδες οι αποδέκτες της «βίβλου».

Μέσα σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο, για να προκύψει ένα ευπρόσωπο εκδοτικό αποτέλεσμα, έχουν προβλεφθεί και λαμβάνονται μερικά ιδιαίτερα μέτρα, που ισχύουν βέβαια για όλα τα σχολικά βιβλία. Συγκροτείται μια πολυμελής συγγραφική ομάδα, τα μέλη της οποίας έχουν ανώτερα και κάπως παραπληρωματικά προσόντα: ανατίθεται η κρίση σε μια επίσης πολυμελή και επίσης υψηλού επιπέδου επιτροπή κρίσεως και, τέλος, μετά την έκδοση και την κυκλοφορία του βιβλίου, είναι δυνατή η διόρθωση αβλεψιών ή παραωχημένων δεδομένων (που είναι στη γεωγραφία πιθανότατα) με την παρέμβαση των συγγραφέων και, ασφαλώς, με τη συλλογή και υποβολή των παρατηρήσεων εκ μέρους του δικτύου των σχολικών συμβούλων.

Μετά την προηγούμενη τοποθέτηση και ανάλυση περνάμε στην επισήμανση μερικών στοιχείων, από τον πρώτο τόμο, που κατά τη γνώμη μας προκαλούν διδακτικές δυσχέρειες. Στις επισημάνσεις που παραθέτουμε δεν κρίνουμε τις γενικές παιδαγωγικές επιλογές του βιβλίου, παρά μόνο όταν αποτελούν αιτία αντιφάσεων ως προς τη λειτουργία του σχολικού αυτού βοηθήματος, αναφέροντας απλώς στοιχεία που κινούν την προσοχή μας μέσα από το πρίσμα του διδασκάλου γεωγραφίας, που προετοιμάζει ένα μάθημα με βάση ένα εγκεκριμένο σχολικό κείμενο (βλ. Παράρτημα II).

5. Δυο πόλεις στο βυθό της λίμνης Μπίβα: η σχολική γεωγραφία ως κρυφή γεωπολιτική ιδεολογία. Για μια «αντιφρονούσα» προσέγγιση

Η διδακτική προβληματική, όπως εκφράζεται μεταξύ μερικών εκπαιδευτικών, είναι βαθύτερη από εκείνη που αντιπροσωπεύεται από τις παρατηρήσεις του

Παραρτήματος II. Ας μας επιτραπεί να καταθέσουμε εδώ μια σχετική εμπειρία. Σε ένα σεμινάριο γεωγραφίας στην Πρέβεζα (13 Νοεμβρίου 1997), όπου εκτέθηκαν απόψεις για το μάθημα της γεωγραφίας και έγινε ένα workshop διδακτικής επεξεργασίας του πρώτου τόμου του νέου αυτού βιβλίου, μια εκπαιδευτικός επισήμανε την ωραία εικόνα που προσφέρεται στο Μάθημα 16, αφιερωμένο στην Ιαπωνία, όπου γίνεται λόγος για τη λίμνη Μπίβα, που το σχήμα της μοιάζει με εκείνο του συνώνυμου γιαπωνέζικου λαούτου.⁷ Η αναφορά στη λίμνη Μπίβα, υποστήριξε η εκπαιδευτικός στο σεμινάριο της Πρέβεζας, μας παραπέμπει ταυτόχρονα στην παραδοσιακή ευαισθησία με την οποία έχουμε συνδέσει την ιαπωνική κουλτούρα γενικά, και συνεπώς το πραγματολογικό αυτό στοιχείο –η λίμνη και η μορφή της– είναι αξιολογότερο για το μάθημα στην Α΄ Γυμνασίου. Τη στιγμή εκείνη παρενέβη όμως μια άλλη συνάδελφος, η οποία παρατήρησε σε αυστηρό τόνο: «Δεν είναι σαν να βυθίζουμε έτσι μες στα νερά της λίμνης τις δυο πόλεις Χιροσίμα και Ναγκαασάκι και να ξεχνάμε την πυρηνική εκατόμβη με το να μιλάμε μόνο για όμορφες λίμνες;»

Το περιεχόμενο της προηγούμενης παρέμβασης βάζει με άμεσο και οξύτατο τρόπο σε μια γενικότερη βάση το ζήτημα της γεωγραφίας, φέρνοντάς την σε επαφή (ως σχολική, περιγραφική, «ομοφρονούσα» και άκακη) με τη γεωπολιτική (ως μελέτη των συμφερόντων και των συγκρούσεων που έχουν ως αφετηρία το χώρο, το περιεχόμενό του, την αντίληψη γι' αυτόν και, κυρίως, την επιλεκτική του ανάλυση). Μας φέρνει στο νου και τις ευρύτερα πια διαδεδομένες αντιλήψεις του Yves Lacoste, που συνοψίζονται στον τίτλο εκείνου του παλιού –αλλά πάντα σύγχρονου– βιβλίου του: *Η γεωγραφία χρησιμεύει πρώτα-πρώτα για τον πόλεμο* (Lacoste 1976).

Η παράλειψη της αναφοράς της πυρηνικής εκατόμβης του 1945 στην Ιαπωνία σχετίζεται με το περιεχόμενο μιας από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας (της 7ης, Παράρτημα I). Όπως βλέπουμε, έτσι διαζευκτικά και κατ' αποκλεισμό που διατυπώθηκε η ερώτηση, 8 εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αναφοράς της γραφικής λίμνης Μπίβα, ενώ 7 μόνο από αυτούς υπέρ της αναφοράς του πυρηνικού βομβαρδισμού. Είναι πιθανόν ότι, κατά τη γνώμη των πρώτων, ένα ιστορικό γεγονός που αφορά κάποια γεωγραφική περιοχή, οσοδήποτε σημαντικό και αν είναι, μπορεί να εξεταστεί στο φυσιολογικό γνωστικό περιβάλλον που συγκροτεί το μάθημα της ιστορίας μιας ανώτερης τάξης και όχι ευκαιριακά στη γεωγραφία της Α΄ Γυμνασίου.

Η αντίθετη άποψη, των 7 εκπαιδευτικών, υποδεικνύει ότι ο αφανισμός δύο μεγάλων πόλεων πρέπει να αποτελεί μια διαχρονική γεωγραφική –και όχι μόνο ιστορική– πληροφορία του μελετώμενου χώρου. Εξάλλου και οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων για τα οποία μιλούμε υποστηρίζουν έμπρακτα τη θέση αυτή, έστω και επιλεκτικά, όταν στο μάθημα 26 του δεύτερου τόμου (σ. 110-111), όπου γίνεται λόγος για την Κύπρο, παρουσιάζουν την τουρκική στρατιωτική επιδρομή του 1974 και το ζήτημα της κατάληψης του βορείου τμήματος του νησιού. Κανένας βέβαια δεν αμφιβάλει πως στην περίπτωση της Κύπρου πρόκειται για ζήτημα εθνικό, που είναι πιο πρόσφατο και έχει πρακτικές προεκτάσεις που καθορίζουν ακόμα σήμερα τα δεδομένα της κυπριακής γεωγραφίας. Όπως άλλωστε κανένας δεν αμφιβάλει ότι κάθε επιλογή, χαρακτηρισμός και αξιολόγηση της γεωγραφικής πληροφορίας –καθώς και επιλογή για διάδοσή της ή για παράλειψή της– εντάσσονται και αυτά στη γεωπολιτική λογική.

Όμως στη γεωγραφία ακόμα και η παρουσίαση αθών ζητημάτων μπορεί να γίνεται έτσι ώστε να κρύβει ή να αναδεικνύει ιδεολογικές ή γεωπολιτι-

7. Όπως είχε την καλοσύνη να μας ενημερώσει ο κ. Toda Takashi, λιμνολόγος και συνεργάτης του Μουσείου της Περιφέρειας Shiga, στην οποία υπάγεται η λίμνη, διάφορες πηγές ανάγουν τη σχέση λίμνης και λαούτου στο 18ο αιώνα ή και πιο παλιά, στον 17ο και τον 15ο. Φαίνεται ότι η λίμνη αντιστοιχεί στο σώμα του λαούτου, ενώ ο ποταμός Σέτα μοιάζει με το λαιμό και το στριφτάρι του οργάνου.

