

Σκούρτου, Ε. (2001) Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων στο διαδίκτυο - Μάθηση μέσω ηλεκτρονικής σύνδεσης, στο: Γλωσσικός Υπολογιστής, τεύχος 2/2001 (www.komvos.edu.gr)

Ελένη Σκούρτου

Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων στο διαδίκτυο: Μάθηση μέσω ηλεκτρονικής σύνδεσης

1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα αποκτούν ηλεκτρονικό εξοπλισμό και δυνατότητες σύνδεσης στο διαδίκτυο. Δημιουργούνται δίκτυα συνεργαζόμενων σχολείων και αδελφοποιούνται σχολικές τάξεις σε απομακρυσμένες μεταξύ τους περιοχές (Cummins & Sayers 1995, Δημητρακοπούλου 1999). Τόσο τα σχολικά δίκτυα όσο και η αδελφοποίηση σχολικών τάξεων μπορούν να οργανωθούν σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο.

Από την πλευρά της τεχνολογίας η γεωγραφική απόσταση δεν καθορίζει αποκλειστικά ποιο σχολείο ή ποια τάξη θα συνδεθεί ή θ' αδελφοποιηθεί με άλλο σχολείο / άλλη τάξη. Καθοριστικά είναι τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέγονται να διδαχθούν μέσω (δια)δικτύου, το είδος του γραμματισμού ή γραπτού λόγου που αναπτύσσεται χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου και η παιδαγωγική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους εταίρους της μάθησης επειδή χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Εδώ μας ενδιαφέρει η προοπτική διδασκαλίας της Ελληνικής μέσω (δια)δικτύου. Τα συμβαλλόμενα μέρη είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές που βρίσκονται εντός ή εκτός Ελλάδας, χρησιμοποιούν την Ελληνική σε διάφορες μορφές (επίσημη μορφή και διαλεκτικές μορφές) και διδάσκονται / μαθαίνουν την Ελληνική ως πρώτη ή δεύτερη / ξένη γλώσσα. Το παράδειγμα μας είναι αυτό της αδελφοποίησης τάξεων.

2. Τι σημαίνει αδελφοποίηση τάξεων

Αδελφοποίηση τάξεων σημαίνει ότι δημιουργούνται οι συνθήκες (δια)σύνδεσης ανάμεσα σε τάξεις γεωγραφικά απομακρυσμένες με σκοπό:

- (α) την ανταλλαγή πληροφοριών,
- (β) τη δημιουργία κοινών εργασιών και
- (γ) τη συνεργατική μάθηση.

Για να έχουν προοπτική μακροβιότητας οι αδελφοποιήσεις, είναι απαραίτητο να λειτουργούν συμπληρωματικά για τις εμπλεκόμενες τάξεις και τους μεμονωμένους μαθητές. Η μάθηση πρέπει να είναι αμφίδρομη και οι δύο πλευρές να είναι δάσκαλοι και μαθητές συγχρόνως. Αδελφοποίηση η οποία δημιουργεί συνθήκες μάθησης μόνο για τη μία πλευρά, μοιραία θα ατονήσει. Έτσι, μια σχολική τάξη στο νησιωτικό περιβάλλον (συχνά δυσπρόσιτες περιοχές), όταν αδελφοποιείται με μια σχολική τάξη σε πόλη, φαίνεται αυταπόδεικτο ότι αυτή κάτι κερδίζει: Τα πολιτισμικά αγαθά της πόλης μπορούν να μεταφερθούν γρήγορα και σχετικά ανέξοδα στην απομακρυσμένη τάξη του απομακρυσμένου χωριού στο απομακρυσμένο νησί. Πρέπει όμως να συμβαίνει και το αντίστροφο: Η σχολική τάξη στην πόλη, όπου οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε διάφορες πηγές γνώσης, πρέπει να κερδίζει κάτι από την αδελφοποίηση με την τάξη στο νησί. Εδώ μπαίνουν θέματα αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας, των γεωγραφικών ιδιαιτεροτήτων και φυσικά των τοπικά ομιλούμενων γλωσσικών ιδιωμάτων (Σκούρτου 2000).

