



REPUBLIKA E SHQIPËRISË
UNIVERSITETI I TIRANËS
INSTITUTI I STUDIMEVE EVROPIANE

Edukimi dhe komunikimi në arsimin shqiptar

DISERTACION
PËR MBROJTJEN E GRADËS SHKENCORE
“DOKTOR”

Kandidatja
Rafaela Marteta

Udhëheqëse shkencore
Prof.dr. Aljula Jubani

Tiranë, 2026

DEKLARATË PËR ORIGINALITETIT DHE AUTORËSINË

Deklaroj se tema e doktoraturës me titull “Edukimi dhe komunikimi në arsimin shqiptar” është hartuar në mënyrë të pavarur dhe përbën rezultat të kërkimit tim shkencor origjinal. Të gjitha burimet bibliografike, citimet, të dhënat dhe kontributet e autorëve të tjerë janë identifikuar, cituar dhe referuar në përputhje me normat dhe standardet e pranuar të etikës akademike. Marr përsipër përgjegjësinë e plotë për vërtetësinë e kësaj deklarate dhe për respektimin e parimeve të integritetit akademik në realizimin e këtij punimi.

Pasqyra e lëndës

HYRJE	5
Qëllimi dhe objekti i studimit.....	8
Metodologjia e studimit	10
KREU I	12
PROJEKTI I «SHKOLLËS SË RE».....	12
1. Premisat e edukimit të ri në Shqipëri	13
1.1 Mobilizimi për luftën kundër analfabetizmit: faza e parë dhe e dytë.....	15
1.2 Masifikimi dhe laicizimi i shkollës dhe reforma e vitit 1946	18
2. Kritika ndaj pedagogjisë “liberal-borgjeze”	23
2.1 Zhvendosja e luftës së klasës në shkollë.....	23
2.2 Mes pedagogjisë së traditës dhe pedagogjisë socialiste.....	26
3. Boshti ideologjik-politik i pedagogjisë së re socialiste.....	29
3.1 Formimi politik i mësuesve	31
3.2 Përshkrimi politik i përmbajtjeve didaktike-edukuese.....	34
4. Faza e dytë e shkollës shqiptare dhe reforma e vitit 1970	36
4.1 Revolucionarizimi i mëtejshëm i shkollës: procesi i desovjetizimit dhe revolucionarizimi i metodave.	39
4.2 Revolucionarizimi i mëtejshëm i metodave.....	42
4.3 Edukimi komunist: një koncept i zgjeruar i edukimit në pedagogjinë socialiste	45
5. Marrëdhënia didaktike: një model komunikimi hierarkik dhe autoritar	51
5.1 Natyra dhe roli konservator i praktikave edukative: «tutela» dhe «indiferentizmi»	53
5.2 Revolucionarizimi i marrëdhënies edukative mësues-nxënës	54
KREU II.....	59
SFIDAT E SHKOLLËS SHQIPTARE NË NJË SISTEM TË RI	59
1. Demokraci dhe edukim i ri.....	62
1.1 «Dispozitivi» shkollë përballë zgjerimit të ofertës formuese	64

1.2 Propozimet qeveritare reformuese për sistemin shkollë	66
2. Fillimet e integritit të medias dhe teknologjisë në shkollë.....	72
2.1 Jo vetëm pajisje teknologjike, por kulturë e re pedagogjike.....	76
2.2 Nevoja për formimin e mësuesve	80
2.3 Formuese universitar: baza e një shndërrimi të mundshëm.....	84
3. Sfida kulturore e inovacionit teknologjik në didaktikë	86
3.1 Ripërkufizimi i marrëdhënies didaktike në marrëdhënie komunikative	89
3.2 Nxitja për të ndërtuar nxënie domethënëse.....	92
4. Një busull për shkollën e së ardhmes	96
4.1 Shkolla për personin: të edukojmë njerëzishëm	98
4.2 Në kërkim të modeleve frytdhënëse	101
KREU III.....	103
PEDAGOGJIA KRITIKE E PAULO FREIRE. PSE E PROPOZOJMË PAULO FREIREN NË KONTEKST SHQIPTAR?.....	103
1. Edukimi kritik i Paulo Freires	106
1.2 Analogji mes «modelit depozitar» dhe modelit komunist të edukimit.	107
1.3 Shtypja – Ndërgjegjësimi – Çlirimi: mendimi pedagogjik i Paulo Freire	109
1.4 <i>Pedagogjia e të shtypurve</i> . Si ta përkufizojmë gjendjen e shtypjes.....	110
2. Elemente kulturore të ideologjisë dominuese: veprimi antidiialogjik.....	112
2.1 Edukimi si praktikë e dominimit: modeli «depozitar»	115
2.2 Përmbytja dhe metoda si instrumente të dominimit.....	117
3. Edukimi problematizues: përgjigja e Freires ndaj modelit depozitues	118
3.1 Marrëdhënia dialogjike si themel i edukimit komunikativ	120
3.2 Kategori themeluese të edukimit problematizues: dialogu.....	121
3.3 Ndërgjegjësimi.....	122
3.4 Utopia	124
4. Trashëgimia e mendimit pedagogjik të Paulo Freires: ndihmesa në edukimin formal..	126
4.1 Ndërturja e elementeve politikë dhe pedagogjikë.....	128
4.2 Qasja freiriane ndaj shkencës dhe teknologjisë	129
KREU IV	131
MEDIA EDUCATION: EDUKIM, KOMUNIKIM DHE QYTETARI DIGJITALE	131

1. Media Education si përgjigje për praktikat e fragmentarizuara	133
1.1 Narracioni për digjitalen dhe nevoja për edukim kritik	134
2. Shndërrimi konceptit të alfabetizimit në epokën digjitale	137
2.1 Media Education dhe Media Literacy në kontekst shqiptar: sfidat perspektivat e zhvillimit	138
3. Kultura digjitale në shkollë: kompetencat dhe qytetaria digjitale.....	141
3.1 Praktikrat didaktike dhe kompetencat reale: kjo marrëdhënie komplekse.....	144
KREU V	149
ALFABETIZIMET E REJA DHE MARRËVESHJA EDUKATIVE: PEDAGOGJIA E	
KONTRATËS.....	149
1. Teknologji po apo jo? Nevojitet ndërmjetësim	150
1. 1 Propozime për integrim kurrikular.....	152
1.2 Format e ndërhyrjes: Qytetaria aktive dhe mendimi kritik.....	154
2. Pedagogjia e kontratës.....	156
2.1 Potenciali i pedagogjisë së kontratës përballë sfidave të skenarit post-digjital	158
2.2 Qëllimet dhe objektivat e Pedagogjisë së kontratës.....	161
2.3 Një hapësirë e mundshme për aplikim.....	162
PËRFUNDIME	165
<u>BIBLIOGRAFI</u>	169

Falënderime

Rezultatet e kësaj pune janë vetëm pjesa e dukshme e një rrugëtimi profesional dhe njerëzor që kam ndarë me disa njerëz. Një proces i gjatë dhe sfidues, që më ka përfshirë mua dhe njerëzit që më kanë mbështetur, përgëzuar, orientuar, këshilluar. Nga ky proces, që në jo pak momente ka qenë edhe sfidues dhe energjishterues, dëshiroj të veçoj të Mirën dhe të Mirët që mbeten. Do t'i mbaj me vete ndër kujtime, por edhe do të përpiqem ta përcjell, që të shumëfishohet. Kryefalënderimi dhe mirënjohja e pacak i kushtohet udhëheqëses sime prof. dr. Aljula Jubani, për besimin qysh në krye të herës në favor të këtij projekti. Për shoqërimin e butë, të qetë por siguri dhënë përgjatë këtij procesi.

