

VALBONA KALO
ARDELA TURHANI

**KONCEPTET BASHKËKOHORE
NË MËSIMDHËNIEN E LETËRSISË**

Problematikat me të cilat ndeshet sot mësimi i letërsisë në arsimin parauniversitar shqiptar, si një prej fushave më të rëndësishme e specifike të studimit, paraqiten komplekse. Një prej faktorëve që ndikon më së shumti në këtë ndërlikim është mbivendosja e reformave kurrikulare, si dhe mangësia e ndërthurjeve metodologjike dhe e qasjeve bashkëkohore të përshtatshme në mësimdhënien e letërsisë, të cilat do t'u mundësonin nxënësve jo thjesht marrjen e njohurive letrare, por krijimin e kompetencave dhe kapaciteteve të vërteta kritike e krijuese.

Hartimi dhe zbatimi i programeve në tekstet e reja të kurrikulës së vitit 2016 ka në qendër parimin historiko-kronologjik, të ndërthurur me qasje të tjera, të cilat, edhe pse nuk e shmangin parimin e analizës tekstuale (në kushtet teknike në të cilat vepron mësuesi), e detyrojnë zbatimin e tij në kufij të ngurtësuar. Me një lloj procesi të tillë, sado e mirë të jetë cilësia didaktike e mësimdhënies, ajo mund të stimulojë dhe zhvillojë te nxënësit interesa historike, ideologjike, sociologjike, psikologjike, dhe në disa raste më të rralla edhe interesa kritike dhe retorike, por për fat të keq, veçanërisht ato letrare, jo.

Akumulimi i njohurive të autorëve dhe veprave, të shtrira përgjatë një aksi vertikal nga e kaluara deri në kohën tonë, përgjatë tri viteve të shkollës së mesme favorizon trajtimin e autorëve, të veprave të mëdha dhe të disa temave të caktuara, por nuk krijon mundësinë e një vëzhgimi sinkronik në tërësi, apo në një vazhdimësi diakronike të zhvillimeve letrare.

Historia e letërsisë, e thënë përmblodhtazi, synon të zhvillohet sipas katër parimeve teorike dhe metodologjike, që janë:

- 1) qendërsia e tekstit

- 2) privilegji që i është dhënë veprave të mëdha
- 3) zgjedhja e autorëve jo vetëm shqiptarë
- 4) kontekstualizimi i “aktualizuar”

E ndërtuar mbi këtë bazament, lënda e letërsisë paraqitet më së shumti në formën e një përmbledhjeje sintetike (sa më shumë të mundet) të nocioneve, listave të veprave dhe autorëve, të cilët nxënësit i njohin kryesisht përmes emrave e jo përmes leximit të teksteve.

Duhet theksuar se një metodë e tillë mësimdhënieje, e bazuar në studimin diakronik të letërsisë, ka mbizotëruar edhe më parë në shkollën shqiptare, deri pas viteve '90. Por në ndryshim nga koha e sotme, letërsia atëherë perceptohej si një manual i historisë letrare, e ideologjizuar dhe e distancuar nga konkretizimi i veprave. Vetëm pas viteve 2000 u bë i mundur kalimi nga centralizmi i historisë letrare në atë të tekstit, dhe kryesisht në analizën e strukturës së brendshme dhe të gjuhës së tij. Pavarësisht këtij ndryshimi cilësor, didaktika e letërsisë shqiptare ende ka mbetur tek qasja strukturaliste, e sidomos te përdorimi i veçantë i gjuhës, ndërkohë që didaktika dhe praktika perëndimore ka të paktën disa dhjetëvjeçarë që ka hyrë në faza më të përparuara poststrukturaliste.

Në aspektin metodologjik mund të flasim për një funksionim efikas të parimit historik në mësimdhënien e letërsisë veçse, ndryshe nga i mëparshmi, ky parim sot, mund të parashtrahet vetëm përmes leximit të drejtpërdrejtë të teksteve, si e vetmja palestër që lejon ushtrimin e njohurive teknike dhe gjuhësore të nxënësve. Synimi kryesor është që këto njohuri të mund të ripërdoren nga ata në një horizont të ri kulturor dhe emocional, të lidhura me procesin e rritjes globale.

