

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

θεωρία και πράξη



ΙΩΑΝΝΙΝΑ - Αύγουστος 2012 - Τεύχος 5

Ταχυδρομική Διεύθυνση:  
Πανεπιστημιούπολη ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
Τηλ. 26510 05774  
E-mail: spantazi@cc.uoi.gr

**ΤΕΥΧΟΣ 5**  
**ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2012**

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**ΠΑΝΤΑΖΗΣ Σπυρίδων**  
**ΚΑΨΑΛΗΣ Γεώργιος**  
**ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ Αθανάσιος**  
**ΣΑΚΕΛΑΡΙΟΥ Μαρία**

*Ομότιμος Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*  
*Καθηγητής, Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*  
*Καθηγητής, Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*  
*Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### ΕΚΔΟΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

**ΠΑΝΤΑΖΗΣ Σπυρίδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,**  
**132 00 Ιωάννινα**

### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**ΠΑΝΤΑΖΗΣ Σπυρίδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,**  
**132 00 Ιωάννινα**

### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Baros Wassilios**  
*Goethe University Frankfurt am Main*  
**Ζαραγκάς Χαρίλαος**  
*Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*  
**Αλεξανδράτος Γεώργιος**  
*Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Δρ. Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*  
**Πανταζής Σ. Χρήστος**  
*Δρ. Επιστημών Αγωγής*  
**Potsi Antoanneta**  
*Adjunct Lecturer, Bielefeld University*

### Διεθνής Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή της έκδοσης του περιοδικού:

**Prof. Dr. Heinz Suenker**, Wuppertal University  
**Assoc. Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen**, Aarhus University  
**Prof. Dr. Xavier Ucar**, Autonomous University of Barcelona  
**Prof. Dr. Pascale Garnier**, Université de Paris 13  
**Prof. Dr. Isabell Diehm**, Bielefeld University

**Εξώφυλλο - Ηλ. Σεληδοποίηση:** Λάζαρος Θ. Σιώζος, Enigma Design, Γραφικές Τέχνες  
Ο πίνακας στο εξώφυλλο είναι έργο του Δημήτρη Ράτσικα

Copyright ©2012 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

Περιοδική Έκδοση Επιστημονικού - Εκπαιδευτικού Προβληματισμού

Κανένα τμήμα του περιοδικού αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιαδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

Doris-Buehler-Niederberger, Heinz Suenker From Socialization Research to the Sociology of Childhood Advances and Hostages	7
Leena Alanen Childhood's relationality: identifying a new research programme for the study of children and childhood	27
Pascale Garnier Preschool education in France Scholarisation of the École maternelle and Schoolification of Family Life	43
Claudio Baraldi Children Beyond Culture? Interactions Involving Migrant Children in Early School-life	54
Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Σπυρίδων Χ. Πανταζής, Μαρία Σακελλαρίου Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού	71
Γιώργος Γρόλλιος, Τάσος Λιάμπας Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος	85
Γαλήνη Ρεκαλίδου Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study	98
Ιωάννης Σιγούρος, Γεράσιμος Κέκκερης Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	110
Jessica Schwittek Educational ideologies, parents' goals and family practices in Kyrgyzstan	120
<b>Προτάσεις για την Παιδαγωγική Πράξη</b> Eugenia I. Toki, Konstantinos Drosos, Dimitra Simitzi Development of digital multimedia resources to support early intervention for young children at-risk for learning disabilities	129
<b>Σκέψεις για το χθες και το σήμερα της κοινωνίας μας</b> Γεώργιος Δ. Καψάλης Ο τύπος της εποχής για την απελευθέρωση των Ιωαννίνων	143



---

## Γλυκιά Ανάμνηση

Γυρνώ το χρόνο σε μια κούνια  
από σχοινί τότε που έπαιζα  
σαν ήμουνα μικρή.  
Δεν έχει ο χρόνος συμβουλές  
να πει, παρά μια ανάμνηση  
σαν δώρο σε γιορτή στη μνήμη  
δίπλη θα αποθέσει.

Τι όμορφη η νιότη η παιδική  
ξανά δεν ένωσα την τόση γλυκύα  
που έχει η ματιά ενός παιδιού  
και ο νους ο αγνός που παραμύθι  
έβληπε τον κόσμο.

Γυρνώ το χρόνο στην εικόνα μιας μικρής  
που είχε η ματιά της ολόκληρη ψυχή  
εικόνα που στη ζωή μου έχω φυλάξει  
σαν ξόρκι ετούτου του καιρού,  
του παραλόγου που με δόλιο τρόπο μας τυλίγει.

Ζιάβρα Σωτηρία



## From Socialization Research to the Sociology of Childhood Advances and Hostages

Doris-Buehler-Niederberger  
Professor at Wuppertal University  
buehler@uni-wuppertal.de  
Heinz Suenker  
Professor at Wuppertal University  
suenker@uni-wuppertal.de

Helga Zeiher has suggested, in an essay on new directions in the sociology of childhood, that a new emancipatory movement has emerged, that of children in society – which, following on from the debates around class and gender relations and the relation between the generations, particularly the position of children, is now the focus of discussion (Zeiher, 1996b: 48; see also Suenker, 1993; Alanen, 1994; Lange, 1996: 46-65; Honig, 1999; du Bois-Reymond, Suenker & Krueger, 2001). Now, this signals an important change in perspective constituting a transition from an approach which has dominated the debates until now, that of 'socialization research', to a new perspective of 'childhood research', which can also be characterized as the 'sociology of childhood'.

Interestingly – and this is relevant to both the sociology and history of science – this change in perspective, which has in the meantime become widespread in the social sciences and in sociol-

---

<sup>1</sup> For an analysis of the time which resonates with this position, see the contemporaneous assessment of Walter Benjamin (1991: 9): 'We live in an era of socialism, the women's movement, the motor car, individualism. Are we not approached the era of youth?'. Clearly one is also reminded of Ellen Key's proclamation of the 'century of the child' (1909).

<sup>2</sup> The substance of this change in perspective has been summarised in Andreas Lange's (1995: 65 f.) overview: 'The research into childhood appears reflected in this literature as a varied terrain, the boundaries of which have not yet been identified, let alone explored. One can characterize the transformation in the social scientific representation of childhood expressed in the books reviewed, in comparison to the situation roughly a decade ago, as a transition from the 'OPIA' child to the 'CAMP' child:

'OPIAA' stands for:

- ontologically given': definitional questions play no important role, age boundaries determine the beginning and end of childhood.

- 'passively': children are seen as the more or less passive recipients of socialisation.

- 'idyllic': childhood is seen essentially as a protected social space.

- 'apolitical': issues concerning childhood play no significant role in relation to politics.

The current discussion can be summed up with the acronym 'CAMP':

- 'constructed discursively': various monographs have helped develop a differentiated insight into the process which have led to childhood being seen today as a special, autonomous stage of development.

- 'actively acting': children are no longer the victims or objects of processes of socialisation, but are increasingly approach in the social sciences as competent actors and individuals pursuing their own interests.

- 'modernized': various theories of modernization have become a central reference point for contemporary discussions of childhood.

- 'politically contested': today childhood is a contested political terrain. These contests do not only concern improvements in children's living conditions, but also fundamental disagreements about the social status of children.

ogy<sup>1</sup>, speaking in discourse-analytical terms, resonates with the work done many decades earlier by Siegfried Bernfeld, who can be characterized either as a psychoanalytically oriented educational theorist or as an educationally oriented psychoanalyst<sup>2</sup>.

In the work dealing with childhood theory, which appeared as early as 1925 in his study 'Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung' Bernfeld engaged with the problem being raised here, that pedagogic work rarely often fail to correspond to the reality of children's lives (Bernfeld, 1967: 35). What is decisive for him is thus the question 'Who is a child?' He saw the classical educationalists as exchanging observer and observed: 'They don't see the child as he is, but in principle only the child and they themselves, one related to the other. And when they could abstract themselves from themselves, it was of no interest to them who the child is, in and for himself, but only how one can make something different out of the child. The child is a means to theological, ethnic, social utopian goals' (Bernfeld, 1967: 36 f.).

This observation, which takes both perspectives and interests into account, refers to a dominant tradition and its disciplinary institutions; functionalisation, instrumentalisation and external determination predominate (Suenker, 1989). Developmental psychology and education has long dominated the field of research into children and childhood experience, leading James and Prout (1997: ix) to the following assessment:

The traditional consignment of childhood to the margins of the social sciences or its primarily location within the fields of developmental psychology and education is, then, beginning to change: it is now much more common to find acknowledgment that childhood should be regarded as a part of society and culture rather than a precursor to it; and that children should be seen as already social actors not beings in the process of becoming such. In short, although much remains to be done and these encouraging developments need to be taken much further, a significant change has occurred<sup>3</sup>.

The social theoretical and political dimensions of the tradition being criticised in this more recent work is relatively easy to outline: the societal 'integration perspective', with which a mediation between society and education continued to be sought in the context of early bourgeois theories, of which Schleiermachers' (1983) concept of a dialectic between 'preservation' and 'transformation' was a leading example, was transcended in favour of, as Walter Benjamin termed it, a conceptualisation of processes of 'preparation' of children, in which 'cunning increasingly replaced violence'

---

<sup>3</sup> The 'critique of the development paradigm' argues for seeing children 'as the producers of their living conditions, rather than as the recipients of adult culture. However, this partisanship for children has been given little theoretical explication, even though it is a crucial element of recent childhood research' (Honig, Leu & Nissen, 1996: 11). The situation in German childhood research should also be seen against this background, which Lynne Chisholm has been characterized, up to the end of the 1990s, as tending toward 'romanticism' (Chisholm, 1992).



(Benjamin, 1969: 87). Against this background, a few decades after Benjamin, Aries, in his history of childhood and family life in the Ancien Regime, enquired into the effects of the processes of social development he had sketched on the structural and living conditions of children as well as into the consequences for the social figuration 'childhood'. Following his interpretation, it is a question of a process which is accompanied by the generalisation of social control as well as development of previously unknown possibilities for intervention into social relationships (Aries, 1992: 556 ff).

That which Beck, in the context of his diagnosis of society, wants to encompass with his thesis that today there is developing 'a system of welfare, administrative and political institutions' which 'act on ways of life which 'deviate' from the official standard of normality in a normative, pedagogic and disciplinary way' (Beck, 1986: 215), can – according to one interpretation – be traced back to relationships and approaches in which 'the disciplining of the child's body...the training of their affective and intellectual capacities' stands central. Modern education means the internalisation of violence, since the replacement of beatings with speech and reason makes it clear that in the pedagogic discourse of the early 18th century, internalised reason and pedagogic communication was based on a relationship of violence....This transition to the internalisation of the paternal beating produced around the turn of the century the moral intellectualisation of the child, which saw in the child simply the maturing creature of reason, to be educated in understanding (Schindler, 1994: 20 f.). The 'discursive production of childhood' (Schindler, 1994: 9 - 38) is accompanied by the transformation of the usually violent educational relations between adults and children, which should always be seen as the background to current attempts to reconceptualise childhood research.

The question which stands in the foreground of more recent, decisively interdisciplinary discourses on childhood concerns the ways in which processes of social change articulate with the reality of 'childhood', i.e., the extent to which changes in the living conditions of children are also to be traced back to processes of social development in their consequences for their ways of life. What seems at first glance to be simple question, what do children make of childhood, turns into an analytical starting point which encompasses social theoretical and political problematics. Even if, in contrast to the naturalism of old approaches to childhood, we acknowledged that it should be approached as a 'social figuration', i.e., constituted in the context of social relationships, concrete historical interests as well as modes of intervention into a specific age-phase, which is also still to be characterised in terms of its position within the constellation of relations between the generations, the decisive task still remains to decipher the conditions of the constitution of childhood subjectivity within the framework of processes of societalization (Suenker, 1991; Honig, Leu & Nissen, 1996: 14). In this constellation it becomes clear that the most significant problematic for the childhood question as well as for the analysis of childhood experience, the relationship between dependency and autonomy as well as development and education, can be made much more specific<sup>4</sup>.

If we can conclude that the new paradigm, in which childhood is viewed and understood as a

socially formed phenomenon, has at least found a footing in a range of academic discourses, and also that - *sit venia verbo* – the sociology of childhood appears to have ‘won out’ over socialisation research, it also remains true that not all the problems thematised by socialisation research have been solved by its ‘elimination’. The abstract negation of the position/s of socialisation research from the perspective of the sociology of childhood, which presents itself as the heroic defended of childhood and children, misses the point of a potentially fruitful debate (Zinnecker, 1996: 32 f., 50; Honig, 1999: 9 f., 162 f.),<sup>5</sup> when our concern is an emphasis on ‘childhood and children’s lives’ in a relevant concrete historical specification, as well as advancement, of the potential for emancipatory social development in the interests of the whole society<sup>6</sup>.

### **From socialisation research to the sociology of childhood: transmission of competencies and social inequality – the socialisation perspective**

Sociology was initially dominated in its study of childhood by the concept of socialisation, for two reasons. First, the classic sociologists understood the relations between individual and society in terms of social order – the discipline’s reference point since Comte – only being possible when stable value orientations and frameworks of needs are implanted within each individual. This captures a widespread ‘common sense’ understanding of the basis of social order, and Durkheim played a decisive role in spreading this approach in sociology. His contrast between individual and society, with which he insisted that society can not be read off from individuals and individual interests, requires the social fact of ‘socialisation, an adaptation of individual interests and needs to the social order (Durkheim, 1938; 1956, 1979; 1956; 1984). It was only a short step from here to the attribution of the highest priority to the earliest phases of life in the construction of a social person. Second, the everyday production of childhood constituted the (unequestioned) basis of sociological analysis. In this respect sociology did not distinguish itself from the sciences of childhood, it actually adopted their ‘separating’ gaze (Buehler-Niederberger, 1998). Against this background, one had to distinguish between a category of competent and orderly actors – adults - and a category of incompetent and about-to-become-actors - children; this distinction is constitutive of the concept of socialisation<sup>7</sup>.

The socialisation perspective thematises children and their maturation in regard to the transmission of competencies for participation in society; and correspondingly in terms of the future and

<sup>4</sup> Also relevant in this context are the debates and controversies around childhood politics and children’s rights (Neubauer & Sünker, 1993; Güthoff & Sünker, 2001; Honig, 2001).

<sup>5</sup> It remains unclear to us whether, as Zinnecker (1996: 47) believes, an ethnographic approach to children’s culture has to end in anti-pedagogic positions. Another interpretation is that of Honig (1999: 84), who observes of the international critics of socialisation research that they align with a ‘reform pedagogic’ orientation.

<sup>6</sup> The work done on the social situation of children also connects these perspectives with the need for social reporting on their living conditions (Joos, 2001).

instrumentalisation. This does not mean, though, that childhood necessarily has to be reduced to a seamless adaptation to society's dominant principles, as Parsons did with his conception of the adjustment of developing individual need dispositions to societal frameworks of orientation (Parsons, 1951; Parsons & Bales, 1955; Geissler, 1979). However, one does get the impression up to the present day that this angle is given priority, which is then an invitation to fundamental and exclusionary critique (Honig, 1999: 66 ff). With such an approach one can enquire in a thoroughly critical way into the transmission of competencies which might also enable the adaptation and change of society, as some did under the influence of Mead (1934) and a concept of social identity (Krappmann, 1973; Doeberl et al., 1980)<sup>8</sup>. On this theoretical basis, working with the concept of socialisation does not constitute a priori a contribution to a concept of the maintenance of social order.

The perspective of socialisation does have the advantage for social analysis that it can be linked to social inequality and the question of its reproduction. As 'class-based socialisation research', it made us aware of the fact that the transmission of competencies in participation in society, the central theme of socialisation approaches, is decisively bound up with society's structures of inequality. The starting point was the data on inequalities in educational opportunity. The statistics on participation in education made it thoroughly clear, showing that the social position of the family of origin – and initially also other variables of inequality such as gender, region, religion – had a very clear influence on children's educational chances, from the 1960s (Dahrendorf, 1965; Bourdieu & Passeron, 1971) up until today (Koehler, 1992; Blossfeld & Shavitt, 1993; Grundmann et al., 1994; Müller & Haun, 1994; Henz & Maas, 1995; Buechner & Krueger, 1996). There is also an overall increase in the rate of participation in education, a so-called 'escalator effect', but this is also debatable, since even at the higher levels of high school completions, the inequalities flowing from social origins remain clear (Geissler, 1996), and at least in the realm of education they qualify the thesis that we now find ourselves 'beyond caste and class', as is often argued in the social sciences under the influence of Beck (1986) and others.

If we take these data together with the insights into the tighter linkage of occupational career to high school completion, as Mayer (1991) concluded from a study of a number of cohorts born between 1929 and 1951, it is clear that socialisation research has been responsible for thematising a central mechanism for the distribution of societal positions. None the less, the coupling of research into unequal educational opportunity to the concept of socialisation is not unproblematic.

---

<sup>7</sup> This also changes little since socialization has in the meantime come to be understood as a life-long process which makes specific demands of adults during their movement through the socialisation process, rather than being conceived as a fundamental foundation stone of social identity.

<sup>8</sup> See also Lorenzers (1972) attempt to develop a 'marxist theory of socialisation' on the basis of a mediation of psychoanalysis and Marxism.

With its focus on the concept of competencies and growth in competence, 'class-specific socialisation research' aiming at studying the causes of unequal educational chances, runs the danger of a normative 'tautologisation' of social institutions like the family and the school, the emergence and interconnection of which can then be simplistically labelled as 'bourgeois'. If it identifies characteristics of middle-class families and their impact on school achievement or other measurable variables of child behaviour, these independent and dependent variables do not simply promote competencies as such, but by being embedded in the socialisation paradigm such family structures actually become conditions of social order, and their effects on the child become essential equipment for any social actor<sup>9</sup>. Here it is a matter of decidedly 'bourgeois' values which are normatively validated, through a family structure oriented towards child socialisation and with the (claimed) advantage of a high motivation towards achievement and an elaborated speech form – these are all central features of bourgeois culture since the 19th century (Budde, 1994). Since the correlations between these variables of family structure and children's competencies and educational achievement are also much weaker than the correlation between straightforward class indicators with the child's achievement – and in absolute terms are very low (Steinkamp, 1991) – one can also complain that it is primarily a bit of ideology and not reality concerning a qualitative difference in character and superiority of middle-class relations which is being expressed and used to dominate this discussion. It is an ideology which apparently continues to attach itself to 'class-specific socialisation researchers' and then crystallizes in the idea of compensation for deficits in lower-class children<sup>10</sup>. A necessary antidote for the German discussion remains both a return to our own tradition (Siemsen, 1948) and a reception of the Anglo-Saxon debates in the fields of politics and sociology of education, in order to clarify the social foundations of education and child-rearing (Wexler, 1990).

The reasons for the superior educational achievement of middle-class children can just as easily be found in different types of educational choices (Meulemann, 1985; Gambetta, 1987; Walper, 1988), in the effects of school-specific assessment regimes (Hopf, 1992; Ditton, 1993) or the class structure itself (Marshall et al., 1997), as in higher competencies, which would be the aim of a more intensive or more appropriate form of socialisation. In other words: the theoretical premises of socialisation researchers leads them to elevate family and personality characteristics, which can be regarded as entry tickets into society – and which have that effect because they are constructed as such by society and rewarded as such, in the form of social and cultural capital (Bourdieu, 1984) – to the status of competencies, in preference to the conditions of social order themselves, and thus to overestimate their relevance and their actual class specificity.

<sup>9</sup> On the relevant variable of family structure and the measured variables of children's competence, see Caesar (1972), Cook-Gumperz (1973), Rolf (1980) and Steinkamp (1991).

<sup>10</sup> This resulted in various attempts at compensatory education for so-called 'deprived' children (du Bois-Reymond, 1971; Lorenzer, 1972: 144 - 155).

### **Children as competent actors – the rise of the sociology of childhood.**

A new approach to childhood had already emerged in sociological debate in the 1970s and 1980s, suggesting a number of critiques of socialisation research. Initially it was primarily researchers with a theoretical background in ethnomethodology and symbolic interactionism who pointed to a paradox in the approach to children's competence encompassing a socialisation perspective. On the one hand, according to these new analyses, the institutions and practices of socialisation demanded social competencies from children, as well as constantly developing them. Such fundamental social competencies, like the capacity for meaningful representation of the social world or the self, an understanding of its basic rules, and generally for involvement in the construction of the social world (Denzin, 1971; 1977; Sacks, 1974), were available even to very young children. To the extent that it concerned the institutions of socialisation, they required precise knowledge of rules and their meaning, as well as children's capacity and willingness to determine the applicable rules very precisely (Mehan, 1974; Mehan, 1979; Davies, 1983). It is here a matter of subtle rules of interaction, which initially constitute the categories of 'child' and 'adult' as distinct and complementary social actors, as in the routines of greeting and welcoming (Payne, 1976), or of conversation, which establish different authority for and methods of conducting the conversation for the different categories of actors (Speier, 1976a; Sacks, 1974). On the other hand – and this is the basis of the paradox – these institutions, whether it be the family or the school, ignore these competencies, and this ignorance of children's competencies as actors is fundamental to the socialisation perspective as a whole (Mackay, 1974; Speier, 1976b; Jenks, 1982; Waksler, 1986).

The increased sensitivity to minorities within the social sciences increased the popularity of such theoretical 'outsider' positions in the 1990s, and influences the scholarly approach to childhood well beyond the boundaries of sociology. Analogous to the influence of feminist critiques, the sociology of childhood reproached sociology for having had almost no regard at all for children as actors (Ambert, 1986), and even when that was not the case, they were only recognised as acting deficiently, in the process of acquiring the status of actors. In a reconstruction of the world based on a fundamentally new perspective, the voices and experiences of children, like those of women, were revealed as having been excluded (Alanen, 1994), with children trapped within an adult-centred and patriarchal perspective (Leonard, 1990)<sup>11</sup>. Childhood had thus been understood not as an autonomous life phase and situation, but simply as a period of preparation (Alanen, 1989; 1997; Qvortrup, 1993; James & Prout, 1997; Zeiher, 1996a).

This approach is also sensitive to social inequality, culminating in the suggestion that the concept of 'generation' should be understood, analogous to the concept of 'gender', as a socially constructed category of social inequality (Alanen, 1994). The sensitivity to inequality is also supported

by a new interest in social statistics, which indicate the disadvantage of children compared to other age categories in relation to economic participation (Sgritta, 1996; Joos & Meyer, 1998; Qvortrup, 1998). However, this sensitivity is largely limited to the question of intergenerational inequality. If socialisation research was blind to the intergenerational asymmetry arising from the reduction of children to aspects of learning and development – to that which they were yet to become – the sociology of childhood reveals a partial blindness towards questions of social stratification and class position. This may be connected to the fact that some studies in the sociology of childhood are positioned within an individualistic theoretical orientation, in which the 'old' inequalities, at least to the extent that they concern the class structure and stratification of society, have been given less attention in favour of 'new' differentiations. It has only been in more recent studies of childhood that one finds an independent linkage of a childhood-sociological interest in current childhood experiences and situations with questions of social-structural analysis (Joos, 2001).

Within the more recent work in the sociology of childhood one sees studies which noticeably distanced themselves from the perspectives and questions of the socialisation approach. For example, a number of projects have studied how children, in situations which are not educationally structured, act competently and also manage to utilize the conditions of urban space and time (Rabe-Kleberg & Zeiher, 1984; Behnken, 1990; Behnken et al., 1989; Zeiher & Zeiher, 1994; Mayall, 1994). Other studies have examined which cultural resources children have at their disposal and how they are able to utilise the offerings of consumer culture in their own particular ways (Hengst, 1990; 2000), or how they structure interactions according to their own rules and meanings (Corsaro, 1985, Corsaro & Eder, 1990). Although further studies did deliberately go about their work in terms of socialisation, they still focused primarily on the achievements of children as competent actors, such as their negotiation activity with familial contexts (du Bois-Reymond, 1998), the responsibilities they take on (Solberg, 1990; Morrow, 1998; Song, 1996; Zeiher, 2000; Alanen, 2000) or the independent worlds they create among themselves in school or kindergarten (Shiose, 1994, 1995; Breidenstein & Kelle, 1996, 1998; Strandell, 1997).

All of this research provides an important corrective to existing socialisation research, as well as support for the underlying premise of the child as competent actor by demonstrating how children's action constitutes participation in the social world. However, we should not overlook the fact that childhood experience, including children's action and their everyday life, is still largely structured by socialisation processes, even if it is true to insist on the existence of realms of autonomy. There is hardly any other group of relatively competent actors whose experience of time and space is structured and controlled to the same degree by other actors, and in this sense also standardised

---

<sup>11</sup> See also Firestone (1973)

for all the members of the whole group.

A number of questions then arise which cut across these debates, such as whether it is primarily a question of the conditions of the constitution of 'agency', the competence of actors in their differentiation from 'subjectivity' and 'subjective capacity', but in the absence of further foundation. The crucial reference point here is the question of the specification of a particular individual existence, which is of decisive significance in the context of understanding childhood, in order to avoid smuggling in the rightly-criticised 'adulthood' of earlier work via the back door. This approach led Honig (1999: 212 f.) towards, first, the 'relationality of childhood', based not on the domination of adults, 'but on children's identity-constituting corporeal presence' and secondly to children's anchorage in 'non-reciprocal relations of care'<sup>12</sup>.

Essentially it is a question of identifying how educational theory can provide a foundation for our understanding of childhood, as well as an approach towards those positions which have hitherto been based on the semantics of 'deficit' or 'difference'<sup>13</sup>. This essentially concerns a qualitatively different approach to the 'not-yet' problem, which runs through all research into childhood and which starts out from the question of 'the subject'. In opposition to the assumption of a quasi naturalistic conception of subjectivity, which can de facto only be understood as an exchange with the child's 'underdevelopment' anchored in their 'nature', in reference to the norms of adult life, Koneffke has argued that:

This approach constitutes the hidden contention that the human individual is a subject independent of their context. The contention is hidden because it assumes the difference between potentiality and reality, between the individual and the exemplar of the species, silently. People are only the realised subjects of their history independent of their context as exemplar of their species, because there is no other subject of history, but there is this one. As individuals, people are only potential subjects, realised only as a result of education. To this, to the realisation of their subjectivity, every individual has an inalienable and unfulfillable right (1986: 72)

This approach to the question of the subject correspondingly includes the question of the conditions of the constitution of competence in regulating and shaping individual as well as social relationships, a question which applies not only to children.

### **Perspectives: sociology of socialisation**

The particular achievement of the sociology of childhood is that it has deconstructed the un-

---

<sup>12</sup> These arguments led him to the conclusion of his study, which we cannot discuss explicitly here: How is the distinction between adults and children socially organised? Is it not a matter of a, indeed the, pedagogic difference? (Honig, 1999: 214).

<sup>13</sup> For a sketch of the basics of education theory, see Suenker (2001).

equestioned status, even the 'naturalness', of socialization as a sociological concept and as a real representation of childhood (Buehler-Niederberger, 1998). With the concept of the child as a competent actor and the corresponding research, it unmasked the assumptions of socialisation as being adult-centred and as excluding a range of relevant questions. But it was shortsighted to simply exclude the arrangements of socialisation from social scientific study altogether, which became the tendency of the research praxis in the sociology of childhood. Two issues, which required further research into the questions posed by the concept of socialisation, were neglected: first, do the premises and institutions of socialisation structure childhood and the everyday life of children as their normative framework in a comprehensive way? Second, are these connected to social inequality in the sense of class-specific opportunities for educational and occupational status, as socialisation research has shown? A third issue can be added, which speaks even more than these two for a social scientific understanding of socialisation. It is the fact that 'socialisation' as a particular intergenerational arrangement is interwoven in a variety of ways with the political and social order, characterizing modern society to such an extent that one can regard it as a 'generational order' complementary to its class structuration.

The concept of the 'generational order' has only recently become widespread in the sociology of childhood, in order to grasp the reality of the social and complementary constructed and structured character of the categories of child and adult, and the interaction between the members of each category. However, it has also been analysed in terms of the more comprehensive social significance which can be attributed to it. It has been repeatedly postulated in the sociology of childhood that our attention should not be limited to children alone, but should be directed towards the intergenerational relationship, which is to be understood as a central element of society as a whole (Qvortrup, 1987; Honig, 1999; Alanen, 2000), and to be viewed in terms of its articulation with gender relations and with relations between economic interests (Zeiher, 1996a). However, such an analysis, we would argue, can only be adequately pursued when it also places precisely the arrangements of socialization – mediated by their class-specificity – at the centre of its focus. This should be done in an informed way, i.e., in the knowledge that no 'naturalness', or 'necessity' for the social order, can be ascribed to the conception of socialisation, but that such an intergenerational arrangement must be understood as political, cultural and structural. To Bourdieu's types of capital – economic, social, cultural – which underlie the structuring processes of society, we can add another, that of generational capital, which lies in the hands of adults in reality as well as symbolically.

One can turn to the history of childhood to substantiate this claim. The historical study of childhood is one of the roots of the sociology of childhood's perspective. The sociology of childhood turned to history in order to establish the plausibility of its deconstruction of the concept of socialization. The historical analysis of childhood drew attention to the fact that childhood is not a natural constant, but rather the product of a historical development (Ariès, 1992; Hawes & Hiner,



1991; Sommerville, 1990; Becchi & Julia, 1998), that other childhoods and other conceptions of the category of 'child' (and the complementary category of 'adult') are not only imaginable, but also historically identifiable – including constellations in which the distinction between the categories 'child' and 'adult' can at best only be estimated. One can thus speak – from the perspective of the Middle Ages – of the 'discovery of childhood' as an early modern achievement (Aries, 1992). The historical study of childhood – or simply the generational categories – is, however, also useful to draw attention to the extent to which such a 'discovery', along with the associated arrangements of socialization, are linked to processes of social ordering.

The history of childhood shows how for different historical epochs there was a pursuit of a stricter differentiation of age groups since the Middle Ages and particularly the Reformation – the transformation of a variable intergenerational relationship which, from the perspective of the modern age, was poorly directed towards general welfare, into one of socialisation. Within a strongly social-utilitarian interest in social order, adults and children were constituted as interdependent in their obligations to society, first by moralists, later by state administrators and the gradually emerging educational experts (Joseph, Fritsch & Battegay, 1977; Strauss, 1978; Donzelot, 1979; Zelizer, 1985; Peukert, 1986; Hendrick, 1997; Mahood, 1995; Sieder, 1998; de Coninck-Smith, 1997, 1999; Julia, 1998). Taking all the insights of these studies together, it becomes clear how a new generational order was gradually institutionalised, mainly through parenthood and the school. Such a generational order was accompanied by a claim for its validity for all social classes. It also incorporated a particular construction of gender: the normative framework of the 'good mother' (Badinter, 1981; Schütze, 1991), which was propagated from the late 18th century with growing rhetorical and welfare effort, is at the same time a model of generations, gender and family life, and fundamentally directed at a social order which was increasingly organised around 'socialisation' instead of external control (Elias, 1976; Schrader, 1996), and in which positions were legitimated not least by the idea of a 'good upbringing'.

It should not be overlooked, however, that the new ordering of the family and intergenerational relations were not simply externally orchestrated and were also not simply a product of economic change (Pfau-Effinger, 1998). Impulses internal to families were also at work, which were not only oriented towards emotions, but were also linked to status calculations. Such a calculus and the strategies for their realization within the family were apparent from numerous documents, autobiographies and letters (Stone, 1977; Schlumbohm, 1983; MacFarlane, 1986; Budde, 1994; Martin-Fugier, 1992; Habermas, 2000). In the wake of these concerns with social order, a long dependent childhood emerged. At first it was a reality for only a minority of children, but now applies to virtually all children in Europe.

It emerged as a cornerstone of social order. However, the European social order – of which this childhood is meant to be a basic element – is characterized by the following characteristics:

'the absence of personal domination, the abolition of individual relations of violence and dependency, social differentiation through conceptual abstractions, around which state power is organised' (Schrader, 1996: 12). These characteristics were also discernible beyond Europe from the 19th century.<sup>14</sup> In a society organised around individual autonomy, children were excluded, their reality characterized by dependency, and to a particular extent by personal dependency, the lives of adults essentially structured by the capital relationship, and in relation to children's lives all this was reflected by the generational order with its structuring power<sup>15</sup>. And this 'exception' did not arise because children as a social group (and their living conditions) were granted exemption from the social order. Its meaning, its purpose, even its 'nature' was defined and institutionalised on the basis of an interest in a new social order. This is the paradox of freely pursued order (Buehler-Niederberger & Tremp, 2001).

The efforts of local authorities and later the state to influence childhood, are and were efforts to construct an ordered childhood. Institutions of ordered childhood are thus essentially political constructions. Considering its political character, it is surprising that these institutions only changed partially even in the context of very significant overall political changes. This becomes apparent when one examines the institutions and processes of institutionalization of childhood in Germany in the course of the 20th century, since in the first half of the century at least, they were characterized by rapid changes in political regimes (Buehler-Niederberger, 2000). This can be explained by a general concept of generational order, on which divergent forms of modern regimes rested, authoritarian and democratic, totalitarian and liberal. In all of these regimes, a diligent and disciplined rising generation was to guarantee society's general welfare. The measures taken paid little, if any, attention to children's potential and capacity for action. In a social-utilitarian calculus of order, children were regarded primarily as human capital, which was to be generated through a normalised and uniform childhood. We should keep in mind here that a generational order did not displace the promise of stricter order onto the next generation, but created it immediately. If the rising generation is bound up in a tighter and more effective educational arrangement, then their parents are caught up in the network of obligations and they are required to display the correct attitude, exemplary conduct, domesticity and generally a disciplined way of life. And all of this can in turn be controlled through the child. A generational order is thus a two-directional disciplinary arrangement, working on both categories – adult and child. In terms of individual biography, one can say that individuals

<sup>14</sup> They were recognized from non-European perspectives: for example, Schrader (1996:12) deals with the reports of the first Chinese diplomats.

<sup>15</sup> What is decisive in terms of social theory is the fact that children do not find themselves at the level of society, their surrounding context, but within quasi feudal relations. For, even though capitalism and the history of bourgeois society are not too be identified with each other, it remains true that under capitalism individuals operate independently, as commodity-owners. This does not mean that they acted de facto as autonomous and mature citizens; for the implications for pedagogy, see Koneffke (1982).

are addressed two times in their lifetimes, and this applies by no means only to women (Donzelot, 1979).

If one takes into account the extent to which the intergenerational arrangement is embedded in the social order, changes and continuities in socialisation arrangements become of great interest<sup>16</sup>. As a socialisation arrangement, the intergenerational relationship is not only a cornerstone of society, but also a hidden one, because until recently, as the contributions of early bourgeois theory were forgotten, it could lay claim to a 'natural' character. If the history and sociology of childhood have deconstructed the naturalness of this cornerstone, the next step in the research programme should be to utilise that insight in order to analyse it, and to analyse comprehensively the social order in general as well as every particular generational order. Whether it be political choices, familial changes, developments in the education system and the like, they all deserve particular attention, because they are directed only in one sense at children, and in a second and more encompassing sense at society as a whole.

## References

- Alanen, L.** (1989) 'Von kleinen und von großen Menschen. Plädoyer für eine Soziologie der Kindheit', *Das Argument* 173: 79-89.
- (1994) 'Zur Theorie der Kindheit', *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 17(28): 93–112.
- (2000) 'Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood', in *Researchers Attached to the Research Project Child and Youth Culture* (ed.) *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*, pp. 11-30. Odense.
- Ambert, A.-M.** (1986) 'Sociology of Sociology. The Place of Children in North American Sociology', *Sociological Studies of Child Development* 1: 11-31.
- Aries, P.** (1992) *Geschichte der Kindheit*. München.
- Badinter, E.** (1981) *Mother love : myth and reality : motherhood in modern history*. New York: Macmillan.
- Becchi, E. & Julia, D.** (eds) (1998) *Histoire de l'enfance en occident. tome 1 et 2*, Paris.
- Beck, U.** (1986) *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.
- Behnken, I.** (ed) (1990) *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation*, Opladen.
- Behnken, I., du Bois-Reymond, M. & Zinnecker, J.** (1989) *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte*.

---

<sup>16</sup> As Benjamin wrote: 'Is education not, above all, the essential ordering of relations between the generations and thus, if one wishes to speak of government, government of the generational relationship and not just children?' (1991a: 147; vgl. Brumlik 1995).

Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen.

**Benjamin, W.** (1969) 'Eine kommunistische Pädagogik', in *Über Kinder Jugend und Erziehung*, pp. 87-90. Frankfurt/M.

— (1991a) 'Das Dornröschen', in *Gesammelte Schriften II*, 1., pp. 9-12. Frankfurt/M.

— (1991b) 'Einbahnstraße', in *Gesammelte Schriften IV*, 1., pp. 83-148. Frankfurt/M.

**Bernfeld, S.** (1967) *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.

**Blossfeld, H.-P. & Shavitt, Y.** (1993) 'Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern', *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.

**Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.

**Breidenstein, G. & Kelle, H.** (1996) 'Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede', in K.-D. Lenzen and K.-J. Tillmann (eds) *Gleichheit und Differenz. Impuls Bd. 28 (Veröffentlichungen der Laborschule)*, pp. 52-63. Bielefeld.

— (1998) *Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim.

**Brumlik, M.** (1995) *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin.

**Buechner, P. & Krueger, H.-H.** (1996) 'Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule', *Aus Politik und Zeitgeschichte* 11: 21-30.

**Budde, G.** (1994) *Auf dem Weg ins Bürgerleben*. Göttingen.

**Buehler-Niederberger, D.** (1998) 'The separative view. Is there any Scientific Approach to Children', in D.K. Behera (ed.) *Children and Childhood in our Contemporary Societies*, pp. 51-66. Delhi.

— (2000) 'Programme der Politik', in P. Larass (ed.) *Kindersein (k)ein Kinderspiel - Das Jahrhundert des Kindes?*, pp. 339-60. Halle.

**Buehler-Niederberger, D. & Tremp, P.** (2001) 'Kinder und gesellschaftliche Ordnung - die generationale Grundlage moderner Demokratien', in F. Güthoff and Heinz Sünker (eds) *Handbuch Kinderrechte*, pp. 37-67. Münster.

**Caesar, B.** (1972) *Autorität in der Familie*. Hamburg.

**Chisholm, L.** (1992) 'Paradise Lost – Lost Paradise. Ist die deutsche Kindheitsforschung zur Entromantisierung fähig?' *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 15(25): 98–111.

**Cook-Gumperz, J.** (1973) *Social Control and Socialization*. London.

**Corsaro, W.A.** (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood N.J.

**Corsaro, W.A. & Eder, D.** (1990) 'Children's peer culture', *Annual Review of Sociology* 16: 197-220.

**Dahrendorf, R.** (1965) *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen.

**Davies, B.** (1983) 'The Role Pupils Play in the Social Construction of Classroom Order', *British Journal of Sociology of Education* 4: 55-69.

**de Coninck-Smith, N.** (1997) 'The Struggle for the Child's time - at all Times. School and Children's Work

in Town and Country in Denmark from 1900 to the 1960s', in N. de Coninck-Smith and et al. (eds) *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850 - 1990*, pp. 129-159. Odense.

— (1999) *Family Strategies and Schooling. Denmark 1880 - 1914*. Odense.

**Denzin, N.K.** (1971) 'Childhood as a Conversation of Gestures', in Peter Hamilton (ed.) *George Herbert Mead: Critical Assessments Vol. IV*, pp. 51 - 66. London.

— (1977) *Childhood Socialization. Studies in the Development of Language, Social Behavior, and Identity*. San Francisco: Jossey Bass.

**Ditton, H.** (1993) 'Bildung und Ungleichheit im Gefüge von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem', *Die Deutsche Schule* 85: 348-363.

**Duebert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G.** (1980) *Entwicklung des Ichs*, 2nd Edition. Kuenigstein/Ts.: Hain.

**Donzelot, J.** (1979) *The Policing of Families*. London: Hutchinson.

**du Bois-Reymond, M.** (1971) *Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA*. Frankfurt/M.

— (1998) 'Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess', in P. Büchner, M. du Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuhs and H.-H. Krüger (eds) *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen*, pp. 83-112. Opladen.

**du Bois-Reymond, M., Suenker, H. & Krueger, H.-H.** (eds) (2001) *Childhood in Europe*, New York.

**Durkheim, E.** (1979) *Essays on morals and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

**Durkheim, É.** (1938) *The rules of sociological method*. New York: Free Press.

— (1956) *Education and sociology*. Glencoe, Ill.: Free Press.

— (1984) *The division of labour in society*. Basingstoke: Macmillan.

**Elias, N.** (2000) *The Civilizing Process*. Oxford: Basil Blackwell.

**Firestone, S.** (1973) 'Nieder mit der Kindheit', *Kursbuch* 34: 1-24.

**Gambetta, D.** (1987) *Were they Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanism in Education*. Cambridge.

**Geissler, R.** (1979) 'Die Sozialisations-theorie von Talcott Parsons. Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie', *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 31: 256-266.

— (1996) *Die Sozialstruktur Deutschlands*, 2nd Edition. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Grundmann, M., Huinink, J. & Krappmann, L.** (1994) 'Familie und Bildung', in P. Büchner and et al. (eds) *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*, pp. 41-104. München.

**Guethoff, F. & Suenker, H.** (eds) (2001) *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*, Münster.

**Habermas, R.** (2000) *Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750 - 1850)*. Göttingen.

**Hawes, J.M. & Hiner, N.R.** (eds) (1991) *Children in Historical and Comparative Perspective*, London:

Greenwood Press.

**Hendrick, H.** (1997) *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge.

**Hengst, H.** (1990) 'Szenenwechsel. Die Scripts der Medienindustrien in der Kinderkultur', in M. Charlton and B. Brachmair (eds) *Medienkommunikation im Alltag*, pp. 191-207. Muenchen.

— (2000) *Vom Cow-boy zum Horse-girl*. Odense: The Department of Contemporary Cultural Studies.

**Henz, U. & Maas, I.** (1995) 'Chancengleichheit durch Bildungsexpansion', *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*: 605-634.

**Honig, M.-S.** (1999) *Entwurf zu einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M.

— (2001) 'Kinderpolitik', in Hans-Uwe Otto and H. Thiersch (eds) *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 2nd Edition, pp. 936-948. Neuwied.

**Honig, M.-S., Leu, H.R. & Nissen, U.** (eds) (1996) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven*, Weinheim.

— (1996) 'Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster', in M.-S. Honig, R. Leu and U. Nissen (eds) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven*, pp. 9-30. Weinheim.

**Hopf, W.** (1992) *Ausbildung und Statuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung*. Frankfurt/M.

**James, A. & Prout, A. (eds)** (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer Press.

— (1997) 'Preface', in A. James and A. Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd Edition, pp. ix-xvii. London: Falmer Press.

**Jenks, C.** (1982) 'Constituting the Child', in Chris Jenks (ed.) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, pp. 9-24. London.

**Joos, M.** (2001) *Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim.

**Joos, M. & Meyer, W.** (1998) 'Die Entwicklung der relativen Einkommensarmut von Kindern in Deutschland', in J. Mansel and G. Neubauer (eds) *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*, pp. 19-33. Op-laden.

**Joseph, I., Fritsch, P. & Battegay, A.** (1977) 'Disciplines à domicile. L'édification de la famille', *Recherches* 28.

**Julia, D.** (1998) 'L'enfance entre absolutisme et Lumières', in E. Becchi and D. Julia (eds) *Histoire de l'enfance en Occident*, pp. 7-111. Paris.

