**B. Το αυτοβιογραφικό κείμενο του Στέφανου**

*Ο Στέφανος σπούδασε κλασική φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και έκανε μετεκπαίδευση στη Λογοτεχνία. Εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για 33 χρόνια. Περίοδος εγκύκλιων σπουδών: Μαθητής στην Πρωτοβάθμια 1967-1972, Δευτεροβάθμια 1978-1978. Προπτυχιακές σπουδές: 1978-1982. Μεταπτυχιακές σπουδές: 2000 - 2002.*

**Παρελθοντικές εμπειρίες:**

1. **Η σχέση με τη λογοτεχνία και η εξέλιξή της (εαυτός, οικογένεια, περιβάλλον, σχολείο, σπουδές, επαγγελματική εμπειρία):**

Ο Στέφανος αυτοπροσδιορίζεται από την αρχή της αφήγησης ως αναγνώστης λογοτεχνίας ανεξάρτητα από το στενό οικογενειακό περιβάλλον (*Στο σπίτι δεν είχαμε βιβλία… Ούτε εφημερίδες παίρναμε…*) αλλά και από τις πρώτες μαθητικές του εμπειρίες:

*Στο δημοτικό, δεν θυμάμαι να είχα διαβάσει ποτέ κάτι, που να μην ήταν σχολικό βιβλίο. Στο γυμνάσιο, με την παρότρυνση καθηγητών να διαβάζουμε κάτι, είχαν περάσει κάποια βιβλία από τα χέρια μου, κυρίως μυθιστορήματα… Αλλά ήταν ασυνείδητα, δεν καταλάβαινα τι διάβαζα.*

Ο αυτοπροσδιορισμός του ως «αναγνώστη λογοτεχνίας» τοποθετείται χρονικά στην περίοδο της εφηβείας, καθώς από εκείνη την περίοδο ανακαλείται και αναπαρίσταται από τον αφηγητή η πρώτη «*συνειδητή*» εμπειρία ανάγνωσης, με ένα ανάγνωσμα (*«Όταν ήμουν δάσκαλος»*), που «*κατά σύμπτωση*» συσχετίζεται με την μελλοντική επαγγελματική του πορεία.

*Νομίζω το πιο παλιό ανάγνωσμα, που έχω συνειδητά στο μυαλό μου, είναι στα δεκαπέντε μου, στην τρίτη γυμνασίου, που διάβασα… που άρχισα να διαβάζω λογοτεχνία και το πρώτο βιβλίο, κατά σύμπτωση, ήταν το «Όταν ήμουν δάσκαλος» του Κονδυλάκη. (γέλια) Αυτό είναι η πιο παλιά μου μνήμη, δηλαδή συνειδητή..*

Την εμπειρία ωστόσο αυτή την τοποθετεί σε ένα παρενθετικό πλαίσιο*(Αυτό νομίζω ότι έτυχε και ήταν άπαξ, δηλαδή διαβάστηκε και τελείωσε)*. Το κρίσιμο συμβάν που συνιστά για τον Στέφανο κομβικό σημείο για την αναγνωστική του διαδρομή και τη συνειδητή, όπως την ορίζει, και αδιάλειπτη στη συνέχεια σχέση του με τη λογοτεχνία (*και έκτοτε δεν έχει περάσει μέρα που να μην έχω ένα βιβλίο στα χέρια μου*) είναι η «αυταρχική συμπεριφορά» του πατέρα του και η αντίδρασή του απέναντι σε αυτή.

*Αυτό που… σηματοδοτεί την αναγνωστική μου, ας πούμε, πορεία είναι στην πρώτη λυκείου, όταν έχουν τελειώσει οι εξετάσεις του Φεβρουαρίου που δίναμε τότε… και καθώς ο πατέρας μου με εμπόδιζε από το να βγω, για αντίδραση πήγα δίπλα στη θεία μου, πήρα ένα βιβλίο, ένα μυθιστόρημα του Λουντέμη και έκτοτε δεν έχει περάσει μέρα που να μην έχω ένα βιβλίο στα χέρια μου.*

Η «αντιδραστική» αυτή ανακληθείσα εμπειρία, που την ορίζει ως αφετηρία ουσιαστικά της σχέσης του με τη λογοτεχνία και του αυτοπροσδιορισμού του ως «συνειδητού» πλέον αναγνώστη, συσχετίζεται αναστοχαστικά, μέσα από μια διερώτηση (*Τι ήταν αυτό, τι συνέβη;*), με τη νοηματοδότηση της ανάγνωσης ως διαφυγής μέσα από τη λογοτεχνία, την οποία και στο παρόν ορίζει ως «*αποκάλυψη*». Εκεί βρίσκει τον «*αξιακό κόσμο που τον ενδιαφέρει*», σε αντιδιαστολή με την αυταρχική πατρική συμπεριφορά και ό,τι αυτή συνυποδηλώνει.

*Δηλαδή σαν εκεί να έγινε μία αποκάλυψη ότι αυτός είναι ένας κόσμος στον οποίο θα κινηθώ. Τι ήταν αυτό, τι συνέβη; Είναι ότι για πρώτη φορά συνειδητοποιούσα ότι το ανάγνωσμα αυτό, το βιβλίο αυτό, το λογοτεχνικό βιβλίο αυτό, έχει έναν αξιακό κόσμο που με ενδιαφέρει.*

Ο αυτοπροσδιορισμός αυτός ενδυναμώνει και την ταυτότητά του ως μαθητή, καθώς τον διαφοροποιεί από τους άλλους και τον καθιστά ξεχωριστό στο σχολικό πλαίσιο (*με βοηθούσε να διαφοροποιηθώ ως παρουσία, ως μαθητής, από τους συμμαθητές μου*). Σε αυτή λοιπόν την αναγνωστική του ταυτότητα, την οποία σε αυτή την αφηγηματική φάση ορίζει ως ατομικά συγκροτημένη και ανεξάρτητη από όποιο πλαίσιο, οικογενειακό, πολιτισμικό, πολιτικό ή σχολικό, επενδύει συναισθηματικά, καθώς τονώνει την αυτοπεποίθησή του και συγκροτεί μια διαφοροποιητική παρουσία και στο σχολικό πλαίσιο. Το παραδέχεται και ο ίδιος στην εμβόλιμη αξιολόγησή της, με παροντική βέβαια οπτική (*Φαίνεται λίγο εγωιστικό, λίγο… Αλλά έτσι είναι στην πραγματικότητα*).

*Όχι, η περίπτωσή μου λειτούργησε αντίστροφα. Δηλαδή δεν ήταν το σχολείο που μου άνοιξε δρόμο προς τη λογοτεχνία, αλλά η δικιά μου σχέση με το βιβλίο ήταν που μου έκανε ενδιαφέρουσα τη λογοτεχνία στο σχολείο. Δηλαδή ήταν αντίστροφη η πορεία απ’ ότι η αναμενόμενη.*

*Στο λύκειο πια το μάθημα της λογοτεχνίας ήταν ένα μάθημα το οποίο νομίζω ότι με βοηθούσε να διαφοροποιηθώ ως παρουσία, ως μαθητής, από τους συμμαθητές μου. Δηλαδή ένιωσα ότι αυτό είναι ένας κόσμος που με ενδιαφέρει και που με ξεχωρίζει από τους άλλους.*

*Φαίνεται λίγο εγωιστικό, λίγο… Αλλά έτσι είναι στην πραγματικότητα, δηλαδή ένιωθα ότι αυτός είναι… αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό μου, όπως ξέρω γω, κάποιος έχει μια τσάντα ας πούμε, για εμένα είναι η λογοτεχνία ας πούμε αυτό. Σε σχέση με το περιβάλλον μου.*

Σύμμαχοι στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ταυτότητας αλλά και στην ενδυνάμωση της ιδιότυπης προσωπικής του σχέσης με τη λογοτεχνία, που συγκροτεί σταδιακά μέσα από τις αφηγηματικές του εμπειρίες, ορίζονται αντίστοιχα το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (το σπίτι της θείας), όπου γίνεται και η πρώτη αναφορά στην ποίηση αλλά και στο πολιτικό συγκείμενο (*Η θεία μου και ο θείος μου ήταν παιδιά της γενιάς του Πολυτεχνείου, μέσα στην ατμόσφαιρα τη μεταπολιτευτική…*), αλλά και κάποιες εκδοχές της λογοτεχνικής εκπαίδευσης που αναβιώνει στην αφήγησή του (*καθηγητές που ήξεραν, διάβαζαν λογοτεχνία*, *πράγματα διαφορετικά από την υπόλοιπη σχολική εκπαίδευση ας πούμε*). Η εγχάραξη στη μνήμη των μαθητικών αυτών εμπειριών (*Ναι, όλα τα θυμάμαι. Βέβαια. Απ’ το λύκειο τα θυμάμαι όλα, τα πάντα ας πούμε.*) συνυποδηλώνει και τη σημασία τους για τον Στέφανο και την αξία που τους προσδίδει. Αξιοποιώντας μάλιστα το μοτίβο της σύγχρονης οπτικής στην αποτίμηση του «τότε» (*εκ των υστέρων διαπιστώνω*), ορίζει ως αλληλοτροφοδοτική την προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο με την ιδιωτική του ανάγνωση (*αυτή η αλληλεπίδραση του δικού μου διαβάσματος με τους καθηγητές μου και με αυτόν που γινόταν στην τάξη*). Και είναι σημαντικό ότι οι βιογραφικές αυτές εμπειρίες εμπλουτίζονται με πληροφορίες ιστορικού και πολιτικού πλαισίου: Η γενιά του πολυτεχνείου, τα οράματα της μεταπολίτευσης, η πολιτικοποίηση… (*Ήταν και η μεταπολίτευση. Ήταν άνθρωποι συνειδητοί, διαβασμένοι και πολιτικοποιημένοι*).

*Το κριτήριο ήταν ότι διάβασα ό,τι βιβλία, ό,τι λογοτεχνικό βιβλίο είχε η βιβλιοθήκη της θείας μου, η οποία ήταν πλούσια. Η θεία μου και ο θείος μου ήταν παιδιά της γενιάς του Πολυτεχνείου, μέσα στην ατμόσφαιρα τη μεταπολιτευτική… Είχαν όλα τα best seller, ας πούμε, της γενιάς αυτής. Και επιπλέον είχαν και ποιήματα. Που δε βρίσκεις εύκολα σε μια βιβλιοθήκη σπιτιού ποίηση και μάλιστα την εποχή εκείνη, έμπαινε η ποίηση στο σπίτι. Στο σπίτι τους. Άρα, το κριτήριό μου ήταν αυτό. Δηλαδή εγώ βιβλίο δεν είχα αγοράσει πριν από το πανεπιστήμιο. Από το πανεπιστήμιο και μετά άρχισα μια αυτόνομη επιλογή βιβλίων. Δηλαδή μέχρι το λύκειο ήταν η βιβλιοθήκη της θείας.*

*Μονίμως, ναι. Σταθερά… σταθερά. Δηλαδή, αυτή η αλληλεπίδραση του δικού μου διαβάσματος με τους καθηγητές μου και με αυτόν που γινόταν στην τάξη, εκ των υστέρων διαπιστώνω ότι ήταν μια πολύ ευτυχής πορεία, συμπόρευση μάλλον, γιατί αλληλοτροφοδοτούσε.*

[…]

*Ναι, όλα τα θυμάμαι. Βέβαια. Απ’ το λύκειο τα θυμάμαι όλα, τα πάντα ας πούμε. Γιατί είχα και την τύχη να έχω και καθηγητή που ήξερε, διάβαζε λογοτεχνία. Καθηγητές μάλλον. Και αλληλοτροφοδοτούσε αυτή την εικόνα που είχα για τη λογοτεχνία. Ενός κόσμου αξιακού περισσότερο, που σε βάζει να αναρωτηθείς πράγματα διαφορετικά από την υπόλοιπη σχολική εκπαίδευση ας πούμε.*

[…]

*Ήταν και η μεταπολίτευση. Ήταν άνθρωποι συνειδητοί, διαβασμένοι και πολιτικοποιημένοι*

Η ανάγκη του να σκιαγραφήσει την εικόνα του εαυτού του κατ’ αντιστοιχία με τη βιογραφικά εδραιωμένη ταυτότητά του ως αναγνώστη λογοτεχνίας, όπως την έχει ορίσει σύντομα και περιεκτικά (ένας αξιακός κόσμος που τον ενδιαφέρει και τον βάζει να αναρωτηθεί) είναι εμφανής στην αποδέσμευσή της από τους λόγους επιλογής του αντικειμένου των προπτυχιακών του σπουδών (*υποθέτω ότι θα ήμουν αναγνώστης λογοτεχνίας και μηχανικός αν είχα γίνει*).

*Δηλαδή δεν πήγα στη Φιλοσοφική για να σπουδάσω λογοτεχνία, πήγα στη Φιλοσοφική για να ασχοληθώ με τη φιλολογία και να γίνω καθηγητής. Δηλαδή ήταν πιο επαγγελματική η… ο προσανατολισμός. Ναι, νομίζω ότι το αποσυνδέω δηλαδή. Και υποθέτω ότι θα ήμουν αναγνώστης λογοτεχνίας και μηχανικός αν είχα γίνει, ας πούμε.*

Στη συνέχεια σε ένα πλούσιο τόσο αφηγηματικά όσο και σε «πληροφορίες πλαισίου» απόσπασμα ο Στέφανος συγκροτεί τη φοιτητική του αφηγηματική φάση. Σε αυτή την περίοδο η σχέση του με τη λογοτεχνία εξελίσσεται, ενδυναμωτικά όπως ορίζει ο ίδιος ο Στέφανος, ανεξάρτητα από το Πανεπιστήμιο ως τυπικά οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή συσχετίζεται αφηγηματικά με τα άτυπα δίκτυα (οι παρέες, οι επιλογές της γενιάς μου, των συμφοιτητών μου) αλλά και τις διαμεσολαβητικές επιρροές (περιοδικά, κριτικές). Ωστόσο, παρά τις αναφορές του σε αυτές τις ετεροπροσδιοριστικές παραμέτρους, η πορεία του συνεχίζει να αποτιμάται αφηγηματικά ως «*αυτόνομη*», απόληξη μιας προσωπικής εξέλιξης (*έχω μια αυτόνομη πια πορεία ως αναγνώστης*).

*Στις σπουδές μου αλλάζει από τη δική μου εξέλιξη. Δηλαδή οι παρέες στις οποίες βρέθηκα και η διαδρομή που είχα ήδη ως αναγνώστης λογοτεχνίας, ενδυναμώθηκε, μπήκα στα βιβλιοπωλεία, ακολούθησα τις επιλογές της γενιάς μου, των συμφοιτητών μου. Άρχισα να επηρεάζομαι από τα περιοδικά, από τις κριτικές… Εκεί δηλαδή έχω μια αυτόνομη πια πορεία ως αναγνώστης. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο, ελάχιστα έως καθόλου.* […]*. Αλλά προσωπικά ως αναγνώστη δε νομίζω ότι με επηρέασε. Δηλαδή, είναι εντυπωσιακό ότι… και το σκεφτόμουν πάλι πρόσφατα αυτό, ότι… δεν έφυγα κάποια φορά από το πανεπιστήμιο από μάθημα λογοτεχνίας, θέλοντας να πάω στο βιβλιοπωλείο να αγοράσω ένα βιβλίο για το οποίο μιλήσαμε. Δεν ξέρω αν σου έχει συμβεί εσένα ποτέ αυτό. Είναι εντυπωσιακό αυτό.*

Τις σπουδές του τις συνδέει με ένα νέο αφηγηματικό νήμα, τη λογοτεχνία ως αντικείμενο σπουδών, ένα γνωστικό δηλαδή αντικείμενο, που μπορούμε να μελετήσουμε και να διδάξουμε. Ένα νήμα που αρχικά δεν συνδέεται με την εξέλιξη της αναγνωστικής του ταυτότητας (*προσωπικά ως αναγνώστη δε νομίζω ότι με επηρέασε*).

*Δηλαδή,* [οι σπουδές] *με βοήθησαν περισσότερο να συνειδητοποιήσω ότι η λογοτεχνία είναι και ένα αντικείμενο που μπορεί κάποιος να το σπουδάσει γνωστικά. Δηλαδή πρόσθεσε κάτι παραπάνω σε αυτό που θα λέγαμε μελετώ τη λογοτεχνία και ως δάσκαλος, ως γνωστικό αντικείμενο. Αυτό δηλαδή που δε μπορούσε να γίνει στο λύκειο. Αλλά προσωπικά ως αναγνώστη δε νομίζω ότι με επηρέασε.*

Ενδεικτικό ωστόσο της σημασίας αυτού του νήματος εντός της συνολικότερης δομής της αφηγηματικά σταδιακής συγκρότησης της σχέσης του με τη λογοτεχνία είναι το παρακάτω απόσπασμα. Ο Στέφανος συμπληρώνει την αναγνωστική του ταυτότητα με ένα ακόμη στοιχείο, την διαμεσολάβηση, που, με την οπτική του παρόντος, το αποτιμά ως συστατικό στοιχείο του αυτοκαθορισμού του ως αναγνώστη για αρκετές από τις επόμενες αφηγηματικές του φάσεις (*Έκτοτε, και για πάρα πολλά χρόνια, η λογοτεχνία ήταν διαμεσολαβημένη*).

*Αυτό που έγινε στη διάρκεια των σπουδών, και στη διάρκεια που ήμουν φοιτητής τέλος πάντων, είναι ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας συνοδευόταν σιγά σιγά από την ανάγνωση μελετών, ερμηνειών, για αυτό που διάβαζα. Δηλαδή θυμάμαι ότι στο δεύτερο έτος διάβαζα τα ποιήματα του Σεφέρη. Όχι ως αναγνώστης φυσικά που παίρνει το βιβλίο και διαβάζει, αλλά παράλληλα με το βιβλίο του Vitti, που ήταν μια «Εισαγωγή στην ποίηση του Σεφέρη». Έκτοτε, και για πάρα πολλά χρόνια, η λογοτεχνία ήταν διαμεσολαβημένη, το έχω ανάγκη δηλαδή αυτό, με βοηθούσε να καταλάβω, από την ερμηνεία που μπορούσα να βρω σε δοκίμια. Και αυτό τώρα το συνειδητοποιώ επίσης. Μπορώ να πω ότι δηλαδή μετά τα 50 μου άρχισα να διαβάζω λογοτεχνία χωρίς να έχω ανάγκη τη διαμεσολάβηση, χωρίς… Να ξεκόβω δηλαδή τα δύο αυτά πράγματα.*

 Τα δύο λοιπόν αφηγηματικά νήματα, της άμεσης προσωπικής επικοινωνίας με τα λογοτεχνικά κείμενα και της διαμεσολαβημένης ανάγνωσης, φαίνονται να κινούνται παράλληλα, παρουσιάζοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Στέφανος δείχνει να συνειδητοποιεί μια τέτοια απόκλιση, σε μια αφηγηματική φάση, όπου τη διαμεσολάβηση τη συσχετίζει με τη γραμματολογική προσέγγιση σε μια προσπάθεια να προσεγγίσει τη λογοτεχνία στην ιστορική της εξέλιξη.

*Η αλήθεια είναι ότι, παρόλο που είπα αυτά που είπα προηγουμένως, ότι από ένα σημείο και μετά προσπάθησα να καλύψω και γραμματολογικά τον 20ο κυρίως αιώνα, αυτός με ενδιέφερε. Δηλαδή δεν έκατσα να διαβάσω ποτέ Σολωμό. Αλλά προσπάθησα να έχω μία εποπτεία του 20ου αιώνα στη λογοτεχνία.*

Και σε αυτήν όμως την αφηγηματική αναπαράσταση του «αποκλίνοντος προσανατολισμού» εγκιβωτίζει ένα κρίσιμο συμβάν, που το ορίζει ως κομβικό, επαναφέροντας και εμπλουτίζοντας μαζί την αυτοεικόνα του ως αναγνώστη και την πρόσληψη της λογοτεχνίας ως ενός «*αξιακού κόσμου, που σε βάζει να αναρωτηθείς*» σε σχέση πλέον και με το πολιτικό συγκείμενο.

*Αλλά νομίζω ότι… το βιβλίο που πραγματικά με σημάδεψε, με προβλημάτισε… Ήταν το «Αντιποίηση Αρχής» του Κοτζιά, όταν κυκλοφόρησε το ’79. Και από εκεί όλη η μεταπολεμική γενιά η πεζογραφική, η οποία ήταν έτσι κι αλλιώς μέσα στο κλίμα της μεταπολίτευσης. Ναι, αυτό το βιβλίο ήταν έτσι που θυμάμαι ως σταθμό.*

Στην αιτιολόγηση της κομβικότητας του κρίσιμου αυτού συμβάντος ορίζει αφηγηματικά κάποια «νέα» κριτήρια ποιότητας ενός λογοτεχνικού βιβλίου: Η προφορικότητα, που καθιστά τη λογοτεχνική γραφή άμεση και καθημερινή, και η εγγύτητα με τα βιώματα του αναγνώστη και το ιστορικό τους συγκείμενο. Παρόλο που η προφορικότητα ορίζεται από τον Στέφανος ως «ανοικειοτική», η εκτενής αναφορά του στην τοποθέτηση της λογοτεχνίας στον χρόνο, στο σύγχρονο ιστορικό πλαίσιο, και η διασύνδεσή της με τα βιώματα του αναγνώστη (*Αυτό το βιβλίο όμως του Κοτζιά νομίζω ότι μου έδειχνε ότι υπάρχει λογοτεχνία που μπορεί να γραφεί με σημερινά, με σημερινό ιστορικό πλαίσιο, ας πούμε*) δείχνουν τη σταδιακή ενδυνάμωση του αρχικού αφηγηματικού νήματος, της προσωπικής δηλαδή ανάγνωσης, διευρυμένης όμωςμε νέα στοιχεία. Αποκάλυψη για αυτόν φαίνεται να είναι ότι αυτός ο αξιακός κόσμος που αναπαριστά η λογοτεχνία δεν είναι μόνο «διαφυγή» αλλά και ένας διάλογος με τον σύγχρονο κόσμο στην αναζήτηση μιας άλλης εκδοχής του.

*Γιατί αυτό το βιβλίο; Ήταν ίσως από τα πρώτα βιβλία που διάβαζα κι ένιωθα ότι ο… ο γραπτός λόγος έχει προφορικότητα μεγάλη. Ένα ήταν αυτό. Άρα, όσον αφορά τη μορφή του δηλαδή, ήταν μια… ανοικειοτική γραφή, για εμένα. Και το δεύτερο είναι γιατί μιλούσε για ένα θέμα που ήταν πάρα πολύ σύγχρονο. Δηλαδή, το βιβλίο κυκλοφόρησε το ’79 και μιλούσε για γεγονότα, για ιστορικό χρόνο, το ’73. Νιώθω ότι είναι πολύ κοντά μου. Ενώ τα υπόλοιπα βιβλία της μεταπολεμικής γενιάς ήταν για εμένα σε ένα παρελθόν μακρινό, παρόλο που δεν ήταν μακρινό, αλλά ήταν… δηλαδή, ήταν έξω από τα βιώματά μου. Αυτό το βιβλίο όμως του Κοτζιά νομίζω ότι μου έδειχνε ότι υπάρχει λογοτεχνία που μπορεί να γραφεί με σημερινά, με σημερινό ιστορικό πλαίσιο, ας πούμε. Αυτό ήταν μια αποκάλυψη, με αυτή την έννοια. Συν βέβαια την προφορικότητα του λόγου.*

Το νήμα της διαμεσολαβημένης προσέγγισης επανέρχεται με τον διορισμό του στην εκπαίδευση, όταν πιά τόσο η αυτοεικόνα του όσο και η ανάγνωση της λογοτεχνίας στο σχολείο αποκτούν και μια επαγγελματική διάσταση. Δεν είναι πλέον μόνο αναγνώστης λογοτεχνίας αλλά και δάσκαλος που πρέπει να διδάξει λογοτεχνία σε μαθητές/ήτριες, που πρέπει κάτι να μάθουν.

*Στο διορισμό οι απαιτήσεις της διδασκαλίας ενισχύουν περισσότερο αυτό το αίσθημα λογοτεχνία και μελέτη του κειμένου. Ερμηνευτική δοκιμή για το κείμενο. Και μένει μετά, γιατί στο σχολείο έτσι και αλλιώς τα κείμενα ήταν παλαιότερων εποχών, διδάχτηκαν μέχρι το 1960 περίπου.*

Η παράλληλη εξέλιξη των δύο νημάτων, που κάποιες φορές συγκλίνουν, ορίζουν την αναγνωστική του διαδρομή για αρκετά χρόνια, με αρκετές διακυμάνσεις, όπως θα φανεί στην αφηγηματική αναπαράσταση της επαγγελματικής του πορείας. Απόληξη τελικά αυτής της ιδιάζουσας συνύπαρξης είναι η κατίσχυση του αφηγηματικού νήματος που ξεκίνησε από την εφηβεία του και ενδυναμώθηκε, παρά τις ετεροπροσδιοριστικές παρεμβολές, σε όλη την αφηγηματική του πορεία για να αποκρυσταλλωθεί αφηγηματικά στην περίοδο της «ωριμότητας» (*δηλαδή μετά τα 50 μου άρχισα να διαβάζω λογοτεχνία χωρίς να έχω ανάγκη τη διαμεσολάβηση, χωρίς… Να ξεκόβω δηλαδή τα δύο αυτά πράγματα*).

*Και ταυτόχρονα, ασυνείδητα βέβαια, υπήρχε η σύγχρονη λογοτεχνία που κυκλοφορούσε, την οποία παρακολουθούσα αρκετά κοντά. Η οποία ήταν αδιαμεσολάβητη εκ των πραγμάτων.*

*Μπορώ να πω ότι δηλαδή μετά τα 50 μου άρχισα να διαβάζω λογοτεχνία χωρίς να έχω ανάγκη τη διαμεσολάβηση, χωρίς… Να ξεκόβω δηλαδή τα δύο αυτά πράγματα.*

Πρόκειται για ένα αφηγηματικό νήμα που παραμένει ισχυρό. Γίνεται ουσιαστικά ο αφηγηματικός άξονας οργάνωσης της ιστορίας ζωής του. Γιατί αυτή προσωπική συνομιλία με τον αξιακό κόσμο της λογοτεχνίας σε όλες της τις εκδοχές είναι συστατικό στοιχείο της αυτοεικόνας του. Μέσα από αυτή την αναγνωστική πρακτική αλλά και τη συναισθηματική του επένδυση σε αυτή τελικά αυτοπροσδιορίζεται:

*Τα δικά μου διαβάσματα είναι ένας εθισμός, είναι μια αξία, είναι μια αγάπη για αυτό που κάνω, που διαβάζω. Αυτή η αγάπη, αυτό το διακριτικό μου στοιχείο*

**Η λογοτεχνική εκπαίδευση**

**Παρελθοντικές εμπειρίες**

Ο Στέφανος δεν ανακαλεί μνήμες από τα πρώτα του μαθητικά χρόνια. Κατασκευάζει αφηγηματικά μια γενική απαρέσκεια, που τη συσχετίζει με την αδυναμία του να κατανοήσει τα κείμενα για «αντικειμενικούς» λόγους (καθαρεύουσα).

*--δεν θυμάμαι πια κάτι, δηλαδή ήταν… Αυτό που θυμάμαι μάλλον στο γυμνάσιο είναι ότι, επειδή τα κείμενα που κάναμε ήταν και στην καθαρεύουσα, ότι δεν καταλάβαινα. Δεν μπορούσα να καταλάβω ούτε τι λέει το κείμενο.*

Ουσιαστικά οι μνήμες που ανακαλεί ξεκινούν από την περίοδο που ο ίδιος ο Στέφανος αυτοπροσδιορίζεται ως αναγνώστης λογοτεχνίας. Η πρώτη βέβαια συνειδητή μνήμη που ανακαλεί (*το πρώτο βιβλίο, κατά σύμπτωση, ήταν το «Όταν ήμουν δάσκαλος» του Κονδυλάκη*), έστω και εάν ο ίδιος την ορίζει συμπτωματική, σχετίζεται με την επαγγελματική του αφηγηματική διαδρομή. Οι εκπαιδευτικές όμως μνήμες που συνδέει αφηγηματικά με τη δική του αναγνωστική πρακτική, η οποία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και τον διαφοροποιεί από τους «άλλους», αναπαριστώνται με πολλές λεπτομέρειες. Προτάσσει μια εμπειρία που προβάλλει τη δική του εικόνα ως μαθητή αναγνώστη να παλεύει να κατανοήσει το κείμενο μέσα από μια βιωματική (*νιώθεις ότι μπαίνουν μέσα σου*) και διανοητική ταυτόχρονα συνομιλία. Μια εμπειρία που και κατά την αφηγηματική της αναπαράσταση ο Στέφανος αναβιώνει (*Τη θυμάμαι σα να ‘ναι τώρα*) τη διανοητική αλλά και τη συναισθηματική κυρίως ένταση με την οποία την επένδυε τότε (*γιατί ένιωθα ότι… αυτό κάτι μου λέει, που προσπαθούσα να το βρω, να το μαζέψω, να το δω*).

*Ναι. Το βασικό κείμενο που με έχει σημαδέψει είναι… ήταν σχολικό, στη δευτέρα λυκείου, ένα ποίημα της Καρέλη, που το διάβασε ο καθηγητής και μας άφησε να το… να δούμε τι λέει. Δύσκολο ποίημα. Είναι από αυτά τα δύσκολα ποιήματα που δε μπορείς να τα κατανοήσεις, αλλά νιώθεις ότι μπαίνουν μέσα σου. Και θυμάμαι αυτή την ώρα σα να είναι τώρα ας πούμε, μετά από 50 χρόνια. Τη θυμάμαι σα να ‘ναι τώρα. Περισσότερο για το ίδιο το ποίημα καθαυτό, γιατί ένιωθα ότι… αυτό κάτι μου λέει, που προσπαθούσα να το βρω, να το μαζέψω, να το δω.*

Το αφηγηματικό αυτό κρίσιμο συμβάν, που αποτιμά θετικά ως κομβικό σημείο για την αναγνωστική του πορεία επενδύοντάς με συναισθηματική ένταση, το εντάσσει στη συνέχεια, με την οπτική βέβαια του τώρα, στο ευρύτερο πλαίσιο των διδακτικών επιλογών του εκπαιδευτικού και στις πρακτικές του, τις οποίες αποτιμά θετικά. Πρακτικές βέβαια που συνδέει με την ιδιαίτερη προσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τη λογοτεχνία, συσχετίζοντας εμμέσως τα προσωπικά βιώματα και την προσωπική ιστορία με την επαγγελματική δράση.

*Όμως νομίζω ότι, εκ των υστέρων, τώρα δηλαδή που το σκέφτομαι, ότι ο καθηγητής που μας έκανε το μάθημα αυτό της λογοτεχνίας ήταν κι ο ίδιος ποιητής, είχε ξεφύγει τελείως από ένα… Τι λέει το ποίημα; Τι εννοεί; Τι συμβολίζει; Τι κάνει; Μας άφησε να λέμε ό,τι θέλουμε. Και αυτό βοήθησε περισσότερο… Ήταν μια διαδικασία δηλαδή. Σιωπής, ας πούμε, κατά βάση, αλλά… δημιουργούσε την ατμόσφαιρα που θέλαμε.*

Η εκπαιδευτική του μνήμη είναι πλούσια σε απόθεμα από παρόμοιες εμπειρίες, που συγκροτούν για τον Στέφανο τις ποιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού της λογοτεχνίας Εμπειρίες βέβαια που ενισχύουν και εμπλουτίζουν την εικόνα που έχει διαμορφώσει και ο ίδιος για την αξία της λογοτεχνίας και της ανάγνωσής της. Οι εκπαιδευτικοί των μαθητικών του χρόνων θεωρούσαν ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας «*έχει αξία*», την οποία προσπαθούσαν να αναδείξουν. Σε αυτή την αναδρομική αφήγηση η ιδιωτική ανάγνωση συμπορεύεται με τη σχολική. Μόνο που μέσα από την πρακτική ανάγνωσης στο σχολείο η λογοτεχνία αποκτά και μια πολιτική διάσταση. Τόσο ως ανάγνωσμα όσο και ως σχολικό αντικείμενο. Μια διάσταση που τη διαφοροποιεί, ως «*ένα πιο ελεύθερο μάθημα*» από τα υπόλοιπα. Γιατί μέσα από αυτό οι δάσκαλοί του αναζητούσαν μια διέξοδο για να πραγματώσουν «*το όραμά τους για την εκπαίδευση που θέλουν να προσφέρουν*». Η αναφορά αυτή στο πολιτικό συγκείμενο και η συσχέτισή του με την οραματική προοπτική της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί ένα αφηγηματικό θέμα, που θα προσδιορίσει την αφηγηματική οργάνωση της ιστορίας ζωής του Στέφανου.

*Στο σχολείο ήταν σπουδαίες προσωπικότητες. Δηλαδή και οι δύο από τους τρεις καθηγητές που είχα στο λύκειο… Ήταν σπουδαίες προσωπικότητες, διαβάζανε λογοτεχνία και μιλούσαν για αυτήν… με μια αξία, ότι αυτό το πράγμα έχει αξία. Ήταν και η μεταπολίτευση. Ήταν άνθρωποι συνειδητοί, διαβασμένοι και πολιτικοποιημένοι και το όραμά τους για την εκπαίδευση που θέλουν να προσφέρουν έβρισκε νομίζω μεγαλύτερη διέξοδο στη λογοτεχνία ως ένα πιο ελεύθερο μάθημα. Ενώ, ας πούμε, αυτό δε μπορούσε να συμβεί στα αρχαία ή σε κάτι άλλο που οι περιορισμοί ήταν μεγαλύτεροι. Δηλαδή, το άνοιξαν το μάθημα πολύ. Ναι, κι αυτό το σκέφτομαι τώρα για πρώτη φορά.*

Οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές των δασκάλων του μορφοποιούνται αφηγηματικά με πιο συγκεκριμένο τρόπο: τα κείμενα που έφερναν, που όχι μόνο δεν συμπεριλαμβάνονταν στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και δεν εντάσσονταν στον λογοτεχνικό κανόνα, η μελοποιημένη ποίηση, η σχέση της λογοτεχνίας με τη ζωή (*… αυτός ο άνθρωπος κατάφερε να μας δώσει την εικόνα ότι η λογοτεχνία είναι ένα πράγμα το οποίο μπορεί να υπάρχει στη ζωή μας*) και οι προβληματισμοί που αυτή δημιουργεί αποτελούν τα στοιχεία που, για τον Στέφανο, καθιστούσαν τις πρακτικές ξεχωριστές και αξιόλογες (*Αυτό ήταν πολύ βασικό σε εμένα*). Πρακτικές που αντιτάσσονταν στον θεσμικό λόγο (*η λογοτεχνία δεν είναι αυτό που ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο*) και αναδείκνυαν την αξία της λογοτεχνίας και της προσωπικής επικοινωνίας με τα κείμενα, όπως την όριζε και ο ίδιος ο Στέφανος ( *έχει να πει πράγματα σε εμάς και*). Η άμεση αναβίωση μάλιστα της προτρεπτικής παιδευτικής λειτουργίας της πρακτικής του εκπαιδευτικού (*ακούστε τον, δείτε τον, κτλ*) συνυποδηλώνει και τη σημασία της για τη συγκρότηση του επαγγελματικού βιωματικού σχεδίου του Στέφανου.