Por nëse i referohemi praktikës konkrete të mësimin të letërsisë në shkollë, për fat të keq ajo dëshmon se nxënësit nuk tregojnë interes për shkrimtarët e ndryshëm, apo ndjehen shumë larg nga temat dhe problemet që trajtohen nga autorë si Barleti, Bogdani, Fishta, Shekspiri, gjuha e të cilëve u duket e vështirë për t'u kuptuar dhe larg gjuhës së thjeshtë nga e cila ata rrethohen në përditshmërinë e tyre, (gjuha e medias, rrjeteve sociale).

Analiza retrospektive e mënyrës se si trajtohej letërsia dikur, na qartëson idenë se studimi i letërsisë mund të ballafaqohet kronologjikisht, me një studim që nuk mund të ndryshohet dhe me

zgjedhje tekstuale që janë gjithmonë të njëjta me veten. Por në kuadrin e ndryshimeve të shpeshta që karakterizojnë shoqërinë e sotme, idetë dhe modelet kulturore janë ato që kushtëzojnë si mënyrën e të menduarit, po ashtu edhe mësimdhënien e letërsisë dhe organizimit të programit vjetor dhe hartimit të teksteve të letërsisë.

Është e rëndësishme të theksohet se përcjellja e dijeve letrare është një fakt shoqëror dhe shkolla transmeton një sërë njohurish letrare që konsolidohen historikisht dhe shoqërisht. Përfshirja në program e studimit të autorëve të tillë si Buzuku, De Rada, Naim Frashëri, Fishta është e pashmangshme, sepse ata zënë një pozicion të rëndësishëm në zhvillimin e kulturës letrare shqipe (dhe jo vetëm letrare) dhe për këtë arsye edhe në atë të “njohurive të përbashkëta”, që përfaqëson një model kulturor referimi për të gjithë kombin. Ata janë pjesë e asaj që i quajmë tradita jonë kulturore. Por, duhet theksuar gjithashtu, se kanoni apo tradita nuk është e palëvizshme, ajo i nënshtrohet ndryshimeve me kalimin e kohës për shkak të të njëjtit proces transformimi që ka të bëjë me individët dhe komunitetin. Është e domosdoshme ideja e përfshirjes në program të autorëve të traditës, *por mënyra apo qasja e studimit ndaj tyre duhet të përshtatet me një nivel të ri të menduari, atë të nxënësve të sotëm.*

Nga ana tjetër, formimi letrar i nxënësve nuk do mundet të plotësohet në vazhdimësinë e thellësinë e tij diakronike dhe sinkronike, nëse ata nuk do të njohin autorë apo shkolla letrare që arbitrarisht kanë mbetur jashtë historisë së letërsisë shqipe apo që nuk i është dhënë ende vendi i duhur. Nuk do mund të njohin dhe as të shpjegojnë gjithashtu konceptet e reja me të cilat është pasuruar sistemi letrar sot, si letërsi migratore apo e diasporës, letërsi e sirtareve apo e burgut, letërsi autoreferenciale etj.. Në formimin e tyre letrar nuk do të bëjnë pjesë emra të shquar si K. Trebeshina, A. Pashku, R. Qosja, A. Pipa etj., leximi i veprave të të cilëve do realizonte më së miri një prej kompetencave kyçe, atë të edukimit të imagjinatës përmes takimit me letërsinë e vërtetë dhe të edukimit të tyre si lexues të mirë apo lexues idealë¹.

¹ Guido Armellini, *Come e perche insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna. 1987, f. 95.

Kompetenca letrare, e paraqitur në programet dhe tekstet mësimore, duhet domosdoshmërisht të përfshijë si njohuritë dhe shkathësitë që do të bënin të mundur gjykimin e letraritetit të një teksti, po ashtu dhe identifikimin e karakteristikave të gjuhës letrare.

