Μεταξύ προοπτικής, πρόγνωσης και παράδοσης: Η επιλεκτική χρήση της σύγκρισης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου αναφορικά με το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών της Μέσης Εκπαίδευσης[1]

Ελευθέριος Κληρίδης* & Χαρά Τριταίου**

Περιληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική της Κυπριακής Δημοκρατίας, ενός κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών διεθνών οργανισμών, επηρεάζεται από την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε Ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά εάν και πώς χρησιμοποιείται η σύγκριση υπό τη μορφή αριθμητικών ή στατιστικών δεδομένων στην «Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» της Κύπρου, εστιάζοντας στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου. Υποστηρίζεται η θέση ότι η χρήση των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων ταλαντεύεται ανάμεσα στην προοπτική, την πρόγνωση και την παράδοση.

1. Το παρόν κείμενο παρουσιάστηκε σε ημερίδα του ΕΚΠΑ, της ΕΛΕΣΔΕ και του Παντείου Πανεπιστημίου με τίτλο «Educational governance: comparative and international perspectives» στις 5 Απριλίου 2019.

* Ο Ελευθέριος Κληρίδης είναι επίκουρος καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και μέλος ΣΕΠ στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Email επικοινωνίας: klerides.eleftherios@ucy.ac.cy

** Η Χαρά Τριταίου είναι Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του κόσμου έχει επαναπροσδιορισθεί σύμφωνα με τα προτάγματα της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης» (Ball, 2000· Lawn, 2006· Γουβιάς & Θεριανός, 2014· Alexiadou, 2014· Verger, 2014· Ozga, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, νέοι τρόποι χάραξης πολιτικής αναδύονται ή έχουν αναδυθεί, οι οποίες υπερβαίνουν το εθνικό κράτος και νέοι ρόλοι αποδίδονται σ' αυτό, το οποίο μέχρι πρότινος κατείχε την πρωτοκαθεδρία στον καθορισμό των γενικών στόχων και του περιεχομένου της εθνικής εκπαίδευσης. Πολλοί μελετητές (Novoa & Yariv-Mashal, 2003· Grek, 2008· Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017) αναφέρουν ότι αυτοί οι νέοι τρόποι περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, την ευρεία χρήση συγκριτικών δεδομένων, συχνά υπό τη μορφή στατιστικών ή αριθμητικών στοιχείων. Επισημαίνουν, επίσης, ότι τα συγκριτικά δεδομένα λειτουργούν άλλοτε ως μηχανισμοί υπερεθνικού προσδιορισμού της κατεύθυνσης των αλλαγών στην εθνική εκπαίδευση, άλλοτε ως νομιμοποιητικά εργαλεία προώθησης αμφιλεγόμενων μεταρρυθμίσεων από εθνικές κυβερνήσεις και άλλοτε πάλι ως μέσα ελέγχου, επιτελεστικότητας και λογοδοσίας των κρατών σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΚΔ), ενός κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών διεθνών οργανισμών, επηρεάζεται από την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε Ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, το παρόν άρθρο πραγματεύεται την «Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης». Ο σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει εάν και πώς χρησιμοποιούνται (τα) συγκριτικά δεδομένα σ' αυτό το κείμενο της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, η ανάλυσή μας εστιάζει στη μεταρρυθμιστική πρόταση του Ωρολογίου Προγράμματος (ΩΠ) της Μέσης Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, σ' αυτή του ΩΠ για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου.

Η μεταρρύθμιση του ΩΠ ξεκινάει τον Νοέμβριο του 2014 με τη σύσταση Ειδικής Επιτροπής. Ο φιλόλογος, ποιητής και λογοτέχνης Νίκος Ορφανίδης, ο οποίος διατέλεσε Διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και μέλος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, διορίστηκε Πρόεδρος της Επιτροπής αυτής. Υπό την Επιτροπή λειτούργησαν

δύο υποεπιτροπές, μία για το ΩΠ της Δημοτικής Εκπαίδευσης και μία για το αντίστοιχο της Μέσης Εκπαίδευσης. Η υποεπιτροπή της Μέσης απαρτιζόταν από την Φιλόλογο-Παιδαγωγό και Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου, Μαίρη Κουτσελίνη, τον Πρόεδρο της Οργάνωσης Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ) και Καθηγητή Φιλολογίας, Δημήτρη Ταλιαδώρο, τον Επιθεωρητή Μαθηματικών, Παντελή Παντελή, τον Φυσικό και προγραμματιστή του ωρολογίου προγράμματος στο σχολείο που υπηρετούσε, Αντώνη Σολωμού, καθώς και τη Φιλόλογο και Λειτουργό του Γραφείου του Υπουργού Παιδείας, Δανάη Γεωργιάδου. Η τελική πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ παραδόθηκε στον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, Κώστα Καδή, στις 20 Μαρτίου 2015.

Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα. Πρώτον, υποστηρίζεται ότι συγκριτικά δεδομένα είναι εμφανή στην τελική πρόταση της Επιτροπής και παίρνουν τη μορφή των μέσων όρων. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο της τελικής πρότασης γίνονται συγκρίσεις μεταξύ του χρόνου διδασκαλίας του κάθε γνωστικού αντικειμένου στην Κύπρο με τον αντίστοιχο μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Αυτό το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της αντιπαραβολής του διδακτικού χρόνου των μαθημάτων στην Κύπρο με τους μέσους όρους προσφοράς των αντίστοιχων μαθημάτων στην ΕΕ και τον ΟΟΣΑ προβάλλει και απορρέει από την Ευρωπαϊκή και διεθνή προοπτική της Κυπριακής Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, αποτυπώνει την πρόθεση της Επιτροπής να διαμορφώσει και να νομιμοποιήσει την αναγκαιότητα για αλλαγές στο ισχύον ΩΠ και για βελτίωση της Κυπριακής Εκπαίδευσης σύμφωνα με ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα και τάσεις που θεωρεί ότι αντιπροσωπεύουν οι ευρωπαϊκοί και διεθνείς μέσοι όροι.

Στην ουσία, όμως, υποστηρίζουμε ότι η αντιπαράθεση με τους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ αποσκοπεί στο να κατευνάσει τις αντιδράσεις των διαφόρων επιστημονικών και συνδικαλιστικών συνδέσμων και ενώσεων που συναποτελούν την ΟΕΛΜΕΚ. Τα μέλη της Επιτροπής γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι ορισμένες κλαδικές οργανώσεις της ΟΕΛΜΕΚ θα αντιταχθούν σε εισηγήσεις της τελικής πρότασής τους, ειδικότερα εκείνες οι οργανώσεις που εκπροσωπούν τις ειδικότητες των οποίων το εργασιακό καθεστώς και η θέση της ειδικότητας τους θα διαταραχθεί στο προτεινόμενο ΩΠ.

Τέλος, θα υποστηρίξουμε τη θέση ότι τα συγκριτικά δεδομένα χρη-

σιμοποιούνται από την Επιτροπή με τρόπο επιλεκτικό στο συγκεκριμένο κείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΚΔ. Οι μέσοι όροι της ΕΕ και του ΟΟΣΑ υιοθετούνται για να δικαιολογήσουν αλλαγές στο διδακτικό χρόνο ορισμένων γνωστικών αντικειμένων, ενώ αναφορικά με τη διδασκαλία της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών αποφεύγεται είτε η παρουσίαση τους, είτε η χρήση τους όταν αυτοί παρουσιάζονται. Η αγνόηση ή αποφυγή της χρήσης των μέσων όρων της ΕΕ και του ΟΟΣΑ σε σχέση με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, υποστηρίζουμε ότι καθορίζεται από τους παραδοσιακούς πολιτικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς της εκπαίδευσης στην Κύπρο και αποσκοπεί στη διατήρηση της ελληνικής ορθόδοξης ταυτότητας της Κύπρου.

Για να ελεγχθούν οι παραπάνω υποθέσεις, πρώτον, μελετήθηκε το κείμενο της τελικής πρότασης της Επιτροπής Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ της Μέσης Εκπαίδευσης και οι όροι εντολής που δόθηκαν στην Επιτροπή από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ)· δεύτερον, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα πέντε μέλη της υποεπιτροπής για το ΩΠ της Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και με τον Πρόεδρο της Επιτροπής και, τρίτον, συλλέχθηκε υλικό από την ιστοσελίδα της ΟΕΛΜΕΚ και τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο που αποτυπώνει τις απόψεις της Οργάνωσης και των κλαδικών συνδέσμων της για τις προτεινόμενες αλλαγές στο ΩΠ.

Η σύγκριση ως μηχανισμός υπερεθνικής διακυβέρνησης: τοπικές πραγματικότητες

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του κόσμου έχει επαναπροσδιορισθεί τα τελευταία χρόνια. Πολλοί μελετητές (Lawn, 2006· Ball, 2008· Verger, 2014· Πασιάς, 2015) αναφέρουν ότι η αναδιαμόρφωση αυτή προωθείται από νέους δρώντες στο χώρο της εκπαίδευσης που αναδύθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή σκηνή στο πλαίσιο της πολιτικής φιλοσοφίας του πολυμερισμού (*multilateralism*). Υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν κυριαρχείται πλέον αποκλειστικά από τα εθνικά κράτη, αλλά αυτή συνδιαμορφώνεται και αναδύεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης τους με τους νέους διεθνείς παίκτες, οι οποίοι περιλαμβάνουν περιφερειακές οντότητες, όπως η ΕΕ, διεθνείς οργανισμούς, όπως

ο ΟΟΣΑ, μη κυβερνητικές οργανώσεις, πολυεθνικές εταιρείες και άλλους ιδιωτικούς οργανισμούς κερδοσκοπικού ή φιλανθρωπικού χαρακτήρα (π.χ. η εταιρεία McKinsey και το ίδρυμα Open Society Foundation), καθώς επίσης και διεθνείς ακαδημαϊκές κοινότητες (π.χ. το Κίνημα της Σχολικής Αναποτελεσματικότητας) και εμπειρογνώμονες που ενεργούν με ατομική ιδιότητα.