κές πτυχές. Θα αναφερθούμε, για παράδειγμα, σε μια λεπτομέρεια της παρουσίας της πόλης, όπως γίνεται στο μάθημα 46 του πρώτου τόμου. Σε πίνακα όπου εμφανίζονται οι ανάγκες των κατοίκων των πόλεων και οι αναγκαίοι χώροι (πρώτος τόμος, σ. 159) αναφέρεται: «*κάλυψη θρησκευτικού συναισθήματος: εκκλησίες*». Δηλαδή παραλείπονται, από το βιβλίο αυτό παγκόσμιας γεωγραφίας, γενικώς *ναοί, τεμένη, συναγωγές και οι όποιοι χώροι λατρείας*.

Με την ευκαιρία πάντως της αναφοράς μας στην πόλη, ας μας επιτραπεί να εκφράσουμε εδώ το συναίσθημα ότι η συνολική παρουσίασή της μας δίνει την εντύπωση ότι το ζήτημα στο σύνολό του τείνει να αποφύγει μερικές πόλεις (για παράδειγμα αμερικανικές) και ταυτόχρονα να αναδειξεί ως γεωγραφικό ιδεώδες ορισμένες ευρωπαϊκές πόλεις. Σε κάποιο βαθμό αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι δύο συνήθως «αμερικανικά» θέματα (φυσικά όχι πια αποκλειστικώς αμερικανικά) των μαθημάτων 45 και 46 (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Μέρος Α' και Μέρος Β') εξετάζονται σε μια μη αμερικανική παραλλαγή τους, χωρίς πάντως καμιά αναφορά πόλης. Φυσικά, αυτό αποτελεί δικαίωμα των συγγραφέων. Εξάλλου στο μάθημα 17 του δεύτερου βιβλίου, όπου γίνεται λόγος για την πολιτιστική σημασία των ευρωπαϊκών πόλεων (σ. 69), συγκρίνονται οι πρωτεύουσες της Ευρώπης με τα αστικά κέντρα του «Νέου Κόσμου» και μάλιστα παλιές, *επώνυμες πρωτεύουσες* άλλοτε κραταιών αυτοκρατοριών, όπως το Παρίσι, το Λονδίνο και η Μαδρίτη (και μαζί τους, περιέργως, η Αθήνα), με *ανώνυμα τμήματα* του αχανούς αστικού χώρου των ΗΠΑ, του Καναδά και της Αυστραλίας. Σαν σε σύμπέρασμα, εξάιρεται η πολιτιστική σημασία που έχουν οι θαυμαστοί αυτοί ευρωπαϊκοί «μικρόκοσμοι». Ωστόσο πολλές αξιολογήσεις για τις πόλεις και συγκρίσεις, για παράδειγμα, μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής, ακόμα και από επιστήμονες με χαρακτηριστικά και ανεπίληπτα ευρωπαϊκό έργο όπως ο Jacques Le Goff, δίνουν για ορισμένους λόγους το προβάδισμα στην αμερικανική πόλη: «Οι Ηνωμένες Πολιτείες και δευτερευόντως ο Καναδάς είναι οι χώρες όπου ο πολιτισμός της πόλης έδειξε τη μεγαλύτερη δύναμη και εκδήλωσε τους περισσότερους νεωτερισμούς στην εποχή μας» (Le Goff 1997).

Επίσης στο Μάθημα 5 (πρώτος τόμος, σ. 24) το βιβλίο κάνει λόγο για τη γεωγραφική σημασία του Αιγαίου, επισημαίνοντας ότι: 1) *αποτελεί όριο της Ευρώπης στην περιοχή μας, και 2) ενώνει τον κλειστό Εύξεινο Πόντο με τη Μεσόγειο Θάλασσα*. Ίσως δεν είναι εδώ η καταλληλότερη ευκαιρία να συζητήσουμε κατά πόσο η Ιωνία, η πατρίδα των μεγάλων Ελλήνων φυσικών φιλοσόφων και –πιο πρόσφατα– τώσων Μικρασιατών που «εξευρωπαϊσάν» τον φτωχό ελλαδικό μας χώρο, είναι ή δεν είναι «Ευρώπη». Και εάν όλος ο επί χιλιετίες ελληνικά μνημειωμένος χώρος της Μικράς Ασίας ανήκει πράγματι –στα πλαίσια μιας ολόπλευρης και όχι μιας άκριτα επιβαλλόμενης δυτικοευρωπαϊκής ή άλλης αντίληψης– στην Ασία. Και ακόμα: γιατί είναι *γεωγραφικά* σημαντικό το γεγονός ότι το Αιγαίο ενώνει τον Εύξεινο Πόντο με τη Μεσόγειο Θάλασσα; Βέβαια, στα πλαίσια μιας πολιτικογεωγραφικής προσέγγισης (έλεγχος στενών, περιφερειακές συγκρούσεις, ασφάλεια συνόρων, άμυνα νήσων, όρια οικονομικών συνασπισμών κ.λπ.) όλα τα πιο πάνω αποκτούν σημασία. Θα έπρεπε να δοθεί λοιπόν η *πολιτική εντολή* στο μάθημα της γεωγραφίας να μιλάει καθαρά για τα ζητήματα αυτά στο σχολείο. Όχι βέβαια στην Α' και τη Β' Γυμνασίου, όπου έχει στριμωχτεί...

Αναρωτιόμαστε κατά πόσο ζητήματα όπως τα «ποιες είναι οι ήπειροι» και, συνεπώς, «ποια είναι η Ευρώπη» είναι σοβαρό να αφήνονται σε μια συνεχώς υποβαθμιζόμενη σχολική γεωγραφία να τα πραγματευθεί. Είναι γνωστό με πόση ειρωνεία αντιμετωπίζει το ζήτημα της γεωγραφικής ουσίας των ορίων της Ευρώ-

της ο Hobsbawm (1997), που τη θεωρεί ως μια απολύτως γεωπολιτική κατασκευή με διαρκώς μεταβαλλόμενο περιεχόμενο. Μια ήπειρο η οποία –ανάλογα με τα συμφέροντα των μεγάλων– είναι περισσότερο γεωμετρικός τόπος συσχετισμών παρά γεωγραφική περιοχή (Drevet 1997). Οι εικονογραφικές ηπειρωτικές «ταυτότητες πάνω στο χάρτη», παρά τις οποιοσδήποτε επιφυλάξεις που θα μπορούσαν να διατυπωθούν για ενδεχόμενες αναδομήσεις τους (Χουλιάρης 1998), είναι και αυτές ένα ανοιχτό ζήτημα για το οποίο η ομοφροσύνη της σχολικής γεωγραφίας αδικεί το σύγχρονο γεωγραφικό προβληματισμό (Lewis & Wigen 1997).

Παρόμοιες επισημάνσεις μπορούν να γίνουν και με αφορμή το μάθημα 15 (πρώτος τόμος, σ. 59), του οποίου ένα μεγάλο μέρος επιγράφεται «Η θάλασσα και οι άνθρωποι». Τα δύο παραδείγματα που επιλέγονται εκεί για την ανάπτυξη του ναυτικού και του στόλου παρουσιάζονται μέσα από την οπτική του ισχυρού, δηλαδή της Αθήνας και, αντίστοιχα, της Βρετανικής Αυτοκρατορίας. Όμως ο τίτλος κάνει αναφορά στους «ανθρώπους». Στο σύνολό τους, εννοείται, και όχι στους ισχυρούς μόνο. Ένα ερώτημα μπορεί να τεθεί εδώ: δεν θα ήταν λογικότερο και ηθικότερο, αφού παρουσιαστεί το ζήτημα από την πλευρά των ισχυρών, να δοθεί και η θεώρηση εκείνων που υπέστησαν δεινά από τους ισχυρούς, «χάρη» στην κατά θάλασσα δύναμη αυτών των τελευταίων; Δεν θα ήταν σωστότερο να ακούσουμε δηλαδή και την πλευρά των Μηλίων (θυμάτων των Αθηναίων) και των Κυπρίων (θυμάτων των Άγγλων), περνώντας από τις «τέσσερις» άκρες της «διά θαλάσσης» κατά καιρούς αποικιοκρατούμενης υφελίου;