Nëse i referohemi *Udhëzuesit Kurrikular Lëndor për Gjuhën shqipe dhe Letërsinë*, të hartuar e publikuar nga IZHA, dy kompetencat kryesore të letërsisë, që përcaktohen mbi bazën e synimeve dhe specifikeve të kësaj lënde, janë:

1. Analiza dhe interpretimi i teksteve të gjinive dhe të llojeve të ndryshme letrare.

2. Vlerësimi i letërsisë shqipe dhe botërore në periudha të ndryshme letrare dhe historike².

Duket se ka një konflikt apo mospërputhje mes këtyre dy kompetencave, mes qasjes së parë strukturaliste dhe qasjes kronologjiko-lineare apo historike, që synon njohjen e letërsisë së traditës apo kanonit.

Vetëm një nxënës që është edhe lexues i mirë ka kapacitetin të historizojë veprën që lexon, duke u vendosur në marrëdhënie me kontekstin kulturor, me të shkuarën, me të ardhmen, me kohën e tij. “*Ideja e së kaluarës që përshkruhet në letërsi duhet të ketë të bëjë diçka me të tashmen*”, thekson studiuesi Benjamin³. Subjektet që letërsia përshkruan janë të ndërthurura në mënyrë të pashmangshme edhe me shqetësimet tona të përditshme, me dallimet gjinore dhe identitetin seksual, me konfliktet sociale dhe ato të brezave, të qenit i ri dhe i moshuar, integrimin dhe përjashtimin, racizmin, paqen dhe luftën, shkencën dhe teknologjinë.

Kjo përbën edhe qasjen e vërtetë historike që duhet të synojnë programet e sotme të letërsisë, duke edukuar te nxënësit kapacitete, si: njohjen dhe hapjen ndaj diversitetit dhe eksperiencave humane e kulturore të së shkuarës, ndjeshmërinë dhe respektin për të mirat kulturore, mbrojtjen e tyre etj..

² *Udhëzues kurrikular lëndor për gjuhën shqipe dhe letërsinë, klasat 10-12*, IZHA, 2018, Tiranë, f. 9.

³ Walter Benjamin, *On the concept of history*, translation for Gianfranco Bonola, Michele Ranchetti, *Sul concetto di storia*, ed. ital. Einaudi, 1997, f. 45.

Vlerësimi i letërsisë shqipe dhe botërore në periudha të ndryshme letrare dhe historike nuk mund të përbëjë një kompetencë të synuar jashtë kontekstualizimit të këtyre veprave nga aktualiteti i sotëm.

Gjithashtu, të mësuarit e letërsisë nuk mund të kufizohet thjesht me njohjen e formës së veprave letrare. Studiuesi Bahtin pohon se veprat e mëdha, “gjatë jetës së tyre pas vdekjes” janë pasuruar me kuptime të reja, shqisa të reja dhe, për aq sa thuhet, tejkalojnë atë që ata ishin në kohën e krijimit të tyre. “*Ndaj mund të themi se as Shekspiri e as bashkëkohësit e tij nuk e njihnin Shekspirin e madh që njohim ne sot. Është absolutisht e pamundur ta “zvogëlojmë” Shekspirin tonë në epokën elizabetiane*”.⁴

*Mënyra reale për t'i bërë gjërat të pranishme është t'i përfaqësosh ato në hapësirën tonë, pra të vijnë ato te ne dhe jo të shkojmë ne te ato.*⁵

Kompetenca letrare, në të vërtetë, është mjaft komplekse, pasi ajo, përveçse bazohet në marrëdhënien rrethore midis tekstit dhe lexuesit, përfshin në vetvete edhe aspekte të tjera plotësuese: njohjen, të kuptuarit, zbatimin, vlerësimin (duke iu referuar taksonomisë së Bloom-it). Nëse dy aspektet e para: të njohurit dhe të kuptuarit, përqendrohen më shumë në të dhënat historiko-gjuhësore; zbatimi dhe vlerësimi nxjerrin në plan të parë, më drejtpërsëdrejti, lexuesin dhe nxitin përmasën psiko-emocionale dhe sociale të të mësuarit. Mbi të gjitha, është zbatimi ai që, duke e nënkuptuar kompetencën letrare në një rrafsh më hermeneutik, e shtyn nxënësin t'i japë tekstit një interpretim sa më të besueshëm për veten dhe grupin e nxënësve të tjerë.

