

1994-2024
Χρόνια *30* Jahre

Bildungssysteme im 21. Jahrhundert: Herausforderungen und Perspektiven

Wassilios E. Fthenakis

Einleitung

Bildungssysteme international stehen vor den größten Herausforderungen in ihrer Geschichte. Mikro- und makrosoziale gesellschaftliche Veränderungen, die Globalisierung, vor allem aber ökonomische Umstrukturierungsprozesse, auch in der Arbeitswelt und technologische Entwicklungen verändern die Prämissen, auf denen Bildungssysteme aufbauten und zwingen sie zu einer tiefgreifenden Reform.

Wir haben lange geglaubt, dass die Zukunft den großen Maschinen gehört. Mit Hilfe der Nano-Technologie werden sie von kleinen Bauteilen ersetzt, so klein, dass man sie manchmal nicht mit dem Auge

1994-2024
Χρόνια *30* Jahre

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και προοπτικές

Βασίλειος Ε. Φθενάκης

(Μεταφραση Κ.Κ. DeepI Pro)

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ιστορίας τους. Οι μικρο- και μακρο-κοινωνικές αλλαγές στην κοινωνία, η παγκοσμιοποίηση, αλλά κυρίως οι διαδικασίες οικονομικής αναδιάρθρωσης, συμπεριλαμβανομένου του κόσμου της εργασίας, και οι τεχνολογικές εξελίξεις αλλάζουν τις προϋποθέσεις πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αναγκάζουν να υποβληθούν σε εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις.

Εδώ και καιρό πιστεύουμε ότι το μέλλον ανήκει στις μεγάλες μηχανές. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας Na-no, αυτές

sehen kann. Ihre Kraft wurde exponentiell vergrößert, während ihre Größe exponentiell verkleinert wurde. Die Zukunft gehört nicht den Big Machines sondern den Big Data. Diese Entwicklung führt zu massiven gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen. Berufe, die sich historisch aus dem Handwerk entwickelt haben, sind durch Standardisierung und Systematisierung nun in eine vierte Phase der Externalisierung eingetreten, in der komplexe Aufgaben in einzelne Fragmente "zerlegt" werden, von denen viele online oder an anderer Stelle außerhalb des unmittelbaren Kontexts ausgeführt werden (Susskind & Susskind, 2015). Die komplexe Aufgabe der Lehrplangestaltung kann in ein Paket von Bildungsmaterialien "ausgelagert" werden, das bereit ist, an jede Schule geliefert zu werden, jederzeit und überall.

Der Externalisierungsimperativ stört das Gefühl einer stabilen und vorhersagbaren Identität,

αντικαθίστανται από μικρά εξαρτήματα, τόσο μικρά που μερικές φορές δεν τα βλέπεις με τα μάτια σου. Η ισχύς τους έχει αυξηθεί εκθετικά, ενώ το μέγεθός τους έχει μειωθεί εκθετικά. Το μέλλον δεν ανήκει στις μεγάλες μηχανές, αλλά στα μεγάλα δεδομένα. Αυτή η εξέλιξη οδηγεί σε μαζικές κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Τα επαγγέλματα που ιστορικά εξελίχθηκαν από τη χειροτεχνία έχουν πλέον εισέλθει σε μια τέταρτη φάση εξωτερίκευσης μέσω της τυποποίησης και της συστηματοποίησης, κατά την οποία οι σύνθετες εργασίες "σπάγονται" σε επιμέρους κομμάτια, πολλά από τα οποία εκτελούνται διαδικτυακά ή αλλού εκτός του άμεσου πλαισίου (Susskind & Susskind, 2015). Το σύνθετο έργο του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών μπορεί να "εξωτερικευτεί" σε ένα πακέτο εκπαιδευτικού υλικού έτοιμο να παραδοθεί σε οποιοδήποτε σχολείο, οποτεδήποτε και οπουδήποτε.

Η επιταγή της εξωτερίκευσης διαταράσσει την αίσθηση της σταθερής και προβλέψιμης

das einst mit professioneller Arbeit einherging. In dem Maße, in dem langfristige, stabile Beschäftigungsverhältnisse zurückgehen und schnelle Arbeitswechsel zur Norm werden, müssen wir nun stärker darauf achten, kurzfristige Beziehungen zu managen, während wir (virtuell und buchstäblich) von Ort zu Ort, von Job zu Job und von Aufgabe zu Aufgabe wandern, um neue Talente zu entwickeln, wenn sich die wirtschaftlichen und qualifikatorischen Anforderungen ändern. Karrieren, so meinen viele junge Menschen, sind Dinge, die alte Menschen haben! Beim Selbstmanagement für eine unternehmerische Zukunft geht es darum, mit leichtem Gepäck zu reisen und die alten Informationen und traditionellen Denkweisen, die die Arbeitnehmer in der Vergangenheit belastet haben, über Bord zu werfen. Es geht darum zu wissen, was zu tun ist, wenn es keine Blaupausen oder Vorlagen gibt, und es geht darum, bedeutende und

ταυτότητας που κάποτε συνόδευε την επαγγελματική εργασία. Καθώς οι μακροχρόνιες, σταθερές εργασιακές σχέσεις μειώνονται και οι ταχείες αλλαγές θέσεων εργασίας γίνονται ο κανόνας, πρέπει τώρα να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στη διαχείριση των βραχυχρόνιων σχέσεων καθώς μετακινούμαστε (εικονικά και κυριολεκτικά) από τόπο σε τόπο, από θέση εργασίας σε θέση εργασίας και από έργο σε έργο για να αναπτύξουμε νέα talenta καθώς αλλάζουν οι οικονομικές απαιτήσεις και οι απαιτήσεις δεξιοτήτων. Οι καριέρες, πιστεύουν πολλοί νέοι, είναι πράγματα που έχουν οι ηλικιωμένοι! Η αυτοδιαχείριση για ένα επιχειρηματικό μέλλον έχει να κάνει με το να ταξιδεύουμε με ελαφρά ταξίδια και να απορρίπτουμε τις παλιές πληροφορίες και τους παραδοσιακούς τρόπους σκέψης που βάρυναν τους εργαζόμενους στο παρελθόν. Έχει να κάνει με το να ξέρεις τι να κάνεις όταν δεν υπάρχουν σχέδια ή πρότυπα, και έχει να κάνει με το να έχεις ουσιαστικά και ευέλικτα κοινωνικά δίκτυα.

flexible soziale Netzwerke zu haben.

Es versteht sich von selbst, dass die traditionelle Schulbildung mit ihrem starren Ablauf und ihren standardisierten Tests als Sprungbrett für diese Art von schnelllebiger Zukunft suboptimal ist. Während ein hohes Niveau an Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen immer noch wichtig ist, erweitern sich diese Kategorien selbst. Konsistenz und Konformität sind jetzt weniger nützlich als Neugier und Skepsis. Die Art von jungen Menschen, die im konzeptionellen Zeitalter gedeihen, sind diejenigen, die eine Reihe von nicht-traditionellen Lerneigenschaften aufweisen - Risikobereitschaft, Selbstkritik, eine "ernsthaft spielerische" (Kane, 2005) Herangehensweise an Problemlösungen und die Fähigkeit, mit digitalen High-End-Tools auf wertschöpfende Weise zu arbeiten. Sie sind wahrscheinlich mehrsprachig, ideenorientiert, spaßorientiert und fehlerfreundlich. Sie sind

Είναι αυτονόητο ότι η παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση, με το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών και τα τυποποιημένα τεστ, είναι υποδεέστερη ως εφελτήριο για αυτού του είδους το ταχέως κινούμενο μέλλον. Ενώ τα υψηλά επίπεδα γραμματισμού και αριθμητικής εξακολουθούν να είναι σημαντικά, οι ίδιες αυτές οι κατηγορίες διευρύνονται. Η συνέπεια και η συμμόρφωση είναι πλέον λιγότερο χρήσιμες από την περιέργεια και τον σκεπτικισμό. Το είδος των νέων που ευδοκιμούν στην εννοιολογική εποχή είναι εκείνοι που παρουσιάζουν μια σειρά από μη παραδοσιακά μαθησιακά χαρακτηριστικά - ανάληψη κινδύνου, αυτοκριτική, μια "σοβαρά παιχνιδιάρικη" (Kane, 2005) προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα να εργάζονται με ψηφιακά εργαλεία υψηλής τεχνολογίας με τρόπους που προσθέτουν αξία. Είναι πιθανό να είναι πολύγλωσσοι, προσανατολισμένοι στις ιδέες, διασκεδαστικοί και φιλικόι προς τα λάθη. Είναι ικανοί να "επεξεργάζονται" τον

geübt darin, ihre realen und virtuellen Welten auf ethische und wertschöpfende Weise zu "bearbeiten". Sie verfügen über eine Gestaltungsfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, allein oder im Team unvereinbare Ideen zusammen zu „kühlen“, um innovative Ideen, Dienstleistungen und Produkte zu erdenken und zu kreieren. Sie sind wahrscheinlich mehrsprachig, ideenorientiert, spaßorientiert und fehlerfreundlich. Sie sind geübt darin, ihre realen und virtuellen Welten auf ethische und wertschöpfende Weise zu "bearbeiten".

Vor diesem, nur angedeuteten, Hintergrund stellt sich in der Pädagogik die Frage nach einem veränderten Verständnis von Lernen und Lernorganisation mit besonderer Aufdringlichkeit. Denn Bildungssysteme des 20. Jahrhunderts entsprechen nicht den Anforderungen und Herausforderungen des 21. Das griechische Bildungssystem sollte radikal reformiert werden, und die Gründe dafür sind unter anderem: Die theoretische

πραγματικό και τον εικονικό τους κόσμο με ηθικό και προστιθέμενη αξία τρόπο. Έχουν μια δημιουργική ικανότητα που τους επιτρέπει να "δροσίζουν" διαφορετικές ιδέες μαζί, μόνοι τους ή σε μια ομάδα, για να συλλάβουν και να δημιουργήσουν καινοτόμες ιδέες, υπηρεσίες και προϊόντα. Είναι πιθανό να είναι πολύγλωσσοι, προσανατολισμένοι στις ιδέες, διασκεδαστικοί και φιλικόι προς τα λάθη. Είναι ικανοί να "επεξεργάζονται" τον πραγματικό και τον εικονικό τους κόσμο με ηθικό και προστιθέμενη αξία τρόπο.

Σε αυτό το πλαίσιο, το οποίο μόνο υπαινικτικά αναφέρθηκε, το ζήτημα της αλλαγής της κατανόησης της μάθησης και της οργάνωσης της μάθησης τίθεται με ιδιαίτερο επείγοντα χαρακτήρα στην παιδαγωγική. Τα εκπαιδευτικά συστήματα του 20ου αιώνα δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να μεταρρυθμιστεί ριζικά και οι λόγοι που το επιβάλλουν είναι οι εξής Το θεωρητικό

Grundlage, auf der es beruht, ist veraltet und variiert von Bildungsstufe zu Bildungsstufe. Das Konzept des Lernens entspricht nicht den modernen Grundsätzen, die in den neuen Lehrplänen vertreten werden. Das Bildungssystem fokussiert auf die Institution und nicht auf die Lernbiografie des Kindes. Der Lernprozess konzentriert sich auf die Vermittlung von Wissen und nicht auf die Förderung der Kompetenzen des Schülers. Es zeichnet sich durch mangelnde Kontinuität und Kohärenz aus, es interessiert sich für Vergleiche zwischen Kindern, weniger für Vergleiche zwischen dem Kind und sich selbst, mit der Folge, dass es eine Evaluationsphilosophie verfolgt, die weder dem Kind noch der Verbesserung des Bildungssystems dient. Darüber hinaus führt es zu einem hohen Ausmaß an Bildungsungerechtigkeit mit erheblichen Auswirkungen auf bekannte Gruppen von Kindern. Der Wissenserwerb mit Blick auf die nationalen Prüfungen und die Art und Weise der Zulassung zur Hochschulbildung müssen

υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται είναι ξεπερασμένο και διαφέρει από εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η έννοια της μάθησης δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αρχές που υποστηρίζουν τα νέα προγράμματα σπουδών. Το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στο θεσμό και όχι στη μαθησιακή βιογραφία του παιδιού. Η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στη μεταφορά γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή. Χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνέχειας και συνοχής, ενδιαφέρεται για συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών και λιγότερο για συγκρίσεις μεταξύ του παιδιού και του εαυτού του, με αποτέλεσμα να ακολουθεί μια φιλοσοφία αξιολόγησης που δεν εξυπηρετεί ούτε το παιδί ούτε τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, οδηγεί σε υψηλό βαθμό εκπαιδευτικής ανισότητας με σημαντικές επιπτώσεις σε γνωστές ομάδες παιδιών. Χρειάζεται ριζική αλλαγή του τρόπου απόκτησης της γνώσης σε σχέση με τις εθνικές εξετάσεις και τον τρόπο οργάνωσης της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,

radikal geändert werden, und der beruflichen Bildung muss die längst fällige politische Aufmerksamkeit zuteilwerden, damit mindestens 50 % der Schüler in diese Richtung gelenkt werden. Schließlich muss die bestehende Organisation und Regulierung des Bildungssystems überprüft und die Lehrerausbildung reformiert werden. Die Reform des Bildungssystems hätte spätestens vor dreißig Jahren beginnen müssen. Andernfalls sind die Kosten hoch und übersteigen die für die Modernisierung vorgesehenen Investitionen um ein Vielfaches

Während der letzten 25 Jahre hatte ich die Gelegenheit, das Bildungssystem in einigen deutschen Bundesländern, aber auch in Wien, in Norditalien, in Russland, China und zum Teil in Indien zu reformieren bzw. Anregungen für seine Reform zu unterbreiten. Diese spezifische Erfahrung, ergänzt durch eine nunmehr über fünfzigjährige Forschungstätigkeit im pädagogischen und

ενώ πρέπει να δοθεί η πολυπόθητη πολιτική προσοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε τουλάχιστον το 50% των μαθητών να κατευθύνεται προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, πρέπει να αναθεωρηθεί η υφιστάμενη οργάνωση και ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος θα έπρεπε να έχει αρχίσει το αργότερο πριν από τριάντα χρόνια. Διαφορετικά, το κόστος θα είναι υψηλό και θα υπερβεί πολλές φορές την επένδυση που προορίζεται για τον εκσυγχρονισμό

Τα τελευταία 25 χρόνια είχα την ευκαιρία να μεταρρυθμίσω το εκπαιδευτικό σύστημα σε πολλά γερμανικά ομόσπονδα κρατίδια, αλλά και στη Βιέννη, τη βόρεια Ιταλία, τη Ρωσία, την Κίνα και σε κάποιο βαθμό στην Ινδία, ή να κάνω προτάσεις για τη μεταρρύθμισή του. Αυτή η συγκεκριμένη εμπειρία, συμπληρωμένη από πενήντα και πλέον χρόνια έρευνας στους τομείς της εκπαίδευσης και της οικογενειακής

familienpsychologischen Bereich, hat zu einem komplexen Modell der Transformation von Bildungssystemen in die digitale Ära geführt, so dass es den neuen und besonderen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird. Kinder, die gegenwärtig den Kindergarten besuchen, werden ihre Ausbildung erst nach 2045 beenden und in eine völlig veränderte Welt eintreten. Bildungssysteme von heute haben die Aufgabe, Kinder auf diese zukünftige Welt so vorzubereiten, dass sie ihre Welt selbst entwickeln und mitverantworten können. Dies zu erreichen, bedarf es eines reformierten Bildungssystems. Im Folgenden werden fünf Ebenen (das Pentagramm der Bildungsreform) aufgezeigt entlang derer eine solche Reform stattfinden soll. Diese erschöpfen nicht die Komplexität des Transformationsprozesses, sie stellen jedoch zentrale Aspekte eines solchen Unterfangens dar.

ψυχολογίας, οδήγησε σε ένα σύνθετο μοντέλο για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ψηφιακή εποχή, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες και ιδιαίτερες προκλήσεις του 21ου αιώνα. Τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο νηπιαγωγείο δεν θα ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους παρά μόνο μετά το 2045 και θα εισέλθουν σε έναν εντελώς διαφορετικό κόσμο. Τα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν το καθήκον να προετοιμάσουν τα παιδιά για αυτόν τον μελλοντικό κόσμο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν και να αναλάβουν την ευθύνη για τον δικό τους κόσμο. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται ένα μεταρρυθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, περιγράφονται πέντε επίπεδα (το πεντάγραμμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης) κατά μήκος των οποίων θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια τέτοια μεταρρύθμιση. Αυτά δεν εξαντλούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας μετασχηματισμού, αλλά αντιπροσωπεύουν κεντρικές

πτυχές μιας τέτοιας προσπάθειας.

Das Pentagramm der Bildungsreform

Το πεντάγραμμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

1. Paradigmenwechsel in der theoretischen Debatte

1. Αλλαγή παραδείγματος στη θεωρητική συζήτηση

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierten in der Psychologie und Pädagogik konstruktivistische Ansätze (Gerstenmaier & Mandl, 2000; O'Connor, 1998; Oerter & Noam, 1999). Innerhalb dieser Richtung lassen sich drei unterschiedliche Strömungen unterscheiden: der radikale Konstruktivismus, der soziale Konstruktivismus sowie eine Variante, die die mentale Konstruktion von Realität in pädagogischen Anwendungsgebieten in den Mittelpunkt stellt. Im radikalen Konstruktivismus stellt jegliche Wahrnehmung eine Konstruktion des Individuums dar (Glaserfeld 1996). Jedem Subjekt ist ausschließlich die eigene Realität zugänglich. Wahrnehmung erfolgt über das

Στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις κυριάρχησαν στην ψυχολογία και την εκπαίδευση (Gerstenmaier & Mandl, 2000- O'Connor, 1998- Oerter & Noam, 1999). Στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης μπορούν να διακριθούν τρία διαφορετικά ρεύματα: ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και μια παραλλαγή που εστιάζει στη νοητική κατασκευή της πραγματικότητας σε παιδαγωγικούς τομείς εφαρμογής. Στον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό, κάθε αντίληψη είναι μια κατασκευή του ατόμου (Glaserfeld 1996). Κάθε υποκείμενο έχει πρόσβαση μόνο στη δική του πραγματικότητα. Η αντίληψη λαμβάνει χώρα μέσω του

Gehirn als einem operational geschlossenen System. Demnach gibt es kein Abbild der äußeren Realität, sondern lediglich Konstruktionen, die durch die Struktur des kognitiven Systems determiniert sind. Piaget (1896-1980) gilt bekanntlich als Vertreter des Konstruktivismus und er hat maßgeblich die Psychologie und die Pädagogik der Nachkriegszeit beeinflusst. Betrachtet man die Entwicklung innerhalb der Frühpädagogik während der letzten Jahre, insbesondere die theoretischen Positionen, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegen, so stellt man eine Abkehr von diesem Paradigma fest. Vielmehr dominieren sozialkonstruktivistische Positionen, und soziale Theorien der Kindheit. Poststrukturalistische Ansätze gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Der Sozial-Konstruktivismus geht maßgeblich auf die sozialpsychologischen Theorien von C.H. Cooley

εγκεφάλου ως λειτουργικά κλειστού συστήματος. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει εικόνα της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά μόνο κατασκευές που καθορίζονται από τη δομή του γνωστικού συστήματος. Ο Piaget (1896-1980) είναι γνωστό ότι είναι εκπρόσωπος του κονστρουκτιβισμού και άσκησε σημαντική επιρροή στην ψυχολογία και την εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Αν εξετάσουμε την εξέλιξη στο πλαίσιο της πρώιμης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, ιδίως τις θεωρητικές θέσεις στις οποίες βασίζονται τα πιο πρόσφατα εκπαιδευτικά σχέδια, μπορούμε να διαπιστώσουμε μια απομάκρυνση από αυτό το παράδειγμα. Αντ' αυτού, κυριαρχούν οι θέσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και οι κοινωνικές θεωρίες της παιδικής ηλικίας. Οι μετα-δομιστικές προσεγγίσεις αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία.

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνικοψυχολογικές θεωρίες

(1970,1902) und G. H. Mead (1934, 1974) zurück. In der entwicklungs- und pädagogisch-psychologischen Literatur gilt Lew M. Wygotski (1979) als wichtiger Vertreter dieser Richtung. In der psychologischen Literatur wird der Begriff des Sozial-Konstruktivismus auch unter dem Begriff des postmodernen Konstruktivismus behandelt (Cobb & Jackel, 1996; Prawat, 1996).

Die Gemeinsamkeit postmoderner konstruktivistischer Ansätze wird darin gesehen, dass sie die Vorstellung ablehnen, Wissen sei im Individuum lokalisierbar. Lernen und Verstehen werden hingegen als genuin soziale Aktivitäten aufgefasst; Kulturelle Aktivitäten und Werkzeuge (wie z.B. Gegenstände, Symbolsysteme, Sprache) werden als integrale Bestandteile der geistigen Entwicklung betrachtet (Palincsar, 1998). Das Interesse der kognitiven und pädagogischen Psychologie an postmodernen

των C.H. Cooley (1970, 1902) και G. H. Mead (1934, 1974). Στη βιβλιογραφία της αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, ο Lev M. Vygotsky (1979) θεωρείται σημαντικός εκπρόσωπος αυτής της κατεύθυνσης. Στην ψυχολογική βιβλιογραφία, η έννοια του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού αντιμετωπίζεται επίσης με τον όρο μεταμοντέρνος κονστρουκτιβισμός (Cobb & Jackel, 1996- Prawat, 1996).