Όλοι αυτοί οι φορείς, οι οποίοι μαζί με τα εθνικά κράτη συνθέτουν το σύγχρονο μωσαϊκό της υπερεθνικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, αλληλεπιδρούν με πολύπλοκους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα παράγοντας νέες μορφές γνώσης, όπως «δείκτες», «συστάσεις», «πρότυπα», «τάσεις», «κατευθυντήριες γραμμές», «κριτήρια αναφοράς» και «βέλτιστες πρακτικές». Αυτές οι (σχετικά) νέες μορφές εκπαιδευτικής γνώσης συχνά συγκροτούνται μέσω της συγκριτικής ερευνητικής μεθόδου και γι' αυτό το λόγο τείνουν να παρουσιάζονται σε συγκριτικούς πίνακες και διαγράμματα. Επίσης, παίρνουν συχνά την αναπαραστατική μορφή των αριθμών ή των στατιστικών στοιχείων και αυτό ενισχύει περαιτέρω την πίστη στον αντικειμενικό χαρακτήρα και την επιστημονική εγκυρότητά τους (βλ. παρακάτω συζήτηση).

Η πρωτοκαθεδρία των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων στη συγκρότηση της γνώσης που θεωρείται πλέον σημαντική στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, οδήγησε πολλούς μελετητές όπως οι Novoa & Yariv-Mashal (2003), να προσδιορίσουν τη σύγκριση ως ένα αποτελεσματικό μέσο διαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διακυβέρνησης της εθνικής εκπαίδευσης. Άλλοι πάλι τονίζουν ότι ως ένα μέσο καθορισμού της κατεύθυνσης και του περιεχομένου των επιθυμητών αλλαγών στην εθνική εκπαίδευση, τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα λειτουργούν στην ουσία ως μηχανισμός επιτελεστικότητας και λογοδοσίας των κρατών τόσο σε εθνικό, όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Lawn, 2013· Ozga, 2015). Οι αριθμοί και τα στατιστικά δεδομένα, όπως καταλήγει ο Desrosières (2013), δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα, αλλά τη διαμορφώνουν με τον ίδιο τρόπο που τη διαμορφώνει το εθνικό σύνταγμα, οι εθνικές αργίες, οι εθνικοί ύμνοι και οι εθνικές σημαίες.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, οι συγκρίσεις υπό τη μορφή αριθμών αποτυπώνουν, αφενός, τη διάθεση των φορέων της υπερεθνικής εκπαίδευσης για εμπλοκή στην ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και, αφετέρου, τις πιέσεις που δέχονται τα εθνικά κράτη για εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους με τις υπερεθνικές προτεραιότητες. Υπό το πρίσμα της διαπίστωσης αυτής, είναι λογικό

να υποθέσουμε ότι η Επιτροπή Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ των σχολείων της ΚΔ καταφεύγει σε συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα στην τελική πρότασή της. Αυτή η υπόθεση εργασίας δεν στηρίζεται απλά στο γεγονός ότι η Κύπρος αποτελεί μέλος κράτος της ΕΕ ή διότι συμμετέχει σε διάφορους διεθνείς οργανισμούς (ή επιδιώκει να ενταχθεί σε κάποιους άλλους). Είναι γνωστό ότι οι συστάσεις και τα πρότυπα της ΕΕ και των άλλων φορέων της υπερεθνικής διακυβέρνησης δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα μέλη τους, αλλά ούτε και οι ίδιοι οι φορείς αυτοί έχουν τους μηχανισμούς για να εξαναγκάσουν τα μέλη τους να ακολουθήσουν τις προτεραιότητές τους. Αντιθέτως, οι (σχετικά) νέες μορφές εκπαιδευτικής γνώσης που συγκροτούν και προωθούν τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα, 'επιβάλλονται' με την προτροπή, την πίεση και τον φόβο, τα κίνητρα και την πειθώ (Heritier, 2002· Lawn & Lingard, 2002· Dale & Robertson, 2009· Ball, 2017), δηλ. μέσω της «ήπιας ισχύος» κατά την διατύπωση του Nye (2004). Εν ολίγοις, τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που καθιστούν 'ελκυστική' και 'επιτακτική' τη υιοθέτηση τους από τους διαμορφωτές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριλαμβανομένων αυτών της Κύπρου.

Βασικό γνώρισμα των δεδομένων αυτών είναι η πεποίθηση της αδιαμφισβήτητης ισχύος τους η οποία εδράζεται στον επιστημονικό ορθολογισμό. Σε μελέτη του για τη χρήση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων στο γερμανικό σύστημα, ο Caruso (2013) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ισχύς τους στηρίζεται στην πίστη της επιστημονικής εγκυρότητά τους, ενώ ο Desrosières (2013) υποστηρίζει σε αντίστοιχη μελέτη του για το γαλλικό σύστημα ότι αυτή σχετίζεται με την πεποίθηση στον ουδέτερο και αντικειμενικό χαρακτήρα τους. Αυτό που καθιστά ιδιαίτερα ελκυστική την υιοθέτηση τους στην εκπαιδευτική πολιτική, δεν είναι μόνο η επίκληση της επιστημονικής αυθεντίας, αλλά και η μεθοδολογική αδιαφάνεια που συχνά συνοδεύει τη συγκρότηση και τις κοινωνικές χρήσεις των συγκριτικών στατιστικών δεδομένων. Όπως επεξηγούν διάφοροι μελετητές (Auld & Morris, 2014· Verger, 2014· Ball, 2017), τόσο η συγκρότηση, όσο και η χρήση τέτοιων δεδομένων σε ελάχιστες περιπτώσεις συνοδεύεται από την πλήρη επεξήγηση των επιστημονικών τρόπων που αυτά συλλέγονται και ταξινομούνται.

Αντιθέτως, η Rose (1991) αναφέρει ότι τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα συχνά προβάλλονται ως «καθολικές νόρμες» και «καθεστώτα αλήθειας» και αυτό προτρέπει ακόμη περισσότερο τους εθνικούς και

τοπικούς φορείς χάραξης πολιτικής να τα υιοθετούν, ιδιαίτερα ως νομιμοποιητικό εργαλείο για την εισαγωγή αμφιλεγόμενων αλλαγών στην εκπαίδευση (Kotthoff & Klerides, 2015). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, τα δεδομένα αυτά συγκροτούν ή συνοδεύονται από μια «ρητορική κρίσης» (π.χ. «έχουμε μείνει πίσω σε σχέση με άλλες χώρες») και «σενάρια καταστροφολογίας» σε περίπτωση που κάποιο κράτος δεν επιλέξει να ευθυγραμμίσει το εκπαιδευτικό σύστημά του με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και τους διεθνείς δείκτες που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν τα συγκριτικά στατιστικά στοιχεία (Alexiadou, 2014).

Βασικό γνώρισμα των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων αποτελεί, επίσης, η υπόσχεση για βελτίωση της ποιότητας της εθνικής εκπαίδευσης σε περίπτωση σύγκλισης με τις υποτιθέμενες ευρωπαϊκές ή διεθνείς πρακτικές και, κατ' επέκταση, για οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία (Auld & Morris, 2014· Ozga, 2014· Ball, 2017). Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα αυτά καθίστανται ελκυστικά επειδή προβάλλουν ως «προφανείς» και «αναπόφευκτες» απλοϊκές εκπαιδευτικές λύσεις σε περίπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). Η «οπτικοποίηση» και «ψηφιοποίηση» των δεδομένων αυτών σε διαγράμματα, πίνακες κι άλλες μορφές οπτικής και ψηφιακής αναπαράστασης, απλουστεύουν περαιτέρω τόσο τα περίπλοκα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν οι τοπικοί διαμορφωτές της πολιτικής, όσο και την ευρύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, διευρύνοντας τη συμμετοχή σε συζητήσεις για την παιδεία και ενσωματώνοντας σε αυτές ένα μεγάλο φάσμα «θεατών» που συχνά δεν έχουν τεχνογνωσία σχετική με την εκπαίδευση (Lawn, 2013· Williamson, 2016α, 2016β). Αυτό κάνει την υιοθέτηση των συγκριτικών στατιστικών δεδομένων ακόμη πιο ελκυστική και επιτακτική λόγω της δημόσιας νομιμοποίησης που παρέχουν σε μεταρρυθμιστικές προτάσεις.

Καθώς φέρονται κατά την παρουσίαση τους σε διεθνείς εκθέσεις και βάσεις δεδομένων να είναι απαλλαγμένα τόσο από πολιτικο-ιδεολογικούς προσανατολισμούς (Desrosières, 2013), όσο και από τοπικά και εθνικά, ιστορικά και κοινωνικά νοήματα (Grek, 2008), δηλαδή, «αποσυγκειμενοποιημένα» κατά τη διατύπωση της Ozga (2015), τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα υποκαθιστούν την πολιτική μεταρρυθμιστική επιχειρηματολογία με υποτιθέμενες αδιαμφισβήτητες αλήθειες (Lawn, 2013). Με αυτό τον τρόπο, τα δεδομένα αυτά είναι ελκυστικά και πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής διότι υπόσχονται την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων προτύπων και

κριτηρίων που υποτίθεται ότι είναι κοινά αποδεκτά, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων των τοπικών συγκειμένων (Novoa & Yariv-Mashal, 2003).

Παρόλο ότι είναι ελκυστικά και επιβάλλεται η υιοθέτηση τους διότι υπόσχονται τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας με βάση τα πρότυπα των 'άλλων' και της 'ουδέτερης' επιστήμης, αυτό δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι τα συγκριτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικά πλαίσια. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επικριθεί πρόσφατα (βλ. π.χ. Carney, 2019) ότι κατά τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής τείνει να υιοθετεί μια οπτική «από τα πάνω προς τα κάτω» αγνοώντας τοπικές 'φωνές', ιδιαίτερα υποδεέστερες και περιθωριοποιημένες, και το ρόλο που πιθανόν να διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος των 'φωνών' αυτών, καθώς επίσης και των ευρύτερων τοπικών θεσμικών και πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία οι 'φωνές' αυτές τοποθετούνται, συγκροτούνται και (αντι)δρουν (Ζμας, 2007· Dobbins, 2011· Takayama, 2012· Klerides & Zembylas, 2017), είναι καθοριστικός, καθώς προσδιορίζουν τόσο το αν θα χρησιμοποιηθούν συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα, όσο και τους τρόπους με τους οποίους αυτά θα χρησιμοποιηθούν.