Janë pikërisht këta nxënës-lexues ata që dinë të përdorin siç duhet instrumentet e qasjes në faktet letrare dhe instrumentet e lidhjes ndërmjet fakteve letrare dhe fakteve “reale”, që do të thotë se ata nuk janë vetëm marrës të thjeshtë të veprës letrare. Sigurisht, që edhe mësuesit e letërsisë duhet ta rishikojnë krejtësisht rolin e tyre: nga

⁴ Michail Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di Clara Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1989, f. 344-345.

⁵ Walter Benjamin, *I «passages» di Parigi*, a cura di Rolf Tiedemann, ediz. ital. a cura di Enrico Ganni (Opere complete, IX), Einaudi, Torino, 2000, f. 923.

përsëritësit e njohurisë tek ndërmjetësit ndërmjet përvojave të realitetit dhe njohurive formale letrare.

Kritika letrare europiane ka kohë që e ka kthyer vëmendjen nga teksti tek lexuesi, duke u fokusuar te pyetja “çfarë është letërsia?”.

Nisur nga kjo pyetje, duhet të pohojmë se problematika kryesore, në programet dhe tekstet e letërsisë, zë fill me përkufizimin e konceptit *tekst letrar*, sqarimi dhe ngulitja e të cilit duhet të jetë më i plotë dhe më i qartë për nxënësit.

*“Tekstet letrare janë tekste të mbushura me detaje e mjete letrare të sofistikuara, me kuptime figurative dhe me tema e ngjyresa tematike të thella e filozofike.”*⁶

Shembulli i mësipërm përfaqëson në fakt, një përkufizim disi të plotë, duke përfshirë në brendësinë e tij dy prej komponentëve të rëndësishëm që e dallojnë tekstin letrar nga ai joletrar, siç janë gjuha dhe natyra polisemike të tij. Ky tipar i dytë lidhet drejtpërsëdrejti me problemin e interpretimit të tekstit letrar, që mbetet gjithmonë i hapur, pavarësisht nga kodet e leximit, që sugjeron apo zbaton epoka përkatëse.

Por është e nevojshme që nxënësi të ngrihet mbi specifikat apo tiparet marginale të tekstit letrar dhe ta konceptojë atë, mbi të gjitha, si një “botë e mundshme”, që do të thotë, si një botë, struktura dhe organizimi i së cilës mund të përkojnë plotësisht, pjesërisht ose aspak me modelin real të botës.

Në rrjedhën e debatit mbi edukimin letrar, të zhvilluar në plan europian, edhe vetë përkufizimi i tekstit letrar ka pësuar ndryshime të vazhdueshme. Në fillim të këtij debati, ai përkufizohej si “*produkt gjuhësor i konceptuar për qëllime estetike dhe i përshatshëm për t’u analizuar në specifikën e tij*”⁷, që dallon nga teksti joletrar kryesisht për shkak të qëllimshmërisë së tij estetike, apo, për përdorimin e gjuhës, për funksionin e tij poetik. Sot, pasi teoritë hermeneutike dhe dekonstruktive mund të quhen të kapërcyera, për pjesën më të madhe të teorive kritike, *letrare është ajo që kuptohet si e tillë, në kontekstin e një kulture të veçantë*. Nga një këndvështrim i tillë mund të trajtohet në program dhe në tekste edhe letërsia e vjetër shqiptare, me autorët e

⁶ *Letërsia 10*, Mediaprint, Tiranë, 2016, f. 30.