Η αδελφοποίηση τάξεων είναι μια πρακτική που διευκολύνεται από το διαδίκτυο, δεν είναι όμως απόλυτα εξαρτημένη απ' αυτό. Οι προσπάθειες για σύνδεση και επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές και ολόκληρες σχολικές τάξεις σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές προϋπήρξαν του διαδικτύου. Κλασικό είναι το παράδειγμα των αδελφοποιήσεων τάξεων μέσω αλληλογραφίας στη δεκαετία του '20 και του '30 στη Γαλλία, εμπνευσμένες και οργανωμένες από τον Γάλλο εκπαιδευτικό Celestin Freinet (1896-1966). Αυτό που άρχισε το 1924 με την αδελφοποίηση της τάξης του Freinet στο γαλλικό Νότο με μια άλλη τάξη στο Βορρά της χώρας, εξελίχθηκε μέχρι το τέλος της δεκαετίας σ' ένα πραγματικό κίνημα σχολικών δικτύων: Το Modern School Movement που ιδρύθηκε το 1926 από τον ίδιο τον Freinet, γρήγορα εξελίχθηκε σ' ένα δίκτυο επικοινωνίας. Μέσω αυτού επικοινωνούσαν 10.000 σχολεία σε 33 χώρες χρησιμοποιώντας το ταχυδρομείο.

Το ζητούμενο για το Freinet ήταν η δημιουργία εταίρων στη μάθηση. Και πραγματικά οι προσπάθειες του Freinet αποσκοπούσαν στην άρση της γεωγραφικής απομόνωσης

του σχολείου του και στην επακόλουθη διεύρυνση των μαθησιακών ευκαιριών για τους μαθητές του. Συγχρόνως, έβαζε τις βάσεις για μια νέα κατεύθυνση στην παιδαγωγική πράξη και θεωρία (Παιδαγωγική του Μέσου).

Οι Sayers & Brown (1998) αναφέρονται στο Celestin Freinet σε σχέση με τον παιδαγωγό Paulo Freire (1921-1997) και τεκμηριώνουν τις αρχικές προσπάθειες της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας ως ,μέσου‘ στην μαθησιακή διαδικασία. Έχει μεγάλη σημασία να κατανοήσουμε ότι το διαδίκτυο ως εργαλείο ή ,μέσον‘ μάθησης ή ως μαθησιακό περιβάλλον δεν προκύπτει απλώς από την υπάρχουσα τεχνολογική εξέλιξη. Αντιπροσωπεύει μια πρόταση σε θεμελιώδη παιδαγωγικά ζητήματα και έτσι πρέπει ν’ αντιμετωπισθεί (Δέδε κ.α. 1999).

Αυτό δεν έχει αλλάξει μέχρι σήμερα, όπου η τεχνολογία έχει καταστήσει το τοπίο τελείως διαφορετικό. Από τη μια πλευρά έχουμε τη δημιουργία εταίρων στην μάθηση από την άλλη πλευρά έχουμε το διαδίκτυο ως το ‘μέσον’ για τη μάθηση. Ένας τομέας όπου φαίνεται να χρησιμεύει η επικοινωνία μεταξύ εταίρων, είναι αυτός του γραπτού λόγου. Σε μια οποιαδήποτε σχολική τάξη, χωρίς συστηματική προς τα έξω επικοινωνία, ο /η εκπαιδευτικός είναι ο αποκλειστικός αναγνώστης και κριτής των γραπτών (όπως εξ’ άλλου και των προφορικών) κειμένων που παράγουν οι μαθητές. Ο Cummins (1998) αναφέρεται κατ’ επανάληψη στη σημασία των ‘αυθεντικών’ κειμένων στα οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση οι μαθητές μέσω διαδικτύου, όπως επίσης και στα βοηθήματα που το διαδίκτυο προσφέρει για να κατανοήσουν οι μαθητές τα κείμενα και να δημιουργήσουν τα δικά τους. Η Δημητρακοπούλου (1999:139) αναφέρεται στην «ύπαρξη ενός κοινού ανάγνωσης των γραπτών κειμένων μας» και στη σημασία που έχει αυτό για την ανάπτυξη της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ικανότητας των μαθητών, όπως και για τη γνωστική τους ανάπτυξη γενικότερα. Εν τω μεταξύ έχει ήδη αρχίσει η συζήτηση για το είδος του γραπτού λόγου που παράγεται στο διαδίκτυο (Kalantzis & Cope 1999).