Τοπικοί θεσμοί και παραδόσεις στο πλαίσιο της Κύπρου

Ένας σημαντικός θεσμός της Κυπριακής Εκπαίδευσης που αναμένεται ότι θα καθορίσει αν και πώς θα χρησιμοποιηθούν (οι) συγκρίσεις και (οι) αριθμοί, είναι η Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ). Η ΟΕΛΜΕΚ ιδρύθηκε επί Αγγλοκρατίας στις 29 Νοεμβρίου 1953, με πρωτοβουλία του Αρχιεπίσκοπου Μακάριου του Γ΄ και ως αντίμετρο στις προσπάθειες της Αποικιοκρατικής Κυβέρνησης της Κύπρου να αυξήσει τον έλεγχό της στα Ελληνικά Γυμνάσια του νησιού. Ο Χαραλάμπους (2015) αναφέρει ότι πρωταρχικός σκοπός της ίδρυσης της Οργάνωσης ήταν η απόκρουση της παρεμβατικής εκπαιδευτικής πολιτικής των Άγγλων που αποσκοπούσε στον αφελληνισμό της εκπαίδευσης της Κύπρου, η προστασία και εδραίωση των Ελληνικών Γραμμάτων στο νησί, η περιφρούρηση των ελληνικών εθνικών παραδόσεων του, καθώς επίσης και η κατοχύρωση του ελληνικού εθνικού χαρακτήρα του.

Ο ρόλος της ΟΕΛΜΕΚ διευρύνεται μετά την Ανεξαρτησία το 1960 και η Οργάνωση αναλαμβάνει την προάσπιση των συμφερόντων των μελών της, την υπεράσπιση του κύρους και της αξιοπρέπειας τους, καθώς και τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης, των συνθηκών εργασίας και των εργασιακών δικαιωμάτων τους. Με την πάροδο του

χρόνου και παράλληλα με τον εθνικό και το συνδικαλιστικό της ρόλο, η ΟΕΛΜΕΚ αναδεικνύεται και σ' έναν από τους ισχυρότερους δρώντες στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών στην Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου. Μέλη της Κεντρικής Γραμματείας και του Διοικητικού Συμβουλίου της Οργάνωσης συχνά διορίζονται από το ΥΠΠ σε επιτροπές μεταρρυθμίσεων, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τη συμμετοχή του Πρόεδρου της ΟΕΛΜΕΚ, Δημήτρη Ταλιαδώρου, στην υποεπιτροπή για την αναδόμηση του ΩΠ της Μέσης Εκπαίδευσης. Σήμερα, η ΟΕΛΜΕΚ αποτελεί έναν οργανισμό–ομπρέλα 26 συνδέσμων και ενώσεων καθηγητών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ειδικότητες που με τον εκπαιδευτικό, πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο που αρθρώνουν στον ηλεκτρονικό και τον έντυπο τύπο, επηρεάζουν ή επιδιώκουν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Η ύπαρξη της ΟΕΛΜΕΚ και των διαφόρων κλαδικών οργανώσεων που την συναποτελούν, θεωρούμε ότι καθιστά επιτακτική την υιοθέτηση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων στο εγχείρημα της μεταρρύθμισης του ΩΠ της Μέσης Εκπαίδευσης. Επειδή συγκεκριμένες ειδικότητες καθηγητών θα αντιταχθούν στις αλλαγές εκείνες που θα θίγουν τα επαγγελματικά συμφέροντά τους και τη θέση του γνωστικού αντικειμένου τους στο προτεινόμενο ΩΠ (π.χ. μειώσεις ωρών διδασκαλίας), αναμένεται ότι η Επιτροπή Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ θα καταφύγει στον επιστημονικό και ουδέτερο χαρακτήρα των δεδομένων αυτών και στην αδιαμφισβήτητη ισχύ τους ούτως ώστε να νομιμοποιήσει και να δικαιολογήσει τις αμφιλεγόμενες αλλαγές που θα προτείνει και με αυτό τον τρόπο, να επιχειρήσει να διαχειριστεί και να κατευνάσει τις αντιδράσεις τους.

Ένα άλλο σημαντικό κληροδότημα του ιστορικού πλαισίου της Κυπριακής Εκπαίδευσης που σχετίζεται με την ΟΕΛΜΕΚ και που επίσης αναμένεται να καθορίσει το αν και πώς θα χρησιμοποιηθούν (τα) συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα, είναι η ελληνική ορθόδοξη παράδοση της Κύπρου. Ο Περσιάνης (2010) αναφέρει ότι ο ελληνορθόδοξος πολιτισμός αποτελεί βασικό πολιτικο-ιδεολογικό πυλώνα του νησιού, ο οποίος εδραιώθηκε στο πλαίσιο του ενωτικού κινήματος και της σφυρηλάτησης στενών πολιτισμικών δεσμών ανάμεσα στην Κύπρο και την Ελλάδα τόσο από ελλαδικούς, όσο και από ελληνοκυπριακούς φορείς, λ.χ. της Εκκλησίας της Κύπρου και των ελληνοκύπριων και 'ελλαδιτών' φιλολόγων. Σύμφωνα με διάφορους μελετητές (Philippou & Klerides, 2010·

Κουτσελίνη, 2011), η παράδοση αυτή, η οποία προσδιορίζεται από την ορθόδοξη θρησκεία, την ελληνική γλώσσα και την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, εκδηλώθηκε σ' όλες τις πτυχές της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης: στο σκοπό και τους στόχους της, στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τη γλώσσα διδασκαλίας της, καθώς επίσης και στις σχολικές εορτές και τις θεατρικές παραστάσεις αρχαίων και σύγχρονων έργων.

Θεωρούμε ότι η ελληνορθόδοξη παράδοση διαμορφώνει τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση του διδακτικού χρόνου των μαθημάτων του ΩΠ που κρίνονται κομβικής σημασίας για τη διαφύλαξη της ελληνικής ορθόδοξης παράδοσης και παιδείας στην Κύπρο. Το μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), καθώς και η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών και των Αρχαίων Ελληνικών. Όπως αναφέρει η Κουτσελίνη (2011), τα αρχαία ελληνικά θεωρούνται ως ένα από τα βασικά μαθήματα διδασκαλίας, διότι επιτρέπουν την κατανόηση της ορθόδοξης παράδοσης, συνδέουν τη σύγχρονη Ελλάδα και κατ' επέκταση, την Κύπρο, με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και συμβάλλουν στην εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας. Στο πλαίσιο τόσο της Τουρκικής κατοχής τμήματος της Κύπρου, όσο και της παγκοσμιοποίησης και της Ευρωπαϊκής ενοποίησης και των απορρεόντων κινδύνων του κοσμοπολιτισμού υπό τους οποίους θεωρείται ότι τελεί ο Κυπριακός Ελληνισμός, αναμένεται η ενίσχυση των μαθημάτων αυτών (ή κάποιων από αυτά) στο προτεινόμενο νέο ΩΠ για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου.

Η σύγκριση ως προοπτική: η νομιμοποίηση μιας αμφιλεγόμενης αλλαγής

Η ανάλυση της τελικής πρότασης της Επιτροπής Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ και του υλικού των συνεντεύξεων με τα μέλη της επιβεβαιώνει τη χρήση συγκρίσεων υπό τη μορφή των μέσων όρων στη διαμόρφωση της πολιτικής του ΥΠΠ αναφορικά με τα νέα ωρολόγια προγράμματα των δημόσιων σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «οπτικοποίηση» της αντιπαραβολής του χρόνου προσφοράς των διαφόρων μαθημάτων στην Κύπρο με τους αντίστοιχους μέσους όρους ομάδας χωρών μελών της ΕΕ (21 χώρες) και των χωρών μελών του ΟΟΣΑ στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου (κοινού κορμού)

ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ - Κ.Κ. Α' ΛΥΚΕΙΟΥ															
		ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ			ΛΥΚ.		ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ			ΛΥΚ.			ΣΥΝΟΛΑ %		
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	%	Α΄	Β΄	Γ΄	Α΄	%	ΝΕΟ/ ΠΑΛΙΟ	ΚΥ-ΠΡΟΣ	OECD	EU21
1	Νέα Ελληνικά	5	5	5	4	13,0%	5	5	5	5	14,7%	1,7%	14,7%	12,7	12,8
2	Αρχαία Ελληνικά	3	3,5	3,5	3	8,9%	4	4	4	3	11,0%	2,1%			
3	Μαθηματικά	4	3	4	4	10,3%	5	4	4	3	11,8%	1,5%	11,8%	11,2	11,2
4	Φυσική	0	2	2	2	4,1%	1	2	2	2	5,1%	1,0%			
5	Χημεία	0	1	1	1	2,1%	0	1	1	1	2,2%	0,2%			
6	Βιολογία	2	0	2	1	3,4%	1	1	1	1	2,9%	-0,5%			
7	Γεωγραφία	1	2	0	0	2,1%	1	1	0	0	1,5%	-0,6%	11,8%	11,4	12
8	Ιστορία	3	2	2	3	6,8%	2	3	3	2	7,4%	0,5%			
9	Αγωγή του Πολίτη	0	0	0,5	0	0,3%					0,0%	-0,3%	7,4%	10,21	10,3
10	Αγγλικά	3	3	3,5	3	8,6%	3	2	3	2	7,4%	-1,2%			
11	Γαλλικά	2	2	2	2	5,5%	2	2	2	2	5,9%	0,4%	13,2%	13,8	14,8
13	Πληροφορική	2	2	2	2	5,5%	1	1	1	2	3,7%	-1,8%	3,7%	1,2	1,6
14	Τέχνη	2	2	1	1	4,1%	2	1	1	1	3,7%	-0,4%			
15	Μουσική	2	2	1	1	4,1%	2	1	1	1	3,7%	-0,4%	7,4%	5,7	5,6
16	Φυσική Αγωγή / Πρ. Βοήθειες	3	3,5	3	2	7,9%	2	3	3	2	7,4%	-0,5%	7,4%	6,9	7,2
17	Θρησκευτικά	2	2	2	2	5,5%	2	2	2	2	5,9%	0,4%	5,9%	4	3,7
18	Σχεδιασμός και Τεχνολογία	1,5	1	1	2	3,8%	1	1	1	1	2,9%	-0,8%	2,9%	2,2	2,1
19	Οικιακή Οικονομία	1,5	1	1	0	2,4%	1	1	1	0	2,2%	-0,2%	2,2%	1,2	1,5
20	Συμβουλευτική Επαγγελματική Αγωγή	0	0	0,5	0	0,3%					0,0%	-0,3%			
21	Οικονομικά	0	0	0	2	1,4%				1	0,7%	-0,6%			
	ΣΥΝΟΛΟ	37	37	37	35	100,0%	35	35	35	31	100,0%				

Για την Επιτροπή, η χρήση των μέσων όρων απορρέει από τη συμμετοχή της Κύπρου στην ΕΕ και τη συνεπακόλουθη ανάγκη για εναρμόνιση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με τα ευρωπαϊκά πρότυπα που αντιπροσωπεύουν οι μέσοι όροι. Η προοπτική της πλήρους εκπαιδευτικής ένταξης της χώρας στην ΕΕ ως κίνητρο για την αλλαγή του ΩΠ εντοπίζεται στο παρακάτω απόσπασμα από το κείμενο της τελικής πρότασης:

> Η Επιτροπή έχει την άποψη πως όσα κατατίθενται είναι διορθωτικά του ισχύοντος Ωρολογίου Προγράμματος, το οποίο εκσυγχρονίζουν και καθιστούν αποτελεσματικό. Παράλληλα συγκλίνουν με τα ισχύοντα και με τους συνακόλουθους δείκτες προσφοράς των αντίστοιχων μαθημάτων στην Ευρώπη και προβάλλουν και αναδεικνύουν τον Ευρωπαϊκό προσανατολισμό της Παιδείας μας (ΥΠΠ, 2015: 8).