Το κοινό χαρακτηριστικό των μεταμοντέρνων κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων είναι ότι απορρίπτουν την ιδέα ότι η γνώση μπορεί να εντοπιστεί στο άτομο. Η μάθηση και η κατανόηση, από την άλλη πλευρά, θεωρούνται γνήσια κοινωνικές δραστηριότητες- οι πολιτισμικές δραστηριότητες και τα εργαλεία (όπως τα αντικείμενα, τα συστήματα συμβόλων, η γλώσσα) θεωρούνται αναπόσπαστα συστατικά της νοητικής ανάπτυξης (Palincsar, 1998). Το ενδιαφέρον της γνωστικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας για τις

konstruktivistischen Perspektiven geht auf einen Paradigmenwechsel zurück, der als „soziokulturelle Revolution“ beschrieben wurde (Voss, Wiley & Carretero, 1995)

μεταμοντέρνες εποικοδομητικές προοπτικές απορρέει από μια αλλαγή παραδείγματος που έχει περιγραφεί ως "κοινωνικοπολιτισμική επανάσταση" (Voss, Wiley & Carretero, 1995)

Wurden intellektuelle Fähigkeiten und Lernen vorher aus einer, auf das Individuum bezogenen Perspektive betrachtet, so hat sich in der Folge zunehmend die Auffassung durchgesetzt, dass intellektuelle Fähigkeiten durch soziale Interaktion entwickelt und erworben werden.

Ενώ οι διανοητικές ικανότητες και η μάθηση αντιμετωπίζονταν προηγουμένως από μια ατομοκεντρική προοπτική, η άποψη ότι οι διανοητικές ικανότητες αναπτύσσονται και αποκτώνται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχει επικρατήσει όλο και περισσότερο.

Denken, Lernen und Wissen sind aus dieser Perspektive nicht nur sozial beeinflusst oder geformt, sondern als genuin soziale Phänomene zu behandeln (Rogoff, 2003). Gemeinsam ist somit den sozialkonstruktivistischen Ansätzen, dass es hierbei nicht das isolierte Individuum ist, das in Auseinandersetzung mit der physikalischen Welt Wissen konstruiert, sondern es geht um den, von Anfang an, in soziale Zusammenhänge eingebetteten ganzen

Από την άποψη αυτή, η σκέψη, η μάθηση και η γνώση δεν επηρεάζονται μόνο κοινωνικά ή διαμορφώνονται, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως γνήσια κοινωνικά φαινόμενα (Rogoff, 2003). Κοινό χαρακτηριστικό των προσεγγίσεων του κοινωνικού εποικοδομισμού είναι ότι δεν είναι το απομονωμένο άτομο που κατασκευάζει τη γνώση σε αλληλεπίδραση με τον φυσικό κόσμο, αλλά μάλλον ολόκληρο το άτομο, ενσωματωμένο εξ αρχής σε κοινωνικά πλαίσια,

Menschen, der soziale Bedeutung entschlüsselt und mit anderen ko-konstruiert.

Im dritten konstruktivistischen Bereich, welcher die aktuelle Theoriebildung und Forschung im Bereich der Lernpsychologie prägt, werden *Positionen eines kognitiven und eines sozialen Konstruktivismus* verbunden. Einige Autoren greifen zur Formulierung ihrer Prinzipien gleichermaßen auf Piaget wie auf Wygotski zurück, ohne diese in ein widersprüchliches Verhältnis zu stellen (Jonassen, 1994). Es soll in Erziehungseinrichtungen eine Gemeinschaft von Lernenden gefördert sowie ein Umfeld geschaffen werden, in dem Kinder lernen, Formen des Arbeitens und Denkens zu entwickeln, mit denen sie sich in Lerngemeinschaften Sachgebiete erschließen. Langfristig geht es darum, sowohl Inhalte tiefgreifend zu verstehen als auch Methoden des Lernens zu erwerben (Brown, 1994).

Zwei Argumentationslinien

που αποκωδικοποιεί το κοινωνικό νόημα και το συν-κατασκευάζει με τους άλλους.

Στον τρίτο κονστρουκτιβιστικό τομέα, ο οποίος χαρακτηρίζει την τρέχουσα θεωρητική διαμόρφωση και έρευνα στον τομέα της μαθησιακής ψυχολογίας, συνδυάζονται οι θέσεις του γνωστικού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ορισμένοι συγγραφείς αντλούν τόσο από τον Piaget όσο και από τον Vygotsky για να διατυπώσουν τις αρχές τους, χωρίς να τις θέτουν σε αντιφατική σχέση (Jonassen, 1994). Στόχος είναι η προώθηση μιας κοινότητας μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν μορφές εργασίας και σκέψης με τις οποίες μπορούν να εξερευνήσουν θεματικές περιοχές σε κοινότητες μάθησης. Μακροπρόθεσμα, στόχος είναι τόσο η κατανόηση του περιεχομένου σε βάθος όσο και η απόκτηση μεθόδων μάθησης (Brown, 1994).

Δύο γραμμές επιχειρημάτων

Die sozialkonstruktivistische Konzipierung von Bildungsprozessen wird im pädagogischen Feld in zwei Argumentationslinien begründet: Erstens wird in einer empirischen Begründung auf die belegte Effektivität ko-konstruktiver Bildungsprozesse verwiesen, zweitens in einer gesellschaftspolitischen Begründung auf die Notwendigkeit, in einer diversen, komplexen Gesellschaft Bildungsprozesse in ihrem soziokulturellen Kontext zu analysieren und zu gestalten.

Die Effektivität ko-konstruktiver Bildungsprozesse

Die grundsätzliche Bedeutung, die der Sozial-Konstruktivismus der gemeinsamen, ko-konstruktiven Entwicklung von Wissen und Sinnverständnis beimisst, wurde für den Bereich der Pädagogik eindrucklich empirisch belegt: Als eines der deutlichsten Ergebnisse der Forschung über frühe Bildungsprozesse zeigte sich in verschiedenen internationalen Studien, dass die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind

Η κοινωνική εποικοδομητική αντίληψη των εκπαιδευτικών διαδικασιών δικαιολογείται στον εκπαιδευτικό τομέα με δύο γραμμές επιχειρημάτων: Πρώτον, σε μια εμπειρική αιτιολόγηση, γίνεται αναφορά στην αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα των συν-κατασκευαστικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, δεύτερον, μια κοινωνικοπολιτική αιτιολόγηση αναφέρεται στην ανάγκη ανάλυσης και διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο σε μια ποικιλόμορφη, πολύπλοκη κοινωνία. Η αποτελεσματικότητα των συν-δημιουργικών εκπαιδευτικών διαδικασιών Η θεμελιώδης σημασία που αποδίδει ο κοινωνικός εποικοδομισμός στην από κοινού, συν-δημιουργική ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης του νοήματος έχει αποδειχθεί εντυπωσιακά εμπειρικά στον τομέα της εκπαίδευσης: Ένα από τα σαφέστερα ευρήματα της έρευνας για τις πρώιμες εκπαιδευτικές διαδικασίες, διάφορες διεθνείς μελέτες έχουν δείξει ότι η ποιότητα της

entscheidend für die Bildungsprozesse des Kindes ist (für einen Überblick siehe Mitchell, Wylie & Carr, 2008).

Insbesondere hat es sich als günstig erwiesen, wenn sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder aktiv an der Gestaltung von Bildungsprozessen beteiligt sind. Dies zeigt sich daran, dass entsprechende Merkmale der Interaktion in positivem Zusammenhang mit der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung stehen, wie etwa: gemeinsame Denk- und Sinnkonstruktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern, das Stellen offener Fragen durch die Fachkräfte, deutliches Feedback an die Kinder und die Abwechslung zwischen von Fachkräften initiierten mit von Kindern initiierten Aktivitäten sowie zwischen stärker instruktiv angelegten Interaktionen und freiem Spiel (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Lernsettings, in denen Fachkräfte eine weniger aktive Rolle übernehmen, haben sich

allelgeripidrasche metaxú tou ekpαιdeυτικού και του παιδιού είναι καθοριστική για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του παιδιού (για μια επισκόπηση, βλέπε Mitchell, Wylie & Carr, 2008).

Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι είναι ευνοϊκή όταν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι αντίστοιχα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης σχετίζονται θετικά με τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, όπως: κοινές διαδικασίες σκέψης και κατασκευής νοήματος μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, η υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς, η σαφής ανατροφοδότηση προς τα παιδιά και η εναλλαγή μεταξύ δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς και εκείνων που ξεκινούν από τα παιδιά, καθώς και μεταξύ πιο διδακτικών αλληλεπιδράσεων και ελεύθερου παιχνιδιού (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002).

im Vergleich dazu als weniger effektiv für die kognitive Entwicklung erwiesen (Mitchell et al., 2008).

Gesellschaftspolitische Begründung: Die Kontextualisierung von Wissen und Bildung

Seit den 1990er Jahren wird in der Diskussion um frühe Bildung und das Verständnis von Bildung allgemein ein Unbehagen mit dem Bildungskonzept der Moderne formuliert, und es wird aufgezeigt, wie die Begrenzungen dieses Bildungskonzepts überwunden und wie in einem postmodernen Paradigma neue Sichtweisen eröffnet werden können (z. B. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004; Fthenakis, 2003): In einer postmodernen Gesellschaft, die von schnellem Wandel, Komplexität sowie Pluralität der Lebensformen und kultureller Hintergründe ihrer Mitglieder gekennzeichnet ist und in der universelle Wahrheiten an Bindungskraft verlieren,

Συγκριτικά, τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι ειδικοί αναλαμβάνουν λιγότερο ενεργό ρόλο έχει αποδειχθεί ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικά για τη γνωστική ανάπτυξη (Mitchell et al., 2008).

Κοινωνικοπολιτικό σκεπτικό: Η πλαισίωση της γνώσης και της εκπαίδευσης
Από τη δεκαετία του 1990, η συζήτηση για την πρώιμη εκπαίδευση και την κατανόηση της εκπαίδευσης γενικότερα έχει εκφράσει μια δυσφορία για τη μοντερνιστική αντίληψη της εκπαίδευσης και για το πώς μπορούν να ξεπεραστούν οι περιορισμοί αυτής της αντίληψης της εκπαίδευσης και πώς μπορούν να ανοίξουν νέες προοπτικές σε ένα μεταμοντέρνο παράδειγμα (π.χ. Cannella, 2002- Dahlberg, 2004- Φθενάκης, 2003): Σε μια μεταμοντέρνα κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές, πολυπλοκότητα και πλουραλισμό των τρόπων ζωής και των πολιτισμικών καταβολών των μελών της και στην οποία οι καθολικές αλήθειες χάνουν τη δεσμευτική τους δύναμη, οι εκπαιδευτικές

verlieren auch die
Bildungskonzepte der Moderne
wie etwa die Vermittlung
„objektiven“, „universell
geltenden“ Wissens an
Bedeutung. Bildung in der
Postmoderne stehe vielmehr
vor der Herausforderung,
Diversität, Multiperspektivität
und Ambivalenz anzuerkennen
und in Bildungsprozessen
einen konstruktiven,
bereichernden Umgang mit
diesen
Bestimmungsmerkmalen der
Postmoderne zu entwickeln.

Sozialkonstruktivistische
Ansätze decken sich in hohem
Maße mit dieser postmodernen
Auffassung von Kultur und
Gesellschaft: Wissen wird nicht
als absolut und universell
gültige Repräsentation einer
Wirklichkeit außerhalb von
Kultur und Gesellschaft
verstanden, sondern als soziale
Konstruktion von Wirklichkeit,
die an kulturelle, historische
und soziale Kontexte gebunden
ist (Zielke, 2004).

έννοιες της νεωτερικότητας,
όπως η μετάδοση
"αντικειμενικής", "καθολικά
έγκυρης" γνώσης, χάνουν
επίσης τη σημασία τους.
Αντίθετα, η εκπαίδευση στη
μεταμοντέρνα εποχή
αντιμετωπίζει την πρόκληση
της αναγνώρισης της
ποικιλομορφίας, της
πολυπρισματικότητας και της
αμφισημίας και της ανάπτυξης
μιας εποικοδομητικής,
εμπλουτιστικής προσέγγισης
αυτών των χαρακτηριστικών
της μεταμοντέρνας εποχής στις
εκπαιδευτικές διαδικασίες.
Οι κοινωνικές εποικοδομιστικές
προσεγγίσεις συμβαδίζουν σε
μεγάλο βαθμό με αυτή τη
μεταμοντέρνα θεώρηση του
πολιτισμού και της κοινωνίας: η
γνώση δεν νοείται ως μια
απόλυτη και καθολικά έγκυρη
αναπαράσταση μιας
πραγματικότητας εκτός του
πολιτισμού και της κοινωνίας,
αλλά μάλλον ως μια κοινωνική
κατασκευή της
πραγματικότητας που
συνδέεται με πολιτισμικά,
ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια
(Zielke, 2004).

Sozialkonstruktivistische Sichtweisen in der Soziologie der Kindheit

In der Soziologie der Kindheit finden zunehmend sozialkonstruktivistische Sichtweisen Eingang, und sie werden vor allem als Handwerkzeug rezipiert, um die sozial geschaffenen Wirklichkeiten kritisch zu analysieren, die das Feld der Pädagogik und das Handeln darin prägen. In derartigen Arbeiten wurde bspw. die soziohistorische Bedingtheit des Verständnisses von Kindheit, Entwicklung und Lernen sowie deren Folgen für die Organisation des Bildungswesens herausgearbeitet (z. B. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004; Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Aus dieser soziologischen Perspektive ist die Analyseeinheit nicht das Individuum und die sozialen Konstruktionsprozesse, in denen es Wissen und Verständnis entwickelt, sondern die soziale

Κοινωνικές εποικοδομητικές προοπτικές στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας

Οι προοπτικές του κοινωνικού εποικοδομισμού βρίσκουν ολοένα και περισσότερο το δρόμο τους στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και γίνονται κυρίως δεκτές ως εργαλείο για την κριτική ανάλυση των κοινωνικά δημιουργημένων πραγματικοτήτων που διαμορφώνουν το πεδίο της εκπαίδευσης και τις δράσεις εντός αυτού. Σε τέτοιες εργασίες, για παράδειγμα, έχουν επεξεργαστεί οι κοινωνικοϊστορικές προϋποθέσεις της κατανόησης της παιδικής ηλικίας, της ανάπτυξης και της μάθησης, καθώς και οι συνέπειές τους για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. Cannella, 2002- Dahlberg, 2004- Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Από αυτή την κοινωνιολογική οπτική γωνία, η μονάδα ανάλυσης δεν είναι το άτομο και οι διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής με τις οποίες αναπτύσσει τη γνώση και την κατανόηση, αλλά η κοινωνική κατασκευή του πολιτισμικού

Konstruktion des kulturellen Kontextes, in den dieser Prozess eingebettet ist. Unter Rückgriff auf ideologiekritische Arbeiten und Methoden wie die Diskursanalyse Foucaults (Foucault, 1969, 2005;) werden vorherrschende gesellschaftliche Praktiken im pädagogischen Bereich kritisch hinterfragt. In derartigen Analysen wurde bspw. das zur Zeit in der Pädagogik dominierende Bild von Kindheit, dem „Wesen“ des Kindes und von Entwicklung als individuellem Prozess als sozial konstruierte „dominierende Diskurse“ beschrieben (vgl. Cannella, 2002; Dahlberg, 2004). Diese Ansätze verstehen sich als gesellschaftskritische und emanzipatorische Beiträge, insofern sie die Machtverhältnisse, die durch dominante Diskurse etabliert werden, offenlegen (dekonstruieren) und damit einen neuen Blick auf scheinbar unverbrüchliche soziale Realitäten ermöglichen.

Sozialkonstruktivistische Sichtweisen in der

πλαίσιου στο οποίο εντάσσεται αυτή η διαδικασία. Με την προσφυγή σε ιδεολογικοκριτικά έργα και μεθόδους, όπως η ανάλυση λόγου του Foucault (Foucault, 1969, 2005;), εξετάζονται κριτικά οι επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε τέτοιες αναλύσεις, για παράδειγμα, η εικόνα της παιδικής ηλικίας, η "φύση" του παιδιού και η ανάπτυξη ως ατομική διαδικασία που κυριαρχεί σήμερα στην παιδαγωγική έχει περιγραφεί ως κοινωνικά κατασκευασμένοι "κυρίαρχοι λόγοι" (βλ. Cannella, 2002- Dahlberg, 2004). Οι προσεγγίσεις αυτές θεωρούν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά κριτικές και χειραφετητικές συνεισφορές, στο βαθμό που αποκαλύπτουν (αποδομούν) τις σχέσεις εξουσίας που εγκαθιδρύουν οι κυρίαρχοι λόγοι και επιτρέπουν έτσι μια νέα θεώρηση των φαινομενικά αδιάσπαστων κοινωνικών πραγματικοτήτων.

Κοινωνικές εποικοδομιστικές προοπτικές στην αναπτυξιακή

Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft

Zum anderen wird die sozialkonstruktivistische Konzipierung von Wissen als kontextualisiert und sozial ausgehandelt als mögliche Antwort auf die neuen Anforderungen an die pädagogische Praxis aufgegriffen. Dabei wird darauf verwiesen, dass Fachkräfte zunehmend in Lernsettings mit hoher soziokultureller Diversität arbeiten und dringend gefordert sind, den soziokulturellen Hintergrund der Lernenden einzubeziehen. Für diese Aufgabe bieten sozialkonstruktivistisch geprägte Modelle der Entwicklung und des Lernens einen geeigneten konzeptuellen Rahmen. Insbesondere wird betont, dass die sozialkonstruktivistische Sicht eine Einengung des Blicks auf Entwicklung als individuellem Prozess überwinden kann, die durch eine starke Orientierung an der konstruktivistischen Entwicklungstheorie Piagets im frühpädagogischen Feld (zum Teil) noch vorherrscht (

ψυχολογία και την εκπαιδευτική επιστήμη

Κατά δεύτερον, η κοινωνική εποικοδομιστική αντίληψη της γνώσης ως πλαισιωμένης και κοινωνικά διαπραγματεύσιμης υιοθετείται ως μια πιθανή απάντηση στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται όλο και περισσότερο σε περιβάλλοντα μάθησης με υψηλό βαθμό κοινωνικοπολιτισμικής ποικιλομορφίας και απαιτείται επείγοντως να συμπεριλάβουν το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα κοινωνικά εποικοδομιστικά μοντέλα ανάπτυξης και μάθησης προσφέρουν ένα κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο για το έργο αυτό. Ειδικότερα, τονίζεται ότι η κοινωνική εποικοδομητική θεώρηση μπορεί να ξεπεράσει τη στενή θεώρηση της ανάπτυξης ως ατομικής διαδικασίας, η οποία εξακολουθεί να είναι (εν μέρει) διαδεδομένη στον τομέα της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία λόγω του ισχυρού προσανατολισμού προς την εποικοδομητική

Anning, Cullen & Flear, 2009; Vadeboncoeur, 1997).

Aus dieser psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden die Bildungsprozesse des Individuums in den Blick genommen. Diese werden - häufig unter Bezugnahme auf die soziokulturelle Theorie Wygotskis (z. B. Wygotski, 1978) - als soziale Prozesse verstanden, die in einen spezifischen kulturellen Kontext eingebettet sind. Die Entwicklung von Wissen und Verständnis wird in aktuellen Varianten der soziokulturellen Theorie als Transformationsprozess (und nicht als unidirektionale Übermittlung) begriffen, an dem Kind (bzw. lernende Person) und Erwachsener (bzw. lehrende Person) aktiv beteiligt sind. Von erziehungswissenschaftlicher Seite werden an diesem Verständnis orientierte pädagogisch-didaktische Konzepte vorgeschlagen (z. B. Edwards, 2005; Moll & Whitmore, 1993; Rogoff, 1998; Vadeboncoeur, 1997).

θεωρία της ανάπτυξης του Piaget (Anning, Cullen & Flear, 2009- Vadeboncoeur, 1997). Από αυτή την ψυχολογική-παιδαγωγική προοπτική, εστιάζονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες του ατόμου. Αυτές γίνονται αντιληπτές - συχνά με αναφορά στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (π.χ. Vygotsky, 1978) - ως κοινωνικές διαδικασίες που είναι ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Στις τρέχουσες παραλλαγές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, η ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία μετασχηματισμού (και όχι ως μονόδρομη μετάδοση) στην οποία συμμετέχουν ενεργά το παιδί (ή ο μαθητής) και ο ενήλικας (ή ο δάσκαλος). Οι εκπαιδευτικοί επιστήμονες έχουν προτείνει παιδαγωγικές-διδακτικές έννοιες που βασίζονται σε αυτή την κατανόηση (π.χ. Edwards, 2005- Moll & Whitmore, 1993- Rogoff, 1998- Vade-boncoeur, 1997).