3.

Παρακάτω γίνεται παρουσίαση της δυνατότητας αδελφοποίησης σχολικών τάξεων μέσω διαδικτύου, με σκοπό τη διδασκαλία γλώσσας. Η προσέγγισή μας βασίζεται στους εξής άξονες:

1. Δυνατότητες του διαδικτύου,
2. Διδασκαλία της Ελληνικής σε πολυγλωσσικό / πολυπολιτισμικό περιβάλλον,

3. Παιδαγωγικός προσανατολισμός των προτεινόμενων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις τεχνικές δυνατότητες (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) που επιτρέπουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. ανταλλαγή μηνυμάτων). Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στον πολυγλωσσικό / πολυποτισμικό χαρακτήρα τόσο του διαδικτύου όσο και της σχολικής τάξης. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται τόσο στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτουν όσο και στις παιδαγωγικές συνέπειες που έχουν οι όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ειδικά ως προς αυτό το σημείο, οι στόχοι και οι συνέπειες αφορούν επί το πλείστον τη σχέση εκπαιδευτικού / μαθητή / περιεχομένου μάθησης.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους τρεις άξονες.

1. Δυνατότητες του διαδικτύου

Σε δύο πρόσφατα κείμενά της η Δημητρακοπούλου (1999, 2000) παρουσιάζει τις δυνατότητες του διαδικτύου και τη 'μαθησιακή αξία' των επιμέρους δραστηριοτήτων που μπορούν να οργανωθούν μέσα σ' αυτό. Να σημειώσουμε ότι το διαδίκτυο προσφέρεται εδώ ως μαθησιακό περιβάλλον και οι όποιες δραστηριότητες μέσα σ' αυτό και μέσω αυτού, πρέπει να προσεγγίζονται σε σχέση μ' αυτό. Έτσι, ενώ το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο χρησιμοποιείται ευρέως ανάμεσα σε άτομα που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, είναι διαφορετικό όταν αυτό χρησιμοποιείται ως μαθησιακό εργαλείο μέσα στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία γλώσσας με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή έχει πίσω της μια ιστορία τριάντα χρόνων. Δηλαδή, τα προγράμματα αυτά αναπτύχθηκαν πριν από την εξάπλωση του διαδικτύου. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε εδώ ότι τα προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας με τη βοήθεια του υπολογιστή αφορούσαν κατ' αρχήν τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Κάτω από την ομπρέλα Computer Assisted Language Learning (CALL) τοποθετούνται πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων και λογισμικών για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τόσο ο Levy (1997) όσο και ο Warschauer (1996, 1997, 1998) αναφέρονται εκτεταμένα στην ιστορική εξέλιξη του CALL, από τη δεκαετία του '60 ως τις ημέρες μας. Ιδιαίτερα ο Levy παρουσιάζει και αναλύει τα κεντρικά ζητήματα που απασχολούν το CALL στη διάρκεια των ετών, χωρίζοντας την

ιστορική ανασκόπηση ανά δεκαετίες (δεκαετία του '70, του '80, του '90). Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στην όλη παρουσίαση είναι η εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Ο Levy ονομάζει τον εκπαιδευτικό 'συγγραφέα' και παρακολουθεί την εξέλιξη του από παθητικό χρήστη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και καταναλωτή των όποιων λογισμικών προγραμμάτων (σε μια εποχή που η τεχνολογία ήταν ακόμη περίπλοκη στη χρήση της) σε (συν)δημιουργό διδακτικών υλικών και διαχειριστή του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος (σε μια εποχή που η τεχνολογία γίνεται ολοένα και πιο απλή στη χρήση της).