Franco Lever, Antonio Presern, Pier Cesare Rivoltella, profesorët e mi, i falënderoj për humanitetin e tyre të shkëlqyer, dritë dhe prani e përhershme edhe pse në distancë.

U detyrohem mirënjohje drejtuesve dhe kolegëve të Institutit të Gjuhësisë dhe të Letërsisë, pranë Akademia e Shkencave e Shqipërisë: Akademik Valter Memishajt, Prof.dr Anila Omarit dhe Prof.dr. Artur Lamajt për besimin për të më rekomanduar në ciklin e tretë të studimeve. Falënderime dhe mirënjohje u detyrohem kolegeve me të cilat kam bashkëpunuar në kontribute që i bashkangjiten dokumentacionit për fitimin e gradës. Orientimet dhe këshillimet e tyre kanë qenë të çmuara, në momentet e lodhshme që ky proces 'dhuron' natyrshëm.

HYRJE

Edukimi¹ dhe të komunikimi tradicionalisht janë parë si dy territore disiplinare të ndarë. Herë për traditë dhe herë për parapëlqim është preferuar të mbahen dhe të shqyrtohen ndarazi nga vetë studiuesit, mbështetur në idenë se dy disiplinat paraqesin veçanti që e arsyetojnë ndarjen. Si asnjëherë më parë, është e qartë se nyja edukim-komunikim, më shumë së shpërbërje kërkon një analizë organike të bashkëveprimit mes tyre. Debati pedagogjik është orientuar drejt dialogut dhe mënyrave për t'i takuar së bashku këto dy disiplina, aty ku është e mundur dhe në respekt të plotë të veçantive.

Kjo nevojë ka lindur sidomos prej qendërimit të medias në proceset shoqërore, dhe ndryshimeve të shpejta që ka sjellë teknologjia e fjalës së fundit. Mund të bihet dakord në këtë pikë se vërshimi i risive teknologjike ka buruar së paku një efekt domethënës për t'u marrë në shqyrtim: polarizmin mes rolit të shkollës si agjensi tradicionale formimi, shoqërizimi dhe rolit konkurrues të mediave dhe të teknologjive në çështje të formimit. Këto dy role, pavarësisht pikëprerjeve nuk mund të njësohen, por as mund të konceptohen më si të ndarë.

Sado që shkolla këmbëngul të mbajë një rol të privilegjuar në formimin e subjektit, i riu/e reja nuk e perceptojnë më si një realitet të vetëm brenda të cilit mund të jetojë. Çthurrja e fillit të vlerave tradicionale nuk ka prekur vetëm marrëdhëniet njerëzore, por edhe marrëdhëniet mes këtyre dhe institucioneve. Pavarësisht projektve dhe ideve për ta bërë formalisht shkollën qendër komunitare, të dyja komponentet (shkolla dhe komuniteti) komunikojnë me vështirësi.

Është paradoksale se si në epokën e komunikimit, disiplina si edukimi dhe komunikimi kanë vështirësi për t'u institucionalizuar së bashku dhe në mënyrë koherente. A ka nisma? Ka, po çfarë natyre kanë? Në ç'mënyrë teknologjia deri më sot është integruar në kulturën shkollore? Cilat janë rezultatet? Dhe sidomos: a ka vend për përmirësim dhe për një ndërhyrje organike dhe sistematike?

Gjatë reformimeve të herëpashershme vetë sistemi arsimor i është nënshtruar një riorganizimi sistematik. Mësimdhënia dhe nxënia janë rinyjtuar dhe puna didaktike është lakuar disa herë përgjatë një procesi ku të thirrur në vetë të parë kanë qenë mësuesit dhe nxënësit, aktorë të procesit të edukimit. Impakti i teknologjive në fushën e edukimit ka qenë vlerë e shtuar në jetën e shkollës. Megjithatë, përdorimi instrumental i teknologjive (kryesisht

¹ Do të përdorim termin edukim si term përfshirës për arsimin dhe formimin. Përdorimi historik i termit vë në dukje poliseminë, dhe konsiderohet si sinonim me 'zhvillim', 'ritje', 'formim', 'shoqërizim', 'arsimim', 'mësim', 'përgatitje'; evokon ambiente institucionale të veçanta si familja, shkolla etj., në P. GIANOLA, *Educazione*, Dizionario di Scienze dell'Educazione, LAS, Roma, 2008, 369.

aparate kompjuterike) në shkollë ka qenë një mënyrë e thjeshtëzuar për të justifikuar rinovimin e metodave të mësimdhënies përmes teknologjive të reja.

Është kaluar në heshtje, a së paku pa debat domethënës, hartëzimi i nevojave konkrete të shkollës, dhe i pengesave për të prodhuar inovacion të mirëqenë, në praktika, në metoda, në teknologji. Nevojitet sot analizë dhe ndërhyrje konkrete për të hulumtuar: se si mund të qëndrojmë në një hap me teknologjitë e reja në një institucion tradicional si shkolla, si mund të bashkërendohen ritmet, por edhe forcat e kapacitetet. Si pajtohet një didaktikë statike si ajo e shkollës sonë ende tradicionale në “ushtrimin e detyrës” me propozimet e njëpasnjëshme për futjen e metodave të reja në mësimdhënie. A është përshtypje e bashkëndarë se duhet promovuar një debat i një tjetër shkalle, pa përfshirje interesash që nuk i bëjnë mirë shkollës? Është e ndjeshme nevoja për një ndërhyrje kapilare ndërtuese për t’u ardhur në ndihmë nevojave të shumëfishta të institucionit shkollë: formimi i mësuesve, rinovimi i didaktikës përmes riparjes së kurrikulës, hartimit organik dhe komunikues mes programeve të klasave të ndryshme.