*Ένα βασικό ήταν… Να περιγράψω έτσι μια διαδικασία… Ο ένας καθηγητής, αυτός που είχα στη δευτέρα λυκείου, ήταν εντυπωσιακό για εμένα ότι έφερνε στο σχολείο κείμενα δικά του. Δικά του δηλαδή, με την έννοια ότι δεν υπάγονταν αποκλειστικά στον κανόνα που είχε τότε το εγχειρίδιο το σχολικό. Ήταν και παλιά τα εγχειρίδια αυτά, δεν είχαν ανανεωθεί. Δηλαδή ο Σεφέρης, για παράδειγμα, δουλεύτηκε πολύ στο σχολείο. Όχι όμως ως κείμενο μόνο, αλλά και ως μουσική, ως μελοποιημένος Σεφέρης. Ένιωθες δηλαδή… αυτός ο άνθρωπος κατάφερε να μας δώσει την εικόνα ότι η λογοτεχνία είναι ένα πράγμα το οποίο μπορεί να υπάρχει στη ζωή μας. Ότι έχει να πει πράγματα σε εμάς και ακούστε τον, δείτε τον, κτλ. Το γεγονός ότι μας διάβαζε ποιήματα του Καβάφη, τα οποία δεν ήταν στον Κανόνα. Ένιωθες δηλαδή ότι η λογοτεχνία δεν είναι αυτό που ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο μόνο. Αυτό ήταν πολύ βασικό σε εμένα.*

Στην επόμενη εμπειρία που ανακαλεί εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία της προσέγγισης. Μέσα από την αναπαράσταση της συγκεκριμένης εμπειρίας ο Στέφανος ορίζει δύο αφηγηματικά θέματα, την αναζήτηση νοήματος, που δεν «*είναι ένα και μοναδικό*», και τη δυνατότητα έκφρασης του μαθητή ως αναγνώστη. Με βάση αυτά τα θέματα και κυρίως την αλληλεπιδραστική τους λειτουργία θα συγκροτήσει και τον αφηγηματικό άξονα της επαγγελματικής ιστορίας ζωής του. Γιατί σε αυτή τη μαθητική εμπειρία ο Στέφανος αποδίδει εμμέσως την ανάδυση μιας διαφορετικής εκδοχής της λογοτεχνικής εκπαίδευσης (*μου έδινε μια εικόνα της λογοτεχνίας, ως ενός γνωστικού αντικειμένου που δεν είναι μέσα στο αντικείμενο μόνο*). Η λογοτεχνία στο σχολείο είναι γνωστικό αντικείμενο αλλά και κάτι που το υπερβαίνει. Είναι επίσης σημαντικό ότι στην αφήγηση ταλαντεύεται ανάμεσα στο «εγώ» (*σε εμένα δηλαδή όχι σε όλους του συμμαθητές μου*) και στο «εμείς» ως ομάδα μαθητών (*και εμένα και τους συμμαθητές μου*),

*Ο δεύτερος καθηγητής ήταν πιο μεθοδικός στην επεξεργασία ενός ποιήματος. Πόνταρε, δηλαδή κύριο μέλημά του ήταν η ερμηνεία του ποιήματος. Ωστόσο σε μία τάξη 46 μαθητών κατάφερνε να σε βάλει σε, εμένα δηλαδή, όχι όλους, τους συμμαθητές μου, να με βάλει σε μια διαδικασία του να αναζητήσω ένα νόημα σε αυτό που διαβάζω. Και μάλιστα ένα νόημα, χωρίς να νιώθω ότι είναι το ένα και μοναδικό νόημα. Αυτό ήταν βασικό. Δηλαδή, με άφηνε να εκφράσω και κάτι άλλο. Και εμένα και τους συμμαθητές μου. Είχε μια τέτοια… νομίζω ότι από αυτή την άποψη ήμουν πάρα πολύ τυχερός, γιατί μου έδινε μια εικόνα της λογοτεχνίας, ως ενός γνωστικού αντικειμένου που δεν είναι μέσα στο αντικείμενο μόνο.*

Οι σπουδές αποτελούν μια σύντομη αφηγηματική ενότητα ως προς τη σχέση τους με τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Οι αναφορές του εστιάζουν στη μη συνειδητή βέβαια ανάκληση της εικόνας για τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, που διδάσκεται, και στην προσέγγιση κειμένων του λογοτεχνικού κανόνα, που την αποτιμά αρνητικά.

*Δηλαδή πρόσθεσε κάτι παραπάνω σε αυτό που θα λέγαμε μελετώ τη λογοτεχνία και ως δάσκαλος, ως γνωστικό αντικείμενο.*

[…]

επειδή έτσι κι αλλιώς το αντικείμενο των σπουδών στη Φιλοσοφική ήταν πάνω σε έναν κανόνα… ο Σολωμός, ο Κάλβος, ο Καβάφης, ο Ελύτης ίσως. Και μάλιστα πολλά εξάμηνα… λογοτεχνία προεπαναστατική, ας πούμε, δε θυμάμαι να πήγα να αγόρασα κάτι επί τούτου.

Την είσοδό του στο επάγγελμα ο Στέφανος τη σηματοδοτεί ουσιαστικά ως μια ασυνείδητη προσπάθεια συγκερασμού δύο ξεχωριστών προσανατολισμών και υπέρβασης των ορίων που επέβαλαν τόσο ο θεσμικός όσο και ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος. Συσχετίζει αφηγηματικά τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και το θεσμικά ορισμένο περιεχόμενο του μαθήματος με τον διαμεσολαβημένο λόγο. Ανακαλώντας ωστόσο τη διδακτική του πρακτική τη συσχετίζει με την ιδιωτική ανάγνωση και τη δική του αδιαμεσολάβητη προσέγγιση, που με την οπτική του παρόντος επηρέαζε την ανάγνωση στην τάξη, χωρίς να το συνειδητοποιεί (*αυτό επηρέαζε από πίσω τα πράγματα*). Για αυτό την ορίζει, υποθετικά βέβαια, ως «*μία διαλογική σχέση*», μια «*αλληλεξάρτηση*» ανάμεσα στα δικά του διαβάσματα και σε αυτά που κάνει στο σχολείο. Επανέρχεται έτσι από άλλο δρόμο στα δύο αφηγηματικά νήματα, την προσωπική και τη διαμεσολαβημένη ανάγνωση. Σε αυτό το σημείο της αφηγηματικής αναδρομής επανέρχεται εμφατικά στην προσωπική του σχέση με τη λογοτεχνία, ως διακριτικό του στοιχείο, η οποία αισθάνεται ότι τον διαφοροποιεί και ως επαγγελματία, επενδύοντας συναισθηματικά στην επαγγελματική εκδοχή της με βάση «*τις αντιδράσεις των παιδιών*». Μέσα από αυτή τη «διαπάλη» των αντίρροπων κατά κάποιο τρόπο δυνάμεων ο Στέφανος θεματοποιεί και τον στόχο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης (*κάτι πρέπει να μάθουμε εδώ*), τον οποίο ορίζει αρχικά ως δέσμευση, ανοίγοντας ωστόσο αφηγηματικά την προοπτική του αναστοχαστικής του προσέγγισης (*Θα περάσουν πάρα πολλά χρόνια για να αποδεσμευτώ ή να προβληματιστώ για το τι πρέπει να μάθουμε στη λογοτεχνία*)*.*.

*Στο διορισμό οι απαιτήσεις της διδασκαλίας ενισχύουν περισσότερο αυτό το αίσθημα λογοτεχνία και μελέτη του κειμένου. Ερμηνευτική δοκιμή για το κείμενο. Και μένει μετά, γιατί στο σχολείο έτσι και αλλιώς τα κείμενα ήταν παλαιότερων εποχών, διδάχτηκαν μέχρι το 1960 περίπου. Και ταυτόχρονα, ασυνείδητα βέβαια, υπήρχε η σύγχρονη λογοτεχνία που κυκλοφορούσε, την οποία παρακολουθούσα αρκετά κοντά. Η οποία ήταν αδιαμεσολάβητη εκ των πραγμάτων. Αλλά αυτό ήταν ένα κομμάτι που δεν ένιωθα ότι επηρεάζει άμεσα τη διδακτική μου πράξη, ας πούμε. Κακώς βέβαια, γιατί ουσιαστικά αυτό επηρέαζε από πίσω τα πράγματα. Μπορώ να υποθέσω ότι, έτσι όπως το σκέφτομαι τώρα, ότι είναι σε μία διαλογική σχέση, δηλαδή… Τα δικά μου διαβάσματα είναι ένας εθισμός, είναι μια αξία, είναι μια αγάπη για αυτό που κάνω, που διαβάζω. Αυτή η αγάπη, αυτό το διακριτικό μου στοιχείο, με κάποιο τρόπο, αν κρίνω και από τις αντιδράσεις των παιδιών, περνάει στη τάξη. Είμαι όμως δεσμευμένος ως καθηγητής από την… από τον στόχο του ότι κάτι πρέπει να μάθουμε εδώ. Θα περάσουν πάρα πολλά χρόνια για να αποδεσμευτώ ή να προβληματιστώ για το τι πρέπει να μάθουμε στη λογοτεχνία. Ωστόσο όμως, ναι, νομίζω ότι υπάρχει μια αλληλεξάρτηση στα προσωπικά μου διαβάσματα και σε αυτά που κάνω στο σχολείο. Δεν έκανα ποτέ κείμενα στο σχολείο που δε θα μου άρεσαν, ή που έπρεπε να γίνουν σώνει και καλά.*

Στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής του πορείας ως στόχο της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο ορίζει την ερμηνεία, τόσο ως διαδικασία όσο κυρίως ως αποτέλεσμα. Έστω και αν αποτιμά θετικά την πορεία προς αυτή, καθώς *η ερμηνεία πάντα έχει πίσω μια γοητευτική πορεία*, ο στόχος παραμένει το *πού θέλουμε να φτάσουμε*, ένα τελικό ερμηνευτικό σχόλιο. Δεν ορίζει βέβαια αν αυτό θα είναι ίδιο για όλους.

*Στο σχολείο αυτό που επεδίωκα ήταν η γοητεία της ερμηνείας. Δηλαδή, να οδηγήσουμε τα πράγματα στην τάξη, όχι απαραίτητα σε μία ερμηνεία που ήθελα, αλλά στο να μπούμε στη διαδικασία της ερμηνείας. Όχι στο πώς, αλλά στο τι. Πού θέλουμε να φτάσουμε. Αυτό., ας πούμε. Αυτό εμένα μου άρεσε πάρα πολύ στην τάξη.*

Ο σταδιακός όμως αναστοχασμός τον επαναφέρει σε προσανατολισμούς που συνδέονται τόσο με τις μαθητικές του μνήμες όσο και την ιδιωτική του προσωπική ανάγνωση. Η ανανοηματοδότηση του στόχου του μαθήματος και η μετάβαση από τη γνώση στη σχέση μαθητή/ήτριας και λογοτεχνίας αναδεικνύει και τη σταδιακή ανάπτυξη, *με αργά βήματα*, του βασικού για την βιογραφική άρθρωση θέματος: ο/η μαθητή/ήτρια-αναγνώστης/ώστρια, και ο ρόλος του/της στο μάθημα της λογοτεχνίας. Γιατί αρχίζει να αναδύεται μια διαφορετική εικόνα για τον/την μαθητή/ήτρια στο συγκεκριμένο μάθημα. Αυτή του συν-αναγνώστη/στριας σε ένα διδακτικό πλαίσιο που σταδιακά του/της άφηνει χώρο και δυνατότητα για συζήτηση και έκφραση.

*Αυτό εξελίχθηκε καθώς συνειδητοποιούσα ότι δεν με ενδιέφερε, σταδιακά όμως πολύ, δεν με ενδιέφερε να παγιωθεί μία γνώση για τη λογοτεχνία, όσο μία σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία. Και καθώς συνειδητοποιούσα αυτό, άρχισε το βάρος να κλίνει σιγά σιγά στο σχέση μαθητή-λογοτεχνία. Μαθητή και λογοτεχνίας. Αυτό σήμαινε ότι άφηνα περισσότερο χώρο στους μαθητές, περισσότερη άνεση στο διαβάζουμε και συζητάμε για ένα κείμενο. Αλλά αυτό βέβαια με αργά βήματα.*

Την εξέλιξη του αναστοχασμού του ο Στέφανος τη συσχετίζει αιτιακά με την «ικανοποίηση της προσωπικής του επιθυμίας για γνωστικό περιεχόμενο». Ορίζει ο ίδιος ως κομβικό σημείο της αναδρομικής αυτής αφήγησης τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο αντικείμενο της λογοτεχνίας συνυποδηλώνοντας ότι η «καταξίωση» στο πεδίο της επιστημονικής μελέτης της λογοτεχνίας του επιτρέπει την επάνοδό του με μια αναστοχαστική προοπτική στην άλλη εκδοχή της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, που έχει ήδη αφηγηματικά αναδειχθεί. Η εστίαση πλέον στην αναγνωστική πρακτική στο σχολείο θεματοποιεί ταυτόχρονα αφηγηματικά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε άμεση συσχέτιση με την ανάδειξη της «φωνής» του/της μαθητή/ήτριας

*Αυτή η πορεία αλλάζει μετά το 2000, όταν έχω γυρίσει από το μεταπτυχιακό. Όταν δηλαδή κατά κάποιο τρόπο έχει ικανοποιηθεί η δική μου επιθυμία για γνωστικό περιεχόμενο. Αυτό κάπως με απελευθερώνει. Και αρχίζω να συνθέτω τις φωνές των μαθητών. Να τους αφήνω να μιλούν. Να οργανώνω αυτά που… Δηλαδή, να παίζω ένα ρόλο συντονιστή παρά καθοδηγητή στην ερμηνεία. Αυτό γίνεται σταδιακά και περισσότερο με δική μου… Με δικό μου αναστοχασμό, παρά επηρεασμένος απ’ έξω.*

Σε αυτό σημείο συσχετίζει παρενθετικά τον αναστοχασμό του με μια ακόμη παράμετρο, την προσέγγιση της παιδαγωγικής πλαισίωσης του μαθήματος, της πραγμάτευσή του δηλαδή με βάση παιδαγωγικές θεωρίες. Μια παράμετρο ωστόσο που δεν αφορά ούτε μελέτη ούτε επιστημονική γνώση. Την ορίζει περισσότερο ως ασυνείδητη επίδραση από την ενασχόληση των «φίλων» με το συγκεκριμένο διεπιστημονικό πεδίο. Την προβάλλει βέβαια ως ενισχυτική της προοπτικής πραγμάτωσης του βιογραφικού του σχεδίου, που έχει αρχίσει να μορφοποιείται αφηγηματικά: *Προφανώς αυτά ασυνείδητα λειτουργούν και σιγά σιγά αρχίζει να μπαίνει στο κέντρο ο μαθητής και όχι το αντικείμενο*

*Αυτό βέβαια είναι η μισή αλήθεια, διότι η άλλη μισή είναι ότι έχω φίλου που ασχολούνται με τα παιδαγωγικά και που επιμένουν στο ότι το γνωστικό κομμάτι είναι ένα πράγμα, αλλά υπάρχει και κάτι άλλο στο σχολείο. Προφανώς αυτά ασυνείδητα λειτουργούν και σιγά σιγά αρχίζει να μπαίνει στο κέντρο ο μαθητής και όχι το αντικείμενο. Αυτό γίνεται σταδιακά, μέχρι που φτάνουμε, μετά το 2010 πια, που εκεί αλλάζει τελείως η πορεία.*

Στην δεύτερη μάλιστα συμπληρωματική αφήγηση συγκεκριμενοποιεί τη σχέση του με την Παιδαγωγική. Στοιχεία που συγκροτούν για τον Στέφανο αυτή τη σχέση είναι η αποτιμώμενη από τον ίδιο ως *επιφανειακή* ενασχόληση με την ειδική διδακτική της λογοτεχνίας, «η ανάγνωση διδακτικών δοκιμών», η μελέτη κάποιων σχετικών βιβλίων. Τα θεωρεί ωστόσο εντελώς περιφερειακά και ανεπαρκή ως προς την προοπτική της αναστοχαστικής πραγμάτευσης τόσο της ίδιας της πρακτικής όσο και της οπτικής του. Επικουρικά ωστόσο σε αυτή την προοπτική φαίνεται να λειτουργεί η παιδαγωγική οπτική, που μοιραζόταν στο πλαίσιο μιας *πιο ουσιαστικής και ενδιαφέρουσας ζωντανής επικοινωνίας* με τους «φίλους», που *οι οποίοι ασχολήθηκαν ακαδημαϊκά με το πεδίο* της Παιδαγωγικής, ή τους συνεργάτες από το Πανεπιστήμιο όταν ως «μέντορας» επόπτευε τη διδακτική άσκηση των μεταπτυχιακών κυρίως φοιτητών/τριών.

*Όπως έχω αντιληφθεί τα πράγματα, τα παιδαγωγικά είναι ένα επιστημονικό πεδίο στο οποίο περιλαμβάνονται η γενική διδακτική, οι ειδικές διδακτικές, οι θεωρίες μάθησης, τα αναλυτικά προγράμματα κτλ. Αν τα παραπάνω ισχύουν, θα έλεγα ότι η επαφή μου με τα παιδαγωγικά περιοριζόταν μόνο στην ειδική διδακτική της λογοτεχνίας κυρίως. Ήταν, ωστόσο, αρχικά τουλάχιστον, μια επιφανειακή επαφή. Η επαφή μου με τη διδακτική γινόταν μέσα από την ανάγνωση «διδακτικών δοκιμών», που κυκλοφορούσαν σε φιλολογικά περιοδικά τη δεκαετία του ’80 και του ’90, και από τη μελέτη κάποιων σχετικών βιβλίων τη δεκαετία του ’90 και την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Η επαφή με τα παιδαγωγικά, όμως, έγινε πιο ουσιαστική και ενδιαφέρουσα με τη ζωντανή επικοινωνία, αφενός, με φίλους οι οποίοι ασχολήθηκαν ακαδημαϊκά με το πεδίο αυτό και, αφετέρου, με φοιτητές, μεταπτυχιακούς κυρίως, που έκαναν μαζί μου την πρακτική τους άσκηση. Η δουλειά μου στην τάξη ξεκινούσε πάντα από το αντικείμενο και επικουρικά μόνο μεσολαβούσε η παιδαγωγική θεωρία. Όταν το αντικείμενο μού ήταν πιο οικείο, και χάρη στη ζωντανή επικοινωνία, στην οποία αναφέρθηκα προηγουμένως, άρχισα να ενδιαφέρομαι περισσότερο.*

Το θέμα της επικοινωνίας συνιστά κεντρικό άξονα της αφήγησής του στη συνέχεια είτε αφορά την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία είτε την αναστοχαστική προσέγγισή της.