Παράλληλα, η μεταρρύθμιση του ΩΠ κατευθύνεται και από την προοπτική της εκπαιδευτικής ένταξης της Κύπρου στο κλαμπ των κρατών του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με την Επιτροπή, η προοπτική αυτή προβάλλει και επιβάλλει την ανάγκη για ευθυγράμμιση με τους σχετικούς μέσους όρους του Οργανισμού και τις απορρέουσες από αυτούς, διεθνείς τάσεις. Γράφει στην πρότασή της η Επιτροπή:

> Το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, με τη νέα του μορφή και περιεχόμενο, ευθυγραμμίζεται με τις διεθνείς τάσεις, όπως αυτές καταδεικνύονται από τον ΟΟΣΑ και, συγκριτικά με το υφιστάμενο, διορθώνει αγκυλώσεις και υπερβολές ή και ελλείψεις και παραλείψεις (ΥΠΠ, 2015: 18).

Η υιοθέτηση των μέσων όρων δεν αποτυπώνει απλά τη διάθεση της Επιτροπής για νομιμοποίηση της αλλαγής του ΩΠ στη βάση του ευρωπαϊκού και διεθνούς προσανατολισμού της Κύπρου. Ταυτόχρονα, αντανακλά την ουσιαστική αξιοποίηση των μέσων όρων στο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα της βελτίωσης του νέου ΩΠ. Για την Επιτροπή, η 'σύγκλιση' με τους ευρωπαϊκούς δείκτες και η 'ευθυγράμμιση' με τις διεθνείς τάσεις είναι ταυτόσημη με τον 'εντοπισμό' και τη 'διόρθωση' των αδυναμιών του ισχύοντος ΩΠ. Αυτό σημαίνει ότι οι μέσοι όροι της ΕΕ και του ΟΟΣΑ αναδεικνύουν τόσο τις 'αγκυλώσεις και υπερβολές ή και ελλείψεις και παραλείψεις' του ισχύοντος προγράμματος, όσο και τις 'διορθωτικές' αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να 'το εκσυγχρονίσουν και να το κάνουν πιο αποτελεσματικό'. Ο διττός αυτός ρόλος της σύγκρισης στη διαμόρφωση

'των αγκυλώσεων και των υπερβολών ή και ελλείψεων και παραλείψεων' καθώς επίσης και των 'διορθώσεων' που πρέπει να γίνουν, αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην ακόλουθη δήλωση ενός μέλους της Επιτροπής. Το μέλος αυτό, επεξηγώντας πώς εργάστηκε η Επιτροπή για να διαμορφώσει τις εισηγήσεις της, αναφέρει ότι «μέσα από τη σύγκριση εξαγάγεις εκείνα τα συμπεράσματα που χρειάζεσαι για να βελτιώσεις την εκπαίδευσή σου ή που έχεις στρεβλώσεις και αγκυλώσεις».

Στο πλαίσιο της ουσιαστικής αξιοποίησης των μέσων όρων της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, η Επιτροπή προτείνει τη «μερική ενίσχυση» του μαθήματος των Μαθηματικών με στόχο:

> να αντιμετωπισθεί το γενικότερο πρόβλημα της υποβάθμισης της μαθηματικής παιδείας σε σχέση με το τι συμβαίνει γενικότερα στις ευρωπαϊκές χώρες σήμερα. […] Στατιστικώς στην Ευρώπη ο μέσος όρος για τις υπό αναφορά τάξεις είναι 11.2%, ενώ στην Κύπρο, με το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ανέρχεται σε 11.8% στο 35ωρο πρόγραμμα και 11.3% στο 37ωρο [από 10.3% στο ισχύον πρόγραμμα] (ΥΠΠ, 2015: 22).

Ενώ για το μάθημα των Μαθηματικών προτείνεται αύξηση του διδακτικού χρόνου ούτως ώστε να ευθυγραμμιστεί η Κύπρος με τα Ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα και τάσεις, αναφορικά με τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών «δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή» αφού η Επιτροπή κρίνει ότι η χώρα είναι ήδη εναρμονισμένη με τους σχετικούς δείκτες: «Το ποσοστό διδασκαλίας τους [Φυσική, Χημεία, Βιολογία] ανέρχεται σε 11.8% στο 35ωρο πρόγραμμα και 12% στο 37ωρο, έναντι του 11.4%/ 12% της Ευρώπης [και του ΟΟΣΑ αντίστοιχα]» (ΥΠΠ, 2015: 22).

Σε σχέση με τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, όμως, η Επιτροπή φαίνεται να αγνοεί τους μέσους όρους κυρίως της ΕΕ και προτείνει τη μείωση του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στις Ξένες Γλώσσες, αναιρώντας έτσι την ευρωπαϊκή (και διεθνή) προοπτική της Κυπριακής Εκπαίδευσης: «Σε σχέση με τη στατιστική εικόνα των Ξένων Γλωσσών στο Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου, με το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα τα Αγγλικά και τα Γαλλικά προσφέρονται σε ποσοστό 13.2% στο 35ωρο πρόγραμμα και 12.7% στο 37ωρο, έναντι του 13.8%/ 14.8% που ισχύει [για τον ΟΟΣΑ και] στην Ευρώπη [αντίστοιχα]» (ΥΠΠ, 2015: 22).

Μια δεύτερη ανάγνωση του κειμένου της τελικής πρότασης της Επιτροπής και του υλικού των συνεντεύξεων αποκαλύπτει μια πιο πολύπλοκη εικόνα αναφορικά με τη χρήση των μέσων όρων. Πιο συγκεκριμένα,

καταδεικνύει ότι οι 'στρεβλώσεις' και οι 'ελλείψεις' του ισχύοντος ΩΠ ήταν γνωστές στα μέλη της Επιτροπής *ανεξαρτήτως των μέσων όρων*, αλλά η 'διόρθωσή' τους αποτελούσε ένα δύσκολο εγχείρημα διότι θα προκαλούσε «εργασιακές αναταράξεις» και «δυσκολίες απορρόφησης των εργαζομένων εκπαιδευτικών» (ΥΠΠ, 2015: 4). Η πρώτη απόπειρα αλλαγής του ΩΠ των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης έγινε από το ΥΠΠ την περίοδο 2011-12. Οι καθηγητές και η Οργάνωσή τους απέρριψαν την πρόταση του ΥΠΠ η οποία παρουσιάστηκε στις 23 Ιανουάριου 2012 (ΥΠΠ, 2012), θεωρώντας ότι απουσίαζαν από αυτήν «η επιστημονική-ερευνητική **ανάλυση-αξιολόγηση του υφιστάμενου** Ωρολογίου Προγράμματος» και «η **επιστημονική τεκμηρίωση των εισηγήσεων/ αλλαγών** που προτείνει το Υπουργείο» (ΟΕΛΜΕΚ, 2012). Η ΟΕΛΜΕΚ προχώρησε στη συγκρότηση δικής της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για μελέτη της δομής του ΩΠ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή, 2012) και κάποια από τα μέλη της επιτροπής της ΟΕΛΜΕΚ ήταν και μέλη της Επιτροπής του ΥΠΠ που πρότεινε το ΩΠ του 2015. Σ' αυτό το πλαίσιο, η αναφορά σε ευρωπαϊκούς και διεθνείς μέσους όρους κρίθηκε επιτακτική από την Επιτροπή Αναδόμησης/ Αναδιαμόρφωσης του ΩΠ (2014-15) προκειμένου να τεκμηριωθεί και ενισχυθεί το εγχείρημα της αλλαγής του ισχύοντος ΩΠ. Όπως αναφέρει σχετικά ένα μέλος της Επιτροπής, η αλλαγή του ΩΠ «ήταν ένα θέμα που υπήρχεν εδώ και πολλά χρόνια. Πολλά χρόνια εζητήτον αυτή η αλλαγή αλλά επειδή έπρεπε να παρθούν πολιτικές αποφάσεις πάντοτε σκάλωνε και δεν επαίρνετο η απόφαση. Γι' αυτό το λόγο, εθέλαμεν να στηρίξουμε σε πάρα πολλά στοιχεία αυτά που ελέγαμεν εμείς».