Ndodhia e teknologjisë, e vetme nuk e shpjegon punën e pamatë që mbetet për t’u bërë në drejtim të e formimit dhe të edukimit. Aspirata duhet të jetë reformimi i njëmendtë i mendësisë së përgjithshme për funksionimin e shkollës, vetëm më pas kjo mendësi mund të bëjë ndryshimin në institucionin shkollë. Shumë përgjigje duhen kërkuar pikërisht aty ku kanë humbur, në një amnezi apo në një kujtesë të mundimshme të trashëgimisë së shkollës sonë.

Një rikthim pas duket i pafavorshëm dhe nostalgjik në një kohë kur të gjithë janë të prirur a të shtyrë drejt vrapit dhe progresit. Në kundërshtim me këtë përmasë të përsheptimit ky punim është menduar si një ndalesë refleksioni: për të identifikuar në të shkuarën ato terrene të rrëshqitshme që ende sot përbëjnë pengesë – kulturore mbi të gjitha – për propozime të frytshme dhe të përshtatshme.

Nisu nga nevoja për të kuptuar dhe jo nga pretendime për të zgjidhur probleme, ky punim është konceptuar në dy pjesë, dy enë komunikuese që marrin e japin. Pjesa e parë përpiqet të vërë në dukje, përmes analizës kritike gjymtyrët identifikuese të pedagogjisë socialiste në bazë të sistemit shkollor pëgjatë regjimit.

Pjesa e dytë është konceptuar si një parashtrim i jetës së mëpasme të shkollës dikur socialiste, dhe të efekteve të pedagogjisë së saj në një sistem me prirje demokratike dhe me prani të shtuar të agjencive formuese në kuadër të ndodhisë së teknologjisë. Ky policentrizëm formativ – shumë agjenci që marrin përsipër formimin e të rinjve – ka sjellë edhe boshatisjen e përmbajtjeve dhe të domethënies. Përmbajtjet përcjellin mesazhe dhe ideologji që kanë aftësinë për të ripërkufizuar edhe kontekste kombëtare. Në kushtet e një shoqërie të hapur dhe

komunikuese, roli ndërveprues i proceseve edukative dhe komunikative është themelor në orientimin dhe formimin e qytetarit të ardhshëm. Po kaq sa familjarizimi me një koncept të ri: alfabetizimi me termat mediale dhe me teknologjitë e reja.

Motivimi i temës

Takimi me mendimin pedagogjik të Paulo Freire-s, veçanërisht me veprën e tij *Pedagogjia e të Shtypurve*, ishte nxitje për të hulumtuar marrëdhënien komplekse që krijohet ndërmjet të shtypurve dhe shtypësve. Në veçanti, mënyra se si një edukim i quajtur prej Freire-s «depozitues» e mohon rritjen dhe autonominë e personit, duke e detyruar atë të përvetësojë dhe të përbrendësojë normat e sistemit shtypës. Prej kësaj lind nevoja për një proces çlirimi që mund t'i rikthejë dinjitetin personit përmes një metode dialoguese, e cila ripërkufizon marrëdhënien dhe komponentet përbërëse të procesit edukues.

Kjo bazë teorike dhe epistemologjike e Freire-s na u duk e dobishme për të analizuar në mënyrë kritike atë që ndodhi gjatë periudhës së regjimit komunist në Shqipëri, duke pasur parasysh se një sistem totalitar i përdor praktikën edukuese në insitucionin shkollor për të riprodhuar një subjekt të nënshtuar dhe funksional ndaj sistemit.

As periudha pas rënies së regjimit nuk ishte e lehtë, sepse nëse gjatë regjimit ekzistonte një metodologji didaktike dhe një model edukues i qartë (i diskutueshëm por funksional) menjëherë pas rënies së tij shkolla u gjend e papërgatitur për t'u përballuar me klimën e re kulturore, dhe me kërkesat sfiduese për përditësim profesional. Për më tepër, edhe në kontekst më të gjerë perëndimor, shkolla e kishte humbur autoritetin e saj si agjenci edukuese parësore. Në Shqipëri praktikën tradicionale edukuese po humbnin prestigjin e tyre.

Interesi gjithnjë e më i madh i të rinjve për teknologjinë dhe mediat shënoi një ngjarje të paprecedentë edhe në kontekstin shqiptar, duke anashkaluar rolin e shkollës si e vetmja agjenci edukuese. Nëse sot flasim për edukime në shumës – “edukime të reja” – kjo ndodh kryesisht falë një oferte formuese të zgjeruar. Në këto kushte, lidhja ndërmjet komunikimit dhe edukimit mbështetet në një kontribut të ndërsjellë: komunikimi përbën për shkollën mundësinë për t'u përballur me aktualitetin, ndërsa edukimi i ofron komunikimit një kornizë përdorimi si në aspektin prodhues, ashtu edhe në atë pritës.

Bëhet fjalë për të ndërmjetësuar ndërmjet një tradite shkollore bartëse të vlerave të caktuara, të përqendruar te libri, dhe avancimit të një kulture mediatike e teknologjike të paprecedentë, e cila duhet domosdoshmërisht të përfshihet edhe në hapësirën shkollore. Shkolla shqiptare e ka përballuar këtë sfidë duke iu qasur mediave dhe teknologjisë në mënyrë thjesht instrumentale, duke e reduktuar përvojën në një edukim të thjeshtë me media.

Nëse kemi parasysh se në shkollën shqiptare ende vazhdon të ekzistojë një situatë e brishtë sa i përket formimit të përgjithshëm të mësuesve, mund të kuptojmë më mirë se si përdorimi i mediave dhe teknologjive është lënë për një kohë të gjatë në dorë të praktikave spontane të mësuesit dhe të nxënësit.

Në nivel ndërkombëtar, tradita e studimeve dhe kërkimeve mbi edukimin mediatik është shumë e gjatë dhe e frytshme, gjë që nuk mund të thuhet për rastin e Shqipërisë. Për këtë arsye, punimi do të ndahet në dy pjesë: në pjesën e parë do të paraqitet një analizë kritike e traditës shkollore shqiptare gjatë regjimit komunist (1945–1990), e karakterizuar nga praktika edukuese tradicionale të përkeqësuar nga një ideologji totalitare.

Në pjesën e dytë do të merren në shqyrtim teoritë dhe praktikat që në nivel ndërkombëtar, kanë trajtuar integrimin ndërmjet edukimit dhe komunikimit, me qëllim ofrimin e një kuadri teorik, strategjish dhe teknikash që mund të rezultojnë efektive edhe në kontekstin shqiptar.

Kuadri teorik

Nisur nga teoria edukative e paraqitur dhe e zhvilluar nga Paulo Freire dhe nga propozimet e tij për të tejkaluar modelin depozitues të shkollës, do të bëjmë një analogji të mbështetur në kontributin e tij teorik. Në veprën *Pedagogjia e të Shtypurve*, Freire përmbledh karakteristikat kryesore të një edukimi të tipit «depozitues» dhe nga përshkrimi mund të vërehen analogji të qarta me tiparet karakteristike të modelit shqiptar të edukimit gjatë regjimit komunist.