⁷ Pier Marco Bertinetto and Carlo Ossola, *The practice of writing construction and analysis of the poetic text*, Paravia:Milan, 1976, f. 5, 9.

saj përkatës, Buzukun, Budin, Bogdanin, Bardhin, apo letërsinë humaniste me përfaqësues Barletin.

Pra, *letrariteti* i një vepre apo i një fragmenti që kërkon konkretizim të vlerave artistike të saj, nuk duhet parë vetëm si besnikëri ndaj një modeli të vjetër të përsëritur, por ndoshta duke theksuar çështje të tilla të diskutueshme që i hapin rrugë mendimit të qartë të nxënësve, të cilët orientohen domosdoshmërisht nga bashkëkohësia e tyre. Kështu, largohemi ngadalë, pa i shkëputur lidhjet menjëherë dhe prerazi nga një model abstrakt të të kuptuari dhe studiuar të një vepre letrare, duke kombinuar qasjen e historizuar, pa e rënduar me pasurinë e mendimeve teorike.

Konkretisht, në botime të ndryshme shkollore, aparati pedagogjik i tekstit gjatë një ore komenti letrar është i mbushur me pyetje që synojnë ta sqarojnë nxënësin për situatat historike, sociale, psikologjike etj. dhe kur duhet të ndalet posaçërisht tek elementet letrare që e bëjnë atë vepër të quhet pikërisht e tillë, pra trillim letrar, situata rrëshqet dhe kalohet shkarazi, shpejt, me pak pyetje, në fund të orës, pa u thelluar seriozisht dhe pa u kuptuar rëndësia e konceptit nga nxënësi. Kjo, sepse ai nuk është i parapërgatitur për këtë, nuk i ka të qarta konceptet teorike në fjalë, trashëgimi problematike kjo që nga programi i ciklit nëntëvjeçar.

E ilustruam idenë e mësipërme me shembullin e dy pyetjeve, që përmban aparati i studimit i një prej teksteve të letërsisë, përkatësisht në fragmentin e shkëputur nga Libri parë, i veprës “Historia e Skënderbeut” të autorit Marin Barleti:

5. *Vepra e Bartetit mendohet si një vepër historike për përmbajtjen dhe ngjarjet reale që përpiqet të sjellë. Në këtë fragment, autori sjell dy legjenda, të cilat nuk i shkojnë për shtat të vërtetës. Cili është qëllimi i autorit? Ç’tregojnë këto legjenda për figurën e Skënderbeut në popull dhe kujt i thuren zakonisht legjendat?*

6. *Në fragmentin: “O bukuri e shënuar e natyrës! Edhe kur lindin foshnjat na jep mësim dhe mu në trup të tyre skalit shënja, që pastaj pa tjetër duhet të japin pasojat e veta! Më vonë fëmija, menjëherë sapo ia lejoi moshën, zvarritej drejt armëve dhe shigjetave dhe me këto stërvitje fillestare të moshës së njomë ai jepte prova të tilla, sa që kushdo i shihte qartë shënjat e trimërisë së ardhëshme.”,*

*autori përdor gjuhë të pasur në shprehje e figura. Analizoni figurat e përdorura dhe diskutoni për këto vlera lidhur me veprën në tërësi.*⁸

Nga tërësia e pyetjeve të aparatit të tekstit, vetëm këto dy pyetje synojnë të hedhin dritë mbi elementet letrare apo letraritetin e këtij teksti, ndërsa pyetjet e tjera janë të natyrës historike, sociale si dhe gjuhësore. Nëse studimi i tekstit do të ishte më i plotë dhe i paraprirë nga njohuri më të thelluara, nxënësi do të pajisej me koncepte të njëmendta letrare si: roman historik apo biografi e romansuar, botë e trilluar dhe e vërtetë historike, gjasë, pakt narrativ apo besueshmërie etj..