Beide Perspektiven basieren auf einem gemeinsamen Grundverständnis von Wissen und sie sind eng aufeinander bezogen. Sie setzen jedoch ihre eigenen Akzente und sind mit unterschiedlich weitreichenden Forderungen für eine Neuorientierung im Bildungsbereich verbunden. In der Tendenz sind die soziologischen Ansätze in ihren Schlussfolgerungen und Forderungen radikaler: Sie gehen über eine beschreibende Analyse gesellschaftlich akzeptierter Überzeugungen und Wissensbestände als soziale Übereinkünfte hinaus, indem sie diese als „Machtdiskurse“ in Frage stellen, die soziale Ungleichheit und bestehende Machtverhältnisse festigen. Zugleich verbindet sich mit dieser Position häufig die Verbesserung der Lebensverhältnisse der sozialen Gemeinschaft (und nicht der Wissens- oder Kompetenzgewinn des Individuums) als Ziel von Bildung (Cannella, 2002; Vadeboncoeur, 1997).

Psychologisch-
erziehungswissenschaftliche

Και οι δύο προοπτικές βασίζονται σε μια κοινή βασική κατανόηση της γνώσης και συνδέονται στενά μεταξύ τους. Ωστόσο, θέτουν τις δικές τους εμφάνσεις και συνδέονται με διαφορετικά εκτεταμένα αιτήματα αναπροσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις τείνουν να είναι πιο ριζοσπαστικές στα συμπεράσματα και τα αιτήματά τους: προχωρούν πέρα από μια περιγραφική ανάλυση των κοινωνικά αποδεκτών πεποιθήσεων και των σωμάτων γνώσεων ως κοινωνικών συμβάσεων, αμφισβητώντας τα ως "λόγους εξουσίας" που ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα και τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Ταυτόχρονα, η θέση αυτή συνδέεται συχνά με τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης της κοινωνικής κοινότητας (και όχι με την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων του ατόμου) ως στόχο της εκπαίδευσης (Cannella, 2002- Vadeboncoeur, 1997).

Αν και οι συνεισφορές από τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές

Beiträge mit sozialkonstruktivistischer Prägung teilen häufig zwar den kritischen Blick auf „dominante Diskurse“ im pädagogischen Feld (vor allem hinsichtlich der Dominanz Individuum zentrierter Entwicklungstheorien), ihre Empfehlungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen verstehen sie aber mehrheitlich als Ergänzungen der vorherrschenden Praxis und als Erweiterung der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten von Fachkräften und nicht als unvereinbaren Gegenentwurf zu verbreiteten Theorien und Praktiken (z. B. Edwards, 2005; Moll & Whitmore, 1993; Richardson, 1997; Ryan & Grieshaber, 2005).

Sozialkonstruktivistische Ansätze sind, für sich betrachtet, nicht einheitlich. Das gemeinsame an ihnen ist das Verständnis von Wissen als soziale Konstruktion. Dieses Verständnis von Wissen ist als zentrale Prämisse des Sozialkonstruktivismus zu verstehen, aus der sich im

epistémies με κοινωνικό εποικοδομιστικό χαρακτήρα μοιράζονται συχνά την κριτική θεώρηση των "κυρίαρχων λόγων" στον εκπαιδευτικό χώρο (ιδίως όσον αφορά την κυριαρχία των ατομοκεντρικών θεωριών ανάπτυξης), η πλειονότητα των προτάσεών τους για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών εκλαμβάνεται ως συμπλήρωμα της επικρατούσας πρακτικής και ως διεύρυνση των προοπτικών και των δυνατοτήτων δράσης των επαγγελματιών και όχι ως ασυμβίβαστη αντιπρόταση σε διαδεδομένες θεωρίες και πρακτικές (π.χ. Edwards, 2005- M. M. M., 2005). Edwards, 2005- Moll & Whitmore, 1993- Richardson, 1997- Ryan & Grieshaber, 2005).

Οι κοινωνικές εποικοδομιστικές προσεγγίσεις δεν είναι από μόνες τους ομοιόμορφες. Αυτό που έχουν κοινό είναι η κατανόηση της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής. Αυτή η κατανόηση της γνώσης πρέπει να νοηθεί ως η κεντρική παραδοχή του κοινωνικού εποικοδομισμού, από την

Grunde die weiteren Positionen ableiten.

Der sozialkonstruktivistische Wissensbegriff grenzt sich gegenüber einem solchen Wissensverständnis ab, wie es auch in kognitivistischen Theorien in der Psychologie und Pädagogik dominiert. Er ist als Gegenentwurf zu diesen Ansätzen zu verstehen, die kognitive Prozesse und Strukturen, verstanden als intrapsychische Prozesse, sowie deren Entwicklung zu ihrem Gegenstand erklären und die Bedeutung der (sozialen) Umwelt vernachlässigen (Gergen, 1997; Palincsar, 1998; Zielke, 2004).

Diesem individualisierten Wissensbegriff der kognitiven Psychologie stellt der Sozialkonstruktivismus einen diskursiven Wissensbegriff gegenüber: Dieser versteht das Individuum als von Grund auf sozial und in kommunikative Prozesse eingebunden. Soziale Interaktionen werden dabei nicht lediglich als ein Weg gesehen, (individuell verfügbares) Wissen zwischen Individuen auszutauschen oder Lernprozesse zu fördern,

οποία ουσιαστικά απορρέουν οι άλλες θέσεις.

Η κοινωνική εποικοδομιστική αντίληψη της γνώσης διαφοροποιείται από το είδος της κατανόησης της γνώσης που κυριαρχεί στις γνωστικιστικές θεωρίες στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Πρέπει να κατανοηθεί ως μια εναλλακτική λύση σε αυτές τις προσεγγίσεις, οι οποίες εξηγούν τις γνωστικές διαδικασίες και δομές, νοούμενες ως ενδοψυχικές διαδικασίες, καθώς και την ανάπτυξή τους ως αντικείμενό τους και παραμελούν τη σημασία του (κοινωνικού) περιβάλλοντος (Gergen, 1997- Palincsar, 1998- Zielke, 2004). Ο κοινωνικός εποικοδομισμός αντιπαραβάλλει αυτή την εξατομικευμένη αντίληψη της γνώσης στη γνωστική ψυχολογία με μια διακριτική αντίληψη της γνώσης: Αυτή αντιλαμβάνεται το άτομο ως θεμελιωδώς κοινωνικό και εμπλεκόμενο σε επικοινωνιακές διαδικασίες. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν θεωρούνται απλώς ως ένας τρόπος ανταλλαγής (ατομικά διαθέσιμη) γνώσης μεταξύ των ατόμων ή προώθησης

sondern als fundamental bedeutsam für die Entstehung von Wissen und Verständnis: Individuen sind prinzipiell nur in Interaktionszusammenhängen in der Lage, etwas zu wissen und zu handeln (Zielke, 2004, S. 208), Interaktionen „transportieren“ nicht lediglich Wissen, sondern sie konstituieren es: „Nichts ist in den Köpfen, was nicht zuvor zwischen ihnen war! - das ist das Credo“ (Laucken, 1998, S. 337).

Der diskursive Wissensbegriff des Sozial-Konstruktivismus stellt zudem die Existenz von repräsentationalen Beziehungen zwischen einer (anscheinend objektiv gegebenen) Realität und unserem Verständnis dieser Realität in Frage. Der erkenntnistheoretischen Sicht des Sozial-Konstruktivismus zufolge spiegeln Wissen und sprachliche Begriffe nicht die „reale Welt“ in objektiver Weise, sondern stellen immer nur eine von vielen Arten dar, zu beschreiben und zu verstehen, was in der „Außenwelt“ vor sich geht

μαθησιακών διαδικασιών, αλλά ως θεμελιωδώς σημαντικές για την ανάδυση της γνώσης και της κατανόησης: τα άτομα είναι κατ' αρχήν ικανά να γνωρίζουν και να ενεργούν μόνο σε πλαίσια αλληλεπίδρασης (Zielke, 2004, σ. 208), οι αλληλεπιδράσεις δεν "μεταφέρουν" απλώς τη γνώση, αλλά τη συγκροτούν: "Τίποτα δεν υπάρχει στα κεφάλια των ανθρώπων που δεν υπήρχε προηγουμένως μεταξύ τους! - αυτό είναι το δόγμα" (Laucken, 1998, σ. 337).

Η διαλεκτική έννοια της γνώσης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού αμφισβητεί επίσης την ύπαρξη αναπαραστατικών σχέσεων μεταξύ μιας (φαινομενικά αντικειμενικά δεδομένης) πραγματικότητας και της κατανόησης αυτής της πραγματικότητας. Σύμφωνα με την επιστημολογική θεώρηση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η γνώση και οι γλωσσικές έννοιες δεν αντανakλούν τον "πραγματικό κόσμο" με αντικειμενικό τρόπο, αλλά αντιπροσωπεύουν πάντα μόνο έναν από τους πολλούς τρόπους περιγραφής και

(Zielke, 2004, S. 212): Begriffe, Sinnsysteme und Theorien, mit deren Hilfe wir die Welt beschreiben und verstehen, sind nicht bedingt durch „das was ist“, sondern sie entstehen im Rahmen von sozialen Beziehungen und Austauschprozessen. In solchen Diskursen entwickeln soziale Gemeinschaften eine geteilte Sprache von Bedeutungen, eine gemeinsame Weltinterpretation, die Wirklichkeit nicht lediglich beschreibt, sondern als sozial geteilte Wirklichkeit erschafft. Wissen und Weltverständnis werden in dieser Sicht als spezifisch für einen bestimmten lingualen und kulturellen Kontext angesehen, ein universell gültiges Verständnis über eine Wirklichkeit, die unabhängig von Kultur und Gesellschaft existiert, gibt es demzufolge nicht.

Das sozialkonstruktivistische Grundverständnis von Lernen und Entwicklung

Versteht man im Sinne des Sozial-Konstruktivismus Wissen als soziale

κατανόησης του τι συμβαίνει στον "έξω κόσμο" (Zielke, 2004, σ. 212): Οι έννοιες, τα συστήματα νοήματος και οι θεωρίες, με τη βοήθεια των οποίων περιγράφουμε και κατανοούμε τον κόσμο, δεν εξαρτώνται από το "τι είναι", αλλά αναδύονται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων και των διαδικασιών ανταλλαγής. Σε αυτούς τους διαλόγους, οι κοινωνικές κοινότητες αναπτύσσουν μια κοινή γλώσσα νοημάτων, μια κοινή ερμηνεία του κόσμου που δεν περιγράφει απλώς την πραγματικότητα, αλλά τη δημιουργεί ως μια κοινωνικά μοιρασμένη πραγματικότητα. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η γνώση και η κατανόηση του κόσμου θεωρούνται συγκεκριμένες για ένα συγκεκριμένο γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο- δεν υπάρχει επομένως καθολικά έγκυρη κατανόηση μιας πραγματικότητας που να υπάρχει ανεξάρτητα από τον πολιτισμό και την κοινωνία.

Η βασική κοινωνική επικοινωνιακή κατανόηση της μάθησης και της ανάπτυξης
Εάν η γνώση κατανοηθεί ως κοινωνική κατασκευή κατά την

Konstruktion, folgt daraus ein Verständnis von Lernen und Entwicklung, das in gleicher Weise wie der Wissensbegriff die soziale Eingebundenheit des Individuums betont. In diesem Sinne wird jedes Lernen als grundlegend sozialer Prozess, als „soziales Lernen“ verstanden. Lernen und Entwicklung werden in sozialkonstruktivistischen Entwicklungstheorien im Wesentlichen als eine zunehmend kompetente Teilnahme an sozialen Praktiken der jeweiligen Kultur sowie ein zunehmendes Verständnis für diese Praktiken konzeptualisiert.

Ein weiterer Aspekt, unter dem aus sozialkonstruktivistischer Sicht jede Tätigkeit des Kindes als sozial verfasst zu betrachten ist, besteht darin, dass auch die physikalische Umwelt ihren Sinn erst durch soziale Deutungen und Sinnkonstruktionen erhält. Objekte der physikalischen Umwelt gewinnen ihre Bedeutung nicht allein durch ihre physikalischen

έννοια του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αυτό οδηγεί σε μια κατανόηση της μάθησης και της ανάπτυξης που δίνει έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου με τον ίδιο τρόπο όπως και η έννοια της γνώσης. Υπό αυτή την έννοια, κάθε μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια θεμελιωδώς κοινωνική διαδικασία, ως "κοινωνική μάθηση". Στις θεωρίες ανάπτυξης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η μάθηση και η ανάπτυξη νοηματοδοτούνται ουσιαστικά ως μια όλο και πιο ικανή συμμετοχή στις κοινωνικές πρακτικές του εκάστοτε πολιτισμού, καθώς και ως μια αυξανόμενη κατανόηση αυτών των πρακτικών.

Μια περαιτέρω πτυχή υπό την οποία, από την οπτική γωνία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, κάθε δραστηριότητα του παιδιού πρέπει να θεωρείται κοινωνικά συγκροτημένη είναι ότι και το φυσικό περιβάλλον αποκτά το νόημά του μόνο μέσω κοινωνικών ερμηνειών και κατασκευών νοήματος. Τα αντικείμενα στο φυσικό περιβάλλον αποκτούν το νόημά

Eigenschaften, sondern durch ihren Gebrauch in einem spezifischen kulturellen Kontext. In diesem Verständnis ist auch die Exploration der dinglichen Umwelt immer mit sozialen Lernprozessen und sozialen Konstruktionen verbunden.

Das Individuum in sozialkonstruktivistischer Sicht

In der sozialkonstruktivistischen Literatur werden zu der Frage der individuellen Identität teilweise radikale Positionen vertreten. Der Sozialpsychologe Kenneth Gergen bspw. versteht Begriffe wie „das Selbst“, „Individuum“ und „Identität“ als soziale Konstruktionen. Unser Erleben von uns selbst als eine von der Umwelt abgegrenzte und zeitlich konsistente Einheit fasst er als subjektive Illusion auf (Gergen, 1997; Gergen, Gloger-Tippelt & Berkowitz, 1990). Diese Position wird stark kritisiert. Insbesondere aus Sicht der Psychologie und Pädagogik wird eingewandt, dass diese Wissenschaften sich in der radikalen Position Gergens ihren eigenen

tους όχι μόνο μέσω των φυσικών τους ιδιοτήτων, αλλά και μέσω της χρήσης τους σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Με αυτή την αντίληψη, η εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος συνδέεται πάντα με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης και κοινωνικές κατασκευές.

Το άτομο από την οπτική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού

Στη βιβλιογραφία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού λαμβάνονται ορισμένες ριζοσπαστικές θέσεις σχετικά με το ζήτημα της ταυτότητας του ατόμου. Ο κοινωνικός ψυχολόγος Kenneth Gergen, για παράδειγμα, αντιλαμβάνεται όρους όπως "ο εαυτός", "άτομο" και "ταυτότητα" ως κοινωνικές κατασκευές. Θεωρεί ότι η εμπειρία του εαυτού μας ως μια οντότητα που είναι ξεχωριστή από το περιβάλλον μας και συνεπώς με την πάροδο του χρόνου είναι μια υποκειμενική ψευδαίσθηση (Gergen, 1997- Gergen, Gloger-Tippelt & Berkowitz, 1990). Η θέση αυτή έχει επικριθεί έντονα. Ιδιαίτερα από την οπτική γωνία της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, προβάλλεται η

Gegenstand – das Individuum – „wegdefinieren“ (z. B. Laucken, 1998; Zielke, 2004). Davon abweichend vertritt der soziale Interaktionismus eine andere Position, die in der Unterscheidung zwischen „I“, „Me“ und „Self“ zum Ausdruck bringt (Mead, 1934).

αντίρρηση ότι οι επιστήμες αυτές "ορίζουν μακριά" το ίδιο τους το αντικείμενο - το άτομο - στη ριζοσπαστική θέση του Gergen (π.χ. Laucken, 1998- Zielke, 2004). Αντίθετα, ο κοινωνικός αλληλεπιδραστισμός παίρνει μια διαφορετική θέση, η οποία εκφράζεται με τη διάκριση μεταξύ "I", "Me" και "Self" (Mead, 1934).

Nach der Dialogical Self Theory (DST) wird das Selbst als 'ausgeweitet' betrachtet, was bedeutet, Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen im Allgemeinen sind als Positionen im Selbst vereinigt. Als Ergebnis dieser Ausweitung umfasst das Selbst nicht nur interne, sondern auch externe Positionen. Vor dem Hintergrund der Grundannahme des erweiterten Selbst existiert der andere nicht einfach außerhalb des Selbst, sondern er ist vielmehr ein intrinsischer Teil des Selbst. Dies gilt nicht nur für den realen, sondern auch für den imaginierten Anderen. Eine wichtige theoretische Folgerung besteht darin, dass grundlegende Prozesse, wie

Σύμφωνα με τη Διαλογική Θεωρία του Εαυτού (DST), ο εαυτός θεωρείται "εκτεταμένος", πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες εν γένει ενοποιούνται ως θέσεις στον εαυτό. Ως αποτέλεσμα αυτής της επέκτασης, ο εαυτός περιλαμβάνει όχι μόνο εσωτερικές αλλά και εξωτερικές θέσεις. Στο πλαίσιο της βασικής παραδοχής του εκτεταμένου εαυτού, ο άλλος δεν υπάρχει απλώς έξω από τον εαυτό, αλλά αποτελεί μάλλον εγγενές τμήμα του εαυτού. Αυτό ισχύει όχι μόνο για τον πραγματικό άλλον, αλλά και για τον φανταστικό άλλον. Ένα σημαντικό θεωρητικό συμπέρασμα είναι ότι θεμελιώδεις διεργασίες όπως οι

innere Konflikte, Selbstkritik, innere Harmonie oder Selbstreflexion in verschiedenen Bereichen des Selbst stattfinden: im internen Bereich, zwischen dem internen und dem (erweiterten) externen Bereich.

εσωτερικές συγκρούσεις, η αυτοκριτική, η εσωτερική αρμονία ή ο αυτοστοχασμός λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές περιοχές του εαυτού: στην εσωτερική περιοχή, μεταξύ της εσωτερικής και της (διευρυμένης) εξωτερικής περιοχής.

Zwischen dem inneren Selbst und der Außenwelt besteht ein gradueller Übergang. Nach der DST wird angenommen, dass das Selbst interne und externe Selbst-Positionen umfasst. Wenn einige Positionen des Selbst andere zum Schweigen bringen oder unterdrücken, gewinnen monologische Beziehungen die Oberhand. Wenn, im Gegensatz dazu, Positionen in ihrer Unterschiedlichkeit und Veränderlichkeit (innerhalb und zwischen den internen und externen Bereichen des Selbst) anerkannt und akzeptiert werden, entstehen dialogische Beziehungen, mit der Möglichkeit weiterer Entwicklung und Erneuerung des Selbst und des anderen als zentrale Bestandteile der Gesellschaft im Allgemeinen.

Υπάρχει μια σταδιακή μετάβαση μεταξύ του εσωτερικού εαυτού και του εξωτερικού κόσμου. Σύμφωνα με το DST, θεωρείται ότι ο εαυτός περιλαμβάνει εσωτερικές και εξωτερικές αυτοθέσεις. Όταν ορισμένες θέσεις του εαυτού αποσιωπούν ή καταστέλλουν άλλες, οι μονολογικές σχέσεις αποκτούν το πάνω χέρι. Αντίθετα, όταν οι θέσεις αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές στη διαφορά και τη μεταβλητότητά τους (εντός και μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών περιοχών του εαυτού), αναδύονται διαλογικές σχέσεις, με τη δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης και ανανέωσης του εαυτού και του άλλου ως κεντρικών συστατικών της κοινωνίας γενικότερα.

Das sozialkonstruktivistische Verständnis von Wissen als sozial vereinbartes System von Bedeutungen beansprucht gleichermaßen Gültigkeit für Alltagswissen wie für wissenschaftliches Wissen. Auch wissenschaftliche Theorien, Erklärungen und Vorhersagen werden als Ergebnis von sozialen Aushandlungsprozessen verstanden, durch die eine wissenschaftliche Gemeinschaft die soziale Realität erst schafft, die sie vorgeblich objektiv untersucht (Gergen, 1994).

***Individuumszentrierte
Entwicklungstheorien als
„dominante Diskurse“***

Auch wissenschaftliches Wissen wird somit als kontextspezifisch und wertgeladen verstanden. Kritisch hinterfragt wird insbesondere, in welcher Weise wissenschaftliche Diskurse, mit der Legitimation universeller Gültigkeit und Objektivität, die soziale Praxis einer Gemeinschaft prägen und als „dominante Diskurse“ (Foucault, 1969, 2005) auch

Η κοινωνικά
κονστρουκτιβιστική κατανόηση
της γνώσης ως ένα κοινωνικά
συμφωνημένο σύστημα
ερμηνειών διεκδικεί
εγκυρότητα τόσο για την
καθημερινή γνώση όσο και για
την επιστημονική γνώση. Οι
επιστημονικές θεωρίες,
εξηγήσεις και προβλέψεις
κατανοούνται επίσης ως το
αποτέλεσμα διαδικασιών
κοινωνικής διαπραγμάτευσης
μέσω των οποίων μια
επιστημονική κοινότητα
δημιουργεί την κοινωνική
πραγματικότητα που υποτίθεται
ότι αναλύει αντικειμενικά
(Gergen, 1994).

