

# Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών

Μάγος Κώστας - Παναγοπούλου Γιώτα

## Περίληψη

Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ένα επιστημονικό πεδίο με αυξανόμενο ενδιαφέρον και πολλές ερευνητικές δυνατότητες. Ιδιαίτερα οι τεχνικές διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελούν ένα πολύ σημαντικό και διαρκώς εξελισσόμενο αντικείμενο έρευνας. Στο παρόν άρθρο, μέσα από την παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης με τη μορφή έρευνας δράσης, διερευνάται η χρήση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών.

## Summary

The teaching and learning of Greek as a second/foreign language is a scientific field with increasing interest and many possibilities for doing research. Especially the issue of the foreign teaching techniques are a very important and developing research subject. This article, through the description of a case study in the form of an action-research, discusses the use of folk tales in teaching Greek as a foreign language in immigrant classes.

## 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας τόσο στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης όσο και σε εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα άκρως γοητευτικό, ανοικτό σε διερεύνηση αλλά και απαιτητικό ερευνητικό πεδίο. Τα τελευταία ιδιαίτερα χρόνια αποτελεί για την Ελλάδα ένα αντικείμενο με αυξανόμενο ενδιαφέρον, γεγονός απολύτως κατανοητό, αν ληφθούν υπόψη οι οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες και μετέτρεψαν την Ελλάδα από χώρα εκροής σε χώρα εισροής μεταναστών. Η διεύρυνση και ποικιλία των ερευνητικών προγραμμάτων που ασχολούνται με τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τεκμηριώνει τους παραπάνω ισχυρισμούς. Όμως, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας δεν αποτελεί ένα πεδίο ενδιαφέροντος μόνο για την χώρα μας, αλλά ένα βήμα διεθνούς συζήτησης όπου καινούριες γλωσσολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθώς και αντίστοιχα υλικά έρχονται συνεχώς στο προσκήνιο, δοκιμάζονται, καταργούνται ή επικρατούν. Ανάμεσα στις επικρατέστερες γλωσσολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση.

## 2. Διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Όλες οι σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποδέχονται την επικοινωνιακή προσέγγιση ως μια συστηματική θεωρία για την κατάκτηση του δεύτερου γλωσσικού κώδικα (Μήτσης, 1999). Η επικοινωνιακή

προσέγγιση δίνει έμφαση στην απόκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας να ανταπεξέρχεται ο χρήστης σε ποικίλες αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Ιορδανίδου & Σφυροέρα 2003). Η χρήση αυθεντικού υλικού στοχεύει στην παραγωγή βιωματικού λόγου από τους εκπαιδευόμενους, χωρίς το φόβο του λάθους αφού και αυτό αξιοποιείται στην εκμάθηση της γλώσσας (Αντωνοπούλου και συνεργάτες, 2006). Η ανάπτυξη ενός ασφαλούς συναισθηματικά περιβάλλοντος διδασκαλίας είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και τη μάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι ευθύνη του εκπαιδευτή ο οποίος έχει συγχρόνως ρόλο εμπυχωτικό και διευκολυντικό.

Αντίστοιχης σημασίας με την επικοινωνιακή προσέγγιση στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η φυσική προσέγγιση, η οποία θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στη βασική αρχή ότι ο δεύτερος γλωσσικός κώδικας κατακτάται όπως ακριβώς ο πρώτος γλωσσικός κώδικας (Terrell Krashen, στο: Μήτσης, 2004). Έτσι, οι προσληπτικές δεξιότητες, σε ένα πρώτο στάδιο, αποκτούν βαρύνουσα σημασία.

Τόσο η επικοινωνιακή όσο και η φυσική προσέγγιση εστιάζουν στην αξιοποίηση των ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας για την αποτελεσματική κατάκτηση του δεύτερου γλωσσικού κώδικα. Μία από τις σημαντικότερες ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας αποτελεί η τεχνική της αφήγησης.

