

TOMORR PLANGARICA

REFERAT

PRANIA/PAPRANIA E DIJEVE, KONCEPTEVE E METODOLOGJIVE TË PËRFTUARA NË SHKENCAT E LIGJËRIMIT NË TEKSTET DHE PËRVOJAT E MËSIMDHËNIES SË SHQIPES NË SHKOLLË (NË VEND TË NJË VËSHTRIMI KRITIK)

Të diskutosh për *praninë/papraninë* e dijeve, koncepteve e metodologjive të përfuara në shkencat e ligjërimit¹ në përvojat e mësimeve dhe në tekstet shkollore të gjuhës shqipe, do të thotë të pranosh paraprakisht që hapësirat disiplinore të kësaj lënde janë zgjeruar drejt prurjeve shkencore që, në lidhje me gjuhën/ligjërimitin, nuk parakuptojnë vetëm njohjen e sistemit gjuhësor, por edhe *subjektin folës, kompetencën ligjërimore* të tij; do të thotë të pranosh se në ato hapësira janë shfaqur/duhet të shfaqen më dukshëm interesime të reja për kompetencën ligjërimore/diskursive të nxënësit, niveli i zhvillimit të së cilës i mundëson më shumë a më pak sukses në një shoqëri ku komunikimi bëhet gjithnjë e më shumë ndër parametrat më domethënës të saj; në një shoqëri jo vetëm të konsumit, por edhe të dijes. Do të thotë, nga ana tjetër, të pranosh zhvillime e kahje të reja shqyrtimesh në mendimin tonë gjuhësor e letrar, praninë në të të interesimeve e interpretimeve që lidhen me ligjërimitin në shqip, me

¹ Termin/skajin *shkencat e ligjërimit* e përdorim duke pasur parasysh përvojën e këtyre 30-40 vjetëve të fundit, ku hapësira e studimeve gjuhësore është zgjeruar edhe me shqyrtime përtej njësive gjuhësore të sistemit, ku pjesë përbërëse në studim janë edhe *thënia, diskursi/përftesa ligjërimore, teksti* dhe tregues të shumtë që lidhen me to, dhe që vijnë në vështrim nga *teoritë e të thënit* (enonciacionit), *pragmatika, narratologjia, dialogjika, gjuhësia e tekstit e analiza tekstore, gjuhësia e diskursit e analiza e diskursit* etj.

entitetet gjuhësore përtejfrazore. Në këtë kontekst, të shtrosh për diskutim problemet që lidhen me bashkëmarrëdhëniet mes këtyre realiteteve shkencore e profesionale, do të thotë të jesh kërkues ndaj së tashmes, për të pasur ecuri më të suksesshme në të ardhmen.

Në një botë të hapur, me mundësi të skajshme komunikimi, ndërsa dijet i ndryshojnë qasjet e rezultatet shumë-shumë më shpejt se më parë, kërkesa për bashkëkohëzim të mëtejshëm të dijeve, koncepteve e metodologjive të përdorura në mësimdhënien e gjuhës shqipe e letërsisë në arsimin parauniversitar është jo thjesht e motivueshme, por edhe e domosdoshme. Për më tepër, në një shoqëri që rend/duhet të rendë për të fituar kohën e humbur, përkujdesja ndaj ritmeve të zhvillimit të shkencave që studiojnë e përkujdesen për përdorimin sa më funksional të gjuhës/ligjërimit dhe, nga ana tjetër, ndaj interesimeve që përsosin përvojat e përvijuara në fushën e didaktikës së gjuhës e letërsisë, është shfaqje e ndërgegjegjësimit të rolit misionar të gjuhës/ligjërimit në emancipimin e shoqërisë.

• *Shqyrtimi i pranisë/papranisë së dijeve të një episteme tek epistema tjetër është problem më kompleks sesa një inventarizim i thjeshtë*

Duke u përqendruar në problematikën e shprehur qysh në titull, do të duhet njëherazi t'i shmangemi një mënyre thjeshtëzuese të trajtimit të kësaj problematike, që do të parakuptonte inventarizimin empirik të koncepteve a dijeve që barten nga njëra fushë e dijes te tjetra.

Ndërsa niveli i studimeve tona në shkencat e ligjërimit nuk ka arritur ende në pikën e dëshirueshme, ndërsa në dijen shkollore procesi i didaktizimit të njohurive shkencore nuk është përvijuar ende si metodologji e qartë (në tekstet e gjuhës shqipe e të letërsisë vërehet pasqyrim i dijeve gjuhësore pa këtë përpunim, pa këtë ritrajtësim të nevojshëm) dhe ndërsa konstatohen mangësi të formimit gjuhësor të nxënësve (paafësia e tyre për përdorimin e gjuhës në mënyrë të efektshme në varësi të situatave të komunikimit, edhe pse konsiderohet si synim parësor zhvillimi i kompetencës gjuhësore/diskursive të nxënësit), një inventarizim a thjesht numërim gjurmësh të dijeve do të ishte i pafrytshëm. Në këto kushte, problematika që mëtojmë të trajtojmë, nuk duhet të konceptohet si dhënie-marrje mekanike dijesh e konceptesh mes dy fushave, ku nga

hapësira e njërës merren elemente e bëhen të pranishme në hapësirat e tjetrës. Marrëdhënia mes tyre është/duhet të jetë një proces i mirëpërcaktuar, ku njohuritë për dijen shkollore kërkohen, gjenden e përzgjidhen në shkencat e ligjërimit për të përmbushur synime të reja në mësimdhënie (dhe që të gjenden e përzgjidhen ato, do të duhet të jenë të përvijuara sa më plotë në shkencat e ligjërimit); nga ana tjetër, synimet nuk mjafton thjesht të shpallen, por do të duhet të shoqërohen me “infrastrukturën” që mundëson përmbushjen e tyre.

Në kontekstin e zhvillimeve të mendimit tonë gjuhësor e didaktik kjo marrëdhënie shfaq probleme e mangësi të cilat duhen parë të lidhura me zhvillimet e pamjaftueshme në të dyja epistemat².

Ndaj parashtrimet do t'i bëjmë duke u nisur nga ky realitet që shfaqet jo i thjeshtë e problematik në të dyja fushat që vendosen në ndërmarrëdhënie e ndërvarësi. Ndaj diskutimi i kësaj problematike nuk nënkupton hetimin, entuziazmin a zhgënjimin nga numërimi i koncepteve a gjurmëve të dijeve të referencës, të pranishme në tekstet shkollore, por parashtrimin e të dhënave e argumenteve që na çojnë në konceptimet e sotme të marrëdhënieve mes dijeve shkencore e njohurive shkollore dhe, mbi këtë bazë, hetimin e niveleve të arritura në mendimin tonë gjuhësor për ato njohuri për të cilat ka nevojë mësimdhënia e gjuhës dhe letërsisë; dhe, nga ana tjetër, hetimin e mënyrës se si janë pasqyruar ato prurje shkencore në njohuritë shkollore.

Prirja për të qenë shumë më kërkues ndaj përvojave të përfuara tashmë në mësimdhënien e gjuhës shqipe dhe letërsisë e, për më tepër, ndaj përvojës aktuale të mësimdhënies dhe infrastrukturës që ndihmon në suksesin e saj (duke parakuptuar edhe tërë piramidën që e mundëson atë proces) nuk është shfaqje nihilizmi (ne e respektojmë punën e bërë ndërkohë³), por është pozicionim që të detyron të

² E konsiderojmë si një epistemë të veçantë fushën e studimit të didaktikës së gjuhës/gjuhëve, pavarësisht lidhjes së ngushtë të saj me shkencat e ligjërimit (madje, edhe pse disa studiues e përfshijnë atë në hapësirën e shkencave të ligjërimit). (Shih më gjerë edhe Plangarica, T. (2018), “Mësimdhënia e gjuhëve dhe gjuhësia – lidhje, ndërvarësi, veçanti”, në *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar* 2, ASA, Tiranë, f. 111-120.)

³ Vlerësojmë në mënyrë të veçantë punën e bërë për hartimin e teksteve të gjuhës shqipe në arsimin 9-vjeçar nga akademik B. Beci, e më tej hapat e

kërkosh sa më intensivisht në prurjet e sotme të shkencave të ligjërimit, ndërsa ato zhvillohen me ritme marramendëse në përvojat europiane e më gjerë; është pozicionim që të nxit gjithashtu të njohësh dinamikën e zhvillimit të didaktikës së gjuhëve drejt shkencave të ligjërimit (po ashtu didaktika e gjuhëve sjell shembuj të shumtë suksezi e mossuksezi, ofron modele të arrira tashmë që përvetësojnë e zbatojnë prurjet e shkencave të ligjërimit në mësimdhënien e gjuhëve).

Të dyja këto epistema sjellin përvoja që u përgjigjen në mënyrë më të efektshme kërkesave të sotme të shoqërisë, e cila ka nevojë që individit të përdorë në mënyrë sa më të efektshme gjuhën dhe të zhvillojë aftësitë e tij ligjërimore për ta lehtësuar e për ta bërë më dinjitoz përfaqësimin e tij në shoqërinë bashkëkohore, ku komunikimi është përmasë mbizotëruese e saj.