Duke theksuar rëndësinë e identifikimit të elementeve kulturore të ideologjisë dominuese, si antidialogu, manipulimi dhe imponimi kulturor, Freire bëhet zëdhënës i problematikave që lidhen me shkollën e dominimit në kontekste ku mbizotëron një regjim autoritar dhe ku kontradikta ndërmjet edukatorit dhe të edukuarit qëndron në themel të shtypjes së subjektit, duke e bërë atë pasiv dhe të paafte për të kuptuar gjendjen e shtypjes në të cilën ndodhet. Për këto arsye, sipas mendimit tonë, mendimi pedagogjik i Freire-s mbetet aktual dhe i vlefshëm edhe në kontekste gjeografikisht të largëta dhe kulturallisht të ndryshme.

Megjithëse njihet në mbarë botën për metodën e tij, Paulo Freire ishte para së gjithash një filozof i edukimit dhe në teorinë e tij të njohjes mund të identifikojmë disa kategori që do të na ndihmojnë të interpretojmë shkollën shqiptare të periudhës komuniste në çelësin e edukimit «depozitues» dhe të ndërtojmë bazat për propozime bashkëkohore në Shqipëri. Edukimi Mediatik paraqitet si një perspektivë e mundshme, e përqendruar në leximin kritik të shoqërisë bashkëkohore dhe në ndërgjegjësimin mbi mekanizmat e përfaqësimit, kushte të domosdoshme për përfshirjen në qytetarinë digjitale.

Metodologjia e kërkimit

Metoda e këtij punimi do të jetë ndërdisiplinore. Në pjesën e parë do të paraqiten tiparet kryesore të modelit shkollor në Shqipëri gjatë regjimit komunist, duke përdorur një qasje historiko-kritike. Do të merret në shqyrtim periudha nga viti 1945 deri në vitin 1990, vit i ndryshimit të regjimit. Do të ndiqet kronologjia e ngjarjeve, duke u mbështetur në kontributet e pedagogëve shqiptarë të kohës, por edhe në përkthimet nga rusishtja në shqip të specialistëve sovjetikë, të përdorura si mbështetje teorike.

Analiza do të përfshijë gjithashtu raportet dhe fjalimet mbi arsimin dhe edukimin të pranishme në veprat e Enver Hoxha, Sekretarit të Parë të Partisë Komuniste, i cili e shndërroi shkollën në një instrument të dominimit absolut. Do të shqyrtohet prodhimi shkencor në fushën e pedagogjisë me qëllim ofrimin e një panorame të reflektimit teorik dhe metodologjik të shkollës së regjimit, me vëmendje të veçantë ndaj procesit didaktik dhe mënyrave të transmetimit të dijes. Në veçanti, objekt analize do të jetë kontributi i Enriketa Kambo, i konsideruar themelor për të plotësuar boshllëqet e një panorame shkencore jashtëzakonisht të varfër në lidhje me rileximin, gjatë periudhës postkomuniste, të situatës së mëparshme shkollore dhe edukative.

Për sa i përket përshkrimit të modelit shkollor shqiptar pas rënies së regjimit, do të analizohen në mënyrë kritike dokumentet qeveritare në lidhje me reformat shkollore dhe universitare, veçanërisht Strategjitë për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar (2009–2013; 2014–2020).

Kontributet teorike dhe epistemologjike të Paulo Freire do të analizohen përmes metodës hermeneutike, në mënyrë që të mund të identifikohen, brenda reflektimeve dhe propozimeve të zhvilluara në kontekste të caktuara historike dhe gjeopolitike, ato kritere universale që mundësojnë interpretimin e realiteteve të tjera të ngjashme.

Së fundi, mbi bazën e analizës së kryer, do të përpiqemi të ofrojmë disa linja programore për një propozim të edukimit/komunikimit që t’u përgjigjet nevojave të realitetit shqiptar, veçanërisht në lidhje me përvetësimin kritik dhe të përgjegjshëm të një qytetarie aktive nga brezat e rinj.

Pyetjet kërkimore

1. Cilët elementë të analizës teoriko-epistemologjike të Paulo Freire-s janë më të pranishëm në praktikat edukative shkollore të zbatuara nga sistemi totalitar gjatë periudhës së sundimit komunist në Shqipëri?

2. Cilat rrugë rinovimi janë ndjekur në shkollën shqiptare pas rënies së regjimit dhe deri në ditët e sotme?
3. Si është menaxhuar nga sistemi arsimor, dhe më gjerësisht nga reflektimet mbi edukimin, ndikimi i mediave dhe i futjes së teknologjive të informacionit dhe komunikimit në shkollën shqiptare?
4. Në çfarë mase teoritë dhe praktikat e zhvilluara brenda lëvizjes së Edukimit Mediatik (Media Education) janë të pranishme në kurrikulat shkollore dhe universitare të Shqipërisë?
5. A është e mundur të konceptohet një propozim edukimi/komunikimi që të harmonizojë parimet e Edukimit Mediatik me propozime të tjera bashkëkohore për t'iu përgjigjur nevojave specifike edukative të të rinjve shqiptarë?

Objektivat

Duke iu përgjigjur këtyre pyetjeve, kërkimi synon të arrijë objektivat e mëposhtëm:

1. Të rindërtojë dhe analizojë modelin edukativ të zbatuar gjatë periudhës komuniste, duke evidentuar elementet që e afrojnë më shumë me modelin “depozitues” të teorizuar nga Paulo Freire.
2. Të analizojë situatën e shkollës shqiptare menjëherë pas rënies së komunizmit dhe të kuptojë arsyet e vështirësisë për t'u shkëputur nga e kaluara dhe për të ndërtuar një sistem të ri edukativ dhe shkollor.
3. Të shqyrtojë ndikimin e përhapjes së mediave dhe teknologjive të reja në shoqërinë shqiptare, veçanërisht te brezat e rinj, si dhe mënyrën se si ky proces është menaxhuar nga institucionet, në veçanti nga shkolla.
4. Të analizojë programet mësimore aktualisht në fuqi në Shqipëri, për të kuptuar në çfarë mase dhe në ç' mënyrë është integruar një edukim efektiv për përdorimin kritik të mediave dhe mediave të reja, sipas parimeve të Edukimit Mediatik dhe të propozimeve bashkëkohore.

KREU I

PROJEKTI I «SHKOLLËS SË RE»

Kur flitet për shkollën nën regjim në Shqipëri merret parasysh një periudhë rreth pesë dekadash: nga fundi i luftës së Dytë botërore deri në 1990, vit që shënon rënien formale të regjimit komunist. Ky kapitull i kushtohet analizës kritike të aspekteve themelore të «shkollës së re» komuniste, në bazë të së cilës qëndrojnë dy reforma arsimore, ajo e vitit 1946 – në vijim të aprovimit të Kushtetutës së re – dhe reforma arsimore e aprovuar në vitin 1970.