Παράλληλα, η Επιτροπή έκρινε ότι οι ευρωπαϊκοί και διεθνείς μέσοι όροι θα έδιναν μια ορθολογιστική διάσταση και έναν ενιαίο ή συνολικό και σφαιρικό χαρακτήρα στο εγχείρημα της αλλαγής του ΩΠ. Η άποψη αυτή, η οποία παραπέμπει στο λεγόμενο «μοντέλο διαμόρφωσης πολιτικής τεκμηριωμένης και βασισμένης σε ερευνητικά πορίσματα» (*evidence-based policymaking*) (Slavin, 2002), διατυπώνεται από κάποιο άλλο μέλος της Επιτροπής κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Το μέλος αυτό υποστηρίζει ότι «οι αποφάσεις για το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνονταν ούτε ορθολογιστικά ούτε συνολικά. Πολλές φορές υπήρξαν αποσπασματικές και χωρίς μια, αν θέλετε, ολοκληρωμένη στρατηγική. Άρα νομίζω οφείλαμε να αντλήσουμε προβληματισμό και στοιχεία από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά συστήματα διότι ακριβώς είμαστε και μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Υπό το πρίσμα των παραπάνω συγκειμενικών ιδιαιτεροτήτων, η Επιτροπή καταφεύγει στους μέσους όρους, αφενός, για να ικανοποιήσει το αίτημα των εκπαιδευτικών και των οργανώσεών τους και, αφετέρου, για να ισχυροποιήσει τις μεταρρυθμιστικές θέσεις της στη βάση του επιστημονικού ορθολογισμού και της έγκυρης γνώσης, υπονοώντας παράλληλα αμερόληπτο χαρακτήρα των προτεινόμενων αλλαγών. Στο κείμενο της τελικής πρότασης η Επιτροπή επεξηγεί πως εργάστηκε για να διαμορφώσει και να παρουσιάσει τις συστάσεις της:

> Η Επιτροπή επεδίωξε, όπως η τελική έκθεσή της τεκμηριώνει τις θέσεις της κατά τρόπο έγκυρο και επιστημονικό, με σχετική αναφορά και παραπομπή σε στοιχεία και δεδομένα της έρευνας και της παιδαγωγικής επιστήμης (ΥΠΠ, 2015: 8).

Η παραπάνω στάση της Επιτροπής επιβεβαιώνει τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. προηγούμενη ενότητα), δηλαδή ότι η ισχύς των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων στηρίζεται στην πεποίθηση της αδιαμφισβήτητης εγκυρότητά τους και του αντικειμενικού χαρακτήρα τους, καθώς και στην πίστη της επιστημονικής αυθεντίας των οργανισμών που τα συγκροτούν. Κατά τη διατύπωση ενός μέλους της Επιτροπής:

> Αυτή η πολιτική ή η διαχείριση [των μέσων όρων] είναι πολύχρονη από τους διεθνείς οργανισμούς και έχει πίσω της, μια αντικειμενικότητα, μια εγκυρότητα η οποία εκ των πραγμάτων δικαιώνει και το πλαίσιο το οποίο εμείς λάβαμε υπόψη. Πιστεύω ότι [οι μέσοι όροι] είναι αποτέλεσμα σοβαρών μελετών, διαδικασιών, διαφανών σχεδιασμών αξιολόγησης και έρευνας που δε χρειάζεται να ανατρέξουμε στα ονόματα των ερευνητών ή στις διαδικασίες.

Το παραπάνω απόσπασμα καταδεικνύει μια αντίφαση στο λόγο της Επιτροπής: ενώ διακηρύσσει ότι εφάρμοσε επιστημονικές διαδικασίες στην προσπάθειά της να εντοπίσει και να διορθώσει 'τις αγκυλώσεις και υπερβολές ή και ελλείψεις και παραλήψεις' του ισχύοντος ΩΠ, την ίδια στιγμή, αποφεύγει να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται οι Ευρωπαϊκοί και οι διεθνείς μέσοι όροι, προσδιορίζοντας το παραγόμενο έργο των φορέων της υπερεθνικής διακυβέρνησης ως 'καθεστώς αλήθειας'. Η αντίφαση αυτή είναι δικαιολογημένη από τη σκοπιά της αναγκαιότητας για τη νομιμοποίηση των μειώσεων στο διδακτικό χρόνο

ορισμένων γνωστικών αντικειμένων που προτείνει η Επιτροπή και τον κατευνασμό των αντιδράσεων.

Η σύγκριση ως πρόγνωση: η απόπειρα για κατευνασμό των αντιδράσεων

Οι πολιτικής φύσεως προκλήσεις που χαρακτήριζαν το περιβάλλον μέσα στο οποίο κλήθηκε η Επιτροπή να διαμορφώσει τις προτάσεις της και που, κατά την εκτίμηση των μελών της, απαιτούσαν έγκυρα και αμερόληπτα στοιχεία και δεδομένα, δεν περιορίζονταν μόνο στο αίτημα για επιστημονική τεκμηρίωση των αλλαγών και στις πιθανές αναταράξεις που θα προκαλούσαν στο εργασιακό καθεστώς ορισμένων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών οι μειώσεις των ωρών διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων τους. Μια γενική συρρίκνωση του διδακτικού χρόνου στο νέο ΩΠ ήταν δεδομένη για την Επιτροπή και εν μέρει απότοκο «της περιόδου οικονομικής κρίσης την οποία διανύουμε» (ΥΠΠ, 2015: 8). Αυτή η γενική συρρίκνωση, «πέραν της παιδαγωγικής της διάστασης, που είναι η εξισορρόπηση των μαθημάτων και η αποφόρτωση των μαθητών, θα οδηγήσει και σε οικονομική αποφόρτωση της πολιτείας…» (ΥΠΠ, 2015: 35).

Σημαντική πρόκληση αποτελούσαν, επίσης, τα αιτήματα των διαφόρων κλαδικών οργανώσεων της ΟΕΛΜΕΚ για περαιτέρω αυξήσεις στο χρόνο διδασκαλίας των αντικειμένων τους. Αυτές προβάλλονταν τόσο στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο την περίοδο της ανάπτυξης της μεταρρυθμιστικής πρότασης, όσο και κατά τις θεσμοθετημένες από τη μεταρρύθμιση του ΩΠ συναντήσεις των ειδικοτήτων με την Επιτροπή, δημιουργώντας έτσι ‘απίστευτη’ πίεση στα μέλη της. Ένα μέλος της σκιαγραφεί το περιβάλλον που οδήγησε την Επιτροπή να υιοθετήσει τους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, ως εξής:

> Όμως [τα αιτήματά τους] έπασχαν διότι εξέφρασαν τις μονομερείς απόψεις του εκάστου κλάδου, δηλαδή είχαμε να διαχειριστούμε κι αυτήν τη μάχη και τον αγώνα των διαφόρων ειδικοτήτων να αντλήσουν το μέγιστο των διδακτικών ωρών για την ειδικότητά τους…
>
> Ήταν απίστευτη η πίεση που ασκήθηκε και στην Επιτροπή και που θα έλεγα ότι έφτανε στα όρια του παραλογισμού γιατί κάθε ειδικότητα περίπου μας έλεγε ότι όλες οι ώρες διδασκαλίας θα έπρεπε να

> είχαν δοθεί στη δική τους ειδικότητα και να αφήσουμε έξω τα υπόλοιπα μαθήματα…
>
> …δεν ήταν υποτιθέμενες οι πιέσεις τους και έπρεπε να τεκμηριώσουμε τα πράγματα ούτως ώστε να δικαιολογήσουμε και την εξισορρόπηση της κατανομής του χρόνου, διότι το ζητούμενο δεν ήταν να ικανοποιήσει κανείς τις πιέσεις ή τις απαιτήσεις ειδικοτήτων.
>
> Αλλά εμείς κρίναμε υπό το βάρος των γενικότερων πιέσεων και προτάσεων και απόψεων που διατυπώνονταν καθημερινά από τις ειδικότητες ότι έπρεπε να σταθούμε και σ' αυτούς τους μέσους όρους.

Συνεπώς πέραν της νομιμοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών, οι αναφορές σε ευρωπαϊκούς και διεθνείς μέσους όρους αποσκοπούσαν στο να κατευνάσουν τη δυσαρέσκεια ορισμένων κλαδικών οργανώσεων της ΟΕΛΜΕΚ, οι οποίες ήταν βέβαιο ότι θα προέβαλαν ενστάσεις στην τελική πρόταση λόγω της μη ικανοποίησης των αιτημάτων τους και της εισήγησης για μείωση του διδακτικού χρόνου των αντικειμένων τους στο προτεινόμενο ΩΠ.

Στο κείμενο της τελικής πρότασης η προσπάθεια για κατευνασμό των αντιδράσεων εντοπίζεται, αρχικά, στην παραδοχή της μείωσης του χρόνου διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου και, ακολούθως, στην αντιπαραβολή του μειωμένου χρόνου διδασκαλίας στο προτεινόμενο ΩΠ με τον αντίστοιχο μέσο όρο (ομάδας χωρών) της ΕΕ και του ΟΟΣΑ που είναι χαμηλότερος ακόμη και μετά τη μείωση. Αυτό το μοτίβο παρατηρείται σε σχέση με τα μαθήματα της Πληροφορικής, της Τέχνης και της Μουσικής, της Φυσικής Αγωγής, του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας και της Οικιακής Οικονομίας:

> Η Πληροφορική, παρά τη μείωση, ανέρχεται σε ποσοστό 3.7% στο 35ωρο πρόγραμμα και 4.9% στο 37ωρο, έναντι του 1.2%/ 1.6% στην Ευρώπη. […]
>
> Η Τέχνη και η Μουσική, παρά τη μικρή μείωση, προσφέρονται σε ποσοστό 7.4% στο 35ωρο πρόγραμμα και 7.7% στο 37ωρο, έναντι 5.7% / 5.6% της Ευρώπης. […]
>
> Η Φυσική Αγωγή, παρά τη μείωση, προσφέρεται σε ποσοστό 7.4% στο 35ωρο πρόγραμμα και 7.7% στο 37ωρο, έναντι του 6.9% / 7.2% στην Ευρώπη. […]

> Τα μαθήματα Σχεδιασμός και Τεχνολογία και Οικιακή Οικονομία, παρά τη μικρή μείωση του χρόνου προσφοράς τους στον Κοινό Κορμό Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου, παραμένουν, ο Σχεδιασμός και Τεχνολογία στο 2.9% στο 35ωρο πρόγραμμα και 3.5% στο 37ωρο, έναντι του 2.2%/ 2.1% στην Ευρώπη, και η Οικιακή Οικονομία στο 2.2% στο 35ωρο πρόγραμμα και 2.1% στο 37ωρο, έναντι του 1.2% / 1.5% στην Ευρώπη. (ΥΠΠ, 2015: 23)

Τα πιο πάνω αποσπάσματα δείχνουν ότι η Επιτροπή αξιοποιεί τα συγκριτικά στατιστικά δεδομένα για να κατευνάσει τις επερχόμενες αντιδράσεις των συγκεκριμένων ειδικοτήτων. Μέσω των Ευρωπαϊκών και διεθνών μέσων όρων, προβάλλεται η θέση ότι παρά τη μείωση που υπέστησαν οι ώρες διδασκαλίας των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, ο χρόνος προσφοράς τους στο νέο ΩΠ παραμένει υψηλότερος από τους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Συνεπώς, αυτές οι μειώσεις είναι 'μικρές' και θα πρέπει να αφήνουν ικανοποιημένες τις επηρεαζόμενες ειδικότητες.