2. Διδασκαλία της Ελληνικής σε πολυγλωσσικό / πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Αναφέραμε ήδη ως δεύτερο άξονα της προσέγγισής μας τη διδασκαλία της Ελληνικής σε πολυγλωσσικό / πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό είναι ένα θέμα που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Όταν τίθεται το θέμα της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, αυτό παραπέμπει σχεδόν αυτόματα στην παρουσία δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη. Όταν δεν υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν τους αφορά το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας. Όμως, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο διαδίκτυο η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι ανεξάρτητη από την παρουσία ή μη δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που θα οργανώσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας γλώσσας μέσω διαδικτύου πρέπει να κατανοήσει ότι θα διδάξει τη γλώσσα στόχο (στην περίπτωση μας, την Ελληνική) σ' επαφή με τουλάχιστον άλλη μια γλώσσα (στην περίπτωση του Internet, με την Αγγλική). Αυτό από μόνο του δημιουργεί τη βασική συνθήκη γλωσσικής πολυμορφίας και επαφής των γλωσσών. Συγχρόνως, όπως αναφέραμε ήδη, η εμπειρία που υπάρχει από προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας σε μεγάλο βαθμό προέρχεται από προγράμματα διδασκαλίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα αν τα πορίσματα που υπάρχουν μπορούν να είναι χρήσιμα για τη διδασκαλία πρώτης γλώσσας.

Όταν διδάσκεται η Ελληνική στο Ελληνικό σχολείο ως πρώτη γλώσσα, αυτό δεν γίνεται πάντα σε αμιγώς ελληνόφωνο ή πολιτισμικά ομοιογενές περιβάλλον. Έτσι η Ελληνική διδάσκεται ως πρώτη γλώσσα για όλους τους μαθητές, ενώ για κάποιους απ' αυτούς είναι πρώτη, για άλλους δεύτερη γλώσσα. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν

αυτή την κατάσταση προβληματική και αναζητούν λύσεις. Απ' αυτή την άποψη, το να επιλέξεις το διαδίκτυο ως μαθησιακό περιβάλλον για τη διδασκαλία της Ελληνικής, μοιάζει σαν να επιλέγεις να δημιουργήσεις ο ίδιος μια προβληματική κατάσταση. Αυτή η θεώρηση, στην ακραία της συνέπεια, πάει χέρι με χέρι με την θεώρηση που θέλει τη γλώσσα 'καθαρή' και περιχαρακωμένη από 'εισβολές' έξωθεν. Για να επιλέξει το διαδίκτυο και να οργανώσει τη διδασκαλία της Ελληνικής μέσω αυτού, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ξεκαθαρίσει αυτό που έτσι κι αλλιώς θα διαπιστώσει πολύ σύντομα: Ότι διαδίκτυο και γλωσσική περιχαράκωση είναι μεταξύ τους έννοιες ασύμβατες.

3. Παιδαγωγικός προσανατολισμός των προτεινόμενων παιδαγωγικών παρεμβάσεων

Ερχόμαστε τώρα στον τρίτο άξονα της προσέγγισής μας, αυτόν του παιδαγωγικού προσανατολισμού. Το διαδίκτυο ανατρέπει την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Με μια πρώτη ματιά φαίνεται να ενισχύεται ο ρόλος του μαθητή, με τις πρωτοβουλίες που μπορεί αυτός ν' αναπτύξει, και να μειώνεται (μέχρι κατάργησης) ο ρόλος του δασκάλου. Ο φόβος αυτός πρέπει να είναι, εν μέρει, η εξήγηση γιατί μερικοί εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στην εισαγωγή του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Warschauer & Lepeintre (1997) προσεγγίζουν την αμφιθυμία απέναντι στη χρήση του διαδικτύου σ' ένα άρθρο με τον αποκαλυπτικό τίτλο: «Όνειρο του Freire ή εφιάλτης του Foucault? Οι σχέσεις δασκάλου μαθητή σ' ένα διεθνές ηλεκτρονικό δίκτυο». Τόσο ο Cummins (1999) όσο και ο Warschauer (1997) βλέπουν τη θετική έκβαση αυτού του διλήμματος στην ανάπτυξη 'κριτικού αλφαριθμητισμού / γραμματισμού (critical literacy)'.