### **3. Η χρήση της αφήγησης και του παραμυθιού**

Η αφήγηση τα τελευταία χρόνια γνωρίζει ιδιαίτερη αποδοχή από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ η χρήση της αξιοποιείται όλο και περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αφήγηση είναι μια θεμελιώδης δομή της σημαίνουσας ανθρώπινης παραγωγής υπό την έννοια ότι τα επεισόδια της ζωής ενός ανθρώπου, αν οργανωθούν σε μια αφηγηματική προοπτική, μπορούν να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας και ανάλυσης, επιτρέποντας τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής και γνωστικής εξέλιξης. Το στοιχείο αυτό αποτελεί τη βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης (ezirou και συνεργάτες, 2006) αφού επιτρέπει την αξιοποίηση της εμπειρίας και την κριτική προσέγγισή της μέσω του αναστοχασμού (ominice, 2006, agos, 2006).

Η χρήση της αφήγησης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην κατανόηση του αφηγήματος ως θεμελιώδους δομής της ανθρώπινης σημαίνουσας παραγωγής αλλά και του αφηγήματος ως μέσου για την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση (Τσιώλης, 2006, Ανδρουτσοπούλου, 1998). Έτσι, οι χρήσεις του αφηγήματος κατά τη διάρκεια των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης είναι κυριολεκτικά απεριόριστες, αφού προκύπτουν από τις άπειρες εκφράσεις της ερμηνευτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων και του περιεχομένου του αφηγήματος. Με τον τρόπο αυτό, η αφήγηση μέσα από τις πολλές εκδηλώσεις -λειτουργίες της καθίσταται ένα ισχυρό μέσο μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης, και μετασχηματισμού.

Το παραμύθι, ως μια ιδιαίτερη μορφή αφήγησης, συγκεντρώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που κάνουν τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης ιδιαίτερα ελκυστική και ενδιαφέρουσα (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη Χρίστου 2003) Είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία μια ξένης γλώσσας, αφού, αν επιλεγεί

σωστά, είναι απλό και κατανοητό και εντάσσοντας τις λέξεις μέσα στην ιστορία επιτρέπει ακόμα και σε μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας να τις κατανοήσουν. Η επανάληψη των λεγόμενων μοτίβων –αφηγηματικών επεισοδίων- ενδείκνυται στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας γιατί επιτρέπει την εσωτερίκευση ενός γλωσσικού προτύπου και στην πρωτογενή σύλληψη μορφοσυντακτικών δομών, καθώς και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Εκτός αυτών τα θέματα που διαπραγματεύεται είναι καθολικά- πανανθρώπινα και αξιοποιούν την εμπειρία κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα από την εθνική του προέλευση (Προύσαλης, 2007). Ο συμβολικός του χαρακτήρας επιτρέπει τη σύλληψη διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών και ηθικών μηνυμάτων ακόμα και από μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας, ενώ το περιεχόμενο αυτής της πρόσληψης είναι καθαρά προσωπικό με βάση την ίδια την εμπειρία του κάθε εκπαιδευόμενου, χωρίς ενδιάμεσες διαμεσολαβήσεις. Αν μάλιστα ο εκπαιδευόμενος ενθαρρυνθεί να μοιραστεί τη δική του πρόσληψη και ερμηνεία με την ομάδα, το όφελος είναι διπλό, αφού αφενός χρησιμοποιεί τη γλώσσα στόχο για να μοιραστεί την άποψή του και αφετέρου δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας και ανταλλαγής με τους άλλους εκπαιδευόμενους. Τέλος, η αφηγηματοποίηση των προσωπικών ερμηνειών προωθεί τον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό και μέσω αυτού τη συνειδητοποίηση (Freire, 1974) άρα και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων.

#### **4. Περιγραφή της έρευνας**

##### **4.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ομάδες μεταναστών. Εστιάζοντας σε αυτό το σκοπό, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο το παραμύθι μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση των προσληπτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων κατανόησης, καθώς και στην κατάκτηση μορφοσυντακτικών φαινομένων από τους εκπαιδευόμενους;
- Κατά πόσο το παραμύθι ως αφηγηματικό είδος κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους σε ενεργητική συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
- Κατά πόσο το παραμύθι ως αφηγηματικό είδος είναι κατάλληλο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ομάδες μεταναστών;