Κατευναστικά λειτουργούν ακόμη δύο συγκεκριμένες χρήσεις των μέσων όρων στα παραπάνω αποσπάσματα. Με τη βοήθεια τους, η Επιτροπή αποποιείται την ευθύνη των προτεινόμενων μειώσεων μετατοπίζοντάς την σε υπερεθνικά πρότυπα. Με τη βοήθεια τους, επίσης, η Επιτροπή προβάλλει ως 'αναπόφευκτες' τις μειώσεις αυτές και αυτό συμβάλλει περαιτέρω στην αποποίηση της ευθύνης της εισήγησης για τη μείωση των ωρών διδασκαλίας στα εν λόγω αντικείμενα.

Στην ουσία, όμως, η καταφυγή στους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ ούτε περιορίζει τις αντιδράσεις των επηρεαζόμενων κλαδικών συνδέσμων της ΟΕΛΜΕΚ, άλλα ούτε και πείθει ότι αποσκοπεί στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, η χρήση τους αμφισβητείται ως μεροληπτική και αναξιόπιστη, η οποία σκοπό έχει να προωθήσει τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις συγκεκριμένων ειδικοτήτων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αμφισβήτησης αποτελεί η αντίδραση του Συνδέσμου Καθηγητών Σχεδιασμού και Τεχνολογίας (βλ. Paideia News, 2015). Μερικές μέρες μετά τη δημοσίευση της τελικής πρότασης, ο Σύνδεσμος σε ανακοίνωσή του προσβάλλει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της Επιτροπής και των προτάσεών της. Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα από τη σχετική ανακοίνωση:

> Με την μείωση ωρών από το μάθημα της Τεχνολογίας την εποχή της πληροφορίας και της τεχνολογίας κάθε άλλο παρά ανανέωση και εκσυγχρονισμό του ισχύοντος προγράμματος επιτυγχάνεται. […]
>
> Θεωρούμε ότι δεν είναι τυχαίο το γεγονός για την χωρίς προηγούμενο ικανοποίηση συμφερόντων των κλάδων που αντιπροσωπεύονταν στην υποεπιτροπή (Φιλολόγων, Μαθηματικών και Φυσικών). […]
>
> Οι παραλείψεις και οι μεροληπτικές αναφορές σε δεδομένα και ποσοστά και ο τρόπος παρουσίασής τους αφήνουν να νοηθεί ότι έντεχνα και εσκεμμένα προσπάθησαν να δικαιολογήσουν κάποιες από τις επιλογές τους.

Η σύγκριση ως παράδοση: η ανάγκη για διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, μέλη της Επιτροπής παραδέχτηκαν τις 'μεροληπτικές' επιλογές τους αναφορικά με τη χρήση των μέσων όρων, αλλά όχι φυσικά για τους λόγους που κατηγορήθηκαν από συνδέσμους της ΟΕΛΜΕΚ. Ένα μέλος της ανέφερε ότι «η χρήση των μέσων όρων ήταν ενδεικτική και όχι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση των προτάσεών μας». «Αφού μελετήσαμε τους μέσους όρους,» τόνισε ένα άλλο μέλος, «έγιναν οι αναγκαίες προσαρμογές στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ή αν θέλετε καλύτερα, στις ιστορικές καταβολές του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος». Για ένα άλλο μέλος, το ζητούμενο ήταν «να δούμε τι είχαμε, τι θέλουμε να έχουμε, τι έχουν οι άλλοι, έτσι; Και πώς μπορούμε αυτό που έχουν οι άλλοι να το προσαρμόσουμε με βάση τις ανάγκες μας και τον πολιτισμό μας».

Για την Επιτροπή, η διαμόρφωση της πρότασης δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά σε διεθνή και ευρωπαϊκά στοιχεία και δεδομένα, αλλά οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να προσαρμόζεται στις τοπικές πραγματικότητες και τις ιστορικές ιδιαιτερότητες της χώρας. Αυτό που φαίνεται να νομιμοποιεί και να καθορίζει αποστάσεις από την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ, είναι, κατά τη διατύπωση ενός μέλους της Επιτροπής, «το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό και ιδεολογικό στίγμα της κυπριακής κοινωνίας», το οποίο προσδιορίζεται από την απειλούμενη ελληνορθόδοξη παράδοση του νησιού. Αυτή η τελευταία θέση διαφαίνεται στα παρακάτω σχόλια δύο μελών της Επιτροπής που αναφέρουν:

> Υπάρχει ανάγκη να βιώνουμε με όσο πιο έντονο τρόπο γίνεται και **τη γλώσσα μας** και **την ιστορία μας** και **τη θρησκευτική μας πίστη**, προκειμένου να μπορούμε να συνεχίσουμε την ιστορική μας πορεία, όπως επιβάλλεται από το παρελθόν μας. Μιλούμε για ένα μέρος ελληνικό εδώ και 3,500 χρόνια. Άρα ό,τι συνθέτει την προσπάθειά μας για να διατηρηθεί η ιστορική ταυτότητα της Κύπρου, πρέπει να αποτελεί γνώμονά μας για το μέλλον. [Η έμφαση είναι δική μας.]

Το μάθημα των Θρησκευτικών

Παρότι ο χρόνος διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο υφιστάμενο ΩΠ είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο προσφοράς του μαθήματος σε χώρες της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, η Επιτροπή, υπό το πρίσμα της ανάγκης για διαφύλαξη της ελληνορθόδοξης ταυτότητας, κρατάει αναλλοίωτο το διδακτικό χρόνο του μαθήματος στο προτεινόμενο ΩΠ:

> Τα Θρησκευτικά στατιστικώς προσφέρονται σε ποσοστό 5.9% έναντι του 4%/ 3.7%% [στις χώρες του ΟΟΣΑ και] στην Ευρώπη [αντιστοίχως]. Το μάθημα συνάπτεται και με το ζητούμενο της διατήρησης της ιστορικής ταυτότητας, με την ιδιαιτερότητα της ημικατεχόμενης πατρίδας μας και συγχρόνως εμπλουτίζεται με στοιχεία από τη θρησκευτικο-πολιτιστική κληρονομιά καθώς και με θέματα δια-θρησκευτικότητας και διαπολιτισμικότητας (ΥΠΠ, 2015: 23).

Το παραπάνω απόσπασμα φανερώνει μια ακόμη αντίφαση της Επιτροπής, αυτή τη φορά για να εξυπηρετηθεί ο στόχος της διατήρησης της ελληνορθόδοξης παράδοσης: ενώ αναφορικά με τα Θρησκευτικά κρίνεται ότι η δια-θρησκευτικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι κάτι θετικό και αιτιολογεί τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στο ΩΠ συγκριτικά με τους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, σε σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά ο κοσμοπολιτισμός και η παγκοσμιοποίηση προσλαμβάνονται ως απειλή για την ελληνορθόδοξη ταυτότητα και αυτό δικαιολογεί την ενίσχυση του μαθήματος σε διδακτικές περιόδους ως αντιστάθμισμα. Γράφει η Επιτροπή στο κείμενο της τελικής πρότασής της:

> Η γλωσσική συνείδηση οικοδομεί την πολιτισμική ταυτότητα, και η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, σε διαρκή αναφορά προς τα Νέα Ελληνικά, ενισχύει τη συνείδηση του ανήκειν. Όλα αυτά κρίνονται απαραίτητα στην εποχή του κοσμοπολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης

> και των κινδύνων υπό τους οποίους τελεί ο κυπριακός ελληνισμός (ΥΠΠ, 2015: 37).

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Πέραν της απειλής του κοσμοπολιτισμού, το παραπάνω απόσπασμα δείχνει ότι η αύξηση του διδακτικού χρόνου των Αρχαίων Ελληνικών στο προτεινόμενο ΩΠ νομιμοποιείται και στη βάση της λογικής της διατήρησης του αισθήματος του 'ανήκειν' στον Ελληνισμό. Η ανάγκη για διατήρηση του αισθήματος αυτού οδηγεί την Επιτροπή στην αλλαγή του πλαισίου σύγκρισης. Σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα, ο χρόνος προσφοράς των Αρχαίων Ελληνικών στο υφιστάμενο ΩΠ δεν αντιπαραβάλλεται με τους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, αλλά με τον αντίστοιχο χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος στην Ελλάδα. Κατά την Επιτροπή, αυτή η αλλαγή είναι επίσης επιτακτική διότι δεν υπάρχει αντίστοιχο αντικείμενο στην ΕΕ και τον ΟΟΣΑ. Με αυτή την αλλαγή συγκριτικού πλαισίου, η Επιτροπή αναδεικνύει την ανάγκη για σύγκλιση με τα Ελλαδικά πρότυπα, νομιμοποιώντας περαιτέρω την αύξηση των περιόδων διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο ΩΠ που προτείνει. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα από το κείμενο της τελικής πρότασης:

> Η Επιτροπή, επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις της Επιτροπής Γλώσσας, προτείνει τη μικρή ενίσχυση του μαθήματος της Αρχαίων Ελληνικών/ Αρχαιογνωσίας, από το 8.9% στο 11% στο 35ωρο πρόγραμμα και 10.6 % στο 37ωρο, προκειμένου, πέραν των άλλων, να συμβαδίζει μερικώς η προσφορά του μαθήματος και με το αντίστοιχο πρόγραμμα της Ελλάδος, όπου το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρεται σε 5 περιόδους [δηλ. σε ποσοστό 14.28%] (ΥΠΠ, 2015: 22).