**Οι ατομοκεντρικές θεωρίες
ανάπτυξης ως "κυρίαρχοι
λόγοι"**

Η επιστημονική γνώση
κατανοείται έτσι επίσης ως
ειδική ως προς το πλαίσιο και
ως φορτισμένη με αξίες.
Ειδικότερα, αμφισβητείται
κριτικά ο τρόπος με τον οποίο
οι επιστημονικοί λόγοι, με τη
νομιμοποίηση της καθολικής
εγκυρότητας και της
αντικειμενικότητας,
διαμορφώνουν την κοινωνική
πρακτική μιας κοινότητας και

Macht ausüben. Im Bereich der Pädagogik wird aus diesem Blickwinkel die Vorherrschaft einem Individuum zentrierten, de-kontextualisierten Entwicklungspsychologie kritisch diskutiert. Diese Kritik wird insbesondere in Bezug auf das Konzept der Developmentally Appropriate Practice (DAP) geäußert, das die Curricula der frühen Bildung vor allem im angelsächsischen Raum entscheidend bestimmt hat. Das Konzept DAP sei einseitig an dem Individuum zentrierten konstruktivistischen Entwicklungstheorie Piagets orientiert und beziehe den soziokulturellen Kontext von Lernen und Entwicklung nicht mit ein. Dies wird für die pädagogische Praxis in verschiedener Hinsicht als problematisch bewertet: Zum einen wird gegen das Konzept eingewandt, es trage nichts zur Lösung der Problemstellung bei, dass Kinder aus wirtschaftlich schwachen Familien und aus Minderheitenkulturen im Bildungssystem systematisch von akademischem Erfolg ausgeschlossen werden

ασκούν επίσης εξουσία ως "κυρίαρχοι λόγοι" (Foucault, 1969, 2005). Στο πεδίο της παιδαγωγικής, η επικράτηση μιας ατομοκεντρικής, αποπλαισιωμένης αναπτυξιακής ψυχολογίας συζητείται κριτικά από αυτή την οπτική γωνία. Η κριτική αυτή διατυπώνεται ιδίως σε σχέση με την έννοια της αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής (Developmentally Appropriate Practice - DAP), η οποία έχει επηρεάσει καθοριστικά τα προγράμματα σπουδών της πρώιμης εκπαίδευσης, ιδίως στον αγγλόφωνο κόσμο. Η έννοια DAP είναι μονόπλευρα προσανατολισμένη προς την ατομοκεντρική εποικοδομητική θεωρία της ανάπτυξης του Piaget και δεν περιλαμβάνει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης και της ανάπτυξης. Αυτό θεωρείται προβληματικό για την εκπαιδευτική πρακτική από διάφορες απόψεις: Αφενός, υποστηρίζεται ότι η έννοια δεν επιλύει το πρόβλημα ότι τα παιδιά από οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες και από μειονοτικές κουλτούρες αποκλείονται συστηματικά από

(Goffin, 1996). Vielmehr habe die einseitige Orientierung auf Individuum zentrierte, de-kontextualisierte Entwicklungstheorien dazu geführt, dass der soziokulturelle Kontext von Lernen und Entwicklung in der Forschung, aber auch in Konzepten für die Praxis, systematisch vernachlässigt wurde (Anning et al., 2009; Janzen, 2008; Ryan & Grieshaber, 2005).

Lernen und Entwicklung als soziokulturelle Prozesse

Transformations- und Partizipationsansätze der Entwicklung beziehen sich u. a. auf die soziokulturelle Theorie Wygotskis (z. B. Wygotski, 1987; siehe auch Miller, 1993) und verstehen sich als ihre Weiterführung. Insbesondere wird der Grundgedanke Wygotskis aufgegriffen, dass *individuelle kognitive Fähigkeiten ihren Ursprung in soziokulturellen Aktivitäten haben*. Diesem Ansatz zufolge findet kognitive Entwicklung statt, indem das Individuum lernt, mit kulturellen

την ακαδημαϊκή επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Goffin, 1996). Αντίθετα, ο μονόπλευρος προσανατολισμός προς ατομοκεντρικές, αποσυγκροτημένες θεωρίες ανάπτυξης έχει οδηγήσει στο να παραμελείται συστηματικά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης και της ανάπτυξης στην έρευνα, αλλά και στις αντιλήψεις για την πράξη (Anning et al., 2009- Janzen, 2008- Ryan & Grieshaber, 2005).

Μάθηση και ανάπτυξη ως κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες

Οι προσεγγίσεις του μετασχηματισμού και της συμμετοχής στην ανάπτυξη αναφέρονται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (π.χ. Vygotsky, 1987- βλ. επίσης Miller, 1993) και θεωρούν τους εαυτούς τους ως συνέχειά της. Ειδικότερα, υιοθετούν τη βασική ιδέα του Vygotsky ότι οι ατομικές γνωστικές ικανότητες έχουν την προέλευσή τους σε κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η

„Denkwerkzeugen“ umzugehen (bspw. mit der Sprache oder Mathematik). In soziokultureller Perspektive wird das *Kind als Einheit mit seinem sozialen Kontext* gesehen. Diese Einheit zwischen Person und sozialer Umwelt wird durch das Konzept der Aktivität hergestellt, das sich auf Individuum und Kontext gleichermaßen bezieht. Allerdings interpretieren aktuelle VertreterInnen der Transformations- und Partizipationsansätze Wygotskis Begriffe in größerem Maße als dynamische, transaktionale Konstrukte, als wechselseitige Prozesse als es bei Wygotski selbst der Fall war: Das Individuum wird weder als passiver Rezipient des sozialen Umfeldes gesehen, dessen Regeln und Wissensbestände es im Laufe der Sozialisation internalisiert, noch als autonomer Konstrukteur seines individuellen Weltverständnisses. Vielmehr wird die Beziehung zwischen Individuum und sozialem Kontext als Transformation und als sich verändernde

γνωστική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα καθώς το άτομο μαθαίνει να χειρίζεται πολιτισμικά "εργαλεία σκέψης" (π.χ. γλώσσα ή μαθηματικά). Από κοινωνικοπολιτισμική άποψη, το παιδί θεωρείται ως μονάδα με το κοινωνικό του πλαίσιο. Αυτή η ενότητα μεταξύ ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος εδραιώνεται μέσω της έννοιας της δραστηριότητας, η οποία αναφέρεται τόσο στο άτομο όσο και στο πλαίσιο. Ωστόσο, οι σημερινοί εκπρόσωποι των προσεγγίσεων του μετασχηματισμού και της συμμετοχής ερμηνεύουν τις έννοιες του Vygotsky σε μεγαλύτερο βαθμό ως δυναμικές, συναλλακτικές δομές, ως αμοιβαίες διαδικασίες από ό,τι ο ίδιος ο Vygotsky: το άτομο δεν θεωρείται ούτε παθητικός αποδέκτης του κοινωνικού περιβάλλοντος, του οποίου τους κανόνες και τις γνώσεις εσωτερικεύει κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, ούτε αυτόνομος κατασκευαστής της ατομικής του κατανόησης του κόσμου. Αντίθετα, η σχέση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού πλαισίου νοηματοδοτείται ως

Partizipation des Individuums an soziokulturellen Aktivitäten konzipiert.

Diesen wesentlichen Aspekt von Lernen und Entwicklung hat Rogoff (1990) in ihrem Konzept der „gelenkten Partizipation“ (guided participation) ausgearbeitet. Lave und Wenger (1991) explizieren ihn im Rahmen ihres Konzepts der „legitimierten peripheren Partizipation“ (legitimate peripheral participation).

Rogoff (1998, S. 692) verdeutlicht diese Perspektive auf Lernen und Entwicklung am hypothetischen Beispiel einer Untersuchung zur Lesekompetenz: In einer solchen Studie würden in Transformations- und Partizipationsansätzen Fragen untersucht wie: Welche Transformationen durchläuft die Art und Weise, in der Kinder Buchstaben entschlüsseln? Welche Transformationen finden in bestimmten Situationen, bei bestimmten Arten von Texten, im Rahmen einer bestimmten soziokulturellen Einbettung der

metasχηματισμός και ως μεταβαλλόμενη συμμετοχή του ατόμου σε

κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες.

Η Rogoff (1990) επεξεργάστηκε αυτή τη βασική πτυχή της μάθησης και της ανάπτυξης στην έννοια της "καθοδηγούμενης συμμετοχής". Οι Lave και Wenger (1991) την εξηγούν στο πλαίσιο της έννοιας της "νομιμοποιημένης περιφερειακής συμμετοχής" (legitimate peripheral participation).

Η Rogoff (1998, σ. 692) απεικονίζει αυτή την προοπτική της μάθησης και της ανάπτυξης χρησιμοποιώντας το υποθετικό παράδειγμα μιας μελέτης σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα: Σε μια τέτοια μελέτη, οι προσεγγίσεις μετασχηματισμού και συμμετοχής θα εξέταζαν ερωτήματα όπως: Τι μετασχηματισμούς υφίσταται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αποκωδικοποιούν τα γράμματα; Ποιοι μετασχηματισμοί λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με συγκεκριμένους τύπους κειμένων, στο πλαίσιο μιας

Aktivität, mit einer bestimmten Art der sozialen Unterstützung statt? Diese und ähnliche Variablen der Lesesituation würden dabei nicht als „Störvariablen“ betrachtet, die für eine „objektive“ Erhebung der Lesekompetenz möglichst ausgeschaltet werden sollten. Sie würden vielmehr als untrennbarer Bestandteil des Prozesses des Lesen Lernens genau erfasst. Der Prozess, die jeweilige konkrete Aktivität, würde bewusst in die Evaluation der Entwicklung von Lesekompetenz aufgenommen.

2. Paradigmenwechsel in pädagogisch-didaktischen Konzepten

Die hier angedeuteten theoretischen Positionen eröffnen weitere Perspektiven sowohl für die Forschung als auch für die pädagogische Praxis und nicht zuletzt für die Bildungspolitik: Bildung wird als sozialer Prozess definiert, der stets in einen sozialen und

syγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτισμικής ενσωμάτωσης της δραστηριότητας, με ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής υποστήριξης; Αυτές και παρόμοιες μεταβλητές της κατάστασης ανάγνωσης δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως "συγχυτικές μεταβλητές" που πρέπει να εξαλειφθούν όσο το δυνατόν περισσότερο για μια "αντικειμενική" έρευνα της αναγνωστικής ικανότητας. Αντίθετα, θα καταγράφονταν επακριβώς ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της ανάγνωσης. Η διαδικασία, η αντίστοιχη συγκεκριμένη δραστηριότητα, θα συμπεριλαμβανόταν συνειδητά στην αξιολόγηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας.

2. αλλαγή παραδείγματος στις παιδαγωγικές-διδασκτικές έννοιες

Οι θεωρητικές θέσεις που περιγράφονται εδώ ανοίγουν περαιτέρω προοπτικές τόσο για την έρευνα όσο και για την εκπαιδευτική πρακτική και όχι λιγότερο για την εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαίδευση ορίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία που είναι πάντα ενσωματωμένη

kulturellen Kontext eingebettet ist. Die soziale Interaktion stellt den Schlüssel zur Sicherung von hoher Bildungsqualität dar. Und da man soziale Interaktionen verändern kann, bietet diese Perspektive die Chance einer Optimierung von individuellen Bildungsverläufen und einer Steigerung der Effizienz von Bildungssystemen, was bisherige Ansätze, wenn überhaupt, nur begrenzt geboten haben.

Der methodisch-didaktische Ansatz der Ko-Konstruktion

Betrachtet man die bislang angewandten didaktischen Modelle lassen sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts drei Richtungen erkennen:

- (a) Lernen wurde als Resultat und in Abhängigkeit von geeigneten und erfahrenen Denk – und Verhaltensmodellen betrachtet. Dieses wurde in der Person des Lehrers

σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το κλειδί για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Και δεδομένου ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να αλλάξουν, η προοπτική αυτή προσφέρει τη δυνατότητα βελτιστοποίησης των επιμέρους εκπαιδευτικών διαδικασιών και αύξησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, κάτι που οι προηγούμενες προσεγγίσεις προσέφεραν μόνο σε περιορισμένο βαθμό, αν προσέφεραν καθόλου.

Η μεθοδολογική-διδακτική προσέγγιση της συν-δημιουργίας

Εξετάζοντας τα διδακτικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα, μπορούν να αναγνωριστούν τρεις κατευθύνσεις από τα μέσα του περασμένου αιώνα:

- (α) Η μάθηση θεωρήθηκε ως αποτέλεσμα και εξάρτηση από κατάλληλα και έμπειρα μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς. Αυτό ενσωματώθηκε στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού

als Spezialisten verkörpert. Es handelt sich um ein *vertikales Modell* der Beziehung, in dem die Interaktion mit Ausnahme von Tutoring eher gering eingeschätzt wird.

- (b) Später haben konstruktivistische Theorien gezeigt, dass im Bildungsprozess unterschiedliche Wissensquellen und Erfahrungen eine Rolle spielen und dass der Lehrer die Rolle des Organisators von Beziehungen übernehmen muss, welche die Kinder zum Wissen und untereinander haben. Hier entfalten sich die Ansätze von Piaget (1987) und Ausubel (1968): Diesen Ansätzen zufolge erzeugt Wissen Realität, aber dessen Erwerb wird durch die interpretative Fähigkeit des Kindes bestimmt. M. a. W.: das Kind erwirbt gemäß seiner aufeinanderfolgenden und universellen Entwicklungsstadien, in Abhängigkeit von seiner

ως ειδικού. Πρόκειται για ένα κάθετο μοντέλο της σχέσης, στο οποίο η αλληλεπίδραση, με εξαίρεση τη διδασκαλία, μάλλον υποτιμάται.

- (β) Αργότερα, οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες έδειξαν ότι διαφορετικές πηγές γνώσεων και εμπειριών παίζουν ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι ο δάσκαλος πρέπει να αναλάβει το ρόλο του οργανωτή των σχέσεων που έχουν τα παιδιά με τη γνώση και μεταξύ τους. Σε αυτό το σημείο έρχονται στο προσκήνιο οι προσεγγίσεις του Piaget (1987) και του Ausubel (1968): Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, η γνώση παράγει την πραγματικότητα, αλλά η απόκτησή της καθορίζεται από την ερμηνευτική ικανότητα του παιδιού. Με άλλα λόγια, το παιδί αποκτά σύμφωνα με τα διαδοχικά και καθολικά στάδια ανάπτυξής του, ανάλογα με την κοινωνική του προέλευση και τα εσωτερικά του κίνητρα, με βάση το στάδιο στο οποίο βρίσκεται σήμερα και με τρόπο που καθορίζεται από τη

sozialen Herkunft und intrinsischen Motivation, basierend auf dem Stadium, in dem es sich gerade befindet und in einer Weise, die durch seinen kognitiven Ausgangspunkt bestimmt ist. Es handelt sich hier um ein *trianguläres Modell* der Beziehung zwischen Wissen, Fachkraft und Kind.

γνωστική του αφετηρία. Πρόκειται για ένα τριγωνικό μοντέλο της σχέσης μεταξύ γνώσης, εκπαιδευτικού και παιδιού.

- (c) Vor nicht allzu langer Zeit und als Folge eingehender Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen *Wissen und Bedeutung*, vorrangig unter dem Einfluss der Sowjetischen Schule, fokussierten sozial-konstruktivistische Ansätze auf die Analyse der Beziehung zwischen Bedeutung und Sinn einerseits und Wissen andererseits in Lernprozessen, was zu der Erkenntnis führte, dass die dialogischen und kommunikativen Aspekte von Interaktionen näher betrachtet werden sollten.

(γ) Πριν από λίγο καιρό, και ως αποτέλεσμα των σε βάθος μελετών της σχέσης μεταξύ γνώσης και νοήματος, κυρίως υπό την επίδραση του σοβιετικού σχολείου, οι κοινωνικές εποικοδομιστικές προσεγγίσεις επικεντρώθηκαν στην ανάλυση της σχέσης μεταξύ νοήματος και αισθήματος από τη μια πλευρά και γνώσης από την άλλη στις διαδικασίες μάθησης, γεγονός που οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι οι διαλογικές και επικοινωνιακές πτυχές των αλληλεπιδράσεων πρέπει να εξεταστούν πιο προσεκτικά. Γενικά, οι λεγόμενες διαπολιτισμικές μελέτες (Zittoun et al., 2007) έδειξαν ότι θεμελιώδη στοιχεία

Generell zeigten die sog. transkulturellen oder interkulturellen Studien (Zittoun et al., 2007), dass fundamentale Elemente der Kultur den Kontext für eine erfolgreiche psychische Entwicklung des Individuums darstellen. Im Gegensatz zur Theorie von Piaget betrachten die soziokulturellen Ansätze den menschlichen Verstand als sozial und kulturell (Wygotski, et al., 1988) und die soziale Interaktion als wesentlichen Bestandteil menschlicher Entwicklung und der kognitiven Prozesse des Individuums. Zittoun et al. (2007) ordnen die soziokulturellen und kultur-historischen Ansätze in der Folge von Piaget in vier unterschiedliche Perspektiven: Der Fokus liegt (a) auf Erzählungen und kulturellen Arbeiten (Brunner, 1960, 1983, 1990), (b) auf Aktivitäten als einem zentralen Konzept in der Analyse

des πολιτισμού παρέχουν το πλαίσιο για την επιτυχή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget, οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις θεωρούν τον ανθρώπινο νου ως κοινωνικό και πολιτισμικό (Vygotsky, et al., 1988) και την κοινωνική αλληλεπίδραση ως βασικό συστατικό της ανθρώπινης ανάπτυξης και των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου. Οι Zittoun κ.ά. (2007) κατηγοριοποιούν τις κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτισμικές-ιστορικές προσεγγίσεις που ακολουθούν τον Piaget σε τέσσερις διαφορετικές οπτικές γωνίες: Στο επίκεντρο βρίσκονται (α) οι αφηγήσεις και τα πολιτιστικά έργα (Brunner, 1960, 1983, 1990), (β) οι δραστηριότητες ως κεντρική έννοια στην ανάλυση του πολιτισμού και της σκέψης (Schribner & Cole, 1981- Wertsch, 1991, 2002- Rogoff, 1990, 1998, 2003), (γ) οι σημειωτικές διαδικασίες (Valsiner, 2000- Abbey, 2006, Lawrence & Valsiner, 2003) και (δ) στις διαλογικές διαδικασίες, όπου γίνεται διάκριση μεταξύ των συγγραφέων που είναι

von Kultur und Denken (Schribner & Cole, 1981; Wertsch, 1991, 2002; Rogoff, 1990, 1998, 2003), (c) auf den semiotischen Prozessen (Valsiner, 2000; Abbey, 2006; Lawrence & Valsiner, 2003) und (d) auf dialogischen Prozessen, wobei zwischen Autoren unterschieden wird, die sich der Analyse diskursiver Prozesse widmen und solchen, die sich mit dem Verstehen von und den Veränderungen in Gruppenprozessen befassen (Pontevorvo, 2004; Clot, 1999; Muller & Perret-Clermont, 1999).

αφιερωμένοι στην ανάλυση των διαλογικών διαδικασιών και εκείνων που ασχολούνται με την κατανόηση και τις αλλαγές στις ομαδικές διαδικασίες (Pontevorvo, 2004-Clot, 1999- Muller & Perret-Clermont, 1999).

In der Informationsgesellschaft von heute stellen der Zugang zu Informations- und Wissensnetzwerken, das Wissen, wie man eine Auswahl bezüglich der Vielzahl verfügbarer Elemente trifft, sowie die kritische Analyse ausgewählter Elemente, mit dem Ziel ihrer Anwendung, wesentliche Kompetenzen für effektives Handeln in vielen sozialen Sphären dar. Zudem

Στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, η πρόσβαση σε δίκτυα πληροφοριών και γνώσεων, η γνώση του τρόπου επιλογής από το πλήθος των διαθέσιμων στοιχείων, καθώς και η κριτική ανάλυση των επιλεγμένων στοιχείων με στόχο την εφαρμογή τους, αποτελούν βασικές ικανότητες για την αποτελεσματική δράση σε πολλούς κοινωνικούς τομείς. Επιπλέον, ο εκδημοκρατισμός

hängt die Demokratisierung der Informationsgesellschaft auch davon ab, dass alle Kinder diese Kompetenzen entwickeln. Nicht zuletzt besteht in den Gesellschaftsformen von heute ein wachsender Bedarf an Dialog als Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte des Lebens auszuhandeln und als Mittel zum Aufbau von Koexistenz in verschiedenen sozialen Sphären zu nutzen. Dieses Phänomen das als „dialogische Wende“ der Gesellschaften beschrieben wurde (Flecha, 2015; Flecha et al., 2003), hat auch die pädagogische Psychologie (Racionero & Padro's, 2010) beeinflusst mit der Folge, dass Interaktion und Dialog in den Mittelpunkt aktueller Lerntheorien gestellt und interaktive Lernwelten konzipiert werden, die darauf eingehen, wie Menschen in dialogischen Gesellschaften lernen, eine Entwicklung, die durch moderne Technologien gegenwärtig massiv begleitet und verstärkt wird.

της κοινωνίας της πληροφορίας εξαρτάται επίσης από την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων από όλα τα παιδιά. Τέλος, στις σημερινές κοινωνίες υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για διάλογο ως τρόπο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πτυχών της ζωής και ως μέσο οικοδόμησης της συνύπαρξης σε διάφορες κοινωνικές σφαίρες. Το φαινόμενο αυτό, το οποίο έχει περιγραφεί ως "διαλογική στροφή" των κοινωνιών (Flecha, 2015- Flecha et al., 2003), έχει επηρεάσει και την εκπαιδευτική ψυχολογία (Racionero & Padro's, 2010) με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση και ο διάλογος να τοποθετούνται στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωριών μάθησης και τα διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα να σχεδιάζονται για να αντιμετωπίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν στις διαλογικές κοινωνίες, μια εξέλιξη που σήμερα συνοδεύεται μαζικά και ενισχύεται από τις σύγχρονες τεχνολογίες.

Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen und als Konsequenz der Implikationen sozial-konstruktivistischer Ansätze ist es folgerichtig, dass ein anderer Ansatz, der der *Ko-Konstruktion*, bei der Organisation von Bildungsprozessen herangezogen wird. Die Definition dieses Ansatzes, wonach Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, ist einfach, die Konsequenzen dessen Implementation jedoch gravierend, sowohl für die Schulorganisation als auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Beides gemeinsam: theoretische und methodisch-didaktische Neuorientierung verändern gegenwärtig Bildungssysteme tiefgreifend.

Mittels Ko-Konstruktion wird Wissen generiert und Sinn konstruiert, indem Kinder und Fachkräfte gemeinsam diesen Prozess gestalten. Es handelt sich um einen pädagogisch-didaktischen Ansatz, der keine passiven Partner vorsieht: Kinder und Fachkräfte gestalten gemeinsam und aktiv

Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων και ως επακόλουθο των συνεπειών των κοινωνικών εποικοδομητικών προσεγγίσεων, είναι λογικό να χρησιμοποιείται μια διαφορετική προσέγγιση, αυτή της συν-κατασκευής, στην οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο ορισμός αυτής της προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της συνεργασίας, είναι απλός, αλλά οι συνέπειες της εφαρμογής της είναι σοβαρές, τόσο για τη σχολική οργάνωση όσο και για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Και οι δύο έχουν ένα κοινό σημείο: ο θεωρητικός και ο μεθοδολογικός-διδακτικός αναπροσανατολισμός αλλάζουν σήμερα βαθιά τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συν-κατασκευή χρησιμοποιείται για την παραγωγή γνώσης και την κατασκευή νοήματος από τα παιδιά και τους επαγγελματίες που διαμορφώνουν από κοινού αυτή τη διαδικασία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική-διδακτική προσέγγιση που δεν προβλέπει παθητικούς εταίρους: Τα παιδιά

den Lern- und Bildungsprozess, was zu einer Veränderung der Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung führt. Eine zentrale Kategorie dieses Ansatzes stellt die *soziale Interaktion* dar: Die Ko-Konstruktion, die auf sozialkonstruktivistische Ansätze zurückgreift, sieht den wesentlichen Faktor für die Konstruktion des Wissens in der sozialen Interaktion. Demnach lernen Kinder die Welt zu verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies impliziert auch, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gefördert wird.

Fachkräfte können mit Kindern Wissen ko-konstruieren, indem sie stärker auf die *Erforschung von Bedeutung als auf den Erwerb von Fakten fokussieren*. Für den Erwerb von Fakten müssen Kinder beobachten, zuhören und sich etwas

και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν από κοινού και ενεργά τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που οδηγεί σε αλλαγή της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί κεντρική κατηγορία αυτής της προσέγγισης: Η συν-κατασκευή, η οποία στηρίζεται στις κοινωνικές κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, θεωρεί ότι ο βασικός παράγοντας για την κατασκευή της γνώσης είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο ανταλλάσσοντας ιδέες με άλλους και διαπραγματευόμενα νοήματα μεταξύ τους. Αυτό συνεπάγεται επίσης ότι η νοητική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προωθείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδιαμορφώνουν τη γνώση με τα παιδιά εστιάζοντας περισσότερο στη διερεύνηση του νοήματος παρά στην απόκτηση γεγονότων. Η απόκτηση γεγονότων απαιτεί

merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen heißt, Bedeutungen zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Ideen anderer anzuerkennen. Die Entwicklung einer Diskursivität in der Gruppe ist genuiner Bestandteil ko-konstruktiv organisierter Bildungsprozesse.

Die Erforschung von Bedeutungen ist somit ein ko-konstruktiver Prozess, in dem Kinder und Erwachsene in einer Gemeinschaft ihr Verständnis und ihre Interpretation von Dingen miteinander diskutieren und verhandeln. Mit Erwachsenen Bedeutungen zu ko-konstruieren hilft Kindern zu lernen, wie man gemeinsam mit anderen Problemen löst. Ko-Konstruktion ist deshalb eine wichtige Interventionsmethode, um das aktuelle Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen der Kinder zu erweitern. Dieser Prozess ist besonders nachhaltig, wenn Fachkräfte die Kinder dazu anregen, durch eine Vielzahl von Medien

apó τα παιδιά να παρατηρούν, να ακούν και να απομνημονεύουν. Η εξερεύνηση του νοήματος, από την άλλη πλευρά, σημαίνει να ανακαλύπτουν, να εκφράζουν και να μοιράζονται νοήματα, καθώς και να αναγνωρίζουν τις ιδέες των άλλων. Η ανάπτυξη της διαλεκτικότητας στην ομάδα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συνδιαρθρωτικά οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Η εξερεύνηση των νοημάτων είναι επομένως μια συν-δημιουργική διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά και οι ενήλικες μιας κοινότητας συζητούν και διαπραγματεύονται μεταξύ τους την κατανόηση και την ερμηνεία των πραγμάτων. Η συνδιαμόρφωση νοημάτων με τους ενήλικες βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να επιλύουν προβλήματα μαζί με άλλους. Η συν-κατασκευή είναι επομένως μια σημαντική μέθοδος παρέμβασης για τη διεύρυνση του τρέχοντος επιπέδου κατανόησης και έκφρασης των παιδιών σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα βιώσιμη όταν οι εκπαιδευτικοί

auszudrücken, wie sie die Welt begreifen.

Durch die Ko-Konstruktion von Bedeutung lernen Kinder, dass die Welt auf viele Arten erklärt werden kann, Bedeutungen miteinander geteilt und untereinander ausgehandelt werden, ein Problem oder Phänomen auf viele Weisen gelöst werden kann, Ideen verwandelt, ausgeweitet und ausgetauscht werden können, ihr Verständnis bereichert und vertieft werden kann und dass die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen zwischen Erwachsenen und Kindern aufregend und bereichernd ist.

Ko-Konstruktion wird durch den Einsatz von *Gestaltung, Dokumentation und Diskurs* unterstützt. Gestaltung (z.B. Bilder) und Dokumentation (z.B. Aufzeichnungen und Notizen der Fachkraft) ermöglichen es Kindern, ihre eigenen Ideen auszudrücken und sie mit anderen zu teilen. Ebenso wird es ihnen dadurch ermöglicht, die Ideen anderer kennen zu lernen.

ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο μέσω μιας ποικιλίας μέσων. Μέσω της συν-κατασκευής του νοήματος, τα παιδιά μαθαίνουν ότι ο κόσμος μπορεί να εξηγηθεί με πολλούς τρόπους, ότι τα νοήματα μπορούν να μοιραστούν και να διαπραγματευτούν, ότι ένα πρόβλημα ή φαινόμενο μπορεί να λυθεί με πολλούς τρόπους, ότι οι ιδέες μπορούν να μετασχηματιστούν, να επεκταθούν και να ανταλλάγουν, ότι η κατανόησή τους μπορεί να εμπλουτιστεί και να εμβαθύνει και ότι η από κοινού εξερεύνηση του νοήματος μεταξύ ενηλίκων και παιδιών είναι συναρπαστική και εμπλουτιστική. Η συν-κατασκευή υποστηρίζεται μέσω της χρήσης του σχεδιασμού, της τεκμηρίωσης και του λόγου. Ο σχεδιασμός (π.χ. εικόνες) και η τεκμηρίωση (π.χ. καταγραφές και σημειώσεις από τον εκπαιδευτικό) επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και να τις μοιραστούν με άλλους. Τους δίνουν επίσης τη δυνατότητα

Der Diskurs schließlich ist der Prozess, in dem mit den Kindern über die Bedeutungen gesprochen wird, wo Bedeutungen ausgedrückt, geteilt und mit anderen ausgehandelt werden, während jeder versucht, die Gestaltungen und Dokumentationen der anderen zu begreifen. Fachkräfte sollten dabei auf die Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse achten und diese diskutieren. Dadurch können sie sicherstellen, dass sie die Kinder bei der Erforschung der Bedeutungen unterstützen und nicht die bloße Vermittlung von Fakten fördern.

Der Diskurs bildet demnach das Kernstück der Ko-Konstruktion. Dieser geht bekanntlich auf Sokrates zurück, und hat in Theorien des zwanzigsten Jahrhunderts eine Neubelebung erfahren, wie z. B. in der Theorie des dialogischen Unterrichts nach Paulo Freire (1985; Freire & Macedo, 1987) oder in der Theorie des dialogischen Handelns Jürgen Habermas

na exοικειωθούν με τις ιδέες των άλλων.

Τέλος, ο διάλογος είναι η διαδικασία συζήτησης για τα νοήματα με τα παιδιά, όπου τα νοήματα εκφράζονται, μοιράζονται και διαπραγματεύονται με τους άλλους, καθώς όλοι προσπαθούν να κατανοήσουν τις δημιουργίες και την τεκμηρίωση του καθενός. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προσοχή και να συζητούν τις θεωρίες, τις υποθέσεις, τις αντιφάσεις και τις παρανοήσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να διασφαλίσουν ότι υποστηρίζουν τα παιδιά στη διερεύνηση των νοημάτων και δεν προωθούν απλώς την επικοινωνία των γεγονότων.

Επομένως, ο διάλογος αποτελεί το επίκεντρο της συν-κατασκευής. Όπως είναι γνωστό, αυτό ανάγεται στον Σωκράτη και έχει αναβιώσει σε θεωρίες του εικοστού αιώνα, όπως η θεωρία της διαλογικής διδασκαλίας του Paulo Freire (1985- Freire & Macedo, 1987) ή η θεωρία της διαλογικής δράσης του Jürgen Habermas

(1984, 1987), um nur zwei zu nennen.

Die neuere Entwicklung von Dialog als Werkzeug der Theoriebildung von Unterricht und Lernen wurde durch Michail Bakhtins Schriften (Bakhtin, 1984, 1986) zur Sprache angeregt. Für zahlreiche Lerntheoretiker wurde der Zugang zu Bakhtins Theorie durch das Buch von Wertsch (Voices of the Mind, 1991) vermittelt, der sich in seiner Darlegung der zentralen vermittelnden Rolle der Sprache im Lernprozess auf Bakhtin und Wygotski bezieht. Durch eine Neuinterpretation zentraler Gedanken von Wygotski im Lichte von Bakhtins Aussagen zu Sprache und Dialog erweiterte Wertsch die das Lernen betreffenden theoretischen Perspektiven, indem er nachwies, wie Kinder Sprache und Texte zur Konstruktion ihres Verstehens von Konzepten einsetzen.

Bakhtins Schriften zur inhärenten Wechselwirkung („Dialogicality“) von Sprache und Denken haben unser

(1984, 1987), για να αναφέρουμε μόνο δύο.

Η πιο πρόσφατη ανάπτυξη του διαλόγου ως εργαλείου για τη θεωρητικοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης υποκινήθηκε από τα γραπτά του Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1986). Για πολλούς θεωρητικούς της μάθησης, πρόσβαση στη θεωρία του Bakhtin παρείχε το βιβλίο του Wertsch (Voices of the Mind, 1991), το οποίο αναφέρεται στον Bakhtin και τον Vygotsky στην έκθεση του κεντρικού διαμεσολαβητικού ρόλου της γλώσσας στη διαδικασία της μάθησης. Επανερμηνεύοντας βασικές ιδέες του Vygotsky υπό το πρίσμα των δηλώσεων του Bakhtin για τη γλώσσα και τον διάλογο, ο Wertsch διεύρυνε τις θεωρητικές προοπτικές της μάθησης, καταδεικνύοντας πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τα κείμενα για να οικοδομήσουν την κατανόηση των εννοιών τους.

Τα γραπτά του Bakhtin για την εγγενή αλληλεπίδραση ("διαλογικότητα") της γλώσσας και της σκέψης έχουν αυξήσει

Bewusstsein bezüglich der vermittelnden Rolle von Sprache und Zuhören bei Lerntätigkeiten geschärft. Bakhtins Standpunkt betreffend Dialog geht über die Beobachtung hinaus, dass verbale Interaktion die Form von Gespräch, Geben und Nehmen sowie Austausch hat. Er lokalisierte den wesentlichen Aspekt des Denkens im dialogischen Sprechen zwischen zwei Personen oder zwischen einem Sprecher und einem realen oder imaginierten Zuhörer, ohne die Äußerungen oder Gedanken einer Person keinen Sinn machen könnten (Hicks, 2000). Sogar individuelles Denken sei in dem Sinn dialogisch, als alles Denken durch Aneignung und Gebrauch sozialer Formen von Sprache geschehe, welche von den Akzenten, Werten und Einstellungen vormaliger Sprecher und Sprachgemeinschaften durchdrungen sind.

Das Konzept des dialogischen Lernens ist weitgehend untermauert durch die bereits angedeuteten Theorien und

την ευαισθητοποίησή μας για τον διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας και της ακρόασης στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η άποψη του Bakhtin για τον διάλογο υπερβαίνει την παρατήρηση ότι η λεκτική αλληλεπίδραση λαμβάνει τη μορφή συνομιλίας, δούναι και λαβείν και ανταλλαγής. Εντόπισε την ουσιώδη πτυχή της σκέψης στο διαλογικό λόγο μεταξύ δύο ανθρώπων ή μεταξύ ενός ομιλητή και ενός πραγματικού ή φανταστικού ακροατή, χωρίς τον οποίο οι εκφράσεις ή οι σκέψεις ενός ατόμου δεν θα μπορούσαν να έχουν νόημα (Hicks, 2000). Ακόμη και η ατομική σκέψη είναι διαλογική, υπό την έννοια ότι όλη η σκέψη γίνεται μέσω της απόκτησης και της χρήσης κοινωνικών μορφών γλώσσας που διαπνέονται από τις προφορές, τις αξίες και τις στάσεις προηγούμενων ομιλητών και γλωσσικών κοινοτήτων.

Η έννοια της διαλογικής μάθησης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις θεωρίες που έχουν ήδη περιγραφεί και συνδυάζει

verbindet die wesentlichen interaktionistischen und dialogischen Beiträge aus Psychologie, Anthropologie, Soziologie, Pädagogik etc., um zu erklären, wie Menschen in den dialogischen Gesellschaften von heute am besten lernen können.

Dialogisches Lernen findet statt, wenn sich folgende Prinzipien in der sozialen Interaktion entwickeln: *gleichberechtigter Dialog, kulturelle Intelligenz, Transformation, instrumentelle Dimension, Erschaffung von Bedeutung, Solidarität und Gleichwertigkeit der Unterschiede.*

Gleichberechtigter Dialog bedeutet, dass die Aussagen und Vorschläge jedes Teilnehmers, unabhängig von ihrem Status, Alter, Beruf, Geschlecht, sozialer Klasse, Bildungsniveau etc., gleichermaßen beachtet und gewürdigt werden. Es muss kein Konsens erzielt werden und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Aussagen werden jedoch entsprechend der „Gültigkeit ihres Gedankenwegs“ bewertet. Somit bleibt die

ties κύριες αλληλεπιδραστικές και διαλογικές συνεισφορές από την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την παιδαγωγική κ.λπ. για να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν καλύτερα στις σημερινές διαλογικές κοινωνίες. Η διαλογική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν στην κοινωνική αλληλεπίδραση αναπτύσσονται οι ακόλουθες αρχές: ισότιμος διάλογος, πολιτισμική νοημοσύνη, μετασχηματισμός, εργαλειακή διάσταση, δημιουργία νοήματος, αλληλεγγύη και ισοδυναμία των διαφορών.

Ισότιμος διάλογος σημαίνει ότι οι δηλώσεις και οι προτάσεις κάθε συμμετέχοντα, ανεξάρτητα από την ιδιότητα, την ηλικία, το επάγγελμα, το φύλο, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο κ.λπ. του, γίνονται εξίσου σεβαστές και εκτιμώνται. Δεν χρειάζεται να επιτευχθεί συναίνεση και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ωστόσο, οι δηλώσεις αξιολογούνται σύμφωνα με την "εγκυρότητα της διαδικασίας σκέψης τους". Με αυτόν τον

Diskussion für neue Ideen und Interpretationen offen, um vordefinierten und vorab festgelegten Strukturen entgegenzuwirken. Gleichberechtigter Dialog erfordert eine aktive Teilnahme der Lernenden. Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten hilft dabei, Informationen auszuwählen und zu verarbeiten, und trägt zur Stärkung einer kritischen Haltung bei.

Den Teilnehmern wird es zudem gestattet, ihre *kulturelle Intelligenz* (Flecha, 2015), d. h. ihre unterschiedlichen schulischen, praktischen und kommunikativen Fähigkeiten bei der Konstruktion von Wissen einzusetzen. Dies geschieht in Lernumgebungen, in denen drei Bedingungen umgesetzt werden: a) interaktive Selbstkompetenz, b) kultureller Transfer (von nicht schulischen Kompetenzen zum schulischen Setting), und c) dialogische Kreativität (neues Wissen, resultierend aus dem Dialog, in dem die Fähigkeiten jedes Teilnehmers genützt werden). Das Konzept der kulturellen Intelligenz zielt

τρόπο, η συζήτηση παραμένει ανοιχτή σε νέες ιδέες και ερμηνείες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προκατασκευασμένες και προκαθορισμένες δομές. Ο ισότιμος διάλογος απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων βοηθά στην επιλογή και την επεξεργασία των πληροφοριών και συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής στάσης.

Οι συμμετέχοντες έχουν επίσης τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την πολιτισμική τους νοημοσύνη (Flecha, 2015), δηλαδή τις διαφορετικές ακαδημαϊκές, πρακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους, στην οικοδόμηση της γνώσης. Αυτό συμβαίνει σε περιβάλλοντα μάθησης στα οποία εφαρμόζονται τρεις προϋποθέσεις: α) διαλογική αυτοδυναμία, β) πολιτισμική μεταφορά (από τις μη σχολικές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον) και γ) διαλογική δημιουργικότητα (νέα γνώση που προκύπτει από τον διάλογο στον οποίο χρησιμοποιούνται οι δεξιότητες

darauf ab, Defizittheorien zu beseitigen und zu betonen, dass alle Menschen die Fähigkeit besitzen, sich über Diskriminierung hinwegzusetzen.

Durch den Austausch verschiedener Standpunkte und Problemlösungsstrategien, geleitet von Validitätsansprüchen, entsteht *Transformation* auf zwei Ebenen: intra- und interpsychologisch. Intrapsychologisch, weil im Dialog vorhandenes Wissen umgestaltet und erweitert wird. Interpsychologisch, weil das gemeinsame Wissen das Ergebnis der Beiträge aller Teilnehmer im Dialog darstellt, was einen neuen Wissenstand erzeugt. Generell zielt dialogisches Lernen auf Transformation in persönlicher und sozio- kultureller Hinsicht ab und nicht auf Adaptation.

Transformation macht die Betonung der *instrumentellen Dimension* des Dialogs als Mittel zur Erzeugung von

κάθε συμμετέχοντα). Η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης αποσκοπεί στην εξάλειψη των θεωριών του ελλείμματος και τονίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να ξεπερνούν τις διακρίσεις.

Μέσω της ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, με γνώμονα τις αξιώσεις εγκυρότητας, ο μετασχηματισμός συντελείται σε δύο επίπεδα: ενδο- και δια-ψυχολογικό. Ενδοψυχολογικά, διότι η υπάρχουσα γνώση αναδιαμορφώνεται και διευρύνεται μέσω του διαλόγου. Διαψυχολογικά, επειδή η κοινή γνώση είναι αποτέλεσμα της συμβολής όλων των συμμετεχόντων στο διάλογο, η οποία δημιουργεί ένα νέο επίπεδο γνώσης. Γενικά, η μάθηση με βάση το διάλογο στοχεύει στη μεταμόρφωση με προσωπικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς όρους και όχι στην προσαρμογή.