Θυμίζουμε εδώ την αναφορά της Δημητρακοπούλου (2000) στη μαθησιακή αξία των δραστηριοτήτων μέσω διαδικτύου. Η συγγραφέας κατατάσσει τις βασικές δραστηριότητες του διαδικτύου σ' ένα είδος κλίμακας με κριτήριο τη σχέση ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης και στη μαθησιακή αξία της κάθε δραστηριότητας. Διαπιστώνει ότι οι δραστηριότητες που επιλέγονται συχνότερα –πλοήγηση στις ιστοσελίδες για πληροφορίες, επικοινωνία- είναι αυτές που δεν έχουν ιδιαίτερη μαθησιακή αξία, ενώ αυτές που επιλέγονται σπανιότερα -συνεργατικές δραστηριότητες ανάμεσα στους χρήστες- είναι αυτές που θα είχαν την μεγαλύτερη μαθησιακή αξία). Προσθέτουμε εδώ, ότι τη μαθησιακή αξία μπορούμε να την κατανοήσουμε καλύτερα σε σχέση με το περιεχόμενο της γνώσης και σε σχέση με την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού /μαθητή. Θεωρούμε ότι αυτά είναι τα δύο

σημεία όπου αναπτύσσεται το 'κριτικό' στοιχείο στο γραμματισμό. Τι μαθαίνουν οι μαθητές και πώς μαθαίνουν *μαζί* με το δάσκαλό τους.

Με παράδειγμα την ιστορική πορεία των προγραμμάτων CALL (Levy 1997) φαίνεται ανάγλυφα ότι H/Y δεν σημαίνει αυτόματα κάτι διαφορετικό. Με ή χωρίς H/Y το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται μπορεί να είναι προκαθορισμένης δομής, όγκου και προσανατολισμού. Δηλαδή, αυτός που εξ' ορισμού 'γνωρίζει' (ο εκπαιδευτικός) μεταδίδει συγκεκριμένο ποσοστό του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου σε αυτόν που εξ' ορισμού είναι υποχρεωμένος να μαθαίνει (το μαθητή). Όμως το διαδίκτυο, πριν καν οργανωθεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα σ' αυτό, επηρεάζει σημαντικά το ρόλο του εκπαιδευτικού: Όχι όσα ήδη γνωρίζει, αλλά όσα μπορεί και ο ίδιος να διδαχθεί μέσω διαδικτύου καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό διαχειριστή του όποιου εκπαιδευτικού προγράμματος στο διαδίκτυο.

4. Το ζήτημα της οργάνωσης των αδελφοποιημένων τάξεων

Η αδελφοποίηση τάξεων στο διαδίκτυο μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, από τους οποίους δύο είναι βασικοί για την περίπτωση μας, ανάλογα με το εύρος της δικτύωσης και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται:

- Αδελφοποίηση μίας προς μία τάξη στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος,
- Αδελφοποίηση μίας τάξης με διαφορετικές τάξεις για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικά ζητήματα στα πλαίσια ενός μαθήματος.

Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο για να φέρουμε σ' επαφή δύο συγκεκριμένους εταίρους, στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο για να δημιουργήσουμε δίκτυα τάξεων. Επίσης, ενώ στην πρώτη περίπτωση οι δραστηριότητες σχεδιάζονται και οργανώνονται στη βάση των ειδικών και γενικών στόχων ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (παράδειγμα: πρόγραμμα DiaLogos, www.rhodes.aegean.gr/gr/Progra/DiaLogos/), στα εκτεταμένα δίκτυα τάξεων, οι δραστηριότητες, ανεξάρτητα από το αν οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένα μαθήματα, φαίνεται ότι εξυπηρετούν περισσότερο τους γενικούς στόχους παρά τα ειδικά μαθήματα.