Η πάντα δικαιολογούσα σχολική γεωγραφία –δεν επικρίνουμε τα εγχειρίδια, είμαστε βέβαιοι ότι αν δεν ήταν αυτά θα ήταν κάποια άλλα– ζητά από το μαθητή, μέσα σε ανάλογο πνεύμα με εκείνο των προηγούμενων ζητημάτων, και μετά από σχετικά παραδείγματα ταχύτητας μεταφορικών μέσων, «να δικαιολογήσει [...] την έκφραση που χρησιμοποιείται συχνά “η γη μικραίνει”». Την ίδια έκφραση, είναι γεγονός, βλέπουμε σε πολυάριθμες διαφημίσεις μεγάλων πολυεθνικών. Η συγχώνευση της ΙΤΤ με την Alcatel ανακοινώθηκε με το εξής σύντομο διαφημιστικό κείμενο: «This is the year the world got smaller». Όμως, σε ένα γνωστό δημοσίευσμά της, η Doreen Massey (1991) επικρίνει την ουδέτερη αναφορά στη «χωροχρονική συμπίεση» όταν δεν συνοδεύεται από κείνα τα στοιχεία που μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση του «για ποιον η γη έγινε μικρότερη». Και στην περίπτωση αυτή, οι περισσότερο δυνατοί, οι διακινητές κεφαλαίου, οι άνδρες των πλουσίων χωρών μπορούν να αποκτήσουν αίσθηση αυτής της σμίκρυνσης της γης, σε αντίθεση με τους αδύναμους, τους φτωχότερους, τις γυναίκες.

Θεωρούμε σκόπιμο να κλείσουμε το μέρος αυτό του άρθρου μας υπενθυμίζοντας ότι τα τελευταία χρόνια αποκαλύφθηκε και καταγγέλθηκε ότι πολλές ελλιπείς περιγραφές των κοινωνιών, των τόπων και του χώρου, που περνούσαν ανεμπόδιστα στη γεωγραφία, δεν ήταν ουδέτερες (Blunt & Wils 2000). Αποτελούσαν εικόνες της γεωγραφικής πραγματικότητας που, μολονότι ήταν στρεβλές, επιβάλλονταν σαν να αποτελούσαν κανονική και ουδέτερη αποτύπωσή της. Στα σχολικά γεωγραφικά πράγματα η παραδοσιακή κρατο-κεντρική περιγραφή της υδρογείου, με την οποία οι χώρες παρουσιάζονται ως ενιαίες μονόχρωμες χαρτογραφικές οντότητες ενώ παραβλέπονται οι ποικίλες εσωτερικές διαφοροποιήσεις τους, είναι μία από αυτές τις στρεβλές απεικονίσεις. Έχουμε τη γνώμη ότι η εξαφάνιση της πόλης και των πόλεων, μεταξύ μαθήματος ιστορίας και μαθήματος γεωγραφίας, δηλαδή η απουσία κάθε είδους σχολικής διδασκαλίας του επώνυμου αστικού χώρου, είναι και αυτή, στην πράξη, μια άλλη στρεβλή απεικόνιση του ίδιου του χώρου.

Και φυσικά, μπορεί να προχωρήσει κανείς σε χώρους μικρότερων διαστάσεων που, ενώ θα πρέπει να αποτελούν και αυτοί αντικείμενο διδασκαλίας της σχολικής γεωγραφίας, παραλείπονται: στην κλίμακα του δρόμου (και των ηρωικών οδωνυμιών!), των χώρων εργασίας καισχόλης, της κατοικίας και μάλιστα και του ίδιου του ανθρώπινου σώματος (Valentine 2001), του οποίου η γεωγραφία κλίνεται στον δυϊκό –τουλάχιστον– αριθμό... Είναι γνωστό ότι όλα αυτά αποτελούν αντικείμενα γεωγραφικής μελέτης και διδασκαλίας. Και μάλιστα τόσο πιο βαθιά και ενοχλητικής όσο πιο πολύ αυτή λειτουργεί ως «αντιφρονούσα». Έτσι, με όλα αυτά, υποστηρίζουμε, το μισό τουλάχιστον της γεωγραφίας για σχολική χρήση θα έχει σίγουρα προσεγγισθεί. Θα περιμένει βέβαια τη σειρά του για να εξετασθεί και να ελεγχθεί το άλλο μισό, που δεν ξεχνούμε ότι το αποτελούν οι πάντα ατελείς, προϋπάρχουσες και εμμένουσες *παραστάσεις* για όλα όσα προβάλλονται και διδάσκονται χωρίς να μαθαίνονται ούτε να βιώνονται.

6. Αντί για συμπεράσματα: η οιονεί κατάργηση της γεωγραφίας ως γεωπολιτική πράξη

Στο μέρος του κειμένου που προηγήθηκε κάναμε μερικές επισημάνσεις διδακτικού χαρακτήρα για τα νέα βιβλία γεωγραφίας ή με αφορμή το περιεχόμενό τους. Μολονότι έχουμε την πεποίθηση ότι τα βιβλία αυτά έχουν πολλά να προσφέρουν στη διδασκαλία του μαθήματος, υποστηρίζουμε ωστόσο ότι δεν διευκολύνουν τη γεωγραφία να βγει από την κρίση περιθωριοποίησης στην οποία βρίσκεται. Αυτή ακριβώς η περιθωριοποίηση της διδασκαλίας της δημιουργεί όλο και περισσότερες και αξιέπραστες δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού που σχετίζεται με τη διδασκαλία της.

Χαρακτηριστική επίπτωση που έχει η περιθωριοποίηση του μαθήματος είναι η απομάκρυνση μέχρις αποκλεισμού του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού από τις προγραμματικές, αξιολογητικές και κυρίως από τις εκτελεστικές δραστηριότητες παραγωγής του διδακτικού υλικού. Ενώ δηλαδή πολλές φορές, κατά το παρελθόν, η ανεπάρκεια των επίσημων διδακτικών βοηθημάτων –δεν είναι κατά κανέναν τρόπο η περίπτωση των αναφερόμενων εδώ εγχειριδίων– ήταν γεγονός διαπιστωμένο με τρόπο κραυγαλέο, οι λοιπές συνθήκες λειτουργίας του αντιστοίχου μαθήματος επέτρεπαν μια αυτόματη έξοδο από την κρίση, μέσα στα συγκεκριμένα, βέβαια, κοινωνικοεκπαιδευτικά δεδομένα (λειτουργία φροντιστηρίων, εκδόσεις βοηθητικών βιβλίων κ.λπ.).

Μπορεί, αλήθεια, να συγκριθεί ο εκπαιδευτικός πληθυσμός που εμπλέκεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες π.χ. της χημείας με τον αντίστοιχο της γεωγραφίας ως μαθήματος; Η χημεία υποστηρίζεται σε κάθε φάση, και τώρα και στο παρελθόν, από ομάδες εργασίας του ΥΠΕΠΘ, εκπαιδευτικούς που προετοιμάζονται να λάβουν μέρος σε διαγωνισμούς για να τη διδάξουν, πτυχιούχους με ειδικά προσόντα χημικού, φροντιστές-συγγραφείς βιβλίων και συλλογών ασκήσεων, ειδικούς μεταφραστές ξένων διδακτικών βιβλίων, οικοδιδασκάλους ιδιαίτερων κ.λπ. Έχει μάλιστα τύχει να πληροφορηθούμε ότι τα λάθη των εξωσχολικών εκδόσεων είναι «επικηρυγμένα», ώστε να υποδειχθούν επ' αμοιβή στους συγγραφείς τους και να διορθωθούν στις επόμενες εκδόσεις. Μία ώρα χημείας του σχολείου είναι στην πραγματικότητα πέντε ή δέκα ώρες διδασκαλίας και προετοιμασίας, ενώ μια προγραμματισμένη διδακτική ώρα γεωγραφίας, ξέρουμε πολύ καλά, μπορεί να μη σημαίνει ούτε μία πραγματική ώρα. Η χημεία είναι