Ο μετασχηματισμός απαιτεί έμφαση στην εργαλειακή διάσταση του διαλόγου ως μέσου παραγωγής γνώσης. Η

Wissen erforderlich. Die instrumentelle Dimension nimmt auf die Aspekte des Schulwissens Bezug, die erforderlich sind, um Zugang zur Informationsgesellschaft, unabhängig vom sozio-ökonomischen Status, zu ermöglichen (Apple & Beane, 2007). Sie beinhaltet den Erwerb des instrumentellen Wissens und der nötigen Fertigkeiten, um an der heutigen Gesellschaft zu partizipieren. Statt mit Hilfe vorher festgelegter Lernmethoden wird dies durch praktische Aktivitäten und einen auf angemessene Weise eingesetzten dialogischen Rahmen angestrebt.

Die Teilnahme an dialogischem Lernen erweist sich als wichtiges Instrument der Meinungsbildung und der *Erschaffung von Bedeutung* (Elboj & Puigvert, 2004). In Anbetracht zahlreicher Lebensformen, ist es schwierig, ein einziges Lebensmodell zu entwerfen, und für die Schulen ist es schwierig zu entscheiden, welche Werte gefördert

ergaleiaki diástasi αναφέρεται στις πτυχές της σχολικής γνώσης που είναι απαραίτητες για να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στην κοινωνία της πληροφορίας, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Apple & Beane, 2007). Περιλαμβάνει την απόκτηση των εργαλειικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία. Αντί να χρησιμοποιούνται προκαθορισμένες μέθοδοι μάθησης, αυτό επιτυγχάνεται μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων και ενός κατάλληλα εφαρμοσμένου πλαισίου διαλόγου.

Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή στη διαλογική μάθηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση γνώμης και τη δημιουργία νοήματος (Elboj & Puigvert, 2004). Δεδομένων των πολυάριθμων τρόπων ζωής, είναι δύσκολο να σχεδιαστεί ένα ενιαίο μοντέλο ζωής και είναι δύσκολο για τα σχολεία να αποφασίσουν ποιες αξίες θα προωθήσουν. Συνήθως, ακόμη

werden sollen. Üblicherweise wollen, auch in der Schule, dominante Gruppen ihre Werte und Vorstellungen in den Vordergrund stellen, was Bedeutungskrisen erzeugt. Gleichberechtigter Dialog bietet den Raum, in dem Bedeutungen außerhalb der bürokratischen und informationstechnologischen Systeme geschaffen oder wieder hergestellt werden können, was letztlich neue Perspektiven eröffnet.

Dies wiederum steht im Zusammenhang zum Prinzip der *Solidarität*. In dialogischen Lernumgebungen teilen die Teilnehmer ihr Wissen zum Nutzen aller Gruppenmitglieder.

Alle genannten Aspekte werden somit vom Prinzip der Gleichwertigkeit der *Unterschiede* begleitet. Dieses Prinzip bricht mit der Handlungsunfähigkeit, die kultureller Relativismus den Angehörigen unterschiedlicher kultureller Gruppen auferlegt hat, indem die Machtbeziehungen innerhalb der eigenen kulturellen Gruppe

kai sta scholéia, oi kuríarches omádes θέλουν να δώσουν έμφαση στις αξίες και τις ιδέες τους, γεγονός που δημιουργεί κρίσεις νοήματος. Ο ισότιμος διάλογος παρέχει τον χώρο στον οποίο μπορούν να δημιουργηθούν ή να αναδημιουργηθούν νοήματα εκτός των γραφειοκρατικών και πληροφοριακών συστημάτων, γεγονός που τελικά ανοίγει νέες προοπτικές.

Αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με την αρχή της αλληλεγγύης. Στα περιβάλλοντα μάθησης που βασίζονται στον διάλογο, οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις γνώσεις τους προς όφελος όλων των μελών της ομάδας.

Όλες οι πτυχές που αναφέρθηκαν συνοδεύονται έτσι από την αρχή της ισότητας των διαφορών. Η αρχή αυτή έρχεται σε ρήξη με την αδυναμία δράσης που έχει επιβάλει ο πολιτισμικός σχετικισμός στα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ενισχύοντας τις σχέσεις εξουσίας εντός της δικής τους πολιτισμικής ομάδας

wie auch in Relation zur dominanten Kultur verfestigt werden. Im dialogischen Lernen erzeugt jede Person neues Verständnis, betreffend das Leben und die Welt, reflektiert über die eigene Kultur und die der anderen, gewinnt somit größere Wahlfreiheit im Hinblick auf die Gestaltung seines Lebens und seiner Beziehungen zu anderen und schafft Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen (Giddens, 1995). Dialogisches Lernen unterstützt somit die Position, dass es eine Vielfalt von Lebensentwürfen gibt. Ein Ziel dabei besteht darin, die gängigen gesellschaftlichen Regeln und Ansichten verstehen zu lernen, um Wege der Inklusion zu finden.

Die sieben Prinzipien des dialogischen Lernens hängen miteinander zusammen, obwohl jedes gleichzeitig für sich besteht. In jedem Prinzip treffen Bedeutung, Lebenserfahrungen, Emotion, Kognition, Kultur und weitere Elemente aufeinander, unter Mitwirkung verschiedener

καθώς και σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα. Στη μάθηση που βασίζεται στο διάλογο, κάθε άτομο δημιουργεί νέες αντιλήψεις για τη ζωή και τον κόσμο, προβληματίζεται για τον δικό του πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων, αποκτά μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής στη διαμόρφωση της ζωής του και των σχέσεών του με τους άλλους και δημιουργεί σεβασμό για τους διαφορετικούς τρόπους ζωής (Giddens, 1995). Η διαλογική μάθηση υποστηρίζει έτσι τη θέση ότι υπάρχει ποικιλία σχεδίων ζωής. Ένας στόχος είναι να μάθουμε να κατανοούμε τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και απόψεις προκειμένου να βρούμε τρόπους ένταξης.

Οι επτά αρχές της μάθησης με βάση το διάλογο είναι αλληλένδετες, αν και η καθεμία υπάρχει μεμονωμένα. Σε κάθε αρχή, το νόημα, οι εμπειρίες ζωής, τα συναισθήματα, η γνώση, η κουλτούρα και άλλα στοιχεία συναντώνται, με τη συμμετοχή διαφορετικών ανθρώπων με τους οποίους

Menschen, mit denen die Schüler interagieren. Auch dies unterscheidet dialogisches Lernen von vormaligen Konzeptionen des Lernens und des Unterrichts. Aus der Perspektive des dialogischen Lernens muss das Netzwerk aus Interaktionen und Beziehungen, das jeden Schüler umgibt, als starker „Lerngenerator“, betrachtet werden, der nicht mehr, wie im konstruktivistischen Ansatz, stabil und lediglich triangulär ist (Piaget, 1969, 1987). Die Entwicklungsverläufe von Schülern sind in komplexe Netzwerke eingebettet, die bei der Gestaltung des Unterrichts als Raum, der Intersubjektivität fördert, verstanden und berücksichtigt werden müssen.

Als Beispiel für die Umsetzung dieser Prinzipien können Schulen genannt werden, die am „Learning Communities Project“ (Melo, 2009), einem Projekt zu unterrichtsbezogener und sozialer Transformation teilnehmen. Diese setzen eine Reihe von „Successful Educational Actions“ (SEAs) ein, unter denen sich auch

αλληλεπιδρούν οι μαθητές. Αυτό διαφοροποιεί επίσης τη μάθηση με βάση το διάλογο από προηγούμενες αντιλήψεις μάθησης και διδασκαλίας. Από τη σκοπιά της διαλογικής μάθησης, το δίκτυο αλληλεπιδράσεων και σχέσεων που περιβάλλει κάθε μαθητή πρέπει να θεωρηθεί ως μια ισχυρή "γεννήτρια μάθησης" που δεν είναι πλέον σταθερή και απλώς τριγωνική, όπως στην εποικοδομιστική προσέγγιση (Piaget, 1969, 1987). Οι αναπτυξιακές διαδικασίες των μαθητών είναι ενσωματωμένες σε πολύπλοκα δίκτυα που πρέπει να γίνουν κατανοητά και να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων ως χώρου που προάγει τη διακειμενικότητα.

Τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Learning Communities Project (Melo, 2009), ένα πρόγραμμα για τον διδακτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, μπορούν να αναφερθούν ως παράδειγμα εφαρμογής αυτών των αρχών. Τα σχολεία αυτά χρησιμοποιούν μια σειρά από "Επιτυχημένες Εκπαιδευτικές Δράσεις" (ΕΠΔ),

interaktive Gruppen finden. Durch die Organisation des Unterrichts in interaktiven Gruppen konnten die schulischen Leistungen wie auch die sozialen Beziehungen der Schüler verbessert werden. Vergleichbare Erfolge zeigten sich auch in Lerngemeinschaften in Brasilien und Paraguay (INCLUD_ED, 2006-2011). Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass die Teilnahme an interaktiven Gruppen, die von Erwachsenen und Kindern aus der Gemeinschaft angeleitet werden, die sich in der Klasse aufhalten, um die Interaktion der Schüler hinsichtlich des Lehrstoffs zu fördern, instrumentelles Lernen begünstigt, respektvolle Koexistenz verbessert, das schulische Selbstkonzept der Lernenden fördert und gleichzeitig günstige Bedingungen für Lernen und Lehren schafft. Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden anderer Studien zu dialogischem Lernen in interaktiven Gruppen (Racionero, 2011) und den Daten im Vergleich zu nicht inklusivem und nicht

συμπεριλαμβανομένων των διαδραστικών ομάδων. Με την οργάνωση των μαθημάτων σε διαδραστικές ομάδες, βελτιώθηκαν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Ανάλογες επιτυχίες παρατηρήθηκαν επίσης σε κοινότητες μάθησης στη Βραζιλία και την Παραγουάη (INCLUD_ED, 2006-2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή σε διαδραστικές ομάδες, με επικεφαλής ενήλικες και παιδιά από την κοινότητα που είναι παρόντες στην τάξη για να προωθήσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών σχετικά με το αντικείμενο, ευνοεί την εργαλειακή μάθηση, βελτιώνει τη συνύπαρξη με σεβασμό, προάγει την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών και, ταυτόχρονα, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με τη διαλογική μάθηση σε διαδραστικές ομάδες (Racionero, 2011) και με τα δεδομένα που συγκρίνουν τη μη περιεκτική

dialogischem Unterricht (INCLUDE_ED Consortium, 2009) überein.

Der Prozess der Ko-Konstruktion wird oft als eine Möglichkeit präsentiert, den Kindern ein größeres Gewicht bei der Gestaltung von Lernprozessen in den Bildungsinstitutionen zu geben. Dies ist aber in einem großen Ausmaß von der aktiven Ausdrucksfähigkeit der Kinder abhängig, so dass das Schweigen schnell weniger wertgeschätzt wird. Es sollte deshalb immer im Auge behalten werden, dass auch das Schweigen eine eigene Form des Ausdrucks sein kann.

Der interkulturelle Aspekt: Die kulturelle und ethnische Identität von Kindern kann den Prozess der Ko-Konstruktion beeinflussen. Dabei spielt das bisher erworbene Selbstbewusstsein, das nötig ist, um die eigenen Sichtweisen anderen gegenüber zu vertreten, eine wichtige Rolle. Besonders Kinder, die sich in zwei kulturellen Gruppen bewegen, haben leicht die Befürchtung,

και τη μη διαλογική διδασκαλία (INCLUDE_ED Consortium, 2009).

Η διαδικασία της συν-δημιουργίας παρουσιάζεται συχνά ως ένας τρόπος για να δοθεί στα παιδιά μεγαλύτερη βαρύτητα στο σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των παιδιών να εκφράζονται ενεργά, με αποτέλεσμα η σιωπή να αποκτά γρήγορα μικρότερη αξία. Θα πρέπει, επομένως, να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι η σιωπή μπορεί επίσης να είναι μια μορφή έκφρασης από μόνη της.

Η διαπολιτισμική πτυχή: Η πολιτισμική και εθνοτική ταυτότητα των παιδιών μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της συνδιαμόρφωσης. Η αυτοπεποίθηση που έχει αποκτηθεί μέχρι σήμερα, η οποία είναι απαραίτητη για να εκπροσωπεί κανείς τις απόψεις του στους άλλους, παίζει σημαντικό ρόλο εδώ. Ειδικότερα, τα παιδιά που μετακινούνται μεταξύ δύο

in keiner der beiden sozialen Gruppen bestehen zu können und entwickeln dadurch geringeres Selbstvertrauen. Sie scheuen sich häufig, sich gegenüber anderen auszudrücken, die nicht ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Zudem können diese Kinder kulturspezifische Ausdrucksweisen verwenden, die nicht immer erkannt bzw. richtig interpretiert werden.

Ko-Konstruktion kann die Entwicklung von Selbstvertrauen fördern, indem die Kinder ermutigt werden, ihre individuelle Meinung auszudrücken und auch, indem Erwachsene Interesse an ihrer Meinung zeigen und diese wertschätzen. Zudem vermittelt Ko-Konstruktion die Bereitschaft, die Sichtweisen anderer zu verstehen und zu respektieren, wodurch das Bewusstsein und die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit (Diversität) wachsen. Kinder können außerdem gezielt ermutigt werden, ihr Verständnis zu kulturellen Unterschieden herauszufinden und auszudrücken.

πολιτισμικών ομάδων φοβούνται εύκολα ότι δεν μπορούν να υπάρξουν σε καμία από τις δύο κοινωνικές ομάδες και ως εκ τούτου αναπτύσσουν λιγότερη αυτοπεποίθηση. Συχνά αποφεύγουν να εκφραστούν σε άλλους που δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά μπορεί να χρησιμοποιούν πολιτισμικά ειδικές εκφράσεις που δεν αναγνωρίζονται ή δεν ερμηνεύονται πάντα σωστά. Η συνδιαμόρφωση μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εκφράζουν τις ατομικές τους απόψεις και επίσης με το να δείχνουν οι ενήλικες ενδιαφέρον και να εκτιμούν τις απόψεις τους. Η συν-κατασκευή διδάσκει επίσης την ικανότητα κατανόησης και σεβασμού των απόψεων των άλλων, γεγονός που αυξάνει την ευαισθητοποίηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας (ποικιλομορφία). Τα παιδιά μπορούν επίσης να ενθαρρύνονται συγκεκριμένα να εξερευνούν και να εκφράζουν την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.

Der geschlechtsspezifische

Aspekt: Da bei Konflikten in der Regel Jungen diese eher durch körperliche Gewalt und Aggression lösen wollen, Mädchen dagegen mittels Sprache, Argumentation und Verhandlung, ziehen sich Mädchen in gemischt-geschlechtlichen Gruppen leicht zurück. Dies würde aber dazu führen, dass im ko-konstruktivistischen Prozess die Jungen dominieren und nur die Bedeutungen der Jungen Gehör finden. Fachkräfte können einen Ausgleich fördern, indem sie Mädchen dazu ermuntern, Bedeutungen zu konstruieren. Zudem können Fachkräfte mit Jungen daran arbeiten lassen, ihre Meinungen stärker sprachlich auszudrücken.

Kinder mit besonderen

Bedürfnissen: In Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten kann Ko-Konstruktion zu einem bereichernden Prozess werden, wenn den Kindern eine große Spannbreite von Möglichkeiten angeboten wird, sich ihren spezifischen Fähigkeiten entsprechend auszudrücken. So sollten

Η πτυχή του φύλου: Καθώς τα αγόρια θέλουν γενικά να επιλύουν τις συγκρούσεις με σωματική βία και επιθετικότητα, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν τη γλώσσα, την επιχειρηματολογία και τη διαπραγμάτευση, τα κορίτσια τείνουν να αποσύρονται από ομάδες μεικτών φύλων. Ωστόσο, αυτό θα οδηγούσε στο να κυριαρχήσουν τα αγόρια στη διαδικασία της συν-κατασκευής και να ακουστούν μόνο τα νοήματα των αγοριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν μια ισορροπία ενθαρρύνοντας τα κορίτσια να κατασκευάσουν νοήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τα αγόρια για να εκφράσουν τις απόψεις τους πιο έντονα στη γλώσσα.

Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Σε ομάδες με παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, η συν-κατασκευή μπορεί να γίνει μια εμπλουτιστική διαδικασία όταν προσφέρεται στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών να εκφραστούν ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν δυσκολίες με τη γλώσσα

Kinder, die mit der Sprache Schwierigkeiten haben, besonders ermutigt werden, sich über Bilder, Musik, Bewegung etc. auszudrücken. Fach- und Lehrkräfte unterstützen Kinder darin, Achtung gegenüber der Diversität zu entwickeln, indem sie die verschiedenen Wege sich auszudrücken wertschätzen und mit den Kindern über die unterschiedlichen Arten die Welt wahrzunehmen und zu erleben sprechen.

Während der letzten Jahre wird mit Nachdruck auf den Lernprozess und dessen Ausgestaltung fokussiert. Bei der Stärkung von Kompetenzen, über die Organisation von Bildungsprozessen, und dies gilt in besonderer Weise für die Stärkung kommunikativer Kompetenz, erweisen sich bestimmte Ansätze als besonders bedeutsam, von denen hier einige nur genannt, aber nicht behandelt werden, wie z. B. die „Situating Cognition-Bewegung“, die „Guided Participation (Rogoff, 1990), das „Responsive Teaching“ (Stremmel, 1998),

πρέπει να ενθαρρύνονται ιδιαίτερα να εκφράζονται μέσω εικόνων, μουσικής, κίνησης κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί υποστηρίζουν τα παιδιά στην ανάπτυξη του σεβασμού για τη διαφορετικότητα, εκτιμώντας τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και μιλώντας στα παιδιά για τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και βίωσης του κόσμου.

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχεδιασμό της. Όταν πρόκειται για την ενίσχυση των ικανοτήτων μέσω της οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, και αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας, ορισμένες προσεγγίσεις έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικές, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται εδώ μόνο αλλά δεν εξετάζονται, όπως το "Situating Cognition Movement", η "Καθοδηγούμενη συμμετοχή" (Rogoff, 1990), η "Responsive Teaching" (Stremmel, 1998), οι "Κοινότητες μάθησης" (και στο διαδίκτυο), οι "Κοινότητες πρακτικής", ο "Αναστοχαστικός

die „Learning Communities“ (auch online), Communities of Practice“, The „Reflective Practitioner“ (Schoen, 1983), der Ansatz von Youniss (1998) über „symmetrische“ und „komplementäre Reziprozität“, „Substained shared thinking“ (Sylva et al., 2003), das Schalenmodell von Siraj-Blatchford (2002): face-to-face Interaktion als pädagogische Intervention und nicht zuletzt „dialogisch entwickelte Interaktionsprozesse“ – Das dialogische Prinzip (z.B. dialogisches Lesen) bieten konkrete Chancen für die Stärkung von Sprachkompetenz.

Das dialogisch organisierte Lesen war in den letzten Jahren zum Gegenstand empirischer Forschung, zuerst in dem angelsächsischen Sprachraum (Whitehurst et al, 1994; Arnold et al., 1994; Bus et al., 1995; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000; Bond & Wasik, 2001), jetzt zunehmend auch in Europa (Ennemoser et al., 2013). Diesen Studien zufolge kann auch eine relativ kurzfristige Intervention bei

επαγγελματίας" (Schoen, 1983), η προσέγγιση του Youniss (1998) για τη "συμμετρική" και τη "συμπληρωματική αμοιβαιότητα", η "Substained shared thinking" (Sylva et al, 2003), το μοντέλο του κελύφους της Siraj-Blatchford (2002): η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ως παιδαγωγική παρέμβαση και, τέλος, οι "διαδικασίες αλληλεπίδρασης με βάση το διάλογο" - Η αρχή του διαλόγου (π.χ. ανάγνωση με βάση το διάλογο) προσφέρει συγκεκριμένες ευκαιρίες για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η διαλογικά οργανωμένη ανάγνωση αποτελεί αντικείμενο εμπειρικής έρευνας τα τελευταία χρόνια, πρώτα στον αγγλόφωνο κόσμο (Whitehurst et al, 1994- Arnold et al, 1994- Bus et al, 1995- Lonigan & Whitehurst, 1998- Hargrave & Sénéchal, 2000- Bond & Wasik, 2001) και τώρα όλο και περισσότερο στην Ευρώπη (Ennemoser et al, 2013). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, ακόμη και μια σχετικά βραχυπρόθεσμη παρέμβαση με

Nutzung des dialogischen Lesens zu überraschenden Ergebnissen führen: Kinder, bei denen anfänglich ein Rückstand in ihrer sprachlichen Entwicklung gegenüber Gleichaltrigen festgestellt worden war, könnten durch diesen Ansatz der Leseförderung in kürzester Zeit (6 Wochen) ihre sprachlichen Fähigkeiten auf das Niveau der Vergleichsgruppe verbessern. Der Wortschatz der Kinder wurde erweitert, neue Begriffe und deren Bedeutung wurden erlernt. Grammatikalische Strukturen und Sprache in ihrem Kontext wurden verstanden (Whitehurst et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998). Vergleichbare Ergebnisse lieferten weitere Studien, wie die Pilot-Interventionsstudie von Mohs & Kornheuer (2014) und Cohen & Kramer-Vida (2012).

Die Meta-Analyse von Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). Outcomes of early childhood education: Literature review. Report to the Ministry of

τη χρήση της διαλογικής ανάγνωσης μπορεί να οδηγήσει σε εκπληκτικά αποτελέσματα: Παιδιά που αρχικά είχε διαπιστωθεί ότι υστερούσαν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη γλωσσική τους ανάπτυξη μπορούσαν να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στο επίπεδο της ομάδας σύγκρισης σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (6 εβδομάδες) χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση για την προώθηση της ανάγνωσης. Το λεξιλόγιο των παιδιών διευρύνθηκε και μάθαιναν νέους όρους και τις σημασίες τους. Οι γραμματικές δομές και η γλώσσα στο πλαίσιό τους έγιναν κατανοητές (Whitehurst et al., 1994- Lonigan & Whitehurst, 1998). Συγκρίσιμα αποτελέσματα προέκυψαν και σε άλλες μελέτες, όπως η πιλοτική μελέτη παρέμβασης των Mohs & Kornheuer (2014) και Cohen & Kramer-Vida (2012).

Η μετα-ανάλυση των Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). Αποτελέσματα της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία: Βιβλιογραφική

Education, New Zealand. Ministry of Education, New Zealand, die Ergebnisse der EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School Education) in UK und der NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Tietze et al., 2012) bestätigen die Bedeutung der Interaktion und die Überlegenheit der Ko-Konstruktion, verglichen zu allen anderen didaktisch-pädagogischen Ansätzen. Eine solche Orientierung in Theorie und Anwendung wird uns helfen, der Herausforderung einer hohen kommunikativen Kompetenz und hoher Bildungsqualität für alle Kinder gerecht zu werden.

3. Rekonstruktion des Bildungssystems

Bildungssysteme wurden historisch von oben nach unten entwickelt: erst wurden die Universitäten gegründet, viel später die Gymnasien und der Kindergarten ist knapp über 180 Jahre alt. Implizit lag dieser Konstruktion auch ein Bewertungsproblem zugrunde: Je höher die Bildungsinstitution

anascóπηση. Έκθεση προς το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας. Υπουργείου Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας, τα αποτελέσματα της μελέτης EPPE (The Effective Provision of Pre-School Education) στο Ηνωμένο Βασίλειο και της NUBBEK - National Survey of Early Childhood Education and Care (Tietze et al., 2012) επιβεβαιώνουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης και την υπεροχή της συνδιαμόρφωσης σε σχέση με όλες τις άλλες διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ένας τέτοιος προσανατολισμός στη θεωρία και την εφαρμογή θα μας βοηθήσει να ανταποκριθούμε στην πρόκληση της υψηλής επικοινωνιακής ικανότητας και της υψηλής εκπαιδευτικής ποιότητας για όλα τα παιδιά.

3. ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύχθηκαν ιστορικά από πάνω προς τα κάτω: τα πανεπιστήμια ιδρύθηκαν πρώτα, τα γυμνάσια πολύ αργότερα και το νηπιαγωγείο έχει ηλικία μόλις 180 ετών. Αυτή η κατασκευή βασίστηκε επίσης σιωπηρά σε ένα πρόβλημα αξιολόγησης: όσο

lag, desto wichtiger sei sie. Zugleich hat man die Bildungsstufen theoretisch unterschiedlich fundiert und die herangezogenen Theorien kommunizierten nicht miteinander, d. h. das Bildungssystem baute auf Nicht-Kommunikation und infolgedessen auch auf Nicht-Kooperation auf. Damit erinnert der Bau des Bildungssystems an ein Haus, bei dem für jedes Stockwerk ein anderer Architekt verpflichtet wurde und diese Architekten vergaßen dann auch noch, Verbindungstreppen zwischen den einzelnen Stockwerken einzubauen. Die empirische Forschung, weltweit, hat die Effekte dieser Konstruktion dokumentiert, die ihren Ausdruck in der reduzierten Effizienz des Bildungssystems und in der Beeinträchtigung der individuellen Bildungsbiografie des Kindes finden (vgl. NICHD-Study 2003, 2004, 2005; Sylva et al. 2003; Tietze et al. 2012).

Vor allem aber infolge der Neuorientierung der Bildungssysteme auf die Stärkung kindlicher

πιο υψηλό ήταν το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τόσο πιο σημαντικό ήταν. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες είχαν διαφορετικές θεωρητικές βάσεις και οι θεωρίες που χρησιμοποιούνταν δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους, δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα βασιζόταν στη μη επικοινωνία και κατά συνέπεια και στη μη συνεργασία. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος θυμίζει έτσι ένα σπίτι στο οποίο για κάθε όροφο είχε προσληφθεί διαφορετικός αρχιτέκτονας και οι αρχιτέκτονες αυτοί ξέχασαν στη συνέχεια να εγκαταστήσουν συνδετικές σκάλες μεταξύ των επιμέρους ορόφων. Εμπειρικές έρευνες παγκοσμίως έχουν καταγράψει τις επιπτώσεις αυτής της κατασκευής, οι οποίες εκφράζονται με τη μειωμένη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την υποβάθμιση της ατομικής εκπαιδευτικής βιογραφίας του παιδιού (βλ. NICHD Study 2003, 2004, 2005- Sylva et al. 2003- Tietze et al. 2012). Ωστόσο, η συζήτηση για την οικοδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει λάβει νέα

Entwicklung und kindlicher Kompetenzen, erhielt die Debatte um die Konstruktion von Bildungssystemen einen neuen Aufschwung.

Kompetenzen entwickeln sich früh in der individuellen Bildungsbiografie und an deren Entwicklung sind Bildungsorte außerhalb der Bildungsinstitutionen maßgeblich beteiligt. Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen, der Entwicklungspsychologie, der Neurowissenschaften, sowie von ökonometrischen Studien, führen nicht nur zu einer Neubewertung des Stellenwertes früher Bildung (von 0 bis Jahre), sondern auch zu der Forderung nach einer Neukonstruktion von Bildungssystemen, diesmal von unten nach oben und von einem Architekten. Dieser Forderung konnte bei der Entwicklung des Hessischen Bildungsplans Rechnung getragen werden (vgl. Fthenakis et al. 2014). Es handelt sich um einen auf kindliche Kompetenzen fokussierenden Bildungsplan für Kinder im Alter zwischen 0

ώθηση, ιδίως ως αποτέλεσμα του αναπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού και των παιδικών ικανοτήτων.

Οι ικανότητες αναπτύσσονται από νωρίς στην εκπαιδευτική βιογραφία του ατόμου και οι χώροι εκπαίδευσης εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Τα ευρήματα από διάφορους κλάδους, την αναπτυξιακή ψυχολογία, τις νευροεπιστήμες και τις οικονομετρικές μελέτες οδηγούν όχι μόνο στην επαναξιολόγηση της σημασίας της πρώιμης εκπαίδευσης (από 0 έως χρόνια), αλλά και στην απαίτηση για μια νέα κατασκευή των εκπαιδευτικών συστημάτων, αυτή τη φορά από τη βάση προς τα πάνω και από έναν αρχιτέκτονα. Το αίτημα αυτό ελήφθη υπόψη κατά την εκπόνηση του Εκπαιδευτικού Σχεδίου της Έσης (βλ. Fthenakis et al. 2014). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σχέδιο για παιδιά ηλικίας από 0 έως 10 ετών, το οποίο εστιάζει στις ικανότητες των παιδιών και όχι στον θεσμό, αλλά στην εκπαιδευτική

und 10 Jahren, der nicht auf die Institution, sondern auf die individuelle kindliche Bildungsbiographie fokussiert. Um die fehlende Konsistenz bisheriger Bildungssysteme zu überwinden, wurde ein und dieselbe theoretische Position der gesamten kindlichen Bildungsbiographie zugrunde gelegt. Gleichzeitig wurden die zu stärkenden Kompetenzen festgelegt, entwicklungspsychologisch fundiert und mit geeigneten Implementationsstrategien versehen. Die Bildungsziele brechen beim Übergang in die Grundschule nicht zusammen, wie bislang, sondern werden weiterverfolgt und umgesetzt, nun in neuen Lernbereichen und veränderten Settings. Alle Akteure greifen auf gleiche Grundprinzipien pädagogischen Handelns zurück. Infolge einer starken ökologischen Orientierung werden Lernorte außerhalb der Bildungsinstitution aktiv in das Curriculum einbezogen, an erster Stelle die Familie. Das Verhältnis zwischen Bildungsinstitution und Familien wird symmetrisch, im Sinne einer

Biographie des Kindes. Προκειμένου να ξεπεραστεί η έλλειψη συνοχής των προηγούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, λήφθηκε ως βάση μία και μοναδική θεωρητική θέση για το σύνολο της εκπαιδευτικής βιογραφίας του παιδιού. Ταυτόχρονα, καθορίστηκαν οι ικανότητες που έπρεπε να ενισχυθούν, με βάση την αναπτυξιακή ψυχολογία και εφοδιασμένες με κατάλληλες στρατηγικές εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν καταρρέουν κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, όπως συνέβαινε παλαιότερα, αλλά συνεχίζουν να επιδιώκονται και να υλοποιούνται, πλέον σε νέους μαθησιακούς χώρους και τροποποιημένα περιβάλλοντα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς αντλούν από τις ίδιες βασικές αρχές παιδαγωγικής δράσης. Ως αποτέλεσμα ενός ισχυρού οικολογικού προσανατολισμού, οι χώροι μάθησης εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος εντάσσονται ενεργά στο πρόγραμμα σπουδών, με πρώτο και καλύτερο την οικογένεια. Η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και των οικογενειών οργανώνεται

Bildungspartnerschaft, organisiert. Auf diese Weise wird der Versuch unternommen, Konsistenz im Verlauf individueller Entwicklungs- und Lernbiographien herzustellen, um die Nachteile bisheriger Konstruktionen zu bewältigen.

4-Die Raumtransformation: eine neue Debatte

Wenn sich die theoretische Position und der didaktisch-pädagogischer Ansatz verändern, bringt dies Konsequenzen auch für die Gestaltung der Bildungsräume mit sich. Während der letzten Zeit entfaltet sich, auch in den Erziehungswissenschaften, eine Debatte über Lernräume. Es werden Lernräume benötigt, die in direkter Beziehung zum Lernkonzept, Interaktion und Kommunikation unterstützen, Perspektivwechsel erlauben, Möglichkeiten für kooperatives Lernen und für multiple Zugehörigkeit bieten. In diesem Verständnis findet Lernen in allen Orten der Einrichtung ko-konstruktiv statt. Der Ansatz interessiert sich nicht nur für eine bloße

symmetrisch, mit der Idee der pädagogischen Zusammenarbeit. Mit diesem Weg wird die Schöpfung der Einheit in der Vielfalt der individuellen Entwicklung und der lernbiographischen Prozesse, um die Nachteile der bisherigen Konstruktionen zu bewältigen.

4 Ο χωρικός μετασχηματισμός: μια νέα συζήτηση

Όταν αλλάζει η θεωρητική θέση και η διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση, αυτό έχει συνέπειες και για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών χώρων. Πρόσφατα, εκτυλίσσεται μια συζήτηση σχετικά με τους χώρους μάθησης, επίσης στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Χρειάζονται χώροι μάθησης που να σχετίζονται άμεσα με την έννοια της μάθησης, να υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, να επιτρέπουν την αλλαγή προοπτικής και να προσφέρουν ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και πολλαπλές υπαγωγές. Με αυτή την αντίληψη, η μάθηση λαμβάνει χώρα συν-κατασκευαστικά σε όλους τους

Neugestaltung der Bildungsräume, er konzentriert sich vor allem auf die Wechselwirkungseffekte zwischen pädagogischem Konzept und Lernraum. Mit der Digitalisierung in der Bildung wird der Begriff des Raumes neu definiert. Das Metaverse wird voraussichtlich eine massive Erweiterung des Lern- und Interaktionsraums mit sich bringen und bislang ungeahnte Lernchancen eröffnen.

5. Die digitale Transformation: Bildung in der digitalen Ära

Die Digitalisierung verändert nicht nur die Gesellschaft. Sie verändert auch die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche heute lernen, sie verändert die Struktur und das Funktionieren der Bildungsinstitutionen. Wir sind gegenwärtig Zeugen von noch nie da gewesenen Wandlungsprozessen, die jene übertreffen, die mit der Etablierung der Sprach-, der Handschrift- und der

χώρους του ιδρύματος. Η προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται μόνο για τον απλό επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών χώρων, αλλά εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της παιδαγωγικής αντίληψης και του μαθησιακού χώρου. Η ψηφιοποίηση στην εκπαίδευση επαναπροσδιορίζει την έννοια του χώρου. Το metaverse αναμένεται να επιφέρει μαζική επέκταση του χώρου μάθησης και αλληλεπίδρασης και να ανοίξει προηγουμένως αδιανόητες ευκαιρίες μάθησης.

5 Ψηφιακός μετασχηματισμός: η εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Η ψηφιοποίηση δεν αλλάζει μόνο την κοινωνία. Αλλάζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν σήμερα τα παιδιά και οι νέοι, αλλάζοντας τη δομή και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σήμερα γινόμαστε μάρτυρες πρωτοφανών διαδικασιών αλλαγής που ξεπερνούν εκείνες που συνόδευσαν την εγκαθίδρυση της κοινωνίας της γλώσσας, της γραφής και της τυπογραφίας. Η κοινωνία της

Buchdruckgesellschaft einhergingen. Die Informationsgesellschaft in Verbindung mit Globalisierung und Digitalisierung übertrifft bei weitem die Veränderungen, die die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts nach sich gezogen hat. Die zentrale Frage lautet: Wie können Bildungssysteme in die Ära der Digitalisierung mit Gewinn transformiert werden? Betrachtet man die diesbezüglichen Ansätze, so lassen sich folgende erkennen:

Stärkung der digitalen Kompetenz

Kinder kommen mit Medien und digitalen Angeboten früh in Berührung, vor allem in den Familien. Eltern hantieren mit Smart-Geräten und Tablets, telefonieren und kommunizieren mit Handys, der Haushalt ist hoch technologisch ausgestattet. Kinder wachsen also in einer Kultur der neuen Technologien und deren Anwendung auf. Studien aus der letzten Zeit zeigen, dass auch Kleinstkinder diese Geräte nutzen, sich für sie interessieren und eine erhebliche Zeit damit verbringen, mit ihnen zu

plροφορίας σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και την ψηφιοποίηση ξεπερνά κατά πολύ τις αλλαγές που επέφερε η εκβιομηχάνιση του 19ου αιώνα. Το κεντρικό ερώτημα είναι: Πώς μπορούν να μετασχηματιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα με κερδοφόρο τρόπο στην εποχή της ψηφιοποίησης; Οι ακόλουθες προσεγγίσεις μπορούν να προσδιοριστούν από την άποψη αυτή:

Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις ψηφιακές υπηρεσίες σε νεαρή ηλικία, ιδίως στην οικογένειά τους. Οι γονείς χρησιμοποιούν έξυπνες συσκευές και ταμπλέτες, πραγματοποιούν τηλεφωνικές κλήσεις και επικοινωνούν με κινητά τηλέφωνα, το νοικοκυριό είναι ιδιαίτερα τεχνολογικά εξοπλισμένο. Συνεπώς, τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα σε μια κουλτούρα νέων τεχνολογιών και της χρήσης τους. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ακόμη και τα πολύ μικρά

spielen und nach Lernangeboten zu suchen (Fthenakis/Walbiner, 2018). Diese Studien bestätigen auch, dass Kinder im zweiten Lebensjahr die Internetkultur ihrer Eltern bereits internalisiert haben. Wenn sie in den Kindergarten eintreten, sind sie kleine Technologie-Experten. Darauf muss pädagogisch reagiert und Kinder müssen befähigt werden, früh zu lernen, entwicklungsangemessen, fachlich begründet und so mit neuen Technologien umzugehen, dass sie in ihrer digitalen Kompetenz gestärkt werden. Denn diese entwickelt sich früh im vorschulischen Alter.

Medienbildung im vorschulischen Alter darf allerdings nicht nur auf neue Technologien reduziert werden. Auch Bilderbücher und vieles mehr zählen dazu. Im Rahmen des von der Deutsche Telekom Stiftung

παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις συσκευές, ενδιαφέρονται γι' αυτές και περνούν σημαντικό χρόνο παίζοντας με αυτές και αναζητώντας ευκαιρίες μάθησης (Fthenakis/Walbiner, 2018). Οι μελέτες αυτές επιβεβαιώνουν επίσης ότι τα παιδιά στο δεύτερο έτος της ζωής τους έχουν ήδη εσωτερικεύσει την κουλτούρα του διαδικτύου των γονέων τους. Μέχρι τη στιγμή που ξεκινούν το νηπιαγωγείο, είναι μικροί ειδικοί της τεχνολογίας. Πρέπει να υπάρξει εκπαιδευτική απάντηση σε αυτό και τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν τη δυνατότητα να μάθουν από νωρίς πώς να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες με έναν αναπτυξιακά κατάλληλο, επαγγελματικά ορθό τρόπο που ενισχύει τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Εξάλλου, αυτό αναπτύσσεται από νωρίς στην προσχολική ηλικία.

Ωστόσο, η εκπαίδευση στα μέσα ενημέρωσης στην προσχολική ηλικία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις νέες τεχνολογίες. Περιλαμβάνει επίσης εικονογραφημένα βιβλία και πολλά άλλα. Στο πλαίσιο του προγράμματος

finanzierten und an der Universität Bremen durchgeführten Projektes „Natur-Wissen schaffen“ (vgl. Fthenakis et al. 2009) hat sich ein Team mit der Konzeptualisierung von Medienkompetenz befasst und ein vierdimensionales Modell vorgelegt:

1. Kinder entdecken in ihrem Alltag Medien und sie lernen, sie zu bedienen (wie z. B. einen CD-Spieler, einen PC, ein Smartphone, ein Tablet).
2. Sie lernen, Medien für ihre eigenen Anliegen zu nutzen und in sozialen Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen zu treten, und nicht zuletzt auch, Informationen zu erhalten und Fragen an andere Personen zu richten. Medien können genutzt werden, um sich zu unterhalten, zu entspannen (Hörspiele, Music-CDs etc.) und für ästhetisches Erleben.
3. Dabei können Kinder, oft in Dialog mit der Fachkraft, diese

"Natur-Wissen schaffen" (Δημιουργία γνώσεων για τη φύση), το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Deutsche Telekom και υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Βρέμης (βλ. Fthenakis et al. 2009), μια ομάδα εξέτασε την εννοιολογική προσέγγιση του γραμματισμού στα μέσα και παρουσίασε ένα μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων:

1. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τα μέσα στην καθημερινή τους ζωή και μαθαίνουν πώς να τα χρησιμοποιούν (όπως ένα CD player, έναν υπολογιστή, ένα smartphone, ένα tablet).
2. μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα μέσα για τους δικούς τους σκοπούς και να εισέρχονται σε κοινωνικό διάλογο με άλλα παιδιά και ενήλικες και όχι μόνο για να αντλούν πληροφορίες και να θέτουν ερωτήσεις σε άλλους ανθρώπους. Τα μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ψυχαγωγία και χαλάρωση (ραδιοφωνικά έργα, μουσικά CD κ.λπ.) και για αισθητικές εμπειρίες.
3. Τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν αυτές τις χρήσεις, συχνά σε διάλογο με

4. Auf diese Weise lernen sie, dass Medien von Menschen gestaltet werden und dies mit bestimmten Absichten (z. B. für Werbezwecke) getan wird. Diese Lernprozesse werden ko-konstruktiv organisiert und im Dialog mit der Fachkraft und anderen Kindern entwickeln sie ihre Medienkompetenz. Und sie lernen darüber hinaus, Medien sinnvoll, produktiv und kreativ in den eigenen Lernprozess einzubeziehen.

4. Με τον τρόπο αυτό, μαθαίνουν ότι τα μέσα ενημέρωσης σχεδιάζονται από ανθρώπους και ότι αυτό γίνεται με συγκεκριμένες προθέσεις (π.χ. για διαφημιστικούς σκοπούς). Αυτές οι μαθησιακές διαδικασίες οργανώνονται συν-κατασκευαστικά και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στα μέσα επικοινωνίας σε διάλογο με τον ειδικό και τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, μαθαίνουν να ενσωματώνουν τα μέσα στη δική τους μαθησιακή διαδικασία με τρόπο ουσιαστικό, παραγωγικό και δημιουργικό.

Bereits heute stehen Technologien zur Verfügung, die zu einer Erweiterung und Vertiefung der Bildungsprozesse führen. Die erweiterte Realität (AR – Augmented Reality) ermöglicht

Σήμερα είναι ήδη διαθέσιμες τεχνολογίες που οδηγούν σε επέκταση και εμπάθυνση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) επιτρέπει τη συμπερίληψη μαθησιακού περιεχομένου που

die Einbeziehung von Lerninhalten, die über die Sinnesorgane des Kindes nicht wahrnehmbar sind, zu weit entfernt liegen bzw. deren Umgang mit einem hohen Risiko behaftet ist. Wie dieser Ansatz zur Anwendung kommen kann und mit welchen Effekten dabei gerechnet werden kann, wurde an anderer Stelle beschrieben. Verfügbare empirische Evidenz bestätigt, dass bereits im vorschulischen Alter dieser Ansatz mit Lerngewinn umgesetzt werden kann (vgl. Fthenakis & Walbinder 2018).