Përgjatë reformës së parë vërehet një qasje, deri diku, shoqërore ndaj problematikave të lidhura me arsimin dhe me institucionet shkollore: organizimi shtetëror i arsimit, lufta kundër analfabetizmit dhe masat për qasje të barabartë dhe masive në arsim, bashkë me sistematicitetin e veprimeve për të zbatuar marksizmin pedagogjik me prejardhje sovjetike, proces të cilit shkolla shqiptare i nënshtrohet thuajse fill pas luftës. Kjo zgjedhje motivohet nga qeveria si alternativa më e mirë dhe më e sigurtë për ndërtimin e socializmit; e aftë për të siguruar përcjelljen e botëkuptimit historik dhe dialektikën e ndërtimit të njeriut të ri.

Në reformën e dytë të arsimit aspekti politik dhe ideologjik mbizotëron mbi qasjen shoqërore; e kërkon revolucionarizimi i mëtejshmëm i jetës së vendit. Giorgio Chiosso që ka patur në fokus çështjen e gërshetimit të politikës me pedagogjinë në vazhden e Nëntëqindës, dhe më konkretisht në pedagogjinë me gjurmë sovjetike – përfshirë këtu edhe zbatimet e saj në sistemet e tjera shkollore – dëshmon se si politika dhe pedagogjia ishin aq të lidhura sa të mbivendoseshin dhe të zëvendësonin njëra-tjetrën.

Impostimi ideologjik i programeve u bë realitet shumë shpejt, struktura e sistemit arsimor ndryshoi sërish dhe u vu në shërbim të një projekti më të gjerë të edukimit komunist. Roli udhëheqës i padiskutueshëm i partisë-shtet mbi të gjithë sistemin shkollor dëshmon mbizotërimin e ideologjisë dhe të politikës mbi të. Zhvendosja e ideologjisë dhe e politikës në përmbajtjet shkollore me këmbëngulje dhe sistematicitet prekën drejtpërdrejt metodologjinë e mësimdhënies dhe në mënyrë të veçantë marrëdhënien didaktike. Kjo dëshmon se procesi i zhvillimit shoqërore-ekonomike të ndërtimit socialist të Shqipërisë është i lidhur ngushtë me praktikën edukative² në shkollë. Mund të pohohet se sistematiciteti i zbatimit të këtyre

² ‘praktikat edukative’ janë forma koherente dhe komplekse të praktikës njerëzore bashkëpunuese të aktualizuara në kontekst shoqëror, të karakterizuara nga qëllimshëri specifike formuese. Shpesh praktikat e mira ndjekin modele

metodave prodhoi në harkun e viteve një dokumentacion të tillë që e certifikoi shkollën dhe pedagogjinë socialiste si të tillë.

1. Premisat e edukimit të ri në Shqipëri

Shekulli i ri, kudo nëpër botë, kishte rindezur vëmendjen për praktikën e edukimit në institucionin shkollë. Po kalohej nga një pedagogji që tradicionalisht kishte lartësuar përmbajtjet dhe metodën në një pedagogji që e po e kthente vëmendjen drejt nevojave të menjëhershme të subjektit të edukimit. Risia qëndronte në faktin se fëmijëria – që ishte shpërfillur, për shkak të thjeshtëzimit të fëmijës në një subjekt që synonte moshën madhore – po kthehej në qendër të praktikave edukative.

Sipas studiuesit Giorgio Chiosso që pikërisht ky konceptim ndryshe i fëmijërisë që shënoi një kthesë në konceptimin tradicional të pedagogjisë: jo më një edukim që synonte arritjen e moshës madhore, por një edukim që lartësonte cilësitë tipike të fëmijërisë duke respektuar ritmet e moshës siç ishin evidentuar deri atëherë nga psikologjia e zhvillimit.³ Këto nisma rinovuese të pedagogjisë tradicionale lindën në kontekste si Anglia, Franca, Gjermania, Shetet e Bashkuara, dhe u përfaqësuan nga personalitete të afta për të përpunuar një revolucion të vërtetë teorik në trajtimin e pedagogjisë.

Jehona e lëvizjes *Shkolla të Reja* mbërrii edhe në Shqipëri, jo për përfshirje të drejtpërdrejtë, por falë kontributit – përkthime, kontribute shkencore, dizertacione – të studiuesve shqiptarë. Disa prej këtyre personaliteteve kishin studiuar dhe jetuar jashtë, madje pikërisht në vende ku kishin filluar nismat për një edukim të ri. Ata reagues me publikime dhe propozime mbi disa aspekte të pedagogjisë së traditës. Për arsye historike të njohura, në periudhën e pasluftës së Dytë, për shkak të vendosjes së regjimit komunist disa prej këtyre publikimeve u censuruan nga qeveria e cila kishte një plan kombëtar kapilar krejt të sajën në çështje të edukimit.

Shumë prej këtyre publikimeve u klasifikuan si produkte të një tradite pedagogjike liberal-borgjeze, pra gjykoreshin si të papërshtatshme për të përfaqësuar interesat e masës. Në të vërtetë, propozimi për një edukim të ri i ruajti disa trajta të përcjella nga lëvizja *Shkolla të Reja*;⁴ edhe pse kjo ndodhi në mënyrë krejt sporadike, pa iu referuar një sistemi. Për shembull,

(sisteme apo metoda) edukuese referimi. Nuk është e pazakontë të flitet për praktika edukuese në shkollë kur flitet për praktikën, zakonet, traditën dhe risitë që e karakterizojnë.

³ Cfr., Giorgio CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 2012, 46.

⁴ Me Shkollë e Re (SN, në italishte) kuptojmë lëvizjen për reformën pedagogjike-didaktike që filloi në vitet e fundit të shekullit XIX, trajtat e së cilës shfaqen në mënyrë mjaft domethënëse në gjysmën e parë të shekullit XX.,

kritika e ashpër kundrejt shkollës tradicionale⁵, lidhja e ngushtë mes shkollës dhe jetës. Duhet saktësuar se pavarësisht këtyre treguesve, shkolla jonë nuk u identifikua ndonjëherë shprehimisht me këtë lëvizje.

Gjatë Kongresit të Parë Antifashist ishin përpiluar tashmë direktivat e para për natyrën e re të shkollës. Mbi këto gjurmë Fronti Popullor ishte organizuar për një program ambicioz, si provë e karakterit demokratik të Pushtetit Popullor, dhe e angazhimit të tij gjithnjë e më të madh për një të ardhme të ndritur dhe të begatë për masat, për klasën punëtore dhe krejt shoqërinë. Ngjitja e Pushtetit Popullor, e Partisë Komuniste (shndërruar më pas në Partinë e Punës së Shqipërisë), vendosi edhe fatet e sistemit politik në Shqipëri. Shteti do të organizonte dhe do të kontrollonte jetën e shkollës përmes politikave që do ta çonin vendin drejt masifikimit dhe njësimi të mendimit dhe të veprimtarive deri në kufizim e më pas heqje të çdo lirie. Ndërtimi i një sistemi socialist mbi bazën e marksizëm-leninizmit përcaktoi rolin dhe fatin e shkollës në kërkim të një pedagogjie revolucionare, e aftë për të formuar «njeriun e ri».