Ndaj, edhe pse problemi në shqyrtim ka të bëjë ngushtësisht me dijet e konceptet në një fushë të caktuar shqyrtimi shkencor (siç janë *shkencat e ligjërimit*) dhe me një lëndë shkollore (siç është *lënda e gjuhës shqipe e letërsisë* në arsimin parauniversitar), ky problem mund të ndriçohet siç duhet i integruar në një *kontekst më të gjerë epistemologjik*, që parakupton: natyrën e dijeve në ciklin parauniversitar dhe lidhjen e tyre me dijet e referencës në fushat e studimit të gjuhës/ligjërimit; në një kontekst më të gjerë, aktorët që mundësojnë përfitim të këtyre dijeve (natyrshëm, role të diferencuara të aktorëve që marrin pjesë në përfitim të dijeve); ndërjegjësimin prej këtyre aktorëve të veçantive të këtyre dy epistemave (e, për rrjedhim, njohjen e metodologjive të ndryshme të përfimit të dijeve); njohjen e thelluar të qasjeve që janë përfutur në shkencat e ligjërimit (ndërsa në objektin gjuhë/ligjërim dukuritë shqyrtohen duke vënë në qendër të vëmendjes *subjektin folës e kontekstet ligjërimore* të ngjizjes së mesazheve) dhe në mësimdhënien e gjuhës (ndërsa koncepti organizues i njohurive është bërë/duhet të bëhet *diskursi/përftesa ligjërimore*).

Krijimi i këtij konteksti konceptual në shqyrtim mund të ndihmojë për gjykitime e vlerësime më pranë së vërtetës në trajtimin e kësaj problematike.

bërë nga ekipet që punuan mbi atë filozofi reformimi për konceptimin dhe hartimin e teksteve të gjuhës shqipe.

• *Një vështrim holistik i problematikës*

Për trajtimin e problematikës që mëtojmë të shqyrtojmë, në mënyrë të qëllimshme kemi përzgjedhur një vështrim *holistik* në ndriçimin e çështjeve, që parakupton shqyrtimin e së tërës dhe raportet brenda saj, pasi kjo qasje metodologjike mundëson nxitje për vështirime më të qarta mes dijeve të përfuara në shkencat e ligjërimit dhe njohurive në tekste e në përvojat e mësimdhënies së gjuhës e letërsisë në arsimin parauniversitar.

Nga kjo qasje metodologjike, problematikën e mësipërme e konceptojmë si bashkëmarrëdhënie mes katër llojeve të dijes: *dije të referencës* (që parakuptojnë dijen e akredituar, miratuar a pranuar nga komuniteti shkencor e universitar, që përftohet në procesin e kërkimit shkencor mbi gjuhën/ligjërimin dhe produktin letrar); *dije të përzgjedhura e të rekomanduara për t'u dhënë mësim* (që parakuptojnë ato dije që janë ri-trajtuara e përshtatur në materialet zyrtare- programe, udhëzime, komentare, tekste shkollore të gjuhës e letërsisë); *dije të përfuara nga mësuesi e të dhëna mësim* (që parakuptojnë dijet që mësuesi ka arritur të ngjizë dhe i jep mësim); *dije të përvetësuara nga nxënësi* (që parakuptojnë dijet e nxëna nga nxënësit, matja e të cilave kushtëzohet edhe nga tregues të natyrës psiko-intelektuale e kulturore)⁴.

Përftimi i këtyre dijeve parakupton angazhimin e më së paku katër aktorëve që luajnë rol të dorës së parë në këtë proces: *qendrat kërkimore shkencore dhe departamentet universitare* (që përpunojnë njohuritë në shkencat e ligjërimit); *institucionet e përpunimit të*

⁴ Parashtrimet mbi natyrën e dijeve shkencore (a të referencës) dhe nevojën për përfitim të një natyre tjetër dijes në përvojat e larmishme shkollore (në tekste, programme, shpjegimet e mësuesit etj.) i kemi mbështetur e përshtatur nga Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du Savoir savant au savoir enseigné*, në *La Pensée Sauvage*, Grenoble. [Y. Chevallard-i konsiderohet si nismëtar i kësaj mënyre konceptualizimi të dijeve e shpjegimit të kushtëzimeve të pranishme në marrëdhëniet mes tyre. Më tej modeli i propozuar prej tij gjeti përkrahje e u zhvillua më tej]. Një shpjegim të thukët për marrëdhënien e këtyre dijeve në lidhje me mësimdhënien e gjuhës jep Vargas, C. (2014) në *Les grammaires scolaires, De la recomposition à la reconfiguration, Langues et langage*, PUP.

mendimit didaktik (që përvijojnë dijet e përzgjedhura e të rekomanduara, e më tej nxisin e realizojnë didaktizimin e dijeve të referencës përmes programeve, udhëzimeve, teksteve disiplinore etj.); *mësuesin e gjuhës e të letërsisë* (që përvijon nga ana e tij dijen që do të japë mësim); *nxënësin* (si referencë sociale, psikologjike që përvetëson e nxë).

Pra, situata shfaqet komplekse dhe ngërthen ndërveprim dijesh e njëherazi aktorësh të ndryshëm institucionalë që realizojnë atë ndërveprim. Përmbledhtas ndërveprimin e dijeve e aktorëve në veprim do ta vërenim përmes këtyre lidhjeve e kushtëzimeve:

Së pari, përmes bashkëmarrëdhënies *dije të referencës-dije shkollore*, duke theksuar se dijet e referencës kanë rëndësi të dorës së parë, sepse mundësojnë përzgjedhjen e duhur ose jo për të përfutur dijet shkollore (që janë të një natyre tjetër, të shndërruara, ribëra a ritrajtësuara). Dijet e referencës përvijohen nga studimet e fushave përkatëse të gjuhësisë a shkencave të ligjërimit, duke i dhënë rol të dorës së parë institucioneve kërkimore-shkencore (qendrave të kërkimit shkencor dhe departamenteve të gjuhësisë e letërsisë në universitete - pra, studiuesve dhe mësimdhënësve universitarë). Nga ky pikëvështrim do të drejtonim pyetjen: a e mundësojnë zhvillimet e sotme në mendimin tonë gjuhësor, dijet e referencës, të përpunuara e të pranishme aty, përvijimin e një dijeje shkollore që të ndihmojë në përmbushjen e misionit të lëndëve të gjuhës shqipe e letërsisë në shkollë? Nëse shfaqen probleme në këtë ndërmarrëdhënie (më poshtë do të theksojmë se ka probleme të pranishme), në ç'aspekte shfaqen ato dhe në ç'drejtime do të duhet të intensifikohen studimet në disiplinat përkatëse shkencore të shkencave të ligjërimit?

Së dyti, përmes bashkëmarrëdhënies *dije shkollore* (domosdoshmërisht dije e didaktizuar, e transpozuar) - *mjedis shkollor* (si tërësi treguesish psiko-intelektualë e socialë në një kohë e hapësirë të caktuar), duke theksuar në këtë rast se rëndësi të dorës së parë ka puna e bërë për ngjizjen e dijes shkollore, përmes përzgjedhjeve e përpunimit të dijeve të referencës, me anë të shndërrimit a transpozimit didaktik të tyre; pra, puna e bërë për të përfutur programet shkollore, udhëzimet, tekstet e materialet e tjera didaktike, të cilat duhet të jenë njëherazi në përputhje me atë mjedis. Pësia jo e lehtë e përmbushjes së këtij procesi u bie institucioneve që kryejnë

kërkimet në fushën e didaktikave, studiuesve në to e bashkëpunëtorëve të tyre, mësimdhënësve universitarë e mësuesve të angazhuar në këtë proces, të cilët duhet të ndërgjegjësojnë faktin që janë përfshirë në një tjetër natyrë kërkimi, që parakupton transpozimin didaktik; në këtë rast vëmendjen do të duhet ta drejtonim në përfitim të një “dijeje shkollore”. A e kemi të përvijuar një dije të tillë, me të tërë parametrat karakterizues të saj?

Së treti, përmes bashkëmarrëdhënies *koncepte bashkëkohore në dijen e didaktizuar/transpozuar – dije të përfuara nga mësuesi*, të cilat mësuesi ka për mision t’i përçojë; është një bashkëmarrëdhënie tejet dinamike, pasi të dyja polet shfaqin evoluim të vazhdueshëm. Por nëse për konceptet e pranishme në tekste e materialet e tjera udhëzuese e komentuese punojnë specialistë, dijet e formësuara nga mësuesi kanë mbështetje vetë individin-mësues, formimin e tij universitar dhe atë të përfuar në vijimësi, ndërsa mësuesi është në detyrë. Duket si një sfidë e individit-mësues (dhe është e tillë), por lidhet drejtpërdrejt edhe me nivelet e dijet jashtë tij, me mjediset tona kërkimore, ato universitare dhe trajnuese. A i janë përçarur ato dije dhe koncepte mësuesit në kurrikulën universitare? A i është mundësuar atij të ndjekë më për nga afër zhvillimin e dijes së referencës dhe transpozimin e saj, ndërkohë që ai është shkëputur nga studimet universitare? A ia kanë ofruar atij këto dije e koncepte format e ndryshme të trajnimit, ndërkohë që ai është në detyrë në mësimdhënie? A është i përfshirë ai në këtë dinamikë, pa të cilën ai s’mund ta përmbushë rolin e tij? E në këtë rast, vëmendjen do të duhet ta drejtonim edhe në kurrikulat universitare, në disiplinat që ofrojnë njohuri për shkencat e ligjërimit, por edhe ato të natyrës didaktike e shkencave të zbatuara që formojnë mësuesin e gjuhës dhe të letërsisë sot; si dhe në programet e ndryshme të trajnimit për mësuesit në detyrë. A i mundësojnë ato mësuesit statusin e profesionistit për sot dhe vitet në vijim?

Së katërti, përmes bashkëmarrëdhënies *dije shkollore-kontekst kulturor e psiko-social i nxënësit*, që përvetëson a refuzon ato dije a koncepte (pra, nxënësi përballë dijeve e koncepteve gjuhësore e letrare sot, në lidhje me nevojat aktuale të tij si shqipfolës, qytetar i fillimit të shekullit XXI, ku zhvillimet teknologjike e shkencore kanë përfuar një status krejt tjetër me atë të disa dhjetëvjeçarëve më parë). A janë

përzgjedhur pikërisht ato dije e koncepte që përmbushin këtë përgatitje të qytetarit të nesërm?

Bashkë marrëdhëniet e varësitë e mësipërme janë të kushtëzuara në kohë e hapësirë, në lidhje me funksionin që duhet të synojë mësimdhënia e gjuhës dhe e letërsisë në arsimin parauniversitar.

• *Një koncept i ndryshëm edhe mbi funksionet e gjuhës*

Situata e sotme parakupton një tjetër bashkë marrëdhënie të dijeve në fjalë e të aktorëve të lartpërmendur, në krahasim me atë të tre a katër dhjetëvjeçarëve më parë, bashkë marrëdhënie që do të kushtëzohet aktualisht nga synimi i shpallur tashmë i mësimdhënies së shqipes në shkollë, që mund të shprehet përmes këtij pohimi: *të formojë qytetarë të ndërgjegjshëm e të përgjegjshëm që të jenë të aftë ta përdorin shqipen në mënyrë të efektshme në situata të ndryshme ligjërimore, në të shkruar e në të folur; të aftë të analizojnë, shqyrtojnë e interpretojnë mesazhet, tekstet, diskursat (të shkruara e të folura) të stileve të ndryshme funksionale, në radhë të parë të letërsisë artistike, por edhe asaj dokumentare, filozofike, publicistike etj.*

Në “Kurrikula Bërthamë për Arsimin e Mesëm të Lartë (Klasat X, XI, XII)” theksohet: *“Lënda e gjuhës i aftëson nxënësit për ta përdorur gjuhën, për të komunikuar, për të plotësuar interesat personale, për të përmbushur kërkesat e shoqërisë dhe të vendit të punës.”*⁵

Është ky synim që ka përvijuar ndërkohë një tjetër marrëdhënie të dijeve të referencës me mësimdhënien e gjuhës shqipe, duke e parë të pamjaftueshme përfitimn e dijes shkollore thjesht si një “gramatikë shkollore” (me lidhje të ngushtë me dijet e referencës të përfuara nga *gjuhësia*), por ka sugjeruar e imponuar një marrëdhënie të re, me *shkencat e ligjërimit*, dijet, konceptet e metodologjitë e përfuara në këtë hapësirë, të cilat mundësojnë jo thjesht njohuri të natyrës metagjuhësore, por njohuri që mundësojnë përdorimin sa më të efektshëm të gjuhës, për nevojat nga më të ndryshmet, e njëherazi në situatat nga më të ndryshmet (jemi mësuar ta quajmë këtë aftësim të

⁵ Kurrikula Bërthamë për Arsimin e Mesëm të Lartë (Klasat X, XI, XII), Tiranë 2016. Cituar nga <https://www.ascap.edu.al/kurrikula-berthame-per-arsimin-e-mesem-te-ulet/>

individit si “zotërim të gjuhës”, pavarësisht se vetë skaji “zotërim” në këtë rast mund të mos jetë më i përshtatshmi, por shpreh, gjithsesi, një prirje e dëshirë që gjuhën ta kesh ndihmëse e mundësi për arritje në komunikimin social).⁶

Nëse prurjet e shkencave të ligjërimit dhe shkenca letrare kanë kontribuar gjerësisht për të modifikuar trajtimet e teksteve dhe diskurseve/përftesave ligjërimore, ato kanë kontribuar po ashtu për të modifikuar edhe konceptimin në lidhje me *funksionet e gjuhës*; ato ndihmojnë njëherazi për të kuptuar më plotë të ashtuquajturën *kompetencë diskursive* të subjektit-folës. Kalohet natyrshëm nga konceptimi i gjuhës si *instrument* i shprehjes së ndjenjave dhe mendimit, që shfaqet jashtë *subjektit* që do të duhet të për zgjedhë me ndërgjegje mjetet gjuhësore, dhe madje përtej konceptit të gjuhës si *institucion kolektiv*, që nuk resht së ngulituri rregulla që i imponohen gjithkujt, në një konceptim ku gjuha është në lidhje të ngushtë me folësit e saj, që shfaqet si institucion në lojën sociale me ata që e flasin; në një konceptim ku individ i që flet jo thjesht komunikon, por edhe interpreton: sipas situatave, bashkëfolësit, qëllimeve të folësit etj.; çka parakupton që edhe normat mundet të jenë të ndryshme (çka nuk përjashton respektin ndaj rregullave të përdorimit të gjallë, të përditshëm në kontekstet ku ajo funksionon). Ky këndvështrim mundëson që studimi i gjuhës të bëhet më pak *preskriptiv* dhe mirëfilli *deskriptiv*.⁷

Ky këndvështrim ka vendosur në qendër të vëmendjes për shkencat e ligjërimit produktet ligjërimore, *diskursin/përftesën ligjërimore*; dhe në dijen shkollore, aftësimin e nxënësit për t'i

⁶ Le të kujtojmë në këtë rast vërejtjen që bën M. A. Paveau, në lidhje me këtë koncept: “[...] zotërimi i gjuhës nuk do të thotë asgjë, në çdo rast nuk sjell asgjë të mirë për nxënësin; ne nuk e “zotërojmë” gjuhën, ne bashkëjetojmë me të, ne e mishërojmë a ngjizim atë, ne e vizitojmë atë, dhe të gjitha metaforat vlejné më shumë se ky iluzion i “zotërimit” (Paveau, M. A. *L'analyse linguistique du texte littéraire. Une fausse évidence*; në *Littérature et linguistique: Dialogue ou coexistence? Le français aujourd'hui*, Armand Colin/AFEF, décembre 2011, f. 99).

⁷ Shih më gjerë edhe Plangarica, T. (2018), “Gjuha shqipe në arsimin shqiptar: çështje të metodës” në *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar*, 2, ASA, Tiranë, f. 9-36.

prodhuar ato. A është ndërgjegjësuar nga të gjithë aktorët kontribuues ky ndryshim konceptual dhe a pasqyrohet sa dhe si duhet ai në përvojat e mësimdhënies, përzgjedhjet dhe formësimin e dijeve shkollore?

• Diskursi/përftesa ligjërimore si koncept organizues i mësimdhënies së gjuhës dhe nivelet e analizës gjuhësore prej diskursit të fjalës (nga njësia më e madhe te më e vogla).

Ngulmojmë në problemet që duhen trajtuar e ndriçuar në mendimin gjuhësor shqiptar nga gjuhësia kontekstuale (sociolinguistika, etnolinguistika, pragmatika e ligjërimit “të zakonshëm”, gjuhësia e diskursit, gjuhësia e tekstit etj.), ngaqë shohim që mangësitë në studimin e dukurive që bëhen objekt i saj ndikojnë drejtpërdrejt edhe në problemet që lindin në përmbushjen e funksionit të mësimdhënies së shqipes në shkollë, sepse nuk ndriçohen rrugët që çojnë drejt aftësimin e zotërimit nga nxënësi të formave të ndryshme ligjërimore.

Konsiderimi i diskursit/përftesës ligjërimore si koncept organizues në mësimdhënien e shqipes duhet të nxisë studime më të gjera teorike e aplikative në disiplinat e ndryshme të shkencave të ligjërimit, çka do të nxisë më tej ndryshimet në konceptimin e mësimdhënies në shkollë në lidhje me analizën e interpretimin e niveleve a entiteteve të ndryshme gjuhësore. Kemi, në fakt, një gjuhësi të re, një objekt studimi të ri, ligjërimit; dhe në përvojën shkollore, për pasojë, një rikonceptim të analizës gjuhësore, të metodologjive të shqyrtimit.

Kjo gjuhësi e luan këtë funksion, ngaqë “merr parasysh përmasën sociale, historike, psikologjike, kulturore e ndërvepruese të çdo përdorimi ligjërimit, shqyrton laryshinë e kompleksitetin e produkteve ligjërimore, domethënë kushtëzimin e përfuturit të tyre nga situatat e praktikatat e gjalla të komunikimit të folësve”⁸. Duhet të theksojmë, në këtë rast, që në këtë etapë të re të zhvillimit të mendimit gjuhësor “flitet jo për zhvillime plotësuese të hapësirave të pastudiuara të gjuhësisë së parë (apo gjuhësisë së sistemit gjuhësor,

⁸ Blanchet, Ph. (2000), “Evolutions récentes des théories linguistique”, në *Vers la maîtrise du discours*, collection *Lettres Ouvertes*, CRDP de Bretagne, f. 13-25; citimi f. 15.