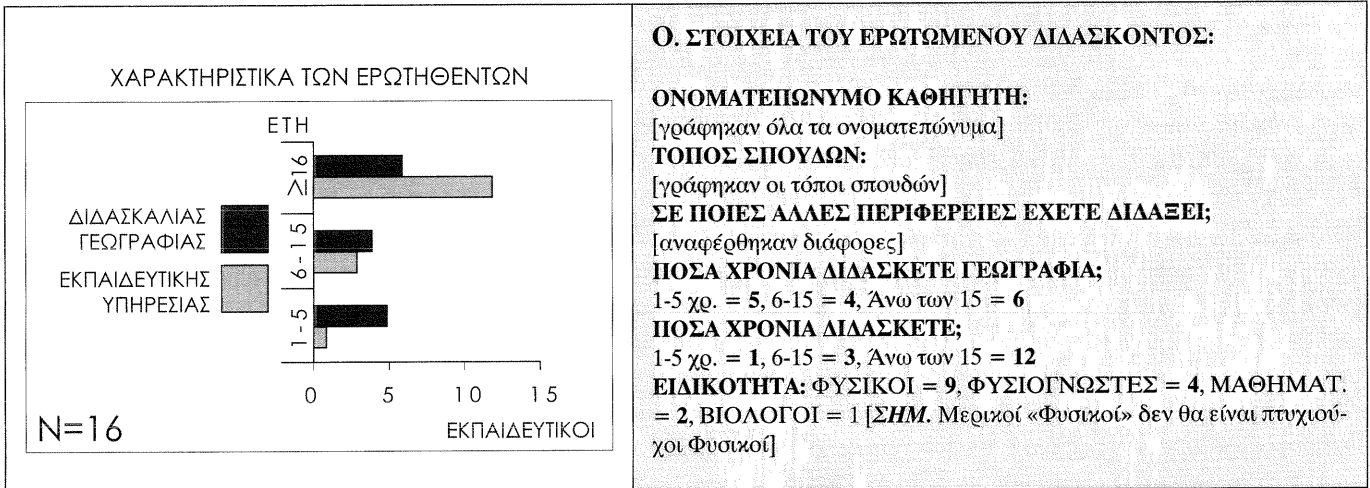
ένα μάθημα «ανοιχτό», όπως και άλλα μαθήματα, όχι όμως και η γεωγραφία, που έχει γίνει ένα μάθημα «κλειστό».

Από την κρίση στην οποία βρίσκεται η γεωγραφία δεν μπορεί να βγει εάν δεν επανέλθει και πάλι στις ανώτερες βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στο Λύκειο, καθώς και στην άτυπη μεταλυκειακή προπαρασκευαστική βαθμίδα. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία ανανέωσης, το μάθημα θα ανοίξει προς το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, στον οποίο συμπεριλαμβάνουμε και τον πάντα «πρόθυμο» και δραστήριο χώρο της άτυπης προπαρασκευαστικής βαθμίδας (φροντιστήρια, εκδότες) και, φυσικά, σε ξεχωριστή θέση, τους πτυχιούχους των νέων Τμημάτων Γεωγραφίας, που αποτελούν μια νέα και θετική παράμετρο στο πρόβλημα της γεωγραφίας (το οποίο υπήρχε πάντα).

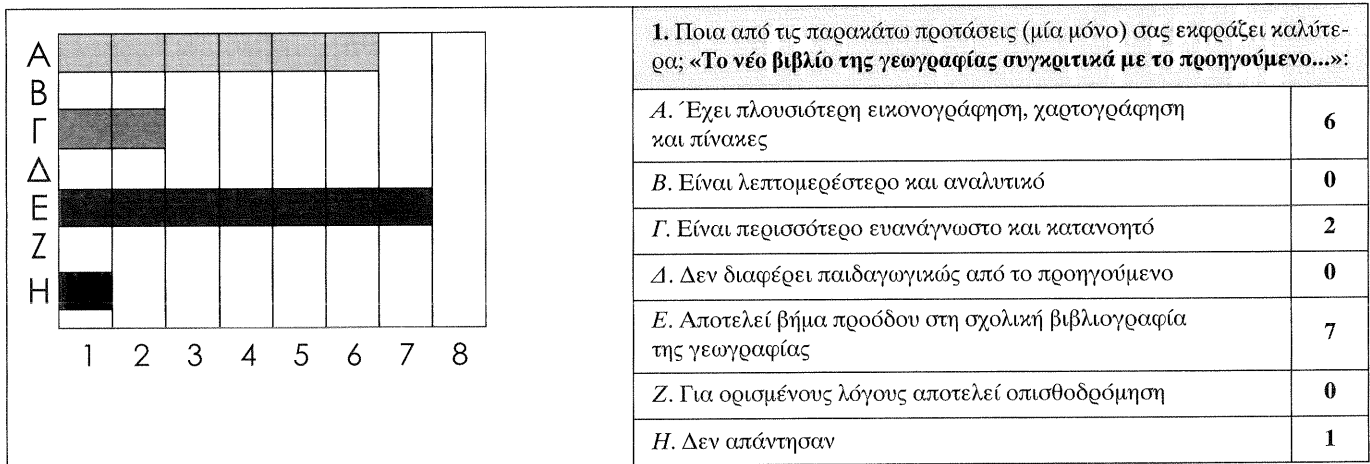
Αν η σχολική γεωγραφία αντιμετωπισθεί σοβαρά και όχι όπως αντιμετωπίζεται τώρα, στους χώρους λήψης των σχετικών με τη διδασκαλία της αποφάσεων, τότε ενδέχεται να φανεί καθαρότερα ότι η απομάκρυνση της γεωγραφικής πληροφορίας και της επεξεργασίας της από το σχολείο είναι ισότιμη με μια ενδοεθνική γεωπολιτική δράση στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας: όπως οι αντιστασιακοί πατριώτες ξεκαρφώνουν τις οδοντυμικές πληροφοριακές πινακίδες για να παραπλανήσουν τον εχθρό που εισβάλλει στην πόλη τους, έτσι και ο περιορισμός της σχολικής γεωγραφικής πληροφορίας ισοδυναμεί με παραπλάνηση του σχολικού πληθυσμού. Ο Μάζης που, σε γενικότερο πλαίσιο (Μάζης 2001), παρεμβαίνει υπέρ μιας εγρήγορσης απέναντι στις αδόκιμες χρήσεις της έννοιας της γεωπολιτικής, συμπεριλαμβάνει ωστόσο σε κείμενό του και τις γεωπολιτικές πτυχές: 1) της διασποράς και του ελέγχου της πληροφορίας, 2) της πολιτισμικής άσκησης επιρροής, και 3) της ευθύνης του γεωγράφου.

Τα ανωτέρω σχετίζονται άμεσα με το γεωγράφο-διδάσκαλο και η ευθύνη του είναι προφανής. Σε μια εποχή κατά την οποία ο ελεύθερος Έλληνας πολίτης είναι εκτεθειμένος σε κάθε είδους δράσεις σε σχέση με το χώρο και το περιεχόμενό του, ο μαθητής στερείται το δικαίωμα να κατακτήσει ένα εργαλείο επεξεργασίας της χωρικής πληροφορίας την οποία θα δεχθεί αργότερα ως πολίτης. Ο ενδοεθνικός «γεωπολιτικός» λόγος γύρω από χωροαρθρωμένα συμφέροντα και η αντίστοιχη δράση που αναπτύσσονται αφορούν μια πληθώρα ζητημάτων: περιφερειοποιήσεις, τοπική αυτοδιοίκηση και «επιχειρηματικές πόλεις», εισβολή του αυτοκινήτου και προβολή του ιδεώδους της αυτοκίνησης, κυκλοφοριακό και χώροι στάθμευσης, πορείες στις πόλεις, ιδεολογίες περιβαλλοντικής δραστηριοποίησης, αρχιτεκτονική, πολεοδομία, καταπατήσεις, αυθαίρετη δόμηση και ποικίλες καταστροφές, δημόσια έργα και διαφήμισή τους, Αιγαίο, Ευρωπαϊκή Ένωση και συγκρίσεις των κρατών-μελών της, σύνορα, μετανάστες, τουρισμός, αναψυχή και ακτές, «σκοπιανό», Ολυμπιάδα 2004 και προβολή του πρωταθλητισμού, προβολή του ανταγωνισμού, 11η Σεπτεμβρίου, εκδόσεις γεωγραφίας και χαρτογραφίας κ.λπ. Δηλαδή ενέργειες με περιεχόμενο εθνικό και διεθνές, διοικητικό ή ενημερωτικό και διδακτικό, που συνδέονται με το χώρο και την αντίληψη γι' αυτόν (νοητική και ψυχολογική) και που, κατά περίπτωση, αποτελούν μια συγκαλυμμένη δράση στη διαμάχη για τη συγκέντρωση εξουσίας και τη συσσώρευση πλούτου (δηλαδή δράσεις ενδοεθνικού γεωπολιτικού χαρακτήρα) δεν βρίσκουν το αντίβαρο που θα τις εξουδετέρωνε, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμέσου ενός εργαλείου επεξεργασίας των παραγόμενων σημασιών. Η θέση μας είναι ότι το εργαλείο αυτό μπορεί να βασισθεί ως σχολικό αντικείμενο, κατά μεγάλο μέρος, σε μια σοβαρή διδασκαλία μαθημάτων Επιστημών της Γης και του Χώρου, που αρχίζει τα τελευταία χρόνια να γίνεται γνωστή στη χώρα μας ως «γεωγραφία».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΤΗΣ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ



ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ



2. Έχετε επισημάνει στο βιβλίο λάθη :	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικά	Δ.Α.
Ορθογραφικά/Τυπογραφικά	8	3	0	5
Λεκτικά/Ορολογικά	7	3	1	5
Εννοιολογικά	5	7	0	4
Παιδαγωγικά	7	3	1	5

(Μπορείτε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα στο τέλος του ερωτηματολογίου;(*))

	3. Ποια είναι η άποψή σας σε σχέση με το ποσοστό φυσικο-γεωγραφικής και ανθρωπο-γεωγραφικής ύλης του βιβλίου; (Σημειώστε μία μόνο απάντηση)	
	A. Τονίζεται υπερβολικά η φυσικο-γεωγραφική πλευρά	2
	B. Τονίζεται υπερβολικά η ανθρωπο-γεωγραφική πλευρά	0
	Γ. Οι δύο πλευρές φαίνεται να ισορροπούν στο βιβλίο	13
	Δ. Δεν απάντησαν	1

<p>TO ΒΙΒΛΙΟ ΕΥΝΟΕΙ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ</p>	4. Το βιβλίο αυτό θεωρείτε ότι ευνοεί τις επιμέρους δραστηριότητες των μαθητών:			
	A. Για τη μελέτη εικόνων και φωτογραφιών	14	1	1
	B. Για την κατασκευή και μελέτη χαρτών	8	5	3
	Γ. Για την μελέτη και κατανόηση πινάκων	11	3	2

<p>TO ΒΙΒΛΙΟ ΕΥΝΟΕΙ</p>	5. Θεωρείτε ότι το βιβλίο αυτό ευνοεί:			
	A. Τον σύγχρονο περιβαλλοντικό προβληματισμό;	14	1	1
	B. Τον κοινωνικό / ανθρωπογεωγραφικό προβληματισμό;	12	3	1
	Γ. Τον οικονομικό προβληματισμό;	8	7	1

	6. Το σχολικό αυτό εγχειρίδιο πληροί τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της γεωγραφικής διδασκαλίας:	
	A. Ικανοποιητικά	13
	B. Σε μικρό βαθμό	0
	Γ. Μέτρια	2
	Δ. Δεν απάντησαν	1

	7. Το Στο μάθημα για την Ιαπωνία (κεφ. 16), γίνεται λόγος για την λίμνη Μπίβα, που λέγεται έτσι γιατί μοιάζει με το ομόνυμο ιαπωνικό μουσικό όργανο. Σε ένα σεμινάριο για το βιβλίο ακούστηκαν οι παρακάτω απόψεις από δύο καθηγήτριες. Με ποια από τις δύο απόψεις συμφωνείτε;	
	A. «Η αναφορά στη λίμνη και το μουσικό όργανο είναι μια πολύ ωραία ιδέα, παιδαγωγικά χρήσιμη, για τη διδασκαλία της ενότητας στην ηλικία αυτή».	8
	B. «Με την αναφορά στην λίμνη Μπίβα και σε άλλες τέτοιες λεπτομέρειες παραλείπουμε, σκόπιμα ίσως, την αναφορά στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι».	7
	Γ. Δεν απάντησαν	1

(*) Αναφέρουμε κατωτέρω και μερικές από τις επισημάνσεις της ερωτήσεως 2

[**Δελτίο 1**]: «Με τη συγγραφή του νέου βιβλίου, το μάθημα απέκτησε ενδιαφέρον».

[**Δελτίο 5**]: «Σ. 101: “*Βρίσκεται στα βορειοανατολικά*” αντί “*Βρίσκεται στα βορειοδυτικά*”» [Πρόκειται για λάθος που διορθώθηκε στις επόμενες εκδόσεις] Σ. 118: “*Η Αφρική θα έχει το 2000 520.000.000 κατοίκους*” αντί για 720.000.000 της σ. 127» [Πρόκειται για λάθος που διορθώθηκε στις επόμενες εκδόσεις].

[**Δελτίο 9**]: «Το νέο βιβλίο προσφέρει περισσότερο από όσα το παλιό, το οποίο ασχολείτο περισσότερο με την επί μέτρων μελέτη των κρατών αναλυτικά, με αποτέλεσμα να στηρίζεται κατά κανόνα στην απομνημόνευση και όχι στη σύ-

γκριση και ανάλυση στοιχείων που μας δίνει το νέο».

[**Δελτίο 10**]: «Σ. 38 ...», «Σ. 59 μιλώντας για την Αθήνα: “*Ακόμα και όταν νικήθηκε από τη Σπάρτη διατήρησε τη δύναμη και τη φήμη της*”. Πιστεύω ότι το σωστότερο θα ήταν να γραφεί ότι [... μετά] ήταν μια μικρή πόλη με λίγους κατοίκους αλλά φυσικά διατηρούσε τη φήμη της», «*Μάθημα 30 ...*», «...Αναφέρω και πριν ότι σε πολλά σημεία γίνονται πλατειασμοί σαν έκθεση, που δυσκολεύει το παιδί στη μάθηση».

[**Δελτίο 14**]: «Θα μπορούσε να περιλαμβάνει μερικές μικρές ενότητες ως περιλήψεις», «*Η έλλειψη βιβλιογραφίας είναι χαρακτηριστική*», «*Αδόκιμη μεταφορά του όρου *αβορίγινες* (Aborigines)... *αυτόχθονες ελληνικά*», «*Σημαντική παραλείψη η μη αναφορά της πηγής πληροφορίας για τους πίνακες*».*

[**Δελτίο 16**]: «*Επιτέλους ένα ικανοποιητικό βιβλίο*».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΤΗΣ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Παραθέτουμε εδώ, δειγματικά, σημεία που κατά τη γνώμη μας εισάγουν δυσχέρειες για άμεση διδακτική επεξεργασία τους.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Μάθημα 11: Στο μάθημα αυτό (σ. 48, 49) εισάγονται δυο ενδιαφέρουσες έννοιες σχετικές με τη βροχή: *Ο μέσος όρος των βροχών σε ολόκληρη τη γη (= 1 μέτρο το χρόνο) και η ποσότητα [βρόχινου] νερού που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο κάθε χρόνο σε κάθε άνθρωπο (= 80 κυβ.μ.)*.

Ωστόσο, με βάση τα στοιχεία που παρέχει το βιβλίο στο μάθημα και στον πίνακα του μαθήματος 8 (σ. 37), τα ανωτέρω δεδομένα, αν δεν κάνουμε λάθος, δεν συμβιβάζονται. Πραγματικά, πολλαπλασιάζοντας την έκταση της επιφάνειας της γης $S = 510.000.000 \text{ km}^2$ επί το 1 m (μέτρο) βρίσκουμε τον ολικό όγκο του βρόχινου νερού $V = 510.000.000 \times 10^6 \text{ m}^2 \times 1 \text{ m} = 510 \times 10^{12} \text{ m}^3$. Στη συνέχεια, διαιρώντας με τον αριθμό που εκφράζει το γήινο πληθυσμό (περίπου 6 δισεκατομμύρια = 6×10^9), φθάνουμε σε άλλο αποτέλεσμα, ίσο περίπου με $85.000 \text{ m}^3/\text{κάτοικο}$.

Μάθημα 19: Αποκατάσταση της σωστής προφοράς «**Μισσοισίπι**»: γιατί όμως διατηρούνται τα δύο σ αλλά απλοποιείται το π; Μισσοούρι - Μισούρι: γιατί διπλή γραφή αλλά απόρριψη της σωστής προφοράς «Μιζούρι»; Γιατί ο όρος «*φυσιογραφική*» δεν λεξικογραφείται στο γλωσσάρι; Είναι τόσο προφανής;

Μάθημα 20: Το μήκος του Αμαζονίου ίσο με 80.000 km συγκρίνεται με το «1/4 της απόστασης από τη Γη ως τη Σελήνη». Δεν θα ήταν περισσότερο προφανές να υποδειχθεί ότι είναι διπλάσιο από τον γήινο Ισημερινό;

Μάθημα 23: Γιατί για την ακτίνα της Γης δίνεται η τιμή 6.000 km αντί για περίπου 6.400 km;

Μάθημα 27: Στο μάθημα αυτό εισάγεται η έννοια του **Μάγκρεμπ** (πιο συχνά: Μαγκρέμπ) το οποίο ορίζεται ως περιφέρεια που περιλαμβάνει **τρεις χώρες**: το Μαρόκο, την Αλγερία και την Τυνησία. Στο γλωσσάρι του βιβλίου ωστόσο, στις χώρες που το αποτελούν, **προστίθεται και η Λιβύη**, χωρίς καμιά διευκρίνιση για την τροποποίηση. Παραλείπουμε για λόγους χώρου τη σχετική ανάλυση που αφορά ορισμό και τονισμό της λέξης. Το ζήτημα του τονισμού είναι ανοιχτό στη λεξικογραφία [Eurod(Gr), ΕπιτΠΛ, ΕΠΑΜ, ΣΕΕ, ΣΕΛΗ, Prob]. Επίσης, από 20 αναφορές στη διαδικτυακή βάση της εφημερίδας *Το Βήμα* μόνο 2 τονίζονται «Μάγκρεμπ».

Μάθημα 32: Γιατί βόρεια Αμερική (όπως νέο Δελχί, σ. 69), με μικρό αρχικό, αλλά Αγγλοσαξονική και Νέα Ζηλανδία με κεφαλαίο αρχικό; Γιατί 2.000 μ.Χ. και όχι 2000;

Μάθημα 44: Η εσπευσμένη αναφορά στην Ευρώπη (σ. 156), στη γενική ιστορία της πόλης, και η υπενθύμιση ότι «*εκείνη την εποχή*» –ποια εποχή;– δεν υπήρχαν συγκοινωνίες καθιστά την περιγραφή ασαφή. Επίσης, στη λεξάντα της ωραίας εικόνας (της ίδιας σελίδας) διαβάζουμε: «*Η αρχαία πόλη Έρμιπλ της Μεσοποταμίας*». Είναι περιεργό εδώ για ποιο λόγο παραλείπεται (στο αρχαιο-ιστορικό αυτό πλαίσιο, όπου δεν γίνεται αναφορά της σύγχρονης χώρας, δηλαδή του Ιράκ), το ελληνικό όνομα της πόλης αυτής, **Άρβηλα**, που είναι τόσο γνωστή από τις εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου και υπάρχει και σε φερώνυμη οδό του Δήμου Ζωγράφου.

Μάθημα 45: Το λεπτομερειακό κείμενο για «τα στάδια ανάπτυξης μιας σύγχρονης πόλης» κάνει λόγο για τη χρονολογία «1950», ενώ στο σχέδιο που το συνοδεύει υπάρχει «1940». Αποτελεί μια παιδαγωγική αβεβαιότητα που εισάγεται επειδή στο σχέδιο υπάρχει συμφωνία με την αμερικανική περιодολόγηση που αποτέλεσε πρότυπο για την ανάπτυξη αυτού

του μαθήματος (Τσουνάκος 1996), ενώ στο μάθημα αποφεύχθηκε (;) η αναφορά της Αμερικής και των πόλεών της.

Γλωσσάρι (σ. 167-172): Ο ορισμός των *θερμικών ζωνών* ως «περιοχ[ών] της γης που παρουσιάζουν σχετική ομοιομορφία στη θερμότητά τους» κάνει εσφαλμένη χρήση της έννοιας *θερμότητα* αντί της *θερμοκρασίας*. Στο γλωσσάρι λεξικογραφείται ο όρος *οζονόσφαιρα* και δίνεται το πλάτος της αντί, νομίζουμε, για το πάχος της ή το ύψος της, ενώ στο μάθημα 10 παρουσιάζεται η έννοια ως *οζοντόσφαιρα*. Και οι δύο όροι είναι κατ' αρχήν ορθοί, αλλά η απροειδοποίητη διπλή χρήση ενοχλεί. Ο ορισμός της πόλης παρουσιάζεται με περίεργη σύνταξη: *Πόλη: «Χώρος συγκέντρωσης μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων που δεν έχουν αγροτικές ασχολίες και είναι πυκνοδομημένες»* (ποιες; Οι ασχολίες;). Πολλές λέξεις δεν δίδονται στην ονομαστική ενικού, όπως επιβάλλει η συνήθης λεξικογραφική πρακτική, αλλά στον πληθυντικό: *αλτιπλάνος, ανανεώσιμοι πόροι, ενδημικά είδη κ.λπ.*

ΜΕΡΟΣ Β΄

Προχωρούμε εδώ, δειγματικά πάλι, σε αναλυτικότερες επισημάνσεις.

Μάθημα 18

Στο μάθημα αυτό, στο οποίο γίνεται μια γεωγραφική περιγραφή των ποταμών της Ασίας, επισημαίνουμε τα εξής:

A. Στην έκφραση «*Οι μεγάλες γέφυρες, πλάτους χιλιομέτρων, κοστίζουν πολύ...*» γίνεται προφανώς σύγχυση του πλάτους με το μήκος (σ. 67).

B. Η έκφραση «*Οι Ινδοί προσπαθούν να καλύψουν με τεχνητά έργα την έλλειψη νερού*» είναι μάλλον αδόκιμη. Οι τεχνητές λίμνες και τα τεχνητά φράγματα είναι τεχνικά έργα (σ. 68).

Γ. Η αναφορά των τριών περιόδων-εποχών του ινδικού έτους (*καρίφ, ράμπι και καλοκαίρι*), που είναι μια ενδιαφέρουσα εθνο-κλιματολογική πληροφορία, γίνεται χωρίς να υποδεικνύεται σε ποια γλώσσα –από τις πολυάριθμες της «Ινδικής Υποηπείρου»– υπάρχει αυτή η ονοματολογία. Είναι πιθανότατο να πρόκειται για την τόσο διαδεδομένη και κεντρικά υποστηριζόμενη «Χίντι», αλλά αφού δεν υπάρχει σύμπτωση ινδικής γλώσσας και ινδικού λαού στο σύνολό του καλό είναι να υπάρχει διευκρίνιση. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για την έκφραση *Γκάγκα-μάγι* (= μητέρα Γάγγης), που δίνεται πιο πάνω στο ίδιο μάθημα (σ. 67, 69).

Δ. Σύμφωνα με το βιβλίο, «*Μικρή ανάπτυξη έχουν και οι υπηρεσίες και το εμπόριο καθώς και ο τουρισμός*». Η φράση θα έπρεπε να διατυπωθεί διαφορετικά γιατί έτσι δίνει την εντύπωση πως το εμπόριο και κυρίως ο τουρισμός δεν ανήκουν στον τριτογενή τομέα των υπηρεσιών (σ. 69). Ο σχετικός ορισμός στο γλωσσάρι του δευτέρου τόμου περιλαμβάνει και το εμπόριο.

Ε. Σύμφωνα με το βιβλίο, «*Συνολικά στις μεγάλες πόλεις κατοικούν περίπου 75 εκατομμύρια Ινδοί [...]. Ο αριθμός φαί-*

νεται μεγάλος, αλλά αντιπροσωπεύει μόνο το 28% του συνολικού πληθυσμού της Ινδίας». Εδώ γεννώνται δύο ερωτήματα: 1) Τι εννοείται με τη διατύπωση “μεγάλες πόλεις”; Με πληθυσμό άνω των 10 εκατομμυρίων; Άνω των 5 εκατομμυρίων; Άνω του 1 εκατομμυρίου; 2) Αφού τα 75 εκατομμύρια αντιστοιχούν στο 28% του πληθυσμού, συνεπάγεται ότι το 100% θα είναι κάτι λιγότερο από 300 εκατομμύρια (σ. 69). Ωστόσο στην αρχή του μαθήματος αναφέρεται ότι «*ο πληθυσμός της [Ινδίας] είναι 90 φορές μεγαλύτερος από τον ελληνικό*», δηλαδή πάνω από 900 εκατομμύρια. Πώς συμβιβάζονται τα δύο δεδομένα;

ΣΤ. Τέλος, στο ίδιο μάθημα (σ. 67), η Σαγκάη αναφέρεται ως «*η δεύτερη μεγαλύτερη πόλη του κόσμου*», ενώ στον πίνακα των μεγαλύτερων πόλεων του κόσμου (σ. 152) η πόλη αυτή ταξινομείται έκτη.