**Key, E.** (1909) *The Century of the Child*. New York: Putnam's & Sons.

**Koehler, H.** (1992) *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 53.

- Koneffke, G.** (1982) 'Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik', *Zeitschrift für Pädagogik* 28(6): 935-950.
- (1986) 'Revidierte Allgemeinbildung', *Widersprüche* 6(21): 67-76.
- Krappmann, L.** (1973) *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart.
- Lange, A.** (1995) 'Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute', *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 18(30): 55-68.
- (1996) *Kindsein heute: Theoretische Konzepte und Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie eine Explorativuntersuchung zum Kinderalltag in einer bodenseenahen Gemeinde*. Konstanz.
- Leonard, D.** (1990) 'Entwicklungstendenzen der Soziologie der Kindheit in Großbritannien', in P. Buechner, H.-H. Krüger and Linda Chisholm (eds) *Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich*, pp. 37-52. Opladen.
- Lorenzer, A.** (1972) *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt/M.
- MacFarlane, A.** (1986) *Marriage and love in England. Modes of reproduction 1300-1840*. Oxford.
- Mackay, R.W.** (1974) 'Conceptions of Children and Models of Socialization', in R. Turner (ed.) *Ethnomethodology. Selected Readings*, pp. 180-193. Harmondsworth: Penguin.
- Mahood, L.** (1995) *Policing Gender, Class and Family*. London: UCL Press.
- Marshall, G., Swift, R. & Roberts, S.** (1997) *Against the Odds. Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Martin-Fugier, A.** (1990) 'Bourgeois rituals', in Michelle Perrot (ed.) *A History of Private Life, IV: From the fires of Revolution to the Great War*, pp. 261-337. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mayall, B.** (ed) (1994) *Children's childhoods: Observed and Experienced*, London.
- Mayer, K.U.** (1991) 'Lebensverlauf und Bildung', *Unterrichtswissenschaft* 19: 313-332.
- Mead, G.H.** (1934) *Mind, self, and society / from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H.** (1974) 'Accomplishing Classroom Lessons', in Aaron V. Cicourel and et al. (eds) *Language Use and School Performance*, pp. 76-142. New York: Academic Press.
- (1979) *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge.
- Meulemann, H.** (1985) *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehungen zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt.
- Morrow, V.** (1998) *Understanding families: children's perspectives*. London.
- Mueller, W. & Haun, D.** (1994) 'Bildungsungleichheit im sozialen Wandel', *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-42.
- Neubauer, G. & Suenker, H.** (eds) (1993) *Kindheitspolitik international*, Opladen.
- Otto, H.-U. & Thiersch, H.** (eds) (2001) *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, 2nd Edition, Neuwied.
- Parsons, T.** (1951) *The Social System*. Glencoe, Ill: Free Press.

- Parsons, T. & Bales, R.F.** (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Payne, G.C.** (1976) 'Making a Lesson Happen. An Ethnomethodological Analysis', in M. Hammersley and P. Woods (eds) *The Process of Schooling*, pp. 33-40. London: Routledge & Kegan.
- Peukert, D.J.K.** (1986) *Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln: Bund Verlag.
- Pfau-Effinger, B.** (1998) 'Der soziologische Mythos von der Hausfrauenehe - soziohistorische Entwicklungspfade der Familie', *Soziale Welt* 49: 167-182.
- Qvortrup, J.** (1987) 'Introduction', *International Journal of Sociology* 17: 3-37.
- (1993) 'Die soziale Definition von Kindheit', in M. Marfeka and B. Nauck (eds) *Handbuch der Kindheitsforschung*, pp. 109-124. Neuwied.
- (1998) 'Kinder in der intergenerationalen Ressourcenverteilung', in J. Mansel and G. Neubauer (eds) *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*, pp. 214-229. Opladen.
- Rabe-Kleberg, U. & Zeiher, H.** (1984) 'Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern', *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4: 29-43.
- Rolff, H.-G.** (1980) *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg.
- Sacks, H.** (1974) 'On the Analysability of Stories by Children', in R. Turner (ed.) *Ethnomethodology. Selected Readings*, pp. 216-232. Harmondsworth: Penguin.
- Schindler, S.** (1994) *Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts*. Berlin.
- Schleiermacher, F.** (1983) 'Vorlesungen aus dem Jahre 1826', in *Pädagogische Schriften I*, pp. 1–369. Berlin.
- Schlumbohm, J.** (1983) *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden*. München.
- Schrader, F.E.** (1996) *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Schuetze, Y.** (1991) *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Muster 'Mutterliebe'*. Bielefeld.
- Sgritta, G.-B.** (1996) 'The Golden Age of Child Poverty. Facts and Reasons', in *Eurosocial Report* 61, pp. 25-42. Budapest.
- Shiose, Y.** (1994) 'Nous et les autres dans une classe au Québec. Des univers parallèles', *Anthropologie et Sociétés* 18(1): 77-92.
- (1995) *Les loups sont-ils Québécois?* Collection "Mutations et Sociétés". Laval.
- Sieder, R.** (1998) 'Besitz und Begehren, Erbe und Eltern Glück. Familien in Deutschland und Österreich', in A. Burguière and et. al. (eds) *Geschichte der Familie*, Bd.4, pp. 211-284. Frankfurt/M.
- Siemens, A.** (1948) *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Hamburg.
- Solberg, A.** (1990) 'Negotiating childhood. Changing constructions of age for Norwegian children', in Allison James and Alan Prout (eds) *Constructing and reconstructing childhood*, pp. 118-137. London:



Falmer Press.

**Sommerville, C.J.** (1990) *The Rise and Fall of Childhood*. New York: Vintage.

**Song, M.** (1996) 'Helping Out': Children's Labour Participation in Chinese Take-Away Businesses in Britain', in J. Brannen and M. O'Brien (eds) *Children in Families. Research and Policy*, pp. 101-113. London.

**Speier, M.** (1976a) 'The Adult Ideological Viewpoints in Studies of Childhood', in A. Skolnick (ed.) *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society*, pp. 168-186. Boston.

— (1976b) 'The Child as a Conversationalist', in M. Hammersley and P. Woods (eds) *The Process of Schooling*, pp. 98-102. London: Routledge & Kegan Paul.

**Steinkamp, G.** (1991) 'Sozialstruktur und Sozialisation', in K. Hurrelmann and D. Ulich (eds) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, pp. 251-278. Weinheim.

**Stone, L.** (1977) *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. London: Weidenfeld & Nicolson.

**Strandell, H.** (1997) 'What are Children Doing?' paper delivered at the Childhood and Children's Culture Conference, Esbjerg, Denmark,

**Strauss, G.** (1978) *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

**Suenker, H.** (1989) 'Pädagogik und Politik für Kinder: Gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen', in W. Melzer and Heinz Sünker (eds) *Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern*, pp. 10-29. Weinheim.

— (1991) 'Das Kind als Subjekt. Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute', *Widersprüche* 11(38): 7-20.

— (1993) 'Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung', in Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (ed.) *Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute*, pp. 15-31. Opladen.

— (2001) 'Bildung', in Hans-Uwe Otto and H.S. Thiersch (eds) *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, pp. 162-168. Neuwied.

**Waksler, F.C.** (1986) 'Studying Children. Phenomenological Insights', *Human Studies* 9: 71-82.

**Walper, S.** (1988) *Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. (Fortschritte der psychologischen Forschung 2)*. München.

**Wexler, P.** (1987) *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.

**Zeijher, H.** (1996a) 'Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie', *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16: 26-46.

— (1996b) 'Kindern eine Stimme geben', *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 19(31/32): 48-54.

— (2000) 'Hausarbeit. Zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung', in H. Hengst and H.

Zeihner (eds) *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*, pp. 45-70. München.

**Zeihner, H. & Zeihner, H.** (1994) *Orte und Zeiten im Leben der Kinder*. München.

**Zelizer, V.** (1985) *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.

Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (ed) (1993) *Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute*, Opladen.

**Zinnecker, J.** (1996) 'Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellem Paradigmenstreit', in M.-S. Honig, R. Leu and U.. Nissen (eds) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven*, pp. 31-54. Weinheim.

---

## **Childhood's relationality: identifying a new research programme for the study of children and childhood**

Leena Alanen  
Professor at the University of Jyväskylä  
leena.m.alanen@jyu.fi

### **Introduction**

The general topic in this article is the challenge that interdisciplinarity poses to childhood research. The basic argument is: Researchers studying children and/or childhood in any disciplinary field have come to recognize the complexity of childhood phenomena. This complexity implies the need to embrace interdisciplinarity in their collective work. To do so, within the current state of childhood research, they need to pay critical attention to the often implicit social ontologies on which they actually base their research. These need to be explicated, and their conceptual and methodological implications drawn in developing research programmes for the study of children and childhood. In the article, the adoption of a consistently relational social ontology is advocated as a useful and promising way to advance genuine interdisciplinarity in the study of children and childhood..

### **The challenge: Making Childhood Studies interdisciplinary**

With a disciplinary identification of a sociologist working as professor in an Early Childhood Education department, one of the key aims in my – and the department's - teaching and research is to provide students with a multidisciplinary understanding of childhood. But even further, the aim is to contribute to interdisciplinary knowledge of childhood phenomena, and to help such an understanding permeate the practices in the many professional fields for which children and childhood are a central concern, such as early childhood education, social work, child welfare, nursing, urban planning and children's rights work.

Such aims are grounded on the conviction and the evidence showing that childhood is a complex phenomenon, and cannot therefore be fully comprehended with the help of concepts, theories and understandings provided by any one discipline. To proceed towards understanding childhood's complexity, several disciplines are needed, and these need to be able to communicate and collaborate.

Currently, as anyone working in or closely with the early childhood education field will know, we are far from effective, mutually enriching interdisciplinary collaboration which the recogni-

tion of childhood's complexity would require. The dominant, and often the only scientific understanding of children and childhood is based on psychological perspectives that work with developmental notions of the individual child; knowledge on children and childhood produced within other disciplinary fields is rarely recognized as relevant to the dominant view.

The sociology of children and childhood – the new research field which saw daylight in the 1980s and has since then grown and expanded – has challenged this hegemony of psychological notions in scientific knowledge on children and childhood, by establishing the case that children are social beings who actively take part in their social, cultural, material worlds, and childhood is to be studied as a social phenomenon. Both of these notions – children as social actors and childhood as a social (structural) phenomenon - require renewal in our knowledge of children and childhood.

The movement to expand current understandings of childhood phenomena began some thirty years ago in the form of a “new” sociology of childhood. By now it has grown into the broad field of Childhood Studies, populated not only by sociologists but also anthropologists, geographers, historians, even economists and many more. The guiding vision in this expanding multidisciplinary field of knowledge includes the idea of children as social actors, and idea that once further developed within both sociology and other social sciences, would then need to be integrated with compatible notions of children and childhood as they are developed in other major disciplines concerned with children. The goal is to produce an integrated, overarching framework for interdisciplinary childhood research that does justice to childhood's sociality.

To achieve this will of course take time and currently we are still very far from effectively communicating and collaborating with colleagues in these other scientific disciplines. There are also well-known barriers within the university system itself for genuinely interdisciplinary collaboration (Bruun et al. 2005); among them

- structural barriers that concern the organizational structure of science, including the mechanisms of pressure and incentives that are built into the organization;
- knowledge barriers that are constituted by the lack of familiarity that scientists often have with other disciplinary fields, and this is often a cause of misunderstandings and failed communication, and also contributes to an absence of visions of connections between the disciplines;
- cultural barriers that are formed by differences in the cultural characteristics of different fields of enquiry, particularly the language used and the style of argumentation – these barriers also include differences in values;

Epistemological and ontological barriers make a special category of barriers to interdisci-

plinary collaboration: they are caused by the differences between disciplinary fields in how they see the world and what they find interesting in it.

Some theoretical compatibility, however, is needed for genuine interdisciplinarity to succeed. To enable collaboration the contributing disciplines would need to share some basic foundations, especially the way they see the world (ontology) and how they go on to know the world. For individual disciplinary fields as well as multidisciplinary fields such as Childhood Studies, this means that as researchers we would need to make transparent for ourselves the meta-theoretical foundations on which our research is actually based.

Recently, as the pressure towards interdisciplinary collaboration has increased, a “turn to ontology” has been taken in a number of disciplines and research fields, precisely to take up for discussion and clarification the meta-theoretical commitments of the field, and what these imply for the knowledge that is generated and the social practices in which knowledge is intended to be applied.

In the last ten years or so, a “turn to relationality” can be observed across a number of disciplines and research fields, meaning a turn to a particular type of social ontology – called relationism or relationalism. Relational thinking is not new to social science: it can be traced to the work of some of sociology’s luminaries such as Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber and Georg Simmel. At present several relational approaches are in active use within social science research and various strands of relational sociology are being developed. The social theory of Pierre Bourdieu is undoubtedly the most prominent example of relational thinking in sociology.

The sociology of childhood has so far remained pretty much an outsider in these discussions.. Perhaps this is only to be expected from a novel research area: research on children and childhood has managed, after all, to constitute and consolidate a sociological subfield only very recently, and it is still struggling for being accepted and included in the broader social science field. Internal criticism however is also growing within the sociology of childhood (see e.g. Bühler-Niederberger & van Krieken 2008). This criticism points at deeper trouble in the field, manifest in some persistent conceptual difficulties that the field currently faces. Some of these difficulties originate in the endemic use of notions such as ‘agency’ and ‘voice’ in childhood research, as ‘agency’ is made to stand for widely different things across the range of existing approaches to the social world, and the meta-theoretical (philosophical) foundations of such notions are various. I would argue that recognizing and scrutinizing such problems is what we now need for Childhood Studies to advance from its present state.

Recommending a “turn to (any version of) ontology” is, however, not to say that we begin to “philosophize” childhood. But it does ask us to reconsider the scientific basis of the research

programmes and practices in use in childhood research. The aim is to make the field stronger and more solid, and prepare ground for productive interdisciplinary collaboration – to make Childhood Studies genuinely interdisciplinary.

### **Childhood's relationality**

A relational ontology appears to be particularly opportune for thinking childhood in the social sciences. This is because it can be argued – and has been argued - that childhood is fundamentally a relational phenomenon: it does not exist outside and independently of the social relations that make it what it is.

This is how the British sociologist Chris Jenks (1982) expressed the relationality of childhood in his book 'The sociology of childhood'. In the book Jenks is looking for the child in social theory and discovered there a paradox – a paradox that sociologists had failed to recognize in their own thinking:

"A review of the multiplicity of perspectives that are and have been adopted in attempting to explain childhood reveals, at one level, a continuous paradox, albeit expressed in a variety of ways. Simply stated, the child is familiar to us and yet strange, he inhabits our world and yet seems to answer to another, he is essentially of ourselves and yet appears to display a different order of being: his serious purpose and our intentions towards him are meant to resolve that paradox by transforming him into an adult, like ourselves. This points to the necessity and contingency of the relationship between the child and the adult, both in theory and in commonsense. The difference between the two positions indicates the identity of each: the child cannot be imagined except in relation to a conception of the adult, but interestingly it becomes impossible to produce a well-defined sense of the adult and his society without first positing the child." (Jenks 1982, 9-10; emphasis LA.)

And here is the sociologist's paradox:

"It is as if the basic ontological questions, 'What is the child?', and 'How is the child possible as such?' were, so to speak, answered in advance of the question and then dismissed." (Ibid.)

A few other calls were also beginning to be voiced for a need of a relational understanding of childhood. The British scholars John Fitz and John Hood-Williams (1982), for example, wrote:

"If we wish to understand 'youth' and childhood we have to proceed not by studies of discrete phenomena but by studies of relationships, since youth [or childhood/LA] is not a function of age but a social category constituted in relation to, and indeed in opposition to, the category adult (as is feminine to masculine)." (Fitz & Hood-Williams 1982, 65; emphasis LA.)

A “relational turn” in the social sciences

The terms ‘relational’ and ‘relationality’ are not unambiguous; their meaning and function vary across theoretical contexts. ‘Connectedness’, ‘interdependence’ and ‘networks’ are further terms also used in thinking relationally.

Also, as mentioned earlier, relational thinking is not new to social science. Currently there are several relational approaches that have been developed and are actively used within social science research. E.g. Mützel and Fuhse (2010) give an account of one specific sort of relational approach - the “New York School” - and claim that this school (along with its “transatlantic bridge building”) now presents the most important and innovative theoretical approach in today’s sociology. Mustafa Emirbayer, a sociologist working close to the “New York school”, published in 1997 a Manifesto for a relational sociology which is one of the most quoted articles in relational theory circles and has been an inspiration in debates on relational social theory, especially in the US:

“Sociologists today are faced with a fundamental dilemma: whether to conceive of the social world as consisting primarily in substances or in processes, in static “things” or in dynamic, unfolding relations. Large segments of the sociological community continue implicitly or explicitly to prefer the former point of view. Rational-actor and norm-based analyses – diverse holisms and structuralisms, and statistical “variable” analyses – all of them beholden to the idea that it is entities that come first and relations among them only subsequently.” (Emirbayer 1997, 281.)

Alongside network analysis, relational approaches have been promoted in science and technology studies (e.g. in the form of Actor Network Theory), systemic sociology (e.g. Niklas Luhmann) and in the figurational sociology of Norbert Elias. Relational sociology has also been thriving beyond the borders of Anglophone social science: in Italy, Pierpaolo Donati has since the 1980s laboured on his sociologia relazionale and also in Germany (see Fuhse & Mützel 2010) and in France (see Vautier 2008) there are research groups developing their brands of relational sociology<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Recently published books developing relational sociologies include: Crossley, N. (2011) *Towards relational sociology*. London: Routledge. - Donati, P. (2002; first published in 1983) *Introduzione alla sociologia relazionale*. Milano: FrancoAngeli. - Donati, P. (2010) *Relational sociology. A new paradigm for the social science*. London: Routledge. - Fuhse, J. & Mützel, S. (Hrsg., 2010) *Relationale Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Relational thinking has been developing in other human and social sciences as well. Anna Stetsenko (2008), for instance, argues that such classics of psychology (and pedagogy) as Piaget, Dewey and Vygotsky embodied relational thinking. She further argues that a relational ontology has been adopted by some developmental psychologists, cultural anthropologists, social psychologists, and educationalists and has become quite prominent in these fields of research.

Within sociology, the social theory of Pierre Bourdieu is undoubtedly the most prominent and most developed example of a relational sociology. Therefore I wish to briefly outline the basics, so to say, of the Bourdieusian framework and advocate it as an insightful platform for developing a relational sociology of childhood.

For Bourdieu, thinking in terms of relations instead of “substances” is paramount. It is central to his vision of sociology as a science, and essentially all the concepts that he developed are relational (Wacquant 1992, 19).

Bourdieu also incessantly criticizes what he calls substantialism, or the “spontaneous” theory of knowledge that he sees as a key obstacle to developing genuine scientific knowledge of the social world (Swartz 1997, 61).

Substantialism, he wrote (Bourdieu 1984, 22) designates an epistemology that focuses on the realities of ordinary sense-experience and “treats the properties attached to agents – occupation, age, sex, qualifications - as forces independent of the relationship within which they “act” . Substantialism, moreover, is “inclined to treat the activities and preferences specific to certain individuals or groups in a society at a certain moment as if they were substantial properties, inscribed once and for all in a sort of biological or cultural essence” (Bourdieu 1998, 4). Thus, substantialist thinking reflects a common-sensical perception of social reality, a perception which is also embedded in the very language we use, as it “expresses things more easily than relations, states more readily than processes” (Bourdieu 1994, 189; 1998, 3-4). Therefore, it is also easier to treat social facts as things or as persons than it is to treat them as relations (Bourdieu 1994, 189-190).

The methodological alternative that Bourdieu advocates and which he identifies as fundamental to all scientific thinking is relationalism (or relationism). This is a mode of thinking that identifies the “real, not with substances, but with relationships, for “the stuff of social reality lies in relations” (Wacquant 1992, 15-19).

Childhood, as I earlier argued, is a fundamentally relational phenomenon, and therefore the social study of childhood would benefit from critical self-reflection as to the substantialist vs. relational understandings and methodologies currently dominating in this research field. The



sociology of childhood is not made of one piece; at least three different approaches exist<sup>2</sup>.

### **Sociologies of childhood**

One of the strongly underlined assumptions in the social study of childhood is that children are 'social actors' and active participants that contribute to the everyday life of the societies in which they live. Children's long-lived invisibility in most social science research is seen to be linked to various forms of developmental and socialization thinking which have placed children within the processes of first becoming (and not being) full social actors; adulthood being the assumed end point of childhood development. The contrasting, foundational starting point given in the assumption of children's (social) agency implies for research that children are to be addressed as the (sociological) equals to adults or any other social segments of individuals. In sociology, this has been taken to imply that childhood is a structural concept at the same analytical level as concepts such as class, gender and 'race'/ethnicity.

Thus, sociologists approach childhood as a socially established and instituted formation in its own right; it is a culturally, politically and historically "constructed" figuration of social relations which has been institutionalized for the younger members of societies to inhabit. The relative permanence of such a societal childhood, once it has been formed and established in a particular society, justifies the idiom of a common, shared childhood, whereas 'childhoods' (in the plural) would refer to the social and cultural life worlds and experiences of individual children within that particular social space of childhood – the phenomenology of childhood. Therefore, to assume that there exists one true, universal, essential childhood is to succumb to a modernist fiction. The observation that at some point of time and place a particular form of childhood is generally considered "normal", and tends to prescribe how children are expected to behave and treated, merely confirms the degree of institutionalization and the socially gained cultural autonomy of a particular childhood construct. What has been constructed may also be transformed, and childhood certainly has been transformed, as evidenced by historians of childhood (e.g. Hendrick 1990; Cox 1996).

While this understanding of childhood is broadly shared within the multidisciplinary Childhood Studies, different disciplines and research fields, such as sociology, anthropology, history, or economics vary in the way they characteristically emphasize and elaborate components of the shared view. In the early stage of the emerging sociology of childhood, three distinct approaches could be seen developing, in other words, three different ways of carrying out childhood sociology within a broadly shared frame. In each of them, particular discourses and ways of concep-

---

<sup>2</sup> The next section is based on Alanen (2005) and Alanen (2009).

tualizing children and childhood have been in use; moreover, the knowledge that is sought in the research also varies between them<sup>3</sup>.

A (micro-)sociology of children approach grew out of an early critique of children's invisibility in social science knowledge, and the subsequent correction of the then existing research approach to include children. In the new studies, children were placed in the centre of sociological attention and studied 'in their own right', and not as appendices or attachments to parents, families, schools or other institutions (e.g. Qvortrup 1987; Alanen 1988; James & Prout 1990). The discrimination of children in scientific knowledge would end by researchers including children's views, experiences, activities, relationships and knowledges in their data, directly and first-hand. Children were to be seen as units of research, and as social actors and participants in the everyday social world. It is thus now understood that through their co-participation they also contribute to events in their worlds (including research!) and, in the end, to the reproduction and transformation of the same social world. Research of this strand has mostly been conducted in small-scale studies, with a focus on children's everyday life and their 'negotiations' with other actors in their immediate social and cultural worlds. The conceptual frameworks that are used in the micro-sociology of children tend to originate in versions of interactionist or ethnomethodological theories, and their philosophies of science in versions of phenomenology or pragmatism. In terms of research methods, qualitative methods - in particular various modifications of ethnography and observational methods - have been preferred.

The second approach, (2) a deconstructive sociology of children and childhoods originated in the discussions and debates of the 1970s-80s social sciences, and brought new insights into how the social world is to be understood and studied. The deconstructive approach considers notions such as 'child', 'children' and 'childhood', and their many derivations (including child well-being), to be historically formed cultural constructs. Therefore, the approach underlines the political nature of childhood constructs in the sense that the collective (including scientific) images of children and childhood prevailing at any time and place, and beliefs of and attitudes towards children are, in the end, always politically formed. As such, they have consequences for children's everyday reality, as images, beliefs and attitudes have been incorporated in a range of models of action, cultural practices and e.g. welfare policies, thereby providing cultural scripts and rationales for people to understand and to act in relation to, and on, children and childhood. Because of the political significance of cultural constructs, the task of the deconstructive researcher is to "unpack" such constructions. This is done by exposing their creators and the social circumstances of their formation, as well as the political processes of their (re-)produc-

---

<sup>3</sup> On varieties of childhood sociology see also Mayall (2002) and Hengst & Zeiher (2005).

tion, interpretation, communication and practical implementation. The aim is to disclose the discursive power of cultural constructs in social life, in this case in children's everyday life and experiences. Foucault, Deleuze and Donzelot are important sources of theoretical inspiration for followers of this approach. Useful methods for deconstruction include discourse analysis, conversation analysis and various other text analytical methods.

The third main form of sociological approaches to childhood is (3) the structural approach. Here childhood is taken as the unit of analysis and may be understood as a social structure in itself. 'Structure', however, is a multi-meaning concept (see e.g. López & Scott 2000), and there are a variety of ways to undertake structural analysis in sociology; what these approaches share in sociology is a consideration given to entities and processes residing (also) on the 'macro' level. The two main forms of structural thinking may be identified: The structural-categorical approach is the first of them; it takes the view of children as a socially formed aggregate, perhaps a 'generation', following Mannheim (especially Mannheim 1952 [1928]). Far less attention is paid here to the actual living children, each with their different and individually experienced childhoods – this is the primary focus in the micro-sociology of children. Instead, children are seen to have been assembled under one or another socially established category (of 'children') and the aim of a structurally operating analysis is to arrive at a description of the childhood that is shared by all children in that society (or any time/space) in question.

Among sociologists of childhood, Jens Qvortrup has strongly fostered this approach (see e.g. Qvortrup 1993; Qvortrup 2009). Empirical observations (measurements) of focal conditions of children's lives – such as the patterns of their activities, experience of poverty or social exclusion, use of time, or well-being – are linked with macro-level influential entities and processes (macro-'variables'). These may be understood to 'cause', or impact the social category of children as a whole, by powerfully forming a common, shared, typical childhood through large-scale processes, in interplay with other macro-variables and linked processes. The structural-categorical approach is especially useful in studies that aim to contribute to social reporting and monitoring e.g. a country's child population, and provide possible explanations for the condition of children. While the structural-categorical approach is well-suited to large and often comparative studies of child populations using statistical methods, this is not a limitation. Qualitative methods, or 'mixed methods' are additionally useful, and may contribute to the 'big picture' by providing vivid and child-level information.

In contrast to the first structural-categorical approach, the second mode of working structurally in the sociology of childhood is one that is grounded in a relational social ontology. Due to its employment of relational insights in conceptualizing childhood, this approach is usefully called a structural-relational approach. It is structural in that childhood is conceptualized as a position (or

social space) within an existing (socially generated) generational structure. Children are 'made' into 'children' (and members of a generational category) inasmuch as they come to occupy that social space and practically engage themselves with the reproduction of the (generational) relations that recurrently define them as 'children'. This, then, is where relationality comes in and a different, relational conceptualization of childhood begins to take shape (on relationality see below).

The primary focus in research with a relational approach is on the generational practices, specifically the (relational) practices within which children co-construct themselves as 'children' as occupiers of a particular generational position, in relation to a non-child category (or categories) of agents (see e.g. Alanen 2001; Alanen 2009; Mayall 2002). The advantage in studying children's issues relationally is that it helps to produce a more dynamic analysis than the categorical approach. A second advantage is that not only can the outcomes of the enacted 'generationing' processes be studied for features that children display – representing the childhood of the timespace, or individual childhoods - but also the actual processes and relations within which those outcomes are produced. Therefore, the agency aspect in children's activity comes into view more prominently than in the categorical version of structural analysis, as children are understood to be the co-constructors of their own objective and subjective, structured and structuring conditions. The concept of generation as a relational social structure is an analytical construct, and childhood (children's positionality) is in this approach one of the (relational) components, or parts, of a generational structure. The concept of 'generational structure' refers to a macro-entity which in interplay with other similar relationally constructed social structures - gender, ethnicity, class, (dis)ability, and so on – produce the events that can be observed and understood as facets of actual childhood(s).

### **Moving towards a relational sociology of childhood**

The structural sociologies of childhood that began to develop in the 1980s in the work of the international project *Childhood as a Social Phenomenon* (1987-1992) were already based on (intuitive) forms of relational thinking (see Qvortrup et al. 1994). The concept of generation particularly was seen as the key to a structural and relational understanding of childhood (Alanen 1994; Alanen 2009).

Jens Qvortrup (1985, 1987) was one of the first to argue the case: in 1987, for instance, he wrote that "in industrial society the concept of generation has acquired a broader meaning than in earlier societal formations as 'children' and 'adults' have now assumed structural attributes relative to each other". It was therefore useful, he wrote, "to treat 'childhood' and 'adulthood' as structural elements in an interactive relation and childhood as a particular social status" (Qvor-

trup 1987, 19).

In everyday discourse as well as in social science, generational relations tend to refer to relationships between individuals who are located in different stages within their life courses – such as parents and children - or between individuals currently living through the same life stage. However, the idea of childhood proposed by Qvortrup, as an element of social structure, called for sociological tools that were not readily available in this literature. What was particularly missing was a new focus on the acknowledgement and elaboration of the fundamentally relational nature of the socially recognized categories of children and adults.

The introduction of the notion of generational structure is intended to help scholars to view the social/societal condition of childhood as a parallel with gender, class, ethnicity, and dis/ability. In feminist or gender studies, gender continues to be discussed and analyzed, and variously theorized as a material, social and/or discursive structure. Through the history of sociology as a scientific discipline, (social) class provides a central concept for analyzing and explaining social divisions and structural inequalities. Both ethnic studies and disability studies are more recent fields of research; they bring into focus and redefine both 'race'/ethnicity and disability as socially constructed phenomena, and seek to generate theoretical perspectives for research on particular social constructions of inequality and exclusion.

There are good reasons to believe that in a similar manner, sociologists will learn more about childhood as a social and specifically generational (structural) condition by working on the notion of generation as an analogue to class, gender, ethnicity or dis/ability. In doing so, the approach needs to be one that also holds to the basic premise of the new childhood studies: children's agency.

### **Childhood relationally: generational order(ing)**

In the final product of the Childhood as a Social Phenomenon project (Qvortrup et al. 1994) new concepts were suggested to develop further the project's idea of macro-level generational structuring that impacts the everyday conditions, actions and experiences of children. The key idea in the notion of a generational order is that a system of social ordering exists in modern societies that specifically pertains to children as a social category, and circumscribes for them particular social locations from which they act, and thereby participate in on-going social life.

As children are seen to be involved in the daily "construction" of their own and other people's everyday relationships and life trajectories, the notion also captures the idea of children as 'social actors'— the idea that is central to the sociology of children, with its preference for ethnographic research with children, and sensitivity to children's everyday interactions and subjective constructions. Thereby the notion of a generational order could also hold the promise of helping

to transcend the theoretical and methodological divide between structure and agency – a divide that continues to keep apart, theoretically and methodologically, the different sociologies of children and childhood that were briefly described above. This disconnection remains a challenge to the development of the sociology of childhood.

In addition, the notion of generational order promises to help social scientists to understand and account for the interconnections between the many structurations in which children are implicated: generational ordering therefore should be included as one of the organizing principles of social relations in social life, in addition to and alongside the more recognized systems of social relations (social class, gender, ethnicity, (dis)ability). Each of these latter categories were long understood as pre-given conditions within the natural order of things; they have now been submitted to critical analysis and deconstruction. As their “socially constructed” nature has been revealed and their long-lived ‘misrecognition’ (Bourdieu) as natural facts undermined, new questions on their construction, operation and effects could be raised for study. Furthermore, as they all operate in the same social space – what we call ‘society’ - their interconnections have emerged as the important topic of ‘intersectionality’ in social science research.

The major significance of the notion of a generational order then, is that it gives a name and sociological content to the processes through which the social world is organized in terms of generational distinction: as much as our contemporary social world is a gendered, classed and ‘raced’ world, it is also “generationed”. Children’s lives, their experiences and their knowledges are not only gendered, classed, ‘raced’ (and so on) but also – and most importantly for the sociological study of childhood - generationed. The suggestion is that the notion of a ‘generational order’ provides one conceptual starting point and analytical tool for framing the study of childhood in ways that will capture (1) the structured nature of childhood as well as (2) children’s active presence in generational (structuring) structures, while (3) endorsing the internal, necessary connectedness - the relationality – of the existing generational structures.

The idea of a modern ‘nuclear family’ exemplifies the case of a generational structure: it is a system of relations, linking to each other the husband/father, the wife/mother and their children, all of which can be conceived as positions within the structured network of relations (cf. Porpora 1998; Porpora 2002). These relations are what philosophers call ‘internal’, or ‘necessary’, which implies that the relations of any holder of one position (such as that of a parent) cannot exist without the other (child) position. And what parenting is or becomes - that is, action in the position of a parent in its defining relations - is dependent on the reciprocal action taken by the holder of the position of child. Similarly, a change of action in one position will probably effect change in the other position.

This interdependency – of positional performance as well as identities – does not work only one way, unidirectionally, from parental position to child position. Interestingly, the term that in the family case corresponds to the positional performance of the holder of the child position is missing from both everyday and sociological discourse – we talk of parenting but should also be able to talk symmetrically about 'childing'<sup>4</sup>.

Another example is given by the structured system of teacher-pupil positions and basically to all institutionalized education, starting from early childhood education and care. Importantly, the case can be expanded from the level of 'micro' interaction to 'meso' level interrelations, by bringing in the complexities in which the holder of a teacher position also defines a position within a broader schooling system. The complex social structure of schooling - which in many Western countries is beginning to include even the family system<sup>5</sup> - can further be seen to exist in an equally internal relation to a particular welfare state structure, or a labour market structure, and these in turn will be internally related to wider economic and cultural structures that potentially extend to global (economic, cultural) structures<sup>6</sup>.

My conclusion would therefore be that the dynamic generational structures, that we may find to exist as truly relational structures can be expected to be embedded in chains or networks of further relational structures, be they generational or otherwise (e.g. class or gender structures). The implication is that the determinations of generational structures and positions within them (as within any social structure) are always dynamic and complex.

How do we then go on to detect relational social structures? The distinguishing feature is interdependency. However, as Andrew Sayer (1992, 89-91) notes, the interdependency need not be, and often is not, symmetrical in both directions. The familial generational structure, for instance, is (usually) one of a-symmetry, as are the generational structure of teacher-student, and many other structures of relations embedded in the organization of the welfare state and the organizations of global governance.

---

<sup>4</sup> Presumably the lack of a term such as 'childing' is because the culturally normative basis for understanding child-parent relations: they tend to be understood to be one way only.

<sup>5</sup> On this see the growing research literature on changes in "parent-school relationships".

<sup>6</sup> Important to note here is the common assumption that social structures only include 'big' objects, such as the international division of labour, the labour market, or the global structures of governance. This of course is false as there are also "small" social structures at the interpersonal and intrapersonal levels. Pierre Bourdieu's concept of 'habitus' captures the sociality (and relationality) on the intrapersonal and embodied.

These very tentative ideas of generational structures and processes of generational ordering already embrace some of the basic ideas of relational thinking. It is my contention Pierre Bourdieu's highly developed relational theorization provides help in advancing a relational sociology of childhood,

#### Relationality and antinomies

One of central goals of Bourdieu – and the various relational sociologies in general – is to assist in overcoming sociology's customary antinomies, such as individual versus society, micro- versus macro-analysis, phenomenological versus structural approaches, and subjectivism versus objectivism.

The very same antinomies are clearly visible also in the existing polarity between

- (1) micro-sociologies of children that focus their analysis directly on children as (inter)actors in their everyday social worlds, and
- (2) macro-sociologies of childhood that take childhood to be an element of social structures, or a structure in its own right.

Bourdieu's route for transcending such polarities is to move social analysis from its more customary substantialist mode of thinking to a relational mode. This is why Bourdieu's work can be used as a thinking model for bridging the gap that currently complicates theoretical and methodological advancement in the social study of childhood

Instead of affirming that the ontological priority lies with structure or with actors, the collective or the individual, Bourdieu's sociology affirms the primacy of social relations. To think relationally means, as presented above, to move away from 'substantialist' thinking that begins from socially pre-given categorical entities, such as children; relational thinking, in contrast, centres on the relations and the systems of relations that generate and naturalize the observable (and often conventional) social categories (i.e. 'children').

### Conclusion

The starting point in this article has been the idea that childhood is a fundamentally relational phenomenon, and that therefore, the study of children and childhood will thrive by being grounded on a social ontology that is consistently relational. I have moreover argued that Bourdieu's conceptual "toolkit" is useful in promoting a relational sociology of childhood – it can be argued that his are the so far most developed analytical tools for advancing relational thinking in social research.

Finally, the contribution that bringing relationality in childhood research will make is this: a consistently relational orientation in the study of children and childhood across disciplines will help to open disciplinary-based studies towards possibilities of genuine interdisciplinary and



cross-disciplinary collaboration with a range of other disciplines and research fields: (relational) psychology, economics, geography, and others. And this in turn will help us take a step towards a scientific understanding of the complexity of childhood.

## **References**

- Alanen, L.** 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.
- Alanen, L.** 1994. Gender and generation: Feminism and the "child question". In Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 27-42.
- Alanen, L.** 2001. Explorations in generational analysis. In Alanen, L. & Mayall, B. (eds.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 11-22.
- Alanen, L.** 2005. Kindheit als generationales Konzept. In Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.) *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-82.
- Alanen, L.** 2009. Generational order. In Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.-S. (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 159-174.
- Bourdieu, P.** 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.** 1994. *In other words*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.** 1998. *Practical reason*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bruun, H., Hukkinen, J., Huutoniemi, K. & Klein, J.T.** 2005. Promoting interdisciplinary research. The case of the Academy of Finland. *Publications of the Academy of Finland*, Helsinki.
- Buehler-Niederberger, D. & van Krieken, R.** 2008. Persistent inequalities. *Childhood* 15(2), 147-155.
- Cox, R.** 1996. *Shaping childhood. Themes of uncertainty in the history of adult-child relationships*. London and New York: Routledge.
- Fitz, J. & Hood-Williams, J.** 1982. The generation game: playing by the rules. In Robbins, D. (ed.) *Rethinking social inequality*. Aldershot, Hampshire: Gower, 65-95.
- Emirbayer, M.** 1997. Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology* 103(2), 281-317.
- Fuhse, J. & Mützel, S.** (Hrsg.) 2010. *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hendrick, H.** 1997. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretive survey, 1800 to present. In James, A. & Prout, A. (eds) *Constructing and reconstructing childhood*. 2nd ed. London: Falmer Press, 34-62.
- Hengst, H. & Zeiher, H.** 2005. Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In

- Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.) *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-23.
- James, A. & Prout, A.** (eds) 1990. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C.** 1982. *The sociology of childhood. Essential readings*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Lopez, J. & Scott, J.** 2000. *Social structure*. Buckingham: Open University Press.
- Mannheim** 1952 [1928]. *The problem of generations. Essays in the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mayall, B.** 2002. *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Porpora, D.V.** 1999. Four concepts of social structure. In Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (eds) *Critical realism. Essential readings*. London: Routledge, 339-355.
- Porpora, D.V.** 2002. Social structure: the future of a concept. In Chew, S.C. & Knottnerus, J.D. (eds) *Structure, culture, and history. Recent issues in social theory*. Lanham: Rowman & Littlefield, 49-65.
- Qvortrup, J.** 1985) Placing children in the division of labour. In Close, P. & Collins, R. (eds) *Family and economy in modern society*. London: Macmillan, 129-145.
- Qvortrup, J.** 1987. The sociology of childhood. Introduction. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.
- Qvortrup, J.** 1993. Children at risk or childhood at risk. A plea for a politics of childhood. In Heiliö, P.-L., Lauronen, E. & Bardy, M. (eds) *Politics of childhood and children at risk. Eurosocial Report 45/1993*. Vienna: European Centre, 19-30.
- Qvortrup, J.** 2009. Childhood as a structural form. In Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.-S. (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 21-33.
- Qvortrup, J. & Bardy, M. & Sgritta, G. & Wintersberger, H.** (eds) 1994. *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Sayer, A.** 1992. *Method in Social Science*. London: Routledge.
- Stetsenko, A.** 2008. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education* 3(2), 471-491.
- Swartz, D.** 1997. *Culture & power. The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vautier, C.** 2008. La longue marche de la sociologie relationnelle. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales. Revue international de systémique complexe et d'études relationnelles* 4(1), 77-106.
- Wacquant, L.** 1992. Toward a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology. In Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1-59.

---

## Preschool education in France Scholarisation of the École maternelle and Schoolification of Family Life

Pascale Garnier

Professor at Université de Paris 13

[pascale.garnier@univ-paris13.fr](mailto:pascale.garnier@univ-paris13.fr)

**Abstract:** the aim of this paper is to analyze the transformations of the French école maternelle (or “nursery school”, for children from 3 to 6 years old) and its relation with family practices, as a particular and powerful case to throw light on the increasing focus on the importance of early childhood for school success, compared to care and education.

**Keywords:** pre-primary education; curriculum reform, educational stage, history, France

### Introduction

The aim of this paper is to analyse the transformations of French situation as a particular case of an increasing attention to early childhood education in terms of future school success, which is also becoming an subject of matter in international context (EACEA. 2009; OECD, 2011). After having presented the theoretical framework, we will argue in this article for the hypothesis of a process of “scholarisation” of the French école maternelle. It is no doubt paradoxical to speak of the scholarisation of the école maternelle since it has formed an integral part of the primary school system since the great Education Acts of 1881 and 1886 (Luc 1997). At the same time, its “scholastic” nature has attracted criticism since the end of the 19th century, when National Inspector P. Kergomard (2009) criticised its denaturing into a “mini-Sorbonne” and the premature instruction of young children. The focus of these debates therefore centres on the relationship between the world of early childhood and that of compulsory education at the age of six, and also on the distinguishing characteristics of a school-based form of socialising children. First, we will analyse the transformation in the relationship between the école maternelle and primary school, and its place in the system of early childhood education and care structures. Next, we will show that this process of scholarisation goes hand in hand with a transformation in the official curriculum of the école maternelle which emphasises the acquisition of cognitive and language skills in order to make a greater contribution to children’s educational success. Finally, these transformations will be characterised in the light of the development of an market of educational products, such as special activity books for the école

maternelle and their uses in families homes.

### **Theoretical framework: multiple principles of justification**

Given that the French école maternelle has become the subject of intense debate, it is pertinent to situate our analysis within the framework of a pragmatic critical sociology (Boltanski and Thevenot 2006), i.e. a sociology that treats the task of criticism and justification of the actors involved as an object of study, paying attention to its relationship with its own interpretive work. This theoretical choice allows us to consider the école maternelle as a form of “common good”, requiring justification. In the same way as modern societies may be characterised by a plurality of principles of agreement, the tensions and uncertainties currently affecting the école maternelle may be interpreted as a competition between different principles for justifying its validity.

Historically, the statement of a compromise might consist of may be read in the official text of 1977, which stipulates: “The French école maternelle currently plays a threefold role: educational, preparatory and providing care”. The école maternelle is thus a form of pre-school education, defined as early childhood education prior to compulsory education (Plaisance and Rayna 1997). It represents a composite assembly of three different principles of justification, each legitimate and essential to the others; providing care for young children; educating them and preparing them for their subsequent schooling. These three arguments, which are necessarily conjugated, not to say inseparable, justified the validity of the école maternelle at the time. Today, however, this compromise no longer seems justified. More precisely, it is called into question at the same time as, institutionally, a single principle of justification is gaining ground: that which values the scholastic nature of the école maternelle, at the expense of the logic of early childhood education and care.

### **Transformations in the position of the école maternelle**

The concept of scholarisation can be used to characterise the transformations of the specific position of the école maternelle within the system of schools and forms of care for young children (Chamboredon and Prevot 1973). In this sense, the process of scholarisation may be understood as bringing the école maternelle closer to compulsory education, but also as making it more independent of other early childhood reception structures. Historian A. Prost (1981) analysed the 1960s-1970s as a period when the école maternelle was relatively distanced from primary education. Conversely, the transformations of the past thirty years that we are considering have made the école maternelle a “fully-fledged school” (2002 Instructions and Programme), through a combination of joining the école maternelle more closely to the primary

school system and distancing it from services for even younger children.

### **Transformation of relations with the primary school system**

The “myth” of the French école maternelle (Bouysse 2005) owes much to the militancy of a body of national and departmental Inspectors of Schools specific to the maternelle system and an extremely active specific professional association. This configuration changed in 1972 with the end of a competitive entrance examination and training for a body of women inspectors specific to the école maternelle; since 1991, schools inspectors cover both maternelle and primary schools. While remaining under the aegis of the State, école maternelle teaching staff also lost their specific characteristics: as from 1977, they were no longer exclusively women and they became increasingly professionalised, as did all primary and secondary school teachers. Defined in early 20th century official texts as an “intelligent and devoted mother-figure”, by 1989 the maternelle teacher had become a “schoolteacher”, a “specialist in school learning”, while initial training specific to the école maternelle was increasingly reduced. The non-teaching staff of the écoles maternelles also had their level of recruitment and qualification reassessed in 1992. Although the tasks of education and care are shared, a new division of labour is emerging within the écoles maternelles, distinguishing the scholastic education tasks performed by teachers from the care and hygiene tasks assigned to non-teaching staff (Garnier 2009, 2010).