T.P.), por në fakt, për një rivështrim a rregullim tërësor të konceptimit të gjuhëve”⁹.

Përvojat e vendeve të zhvilluara europiane tregojnë se në shoqëritë e sotme, mosarritjet shkollore në disiplinat për të cilat po flasim mënjanojnë nëse gjenden rrugët e efektshme për të vënë në qendër *konceptin organizues të diskursit, që mundëson zotërimin e formave të ndryshme ligjërimore*. Në ato përvoja po mbizotëron ideja se qëllimi i mësimdhënies së gjuhës amtare (por edhe i gjuhës së huaj) nuk është njohja dhe përvetësimi i njohurive që përshkruajnë sistemin, por është zotërimi i diskursit a përftesave ligjërimore¹⁰ dhe formave të ndryshme të tij, që mundëson komunikim të suksesshëm në situata të ndryshme komunikative. Është pikërisht kjo mënyrë e të kuptuarit të dukurisë, që zotërimin e diskursit/përftesës ligjërimore e bën objektivin kryesor të kultivimit të kompetencës gjuhësore, duke vënë në qendër të formimit gjuhësor praktikatat ligjërimore¹¹.

⁹ Blanchet, Ph., *po aty*, f. 17.

¹⁰ Me diskurs apo përftesë ligjërimore (do të parapëlqenim më shumë këtë emërtim të dytë për shqipen) do të kuptojmë aktivitetin e personave që flasin, shkruajnë apo lexojnë, domethënë çdo akt përdorimor të gjuhës, çdo praktikim të aftësisë sonë ligjërimore që i referohet një produkti konkret gjatë të folurit, të shkruarit apo të lexuarit (shih më gjerë edhe Plangarica, T. (2018), “Mbi disa tregues të aspektit ‘normativ’ në mësimdhënien e sotme të gjuhës shqipe” në *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar*, 2”, ASA, Tiranë, f. 37-58).

¹¹ Sigurisht që njohuritë e natyrës metagjuhësore kanë rëndësinë e tyre në procesin e mësimdhënies; prurjet e gramatikës preskriptive, njohja e normës gjuhësore standarde në nënsistemet gjuhësore ndikojnë pozitivisht në statusin e mesazhit të ngjizur (e për pasojë edhe të folësit), rrisin suksesin në komunikim në raport me brendinë e ngjizur në të, por edhe me bashkëthënësit/bashkëfolësit. Pra, kjo nuk do të thotë që të mos u kushtohet vëmendja e duhur dijeve a njohurive gramatikore, leksikore, fonetike, drejtshkrimore, drejtshqiptimore etj. Dijet a njohuritë metagjuhësore, në etapa të caktuara të shkollimit apo në pjesë të caktuara të brendisë së lëndës “gjuhë shqipe” marrin rol të dorës së parë; ato e ndihmojnë nxënësin të ndërgjegjësojë vështirësitë e hasura në ngjizjen e mesazhit; për më tepër, e ndihmojnë atë të shfrytëzojë larminë e formave gjuhësore për të ngjizur brendinë e mesazhit në përshtatje me bashkëfolësit, statusin e tyre, situatën e komunikimit, fushën e veprimtarisë së pasqyruar në mesazh etj. Gjithashtu, njohja e thelluar e kategorive gjuhësore bëhet natyrshëm element përbërës i

Përvoja franceze, për shembull, tregon se futja në kolegji e lice e elementeve të huazuara nga *analiza tekstore*, nga *analiza e diskursit* ose nga *pragmatika* bëhet nga nevoja për të mënjeluar mangësitë në formimin gjuhësor të nxënësve, që shkaktonte më tej rezultate të ulëta në tërë shkollimin e tyre. U kërkua kjo rrugë në mësimdhënien e gjuhës, sipas C. Vargas-it, “[...] sepse mosarritjet shkollore kalojnë për nga moszotërimi i gjuhës së folur dhe sidomos të shkruar. Sepse marrja parasysh e nivelit tekstor dhe qasja diskursive e realizuar nga gjuhësia në çerekun e fundit të shekullit XX, në veçanti me punimet e M. Foucault-së (1969; 2008) ose të T. A. Van Dijk-ut (1972) paraqiten si mundësi për të ndihmuar nxënësit në arritjen e një përdorimi më të mirë të gjuhës e ligjërimit, veçanërisht në aktivitetet e të lexuarit, të studimit të teksteve ose të prodhimit të teksteve të shkruara (sidomos) të gjata”¹².

Kemi një situatë të përafërt edhe në kontekstin tonë. Nga njohësit më për nga afër të këtij realiteti shkollor vërehet se “një pjesë e mirë e nxënësve nuk marrin formimin e duhur gjuhësor, nuk arrijnë të zotërojnë në mënyrë të qëndrueshme normën letrare dhe shprehitë e përdorimit të saj. Ata kanë dobësi në punët me karakter krijues, në hartime, në të cilat, rëndom, vihen re fraza stereotipe, fjalor tepër i kufizuar dhe i varfër, gabime drejtshkrimore”¹³.

Atëherë, cilat dije do të na ndihmojnë dhe do të na mundësojnë vënien e diskursit/përftesës ligjërimore si koncept organizues në mësimdhënie, ç’metodologji do të përdorim për të hetuar e interpretuar në mënyrë të frytshme dukuritë gjuhësore?

Duke e bërë diskursin/përftesën ligjërimore objektin e privilegjuar të mësimdhënies, theksojnë didaktët e gjuhëve, do të thotë, në fakt, të vendosësh pranë e pranë tri nivele të analizës, që nxjerrin në pah *diskursin*, *tekstin* dhe *fjalinë* dhe që synojnë kombinimin në një përpjekje që shkon prej diskursit te fjalja. Sipas

kompetencës gjuhësore të nxënësit, që ka ndikim të madh në mësimin e gjuhëve të huaja, në lehtësimin e të kuptuarit të veçantive të gjuhëve, veçanti që shprehen më tej në ligjërimit.

¹² Vargas, C. (2014), *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*, *Langue et langage*, PUP, f. 21.

¹³ Gjokutaj, M. (2002), *Kurrikuli dhe shkolla: Gjuhë shqipe dhe lexim letrar*, n°3, f. 74.

tyre, “këto tri nivele të analizës çojnë në burime të ndryshme: i pari, ai i diskursit, çon në prurjet e gjuhësisë së enoncacionit dhe të pragmatikës; i dyti, në gramatikën e teksteve, që studion në mënyrë të privilegjuar lidhjet ndërfrazore, konektorët, dukuritë e rimarrjes, progresionin tematik; i tretë, në gramatikën e fjalisë.”¹⁴

Do të duhet të shihen ndërkohë se si kushtëzimet e diskursit e të tekstit ndikojnë te fjalìa (rendi i fjalëve, mënyrat e kohët foljore, modaliteti, anaforat konektorët etj.). Madje kombinimi i këtyre dijeve që vijnë nga këto gramatika mund të na bëjnë të pamjaftueshëm edhe vetë konceptin “sintaksë”, që mund të vështrohet më tej si *mikro* dhe *makro*-sintaksë, edhe vetë nocionin a njësinë “fjalë”, në përqasje me njësinë minimale tekstore, në vargëzimin nocionor *fjalë/sifjalë e aktualizuar, periudhë, sekuencë, paragraf, tekst*.

Vërehet, pra, që ka një lidhje, një ndërvarësi mes dijeve të përftuara në gjuhësinë e të thënit, pragmatikën gjuhësore, analizën tekstore, analizën e diskursit etj. me nivelet e analizës në dijen shkollore, rikonceptimin e metodologjisë më të efektshme në shqyrtim, duke i dhënë përparësi entiteteve diskurs/përftesë ligjërimore e tekst, për të shkuar më tej te fjalìa dhe njësitë e saj përbërëse.

Gjithsesi, njohuritë për këto entitete, njësi e procede ligjërimore që janë objekt studimi në disiplinat e ndryshme të shkencave të ligjërit, janë përftuar sipas ligjërive të ngjizjes së dijes së referencës; për t’u përdorur në dijen shkollore, ato do të duhet të formësohen në përputhje me një fushë tjetër dijeje, me një tjetër epistemë, siç është ajo e didaktikës (siç theksuam edhe më lart, i konsiderojmë si dy epistema të dallueshme nga njëra-tjetra, edhe pse objekti i përbashkët është *gjuha/ligjërimi*).

• Veçantitë e dy epistemave jo të njëjta: shkencat e ligjërit dhe didaktika e gjuhës dhe e letërsisë¹⁵

¹⁴ Cituar nga Maquaire, M. (2000), “Evolution de la demande institutionnelle”, në *Vers la maîtrise du discours*, collection *Lettres Ouvertes*, CRDP de Bretagne, f. 27-45-25; citimi f. 42.

¹⁵ Duhet të theksojmë se, ndërsa flasim për dije, koncepte e metodologji që ndihmojnë në mësimdhënien e suksesshme të gjuhës shqipe e letërsisë, kemi parasysh ato dije e koncepte që vijnë nga gjuhësia e shkencat e ligjërit, pa

Duke i vështruar më nga afër këto dy epistema, mund të vëmë në dukje më gjerë dallimet mes tyre (e për pasojë, mund të qartësohemi më shumë se pse përdorimi pa didaktizim i prurjeve të shkencave të ligjërimit në dijet shkollore është i pafrytshëm).

Si të gjitha shkencat, edhe gjuhësia dhe shkencat e ligjërimit evoluojnë si pasojë e kërkesës së vazhdueshme për *përfitim të dijeve të fushës*, të thellimit, zgjerimit, transformimit e riformatimit të dijes, të përvijuar prej pikëvështrimeve të ndryshme; po ashtu edhe prej përpunimit të vijueshëm të koncepteve dhe metodologjive që nxisin hipoteza e teza të pranueshme në një kohë të caktuar. Ato janë bindëse e të mirëpërvijuara nga një pikëvështrim i caktuar, por të refuzueshme më tej, për t'ia lënë vendin rikonceptimeve e rivështrimeve të profileve të njëjta të ndriçuara nga kënde vështrimi të tjera; apo profileve të tjera që shfaq i njëjti objekt studimi (shqyrtim i bërë nga i njëjti studiues a studiues të tjerë).

Gjuhësia a shkencat e ligjërimit në tërësi përqokin nga realiteti gjuhë/ligjërimit shfaqje a dukuri të ndryshme që përftohen a shfaqen përgjatë funksionimit të gjuhës dhe i shndërrojnë ato në objekte studimi, të cilat i shqyrtojnë me konceptet e metodat që një kahje e caktuar teorike a një metodologji e caktuar ka përvijuar në një kohë e hapësirë të caktuar (jo pak herë enkas më të përshtatshme për një gjuhë të caktuar). Në këtë mënyrë është përfutur një mori qasjesh ndaj sistemit gjuhësor e njësive përbërëse të tij, me prurje e interpretime funksionale nga tradita e mendimit gjuhësor, por me pohime e refuzime më tej nga gjuhësia e shekullit XX, nga shkollat e ndryshme gjuhësore të kësaj periudhe, nga strukturalizmi, gjenerativizmi, teoritë e të thënit (enonciacionit) etj. Ndaj njësive të sistemit gjuhësor, kahjet e ndryshme teorike përpunojnë koncepte, duke i ofruar studimit të tyre koncepte e terma që, në raport me të njëjtën njësi a dukuri gjuhësore, mundësojnë interpretime gjithnjë e më të larmishme. Nga ana tjetër, dijet e konceptet e përfutuara në njërin a tjetrën kahje teorike mund të mos kenë të njëjtën vlerë zbatuese në realitetet gjuhësore të gjuhëve të

mëtuar në këtë rast të përfshijmë në shqyrtim ato që vijnë prej studimeve të mirëfillta të studiuesve të letërsisë. Është e qartë që studiuesit e letërsisë sjellin kontribute edhe në dijet e përfutuara në shkencat e ligjërimit, por mbeten gjithsesi të përfshirë brenda hapësirës së një episteme më vete, siç është ajo e studimit shkencor të letërsisë.

ndryshme, për arsye të veçantive të gjuhëve. Me të njëjtin aparat konceptual e metodologjik që studiohen kategoritë gjuhësore të një gjuhe, mund të mos arrihet i njëjti sukses në një gjuhë tjetër, për arsye të veçantive të gjuhës përkatëse. Ndaj shpjegimit të albanizmave, për shembull, gjuhëtarët shqiptarë apo albanologët në përgjithësi përzgjedhin e gjejnë pikërisht ato kahje teorike, koncepte e metodologji që mundësojnë përshkrime e interpretime shkencore më të përshtatshme për ato veçanti (le të kujtojmë veçantitë e kategorive të tilla gramatikore të shqipes që lidhen me *temporalitetin*, *aspektualitetin*, *modalitetin* etj.; ose veçantitë e shfaqura në *fushën e fjalëformimit*, *të organizimit sintaksor* etj., etj.).

Pra, ndërsa gjuhësia a shkencat e ligjërimit u qasen dukurive gjuhësore, profileve a përbërësve të ndryshëm të objektit të studimit *për të përvijuar dije*, ndërsa në vijimësi pohojnë e mohojnë, përcaktojnë e sajojnë koncepte e entitetet të reja më të përshtatshme për shqyrtim, didaktika e gjuhëve, nga ana e saj, ka nevojë për dije dhe problematizon, por jo në të njëjtën fushë epistemologjike. Ajo ka për të *rikonfiguruar* konceptualizimet mes dijeve gjuhësore të referencës dhe dijeve (të përzgjedhura) për t'u dhënë mësim. Ajo nuk ka për synim të abstragojë, teorizojë a interpretojë (pra të përforcojë, konsolidojë) dijet gjuhësore në të njëjtën mënyrë si gjuhëtari: ajo mundet të marrë parasysh që ato janë aty si prurje - dukshëm të përkohshme për gjuhëtarin – që ajo mundet t'i përdorë, por duke i përpunuar ato, duke përcaktuar kufijtë në fushën e saj të reflektimit shkencor. Didaktika e gjuhëve punon në një hapësirë referenciale shumëdisiplinore, e për më tepër, në kontekstin e prurjeve nga shkolla, kahje a drejtime të ndryshme gjuhësore, të cilat kanë ndriçuar profile të ndryshme të objektit gjuhë/ligjërimit, që kanë përvijuar koncepte e terma të ndryshëm, hera-herës edhe për të njëjtën dukuri; ndaj “përzgjedh/duhet të përzgjedhë dhe përfton/duhet të përftojë një dije të një natyre tjetër, *të transpozuar*”¹⁶.

Në këtë kontekst të larmishëm prurjesh teorike e po ashtu konceptesh e termash, didaktikës së gjuhës i duhet të përzgjedhë e përvijojë dijen e përshtatshme për mësimdhënie. Ndaj dhënia a

¹⁶ Mbështetur në Vargas, C. (2014), *vep. e cit.*, f. 19-23.

pasqyrimi mekanik i dijeve të referencës në tekstet e gjuhës a programet e kësaj lënde mbetet jo funksional, subjektiv e jo koherent.

Për më tepër, përvijimi a ngjizja e dijes shkollore, didaktizimi i dijes së referencës transpozimi, ritrajtësimi bëhet duke mbajtur parasysh edhe një tjetër parim bashkëkohor, sipas të cilit “dijet, njohuritë do të përzgjidhen, përshtaten dhe formësohen në përputhje me tri format mbizotëruese të ritrajtësimit të dijes me funksion didaktik, sipas këndvështrimit *deskriptivit* (mësuesi do t’i ngjajë një *mjeshtri* a *artizani* që beson se me dijet e përcuara transformon nxënësin), *konstruktivist* (mësuesi do t’i ngjajë një *kopshtari*, i cili ndihmon vetëtransformimin e atij që mëson, me besimin që çdonjëri e ndërton vetë dijen e tij) dhe atij *pragmatik* (mësuesi do t’i ngjajë një *ndërmjetësi*, i cili ndihmon në transformimin e nxënësit në bashkëveprim të vazhdueshëm me atë vetë, me besimin që nxënësit do të kuptojnë lojërat e ligjërimit dhe që janë të aftë e të gatshëm për të pasur një aktivitet të orientuar përgjatë komunikimit)”¹⁷. Situata edhe në këtë epistemë të dytë shfaqet, siç vërehet, tejet komplekse.

Pra, gjuhësia e shkencat e ligjërimit kanë problemet e tyre të studimit të gjuhës/ligjërimit, të natyrës epistemologjike, ndërsa didaktika e gjuhës dhe e letërsisë ka të vetat, të natyrës kryesisht aksiologjike/vlerësuese, të tipit *çfarë studimi në lidhje me gjuhën/ligjërimin*, për *çfarë varietetesh të gjuhës, për të bërë e arritur çfarë...*, etj. Përmbushja e kërkesave të tilla ka nevojë për dijen e didaktizuar/shndërruar/transpozuar në përputhje me kërkesat e veçanta të kësaj episteme të veçantë.

• *Transpozimi didaktik i dijeve të referencës*

Ngulmuam, ndërkohë, që dijet e pasqyruara në përvojën mësimdhënëse në shkollë, përmes programeve, teksteve, udhëzuesve, komentareve etj. janë/duhet të jenë dije të transpozuar¹⁸.

¹⁷ Leclercq, G. (2000), *Lire d’agir pédagogique: une lecture épistémologique*, në *Revue des Sciences de l’éducation*, vol. 26, n°2, f. 243-262, citimi f. 249; konsultuar on line <http://id.erudit.org>.

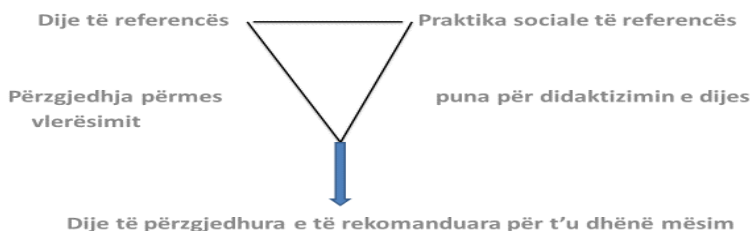
¹⁸ Procesin e didaktizimit të dijeve të referencës, në shkollat e ndryshme didaktike, e gjejmë të pranishëm me emërtime të ndryshme. Ne kemi ndjekur në paraqitje qasjen e shkollës franceze dhe kemi ruajtur terminologjinë e ngulitur në të.

