

LES JOUETS ET L'USAGE DES JOUETS DANS
LES JARDINS D'ENFANTS DE L'ALLEMAGNE DU XIXE SIECLE

Günter ERNING
Lecturer à l'Université de Bamberg
R.F.A.

Depuis plus de 150 ans, depuis la traduction en langue allemande du livre de S. WILDERSPIN, On the importance of educating the infant poor [Sur l'importance d'éduquer le jeune enfant pauvre] (traduit en allemand par J. WERTHEIMER, Wien 1826, 2e ed. 1828), nous pouvons constater en Allemagne une large discussion au sujet de la nécessité d'une éducation publique et institutionnelle des jeunes enfants.

L'appauvrissement et la prolétarianisation croissantes de grandes parties de la population au temps de la première industrialisation demandaient l'assistance sociale, spécialement pour les enfants dont les deux parents étaient au travail pour faire vivre la famille et ne pouvaient donc pas assurer de manière satisfaisante la surveillance de leurs enfants ni prendre soin d'eux.

Des incitations gouvernementales (p. ex. en Prusse en 1827) et l'engagement des églises, des organisations charitables et des personnes privées menèrent ensuite à un grand nombre de fondations de jardins d'enfants, mais ces institutions étaient encore loin de satisfaire les besoins. Le problème principal de cette nouvelle espèce d'institution pour l'éducation publique des jeunes enfants était l'établissement d'un programme. Au début, le recours aux contenus, aux méthodes et à l'organisation de l'école [primaire] semblait le plus adéquat : des éléments de lecture, d'écriture et de calcul ainsi que l'instruction religieuse furent les premiers contenus des programmes (comparez WILDERSPIN, CHIMANI, WERTHEIMER).

En face de ce développement, le système scolaire existant en Allemagne réclama très vite le monopole des contenus scolaires et de l'enseignement : des décrets gouvernementaux interdisaient (p. ex. en 1839 en Bavière) aux écoles maternelles d'enseigner des "contenus d'une école ordinaire". La démarcation structurelle entre l'école et l'école maternelle

("infant school") peut être repérée comme un fil rouge à travers toutes les discussions à ce sujet durant le XIXe siècle : l'école et l'école maternelle sont séparées par les termes de jeu et d'apprentissage : dans l'usage quotidien, le terme "Spielschule" (école du jeu) devient le nom courant pour désigner l'institution d'éducation publique des jeunes enfants.

La discussion du programme des écoles maternelles se trouvait donc face à la tâche d'intégrer certaines démarches d'apprentissage et certains objectifs d'enseignement dans le jeu des enfants : apprendre en jouant, apprendre par le moyen du jeu, cela devint ensuite le sujet principal de cette discussion féconde (qui jusqu'ici n'a pas encore donné lieu à des recherches).

Comme il n'existe pas de recherche systématique sur l'équipement en matériel et sur le travail pratique qui se basait sur ce matériel et qui en dépendait, dans le cadre de l'éducation publique de la petite enfance, nous sommes obligés pour étudier notre sujet d'avoir recours aux manuels contemporains et aux instructions officielles concernant le travail quotidien. En général, ces manuels nous donnent une description de la situation idéale, du meilleur des équipements : il n'est pas possible d'en tirer des conclusions pour connaître la réalité quotidienne. Pour arriver à cela, il serait nécessaire d'analyser sur une grande échelle les "rapports pratiques" qui étaient publiés de temps à autre dans les grands périodiques du XIXe siècle sur les jardins d'enfants.

Commençons par citer quelques exemples :

Le premier manuel à donner un peu plus d'importance à l'équipement en jouets en école maternelle et à proposer une réflexion sur l'usage des jouets est le livre de Johann Georg WIRTH : "Les garderies d'enfants. Un manuel pour la fondation de garderies". [Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten], Augsburg 1838. Après de longs chapitres sur les "matériaux d'enseignement" et les "travaux manuels", un court chapitre est consacré aux "activités avec des jouets". Dans ce chapitre, WIRTH fournit un catalogue de jouets, divisés en jouets pour filles, jouets pour garçons et jouets communs aux deux sexes.