The continuity between the grande section (final year of maternelle) and the cours préparatoire (first year of primary school) has been governed by institutional texts since the mid-1970s, a period when all primary school pupils henceforth went on to a “single collège”, i.e. to the first cycle of secondary education. The Education Act of 1989 gives a decisive impetus by dividing primary school education into three three-year cycles, in an attempt to ease the extreme rigidity of grouping by age in French schools (Garnier 1998). The grande section is placed astride the “first learning cycle” specific to the école maternelle and the “foundation learning cycle” which covers the first two years of primary school. With the aim of preventing educational failure, the policy of priority education zones (zones d’éducation prioritaire, ZEP) launched in 1981, stresses the need for “early pre-schooling” from the age of two for children from underprivileged backgrounds. Successive re-launches of priority education policies in 1990, 1998 and 2006 have led, however, to the virtual disappearance of this component in the prevention of educational failure. At the same time, fierce controversies have developed over the long-term scholastic effects of early attendance at maternelle and over its impacts on redressing

social inequality (Plaisance and Rayna 1997; Suchaut 2009). In this context, debates over the reception of two-year-olds in maternelle also concern how well suited the école maternelle programme is to the specific needs of this age group and, increasingly, what the State could and should be doing for very young children.

### **Two-year-old children: between pedagogy and policy**

What place two-year-old children should have in the école maternelle has become a vexed question in so far as this is a structure that previously accepted all children aged three to six. In actual fact, the effective enrolment of all five-year-olds was achieved in 1970, of all four-year-olds in 1980 and of all three-year-olds in 1995. By this time, the enrolment of children aged two had reached 35.5%, after rising sharply in the 1970s-80s; the percentages began to decline from 2002, falling back to 18.1% in 2008 (France 2009). In the absence of any clearly stated policy, demographic growth played an important part, to the point where attendance by children aged two now represents an “adjustment variable” with respect to primary education as a whole (Suchaut 2009). It no longer represents, as it did at the beginning of the 1980s, a means of renewing preschool education.

The care function of the école maternelle seems to be disappearing from official texts with the launch of a policy of providing “bridging schemes” for two to three-year-olds to help prepare them for entering maternelle. In 1990, a memorandum of understanding was signed between the Ministry of Education and the Secretariat of State for the Family and Social Affairs to promote such reception structures, in principle targeting underprivileged areas. With the exception of a handful of local partnerships in working-class neighbourhoods targeted by city policies, however, the memorandum of agreement has become a dead letter (Villain and Gossot 2000). French traditions of sector-specific government action blocked the development of an inter-ministerial partnership. In addition, the work initiated (what little there was of it) from the early 1980s onwards on the link between the école maternelle and reception structures for the youngest children, such as crèches and nurseries, received no institutional support.

Against an enduring background of shortages of resources and major disparities across the country (Bailleau 2009), the question of education and care services for two-year-olds now forms part of a wider economic and societal issue. The question arises independently of that of children aged between three and five, which is now resolved by their systematic enrolment in the école maternelle. According to a recent government project, a specific care structure for two to three-year-olds, known as “jardins d’éveil”, would “underpin the identity and the objectives of the école maternelle as a first school” (Papon and Martin 2008, 81). With this project,

France clearly have adopted a “divided approach” to early childhood reception structures, according to the OECD classification (2006): on the one hand, the école maternelle; on the other, diversified services for children under three, dependent on public and local, but also private initiatives and financed in part by parents. Critics of the policy inevitably interpret it as the privatisation of services and a disengagement of the State that puts the most deprived families at an even greater disadvantage. In any event, the new definition of a national programme introduced in 2008 and based on three years’ attendance at école maternelle now symbolically rules out the presence of children aged under three.

### **Transformation of the official curriculum**

The term “school” also refers to a particular form of socialisation, specific to the school, the unity and intelligibility of which may be defined, according to G. Vincent, B. Lahire and D. Thin (1994), as a specific historical configuration characterised by a specific social relation (the pedagogical), by decontextualized forms of learning directed towards knowledge that has been objectified, codified, systematised and made explicit, by the preference given to written culture and, more broadly, to a written/scholastic relationship to language and the world. The scholarisation of the école maternelle may thus be analysed as a transformation of its objectives and curriculum to favour cognitive and language learning. In other words, the école maternelle is truly becoming a school as its programme and practices increasingly subscribe to what has become, in France at least, a manifest cultural truth: “school is the place where language is learned” (Vincent, Lahire and Thin 1994, 34). It can also be analysed in terms of a movement from an invisible pedagogy to an “visible pedagogy” (Bernstein, 1975).

### **Mastering language: a priority for national programmes**

The historian A. Prost (1981) has shown that the 1960s-1970s were characterised by a sharp distancing of the école maternelle from the approaches and content adopted in primary schools, placing the emphasis on a pedagogy specific to the young child and with a particular focus on educational games. While the école maternelle still represents a time of transition between family and compulsory education, however, it is now no longer just a matter for the child learning to conform to the prescriptive requirements of the school, but also being confronted with real learning requirements, the challenges of which are now cultural. A definition is clearly emerging, as the official report by linguist R. Bentolila (2007) describes, of an école maternelle that, set against “linguistic and social inequalities”, would be pure School. Such a definition can only marginalise any other concerns, such as the “well being” of the child, in the face of this focus on the learning of language, represented as the key to educational success. Despite the criticism the report has attracted, the texts officially adopted in 2008 follow its logic, although

forming part of an older pattern of development.

After a long institutional silence from 1921 to 1977, the *école maternelle* was caught up in a wide-ranging redefinition of school programmes across the board, launched in 1983. Following the introduction of a policy of cycles, the programmes of the *école maternelle* were incorporated into those of the primary school, with effect from 1991. The 1995, 2002 and 2008 programmes show the curriculum being broken down into five “fields of activity”, precursors of the scholastic disciplines of primary school and their social and institutional hierarchy. In 1995, “living together” and structured language learning were highlighted; in 1999 they became the subject of a specific text in which they are placed “at the heart of learning”, a priority for the *école maternelle*. From 2002 onwards, mastering language heads the fields of activity and changes its orientation: the focus is now on the acquisition of competences and knowledge relating to the mastering of written and spoken language, rather than on children’s communication and expression. In the 2008 programme, it is the only field subject to highly detailed directives on constructing progressive learning paths, while introducing learning of the basics of reading at an earlier stage.

Meanwhile, the “physical activities” that symbolically held pride of place among the activities described in the official texts between 1887 and 1986 slipped into third place in 1995. Furthermore, physical and artistic culture is left by the wayside by the “common core” of knowledge and competences, instituted by the 2005 Act, which all children must have acquired by the end of their compulsory education. At the *maternelle* level, does not this marginalisation also indicate an abandoning of the ideal of holistic personal development and a common culture in favour of a conception governed by economic interest (Derouet 2006)? In any event, there clearly comes into play the growing weight of an assessment of young pupils that has, since 1990, laid down a distinct ranking of the competences expected by society. International assessments of pupil performance are also a new benchmark to legitimise the pursuit of greater efficiency, “productivity”, in the *école maternelle* (Bouysse 2007). The *école maternelle* finds itself in its turn caught up in a process of constructing indicators and standards that form part of a new pattern of governance and regulation of school systems (Van Zanten 2004).

### **Development and learning: social inequalities in question**

In linking the learning acquired in the *école maternelle* to educational success in primary school, the question of social inequalities plays a decisive role in underscoring the need for continuity (Francis 2008). In the mid-1970s, when prevention became one of the primary missions of the *maternelle*, the first criticisms emerged of the early detection of “pupils in difficulty”



and of a non-egalitarian French école maternelle. Current thinking on the “risks of building inequalities from the maternelle onwards” (Bautier 2006), frequently based on the work of sociologist B. Bernstein (1975), now seeks to show the importance of a reflexive use of language and knowledge objectification procedures in pedagogical practices. It emphasises the area of cognitive and language competences rather than the social and affective development of the child.

From the 1980s onwards, extensive publication of findings regarding the competences of very young children and the valorisation of early learning no doubt helped to increase the demands made on children by the école maternelle. Valorising learning capacities and stressing culture and the importance of adult intervention only served to make the relations between development and learning appear closer. To the requirement derived from a constructivist posture, in which the environment must be adapted to promote children's activity, a new one was added: i.e., the pursuit of predetermined learning objectives. At the same time as a learning-based approach gained ground over the concept of teaching, a didactic approach to the acquisition of knowledge and competencies supplanted a developmental approach. Didactic research into learning at the école maternelle is now approached in terms of specialist fields: scientific education, numeration, phonology, etc. (Passerieux 2009). In this way, too, the école maternelle is integrated into a continuity of learning that covers the entire primary and secondary school career.

### **‘Schoolification’ of family life : the case of activity books for young children**

The impact of family educational practices is long considered as a major factor of educational inequalities, and takes place very early (Bourdieu, 1984). This paper intends to examine them from original objects: educational activity books for young children. At first, they are to be regarded as hybrid objects of consumption, participating to a cross cultural dynamic, including children's mass culture, fun culture and school culture. They are designed to appeal both children and parents alike and embodied in representations and constructions of children and parents as consumers (Cook, 2004). These objects mix together rhetoric of games, images of childhood heroes, for girls and boys, and rhetoric of school which refers to the program of “école maternelle” (writing, reading, math's exercises...).

Secondly, a work of interviews with families from different social classes analyzes the uses and absence of these objects at home. This qualitative analysis shows a series of practices,

which are not limited to the only concern of school effectiveness, even if they are more often used in middle classe families. We insist on uses both serious and dilettante fashion of these notebooks, according to their hybrid nature. These activity books mix together parent-child relations and temporal dynamics toward child learning, highlighting how they participate to a day to day parents' vigilance. With the increasing uncertainties of social changes, this vigilance necessarily completes a strategic and planed vision of the future school achievement of the child. Thus, parents conceive early childhood as a period of life dedicated both to fun and to a preparation of a successful scholarship that nethertheless contribute to a school pressure on family life.

### Conclusion

What we have analysed here as a scholarisation of the école maternelle must necessarily be qualified because, from the point of view of families, expectations towards the école maternelle are diverse. Demand for care, education and socialisation of young children remains very strong, even with the development of demand for formal learning (Garnier 2008). From the point of view of the écoles maternelles themselves, actual pedagogical practices also remain very heterogeneous, dependent on social contexts, collective working practices and the professional career paths of teachers. There are therefore discrepancies between the transformations of the official curriculum and those of the actual curriculum that have still to be analysed in depth. We can underline that, on one side, the institutional transformations increase the difficulties of parents and children's participation in school life. On the other side, the development of educational marketing involves the extension of formal education into family life. It's not a surprise that voices claim now for other values such as well being and expression of children, using international comparison to criticize French situation and the focalization on children's future. It represents also new opportunities to develop the field of sociology of childhood.

### References

- Bailleau, G.** 2009. L'offre d'accueil des enfants de moins de six ans en 2007. Etudes et Résultats 681. Paris: DREES.
- Bautier, E.** 2006. Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités des la maternelle. Lyon: Chronique sociale.
- Bentolila, R.** 2007. La maternelle: au front des inégalités linguistiques et culturelles. Paris: Rapport au ministre de l'Education nationale.
- Bernstein, B.** 1975. Class and pedagogies: visible and invisible. Paris: CERI-OECD.

- Boltanski L. and L. Thevenot.** 2006. *On justification: The Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P.** 1984. *Distinction*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bouysse, V.** 2005. L'école maternelle, un modèle quasi mythique ? *La revue de l'inspection generale* 3: 18-25.
- Bouysse, V.** 2007. L'école maternelle: de l'assurance au doute. In *Petite enfance: enjeux éducatifs de zéro à six ans*, eds. L. Chartier and N. Geneix, 109-115. Paris: ESF.
- Brougere, G.** 1997. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie* 119: 107-139.
- Brougere, G.** 2002. L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 7 : 9-19.
- Brougere, G., N. Guenif-Souilamas and S. Rayna.** 2008. Ecole maternelle (preschool) in France : a cross cultural perspective, *European Early Childhood Education Research Journal* 16, no.4: 371-384.
- Chamboredon, J. and J. Prevot.** 1973. Le « métier d'enfant ». Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie* 14, no.4: 295-335.
- Cook, D.** 2004. *The commodification of childhood*. Durham, NC, Duke University Press.
- Dahlberg, G. and P. Moss.** 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Farmer.
- Derouet, J.L.** 2006. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: 1975-2005. *Revue des sciences de l'éducation* 32, no.1: 16-28.
- EACEA.** 2009. *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), Brussels: Euridyce Network.
- Florin, A.** 2007. *Petite enfance et modes d'accueil: qu'en dit la recherche internationale ?* Paris: Eres.
- Francis, V.** 2008. French Primary Schools. History and Identity. In *Beginning School: U. S. Policies in International Perspective*, ed. R. M. Clifford and G. M. Crawford, 32-52. New-York: Teachers College Press.
- France, Ministère de l'éducation nationale.** 2009. *Les élèves du premier degré. Le préélémentaire: évolution. Repères et références statistiques*, édition 2009.
- Garnier, P.** 1998. L'éducation préscolaire en France: classements d'âge et logiques éducatives. In *Culture, Childhood and Preschool*, 116-132, ed. G. Brougère and S. Rayna, 119-132.

Paris: Université Paris-Nord and INRP, UNESCO.

**Garnier, P.** 2008. Des « relais » entre école maternelle et familles. In *Des parents dans l'école*, ed. M. Kherroubi, 139-178. Paris: Eres/Fondation de France.

**Garnier, P.** 2009. A l'école maternelle: hiérarchie et complémentarité des personnels. Communication, 19th EECERA Annual Conference, Diversities in early childhood education, Strasbourg, Abstract Book: 105.

**Garnier, P.** 2010. Transformations de la collaboration entre enseignant et personnel de service: entre principes et pratiques. *Les sciences de l'éducation* 43, no. 1: 9-26.

**Herbinière-Lebert, S. and F. Leandri.** 1954. *Activité enfantine à l'école maternelle française. L'école maternelle française et l'esprit international.* Pantin: Comité français pour l'éducation préscolaire.

**Kergomard, P.** 2009. *L'éducation maternelle dans l'école.* Paris: Fabert (first edition, 1886)

**Luc, J. N.** 1997. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle.* Paris: Belin.

**OECD** 2006. *Starting Strong II. Early childhood education and care.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

**OECD** 2011. Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school ? *Pisa in Focus*, 2011/1, February.

**Papon, M. and P. Martin,** 2008. *Accueil des jeunes enfants: pour un nouveau service public.* Rapport d'information au Sénat, n° 47, déposé le 22 octobre 2008.

**Passerieux, C.** 2009. *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages.* Lyon: Chroniques sociales.

**Plaisance, E.** 1986. *L'enfant, la maternelle, la société.* Paris: Presses universitaires de France.

**Plaisance, E. and S. Rayna.** 1997. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie* 119: 107-139.

**Prost, A.** 1981. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 4. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930).* Paris: Nouvelle Librairie de France.

**Prost, N. and S. Mourache.** 2003. *Rapport préalable à la visite des experts en France. Coordination de l'examen thématique Education et accueil des jeunes enfants.* Paris: OECD.

**Rayna, S.** 2007. Early childhood education in France. In *Early Childhood Education: an International Encyclopedia*, ed. R. New and M. Cochran, 1061-1068, Westport: Praeger Publishers.

**Rayna, S. and J. Benett.** 2005. L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In *Accueillir et éduquer la petite enfance*, ed. S. Rayna and

G. Brougère. Lyon: INRP.

**Suchaut, B.** 2009. L'école maternelle: quels effets sur la scolarité ?. In La maternelle. Première école. Premiers apprentissages, ed. C. Passerieux, 17-27. Lyon: Chronique sociale.

**UNICEF.** 2008. The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Bilan Innocenti 8. Florence: Centre de recherche Innocenti.

**Van Zanten, A.** 2004. Les politiques d'éducation. Paris: PUF.

**Villain D. and B. Gossot.** 2000. Rapport sur les dispositifs passerelles. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale des affaires sociales.

**Vincent, G., B. Lahire and D. Thin.** 1994. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? , ed. G. Vincent, 7-43. Lyon: Presses Universitaires.

## **Children Beyond Culture? Interactions Involving Migrant Children in Early School-life**

Claudio Baraldi

Professor at the University of Modena & Reggio Emilia

claudio.baraldi@unimore.it

### **1. Early childhood: from development to agency**

The traditional view of early childhood is based on developmental theories, including theories of socialization (e.g. Denzin, 1979; Parsons & Bales, 1955). These theories are applied to whole childhood, but they are particularly relevant in early childhood, a period in which children seem to be completely dependent on caregivers.

Developmental and socialization theories construct a narrative of children, which is based on some basic assumptions:

1. Children are passive recipients of information and knowledge, which are constructed and delivered by adults, both parents and specialized professionals such as educators and teachers.

2. Children are incompetent actors, as they are not able to produce accurate renditions of their thoughts and accurate contributions to communication processes and construction of social relations.

3. Children internalize social roles (e.g. roles of students) and cultural values, which are transmitted through adults' actions.

4. Children are considered as future adults who need to be shaped through education, while their present condition is temporary and is socially meaningful only if projected in the future.

In early childhood, this narrative is emphasized on the basis of a normative interpretation of age as an indicator of development. The earliest phase of childhood is considered cognitively and normatively less developed than the latest phases. Therefore, development is amplified:

1. Children's passivity is amplified because it is observed as coming from a general inability to act, in social as well as individual (e.g. waking alone in the street) dimensions.

2. Children's incompetence is observed on the bases of the limitations in use of language and knowledge.

3. Children's internalization is observed as based on dependence on parents and teachers, as children have not yet reached autonomy.

4. Children's future adulthood is made uncertain by doubts about their development, in terms of competence and internalization of values and roles.

Against this backdrop, early childhood is particularly challenging for those sociologists who try to apply a different theoretical approach, observing children as social and competent agents (e.g. James & James, 2004; James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 1996). Agency means that a course of action is only one among various possibilities (Harré & van Langenhove, 1999). Therefore, agency is opening different courses of action. The concept of agency has been elaborated for adults (Giddens, 1984), inside a conceptualization in which children are not relevant as social agents. However, since the end of the Eighties, the sociology of children and childhood has underlined that agency can be applied to children. This means that:

1. Children are not only passive recipients of information, but they are able to give meaning to information and to transform these meanings in action.

2. Children are competent in social relations, in spite of their limitations in language use and knowledge.

3. Children are autonomous in giving meaning and choosing how to relate to their interlocutors.

4. Children live in their present social context and actively participate in constructing knowledge and social relations.

In this perspective, children participate in social life as much as adults. Breaking the boundaries fixed by the traditional distinctions between children and adults, this approach introduces the question about the degree of agency in childhood, that is about the relationship between agency and children's age. This question is linked to a paradox: agency is a concept that has been elaborated for adults; therefore, it is possible to doubt about its pertinence for children. Paradoxically, sociology claims a new perspective on children applying categories invented for adults. So, is agency an hegemonic narrative of children?

First, it is important to clarify that agency is contextualized: it is strictly dependent on particular structural conditions. Therefore, it is necessary to observe the structural conditions for children's agency, particularly in early childhood. For example, whereas children are observed in a developmental perspective, their agency is strongly reduced.

Second, this means that, although spontaneous emergence of agency is always possible,

can be necessary to give children, above all in early childhood, opportunities to be agents; therefore, promotion of agency is an important structural condition for agency (Baraldi, 2008, 2009, 2012).

## 2. Early childhood and interaction

The children's spontaneous agency conditions the interaction (Hutchby, 2007; Wingard, 2007), whatever power adults can exercise on them (e.g. if a child doesn't show compliance, parents and teachers are compelled to deal with lack of compliance). However, the children cannot change the structure and cultural orientations of the interaction (e.g. participating in planning activities in families or schools), without social promotion of agency (Percy-Smith, 2010; Prout, Simmons & Birchall, 2006; Shier, 2001; Sinclair, 2004).

Studies on interactions involving children in their early age are important to clarify the possibility and degree of children's agency (see Gardner & Forrester, 2010). In fact, children's agency is shown in their interaction with peers and adults. Interaction can be conceived as a system of communications, in which all participants can be active, having the opportunity to avoid passive understanding and listening (Baraldi & Gavioli, 2007). These studies may clarify children's agency in coordinating actively with their interlocutors, both adults and peers.

Active participation means possibility to both influence the organization of the interaction and change social structures and cultural orientations of the interaction. Furthermore, the change of interactional structures can have consequences on the change of structures of wider social systems (e.g. family, education system).

In early childhood, children show their agency, influencing the organization of the interaction. However, structural change through agency can be prevented by hierarchical relationships with adults, which are based on the narrative of development/socialization, which we have seen above. This narrative enhances and supports "education" both in families and as a specialized social system (Luhmann & Schorr, 1979). The function of this system consists in shaping children's personalities, under the hegemony of developmental theories and narratives of childhood. The achievement of this function requires both evaluation of children's cognitive progresses and normative control of children's behavior (Walsh, 2011). Furthermore, it requires that adults and children assume different roles in a hierarchical relation; adults are those who are charged with the tasks of guiding children's learning and controlling children's behaviors.

The question here is if a different form of interaction in early childhood not based on the narrative of development is possible. Is it possible to promote children's agency in and through education? Theories of development admit a paradoxical mitigation of education for early



childhood, as they suggest carefulness in introducing tasks and control. In this phase (as it is considered), pedagogy suggests giving children more freedom of self-expression.

This leads to experimental forms of education that encourages children's more active participation, as it happens in the so-called Reggio Approach (Edwards, Gandini & Forman 1998) named after the town in which it has been invented (Reggio Emilia in Italy).

This approach has been developed since 1945 until our days, starting from the problems of early childhood education after the destruction of World War II. It has introduced the very same ideas that later have been developed by the sociology of childhood. It assumes that in early childhood, children are active (and not passive), competent (and not incompetent), autonomous (and not dependent). This approach emphasizes children's "authorship" of present social relations and knowledge, above all promoting children's agency in peer groups.

In the schools adopting this approach, children are observed as naturally competent persons and agents. Educators withdraw from what Conversation Analysis calls "epistemic authority", that is all ways of claiming superior knowledge in the interaction. Adults promote children's active participation, which is considered the source of their creative contribution to knowledge and social relations. In this way, these schools are environments in which children's agency can be enhanced.

### **3. Early childhood and migration**

The observation of children's dependence on adults is strengthened in cases of specific difficulties in using language and in socialization to social relations. This is the case, for example, of migrant children, who show difficulties in speaking the native language and understanding the narratives of the native culture. The case of migrant children, similarly to those of disabled children, socially disadvantaged children or children with psychological problems, present particular problems of education and participation. In these difficult situations, it is possible to check the forms and quality of interactions involving children, particularly of educational interactions.

Migrant children are often divided between newly-arrived migrant children and "second generation", that is children of migrants, but who have been socialized in the country of immigration. However, in early childhood this difference is really slight, as all children can be socialized in families where they learn the language and know the cultural orientations of their parents. The infant school is probably the first context in which they can be immersed in different language and cultural orientations. This means that all migrant children share the same problems of language and cultural orientations when they participate in the school life.

For these children, infant school is the first opportunity to be included in the education

system. In this environment, language and cultural problems can easily emphasize passivity and incompetence. “Lack of socialization” can emphasize the observation of these children only as future citizens, who need second language and cultural learning, rather than as active participants in present social interactions.

Against this backdrop, intercultural pedagogy emphasizes the necessity of creating positive relationships in schools, that is overcoming stereotypes and prejudices, while asserting the positive value of diversities in harmonious mutual relationships (Grant & Portera, 2011). In particular, educational emphasis is on Second Language Learning, which is considered fundamental for migrant children’s socialization, and narratives of cultures and intercultural relations, as basic elements of development (and education).

#### **4. The data**

The data that I will briefly present in the following slides concern the conditions of migrant children’s active participation in interactions in infant schools. I will highlight the conditions under which migrant children can show their agency in the interaction with native Italian children and educators, in spite of their difficulties in speaking Italian and their lack of socialization to a variety of contents and forms of narratives which are produced in the interaction. I will highlight both the children’s struggle for showing their agency and the forms of social promotion of their agency. This struggle and this promotion can highlight both interpersonal and intercultural communication.

The main questions of this research are the following: What happens when participants in the interaction are migrant children with linguistic and cultural difficulties? How is promotion of participation applied in these cases?

The main objective of this presentation is to highlight an important example of promotion of agency in early childhood, in difficult conditions.

The data, which are being considered for this purpose, have been videotaped in four infant schools of Reggio Emilia, included in a research project promoted by Reggio Children, which is a company created on the basis of the experience of the Reggio Approach, with the task of training teachers and doing research. This research included videotaped interactions involving seven migrant children, who were followed during their school-life for several months. For the purpose of this presentation, I have selected some interactions involving two of these children, in two schools; one of them is 3 years old (Eunice from Nigeria), and the second one is 4 years old (Rodaina, From Tunisia). Of course these are not the real names of the children.

The following considerations are based on 2 hours and 44 minutes of videotaping. The analysis included both verbal and not verbal aspects of the interactions. The children pre-

sented evident difficulties in speaking Italian and understanding the narratives that were produced in school-life. In the four extracts that will be presented, the children speak a very rough Italian. In the English translation, I have tried to reproduce the mistakes, therefore the English is rough too. The transcription of these extracts follows the conventions of Conversation Analysis (see Appendix).

## **5. Analysis**

The approach that I propose here is based on the analysis of interaction. This analysis concerns three aspects of the interaction. First, it concerns processes of verbal and not verbal communication in the interaction, observing the mechanism of turn-taking and organized sequences of turns (Heritage & Clayman, 2010). Second, it concerns the narratives, that is the stories that are produced in these communication processes (Baraldi, 2009). Third, it concerns the structural/cultural presuppositions of these communication processes, whereas structural and cultural are used here as two ways of looking at the same kind of presuppositions.

Structural/cultural presuppositions deserve a further short comment. We have seen that a general presupposition of educational interaction can be either a developmental approach or promotion of agency. Furthermore, we can observe if children are considered from either an interpersonal perspective or an intercultural perspective, that is if children are considered as individual persons or members of cultural groups. Finally, this requires to consider the mutual positioning (Harré & van Langhenove, 1999) of adults and children in the interaction, that is the forms in which their contributions are shaped.

The analysis shows that, in the videotaped interactions, although migrant children's active participation was not always successful, it could be achieved under four types of presuppositions:

1. Coordination among native and migrant children (extract 1)
2. Facilitation in interactions between educators and migrant children (extract 2, 4)
3. Educators' promotional opening of and withdrawal from peer interactions (extracts 1, 3)
4. Empowerment through conflicts in peer interaction (extract 3)
5. Linguistic mediation and coordinated narrative construction (extract 4)

In extract 1, we can observe: (1) educators' positioning as promotional opening of the sequence, through questions and confirmations; (2) children's positioning as coordination, prevalently through question/answer sequences that clarify the meanings of the ongoing nar-

ratives.

In the first 7 turns of this extract, the teacher asks questions and confirms the children's answers. In turn 8, the short contribution of a child is the turning point towards a new structure of the interaction between Rodaina and Arianna, while the teacher withdraws from the interaction. Rodaina claims for her right to "read" the book, but in fact starts to ask Arianna questions about the names of the animals in the book. This becomes the dominant structure of this long phase of interaction: Rodaina indicates animals and asks "this one"; Arianna tells the names of the animals. This structure enhances Rodaina's agency. In turn 21, Rodaina tries to tell the name of an animal, making a mistake. In turn 22, Arianna corrects this mistake and in turn 25, Rodaina shows that she has understood the correction, but without showing compliance. In turn 40, Arianna says the term "grass snake". In turns 55-57, this term arouses a short conflict between the two girls. In turn 55, Rodaina repeats "snake", but Arianna claims that she said it previously. In turn 57 Rodaina insists on repeating snake, claiming for her right to use the term.

#### Extract 1

**T** =Teacher

**A** = Arianna

**R** = Rodaina

**C**= Consuelo

1. T: cosa vuol dire arca?  
What does ark mean?
2. A: l'acca di Noe  
The ark of Noah
3. T: che cos'è l'arca?  
What is the ark?
4. A: è una specie di nave  
It is a sort of ship
5. T: mm- l'arca (.) di (.) Noe (.)  
mm- the ark (.) of (.) Noah
6. R: la barca di Noe  
The bark of Noah
7. T: mm la barca, va bene.  
Mm the bark, it's all right
8. C: dai! Facciamo così!  
come on! Let's do this way

9. R: no, lo voglio leggere io, Ari! (3) Poi (1) i pe:sci si vanno a scomprare questi bambini (2) e poi: (2) si vanno (2) il gatto il cane con i bambi:ni! (3) Allora! Cosa si chiama questo? (2)

No, I want to read it, Ari! Then, (1) the fis:hes go to sbuy these children (2) and the:n (2) they go (2) the cat the dog with the children! (3) So! what is called this? (2)

10. A: leo:ne.

Lion

11. R: questo?

This one?

12. A: zebra

Zebra

13. R: questo?

This one?

14. A: si chiamano ucce:lli

They are called birds

((6 turns not transcribed))

21. R: questa? (.) cuccine:lla! ((*sorride*))

This one? (.) lidyb:ird! ((*she smiles*))

22. A: coccinella!

Ladybird!

23. R: questa?

This one?

24. A: ques-quello e un orsetto lavatore

Thi-that is a raccoon

25. R: vicino alla coccinella!?

Near the ladybird!?

((13 turns not transcribed))

39. R: Questo?

This one?

40. A: biscia

Grass snake

((8 turns not transcribed))

49. R: questo?

This one?

50. A: elefante?

Elephant?

51. R: questo?  
This one?
52. A: orso del polo nord  
Bear of the North Pole
53. R: questo e vicino di –fante, e su! (3) ah sì-  
This is near the-phant, it's on! (3) ha yes-
54. A: gatto e cane!  
Cat and dog!
55. R: e il serpent-  
and then snak-
56. A: biscia. L'ho già detto  
grass snake I have already said it!
57. R: ser-pen-te!  
Sn-ak-e!

In the final sequence (turns 55-57), as well as in turns 21 and 25, Rodaina claims for her change of positioning from questioner to answerer; the coordination between the two girls promotes Rodaina's agency, while Arianna supports Rodaina's learning of terms and their correct pronunciation.

In extract 2, we can observe the educator's facilitation of the child's positioning as agent, through the following actions: use of feedback questions, appreciations, minimal responses and echoes, propositional encouragements. In turn 1, Eunice gives a positive assessment of her own drawing, in a rough Italian, and in turn 2 the teacher confirms this assessment. The long pause after this confirmation shows that the teacher does not look for further ways to involve children. In turn 3, Sofia takes the floor to catch the teacher's attention. Until turn 8, the teacher and Sofia are engaged in a dyadic interaction about the child's drawing. In turn 9 Maddalena intervenes to positively assess Sofia's drawing. In turn 10, Sofia expresses a positive assessment about Eunice, although in terms of development (Eunice is becoming clever). The teacher echoes this statement, emphasizing it (using the adverb "very"), and using this assessment as a point of departure for a feedback question to Sofia, that is an invitation to clarify her perspective. At this point, Eunice tries to describe her drawing, again in a rough Italian, and the teacher echoes this attempt, reformulating her language.

## **Extract 2**

**T**= Teacher

**E**=Eunice

**S**= Sofia

**M**= Maddalena

1. E: peeeello! Pe-pe-peeeello!

peeeeeuatiful! pe-pe-peeeeeautiful!

2. T: e bello. Sì. (10)

Yes, it is beautiful (10)

3. S: guarda! Uh!

Look! Uh!

4. T: dov'è andato?

Where did he go?

5. S. and T: (hhhh)

6. T: s'è nascosto! (.) Mettiamolo qua che si vede bene. Cosa hai fatto Sofia qua?

He got hidden .! (.) Let's put it here so that we can see it. What did you do here So-

fia?

7. S: mmm- un re- un castello!

mmm- a re – a castle

8. T: un castello?

A castle?

9. M: bello castello

beautiful castle

10. S: anche la Eunice (.) sta diventando brava

also Eunice (.) is becoming .very good

11. T: sì, molto brava sta diventando (5) Ha fatto delle belle forme Eunice Sofia?

Yes, she is becoming very good (5) Did Eunice make beautiful forms Sofia?

12. E: a foiiiie!

a leaeees!

13. T: delle foglie?

leaves?

The teacher facilitates the interaction, acting as a responder and inviting the children to mutu-

ally appreciate their agency, in this way stressing Eunice's improvements without stressing her specific disadvantage.

In extract 3, we can observe the educator's positioning as promotional opening, which enhances a conflict between children. This is followed by an empowering conflict in peer interaction. Thanks to this conflict mutual positioning and the narrative of the meanings of the activity are made clear.

In extract 3, the children are simulating interactions in a shop between vendors and sellers. In the first phase (turns 1-10), Francesco is interacting with other children, including Rodaina, in order to buy some tea. In turn 11, the teacher seems to suggest that Francesco did not pay everything he bought, supported by the art teacher (turn 13) and insisting again in turn 15 and 16. In turn 17, Rodaina takes the floor and transforms the teachers' suggestion in claim for money. This claim opens a negotiation (turns 19-24) between Rodaina and Francesco, about the payment, which is concluded with the confirmation of Rodaina's right to have the money, without further conflict or problems with Francesco.

### Extract 3

**T**=Teacher

**Art**= Art teacher

**F**= Francesco

**R**= Rodaina

**G**= Giovanna

**S**= Saverio

1. F: poi il the! Sì!  
then tea! Yes!
2. R: questo? Ah, questo questo questo!  
this one? Ah this, this, this!
3. G: quanto costa?  
How much is it?
4. S: questo due euro due euro! E otto euro! Poi mi devi pagare otto due euro e otto euro.  
(3)  
This two euros two euros! And eight euros! Then you must pay eight two euros and eight euros (3)
5. F: poi, poi ((*indica*)) (...) il the, il the bianco!  
then, then ((*he points*)) (...) tea, white tea!



6. R: il the bianco?  
white tea?
7. G: dov'e il the bianco?  
where is white tea?
8. R: qua, questo!  
here, this one!
9. G: ah, no pero quello li e- un euro costa signore! (.) è latte quello!  
ah, no, but that one is – it costs one euro sir! (.) that's milk!
10. F: ho finito la pesa! (4)  
I have finished the hopping (4)
11. T: hai pagato tutto Franci? Ragazzi, ha pagato tutto Francesco prima di andare via?  
Did you pay everything Franci? Boys, did he pay everything Francesco before leaving?
12. S: si  
yes
13. Art: dove sono i soldi di Francesco?  
Where is Francesco's money?
14. S: boh!
15. T: Franci? Hai pagato tutto?  
Franci? Did you pay everything?
16. Art: dove sono i soldi di Francesco?  
Where is Francesco's money?
17. R: mi dai i soldi, Francesco! Mi dai i soldi! (4)  
Give me the money, Francesco! Give me the money! (4)
18. G: li ho scritti qua  
I wrote it here
19. F: non ho piu soldi  
I have no more money
20. R: dodici (2)  
twelve (2)
21. F: un soldo  
one coin
22. F: tieni!  
Take it!
23. R: grazie ciao!

Thanks bye!

24. F: c'ho tanti soldi!

I have a lot of money!

25. R: mi ha dato tanti soldi! (5)

He gave me a lot of money! (5)

26. S: (?)

27. R: tanti tanti soldi qua! (*si avvicina a T*) (4) ecco qua!

A lot a lot of money here! (*she approaches T*) (4) here it is!

In this extract, Rodaina is able to transform the teacher's suggestion in agency and negotiation, without any direct help from the teacher.

In extract 4, we can observe a case of linguistic mediation and coordinated narrative construction. The educator promotes multilingualism through her questions. This promotion is followed by the children's linguistic mediation, which produces mutual help in the construction of the ongoing narrative. In the first 6 turns, the teacher and Rodaina talk about curls. In this conversation, Rodaina introduces an Arab world (*gama'*), which the teacher doesn't know. In turn 7, the teacher asks Amal, another Arab-speaking migrant child for help. This request projects the contribution of a third Arab-speaking child (Malak), who misunderstands the word, interpreting it as *giam'a*, that is "mosque". Rodaina repeats this misunderstood world without commenting on it. In turn 10, the teacher asks again for Amal's help, probably attempting to involve him (echoed by Beatrice, an Italian child). Malak and Rodaina insist on repeating the misunderstood *giam'a*, and the teacher tries to repeat the word in an incorrect way (turn 14). This projects new incorrect versions of the word (turns 15-16). In turn 17, Rodaina consults with Amal in Arabic (the turn is not understandable), but a new misunderstanding arises: Amal understands *shurya*, while Rodaina probably intends *sha'r* (hair). In turn 19, Rodaina speaks Arabic again, trying to explain to her peers the meaning of her original word. However, Malak continues to misunderstand, until in turn 22 Rodaina attempts to explain in Italian, without being completely successful. The teacher continues her attempt to involve Amal. In this case, this attempt opens a dyadic sequence between the teacher and Amal, until turn 30. In turn 31, Rodaina finds the word for the translation, and the teacher shows her understanding.

#### Extract 4

T= teacher

R = Rodaina

M=Malak

**A=** Amal

**B=** Beatrice

1. T: C'ho i ricci? ((*Rivolta a R.*))  
Have I got curly hair? ((*talking to R.*))
2. R: sì, ricci!  
Yes, curly hair!
3. T: ti piacciono?  
Do you like it?
4. R: sì! (2) anche la mamma mi fa un ricci!!  
yes! (2) my mum too curls my hair!!
5. T: hh la tua mamma ti fa i ricci?  
hh does your mother curl your hair?
6. R: mi por- mi porta al gama'!  
she brin- brings me to the gama'!
7. T: Oh perbacco! (hh)! Che cos'e? (*Rivolta ad Amal*) Prova a dire che cos'e, ti porta una?  
Oh, goodness! (hh). What is it? (*she looks at A*). Try to say what it is, she brings you one?
8. M: al-giama'!
9. R: al giama'!
10. T: e che cos'e? Come si dice in italiano? ((*rivolta ad A.*))  
and what is it? How do you say it in Italian? ((*talking with A*))
11. B: che cos'e?  
What is it?
12. T: eh senti cos'ha detto!  
eh, did you hear what he said?
13. M e R: giama!
14. T: giaba:
15. M: ge:ma'! (hh) ((*he laughs for his mistake*))
16. T: gema:
17. R: ((*she speaks in Arab*))
18. A: shurya? ((*she looks puzzled*))
19. R: ana fi gama-fi gama!
20. M: quello che si fa cosi!  
that which is made in this way!
21. T: una cintura?

- a belt?
22. R: noooooo! Quella a tagliare i cape:lli  
noooooo! That to cut hair
23. T: una forbice?  
scissors?
24. R: sì! Poi, come-come il papà mio! Come-  
yes! Then, as-as my dad! As-
25. T: e- gia- e giama'? (.) cos'e? Tu lo sai? ((rivolta ad A))  
and- gia- and giama'? (.) What is it? Do you know it? ((*looking at A*))
26. A: sì!  
Yes!
27. T: che cos'è?  
What is it?
28. A: unaaaaa:- (.) gama' uhm aaaaaa (.) lo si che la chiamano (?) (.) una gama'-  
aaaaaa- (.) gama'uhm aaaaa (.) they that call it (?) (.) a gama'-
29. T: siediti bene, scusami, veh, perché-  
sit down here, excuse me, see, because-
30. A: al-gama è-ehm-e: (.) una gama' ehm e: (3)  
al-gama is -ehm-and: (.) a gama' ehm and: (3)
31. R: un parrucchiere!  
a hairdresser!
32. T: ahh:!! Ti porta dal parrucchie:re!  
ahh:!! She takes you to the hairdres:ser!

This long conversation, which is based on a repeated attempt to translate a word, including misunderstandings and mistakes, is useful both to promote the prolonged active participation of the migrant children, who negotiate the meaning of the word, and to help Rodaina to find the correct Italian word.

## Conclusions

These forms of communication produces hybridity (Nederveen Pieterse, 2004). In these schools, migrant children are prevalently considered for their personal contribution in the interaction. However, there is also a special attention for their actions, which highlights the difference of their contributions and therefore, although indirectly, their cultural identities. This attention stresses that migrant children are not observed as the other children: they need help in their participation efforts. Their struggle for agency is supported, by both teachers and peers, as a

struggle for both agency and identity. This creates hybridity. Only in example 3 there is not an evident promotion of hybridity.

These interactions create a microcosm in which it is possible to observe and experience a general dilemma, concerning the relationship between the meaning of personal agency and the construction of cultural identity in communication. This dilemma concerns the choice between personal agency and cultural identity, which is typical of multicultural societies where, in this way, a new hybrid generation of citizens is constructed through education.

On the one hand, in these schools promotion of active participation enhances the agency of migrant children as participants in the interaction. On the other hand, it is a process of hybrid communicative (interactional) construction of cultural identity.

When migrant children are involved, promotion of active participation can be observed as a form of interaction that produces changes in the present structure of education, rather than in the future of migrant children. It is a social process which does not produce a different future, but a different, although uncertain, present, enhancing both agency and hybridity.

## References

- Baraldi, C.** (2008). Promoting self-expression in classroom interactions. *Childhood* 15: 239-257.
- Baraldi, C.** (ed.) (2009). *Dialogue in intercultural communities. From an educational point of view*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baraldi C.** (2012). Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions. In C. Baraldi & V. Iervese (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Context*, 66-86. New York/London: Routledge.
- Baraldi, C. & Gavioli, L.** (2007). The Relevance of Interactions in Functionally Differentiated Society: The Contribution of Conversation Analysis to the Theory of Social Systems. *Soziale Systeme* 13(1/2): 125-135.
- Denzin, N.K.** (1979). *Childhood Socialization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (eds.)** (1998). *The Hundred Languages of Children*. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Gardner, H. & Forrester M. (eds.)** (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giddens, A.** (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Grant, C.A. & Portera, A. (eds.)** (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (eds.)** (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Heritage, J. & Clayman, S.** (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Hutchby, I.** (2007). *The discourse of child counselling*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- James, A. & James, A.** (2004). *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*. Houndmills: Palgrave.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A.** (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. New York: Routledge.
- Luhmann, N. & Schorr, K.H.** (1979). *Reflexionsprobleme im erziehungssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nederveen Pieterse, J.** (2004). *Globalization & Culture*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Parsons, T. & Bales, R.F.** (1955). *Family, Socialization and Interaction process*. New York: Free Press.
- Percy-Smith, B.** (2010). Councils, Consultation and Community: Rethinking the Spaces for Children and Young People's Participation. *Children's Geographies* 8(2): 107-122.
- Prout, A., Simmons, R. & Birchall, J.** (2006). Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chain. In E. K. M. Tisdall, J.M. Davis, M. Hill & A. Prout (eds.), *Children, Young People and Social Inclusion*, 75-101, Bristol: Policy Press.
- Shier, H.** (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* 15: 107-117.
- Sinclair, R.** (2004). Participation in Practice: making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society* 18: 106-118.
- Walsh S.** (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York/London: Routledge.
- Wingard, L.** (2007). Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction. *Discourse & Society* 18(1): 75-91.

## Appendix

(?)	audio untranscribable
(.)	shortest pause (less than 0.6 seconds)
(..)	short pause ( between 0.6 and 1 second)
(n)	long pause (n= length in seconds)
<b>text</b>	emphases
<b>te:xt</b>	lengthening of previous sound or syllable (number of colons indicates extent of lengthening)
<b>text -</b>	tone group interrupted
<b>text</b>	translation of Italian turns
<b>((text))</b>	transcribers' comments
„?!“	rough guide to intonation

---

## **Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού.**

Κωνσταντίνος Καραδημητρίου  
Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης  
kkaradim@psed.duth.gr  
Σπυρίδων Πανταζής  
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
spantazi@cc.uoi.gr  
Μαρία Σακελληαρίου  
Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
marisak@uoi.gr

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών πέντε και επτά ετών σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης σε σχέση με το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων που ήταν διαθέσιμα, την ηλικία και το φύλο τους. Οι δραστηριότητες των παιδιών με τα παιχνίδια αναλύθηκαν στο κοινωνικό και το γνωστικό περιεχόμενό τους. Συνοδικά παρατηρήθηκαν σαράντα τρία παιδιά για χρονικό διάστημα σαράντα συνεχόμενων ημερών. Τα δεκαέξι ήταν ηλικίας πέντε ετών (οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια) και τα είκοσι επτά ήταν ηλικίας επτά ετών (δώδεκα αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια). Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε, ότι τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων ενεπλάκησαν συχνότερα σε ομαδικές μορφές παιχνιδιού και προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα και τα υλικά που σχετίζονται με εικαστικές δραστηριότητες και κατασκευές. Τα μεγαλύτερα παιδιά ενεπλάκησαν όμως κυρίως σε παιχνίδια με κανόνες ενώ τα μικρότερα σε δημιουργικό παιχνίδι. Παράλληλα ο τρόπος χρήσης των υλικών από τις δύο ηλικιακές ομάδες ανέδειξε σε αρκετές περιπτώσεις διαφορές στον τρόπο της σκέψης τους. Διαφορές που σχετίζονται με το φύλο εκφράστηκαν κυρίως με συγκεκριμένες επιλογές σε παιχνίδια – αντικείμενα. Η διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εξελίχθηκε το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, μας οδήγησε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για δυνατότητες παρέμβασης που έχουν οι ενήλικοι σε κάποιο χώρο παιχνιδιού προκειμένου να τον διαμορφώνουν έτσι ώστε να καλύπτουν ολόπλευρα τις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται.