Po ç'parakuptohet me këtë koncept të rëndësishëm didaktik?

Literatura në fushën e didaktikës në lidhje me “transpozimin didaktik” e ka qartësuar tashmë këtë proces. Duke i qëndruar përparash këtij procesi në këto parashtrime (ai shfaqet si objekt shqyrtimi tejet kompleks dhe meriton trajtesa më vete nga specialistët e fushës), po mjaftohemi me dhënien skematike të procesit, përmes disa skemave që gjenden si më përfaqësueset e paraqitjeve të procesit dhe që parakuptojnë edhe rëndësinë e përvijimit të dijeve të referencës (çka na interesojnë drejtpërdrejt në këto parashtrime), si një ndër pikënisjet e domosdoshme, pa të cilat vetë procesi i transpozimit s’mund të jetë i suksesshëm.¹⁹

Sipas Christian Lagacé-së, kemi transpozim didaktik kur “një realitet kompleks (dijeje T.P.) i lidhur me veprimtari e sfida të natyrës shkencore (kjo është dija e referencës) është ritrajtësuar, shndërruar a transpozuar në një realitet tjetër të lidhur gjithashtu me veprimtari e sfida, domethënë në dije për mësimdhënien (kjo është dija e dhënë mësim)”.²⁰

Konceptimi i transpozimit/shndërrimit didaktik



¹⁹ Për paraqitjen e skematizuar të hapave në varg që ndiqen në procesin e transpozimit didaktik kemi përshtatur paraqitjet që përdoren rëndom tashmë, të mbështetura sidomos te Clerc, Y.B., Minder, P. et Roduit, G. (2006) *La transposition didactique*, Lausanne: HEPL; Develay, M., (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

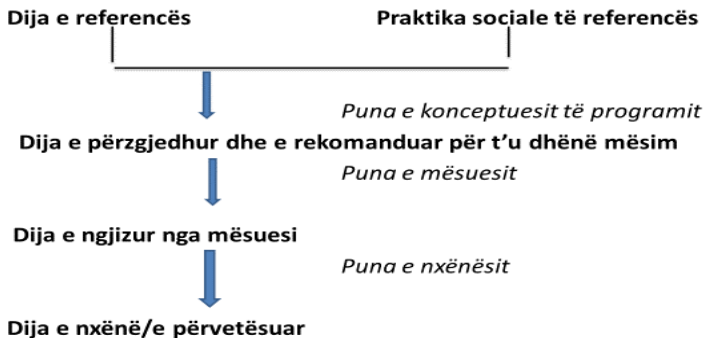
²⁰ Lagacé, Ch., *La transposition didactique*, en ligne; publikimi në origjinal, në 26 tetor 2013.

Transpozimi didaktik është pra procesi që mundëson të transformohet një dije disiplinore e referencës në dije të përzgjedhur e të rekomanduar për t'u dhënë mësim; e më tej në dije të përfutur nga mësimdhënësi dhe e dhënë mësim.

Ja si mund ta konceptojmë skematikisht procesin e transpozimit didaktik të dijeve të referencës deri te dijet e përfutura nga nxënësi përgjatë procesit të të nxënës:

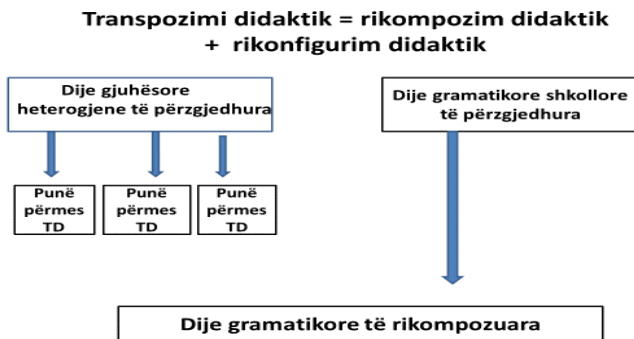


Transpozicioni didaktik si përvijim i dijeve shkollore



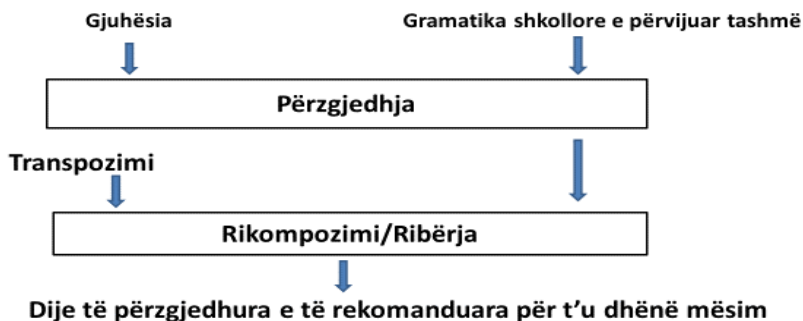
Duke qenë se dijet e referencës janë gjithnjë në evoluim e ndryshim, procesi i transpozimit didaktik (TD) do të jetë shoqërues i vijueshëm i bashkëkohëzimit të dijeve shkollore edhe në një fushë si ajo e gramatikës, me prurje të qëndrueshme në gjuhësinë tradicionale,

e me një përvojë të ngulitur tashmë edhe në “gramatikën shkollore”. Gjithsesi, si pasojë e bashkëpunimit të të dy faktorëve, edhe dija gramatikore pëson rikompozim të vazhdueshëm në tekstet e arsimit parauniversitar.



Transpozimi didaktik në gramatikë nuk është transpozim didaktik i dije-s, por i dije-ve të referencës, pra një transpozim – rikonceptim didaktik i dijeve heterogjene të referencës.

Në fakt, gramatika shkollore kombinon dijet e huazuara nga rryma të ndryshme gjuhësore me dijet gramatikore shkollore tradicionale të formësuara tashmë, çka përbën një tip rikompozimi të veçantë.



Në një këndvështrim më konkret mund të theksojmë se qysh nga parashtrimet e interpretimet teorike të bëra nga Sosyri, për të shkuar më tej te Çomski e Benvenisti, e për të ardhur deri në ditët

tona, është përftuar një përvojë e pasur dhe e larmishme e shpjegimit e teorizimit të dukurive gjuhësore, ku teza e hipoteza janë mbrojtur e refuzuar, ku, si pasojë e refuzimit, profile të tjera të objektit të studimit janë ndriçuar e të tjera do të ndriçohen, përvojë të cilën dija shkollore s'mund ta pasqyrojë të plotë (dhe nuk ka pse ta pasqyrojë); por dija shkollore përftohet duke përzgjedhur dhe didaktizuar ato njohuri e koncepte që shërbejnë për të përmbushur kërkesat e përdorimit sa më funksional të gjuhës, duke përvijuar “një dije të një natyre tjetër”, që i shërben synimit që shkolla duhet të përmbushë përmes mësimdhënies së gjuhës e letërsisë.

• *Dija gjuhësore në arsimin parauniversitar përmes didaktizimit të prurjeve nga Gramatika shkollore, Gjuhësia e sistemit dhe Gjuhësia kontekstuale*

Dijen shkollore në lidhje me mësimdhënien e gjuhës shqipe e letërsisë në arsimin parauniversitar e shohim si produkt të përftuar nga përpunimi që u bëhet përzgjedhjeve të njohurive, koncepteve e metodologjive të përvijuara në *Gramatikën shkollore* (me qasje preskriptive), *Gjuhësinë strukturaliste e gjenerative* a *Gjuhësinë e sistemit* (me qasje deskriptive e rigorozitet të skajshëm shkencor) dhe *Gjuhësinë e jashtme*²¹ (me qasje kontekstuale).

Në mësimdhënien e gjuhës shqipe është përftuar tashmë një përvojë pozitive në përpunimin e dijeve e koncepteve që zënë vend në të ashtuquajturën *gramatike shkollore*. Po ashtu vërehen përpjekje të

²¹ Po përdorim termin “gjuhësi e jashtme” në kuptimin që ai merr duke filluar qysh me *Kursin e gjuhësisë së përgjithshme* të F. De Saussure (1916: 40-43), pavarësisht se Sosyri vetë nuk angazhohet në këtë kahje studimi), duke parakuptuar studimin e gjuhës në lidhje me faktet historike, politike, ekonomike, fetare letrare e gjeografike të kohës, ndryshe nga “gjuhësia e brendshme, e cila merret me studimin e gjuhës në vetvete e për vetveten. “Quhet ‘gjuhësi e brendshme’ ajo që analizon strukturat e gjuhës jashtë kontekstit, për nga brenda sistemit (fonologji, morfosintaksë, leksiko-semantikë) dhe ‘gjuhësi e jashtme’ ajo që analizon funksionimin e komunikimit gjuhësor në situatën reale, duke u nisur prej së jashtmi, jashtë sistemit; e dyta synon edhe fushat e së parës, por jo e kundërta” (cituar nga Blanchet, Ph., art. i cit., f. 16).

shënueshme për të përshtatur prurjet e gjuhësisë strukturaliste e gjenerative për nevojat e mësimdhënies (ngaqë studimet për shqipen në këtë aspekt janë tashmë të spikatura, dije e koncepte të këtyre shkollave gjuhësore janë përshtatur dhe po ritrajtësohen për të zënë vend në tekstet e gjuhës shqipe; ky tregues pozitiv është përfutur edhe si pasojë e angazhimit në hartimin e teksteve shkollore e programet e lëndës të studiuesve të gjuhësisë e mësimdhënësve universitarë, njohës të mirë të këtyre kahjeve teorike të mendimit gjuhësor). Ndjehet ndërkohë që sfidat më të mëdha janë me qasjet kontekstualiste, pra me dijet, konceptet e metodologjitë e së ashtuquajturës *gjuhësi e jashtme*, dijet e konceptet e së cilës janë në zhvillim e sipër nga studiuesit shqiptarë, e për pasojë edhe përzgjedhjet e transpozimi i njohurive të kësaj hapësire studimore paraqet më shumë vështirësi.