Μάθημα 26

A. Η ωραία εικόνα που δίδεται (σ. 97) για το θέαμα των Άνδεων και βασίζεται στην ετυμολογία της ισπανικής λέξης *sier-ra* (= *πριόνι* αλλά και *συνεχείς βουνοκορφές*) έχει έναν υπερβολικά τοπικό (αμερικανικό, νοτιοαμερικανικό) χαρακτήρα σαν να αφορούσε η εικονογραφικότερη αυτή λέξη μόνο το τοπίο των Άνδεων: *Οι κάτοικοι της περιοχής τις ονομάζουν «σιέρρα»*. Την ονομάζουν ή κάνουν απλή χρήση μιας κοινής ισπανικής λέξης; Είναι βέβαιο ότι *όλος ο ισπανόφωνος χώρος κάνει χρήση αυτής της λέξης*, και μάλιστα για τους γενικότερους χαρακτήρες μιας ορεινής περιοχής. Η πηγή ΜΜΟΛ αναφέρει: «*Σε κάθε τόπο συνηθίζεται να ονομάζουν “la sier-ra” τα βουνά ή το ορεινό έδαφος που βρίσκεται κοντά. Ιδιαίτερα στη Μαδρίτη, όταν γίνεται λόγος για τη “Sierra”, εννοείται η Guadarrama*». Υπογραμμίσαμε.

B. Ας σημειώσουμε εδώ ακόμα ότι *τα άγρια φαράγγια με κάθετα [(sic) = κατακόρυφα] τοιχώματα για τα οποία κάνει λόγο το βιβλίο (σ. 97) θα έπρεπε να αποδοθούν με τήρηση των κανόνων της προφοράς των ισπανικών ως κεβράδας και όχι κουμεπράντας*.

Μάθημα 33

A. Μια σημαντική παρατήρηση που πρέπει να γίνει εδώ αφορά τον υπολογισμό του πληθυσμού της Γης στη μετά Χριστόν εποχή.

Με αφετηρία έναν πίνακα που παραθέτουν οι συγγραφείς, συνάγεται το συμπέρασμα ότι έως το 1800 (πάντα μ.Χ.) που ο γήινος πληθυσμός ισοδυναμούσε με 1 δισεκατομμύριο «*χρειάστηκαν περίπου 1800 χρόνια για να φτάσει [ο πληθυσμός] το 1 δισεκατομμύριο*», ενώ «*το δεύτερο δισεκατομμύριο συμπληρώθηκε σε 110 χρόνια*» κ.λπ.

Η εκτίμηση είναι απολύτως εσφαλμένη δεδομένου ότι **τοποθετείται η αυγή της ανθρωπότητας στην εποχή της γέννησης του Χριστού!** Εκτιμάται όμως (Pichat 1990) ότι η εποχή του Χριστού διαιρεί την ιστορία του ανθρώπινου πληθυσμού

σε δύο ίσες ποσότητες (από περίπου 42-43 δισεκατομμύρια ανθρώπους που είδαν το φως). Σε βιβλία δημογραφίας που περιέχουν διαγράμματα της εξέλιξης του παγκόσμιου πληθυσμού, ο πληθυσμός της πρώτης π.Χ. χιλιετίας σχεδιάζεται εμφανέστατα, δηλαδή η καμπύλη δεν «πιάνει» τον άξονα των τετμημένων (Gilbert 2001: 87).

Β. Στο ίδιο μάθημα υπάρχει μια έκφραση σύγκρισης δυο γεωγραφικών δεδομένων που έχει περιεργη μάλλον διατύπωση: «Ο Γιαγκ Τσε σχηματίζει βαθιά φαράγγια, που ξεπερνούν ακόμα και το Γκραν Κάνιον των ΗΠΑ». Δεν καταλαβαίνουμε γιατί το βάθος των αμερικανικών φαραγγίων θα μπορούσε να αποτελεί αξιόπεραστο όριο σύγκρισης.

Μάθημα 36

Αναφερόμαστε εδώ στη ερώτηση β) της 1ης δραστηριότητας (σ. 136). Η διατύπωσή της είναι η εξής: «Γιατί στην Β. Αμερική επικρατεί κυρίως η αγγλική γλώσσα, ενώ στη Ν. Αμερική η ισπανική;»

Η έννοια του ρήματος «επικρατεί» ενδέχεται να αναφέρεται: α) στον πληθυσμό, β) στην έκταση, ή τέλος, γ) στον αριθμό των πολιτικών χωρικών μονάδων, δηλαδή στον αριθμό των κρατών ή ομόσπονδων κρατιδίων όπου ομιλούνται οι αναφερόμενες γλώσσες. **Επικρατεί, αλήθεια, η ισπανική γλώσσα στη Ν. Αμερική;**

Σύμφωνα με τα στοιχεία του βιβλίου για τους πληθυσμούς των χωρών της Νότιας Αμερικής (σ. 100), το άθροισμα των πληθυσμών των 10 χωρών που ενδέχεται να είναι απολύτως ισπανόφωνες (Αργεντινής, Βενεζουέλας, Βολιβίας, Γουιάνας, Εκουαδόρ, Κολομβίας, Ουρουγουάης, Παραγουάης, Περού, Χιλής) είναι **154.206.000**. (Το μικρό Σούριναμ είναι βασικά ολλανδόφωνο και δεν το περιλαμβάνουμε στους υπολογισμούς μας. Σημειώνουμε ακόμα ότι η λέξη τονίζεται *Σουρινάμ* στις πηγές ΕΠΛΜ και ΛΝΕΓ.) Εξάλλου, σύμφωνα με τα στοιχεία για τις εκτάσεις των ίδιων χωρών που παρέχει το βιβλίο, η ολική έκταση της ισπανόφωνης Ν. Αμερικής είναι **9.200.205 km²**.

Συγκρίνοντας τα μεγέθη με τα αντίστοιχα της «προτογαλόφωνης» Βραζιλίας, όπως αυτά δίδονται από το βιβλίο (σ. 100), βλέπουμε ότι ο πληθυσμός της Βραζιλίας (**156.406.000 κάτοικοι**) είναι τελικά μεγαλύτερος από τον πληθυσμό των υπολοίπων χωρών, ενώ η έκτασή της (8.511.996 km²) είναι απλώς κατά κάτι (6%) μικρότερη και όχι εμφανώς μικρότερη. (Ας σημειώσουμε ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εδώ συνήθως μερκατορικός χάρτης, ως εποπτικό μέσο, που διογκώνει τις νοτόγειες ισπανόφωνες χώρες, αλλά χάρτης με προβολή αναλόγων επιφανειών, π.χ. του Arno Peters.) Άρα η έννοια «επικρατεί», για την ισπανική γλώσσα, δεν απορρέει άμεσα από τα δεδομένα, εκτός εάν περιοριστούμε στο πλήθος των κρατών. Βέβαια, δεν λάβαμε καθόλου υπόψη και τις ανεπίσημες γλώσσες των ιθαγενών.

ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΝΟΤΙΑΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ		
ΧΩΡΕΣ	ΕΚΤΑΣΗ - Km ²	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Αργεντινή	2.766.889	33.778.000
Βενεζουέλα	916.700	20.913.000
Βολιβία	1.098.581	7.065.000
Βραζιλία	8.511.996	156.406.000
Γαλ. Γουιάνα	0	0
Γουιάνα	214.969	816.000
Εκουαδόρ	272.045	10.980.000
Κολομβία	1.141.748	35.682.000
Ουρουγουάη	177.414	3.149.000
Παραγουάη	406.752	4.701.000
Περού	1.285.216	22.886.000
Σούριναμ	163.265	414.000
Χιλή	756.626	13.822.000
Σύνολα (*)	9.200.205	154.206.000
(*) Χωρίς τα μεγέθη της Βραζιλίας - Δεν υπολογίζεται η Γαλ. Γουιάνα. [Στοιχεία του εγχειριδίου]		

Μάθημα 46

Όπως στο μάθημα 45, έτσι και στο μάθημα 46, όπου γίνεται η παρουσίαση των τριών κλασικών προτύπων για την εσωτερική δομή των μεγάλων πόλεων (σ. 160, 161), δεν υπάρχει καμιά αναφορά σε συγκεκριμένες πόλεις, ώστε να διευκολυνθεί, για παράδειγμα, η κατανόηση της «ομόκεντρης πόλης». Χωρίς να απομακρυνθούμε από την αρχή μας, σύμφωνα με την οποία δεν σχολιάζουμε σε αυτή τη φάση την παιδαγωγική σύλληψη στην οποία βασίζεται το βιβλίο, εκφράζουμε ωστόσο την έκπληξή μας για δύο πράγματα. Πρώτο: δεν επισημαίνεται ότι το μοντέλο της ομόκεντρης πόλης είναι ιστορικά συνδεδεμένο με το Σικάγο (Burgess' concentric model), ενώ σχεδόν πάντα στη βιβλιογραφία το μοντέλο παρουσιάζεται με τη στερεότυπη σχεδιογραφική μορφή του, την κλασική ορολογία των ζωνών του Σικάγου και τις βελτιώσεις του (Blij & Muller 1999, Carter 1995, Derruau 1987, Hudson 1981, Johnston 2000, Shelley & Clarke 1994). Δεύτερο: η **3^η ζώνη, των κατοικιών εργατών** (Αργύρης 1993), ως όρος εξαφανίζεται, ενώ συνήθως, όπως και στα βιβλία που αναφερόμαστε, υπάρχει. Στο σχολικό βιβλίο η «ζώνη 3» παρουσιάζεται διασπασμένη σε 3α, 3β και 3γ, με αναφορά μάλιστα του [ευρωπαϊκού(;)] έτους 1945 που χωρίζει τις ζώνες 3β και 3γ, χωρίς να υπάρχει καμιά αναφορά πόλης. Παραβλέποντας προς στιγμήν το βασικό **κοινωνικό περιεχόμενο** αυτής της παράλειψης, εκφράζουμε ωστόσο εδώ την αμφιβολία για το εάν η αναλυτική(;) αυτή παρουσίαση διευκολύνει την κατανόηση του ζητήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

[Τα λεξικά παραπέμπονται με ένα αρκτικόλεξο, π.χ. EDP]

- Αργύρη, Θ. (1993), *Οικονομική του χώρου*, τόμ. Β', Εκδ. Κυριακίδη, σ. 133, 134.
- Βάροβγλη, Γ. (1970), *Οργανική Χημεία, Γ Λυκείου*, ΟΕΔΒ.
- Βατζάκα, Α., Μαυρογιάννη, Χ., Τομάζου, Σ. (1998), *Η «Γεωγραφία» στην Α' Γυμνασίου*, Φεβρουάριος 1998, Μυτιλήνη (Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Αρχείο εργασιών του μαθήματος Διδακτική Κοινωνικών Επιστημών).
- Blij, H., Muller, P. (1999), *Human Geography*, στ' έκδ., John Wiley & Sons, σ. 261.
- Blunt, A., Wills, J. (2000), *Dissident Geographies*, Prentice Hall.
- Carter, H. (1995), *The Study of Urban Geography*, δ' έκδ., Arnold, σ. 126.
- Derruau, M. (1987), *Ανθρωπογεωγραφία*, ΜΙΕΤ, σ. 381 (έτος έκδ. πρωτοτύπου 1976).
- Drevet, J.-F. (1996), «La géographie incertaine du continent», *Le Monde diplomatique*, mars 1996.
- EPD: Daniel Jones (1974), *Everyman's English Pronouncing Dictionary*, London.
- ΕπιτΠΑ: *Επίτομο Παπυρος-Λαρούς*, 1972.
- ΕΠΑΜ: *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα*, 1981.
- Eurod(Gr): πολύγλωσση διαδικτυακή λεξικολογική βάση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- Gilbert, G. (2001), *Word Population*, ABC-CLIO.
- Hobsbawm, E. (1997), *On History*, Weidenfeld & Nicolson, κεφ. 17: «The Curious History of Europe», σ. 217-227.
- Hudson, F. (1981), *A Geography of Settlements*, MacDonald and Evans, α' έκδ. 1970, σ. 239.
- Johnston, R. (επιμ.) (2000), *The Dictionary of Human Geography*, δ' έκδ., σ. 904-905.
- Καραμπάτσα, Α., Κλωνάρη, Α., Κουτσόπουλος, Κ., Μαράκη, Κ., Τσουνάκος, Θ. (1997α), *Γεωγραφία Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΕΠΘ / ΟΕΔΒ, και μετέπειτα εκδόσεις.
- Καραμπάτσα, Α., Κλωνάρη, Α., Κουτσόπουλος, Κ., Μαράκη, Κ., Τσουνάκος, Θ. (1997β), *Γεωγραφία Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Καθηγητή*, Αθήνα: ΥΕΠΘ / ΟΕΔΒ.
- Καραμπάτσα, Α., Κλωνάρη, Α., Κουτσόπουλος, Κ., Τσουνάκος, Θ. (1998), *Γεωγραφία Β' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΕΠΘ / ΟΕΔΒ, και μετέπειτα εκδόσεις.
- Κατσίκης, Α. (2001), «Γεωγραφία και γεωγραφική εκπαίδευση. Αιτιολογία της κρίσης. Πρόταση ανανεωτικής παρέμβασης», *Γεωγραφίες*, 2: 15-29.
- Κουτσούκος, Β., Χαραλαμποπούλου, Δ. (1999), *Κριτική του σχολικού εγχειριδίου Γεωγραφίας της Β' Γυμνασίου*, Μυτιλήνη (Τμήμα Γεωγραφίας, Αρχείο εργασιών του μαθήματος Εκπαίδευση και Διδακτική της Γεωγραφίας).
- ΛΝΕΓ: Γιώργος Μπαμπινιώτης (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Lacoste, Y. (1976), *La Géographie, ça sert d'abord à faire la guerre...*, FM/Petite collection Maspero.
- Le Goff, J. (1997), *Pour l'amour des villes*, Textuel, σ. 143.
- Lewis, M., Wigen, K. (1997), *The Myth of Continents, Critique of Metageography*, University of California Press.
- Μάζης, Ι. Θ. (2001), «Αντί προλόγου», στο F. Ratzel, *Ο ξωτικός χώρος*, Προσκήνιο, σ. 24, 29.
- Masse, D. (1991), «A Global Sense of Place», *Marxism Today*, June: 24-29.
- ΜΕΕ: *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*.
- ΜΜΟΛ: María Moliner (1990), *Diccionario de uso del español*, Gredos.
- ΝΕΒμ: *New Encyclopaedia Britannica* (Micropaedia), ιε' έκδ., 1985.
- Pichat, J.-B. (2000), «Du XXe au XXIe siècle: l'Europe et sa population après l'an 2000», στο *Ελληνογαλλικό Συνέδριο Δημογραφίας (18-21 Μαΐου 1987)*, ΕΕΔΜ-ΓΙΑΔΜ, Αθήνα, σ. 420.
- ΡΡob: *Petit Robert 2*.
- ΣΕΕ: *Σύγχρονος Εγκυκλοπαίδεια Ελευθερουδάκη*.
- ΣΕΛΗ: *Σύγχρονο Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό Ηλίου*, 1948.
- Shelley, F., Clarke, A. (1994), *Human and Cultural Geography*, Wm. C. Brown Publishers, σ. 288, 289.
- Τζαβάρας, Ν. (1997), *Γεωγραφία, Α' Γυμνασίου*, Σαββάλας.
- Τζαβάρας, Ν. (1998), *Γεωγραφία, Β' Γυμνασίου*, Σαββάλας.
- Τσουνάκος, Θ. (1996), *Παγκόσμιος σχολικός άτλας*, κεφ. «Τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης μιας αμερικανικής πόλης κατά Η. J. de Blij - P. O. Muller, *Geography*, University of Miami, 1994», Εκδ. Λουκόπουλος, σ. 53.
- Valentine, G. (2001), *Social Geographies*, Prentice Hall.
- WEB: *Websters Seventh New Collegiate Dictionary*, 1965.
- Χουλιάρης, Α. (1998), «Ταυτότητες στο χάρτη», *Το Βήμα*, 2/4/1998: 24 (12).