Πιο συγκεκριμένα στο αφηγηματικό πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η σχέση μαθητή και λογοτεχνίας, ο στόχος δηλαδή του μαθήματος, ορίζεται επεξηγηματικά ως επικοινωνία με ένα κείμενο. Μια επικοινωνία μέσα σε μια «*μαγική και γοητευτική ατμόσφαιρα*», που υποστηρίζει στα πρώτα τουλάχιστον στάδια την αυτοεικόνα του ως ικανού εκπαιδευτικού, αλλά και ενισχύει το ενδιαφέρον του και την πρόθεσή του για την εκπλήρωση του επαγγελματικού τουλάχιστον βιογραφικού του σχεδίου. Η δημιουργική αυτή διαδικασία, που σταδιακά εμπλουτίζει το απόθεμα της βιογραφικής του γνώσης (*υπάρχουν βέβαια πολλές στιγμές που… μπορώ να θυμηθώ, είναι πλούσιο το απόθεμα σε αυτό το πράγμα)*, διατηρεί τον Στέφανο σε πνευματική και συναισθηματική εγρήγορση και ενισχύει τόσο την αναστοχαστική του πρακτική όσο και έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Γιατί *τροφοδοτούσε την ενασχόλησή του, να το παλεύει περισσότερο.*

*Υπάρχει… Η έγνοιά μου ήταν να φύγω από ένα μάθημα λογοτεχνίας έχοντας μια βαθιά ικανοποίηση ότι κάτι έγινε μέσα στην τάξη. Αυτό το κάτι δε μπορούσα να το προσδιορίσω. Περισσότερο το άφηνα στο χώρο της ατμόσφαιρας, της μαγικής στιγμής, της γοητείας, που μπορεί να συνοδευόταν κι από ένα ναρκισσισμό στα πρώτα χρόνια. Αλλά που κάτι γίνεται μες στην τάξη επειδή επικοινωνούμε με ένα κείμενο. Δεν ξέρω αν μπορώ να το προσδιορίσω περισσότερο. Έχοντας λοιπόν αυτό το στόχο, ήταν πάρα πολλές οι φορές που, χωρίς να γίνεται και βέβαια ψυχαναγκασμός, έφευγα από την τάξη νιώθοντας ότι έχουν γίνει πολύ ωραία πράγματα. Και αυτό μου έδινε φοβερή ικανοποίηση. Τώρα, υπάρχουν βέβαια πολλές στιγμές που… μπορώ να θυμηθώ, είναι πλούσιο το απόθεμα σε αυτό το πράγμα. Και αυτό μου τροφοδοτούσε εξάλλου και την ενασχόλησή μου, μου έδινε τροφοδότηση να το παλεύω περισσότερο, κλπ.*

Η βιογραφική αυτή γνώση φαίνεται να αποκρυσταλλώνεται σταδιακά, μέσα από τη συσσώρευση των εμπειριών. Και η συναισθηματική επένδυση της διαδικασίας αφορά πλέον και το «εμείς», την τάξη ως ομάδα

*--πήγαινα στο μάθημα από ένα σημείο και μετά όχι με την προσδοκία, αλλά με τη βεβαιότητα ότι θα περάσουμε πολύ καλά. Και συνήθως γινόταν έτσι. Δηλαδή είναι πολύ λίγες οι φορές που βγήκα από μία τάξη, από ένα μάθημα λογοτεχνίας νιώθοντας μισός.*

Ο αναστοχαστικός του προσανατολισμός ενισχύεται από την επικοινωνία με τους «άλλους», σημαντικούς για τον Στέφανο. Έτσι αναδομεί την εικόνα του μοναχικού εκπαιδευτικού προσδίδοντας σημαντική αξία στη συνομιλία με τους άλλους, διευρύνοντας έτσι και τον ορίζοντα προσδοκιών του σε μια προοπτική αυτοπροσδιορισμού του και ως μέλους μιας συλλογικότητας. Γιατί συνειδητοποιεί έμπρακτα ότι οι *«συζητήσεις-για-τα-γεγονότα-της-τάξης»* νοηματοδοτούν τις «στιγμές του μαθήματος και τροφοδοτούν τη διερευνητική του διάθεση. Τη λειτουργία μάλιστα αυτή, που φαίνεται να συμπληρώνει τον επαγγελματικό του αυτοπροσδιορισμό, τη συσχετίζει με τη μετάθεσή του στο «Πειραματικό», κομβικό για τον ίδιο τον Στέφανο σημείο στη σύνθεση της ιστορίας της επαγγελματικής του ζωής. Την κομβικότητα του συγκεκριμένου «επεισοδίου» την στηρίζει στο ανοικτό πλαίσιο, που επιτρέπει προσωπικές παρεμβάσεις, και στην ανοικτή αντίληψη που έμπρακτα υιοθετήθηκε από την *ενδιαφέρουσα παρέα συναδέλφων.*

*Οι στιγμές που έχουν παίξει έναν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική μου πορεία ήταν οι.* […] Ι*διαίτερα στο σχολείο που υπηρετώ τώρα, όπου οι δειγματικές είναι πολλές, οι συζητήσεις με συναδέλφους ή φοιτητές είναι αυτές που με προβλημάτισαν και με επηρέασαν. Τέλος, οι συζητήσεις με μεμονωμένους συναδέλφους στα διαλείμματα της δουλειάς μας, καθιστούν τη «στιγμή» του μαθήματος «γεγονός». Η νοηματοδότηση, με άλλα λόγια, μιας στιγμής του μαθήματος μέσα από τη συζήτηση, είναι αυτό που με προβλημάτιζε και με επηρέαζε.*

*Μετά είχα την τύχη να δουλέψω στο Πειραματικό, που βρέθηκα σε μια παρέα συναδέλφων ενδιαφέρουσα, όπου αυτό που κάναμε στην πρώτη λυκείου, σιγά σιγά, γενικεύτηκε σε όλο το λύκειο. Δηλαδή φτάσαμε στο σημείο να κάνουμε πέντε κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, και δεκαπέντε κείμενα δικά μας.*

Μια συλλογικότητα που έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη βιογραφική του πορεία και έχει εγγραφεί στη βιογραφική του γνώση ως θετικό απόθεμα από την εμπειρία της συμμετοχής του σε μια ομάδα που συνέγραψε ένα σχολικό εγχειρίδιο.

*Αυτή είναι η δεύτερη συνεργασία που κάνω στη ζωή μου. Η πρώτη ήταν με το βιβλίο που είχαμε κάνει με την Ελένη. Όπου ένα χρόνο δουλεύαμε πέντε άνθρωποι τότε το 2000 περίπου που εμπλακήκαμε κι εμείς στην συγγραφή της Ελένης*

Στη συνέχεια ωστόσο ο Στέφανος εγγράφει στη βιογραφική του εξέλιξη ως κομβικό σημείο (*το κλειδί*) μια θεσμική ανακατάταξη, την αλλαγή του ΑΠ της λογοτεχνίας. Γιατί το συγκεκριμένο ΑΠ εξασφαλίζει στον Στέφανο δυνατότητες πιο αυτόνομης δράσης, οπότε και καλύτερους όρους πραγμάτευσης των επιδιώξεών του. Εστιάζει κυρίως στη δυνατότητα επιλογής κειμένων εκτός εγχειριδίων, στοιχείο που, κατά τον Στέφανο, επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του και τον βάζει «*σε μια άλλη περιπέτεια*». Πρόκειται για μια πρακτική που έχει ήδη ανακαλέσει στην αναδρομική αφήγησή του στην φάση της μαθητικής του διαδρομής. Η βασική διαφορά είναι ότι τότε η πρακτική των δασκάλων του αντιτασσόταν στον θεσμικό λόγο, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση στην εμπειρία που ανακαλεί ο Στέφανος συνάδει με το διαμορφούμενο θεσμικό πλαίσιο.

*Εκεί γίνεται μία αλλαγή, το 11 για την ακρίβεια, η οποία πραγματικά με απελευθέρωσε. Ήταν το πρόγραμμα σπουδών της πρώτης λυκείου από την ομάδα των παιδιών της Θεσσαλονίκης. Εεε, τι έγινε εκεί ακριβώς. Εκεί είναι ότι μου έδωσε την ευχέρεια να επιλέγω κείμενα δικά μου να φέρω στην τάξη. Το έκανα πού και πού αυτό στο παρελθόν, αλλά ήταν εξαίρεση, δε μου είχε περάσει από το μυαλό ότι μπορώ να το κάνω. Αυτό το πρόγραμμα λοιπόν μου άνοιξε αυτό το δρόμο.* […] *Αυτό νομίζω ήταν η μεγαλύτερη βοήθεια, από το σημείο δηλαδή που άλλαξε τη στάση μου ως δασκάλου της λογοτεχνίας. Το γεγονός ότι μπορούσα να επιλέγω εγώ τα κείμενα. Και αυτό με έβαλε σε μια άλλη περιπέτεια πια. Αυτό ήταν τώρα που το συνειδητοποιώ, το κλειδί, ας πούμε.*

Η αλλαγή αυτή, που συναρθρώνεται με τα προηγούμενα στάδια νοηματοδότησης της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και του στόχου της, σηματοδοτεί και την εκπλήρωση του επαγγελματικού βιογραφικού του σχεδίου: *Εκεί πια γίνεται η καίρια, ας πούμε, μεταβολή, από το αντικείμενο στο υποκείμενο****.*** Την αλλαγή αυτή την αντιλαμβάνεται ως πλήρη αποδέσμευση από θεσμικούς περιορισμούς αλλά και προσωπικές αντιστάσεις, που άλλωστε στην αφηγηματική του πορεία σταδιακά αμβλύνονταν.

*Αυτό πια με απελευθέρωσε. Γιατί καθώς μπαίνω σε αυτή τη διαδικασία, αλλάζει και η αντίληψή μου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Δηλαδή προτεραιότητα πια μπαίνει στη σχέση μαθητή-λογοτεχνία. Μαθητής – λογοτεχνία. Και όχι στη σχέση τι πρέπει να μάθει ο μαθητής. Εκεί πια γίνεται η καίρια, ας πούμε, μεταβολή, από το αντικείμενο στο υποκείμενο. Που για εμένα είναι καθοριστικό σημείο αυτό και το οποίο βέβαια ενισχύεται στη συνέχεια με την έρευνα που κάναμε με την πανεπιστημιακό. Εμπεδώνεται πια.*

Ως νέο πρόσκομμα προβάλει ο Στέφανος την αρχική «διστακτική» στάση των μαθητών/ητριών. Η δραματική αναπαράσταση του λόγου ενός μαθητή (*«Τώρα θα σκουπιδιάσουμε το κείμενο που μας έφερες»*) αναδεικνύει πώς μέσα από την εκπαιδευτική πράξη ανανοηματοδοτείται η διαδικασία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο όχι μόνο από τον ίδιο τον Στέφανο αλλά και από τους/τις μαθητές/ήτριες. Τη μαθητική αντίσταση αμβλύνει, κατά τον Στέφανο, η «δημιουργική πρόκληση» της αδιαμεσολάβητης επεξεργασίας ενός κειμένου. Επανέρχεται έτσιι σε αφηγηματικά θέματα, που εξελίσσονται δυναμικά (από τον διαμεσολαβημένο στον αδιαμεσολάβητο λόγο, η εστίαση στη «φωνή» των μαθητών/τριών, η τάξη ως ομάδα…) και μορφοποιεί την προοπτική του νέου βιογραφικού του σχεδίου, τον διερευνητικό δηλαδή προσανατολισμό κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/ήτριες. Πρόκειται για μια ανανοηματοδότηση σε εξέλιξη και έναυσμα παράλληλα για αναστοχασμό.

Μια διαδικασία που την ορίζει ως θεμελιώδη ανατροπή, ώστε να αναρωτιέται αν μπορεί να προσληφθεί από τον συνεντευκτή (*Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ*).

*Λειτουργούν λίγο διστακτικά. Δηλαδή μια φράση που μου έχει μείνει από ένα μαθητή λέει: «Τώρα θα σκουπιδιάσουμε το κείμενο που μας έφερες». Διστακτικά, δεν ξέρω, είναι και πρόκληση, δηλαδή… είναι και πρόκληση για το μαθητή να διαβάσει ένα κείμενο που θα έχει ας πούμε σύγχρονες καταστάσεις, βρισιές, σύγχρονο λεξιλόγιο…. Αυτή η πρόκληση όμως είναι πολύ δημιουργική, και για εμένα, και για αυτόν, και για το πώς επεξεργαζόμαστε ένα κείμενο στο οποίο δεν έχω εγώ διαμεσολάβηση. Δηλαδή δεν έχω βιβλιογραφία για το κείμενο αυτό, ώστε να ξέρω πού θα πάω το μάθημα. Αρχίζει σιγά σιγά και αλλάζει η στάση μου, γιατί γίνομαι κι εγώ διερευνητικός με τους μαθητές, και αυτό φυσικά αφήνει χώρο στους μαθητές, και αυτό, βοηθάει τους μαθητές να δουν αλλιώς το μάθημα. Από εκεί και πέρα γίνεται για εμένα το μάθημα αυτό, όχι να περάσουμε καλά, μόνο, αλλά και να δω τι θα γίνει με αυτό το μάθημα. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ.*

1. **Η οπτική απέναντι στο ΑΠ**

Στην αφήγησή του κατά την αναδρομική αυτή φάση ο Στέφανος έχει και έμμεσες και άμεσες αναφορές στο ΑΠ. Είναι εμφανές πάντως ότι για αρκετά χρόνια στην επαγγελματική του πορεία ταύτιζε το ΑΠ με την ύλη, τα σχολικά εγχειρίδια στο συγκεκριμένο μάθημα και τα κείμενα που περιέχουν.

*Δεν έκανα ποτέ κείμενα στο σχολείο που δε θα μου άρεσαν, ή που έπρεπε να γίνουν σώνει και καλά, έτσι κι αλλιώς το αναλυτικό πρόγραμμα είχε μια ευελιξία σε αυτό. Δεν όριζε από πάνω μια ύλη.*

Η υλοκεντρική αυτή προσέγγιση του ΑΠ συνδέεται αφηγηματικά από τον ίδιο με το γεγονός ότι αγνοούσε την ύπαρξη «καταστατικών κειμένων» για τα σχολικά μαθήματα. Κομβικό σημείο, που διαφοροποιεί τη στάση του απέναντι στο ΑΠ, είναι η συμμετοχή του στη συγγραφή ενός σχολικού εγχειριδίου. Η τελευταία βέβαια φράση του αποσπάσματος, με την υποθετική και διφορούμενη εκφορά της (*Τώρα αν τα έπαιρνα της μετρητοίς ή όχι…)* συνυποδηλώνει την τάση του για μια περισσότερο αυτόνομη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

*Δηλαδή, από το 2000 περίπου που εμπλακήκαμε κι εμείς στην συγγραφή της Ελένης, από τότε σχεδόν άρχισα να διαβάζω τα κείμενα τα καταστατικά. Ενώ πριν τα αγνοούσα κιόλας ότι υπήρχαν. Και τα είχα υπόψη μου. Τώρα αν τα έπαιρνα της μετρητοίς ή όχι… Πάντως τα είχα υπόψη μου.*

Ωστόσο και στο επόμενο κομβικό σημείο, την *αλλαγή ΑΠ το 2011,* που ο Στέφανος ορίζει ως σημαντικό για την επαγγελματική του πορεία στο μάθημα της λογοτεχνίας ( *άλλαξε τη στάση μου ως δασκάλου της λογοτεχνίας.*), εστιάζει στην ανοικτότητα του ΑΠ ως προς την επιλογή κειμένων εκτός σχολικών εγχειριδίων. Τη απελευθερωτική για τον ίδιο αυτή ανατροπή τη συσχετίζει α) με την αποδέσμευσή του από τους περιορισμούς των εγχειριδίων, β) την ανάληψη ευθύνης και την παράλληλη βίωση της δημιουργικότητας από την ανάπτυξη ενός ΑΠ στην τάξη και γ) τη θεσμική επικύρωση της αναστοχαστικής του στρατηγικής (*θα έπρεπε να είμαι σε μία συνεχή εγρήγορση να δω αν αυτό, αυτή η επιλογή μου, λειτουργεί στους μαθητές, γιατί και πώς, και τα λοιπά*).

*Εκεί γίνεται μία αλλαγή, το 11 για την ακρίβεια, η οποία πραγματικά με απελευθέρωσε. Ήταν το πρόγραμμα σπουδών της πρώτης λυκείου από την ομάδα των παιδιών της Θεσσαλονίκης. Εεε, τι έγινε εκεί ακριβώς. Εκεί είναι ότι μου έδωσε την ευχέρεια να επιλέγω κείμενα δικά μου να φέρω στην τάξη.* […]*. Φέρνοντας κείμενα δικά μου στην τάξη, ήμουν εγώ ο υπεύθυνος για την επιλογή, άρα θα έπρεπε να είμαι σε μία συνεχή εγρήγορση να δω αν αυτό, αυτή η επιλογή μου, λειτουργεί στους μαθητές, γιατί και πώς, και τα λοιπά, άρα μου ανοίγει ένα άλλο πεδίο πια. Αυτό νομίζω ήταν η μεγαλύτερη βοήθεια, από το σημείο δηλαδή που άλλαξε τη στάση μου ως δασκάλου της λογοτεχνίας. Το γεγονός ότι μπορούσα να επιλέγω εγώ τα κείμενα.*

Στη θετική ωστόσο αποτίμηση του προγράμματος του 2011 γίνεται η πρώτη αναφορά στους στόχους ως συστατικό στοιχείο του ΑΠ. Η εστίαση στους στόχους του ΑΠ του επιτρέπει να αναδείξει θεματοποιώντας την αντίθεση ανάμεσα στα θεσμικά προτάγματα και την προσωπική εκπαιδευτική του θεωρία, που συγκροτείται με βάση, ανάμεσα σε άλλες παραμέτρους, και βιογραφική του γνώση. Σε αυτό το αφηγηματικό πλαίσιο κατασκευάζει έναν «θεσμικά» κατοχυρωμένο ενδιάμεσο προσανατολισμό ανάπτυξης του ΑΠ, που του επιτρέπει ουσιαστικά να το αναμορφώνει στην πράξη.