Digitalisierung der Bildungsinstitution

Seit geraumer Zeit werden Technologien eingesetzt, um den Alltag der Bildungsinstitution zu regulieren, ökonomischer zu gestalten und um Freiraum für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte zu schaffen. Ein darüberhinausgehendes Konzept, der nemBørn -Ansatz, wurde von einer dänischen Firma erfolgreich entwickelt und wird bereits breit in Dänemark und in anderen Ländern umgesetzt ().

δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα αισθητήρια όργανα του παιδιού, είναι πολύ μακριά ή ενέχει υψηλό επίπεδο κινδύνου. Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η προσέγγιση και τα αναμενόμενα αποτελέσματα έχουν περιγραφεί αλλού. Τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία επιβεβαιώνουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με μαθησιακά οφέλη ακόμη και στην προσχολική ηλικία (βλ. Fthenakis & Walbinder 2018).

Ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος

Εδώ και αρκετό καιρό, οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για να ρυθμίσουν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να τα καταστήσουν πιο οικονομικά και να δημιουργήσουν χώρο για το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Μια ιδέα που υπερβαίνει τα παραπάνω, η προσέγγιση nemBørn, αναπτύχθηκε με επιτυχία από μια δανική εταιρεία και εφαρμόζεται ήδη ευρέως στη Δανία και σε άλλες χώρες ().

Mit Hilfe von sechs Apps beansprucht das Programm, nicht nur organisatorisch die Einrichtung zu regulieren, sondern direkt die Verbindung zum Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes herzustellen und Professionalisierungsangebote für Fachkräfte und Eltern zur Verfügung zu stellen. Eine enge Verknüpfung zwischen Technologie und pädagogischem Konzept unterscheidet nemBørn von bisherigen vergleichbaren Angeboten (<https://nemborn.com/de/>).

Evidenz basierende Transformation

Der Transformationsprozess lässt sich auch durch Forschungsbefunde begründen, die die Effekte der Digitalisierung auf das kindliche Lernen fokussieren und die Rahmenbedingungen untersuchen, die sie bedingen. Fthenakis und Walbinger (2018) haben einen Überblick der internationalen Forschung vorgelegt. Es liegt empirische Evidenz dafür vor, dass ein sinnvoller Einsatz neuer Technologien mit konkreten Effekten, betreffend die

Με τη βοήθεια έξι εφαρμογών, το πρόγραμμα διεκδικεί όχι μόνο τη ρύθμιση της οργάνωσης του ιδρύματος, αλλά και την άμεση σύνδεση με το εκπαιδευτικό σχέδιο του εκάστοτε ομοσπονδιακού κρατιδίου και την παροχή προσφορών επαγγελματισμού για τους επαγγελματίες και τους γονείς. Η στενή σύνδεση μεταξύ τεχνολογίας και παιδαγωγικής αντίληψης διακρίνει το nemBørn από προηγούμενα συγκρίσιμα προγράμματα (<https://nemborn.com/de/>).

Μετασχηματισμός με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία

Η διαδικασία μετασχηματισμού μπορεί επίσης να δικαιολογηθεί από ερευνητικά ευρήματα που εστιάζουν στις επιπτώσεις της ψηφιοποίησης στη μάθηση των παιδιών και εξετάζουν τις συνθήκες-πλαίσιο που την καθιστούν δυνατή. Οι Fthenakis και Walbinger (2018) έχουν παρουσιάσει μια επισκόπηση των διεθνών ερευνών. Υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις ότι η λελογισμένη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να συνδεθεί με

kindliche Entwicklung und das kindliche Lernen, einhergehen kann: Kinder haben einen besseren Zugang zu Wissen. Sie lernen, mit Technologien produktiv und kreativ umzugehen. Zudem werden das selbstgesteuerte wie auch das kooperative Lernen gestärkt. Kindliche Kompetenzen, wie Autonomie, Selbstregulation, Kommunikationskompetenz, Kreativität und problemlösendes Verhalten, können mittels neuer Technologien gefördert werden

Allerdings, und dies muss betont werden, sind Technologien per se weder gut noch schlecht. Es kommt darauf an, wie man mit ihnen umgeht, wie man sie einsetzt. Die erwähnten Effekte sind an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft, von denen vier an Bedeutung gewinnen:

1. Die Einrichtung muss über eine funktionierende und gut gewartete Infrastruktur verfügen. Dies stellt, infolge der rasanten Entwicklung und Änderung der

syγκεκριμένες επιπτώσεις στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών: Τα παιδιά έχουν καλύτερη πρόσβαση στη γνώση. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία παραγωγικά και δημιουργικά. Ενισχύονται επίσης η αυτοκατευθυνόμενη και η συνεργατική μάθηση. Οι δεξιότητες των παιδιών, όπως η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων, μπορούν να προωθηθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ωστόσο, και αυτό πρέπει να τονιστεί, οι τεχνολογίες δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές αυτές καθαυτές. Εξαρτάται από το πώς τις αντιμετωπίζεις, πώς τις χρησιμοποιείς. Οι επιπτώσεις που αναφέρθηκαν συνδέονται με ορισμένες προϋποθέσεις, τέσσερις από τις οποίες αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία:

1. Ο οργανισμός πρέπει να διαθέτει μια λειτουργική και καλά συντηρημένη υποδομή. Πρόκειται για μια πρόκληση που δεν πρέπει να υποτιμάται

Technologien, eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.

2. Die Qualifizierung der Fachkräfte, damit sie befähigt werden, analoge mit virtuellen Angeboten zu verbinden, ist eine weitere Rahmenbedingung. Viele Fachkräfte begegnen digitalen Lernangeboten immer noch mit Vorbehalten. Sie benötigen fachliche Unterstützung, vor allem in Form von Prototypen, wie diese konkret in der Alltagspraxis eingesetzt werden können.
3. Von grundsätzlicher Bedeutung ist das pädagogische Konzept: Die verfügbaren Curricula bleiben bislang mehr dem analogen Paradigma verpflichtet. Sie bieten kaum einen geeigneten Rahmen für digitale Angebote, ganz zu schweigen von der Stärkung der digitalen Kompetenz als transversale Kompetenz.
4. In allen Bildungsbereichen ist eine

λόγω της ταχείας ανάπτυξης και αλλαγής των τεχνολογιών.

2. η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τις αναλογικές με τις εικονικές προσφορές, αποτελεί μια ακόμη συνθήκη-πλαίσιο. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν επιφυλάξεις για τα ψηφιακά προγράμματα μάθησης. Χρειάζονται επαγγελματική υποστήριξη, ιδίως με τη μορφή πρωτοτύπων για το πώς αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή πρακτική.

3. Η παιδαγωγική αντίληψη είναι θεμελιώδους σημασίας: τα διαθέσιμα προγράμματα σπουδών παραμένουν μέχρι στιγμής περισσότερο προσηλωμένα στο αναλογικό παράδειγμα. Δύσκολα προσφέρουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για ψηφιακά προγράμματα, για να μην αναφέρουμε την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων ως οριζόντιων ικανοτήτων.

4. Σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης απαιτείται στενή

enge, auf Bildungspartnerschaft begründete Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung erforderlich. Für die Stärkung digitaler Kompetenz ist diese Bildungspartnerschaft besonders wichtig, weil sich viele Eltern unsicher fühlen und Orientierung benötigen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Sicherung von hoher Qualität unmittelbar mit einer angemessenen Regulierung des Bildungssystems zusammenhängt. Vorliegende Forschungsevidenz bestätigt, dass Bildungssysteme nur dann effektiv sind, wenn sie sowohl eine starke Regulierung als eine starke Deregulierung miteinander verbinden. Einer zentralen Steuerung bedürfen das Curriculum, die Qualifizierung der Fachkräfte, die Evaluation und die Finanzierung des Systems.

συνεργασία μεταξύ οικογενειών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με βάση εκπαιδευτικές συμπράξεις. Αυτή η εκπαιδευτική σύμπραξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων, διότι πολλοί γονείς αισθάνονται ανασφαλείς και χρειάζονται καθοδήγηση.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας συνδέεται άμεσα με την κατάλληλη ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα υπάρχοντα ερευνητικά στοιχεία επιβεβαιώνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποτελεσματικά μόνο εάν συνδυάζουν τόσο ισχυρή ρύθμιση όσο και ισχυρή απορρύθμιση. Απαιτείται κεντρικός έλεγχος για το πρόγραμμα σπουδών, τα προσόντα των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση του συστήματος. Περαιτέρω πτυχές μπορούν να απορυθμιστούν εάν μια τοπική επιτροπή, αποτελούμενη κατά το ένα τρίτο από επαγγελματίες,

Darüberhinausgehende Aspekte können de-reguliert werden, wenn eine lokale Kommission, bestehend zu je einem Drittel aus den Fachkräften, den Familien und der Gemeinde dafür Sorge trägt, dass lokale Ressourcen genutzt und die Bildungsstandards auf hohem Niveau bleiben.

Fazit

Bildungssysteme verändern sich derzeit tiefgreifender als je zuvor. Reformen und Weiterentwicklungen in allen hier angedeuteten Dimensionen können dazu beitragen, dass Bildungssysteme stärker den Bedürfnissen von Kindern im 21. Jahrhundert gerecht werden können. Die Zukunft eines Landes ist davon abhängig, welche Bildungsqualität für die Kinder bereitgestellt wird. Technologien können signifikant dazu beitragen, den Lernprozess zu individualisieren, um jedem Kind faire Bildungschancen bereitzustellen.

οικογένειες και την κοινότητα, διασφαλίζει ότι αξιοποιούνται οι τοπικοί πόροι και ότι τα εκπαιδευτικά πρότυπα παραμένουν σε υψηλό επίπεδο.

Συμπέρασμα

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν σήμερα εντονότερα από ποτέ. Οι μεταρρυθμίσεις και οι εξελίξεις σε όλες τις διαστάσεις που περιγράφονται εδώ μπορούν να βοηθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών του 21ου αιώνα. Το μέλλον μιας χώρας εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά. Η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να παρέχονται σε κάθε παιδί δίκαιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης απαιτεί: (α) μια σύγχρονη αντίληψη της

Zur Entwicklung von hoher Bildungsqualität werden benötigt: (a) Ein modernes Bildungsverständnis, in einem reformierten Bildungsplan; (b) eine Rekonstruktion des Bildungssystems, von unten nach oben, das auf die Stärkung kindlicher Entwicklung und kindlicher Kompetenzen fokussiert; (c) eine Evidenz basierende Organisation von Bildungsprozessen mit innovativen didaktisch-pädagogischen Ansätzen, sowie (d) eine produktive und kreative Verbindung von analogen und digitalen Angeboten.

Zur Sicherung von Bildungsqualität werden zudem benötigt: (a) Neu gestaltete Lernräume; (b) die Einbeziehung von externen Lernorten, insbesondere der Familie; (c) ein an Kompetenz orientiertes Professionalisierungsmodell für die Qualifizierung der Fachkräfte; die Digitalisierung der Einrichtung und die Nutzung neuer Technologien und zeitgemäßer Konzepte (z. B. AR, VR und KI) zur Erweiterung und Vertiefung

εκπαίδευσης, σε ένα μεταρρυθμισμένο εκπαιδευτικό σχέδιο, (β) μια ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα πάνω που εστιάζει στην ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού και των παιδικών ικανοτήτων, (γ) μια τεκμηριωμένη οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με καινοτόμες διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις και (δ) έναν παραγωγικό και δημιουργικό συνδυασμό αναλογικών και ψηφιακών προσφορών.

Για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας απαιτούνται επίσης τα εξής: α) επανασχεδιασμένοι χώροι μάθησης, β) η ένταξη εξωτερικών τόπων μάθησης, ιδίως της οικογένειας, γ) ένα μοντέλο επαγγελματισμού προσανατολισμένο στις ικανότητες για την εξειδίκευση του εξειδικευμένου προσωπικού, η ψηφιοποίηση του ιδρύματος και η χρήση νέων τεχνολογιών και σύγχρονων εννοιών (π.χ. AR, VR και AI) για τη διεύρυνση και εμπάθυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) ένα μοντέλο κανονιστικής ρύθμισης βασισμένο σε στοιχεία- μια

des Bildungsprozesses; (d) ein auf Evidenz basierendes Regulierungsmodell; ein „upgedatetes“ Verständnis von Dokumentation und Evaluation, in Übereinstimmung mit internationalen Entwicklungen, bei Nutzung neuer Technologien; (e) die Novellierung der rechtlichen Ordnung, die die Bildung von Kindern betrifft, bei Neubewertung der ersten zwei Bildungsstufen, des Kindergartens und der Grundschule als das Fundament für erfolgreiche Bildungsbiographien und (e) und nicht zuletzt muss anerkannt werden, dass Bildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, die uns alle verpflichtet, eine hohe Bildungsqualität für alle Kinder zu sichern und die dafür erforderlichen Investitionen bereit zu stellen.

Konsequenzen für das griechische Bildungssystem

Allen Kindern, von Anfang an und über alle Stufen des Bildungssystems eine hohe Bildungsqualität zu sichern, ist

"επικαιροποιημένη" αντίληψη της τεκμηρίωσης και της αξιολόγησης, σύμφωνα με τις διεθνείς εξελίξεις, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, (ε) την αναθεώρηση της νομικής τάξης σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, επαναξιολογώντας τα δύο πρώτα στάδια της εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, ως θεμέλιο για επιτυχημένες εκπαιδευτικές βιογραφίες και (στ) τέλος, αλλά όχι τελευταίο, την αναγνώριση ότι η εκπαίδευση αποτελεί έργο για το σύνολο της κοινωνίας, το οποίο μας υποχρεώνει όλους να διασφαλίσουμε υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και να παράσχουμε τις απαραίτητες επενδύσεις.

Συνέπειες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, από την αρχή και σε όλες τις βαθμίδες του

für Hellas eine nicht verhandelbare Ausgangsposition. Und wenn wir möchten, dass unsere Kinder in einer wertebasierenden Gesellschaft lernen, aufwachsen, arbeiten und leben, wenn wir möchten, dass die Menschen eine moderne Gesellschaftsform aktiv mitgestalten, dann ist dies, mittel- und langfristig, ohne ein verändertes Verständnis von Bildung und Bildungsorganisation nicht zu erreichen. Dabei sind vor allem die folgenden Aspekte zu berücksichtigen: Ein modernes Bildungsverständnis in einem reformierten Curriculum; ein Umbau des Bildungssystems von unten nach oben, der die Stärkung der kindlichen Entwicklung und der kindlichen Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt; eine evidenzbasierte Gestaltung von Bildungsprozessen mit innovativen didaktisch-pädagogischen Ansätzen sowie eine produktive und kreative Kombination von analogen und digitalen Angeboten. Und um eine hohe Bildungsqualität zu gewährleisten, bedarf es neu

εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί αδιαπραγμάτευτη αφετηρία για την Ελλάδα. Και αν θέλουμε τα παιδιά μας να μαθαίνουν, να μεγαλώνουν, να εργάζονται και να ζουν σε μια κοινωνία αξιών, αν θέλουμε οι άνθρωποι να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης κοινωνίας, τότε αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα χωρίς μια αλλαγή αντίληψης για την εκπαίδευση και την οργάνωση της εκπαίδευσης. Πρέπει να ληφθούν υπόψη ιδίως οι ακόλουθες πτυχές: Μια σύγχρονη κατανόηση της εκπαίδευσης σε ένα αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών- μια αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα πάνω που εστιάζει στην ενίσχυση της ανάπτυξης και των δεξιοτήτων των παιδιών- ένας τεκμηριωμένος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών με καινοτόμες διδακτικές- παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και ένας παραγωγικός και δημιουργικός συνδυασμός αναλογικών και ψηφιακών προσφορών. Και για να εξασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα

gestalteter Lernräume. Neben der Einbeziehung externer Lernorte, insbesondere der Familie, sollte die Digitalisierung der Einrichtung durch den Einsatz neuer Technologien um ein kompetenzorientiertes Professionalisierungsmodell zur Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften ergänzt werden. Darüber hinaus bedarf es beim Einsatz neuer Technologien eines evidenzbasierten Steuerungsmodells des Bildungssystems und eines veränderten Verständnisses von Dokumentation und Evaluation kindlicher Lernprozesse, das sich an internationalen Entwicklungen orientiert. Seit 2011 wird die Industrie 4.0 propagiert und in der Folge auch die Bildung 4.0. Bildung 4.0 war gekennzeichnet durch die Einführung und Nutzung neuer Technologien im Bildungssystem. Das lernende Kind blieb an der Peripherie. Die Schwächen dieses Ansatzes werden zunehmend erkannt, und Bildung 5.0 zielt auf einen Perspektivenwechsel ab, der nicht die Technologien

της εκπαίδευσης, απαιτούνται νεοσχεδιασμένοι χώροι μάθησης. Εκτός από τη συμπερίληψη των εξωτερικών χώρων μάθησης, ιδίως της οικογένειας, η ψηφιοποίηση του ιδρύματος μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών θα πρέπει να συμπληρωθεί από ένα μοντέλο επαγγελματοποίησης προσανατολισμένο στις ικανότητες για την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ειδικών. Επιπλέον, η χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτεί ένα τεκμηριωμένο μοντέλο διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος και μια αλλαγμένη αντίληψη για την τεκμηρίωση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών των παιδιών, προσανατολισμένη στις διεθνείς εξελίξεις. Η Βιομηχανία 4.0 προπαγανδίζεται από το 2011 και στη συνέχεια και η Εκπαίδευση 4.0. Η Εκπαίδευση 4.0 χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή και τη χρήση νέων τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το παιδί που μαθαίνει παρέμεινε στην περιφέρεια. Οι αδυναμίες αυτής της προσέγγισης αναγνωρίζονται όλο και

in den Mittelpunkt stellt, sondern das lernende Kind und seine Beziehung zu den Technologien. Das Kind soll in die Lage versetzt werden, selbst zu entscheiden, ob, welche Technologien wann und mit wem sie genutzt werden. Bildung 5.0 fordert uns heraus, Beziehungen nicht nur zwischen Kindern und/oder Erwachsenen zu entwickeln, sondern auch mit den Technologien, die jetzt eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Lernprozesse von Kindern spielen.

In diesem Beitrag habe ich versucht, Wege für eine Reform aufzuzeigen und Anregungen für eine Weiterentwicklung des Bildungssystems in Hellas zu geben. Vielleicht tragen die hier skizzierten Reformen dazu bei, Kinder zu aktiven, partizipativen und verantwortungsbewussten Weltbürgern zu machen, die den Aufbau der Welt, in der sie leben wollen, nicht anderen überlassen, sondern sie selbst aktiv mitgestalten und sozial mitverantworten. Wenn dieses

περισσότερο και η Εκπαίδευση 5.0 στοχεύει σε μια αλλαγή προοπτικής που δεν εστιάζει στις τεχνολογίες, αλλά στο παιδί που μαθαίνει και στη σχέση του με τις τεχνολογίες. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίζει το ίδιο αν, ποιες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται, πότε και με ποιον. Η Εκπαίδευση 5.0 μας προκαλεί να αναπτύξουμε σχέσεις όχι μόνο μεταξύ των παιδιών ή/και των ενηλίκων, αλλά και με τις τεχνολογίες που παίζουν πλέον ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών διαδικασιών των παιδιών.

Σε αυτό το άρθρο προσπάθησα να επισημάνω τρόπους μεταρρύθμισης και να δώσω προτάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ίσως οι μεταρρυθμίσεις που περιγράφονται εδώ να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν ενεργοί, συμμετοχικοί και υπεύθυνοι πολίτες του κόσμου, οι οποίοι δεν αφήνουν την κατασκευή του κόσμου στον οποίο θέλουν να ζήσουν σε άλλους, αλλά τον διαμορφώνουν ενεργά οι ίδιοι και μοιράζονται την κοινωνική

Ziel erreicht wird, sind wir auf dem Wege, eine moderne, partizipatorische und wertebasierte Gesellschaft zu schaffen, in der Demokratie zu einer Lebensweise, zu einer Lebensphilosophie für uns alle wird, ein großes Stück nähergekommen.

--

*Der deutsche Text ist das Original von Prof. Wassilios E. Fthenakis
Griech. Übersetzung mit DeepL Pro von Konstantin Karras*

ευθύνη. Αν επιτευχθεί αυτός ο στόχος, θα έχουμε έρθει πολύ πιο κοντά στη δημιουργία μιας σύγχρονης, συμμετοχικής και αξιακής κοινωνίας, στην οποία η δημοκρατία θα γίνει τρόπος ζωής, φιλοσοφία ζωής για όλους μας.

*Το γερμανικό κείμενο είναι το πρωτότυπο του καθηγητή Βασιλείου Ε. Φθενάκη
Ελληνική μετάφραση με DeepL Pro από τον Κωνσταντίνο Καρρά*