- Jouets pour filles : poupées, vêtements de poupées, meubles (lits) de poupées, berceaux de poupées, voitures de poupées, maisons de poupées, cuisines de poupées tout équipées, magasins de jouets, différentes figurines en bois, en glaise ou en os.

- Jouets pour garçons : chevaux de bois à bascule, soldats en plomb ou en bois, petites et grandes voitures, règles graduées, tambours, drapeaux, sabres, fusils en bois, cartouchières.

- Jouets communs aux deux sexes : petits jardins avec de la mousse et figurines mobiles : personnages, animaux en glaise ou en bois, arbres en bois, brouettes, balances, blocs à construire en bois.

WIRTH ne dit rien sur les quantités nécessaires de ces jouets (WIRTH, 1838).

Un deuxième exemple : Johann Friedrich RANKE, l'organisateur principal et le spiritus rector de l'école maternelle dénommée "chrétienne" : dans son livre "L'éducation et l'occupation des jeunes enfants dans les écoles maternelles et dans les familles (...)", (2e éd., Düsseldorf 1853), il consacre à peine 10 pages au jeu et, à la fin, il donne un catalogue de jouets :

- Jouets pour l'école maternelle : blocs à construire et petites planches de tailles différentes, gobelets pour mesurer du sable, petits drapeaux pour jouer aux soldats, petites boules en argile (billes) pour s'occuper à l'intérieur en hiver, ballons, poupées pour les filles, une balançoire "éccossaise".

- Jouets pour enfants "seuls" (dans les familles) : fouets, chevaux de bois, cerceaux, flûtes, sabres, tambours, casquettes de soldats, petits arcs (arcs et flèches ?), lits de poupées, petits seaux, balais, pelles, assiettes, plats, pots, petites armoires, des maisons de poupées.

RANKE non plus ne donne aucune notion de quantité (RANKE, 1853).

Troisième exemple : A.S. FISCHER : "Le jardin d'enfants. Manuel théorique et pratique". (4e éd., Vienne 1895). Dans ce livre, destiné à la formation des jardinières d'enfants, FISCHER s'occupe seulement du système d'équipement de jeu de Friedrich FRÖBEL et des matériaux d'occupation qui en résultent. Le mot "jouet" n'est même pas mentionné dans ce manuel - à une exception près : il écrit clairement que "les matériaux de jeu de FRÖBEL ne sont pas à utiliser comme des jouets"... "D'autre part, la jardinière d'enfants (qui travaille comme une "gouvernante" dans une famille) doit utiliser les jouets des enfants comme elle les trouve à son arrivée... Cependant la jardinière d'enfants ne doit pas enlever les jouets du coin de jeu, d'un côté par considération envers le donateur, d'autre part pour ne pas étouffer le sentiment de gratitude chez l'enfant". (FISCHER, 1895).

Un dernier exemple : Ernst WEYHER et son livre "L'école maternelle". [Die Kleinkinderschule] . Un manuel méthodique prenant spécialement en considération la situation du bilinguisme. (2e éd., Breslau 1917). WEYHER y donne

un catalogue de l'équipement en matériel d'enseignement et en matériel de jeu. Il fait la liste suivante : différentes images pour des exercices d'observation, matériel de jeu de FROBEL, quelques objets pour exercer l'habileté des mains : des ardoises, des morceaux de bois, de l'argile, de la paille, des pièces de tissu, ainsi que : voitures, brouettes, pelles, rateaux, casques, sabres, fusils, tambours, trompettes, arrosoirs, seaux, poupées, maisons de poupées, cuisines de poupées, vêtements de poupées, pantins, chevaux, vaches, chèvres, chiens, chats, poules, canards, oies, etc., "tels qu'on les trouve dans tous les magasins de jouets". Le titre du chapitre ci-dessus s'intitule : "Pour les exercices d'expression orale" (WEYHER, 1917).

Ces exemples peuvent suffire. Après avoir étudié la littérature spécifique concernant la vie quotidienne à l'école maternelle, on peut constater qu'en tout les jouets ne sont mentionnés que très rarement - comparativement aux chapitres détaillés sur le jeu, l'instruction et le matériel d'occupation.

L'école maternelle : une école du jeu sans jouets ?

La pauvreté de l'équipement en jouets dans les écoles maternelles n'est pas un résultat du hasard, qui serait explicable par un manque d'attention vis-à-vis des besoins et des souhaits des enfants ; elle est due à trois facteurs entrelacés, se renforçant mutuellement. Il s'agit des facteurs économique, socio-politique et pédagogique.

a) Le facteur économique

Tout d'abord, fondamentalement, des restrictions économiques ne permettaient pas un équipement abondant en jouets. En Allemagne, le maintien des écoles maternelles fut surtout assuré par des agents privés ou libres, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'institutions de financement à d'autres niveaux qu'à celui de l'Etat ou des communes. Ces organisations d'utilité publique dépendaient de ressources financières régulières en provenance des cotisations des membres ou des parents et de dons. Normalement ces revenus couvraient tout juste les dépenses fixes. Une fois payés les frais du loyer et du personnel ainsi que ceux de l'équipement de base des salles (bancs, tables, tableaux noirs), du chauffage, de l'électricité et les subsides pour les repas des enfants, il ne restait que peu pour acheter le matériel d'occupation, le matériel didactique ou des jouets. Le financement étant incertain chaque nouvelle année, une grande fluctuation s'installait : beaucoup d'institutions disparaissaient aussi vite qu'elles avaient été fondées.

De nombreux efforts pour faire reconnaître officiellement les écoles maternelles et les jardins d'enfants comme le niveau de base du système d'éducation publique, relié au système scolaire obligatoire, ont échoué parce que l'Etat recu-

lait devant les dépenses. Tout en reconnaissant partiellement les arguments pédagogiques, l'Etat limitait son intérêt au droit d'accorder son autorisation (incluant les définitions-cadres traçant la différence entre l'école et l'école maternelle) et au droit de supervision (au niveau politique aussi). Des soutiens financiers étaient possibles de temps en temps, mais des garanties financières ne furent jamais données. (En Allemagne, cela n'a changé dans une perspective positive que dernièrement, au cours des années 1960/70, en relation avec la réforme générale du système d'éducation publique).

En plus des difficultés financières, il faut aussi mentionner le côté technique de la distribution de la production de jouets. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, il n'y avait des magasins de jouets que dans les grandes villes. Dans les petites villes ou à la campagne, les échoppes des foires, qui étaient assez rares, ou les occasionnels marchands ambulants offraient la seule possibilité d'acheter des jouets.

b) Le facteur socio-politique

Le début de l'époque de l'industrialisation, accompagné de tant d'espoirs, fit, en même temps, la preuve de ses côtés sombres par une prolétarianisation que nous n'arrivons pas à imaginer, et ceci déclencha de grandes inquiétudes dans la classe possédante, la bourgeoisie, qui avait été la première à profiter du développement moderne. Par peur, la bourgeoisie s'opposa à une amélioration de l'instruction et de l'éducation des classes inférieures ; en effet, elle craignait de perdre ainsi des recrues disposées à travailler dur dans les usines. Les oppositions à l'établissement du système scolaire obligatoire furent renouvelées, mutatis mutandis, contre les écoles maternelles.

En commentant le livre de WILDERSPIN, WERTHEIMER tentait déjà, en 1826, de s'opposer à l'idée selon laquelle "on voulait éduquer les enfants des classes inférieures mieux que n'exigerait leur rang, semant ainsi le grain du mécontentement et de l'exigence dans leurs coeurs". WERTHEIMER expliqua que, justement, l'expérience d'une subordination précoce et continue, déjà vécue par l'enfant dans le cadre des écoles maternelles, faisait naître chez celui-ci un profond respect vis-à-vis de la hiérarchie sociale existante (WERTHEIMER in WILDERSPIN, 1826, 306).

La crainte d'un éloignement des enfants par rapport à leur classe sociale nourrissait chez beaucoup de gens la peur latente ou ouverte d'une révolution. C'est pourquoi les recommandations pour briser ou enlever l'aiguillon d'une conscience de classe spécifique visent par conséquent à un programme de "morale prolétarienne" (REYER 1983), basée sur l'obéissance, la gratitude, l'application, la modestie et l'instruction religieuse dans le but de légitimer le pouvoir politique ("Alliance du trône et de l'autel"). En 1839, dans

ses notes sur la nécessité des écoles maternelles, ZERRENER, l'expert reconnu en matière d'éducation, exprima franchement cette idée :

"Les enfants pour lesquels les garderies et les écoles maternelles sont prévues sont des enfants des classes sociales les plus basses et ils feront partie de ces classes pour toute leur vie, à quelques exceptions près. Si ces enfants passent leur temps en école maternelle dans des endroits bien jolis, où on les traite avec sensibilité, ce qui n'est pas de mise dans les classes inférieures, si leurs petits besoins et leurs souhaits sont satisfaits, s'ils ont une quantité de jouets à leur disposition, cela ne conduirait-il pas au grand danger, pour eux, d'être gâtés ? Les enfants du peuple doivent subir une éducation à l'endurcissement, et cela ne concerne pas seulement le corps..." (ZERRENER, 1839).

C'est pourquoi, ZERRENER plaide pour un équipement modeste et même pauvre, limité aux objets absolument nécessaires, pour empêcher la tendance au luxe et à l'amollissement. Cette doctrine des classes sociales "supérieures", née de la peur du "volcan de la révolution sociale", provoqua en Allemagne une scission du mouvement des écoles maternelles au sujet de l'origine sociale des enfants : à la fin du XIXe siècle, on discutait toujours de la nécessité d'avoir des institutions séparées pour les enfants des classes inférieures, d'une part, et les enfants de la bourgeoisie de l'autre.

Un équipement pauvre, un espace restreint, un grand nombre d'enfants par groupes, peu de personnel souvent mal qualifié, telles sont les caractéristiques des écoles maternelles des classes inférieures; dans l'autre cas, on a les institutions appelées "jardins d'enfants", destinées aux enfants de la bourgeoisie, avec des groupes d'enfants moins nombreux, un meilleur équipement, du matériel didactique spécialisé, le matériel de jeu de FRÖBEL et du personnel plus nombreux et de meilleure qualification.

La fréquente modestie de l'équipement des écoles maternelles, due à la structure des institutions sociales et à leurs moyens financiers restreints, était, par ailleurs, légitimée par le pouvoir politique.

c) L'argument pédagogique

A côté de la pauvreté de l'équipement, nous devons aussi mentionner, dans les écoles maternelles, l'espace restreint, les groupes d'enfants d'habitude plutôt nombreux et le rapport très défavorable entre le nombre des membres du personnel et celui des enfants : 1 pour 60/70. Nos matériaux empiriques nous apportent même la preuve que la charge d'enfants par groupe ainsi que le rapport entre le nombre des membres du personnel et le nombre des enfants empirèrent de plus en plus au cours de la seconde moitié du XIXe siècle (EPNING, 1982, 66).

De ces structures de base, dues à des raisons économiques et socio-politiques, résultèrent certaines manières de traiter les enfants : l'absence de jouets dans les écoles maternelles en était une des conséquences.

Pour expliquer cela, nous devons présenter ici notre définition du terme "jouet". Je ne veux pas courir le risque de donner une définition supplémentaire du terme, mais je veux attirer l'attention sur quelques composantes de l'activité ludique qui me semblent importantes dans ce contexte.

D'habitude, les jouets sont des objets fabriqués pour le jeu, provoquant les activités des enfants et les préstructurant plus ou moins. Même en tenant compte, en principe, de la possibilité d'un jeu non conforme aux finalités d'un jouet, nous devons constater qu'il y a un certain nombre d'activités appropriées à un certain jouet : par exemple, il existe certaines activités appropriées au jeu du ballon qui diffèrent de celles qui conviennent pour une petite voiture ou pour un jouet représentant un animal.

Les jouets sont des objets isolés, incitant à des structures simples et imprécises d'activité (par ex. le ballon), comme à des structures différenciées et assez précises (par ex. le chemin de fer miniature) ; des objets isolés (comme des îles éparpillées dans l'océan) qui ne sont pas systématiquement liés l'un à l'autre, dans le sens d'une chaîne de développement psychologique.

Les enfants choisissent les jouets selon leurs besoins fortuits et leurs préférences et ils les choisissent pour eux-mêmes : les jouets donnent une structure aux activités d'une seule personne ou aux activités de petits groupes, le nombre de personnes agissantes étant limité (je ne connais aucun jouet approprié à un groupe de 20 enfants).

Pour résumer, on peut dire qu'un jouet préstructure les processus ou les emplacements des activités choisies par les enfants, de même que les enfants décident eux-mêmes de leurs partenaires, du lieu et du temps (à quel moment et pour quelle durée) qu'ils consacreront à ce jouet.

Si l'on accepte cette définition du terme de "jouet", comprenant ses composantes d'activité, il paraît évident que les conditions structurelles de l'école maternelle du XIXe siècle ne laissent presque pas de place aux jouets.

La nécessité d'avoir de grands groupes d'enfants, surveillés par une seule personne, dans des salles relativement petites, menait forcément à des activités identiques communes à tous les enfants : par conséquent, des activités différenciées et des emplacements différents pour le jeu d'un enfant seul ou pour un petit groupe d'enfants n'étaient pas possibles.

Des activités dirigées, autour d'un sujet unique et commun à tous les enfants sont caractéristiques de l'école maternelle du XIXe siècle. L'emploi du temps, le plan des occupations, divisé en unités d'environ 30 minutes, étaient à base de la vie quotidienne, les activités des enfants dépendaient des ordres donnés : les contenus, le commencement et la fin des activités étaient décidés de "l'extérieur", par le personnel.

Mais les enfants ne jouaient-ils pas ? Les experts en pédagogie ne venaient-ils pas de découvrir le jeu de l'enfant, n'avaient-ils pas fait du terme "la culture du jeu" le centre de leur travail ? C'est vrai, mais ces théories du jeu n'impliquaient pas les jouets, la culture du jeu ne comprenait pas la culture des jouets.

Comme cela a déjà été mentionné plus haut, la discussion sur le programme était (et est encore - ainsi que le problème de l'assistance sociale) le fil rouge à suivre au sujet de la pédagogie de l'école maternelle : comment occuper les enfants de manière efficace en vue de leur éducation ?

De la réponse à cette question, dépendaient le rang et l'importance de l'école maternelle, qui pouvait être considérée ou bien comme une mesure d'assistance sociale ou bien comme une institution d'éducation. Les possibilités pour les enfants de se servir des structures d'éducation scolaire étant limitées, une réponse positive à cette question fut trouvée dans l'argument selon lequel le jeu lui-même devait être considéré comme l'instrument didactique spécifique aux enfants de cet âge.

Ce n'est pas l'endroit ici pour discuter du développement et des contradictions des différentes théories du jeu, je veux juste indiquer quelques lignes essentielles qui, à mon avis, sont valables pour toutes les théories du jeu.

Les théories du jeu sont des théories implicites de l'éducation. Dans leur application pratique, elles nous mènent à la question suivante : quels sont les jeux à travers lesquels une influence éducative peut s'exercer ? Les activités ludiques de l'enfant sont étudiées pour découvrir leurs buts immanents ; dans une deuxième étape, on fait de ces buts les bases des prescriptions didactiques. Le résultat est donc une succession (idéale) des activités de jeu, un parcours d'études reposant sur des dispositifs ludiques successifs et qui constituent une méthode d'influence éducative.

Cette considération didactique est le point de référence à partir duquel on peut débattre de l'utilisation des objets en tant que motivation de jeu.

Conformément à la théorie du jeu qui a été retenue, sont reconnus comme objets de jeu seulement ces objets pour lesquels un rang défini, une fonction évidente de jeu peuvent être accordés dans le système spécifique de la "didactique de l'éducation par le jeu".

Ces objets sont - paradoxalement - ou bien des objets très simples, souvent sans valeur (cailloux, coquillages, perles, matériaux de construction etc.) qui n'imposent aucune structure spécifique, si bien qu'ils peuvent être utilisés dans un sens quelconque ou être échangés avec d'autres matériaux ; ou bien des assemblages spécialisés de matériaux, qui fixent une seule possibilité d'action didactique. De très bons exemples de ce second genre de "jouets" sont les matériels de jeu de FRÖBEL ou, au XXe siècle, le matériel de travail de Maria MONTESSORI.

Ces matériels à une seule dimension hautement structurée sont utilisés tout à fait précisément comme "matériels d'occupation" ; souvent il n'est pas permis de les "aliéner" (de les détourner de leur utilisation requise) en jouant avec eux. Comparés à ces matériels d'occupation qui sont légitimés en tant que moyens d'éducation, les jouets sont évidemment d'importance moindre et sont donc exclus de la liste des objets nécessaires pour l'équipement des écoles maternelles - à une exception générale près : les jouets spécifiques pour garçons et filles, comme les poupées et les cuisines de poupées, les sabres et les tambours ; car ces jouets avaient nettement pour fonction de former à la séparation traditionnelle des sexes.

Ainsi, les facteurs économiques, les préjugés socio-politiques et la pédagogie de la didactique par le jeu se renforçaient mutuellement et créèrent un type d'école de jeu qui, en grande partie, fonctionnait sans que les jouets soient librement disponibles. A leur place, on trouvait le "matériel d'occupation" ; sa théorie, son développement et son application quotidienne doivent être considérés comme un des succès essentiels de la pédagogie de l'école maternelle (jardin d'enfants).

NOTES

WILDERSPIN (Samuel), Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen... Aus dem Englischen, nach der dritten, sehr vermehrten und verbesserten Auflage frei übertragen, und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen, von Joseph WERTHEIMER, Wien 1826 (2. Aufl. 1828).

- WIRTH (Johann Georg), Über Kleinkinderbewahr-Anstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten so wie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge.. Augsburg 1838, 263 ff.
- RANKE (Johann Friedrich), Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien, oder : Anleitung, Kinder in den ersten Lebensjahren zu erziehen, durch Spielen, Arbeiten und vorbereitenden Unterricht zu beschäftigen, mit besonderer Berücksichtigung der Kleinkinderschule nach der Erfahrung bearbeitet. 2. Auflage, Düsseldorf 1853, 72 ff.
- FISCHER (A.S.), Der Kindergarten. Theoretisch-praktisches Handbuch, 4. Auflage, Wien 1895, 126 ff.
- WEYHER (Ernst), Die Kleinkinderschule. Ein methodisches Handbuch unter besonderer Berücksichtigung der zweisprachigen Verhältnisse, 2. Auflage, Breslau 1917, 72 ff.
- REYER (Jürgen), Wenn die Mütter arbeiten gingen... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Köln 1983, 173 ff.
- ZERRENNER (C.C.G.), Einige Worte über Kleinkinderbewahranstalten oder Kleinkinderschulen. Bedenken und Winke. In: Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in zwanglosen Heften. Hrsg. von Zerrenner, 1. Bd., 1. Heft, Halle 1839, 21 ff.
- ERNING (Günter), Anfänge und Entwicklung öffentlicher Kleinkindererziehung im preussischen Verwaltungsbezirk Düsseldorf von ca. 1800 bis 1918. Nach amtlichen Unterlagen. In: Pädagogische Rundschau, Sonderheft August 1982, S. 37 ff.
- ERNING (Günter), Abriss der quantitativen Entwicklung von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung (Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, Kindergärten) in Deutschland bis ca 1914. In: Pädagogische Rundschau, 1983, S. 325 ff.

ENGLISH SUMMARY

The equipment of infant schools and kindergartens in the 19th century has rarely been studied yet. This is especially true for a detailed sector, the equipment with toys.

As hardly any reports and descriptions of the 19th century exist about this subject, in this study manuals and handbooks for the training of infant school teachers were looked through to find out lists of toys being proposed for infant schools.

The proposals in these manuals for the toy equipment were rather poor on the whole, compared to the detailed statements concerning playing and learning and occupational material. Obviously the toys are given inferior importance in infant school.

This study pleads for the thesis that besides the economical and sociopolitical factors, the development of play theory and play didactics was the main reason for the structure of the infant school as a "play school without toys".

Play theory and play didactics describe educational aims and intentions of playing activities, and think of material for playing only as a means, as controllable "provocations for playing", they elaborate a "theory of means to occupy children".

Toys - so the thesis of this study - don't fit into this kind of instrumentalisation, as toys stimulate the children's activities and structure them in a specific way according to their own character. Effects, aims and intentions of activities with toys cannot be described in an unmistakable way. As it was necessary to prove the legitimation of the infant school as an institution of education, play theories dispense with the attention to toys in favour of the development of occupational material for which it seemed to be easier to describe the instrumental importance for the proposed educational activities rather than for toys.