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη στο σχεδιασμό ενός χώρου παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι να παρέχουμε ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να καλλιεργούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν καινούργιες αλληλά και να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης καθημερινά σε κατασκευαστικό – δημιουργικό,

συμβολικό και αισθησιοκινητικό παιχνίδι (Hanline, 1999). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών πέντε και επτά ετών σε σχέση με τα παιχνίδια – αντικείμενα που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν σε έναν εσωτερικό χώρο αγωγής. Η μελέτη του είδους του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά με κάθε κατηγορία παιχνιδιών - αντικειμένων αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πράξη καθώς μπορεί να συμβάλει στη διατύπωση προτάσεων για την οργάνωση ενός περιβάλλοντος που μπορεί να καλύπτει ολόκληρα τις ανάγκες των παιδιών και να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με όλα τα είδη του παιχνιδιού (συμβολικό, δημιουργικό κ.λπ.). Επιπλέον, σημαντικοί μελετητές του παιχνιδιού, όπως οι Pellegrini και Smith επισημαίνουν την ανάγκη να διεξάγονται έρευνες που εξετάζουν το παιχνίδι μέσα στο φυσικό περιβάλλον που αυτό εκδηλώνεται, όπως συμβαίνει στην περίπτωση μας (Pellegrini A. & Smith P., 1998).

Τα συνδυαστικά μοντέλα παρατήρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη του παιχνιδιού ταυτόχρονα σε γνωστικό και σε κοινωνικό περιεχόμενο, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους και παρέχουν τη δυνατότητα παρατήρησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών από την προσχολική μέχρι και τη σχολική ηλικία. Ένα από τα πρώτα συνδυαστικά μοντέλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό ήταν του Rubin (Rubin et al. 1976), το οποίο περιελάμβανε τις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού της Parten (1932) (μοναχικό, παράλληλο, εταιρικό, συνεργατικό κ.λπ.) και τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όπως τις διατύπωσε η Smilansky (1968) (λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματοποίησης, κανόνων). Σύγχρονα μοντέλα παρατήρησης βασισμένα στις κλασικές πλέον τυπολογίες για τα είδη του παιχνιδιού, που προέκυψαν από το έργο των Parten και Smilansky, διακρίνουν το κοινωνικό παιχνίδι σε μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό και το γνωστικό σε λειτουργικό, κατασκευαστικό / δημιουργικό, δραματικό και παιχνίδι με κανόνες. Τέτοια παραδείγματα είναι η Play Observation Scale (P.O.S.) του Rubin, (Rubin, 2001) και το μοντέλο που προτείνουν ο Johnson και οι συνεργάτες του (Johnson et al, 2005). Τα παραπάνω μοντέλα έχουν δοκιμαστεί ήδη για την αξιοπιστία τους στην πράξη σε πλήθος ερευνών αλλά και στην καθημερινή πρακτική από εκπαιδευτικούς σε τάξεις. Ένα χρήσιμο συμπέρασμα που προκύπτει από τις σχετικές μελέτες, είναι ότι το παιχνίδι τείνει να γίνεται περισσότερο ομαδικό όσο τα παιδιά μεγαλώνουν σε ηλικία αλλά και ότι το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού διαφέρει ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά (Rubin et al. 1978, Rubin et al 1983, Hanline, 1999).

Κάποιες σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν εξετάζουμε το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, σχετίζονται τόσο με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται όσο και με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς έχει βρεθεί σε πλήθος ερευνών, ότι μεταβλητές που σχετίζονται με τα παραπάνω (π.χ. ο διαθέσιμος χώρος, τα είδη των



παιχνιδιών – αντικειμένων, το φύλλο κ.λπ.) επιδρούν σημαντικά στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά (Pellegrini, 1985, Bloch & Pellegrini, 1989, Harper & Huie 1998).

### **Μεθοδολογία**

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα συνδυαστικό μοντέλο παρατήρησης καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουμε τις δραστηριότητες παιχνιδιού με τα παιχνίδια – αντικείμενα ταυτόχρονα στο γνωστικό και κοινωνικό τους περιεχόμενο. Για παράδειγμα το δημιουργικό παιχνίδι σε ομαδικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται ως ομαδικό – δημιουργικό παιχνίδι. Για τον προσδιορισμό των ειδών παιχνιδιού χρησιμοποιήσαμε στοιχεία από την τυπολογία που περιγράφεται στην Play Observation Scale (P.O.S.) του Rubin, (Rubin, 2001) και την σχάρα παρατήρησης που προτείνουν ο Johnson και οι συνεργάτες του (Johnson et al, 2005). Η ιδιαιτερότητα της δικής μας περίπτωσης έγκειται στο γεγονός, ότι εστιάσαμε μόνο στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο στο παιχνίδι τους και δεν εξετάσαμε στο σύνολο τις παιγνιώδεις δραστηριότητες των παιδιών, κάποιες από τις οποίες ενδεχομένως δεν περιελάμβαναν και τη χρήση κάποιου αντικειμένου ως μέσου παιχνιδιού.

### **Τα υποκείμενα της έρευνας**

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας αποτελούσαν τα παιδιά που επισκέπτονταν ένα δημοτικό Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών στα Ιωάννινα. Οι ηλικίες των παιδιών στις οποίες επικεντρωθήκαμε ήταν από πέντε και επτά ετών. Συνοδικά παρατηρήθηκαν σαράντα τρία παιδιά εκ των οποίων τα δεκαέξι παιδιά ήταν πέντε ετών (οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια) και τα είκοσι επτά παιδιά ήταν επτά ετών (δώδεκα αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια). Τα παιδιά της πρώτης ομάδας είχαν μέση ηλικία 65 μήνες και της δεύτερης 89 μήνες. Το κοινωνικό οικονομικό τους περιβάλλον ήταν μέσο και μέσο ανώτερο.

### **Ο χώρος**

Στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, όπου διεξήχθη η έρευνα, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να απασχοληθούν ελεύθερα σε τέσσερα δωμάτια εξοπλισμένα με κλασικό εξοπλισμό που μπορεί να συναντήσει κανείς σε τέτοιου είδους Κέντρα. Το πλήθος των παιχνιδιών – αντικειμένων κρίθηκε ότι είναι ικανοποιητικό. Αυτός ο παράγοντας αποτέλεσε και σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου χώρου. Οι χώροι του Κέντρου ήταν οι παρακάτω:

Ένα μεγάλο δωμάτιο εμβαδού 42.07 τμ (το μεγαλύτερο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα), το οποίο ήταν εξοπλισμένο με εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (κυρίως πάζλ και επιτραπέζια), παραμύθια, έναν κλόουν σε μέγεθος ανθρώπου και το twister (πρόκειται για ένα παιχνίδι που

προάγει κινητικές δεξιότητες και κυρίως την ισορροπία του σώματος).

Το δωμάτιο των εικαστικών (18.8τμ), το οποίο ήταν εξοπλισμένο με υλικά για ζωγραφική και χειροτεχνίες (μαρκαδόροι, μπογιές, πηλαστέλινη, ψαλίδια, υλικά για κολλάζ κ.α.) καθώς και κάποια υλικά για παιχνίδι δραματοποίησης (π.χ. κούκλες, μικρογραφίες από εξοπλισμό επίπλων σπιτιού κ.λπ.)

Το δωμάτιο της «βιβλιοθήκης» (18.47τμ), όπου ήταν εξοπλισμένο με ξύλινα κουτιά, μαξιλάρια και υλικά για ανάγνωση (περιοδικά για παιδιά, βιβλία, παραμύθια κ.α.)

Το δωμάτιο με τα υλικά ψυχοκινητικής (15.48τμ), όπου ήταν εξοπλισμένο με σχοινάκια, λαστιχάκια, στεφάνια, μικρές π्लाστικές μπάλες αλλιά και κάποια υλικά για παιχνίδι δραματοποίησης, όπως καπέλα, παλιά ρούχα, ραβδιά από ξύλο κ.α.

### Διαδικασίες

Τα παιχνίδια – αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα σε κάθε ένα από τα τέσσερα δωμάτια παρατηρούνταν για δέκα ημετά ημέρησίως για συνεχόμενο χρονικό διάστημα σαράντα ημερών. Η παρατήρηση ξεκινούσε κάθε ημέρα την ίδια ώρα από διαφορετικό δωμάτιο (κυκλικά) ώστε στο τέλος της έρευνας να έχουν παρατηρηθεί όλα τα δωμάτια για ίδιο περίπου χρόνο τις ίδιες χρονικές στιγμές. Κάθε φορά που κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά, σημειώναμε στα αντίστοιχα πεδία ενός φύλλου παρατήρησης (το κάθε ένα από αυτά αντιστοιχούσε σε ένα είδος παιχνιδιού), το είδος του υλικού και το όνομα του παιδιού ή τα ονόματα των παιδιών που το χρησιμοποιούσαν (από όπου προέκυπτε στη συνέχεια από τη διασταύρωση των στοιχείων με τους καταλόγους του Κέντρου η ακριβής ηλικία). Προσπαθήσαμε να παρατηρούμε τις δραστηριότητες μέχρι να κατανοούμε σε βάθος το περιεχόμενό τους και να σημειώνουμε παρατηρήσεις και σχόλια, όπου χρειάστηκε. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις παρατηρήσεις και στα σχόλια που συγκεντρώσαμε για κάθε ημέρα παρατήρησης. Ο προσδιορισμός των ειδών του παιχνιδιού αναλύεται στις παρακάτω επτά κατηγορίες:

**Μοναχικό παιχνίδι:** Κάποιο παιδί παίζει μόνο του. Συνήθως επιλέγει διαφορετικά παιχνίδια από των άλλων παιδιών που βρίσκονται γύρω του και είναι επικεντρωμένο στη δική του δραστηριότητα χωρίς να δίνει σημασία στις δραστηριότητες των υπολοίπων παιδιών στο χώρο.

**Παράλληλο παιχνίδι:** Κάποιο παιδί παίζει ανεξάρτητα, ωστόσο η δραστηριότητά του το φέρνει, αν και όχι απαραίτητα, σε απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου από τα υπόλοιπα παιδιά. Συνήθως χρησιμοποιεί παρόμοια παιχνίδια με των υπολοίπων παιδιών.

**Ομαδικό παιχνίδι:** Τα παιδιά παίζουν σχηματίζοντας φανερά κάποια δομή ομάδας με κοινό στόχο. Για παράδειγμα ένα συμβολικό παιχνίδι με ρόλους, κάποιο επιτραπέζιο, η κατασκευή ενός κολλάζ κ.λπ.

**Λειτουργικό παιχνίδι:** Αφορά συνήθως επαναλαμβανόμενες απλές κινητικές δραστηριότητες των παιδιών, προκειμένου να απολαύσουν την αίσθηση που προκαλείται από αυτές, για παράδειγμα όταν χτυπάνε κάποιο μουσικό όργανο, όταν χτυπάνε κάποιο μπαλάκι στο πάτωμα πάνω – κάτω, όταν ανεβοκατεβαίνουν κάποια καρέκλα κ.λπ.

**Δημιουργικό παιχνίδι:** Αφορά την κατασκευή / δημιουργία ενός προϊόντος. Για παράδειγμα η ζωγραφική, το παιχνίδι με τα τουβλάκια κ.α.

**Δραματικό παιχνίδι:** Αφορά την υπόδοση κάποιου ρόλου από το παιδί στο πλαίσιο του φανταστικού σεναρίου μιας ιστορίας ή τη μεταφορική χρήση αντικειμένων, π.χ. η χρήση μιας κούκλας ως μωρού, η χρήση ενός άδειου κουτιού αναψυκτικού ως ποτηριού μέσα από το οποίο πίνει νερό κ.λπ..

**Παιχνίδι κανόνων:** Αφορά δραστηριότητες με ευκρινείς προ-διαγεγραμμένους κανόνες ή κανόνες που θέσπισαν τα παιδιά στην πορεία της δραστηριότητας, π.χ. η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών σύμφωνα με τους κανόνες, παιχνίδια με κανόνες με το μπαλάκι ή το λάστιχο κ.λπ.

### Τα είδη των υλικών

**Τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων τα εντάξαμε στις παρακάτω κατηγορίες:**

**απλά παιχνίδια-αντικείμενα:** η κατηγορία αυτή αφορά υλικά χωρίς αυστηρά «προτεινόμενη» λειτουργία, όσον αφορά το σχεδιασμό τους, π.χ. μαντήλια, και ραβδάκια αλλιά και υλικά τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τον υλικό εξοπλισμό του χώρου για τις περιστασιακές ανάγκες κάποιας δραστηριότητας των παιδιών, όπως π.χ. μαξιλάρια, καρέκλες, τραπέζια.

**παιχνίδια - αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες:** σχοινάκια, λάστιχα, twister, στεφάνια.

**παιχνίδια - αντικείμενα για το παιχνίδι δραματοποίησης:** κούκλες, μινιατούρες (αντικειμένων, ζώων, ανθρώπων).

**υλικά χειροτεχνίας:** μαρκαδόροι, μολύβια, κηρομπογιές, ψαλίδια, κόλλες κ.α.

έντυπα υλικά: παραμύθια, παιδικές εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά για παιδιά και παιδικά βιβλία διαφόρων τύπων.

### εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα

Η κατηγορία αυτή περιελάμβανε:

**α)** Παιχνίδια - αντικείμενα παρατηρητικότητας: τόμπολες, παιχνίδια εύρεσης διαφορών, σύγκρισης, μίμησης και αναγνώρισης προσώπων από εικόνες.

**β)** Δημιουργικά / κατασκευαστικά παιχνίδια - αντικείμενα με κομμάτια: πάζλς, κύβοι, ντόμινο, lego, ψηφιδωτά.

**γ)** Επιτραπέζια παιχνίδια στρατηγικής, επιτραπέζια παιχνίδια με ζάρια και επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων.

## Αποτελέσματα

Από τις δραστηριότητες που καταγράψαμε συνολικά, τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σε 181 περιπτώσεις και τα παιδιά επτά ετών σε 289 περιπτώσεις. Τα ποσοστά που αφορούν τις επιλογές των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα δείχνουν ότι η κατηγορία παιχνιδιών που σημείωσε την μεγαλύτερη προτίμηση και για τις δύο ηλικιακές ομάδες ήταν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα (πίνακας 1). Η δεύτερη επιλογή ήταν τα υλικά χειροτεχνίας. Η τρίτη συχνότερη επιλογή για τα παιδιά πέντε ετών ήταν τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα ενώ για τα παιδιά επτά ετών το έντυπο υλικό. Το έντυπο υλικό ήταν η τέταρτη πιο συχνή επιλογή για τα παιδιά πέντε ετών. Τα παιχνίδια – αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες ήταν η τελευταία επιλογή και των δύο ηλικιακών ομάδων. Το ποσοστό που χρησιμοποιήθηκαν τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης ήταν επίσης χαμηλό και στις δύο ηλικιακές ομάδες.

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	16	8.8	33	11.4
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	48	26.5	45	15.6
ΑΠΛΑ Π.Α	35	19.3	27	9.3
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	6	3.3	11	3.8
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	9	5	25	8.7
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	67	37	148	51.2
Total	181	100	289	100

Πίνακας 1: Επιλογές παιχνιδιών – αντικειμένων κατά ηλικιακή ομάδα

Η ανάλυση του ποσοστού των προτιμήσεων σε παιχνίδια – αντικείμενα ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα ήταν η πρώτη επιλογή και από τα δύο φύλα. Τα κορίτσια είχαν ως δεύτερη συχνότερη επιλογή τα υλικά χειροτεχνίας και τα αγόρια τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα. Τρίτη συχνότερη επιλογή για τα αγόρια ήταν τα έντυπα υλικά. Στα κορίτσια παρατηρούμε ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, τα έντυπα υλικά και τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα ακολουθούν με μικρές διαφορές μεταξύ τους (πίνακας 2).

	ΦΥΛΟ			
	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Count	%	Count	%
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	26	12	23	9.1
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	17	7.8	76	30
ΑΠΛΑ Π.Α	40	18.4	22	8.7
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	8	3.7	9	3.6
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	8	3.7	26	10.3
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	118	54.4	97	38.3
Total	217	100	253	100

Πίνακας 2: Επιλογές παιχνιδιών – αντικειμένων σε σχέση με το φύλο

Η μελέτη της κατανομής των ποσοστών σχετικά με τη χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην κατηγορία «φύλο» μας δείχνει ότι τα αγόρια έδειξαν εμφανώς μεγαλύτερη προτίμηση από τα κορίτσια στην κατηγορία «απλά παιχνίδια – αντικείμενα» αλλά και σε μικρότερο βαθμό στα έντυπα υλικά και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα ενώ τα κορίτσια έδειξαν εμφανώς μεγαλύτερη προτίμηση στα υλικά χειροτεχνίας και στα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης (πίνακας 3).

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΦΥΛΟ (%)	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	54	46
ΑΠΛΑ Π.Α	64.5	35.5
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	18.3	81.7
Π.Α. ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤ/ΤΕΣ	47.1	52.9
Π.Α. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	23.5	76.5
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ Π.Α.	54.9	45.1

Πίνακας 3: Η κατανομή των ποσοστών της χρήσης των παιχνιδιών – αντικειμένων από τα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην κατηγορία «φύλο»

Η συσχέτιση ανάμεσα στις κατηγορίες των παιχνιδιών – αντικειμένων και στο κοινωνικό περιεχόμενο της συμπεριφοράς των παιδιών, έδειξε ότι τα έντυπα υλικά συνδέονται σε μεγάλο βαθμό τόσο με μοναχική όσο και με παράλληλη ενασχόληση. Τα υλικά χειροτεχνίας συνδέθηκαν κυρίως με παράλληλο παιχνίδι ενώ με το ομαδικό παιχνίδι συνδέθηκαν κυρίως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα και τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης. Επιπλέον και τα παιχνίδια αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες και τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα συνδέθηκαν με ομαδικό παιχνίδι σε μεγάλο βαθμό (πίνακας 4).

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ -	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ (%)		
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	ΟΜΑΔΙΚΟ
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	39.1	47.8	13
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	17.1	80	2.9
ΑΠΛΑ Π.Α	19.1	14.9	66
Π.Α ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤ/ΤΕΣ	37.5	0	62.5
Π.Α ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	21.4	0	78.6
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ Π.Α</b>			
ΠΑΖΛ/ ΤΟΥΒΛΑΚΙΑ κ.λπ.	20	0	80
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	21.4	0	78.6
ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	9.5	0	90.5

Πίνακας 4: Το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού σε σχέση με το είδος των παιχνιδιών αντικειμένων

Η ανάλυση των ποσοστών του γνωστικού περιεχομένου του παιχνιδιού σε σχέση με τις κατηγορίες των παιχνιδιών – αντικειμένων έδειξε, ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα προάγουν κατά κύριο λόγο είδη παιχνιδιού που συνδέονται με την προτεινόμενη από την κατασκευή λειτουργία τους. Για παράδειγμα τα πάζλ, τα τουβλάκια και τα υλικά χειροτεχνίας συνδέθηκαν σχεδόν αποκλειστικά με δημιουργικό παιχνίδι και τα επιτραπέζια παιχνίδια με παιχνίδι κανόνων. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μόνο τις κατηγορίες παιχνιδιών αντικειμένων που συνδέθηκαν σε σημαντικό ποσοστό με περισσότερα από ένα ήδη παιχνιδιού: Τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν σε ποσοστό 72.3% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 19.1% σε δραματικό και σε ποσοστό 8.5% σε παιχνίδι κανόνων. Τα παιχνίδια αντικείμενα για κινητικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν σε ποσοστό 37.5% σε λειτουργικό παιχνίδι και σε ποσοστό 62.5% σε παιχνίδι κανόνων και τα παιχνίδια αντικείμενα δραματοποίησης σε ποσοστό 28.6% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 14.3% σε δημιουργικό παιχνίδι και σε ποσοστό 57.1% σε δραματικό παιχνίδι.

Στη συνέχεια αναλύουμε τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών και στα είδη του παιχνιδιού στα οποία ενεπλήκυσαν συχνότερα. Η ενασχόληση με τα έντυπα υλικά δεν προσμετρήθηκε σε αυτή την περίπτωση καθώς στην πράξη δεν παρατηρήσαμε ότι η χρήση τους από τα παιδιά θα μπορούσε να ενταχθεί σε κάποια από τις κατηγορίες με τα είδη παιχνιδιού

που έχουμε περιγράψει (το περιεχόμενο της κοινωνικής συμπεριφοράς γύρω από τη χρήση των έντυπων υλικών εξετάστηκε ξεχωριστά, βλ. πίν. 4). Η ανάλυση των ποσοστών μας δείχνει μια πρώτη εικόνα των ειδών παιχνιδιού που εκδήλωσαν τα παιδιά κατά ηλικιακή ομάδα (πίνακες 5, 6 και 7):

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΜΟΝΑΧΙΚΟ	33	20%	30	11,7%
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	44	26,7%	35	13,7%
ΟΜΑΔΙΚΟ	88	53,3%	191	74,6%
Total	165	100	256	100

Πίνακας 5: το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	43	26,1%	30	11,7%
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	89	53,9%	112	43,8%
ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ	6	3,6%	22	8,6%
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ	27	16,4%	92	35,9%
Total	165	100	256	100

Πίνακας 6: το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα

Τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σε ποσοστό 53,3% σε ομαδικό παιχνίδι, σε ποσοστό 26,7% σε παράλληλο παιχνίδι και σε ποσοστό 20% σε μοναχικό παιχνίδι. Αντίστοιχα σε ποσοστό 53,9% σε δημιουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 26,1% σε λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 16,4% σε παιχνίδια με κανόνες και σε ποσοστό 3,6% σε δραματικό παιχνίδι.

Τα παιδιά επτά ετών ενεπλάκησαν σε ποσοστό 74,6% σε ομαδικό παιχνίδι, σε ποσοστό 13,7% σε παράλληλο παιχνίδι και σε ποσοστό 11,7% σε μοναχικό παιχνίδι και αντίστοιχα τα ποσοστά τους για το γνωστικό παιχνίδι ήταν: 43,8% σε δημιουργικό παιχνίδι, 35,9% σε παιχνίδια με κανόνες, 11,7% σε λειτουργικό παιχνίδι και 8,6% σε δραματικό παιχνίδι.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε οι ομαδικές μορφές παιχνιδιού επικράτησαν και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Το παράλληλο και μοναχικό παιχνίδι ακολουθούν με μικρότερη συχνότητα εμφάνισης. Παρομοίως όσον αφορά το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού, το δημιουργικό παιχνίδι επικράτησε και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Ο δεύτερος περισσότερο συχνός τύπος παιχνιδιού για την μικρότερη ηλικιακή ομάδα ήταν όμως το λειτουργικό παιχνίδι ενώ για τα

μεγαλύτερα παιδιά τα παιχνίδια με κανόνες. Το δραματικό παιχνίδι εμφανίστηκε να έχει την μικρότερη συχνότητα εμφάνισης και στις δύο ομάδες.

Η διερεύνηση του παιχνιδιού σε συνδυασμό γνωστικού – κοινωνικού περιεχομένου έδειξε ότι το συχνότερο είδος παιχνιδιού που εκδήλωσαν τα παιδιά πέντε ετών ήταν το παράλληλο δημιουργικό και ακολουθούν το ομαδικό δημιουργικό και τα ομαδικά παιχνίδια κανόνων ενώ αρκετά συχνό ήταν και το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι. Τα παιδιά επτά ετών εκδήλωσαν κυρίως ομαδικά παιχνίδια με κανόνες, ομαδικά δημιουργικά παιχνίδια και παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι (πίνακας 7).

	ΗΛΙΚΙΑ			
	5		7	
	Count	%	Count	%
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	17	10.3	9	3.5
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	16	9.7	18	7
ΜΟΝΑΧΙΚΟ – ΚΑΝΟΝΩΝ	0	0	3	1.2
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	4	2.4	1	0.4
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	40	24.2	34	13.3
ΟΜΑΔΙΚΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	22	13.3	20	7.8
ΟΜΑΔΙΚΟ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	33	20	60	23.4
ΟΜΑΔΙΚΟ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ	6	3.6	22	8.6
ΟΜΑΔΙΚΟ – ΚΑΝΟΝΩΝ	27	16.4	89	34.8
Total	165	100	256	100

Πίνακας 7: Το κοινωνικό – Γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε περισσότερο ολοκληρωμένα το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών που παρατηρήσαμε, αναλύσαμε και ποιοτικά τις δραστηριότητες που καταγράψαμε. Εντοπίσαμε ποιοτικές διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών και το φύλο αλλά παράλληλα παρατηρήσαμε, ότι οι δραστηριότητες των παιδιών συσχετίζονται όχι μόνο με το είδος των υλικών αλλά και σε μερικές περιπτώσεις με στοιχεία της οργάνωσης του χώρου και του εξοπλισμού μέσα στον οποίο εκδηλώθηκαν. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες παρατηρήσεις μας σε σχέση με τα παραπάνω.

Το παράλληλο παιχνίδι συσχετίστηκε κυρίως με τα υλικά χειροτεχνίας και με τα έντυπα υλικά. Αυτό το είδος κοινωνικού παιχνιδιού εκδηλώθηκε σχεδόν αποκλειστικά στο δωμάτιο εικαστικών και στη βιβλιοθήκη. Σε λιγότερες περιπτώσεις εκδηλώθηκε με απλά παιχνίδια – αντικείμενα στους υπόλοιπους χώρους του Κέντρου. Η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του παράλληλου παιχνιδιού μέσα στο δωμάτιο των εικαστικών, το οποίο ήταν εξοπλισμένο με τα υλικά χειροτεχνίας, εξηγείται σε μεγάλο βαθμό τόσο από τη φύση των συγκεκριμένων



υλικών όσο από την διάταξη των τραπεζιών και των καθισμάτων στο χώρο. Σύμφωνα με τον τρόπο που προσδιορίσαμε το παράλληλο παιχνίδι, τα παιδιά «παίζουν ανεξάρτητα, ωστόσο η δραστηριότητά τους τα φέρνει, αν και όχι απαραίτητα, σε απόσταση μικρότερη του ενός μέτρου από τα υπόλοιπα παιδιά και συνήθως χρησιμοποιούν παρόμοια παιχνίδια με των υπολοίπων παιδιών». Η τοποθέτηση των τραπεζιών στο χώρο «δίπλα – δίπλα» και των υλικών επάνω στα τραπέζια ώστε να τα μοιράζονται όλα τα παιδιά από κοινού, προάγει το παράλληλο παιχνίδι καθώς «σηματοδοτεί» στα παιδιά έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, δηλαδή να κάθονται δίπλα – δίπλα και να μοιράζονται από κοινού τα υλικά τους. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στο δωμάτιο της «βιβλιοθήκης» στο οποίο ήταν κατά κύριο λόγο τοποθετημένα τα έντυπα υλικά του Κέντρου. Εκεί τα παιδιά κάθονταν δίπλα – δίπλα σε καρέκλες και ξύλινα κιβώτια - κουτιά που ήταν τοποθετημένα δίπλα στους τοίχους για να απασχοληθούν με κάποιο περιοδικό ή βιβλίο. Βέβαια στο δωμάτιο αυτό τα παιδιά είχαν την επιλογή να πάρουν κάποιο μαξιλάρι και να καθίσουν απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά, δυνατότητα που φαίνεται ότι αξιοποίησαν, όπως παρατηρούμε και από το υψηλό ποσοστό χρήσης των εντύπων υλικών σε μοναχικό πλαίσιο. Και στις δύο περιπτώσεις (βιβλιοθήκη – δωμάτιο εικαστικών), ο μικρός χώρος, η διάταξη των επίπλων σε αυτούς αλλήλ και η φύση των υλικών, ιδιαίτερα τα υλικά χειροτεχνίας, φαίνεται ότι επέδρασαν σημαντικά στο κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού τους.

Το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι ήταν το δεύτερο συχνότερο είδος παιχνιδιού για τα παιδιά πέντε ετών. Επέλεξαν για αυτό το είδος παιχνιδιού δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, όπως πάζλ και ένα παιχνίδι που έχει ως στόχο την κατασκευή του ανθρώπινων φιγούρων με διαφορετικά κομμάτια (mix max). Το είδος αυτό παιχνιδιού εκδηλώθηκε κυρίως στο μεγάλο δωμάτιο με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα. Τα παιδιά επτά ετών επίσης είχαν ως δεύτερη συχνότερη επιλογή το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι. Χρησιμοποιούσαν επίσης τα πάζλ αλλήλ διέφεραν από την μικρότερη ηλικιακή ομάδα στο γεγονός ότι σε κάποιες, λίγες, περιπτώσεις χρησιμοποίησαν και υλικά χειροτεχνίας για να δημιουργήσουν ένα ομαδικό κολλάζ μέσα στο δωμάτιο χειροτεχνίας. Επιπλέον σε μια περίπτωση δημιούργησαν κατασκευές για να τις εντάξουν στη συνέχεια σε άλλου τύπου δραστηριότητες (κατασκεύασαν φιγούρες για θέατρο σκιών). Τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι οποίες δείχνουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης προσανατολισμένο σε κάποιο μελλοντικό στόχο, δεν παρατηρήσαμε στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα.

Τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ήταν η κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών επτά ετών. Χρησιμοποίησαν κυρίως επιτραπέζια παιχνίδια αλλήλ και παιχνίδια για κινητικές δραστηριότητες (το λαστιχάκι και το twister) και απλά παιχνίδια αντικείμενα, όπως είναι τα μπαλάκια. Το είδος αυτό του παιχνιδιού εκδηλώθηκε σε όλα τα δωμάτια αλλήλ τα παιδιά επτά ετών έδειξαν ιδιαίτερη

προτίμηση στο μεγάλο δωμάτιο του Κέντρου με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Τα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ήταν η τρίτη συχνότερη επιλογή για την ομάδα των πέντε ετών. Χρησιμοποίησαν κυρίως εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα, για παράδειγμα επιτραπέζια με ζάρια και τόμπολες ενώ σε μερικές περιπτώσεις έπαιζαν με το σκάκι με τη βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών καθώς επίσης και με απλά παιχνίδια – αντικείμενα και με αντικείμενα από το χώρο του Κέντρου, όπως μπαλάκια ή καρέκλες, τα οποία ενέτασσαν σε σενάρια παιχνιδιού με κανόνες. Επιπλέον και τα παιδιά αυτά χρησιμοποίησαν παιχνίδια για κινητικές δραστηριότητες, όπως το twister και το λαστιχάκι. Στα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες φαίνεται να υπάρχει και η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες με εμφανή υπεροχή των μεγαλύτερων παιδιών σε συχνότητα εμπλοκής σε αυτό το είδος παιχνιδιού. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού παρατηρήσαμε και διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την επιλογή σε συγκεκριμένα παιχνίδια – αντικείμενα. Τα κορίτσια επέλεξαν το λαστιχάκι για να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι με το λάστιχο ενώ τα αγόρια επέλεξαν κυρίως επιτραπέζια παιχνίδια ή παιχνίδια με το μπαλάκι. Το twister χρησιμοποιήθηκε και από τα δύο φύλα και μάλιστα σε αυτή την περίπτωση παρατηρήσαμε μεικτές ομάδες ως προς το φύλο.

Το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι ήταν η τέταρτη συχνότερη επιλογή των παιδιών πέντε ετών. Και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν σε αυτόν τον τύπο παιχνιδιού απλά παιχνίδια αντικείμενα, όπως μπαλάκια και αντικείμενα από τον εξοπλισμό του κέντρου, π.χ. μαξιλάρια και καρέκλες. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτέλεσαν κυρίως χαρακτηριστικό των αγοριών. Για παράδειγμα πετούσαν μπαλάκια και μαξιλάρια το ένα στο άλλο ή έσπρωχναν παιδιά πάνω σε καρέκλες χρησιμοποιώντας αυτές ως καρότσια. Χαρακτηριστικό είναι, ότι τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν πολύ χαμηλό ποσοστό σε αυτό το είδος παιχνιδιού και γενικότερα σε όλες τις κατηγορίες λειτουργικού παιχνιδιού.

Στο μοναχικό – λειτουργικό παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποίησαν διάφορα παιχνίδια – αντικείμενα και υλικά από όλες τις κατηγορίες, όπως στεφάνια, ένα π्लाστικό άλογο με κινούμενα μέρη το οποίο άρεσε στα παιδιά να το κουνάνε απότομα με τα χέρια τους προκειμένου να ακούν τον ήχο που έκανε, ακόμα και εκπαιδευτικά παιχνίδια σε κάποιες περιπτώσεις, τα οποία χρησιμοποιούσαν με τρόπο διαφορετικό από την προτεινόμενη χρήση τους. Για παράδειγμα κουνούσαν ένα κουτί από επιτραπέζιο προκειμένου να ακούν τον ήχο από τα κομμάτια μέσα σε αυτό. Και σε αυτή την περίπτωση παιχνιδιού τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν πολύ χαμηλό ποσοστό. Αυτό το είδος παιχνιδιού εκδηλώθηκε κυρίως στο δωμάτιο της βιβλιοθήκης και στο δωμάτιο με τα υλικά ψυχοκινητικής.

### **Συμπεράσματα και προτάσεις**

Από την παρούσα μελέτη προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία ενισχύουν

προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το είδος παιχνιδιών – αντικειμένων και χαρακτηριστικά του χώρου, επιδρούν στο γνωστικό και στο κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού των παιδιών. Η χρήση ενός μοντέλου παρατήρησης σαν αυτό που χρησιμοποιήσαμε μπορεί να αποτελέσει έναν χρήσιμο οδηγό για κάποιον εκπαιδευτικό προκειμένου να διερευνήσει το παιχνίδι που εκδηλώνουν τα παιδιά της τάξης του σε σχέση με τις γωνιές και το παιδαγωγικό υλικό.

Στη δική μας περίπτωση παρατηρήσαμε ότι τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων μπορούν να προάγουν συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού. Συνεπώς ο εμπλουτισμός ενός χώρου με επιλεγμένες κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων μπορεί να διαμορφώνει σε ένα βαθμό και τα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνονται μέσα σε αυτόν τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό περιεχόμενο. Το γεγονός μάλιστα ότι τα παιδιά δεν ενεπλάκησαν στο συγκεκριμένο Κέντρο σε δραματικό παιχνίδι σε σημαντικό βαθμό, πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς εξοπλισμού για δραματικό παιχνίδι. Τα υπάρχοντα υλικά ήταν επιπλέον διασκορπισμένα σε τρεις από τους τέσσερις χώρους του Κέντρου ανάμεσα στα υπόλοιπα παιχνίδια - αντικείμενα.

Η Μέλλη (1994) σε μια επισκόπηση ερευνών με τις οποίες διερευνά τους παράγοντες που επιδρούν στη συχνότητα του δραματικού παιχνιδιού παραθέτει αποτελέσματα που δείχνουν, ότι το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων επιδρά σημαντικά και με πολλούς τρόπους στο βαθμό που εκδηλώνεται το δραματικό παιχνίδι σε έναν χώρο. Η δημιουργία θεματικών γωνιών με το αντίστοιχο υποστηρικτικό υλικό, για παράδειγμα, φαίνεται, ότι επιδρά θετικά στην αύξηση του δραματικού παιχνιδιού ενώ η παρουσία παιχνιδιών – αντικειμένων που μπορούν να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά στο δραματικό παιχνίδι (π.χ. τα παζλ και τα υλικά χειροτεχνίας) μπορεί να επιδρά αρνητικά. Μια ιδέα θα ήταν να εξοπλιστεί το Κέντρο με περισσότερα παιχνίδια δραματοποίησης και να δημιουργηθούν ειδικές γωνιές, όπου θα ήταν συγκεντρωμένα υλικά τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ποικιλία θεμάτων για δραματικό παιχνίδι.

Από την άλλη πλευρά δύο σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη στην επιλογή του είδους των υλικών με τα οποία μπορούμε να εξοπλίσουμε έναν χώρο για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις δυνατότητες και στις επιθυμίες τους είναι το επίπεδο ανάπτυξής τους αλλιώς και το γεγονός ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εμφανίζουν σε αρκετές περιπτώσεις διαφορετικές προτιμήσεις στα παιχνίδια – αντικείμενα. Παρατηρήσαμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ενεπλάκησαν σε περισσότερα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες ενώ τα μικρότερα σε περισσότερο παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι. Παρόλα αυτά και τα μεγαλύτερα παιδιά συμμετείχαν σημαντικά σε δημιουργικό παιχνίδι αντανakλώντας μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερο σύνθετο τρόπο σκέψης αλλιώς και τα μικρότερα ενεπλάκησαν σε παιχνίδια με κανόνες επιλέγοντας όμως αυτά τα παιχνίδια

– αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους ως προς το βαθμό των δεξιοτήτων που απαιτούσε η χρήση τους. Τα «ανοιχτά» υλικά, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικιλία πηλασιών και ο εμπλουτισμός του χώρου με πλήθος από δομημένο υλικό ακόμα και από μια κατηγορία αληθιά με διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας, μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες παιδιών κάθε επιπέδου ανάπτυξης τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Επιπλέον ο εμπλουτισμός με «ουδέτερου χαρακτήρα» παιχνίδια, παράλληλα με αυτά που εκφράζουν στερεότυπα, μπορεί να συμβάλει αφενός στο να γίνεται ο χώρος παιχνιδιού επιθυμητός τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια αφετέρου μπορεί να προάγει και τη δημιουργία μεικτών ομάδων παιχνιδιού ως προς το φύλο.

### Βιβλιογραφία

- Bloch M., Pellegrini A. 1989, «Ways of looking at children, context, and play» in The ecological context of children's play, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- Hanline F. M., 1999, Developing a preschool play – based curriculum, International Journal of Disability, Development and Education, 46, p. p 289-305.
- Harper L. & Huie K., 1998, Free Use of Space by Preschoolers from Diverse Backgrounds: Factors Influencing Activity Choices, Merrill Palmer Quarterly, 44, p.p. 423-446.
- Johnson J, Christie J, Wardle F. , 2005, Play development, and early education, Pearson Inc., USA.
- Mellou E., 1994, Factors which affect the frequency of Dramatic Play, Early Child Development and Care, 101, p.p. 59-70.
- Parten, M. B., 1932, Social Participation Among Preschool Children, Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, p. p. 243-269.
- Pellegrini A. , 1985, Social - Cognitive Aspects Of Children's Play : The Effects of Age, Gender, and Activity Centers, Journal Of Applied Developmental Psychology, 6, 129-140.
- Pellegrini A. & Smith P. , 1998, The development of play during childhood: Forms and possible functions, Child psychology & psychiatry review, 3, p. p . 51 – 57.
- Rubin, K. H., Maioni, T.L. & Hornung M., 1976, Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited, Child Development, 47, σσ. 414-419.
- Rubin, K. H. , Watson, K., & Jambor, T., 1978, Free play behaviors in preschool and kindergarten children, Child Development, 49, p. p 534-536.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., Vandenberg, B., 1983, «Play», in Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development, 4 , New York: John Wiley & Sons.
- Rubin K. H., 2001, THE PLAY OBSERVATION SCALE - POS, <http://www.rubin-lab.umd.edu> .
- Smilansky, S., 1968, Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children, John Wiley & sons inc..

---

## Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Γιώργος Γρόλλιος

Αναπληρωτής Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

grol@eled.auth.gr

Τάσος Λιάμπας

Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

aliabas@eled.auth.gr

**Περίληψη:** Στην εργασία παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις δείγματος δασκάλων που είναι διδάσκοντες σε Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του νομού Θεσσαλονίκης για το θεσμό που υπηρετούν. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με τυποποιημένες ανοικτού τύπου συνεντεύξεις, όπου οι δάσκαλοι εκφράζουν τις απόψεις τους για τον συγκεκριμένο τύπο σχολείου σε σχέση με: α) την κούραση των μαθητών β) την παιδαγωγική σχέση γ) τη διαμόρφωση της διδασκαλίας δ) τις σχέσεις δασκάλων – εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ε) την ύπαρξη υλικοτεχνικών υποδομών ζ) τη διαμόρφωση της απογευματινής ζώνης του ολοήμερου σχολείου η) το σκοπό του θ) την αντιμετώπισή του από τους γονείς των μαθητών τους.

Η λειτουργία των 800 δημοτικών σχολείων με νέο, διευρυμένο ωράριο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011 τα οποία ονομάστηκαν Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (εφεξής σχολεία διευρυμένου ωραρίου) παρουσιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ως ένα σημαντικό βήμα στην κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Το βασικό επιχείρημα του Υπουργείου για να δικαιολογήσει την καθιέρωσή τους ήταν η «αποτυχία» του Ολοήμερου σχολείου το οποίο είχε θεσμοθετηθεί από το 1997, καθώς «δημιούργησε προβλήματα και δεν έπεισε την ελληνική οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα για τον παιδαγωγικό/ εκπαιδευτικό του ρόλο». Σύμφωνα με το Υπουργείο, η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας συχνά δεν ολοκληρωνόταν στο ολοήμερο σχολείο, ενώ η διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων δεν εκλαμβανόταν ως εμπλουτισμός των γνώσεων των παιδιών αλλά ως απλή απασχόλησή τους, με αποτέλεσμα να μην αποτελέσει ένα «σύγχρονο αναβαθμισμένο σχολείο» και να μην περιορίσει την «παραπαιδεία», αν και παρείχε ανάλογες δραστηριότητες στο πρόγραμμά του.

Πάντα σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η καθιέρωση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου δεν αποσκοπεί μόνο «στην άμεση άμβλιυνση των μεγάλων προβλημάτων και δυσλειτουργιών του δημοτικού σχολείου, που ταλαιπωρούν

μαθητές και γονείς» αλλή και «συμβάλλει στη σταδιακή μετατροπή του σημερινού σχολείου στο Νέο Σχολείο, που είναι ο απώτερος στόχος της συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Με το διευρυμένο πρόγραμμα τα μαθήματα ολοκληρώνονται στις 14.00, πράγμα που συνεπάγεται αύξηση κατά δέκα ώρες διδασκαλίας στις Α και Β τάξεις, κατά πέντε ώρες στις Γ και Δ τάξεις και κατά τρεις ώρες στις Ε και ΣΤ τάξεις. Αυτή η αύξηση των συνολικών ωρών διδασκαλίας σε 35 για όλες τις τάξεις συνεπάγεται αύξηση των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας και των μαθηματικών, εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών στις Α και Β και αύξηση των ωρών διδασκαλίας του στις υπόλοιπες τάξεις, εισαγωγή του μαθήματος των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε όλες τις τάξεις, αύξηση των ωρών του μαθήματος της μουσικής στις Α και Β τάξεις και διδασκαλία του από εκπαιδευτικό ειδικότητας, εισαγωγή του μαθήματος της θεατρικής αγωγής σε όλες τις τάξεις και διδασκαλία του από εκπαιδευτικό ειδικότητας και αύξηση των ωρών διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Μετά τις 14.00, τα μαθήματα δεν είναι υποχρεωτικά, διαρκούν δέκα ώρες εβδομαδιαίως και περιλαμβάνουν αθλητισμό, θεατρική αγωγή, πληροφορική, αγγλικά, μουσική, δεύτερη ξένη γλώσσα, εικαστικά και πέντε ώρες προετοιμασίας για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας<sup>1</sup>.