Përdorimi i gjerë i atributit «i ri/e re» - shkollë e re, jetë e re, njeri i ri, brez i ri, kulturë e re – i cili u përshtat në mënyrë të vazhdueshme për çdo fushë të jetës, parathoshte një kthim të përgjithshëm të kursit krahasimisht me trashëgiminë liberal-borgjeze të shkollës shqiptare. Premtimi për një qasje masive në arsim ndihmoi shtresat e skamura. Ana tjetër e medaljes është se shteti u angazhua në një luftë të pashembullt kundër pedagogjisë së traditës paraprirëse. Këtë e bëri duke e paraqitur si një parakusht për themelimin e shkollës së re socialiste: «Ajo shkollë e re, shkollën e masave punonjëse ku do të mbruhet me një edukatë të shëndoshë brezi i ri Shqipërisë së re».⁶

Ky projekt që në dukje gjallonte prej një fryme të re u karakterizua nga një kundërshti: edhe pse quhej «shkolla e re» - kështu paraqitej në konceptimin e saj më të parë –pamundur që qysh në krye të herës nuk ndoqi një rrugëtim origjinal. Në të kundërt iu mbështet modelit të shkollës sovjetike duke hequr dorë qysh në nisje nga autonomia, si në përmbajtje edhe në metoda. Kjo përndjekje e modeleve jashtë kontekstit tonë, përveçse paraqiste një kundërshti për politikën nacionaliste shqiptare tradhtonte edhe konceptin e shkollës së re si një produkt vendas ndërtuar mbi nevojat specifike sociale-ekonomike të Shqipërisë.

J.M. PRELLEZZO, *Scuole nuove* në J.M. PRELLEZZO – G. MALIZIA – C. NANNI, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma, 2008, 1066.

⁵ «kritikë e ashpër kundër së ashtuquajturës 'shkollë tradicionale', e cila denoncohej si shkolla e mundimit, e ndëshkimit, pasive, e përqendruar në program dhe larg jetës», PRELLEZZO, *Scuole nuove* në *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 1066.

⁶AQSHF, *Mbi arësimin në vendin t'onë*, Fondi 511, viti 1950, Dosje 1, fl. 3.

1.1 Mobilizimi për luftën kundër analfabetizmit: faza e parë dhe e dytë

Menjëherë pas çlirimit në vitin 1944 Partia Komuniste, formuar gjatë luftës, vepronte përmes Frontit Popullor. Ky organ mori përsipër detyrën për të përmbushur premtimin për një qasje masive të popullit në arsim, po ashtu u angazhua në drejtim të një zhvillimi të begatë të masave në rrugën e re për ndërtimin e një shoqërie socialiste. Qysh në 1943-1944 Lëvizja Nacional Çlirimtare i kishte nuhatur përparësitë politike që mund t'i siguronte orientimi masiv i arsimimit, prandaj veproi në këtë drejtim duke themeluar menjëherë seksione arsimimi që të organizonin veprimtari konkrete kundër analfabetizmit. Disa konferenca të ndryshme, kryesisht në jug të Shqipërisë, Vlorë, Korçë, Gjiroakastër dëshmojnë një punë të mirëbashkërenduar që Lëvizja bënte me mësuesit. Këta ngarkoheshin të punonin si misionarë të çështjes: « Konferenca i ngarkoi arsimtarët të punonin jo vetëm si mësues të popullit, si agjitorë e propagandistë, por edhe që të regjistronin sa më shumë njerëz në kurset kundër analfabetizmit».⁷

Këto veprimtari kulmojnë me Kongresin e Parë Antifashist të mësuesve në nëntorin e vitit 1944, i cili bënte pjesë në atë fazë parapërgatitore që fill pas luftës i shtroi rrugën një sërë masash për shkollarizim, si lufta kundër analfabetizmit,⁸ e ashtuquajtura demokraci shkollore dhe qasja e masave në arsim. «Padyshim, ai përfaqëson ngjarjen më të rëndësishme të fundluftës në këtë fushë. Kongresi zbërtheu e konkretizoi, ndonëse në shkallë jo të plotë, detyrat më kryesore për transformimin e thellë demokratik të arsimit, duke hedhur linjat e para për organizmin e tij».⁹

Analfabetizmi propagandohej si e keqja e trashëguar nga regjimet e kaluara për shkapërcimin e të cilit qeveria komuniste angazhohej të përndiqte dy objektiva themelorë: sigurimin e së mirës individuale dhe të mirën e shoqërisë e cila më në fund mund të besonte në përgatitjen e një brezi të ri. Një artikull në gazetën *Fronti* lajmëronte se lufta kundër analfabetizmit do të ishte objektivi parësor i shkollës.

Lufta heroike Antifashiste Nacionalçlirimtare, krahas detyrës për çlirimin e vendit, shtroi edhe çështjet me karakter shoqëror, të cilat do të zgjidheshin në rrugë revolucionare e në mënyrë të organizuar. Një ndër këto detyra ka qenë edhe lufta kundër analfabetizmit, si masë e parë e punës politike dhe kulturore, që do të bënte Partia me shtresat e gjera të popullit. Kjo luftë u shtrua për zgjidhje si një kërkesë e

⁷ Ahmet KONDO, *Lufta kundër analfabetizmit në Shqipëri 1945-1955*, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë, 1985, 22.

⁸ Sipas statistikave të vitit 1945 (shtator), në një popullsi prej 1.122.044 banorësh, vetëm 210.634 dinte të lexonte dhe të shkruante, e shprehur me përqindje rreth e17,78% e popullsisë. Analfabetët ishin rreth 911.410, baraz me 81% të popullsisë. AQSH, Fondi 1011, 1947, Dosja 6, fl. 2.

⁹ Enriketa KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Historisë, Tiranë, 2005, 15.

ngutshme dhe e domosdoshme në programin e revolucionit tonë popullor, duke mbajtur parasysh idetë e klasikëve të marksizëm-leninizmit.¹⁰

Analfabetizmi i përhapur mbetej ende problem themelor për ndërtimin e një shoqërie të vërtetë socialiste ku shkolla e re do të ishte garantuesja e një «kulture të re» në një «Shqipëri të re».¹¹ Fushata për luftën kundër analfabetizmit u nyjtua në dy faza: faza e parë përfshiu harkun kohor 1945-1949 dhe kishte natyrë kryesisht propagandistike. Synimi i saj ishte të prekte ndërgjegjen e popullit rreth efekteve politike, ekonomike, shoqërore dhe kulturore të luftës kundër analfabetizmit. Herë-herë tonet e kësaj lufte ngrihen në çështje nderi duke prekur një tast antropologjik shumë të ndjeshëm në kontekst shqiptar: «Luftimi i analfabetizmit në vendin t'one të bëhet një çështje nderi për të gjithë ata që duan përparimin e Shqipërisë së Ré».¹²

Në bazë të punës së mirë bindëse dhe sqaruese në masat e gjera të rinisë sonë, nëpërmjet shtypit dhe mbledhjeve të shpeshta në atë kohë kur arsimi dhe kultura po merrnin zhvillim të madh, analfabetizmi ishte kuptuar nga të gjithë si shenjë prapambetjeje e trashëguar nga regjimet e kaluar në vendin tonë. Prandaj dhe të mësuarit shkrim dhe këndim shtrohej si detyrë urgjente, në radhë të parë në vetë analfabetët, të cilët e ndjenin veten të paafte në shoqëri dhe e kuptonin se zhdukja e analfabetizmit ishte hapi i parë i punës që bëhej atëherë për përgatitjen kulturore të brezit të ri.¹³

Për fazën e dytë (1949-1955) Kongresi i Partisë Komuniste shqiptare që u mbledh në 1948 e gjykoi të arsyeshme të përcaktonte një plan më të detajuar, me veprimtari konkrete krahasimisht me të parin. Kjo fazë u paraqit më e organizuar nga çdo pikëpamje: kurset nuk zhvilloheshin thjesht në kuadër të një fushatë sezonale – dimërore dhe verore – por fituan një natyrë të qëndrueshme. Orët përgatitore të kursit kaluan nga 120 në 160 orë të përgjithshme.¹⁴ Në vitin 1950 qeveria miratoi një dekret-ligj të vitit pararendës – 2 janar 1950, ligji numër 227 vinte si kufi ligjor moshën 40 vjeç për alfabetizimin e qytetarëve – i cili rregullonte frekuentimin e programeve të alfabetizimit për qytetarët deri në moshën 40 vjeç. Deri në momentin e këtij dekreti çështja i ishte lënë në dorë vullnetit të lirë të individit.

Në vitin 1956 Partia e Punës e Shqipërisë – që deri në vitin 1948 ishte Partia Komuniste – shpalli përfundimin e procesit të alfabetizimit në shkallë kombëtare. Falë programit për alfabetizimin e të rriturve, udhëhequr nga qeveria dhe me angazhimin serioz të lëvizjes popullore për alfabetizim, përqindja shumë e lartë e analfabetizmit u ridimensionua brenda pak

¹⁰ KONDO, *Lufta kundër analfabetizmit në Shqipëri 1945-1955*, 15.

¹¹ «kultura e re» dhe «Shqipëria e re», këto dy terma i gjejmë në fjalimin e shokut Enver Hoxha, mbajtur më 12 tetor 1947 para popullit të Korçës. Enver HOXHA, *Mbi arsimin dhe edukatën*, Shtëpia botuese 8 nëntori, Tiranë, 1982, 27.

¹² AQSHF, *Mbi arsimin në vendin t'one*, Fondi 511, viti 1950, Dosja 10, fl.14.

¹³ KONDO, *Lufta kundër analfabetizmit në Shqipëri 1945-55*, 53.

¹⁴ «Kurset kundër analfabetizmit në këtë kohë zgjatnin 20 javë me 160 orë mësimore gjithsej. Në çdo javë bëheshin 8 orë mësimi; ora mësimore ishte 50 minuta», KONDO, *Lufta kundër analfabetizmit në Shqipëri 1945-55*, 85.

vitesh. Duhet thënë megjithatë se likuidimi i përgjithshëm i kësaj çështjeje aq të përshpallur nuk përkonte krejt me shifrat e realitetit. Propaganda e Partisë që kishte pjesën e saj në këtë sipërmarrje kishte anashkaluar qëllimshëm disa të dhëna të rëndësishme.¹⁵

Duke u nisur nga vetë të dhënat e 'brendshme' të strukturave partiake e shtetërore, analfabetizmi mbeti çështje e pazgjidhur për rreth 12,3 për qind të grupmoshës 8-40 vjeç dhe respektivisht për 6,6 për qind të meshkujve dhe 18,6 për qind të femrave të kësaj moshe. Kuptohet që kjo shifër nuk ishte aq e pakonsiderueshme sa të kalonte pa u vënë re dhe se deklarimi i vitit 1956, për likuidimin e plotë të analfabetizmit për këtë grupmoshë përmban doza propagandistike.¹⁶

Mospërputhshmëria mes të dhënave të shpërndara zyrtarisht dhe atyre reale nuk përbënte shqetësim për organet e Partisë. Makina propagandistike që kishte filluar të lëvizte veçanërisht fuqishëm për këtë fushatë dhe për mbrojtjen e rezultateve të saj nuk ndalej, gjë që po e bënte gjithnjë e më të hollë kufirin mes të thënit e të bërit. Të dhënat e Partisë kishin të tillë forcë sa të përgënjeshtrojnë edhe vetë faktet, gjë që dekurajonte çdo përpjekje të ndonjë kritiku: kushdo që do të guxonte mund të identifikohet si armik i popullit dhe i zhvillimit të pandalshëm të ndërtimit të shoqërisë socialiste.

1.2 Masifikimi dhe laicizimi i shkollës dhe reforma e vitit 1946

Në vitin 1946 Shqipëria u shpall Republikë Popullore, duke e mbyllur kreun e monarkisë dhe gjithë çka kishte përfaqësuar deri atëherë. Pak më pas parlamenti dekretoi një ligj në favor të sistemit shumëpartiak, por në të vërtetë në Shqipëri nuk që më i mundur formimi i partive të reja dhe organizimi i tyre; i gjithë pushteti u përqëndrua në duart e Partisë Komuniste. Këtu filloi të luhatej premtimi për t'i dhënë vendit një jetë më të mirë sipas parimeve të demokracisë sociale.

Kushtetuta e vitit 1946 garantonte tashmë vetëm formalisht të drejtat dhe liritë e individit: «Por në praktikë shumë nga këto të drejta do të mbeteshin formale, madje disa do të mohoheshin menjëherë. Kështu mendimi dhe organizmi i lirë do të ndalohejshin e do të penalizoheshin, kurse prona private do të shkonte drejt kufizimit dhe eliminimit».¹⁷ Disa masa

¹⁵ Cfr. «Siç dihet, në vitin 1956, problemi i analfabetizmit deri në moshat 40 vjeç u konsiderua i mbyllur. Lidhur me këtë fakt nga shumë studiues perëndimorë kanë patur kontestime të cilat për mendimin tonë e kanë një bazë. E vërteta është se analfabetizmi nuk u likuidua në ato përmasa që u deklarua», cfr., KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 79.