Mbështetur në këto shembuj, mund të pohojmë se do të ishte më frytdhënëse nëse në kurrikulën tonë do të specifikohesh fakti që qasja diakronike nuk duhet të kuptohet si një vazhdimësi uniforme e temave, por duhet të shërbente si një mbështetje rreth së cilës të artikulohejshin njësitë didaktike, të cilat të ndiqnin shtigje horizontale dhe vertikale dhe të krijonin lidhje midis kohëve të ndryshme. Në këtë mënyrë do të krijohej hapësira e përshtatshme për letërsinë dhe kulturën e shekullit të njëzetë, në studimin e të cilës nxënësi duhet të ketë mjetet për ta orientuar veten. Prania e teksteve të shekullit të njëzetë nuk duhet të kufizohet vetëm në periudhën përfundimtare (letërsia e klasës 12), por gjithashtu duhet të ishte e pranishme në dy vitet e para, si përmes leximeve të lira dhe të rekomanduara, ashtu edhe nëpërmjet kombinimit të punimeve të kohëve të fundit me ato periudha që janë në qendër të studimit për të përcaktuar vazhdimësinë dhe dallimet, për të zbuluar kohëzgjatjen e temave dhe formave, për të perceptuar realitetin artistik të së kaluarës.

Nëse i referohemi sërish të përvojës europiane në studimin e letërsisë, aplikohet shpesh qasja modulare, e ndarë në njësi didaktike, e cila u mundëson nxënësve të mësojnë rreth perspektivave të ndryshme të letërsisë. Trajtohen pesë ose gjashtë module në vit, të përfshira mes dhjetë a njëzet orëve mësimi, që përfshijnë tekste nga periudha të ndryshme, veçanërisht ato të shekullit të njëzetë. Zgjedhja e autorëve dhe teksteve i lihet zgjedhjes së lirë të mësuesve.

Sugjerohen njësi didaktike historiko-kulturore, për zhanret letrare, sipas temës, për “portretin e autorit” dhe për “takimin me

⁸ *Letërsia 10*, Filara, Tiranë, 2016, f. 166.

veprën”, që sigurojnë shumëllojshmërinë tipologjike. Në këtë mënyrë është e mundur të sigurohet themeli diakronik i letërsisë. Është e përshtatshme që metoda e punës të ketë si pikënisje leximin dhe interpretimin e teksteve: tekste dhe copëza letrare, dokumente, pjesë të mundshme historike-kritike. Leximi është një mundësi për diskutim dhe krahasim të hipotezave interpretuese, që i hap rrugën mendimit shoqëror koherent të përfaqësuar nga nxënësit, që kërkon të interpretohet, pasi karakteristikat dhe kuptimet e teksteve janë të perceptuara më mirë, kur ato rezultojnë nga ballafaqimi i teksteve të ndryshme me shpjegimin individual.

Pra, ajo e shkuara që duhet sjellë te ne (e jo të shkojmë ne te ajo - çka e kemi theksuar më lart), do ishte më frytdhënëse nëse do të realizohej me anë të ndihmës të së tashmes së lexuesit-nxënës, me të gjithë shtrirjen e mendimeve, aspiratave, imagjinatave, interesave të moshës, pasuruar me orientime paraprake teorike jo të tepruara nga teksti i letërsisë.

BIBLIOGRAFI

Guido Armellini, *Come e perche insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987.

Letërsia 10, Mediaprint, Tiranë, 2016.

Letërsia 10, Filara, Tiranë, 2016.

Michail Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 1989.

Pier Marco Bertinetto and Carlo Ossola, *The practice of writing construction and analysis of the poetic text*, Paravia: Milan, 1976.

UDHËZUES KURRIKULAR LËNDOR PËR GJUHËN SHQIPE DHE LETËRSINË, klasat 10-12, IZHA, 2018, Tiranë.

Walter Benjamin, *On the concept of history*, translation for Gianfranco Bonola, Michele Ranchetti, *Sul concetto di storia*, ed, ital. Einaudi, 1997.

Walter Benjamin, *I «passages» di Parigi*, a cura di Rolf Tiedemann, ediz. ital. a cura di Enrico Ganni (Opere complete, IX), Einaudi, Torino, 2000.