*Και αυτό τώρα δημιουργεί ένα συν, δηλαδή κατά κάποιο τρόπο, τα προσωπικά μου διαβάσματα αξιολογούσα αν θα μπορούσαν να μπουν και γιατί στην τάξη. Είτε εξυπηρετώντας τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της πρώτης λυκείου, είτε εξυπηρετώντας το δικό μου σκοπό, που ήδη είχε διαμορφωθεί, που ήταν η σχέση του μαθητή με τη λογοτεχνία. Και αυτό ήταν νομίζω το κλειδί.*

Κατά την ολοκλήρωση μάλιστα της αφηγηματικής αυτής αναδρομής, όταν του ζητήθηκε να διευκρινίσει τον όρο εφαρμογή του ΑΠ που χρησιμοποίησε και να αποτιμήσει αυτή τη διεκπεραιωτική λογική, εντάσσει αφηγηματικά τον ενδιάμεσο προσανατολισμό σε μια ευρύτερη οπτική απέναντι στο ΑΠ, την προσωπική ανάγνωσή του από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης.

*Εάν εγώ εφάρμοσα ένα πρόγραμμα… Εντάξει. Συνειδητά και σε όλες τις λεπτομέρειες, ποτέ κανείς, υποθέτω, δεν εφαρμόζει ένα πρόγραμμα. Αλλά πάντως, υπήρχε ας πούμε η αίσθηση, κυρίως στο πρόγραμμα του 11, ότι εδώ θα ήθελα να κάνω κάτι. Όχι, όχι, δεν είναι μόνο έτσι.*

Η ανοικτότητα ωστόσο του ΑΠ, όπως την προσλαμβάνει ο Στέφανος, δίνει μια άλλη οντότητα στο θεσμικό κείμενο. Γίνεται ο «άλλος», με τον οποίο συνομιλεί ο Στέφανος. Ανοίγει έτσι μια άλλη προοπτική, που καθιστά το ΑΠ μια παράμετρο, όχι βέβαια τη μοναδική ούτε ίσως την πιο καθοριστική, που επηρεάζει αναστοχαστικά την πρακτική του αλλά και τον δικό του αυτοπροσδιορισμό ως επαγγελματία. Γιατί του επιτρέπει να διαχειριστεί τη δυναμικά πλέον αναπτυσσόμενη βιογραφική του γνώση με όρους τόσο θεσμικούς όσο και προσωπικούς και να αναλάβει την ευθύνη της ανάπτυξής του στην τάξη.

***Εκπαιδευτικό παρόν***

**Η λογοτεχνική εκπαίδευση**

Ο Στέφανος ορίζει ως βασικό σταθμό στην αποκρυστάλλωση του επαγγελματικού του αυτοπροσδιορισμού τη συνεργασία με την πανεπιστημιακό στο πλαίσιο της έρευνα-δράσης, που ξεκινούν με αντικείμενο τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Μέσα από τη συνεργασία αυτή αισθάνεται ότι οι δοκιμασμένες στο απόθεμα της βιογραφικής του γνώσης πρακτικές θα επικυρωθούν θεωρητικά και ερευνητικά, *θα αποκτήσουν μια μορφή, έναν λόγο*. Η σταδιακά κατακτημένη θετική επένδυση στην πρακτική του αλλά και ο κοινός κώδικας με την πανεπιστημιακό τον καθιστούν *ώριμο* για τη *συνεργασία* και εμμέσως τη συνομιλία με την παιδαγωγική θεωρία (*και θα δοκιμάσω μαζί της τα εργαλεία που έφερνε αυτή*), αλλά και για την «δοκιμή». Και έτσι, ορίζοντας τη συγκεκριμένη αφηγηματική φάση ως *μια πολύ καλή συγκυρία*, το βιογραφικό του σχέδιο επενδύεται με νέες προοπτικές.

*Η αφορμή ήταν ένα συνέδριο που θέλαμε να κάνουμε μια εισήγηση κοινή, που ήθελε η πανεπιστημιακός να κάνουμε μια κοινή εισήγηση. Αυτό δε θα ήταν για εμένα κίνητρο, αλλά θα ήταν… το κίνητρό μου ήταν ότι θα βρεθώ σε συνεργασία, ήμουν ώριμος πια, θα βρεθώ σε συνεργασία με μία πανεπιστημιακό… και θα δοκιμάσω μαζί της τα εργαλεία που έφερνε αυτή. Είμαι δηλαδή ανοιχτός πια στη δοκιμή. Δεν είχα δηλαδή δικά μου πράγματα να δοκιμάσω ή να προτείνω. Αυτό που έκανα, καλά μου πήγαινε, αλλά ένοιωθα ότι θα ενδυναμωθεί, θα ενισχυθεί, θα αποκτήσει ένα λόγο, μια μορφή, μέσα από τη συνεργασία, με την τακτική συνεργασία, με μία πανεπιστημιακό. Που την εκτιμώ, είμαστε στο ίδιο πεδίο, διαβάζω τα βιβλία της… έτσι, αυτό το στοιχείο. Βέβαια, πιστεύω ότι και σε ένα παρελθόντα χρόνο να γινόταν, είναι οι χημείες των ανθρώπων, δηλαδή πώς σου εμπνέει κάποιος αυτή τη διάθεση συνεργασίας και τη βλέπεις θετικά ή όχι… Δεν ξέρω, αυτό είναι υποθετικό σενάριο. Πάντως, τώρα ήταν μια πολύ καλή συγκυρία.*

Οι προοπτικές αυτές συναρθρώνονται με όλα τα νήματα της αφηγηματικής βιογραφικής του πορείας. Αυτό που διευρύνει τον αυτοπροσδιορισμό του ως επαγγελματία είναι η ερευνητική διάσταση (*γίνομαι ερευνητής*), που πλέον αποκτά μια τυπική μορφή, σε μια εναλλακτική βέβαια εκδοχή, αυτή του εκπαιδευτικού ερευνητή (*η συνεχής δοκιμή, σχεδιασμός, επανασχεδιασμός, αναστοχασμός*). Έτσι ο αναστοχασμός βασίζεται στη συνομιλία όχι πια μόνο με την πράξη αλλά και με τον σημαίνοντα άλλο, την πανεπιστημιακό. Η εναλλαγή του εμείς (επεξεργαζόμαστε, μας ενδιαφέρει) με το εγώ (αποσύρομαι, προσπαθώ, νομίζω, νιώθω) συνυποδηλώνει τον διαλογικό χαρακτήρα του αναστοχασμού αλλά και την επίδραση του στην επαγγελματική του αυτοεικόνα και τη συναισθηματική επένδυση σε αυτή. Αυτό για τον Στέφανο συνιστά μια σημαντική αλλαγή όχι μόνο ως προς την αποκρυστάλλωση της βιωμένης γνώσης (*γίνεται τώρα εμπέδωση*) αλλά και ως προς την αναγνώριση/συνειδητοποίηση της βασικής συνιστώσας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την αφηγηματική αναπαράσταση του σκηνικού πλαισίου (*όχι στο «εγώ λέω αυτό», αλλά «εγώ λέω αυτό γιατί άκουσα αυτό που είπες εσύ»*) ορίζει την *επικοινωνία* ως το βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας και την οικοδόμηση της υποκειμενικότητας μέσα από *ένα πολλαπλό δίκτυο επικοινωνίας* ως στόχο της. Αυτό αποτελεί και την αποκρυσταλλωμένη απόληξη ενός θέματος, που ήταν κεντρικός άξονας στην αφηγηματική αναδρομική του πορεία: *η πορεία από το αντικείμενο στο υποκείμενο*. Και για τον Στέφανο *το σημείο που απογείωσε τη διδακτική πράξη στη λογοτεχνία.* Και όλα αυτά σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο μιας πλήρους αποδέσμευσης (*με απελευθέρωσε πλήρως*).

*Μετά από αυτό αλλάζουν όλα, γιατί η συνεργασία και ο συνεχής διάλογος με την πανεπιστημιακό, η συνεχής δοκιμή, σχεδιασμός, επανασχεδιασμός, αναστοχασμός, για το τι κάνουμε με τη λογοτεχνία, για το μοντέλο που επεξεργαζόμαστε, με απελευθέρωσε πλήρως δηλαδή, από το… Γίνομαι ερευνητής, δηλαδή η πορεία από το αντικείμενο στο υποκείμενο που είχε αρχίσει σταδιακά, γίνεται τώρα εμπέδωση. Μας ενδιαφέρει, όχι αν υπάρχει ένα κείμενο μέσα στην τάξη, αλλά αν υπάρχει ένας μαθητής με ένα κείμενο μες στην τάξη. Έτσι; Εγώ σιγά σιγά αποσύρομαι, κρατάω ένα ρόλο απλώς συντονιστικό. Προσπαθώ να διασταυρώσω τις φωνές των μαθητών, και εκεί… να χτιστεί μία υποκειμενικότητα του μαθητή βασισμένη όχι στο «εγώ λέω αυτό», αλλά «εγώ λέω αυτό γιατί άκουσα αυτό που είπες εσύ». Αυτό νομίζω ότι ήταν το σημείο που απογείωσε τη διδακτική πράξη στη λογοτεχνία. Δηλαδή γίνεται ένα πεδίο βαθύτατης επικοινωνίας… των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών με αξίες, των μαθητών με άλλες παραστάσεις που προσφέρει η λογοτεχνία. Ένα πολλαπλό δίκτυο επικοινωνίας σε τόσα πεδία που πια κι εγώ… δεν μπορώ να τα ορίσω. Δεν μπορώ να τα ελέγξω. Αλλά νιώθω ότι υπάρχει, έτσι, μια επικοινωνία ανάμεσα στα υποκείμενα, ανάμεσα στο υποκείμενο και στο αντικείμενο, ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο.*

Η αποκρυστάλλωση της βιογραφικής του γνώσης, ως προϊόν πλέον πολυεπίπεδης συνομιλίας και διαλογικού αναστοχασμού στο πλαίσιο μιας έρευνας, ενισχύεται με τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό του ΑΠ του μαθήματος της λογοτεχνίας. Η βιογραφική του γνώση αποτελεί τη βάση μιας πρότασης, συλλογικά πάλι διαμορφωμένης, που ταυτοποιείται ως *τομή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας* και *μια αλλαγή παραδείγματος*, έστω και εάν ο Στέφανος προσπαθεί να μετριάσει αφηγηματικά τη σημασία αυτής της γνώσης και την κομβικότητα που της προσδίδει η διάχυσή της στη δημόσια πλέον σφαίρα (*αλλά είναι μεγάλα λόγια αυτά και τα μεγάλα λόγια δε μ’ αρέσουν)*. Ορίζει συνοπτικά και περιεκτικά τους άξονες, που συστήνουν την καινοτομική αυτή προσέγγιση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για άξονες που αποτελούν και τα σταδιακά οικοδομημένα στοιχεία της βιογραφικής του γνώσης: η πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό για την επιλογή του υλικού, η αποδέσμευση από απόλυτα γνωστικούς περιορισμούς, ο στόχος της οικοδόμησης της υποκειμενικότητας των μαθητών/ητριών μέσα από τις αλληλεπιδραστικές τοποθετήσεις τους σε μια τάξη-κοινότητα. Η διαδικασία συγκρότησης και ενδυνάμωσης της υποκειμενικότητας στο πλαίσιο της τάξης ως κοινότητας, *τα μέλη της οποίας σταδιακά συνειδητοποιούν αλλά μετασχηματίζουν την αντίληψη που έχουν για τον κόσμο και τον εαυτό τους* προσδίδει κατά τον Στέφανο πολιτική διάσταση στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο.

*Και νομίζω ότι η πρόταση που κάνουμε, κατά τη γνώμη μου είναι μία τομή στην διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά είναι μεγάλα λόγια αυτά και τα μεγάλα λόγια δε μ’ αρέσουν. Αλλά μέσα μου νιώθω ότι είναι μια αλλαγή παραδείγματος. Στη διδασκαλία του μαθήματος. Η οποία στηρίζεται σε αρκετούς άξονες, ο ένας είναι το ανοιχτό πλαίσιο του υλικού. Υπάρχει ένα υλικό, όμως κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να το ακολουθήσει. Δηλαδή το ότι δίνεται η πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό για το υλικό του. Το δεύτερο είναι ότι αποδεσμεύει το μάθημα από περιορισμούς απόλυτα γνωστικούς. Το τρίτο και το βασικό, βασικότερο κατά τη γνώμη μου, είναι ότι βάζει… είναι μια πολιτική πράξη με την έννοια ότι χτίζουμε μια συνείδηση, μια υποκειμενικότητα. Μια υποκειμενικότητα που προέρχεται από διάλογο. Αυτό ως πολιτική πράξη, αυτό μπορούμε να εξηγήσουμε κι αργότερα.*

Σε ένα τέτοιο αφηγηματικό πλαίσιο ανανοηματοδοτείται για τους/τις μαθητές/ήτριες όχι μόνο το μάθημα αλλά και η λογοτεχνία, ως *ένα ζωντανό κομμάτι της ζωής μας*:

*Και ότι είναι ένα μάθημα που έχει πίσω του την αξία ότι η λογοτεχνία είναι ένα ζωντανό κομμάτι της ζωής μας, ας πούμε, κάπως έτσι.*

Ο Στέφανος αυτοπροσδιορίζεται επαγγελματικά ως δάσκαλος λογοτεχνίας. Ωστόσο οι βιογραφικά δοκιμασμένες πρακτικές αλλά και το αξιακό σύστημα που τις πλαισιώνει επηρεάζουν τις στρατηγικές δράσης του στο σχολείο ευρύτερα αλλά και στα ελάχιστα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκει.

*Δηλαδή, τα τελευταία χρόνια δεν κάνω… σχεδόν κάνω αποκλειστικά λογοτεχνία. Δηλαδή, τη λογοτεχνία δεν τη θέλουν πολύ οι συνάδελφοι. Οπότε πάντα είχα τα περιθώρια να πάρω τέσσερα τμήματα λογοτεχνίας. Δηλαδή, το πρόγραμμά μου κάπως κινιόταν με βάση τις ώρες της λογοτεχνίας. Ό,τι άλλο υπήρχε πέρα από λογοτεχνία, αν δεν ήταν ένα μάθημα κατεύθυνσης προσανατολισμού, είχε αυτά τα χαρακτηριστικά τα διαλογικά που έχω κατακτήσει με την λογοτεχνία. Τα είχε, αλλά δεν ήταν πάντως αυτό που γινόταν με τη λογοτεχνία. Αλλά νομίζω ότι στο σχολείο, αν με ρωτήσει κανείς «τι κάνεις;», θα του έλεγα ότι κάνω μόνο λογοτεχνία. Σα να μην υπάρχει κάτι άλλο. (γέλια)*

Προσπαθώντας να διευρύνει τη θέση του σχετικά με την πρακτικά δοκιμασμένη και βιωματικά αποκρυσταλλωμένη στρατηγική δράσης του σχετικά με τα υπόλοιπα μαθήματα σε μια αφηγηματική θεωρητική επιχειρηματολογία την περιορίζει σε κάποιο βαθμό στην προσέγγιση των κειμένων. Ωστόσο πίσω από αυτή την εστίαση στα κείμενα, όπως έχει διαφανεί σε όλη του την αφηγηματική αναδρομή, σηματοδοτεί την διαδικασία προσέγγισής τους.

*Νομίζω ότι… εγώ… αυτό δε μπορώ να το πω με βεβαιότητα βέβαια, αλλά νομίζω ότι όλα τα κείμενα, της αρχαίας γραμματείας, της λατινικής… την οποία ανακάλυψα τώρα. Μπορούν να λειτουργήσουν έτσι. Δηλαδή, είναι κείμενα λογοτεχνικά. Δηλαδή… Μια τραγωδία, ας πούμε, αρχαία τραγωδία, δεν είναι λογοτεχνικό κείμενο; Η «Αινειάδα», ας πούμε, δεν είναι λογοτεχνικό κείμενο; Νομίζω ότι… δεν ξέρω, απαντάω σε αυτό που λες; Τώρα δεν ξέρω πώς μπορεί να γίνει αυτό στην ιστορία, ή ξέρω εγώ, κάπου αλλού, πάντως στα κείμενα, αυτά που λέμε «κείμενα», αδιακρίτως αν είναι ελληνικά, ξένα, νεότερα, σύγχρονα, παλαιότερα… Νομίζω ότι αυτή η διάκριση δε μου λέει κάτι πια.*

**Η οπτική απέναντι στο ΑΠ και τη διαδικασία σχεδιασμού του**

Ο Στέφανος, ενώ βιογραφικά προβάλει την ετοιμότητά του να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί στη μετάβαση από το αντικείμενο στο υποκείμενο, στοιχείο που είχε θεματοποιήσει και διαπραγματευόταν στη βιογραφική του αυτή αναδρομή, αποτιμά αρχικά αρνητικά την προοπτική να αποτελέσει το συγκεκριμένο θέμα άξονα του σχεδιασμού ενός ΑΠ. Την αρνητική στάση του την αιτιολογεί συσχετίζοντάς την αρχικά με την επιφύλαξή του απέναντι στου θεσμούς, που στο συγκεκριμένο σημείο την αποδίδει τόσο σε μια προγενέστερη ετεροπροσδιοριστική εμπειρία (*είχα ακούσει από την Αποστολίδου*) όσο και στην επιβεβαίωσή της κατά τα πρώτα στάδια της συνεργασίας με τους θεσμούς. Παράμετροι επίσης που αφηγηματικά αιτιολογούν την επιφυλακτική του τοποθέτηση απέναντι στην προοπτική αυτή είναι α) ένα στοιχείο, που ορίζεται ως ιδιοσυγκρασιακό από τον ίδιο τον Στέφανο (*είμαι στις συνεργασίες γενικά δύσκολος*), β) μια βιογραφική γνώση που για πρώτη φορά αναδεικνύεται αφηγηματικά, η σχέση βιογραφίας και στρατηγικών δράσης (*οι άνθρωποι ακολουθούν τις δικές τους πορείες*) και γ) οι σκηνοθετημένες και συναισθηματικά επενδυμένες με αρνητικό πρόσημο (*δεν θα άντεχα δηλαδή*)εικόνες αντιπαράθεσης με βιογραφικούς άλλους, που συνυποδηλώνουν σε κάποιο βαθμό το φόβο για την ευθύνη που σηματοδοτεί το πέρασμα από την ιδιωτική στη δημόσια σφαίρα.

Κατά την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του ο Στέφανος φαίνεται να μορφοποιεί την οπτική του απέναντι στο ΑΠ, προϊόν της βιωματικής γνώσης που οικοδόμησε μέσα από τη συμμετοχή του στην προηγηθείσα έρευνα-δράση. Υιοθετώντας το *μοντέλο διαδικασίας* προβάλλει το ΑΠ, ως μια διαδικασία που δεν αναπτύσσεται γραμμικά αλλά αναπροσαρμόζεται με βάση τη δυναμική ανάπτυξής της στην τάξη.

*Αυτή ήταν μία πρόταση που προσωπικά δεν με ενδιέφερε γιατί… δεν έχω πολύ εμπιστοσύνη στις θεσμικές συνεργασίες με το ΙΕΚ, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή με το… Και είχα ακούσει την Αποστολίδου να λέει: «Ευχή και κατάρα σε όποιον ξαναμπλεχτεί με πρόγραμμα σπουδών». Είμαι… στις συνεργασίες γενικώς δύσκολος. Η συνεργασία με τη πανεπιστημιακό εξελίχθηκε σε εμένα σε μια σχέση μαζί της, ας πούμε. Αν η συνεργασία δηλαδή δεν γίνει σχέση με τον άλλον, δεν… δε μπορώ να λειτουργήσω. Στη δυσκολία λοιπόν των συνεργασιών που έχω, η συνεργασία με έναν φορέα ο οποίος φάνηκε από την αρχή να μην έχει προσανατολισμό, να μην ξέρει τι θέλει να κάνει, να είναι ασυνεπής στα χρονοδιαγράμματά του… Αυτό, έτσι κι αλλιώς, με δυσκολεύει πάρα πολύ.* […]  *Προσωπικά δεν ήθελα να πάρει γενικότερη μορφή, νομίζω ήταν κάτι που αφορούσε εμένα, δεν είχα όρεξη να πείσω κάποιον. Γιατί πιστεύω ότι οι άνθρωποι ακολουθούν τις δικές τους πορείες. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε αυτό το πρόγραμμα που είχαμε κατά νου να λειτουργήσει θετικά ή να ευτελιστεί, ας πούμε. Δεν θα άντεχα δηλαδή να… βλέπω μια δουλειά να μπαίνει στο… στο στόχαστρο, στη γελοιοποίηση, κλπ. Γιατί, καθώς είναι ένα πρόγραμμα που δουλεύαμε διαδικασίες που λέμε, ένα μοντέλο διαδικασίας, θα ήταν πολύ εύκολο να γίνει.*

Ωστόσο, παρόλο που η προοπτική αυτή δεν αποτελούσε για τους συγκεκριμένους λόγους μέρος του ορίζοντα προσδοκιών του, η θετική αποτίμηση της συνεργασίας στην πρώτη ερευνητική φάση αυτής της διαδικασίας αμβλύνει σε κάποιο βαθμό τις αντιστάσεις του. Αφηγηματικά βέβαια διατηρεί την τοποθέτησή του απέναντι στην αμφιλεγόμενη για τον ίδιο δράση. Στο αφηγηματικό αυτό πλαίσιο νοηματοδοτεί και τη συνεργασία, καθώς την αποτιμά θετικά όταν γίνεται ανθρώπινη σχέση, θέμα που το ορίζει ως βασική πλέον συνιστώσα της βιογραφικής του πορείας. Την άμβλυνση άλλωστε των επιφυλάξεών του τη συνδέει αιτιακά και με την ηθική του δέσμευση, που προκύπτει από την σταδιακά διαμορφούμενη προσωπική σχέση με την πανεπιστημιακό στο πλαίσιο της συνεργασίας τους στην έρευνα-δράση.

*Παρ’ όλ’ αυτά, πείστηκα, κυρίως από την πανεπιστημιακό, ότι αυτό που κάνουμε θα μπορούσε να πάρει μία μορφή γενικότερη. Τέλος πάντων πιέστηκα ουσιαστικά από την πανεπιστημιακό, η οποία είπε το ναι. Δεν ήθελα να την αφήσω και μόνη της, γιατί και αυτή στηρίχθηκε πάνω μου σε αυτό. Ήταν δηλαδή η σχέση με την πανεπιστημιακό που λειτούργησε, παρά… κάτι άλλο. Έτσι κι αλλιώς, πια είμαι σε μια ηλικία που ό,τι μπορεί να μου συμβεί, μπορεί να μου συμβεί μέσα από σχέσεις, παρά από… Σχέσεις εννοώ με ανθρώπους, παρά από άλλους παράγοντες.*

Η σχέση με την πανεπιστημιακό οικοδομείται σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο ισότιμης συνεργασίας (*δεν υπήρχε σχέση εξουσίας δηλαδή, αλλά σχέση συνεργασίας*). Ένα πλαίσιο που δεν αμφισβητεί τους ρόλους, καθώς αναγνωρίζει στην πανεπιστημιακό τη θεωρητική γνώση, αλλά διαμορφώνεται με όρους μιας ισότιμης συνομιλίας σε μια προοπτική δυναμικής εξέλιξης, που συνυποδηλώνει μια αλληλεπιδραστική ανατροφοδότηση.

*Πάρα πολύ γιατί καθώς δεν υπήρχε ένα μοντέλο «κάποιος λέει και κάποιος εφαρμόζει», αλλά μπορεί να έκανα εγώ το μάθημα, αλλά, δεν υπήρχε σχέση εξουσίας δηλαδή, αλλά σχέση συνεργασίας. Επηρέασε η επικοινωνία γιατί η πανεπιστημιακός έχει και την κατάρτιση να δώσει αυτό που γινόταν με λόγο. Και ο λόγος πάντα μας βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε τι κάνουμε και αυτό δημιουργεί ας πούμε, μία δυναμική, μία εξέλιξη, ας πούμε.*

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο εντάσσεται αφηγηματικά και η διαδικασία σχεδιασμού του ΑΠ, που την ορίζει ως συνέχεια της πρώτης ερευνητικής εμπειρίας. Ο συνεργατικός, διαλογικός, διαλεκτικός, ερευνητικός και αναστοχαστικός χαρακτήρας της διαδικασίας, που οδηγεί σε συνθέσεις, αποτελούν τα στοιχεία που αποτιμά θετικά και στα οποία επενδύει και συναισθηματικά. Φαίνεται η συνεργασία να συναρθρώνει όλα σχεδόν τα θέματα, που όρισε στην αφηγηματική του αναδρομή. Θέματα που μεταφράζονται σε αρχές μιας ισότιμης συνεργασίας και της προσδίδουν νόημα (*Στο κομμάτι του φτιάχνουμε κάτι, το δοκιμάζουμε στις τάξεις μας… Συζητάμε πάνω σε αυτό… Προσπαθούμε να δούμε τις αντιστάσεις μας… Αυτό για εμένα έχει ένα νόημα.*). Στο θέμα ειδικά της συνεργασίας, μια παρελθούσα εμπειρία (*το βιβλίο που είχαμε κάνει με την Ελένη, όπου ένα χρόνο και δουλεύαμε πέντε άνθρωποι τότε*), στην οποία παραπέμπει τρεις φορές, αποτελεί την προσλαμβάνουσα μήτρα για τη νέα εμπειρία. Η εστίαση στην ποιοτική για τον ίδιο διαδικασία σχεδιασμού (*εμένα με ενδιέφερε και περνούσα καλά στο κομμάτι της συνεργασίας*) διασφαλίζει την θετική αποτίμηση του προϊόντος που θα προκύψει ως ΑΠ, τον αποδεσμεύει όμως από την «ευθύνη» και τη συναισθηματική φόρτιση που αυτή συνεπάγεται για τον Στέφανο (*Αλλά, δεν είχα την αγωνία ούτε την πρεμούρα τι θα γίνει, αν θα πάει, κλπ.*). Η συλλογική δράση, σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διερευνώνται συλλογικά και οι παραδοχές των υποκειμένων (*Προσπαθούμε να δούμε τις αντιστάσεις μας*) αποτελεί για τον Στέφανο όχι μόνο την αρχή μιας ποιοτικής διαδικασίας, αλλά και βασική παράμετρο εσωτερικής πλήρωσης (*η δημιουργικότητα, η χαρά και ένα κομμάτι του εαυτού μου ξεδιπλώνεται μέσα από αυτές τις συνεργασίες*).

*Η συνεργασία με την πανεπιστημιακό είναι η δεύτερη συνεργασία που κάνω στη ζωή μου. Η πρώτη ήταν με το βιβλίο που είχαμε κάνει με την Ελένη. Όπου ένα χρόνο και δουλεύαμε πέντε άνθρωποι τότε. Παρόλο που είμαι δύσκολος στις συνεργασίες, νομίζω ότι η δημιουργικότητα, η χαρά και ένα κομμάτι του εαυτού μου ξεδιπλώνεται μέσα από αυτές τις συνεργασίες. Συζητήσαμε με την ομάδα των τεσσάρων που φτιάξαμε το πρόγραμμα σπουδών, όπου εμένα δεν ήταν το κέντρο μου τόσο ένα πρόγραμμα σπουδών που θα πάει σε όλη την Ελλάδα, όσο μία συνεργασία τεσσάρων ανθρώπων που δουλεύει για ένα πρόγραμμα που πιθανόν να γίνει και πρόγραμμα σπουδών, πανελλαδικά. Θέλω να πω δηλαδή ότι εμένα με ενδιέφερε και περνούσα καλά στο κομμάτι της συνεργασίας. Στο κομμάτι του φτιάχνουμε κάτι, το δοκιμάζουμε στις τάξεις μας… Συζητάμε πάνω σε αυτό… Προσπαθούμε να δούμε τις αντιστάσεις μας… Αυτό για εμένα έχει ένα νόημα. Το αποτέλεσμα που θα γινόταν ήξερα ότι θα είναι ενδιαφέρον. Αλλά, δεν είχα την αγωνία ούτε την πρεμούρα τι θα γίνει, αν θα πάει, κλπ.*

[…]

*Έχω την εντύπωση ότι όσο πιο καλά είμαστε εμείς με αυτό που κάναμε, δηλαδή όσο κάμπτονταν οι αντιστάσεις του καθενός, γινόταν μία σύνθεση, επειδή όλοι κάναμε όλοι, επειδή και οι τέσσερις συζητούσαμε για τα πάντα, και από την εμπειρία με την Ελένη, ένοιωθα βέβαιος ουσιαστικά για το αποτέλεσμα. Με την έννοια ότι μία δουλειά ομαδική που έχει γίνει πραγματικά ομαδική και δεν είναι επιμερισμένη: «εσύ κάνε αυτό, εγώ κάνω αυτό, κλπ»… Έχοντας την εμπειρία της Ελένης, ένιωθα ότι αυτό θα είναι ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα έχει να πει πράγματα σε αρκετούς ανθρώπους. Αλλά δεν ήταν για ‘μένα ποτέ αυτό μπροστά μου. Δηλαδή, η διαδικασία της εκπόνησης του προγράμματος, η συνεργασία ήταν η απόλυτη προτεραιότητα. Και όσο λειτουργούσε αυτό, δεν είχα να ανησυχώ για κανένα αποτέλεσμα, ας πούμε. Το καταλαβαίνεις αυτό;*

Στην αφηγηματική βέβαια ανάπτυξη του θέματος συνεργασία στο πλαίσιο του σχεδιασμού του ΑΠ σηματοδοτεί ως κεντρική τη συνομιλία με την πανεπιστημιακό, που αποτελεί για τον Στέφανο τον σημαίνοντα άλλο, και τη συνοικοδόμηση του νοήματος για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Με το πέρασμα από την έρευνα-δράση στην εκπόνηση ΑΠ η διαδικασία αποκτά αφηγηματικά μια συλλογική προοπτική και διαμορφώνεται σταδιακά το αίσθημα του «ανήκειν», μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων με κοινό σε κάποιο βαθμό πλαίσιο εκπαιδευτικών αξιών. Ωστόσο υιοθετείται, ως βασική αρχή του σχεδιασμού, η δυναμικά διαμορφωμένη νοηματοδότηση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης κατά την προγενέστερη ερευνητική φάση, σε μια προοπτική όχι τόσο ανανοηματοδότησης όσο κυρίως διεύρυνσής της και εμπέδωσής της στην πράξη.

*Το μοιράστηκα με την ομάδα τα δύο άλλα μέλη της ομάδας, γιατί ήδη με την πανεπιστημιακό είχαμε μία απόλυτη ταύτιση στο τι είναι ένα μάθημα λογοτεχνίας. Αυτό έγινε και κτήμα των άλλων δύο μελών. Ίσως όχι απόλυτα, αλλά πάντως σε μεγάλο βαθμό.*

Ο ορίζοντας προσδοκιών του από την καινοτομική, κατά τον Στέφανο, πρόταση που παρήγαγαν συναρθρώνεται σε κάποιο βαθμό με την αφηγηματική του μνήμη αλλά και με το «μηχανισμό άμυνας», που παρήγαγε κατά την αφηγηματική φάση του σχεδιασμού του ΑΠ. Ωστόσο με βάση τη νοηματοδότηση του ΑΠ, που δυναμικά διαμόρφωσε μέσα από τη βιογραφική του πορεία και ενδυνάμωσε και εμπέδωσε στην «παροντική» αφηγηματική ενότητα, αφήνει περιθώρια εναλλακτικής ανάπτυξής του στην τάξη, έστω μερικής. Οικοδομεί εμμέσως αφηγηματικά μια προσδοκία συνομιλίας του ΑΠ, των αρχών του ουσιαστικά, με τους «*συναδέλφους*». Συνομιλία που θα οδηγήσει και τους ίδιους σε πιθανές ανανοηματοδοτήσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Έστω και εάν υπάρχει μια αφηγηματική διακύμανση ανάμεσα σε μια εμμέσως οικοδομούμενη γραμμική ανάπτυξη του ΑΠ (*πώς διαχέεται προς τα κάτω, στους εκπαιδευτικούς,*)και στην διαδικαστική και συνομιλιακή προσέγγισή του, που έχει εγγραφεί στη βιωματική του γνώση.

*Η αλήθεια είναι ότι δεν προσδοκώ πολλά πράγματα, γιατί πρέπει να γίνει μια δουλειά στο κομμάτι της επιμόρφωσης, δηλαδή στο πώς διαχέεται προς τα κάτω, στους εκπαιδευτικούς, αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Είναι νομίζω δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να πάρει αυτό το πρόγραμμα σπουδών και να αρχίσει να το εφαρμόζει την επόμενη μέρα, χωρίς να έχει εμπλακεί σε… εργαστήρια, σε επιμόρφωση… Και επειδή αυτό το πράγμα, έτσι… νιώθω ότι δεν… δεν είναι η προτεραιότητα της πολιτείας. Θα έχει ίσως και την τύχη που είχε το πρόγραμμα του 11 της πρώτης λυκείου των παιδιών της Θεσσαλονίκης. Δηλαδή, που για διάφορους λόγους… δεν έγινε, δεν εμπεδώθηκε. Δηλαδή, ακόμα και τώρα, υπάρχουν συνάδελφοι στην άλφα λυκείου που κάνουν το σχολικό βιβλίο, προσαρμόζοντας ελαφρά το πρόγραμμα σπουδών σε ένα εγχειρίδιο. Αυτό όμως είναι μια διαδικασία που δεν μπορώ να την ελέγξω εγώ. Πιστεύω όμως ότι θα υπάρχουν συνάδελφοι που θα το μελετήσουν, θα δουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει να κάνουν κάτι διαφορετικό. Δύσκολο όμως, πάρα πολύ δύσκολο. Χωρίς να τους το δείξει κάποιος, να τους βοηθήσει να καταλάβουν τα σημεία του προγράμματος, δύσκολο πολύ. Αυτό δηλαδή θα ήταν ενδιαφέρον. Ένας συνάδελφος που κάνει λογοτεχνία να λάβει υπόψη του το πρόγραμμα που του προτείνουν, ας πούμε.*

Η δεύτερη ωστόσο αφηγηματική προοπτική, αυτή της διαδικαστικής ανάπτυξης του ΑΠ, αναδεικνύεται ουσιαστικά από τον τρόπο με τον οποίο ορίζει με απόλυτο τρόπο την επιμόρφωση. Ο εργαστηριακός της χαρακτήρας, που συνυποδηλώνει συνεργατικές, διαλογικές διαδικασίες, ανοίγει την προοπτική όχι μόνο για την κατανόηση του ΑΠ αλλά και την (ανα)στοχαστική διαπραγμάτευσή του και την αναμόρφωσή του στην πράξη. Ο συνεχής επίσης αλληλοτροφοδοτικός χαρακτήρας της συνομιλίας με τον θεσμικό φορέα, που τον ορίζει ως «πυλώνα» της ανάπτυξης του ΑΠ, οικοδομεί αφηγηματικά την προοπτική μιας ερευνητικής διαδικασίας που αναπτύσσεται από κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη. Έτσι διασφαλίζεται για τον Στέφανο και μια βασική συνιστώσα του προγράμματος, ο δυναμικός του προσανατολισμός.

*Την επιμόρφωση αυτή την φαντάζομαι μόνο εργαστηριακά. Δηλαδή νομίζω ότι το μοντέλο εισήγηση-ακούω και τα λοιπά, είναι ένα αποτυχημένο μοντέλο επιμόρφωσης, κατά τη γνώμη μου. Εργαστηριακά σημαίνει ότι είμαστε 20 συνάδελφοι και κάνουμε αυτό που προτείνει το πρόγραμμα. Δηλαδή, νομίζω ότι δεν υπάρχει κανένας άλλος δρόμος σε αυτό. Μπορεί να είναι απόλυτο αυτό που λέω, αλλά… δεν ξέρω. Το ένα είναι αυτό. Ο ένας πυλώνας θα είναι αυτός, το εργαστηριακό, και ο δεύτερος πυλώνας θα είναι μια συνεχής αλληλοτροφοδότηση. Δηλαδή, με την τεχνολογία που έχουμε τώρα μπορεί το ΙΕΠ να έχει ένα site, στο οποίο να υπάρχει άνθρωπος εκεί, που θα κάνει αυτή τη δουλειά. Που θα παίρνει, απαντάει… Που θα… Δηλαδή θα είναι ένας διάλογος γιατί το πρόγραμμα σπουδών αυτό δεν είναι ένα επίσημο πρόγραμμα, είναι ένα πρόγραμμα, δυναμικό, ας πούμε.*

Αυτός ο προσανατολισμός άλλωστε, που συναρθρώνεται με τη διαδικασία σχεδιασμού του ΑΠ τόσο στην πρώτη ερευνητική της φάση όσο και στη δεύτερη την πιο συλλογική, αποτελεί κατακτημένη και αποκρυσταλλωμένη πλέον βιογραφική γνώση. Μια βιογραφική γνώση που είναι πλέον συνειδητή, τόσο ως προς τη διαδικασία οικοδόμησης όσο και ως προς το περιεχόμενό της και την προοπτική που δίνει στη δυναμική ανάπτυξη και της εκπαιδευτικής πράξης και της επαγγελματικής κρίσης του εκπαιδευτικού. Η αυτοεικόνα του ως επαγγελματία εκπαιδευτικού, που αξιοποιεί την πρακτική του «σοφία» και αυτόνομα αναπτύσσει ΑΠ στην τάξη, είναι στέρεα εμπεδωμένη μέσα από αυτή την *πορεία, με τόσο δρόμο και τόσα διαβάσματα, και με τη συνεργασία.* Και έστω και εάν αυτός ο προσανατολισμός ενδυναμώνεται αφηγηματικά από τους παροντικούς όρους επαγγελματικής δράσης του Στέφανου (*λειτουργώ σε ένα σχολείο που έχω τη συνεργασία με τους συναδέλφους, την υποστήριξη του διευθυντή*), η στρατηγική αυτή δράσης αποτελεί τη βασική συνιστώσα του μελλοντικού βιογραφικού του σχεδίου συνολικά.

*Δηλαδή, θέλω να πω ότι δεν θα επηρεάσει ποτέ πια από εδώ και πέρα, στον λίγο χρόνο που έχω ακόμα στην εκπαίδευση, ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα μου λέει τι να κάνω. Νιώθω δηλαδή ότι αυτό που έχω κατακτήσει με αυτή την πορεία, με τόσο δρόμο και τόσα διαβάσματα, και με τη συνεργασία, θα τα κάνω όπως και να ‘χει. Έχω πειστεί δηλαδή για αυτό το πράγμα. Δηλαδή, δε νομίζω ότι αυτή τη στιγμή μπορεί κάποιος να με γυρίσει πίσω. Δηλαδή, ένα πρόγραμμα σπουδών που θα έλεγε ότι πρέπει οι μαθητές να μάθουν αυτά τα δέκα πράγματα, δεν ξέρω αν μπορώ να το εφαρμόσω πια. Τα οποία δέκα πράγματα είναι γνωστικού προσανατολισμού και τέλος πάντων δεν είναι, δεν συνδυάζονται, δεν ταιριάζουν με αυτό που εγώ ως αξία πια έχω αποκομίσει, από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Με έχει κάνει πολύ αυτόνομο σε αυτό. Βέβαια, είναι ένα περιβάλλον που με βοηθάει πάρα πολύ, λειτουργώ σε ένα σχολείο που έχω τη συνεργασία με τους συναδέλφους, την υποστήριξη του διευθυντή. Δε ξέρω δηλαδή αν βρεθώ σε ένα άλλο περιβάλλον πώς θα αντιδράσω, αλλά νομίζω ότι δεν θα… δε φοβάμαι πια να κάνω ένα δικό μου αναλυτικό πρόγραμμα.*

Έτσι αυτοπροσδιορίζεται επαγγελματικά ως εκπαιδευτικός που με εφόδια την ερευνητική, συνεργατική και αναστοχαστική του εμπειρία αναπτύσσει το δικό του ΑΠ στην τάξη.

*Γιατί ουσιαστικά αυτό κάνω. Ένα δικό μου πρόγραμμα σπουδών στη λογοτεχνία ας πούμε.*

**Συνοπτική ανάλυση με βάση την αυτοβιογραφική μέθοδο *currere***

**Αναδρομική φάση:**

Η σταδιακά συγκροτούμενη αυτοεικόνα του Στέφανου, όπως αναδεικνύεται αφηγηματικά, συνδέεται οργανικά με τις επενδυμένες συναισθηματικά εμπειρίες που αναπαριστά, αλλά και με τις, τις αξιολογικές του κρίσεις απέναντι σε αυτές. Έτσι, οικοδομείται αφηγηματικά και αποτιμάται το απόθεμα των δικών του κυρίως στρατηγικών δράσης και αναδεικνύονται η βιογραφική του γνώση και οι τρόποι οικοδόμησής της, στην προοπτική συγκρότησης της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Κύριοι άξονες της αυτοεικόνας του Στέφανου, όπως συγκροτείται μέσα από την αναπαράσταση των εμπειριών του παρελθόντος, είναι:

α) Η «αναγνωστική του ταυτότητα», που προβάλλεται ως ατομικά συγκροτημένη ανεξάρτητα από οποιοδήποτε πλαίσιο. Η λογοτεχνία, που ορίζεται ως ένας αξιακός κόσμος που τον ενδιαφέρει, προβάλλεται αρχικά ως μέσο «διαφυγής από την πραγματικότητα». Η ιδιότυπη αυτή προσωπική σχέση του με τη λογοτεχνία είναι καθοριστική για τον αυτοπροσδιορισμό του και ως μαθητή και τη διακριτή παρουσία του στο σχολικό πλαίσιο. Η αυτοεικόνα του ως αναγνώστη λογοτεχνικών κειμένων εμπλουτίζεται σταδιακά και αλληλεπιδραστικά με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (η βιβλιοθήκη της θείας), τις σχολικές του μνήμες (πρακτικές ανάγνωσης στο σχολείο), τα άτυπα δίκτυα (οι παρέες, οι επιλογές της γενιάς του, οι συμφοιτητές του) και τις διαμεσολαβητικές επιρροές (περιοδικά, κριτικές). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές προσδίδουν και άλλες διαστάσεις στη σχέση του με τη λογοτεχνία, όπως αναδεικνύεται από την αφηγηματικές συσχετίσεις με πολιτικές και πολιτισμικές ορίζουσές της. Ο διαμεσολαβημένος μάλιστα λόγος επηρεάζει πολλές από τις επόμενες αφηγηματικές του φάσεις και λειτουργεί παράλληλα με την προσωπική του σχέση με τη λογοτεχνία, που και αυτή εξελίσσεται. Ο αξιακός κόσμος που αναπαριστά η λογοτεχνία δεν είναι μόνο «διαφυγή» αλλά και συνομιλία με την πραγματικότητα στην προοπτική μια εναλλακτικής εκδοχής της, επομένως και «*ζωντανό κομμάτι της ζωής μας*». Η εξέλιξη αυτή της πρόσληψης της λογοτεχνίας, όπου ο αξιακός της κόσμος συνομιλεί με τον «πραγματικό» κόσμο, που συνυποδηλώνει την ηθική και πολιτική της διάσταση, συνιστά και τη βασική μετατόπιση του Στέφανου ως αναγνώστη κατά την αναδρομική αυτή φάση. «Διακριτό» στοιχείο της αναγνωστικής του ταυτότητας σε όλη αυτή την πορεία είναι η *αγάπη για αυτό που κάνει*, καθώς η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι αξία καθαυτή, ένας δημιουργικός εθισμός. Έτσι τελικά κατισχύει η αδιαμεσολάβητη προσωπική ανάγνωση, που ξεκίνησε από την εφηβεία του και ενδυναμώθηκε, παρά τις ετεροπροσδιοριστικές παρεμβολές, σε όλη την αφηγηματική του πορεία για να αποκρυσταλλωθεί αφηγηματικά στην περίοδο της «ωριμότητας».

β) Ο επαγγελματικός του αυτοπροσδιορισμός, που αρθρώνεται σταδιακά αφηγηματικά μέσα από τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες ως εκπαιδευόμενου (μαθητή και λιγότερο φοιτητή) και ως επαγγελματία εκπαιδευτικού και συναρθρώνεται με την δυναμικά αναπτυσσόμενη αναγνωστική του ταυτότητα.

Στην αναδρομική αυτή φάση θα μπορούσαμε να ορίσουμε τέσσερις αφηγηματικές ενότητες, κατά τις οποίες συγκροτεί σταδιακά την επαγγελματική του αυτοεικόνα. Τις παρελθοντικές βέβαια αυτές εμπειρίες τις επαναδιαπραγματεύεται με παροντική οπτική υπό το φως των νέων βιωμάτων και βιογραφικών καταστάσεων, όπως είναι εμφανές από τις επανειλημμένες παρενθετικές διατυπώσεις του Στέφανου (*τώρα που το συνειδητοποιώ, έτσι όπως το σκέπτομαι τώρα*…) . Μια διαδικασία ενδεικτική της εμπεδωμένης πλέον αναστοχαστικής του πρακτικής.

Κατά την πρώτη αφηγηματική ενότητα αναδεικνύεται το απόθεμα της εκπαιδευτικής του μνήμης ως μαθητή, μέσα από το οποίο συγκροτείται μια ιδιαίτερη εικόνα τόσο για το μάθημα της λογοτεχνίας, όσο και για τον εκπαιδευτικό που το διδάσκει. Η λογοτεχνία διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα, ως ένα «*ελεύθερο μάθημα*», μέσα από το οποίο εκπαιδευτικοί «*συνειδητοί, διαβασμένοι και πολιτικοποιημένοι*» μπορούσαν να βρουν διέξοδο για να επιτελέσουν «*το όραμά τους για την εκπαίδευση*». Θέματα όπως η αποδόμηση του λογοτεχνικού κανόνα, η σχέση της λογοτεχνίας με τη ζωή, η πολιτική διάσταση της ανάγνωσής της στο σχολείο, η γοητεία της ερμηνείας αλλά και οι πολλαπλές εκδοχές της, ο ρόλος του/της μαθητή/ήτριας και η προσωπική του/της έκφραση, που αποτελούν το απόθεμα της βιογραφικής του γνώσης, αναδύονται μέσα από την αναπαράσταση των εμπειριών ήδη από την «μαθητική» του περίοδο.

Κατά τη δεύτερη αφηγηματική ενότητα, που οριοθετείται από τον ίδιο τον Στέφανο με την είσοδό του στο επάγγελμα ως και τις μεταπτυχιακές του σπουδές στη Λογοτεχνία, ο φορέας της βιογραφίας φαίνεται να κινείται ανάμεσα στην ανεξαρτησία και τον αυτοπροσδιορισμό από τη μια (ιδιωτική ανάγνωση και προσωπική σχέση με τη λογοτεχνία που «*επηρέαζε από πίσω τα πράγματα*») και τους περιορισμούς και το ετεροπροσδιορισμό από την άλλη. Ως ετεροπροσδιοριστικές και περιοριστικές παράμετροι ορίζονται το θεσμικό πλαίσιο , το θεσμικά δηλαδή ορισμένο περιεχόμενο του μαθήματος, και η κυρίαρχη αντίληψη για τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, που καθιστά απαραίτητο τον διαμεσολαβημένο άρα και επικυρωμένο θεωρητικά λόγο για τη λογοτεχνία. Ωστόσο η ερμηνεία, παρόλο που αφηγηματικά προβάλλεται η γνωστική της διάσταση, αναδεικνύεται και ως μια «*γοητευτική πορεία*», ενδεικτικό και αυτό στοιχείο του δίπολου της ανεξαρτησίας και των περιορισμών που φαίνεται να αποκτά κεντρική σημασία στη συγκεκριμένη αφηγηματική ενότητα.

Η φοίτηση στο μεταπτυχιακό σηματοδοτεί τη μετάβαση στην επόμενη αφηγηματική ενότητα, όπου συντελείται η σχετική του αποδέσμευση (*αυτό κάπως με απελευθερώνει*) από το γνωστικό προσανατολισμό της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Ο αναστοχασμός του αλλά και οι στρατηγικές δράσης του Στέφανου αφορούν περισσότερο τη σχέση του/της μαθητή/ήτριας με τη λογοτεχνία. Η μετατόπιση αυτή βασίζεται κυρίως στην ατομικά συγκροτημένη βιωματική γνώση, τη συσχετίζει όμως για πρώτη φορά με μια συλλογικότητα, εντός την οποίας ο ίδιος ο Στέφανος τοποθετεί τον εαυτό του (το πειραματικό σχολείο) και παράλληλα την επενδύει αναστοχαστικά με ένα ακόμη «εμείς», την τάξη ως ομάδα.

Η τέταρτη αφηγηματική ενότητα εκκινεί από ένα κρίσιμο κατά τον Στέφανο συμβάν, που το ορίζει ως κομβικό σημείο της βιογραφικής του εξέλιξης ως επαγγελματία. Μια θεσμική ανακατάταξη, η αλλαγή του ΑΠ του μαθήματος της Λογοτεχνίας, τον αποδεσμεύει πλήρως (*αυτό πια με απελευθέρωσε*) και του επιτρέπει να δοκιμάσει την πραγμάτωση του βιογραφικού σχεδίου, που σταδιακά μέσα από μια αναστοχαστική πορεία έχει συγκροτήσει: *τη μετάβαση από το αντικείμενο στο υποκείμενο*. Παρόλο που σε αυτή την αφηγηματικά οριζόμενη πορεία εστιάζει σε θέματα όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η ανάδειξη της φωνής του/της μαθητή/ήτριας, οι περιφερειακές αναφορές του στην Παιδαγωγική συνυποδηλώνουν ότι αυτή δεν εγγράφεται από τον Στέφανο ως βασικό στοιχείο αυτοπροσδιορισμού του.

Σε ένα τέτοιο αφηγηματικό πλαίσιο, αναπτυσσόμενο δυναμικά μέσα από βιογραφικές αναπαραστάσεις που συναρθρώνονται αλληλεπιδραστικά, συγκροτείται σταδιακά το βιογραφικό του σχέδιο ως επαγγελματία εκπαιδευτικού. Βασικές παράμετροι της συγκρότησής του ο αναστοχαστικός προσανατολισμός του Στέφανου, που τροφοδοτείται από την προσωπική του πορεία ως αναγνώστη, σε μια διαλεκτική σχέση με τις αναπαριστάμενες εμπειρίες του. Αυτή του η βιογραφική πορεία προσδιορίζει εμμέσως και την οπτική του απέναντι στο ΑΠ, που επίσης κινείται στο δίπολο περιορισμοί vs αυτονομία. Η περιοριστική υλοκεντρική προσέγγιση του ΑΠ, (τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται), που όμως σχετίζοεαι πάντα εμμέσως με τη διαδικασία, μετασχηματίζεται με βάση τις εμπειρίες του αλλά και την άμβλυνση των θεσμικών περιορισμών (ΑΠ του 2011) σε μια περισσότερο αναστοχαστική και διερευνητική οπτική απέναντι στο ΑΠ. Η δυνατότητα επιλογής κειμένων ανεξάρτητα από το σχολικό εγχειρίδιο του επιτρέπει να διαμορφώσει υποθέσεις δράσης που αφορούν τη διαδικασία αναπτύσσοντας ένα ΑΠ στην πράξη, που μπορεί να διαλέγεται με το θεσμικό κείμενο κυρίως ως προς τους στόχους.

**Προδρομική φάση**:

Η βιογραφική συγκρότηση του Στέφανου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στις εναλλακτικές περισσότερο εκδοχές, που ο ίδιος διαμορφώνει. Οι βασικές βιογραφικές του επιλογές, ως αναγνώστη αλλά και ως επαγγελματία εκπαιδευτικού στο μάθημα της λογοτεχνίας, τα διλήμματα που αφηγηματικά αναδεικνύει και οι τρόποι με τους οποίους τα διαπραγματεύεται στο παρόν προδιαγράφουν προοπτικές εξέλιξης της αυτοεικόνας του, αναγνωστικής και επαγγελματικής, και προσδιορίζουν τις προσδοκίες του.

Τα βασικά θέματα που τον απασχολούν και γύρω από τα οποία ορίζει το αφηγηματικό παρόν είναι η συνεργασία, η επικοινωνία και η συνομιλία, που λειτουργούν αλληλοτροφοδοτικά ανάμεσα στους/στις διαλεγόμενους/ες. Αυτά τα θέματα α) εμπλουτίζουν το αναστοχαστικό πλαίσιο του Στέφανου και παράλληλα τις στρατηγικές δράσης του β) διευρύνουν το δυναμικά αναπτυσσόμενο βιογραφικό του σχέδιο και γ) ανοίγουν με τις συνεχώς διευρυνόμενες συλλογικές διαδικασίες την προοπτική ένταξής του στο «εμείς», τόσο εντός της τάξης-κοινότητας όσο και εκτός τάξης στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής και συνεργατικής συνομιλίας με τους άλλους. Αναδεικνύεται έτσι και η πολιτική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας και νοηματοδοτείται η σχέση με τη λογοτεχνία ως μια ανθρώπινη εμπειρία και υπαρξιακή ανάγκη ταυτόχρονα, ως συνομιλία με έναν αξιακό κόσμο. Μια νοηματοδότηση που τροφοδοτεί προοπτικά και τον αναστοχασμό του για την ανάγνωση της λογοτεχνίας και των «κόσμων» μας στη βάση της διαλογικότητας στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό.

Προσδιορίζει μάλιστα αφηγηματικά ως βασικό όρο μιας ουσιαστικής επικοινωνίας το πλαίσιο επικοινωνιακής ηθικής, γιατί με αυτό τον τρόπο γίνεται ανθρώπινη σχέση μακριά από ιεραρχίες και ναρκισιστικές προβολές. Προσδίδει έτσι και στην επαγγελματική δράση έναν άλλο προσανατολισμό συνυποδηλώνοντας ότι η συνομιλία αυτή δεν αφορά ούτε μόνο την επαγγελματική οπτική ούτε απλώς την εκπαιδευτική ή τη μαθητική ιδιότητα. Πρόκειται για συνομιλία ανθρώπων, μέσα από την οποία μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους, τους άλλους και τους δικούς τους κόσμους και ίσως ατομικά ή συλλογικά να οραματιστούν εναλλακτικές εκδοχές τους. Προβάλλει έτσι την προσδοκία μιας πολιτικής πράξης με προοπτικές, που μπορεί να έχει ως αφετηρία το σχολείο.

Η ερευνητική διάσταση που πρόσδωσε στη διαδικασία η συμμετοχή του στην έρευνα-δράση ανέδειξε επίσης νέες προοπτικές όχι μόνο στην αναστοχαστική πρακτική αλλά και στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Η αλληλοτροφοδότηση της παιδαγωγικής αλλά και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας με την πράξη, η συνεχής ανανοηματοδότηση των πρακτικών μέσα από την ίδια τη διαδικασία και η δυνατότητα να δοκιμάζει εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης του ΑΠ στην τάξη, στη βάση ενός πλαισίου αρχών, συνθέτουν μια δυναμική συγκρότηση της αυτοεικόνας του Στέφανου ως εκπαιδευτικού ερευνητή.

Περνώντας στη δημόσια σφαίρα, μια τέτοια προσέγγιση του ΑΠ μπορεί να οδηγήσει και σε ανανοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους άλλους στα ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια στην προοπτική όχι γενίκευσης του ΑΠ αλλά αναμόρφωσής του στην πράξη: Εκπαιδευτικοί που πειραματίζονται με βάση ένα πλαίσιο αρχών, που νοηματοδοτείται στην πράξη, αναζητώντας τρόπους βελτίωσής της. Οραματίζεται μάλιστα αυτή την προοπτική αναμόρφωσης του ΑΠ θεσμικά επικυρωμένη μέσα από εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης και διαμόρφωσης αλληλοτροφοδοτούμενων δικτύων προδιαγράφοντας έναν συντονιστικό ρόλο για τον θεσμικό φορέα. Προσδοκά ουσιαστικά τη θεσμικά κατοχυρωμένη υπέρβαση των ποικίλων περιορισμών, ατομικών και θεσμικών, αλλά και όσων επιβάλλει η κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα. Μέσα από μια τέτοια διερευνητική προσέγγιση η ανάπτυξη του ΑΠ μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα όχι μόνο για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αλλά των μαθητών/τριών σε ποικίλα πεδία.

 Έτσι η πορεία «από το αντικείμενο στο υποκείμενο» οδηγεί σε ένα όραμα όχι μόνο για το μάθημα της Λογοτεχνίας αλλά και για την εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου συνολικά. Γιατί όχι μόνο «*η λογοτεχνία* [γίνεται] *ένα ζωντανό κομμάτι της ζωής μας»*, αλλά και το ίδιο το σχολείο συνομιλεί με τον/τους κόσμο/ους εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Μια προοπτική που ουσιαστικά «αποσχολειοποιεί» την εκπαιδευτική διαδικασία συνδέοντας το σχολείο με την πραγματική ζωή, αυτή που βιώνεται από τους/τις μαθητές/ήτριες και αναβιώνεται μετασχηματιζόμενη μέσα από τη συνομιλία στις ποικίλες εκδοχές της.

**Αναλυτική φάση (analysis):**

Οι κεντρικές θεωρήσεις του εαυτού του Στέφανου και της θέσης του στο παρόν αντλούν από το απόθεμα της προσωπικής αλλά και σχολικής αναγνωστικής πρακτικής των λογοτεχνικών κειμένων, που διαμόρφωσε σταδιακά, όπως αυτή οικοδομείται στα κρίσιμα συμβάντα της βιογραφίας του που ανακάλεσε κατά την αναδρομική του αφήγηση.

Οι πρακτικές ανάγνωσης στο σχολείο, που συγκροτούν την «εκπαιδευτική του μνήμη» ως μαθητή (η αποδόμηση του λογοτεχνικού κανόνα, η σχέση της λογοτεχνίας με τη ζωή, η πολιτική διάσταση της ανάγνωσής της στο σχολείο, η γοητεία της ερμηνείας αλλά και οι πολλαπλές εκδοχές της, ο ρόλος του/της μαθητή/ήτριας και η προσωπική του/της έκφραση), αλλά και η αφηγηματική συνάρθρωσή τους με το αναπτυσσόμενο βιογραφικό του σχέδιο για τη λογοτεχνική εκπαίδευση (από το αντικείμενο στο μαθητή), παρά τις διακυμάνσεις (η παρεμβολή κυρίως του διαμεσολαβημένου λόγου και ο γνωστικός προσανατολισμός του μαθήματος), αφήνουν το αποτύπωμά τους στο παρόν.

Η συνεργατική διάσταση μέσα από τον ερευνητικό προσανατολισμό που προσδίδει στη διαδικασία η συνομιλία με τους άλλους, την πανεπιστημιακό αρχικά αλλά και την ομάδα σχεδιασμού στη συνέχεια, συναρθρώνεται επίσης με αρκετά από τα νήματα της αφηγηματικής του αναδρομής. Ο αναστοχασμός αποτελεί βασικό συστατικό της αυτοεικόνας του καθ’ όλη την ανάπτυξη της αναδρομικής του αφήγησης. Αλλά και οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν μέρος του αποθέματος της βιογραφικής του γνώσης. Στο πρώτο μέρος βέβαια κατά την αναδρομική του αφήγηση ως κέντρο της αφηγηματικής κατάστασης ή υποκείμενο δράσης εμφανίζεται κυρίως ο ίδιος ο Στέφανος ως διδάσκων. Υπάρχουν ωστόσο αναφορές που προετοιμάζουν την αποδιαφοροποίησή του σε ένα πιο συλλογικό μόρφωμα (η τάξη, οι συνάδελφοι στο πειραματικό, η ομάδα που συνέγραφε ένα σχολικό εγχειρίδιο). Στο παρόν βέβαια η συμμετοχή σε μια συλλογική δράση, κατά την οποία με συστηματικό τρόπο διερευνά μαζί με σημαίνοντες άλλους αναστοχαστικά τη λογοτεχνική εκπαίδευση, ενδυναμώνει αυτό το στοιχείο της βιογραφικής του γνώσης, χωρίς ωστόσο να περιστέλλει την αυτόνομη δράση του. Αντίθετα τον αποδεσμεύει και εμπλουτίζει την αυτοεικόνα του ως αναγνώστη αλλά κυρίως ως επαγγελματία. Η επικοινωνία στην τάξη, στην οποία επενδύει συναισθηματικά από τις πρώτες του επαγγελματικές εμπειρίες, μετασχηματίζεται σε «*ένα πολλαπλό δίκτυο επικοινωνίας*» τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.

Αλλά και ο ρόλος της παιδαγωγικής θεωρίας, που λειτουργεί περιφερειακά και επικουρικά στην αφηγηματική αναδρομή στο παρελθόν (ασυνείδητη επίδραση από σημαίνοντες άλλους, «επιφανειακή» ενασχόληση με την ειδική διδακτική της λογοτεχνίας, συμμετοχή του ως «μέντορας» στη διδακτική άσκηση των φοιτητών/τριών) γίνεται στο παρόν «λόγος» με τον οποίο διαλέγεται η πράξη και ο ίδιος ο Στέφανος: «*Αυτό που έκανα, καλά μου πήγαινε, αλλά ένοιωθα ότι θα ενδυναμωθεί, θα ενισχυθεί, θα αποκτήσει ένα λόγο, μια μορφή, μέσα από τη συνεργασία, με την τακτική συνεργασία, με μία πανεπιστημιακό*»*.*

Ο ορίζοντας προσδοκιών του από την καινοτομική, κατά τον Στέφανο, πρόταση που παρήγαγαν συναρθρώνεται σε κάποιο βαθμό με την αφηγηματική του μνήμη. Ωστόσο με βάση τη νοηματοδότηση του ΑΠ, που δυναμικά διαμόρφωσε μέσα από τη βιογραφική του πορεία και ενδυνάμωσε και εμπέδωσε στην «παροντική» αφηγηματική φάση (ερευνητική διάσταση του σχεδιασμού, αναστοχαστικές και διαλεκτικές πρακτικές, ανοικτότητα ΑΠ σε ένα πλαίσιο αρχών) ανοίγει προοπτικές εναλλακτικής ανάπτυξής του στην τάξη. Είναι εμφανής αφηγηματικά η προσδοκία συνομιλίας του ΑΠ, των αρχών του ουσιαστικά, με τους «*συναδέλφους*» στη βάση της δικής τους συνομιλίας με την πράξη. Διαδικασίες που θα οδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε πιθανές ανανοηματοδοτήσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, ίσως και ευρύτερα της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και τους μαθητές/ήτριες σε αναστοχαστικές διαδικασίες σχετικά με τη λογοτεχνία αλλά και τον/τους κόσμο/ους της/τους.

Αυτό τελικά που αποκρυσταλλώνει την αυτοεικόνα του καθ’ όλη την βιογραφική του πορεία είναι α) η σχέση του με την ανάγνωση («*Νομίζω ότι, να το πω μάλλον αλλιώς, θα ακουστεί λίγο βαρύγδουπο βέβαια. Ότι… το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μου που θυμάμαι, συνδέεται πάντα με λογοτεχνικά βιβλία. Ναι»*)και β) η διδασκαλία της λογοτεχνίας («*Αλλά νομίζω ότι στο σχολείο, αν με ρωτήσει κανείς «τι κάνεις;», θα του έλεγα ότι κάνω μόνο λογοτεχνία. Σα να μην υπάρχει κάτι άλλο.*»)

**Συνθετική φάση**

Οι βασικοί άξονες που συνέχουν τη βιογραφική ταυτότητα του Στέφανου είναι οι αναγνωστικές του πρακτικές και η επαγγελματική του αυτοεικόνα. Με βάση αυτούς τους άξονες οικοδομείται μία δομή από νοηματικές συνυποδηλώσεις, αξίες, στάσεις, πρότυπα και στρατηγικές δράσης, που προσδιορίζουν τον εαυτό κυρίως στην ταυτότητά του, που ενδυναμώνεται σταδιακά, μετά από μια μακρά αυτόνομη και μοναχική πορεία, μέσα από συνεργασίες με σημαίνοντες άλλους.

Τα θέματα τα οποία ο Στέφανος διαπραγματεύεται, που αναπτύσσονται βέβαια αλληλεπιδραστικά, είναι:

* Η προσωπική σχέση του με τη λογοτεχνία εξελίσσεται σταδιακά. Ο αξιακός κόσμος που αναπαριστά η λογοτεχνία δεν είναι μόνο «διαφυγή», αλλά και συνομιλία με την πραγματικότητα στην προοπτική μια εναλλακτικής εκδοχής της, επομένως και «*ζωντανό κομμάτι της ζωής μας*».
* Η επαγγελματική του αυτοεικόνα και οι όροι με τους οποίους τη συγκροτεί σε μια συναρθρούμενη προσωπική και επαγγελματική πορεία. Η αναστοχαστική του πρακτική, που αποτελεί συστατικό στοιχείο της αυτοεικόνας του, οδηγεί σε ανανοηματοδοτήσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και σε σταδιακές μετατοπίσεις. Η γοητεία της ερμηνείας γίνεται απόλαυση της επικοινωνίας και ο στόχος του μαθήματος από κατανόηση και προσωπική έκφραση γίνεται επικοινωνία με το κείμενο και με τους άλλους στην προοπτική της ενδυνάμωσης της υποκειμενικότητας μέσα από μια ουσιαστική συνομιλία.
* Η σχέση με τους άλλους, σημαίνοντες ή μη, ανανοηματοδοτείται επιτρέποντάς του σταδιακά να αναπτύξει το αίσθημα του συνανήκειν, μέσα από τη συμμετοχή του και την επικοινωνία με τους άλλους μέσα σε ένα πλαίσιο ανθρωπίνων σχέσεων.
* Η οπτική του απέναντι στο ΑΠ και τις διαδικασίες ανάπτυξής του. Η προσπάθειά του να κινηθεί αρχικά ανάμεσα στον ετεροπροσδιορισμό και αυτοπροσδιορισμό, μέσα από την ενδυνάμωσή του, που αφηγηματικά φαίνεται να επιτελείται μέσα από διάφορους προσωπικούς (ικανοποίηση για γνωστικό περιεχόμενο) η ευρύτερα θεσμικούς σταθμούς (αλλαγή ΑΠ), αποτελεί το έναυσμα για την οικοδόμηση του βιογραφικού του σχεδίου στην προοπτική της αποδέσμευσής του από τους όποιους ετεροπροσδιοριστικούς περιοριστικούς παράγοντες. Οι ετεροπροσδιορισμοί αντικαθίστανται από δυνατότητες ανανοηματοδότησης τόσο του ΑΠ όσο και της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από συνομιλίες σε ποικίλα πεδία και πλαίσια. Σε αυτό το αφηγηματικό πλαίσιο που οικοδομεί επαναπροσδιορίζει, έστω και προοπτικά, και τον ρόλο του θεσμικού φορέα. Μπορεί για τον Στέφανο να μην είναι πλέον ο άλλος ως αντίπαλος, που προδιαγράφει και ελέγχει την εκπαιδευτική πράξη, αλλά, έστω και οραματικά, ο σύμμαχος που λειτουργεί συντονιστικά και υποστηρικτικά σε ένα πλαίσιο αλληλοτροφοδοτικού αναστοχασμού.

Στη διαχείριση όλων αυτών των θεμάτων είναι εμφανής η έμπρακτη αλλά και προσδοκώμενη αποδόμηση του εξουσιαστικού και ελεγκτικού λόγου, είτε αρθρώνεται θεσμικά είτε επιβάλλεται μέσα από την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα. Οι λανθάνουσες αρχικά αντιστάσεις απέναντι στους συγκεκριμένους λόγους γίνονται πιο συνειδητές και οι ρωγμές που επιχειρούνται φαντάζουν περισσότερο αποτελεσματικές μέσα από τις συνεργατικές πρακτικές και γνήσιους επικοινωνιακούς όρους, που δείχνουν να είναι δοκιμασμένες και αποκρυσταλλωμένες σε σημαντικό βαθμό στο απόθεμα της βιογραφικής του γνώσης.

Μια γνώση που κατακτήθηκε σε έμμεση ή άμεση συνάρθρωση με το ευρύτερο πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο. Η εποχή της μεταπολίτευσης, οι πολιτικά συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί με το όραμα για μια διαφορετική εκπαίδευση, η συνειδητοποίηση της αξίας της συνεργασίας και της επικοινωνίας μέσα αλλά και έξω από την τάξη, οι ποικίλες αναπαραστάσεις του κόσμου από τη λογοτεχνία αλλά και από τους/τις αναγνώστε/στριές της, η αναγνώριση του εαυτού, από εκπαιδευτικούς και μαθητές/ήτριες, και η ενδυνάμωσή του μέσα από ένα πολλαπλό επικοινωνιακό δίκτυο αντλούν από τη συνάρθρωση όχι μόνο της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και της προσωπικής και επαγγελματικής του πορείας με τις πολιτικές, πολιτισμικές αλλά και επιστημολογικές ανακατατάξεις.

Συνοψίζοντας

Η ταυτότητά του Στέφανου διαμορφώνεται καθοριστικά από α) τη συνεχή αναστοχαστική διαπραγμάτευση του εαυτού, καθώς είναι σταθερά προσηλωμένος στη διερώτηση και πρόθυμος να προβληματοποιήσει τις παραδοχές του και να μετασχηματίζει την προσωπική εκπαιδευτική του θεωρία, β) την αδιάλειπτη συνομιλία με τις πρακτικές του αλλά και τα ποικίλα πλαίσια αναφοράς τους (παιδαγωγικό, ηθικό, πολιτικό) με όρους συνεχούς αναζήτησης και διαπραγμάτευσης γ) από τις διαλεκτικές σχέσεις με άλλους λόγους και σημαίνουσες φωνές, στις οποίες είναι συστηματικά αλλά και κριτικά ανοικτός δ) από τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί και προσπαθεί να κατανοήσει την επαγγελματική του δράση διαμορφώνοντας ή αξιοποιώντας δυναμικά πεδία συνάρθρωσης του εγώ με τους άλλους, είτε είναι οι μαθητές/ήτριες είτε οι συνάδελφοι ε) από τους όρους συγκρότησης του ρόλου του ως ενός *συνεργαζόμενου μαθητή* (Φρυδάκη, 2015: 338), που στο πλαίσιο της τάξης-κοινότητας σκέφτεται και μαθαίνει με τους/τις μαθητές/ήτριες, καθώς μοιράζονται τους κόσμους τους, ενθουσιάζεται με μια αναπάντεχη ιδέα των μαθητών/τριών του και είναι πρόθυμος να επανεξετάσει ή να αναθεωρήσει τη δική του προσέγγιση.

Η επαγγελματική ταυτότητα του Στέφανου, παρά τις διακυμάνσεις της και τις εσωτερικές αντιφάσεις κατά τη δυναμική της ανάπτυξη, υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων, ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών, οικοδομείται μέσα από έναν συνεκτικό αφηγηματικό άξονα: την αναστοχαστική και διαλεκτική αναζήτηση του *πράττειν με νόημα*, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά είτε στο πλαίσιο της τάξης είτε σε ομάδες, όπου διαπραγματεύονται αυτό το νόημα.