Όπως αναφέρουν οι Cummins & Sayers (1995) και η Δημητρακοπούλου (1999), υπάρχουν ιδιαίτερα μεγάλα δίκτυα σχολείων που εξυπηρετούν διαφορετικούς, αν και συμπληρωματικούς, στόχους. Παραδειγματικά αναφέρουμε τα εξής δίκτυα σχολείων

με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους αντίστοιχα: Το δίκτυο KIDLINK (<http://www.kidlink.org>), δημιουργήθηκε το 1990. Εν τω μεταξύ καλύπτει 48.000 παιδιά σε 77 χώρες. Το δίκτυο αυτό στοχεύει στη δημιουργία κοινών εργασιών ανάμεσα σε παιδιά, όπως και σε διαλόγους μεταξύ τους. Τα προγράμματα I*EARN (International Education and Resource Network), (<http://www.igc.apc.org/iearn>) και Orrilas (<http://www.orrilas.upr.clu.edu>) στοχεύουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικά προσανατολισμένης μάθησης μέσω ηλεκτρονικής συνεργασίας.

Και οι δύο τρόποι αδελφοποίησης μέσω διαδικτύου παρουσιάζουν θετικές και αρνητικές πλευρές. Το βασικό θετικό γνώρισμα της αδελφοποίησης μιας τάξης με μια άλλη είναι το μικρό 'σχήμα' του προγράμματος. Αυτό επιτρέπει μακρόχρονη επικοινωνία μιας σχετικά μικρής ομάδας με μια άλλη αντίστοιχου μεγέθους, όπως και τη μακρόχρονη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση ευνοούνται οι σχέσεις ανάμεσα στους εταίρους και η εστίαση σ' ένα συγκεκριμένο θέμα επί όσο διάστημα αυτό θεωρείται αναγκαίο. Από την άλλη πλευρά, το αρνητικό στοιχείο του προγράμματος είναι ότι κινδυνεύει να καταρρεύσει, αν μια από τις δύο αδελφοποιημένες τάξεις σταματήσει ή απλώς χαλαρώσει τη συμμετοχή της. Απαιτείται μεγάλη οργάνωση και συνεχής υποστήριξη για να συνεχισθεί η εργασία στη μία τάξη, όταν η άλλη (που αποτελεί τον αποκλειστικό εταίρο) δεν ανταποκρίνεται.

Στην περίπτωση των μεγάλων δικτύων, η επικοινωνία εκ των πραγμάτων γίνεται με άλλες προτεραιότητες και δεν είναι αναγκαίο για όλα τα μαθήματα ή για ένα μάθημα ή για επιμέρους ζητήματα να γίνεται επικοινωνία μόνο με ένα εταίρο. Μάλιστα ευνοείται η δημιουργία ενός είδους 'μωσαϊκού': Στα πλαίσια κάποιου μαθήματος γίνεται επικοινωνία με μια τάξη, ενώ για άλλα μαθήματα ή για επιμέρους ζητήματα μπορούν να γίνουν ανάλογες επικοινωνίες. Υπάρχουν φυσικά και τα μεγάλα δίκτυα που αφορούν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. φυσικές επιστήμες, όπου πάλι οι μαθητές επικοινωνούν διαδικτυακά με τους μαθητές πολλών άλλων τάξεων για ζητήματα των φυσικών επιστημών. Θα λέγαμε ότι το θετικό στοιχείο των μεγάλων δικτύων είναι ότι η ανθεκτικότητά τους δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής ενός μόνο εταίρου. Επίσης, ενδείκνυται σε σχέση με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, γιατί διατηρούν το συγκεκριμένο χαρακτήρα τους (πέρα από το γενικό προσανατολισμό) διευρύνοντας συγχρόνως τις δυνατότητες επιλογής πηγών και βοηθημάτων για τη δημιουργία εργασιών.