Παρόλο τον ισχυρισμό ότι η σύγκριση με την Ελλάδα ήταν αναγκαία λόγω της απουσίας τέτοιου γνωστικού αντικειμένου στα ΩΠ χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, η Επιτροπή περιπίπτει σε μία ακόμη αντίφαση. Στην προσπάθεια να αιτιολογήσει την εισήγηση της για αύξηση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών με βάση το παράδειγμα του 'άλλου', η Επιτροπή αναφέρει ότι τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται σε χώρες της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Πιο κάτω παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα από το κείμενο της τελικής πρότασης:

> Η παρουσία των Αρχαίων Ελληνικών συνεχίζει και παραμένει σταθερή σε όλα τα ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα, Γερμανίας, Ιταλίας, Ισπανίας, Γαλλίας και Αγγλίας, όπου τελευταίως αναβαθμίζεται περισσότερο. Τα Αρχαία Ελληνικά θεωρούνται μάθημα που αναβαθμίζει σημαντικά, τόσο την υποδομή του μαθητή που το επιλέγει, καθώς αυτό αποτελεί γνωστικό αντικείμενο εξαιρετικά απαιτητικό, όσο και του σχολείου. Τα λεγόμενα ουμανιστικά γυμνάσια είναι στην Ευρώπη σχολεία υψηλότερων προδιαγραφών (ΥΠΠ, 2015: 37-38).

Όπως και στην περίπτωση των Θρησκευτικών, η αντίφαση αυτή είναι δικαιολογημένη από τη σκοπιά της ανάγκης για διαφύλαξη και ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας αφού η ασαφής και γενικόλογη (χωρίς αναφορά σε μέσους όρους) σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που θεωρούνται υψηλού κύρους, ισχυροποιεί την εισήγηση για αύξηση του διδακτικού χρόνου των Αρχαίων Ελληνικών στο προτεινόμενο ΩΠ.

Το μάθημα των Νέων Ελληνικών

Κατά την Επιτροπή, το μάθημα των Νέων Ελληνικών συμβάλλει και αυτό στη διαφύλαξη της απειλούμενης ελληνικής ταυτότητας στο νησί. Πιο κάτω παρατίθεται η άποψη ενός μέλους της που προβάλλει τη θέση αυτή:

> Εάν δε συμβάλλουν ένα μάθημα πολιτισμού στη συνείδηση του ανήκειν, τότε ποιος συμβάλλει; Η διδασκαλία μιας γλώσσας δεν είναι διδασκαλία απλώς ενός λεξιλογίου. Μύηση σε μια γλώσσα σημαίνει μύηση και στον πολιτισμό που αυτή η γλώσσα κουβαλάει.

Στο πλαίσιο αυτό, η Επιτροπή προτείνει την ενίσχυση του μαθήματος κατά μια διδακτική περίοδο στο νέο ΩΠ. Μετά από την ενίσχυση αυτή, ο χρόνος διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου ξεπερνάει τους αντίστοιχους μέσους όρους χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, καταδεικνύοντας ότι τόσο η διατήρηση της παράδοσης, όσο και οι κίνδυνοι υπό τους οποίους θεωρείται ότι αυτή τελεί, απαιτούν να αγνοηθούν τα ευρωπαϊκά και διεθνή ερευνητικά δεδομένα. Στο προτεινόμενο ΩΠ:

> Στατιστικώς, σε σχέση με τον μέσο όρο της Ευρώπης που είναι, για την αξιολόγηση του 2014 του ΟΟΣΑ και τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντίστοιχα, 12.7%/ 12.8%, τα Νέα Ελληνικά καλύπτουν στις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου μόνο το 14.7% στο 35ωρο

> πρόγραμμα και 14.1% στο 37ωρο [από 13% στο ισχύον ΩΠ] (ΥΠΠ, 2015: 21).

Παραδόξως, η αιτιολόγηση της ενίσχυσης τους μαθήματος στο κείμενο της τελικής πρότασης δε συνδέεται ξεκάθαρα με τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, όπως στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά με τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών. Συγκεκριμένα, η τελική πρόταση αναφέρει ότι οι γλωσσικές ελλείψεις που έχουν εντοπιστεί στους μαθητές «τόσο μέσα από τα αποτελέσματα σειράς εξωτερικών αξιολογήσεων και ερευνών, όσο και από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας του μαθήματος» (ΥΠΠ, 2015: 21). Μια δεύτερη ανάγνωση του αποσπάσματος αυτού δείχνει ότι υπάρχει έμμεση αναφορά σε συγκριτικά δεδομένα και συγκεκριμένα σε διεθνείς εξετάσεις, όπως το Πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, καθώς επίσης και σε αξιολογικές εκθέσεις της ΕΕ για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Κατά την Επιτροπή, τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν τις χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών και μαθητριών και νομιμοποιούν την ενίσχυση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο προτεινόμενο ΩΠ.

Το μάθημα της Ιστορίας

Ο χρόνος διδασκαλίας της Ιστορίας, ενός μαθήματος επίσης άρρηκτα συνδεδεμένου με την καλλιέργεια του ελληνορθόδοξου φρονήματος, παραμένει αμετάβλητος στο προτεινόμενο ΩΠ. Στο κείμενο της τελικής πρότασης δεν γίνεται καμία αναφορά στο μάθημα, ούτε και στο συνολικό χρόνο διδασκαλίας του στην Κύπρο, αλλά ούτε και στους σχετικούς μέσους όρους σε χώρες της ΕΕ και του ΟΟΣΑ.

Το θέμα συζητήθηκε με την Επιτροπή κατά τις συνεντεύξεις, με τα μέλη να αποφεύγουν να κάνουν ιδιαίτερες αναφορές στους λόγους της αποσιώπησης αυτής. Ένα μέλος απάντησε πως «η διατήρηση της ιστορικής ταυτότητας δεν υπηρετείται μόνο από το μάθημα της Ιστορίας, υπηρετείται και από το μάθημα της Ιστορίας, αλλά υπηρετείται και από το μάθημα των Νέων Ελληνικών, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, το μάθημα των Θρησκευτικών». Ενώ ένα άλλο μέλος τόνισε ότι «οφείλαμε να αυξήσουμε τις ώρες της γλώσσας διότι για να είμαι ειλικρινής τι να κάνουμε τον άνθρωπο που έχει ιστορικές γνώσεις, γνωρίζει το ιστορικό γίγνεσθαι, αλλά δεν μπορεί να διατυπώσει τις σκέψεις του».

Ωστόσο, υποστηρίζουμε ότι η Επιτροπή δε θέλησε να γίνουν αναφο-

ρές στο μάθημα της Ιστορίας στο κείμενο της τελικής πρότασης ώστε να μην προκαλέσει περαιτέρω αντιδράσεις από τους εμπλεκόμενους φορείς. Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στην Κύπρο με τις επανειλημμένες προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας του τα τελευταία χρόνια να πυροδοτούν διαμάχες μεταξύ των πολιτικών κομμάτων, της Εκκλησίας, των εκπαιδευτικών οργανώσεων, του Υπουργείου Παιδείας και θεσμών της κοινωνίας των πολιτών (Klerides, 2019). Επίσης, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι η αποσιώπηση αυτή σχετίζεται με την πιθανή μεγάλη απόκλιση του χρόνου προσφοράς του μαθήματος στην Κύπρο από τους αντίστοιχους μέσους όρους της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Αν ο χρόνος διδασκαλίας της Ιστορίας στην Κύπρο είναι αρκετά μεγαλύτερος από τους αντίστοιχους Ευρωπαϊκούς και διεθνείς, αυτό θα έβαζε πίεση στην Επιτροπή για να εισηγηθεί τη μείωση του στο προτεινόμενο ΩΠ και να εναντιωθεί στις απαιτήσεις της ελληνορθόδοξης παράδοσης.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία επιδιώξαμε να δείξουμε ότι η χρήση συγκριτικών δεδομένων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου αναφορικά με τα ΩΠ του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, ακροβατεί ανάμεσα σε τρεις θέσεις ή θεάσεις της πραγματικότητας (*positions of identification*):

- Την Ευρωπαϊκή και διεθνή *προοπτική* της κυπριακής εκπαίδευσης. Σε σχέση με αυτή τη θέση, η χρήση των συγκριτικών δεδομένων, αφενός, αποτυπώνει τις αντιλαμβανόμενες υποχρεώσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή της Κύπρου σε ένα διεθνοποιημένο κόσμο και αφετέρου, νομιμοποιεί την αναγκαιότητα για αλλαγές στο ισχύον ΩΠ και τη βελτίωση της κυπριακής εκπαίδευσης σύμφωνα με ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα και τάσεις.
- Την *πρόγνωση* των τοπικών αντιδράσεων. Στην περίπτωση της θέσης αυτής, η Επιτροπή επιχειρεί με τη βοήθεια των συγκριτικών δεδομένων να αντιμετωπίσει εκ των προτέρων και να κατευνάσει τις αντιδράσεις εκείνων των κλαδικών συνδέσμων της ΟΕΛΜΕΚ που θα δουν την επαγγελματική ταυτότητά τους να υποβαθμίζεται και το εργασιακό καθεστώς τους να διαταράσσεται στο προτεινόμενο ΩΠ.

- Την ελληνορθόδοξη *παράδοση* της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η Επιτροπή καταφεύγει σε συγκριτικά δεδομένα ποικιλοτρόπως συμπεριλαμβανομένου της αποφυγής χρήσης και αγνόησης τους, ούτως ώστε να προβάλλεται και να αιτιολογείται η ανάγκη για τη διατήρηση και την ενίσχυση της απειλούμενης ελληνικής ορθόδοξης ταυτότητας του νησιού.

Από την ανάλυσή μας προκύπτει το συμπέρασμα ότι η Επιτροπή ταυτίζεται και με μία τέταρτη θέαση της πραγματικότητας: τον επιστημονικό ορθολογισμό. Η Επιτροπή ταυτίζεται με αυτή τη θέση και υιοθετεί συγκριτικά δεδομένα για να τεκμηριώσει τις προτεινόμενες αλλαγές με τρόπο επιστημονικό και να προσδώσει έναν ορθολογιστικό και ολοκληρωμένο ή συνολικό χαρακτήρα στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση του ΩΠ. Αυτό δεν το ζητούσε μόνο η ΟΕΛΜΕΚ, αλλά και η ιστορικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο. Πολλές μελέτες (ΥΠΠ, 2004· UNESCO, 1997) τονίζουν ότι λόγω της ιστορικής προσκόλλησης στην Ελλάδα, η ΚΔ δεν ανέπτυξε δικούς της θεσμούς και δομές χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρότι αυτό άρχισε να αλλάζει κυρίως μετά το 1974 όπου εντοπίζονται προσπάθειες για δημιουργία ανεξάρτητης κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουτσελίνη, 2011), το κυρίαρχο παράδειγμα χάραξής της στην Κύπρο παραμένει η άκριτη δανειοληψία από διάφορους χωροχρόνους, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Αυτή η παγιωμένη πρακτική διαμορφώνει τον συχνά ανορθολογιστικό, στρεβλωτικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο (Κληρίδης, 2016· Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017), στον οποίον γίνεται αναφορά από κάποια μέλη της Επιτροπής.