##### **4.2. Δείγμα της έρευνας**

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια ομάδα από 14 εκπαιδευόμενους οι οποίοι διδάσκονταν τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικοι άντρες, οικονομικοί μετανάστες, με καταγωγή από το Πακιστάν και την Ινδία. Η διαμονή τους στην Ελλάδα κυμαίνονταν από 2 έως 16 χρόνια. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας που οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συμμετείχαν στο πρόγραμμα με σκοπό να μάθουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να καταστούν επαρκείς χρήστες της, καθώς και για να εξασφαλίζουν την άδεια του μακρά διαμένοντος. Παράλληλα με την παραπάνω ομάδα, η οποία αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε και μια δεύτερη ομάδα που είχε το

ρόλο της ομάδας ελέγχου. ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 12 άτομα, 7 γυναίκες και 5 άντρες, επίσης οικονομικούς μετανάστες και αντίστοιχης ηλικιακής κλίμακας με τα μέλη της πειραματικής ομάδας.

#### **4.3. Μεθοδολογία της έρευνας**

Η έρευνα, η οποία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με τη μορφή έρευνας δράσης, αφού οι ερευνητές είχαν συγχρόνως και το ρόλο του εκπαιδευτή. Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που επιτρέπει στο δάσκαλο να ελέγχει την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του και να την τεκμηριώνει μέσα από την αντίστοιχη θεωρία. Ο χαρακτήρας της είναι συνεργατικός και αναστοχαστικός δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτή να στοχάζεται πάνω στη δράση του, να αφουγκράζεται την τάξη του και εντέλει να προβαίνει στις αναγκαίες αλλαγές προκειμένου να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της δουλειάς του (Altrichter, Posch, Somekh, 2001).

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στο πλαίσιο της παραπάνω έρευνας δράσης έγινε με χρήση της πολυμεθοδικής ερευνητικής προσέγγισης. Η πολυμεθοδική προσέγγιση είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας του, αλλά και να ελέγξει την αξιοπιστία τους (Bird et al, 1999).

Αφού η έρευνα δράσης αποτελεί μια κατεξοχήν αναστοχαστική σπειροειδή διαδικασία βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτελεί το ερευνητικό ημερολόγιο, ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης που τηρείται συστηματικά από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή.

Ως συμπληρωματικό εργαλείο της έρευνας, για την διερεύνηση τόσο της διάθεσης για συμμετοχή και την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων στην αφηγηματική δράση, όσο και την συνολική καταγραφή της δράσης εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης με περιορισμένο βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή. Τον ρόλο αυτό ανέλαβε εξωτερικός παρατηρητής ο οποίος γνώριζε το θεωρητικό μέρος και συμμετείχε σε κομβικά σημεία της έρευνας, ενώ συγχρόνως είχε και τον πολύ χρήσιμο και συνήθη στην έρευνα δράση, ρόλο του «κριτικού φίλου» (cNiff, Orax and Whitehead, 2003). Καθώς η έρευνα –δράσης αποτελεί αμφίδρομη διαδικασία, επομένως δεν μπορούν να αγνοηθούν οι απόψεις εκείνων που αποτέλεσαν τους τελικούς αποδέκτες της παρέμβασης, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Εκτός λοιπόν των προαναφερομένων μεθοδολογικών εργαλείων, χρησιμοποιήθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου η μέθοδος των ομαδικών συνεντεύξεων. Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πλέον ενδεικτικές μεθόδους άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα στην έρευνα δράσης. (cNiff, 1999), Επελέγη ο τύπος των ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευόμενους γιατί η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερη αμοιβαιότητα και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας.

#### **4.4. Τα στάδια της έρευνας**

Πριν την έναρξη της έρευνας επιχειρήθηκε η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την αφήγηση, ενθαρρύνοντας τους να παράγουν ιστορίες είτε

αυτοβιογραφικού χαρακτήρα είτε ιστορίες και παραμύθια από τον τόπο καταγωγής τους. Παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς των εκπαιδευομένων ότι δεν θα ήταν ικανοί να ανταποκριθούν στη δράση αφού αποτελούν αρχάριους χρήστες της γλώσσας, τελικά ανταποκρίθηκαν στον εμπυχωτικό ρόλο των εκπαιδευτών και ξεκίνησαν να γράφουν. Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση των κειμένων τους, ακολούθησε η από κοινού διόρθωση λαθών σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευόμενους, ενώ ο εκπαιδευόμενος που παρήγαγε το κείμενο είχε έναν κεντρικό ρόλο στην όλη διαδικασία.

Αξιοσημείωτο γεγονός στο στάδιο αυτό, το οποίο είχε και τη μορφή ενός «μαθησιακού επεισοδίου» (Rogers, 1999) αποτέλεσε το κείμενο ενός εκπαιδευόμενου που αφορούσε ένα παραμύθι από τον τόπο του. Το παραμύθι αυτό, το οποίο θύμιζε τους μύθους του Αισώπου είχε τον τίτλο «Η μαϊμού και οι γάτες» και ήταν γνωστό στους περισσότερους εκπαιδευόμενους, αφού κατάγονταν από γειτονικές χώρες. Το παραμύθι πραγματευόταν την αδυναμία συνεργασίας ανάμεσα στις γάτες και την εκμετάλλευση τους από την «πονηρή» μαϊμού. Το παραμύθι έδωσε την ευκαιρία να κατακτηθούν πολλές νέες λέξεις, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να κατακτηθούν χωρίς την ένταξη τους στη συγκεκριμένη ιστορία. Επίσης, κινητοποίησε την ομάδα σε μια συζήτηση για τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ισχυρά κράτη κατά την ανάμειξη τους στην εσωτερική πολιτική των αναπτυσσομένων χωρών. Η ανταλλαγή των απόψεων των εκπαιδευομένων με αναφορές στις χώρες καταγωγής τους καλλιέργησε μια ατμόσφαιρα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής. Η δημιουργία της ατμόσφαιρας αυτής αναδεικνύεται και από το παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτήρας:

*«Η διαδικασία μουφάνηκε επιτυχής καθώς ήταν ιδιαίτερα υψηλή η συμμετοχή, υπήρχε διάθεση συμμετοχής και το κυριότερο οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν “φωνή” [...]»*

Η αφήγηση της παραπάνω ιστορίας και η συζήτηση που ακολούθησε έδωσε την αφορμή για την έναρξη της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής στα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Επιλέχθηκε το παραμύθι του Σελ Σιλβερστάιν «Το Δέντρο Που Έδινε» το οποίο περιγράφει την εξέλιξη της σχέσης ανάμεσα σε έναν άνθρωπο και μια μηλιά στο πέρασμα των χρόνων (Kass, 2006). Τα κριτήρια επιλογής του αφορούσαν την γλωσσική του απλότητα και την επανάληψη γλωσσικών δομών, στοιχείο που επέτρεπε την εσωτερίκευση ενός γλωσσικού προτύπου, την μικρή έκταση του που εξυπηρετούσε στην οικονομία του χρόνου, την λιτή και καλόγουστη εικονογράφηση ως επιβοηθητικού στοιχείου για την κατανόηση του περιεχομένου, τη δύναμη των συμβολισμών του που παρείχαν τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών με βάση την εμπειρία του κάθε εκπαιδευόμενου. Εκτός αυτών, πρόκειται για ένα παραμύθι που δεν αφορά συγκεκριμένη πολιτισμική παράδοση αλλά διαπραγματεύεται ένα οικουμενικό θέμα –τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση-, υπηρετώντας, με τον τρόπο αυτό, τις αρχές του πολιτισμικού οικουμενισμού (Γκόβαρης, 2001). Μέσα από το παραπάνω παραμύθι αναδεικνύεται, επίσης, ότι σε όλα τα μέρη του κόσμου οι άνθρωποι έχουν κοινές ανάγκες που μπορούν να λειτουργήσουν ως μια γέφυρα απέναντι στον άλλο, τον ανοίκειο.

Το αφήγημα χωρίστηκε σε πέντε ενότητες που αντιστοιχούσαν σε πέντε διδακτικές ώρες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε πέντε ξεχωριστές εκπαιδευτικές συναντήσεις. Σε κάθε ενότητα διαβαζόταν ένα απόσπασμα από την ιστορία, ενώ είχαν αναρτηθεί επιβοηθητικά καρτέλες με σκίτσα από την εικονογράφηση του βιβλίου, με εστίαση στους πρωταγωνιστές και στο κεντρικό θέμα της ενότητας. Ακολουθούσε η γλωσσική εξομάλυνση, με τη διατύπωση ερωτήσεων κατανόησης του αφηγήματος. Από την πρώτη ενότητα επιχειρήθηκε μια πρώτη απόπειρα διαλόγου μέσω της ανάκλησης εμπειριών- τα παιδικά παιχνίδια των εκπαιδευομένων, η οποία κατέληξε σε συζήτηση για την παιδική ηλικία. Στη συνέχεια διανεμήθηκε το κείμενο στους εκπαιδευόμενους, ενώ ακολούθησε η συμπλήρωση ασκήσεων ώστε να γίνει αξιολόγηση της γλωσσικής πρόσληψης. Όλες οι αφηγηματικές δράσεις, με εξαίρεση την τελευταία που ελαφρά παραλλάχθηκε, πραγματοποιούνταν με αφετηρία την ανάκληση όσων είχαν ειπωθεί στις προηγούμενες ενότητες μέσα από ερωτήσεις που η εκπαιδύτρια υπέβαλλε στους εκπαιδευόμενους, ακολουθώντας συγκεκριμένες γλωσσικές σημάνσεις. Ακολουθούσε κάθε φορά η αφήγηση της νέας ενότητας, με την αναγκαία γλωσσική εξομάλυνση κατά την οποία και πάλι οι εκπαιδευόμενοι διαδραμάτιζαν κεντρικό ρόλο, καθώς συζητούσαν τις λέξεις και τις εξηγούσαν μεταξύ τους. Η όλη διαδικασία καθοριζόταν από τους εκπαιδευόμενους με την εκπαιδύτρια να περιορίζεται σε εμπυχωτικό και συντονιστικό ρόλο.

Στην πέμπτη και τελευταία αφήγηση έγινε συνδιδασκαλία με το τμήμα που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας που είχαν ήδη εκτεθεί σε τέσσερις αφηγηματικές δράσεις ανέλαβαν να παρουσιάσουν την ιστορία στη φιλοξενούμενη ομάδα που την αγνοούσε. Στη συνέχεια η εκπαιδύτρια αφηγήθηκε προς τα μέλη των δύο ομάδων –πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου- τη νέα ενότητα που αποτελούσε το τέλος του παραμυθιού και το τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η έως τότε εφαρμοζόμενη. Προηγήθηκε η γλωσσική εξομάλυνση, επιχειρήθηκε ο έλεγχος της κατανόησης του περιεχόμενου της ενότητας με την ανατροφοδότηση μέσα από ερωτήσεις που η εκπαιδύτρια απεύθυνε και στις δύο ομάδες και ακολούθησε, με αφορμή την ερμηνεία των συμβολισμών του παραμυθιού, συζήτηση από τους εκπαιδευόμενους και των δύο τμημάτων. Τέλος, συμπληρώθηκαν έντυπα με ασκήσεις κατανόησης του κειμένου, καθώς και γραμματικές ασκήσεις.

#### **4.5. Τα ευρήματα της έρευνας**

Τόσο η μελέτη περίπτωσης όσο και η έρευνα δράσης αποτελούν μεθοδολογικές επιλογές που δεν ενδιαφέρονται για την ποσοτική – στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων όσο για τον έλεγχο και την επαλήθευση των παραμέτρων που τίθενται υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Βασικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρωθεί σε μια ιδιαίτερη περίπτωση ή κατάσταση και να διερευνήσει τις διάφορες αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν και οι οποίες δε θα φανερωθούν σε έρευνες μεγάλης κλίμακας (Bell, 1997).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, καταρχάς, επιβεβαιώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στο παραμύθι και την αφήγηση.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων όπου υπογραμμίζεται αφενός η σύνδεση του παραμυθιού με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και αφετέρου η αποτελεσματικότητα της αφήγησης ως διδακτικής μεθόδου.

«Εμείς που είμαστε τώρα στην ηλικία μας πολλά πράγματα βρήκαμε από το παραμύθι... γιατί η ζωή μας... έχει από τη ζωή μας» (Ναβάζ)

«[...] βέβαια είναι ένας άλλος τρόπος για τη γλώσσα, είναι καλό» (Σακίλ)

«Ναι αν για παράδειγμα δεν ήταν το παραμύθι και κανονικά ήταν το βιβλίο ή άλλο πράγμα, ξέρω γω, εμείς δεν μπορούσαμε δηλαδή πιστεύω εγώ-εγώ το πιστεύω-να προσέχουμε και να ακούμε τι λέει η δασκάλα. Αφού ήταν μου φαίνεται ότι προσέχαμε να το ακούμε, τι είναι και πως είναι η μηλιά κτλ και μάθαμε περισσότερα. Πολύ καλό τρόπο είναι» (Αρσίντ)

«Εμείς σαν τα μικρά παιδιά είμαστε, παραμύθι καλό» (Ανσβέρ)

«Όταν ξεκινήσαμε να διαβάζουμε και ακούσαμε το και ήρθαν στο μυαλό μας πράγματα ... όταν είμαστε μικροί πως ήταν...» (Αρσίντ)

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται, επίσης, ότι η αφήγηση καθιστά δυνατή την ανάκληση της εμπειρίας και την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με ζητήματα που συνδέονται με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου παραμυθιού. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων.

«Ο άνθρωπος είναι άπληστος με τη φύση, η μηλιά είναι περιβάλλον και το αγόρι όλος ο κόσμος» (Αρσίντ).

«Η αγάπη δε μπορεί να σταματήσει, πολλοί μόνο παίρνουν αλλά εμείς αγαπάμε» (Αβτάρ)

«Καλά κάνει, λεφτά θέλει και έτσι κάνει... Έτσι είναι η ζωή, όλοι κάνουμε σπίτι, γάμο, θέλουμε λεφτά, αυτό όχι κακό είναι.» (Ναζίρ)

«Τα χρήματα δεν είναι το πιο καλό, άλλα, ναι, είναι» (Ναβάζ)

Ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη γλωσσική διδασκαλία φαίνεται πως η αφήγηση του παραμυθιού συμβάλλει στην ενίσχυση των προσληπτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ειδικά των δεξιοτήτων ακρόασης. Επιπλέον, η ένταξη επαναλαμβανόμενων μορφοσυντακτικών φαινομένων μέσα στην ιστορία συμβάλλει στην πρωτογενή έστω εσωτερική τους ενώ σημαντική είναι η χρήση της γλώσσας στόχου.

«Ναι, όταν κάνουμε γραμματική, όταν εσύ θα πεις τη γραμματική, αυτή τη στιγμή καταλαβαίνουμε. Αλλά όταν βγαίνουμε έξω τα χάνουμε. Όταν κάνουμε παραμύθι όμως θυμάμαι. Ναι, όποτε έχουμε ώρα με το μάθημα, τα καταλαβαίνουμε-έξω δεν τα καταλαβαίνουμε. Αν έχει το παραμύθι μέσα στο μυαλό τα γράφει αυτά (Σάντζιντ)

«Παραμύθι μας βοήθησε γιατί οι λεξούλες βρήκαμε μέσα στο παραμύθι δε νομίζω ότι είναι μέσα στο βιβλίο»

«Ναι είναι η πρώτη φορά που εμείς μάθουμε ξένη γλώσσα, αγγλικά μάθαμε από σχολείο. Είναι άλλο τρόπο αυτό μαθαίνουμε τώρα και κατ'επίσημο πολύ καλύτερα, γιατί είναι ξένη γλώσσα. Η ιστορία έχει και φωτογραφίες, καταλαβαίνω, αμέσως καταλαβαίνουμε. Δεν πηγαίνουμε μακριά, αμέσως καταλαβαίνουμε (Σακίλ).

Οι απόψεις των μελών της ομάδας ελέγχου σχετικά με την αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ήταν επίσης πολύ θετικές, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι της ομάδας αυτής είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το παραμύθι μόνο κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι της ομάδας ελέγχου στην αξιολογική συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του παραπάνω μαθήματος εξέφρασαν σχόλια του τύπου:

«Ήταν πολύ καλά και ήμουν ενθουσιασμένη» (Εκπ.5B)

«Είναι ωραίο» (Εκπ. 4B )

«Ήταν μια χαρά» (Εκπ.7B)

«Ήταν πολύ καλό» (Εκπ. 9B)

Δύο από τους εκπαιδευόμενους της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν δυσπιστία απέναντι στην προοπτική να χρησιμοποιείται το παραμύθι ως διδακτικό μέσο σε ενηλίκους:

«(Φοβάμαι ότι ) θα γίνει παιδικός σταθμός» (Εκπ.2B)

«Σκέφτηκα, παιδάκια είμαστε;» (Εκπ.12B)

Εκτός από το πλούσιο ερευνητικό υλικό το οποίο προέκυψε από τις ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους τόσο από την πειραματική ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου, πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες προκύπτουν από την ανάγνωση και την ανάλυση του περιεχομένου τόσο του ημερολογίου της εκπαιδευτριας της πειραματικής ομάδας όσο και των καταγραφών της εξωτερικής παρατηρήτριας που παρακολούθησε την έρευνα δράσης. Στη συνέχεια παρατίθενται δυο ενδεικτικά παραδείγματα από τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία, τα οποία, όπως είναι φανερό, δεν μπορούν να αποδώσουν τον πλούτο του συνόλου των αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων.

«Στο τέλος του μαθήματος ουπεύθυνος του προγράμματος -ήταν παρών και παρακολούθησε το μάθημα- μου είπε πως δεν πίστευε ότι η τάξη θα επιχειρούσε να γράψει, ειδικά αφού ήξερε είναι πολύ αρχάριοι.[...] Του ζήτησα τότε να μου αξιολογήσει την ενέργεια μου να τους ενθαρρύνω να αφηγηθούν και να γράφουν φωνητικά γιατί δεν ήταν θεμελιωμένη τόσοσε μια θεωρία όσο μια διαίσθηση. Ο υπεύθυνος μου είπε "είναι, κατά τη γνώμη μου, καλό γιατί αξιοποιείς όσα ξέρουν, τους αναθέτεις την ευθύνη να γράψουν χωρίς καθοδήγηση και δείχνεις εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους. Παρατήρησα ότι τόνισες πως δε σε ενδιαφέρουν τα λάθη. Μετά από αυτό άρχισαν να γράφουν". Είναι πολύ θετικό που κάποιος συνάδελφος -είναι δάσκαλος και έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων- μου είπε τη γνώμη του και ένιωσα μεγάλη χαρά βρήκε καλό αυτό για μένα ξεκίνησε πιοσαν πειραματισμός και διαίσθηση. Θα ήθελα να γίνεται συχνά αυτό.»

(Απόσπασμα από ημερολόγιο της ερευνήτριας)

Στο παραπάνω απόσπασμα, το οποίο προέρχεται από την αρχή του ερευνητικού ημερολογίου, αναδεικνύονται οι φόβοι της ερευνήτριας για την εξέλιξη της έρευνας δράσης, η οποία βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Οι φόβοι αυτοί είναι κοινοί ιδιαίτερα στους ερευνητές που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία από έρευνα δράσης, ενώ η γνώμη κάποιου «κριτικού φίλου» λειτουργεί υποστηρικτικά μειώνοντας τους παραπάνω φόβους και βοηθώντας τους ερευνητές να προχωρήσουν την έρευνα.



*«Στη συνέχεια η εκπαιδεύτρια στρέφει τη συζήτηση στο αν θυμούνται ιστορίες από τον εαυτό τους ως παιδιά. Ο Ανσβέρλντ ότι έκλεβε μάνγκο από ένα γείτονα –γελούν – η εκπαιδεύτρια μια ιστορία με τον παππού της από την παιδική της ηλικία και ένα δέντρο από το οποίο έκλεβε και αυτή και οι φίλοι της – εκπαιδευόμενοι γελούν και σχολιάζουν-Ο Αβτάρ, για το σχολείο στην Ινδία έπαιζε παιχνίδια με τους φίλους του, ο Σακίλθυμάτι τη μητέρα του και τον εαυτό του παιδί «μικρό καλά είναι, μεγάλος, πρόβλημα είναι».*

(Απόσπασμα από τις καταγραφές της παρατηρήτριας)

Στο παραπάνω απόσπασμα από την παρατήρηση αναδεικνύεται η δυναμική της αφήγησης και της συζήτησης που την ακολουθεί. Τόσο η εκπαιδεύτρια όσο και η εκπαιδευόμενη συνδέουν το περιεχόμενο της αφήγησης που προηγήθηκε με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα από την παιδική ηλικία, δημιουργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, το οποίο λειτουργεί πολύ υποστηρικτικά για τη μάθηση ιδιαίτερα σε τάξεις όπου συμμετέχουν μετανάστες (□□□□Ogbu□□□□□□□□□□, 1991). Οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι, στο πλαίσιο μιας τέτοιας συζήτησης, νιώθουν ότι ο λόγος τους αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος που λειτουργεί εμπλουτιστικά στην εξέλιξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

## **5. Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η αφήγηση ενός παραμυθιού ενισχύει την προσληπτική ικανότητα των εκπαιδευομένων στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφού καθίστανται γρήγορα και εύκολα ικανοί να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν λέξεις και μορφοσυντακτικές δομές που δεν είχαν προηγουμένως διδαχθεί. Η απλή δομή και η τοποθέτηση των λέξεων σε ένα νοηματικό πλαίσιο, με τον τρόπο που επιτυγχάνεται μέσω της αφήγησης, επιτρέπει την εσωτερίκευση μιας γλωσσικής δομής και την ανάκληση της, ενώ συγχρόνως, παρέχει σημαντικά ερεθίσματα για τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την κατανόηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας με ένα αφηγηματικό είδος όπως το παραμύθι είναι μια επιβοηθητική για τον εκπαιδευτή διαδικασία γιατί του παρέχει την ευκολία, μετά από την ορθή επιλογή του αφηγήματος, να διατηρήσει αμείωτη την προσοχή, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

Η αφήγηση αποτελεί μια ενεργητική τεχνική, που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να κατανοήσουν διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, να αλληλεπιδράσουν διαπολιτισμικά. Ειδικότερα αν οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικές από την κυρίαρχη πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, η αφήγηση συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή. Η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος αποτελεί βασικό υποστηρικτικό πλαίσιο για την αποτελεσματική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στη δημιουργία του θετικού κλίματος καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ο οποίος είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στο μοντέλο ενός διαπολιτισμικά ικανού καθηγητή δεύτερης / ξένης γλώσσας, γνωστού στη σχετική βιβλιογραφία

ως FLIC Teacher (Foreign Language and Intercultural Competence Teacher) (Sercu, 2006).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας – μελέτης περίπτωσης αναδεικνύουν ότι η αφήγηση, και συγκεκριμένα η αφήγηση παραμυθιών, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα υποστηρικτικό εργαλείο στην εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρουτσπούλου, Α (1998). *Τεχνικές αφηγηματικής ψυχοθεραπείας βασισμένες στα σύγχρονα παραμύθια*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.haef.gr/festival/androutsopoulou.htm>. (30/3/2007).
- Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Καρακύργου, Μουμτζή, Παναγιωτίδου (2006). *Ανάλυση Λαθών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/errors/errors\\_study\\_a.pdf](http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf) (20/5/2007)
- Ird, Hammersley, ., Gomm, R. And oods P. (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Ιορδανίδου, Α., Σφυροέρα, Μ. (2007). Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book\\_18/book\\_18.pdf](http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book_18/book_18.pdf) (26/11/2006)
- ezirow, J. και συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Σ. Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Πράξη*. Αθήνα: □□ Gutenberg.
- Μήτσης, Σ. Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: □□ Gutenberg
- Προύσαλης, Δ. (2007). *Παραμύθι: Τα λόγια μας είναι τα παιδιά πολλών ανθρώπων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.cineek.gr/modules.php?name=Newsfile=article&id=737>
- Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003) Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) *Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Τσιώλης, Γ. (2006) *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική

## Ξενόγλωσση

Bell, J. (1997), *Doing your Research Project*, London, OpenUniversity Press.

Dominici, P. (2006). *Life history as research practice for inventing tomorrow's life :toward new challenges for the education of adults*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/dominice.doc> (20/4/2007).

Magos, K. (2006). "The autobiographical experience as a tool for intercultural awareness in a teacher training". Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://esrea2006.ece.gr/downloads/magos.doc> (20/4/2007).

Kass, R., L. (2006). "The giving tree" . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.first-things.com/article.php3?id\\_article=3981&var\\_recherche=giving+treeI#KASS](http://www.first-things.com/article.php3?id_article=3981&var_recherche=giving+treeI#KASS)

cNiff, J., Lomax, P. and Whitehead J., (2003) *You and your action research project*, London: Routledge Falmer.

cNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, Routledge.

Ogbu, J. ( 1991) Immigrantsand involuntary minoritiesin perspective. Gibson□□□and Ogbu(Eds) *Minority status and schooling*. NY: Garland, 3- 36.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sercu, L. (2006) The foreignlanguage and interculturalcompetence teacher: the acquisitionof a new professionalidentity, *Intercultural Education*, 17 (1), 55-72.