Ειδικά στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής πρέπει να λάβουμε υπόψη τα εξής: Δεν υπάρχει μεγάλη πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής σε συνθήκες γλωσσικής ετερότητας στο διαδίκτυο. Υπάρχουν όμως, από τη μια πλευρά οι ελληνόφωνοι μαθητές στην Ελλάδα που τη διδάσκονται ως πρώτη γλώσσα, όπως και οι μαθητές στην Ελλάδα που έχουν την εμπειρία διγλωσσίας ανάμεσα σε μια άλλη πρώτη γλώσσα και στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι ομογενείς μαθητές εκτός Ελλάδας που διδάσκονται ή θέλουν να διδαχθούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, κι οι ξένοι σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, οι ηλεκτρονικές τοποθεσίες και διευθύνσεις για θέματα νέας και αρχαίας ελληνικής ποίησης και λογοτεχνίας. Υπάρχουν, τέλος, δίκτυα ανάμεσα σε σχολεία στην Ελλάδα (π.χ. το δίκτυο σχολείων ΟΔΥΣΣΕΑΣ (<http://odysseia.cti.gr/odysseas>)). Όλοι αυτοί αποτελούν δυνάμει τους εταίρους και τις πηγές στη διαδικτυακή σύνδεση.

Καταλήγοντας θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν είναι αναγκαία η αποκλειστική εφαρμογή του ενός τρόπου σύνδεσης σχολικών τάξεων. Συνεκτιμώντας τις ανάγκες της τάξης, τις ιδιαιτερότητες του τόπου, τις τεχνικές δυνατότητες, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί που θα θελήσουν να συνδέσουν την τάξη τους με άλλη τάξη, θα διαμορφώσουν τη δική τους λύση. Έτσι μια τάξη σε απομακρυσμένο νησί, όπου εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατή η άμεση πρόσβαση σε πολλές άλλες πηγές, θα ευνοηθεί ιδιαίτερα αν αδελφοποιηθεί με μια τάξη από διαφορετικό γεωγραφικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και συγχρόνως συνεργασθεί με κάποιο από τα δίκτυα για την πληρέστερη κάλυψη των εκπαιδευτικών. Τέλος, η αποτελεσματικότητα ενός οποιοδήποτε προγράμματος θα κριθεί μετά το πέρας του, στο βαθμό που τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί επανέρχονται σ' αυτό και το χρησιμοποιούν ως πλαίσιο αναφοράς για άλλες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Cummins, J. (1998) e-Lective Language Learning: Design of a Computer- Assisted Text-Based ESL/EFL Learning System. TESOL, 7 (3), (23-28)

Cummins, J. & Sayers, D. (1997) Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Network. New York, St. Martins Press

Δέδε, Κ., Κούρτη Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε. & Φιλιππάρδου, Χρ. (1999) Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μεσω διαδικτύου – μια νέα προοπτική για την ελληνική γλώσσα. Στο: Δαμανάκης, Μ (επιμ.) Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δημητρακοπούλου, Α. (2000) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω Internet: Για μια ουσιαστικότερη μαθησιακή αξιοποίηση. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.) Τετράδια Εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δημητρακοπούλου, Α. (1999) Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Πώς πότε και γιατί; Γλωσσικός Υπολογιστής, 1/1999, ηλεκτρονική περιοδική έκδοση Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www. edu.komvos.gr)

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999) Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως Γραμματισμό στα πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας, στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.) ‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην ευρωπαϊκή Ένωση’ – Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη / Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Levy, M. (1997) Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford: Oxford University Press

Sayers, D. & Brown, K. (1998) Freire, Freinet and “engaged distancing”: Forrunners of technology-mediated critical pedagogy. CAELL Journal, Fall 1998, (23-25)

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000) Τετράδια Εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Warschauer, M. (1998) Computers & Language Learning: An overview. *Language Teaching*, 31, (57-71)

Warschauer, M. (1998a) Online Learning in Sociocultural Context. *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (1), (68-88)

Warschauer, M. (1997) Computer-mediated collaborative learning: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 81 (3), (470-481)

Warschauer, M. (1996) Computer-assisted Language Learning: An Introduction. Στο: Fotos, S. (ed.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo, Logos International

Warschauer, M. (ed.) (1996a) *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii Press

Warschauer, M., & Lepeitre (1997) Freire's dream or Foucault's nightmare: Teacher – student relations on an international computer network. Στο: Debski, R., Gassin, J. & Smith, M. (eds) *Language Learning through social computing*. Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia