

KASTRIOT GJIKA

STRATEGJI TË MËSIMDHËNIES SË LETËRSISË NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR

Përgjatë tre viteve të gjimnazit, nxënësit përballen me letrarësinë e teksteve (sigurisht, duke përfshirë vetëm ato që janë të tilla). Ata pajisen me aftësi për ta lexuar letërsinë, aftësi që atyre u është edukuar letrarisht e gradualisht që në sistemin 9-vjeçar. Kjo përgatitje vlen për t'i shkathtësuar nxënësit në të dyja fazat, të cilat konsiderohen të dallueshme nga njëra-tjetra, por ngushtësisht të lidhura me njëra-tjetrën: komenti dhe interpretimi. Përballja me letrarësinë duhet të zërë fill nga individualiteti konkret i veprës (si tekst), nga karakteri unik dhe specifik i saj. Bëhet fjalë për ndërtimin e një raporti të gjallë, aktiv e dialogjik, në të cilin nxënësi a studenti merr pjesë gjallërisht dhe intensivisht. Prandaj, sa herë që është e mundur (dhe duhet doemos të jetë, sidomos me tekstet letrare të modernitetit e me romanet veçanërisht), studentit duhet t'i ofrohet vepra në tërësinë e vet e jo veç fragmente të saj.

Sikurse në çdo takim të parë me dikënd, edhe në takimin me veprën letrare kemi fazën e njohjes dhe atë të gjykimit e vlerësimit, pra fazën e komentit dhe atë të interpretimit. Dallojmë qartë momentin e natyrës historiko-filologjike, në të cilin nxënësi/studenti mobilizon kompetencat e tij gjuhësore, tekniko-formale dhe kulturore që i shërbejnë atij për ta kuptuar tekstin, si dhe momentin tjetër, të natyrës ermeneutike, që ka të bëjë me të kuptuarit tërësor, me historizimin, me aktualizimin dhe me vlerësimin e veprës letrare.

Për shumë kohë në didaktikën e letërsive perëndimore, por në dy dhjetëvjeçarët e fundit edhe tek ne, i është mëshuar më fort formulës së mësimdhënies së letërsisë me “tekstin në qendër”, formulë që qartësisht buron nga një orientim i natyrës formaliste e strukturaliste. Është momenti që në këtë ballafaqim me veprën letrare si të tillë, të priremi më së shumti nga formula alternative e tipit “të

lexuarit në qendër”. Duke i ballafaquar të dyja këto metoda a mënyra qasjeje, e para, pra ajo me “tekstin në qendër”, parakupton njëfarë pasiviteti të interpretuesit të veprës, një disponim të tij më tepër deskriptiv dhe katalogizues, sesa ermeneutik e analitik. Më anë tjetër, kjo formulë didaktike e konsideron tekstin të pandryshueshëm, të dhënë një herë e përgjithmonë në kanonicitetin e vet. Ndërkohë që ne e dimë se teksti letrar ndryshon si imazhin, ashtu edhe domethënien e vet përgjatë rrjedhës së viteve e shekujve. Kjo ndodh sepse ai nuk mund të veçohet nga procesi historik i interpretimeve të tij, nga tradita që e ka “lindur”, nga konflikti i interpretimeve që e ka shoqëruar dhe që ka lënë gjurmë në të. Të lexuarit, si veprimtari, ka të bëjë me një interpretim përfshirës, me një pjesëmarrje të plotë të subjektit leximtar. Të pohosh qendërsinë e të lexuarit, do të thotë të pranosh se protagonistët në këtë akt janë dy: teksti letrar (vepra) dhe lexuesi i tij (i saj) dhe se midis tyre ndërtohet një marrëdhënie dialogjike. Leximi është një veprim dialektik, në të cilin - siç do të thoshte Gadameri - horizonti i interpretuesit të veprës priret të mbulojë atë të vetë veprës, duke bashkëvepruar me të, duke e modifikuar atë në të njëjtën masë që ai vetë ndryshohet prej tij.

Në fund të fundit, ne nuk e lexojmë një vepër letrare me synimin për ta përshkruar atë, por ne e lexojmë me synimin për të nxjerrë kuptim prej saj, kuptimin e një të vërtete që buron nga raporti ynë i gjallë me të. Përshkrimi dhe analiza e tekstit sigurisht që janë të nevojshëm, por ato duhen si instrumenta të domosdoshëm për ta kuptuar tekstin/veprën letrare në individualitetin dhe specifikën e vet dhe pastaj për ta përfshirë në botën tonë të vlerave, në perspektivën tonë ekzistenciale dhe kulturore. Për mjaft kohë, sidomos në disa nga kurrikulat e zbatuara, mësimdhënia e letërsisë u reduktua në shfaqje të modeleve deskriptivë dhe me një fjalor ngushtësisht teknik, në formula, me skema e tabela me shigjeta, që duket sikur e copëtojnë, e fragmentarizojnë tekstin letrar dhe e përthajnë pasurinë dhe polivalencën e mesazheve të tij ekzistenciale dhe ideologjike.

Më së fundi, duhet shtuar një përfundim lidhur me aftësitë e mundësitë që teksti letrar vetë ka për të ndërvepruar me ne, me kulturën tonë, me imagjinatën tonë, pra që ai të fitojë një vlerë të re për ne.

Nëse në kritikën letrare momenti i aktualizimit të veprës është gjithmonë i pranishëm, por ama diku në thellësi e në plan të dytë, në didaktikën e letërsisë ky moment del në plan të parë. Vetëm kësisoj bëhet e dukshme ajo dialektikë mes së shkuarës e së tashmes, jo thjesht për t'i krahasuar të dyja ato, por për t'i njohur sa më mirë ato në veçantitë e tyre dhe në marrëdhëniet mes tyre. Kjo është rruga për të kuptuar arsyen përse ne sot kthehemi të lexojmë vepra të së shkuarës, të një të shkuare që mund të dukej e kaluar një herë e përgjithmonë. Kurrë më shumë se sot, në një botë që duket kaq larg letërsisë, ne mund e duhet të rimotivojmë arsyet që na çojnë te leximi i klasikëve, arsye që kanë të bëjnë më shumë me vlerat sesa me kompetencat. Çështja e vlerave është një çështje parësore.

Nëse kjo përballje me natyrën individuale e specifike të një vepre të dhënë letrare është themelore, hapi tjetër do të ishte hulumtimi e zbulimi i lidhjeve të asaj vepre në një zinxhir apo seri veprash. Seria më e natyrshme dhe më spontane është ajo që buron nga studimi i personalitetit të autorit të veprës. Në të vërtetë, njohja me një vepër të caktuar letrare të një autori të dhënë, na sugjeron ballafaqimin me vetë autorin, si edhe me veprat e tjera që ai autor mund të ketë shkruar. Por sigurisht që ka edhe mundësi për seri të tjera lidhjesh, akoma edhe më komplekse. Të tilla janë ato që i grupojnë veprat 1. sipas tematikës, 2. sipas zhanrit, 3. sipas rrymave e drejtimeve letrare e 4. sipas epokave historike. Ekziston një ndarje e madhe që mund t'u bëhet këtyre grupimeve të mëdha të veprave: seritë e organizuara sipas autorit, sipas temave dhe sipas zhanreve priren të orientohen në një mësimdhënie të tipit modular (me module, pra). Kurse seritë e veprave të grupuara sipas kriterit të drejtimit letrar apo sipas periudhës historike të çojnë në një studim më tradicional të tipit historiografik letrar. Duhet ta pohojmë që në krye të herës se ne nuk jemi e as nuk mund të pretendojmë të jemi në favor të njëjës mënyrë a të tjetrës. Në praktikën didaktike reale të mësimdhënies së letërsisë, synimi për t'i parë veprat letrare të lidhura me njëra-tjetrën ka nevojë si për njëjërën qasje (atë modulare), ashtu edhe për tjetrën (atë historiografike). Nuk mund të ketë, fjala vjen, një qasje didaktike modulare pa marrë në konsideratë rrjedhat historike dhe lëvizjet e drejtimet letrare. Anasjelltas po ashtu. Kushti bazë është, sipas nesh, që të pohohet e të zbatohet parimi i *qendërsisë së të lexuarit*. Gjithçka

tjetër vjen më pas dhe vetvetishëm sapo ne kalojmë nga një lexim naiv, në një lexim letrarisht të edukuar. I takon mësimdhënësve të zgjedhin kriterin e ndërtimit të këtyre grupimeve a serive të veprave, qoftë atë modulare, qoftë atë historiografike. Por në çdo rast, pavarësisht kriterit bazë, nuk mund të anashkalohen as personaliteti i krijuesit, as çështja e tematikës, as ajo e zhanrit letrar, e drejtimit a rrymës letrare apo e periudhës historike në të cilën vepra (a veprat) u shkrua. Problemet që kanë të bëjnë me autorin, me temën, me zhanrin, me historinë rrjedhin nga vetë njohja me veprën letrare nëpërmjet leximit letrarisht të edukuar. Ato janë të pranishme si në fazën e komentit, ashtu edhe në atë të interpretimit.

Sigurisht që vështrimet vertikale a paradigmatiche priren të përfshijnë shekuj të tërë. Është rasti të themi se vështrimet tematike (pra sipas temash të njëjta) nuk mund të jenë një mënyrë e thjeshtëzuar dhe e reduktuar e mësimit të letërsisë. Në fund të fundit, dy nga kritikët më të mëdhenj të shekullit XX, Frye dhe Starobinski, janë të kritikës tematike. E nënvizojmë këtë fakt për të kundërshtuar një farë paragjykimi që ekziston aktualisht në studimet tona e më gjerë përkundrejt leximit tematik të letërsisë. Në të vërtetë, sidomos pas zhvillimit të hovshëm të antropologjisë, edhe vetë kritika letrare, njësoj si mësimdhënia e letërsisë, nuk mund të bëjnë pa të. Lindja, vdekja, sëmundja, dashuria, koha, hapësira, udhëtimi, kontradiktat e brezave, kontradiktat gjinore etj., janë tema të të gjitha letërsive, të të gjitha kohëve, të të gjitha vendeve. Kjo nuk do të thotë kurrsesi që ndërtimi i paradigmave të teksteve bazuar në temat e njëjta sjell si pasojë dehistorizimin e studimit letrar. Temat e sipërpërmendura janë përjetuar ndryshe e janë trajtuar letrarisht ndryshe në epoka të ndryshme e në vende të ndryshme. Kjo do të thotë që mësimdhënësi i letërsisë që zbaton këtë mënyrë modulare të mësimit të letërsisë, të zotërojë aftësinë për t'i vendosur veprat në kornizat e duhura të historisë së qytetërimit, të historisë së mendimit, të mentalitetit dhe kulturës së popujve.

Vështrimet tematike kanë edhe një tjetër përparësi: ato mund të pranëvendosin në rrafshë studimorë të njëjtë a të përafërt autorë të së shkuarës dhe bashkëkohorë, mundësojnë përjasjen krahasuese mes veprash të shekujve të shkuar dhe atyre të ditëve tona.

Edhe studimi i veprave sipas modulit të zhanreve letrare mundëson grupimin e teksteve letrare përgjatë epokave të ndryshme kohore. Sepse një zhanër letrar nuk është një model retorik i pandryshueshëm. Zhanri letrar është gjithashtu edhe një kanal komunikimi, një kod shkrimor dhe kod leximi njëherazi, një sistem që përfshin strategji të shkrimit si dhe të leximit, rregulla të hartimit të tekstit, sikurse edhe të interpretimit të tij. Për nga vetë natyra e tij e brendshme, zhanri letrar është një urë lidhëse midis autorit dhe lexuesit. Shqyrtimet e letërsisë sipas zhanreve duket se janë të dobishme edhe për një tjetër arsye: ato shërbejnë për të vendosur një lidhje organike, të natyrshme mes letërsisë kombëtare dhe letërsisë europiane e asaj botërore. Në fakt, këtij qëllimi i shërben edhe shqyrtimi tematik i letërsisë. Por zhanri letrar është më natyrshëm në këtë rol. Sepse historia e zhanreve letrare është mbinacionale. Nëse duam t'i japim hapësirë një kanoni letrar jo thjesht kombëtar, por europian a më gjerë, kriteri gjinor na shfaqet me një dobi të madhe.

Të flasësh për fokalizimin e interpretimit në mësimdhënien e letërsisë do të thotë që klasa të transformohet në një komunitet ermeneutik. E vërteta dhe dija nuk imponohen si të dhëna paraprakisht, por si rezultat i një procesi interdialogjik. E vërteta e interpretimit është një proces i hapur në një formësim të vazhdueshëm, në të cilin çdo lexues është i ftuar të bashkëpunojë. Çdo individ e çdo kolektiv punon për të nxjerrë një kuptim që nuk është kurrë përfundimtar, por është në një zhvillim të pandërprerë. Prej këtu rrjedh edhe përgjegjshmëria e interpretimit subjektiv; prej këtu akoma edhe karakteri domosdoshmërisht i papërfunduar i tij. Ky interpretim gjen pikërisht në momentin e diskutimit kolektiv edhe mundësinë e vërtetimit. Duke u mësuar të interpretojë dhe t'i japë një kuptim një teksti të dhënë - e sidomos një teksti polisemik, siç është teksti letrar – studentit ushtrohet e mësohet të marrë pjesë aktive në atë konflikt të interpretimit dhe ta përjetojë si protagonist në një qytetërim të bazuar mbi dialogun, në të cilin çdonjëri është i ftuar të japë kontributin e vet interpretues dhe njëkohësisht, të respektojë pikëpamjen e tjetrit. Nga ky pikëvështrim, komuniteti ermeneutik i klasës modelon atë të komunitetit shoqëror, kombëtar e ndërkombëtar. Ushtrimet e interpretimit të tekstit letrar paraqiten, pra, si ushtrime e shkollë demokracie.

Nuk mund të harrohet që një nga funksionet e institucioneve shkollore është pikërisht ai i mbajtjes gjallë të trashëgimisë letrare, pra edhe e seleksionimit e përzgjedhjes. Kjo lidhet me përcaktimin e kurrikulave të reja. Të lejosh pra që shkolla të zhvillojë lirshëm detyrimin e saj për ta ripërcaktuar pambarimisht kurrikulën – është ndoshta më e rëndësishme e më me vlerë se t'i imponojmë asaj programe të ngurta të parafabrikuara. Kjo nuk sjell aspak që organet kompetente mund të çlirohen nga detyrimi për disa vija udhëzuese me karakter të përgjithshëm, si nxitja për leximin e klasikëve dhe formalizimin e një “kurrikule shkollore” sa të hapur, aq edhe klasike. Norma dhe autoriteti duhet të jenë gjithmonë të dukshme edhe sepse vetëm kështu mundet të nxiten konflikti i interpretimeve dhe modifikimi.

BIBLIOGRAFI

Aktet e Konferencës Ndërkombëtare “*Gjuha dhe letërsia në shkollë*”, në *Studime albanologjike 1*, Tiranë, 2011.

Fraj, Northrop, *Anatomia e kritikës*, Rilindja, Prishtinë, 1990.

Gadamer, Hans-George, *Historia e filozofisë*, Plejad, Tiranë, 2008.

Luperini, Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Piero Manni, Lecce, 2000.

Shehri, Dhurata, *Statusi i kritikës*, Albas, Tiranë, 2013.