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων δασκάλων οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Βασίζεται σε εμπειρικό υλικό 23 τυποποιημένων ανοικτού τύπου συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2010-2011 με δασκάλους<sup>2</sup> που διδάσκουν σε 11 σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία από ένα σύνολο 105 αντίστοιχων δημοτικών σχολείων τα οποία λειτούργουν τόσο στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης όσο και στην ύπαιθρο του νομού. Ακολούθως, το δείγμα συγκροτήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία από τον πληθυσμό των δασκάλων των συγκεκριμένων σχολείων που ήταν διατεθειμένοι να δώσουν συνέντευξη και οι οποίοι δίδασκαν στις εξής τάξεις: 7 στην Α, 2 στη Β, 2 στη Γ, 2 στη Δ, 2 στην Ε και 8 στη Στ. Οι ανοικτές ερωτήσεις για το βασικό σώμα της συνέντευξης προσδιορίστηκαν ύστερα από πρόδρομες συζητήσεις με 8 δασκάλους οι οποίοι δίδασκαν σε αντίστοιχα σχολεία και εντοπίστηκαν με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Από τις πρώτες συζητήσεις, ακόμη, παρουσιάστηκε κορεσμός στα ζητήματα που αναφέρονταν οι δάσκαλοι και τα οποία οδήγησαν στη διαμόρφωση οκτώ ερωτημάτων που αφορούσαν αφενός τις απόψεις τους για την επίδραση του σχολείου διευρυμένου ωραρίου α) στην κούραση των μαθητών, β) στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλων – μαθητών, γ) στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, δ) στις σχέσεις δασκάλων – εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ε) στην ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ζ) στη διαμόρφωση της απογευματινής ζωής του

<sup>1</sup> Βλ. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010.

<sup>2</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο δάσκαλοι για λόγους συντομίας, αφού πρόκειται, στην πραγματικότητα, για δασκάλους και δασκάλες.

ολοήμερου σχολείου και αφετέρου τις απόψεις τους για το σκοπό του σχολείου διευρυμένου ωραρίου και για το πώς το αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών. Με βάση αυτά τα ερωτήματα προέκυψαν οι αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες της ανάλυσης, με τη διαφορά ότι οι απαντήσεις των δασκάλων μας οδήγησαν να αντικαταστήσουμε τη θεματική κατηγορία «επίδραση του σχολείου διευρυμένου ωραρίου στη διαμόρφωση της διδασκαλίας» με τη θεματική κατηγορία «ικανοποίηση των δασκάλων από τη διδασκαλία τους στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου», αφού οι αναφορές τους στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, εκτός εκείνων που αναφέρονταν στην ικανοποίησή τους από αυτήν, μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε άλλες κατηγορίες.

### **Αποτελέσματα**

Σχεδόν το σύνολο των δασκάλων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ17, Δ18, Δ20, Δ22, Δ23) διαπιστώνουν ότι με το νέο ωράριο οι μαθητές κουράζονται, χρησιμοποιώντας ορισμένες φορές δραματικές φράσεις, όπως «τα παιδιά φεύγανε κατάκοπα» (Δ2), «διαλύονται τελείως» (Δ14), «κινδυνεύουν να πάθουν ιδρυματισμό» (Δ15). Πιο συγκεκριμένα, για να τεκμηριώσουν αυτή τη διαπίστωση, οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι οι μαθητές ρωτούν συχνά αν το κουδούνι που χτυπά είναι το τελευταίο ή το προτελευταίο (Δ1), πόσα διαλείμματα έχουν (Δ6), τι ώρα σχολήανε, διαμαρτύρονται γιατί πεινούν και θέλουν να σταματήσουν το μάθημα (Δ14), «το μάτι τους είναι στο ρολόι» (Δ7), δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο μάθημα των τελευταίων ωρών (έκτη και έβδομη), ιδίως όταν αυτό είναι «βασικό μάθημα» (γλώσσα, μαθηματικά) μετά την παρεμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Δ3, Δ6, Δ9, Δ11, Δ18, Δ20). Η διαπίστωση της κούρασης από ένα δάσκαλο γίνεται και με την ιδιότητά του ως γονέα παιδιού πρώτης τάξης, το οποίο δεν ήθελε να πάει σχολείο, σε αντίθεση με την περίοδο της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο (Δ10).

Ορισμένοι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι η κούραση συνεπάγεται ότι οι μαθητές έχουν μειωμένη επίδοση σε σχέση με τις πρώτες ώρες, είναι αναστατωμένοι, έχουν υπερένταση και δεν πειθαρχούν (Δ4, Δ14, Δ20, Δ21, Δ23), δεν θέλουν να διαβάσουν «ούτε ένα παραμύθι στο σπίτι» (Δ14). Άλλοι υπογραμμίζουν ότι η μείωση των επιδόσεων εμφανίζεται κυρίως στα παιδιά που είτε δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι και ανήκουν στην κατηγορία των «αδύναμων», λιγότερο μελετηρών μαθητών (Δ10, Δ12) είτε ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών με «ειδικά μαθησιακά προβλήματα» (Δ13), ενώ μόνο ένας δάσκαλος θεωρεί ότι οι «ηлегόμενοι κακοί μαθητές» ωφελούνται γιατί έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθημα (Δ11). Άλλοι παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με δύο δασκάλους, συμβάλλουν στη μείωση των επιδόσεων είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών (Δ6) και η δυσκολία των εγχειριδίων (Δ14). Επίσης, αναφέρεται αύξηση των κρουσμάτων βίας, της επιθετικότητας και των σοβαρών ατυχημάτων που αποδίδονται στην κούραση και στην καθήλωση στο θρανίο για πολλές ώρες (Δ13, Δ15).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι δύο δάσκαλοι που δεν θεωρούν ότι εμφανίζεται

«ιδιαιτέρη κούραση» των μαθητών (Δ5, Δ19) διδάσκουν σε μεγάλη τάξη (ΣΤ), αλλά και ότι ο ένας από αυτούς δηλώνει ότι είναι φανερό η κούραση των μαθητών των μικρών τάξεων (Δ5). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας δάσκαλος θεωρεί ότι από τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου θα αποφοιτήσει «μια γενιά παιδιών η οποία θα υποφέρει από χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Διάσπασης Προσοχής», τονίζοντας ότι αυτό που περιγράφεται ως κούραση είναι η πολυδιάσπαση των μαθητών λόγω της εναλλαγής δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, «είναι όπως αισθάνεσαι μετά από δύο ώρες ζάπινγκ» (Δ8).

Όσον αφορά την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές, το σύνολο σχεδόν των δασκάλων αναγνωρίζουν ότι έχει αλλιάξει στο πλαίσιο των σχολείων διευρυμένου ωραρίου (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ17, Δ19, Δ20, Δ21, Δ22, Δ23). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι έχουν συρρικνωθεί οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους διότι έχει μειωθεί ο χρόνος επαφής τους μέσω της αφαίρεσης: α) ωρών από την ευέλικτη ζώνη, β) ωρών στις οποίες αναπτύσσονται στενές σχέσεις δασκάλων – μαθητών που τώρα έχουν ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αλλά και εξαιτίας της παρεμβολής των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων στις οποίες εφαρμόζονται άλλες παιδαγωγικές πρακτικές. Στις ώρες που τους έχουν αφαιρεθεί, οι δάσκαλοι μπορούσαν να παίξουν με τα παιδιά (Δ3, Δ6, Δ12), να επικοινωνήσουν και να εργαστούν μαζί τους (Δ4, Δ5, Δ19, Δ23), να διευθετήσουν προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Δ5), να συζητήσουν θέματα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (Δ5), να εκφράσουν έντονα συναισθήματα, να συζητήσουν προβλήματα είτε με πρωτοβουλία των μαθητών είτε με δική τους (Δ3, Δ4, Δ12, Δ14), να προσεγγίσουν ζητήματα της τέχνης, να προσεγγίσουν διαφορετικά τη γνώση (Δ7), να χαλαρώσουν (Δ7, Δ9), να εκτιμήσουν όλες τις ικανότητες των παιδιών (Δ22), να διαπλάσουν το χαρακτήρα τους (Δ10) και να υλοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες τα ευχαριστούσαν και τα διασκεδάζαν (Δ21). Οι δάσκαλοι όταν συνδυάζουν τις προηγούμενες επιπτώσεις με τη μεγάλης έκτασης διδακτέα ύλη και το βαθμό δυσκολίας της (Δ9, Δ13, Δ17), καθώς και με την πίεση της μετάβασης στο γυμνάσιο (Δ3), εξηγούν την επιλογή των συντηρητικών παιδαγωγικών πρακτικών στις οποίες καταφεύγουν. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις, όπως «μάθημα, μπαίνουμε και τους βομβαρδίζουμε συνέχεια» (Δ3), [το σχολείο γίνεται] «λίγο ως πολύ εργοστάσιο» (Δ7), [ο δάσκαλος] «μπαίνει μόνο για να μεταφέρει γνώσεις και να απαιτεί την απόλυτη πειθαρχία, την απόλυτη συμμετοχή, την απόλυτη παρακολούθηση, την απόλυτη συνέπεια, συνεπώς είναι αυστηρός με τα παιδιά» (Δ9). Μάλιστα, ένας δάσκαλος υπογραμμίζει ότι η συνεχής εναλλαγή διδασκόντων και τα πολλά διακριτά αντικείμενα κάνουν ακόμα πιο δύσκολο για τα παιδιά των «στερημένων οικονομικά και μορφωτικά στρωμάτων» να προσπελάσουν τη διδακτέα ύλη και αναδεικνύει την ανάγκη ο δάσκαλος να μπορεί να τροποποιήσει το πρόγραμμα της τάξης ανάλογα με τους στόχους του και το ρυθμό της τάξης (Δ7), άποψη την οποία υποστηρίζει και



ένας άλλος δάσκαλος που τονίζει ότι αυτό δεν είναι, πλέον, δυνατό στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου με αποτέλεσμα το πρόγραμμα να γίνεται πιο αυστηρό και πιεστικό (Δ17).

Επίσης, δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι η συχνή εναλλαγή διδασκόντων δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά που χρειάζονται ένα πρόσωπο αναφοράς (Δ2, Δ5, Δ20). Αυτό, σύμφωνα με ένα δάσκαλο, δεν ισχύει για τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, σε αντίθεση, όμως, με τα μικρότερα που «είναι αποπροσανατολισμένα και ψάχνουν να βρουν να ακουμπήσουν σ' όποιον δάσκαλο υπάρχει, όχι στις ειδικότητες αλλά σε όποιον δάσκαλο βρουν να περιφέρεται» (Δ5). Η εξουσία την οποία διέθετε ο δάσκαλος έχει περιοριστεί, πράγμα που αντιλαμβάνονται τα παιδιά με αποτέλεσμα τη διατάραξη της πειθαρχίας –ο ρόλος του δασκάλου αρχίζει να μοιάζει με το ρόλο του φιλόλογου στο γυμνάσιο (Δ11) και ο δάσκαλος παύει να αποτελεί πρότυπο (Δ10). Ένας δάσκαλος, μάλιστα, δηλώνει πως το γεγονός ότι δεν αποτελεί, πλέον, σημείο αναφοράς για τους μαθητές του παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών, διότι ο δάσκαλος ξέρει τι ανάγκες έχει κάθε μαθητής και ο μαθητής ξέρει ότι ο δάσκαλος θα είναι δίπλα του και θα προλάβει οποιαδήποτε ακραία συμπεριφορά –αυτό, όμως, δεν γίνεται σήμερα (Δ14). Μόνο ένας δάσκαλος αναφέρει ότι μπορεί να βρει χρόνο για να οικοδομήσει «μια συναισθηματική σχέση με τα παιδιά», θεωρώντας ότι εκείνο που περιορίζει τις δυνατότητες διαπαιδαγώγησης είναι η εντατικοποίηση την οποία έφεραν τα νέα βιβλία, αφαιρώντας τις βιωματικές δραστηριότητες και δημιουργώντας του άγχος (Δ18).

Σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι (εκτός του Δ23) που κάνουν σχετικές αναφορές δηλώνουν ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν πως έχουν την αίσθηση ότι χειροτερεύει η ποιότητα της εργασίας τους (Δ2, Δ11), ότι γίνεται πιο αυτοματοποιημένη (Δ15), κουράζονται και δεν αποδίδουν όσο μπορούν με αποτέλεσμα να νοιώθουν ενοχές (Δ4, Δ11, Δ12, Δ17, Δ19), αισθάνονται ότι δεν προλαβαίνουν (Δ5, Δ8, Δ10, Δ11) και δεν ολοκληρώνουν το έργο τους (Δ11, Δ17), νοιώθουν στενοχωρημένοι, αποκαρδιωμένοι και απογοητευμένοι (Δ8), αυξάνεται η ανασφάλειά τους γιατί δεν δημιουργούν, δεν λειτουργούν μόνοι τους, εκτελούν και τελικά μεταφέρουν τις ευθύνες στα παιδιά και στους γονείς (Δ22), νοιώθουν αποξενωμένοι από τα παιδιά (Δ10), αισθάνονται ότι χάνεται η έννοια του συναδέλφου γιατί οι διδάσκοντες στο σχολείο χωρίζονται σε «κλίκες» δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Δ11), θεωρούν ότι έχουν γίνει δυσάρεστοι για τα παιδιά (Δ15), αυξάνεται το άγχος τους (Δ19) και έχουν την αίσθηση της απώλειας, όπως αυτή εκφράζεται με χαρακτηριστικό τρόπο στα λόγια ενός δασκάλου ο οποίος δηλώνει ότι θέλει να κατακτήσει ξανά τον εαυτό του που έχασε, να θεωρεί και τα 26 παιδιά της τάξης δικά του, να νοιώθει ότι «πέτυχα αυτό με τους μαθητές μου κι αυτό με ολοκλήρωσε, πλέον αυτό νιώθω να το χάνω» (Δ11).

Όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι περισσότεροι δάσκαλοι

αναφέρουν ότι οι συνεργασίες μαζί τους είναι περιστασιακές και δυσχεραίνονται (Δ2, Δ3, Δ4, Δ7, Δ8, Δ10, Δ12, Δ13, Δ15, Δ17, Δ20, Δ21, Δ22) επειδή τα αντικείμενα διδασκαλίας δεν συνδέονται (Δ2, Δ4, Δ7, Δ12, Δ15, Δ20), υπάρχουν ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (Δ3), είναι πρακτικά αδύνατο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να γνωρίζουν τα αναλυτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων (Δ7), δεν πληρώνονται και δεν τους δίνουν πρόγραμμα παρά μόνο «δύο σελίδες για εκμάθηση δεξιοτήτων» (Δ8), είναι ωρομίσθιοι και έχουν άλλο φόρτο εργασίας διδάσκοντας σε τρία σχολεία με αποτέλεσμα να μη θέλουν να αναλάβουν υπηρεσίες και να συμμετέχουν σε απογευματινές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (Δ13, Δ20) και δεν υπάρχει πλάνο και χρόνος για συνεργασία (Δ10, Δ20, Δ21, Δ22). Δύο δάσκαλοι αναφέρουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία (Δ6, Δ11) και δύο άλλοι υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις δασκάλων – εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι άριστες (Δ1) και οι δάσκαλοι «παίρνουμε ιδέες» από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Δ23).

Οι περισσότεροι δάσκαλοι διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση (Δ1, Δ2, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ16, Δ17, Δ18, Δ21, Δ23), προφανώς λόγω των σπουδών τους στις οποίες ασχολούνται με το επιστημονικό αντικείμενό τους με ελάχιστα παιδαγωγικά μαθήματα επιλογής, απλώς για να δικαιολογήσουν «ότι κάναμε και παιδαγωγικά» (Δ11). Πιο συγκεκριμένα, τεκμηριώνουν την έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης με βάση το ότι «εφαρμόζουν πράγματα» που αρμόζουν σε άλλο πλαίσιο σπουδών (Δ1), δεν μπορούν να διαχειριστούν το ζήτημα της πειθαρχίας (Δ2, Δ23), δεν γνωρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάξουν, ενώ όσοι έχουν διατεθεί από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο διαφορετικό πλαίσιο σκοπών και αναγκών της πρώτης βαθμίδας, δεν μπορούν ούτε το λεξιλόγιό τους να προσαρμόσουν (Δ8), έχουν «γυμνασιακή τακτική» για την αντιμετώπιση των παιδιών (Δ15), δεν γνωρίζουν τις ανάγκες των μικρών τάξεων αφού, για παράδειγμα, προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά της πρώτης τάξης το αγγλικό αλφάβητο όταν αυτά δεν ξέρουν ακόμα πώς να πιάσουν το μολύβι και να γράψουν ένα ελληνικό γράμμα, δημιουργώντας τους σοβαρά προβλήματα (Δ10, Δ12), έχουν συνηθίσει σε άλλους κανόνες, επιβάλλουν άλλες ποινές –όπως οι αποβολές– από τους δασκάλους, ισχυρίζονται ότι οι δάσκαλοι έχουν δώσει πολλή ελευθερία στους μαθητές αντιλαμβανόμενοι διαφορετικά την έννοια της δημοκρατίας (Δ11), δεν αφήνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν στα εικαστικά με αποτέλεσμα να χάνεται η έκφραση και η απόλαυση και εκλαμβάνουν την αντίδραση των παιδιών σαν επανάσταση (Δ13, Δ14), αντιμετωπίζουν τα παιδιά πολύ ελαστικά ή πολύ σκληρά (Δ16), δεν βοηθούν τα παιδιά να ηρεμήσουν, να εκτονωθούν και να ενδιαφερθούν για το αντικείμενο διδασκαλίας τους (Δ17) και δεν έχουν ουσιαστική σχέση μαζί τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μη δημιουργούν κάτι σε μαθήματα όπως τα εικαστικά και η θεατρική αγωγή (Δ20). Μόνο τρεις δάσκαλοι διαφοροποιούνται, αναφέροντας

ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των εικαστικών και της θεατρικής αγωγής που διδάσκουν στο σχολείο τους είναι «εξαιρετικές» και «δουλεύουν με βάση το ηλικιακό επίπεδο» (Δ18) ή έχουν παιδαγωγική κατάρτιση (Δ22) ή έχει [η μουσικός] παιδαγωγικές αρχές (Δ9). Όμως, είναι φανερό ότι πρόκειται για εξαιρέσεις αφού ο πρώτος δηλώνει ότι σε άλλα σχολεία οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων βαθμολογούν ή συμπεριφέρονται σα να είναι στο γυμνάσιο (Δ18), ο δεύτερος τονίζει ότι αυτό που συμβαίνει έρχεται σε αντίθεση με άλλα σχολεία (Δ22) και ο τρίτος αναφέρεται αποκλειστικά σε μία εκπαιδευτικό ειδικότητας (Δ9). Επίσης, ένας δάσκαλος υποστηρίζει ότι η είσοδος των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων επιβαρύνει τα παιδιά που είναι ανυπεράσπιστα και ότι με την ίδια λογική θα έπρεπε να διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μαθηματικοί και φυσικοί, κάτι το οποίο θεωρεί απαράδεκτο (Δ14).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι δάσκαλοι διαφωνούν με τη διδασκαλία της χρήσης των υπολογιστών από εκπαιδευτικούς πληροφορικής διότι πρέπει να χρησιμοποιούνται ως εργαλείο, πράγμα που μπορεί να κάνει η νέα γενιά των δασκάλων (Δ1, Δ22), η διδασκαλία δεξιοτήτων δεν αποτελεί γνώση (Δ8), δεν είναι απαραίτητη στις δύο πρώτες τάξεις γιατί οδηγεί στην καθήλωση των παιδιών μπροστά σε μια οθόνη (Δ9) και θα έπρεπε οι δάσκαλοι να βοηθούν τα παιδιά να ψάχνουν πληροφορίες για να εξοικειωθούν με τους υπολογιστές (Δ17).

Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, οι περισσότεροι δάσκαλοι διαπιστώνουν ότι δεν αντιστοιχεί στις ανάγκες των σχολείων διευρυμένου ωραρίου (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ15, Δ17, Δ19, Δ20, Δ23). Αναφέρουν, ειδικότερα, την έλλειψη χώρων για την πραγματοποίηση των μαθημάτων της γυμναστικής (Δ1, Δ4, Δ6), των εικαστικών (Δ5, Δ17), της μουσικής (Δ15), την παλαιότητα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Δ3) ή την έλλειψή τους (Δ12) και την ακαταλληλότητα της αίθουσας πληροφορικής (Δ4, Δ5, Δ6) ή την έλλειψή της (Δ8), την έλλειψη αίθουσας εκδηλώσεων (Δ4) και θεατρικής σκηνής (Δ13, Δ15, Δ19), την έλλειψη υλικών για τη διδασκαλία (Δ6, Δ8, Δ13, Δ23) και βιβλιοθήκης (Δ15, Δ20). Μόνο ένας δάσκαλος λέει ότι υπάρχουν υποδομές, όπως μία αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αλλά τονίζει ότι εργάζεται σε ένα σχολείο τετραετίας χωρίς, όμως, αυλή (Δ7).

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της απογευματινής ζωής των σχολείων διευρυμένου ωραρίου, σχεδόν το σύνολο των δασκάλων διαπιστώνει ότι η καθιέρωση του διευρυμένου ωραρίου έχει διαφοροποιήσει τη λειτουργία της. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η απογευματινή ζωή λειτουργεί κυρίως ως φύλαξη (Δ1, Δ15, Δ16), χωρίς ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά από τα μειονεκτικά στρώματα της κοινωνίας (Δ1), τα παιδιά δεν έχουν την προετοιμασία που χρειάζονται γιατί αυτή έχει συρρικνωθεί σε μία ώρα (Δ2, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ22) και επαναλαμβάνονται δραστηριότητες (εικαστικά, θεατρική αγωγή, πληροφορική, γυμναστική) του πρωινού προγράμματος (Δ4), πράγμα που δεν έχει νόημα (Δ8, Δ19). Τα παιδιά που μένουν στην απογευματινή ζωή φτάνουν ήδη κουρασμένα (Δ2) και κουράζονται ακόμα περισσότερο

από τα άλλα (Δ1, Δ8, Δ9, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ16, Δ17, Δ20), γεγονός το οποίο ορισμένοι δάσκαλοι εκφράζουν με emphaticό τρόπο όπως «εκεί που τα παιδιά γίνονται ράκη είναι στο ολοήμερο» (Δ8), «τα παιδιά είναι ψόφια, ούτε τα μαθήματά τους δεν μπορούν να κάνουν» (Δ12) και «όσα παιδιά μένουν στο ολοήμερο γίνονται πτώματα στην κούραση» (Δ17). Με βάση τις προηγούμενες αναφορές, προκύπτει και η εκτίμηση ότι η λειτουργία της απογευματινής ζώνης αποδυναμώνεται σε σχέση με το προϋπάρχον των σχολείων διευρυμένου ωραρίου ολοήμερο σχολείο (Δ3, Δ4, Δ5, Δ11, Δ12), με την οποία διαφωνεί ένας δάσκαλος με βάση το σκεπτικό ότι «δεν υπάρχει αποδυνάμωση του ολοήμερου σχολείου αν μιλάμε για ένα ενιαίο σχολείο - δεν έχει συγκροτηθεί καλά το σχολείο το οποίο έπρεπε να λειτουργεί από τις 9.00 μέχρι τις 16.00 και να ξέρουμε ότι είμαστε όλοι εδώ πέρα και να ξέρουμε πώς λειτουργεί» (Δ18).

Οι δάσκαλοι, με βάση τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών τους, χωρίζονται σε δύο ομάδες ως προς τις απαντήσεις τους στο ερώτημα πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Σύμφωνα με την πρώτη ομάδα, οι γονείς βλέπουν θετικά το σχολείο διευρυμένου ωραρίου διότι εξυπηρετούνται με αυτό (Δ1, Δ2, Δ17, Δ19, Δ23), τους βοηθάει στο πρόγραμμά τους (Δ3), μαγειρεύουν, ξεκουράζονται, τελειώνουν τις δουλειές τους, «ξεφορτώνονται» τα παιδιά τους για μια ώρα παραπάνω (Δ15), διδάσκονται τα παιδιά τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και αγγλικά (Δ8), βλέπουν το σχολείο σαν χώρο διαμονής των παιδιών και εξυπηρέτησής τους μη δίνοντας προτεραιότητα στη γνώση και στην ψυχολογική φόρτιση των παιδιών όταν δεν έχουν πού να αφήσουν το παιδί τους (Δ9), ξεφορτώνονται τα παιδιά (Δ10), νομίζουν ότι οι δάσκαλοι δουλεύουν περισσότερο (Δ10), πίστεψαν τις εξαγγελίες του Υπουργείου ότι λόγω του επτάωρου τα παιδιά δεν θα είχαν εργασία στο σπίτι –και μένουν έκπληκτοι όταν έχουν (Δ18).

Σύμφωνα με τη δεύτερη ομάδα δασκάλων, οι γονείς διχάζονται ανάμεσα σε αυτούς που αντιμετωπίζουν θετικά το σχολείο διευρυμένου ωραρίου για ορισμένους από τους λόγους οι οποίοι προαναφέρθηκαν και σε εκείνους που το αντιμετωπίζουν αρνητικά (Δ4, Δ6, Δ11, Δ13, Δ14, Δ21), λόγω της κούρασης των παιδιών (Δ6, Δ13, Δ21). Μόνο ένας δάσκαλος αναφέρει ότι το νέο διευρυμένο ωράριο δεν αρέσει στους γονείς γιατί τα παιδιά κουράζονται και δεν μπορούν να διαβάσουν στο σπίτι (Δ12), ενώ ένας δάσκαλος δηλώνει ότι δεν γνωρίζει αν οι γονείς είναι ευχαριστημένοι ή δυσαρεστημένοι, αλλά είναι σίγουρα απαλλογμένοι από το άγχος να πάρουν τα παιδιά πριν τις 14.00 και χρειάζονται χρόνο για να δουν τα όρια και την ουσία του διευρυμένου ωραρίου (Δ7).

Όσον αφορά το σκοπό των σχολείων διευρυμένου ωραρίου, μια ομάδα δασκάλων στέκεται κριτικά απέναντί του, συνδέοντάς τον με ευρείες και στρατηγικού χαρακτήρα ιδεολογικές και κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις. Οι επιδιώξεις αυτές είναι η εμπέδωση της συνήθειας της υποταγής στους μαθητές για την οποία ευθύνη φέρουν και οι δάσκαλοι ως «τελευταίος τροχός

της αμάξης» (Δ14) και η έμφαση που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (Δ1, Δ7). Δάσκαλοι αυτής της ομάδας επισημαίνουν ότι, με βάση τις συγκεκριμένες επιδιώξεις, η κατάκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση συνολικής αντίληψης για τον κόσμο ως σκοποί του σχολείου απαξιώνονται (Δ1, Δ7), ενώ στη θέση τους προωθείται η απόκτηση λειτουργικών πληροφοριών και προσόντων τα οποία θα τίθενται συνεχώς υπό αμφισβήτηση στην αγορά εργασίας (Δ1, Δ2, Δ7).

Μια άλλη ομάδα δασκάλων στέκονται, επίσης, κριτικά απέναντι στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου πιστεύοντας ότι δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν στενές και τακτικού χαρακτήρα πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις. Αυτές είναι η δημιουργία πολιτικών εντυπώσεων (Δ16), η απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων (Δ6, Δ8, Δ11), η εύρεση εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Δ6, Δ10) ή η αξιοποίηση άλλων που «περίσσευαν» από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δ11) και η προμήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών (Δ8), σημειώνοντας είτε ότι ο σκοπός τους δεν θεμελιώνεται στην επιστήμη (Δ8) είτε ότι δεν εξυπηρετείται το «καλό των παιδιών» (Δ10).

Μια τρίτη ομάδα δασκάλων φαίνεται ότι βλέπει θετικά τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου είτε διατυπώνοντας προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία τους, όπως η δημιουργία υποδομών, η μείωση της διδακτέας ύλης, η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας (Δ3, Δ23) και η ρύθμιση του ωρολόγιου προγράμματος ώστε οι δάσκαλοι να διδάσκουν τις πρώτες ώρες (Δ9) είτε κάνοντας λόγο για τις καλές προθέσεις με τις οποίες ξεκίνησε αυτός ο πειραματισμός (Δ12, Δ20) είτε μιλώντας για το σκοπό που θα έπρεπε να έχουν, δηλαδή τα παιδιά να αποκτούν περισσότερες εμπειρίες, το σχολείο να γίνει πιο διασκεδαστικό, να γίνονται όλες οι δραστηριότητες μέσα στο σχολείο (Δ5, Δ23) είτε θεωρώντας ότι αποτελούν μια υπόσχεση για ένα διαθεματικό σχολείο (Δ15). Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι οι δάσκαλοι αυτής της ομάδας αφενός δεν προσδιορίζουν με σαφή τρόπο ποιος είναι κατά την άποψή τους ο σκοπός των νέων σχολείων διευρυμένου ωραρίου και αφετέρου ορισμένοι επισημαίνουν τον πρόχειρο, αποσπασματικό, βιαστικό, χωρίς ουσιαστική χρηματική και υλικότεχνική υποστήριξη (Δ5, Δ20, Δ23) ή λανθασμένο τρόπο (Δ15) με τον οποίο συγκροτήθηκαν, καθώς και το ότι έχουν αρνητικά αποτελέσματα (Δ5).

Τέλος, δύο δάσκαλοι δηλώνουν με ευθύ τρόπο ότι δεν έχουν αντιληφθεί τον πραγματικό σκοπό αυτών των σχολείων (Δ4, Δ17), ενώ ο δεύτερος από αυτούς διαπιστώνει υποβάθμιση του σχολείου εξαιτίας της αγωνίας να διδαχθούν όσο το δυνατό περισσότερα αντικείμενα και ένας άλλος αναρωτιέται αν πρέπει να επιδιώκεται η ευτυχία ή η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με «μια καλοστημένη μηχανή η οποία να βγάζει άτομα που να φαίνεται, στο ενεργητικό τους, ότι έχουν κάνει πολλά» (Δ13).

### Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου καθιερώθηκαν σε μια κοινωνικοπολιτική συγκυρία η οποία χαρακτηρίστηκε από την εφαρμογή του προγράμματος δημοσιονομικής προσαρμογής της χώρας που έγινε γνωστό ως μνημόνιο και συνεπαγόταν τον περιορισμό των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση. Από αυτή την άποψη, ήταν φανερό ότι η καθιέρωσή τους δεν ήταν δυνατό να στηριχτεί στη δημιουργία των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών που απαιτούσε ένα τέτοιο εγχείρημα, πράγμα που, βέβαια, γνώριζε η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Συνεπώς, η καθιέρωσή τους με βάση το προαναφερθέν επιχείρημα της αποτυχίας του ολοήμερου σχολείου το οποίο «δημιούργησε προβλήματα και δεν έπεισε την ελληνική οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα για τον παιδαγωγικό/ εκπαιδευτικό του ρόλο» δεν είναι πειστικό, αφού πρόσφατη συστηματική μελέτη του ολοήμερου σχολείου είχε αναδείξει ως βασική αιτία των προβλημάτων της λειτουργίας του την «έλλειψη και ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, κυρίως ειδικών χώρων»<sup>3</sup>. Μάλιστα, αυτοί ακριβώς οι ειδικοί χώροι ήταν περισσότερο αναγκαίοι στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου λόγω της εισαγωγής της διδασκαλίας νέων μαθημάτων, όπως η θεατρική αγωγή και της χρονικής επέκτασης της διδασκαλίας άλλων, όπως η μουσική και η φυσική αγωγή. Επιπλέον, η διδασκαλία της πληροφορικής σε όλες τις τάξεις, ακόμα και αν δεν απαιτούσε την ύπαρξη ειδικού χώρου, ήταν βέβαιο ότι απαιτούσε σύγχρονο εξοπλισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όσον αφορά το επιχείρημα της μη ολοκλήρωσης της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας για την καθιέρωση του διευρυμένου ωραρίου σε αντικατάσταση του παλιού ολοήμερου, από τη δική μας διερεύνηση των απόψεων δασκάλων οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου προκύπτει ότι στην απογευματινή ζώνη αυτών των σχολείων τα παιδιά δεν έχουν την προετοιμασία που χρειάζονται διότι αυτή έχει συρρικνωθεί σε μία ώρα, αλλά και στην παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας που αναφέρεται στις εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο» δεν επιτεύχθηκε<sup>4</sup>.

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται φανερό ότι η καθιέρωση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου δεν αποσκοπούσε στην άμβλυση των προβλημάτων του ολοήμερου σχολείου, σημαντικές πηλυρές της λειτουργίας του οποίου (προετοιμασία μαθημάτων επόμενης μέρας, ενισχυτική διδασκαλία) αποδυναμώνονται. Μάλλον, η επίκληση των παιδαγωγικών αδυναμιών του ολοήμερου σχολείου χρησίμευσε για τη νομιμοποίηση της πολιτικής επιλογής για σταδιακή μετατροπή του σημερινού σχολείου, μέσω του διευρυμένου ωραρίου, σε ένα Νέο Σχολείο που είναι, όπως προαναφέρθηκε ότι δηλώνει το Υπουργείο, ο «απώτερος στόχος της συνολικής

3 Βλ. Κωνσταντίνου, 2007, σ.83.

4 Βλ. Ανδρουλάκης, κ.ά., σ.52.

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης».

Οι αναφορές των δασκάλων της εργασίας μας σκιαγραφούν όψεις αυτής της επιλογής. Τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου χαρακτηρίζονται από την εντατικοποίηση της διδασκαλίας των μαθητών. Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, συνεπάγεται την αύξηση της κούρασης των μαθητών, που έχει ως αποτελέσματα, σε ορισμένες περιπτώσεις, μείωση των επιδόσεων, προβλήματα απειθαρχίας και κρούσματα επιθετικότητας και βίας. Η εντατικοποίηση της διδασκαλίας δεν φαίνεται να οδηγεί στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών ούτε στην ενίσχυση της συνεργασίας δασκάλων – μαθητών, σε συνδυασμό, μάλιστα, με τη μείωση των αλληλεπιδράσεών τους λόγω της αφαίρεσης ωρών στις οποίες επέκτειναν και εμβάθυναν τις ποικίλες γνωστικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους. Στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου οι δυνατότητες των δασκάλων να συζητήσουν, να αναστοχαστούν και να συνεργαστούν με τους μαθητές τους έχουν μειωθεί και ο παιδαγωγικός ρόλος των δασκάλων συρρικνώνεται.

Η απώλεια σημαντικού μέρους του παιδαγωγικού ρόλου τους σε συνδυασμό με την πίεση που αισθάνονται από την αύξηση της ποσότητας και του βαθμού δυσκολίας κατάκτησης της διδακτέας ύλης των νέων βιβλίων, αυξάνει την έλξη που ασκεί στους δασκάλους η παιδαγωγική του μάντζμεντ<sup>5</sup>. Αρχίζουν να υιοθετούν μια πραγματιστική και εργαλειακή προσέγγιση για τη διδασκαλία<sup>6</sup>, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στη μεταβίβαση γνώσεων.

Έτσι, η λειτουργία του δημοτικού σχολείου από την άποψη των παιδαγωγικών πρακτικών τείνει να προσομοιωθεί με τη λειτουργία του γυμνασίου. Αφού, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, τόσο λόγω των ισχνών δυνατοτήτων που έχουν διδάσκοντας σε διαφορετικά σχολεία, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις συνθήκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και λόγω έλλειψης παιδαγωγικών σπουδών μεταφέρουν κατά κανόνα τις παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες κυριαρχούν εκεί, αλλιώς και οι δάσκαλοι φαίνεται να καταφεύγουν σ' αυτές σε σημαντικό βαθμό.

Η συρρίκνωση του παιδαγωγικού ρόλου των δασκάλων και η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών από τις οποίες εξορίζεται οτιδήποτε δεν αφορά τη μετάδοση γνώσεων, συνδέονται με την πολύ μικρότερη ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Το ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν πως δεν προηβαίνουν να ολοκληρώσουν το έργο τους, αυτοματοποιείται και χειροτερεύει η ποιότητα της εργασίας τους και αισθάνονται, μεταξύ άλλων, απογοήτευση, ενόχες, άγχος, ανασφάλεια και αποξένωση, αποτελούν αποτελέσματα του συνδυασμού της εντατικοποίησης της διδασκαλίας των μαθητών με την αποδυνάμωση βασικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής τους ιδιότητας και με την υιοθέτηση συντηρητικών

---

<sup>5</sup> Βλν Giroux, 2004, σ.63.

<sup>6</sup> Βλν Aronowitz & Giroux, 2010, σ.162.



παιδαγωγικών πρακτικών<sup>7</sup>.

Προς ενίσχυση των παραπάνω συνεπειών φαίνεται να λειτουργεί και η κουλτούρα του κατακερματισμού<sup>8</sup> που αρχίζει να αναπτύσσεται στους συλλήγους των διδασκόντων, όπως φαίνεται από τις απόψεις των δασκάλων για τις δυνατότητες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων οι οποίες είναι προβληματικές έως ανύπαρκτες, είτε για αντικειμενικούς λόγους όπως η έλλειψη συνδέσεων μεταξύ των αντικειμένων διδασκαλίας είτε για λόγους που αφορούν την παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων διευρυμένου ωραρίου εργάζονται μόνοι τους ή σε απομονωμένες ομάδες με αποτέλεσμα να αποτρέπεται η δημιουργία μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης, στα πλαίσια ενός σχολείου που θα μπορούσε να λειτουργεί και ως επαγγελματική κοινότητα<sup>9</sup> για όλους τους διδάσκοντές του.

Η θετική στάση σημαντικής μερίδας των γονέων απέναντι στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου την οποία διαπιστώνουν οι δάσκαλοι δεν επηρεάζει ουσιαστικά τις απόψεις τους για το σκοπό αυτών των σχολείων, αφού εξηγείται (πλην μιας περίπτωσης) με βάση την εξυπηρέτηση αναγκών των γονέων και όχι με βάση τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Αυτή η εξήγηση, σε συνδυασμό με τις συμπερασματικές παρατηρήσεις που προαναφέρθηκαν, δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το γιατί κανένας από τους δασκάλους, ακόμα και από εκείνους οι οποίοι φαίνεται ότι βλέπουν θετικά τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, δεν αναφέρει ότι η λειτουργία τους εξυπηρετεί την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως ισχυρίζεται το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η «σταδιακή μετατροπή του σημερινού σχολείου στο Νέο Σχολείο» μέσω των σχολείων διευρυμένου ωραρίου δεν είναι ελκυστική για τους δασκάλους, ιδιαίτερα, μάλιστα, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι μια ομάδα δασκάλων τα συνδέει με ευρείες και στρατηγικού χαρακτήρα ιδεολογικές και κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις (εμπέδωση της συνήθειας της υποταγής στους μαθητές, απαξίωση της κατάκτησης της γνώσης και της διαμόρφωσης συνολικής αντίληψης για τον κόσμο - έμφαση στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και στην απόκτηση λειτουργικών πληροφοριών και προσόντων τα οποία δεν θα διασφαλίζουν τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας), ενώ μια άλλη ομάδα δασκάλων τα συνδέει με στενές και τακτικού χαρακτήρα πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις (δημιουργία πολιτικών εντυπώσεων, απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων, παροχή εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, προμήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών), με τις οποίες, αντίστοιχα, είναι φανερό ότι διαφωνούν. Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται ότι το σύνολο ή η πλειονότητα των δασκάλων

<sup>7</sup> Βλ. Apple, 1993, σ. 217-219.

<sup>8</sup> Βλ. Day, 2003, σ. 183.

<sup>9</sup> Βλ. Day, 2003, σ. 180.



θα αντισταθεί ανοιχτά στην εφαρμογή του διευρυμένου ωραρίου<sup>10</sup>. Όμως, αποτελεί μια ένδειξη για τα σοβαρά προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να αντιμετωπίσει στο μέλλον μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν έχει εξασφαλίσει τη συμφωνία των δασκάλων, καθώς αυτοί αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>11</sup>.

### Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ., Εμβαλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ. & Κακλαμάνη, Σ.** «Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας». Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 20/11/2006 από την ιστοσελίδα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας <http://www.doe.gr>.
- Apple, M.** (1993) Εκπαίδευση και Εξουσία. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Apple, M.** (2008) Επίσημη Γνώση. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.** (2010) «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Π. Γούναρν & Γ. Γρόλλιους (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική. Αθήνα, Gutenberg.
- Day, C.** (2003) Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Giroux, H.** (2004) Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι της Εκπαιδευτικής Αλλαγής, Ρωγμές εν τάξει, τ. 15, σ. 61-64.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B.** (2006) Teachers & Schooling Making a Difference. Crows Nest, Allen & Unwin.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2007) «Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών». Αθήνα, Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (2010) «Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα». Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoinoseis-typoy/13-07-10-dimotika-sxol>

---

<sup>10</sup> Όπως επισημαίνει ο Apple (2008, σ.315), οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι εργαζόμενοι, μπορεί να αντισταθούν ανοιχτά στην απώλεια της αυτονομίας τους αλλά και, σε άλλους καιρούς, μπορεί να προσπαθήσουν να στρέψουν σε όφελός τους ακόμη και τις πιο αλλοτριωτικές εμπειρίες, πολλές φορές για να επιλύσουν άλλα πραγματικά προβλήματα τους που προκύπτουν από τις συνθήκες της οικονομικής, για παράδειγμα, δυσπραγίας.

<sup>11</sup> Βλ. Hayes et al., 2006, p.134.

## Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study

Γαλήνη Ρεκαλίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια

Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

grekalid@psed.duth.gr

### Περίληψη

Ο σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει μία μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών η οποία υλοποιείται στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η περίπτωση Lesson Study, της οποίας η ιδέα και τα είδη των εφαρμογών, πρωτοεμφανίστηκαν στην Ιαπωνία, και από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 έχουν εφαρμοστεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στα πλαίσια του σχεδιασμού και των εφαρμογών της στη σχολική πραγματικότητα, ενισχύονται η συνεργασία και η ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην εργασία περιγράφονται τα είδη Lesson Study, οι φάσεις της εφαρμογής της και διατυπώνονται προβληματισμοί για τις δυνατότητες μετεγγραφής της στο χώρο της εκπαίδευσης άλλων χωρών.

### Abstract

The objective of this paper is to present a form of educator's professional development which takes place in the school. Particularly, the form of Lesson Study is presented. The concept and the applications of Lesson Study were first presented in Japan and have been conducted in a variety of educational contexts since the late 1990's. Within the framework of planning and implementation of Lesson Study in the school reality, cooperation and feedback of educators are enhanced in order to achieve the improvement of their teaching as well as their professional development. In the paper the types of this form and the phases of its implementation are described while concerns about whether Lesson Study can be applicable in the educational environment of other countries are posed.

### Εισαγωγικά

Σήμερα, και ήδη από την δεκαετία του 1990 υπάρχει ένα διεθνώς αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για την βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη καθώς αποτελεί έναν από τους πυλώνες για την υψηλή ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Lampert, 2001. Stigler & Hiebert, 1999). Παράλληλα δίνεται έμφαση στην παροχή ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002), ενώ υπάρχει διαρκώς και μεγαλύτερη σύγκληση των απόψεων ότι αυτή, η τελευταία, αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα όταν είναι

μεγάλης χρονικής διάρκειας, πραγματοποιείται στο σχολείο, είναι συνεργατική, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και συνδέεται με το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου. Με αυτές τις προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις ο Garet και οι συνεργάτες του υλοποίησαν πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Στα αποτελέσματα της εφαρμογής αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν μαθήματα συνεργαζόμενοι σε ομάδες, να διδάσκουν, να αλληλοαξιολογούνται και στη συνέχεια να επανεξετάζουν τα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν. Οι ίδιοι μελετητές επίσης αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, που στο παρελθόν δούλευαν μεμονωμένα και παραδοσιακά στην τάξη, αποφάνθηκαν θετικά για τέτοιου είδους προγράμματα. Δήλωσαν ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους για τη βελτίωση των πρακτικών τους μέσα στην τάξη και ότι μπορούσε ο καθένας να αξιοποιεί τις γνώσεις που αποκόμιζε από τις, μεταξύ τους, αλληλεπιδράσεις και τις αναστοχαστικές διαδικασίες που ελάμβαναν χώρα κατά την επανεξέταση των μαθημάτων (Garet, et al. 2001).

Σε ότι αφορά την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, μέσω της γνώσης που προκύπτει από ερευνητικά αποτελέσματα, δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών μελετητών. Ορισμένοι από αυτούς εκφράζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί, με κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν με επιτυχία να μεταβιβάζουν στην τάξη τους τις γνώσεις που προκύπτουν από ερευνητικά αποτελέσματα (Carpenter, et al. 1999). Άλλοι επιστήμονες αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν πολύ μικρή επίδραση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη ή ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια βασίζουν τις προσπάθειες της βελτίωσής τους σε γνώσεις που προκύπτουν μέσα από αυτά (Grimmett & MacKinnon, 1992. Richardson & Placier, 2001).

Αναγνωρίζοντας τη δυσκολία του μετασχηματισμού της γνώσης που προκύπτει από την έρευνα και της εφαρμογής της στο πεδίο της τάξης, ειδικοί επιστήμονες προσανατόλισαν το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους στη σχολική τάξη (Hiebert Gallimore, Stigler, 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν διατυπωθεί ερωτήματα που αφορούν τους αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αυτοβελτιώνονται μέσω της ίδιας της εργασίας τους. Πώς θα έχουν τη δυνατότητα, συνεργατικά με τους συναδέλφους τους στο σχολείο, να εξετάζουν, να συζητούν τις πρακτικές τους στην τάξη και να μαθαίνουν ουσιαστικά μέσα από αυτές τις διαδικασίες (Fernandez, 2008).

Αυτή η εργασία έχει σκοπό να επιχειρήσει μία πρώτη περιγραφή της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Lesson Study (LS), που δίνει τις δικές της απαντήσεις σε ανάλογα ερωτήματα. Η συγκεκριμένη μορφή σχεδιάστηκε για πρώτη φορά στην Ιαπωνία με τον όρο (Jugyou Kaizen ) (improving teaching) (βελτιώνοντας τη διδασκαλία) και εφαρμόζεται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας αλλά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στις

Η.Π.Α. ονομάστηκε Lesson Study (LS), (Jugyou Kenkyuu) όρος που επικράτησε και στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην ελληνική θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως Μελέτη του Μαθήματος, όρος που θα χρησιμοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για τις ανάγκες αυτού του άρθρου.

Η διεθνής απήχηση

Από τη βιβλιογραφία πληροφορούμαστε ότι η ιδέα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μαθημάτων στα πλαίσια της LS, - (που αναφέρονται και ως μαθήματα LS) - εμφανίζονται στην Ιαπωνία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Williams & Plummer, 2010) αν και ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά οι ρίζες της LS ανάγονται στο 1900 (Fernandez, 2008).

Το αρχικό ενδιαφέρον άλλων χωρών, κυρίως όμως των Η.Π.Α., για την συγκεκριμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναδύθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Ειδικότερα, το 1995 από την έκθεση του Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) προέκυψε σαφής υπεροχή των Ιαπώνων μαθητών έναντι εκείνων από τις Η.Π.Α. και από άλλες χώρες με προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, η μελέτη των βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών, ως μέρος της έρευνας, σε 231 τάξεις, (100 στη Γερμανία, 50 στην Ιαπωνία και 81 στις Η.Π.Α.), έδειξε, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, προβάδισμα των Ιαπώνων εκπαιδευτικών έναντι των συναδέλφων τους από τις άλλες χώρες. Στις Η.Π.Α. τα στοιχεία που προέκυψαν οδήγησαν σε μία σειρά αιτημάτων της επιστημονικής κοινότητας προς την κυβέρνηση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ συγχρόνως εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον και προτάθηκε η εφαρμογή της LS στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Stigler, & Hiebert, 1999). Συγχρόνως, το σταθερά συνεχιζόμενο προβάδισμα των Ιαπώνων μαθητών στους διεθνείς διαγωνισμούς αποτέλεσε αιτία για σειρά ερευνών, κυρίως από τους Αμερικανούς και λιγότερο από τους Ευρωπαίους, προκειμένου να εξετασθούν περαιτέρω οι παράγοντες που συμβάλλουν στο υψηλό επίπεδο αυτών των επιδόσεων. Οι μελέτες διερεύνησαν παράγοντες όπως οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο της ιαπωνικής εκπαίδευσης, τα υψηλά standards που θέτει το ίδιο το σύστημα και τα προγράμματα εκπαίδευσης (Lewis, 2002). Ωστόσο, γι' αυτούς αληθιά και άλλους παράγοντες, παρά την αξία τους, έχουν διατυπωθεί διαφωνίες για τον αδιαμφισβήτητο υποστηρικτικό τους ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών. Όμως ένας παράγοντας που φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτός αφορά την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των Ιαπώνων εκπαιδευτικών. (Lewis, Perry, Murata, 2006. Kellaghan & Madaus, 2002. Lewis, 2006).

Η Lesson Study έγινε ευρύτερα γνωστή στις Η.Π.Α. το 1999 από τον Makoto Yoshida Πρόεδρο της Global Education Resources με τη συμβολή κυρίως των Stigler και Heibert, (1999). Το ενδιαφέρον και η εφαρμογή της στις Η.Π.Α. βρήκε ανταπόκριση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και μαθησιακές περιοχές όπως στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τις κοινωνικές επιστήμες,

την ειδική αγωγή κ.ά.

Το 2004 δημιουργήθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν το μοντέλο σε τουλάχιστο 200 αμερικανικά σχολεία σε 29 Πολιτείες ενώ κλήθηκαν Ιάπωνες ειδικοί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Audette, 2004). Επίσης, πραγματοποιήθηκαν έρευνες που έδειξαν τα θετικά αποτελέσματα αλλά και τις δυσκολίες των εφαρμογών της σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. , η Αγγλία και η Γερμανία (Lewis, 2006. Lewis, Perry, Hurd, 2004. Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003) η Αυστραλία (Williams & Plummer, 2010 ), ο Καναδάς (Bruce & Ladky, 2009) καθώς και σε πολλές Ασιατικές χώρες, όπου εφαρμόστηκε, προσαρμοσμένη στην ιδιαίτερη κουλτούρα τους (Lee, 2008. Lo, 2006. Gao, 2006. Inprasitha, et al., 2009. Saito et al., 2008. Cheon, 2008).

### Τι είναι η Lesson Study (LS);

Στο ερώτημα τι είναι LS οι Lewis και Tsuchida, (1998), οι Stigler και Hiebert, (1999) και Yoshida, (1999) περιγράφουν μία σειρά διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ο Garet και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι η LS εφαρμογή έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία προσδιορίζονται ως εξής: Είναι συνεχής και εντατική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001. )

Ο σκοπός της Μελέτης του Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλεπιδραστικής και της ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών ομάδας εκπαιδευτικών. Οι Rock, & Wilson, (2005) μας λένε ότι κατά την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους.

Η εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας έχει ευρεία απήχηση όχι μόνο στους εν ενεργεία αλλά και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Οι φοιτητές αλλά και οι νέοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρόκειται να ξεκινήσουν την καριέρα τους ή εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται στον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής πορείας τους, άλλοτε εθελοντικά<sup>1</sup> και

---

<sup>1</sup> Η εφαρμογή της Lesson Study στην Ιαπωνία έχει τις βάσεις στην ομαδικότητα και τον εθελοντισμό που συνιστούν στοιχεία της κουλτούρας της χώρας. Όμως συχνά οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις ομάδες για την εφαρμογή της μεθόδου όχι εθελοντικά αλλά επειδή προσδοκείται από αυτούς να συμμετέχουν. Επιπλέον κάποιοι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αίτηση για τη συμμετοχή τους στις ομάδες επειδή το αρμόδιο υπουργείο παρέχει οικονομική υποστήριξη ενώ δεν είναι σπάνιο οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές να χρηματοδοτούν αυτές τις εκπαιδευτικές δράσεις σε σχολεία όταν πρόκειται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων που η επίτευξή τους είναι σημαντική για λόγους που αφορούν το τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Αυτά τα σχολεία λέγονται research schools (Kenkyushiteiko).

άλλοτε υποχρεωτικά, συμμετέχουν σε ομάδες LS ενώ η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μεγάλος αριθμός της δευτεροβάθμιας έχουν πραγματοποιήσει μάθημα LS. Η εφαρμογή LS υποστηρίζεται σήμερα από Πανεπιστήμια, όπως γίνεται με το Πανεπιστήμιο Nagoya University που συνεργάζεται για το λόγο αυτό με τα σχολεία της περιοχής Tokai City στο κέντρο της Ιαπωνίας (Matoba, Shibata, Arani, 2007) και το Osaka Kyioku University που συνεργάζεται με σχολεία και νηπιαγωγεία στις περιοχές Tennoji, Hirano και Ikeda της Osaka.

### Μορφές Lesson Study

Υπάρχουν δύο είδη εφαρμογής της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης LS:

**α)** Η περισσότερη συνηθισμένη είναι αυτή που πραγματοποιείται εσωτερικά, μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Στην Ιαπωνία είναι πολύ δημοφιλής και συναντάται ακόμη και σε σχολεία απομακρυσμένα σε ορεινές περιοχές με λίγους μαθητές (Lewis, & Tsuchida, 1998). Αυτός ο τύπος LS ονομάζεται Konaikenshu που περιφραστικά θα μπορούσε ερμηνευτεί ως εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο.

Στη συγκεκριμένη μορφή, μία ομάδα εκπαιδευτικών αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθήματος LS ενώ όλοι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους παρατηρούν και συμμετέχουν στις συνεδρίες αξιολόγησης. Αυτός ο τρόπος εργασίας συμβάλλει στη δημιουργία στενών σχέσεων συνεργασίας και στη βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών τους οποίους βοηθά να βλέπουν τις μαθησιακές διαδικασίες από την πλευρά των μαθητών. Έτσι δεν είναι περίεργο που η LS οδηγεί στην αλλαγή της παιδαγωγικής σκέψης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων (Williams & Plummer, 2010). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι προς όλες τις παραπάνω κατευθύνσεις παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ουσιαστική υποστήριξη από προσοντούχα πρόσωπα τα οποία έχουν το ρόλο του Συμβούλου (Fernandez, 2008).

**β)** Η άλλη μορφή εφαρμογής είναι περισσότερο ευρεία αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων στην παρατήρηση των μαθημάτων LS. Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό ο σκοπός της πραγματοποίησης να είναι εστιασμένος στην αξιολόγηση μιας καινοτομίας που εισάγεται ή μιας μεταρρύθμισης που προτείνεται από το υπουργείο. Οι διαδικασίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο σχολείο και μπορούν να παρακολουθηθούν, αφού προσκληθούν, όλοι οι εκπαιδευτικοί της περιοχής ή και της χώρας κάποιες φορές. Ονομάζεται Lesson Study Open Houses (Kokai jugyo or Kokai kenkyu jugyo). Από τη συμμετοχή της συγγραφούς σε παρατηρήσεις LS μαθημάτων αυτής της μορφής σε νηπιαγωγεία συνεργαζόμενα με το Osaka Kyioku University, ο όρος Lesson Study Open Houses αντανakλά κατά κυριολεξία και μεταφορικά τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα. Συγκεκριμένα, στα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία είχαν προσέλθει νηπιαγωγοί από όλη τη χώρα οι οποίοι παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες σε

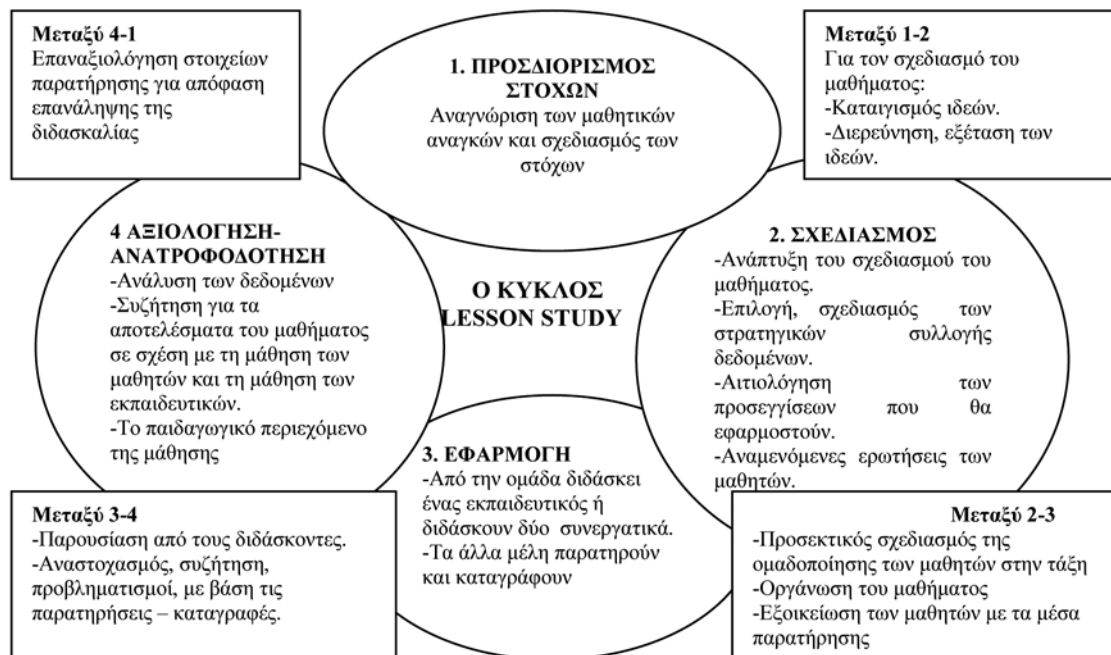
τάξεις που είχαν ανοικτές τις πόρτες τους ώστε να έχουν πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή οι παρατηρητές.

## Η δομή

Οι Lewis και Tsuchida (1998) περιγράφουν τα μαθήματα LS ως μαθήματα με συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ξεχωριστά από τα καθημερινά. Με βάση αυτά, σχεδόν σε όλες τις εργασίες αναφέρονται οι φάσεις που ακολουθούνται και δίνεται έμφαση στην κυκλική ακολουθία τους:

1) Συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων, 2) Συνεργατικός σχεδιασμός του μαθήματος, 3) Εφαρμογή και Παρατήρηση- καταγραφή, 4) Αξιολόγηση- ανατροφοδότηση, 5) Επανασχεδιασμός (Bruce & Ladky, 2009) (Σχ.1).

Σχήμα 1: Ο κύκλος Lesson Study



Προσαρμογή από το Bruce & Ladky, 2009

Σύμφωνα με το Σχ. 1:

### 1. & 2. Συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων και του μαθήματος:

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες και αρχικά, αφού διερευνηθούν οι ανάγκες της τάξης, προσδιορίζεται ο στόχος που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές. Αυτός μπορεί να είναι

γνωστικός ή να αφορά την κατάκτηση κάποιας δεξιότητας. Ανάλογα με τη μορφή της εφαρμογής LS ο στόχος ορίζεται είτε από την ίδια την ομάδα είτε από το σχολείο, είτε ακόμη και από την ηγεσία της εκπαίδευσης. Στην τελευταία περίπτωση συνήθως οι στόχοι αφορούν την εφαρμογή κάποιας μεταρρύθμισης. Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις φάσεις του LS μαθήματος θα κινηθούν προς την αναζήτηση των στρατηγικών και των μεθόδων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη του στόχου. Σε κάθε περίπτωση πάντως θα πρέπει να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν τις τελικές επιλογές τους. Στην επόμενη φάση αφιερώνεται αρκετός χρόνος για τον, από κοινού, λεπτομερή σχεδιασμό του μαθήματος. Το πραγματικό προϊόν αυτής της συνεργασίας είναι ένα γραπτό λεπτομερές σχέδιο εργασίας. Ακολουθούν συναντήσεις στη διάρκεια των οποίων συζητούνται οι παρατηρήσεις και οι δυνατότητες βελτίωσης του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

### 3. Εφαρμογή και παρατήρηση

Στη συνέχεια, ένας από τους εκπαιδευτικούς θα διδάξει το μάθημα στους μαθητές του ή πιθανώς θα πραγματοποιηθεί συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς. Τα άλλα μέλη της ομάδας και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρατηρούν το μάθημα καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους συνήθως πάνω σε ένα αντίγραφο του σχεδίου του μαθήματος. Η παρατήρηση αυτών των μαθημάτων εστιάζει στην πορεία της διδασκαλίας και στην πορεία της κατάκτησης του στόχου από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός παρατηρείται ως ο ενορχηστρωτής των παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως ο μοναδικός παράγοντας. Η συλλογή των δεδομένων για την μελέτη του μαθήματος μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως με βιντεοσκόπηση, με καταγραφές στοιχείων και τεκμηριώσεων, ή με δείγματα εργασιών.

Ορισμένες φορές στην παρακολούθηση των μαθημάτων μπορεί να συμμετέχουν τα στελέχη της τοπικής περιφέρειας και οι υπεύθυνοι του υπουργείου που είναι αρμόδιο για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Επιδιώκεται να έχουν ανατροφοδότηση για την εφαρμογή αλλαγών που προτείνονται ή που έχουν γίνει, μεταξύ άλλων, στα περιεχόμενα των προγραμμάτων, στα βιβλία ή στις μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, προσοντούχοι εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να παρακολουθήσουν κάθε χρόνο αρκετές LS εφαρμογές σε σχολεία όλης της χώρας.

### 4. Αξιολόγηση- ανατροφοδότηση

Στο τέλος της διδασκαλίας ακολουθούν συνεδριάσεις στη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τα υλικά, τις μεθόδους, τα αποτελέσματα των μαθημάτων και γενικά την εργασία και την συνεργασία τους. Ακολουθούν ερωτήσεις στους διδάσκοντες και διεξάγεται συζήτηση αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Οι παρατηρήσεις έχουν ως σκοπό την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας



που υλοποιήθηκε ή την έκφραση απόψεων για τις αλλαγές που επιδιώκονται από το αρμόδιο υπουργείο. Σε ότι αφορά το τελευταίο, φαίνεται ότι μέσω των LS μαθημάτων παρέχονται δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 5. Επανασχεδιασμός

Μετά τη φάση της αξιολόγησης – ανατροφοδότησης, επανεξετάζονται προσεκτικά κρίσιμα σημεία του μαθήματος και αποφασίζεται εάν η ομάδα σταματήσει ή εάν συνεχίσει είτε με ένα νέο μάθημα, είτε με τον επανασχεδιασμό του πλάνου του μαθήματος που ήδη διδάχτηκε. Στην τελευταία περίπτωση ενσωματώνονται όλες οι βελτιώσεις που προτάθηκαν στη φάση της αξιολόγησης. Η νέα διδασκαλία απέχει, χρονικά, λίγες ημέρες από την προηγούμενη και πραγματοποιείται από άλλο εκπαιδευτικό της ομάδας και σε άλλη τάξη. Αφορμή για επανασχεδιασμό και επανάληψη μπορεί να δώσει μια περίπτωση ενός λάθους από τους μαθητές ή μίας παρερμηνείας. Η ομάδα είναι δυνατό να αποφασίσει τροποποιήσεις που αφορούν, για παράδειγμα, τη μέθοδο, τη σειρά των ερωτήσεων, τα υλικά μέσα ή άλλες παραμέτρους. Τέλος, δίνονται ερωτήσεις στους μαθητές των οποίων την αξιολόγηση πραγματοποιούν άλλοι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα καταγράφονται και λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη των αρμοδίων κυρίως όταν πρόκειται για θέματα που αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Lewis, et al, 2006). Οι εργασίες για ένα τυπικό μάθημα LS απαιτεί κατά κανόνα 10 - 15 ώρες για τις συνεδριάσεις των ομάδων, χρόνος που κατανέμεται σε διάστημα 3 - 4 εβδομάδων.

## Συζήτηση, ή είναι δυνατή η εφαρμογή LS σε άλλες χώρες;

Ο David Phillips σε μία, σχετικά πρόσφατη, εργασία του διατύπωσε το ερώτημα: «Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, μέθοδοι και πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας μπορούν επακριβώς να εφαρμοστούν σε μία άλλη χώρα η οποία έχει σαφείς διαφορές κουλτούρας;» (Phillips, 2006: 553). Ο ίδιος, όπως και άλλοι επιστήμονες, υποστηρίζει ότι οι χώρες μπορούν να δανείζονται μεθόδους ή πρακτικές αλλιά σε ανάλογες προσπάθειες ο βαθμός επιτυχίας των εφαρμογών εξαρτάται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες (Cowen, 2006. Hood, 2003. Tsuruta, 2003). Ειδικότερα και σχετικά με το ζήτημα της εφαρμογής της LS στις Η.Π.Α. υπάρχει εκτενής συζήτηση στην αμερικανική βιβλιογραφία για τις δυσκολίες που συναντούν, κατά τη διάρκειά της, οι εκπαιδευτικοί. Ορισμένες από αυτές τις δυσκολίες αφορούν το χρόνο που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλιά και το χρόνο που θα απαιτηθεί για να γίνουν ορατά κάποια αποτελέσματα. Επίσης, εκφράζονται σοβαρές επιφυλάξεις για την ποιότητα της εφαρμογής καθώς αυτή προϋποθέτει πολύ μεγάλη υποστήριξη στο επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διότι διαφορετικά είναι υπαρκτός ο κίνδυνος η υλοποίηση

των LS μαθημάτων να έχει επιφανειακό χαρακτήρα και να μη παρακολουθείται συστηματικά η βελτίωση των εκπαιδευτικών (Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003). Επιπρόσθετα, αναφέρεται η δυσκολία για τους αμερικανούς εκπαιδευτικούς να διεισδύσουν με την παρατήρησή τους πέρα από ό,τι φαίνεται επιφανειακά στη διδασκαλία, καθώς και να ελέγξουν το άγχος τους όταν πρόκειται να πραγματοποιήσουν τη δημόσια διδασκαλία τους (Fernandez, 2008).

Πάντως η παράμετρος του χρόνου, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και το άγχος που βιώνουν καθώς αισθάνονται ότι παρατηρούνται κατά διδασκαλία επισημαίνονται και σε άλλες χώρες (Williams & Plummer, 2010). Ωστόσο οι Stewart και Brendefur (2005), επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, με τους οποίους οι ίδιοι συνεργάστηκαν, σταδιακά όχι μόνο ξεπέρασαν ανάλογες δυσκολίες αλλά με την κατάλληλη υποστήριξη μπορούσαν να συζητούν για τις αδυναμίες τους χωρίς να αισθάνονται ότι απειλούνται και σταδιακά ήταν σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε ανατροφοδοτικές διαδικασίες.

Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι καθόλου απλή η μετεγγραφή ενός προγράμματος, μιας προσέγγισης ή μιας μεθόδου από τη μία χώρα στην άλλη. Όταν δε αυτή επιχειρείται είναι απαραίτητη η ευελιξία για τροποποιήσεις και προσαρμογές οι οποίες όμως είναι ανάγκη να γίνονται με πολύ μεγάλη προσοχή. Εν τούτοις υπάρχουν στοιχεία των οποίων η σταθερή παρουσία είναι αδιαπραγμάτευτη κατά τη διάρκεια των LS μαθημάτων: α) Ο από κοινού προσδιορισμός του μαθησιακού στόχου και σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η προσεκτική μελέτη της συμμετοχής των μαθητών, γ) η παρατήρηση του μαθήματος την ώρα που αυτό πραγματοποιείται και δ) ο αναστοχασμός (Williams & Plummer, 2010).

Στη χώρα μας μια προσπάθεια εφαρμογής ενός παρόμοιου μοντέλου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ πιθανό ότι θα προσέκρουε στις δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω και που σχετίζονται με το χρόνο, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τους περιορισμούς των ΑΠ και τη «διδασκτέα ύλη» καθώς και σε ένα πλήθος άλλων, σύνθετων παραγόντων που δεν είναι εφικτό να αναλυθούν στην εργασία αυτή. Παρόλα αυτά πιστεύοντας στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών μας θεωρούμε ότι ενδοσχολικά και προαιρετικά θα μπορούσε να επιχειρηθεί. Πέραν αυτού όμως, η περίπτωση LS είναι δυνατό να αποτελέσει πρόταση εφικτή στο πλαίσιο των προγραμμάτων πρακτικής κατάρτισης των μελλόντων εκπαιδευτικών. Είμαστε σε θέση να υποστηρίζουμε την επιτυχία αυτού του μοντέλου εφόσον στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δ.Π.Θ. εφαρμόζεται μία προσαρμογή της μεθόδου LS στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης των τριτοετών φοιτητών οι οποίοι επιδεικνύουν σπουδαίο ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκειά της. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας μελετώνται και θα μελετώνται συστηματικά όσο απαιτείται στο μέλλον, αρκεί η επίσημη ηγεσία της εκπαίδευσης να κατανοήσει τη σημαντικότητα αυτών των εφαρμογών αλλά και όλων όσων πραγματοποιούνται σε ανάλογους πανεπιστημιακούς χώρους για το μέλλον της χώρας μας.

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Audette, A.** (2004). Lesson Study: Teachers learning together. *New England Reading Association Journal*, 40(2), 31-34.
- Bruce, C., Ladky S.** (2009). The nature of lesson study in Ontario Schools – a close examination of the Lesson Study cycle. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.
- Carpenter, P., Fennema, E., Franke, L., Levi, L., Empson, B.** (1999). *Children's mathematics: Cognitively Guided Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Cheon, H.** (2008). *Suup Punsuk e Pangbub Gwa Siljae (Lesson Analysis: Method and Practice)*, Seoul: Hackji.
- Cowen, R.** (2006). "Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities". *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573.
- Fernandez C, Cannon, J., Chokshi, S.** (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 171-185
- Fernandez, C.** (2008). "Learning from Japanese approaches to professional development. The case of Lesson Study". *Journal of Teacher Education*, 53, 5, 393-405
- Gao, X.** (2006). "Education Reform and School-Based Lesson Study in China", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:108-132), Beijing: Educational Science Publishing House.
- Garet, S., Porter C., Desimone, L., Birman, F., Yoon, K. S.** (2001). "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers". *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Grimmett, P., & MacKinnon, M.** (1992). "Craft knowledge and the education of teachers". *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Stigler, J.** (2002) *A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?* *Educational Researcher*, 31, 5, 3-15.
- Hood, C.** (2003). "The third great reform of the Japanese education system: Success in the 1980s Onwards". In D. Phillips (Ed.), *Can the Japanese change their education system?* (pp. 73-85). Oxford, UK: Symposium.
- Inprasitha, M., Isoda, M., Yeap, B., Wang-Iverson, P. (eds.)** (2009). *Lesson Study: Challenges in Mathematics Education*, Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Kellaghan, T., Madaus, F.** (2002). "Teachers' sources and uses of assessment information". In D. F. Robitaille & A. E. Beaton (Eds.), *Secondary analysis of the TIMSS data*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Lampert, M.** (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University

Press.

**Lee, K.** (2008). "A Hong Kong Case of Lesson Study—Benefits and Concerns", *Teaching and Teacher Education*, 24, 5, 1115–1124.

**Lewis, C., & Tsuchida, I.** (1998). "Lesson like a Swiftly Flowing River. How Research lessons improve Japanese Education". *American Educator*, 22(4), 50–52.

**Lewis, C.** (2006). "Lesson Study in North America: Progress and Challenges", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:7-36), Beijing: Educational Science Publishing House.

**Lewis, C.; Perry, R., Murata, A.** (2006). "How Should Research Contribute to Instructional Improvement?" *Educational Researcher*, 35, 3, 3–14.

**Lewis, C.; Perry, R. & Hurd, J.** (2004). A Deeper Look at Lesson Study, *Journal of Educational Leadership*, February 2004, pp:18-22.

**Lewis, C.** (2002). "Does lesson study have a future in the United States?" *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1-23.

**Lo, L.** (2006). "Learning Study-the Hong Kong Version of Lesson Study: Development, Impact and Challenges", In Matoba, M., Krawford, K. & Sarkar Arani, M.R. (eds.) *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice* (pp:133-157), Beijing: Educational Science Publishing House.

**Matoba, M., Shibata, Y., Sarkar Arani, R.** (2007). "School-University Partnerships: A New Recipe for Creating Professional Knowledge in School", *International Journal of Educational Research for Policy and Practice*, 6, 1, 55-65.

**National Staff Development Council.** (2001). "NSDC standards for staff Development". Oxford, OH: Author.

**Phillips, D.** (2006). "Investigating policy attraction in education". *Oxford Review of Education*, 32, 5, 551-559.

**Richardson, V., & Placier, P.** (2001). "Teacher change". In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.

**Rock, C., & Wilson, C.** (2005). "Improving teaching through lesson study". *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.

**Rohlen, T. P. & LeTendre, G. K. (eds.),** (1996). *Teaching and Learning in Japan, USA*: Cambridge University Press

**Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S., Empedhe, S.** (2008). "Initiating Education Reform through Lesson Study at a University in Indonesia", *Educational Action Research*, 16, 3, pp: 391-406.

**Stewart, R. A., & Brendefur, J. L.** (2005). Fusing lesson study and authentic achievement: A model for teacher collaboration. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 681-687.

**Stigler, J. W., & Hiebert, J.** (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving*

education in the classroom. New York: Free Press.

**Tsuruta, Y.** (2003). "Globalization and the recent reforms in Japanese higher education". In D.Phillips (Ed.), Can the Japanese change their education system? (pp. 119-150). Oxford,UK: Symposium.

**Williams, C., Plummer F.** (2010). "Incorporating lesson study for teacher professional development." Proceedings 2nd Paris International Conference on Education, Economy and Society, 467- 476.

**Yoshida, M.** (1999). Lesson study: An ethnographic investigation of school based teacher development in Japan. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

## **Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**

Ιωάννης Σιγούρος

Γεράσιμος Κέκκερης

Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

kekkeris@eled.duth.gr

### **Περίληψη**

Η ανάγκη της ικανότητας ανάγνωσης και αξιολόγησης των οπτικών μηνυμάτων που κατακλύζουν την καθημερινή ζωή, προβάλλει το ρόλο που διαδραματίζει η εικόνα στο σύγχρονο επικοινωνιακό κοινωνικό περιβάλλον. Το σχολείο, ως φορέας αγωγής, οφείλει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τα αναγκαία εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τον κώδικα επικοινωνίας της εικαστικής γλώσσας. Η παρούσα εργασία αναλύει τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους που αφορούν στην αναγκαιότητα της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού. Η συνδρομή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση, διαθέτοντας ένα πλήθος εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών μαθησιακών εργαλείων και περιβαλλόντων, δημιουργώντας ένα φιλικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον.

### **Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας**

Η διείσδυση της εικόνας, κινούμενης ή ακίνητης, υλικής ή άυλης, στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, είναι μια κοινή διαπίστωση που φαίνεται κοινότητα, όμως είναι γεγονός ότι η εικόνα είναι αυτή που δίνει πιο αποτελεσματικά τον τόνο της επικοινωνίας σε πλήθος εκφάνσεων της σύγχρονης ζωής (Παπαϊωάννου, 2009: 101). Τα οπτικά ερεθίσματα (εικαστικά έργα, φωτογραφία, κόμικ, ηλεκτρονική ή έντυπη διαφήμιση κτλ.) δημιουργούν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον που λειτουργεί με διαφορετικούς κανόνες από αυτούς της γλώσσας. Η ανάγνωση της εικόνας χαρακτηρίζεται από ελευθερία και στηρίζεται σε μια λιγότερο αυστηρή, σε σχέση με τη γλώσσα, προσέγγιση (Ασωνίτης, 2001).

Η σύγχρονη τάση που διέπει τη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στο σχολείο βασίζεται στην έννοια του οπτικού γραμματισμού (visual literacy). Ο όρος αυτός προέρχεται από την έννοια του γραμματισμού (literacy), που αφορά στην εξέλιξη της διδακτικής του προφορικού και του γραπτού λόγου η οποία σήμερα εστιάζεται όχι μόνο στην ανάγνωση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου, αλλά και στην παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών λόγου (Χατζησαββίδης, 2003). Έτσι η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον οπτικό γραμματισμό ο

οποίος αφορά στην ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανάλωσης των οπτικών μορφών, αλλά και της κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2009). Ο οπτικός γραμματισμός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα εικαστικά στοιχεία συνδυάζονται σε οπτικές συνθέσεις μεγάλης ή μικρής πολυπλοκότητας και έκτασης (Kress, 2010).

Στην επικοινωνία μέσω εικόνων ο άνθρωπος, άλλοτε ως δημιουργός και άλλοτε ως θεατής, χρησιμοποιεί την εικαστική γλώσσα που την αποτελούν τα εικαστικά ή μορφικά στοιχεία (το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, η μορφή, το χρώμα, το φως, ο τόνος, η υφή και το διάστημα) και οι αρχές του design (η σύνθεση, το θέμα, ο χώρος, ο χρόνος, η επανάληψη και το ύφος) που είναι οργανωμένα κατάλληλα σε κάθε εικόνα με στόχο την αποτύπωση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του δημιουργού της (Σιγούρος, 2006).

Η γνώση των εικαστικών στοιχείων βοηθά το παιδί να αιτιολογήσει μια εικόνα, το παροτρύνει στη δημιουργία δικών του οπτικών μηνυμάτων, ασκώντας την αντίληψη, τη μνήμη (Μαγουλιώτης, 1994) και την κριτική του ικανότητα (Christopoulou, 2010: 105). Αξιοποιώντας την έμφυτη περιέργεια και τον δυναμισμό του, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα εικαστικά στοιχεία τα οποία αποτελούν το μέσο που μπορεί να το οδηγήσει στην πνευματική ελευθερία, στη δημιουργική έκφραση (Γκανά, 1998) και, μέσα από την αξιοποίηση των εκφραστικών του δυνατοτήτων, στη σταδιακή απόκτηση αυτοπεποίθησης (Παπανικολάου, 1998). Η εικαστική γλώσσα είναι παγκόσμια και πανανθρώπινη. Μαθαίνει στο παιδί να επικοινωνεί μέσω των οπτικών μηνυμάτων, το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί, να εξανθρωπιστεί, να εξυψωθεί πνευματικά και ψυχικά, αλλά και να κατανοήσει πως η τέχνη καταργεί τις προκαταλήψεις και τα εμπόδια που χωρίζουν τους ανθρώπους (Βιγγόπουλος, 1982).

Η διδακτική μέθοδος για την προσέγγιση των οπτικών προϊόντων στο μάθημα των Εικαστικών θα πρέπει να βασίζεται στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Στις βασικές υποθέσεις που απεικονίζουν τη φύση της σύγχρονης οπτικής εμπειρίας.
- Στο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.
- Στο κριτικό, σύγχρονο και περιεκτικό πρόγραμμα σπουδών.
- Στη διαδραστική δομή του αναλυτικού προγράμματος.
- Στα διδακτικά μέσα που θα πρέπει να συνδέουν το παραδοσιακό με το σύγχρονο.
- Στην εξατομικευμένη διδασκαλία.
- Στον πιστοποιημένο τρόπο αξιολόγησης (Boughton, 2011).

Στους ειδικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) του ΥπΔΒΜΘ για τη διδασκαλία των Εικαστικών (ΦΕΚ 303, 2003) επισημαίνεται η αναγκαιότητα εκμάθησης της χρήσης απλών υλικών και τεχνικών που βοηθά τα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν την εικαστική γλώσσα (Χανιαδάκη, 2009). Η αισθητική εκτίμηση έργων τέχνης βοηθά στην κατανόηση του

τρόπου έκφρασης της εικαστικής γλώσσας στην εξελικτική πορεία της ιστορίας της τέχνης και η διδασκαλία της μπορεί να ακολουθεί τα εξής στάδια:

- της περιγραφής
- της ερμηνείας
- της ανάλυσης
- της αξιολόγησης

Στο στάδιο της περιγραφής τα παιδιά ασχολούνται με το θέμα του έργου και παρατηρούν τα εικαστικά στοιχεία που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης στη δημιουργία του.

Στο στάδιο της ερμηνείας τα παιδιά προσεγγίζουν διάφορες εκδοχές των εκφραστικών μηνυμάτων (σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων) του δημιουργού που επιδιώκει να μεταφέρει στο κοινό.

Στο στάδιο της ανάλυσης τα παιδιά επιχειρούν να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design είναι οργανωμένα σε μια σύνθεση (Κουρτέλλας, 2010). Η διαδικασία της επαφής των μαθητών/τριών με τα έργα των καλλιτεχνών χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον, ώστε η περιγραφή των οπτικών ερεθισμάτων να γίνεται με δημιουργικό τρόπο (Σάββα, 2005). Τα παιδιά δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην παρατήρηση μιας σύνθεσης και στην απλή αναγνώριση και καταγραφή στοιχείων της εικαστικής γλώσσας. Η ανάλυση ενός έργου είναι μια βαθύτερη εκπαιδευτική διαδικασία που είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει συλλογισμούς και δράσεις (Βάος, 2008), ώστε η μελέτη ενός έργου να αποτελεί αφορμή για την παραγωγή μαθητικών έργων, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της εικαστικής γλώσσας (Trimis, 2004).

Στο στάδιο της αξιολόγησης τα παιδιά οργανώνουν τις παρατηρήσεις που πραγματοποίησαν στα τρία προηγούμενα στάδια και καταλήγουν, ύστερα από συζήτηση, σε αντικειμενικές κρίσεις και συμπεράσματα (Σιγάλλας, 1989).

### **Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ**

Η ολοένα αυξανόμενη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη έχει δείξει ότι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται. Ο Η/Υ είναι ένα διδακτικό εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία και δημιουργεί ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που κινητοποιεί το παιδί (Newby, 2009). Οι ΤΠΕ προσφέρουν σύγχρονες επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας, θέτοντας τον τρόπο μεταφοράς της γνώσης σε νέες βάσεις (Κέκκερης, 2010), δημιουργώντας ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον σύμφωνα με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Welsh, 2010).

Η ιδέα της συνδρομής των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία βρίσκει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές σε όλον τον κόσμο. Για παράδειγμα, στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών



(Χριστοπούλου, 2006) αναφέρεται η ανάγκη της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα των Εικαστικών, επειδή:

- Παρέχει δυναμικά διδακτικά εργαλεία για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού.
- Ενισχύει τη μάθηση, αφού συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις καθημερινή συνθήκη των παιδιών να χρησιμοποιούν τους Η/Υ.
- Προσφέρει στα παιδιά πολλά είδη πληροφοριών.
- Συμβάλλει στη συνεργατική μάθηση.

Με το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θέλησε να δώσει ιδιαίτερη σημασία στη χρήση των ΤΠΕ από το σύγχρονο σχολείο, μέσα από κατάλληλα προγράμματα πληροφορικής και λογισμικά προσαρμοσμένα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ειδικότερα, το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ για το μάθημα των Εικαστικών προτείνει διαθεματικές προσεγγίσεις του μαθήματος με άλλα διδακτικά αντικείμενα μεταξύ των οποίων και με την Πληροφορική (ΦΕΚ 303, 2003). Επίσης στο νέο πρόγραμμα σπουδών του ΥπΔΒΜΘ για το πιλοτικό πρόγραμμα Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2010-11, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής και στους γενικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος προτείνεται, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να:

- Εξοικειωθούν με τα πολυμέσα και τις εφαρμογές στα ΤΠΕ μέσα από το εικαστικό παιχνίδι.
- Διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο για να δουν έργα τέχνης.
- Εθιστούν στην αναζήτηση και αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων όπως βιβλία της βιβλιοθήκης του σχολείου ή το Διαδίκτυο.
- Εμπλουτίζουν τις ιδέες και τις εργασίες τους με την ψηφιακή τεχνολογία.
- Εφαρμόζουν ψηφιακές μεθόδους και τεχνικές, όπως σύντομες λήψεις με ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ή/και βίντεο τις οποίες επεξεργάζονται κατόπιν με απλά προγράμματα που προσφέρονται στους σχολικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές για τη δημιουργία video art.
- Συμμετέχουν σε εργασίες ατομικές ή/και ομαδικές μέσα από τις οποίες παίρνουν πρωτοβουλίες για την αναζήτηση των πληροφοριών (διαδίκτυο, σχολική βιβλιοθήκη, έντυπα) την επεξεργασία τους και την αξιοποίησή τους, μέχρι και την έκθεσή των έργων τους στην σχολική μονάδα ή τη δημοσιοποίησή τους στο διαδίκτυο (Πρόγραμμα Σπουδών. Εικαστικά - Δημοτικό-Γυμνάσιο, Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες - Πολιτισμός - πρόταση α 2011).

Οι Νέες Τεχνολογίες δε σκοπεύουν να υποκαταστήσουν τα παραδοσιακά μέσα παραγωγής οπτικών εικόνων, αλλά να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ ως εργαλείο που θα επιτρέψει στο σχολείο να δημιουργήσει νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας με στόχο την περεταίρω ενίσχυση της μάθησης (Καραθανάση, 2010). Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της Τέχνης καθίσταται ενδιαφέρουσα

ακόμα και για εκείνα τα παιδιά που δεν είναι ταλαντούχα, κερδίζοντας έτσι το Μάθημα μεγαλύτερη αποδοχή στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Roblyer, 2008). Ακόμη η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλει στην ισχυροποίηση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Σαντοριναίος, 2011), στη διερεύνηση των καλλιτεχνικών προβλημάτων (Bruce, 2007) στην κατάκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια της φαντασίας, και στη σταδιακή δόμηση της προσωπικότητάς τους (Χριστοπούλου, 2005). Επιπλέον οι ΤΠΕ διαθέτουν ένα περιβάλλον που, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, είναι προσαρμοσμένο στις εμπειρίες και τις ικανότητες του χρήστη (Bruce, 2007: 1357), ενεργοποιεί τις αισθήσεις (Puurula, 2002) με οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα που θέτουν σε παράλληλη λειτουργία την όραση και την ακοή (Selivanov, 2004) και ταυτόχρονα κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουν τον Η/Υ σαν ένα οικείο και ελκυστικό εργαλείο που μπορεί να τους προσφέρει ευχάριστες, παιγνιώδεις και ανακαλυπτικές διδακτικές δραστηριότητες. Οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν το μάθημα των Εικαστικών, ώστε τα παιδιά να έχουν εύκολη πρόσβαση στα εικαστικά έργα και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να τα επεξεργάζονται (Ράπτης, 2006). Οι Νέες Τεχνολογίες, ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης, προσφέρουν τη δυνατότητα κατασκευής ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να βασίζεται σε διδακτικό υλικό που θα έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός, έχοντας λάβει υπόψη του το μαθησιακό επίπεδο του οπτικού και ηλεκτρονικού γραμματισμού των μαθητών του (Χριστοπούλου, 2006).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλει στη συνεργατική, βιωματική και ολιστική μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνοντας έτσι την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης (Γρόσδος, 2008). Οι Νέες Τεχνολογίες, ως εργαλεία έκφρασης, μπορούν να βρουν πολλές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη και να προάγουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα η δυνατότητα που προσφέρεται στα παιδιά να εξοικειωθούν με τους Η/Υ τα βοηθά να κατανοήσουν την επέκταση της χρήσης των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Μαρκατάτος, 2002).

### **Εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας**

Η πρόοδος που έχουν παρουσιάσει οι Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη διάδοση της τέχνης. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βρει εκπαιδευτικά λογισμικά στο εμπόριο ή να τα εντοπίσει στο διαδίκτυο, σε ελεύθερη χρήση, τα οποία μπορούν να τον βοηθήσουν στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας. Το υποστηρικτικό υλικό των εκπαιδευτικών λογισμικών αφορά τον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ, μέσα από μαθησιακές εφαρμογές που μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος στη διδακτική πράξη. Διακρίνονται σε λογισμικά κλειστού και ανοικτού περιβάλλοντος. Τα λογισμικά κλειστού περιβάλλοντος (content-rich software ή

subject specific) χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα και παρουσιάζουν τις πληροφορίες διαρθρωμένες μέσα σε ενότητες, ενώ ο χρήστης δεν έχει τη δυνατότητα παρέμβασης στο υλικό του λογισμικού. Αντίθετα, τα λογισμικά ανοικτού περιβάλλοντος (content free software) βρίσκουν εφαρμογές σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, ενώ ο χρήστης έχει τη δυνατότητα παρέμβασης στο υλικό του λογισμικού, εμπλουτίζοντάς το και δημιουργώντας τη δομή που επιθυμεί, ανάλογα με το είδος του μαθήματος που πρόκειται να διδαχθεί (Γιαννούλης, 2009).

Η προστιθέμενη αξία αυτού του υποστηρικτικού υλικού αφορά στη μεγάλη ευελιξία που διαθέτει, στην ικανότητά του για γρήγορη και σαφή ανατροφοδότηση (Chung-wai Shih, 2007), αλλά και στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να προκαλεί εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Επίσης παρέχεται η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας (Παύλου, 2008), αλλά και η ενίσχυση της συνεργατικής διδασκαλίας που, όπως φαίνεται στη διδακτική πρακτική, συνήθως επιλέγεται από τα περισσότερα παιδιά και συντείνει στην κοινωνική και στη συναισθηματική εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Βοσνιάδου, 2006).

Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία και περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν για να καλύψουν τις διδακτικές ανάγκες της διδασκαλίας της εικαστικής γλώσσας, διακρίνονται στις παρακάτω πέντε κατηγορίες:

- τα ολοκληρωμένα συστήματα μάθησης
- τα λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας
- τα λογισμικά παρουσιάσεων
- τα εκπαιδευτικά παιχνίδια
- τα προγράμματα πρακτικής εξάσκησης

Τα ολοκληρωμένα συστήματα μάθησης είναι ενιαία υπολογιστικά μέσα υποστήριξης που αφορούν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και μπορούν να καλύπτουν τη διδακτέα ύλη με έναν ολοκληρωμένο κύκλο διδασκαλίας, πρακτικής εξάσκησης και αξιολόγησης.

Τα λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας προσφέρουν κατάλληλα εργαλεία στα παιδιά, ώστε να δημιουργούν εικαστικά έργα ή να εικονογραφούν γραπτά κείμενα, να κατασκευάζουν μια οπτικοποιημένη ιστορία (κόμικ) (Newby, 2009) και να ασχολούνται με δημιουργικά παιχνίδια (Lee, 2009). Τα λογισμικά έκφρασης και δημιουργικότητας προσφέρουν ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο μαθησιακής διαδικασίας, αφού παρέχουν τη δυνατότητα ατομικής ή ομαδικής εργασίας, γρήγορης δημιουργίας, αποθήκευσης και εκτύπωσης των μαθητικών έργων και μεγάλη ευελιξία σε τρόπους σχολιασμού των εικαστικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης (Royle, 1989).

Τα λογισμικά παρουσιάσεων προορίζονται για τη δημιουργία και την προβολή κειμένων και εικόνων σε ένα ακροατήριο με δυνατότητα χρήσης πολυμεσικών εφαρμογών.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια διακρίνονται για τη διαδραστική λειτουργία τους (Κεκές, 2002), έχουν ψυχαγωγικό χαρακτήρα, παρακινούν τα παιδιά και εμπεριέχουν το στοιχείο της πρόκλησης και του ανταγωνισμού. Χαρακτηρίζονται από κανόνες, και καθορίζουν το αποτέλεσμα, όταν ο παίκτης θα καταφέρει να επιτελέσει τους επιδιωκόμενους στόχους του παιχνιδιού (Newby, 2009). Ακόμα ευνοούν τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελούν κίνητρο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων και συμβάλλουν στη μελέτη του οπτικού πολιτισμού (Stokrocki, 2007).

Τα προγράμματα πρακτικής εξάσκησης είναι σχεδιασμένα να βοηθούν τα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν ευχέρεια σε γνώσεις ή δεξιότητες που έχουν ήδη διδαχθεί. Τα λογισμικά αυτά πλεονεκτούν στους τομείς της αλληλεπίδρασης, της άμεσης ανατροφοδότησης, της κινητοποίησης και της εξατομίκευσης (Newby, 2009), ενώ μειονεκτούν ακολουθώντας γραμμική μορφή λειτουργίας (ερώτηση-απάντηση, επόμενη ερώτηση κτλ.), αλλά και με την αδυναμία τους στην εκμετάλλευση του λάθους που οδηγεί σταδιακά το παιδί στη σωστή απάντηση (Σολωμωνίδου, 2004).

### Συμπεράσματα

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδεικνύει ότι η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας θα πρέπει να αποτελεί το κέντρο βάρους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του μαθήματος των Εικαστικών στο σύγχρονο σχολείο. Η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού στα παιδιά αποτελεί σημαντικό εφόδιο στη ζωή τους, γιατί τα βοηθά να ασκούν την οπτική τους αντίληψη και να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα οπτικά ερεθίσματα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Επιπλέον η ευκαιρία για δημιουργική έκφραση που προσφέρουν οι δραστηριότητες της διδασκαλίας της εικαστικής γλώσσας στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής, απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα, τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, ασκούν και απελευθερώνουν τη σκέψη τους και συμβάλλουν στην ψυχική τους ισορροπία.

Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική, γιατί παρέχει ευελιξία στη διδακτική μεθοδολογία, δημιουργεί συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και προσφέρει στα παιδιά ανατροφοδότηση και εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Η αξιοποίηση των λογισμικών που προσφέρονται για το μάθημα των Εικαστικών μπορεί να συμβάλει στη βιωματική και ολιστική μάθηση στα πλαίσια των φιλοσοφικών αντιλήψεων της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Η βιβλιογραφική έρευνα δείχνει ότι η ένταξη των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής είναι επιτακτική. Ο Η/Υ είναι ένα χρήσιμο, αποτελεσματικό, ευχάριστο, φιλικό και ελκυστικό διδακτικό εργαλείο που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει αλληλεπίδραση, συντείνοντας, έτσι, στην κοινωνική και στη συναισθηματική εξέλιξη των

εκπαιδευομένων.

### **Βιβλιογραφία**

- Ασωνίτης, Π.** (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βάος, Α.** (2008). Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη. Αθήνα: Τόπος.
- Βιγγόπουλος, Η.** (1982). Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητικές αρχές και γενικές οδηγίες. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Βοσνιάδου, Σ.** (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Boughton, D.** (2011). Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Στο: Τ. Σάλλα (Επιμ.), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης (σ. 25-40). Αθήνα: Νήσος.
- Bruce, B.** (2007). Technology and arts education. In: L. Bresler, (Ed.), International Handbook of Research in Arts Education (p.p. 1355-1359). Dordrecht: Springer.
- Γιαννούλας, Α.** (2009). Εκπαιδευτικό λογισμικό: Διδακτική αξιοποίηση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Αθήνα: Καυκάς.
- Γκανά, Γ. Ζησοπούλου, Ε. Θεοδωρίδης, Ν. Καραχάλιου, Κ. Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π.** (1998). Το σχολείο-Εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).
- Γρόσδος, Σ.** (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πηλιόγκου (Επιμ.), Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας (σ. 30-48). Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. Μακαράτζης, Γ. & Ανδρεάδου, Χ.** (2008). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης. Στο: Β. Κοητσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση (σ. 508-519). Πρακτικά Συνεδρίου. Βέροια-Νάουσα: ΥπΔΒΜΘ-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ημαθίας.
- Christopoulou, M.** (2010). Introducing visual culture education into Greek primary schools: A curriculum intervention. International Journal of Education through Art, 6(1), 97-107.
- Chung-wai Shih, C. & Weekly, D.** (2005). Using new media. Educational Practices Series, 15, International Academy of Education-International Bureau of Education (IBE) UNESCO. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publicationseducational-practices.html> (17/01/2012)
- Καραθανάση Ζ. & Παπαευθυμίου Ι.** (2010). Οι μεγάλοι Ζωγράφοι επισκέπτονται το Νηπιαγωγείο μας. Στο: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (σ. 1-10). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα 2010. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.>

[elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_proceedings/5th\\_conference.html](http://elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html)

**Κέκκερης, Γ.** (2010). Νέες εφαρμογές των ΤΠΕ στην e-Μάθηση: Από το WEB στο WEB 4. Στο Γ. Κέκκερης (Επιμ.), *Ειδικά Κεφάλαια ΤΠΕ στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 67-80). Αθήνα: Παπαζήσης.

**Κουρτέλης, Α. Κυριάκου, Κ. & Στεφάνου, Κ.** (2010). Για την τέχνη: Βιβλίο για τον δάσκαλο. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/didaktika\\_encheiridia.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Eikastiki-Agogi/didaktika_encheiridia.html)

**Kress, G. & Leeuwen, T.** (2010). Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού. Αθήνα: Επίκεντρο.

**Lee, J.** (2009). Design Creativity Emerged by Multimedia Experience. In: *Design Rigor & Relevance* (p.p. 3815-3818). Conference. Coex, Seoul. Coex, Seoul: International Association of Societies of Design Research.

**Μαγουλιώτης, Α.** (1994). Το μπηλο της φαντασίας: Τα παιδιά παρατηρούν και δημιουργούν. Αθήνα: Gutenberg.

**Μαρκατάτος, Γ.** (2002). Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση Η/Υ. Στο: Α. Δημητράκοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σ. 339-344). Τόμ. Β'. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Καστανιώτης-ΕΤΠΕ.

**Newby, T. Stepich, D. Lehman, J. & Russell, J.** (2009). Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**Παπαϊωάννου, Η.** (2009). Το παιδί στην εποχή της μαζικής κατανάλωσης εικόνων Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πηλιόγκου (Επιμ.), *Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας* (σ. 101-109). Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.

**Παπανικολάου, Ρ.** (1998). Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκιπας.

**Παύλου, Β. & Βαλανίδης, Ν.** (2008). Ψηφιακές Διαδικτυακές Δραστηριότητες με Διαθεματικές και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις για το Νηπιαγωγείο: Ο Ρόλος των Εικαστικών Τεχνών. Στο: Χ. Αγγέλη, Ν. Βαλανίδης (Επιμ.), *6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ* (σ. 288-298). Πρακτικά Συνεδρίου. Λεμεσός: ΕΤΠΕ.

**Πρόγραμμα Σπουδών** (2011). Εικαστικά - Δημοτικό-Γυμνάσιο. Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες - Πολιτισμός - πρόταση α. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php> (22/12/2011)

**Puurula, A.** (2002). Searching for a pedagogical basis for teaching cultural heritage using virtual environments. In: S. Karppinen (Ed.), *Neothemi: Cultural Heritage and ICT at a Glance* (p.p. 17-32). Helsinki: University of Helsinki-Department of Teacher Education-Vantaa Institute for Continuing Education.

**Ράντς, Α. & Ράντς Α.** (2006). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Παιδαγωγικές δραστηριότητες. Τόμ. Β'. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράντς.

- Royle, T.** (1989). Creative activities: Art and design. In: R. Crompton (Ed.), Computers and the primary curriculum 3-13 (p.p. 171-187). London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Σαντοριναίος, Μ.** (2011). Η σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική της τέχνης. Στο: Τ. Σάλλια (Επιμ.), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης (σ. 123-130). Αθήνα: Νήσος.
- Selivanov, N.** (2004). Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality. In: L. Gordon (Ed.), Education, Art and ICTs: Integration for the Development of One's Personality (σ. 21-41). Conference. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://iite.unesco.org/publications/3214631>
- Σιγάλας, Γ.** (1989). Η ανάλυση του έργου τέχνης. Εικαστική Παιδεία, 6, 26-29.
- Σιγούρος, Γ.** (2006). Τα εικαστικά στοιχεία και οι αρχές του design: Το "αλφάβητο" της ζωγραφικής. Κομοτηνή: Σύλλογος Καλλιτεχνών ν. Ροδόπης «Αθηνίων».
- Stokrocki, M.** (2007). Art Education Avatars in Cyberspace: Research in Computer-based Technology and Visual Arts Education. In: L. Bresler (Ed.), International Handbook of Research in Arts Education (p.p. 1361-1379). Dordrecht: Springer.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2004). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Welsh, M. & Condie, R.** (2010). T'aint What You Do (It's the Way That You Do It): ICT and Creativity in the Primary School Classroom. In: N. Reynolds & M. Turcsanyi-Szabo (Ed.), KCKS 2010, IFIP AICT 324 (p.p. 424-434). International Federation for Information Processing (IFIP). ΦΕΚ 303, 2, 13/03/2003.
- Χανιαδάκη, Σ.** (2009). Η σύγχρονη τέχνη για παιδιά: Τρεις τρόποι προσέγγισης. Στο: Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο & την Ανακύκλωση (σ. 428-435). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο: Η γλώσσα και η διδασκαλία της (σ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον.
- Χριστοπούλου, Μ.** (2006). Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εικαστική αγωγή: Παραδείγματα και εφαρμογές. Στο: Φ. Γούσιος (Επιμ.), Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες (σ. 177-183). Πρακτικά Συνεδρίου. Κορυδαλλός: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ).

## **Educational ideologies, parents' goals and family practices in Kyrgyzstan.**

Dipl.-Psych. Jessica Schwittek  
PhD Student, Wuppertal University  
j.schwittek@uni-wuppertal.de

### **Abstract**

In my research, I am concerned with the conditions of early child education and the social order in Kyrgyzstan as a transitional society. In this paper I want to tackle the question, if and how local educational practices hinder the success of International Non Government Organisations' (INGOs) programmes in Kyrgyzstan, as their massive investments do not seem to lead to the desired outcomes of building up a democratic and pluralistic civic society. This is for sure a complex matter involving several social, economic and political factors which cannot be discussed in detail here. I attempt to highlight one piece of this puzzle, arguing that the existing educational ideologies and practices of parents and kindergarten staff actually do play an important role in this failure of INGO activities. I claim that educational concepts, which are promoted by western INGOs, can be roughly divided into two approaches, one of which focuses on increasing children's cognitive capacities and success in formal schooling, an approach which, as I will show, is not conflictive with the social and generational order of the family collective (A). The other approach focuses on building up a child's individuality and ability to communicate own needs. And thereby promotes a shift of the familial order towards a more child-oriented family model (B). I argue that the latter is being rejected while the former one is being accepted by the parents. In conclusion, I hypothesize that INGO programmes in effect assist in reproducing the existing (dysfunctional) social order of the Kyrgyz society, rather than initiating the desired social change.

### **Multitude of normative orientations concerning education**

The field of education in Kyrgyzstan is shaped by the existence of multiple normative orientations. While the Soviet educational style (and personnel) has been largely maintained in Kyrgyz early childhood institutions, local universities have build up the new domain of "Ethno-pedagogy", re-discovering and re-inventing what they hold to be traditional Kyrgyz practices. On top of this, INGOs actively promote western educational ideas. INGO presence and investments have increased rapidly in the last two decades, and the educational sector has become one of their main targets (Silova & Steiner-Khamsi 2008). As Kindergartens and other early child



educational institutions for sure play an important role for young children and their families, the private space of families and parental practices are taken into account as well. After all, only 18% of the 3-7-year old children in Kyrgyzstan attend preschool institutions (UNICEF statistics). More and more, INGOs therefore try to involve parents in their programmes, for example by offering educational counseling at the local schools. Nevertheless, despite the numerous initiatives claiming to work towards a democratic, pluralistic, civil society, the overall situation of the country and of its educational conditions is obviously worsening: corrupt teachers and school administration, decreasing school enrolment rates, ethno-nationalist orientations among youth and ethnic conflicts, rising crime rates among youth and children (e.g. UNDP 2010, UNICEF 2010, OSI 2011) and by far the worst results of all participating countries in the PISA studies.

### **Educational crisis and the respective INGO rationales**

INGOs, government officials and local population all agree on the commonplace that there is an “educational crisis” taking place in Kyrgyzstan which needs to be tackled. On the surface it seems like everyone, including kindergarten teachers and parents, welcomes the numerous programmes and initiatives which are launched by International Organisations and NGOs in reaction to that crisis. These initiatives can be roughly divided into two approaches:

A) Following Helen Penn’s analysis of INGO activities, their programmes can be said to follow a certain simplified stereotype logic: proper nutrition and cognitive stimulation lead to brain growth and intellectual capacity, which in turn promise a more diverse, democratic, pluralistic civil society (Penn, 2011). Elements of this logic can be found in several programmes that have been launched in Kyrgyzstan: The introduction of part-time and satellite kindergartens is promoted by the argument that even a short duration of kindergarten-attendance per week will produce the desired cognitive and motor development in children. Likewise, parents are encouraged to engage in the cognitive and motor stimulation of their children as early as possible, as our analysis of Unicef brochures, which are being distributed in Kyrgyz kindergartens, show. Accordingly, the success of the programmes is demonstrated by a higher score of children in standardised tests (as an example: [http://www.akdn.org/rural\\_development/kyrgyzstan.asp](http://www.akdn.org/rural_development/kyrgyzstan.asp)).

B) In addition to the simple nutrition-and-stimulation-logic, also Western middle class practices which Learau (2002) has described as “concerted cultivation” are promoted in Kyrgyzstan: German Waldorf pedagogues, for example, offer workshops for parents to make toys for their children with traditional organic materials like felt and wood. MSDSP, an NGO which is part of the Aga Khan Development network, is conducting a large scale reading-for-children-programme in rural areas, not only to raise children’s interest in reading and preparing for lifelong learning, but also to strengthen family bonds by introducing a quality time activity into family ev

ery day routines. Education counseling and western expert literature advise parents to abstain from physical disciplining methods and instead promote explaining, discussing and other verbal conflict solving methods.

The above mentioned examples of foreign organisations' activities stand for the universalistic approach which is applied by INGOs when it comes to childhood; its blindness regarding the specific social and cultural contexts of the receiving countries has been criticized in numerous ways (e.g. Stickler 2005, Silova & Steiner-Khamsi 2008, Jones & Vilar 2008). My paper somewhat supports these critiques, but takes a more detailed empirical-based stance as I will show that those educational concepts which contradict the existing generational order are either (although not openly) rejected by the Kyrgyz recipients or else are re-interpreted in a way which brings these concepts very much "in line" with the established educational styles.

### **Research project "Empowering little children"**

The data I will present originate from our research project which has been conducted by the University of Wuppertal in cooperation with the Aga Khan Foundation and Unicef Kyrgyzstan, both of which can be considered major INGOs. We applied a multimethod approach and included samples of kindergarten children (N=117), their parents (N=60) and young adults (N=24). While for the latter two we used interview guidelines and a questionnaire, we collected data from the children at the kindergartens, using participatory research methods. Additional data sources are: video recordings of family routines, brochures on early child care and education which were distributed by the INGOs in the kindergartens, as well as observations in the field and informal discussions with kindergarten- and INGO staff. The main aim of the research project was a multi-layered analysis of the conception of childhood in Kyrgyzstan, including the views and lifeworlds of children, parental attitudes as well as actual educational practices (Bühler-Niederberger & Schwittek, in Press). As our questionnaire checks for a multitude of possible educational strategies, also those which are promoted by INGO programmes were covered.

The relation of local educational practices with activities and interests of INGOs has not been a primary concern of the project, but is rather a by-product, resulting from the fact that our co-operation partners were in charge of organising our fieldwork trips, so that our sample consists largely of families being recipients of INGO efforts and investments.

### **Results: Parents' attitudes and practices and their relation with INGO rationales**

The main results can be grouped around two conclusions: 1) Parents' practices are in line with INGO recommendations in those cases when the above mentioned 'stimulation-logic' is applied (referred to above as A), promising better school achievements in the future. 2) Kyrgyz

parents in most cases do not put those recommendations falling under the 'concerted cultivation' initiatives (referred to above as B), into practice.

### **1) Cognitive stimulation and training for formal schooling**

- The vast majority of parents (95%) report that they sometimes (19%) or often (76%) teach letters and numbers to their children to prepare them for elementary school entry. This is partly supported by our observations in family households where parents presented us learning materials like alphabet posters and copy books.

- Appreciation of formal schooling is also expressed in the way parents prepare their 4-7 year old children for school: 52% agree to the statement that they often talk about school and the child's ideas about school, 42% say they often teach school rules. The stress which is imposed on parents when the child refuses or fails in preparatory activities for school entry is illustrated by some of the answers parents gave, when asked for a recent situation in which the child made them really mad:

*"I get angry several times a day, for example she was requested to study and to read, but she read wrong letters instead of the right ones!" – "He made me very mad two days ago, he didn't want to make his homework" – "Recently I yelled at her because she couldn't do this math exercise, but before she could do that one easily. At night I couldn't sleep because of this."*

That this large extend of pressure on formal school preparation is sometimes valued higher than the child's happiness and current well-being is demonstrated by the following quote of parents commenting on their six-year-old son's birthday: "Up to now we used to give him toys, for example a toy car. But from now on we will give him books, like encyclopedias."

- Parents in Kyrgyzstan think that their country will continue to undergo massive change: 85% of the respondents say they "agree not at all" to the statement: "Everything will stay much like it is". Formal education is seen as a solution or hope in this situation of unpredictable change: 85% of parents approve of the statement: "Education will be very important to get a good job". Parents are likewise (85%) confident that their children actually face more opportunities and than they once did ("He/she will have more opportunities than we had"). Some rural poor parents' comment on this conviction was, that the child will just have to do good at the university entrance test to receive a government scholarship. – Putting massive pressure on kindergarten children to study hard makes sense at the backdrop of this "solution".

### **2) Parents do not put those educational concepts into practice which involve "concerted cultivation" (although they might use the respective vocabulary)**

- Our questionnaire asks the respondents to choose one of the following two statements: 1)

“Children learn anyway, there are many opportunities for them to learn from their siblings, friends, the adults, around the village etc.” or 2) “It is necessary to create a lot of situations in which children can develop their capacities and in which their intellectual development may be stimulated”. While only 13% of parents agreed to the first statement, the broad majority advocated the second one. In contradiction to this, none of the 22 households we have visited displayed the idea of creating learning environments. There was hardly any space designated for the child, nor were there drawings on the walls or many toys, books, or other hints of child-orientation.

- 69% of our parent sample say they never use physical punishment when they are mad or angry at their children. This doesn't match very well with the high percentage of children (from the same families) who are actually reporting physical or psychological punishment – here the numbers are actually reversed: two thirds of the children say they do experience hitting and beating, and one third denies it. A study by Katya Chicherina (unpublished BA Thesis) shows that parents consider physical disciplining a necessary tool in education. While this is not admitted openly as an attitude, it becomes evident in parents' practices when asked to report actual incidences of conflicts with the child.

- We found parallel results for the attitudes and actual practices concerning verbal interaction and conflict solving methods like talking, discussing and explaining. Such are approved of by 80% of our interviewees, while in our video analysis the vast majority of verbal communication of parents consists of one-word orders or short instructions, requesting the child to follow a behavioral norm or to continue working on a specific task. Only a minimum of verbal interactions actually involve complex argumentation or display the parents' interests in the child's life and activities.

- Another task which was part of our structured interview were three examples of educational situations which German mothers consider difficult. We asked our interviewees to comment on these situations. One of these was the following: “Grandmother has announced her visit, the door bell rings, and the child opens the door for her. Without greeting his / her grandmother, the child runs back inside. - Do you know this situation? How do you usually react in a situation like that and why? If you don't know the situation: what advice would you give to the mother?” - The replies to this task also display that socially accepted moral and behavioral norms guide parents' action more than a child-centered approach taking into consideration the child's perspective: While almost half of the respondents state that this situation has never happened in their family as “the child behaves well and always greets the grandmother”, the majority of the remaining parents say they will make the child greet the grandmother (by explaining, scolding and / or physical force). Seven of the respondents say they would also explain to the grandmother that maybe the child has a bad day, is occupied with other things or is just too young to understand.

- 80% of our parent sample stated that they often (66%) or sometimes (14%) read books to their children. This is contraposed by our observations where the only books around were copy books with simple reading- and maths assignments. Most of the households did not own kids' books, let alone a home library.

- While already the Soviets had tried to implement a more active and engaged style of teaching, the present efforts of INGOs involve the philosophy of "active learning", requesting the teacher to supply students with learning environments which leave much space for the students' personal interests and individual learning speeds. At a roundtable which was hosted by AKF with the title "From active teaching to active learning", it was remarkable how the participating teachers and education officials misunderstood what was meant by this concept – This can be concluded from their comments on the matter: When one of the referees promoted using students' creativity and fostering individual approaches to learning contents, one teacher said: "Yes; I also let the students draw plants to teach them about it. When a student draws a very ugly flower I say: Oh look, maybe this here is something you could do better, please take a look again at this flower here...". Instead of fostering an individual approach and creativity, she demands from the student to fulfil a formalized goal (draw the flower properly). Another example: When one of the western specialists talked about the undiscovered capacities of students which could be activated by active learning strategies, one teacher commented: "Yes, I saw a documentary the other day, it showed a four year old child which could memorize one hundred verses of the Manas epos! We don't use enough these great capacities of our children!" – These comments show that although teachers agree to the suggestions brought forth by the INGO referees, their interpretations aren't anywhere near the ideas of "active learning" but are rather a re-invention or re-naming of practices which they have used all along: training students to come up to teacher-defined standards and relying on simple memorizing and performing skills.

### **Discussion of results: Supermacy of the family collective order**

I argue that the specific pattern of rejection and acceptance of the INGO-promoted practices is not only due to technical shortcomings of the programmes or to "misunderstandings" on the side of the recipients, but that it is related to the families' strong interests to maintain their functioning and reproduction as a collective. This collective follows a certain generational order which is marked by a strict age- and gender hierarchy, and which relies on the submission of the young to the demands of the elderly. The findings described above show that a strong demand to "fit in" is held towards children, and that a "training model" (for detailed explanation of these concepts see Bühler-Niederberger & Schwittek, in press) is applied as educational strategy by many parents to build up resources for the family collective. The following findings further sup

port this interpretation:

- When parents are asked what they will like their children to be in the future, 97% name an academic profession, for boys engineering, law and trading professions, for the girls medical doctors and teachers. This is astonishing as the results are the same for all parents; rich or poor, rural or urban, educated or simple workers. Since these choices lack all practicability for society as a whole, they serve the family collective. As the population does not trust state structures at all, families try to cover the most important services (e.g. health care) among themselves.
- In line with this is another result stemming from a question on educational goals. 63% of the parents name the statement “He shall be a sustainer for the family” as one of the most important future aspirations for their child. 78% of the respondents chose as well the statement “He shall develop a strong and independent mind”. These two ideas are compatible only when the “strong mind” actually serves the family collective, while personal strength and independence will be sanctioned when it is not in line with collective demands
- Other (yet unsystematic) observations from our research with young adults in Kyrgyzstan point into the same direction: Some very well educated young people, mostly women, who had made good university degrees and were granted scholarships e.g. from DAAD (German Academic Exchange Service) suddenly stopped their career paths to submit into gendered stereotype roles as stay-home-mothers, housewives or maids. Having to look after other children in the family or after sick family members for months, their academic activities were cut. We expect to gain more insights into the long-term effects and paths of educational decisions and strategies in our next project on youth in Kyrgyzstan.

According to this heavy reliance on the family collective, educational concepts promoting a shift towards a more child-centered family model endanger the existing order of the family collective and are therefore rejected. Only those concepts which ask parents to do ‘more of the same’ (that is, which are in line with that collectivist order) are welcomed and put into practice. Our finding that educational strategies are that strongly oriented towards the maintenance of the family collective, is supported by data from large scale surveys, (e.g. Asia Barometer 2005), showing that the family network is perceived by the Kyrgyz as the one institution to guarantee support and social affiliation, while public structures are strongly distrusted (Dadabaev, 2006). I conclude that this is the main reason why INGO recommendations are only followed by parents if the respective practices do not endanger the supremacy of the family collective, and therefore must fail whenever they request more investments into independent, self-reliable individuals. I argue that in this way, INGOs help to maintain and reproduce the existing problematic social conditions in Kyrgyzstan rather than bringing about social change. According to the two approaches in which the programmes may be divided (as described above), the existing social

order is maintained in two ways: Approach A actively supports the existing family collective order by promoting ideas which are in line with, while the kind of maintenance which is exercised by approach B is an indirect one: Initiatives which aim at changing the family collective order are rejected by the parents and kindergarten staff – They fail because of the solidity of the family collective order. If this is so, INGOs in effect (though maybe not on purpose) produce a circumstance that bluntly contradicts their explicit aim of building up a democratic and pluralistic, open society.

## **Conclusion**

The results presented here are considered “work in progress”. They provide some insight into the question why the massive investments into the educational condition in Kyrgyzstan do not produce the desired outcomes. Our findings suggest that Kyrgyz families do not engage in the educational strategies which are promoted by foreign organizations; or only in so far as they promise success in formal schooling by building up cognitive capacity. I have argued that this is related to the powerful structure of the family collective, with its specific generational order, being highly reluctant to change. A more thorough analysis of the overall impact of INGO activities is needed to generalize the presented findings, and further systematic research is required to test my resulting hypothesis that INGOs therefore sustain rather than change the existing social conditions in Kyrgyzstan.

## **References**

- Buehler-Niederberger, D. & Schwittek, Jessica** (2012): Kleine Kinder in Kirgisistan – lokale Ansprüche und globale Einflüsse. In: Hunner-Kreisel, C. Stephan, M. (Eds.): Kinder und Kindheiten in Migrations- und Transformationskontexten. Wiesbaden: VS: im Druck
- Dadabaev, T.** (2006): Public confidence, trust and participation in post-soviet Central Asia. *Central Asia-Caucasus Analyst*. Vol. 8 (11), pp. 6-8.
- Jones, N. & Vilar, E.** (2008): Situating children in international development policy: Challenges involved in successful evidence-informed policy making. *Evidence and Policy* 4 (1): 31-51.
- Lareau, A.** (2002): Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, Vol. 67, No. 5., pp. 747-776.
- Open Society Foundations 2011 : Promoting a stable and multiethnic Kyrgyzstan. Overcoming the Causes and Legacies of Violence. [http://www.soros.org/initiatives/cep/articles\\_publications/publications/occasional-paper-3-20110307/OPS-No-3-03-05-2011.pdf](http://www.soros.org/initiatives/cep/articles_publications/publications/occasional-paper-3-20110307/OPS-No-3-03-05-2011.pdf) (accessed 04 - 04 – 2012)
- Penn, H.** (2011): Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global south. *Childhood* 18 (1), pp. 94-113.

**Silova, I. & Steiner-Khamsi, G.** (Eds.) (2008): How NGOs react: Globalization and educational reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia. Bloomfield: Kumarian Press.

**Stickler, A.** (2005): Nichtregierungsorganisationen, soziale Bewegungen und Global Governance. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: Transcript.

**UNDP 2010:** Successful Youth – Successful Country. <http://hdr.undp.org/fr/rapports/national/europecei/kyrgyzstan/Kyrgyzstan-NHDR-2010-EN.pdf> (accessed 04 – 10 - 2012)

**UNICEF 2010:** Child Abuse and Neglect in Families in the Kyrgyz Republic. [http://www.unicef.org/kyrgyzstan/Child\\_abuse\\_and\\_neglect\\_report\\_Robin\\_Final.pdf](http://www.unicef.org/kyrgyzstan/Child_abuse_and_neglect_report_Robin_Final.pdf) (accessed 04 – 16 – 2012)

**Unicef Statistics:** [http://www.unicef.org/infobycountry/kyrgyzstan\\_statistics.html](http://www.unicef.org/infobycountry/kyrgyzstan_statistics.html) (accessed 04-16-1012)



## **Development of digital multimedia resources to support early intervention for young children at-risk for learning disabilities**

Eugenia I. Toki, Konstantinos Drosos and Dimitra Simitzi  
Technological Educational Institute (TEI) of Epirus  
toki@ioa.teiep.gr

### **Abstract**

The aim of the study is to report on the development of supportive multimedia resources for children at-risk of learning disabilities. Precisely, the development of multimedia software that allows online interactions is analyzed. Children at risk of learning disabilities may face difficulties in handling speech and language, phonological processing and decoding of written text. The digital activities focus on phonological awareness issues in a multimedia interactive and playful environment that keeps student's interest and adjusts to his/her needs and abilities in order to achieve the desired learning outcomes. Through an interdisciplinary and experimental digital knowledge approach another goal is to enhance students' creativity and communication.

Concluding, the software completion and application is discussed together with the modern technology potentials on special educational procedures.

Keywords: Learning disabilities; computer; multimedia; digital resources; special education

### **Introduction**

Myers and Hammill, (1990) present the National Joint Committee's on Learning Disabilities definition for learning disabilities (1989): "Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogenous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic factors (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences."

According to Hammill (1990), Zakopoulou and Stavrou (2002), the National Joint Committee on Learning Disabilities (2006) Zakopoulou et al (2011) and Toki (2011) people with learning

disabilities face problems such as speech and language difficulties, reading comprehension, mathematical discourse and more precisely:

- Nonverbal skills (orientation, auditory memory, visual memory, auditory discrimination, visual discrimination, cerebral dominance, grapho-motor ability and coordination)
- Phonological awareness (auditory rhyme recognition, orientation of the letters, their position and order in words which affects their meaning), analysis, synthesis, the memorization and perception of word sets and, finally, the acquisition of reading and spelling mechanism
- Verbal skills:
  - o Reading preparation: decoding, flow, reading comprehension
  - o Writing preparation: application of writing conventions, spelling, written expression, vocabulary, content, spelling, morphological data, auditory perception
- Oral speech (single word recall, delayed response, replacements, metalinguistic feedback, metacognitive comments display with gestures, participation in discussion)
- Mathematics (pattern recognition, memorization of key figures (e.g.  $7+5 = 12$ ), memorizing multiplication tables, cipher operations, problem solving)
- Behavior (low estimate, introversion, concentration difficulties, impulsivity, (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD), dependence on adults, aggressive behavior).

Identification and need for support of a child's learning disability usually takes place after the child enters the second class of the elementary school. At that time, there is a considerable inconsistency between the child's aptitude and academic achievement (Coleman et al, 2006). But according to the National Joint Committee on Learning Disabilities (2006) it has been noted that children exposed to high quality learning opportunities before kindergarten, are less likely to experience school failure and are misidentified as having Learning Disabilities in the early grades. Moreover, it is well defined that children in need of support can be identified years before school age (Lyytinen et al., 2007).

Early indicators for learning disabilities may "include delays in speech and language development, motor coordination, perception, reasoning, social interaction, prerequisites to academic achievement and other areas relevant to meeting educational goals. These indicators may occur concomitantly with problems in self-regulation, attention, or social interaction" (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2006).

Although early indicators for learning disabilities are clearly stated there is no clear distinction in the early years between the children whose problems may persist from those who will make adequate progress with time. Therefore, in order to determine whether a child is at-risk for learning disabilities, screening/evaluation (Toki and Pange, 2012), enhanced learning opportunities, and possibly intervention services should be provided (National Joint Committee on Learning

Disabilities, 2006). "It is not in the child's best interest to "wait and see" or hope that the child will "grow out of" his or her problems. Conversely, it is important to guard against the premature identification of a disability, especially if high quality learning opportunities have not been provided" (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2006).

On the other hand, the current advancements in telecommunications and the employment of digital technology mean that even young children are exposed and familiarized with technology (Toki and Pange, 2009). These young children, the today's students, are using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age (Prensky, 2001) in an informal setting (Pange et al., 2001). Simultaneously, in the formal setting, digital technology has become a recognized tool in the education of young students. In this sense computers support but do not replace the teaching and learning process by enhancing the knowledge acquisition and the cognitive development of preschoolers (Clements & Sarama, 2003; Haugland & Wright, 1997; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006; Stephen & Plowman, 2008; Yelland, 2005). In precise, research has supported that children at young ages show advanced cognitive capacities through computer-based activities as, they develop their memory (Haugland, 1999; Haugland 2000), their attention (Green & Bavelier, 2003), their literacy abilities (Kamil et al, 2000), their mathematical thinking (Clements, 2000), the development of their concentration and motivation to learn and complete tasks (Fredricks et al, 2004), their problem solving capacities (Reiser, 2004) and consequently their school achievement (Flintoff, 2002).

Therefore, as they are familiarized with computers and digital tools they select to use them not just for gaming and entertainment but for learning as well (Toki & Pange, 2010). Technology offers the student the prospect of being more independent, autonomous and in control of the learning process (Davis et al, 1997). At the same time, the learning process is not passive, as the student is actually doing things. The student from a passive recipient of knowledge can become the creator of his/her own knowledge. Hence, active learning is promoted (Meredyth et al, 1999) and embedded with the student's own pace. Learning with technology encourages communication, collaboration with peers, access to resources and materials promoting the computer to a learning tool that boosts self-estimation (Crompton and Mann, 1996), attention and commitment to the educational activities (Underwood, 2000). Apart from the students' familiarity with digital technology it seems that groups of young students choose the computer both for entertainment and study (Toki & Pange, 2010).

Special education intervention for students with learning disabilities requires individual planning, intensive and specialized goal-oriented instruction for the potential of accomplishing self-sufficiency (Lee, 2007). Multimedia technology (computer presentation of multiple media

formats: text, pictures, sounds, video etc.) can provide one of the most promising ways to individualize instruction (Mayer, 2001; Wolff and Garcia, 2001; Belson, 2003; Lee, 2003; Toki and Pange, 2009). Multimedia technology offers the opportunity of presenting information in both verbal and pictorial forms, enabling students with learning disabilities for a deeper understanding of more meaningful connections between visual and verbal arrangements (Lee, 2007).

The aim of this study is to report on the development of digital multimedia procedures that allow online access and support phonology, reading and writing activities of children at risk of learning disabilities in advance of experiencing school failure and reference for formal evaluation and potential placement in special education.

### **The development methodology of digital multimedia resources**

The development methodology of this software system is based on the waterfall model (Figure 1).

The main stages that characterize the methodology are presented below:

**1. Requirements Analysis:** At this initial stage a determination is made of what the system is expected to offer, not how it is presented. This software system's specifications are as follows:

- The software is intended to support students with learning disabilities.
- The approach is mainly user driven.
- The design of the tasks was to cover the phonology range starting from the single phoneme level and continuing to the level of the syllable, word, sentence and text.
- This design will provide students with learning disabilities what they need, i.e. to work in small sequential steps (Detheridge, 1996).
- In addition, the software was designed by placing activities with increasingly level of difficulty and requirements.
- And finally, software should have the potential to be accommodated online, thus run on a website on the internet. This way anyone from anyplace may have access.

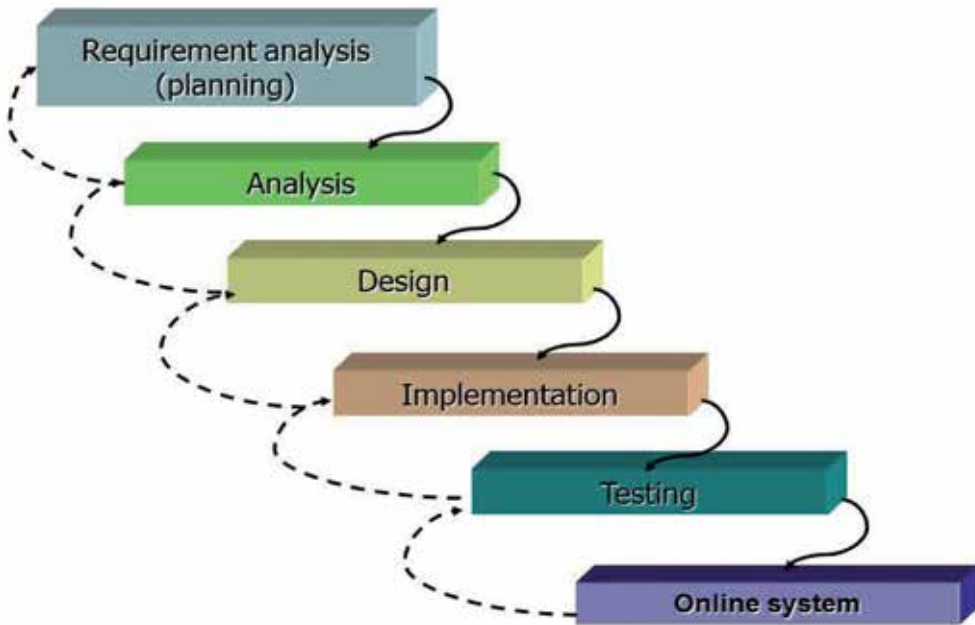


Figure 1: Multimedia Software Development methodology: waterfall model

**2. System Analysis:** At this stage the desired form of the solution is determined with the following major issues: (a) whether the system is a suitable solution for the problem (b) whether there are any ready-made solutions to the problem (c) what the benefits are from the system development. Specifically:

- The suitability of a software system for young children's at-risk of learning disabilities intervention with digital multimedia resources is identified in the above introduction.

- There are no other reported studies (open source code) for the Greek language dealing with this issue in detail and certainly there is no specialized digital material that the young student can work with online. There are though, high quality digital attempts (i.e. learning my language – the wired trip of Fountouli [μαθαίνω τη γλώσσα μου- το παράξενο ταξίδι του Φουντούλη] <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-mathaino-ti-glossa-mou/Sections/flash.html>, language A-B [γλώσσα A-B] <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-glossa-a-b/start.html>) that are dealing with language, but there are targeting normal population and therefore they do not focus in particular to the needs and intervention for children at-risk for learning disabilities.

**3. System Design:** Refers to the determination of (a) tasks that the system should perform,

(b) multimedia procedures needed for every task, interactivity and feedback and (c) tools for developing the system. The system architecture is produced taking into consideration the obligations of (a) the user requirements, (b) the intervention model for children at-risk of learning disabilities, and (c) the technology used. Once the activities and mechanisms are specified, then a suitable form for producing the multimedia activities within the software should be designed.

In detail, the digital resources contain ten activities for each letter of the Greek alphabet. Each activity corresponds to an area of phonological awareness ending with a verb-noun activity. The ten areas are as follows:

1. Learning the letter
2. Visual discrimination
3. Auditory discrimination
4. What the word begins with ... "selected the letter"
5. Word Synthesis (Select initial letter)
6. Syllabification
7. Sentence synthesis
8. Listening to story / Reading story – Part 1
9. Listening to story / Reading story – Part 2
10. Verb/noun in the sentence

**4. System implementation:** At the implementation stage, the coding is based on the design of the system. Adobe ® Flash Professional CS4 was used for the implementation of the digital multimedia resources, as it can construct highly competitive multimedia application projects and offers the option to publish the application online. Thus, the software application when hosted on a site it offers internet access-ability and it is ready for use anytime and anywhere. Detailed activities are presented for the letter omicron:

### Activity 1

The student is transferred to a magic world where stories associated with the target letter unfold (Figure 2). He learns how the phoneme is pronounced and how to write the letter (path direction).



Figure 2: Learning letter 'ο'

## 2nd Activity

The student, in the 2nd Activity, aims to find the “hidden” target letter (omicron) among many other letters, numbers and symbols (visual discrimination). The student is asked to select it by clicking with the mouse, or by touching if using a touch screen. In a correct answer the part of the image that “hides the letter” is getting painted. Otherwise the picture stays black and white (Figure 3).



Figure 3: Visual discrimination -letter «ο»

## 3rd Activity

This activity was created to train the student in matching the letter to its phoneme (auditory discrimination). Specifically, a scene of the seabed appears where the student must decide whether the mermaid Ariel, rightly or wrongly tallied the letter pronounced from the hippocampus (Figure 4). In a correct answer the student is rewarded with a cheerful seabed animation. Otherwise a shark animation makes its appearance in the background, urging him to try again.

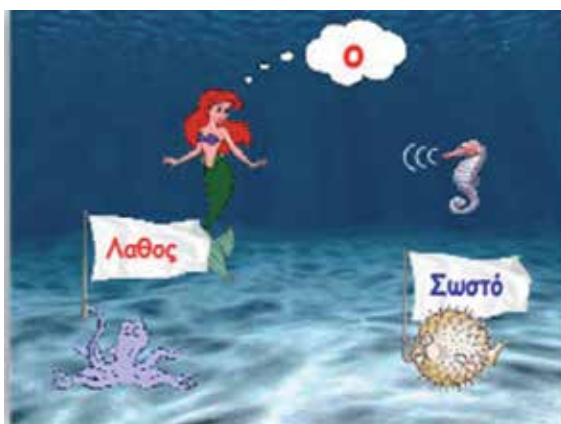


Figure 4: Auditory discrimination

#### 4th Activity

Choose the word that begins with ... "ο". The student is asked to choose the picture that shows the object beginning with the desired letter (ο - omicron, umbrella [ομπρέλα]) (Figure 5). The reward is an animation and music. Else there is a feedback on why the response was not correct and encouragement to try again with funny animation.



Figure 5: Choose the word that begins with ... "ο"

#### 5th Activity

The student in the fifth activity is required to complete the word synthesis, by filling the first missing letter. There are three alternative answers (three different letters) to choose from (Figure 6). Feedback is provided for the correct answer with an animation concert and the presentation of the whole word spoken and written is following. Alternatively, in a wrong answer, feedback with animation shows where the error lies.



Figure 6: word synthesis



### 6th Activity

In the sixth activity the student is asked to put in the correct order the syllables for the formation of a word. The story unfolds in the village of Asterix and Obelix (Figure 7). Obelix is in love and lost his words. He needs assistance from the student to put the jumbled syllables of his name in the correct order. This will allow him to properly introduce himself to the beautiful fairy. On the other hand if he does not manage the task he will have to fight against Roman army.



Figure 7: Syllabification

### 7th Activity

This activity gives the student the opportunity to practice on syntax sentence synthesis. More specifically, the words of a sentence are mixed-up (Figure 8). The student must be asked to help to put the words in the correct order to form a syntactically and semantically correct sentence. Feedback on syntax and semantics is given depending on the student's choice.