Η ταλάντευση ανάμεσα στις τέσσερις αυτές θέσεις δεν παράγει μόνο την επιλεκτική χρήση των συγκριτικών δεδομένων στη μεταρρύθμιση του ΩΠ, όπως υποστηρίξαμε στην εργασία αυτή. Όπως καταδεικνύει η ανάλυσή μας, το γεγονός ότι η Επιτροπή αιωρείται ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή και τη διεθνή προοπτική της εκπαίδευσης, την πρόγνωση των αντιδράσεων των ειδικοτήτων, την ελληνορθόδοξη παράδοση του νησιού και τον επιστημονικό ορθολογισμό, αυτό δημιουργεί διάφορες αντιφάσεις, παράδοξα και αποσιωπήσεις. Όλα αυτά τα παράπλευρα αποτελέσματα μιας δύσκολης ακροβασίας ανάμεσα στις τέσσερις θεάσεις της πραγματικότητας επιβάλλεται να διερευνηθούν διεξοδικά και να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστής μελέτης. Για την καλύτερη κατανόηση τους, κρίνουμε σκόπιμο να συνδεθούν οι ταλαντεύσεις ανάμεσα στις τέσσερις

θέσεις με τις βιογραφίες των μελών της Επιτροπής και πιο συγκεκριμένα, με τις επιστημονικές ταυτότητες, την επαγγελματική εμπειρία και τις πολιτικές πεποιθήσεις τους.

Μια άλλη σημαντική γραμμή μελλοντικής έρευνας αποτελεί η εξέταση του ΩΠ στην τελική του μορφή και των αλλαγών που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της τελικής διαβούλευσης του ΥΠΠ με τις οργανώσεις των ειδικοτήτων της ΟΕΛΜΕΚ. Η μελέτη αυτών των αλληλεπιδράσεων θα συμβάλει περαιτέρω στη βαθύτερη κατανόηση της θέσης των συγκριτικών δεδομένων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΚΔ και θα αναδείξει τους δρώντες της, τα πλέγματα εξουσίας που τους συνδέουν και τους ρόλους που διαδραματίζουν οι σχέσεις αυτές στη συγκρότησή της. Αυτό –κατά την άποψη μας– αποτελεί την μεγαλύτερη πρόκληση της εκπαιδευτικής έρευνας στην Κύπρο σήμερα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. (2014). "Policy Learning and Europeanisation in Education: The Governance of a Field and the Transfer of Knowledge", in Nordin, A. & Sundberg, D. (eds.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*, Symposium, pp. 123-140.

Auld, E. & Morris, P. (2014). "Comparative Education, the 'New Paradigm' and Policy Borrowing: Constructing Knowledge for Educational Reform", *Comparative Education*, Vol. 50, No. 2, pp. 129-155.

Ball, S. (2000). "Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society?", *The Australian Educational Researcher*, Vol. 27, No. 2, pp. 1-23.

Ball, S. (2008). "New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education", *Political Studies*, Vol. 56, No. 4, pp. 747-765.

Ball, S. (ed.) (2017). *Governing by Numbers: Education, Governance and the Tyranny of Numbers*, Abingdon: Routledge.

Carney, S. (2019). "Writing Global Education Policy Research", in Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, Ch. (eds.), *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*, Palgrave MacMillan, pp. 251-272.

Caruso, M. (2013). "Policing Validity and Reliability: Expertise, Data Accumulation and Data Parallelisation in Bavaria, 1873-1919", in Lawn, M. (ed.), *The Rise of Data in Education Systems*, Symposium, pp. 27-39.

Dale, R. & Robertson, S. (eds.) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*, Oxford: Symposium.

Desrosières, A. (2013). "The History of Statistics as a Genre: Writing Styles and Social Uses", *Bulletin De Methodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, No. 119, pp. 8-23.

Dobbins, M. (2011). "Explaining Different Pathways in Higher Education Policy in Romania and the Czech Republic", *Comparative Education,* Vol. 47, No. 2, pp. 223-245.

Grek, S. (2008). "From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe", *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 2, pp. 208-218.

Heritier, A. (2002). "New Modes of Governance in Europe: Policy Making Without Legislating?" *IHS Political Science Series*, No. 81, pp. 1-24.

International Institute for Education Planning (1997). *Appraisal Study on the Cyprus Education System*, Paris: UNESCO.

Klerides, E. (2019). "Cyprus", in Cajani, L., Lässig, S. & Repoussi, M. (eds.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave Macmillan, pp. 205-220.

Klerides, E. & Zembylas, M. (2017). "Identity as Immunology: History Teaching in Two Ethnonational Borders of Europe", *Compare*, Vol. 47, No. 3, pp. 416-433.

Kotthoff, H.-G. & Klerides, E. (eds.) (2015). *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*, Rotterdam: Sense.

Lawn, M. (2006). "Soft Governance and the Learning Spaces of Europe", *Comparative European Politics*, Vol. 4, No. 2-3, pp. 272-288.

Lawn, M. (ed.) (2013). *The Rise of Data in Education Systems*, Oxford: Symposium.

Lawn, M. & Lingard, B. (2002). "Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors", *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 290-307.

Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?" *Comparative Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 423-438.

Nye, J.S. (2004). *Soft Power*, New York: Public Affairs.

Ozga, J. (2014). "Knowledge, Inspection and the Work of Governing", *Sisyphus-Journal of Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 16-38.

Ozga, J. (2015). "Working Knowledge: Data, Expertise and Inspection in the Governing of Education", in Kotthoff, H.-G. & Klerides, E. (eds.), *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*, Sense, pp. 15-34.

Philippou, S. & Klerides, E. (2010). "On Continuity and Change in National Identity Construction: An Initial Note on Greek-Cypriot Education, 1960-2010", *The Cyprus Review*, Vol. 22, No. 2, pp. 119-132.

Rose, N. (1991). "Governing by Numbers: Figuring out Democracy", *Accounting, Organizations & Society*, Vol. 16, No. 7, pp. 673-692.

Slavin, R. (2002). "Evidence-based Policies: Transforming Educational Practice and Research", *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 7, pp. 15-21.

Takayama, K. (2012). "Exploring the Interweaving of Contrary Currents: Transnational Policy Enactment and Path-dependent Policy Implementation in Australia and Japan", *Comparative Education*, Vol. 48, No. 4, pp. 505-523.

Verger, A. (2014). "Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 14-29.

Williamson, B. (2016α). "Digital Education Governance: Data Visualization, Predictive Analytics, and 'Real-time' Policy Instruments", *Journal of Education Policy*, Vol. 31, No. 2, pp. 123-141.

Williamson, B. (2016β). "Digital Methodologies of Education Governance: Pearson plc and the Remediation of Methods", *European Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 1, pp. 34-53.

Ελληνόγλωσση

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.

Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή (2012). *Έκθεση της Επιστημονικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και τη Δομή του Προγράμματος στο Γυμνάσιο και Λύκειο*, Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κληρίδης, Ε. (2016). "Μια Συγκριτική Ανά-γνωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Κύπρο", στο *Πολιτικές και Θεσμοί του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού τα τελευταία 50 χρόνια*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 51-63.

Κληρίδης, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2017). "Ισορροπώντας ανάμεσα σε «Υποεθνικούς», «Εθνικούς» και «Υπερεθνικούς» Περιορισμούς, Προσανατολισμούς και Πιέσεις Συμφερόντων: Μια Ανάλυση της Πρότασης του Νέου Ωρολογίου Προγράμματος των Γυμνασίων της Κύπρου", στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Σήφη Μπουζάκη*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 614-638.

Κουτσελίνη, Μ. (2011). "Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Κοινωνικοπολιτικό Κείμενο στην Εκπαίδευση της Κύπρου (1935-2009)", στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*, Αθήνα: Gutenberg.

ΟΕΛΜΕΚ (2012). Επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού με Θέμα: Πρόταση για τη νέα δομή και το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης. https://www.oelmek.com.cy/announcement.php?id=20&lng=GR. Προσπελάστηκε στις 10 Ιουνίου 2020.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Paideia News (2015). Ο Σύνδεσμος Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Προειδοποιεί με Απεργιακά Μέτρα. [online] http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=16119&url=Ο-Σύνδεσμος-Σχεδιασμού-και-Τεχνολογίας-προειδοποιεί-με-απεργιακά-μέτρα Προσπελάστηκε στις 10 Ιανουαρίου 2020.

Περσιάνης, Π. (2010). *Τα Πολιτικά της Εκπαίδευσης στην Κύπρο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Εκπαίδευση στην Ευρω-Κυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). *Πρόταση για τη Νέα Δομή και το Νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης*, Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). *Τελική Πρόταση της Επιτροπής Αναδόμησης / Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης,* Λευκωσία.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *"Τι είν' η Πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαραλάμπους, Δ. (2015). *Έθνος, Κοινωνία, Παιδεία: Η Μέση Εκπαίδευση και οι Οργανώσεις του Καθηγητικού Κόσμου κατά την Περίοδο της Αγγλικής Κατοχής στην Κύπρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Between prospect, prognosis and tradition: The selective use of comparison in Cyprus policy making with special reference to the New School Timetables in Secondary Education

Abstract

The current article examines the ways in which the education policy of the Republic of Cyprus reflects and is informed by the restructuring of education policy at the global and European levels. In particular, it takes up the theme of comparison and numbers exploring if and how comparative numbered data are adopted and adapted in the policy proposal for the restructuring of the timetables of Gymnasium and Grade A of the Lyceum, entitled "Final Proposal of the Committee for the Restructuring of the Timetables of the Primary and Secondary Public Schools". The article argues that the usage of comparative numbered data in this policy text oscillates between 'prospect' (*προοπτική*), 'prognosis' (*πρόγνωση*) and 'tradition' (*παράδοση*).