Përderisa mësimdhënia e gjuhës shqipe sot nuk mjaftohet vetëm në dhënien e njohurive të mbështetura në gjuhësinë e brendshme (pra thjesht në njohjen e shqyrtimin e njësive të sistemit gjuhësor), sepse vetëm me ato njohuri nuk do të përmbusheshin synimet për zotërimin e përdorimin funksional të shqipes, por synimet e mësimdhënies kanë zgjeruar hapësirën e shqyrtimeve, duke përfshirë edhe gjuhësinë e jashtme, gjuhësinë kontekstuale, atëherë ç'dije duhen përvijuar më gjerë e më thellë nga studiuesit tanë, për t'i mundësuar didaktëve të rikompozojnë a riformatojnë ato dije për nevojat shkollore?

• *Prurje teorike dhe koncepte të dijeve të referencës që do të mundësojnë dije të transpozuara më të efektshme në mësimdhënien e gjuhës shqipe e letërsisë*

Sado të synojmë një situatë të dëshirueshme të angazhimit të hartuesve më të mirë të teksteve (qoftë edhe më të mirëve të mundshëm), sado të njohim e shfrytëzojmë përvojën më të mirë europiane a botërore për programet e gjuhës e letërsisë, sado të imagjinojmë se kemi hartuar tekstin më të përsosur për nxënësit në lëndët e gjuhës e letërsisë, sërish, në përfundim, sukcesi nuk është i garantuar, sepse në raport me objektin “gjuhë shqipe/ligjërimit në shqip”, modelet e arrira për mësimdhënien e gjuhëve të tjera mund të ndihmojnë, por s'mund të bartin çelësat për zbrëthimin e veçantive

ligjërimore në shqipe, s'mund të zëvendësojnë bashkëmarrënen e punën e aktorëve për të cilët folëm më lart; ato çelësa do mund të gjenden në studimet tona për shqipen dhe në produktet ligjërimore në gjuhën shqipe. Po ashtu, zotësia e hartuesve të teksteve s'mund të konsiderohet e plotë, pa njohjen dhe praninë e veçantive diskursive të shqipes; një hartues teksti, sado i aftë qoftë dhe sado i informuar për produktet në gjuhët e tjera, s'do mund ta përmbushë misionin e tij nëse mendimi gjuhësor shqiptar, dijet për shqipen nuk i mundësojnë atij parashtrime e interpretime të dukurive. Sado tekste të huaja a programe të vendeve të tjera të kërkojmë e gjejmë si model, ato ndihmojnë, por lexohen në një situatë "të lexuari" që kushtëzohet prej kontekstit tonë shkencor e profesional.

Të gjithë faktorët e suksesit a mosesuksesit në mësimdhënien e gjuhës e letërsisë në arsimin parauniversitar do të kenë si domosdoshmëri praninë e dijeve të referencës në mendimin tonë gjuhësor dhe rolin e institucioneve që mundësojnë përpunimin e përfitim të këtyre dijeve: qendrave kërkimore-shkencore e departamenteve në fakultetet filologjike.

Do të duhet të jetë përvijuar e përpunuar dija bashkëkohore e referencës në fushën e gjuhësisë dhe shkencave të ligjërimit, në mënyrë që programet dhe tekstet shkollore të kenë mundësinë e përzgjedhjes dhe përpunimit didaktik; do të duhet që të jenë të parashtruara në mendimin tonë gjuhësor konceptet e metodologjitë që shpjegojnë e përshkruajnë, vlerësojnë e interpretojnë produktet e arrira ligjërimore, me shkrim a me gojë, tipet e ndryshme të diskursit (qysh nga ai letrar deri tek ai shkencor, filozofik, fetar, politik a publicistik apo dukuritë e lidhura me tipe të ndryshme të tekstit), në mënyrë që në dijen shkollore të kemi hapësirën e duhur për përzgjedhje e përpunim didaktik; do të duhet që dijet teorike në shkencat e ligjërimit të jenë sa më të thelluara dhe të plota në mendimin tonë gjuhësor, në mënyrë që t'u ofrohen si të tilla studentëve që përgatiten të jenë mësues të gjuhës shqipe, si dhe mësuesve të shqipes në detyrë, në mënyrë që ata të ngjizin më tej në procesin e mësimdhënies dijet për t'u dhënë mësim, sërish përmes një procesi transpozimi. Situatat e dëshirueshme të kërkimit dhe gjetjes së hartuesve "mrekullisht të zotë e të aftë" të teksteve e programeve s'mund t'i kemi të pranishme, pa këtë kusht paraprak të dijeve tona të referencës.

Për arsye të hapësirës së parashtrimit, por edhe ngaqë mendimi ynë gjuhësor ka rezultate tejte të dukshme në gjuhësinë e brendshme, po tërheqim vëmendjen për çështjet që shqyrtohen në hapësirën tjetër të gjuhësisë, në atë kontekstualiste. Mendojmë që jemi në kohën kur në mendimin tonë gjuhësor i duhet kushtuar më shumë vëmendje dhe i duhet lënë më shumë vend trajtimeve teorike dhe aplikative të dijeve e prirjes aktuale të zhvillimeve në këtë fushë²². Pikërisht prurjet e tilla shkencore do të ndihmojnë më tej përvojën në mësimdhënie e hartimin e teksteve shkollore. Çështjet po i paraqesim në katër grupe.

Së pari, çështjet që kanë të bëjnë me prurjet aktuale të gjuhësisë së jashtme, veçantitë e trajtimit të realitetit që shfaqet në studimin e njësive a entiteteve përtejfrazore. Në këtë kontekst, qartësimi i një objekti të veçantë në të ashtuquajturat “gjuhësi e gjuhës” sipas modelit sosyrian dhe “gjuhësi e ligjërimit/diskursit” që shqyrton dukuritë gjuhësore përtej njësive të sistemit; konceptimi i një problematike të re në dijet në lidhje me gjuhën/ligjërimin, pra jo vetëm i asaj gjuhësie që lidhet me sistemin gjuhësor (dhe njësitë bazë, qysh nga tingullifonemë e deri te fjalia), por edhe të kahjeve teorike që lidhen me përdorimin e gjuhës, proceset e të thënit a aktet e të folurit, në drejtime të rëndësishme tashmë që lidhen me gjuhësinë e të thënit (enonciacionit), gjuhësinë e tekstit dhe diskursit, pragmatikën, etj., por edhe psikolinguistikën, neurolinguistikën, gjuhësinë kognitive etj. Nisur nga këndvështrimet e këtyre disiplinave, konceptimi i procesit komunikativ jo thjesht si kahje lineare nga dhënësi te marrësi (thëniepërfutuesi e thëniemarrësi), por si proces interpretues, ku njëherazi thëniepërfutuesi dhe thëniemarrësi janë në marrëdhënieve

²² Duhet të theksojmë ndërkohë që nuk gjendemi në truall djerr në lidhje me trajtimin e kësaj problematike. Prej vitesh studiues të ndryshëm në qendrat kërkimore a studiues e mësimdhënës universitarë kanë sjellë përmes veprave të tyre qasje me vlerë në këtë problematikë. Po ashtu, një numër jo i vogël doktoratash pranë Institutit të Gjuhësisë dhe të Letërsisë dhe pranë departamenteve të gjuhës shqipe e gjuhëve të huaja në universitete kanë pasur si objekt studimi aspekte të ndryshme të kësaj problematike. Por qoftë për studimet e botuara, qoftë për doktoratat e mbrojtura vërehet një lloj indiferentizmi nga mjedisi ynë shkencor e didaktik, çka ka penguar krijimin e një klime më të favorshme për thellimin e mëtejshëm të kërkimeve në këto fusha.

interpretuese për ngjizjen e domethënive përmes shenjave. Dhe në atë proces, së bashku, në një situatë komunikative të caktuar, me ndërveprimin e kodeve në zotërim e të kontekstit të komunikimit, arrijmë të *ndërtojmë kuptime*. E në këtë kuadër, të qartësohet që *kuptimi* (sens) është i dallueshëm nga *domethënia* (signification); që kuptimi është i përfutur përmes tekstit nga folësi e marrësi dhe nuk bartet në tekst; që aktet e të folurit bartin forcë lokutive, ilokutive e perlokutive, që përvijohet prej mjeteve gjuhësore të cilat duhen interpretuar nga këndvështrimi pragmatik dhe enonciativ, dhe jo thjesht si njësi të sistemit.

Si pikëvështrim orientues të mbahet, pra, parimi i brendashkruar në metodologjinë mbizotëruese në shkencat e ligjërimit, sipas të cilit “gjuhët jetojnë veçse përmes realizimeve të tyre diskursive; dhe këto realizime prej “gjuhës diskursive” marrin formën e teksteve”²³.

Së dyti, çështjet që kanë të bëjnë me një vështrim më të drejtpërdrejtë e më analitik të objektit të studimit të disiplinave që studiojnë diskursin, tekstin, njësitë e kategoritë e tjera përfshirë. Ngaqë jo pak herë objekti i drejtpërdrejtë i studimit vërehet i shtrirë edhe në disiplina të tjera të përafërta, ngaqë evoluimi i dijes ka ecurinë e vet drejt profileve gjithnjë e më të ngushta të objektit në shqyrtim, është mirë që në studimet tona të përvijohen edhe vështrimet më analitike e të specifikuar ku dijet e përfutura në disiplina të veçanta përcaktojnë më drejtpërdrejt konceptet dhe metodat përkatëse. Është e nevojshme që edhe në trajtesat tona teorike të qartësohen tashmë evoluimet e pësura nga *gramatika e tekstit në gjuhësinë e tekstit e analizën tekstore*; prej *gjuhësisë së diskursit në analizën e bashkëbisedimit* dhe *analizën e diskursit*; prej specifikimit të objekteve të këtyre disiplinave, në përfutimin e një *gjuhësie përfshirë*, me objekt të specifikuar, krahas gjuhësisë së tekstit e gjuhësisë së diskursit; madje edhe përfutimin e një kahjeje të mirëformuar studimi, si *analiza tekstore e diskursit*, me prurjet e J.-M. Adam-it²⁴ etj.

²³ Adam, J.-M. (2011), *Postface, në Littérature et linguistique: Dialogue ou coexistence? Le français aujourd'hui*, Armand Colin/AFEF.

²⁴ Adam, J.-M. (2005, 2008, 2011, 2014, 2020), *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*, col. CURSUS, Armand Colin.

Së treti, çështjet që kanë të bëjnë me problematikën e gjerë të konceptimit dhe trajtimit të diskursit/përftesës ligjërimore e tekstit, përmes qasjeve të shumta e të larmishme, me veçanti konceptesh të përfuara tashmë në përvoja të ndryshme europiane e më gjerë: të shkollës latine (kryesisht asaj franceze), anglo-saksone, gjermanike etj. Një prani më e gjerë e kësaj larmie qasjesh në mendimin tonë gjuhësor do të mundësojë interpretime më të sigurta të dukurive që shfaqen përmes përdorimit të shqipes në përfitim të veçantive të entiteteve të ndryshme përtejfrazore.

Do të ishin në dobi të dijeve të transpozuar paraqitja më e gjerë e më e thelluar e çështjeve që zënë një hapësirë të gjerë diskutimi në mendimin gjuhësor europian e më gjerë aktualisht, sidomos ato që lidhen me entitetin *diskurs letrar*, i lindur a përftuar në kuadër të zhvillimit të analizës së diskursit, që e përqendron vëmendjen në kushtet e komunikimit letrar dhe në përkatësinë socio-historike të veprave; konceptimin e tekstit letrar jo thjesht prej rregullave a qasjeve të strukturalizmit letrar, por si diskurs i ngjizur si një mënyrë e veçantë e të thënit; trajtimin e fenomenit letrar si akt i të thënit (enonciacionit); interpretimin e sotëm të faktit a dukurisë letrare, ku e thëna dhe të thënë, teksti dhe konteksti i tij janë të pandashëm (të vështuara prej teorive të enonciacionit gjuhësor, rrymave të shumta të pragmatikës, të analizës së diskursit, zhvillimit në fushën e letërsisë pas nxitjeve që shkaktoi M. Bakhtin-i, prej retorikës, teorisë së recepsionit, të intertekstualitetit, të sociokritikës etj.); diskutimin e tezave të parashtruara në kuadër të analizës së diskursit, sipas modelit francez (Dominique Maingueneau-ja e pasuesit e tij²⁵): pohimin që çdo tekst mobilizon sipas llojit një *skenografi* të veçantë “njëherazi kusht dhe produkt i veprës”, në të cilën vlefshmohen statuset e thëniepërfutuesit dhe bashkëthënësit, por edhe të hapësirës (topografia)

²⁵ Kemi parasysh sidomos prurjet teorike e aplikative në Maingueneau, D., (2004) *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Armand Colin; *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Armand Colin (2010); *L'analyse du discours dans les études littéraires*, sous la direction de Ruth Amossy et Dominique Maingueneau, Presses Universitaires du Mirail 2003; *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation, Autour des travaux de Dominique Maingueneau*, Etudes recueillies et présentées par Johannes Angermuller et Gilles Philippe, Limoges, Lambert-Lucas, 2015.

dhe kohës (kronografia), prej të cilave zhvillohet të thënë; diskutimi i tezës që “diskursi letrar duhet të jetë i menduar në brendësi të një realiteti më të gjerë diskursiv, në kuadër të të cilit përvijon lidhje të privileguara me të tjera tipa të diskursit me të cilët ka të përbashkët një numër të caktuar vetish të përlindura në sajë të shfaqjes dhe funksionimit enonciativ – të ashtuquajturat *diskurse zanafillore/konstituante*”; diskutimi i tezës së karakterit paratopik të diskursit letrar - ajo çka ngjizet në brendësi të një diskursi zanafillor nuk mundet të vendoset as jashtë, as në brendësi të shoqërisë; ajo çka ngjizet është e aftë të ushqejë veprën për një përkatësi problematike me atë shoqëri, ushqen në vijimësi një marrëdhënie mes një vendi dhe jo-vendi.

Së katërti, çështjet që kanë të bëjnë me procedetë gjuhësore që mundësojnë përfitim të llojeve a tipave të ndryshëm të diskursit e teksteve. Në këtë kontekst parashtrimesh e interpretimesh duhet të zënë vend më të gjerë edhe problemet a çështjet që diskutohen në gjuhësinë e njësive përtëjfralore (që, siç theksuam, në përvojat e ndryshme europiane po merr natyrën e një dijeje me objekt studimi të veçantë): trajtimi i problemeve a çështjeve që lidhen me koneksionin dhe konektorët, anaforat, kohët foljore në këndvështrimin tekstor/diskursiv, shprehjen e modalitetit e format e ngjizjes së tij, dallimin e vetave në procesin ligjërimor a aktet e të folurit dhe interpretimi i thëniespërfutësve të bartur në ato akte përmes folësit a lokutorit; rendin e gjymtyrëve, të sifjalive në thënie a në sifjalitë e aktualizuara, gjymtyrët e veçuara dhe marrëdhëniet e predikatimit në kontekstet e përdorimit të tyre etj.

Janë të domosdoshme studimet në këto fusha, e më tej familjarizimi, njohja e studentëve që përgatiten të bëhen mësues të gjuhës shqipe dhe e mësuesve të gjuhës me këto dije, në mënyrë që të mos gjendemi më vonë para situatës që dijet e transpozuar nga gjuhësia kontekstualiste të zënë e përsosen e të jenë të pranishme në tekstet shkollorë (e konsiderojmë më të mundshme përparimin e praninë më të shpejtë të tyre në tekste e programe), por mësuesit të mos arrijnë të ndërtojnë përmes tyre dijet që do t’u ofrojnë nxënësve.

Është tejet domethënës një dialog i shkurtër mes një specialisti didakt të gjuhës dhe një mësuesi të gjuhës²⁶:

Mësuesi: *Më vjen keq, por propozimet tua janë të papërshtatshme për klasat e mia; ato janë shumë të vështira për t'u praktikuar.*

Specialisti: *Më vjen keq, por praktikat e tua nuk janë në përputhje me zbulimet e fundit të gjuhëtarëve mbi procesin e të thënit ose të specialistëve të neuroshkencave mbi përvetësimin e përdorimin e efektshëm të gjuhës/ligjërit.*²⁷

• *Në mbyllje*

Në përvojat e përfuara tashmë në mendimin tonë shkencor, në atë gjuhësor e letrar, e po ashtu edhe atë didaktologjik, janë vërejtur në vijimësi segmente syçela, të cilat kanë kapur në kohë problemet dhe kanë sjellë prurjet e përvojave perëndimore dhe zgjidhje të përshtatshme në përputhje me veçantitë e shqipes dhe për mjedisin shkollor shqiptar; është koha që këtyre segmenteve t'ia zërë vendin përpjekja *en bloc* e aktorëve të thirrur për kontribute, në mënyrë që edhe zgjidhjet të jenë më sistimore, e për pasojë, më të efektshme.

Në këtë konferencë janë thirrur përfaqësues të institucioneve që luajnë rolin e aktorëve që kanë në dorë e interesohen për problematikën e sipërpërmendur.

Jemi shpresëplotë për suksesin e kësaj nisme, sepse kemi vërejtur gatishmërinë për pjesëmarrje (madje një pjesëmarrje tejet e gjerë) me kumtues edhe nga Kosova e Maqedonia e Veriut.

Shpresojmë që kjo konferencë të ndiqet më tej nga tryeza më të ngushta specialistësh për të dhënë zgjidhje më të drejtpërdrejta.

²⁶ Ky dialog në Francë datohet në fillim të viteve 1990.

²⁷ Puren, Ch. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CREDIF/Didier, f. 170.