Figure 8: Sentence synthesis

### 8th Activity

The student practices on visual and auditory memory by selecting the correct picture that corresponds exactly to the information heard when listening to a story (Figure 10) or read (Figure 9). The right response follows feedback with animation reward. On a wrong response an explanation follows with details why this was not the appropriate answer, following by motivation for another attempt. Help is also available when reading is necessary.

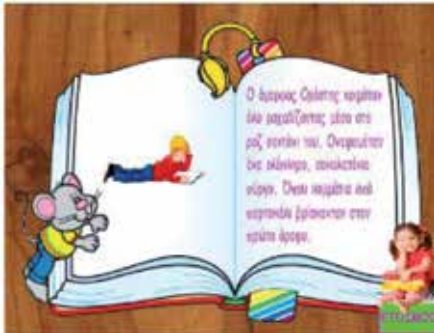


Figure 9: Reading text



Figure 10: Listen to story

### 9th Activity

The student after reading (Figure 11) or hearing (Figure 12) a story needs to answer question by selecting the correct image that corresponds to the right place and time according to the story.



Figure 11: Reading text – part2



Figure 12: Listen to story – part2

### 10th Activity

In the specific activity, the student is requested to choose the word in the correct form (singular/plural – person) for verbs, and the correct inclination in singular/plural for nouns (Figure 13). The word must select should fit into the grammatical position of the proposal is presented each time.



Figure 13: Verbs

**5. System Testing:** The testing stage involves the following procedures: (a) verification (in collaboration with end users), (b) debugging (the code), and (c) validation (using real cases). The system has been tested with 3 preschool students at-risk for learning disabilities. These students have clearly understood the tasks, were high motivated and really enjoyed “playing with...” the digital procedures supporting the early intervention process.

**6. Online software system:** Is the final result that will be accomplished after the feedback of the software application

### Discussion - Conclusion

The software presented in this study was designed to support the student at-risk for learning disabilities. It forms a tool that can be used by the students under the teacher's, special educator's or speech pathologist's supervision. The teacher selects and incorporates suitable activities in a digital environment. It can be used in the preschool setting or at the first school age to enhance phonology activities. The young students at-risk of learning disorders, that are entering the world of knowledge, can interact with the computer ensuring undiminished interest on the learning activities. Through an interdisciplinary and experiential approach the aim is to enhance phonological awareness and communication skills and accomplish the best learning outcomes. The software activities are not just a transaction of traditional exercises presented on the computer but benefit from the advantages of technology like moving images, animations, sound and interactivity that create an amusing, playful and effective learning environment according to relevant studies (Toki & Pange, 2010).

This study therefore, can be considered that contributes to the development of special edu-

cational software for students in the first school age that are at-risk of learning disabilities. It has been created according to educational standards incorporating the modern technological developments in order to function as a learning tool. Besides, the option of accommodating the supportive material online and thus internet publication can provide time and space independence.

Amongst future activities of research is the completion of software with the pilot application in normal and at-risk of learning disorders population. Students' and teachers' opinion on the digital supportive resource must be evaluated and furthermore, activities can be further enriched in related areas for the support and enhancement of speech and language abilities.

## References

- Buckingham D and Scanlon M** (2000). That is edutainment: media, pedagogy and the market place. International Forum of Researchers on Young People and the Media, Sydney.
- Clements, D. H.** (2000). From exercises and tasks to problems and projects. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 9-47.
- Clements, D. H., & Sarama, J.** (2003). DLM early childhood express math resource guide. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill
- Coleman, M. R., Buysse, V., & Neitzel, J.** (2006). Recognition and response: An early intervening system for young children at risk for learning disabilities. Full report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Crompton, R. and Mann. P.** (1996) The Educational Context. In Crompton, R. and Mann. P. (eds) *IT Across the Primary Curriculum*. London: Cassell Education
- Davis, N., Desforjes, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. and Vaughan, G.** (1997) Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge
- Detheridge, T.** (1996) Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton
- Engwall, O., Balter, O., Oster, A. and Kjellstrom, H.** (2006). Designing the user interface of the computer-based speech training system ARTUR based on early user tests. *Behaviour and Information Technology*, 25( 4), 353-365.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gillard, S.; Bailey, D.; Nolan, E.** (2008). Ten Reasons for IT Educators to be Early Adopters of IT Innovations. *Journal of Information Technology Education*, 7, 21-33.

- Green, C. S. & Bavelier, D.** (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423, 534-537.
- Haugland, S.W.** (1999): What role should technology play in young children's learning? Part 1. *Young Children*, 54(6):26-31.
- Haugland, S.W.** (2000): What role should technology play in young children's learning? Part 2. *Young Children*, 55(1):12-18.
- Haugland, S.W. & Wright, J.L.** (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kamil, M., Intrator, S. & Kim, H.** (2000). The Effects of Other Technologies on Literacy and Literacy Learning. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Reason & R. Barr (eds) *Handbook of Reading Research*. Volume 3, pp. 771-88. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lee L.W.** (2003). An introduction to assistive technology: Meeting the needs of students with disabilities. *Diges Pendidik*. 3(2), 31-37.
- Lee L.W.** (2007). Development of multimedia learning resources for children with learning disabilities in an undergraduate special education technology course. *MEDC*, 1, 29-36.
- Meadows, J. and Leask, M.** (2000) Why use ICT? In Leask, M and Meadows, J. (eds) *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. London: Routledge/ Falmer.
- Meredyith, D., Russell, N., Blackwood, L., Thomas, J., & Wise, P.** (1999). *Real time: Computers, change and schooling*. Department of Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia.
- Myers, P. I., & Hammill, D. D.** (1990). *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- National Joint Committee on Learning Disabilities** (2006). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention*. Retrieved on the 1st March 2012, from <http://www.Idonline.org/article/11511/>
- O' Shea, L., O' Shea, D. & Algozzine, B.** (1998). *Learning Disabilities: from theory toward practice*. Upper Saddle River, N.J.:Merrill – Prentice Hall.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G.,** (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. *Proceedings of 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, School of English, Thessaloniki.
- Pange J. and Kontozisis D.** (2001). Introducing computers to kindergarten children based on Vygotsky's theory about socio-cultural learning: the Greek perspective. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2001(1), 193-202.
- Scrimshaw, P.** (1997) Computers and the teacher's role. In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J.** (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for*

early childhood education. England: Trentham.

**Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P.** (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young Children. Washington, D.C.: National Academy Press.

**Stephen, C. and Plowman, L.** (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178: 6, 637- 654.

**Toki, E.I.** (2011). The use of ICTs to evaluate young children's oral speech and language in formal and informal settings. Unpublished PhD Thesis, University of Ioannina, Greece.

**Toki, E. I. & Pange, J.** (2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning, in Lionarakis, A. (Eds.). *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning 27-29 November, 2009- Athens, Greece*. A Publication of the Hellenic Network of Open & Distance Education, D(B), 270-275.

**Toki, E. I. & Pange, J.** (2010). E-learning for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier* 2(2), 4274-4278.

**Toki, E.I. & Pange, J.** (2012). Traditional and Computer-Based evaluation of preschoolers' oral language in Greek - A review of the literature. *Sino-US English Teaching* 9(1), 840-845.

**Underwood, J.D.M.** (2000) A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, Vol. 23, no 2, p. 136-148.

**Van Scoter, J.** (2008). The potential of it to foster literacy development in kindergarten, In Voogt J. and Knezek G. (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 149–161.

**Yelland, N.** (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994–2004). *AACE Journal*, 13(3), pp. 201- 232.

**Wolff, L. & Garcia N.** (2001). Learning software for preschoolers: is it worth purchasing. *Tech-KnowLogia*, September/October, 2001 Knowledge Enterprise, Inc.

**Zakopoulou, V. & Stavrou, L.** (2002). Test of Early Identification of Dyslexia. *The Dyslexia Online Journal*. Retrieved on the 1st August 2010, from <http://www.dyslexia-adults.com/identification.html>

**Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L., Sarri, I., Mavreas, V. & Tzoufi, M.** (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 3003-3016.

### Ο τύπος της εποχής για την απελευθέρωση των Ιωαννίνων\*

Γεώργιος Δ. Καψάλης  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
gkapsali@uoi.gr

#### Εξοχότατε κύριε Πρόεδρε της Δημοκρατίας,

Είναι γεγονός ότι, προσεγγίζοντας το θέμα της ομιλίας μου, αναρωτιόμουν για την αγωνία των ανθρώπων του τύπου εκείνης της εποχής να βρουν ή και να εφεύρουν τον κατάλληλο τίτλο για τις εφημερίδες τους, ώστε να αποδώσουν με λόγια, με γράμματα, το μεγάλο γεγονός της απελευθέρωσης των Ιωαννίνων. Έχοντας παρέλθει σχεδόν πεντακάσια ολόκληρα χρόνια από την ημέρα που αυτή η ξεχωριστή πόλη είχε χάσει την ελευθερία και συνάμα την ομορφιά και τα κάλλη της, ήταν δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο, να περιγράψει κανείς με λέξεις την ανείπωτη χαρά για την απελευθέρωσή της. Και τούτο, γιατί το ακατόρθωτο γίνεται κατορθωτό, γιατί το απίστευτο γίνεται πιστευτό, γιατί το μυθικό γίνεται αληθινό και πραγματικό, και ως εξακολουθεί να κρατάει μέσα του θρύλους και διηγήσεις που ευφραίνουν την ψυχή του καθενός.

Αναρωτιόμουν, επίσης, για την άσβηστη φλόγα, για τη ζωογόνο δύναμη, που προστάτεψε για τόσα πολλά χρόνια την ελευθερία, για να τη χαρίσει και πάλι επάξια, γενναιόδωρα, δικαιωματικά στην όμορφη και ιστορική πόλη της Παμβώτιδας. Και είναι αλήθεια πως ο ίδιος δεν μπόρεσα να βρω άλλες λέξεις, εκτός από την ελπίδα και την πίστη. Την πίστη και την ελπίδα στη γλώσσα, στη θρησκεία, στην ιστορία και την παράδοση της πόλης και της φυλής, την πίστη και την ελπίδα, στην ομορφιά της πόλης, στην ομορφιά της ψυχής όλων των κατοίκων της.

Από την άλλη πλευρά είναι βέβαιο πως ο τύπος της εποχής εκείνης δεν θα μπορούσε να αδικήσει αυτό το μεγάλο γεγονός, αφού γενιές ολόκληρες περίμεναν για αιώνες αυτή τη στιγμή της απερίγραπτης χαράς, που πρόσφερε στις καρδιές όλων των Ελλήνων η απελευθέρωση των Ιωαννίνων.

---

\*Η ομιλία εκφωνήθηκε την 20η Φεβρουαρίου 2010 ενώπιον της Α.Ε. του Προέδρου της Δημοκρατίας κ.

Κάρολου Παπούλη στο πλαίσιο του εορτασμού της 97ης επετείου για τα Ελευθέρια της πόλης των Ιωαννίνων.

1 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

2 Βλ. Εφημερίδα «Ακρόπολις» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.



«Ουρανοί διηγούνται Δόξαν Ελληνικῶν ὀπλῶν», ἔγραψε ἡ Μακεδονία<sup>1</sup>, «Ἡ Κυανόλευκος κυματίζει ἐπὶ τῶν Ἰωαννίνων», θὰ ἀναγγεῖλῃ ἡ Ἀκρόπολις<sup>2</sup>, «Ὁ πολεμικὸς θρίαμβος τοῦ Ἑλληνισμοῦ», θὰ γράψῃ Ὁ Κράτος<sup>3</sup>, «Τὸ τέλος τῆς δουλείας τῶν μαρτυρίων καὶ τῶν στεναγμῶν», θὰ ἐπισημάνῃ ἡ ἐφημερίδα Ἐμπρός<sup>4</sup>, «Ὁ Γενναῖος Ἑλληνικὸς στρατὸς κατέλαβε τὰ μυριοπόθητα Ἰωάννινα», θὰ διαλαλήσῃ ἡ Πατρίς<sup>5</sup>, «Ἡ πτώσις τῶν Ἰωαννίνων - Θρίαμβος τοῦ στρατοῦ μας», θὰ γράψῃ ἡ ἐφημερίδα Ἀθῆναι<sup>6</sup>, «Ἡ πτώσις τῶν Ἰωαννίνων - Ὁ διάδοχος εἰς τὰ Ἰωάννινα», θὰ ἀναγγεῖλῃ ἡ Ἐφημερίς<sup>7</sup>, «Ἡ Ἑλῆας πανηγυρίζουσα τὸν Θρίαμβον, Ζήτω ἡ Ἡρωικὴ Στρατιά», θὰ γράψῃ ὁ Νέον Ἄστυ<sup>8</sup>, «Ὁ μέγας, ὁ καταπληκτικὸς, ὁ κολλοσσικὸς θρίαμβος», θὰ διατυμπανίσουν οἱ Καιροί<sup>9</sup>, «Χαρὰς εὐαγγέλια, Ὁ νέος θρίαμβος τοῦ στρατοῦ μας, Τα Γιάννενα ἔπεσαν», θὰ ἀναφωνήσῃ ἡ Νέα Ἀλήθεια<sup>10</sup>, «Ἡ μεγίστη τῶν νικῶν, ἐπιστέφουσα τὸ τέρμα τοῦ ἐνδόξου ἑλληνικοῦ ἀγῶνος», θὰ βροντοφωνάξῃ ὁ Νεολόγος Πατρῶν<sup>11</sup>. Τέλος, στο ἱστορικὸ φύλῳ τῆς 3ης Μαρτίου τοῦ 1913, ἡ ἐφημερίδα Ἡπειρος θὰ διαλαλήσῃ: «Ἑλληνικὸς στρατὸς εἰς Ἰωάννινα, Ἡ Ἡπειρος ἐλευθερωμένη, Ἐχαμογέλασες!!...»<sup>12</sup>.

Τίτλοι ποὺ ἐκφράζουν θαυμασμό, εὐφροσύνη καὶ ἀγαλλίαση, ξέσπασμα ἐσωτερικὸ, χαρὰ καὶ εὐγνωμοσύνη, υπερηφάνεια καὶ ἡύτρωση, δόξα καὶ τιμὴ στὴν πατρίδα ποὺ ἀγωνίζεται, στὴν πίστη καὶ τὴν ἐλπίδα ποὺ δικαιώνονται.

Τὰ περισσότερα ἀπὸ τὰ κύρια ἄρθρα, ἀνεξαρτήτως ἀπὸ τὴ θεματικὴ τοὺς, ἀρχίζουν μὲ ἓναν ὕμνο γιὰ τὴν ομορφίαν καὶ τὴν ἱστορία τῆς πόλεως ποὺ γιορτάζει τὴν ἀπελευθέρωσή της:

«Τὰ παινεμένα Γιάννενα, ἡ θρυλικὴ πόλις μὲ τὴν ἱστορημένην λίμνην\* ἡ πόλις ἡ ὁποία ἐγέννησε τόσους μεγάλους διδασκάλους τοῦ Γένους καὶ τόσους μεγάλους τοῦ ἔθνους Εὐεργέτας», θὰ γράψῃ ἡ Μακεδονία<sup>13</sup>. «Ὀλοκλήρων αἰῶνων ὄνειρα ... ἐκπληρώθησαν χθές. Τα Ἰωάννινα, ἡ πόλις

3 Βλ. Ἐφημερίδα «Ὁ Κράτος» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

4 Βλ. Ἐφημερίδα «Ἐμπρός» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

5 Βλ. Ἐφημερίδα «Πατρίς» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

6 Βλ. Ἐφημερίδα «Ἀθῆναι» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

7 Βλ. Ἐφημερίδα «Ἐφημερίς» 21 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

8 Βλ. Ἐφημερίδα «Νέον Ἄστυ» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

9 Βλ. Ἐφημερίδα «Καιροί» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

10 Βλ. Ἐφημερίδα «Νέα Ἀλήθεια» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

11 Βλ. Ἐφημερίδα «Νεολόγος Πατρῶν» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

12 Βλ. Ἐφημερίδα «Ἡπειρος» 3 Μαρτίου 1913, σ. 1.

13 Βλ. Ἐφημερίδα «Μακεδονία» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.



των ελληνικών ονείρων και των παραδόσεων, η περικλείουσα τας ωραιότερας σελίδας της εθνικής ημών ιστορίας\* Τα Γιάννενα ... πίπτουσιν σήμερον εις την αγκάλην της μεγάλης μητρός Ελλάδος», θα επισημάνει η εφημερίδα Σκριπ<sup>14</sup>. «Κηλεύσατε από χαράν, συμπολίται και συμπατριώται! Κηλεύσατε από συγκίνησην ιεράν. Τα Γιάννενα έπεσαν! ... Οποία μαγική φράσις!», θα τονίσει η Νέα Αλήθεια<sup>15</sup>. «Ω πόλις προσφιλής και πολυπικραμένη! Ποιος θα διηγηθεί την χαράν και τον ενθουσιασμόν σου επάνω εις τα μνήματα των νεκρών πατέρων μας, να εξυπνήσουν και αυτοί, να χαρούν την αγίαν και ιεράν αυτήν χαράν;», θα γράψει ο Γεώργιος Χατζής στην εφημερίδα Ηπειρος<sup>16</sup>.

Παράλληλα, στις σελίδες των εφημερίδων δημοσιεύονται ποιήματα για την απελευθέρωση της πόλης και ιστορικές μελέτες που αναφέρονται στη μακραίωνη ιστορία της. Από τα κείμενα αυτά διαπιστώνει κανείς την ετοιμότητα των εφημερίδων να παρουσιάσουν εξαιρετικές μελέτες για την πόλη των Ιωαννίνων, σαν να καρτερούσαν από χρόνια αυτή τη μεγάλη και μοναδική ιστορική στιγμή.

Είναι γεγονός ότι η κατάληψη των οχυρών του Μπιζανίου, η παράδοση του εχθρού, αλλά και η θριαμβευτική είσοδος των νικητών στην πόλη καταλαμβάνουν μια σημαντική θέση σε όλες τις εφημερίδες. Παράλληλα συνδυάζονται με συναισθήματα αγωνίας, έντασης, προσμονής για την εξέλιξη των γεγονότων, καθώς το ένα μετά το άλλο τα τηλεγραφήματα του Διαδόχου περιέγραφαν την κατάσταση της στιγμής και καθώς το γεγονός αυτό καθαυτό ήταν τόσο μεγάλο που έκοβε την ανάσα σε ηγεσία και λαό. Θα επιλέξουμε δύο χαρακτηριστικές σκηνές ως δείγμα της κατάστασης και των συναισθημάτων που επικρατούσαν κατά τις ιστορικές εκείνες ημέρες. Η πρώτη έχει να κάνει με τον τρόπο που περιγράφει ο τύπος την είσοδο του ελευθερωτή Διαδόχου στην πόλη των Ιωαννίνων. Γράφει σχετικά η Μακεδονία του Σαββάτου της 23ης Φεβρουαρίου: «Χθες περί την 8ην ώραν, ο διάδοχος εισήλθεν εις τα Ιωάννινα, ακολουθούμενος υπό 15.000 λαού, διατελούντος εν μεγίστη συγκινήσει και ακρατήτω ενθουσιασμό. Ο λαός κηλαίων κατά την

---

14 Βλ. Εφημερίδα «Σκριπ» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1, «Ολοκλήρων αιώνων όνειρα, υποκάρδιοι πόθοι και ελπίδες του Έθνους κρύφια επληρώθησαν χθές. Τα Ιωάννινα, η πόλις των ελληνικών ονείρων και των παραδόσεων, η περικλείουσα τας ωραιότερας σελίδας της εθνικής ημών ιστορίας. Τα Γιάννενα εις το όνομα των οποίων πάσα Ελληνική καρδιά νοσθάνετο τα ιερότερα ρίγη και τους εθνικότερους παλμούς πίπτουσιν σήμερον εις την αγκάλην της μεγάλης μητρός Ελλάδος ελευθερούμενα δια των τιμημένων όπλων του ενδόξου στρατού της».

15 Βλ. Εφημερίδα «Νέα Αλήθεια» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1, «Κηλεύσατε από χαράν, συμπολίται και συμπατριώται! Κηλεύσατε από αγαλλίασιν, κηλεύσατε από συγκίνησην ιεράν. Τα Γιάννενα έπεσαν! Οποία μαγική φράσις».

16 Βλ. Εφημερίδα «Ηπειρος» 21 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

διέλευσιν του στρατού εφίλει τας χείρας των αξιωματικών. Eis ουδεμίαν πόλιν της Μακεδονίας εγένετο ομοία αποθεωτική υποδοχή. Οι κάτοικοι έσχισαν τα φέσια των και κυριολεκτικά εκάλυψαν την πλταειάν της “Ομονοίας” με αυτά<sup>17</sup>. Η Ακρόπολις θα προσθέσει: «Η πόλις των Ιωαννίνων εσημαιοστολήσθη απ’ άκρου εις άκρον και πανηγυρίζει δια το ευφρόσυνον γεγονός, εστήθη δε και επί του Διοικητηρίου η Ελληνική σημαία»<sup>18</sup>. Ο Νεολόγος Πατρών θα συμπληρώσει στα παραπάνω: «Από τα παράθυρα και τους εξώστας έρραινον τον Διάδοχον και τον στρατόν με άνθη, έρριπτον περιστεράς, έσειον μανδήλια, έχυνον δάκρυα»<sup>19</sup>. Χωρίς αμφιβολία πρόκειται για στιγμές συγκινητικές, ιερές, ανυπέρβλητες, συγκλονιστικές.

Η δεύτερη σκηνή έχει να κάνει με τον τρόπο που ο Βενιζέλιος πληροφορήθηκε την είδηση της πτώσεως του Μπιζανίου. Λέγεται ότι την είδηση τη μετέφερε στον πρωθυπουργό ένας ίλοχίας που τον επισκέφθηκε πολύ ηρωί στο δωμάτιό του και ο οποίος είπε στο Βενιζέλο: «Κύριε Πρόεδρε, εις εμέ έλαχεν ο κλήρος να σας αναγγείλω την μεγάλην είδησιν. Ο κύριος Πρωθυπουργός πριν ακούσει περί τίνος πρόκειται, ύψωσε τας χείρας του και είπε δακρύων: -Ο Θεός να δώσει να νικούμε πάντοτε οι Έλληνες»<sup>20</sup>.

Είναι γνωστό ότι το Μπιζάνι θεωρούνταν ένα απόρθητο οχυρό. Λέγεται ότι ο Γκοιτς πασάς, με την υπόδειξη του οποίου γίνονταν τα οχυρωματικά έργα στο Μπιζάνι, είπε στους Τούρκους αξιωματικούς: «Εδώ σας παραδίδω τον τάφον της Ελλάδος». Και όταν ο Σεφκέτ πασάς, επί της υπουργίας του οποίου έγιναν τα έργα, κατηγορήθηκε για το υπέρογκο κόστος τους, απάντησε χαρακτηριστικά: «Λέγετε ό,τι θέλετε, αλλά ό’ εμάς θα χρωστάτε το ό,τι η Τουρκία θα έχει πάντοτε τα Ιωάννινα, τη Σκόδρα και την Αδριανούπολη»<sup>21</sup>. Βέβαια, η γενναιότητα και η ανδρεία του ελληνικού στρατού, από κοινού με τη γενναιότητα του Διαδόχου Κωνσταντίνου αλλά και το στρατηγικό σχέδιο που εκείνος εφάρμοσε, ακύρωσαν στην πράξη τις παραπάνω εκτιμήσεις, απελευθερώνοντας την πόλη των Ιωαννίνων και κερδίζοντας τον παγκόσμιο θαυμασμό. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια να υπάρχουν στις εφημερίδες πολλές φωτογραφίες και εγκωμιαστικά άρθρα για το Διάδοχο και τον ελληνικό στρατό. Έτσι, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο Στρατηλάτη συνοψίζονται ως εξής από την εφημερίδα Καιροί: «Αηλούς,

17 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

18 Βλ. Εφημερίδα «Ακρόπολις» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

19 Βλ. Εφημερίδα «Νεολόγος Πατρών» 26 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

20 Βλ. Εφημερίδα «Εμπρός» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

21 Βλ. Εφημερίδα «Ακρόπολις» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

μετρίοφρων, ιατρευτός εις τον στρατόν του, καταπληκτικός εις την σύλληψιν ενός σχεδίου και κεραυνώδης εις την εκτέλεσιν, ορμητικός ως θύελλα ... αποβαίνει αληθώς παραδειγματικώς χαρακτήρ ιδεώδους στρατάρχου»<sup>22</sup>. Ωστόσο, το ενδιαφέρον του τύπου εστιάζεται και στην αντίθετη πλευρά, δηλαδή στον τουρκικό στρατό και την ηγεσία του, αφού οι εφημερίδες τονίζουν με έμφαση ότι ο ελληνικός στρατός είχε απέναντί του έναν γενναίο και καρτερικό εχθρό που ήξερε να υπομένει τις στερήσεις και την οργή του χειμώνα, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ακόμη περισσότερο το μεγαλείο της ελληνικής νίκης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε περισσότερες εφημερίδες στον Εσσάτ πασά, με βασικότερη το άρθρο του Χρ. Χρηστοβασιίλη στην Ακρόπολη με τίτλο «Ο τελευταίος πασάς των Ιωαννίνων»<sup>23</sup>. Ο Χρηστοβασιίλης, σημαντικός μελετητής παρόμοιων θεμάτων, αναφέρεται με πολύ κολλακευτικά λόγια στις σπουδές, την προσωπικότητα και τις στρατιωτικές ικανότητες του Εσσάτ πασά. Στο κείμενο επισημαίνεται ότι ο Εσσάτ πασάς είναι «ανήρ ευθύς, τίμιος, ελεήμων, φιλόανθρωπος, ευγενής και αρτιώτατα στρατιωτικώς πεπαιδευμένος, ωραιότατος και συμπαθέστατος». Και ο Χρηστοβασιίλης θα ολοκληρώσει το άρθρο του με μια εντυπωσιακή πληροφορία, γράφοντας χαρακτηριστικά: «Εκείνο όμως όπερ περισσότερον ενδιαφέρει ημάς τους Έλληνες είναι ότι ο ένδοξος ηττημένος των Ιωαννίνων ούτε Τούρκος είναι ούτε Αθωνός, αλλά καθαρός Έλληνα, ων απόγονος Ελλήνων αρνηθέντων την ελληνικήν θρησκείαν λόγω των καιρικών του έθνους μας συμφορών. Ο πάππος του κατήγετο εκ Μπούητζου του Ζαγορίου και η μάμμη του εκ Σουλίου». Σε πρωτοσέλιδο άρθρο του «Νέου Άστεως» επισημαίνεται ότι «Ο Τούρκος Στρατάρχης μας είναι συμπαθής, διότι υπήρξεν γενναίος. ... Και ο Εσσάτ πασάς, ως το ομολογήσωμεν, είναι ο κατ' εξοχήν νικητής ηττημένος»<sup>24</sup>. Με ιδιαίτερος κολλακευτικά λόγια θα αναφερθεί, τέλος, ο Χρ. Χρηστοβασιίλης και στον αδερφό του Εσσάτ πασά, τον Βεχρή βέη, τονίζοντας πως στρατιωτικότερο ανάστημα δεν έχει άλλος εις τον Τουρκικόν στρατόν και καταλήγοντας: «Τιμή εις τα παιδιά του Χαλαστή για τη γενναιότητά τους, αλλή τι τιμή πρέπει εις τον Διάδοχον του Ελληνικού Θρόνου Κωνσταντίνον, που μπόρεσε

---

22 Βλ. Εφημερίδα «Καιροί» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1, «Απλούς, μετρίοφρων, ιατρευτός εις τον στρατόν Του, καταπληκτικός εις την σύλληψιν ενός σχεδίου και κεραυνώδης και Ναπολεοντικός εις την εκτέλεσιν, ορμητικός, ως θύελλα, γνωρίζω να καθιστά μεγάλους τους περί Αυτόν, επιτελών τα ακατόρθωτα, μη γνωρίζω το αδύνατον, την εκστρατείαν του αρχίσας προς παραδειγματισμόν με άκρον κίνδυνον της ιδίας Του ζωής, εκθέτων εις το πρώτον πυρ τα ίδια Αυτού τέκνα, συμμεριζόμενος μετ' ενθουσιασμού εξ ίσου πάσαν ταλαιπωρίαν του εσχάτου στρατιώτου, αποβαίνει αληθώς παραδειγματικός χαρακτήρ ιδεώδους στρατάρχου».

23 Βλ. Εφημερίδα «Ακρόπολις» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

24 Βλ. Εφημερίδα «Νέον Άστυ» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1, «Και όμως, ο Τούρκος Στρατάρχης μάς είνε συμπαθής, ακριβώς διότι υπήρξεν ανδρείος. Και ο Εσσάτ πασάς, ως το ομολογήσωμεν, είναι ο κατ' εξοχήν νικητής ηττημένος».

να νικήσει τέτοια λιοντάρια Ηπειρώτες, που η τύχη των Ιωαννίνων τους επέταξε στο εχθρικό στρατόπεδο».

Επειδή τα μικρά περιστατικά, μπορεί να δηλώνουν τις μεγάλες αλήθειες, θα αναφέρουμε σύντομα ένα από αυτά, όπως παρουσιάζεται από την εφημερίδα Το Κράτος<sup>25</sup>. «Το μεσημέρι της 21ης Φεβρουαρίου και ενώ λευκές σημαίες ανέμιζαν στο Μπιζάνι, ένας εύζωνας πλησίασε τον αντισυνταγματάρχη Φουάτ βέη και προσφέρθηκε να μοιραστούν το λιτό συσσίτιό του. Ο τέως διοικητής του φρουρίου τον εσυρε κοντά του, τον εθώπευσε «Δέχομαι, είπε, διότι ηπροσφορά προέρχεται από γενναίον!» «Και εγώ τον παρακαλώ, διότι εστάθη παλληκάρι», απάντησε διά διερμηνέως ο εύζωνας. Και οι δύο ήρωες εγεύθησαν ομού τον άρτον της ειρήνης».

Ένα μεγάλο γεγονός που καταλαμβάνει περίοπτη θέση σε όλες τις εφημερίδες είναι η Συνεδρίαση της Βουλής της 21ης Φεβρουαρίου, καθώς είχαμε από τον Πρωθυπουργό την αναγγελία της πτώσης των Ιωαννίνων μέσα σε ζητωκραυγές, χειροκροτήματα και ακράτητο ενθουσιασμό, αλλά και τις ιστορικές ομιλίες των ηγετών όλων των κομμάτων μέσα σε κλίμα εθνικής συμphilώσης και ανάτασης. Το πνεύμα από την ιστορική αυτή συνεδρίαση ήταν ότι αν χρειαστούν παρόμοιοι αγώνες στο μέλλον, αυτοί θα διεξαχθούν με την ανάλογη πίστη και αποφασιστικότητα και πως το έθνος ολόκληρο είναι διατεθειμένο να αγωνιστεί και να νικήσει ή να πέσει, διεκδικώντας τα δικαιώματά του<sup>26</sup>. «Και τούτο γιατί όλοι γνωρίζουν πως ο αγώνας αυτός είναι δίκαιος και απελευθερωτικός και όχι κατακτητικός και ιδιοτελής», όπως θα γράψουν οι Καιροί<sup>27</sup>. Παράλληλα αναδεικνύεται η σημασία της άλωσης των Ιωαννίνων, αφού ενισχύεται το γόητρο του ελληνικού στρατού, έχοντας κυριεύσει ένα φρούριο οχυρωμένο με σύγχρονες μεθόδους, καθώς τα Γιάννενα έπεσαν πριν από τη Σκόδρα και την Αδριανούπολη. Με τη νίκη του ελληνικού στρατού πλήττονται, επίσης, οι διάφορες βλές για την πώλη των Ιωαννίνων και την ευρύτερη περιοχή από αλβανόφιλες Δυνάμεις, ενώ η Τουρκία υποχρεώνεται να υποκύψει οριστικά στο ζήτημα των νησιών του Αιγαίου. Ο τύπος της εποχής απαιτεί, κατά συνέπεια, οι Αυστριακοί και οι Ιταλοί να ξεχάσουν το ζήτημα της Ηπείρου και των νησιών του Αιγαίου, οι Βούλγαροι, αν και σύμμαχοι, να λησμονήσουν περιοχές της Θράκης και της Μακεδονίας και αντίστοιχα οι Αλβανοί να εγκαταλείψουν παιδαριώδεις φαντασιώσεις για την περιοχή. Σύσσωμος ο τύπος απαιτεί να αξιοποιηθούν, προς όφελος των εθνικών διεκδικήσεων, η μεγάλη νίκη στο

25 Βλ. Εφημερίδα «Το Κράτος» 3 Μαρτίου 1913, σ. 1.

26 Βλ. Εφημερίδα «Ακρόπολις» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

27 Βλ. Εφημερίδα «Καιροί» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

28 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

Μπιζάνι και η απελευθέρωση των Ιωαννίνων. «Ο Ελληνικός λαός αξιοί να δοθεί εις την Ελλάδα ο,τι της ανήκει, γεωγραφικώς και εθνολογικώς», θα τονίσει η Μακεδονία<sup>28</sup>. Η διάσταση αυτή προβάλλεται και από το φιλικό προς την Ελλάδα ευρωπαϊκό τύπο, όπως ο Χρόνος του Παρισιού, που, αφού επισημαίνει το σημαντικό αντίκτυπο της κυρίευσης των Ιωαννίνων για την ενίσχυση του εθνικού φρονήματος και τα οφέλη στις εδαφικές διευθετήσεις, τονίζει χαρακτηριστικά: «Αν δεν κυριεύονταν τα Γιάννινα, μπορεί να διαπραγματευόταν η παράδοσή τους με αντιστάθμισμα τη θυσία των νήσων. Τώρα αι νήσοι θα αφευθούν οριστικώς εις την Ελλάδα»<sup>29</sup>. Σχεδόν στο σύνολό του, ο γαλλικός τύπος θα γράψει ότι η άλωση των Ιωαννίνων και η παράδοση 32.000 στρατού αποτελούν τίτλο τιμής και δόξας του ελληνικού στρατού, που απεδείχθη ότι είναι ο καλύτερος των Βαλκανικών χωρών και ένας από τους καλύτερους ευρωπαϊκούς στρατούς. Παράλληλα τονίζουν πως η Αυστρία και η Ιταλία δεν θα πετύχουν να συμπεριλάβουν στην Αλβανία τα Ιωάννινα, «τώρα οπότε η ελληνική σημαία κυματίζει επί των τειχών των». Αντίστοιχα, και ο αγγλικός τύπος θα εξάρει τη μεγάλη ελληνική νίκη και θα τονίσει τη σημασία της για την επίτευξη της ειρήνης και την εκπλήρωση των ελληνικών πόθων. Ο ρωσικός τύπος εκφράζει τη χαρά του για τους διαδοχικούς θριάμβους των ορθοδόξων και εύχεται όπως ακολουθήσουν η πτώση της Σκόδρας και της Αδριανουπόλεως. Ωστόσο, οι ελληνικές εφημερίδες, αφού τονίζουν ότι οι αγγλικές, οι γαλλικές, οι ρωσικές, ακόμη και οι γερμανικές εφημερίδες δεν βρίσκουν ιλέξεις, για να εξάρουν το μέγα στρατιωτικό μας κατόρθωμα, δεν συμβαίνει το ίδιο και δεν μπορούν αυτό να το κατανοήσουν με τις βουλγαρικές εφημερίδες. Η «Πράβο»<sup>30</sup> αποσιώπησε το γεγονός της απελευθέρωσης, άλλες προσπαθούν όλως παραδόξως να σμικρύνουν την αξία και τη σημασία του ελληνικού κατορθώματος και κάποιες άλλες διατείνονται ότι δήθεν ο Εσάτ παρέδωσε τα Ιωάννινα, έχοντας γι' αυτό δωροδοκηθεί από τους Έλληνες.

Η τελευταία ενότητα που θα αναδείξουμε έχει να κάνει με τους πανηγυρισμούς των διαφόρων ελληνικών πόλεων για το χαρμόσυνο γεγονός της απελευθέρωσης των Ιωαννίνων. Ωστόσο θα παρουσιαστούμε προηγουμένως δύο ξεχωριστά άρθρα, το πρώτο από τα οποία φέρνει τον τίτλο «Οι Εβραίοι των Ιωαννίνων», όπου και αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Η εκεί Ιουδαϊκή παροιμία με τρελήν χαράν και αγάπην υπεδέχθη τον ελληνικόν στρατόν και συνεώρτασε το μέγα γεγονός, αδελφωθείσα με τους στρατιώτας μας». Παράλληλα, ο Διάδοχος, επισκεπτόμενος τη Συναγωγή, έγινε δεκτός με ενθουσιασμό από την ισραηλιτική κοινότητα, όπου ο Αρχιρραβίνος ελληνιστί μεταξύ άλλων τόνισε χαρακτηριστικά: «Οι Ισραηλήται των Ιωαννίνων εγκατεστημένοι

---

29 Βλ. Εφημερίδα «Χρόνος» Παρίσι 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

30 Βλ. Εφημερίδα «Πράβο» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

31 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 28 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

32 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 26 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

από δέκα αιώνων εις τα ιερὰ χώματα της ευάνδρου Ηπείρου, διετήρησαν ου μόνον τη γλώσσα, ἀλλὰ και τα αισθήματα ἑλληνικά»<sup>31</sup>. Το δεύτερο άρθρο φέρνει τον τίτλο «Σέρβοι και Ἑλληνας»<sup>32</sup> και επισημαίνεται μεταξύ ἄλλων: «Οἱ Σέρβοι ἀπὸ της αρχῆς του παρόντος πολέμου ἀπέδειξαν ὅτι εἶναι πραγματικοὶ φίλοι και σύμμαχοί μας, αὐτόχρονα ἀδελφοί μας. Κάθε νίκη μας και κάθε θρίαμβος ἐπανηγυρίζοτε ἐν τη σερβικῇ ψυχῇ ὡς Σερβικὴ νίκη, ὅπως και τανάπαλιν, κάθε σερβικὴ νίκη ὁμοίως ἐπανηγυρίζοτε ἐν τη ἑλληνικῇ ψυχῇ».

Εἶναι γεγονός ὅτι οἱ πανηγυρισμοὶ των ἑλληνικῶν πόλεων γιὰ τὴν ἀπελευθέρωσιν των Ἰωαννίνων εἶναι συγκλονιστικοί. -«Εορτὴ εορτῶν ἡ χθεσινὴ ἡμέρα διὰ τὰς Ἀθήνας, αἱ ὁποῖαι ἐξύπνησαν μετὰ τὴν εἰδὴσιν τῆς πτώσεως των Ἰωαννίνων. Τὰ Γιάννενα ἔπεσαν. Ἀὰ Ἀθῆναι πανηγυρίζουσι τὸ μέγα γεγονός. Εὐαγγελισμοί, δάκρυα, τυμποκρουσφαί, πυροβολισμοί, μουσικαί»<sup>33</sup>. -«Ἡ μακεδονικὴ μητρόπολις ἐκαίετο κυριολεκτικῶς καθ' ὅλην τὴν ἡμέραν χθές. Τὴν δὲ νύκτα χιλιάδες λαοὺ και στρατοῦ περιήλθον λαμπαδηφορούσαι τὰς κυριώτερας οδοὺς, ψάλλουσαι πατριωτικὰ ἄσματα». -«Ἐξ ὅλων των σημείων του Πειραιῶς ὅλος ὁ κόσμος ἔτρεχε πρὸς τὴν παραλιακὴν ὁδόν, διὰ νὰ ἐξωτερικεύσῃ τὸν ἀπείρον και ἀμέτρητον πατριωτικὴν των χαράν»<sup>34</sup>. -«Ὁ λαὸς τῆς Λευκωσίας και ἐν γένει τῆς Κύπρου, πληροφορηθεὶς τὸν ἐθνικὸν θρίαμβον τῆς ἀλώσεως των Ἰωαννίνων πανηγυρίζει. Αἱ οἰκίαι πάσαι εἶναι σηματοδοτισμέναι»<sup>35</sup>. -«Μετὰ μεγίστου ἐνθουσιασμοῦ ἐπανηγυρίσθη ἐν Κορυτσᾷ τὸ εὐφρόσυνον γεγονός τῆς ἀλώσεως των Ἰωαννίνων. Πλείσται οἰκίαι χριστιανικαὶ και μουσουλμανικαὶ ἐφωταγωγήθησαν». -«Ἡ Καβάλα διήλθεν στιγμὰς φρενίτιδος και ἐνθουσιασμοῦ. -«Ἄσματα πατριωτικὰ και ἐνθουσιώδεις ζητωκραυγαὶ ἐδόνουν τὸν αἶρα των Σερρών»<sup>36</sup>. -«Ζητωκραυγαὶ και πυροβολισμοὶ ἀκούσθησαν ἀπ' ἄκρου εἰς ἄκρον εἰς τὴν Ἑδεσσα». -«Μέγας ἐνθουσιασμός εἰς τὴν Φλώριναν. Εἰς τὴν Βέρροιν, τὴν Νάουσιν, τὴν Γουμέντζαν και Κοζάνην τὸ τι ἐγένετο δὲν περιγράφεται»<sup>37</sup>. -«Αἱ Πάτραι, ὁ Πύργος, αἱ Καθάμαι, ἡ Τρίπολις εὐρίσκονται ἐν ἀναστατῶσει. Πλήθη λαοὺ περιτρέχουν τὰς οδοὺς ἐν ζητωκραυγαῖς και ἐξάλλῳ ἐνθουσιασμῷ»<sup>38</sup>. -«Δοξολογία ἐν Μεσοποταμίᾳ ἐπὶ τοῦ τύμβου των ἡρώων»<sup>39</sup>. -«Ἡ Λάρισα πανηγυρίζει. -Ἡ Ρόδος ἐπανηγύρισεν τὴν λαμπρὴν νίκην. -Πόλις Χανίων πανηγυρίζουσα ἐπὶ ἀνακτῆσει Ἰωαννίνων»<sup>40</sup>. -«Φρενίτιδα και εἰς τὴν Κέρκυρα προκάλεσεν ἡ εἰδὴσις του ἑλληνικοῦ θριαμβοῦ εἰς τὰ Ἰωάννενα.

33 Βλ. Εφημερίδα «Ἀκρόπολις» 23 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

34 Βλ. Εφημερίδα «Σκριπ» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

35 Βλ. Εφημερίδα «Ἐμπρός» 26 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

36 Βλ. Εφημερίδα «Μακεδονία» 28 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

37 Βλ. Εφημερίδα «Νέα Ἀθήθεια» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

38 Βλ. Εφημερίδα «Νέο Ἄστυ» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

39 Βλ. Εφημερίδα «Νεολόγος Πατρῶν» 22 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

40 Βλ. Εφημερίδα «Ἐμπρός» 24 Φεβρουαρίου 1913, σ. 1.

*-Εἰς τὴν Πρέβεζαν καὶ τὴν Ἄρταν οἱ κάτοικοι εορτάζουσι ἐν ἀκρατήτῳ ἐνθουσιασμῷ. -Καὶ εἰς τὴν Φιλιππιάδαν ἡ εἰδησις ἐξήγειρεν θύελλαν ἐνθουσιασμοῦ».*

Εξοχότατε, Κύριε Πρόεδρε! Είναι γεγονός ότι ο καθένας, προσεγγίζοντας από τη δική του σκοπιά τα θέματα που παρουσιάσαμε παραπάνω, θα μπορούσε να οδηγηθεί σε διαφορετικά επιμέρους συμπεράσματα. Έτσι, κάποιος θα μπορούσε να αποδώσει βαρύτητα στην ομοψυχία και τη σύμπνοια του λαού, άλλος στην πίστη ενός δίκαιου αγώνα, άλλος να διακρίνει φίλους και εχθρούς, άλλος να δει τα παιχνίδια της μοίρας και της ιστορίας στις ανθρώπινες σχέσεις.

Εκείνο που ο ίδιος θα ήθελα να επισημάνω, ολοκληρώνοντας την ομιλία μου, είναι ότι όσοι αγωνίστηκαν ή πανηγύρισαν για την απελευθέρωση αυτής της πόλης, δεν το έκαναν σαν να επρόκειτο για μια οποιαδήποτε πόλη, αλλά σαν να ήταν η δική τους πόλη. Και αυτό είναι κάτι που το αξίζει και εξακολουθεί να το αξίζει αυτή η πόλη, η πόλη των Ιωαννίνων, η δική μας πόλη.