¹⁶ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 79.

¹⁷ Xhelal GJEÇOVI etj., *Historia e popullit shqiptar. Shqiptarët gjatë luftës së dytë botërore dhe pas saj 1939-1990*, Vëllimi i katërt, Botimet Toena, Tiranë, 2009, 176.

që u morën fill pas çlirimit të vendit ishin shenja të qarta të një organizimi që po orientohej drejt totalitarizmit:

- çdo pasuri kalonte në pronësi të shtetit;
- të gjitha profesionet dhe profesionistët do të kalonin nën varësinë e drejtpërdrejtë të shtetit;
- shteti i rezervonte vetes të drejtën të vepronte i pakufizuar dhe i pakushtëzuar në ushtrimin e veprimtarive të tij.¹⁸

Miratimi i Kushtetutës i hapi rrugë Reformës Arsimore¹⁹ e cila u aprovua në gusht të vitit 1946 me dy ligje themelore për arsimin e përgjithshëm popullor dhe për arsimin fillor të detyruar. Kjo reformë hyn në historiografinë shqiptare si e para reformë e madhe arsimore dhe kishte për qëllim të hiqte nga duart e borgjezisë arsimin, për ta transferuar këtë pushtet në duart e punëtorëve dhe të fshatarëve.²⁰

Ligji përcaktonte strukturën e sistemit arsimor e cila përbëhej nga trekëndëshi: arsimi i përgjithshëm, arsimi profesional dhe ai për të rritur. Shkollat private u mbyllën dhe në bazë të ligjit arsimi u bë laik, shtetëror dhe i unifikuar.²¹ Arsimimi falas dhe frekuentimi i detyrueshëm deri në përfundimin e ciklit fillor u rregulluan me ligj. Me këtë rast duhet shënuar një tjetër modifikim i strukturës së shkollës krahasimisht me organizimin e mëparshëm: reduktimi i cikleve shkollore.

Shpallja e arsimit falas u shoqërua me heqjen e menjëhershme e të përgjithmonshme të çdo lloj takse shkollore. Por këtë masë nuk mund të mos e shikojmë të lidhur edhe me shkurtimin e afatit shkollor. Deri atëherë ai ishte shtrirë në harkun kohor prej trembëdhjetë vitesh: pesë vite shkollë fillore dhe tetë vite shkollë e mesme (dy cikle me nga katër vite secili). Me ligjin mbi

¹⁸ Cfr., «Në rrethana të tilla, shteti demokratik, që doli nga lufta, dalëngadalë do të merrte tiparet e një diktature të majtë të tipit stalinist. [...] Ndërtimin e një shteti të tillë e lehtësoi disi politika ekonomike që u ndoq pas Çlirimit të vendit. Shoqërizimet e shpejta dhe totale të pronës në qytet dhe në fshat, në të gjitha degët e ekonomisë e bënë shtetin pronar të vetëm të pasurive të vendit. Rrjedhimisht, punonjësit e çdo lloj profesioni, kategorie e pozite do të ishin njëjloj të varur nga shteti e, sigurisht, dhe të pafuqishëm ndaj tij; kurse vetë shteti nga ana e tij, do të ishte i pakufizuar në veprimet e veta», GJEÇOVI, *Historia e popullit shqiptar*, 169,170.

¹⁹ Masat dhe puna konkrete për themelimin e një sistemi të ri të arsimit popullor kishin kaluar përmes një faze parapërgatitore sipas këtyre parimeve udhëheqëse: 1) bazë demokratike dhe socialiste në themel të sistemit të ri të arsimit popullor, 2) demokratizim dhe masivizim rrënjësor i shkollës, 3) shndërrim rrënjësor i kritereve ideologjike, shkencore dhe pedagogjike i procesit mësimor-edukativ; të brendisë dhe të metodave të tij mbi bazën e marksizëm-leninizmit. Hamit BEQJA, *Në luftë për një shkollë socialiste e pedagogji socialiste*, Universiteti i Tiranës Enver Hoxha, Tiranë, 1986, 80.

²⁰ Cfr., *Dokumente kryesore të PPSH*, vëll I, bot. II, Tiranë 1971, 346.

²¹ Cfr., «Një nga parimet themelore demokratike e socialiste të sistemit tonë të arsimit popullor është karakteri i tij unik. Të gjitha hallkat e këtij sistemi formojnë një tërësi të vetme, pikërisht unike. Kalimi nga njëra hallkë në tjetrën, nga ajo që është më e ulët te ajo që është më e lartë, bëhet natyrshëm, lirshëm, pa pengesa, sidomos pa barriera e përzgjedhje socialklasore, që kanë qenë e janë karakteristike për sistemet shoqërore shfrytëzuese, pa përjashtuar edhe botën e sotme kapitaliste e revizioniste», Hamit BEQJA, *Problemi i edukatës socialiste dhe shkolla*, Shtëpia botuese e librit shkollor, Tiranë, 1987, 321.

Reformën Arsimore, vitet shkollore zbritën nga 13 në 11 vite. Kohëzgjatja e shkollës fillore nga pesë vite zbriti në katër. Kursi i ulët i shkollës së mesme nga katër vite zbriti në tre dhe u përfshi në kategorinë e re shkollore që u krijua, në arsimin unik shtatëvjeçar.²²

Shteti i përfaqësuar nga organizatat e popullit, seksionet e arsimit dhe pushteti popullor fitoi një liri të pamatë për të riorganizuar shkollën mbështetur në dy parime kryesore: politizimi dhe masivizimi i arsimit: «Masivizimi i shkollës parakuptonte zgjerimin dhe fuqizimin e arsimit fillor, si hallka më e përhapur për kohën e shndërrimit të tij në arsim të detyrueshëm».²³

Reforma synonte së pari, që shkolla dhe arsimi të bëheshin masive; pra nga forma ajo ishte demokratike. Së dyti, reforma kërkonte ndryshime rrënjësore në brendinë e mësimin e të edukimit, me qëllim që të realizohej formimi shkencor i nxënësve, por edhe edukimi i tyre me ideologjinë komuniste.²⁴

Një synim tjetër i masave për riorganizimin e arsimit ishte heqja e ofertës arsimore të shumëfishtë. Në fakt, fill më pas një masë e qeverisë mbylli krejt shkollat private, të huaja dhe kishtare në territorin e Shqipërisë. Kësaj mase i shërbente edhe propaganda e Partisë Komuniste për përparësitë dhe të mirat e shkollës unike, laike dhe shtetërore. Partia ofrohej si garantuese e interesave të masave dhe të popullit, duke mbajtur si flamur çështjen e qasjes pa dallim në arsimim. Pasojat e këtij vendimi ndikuan drejtpërdrejt në cilësinë e demokracisë në vend, siç e pohon edhe studiuesja Enriketa Kambo:

Forcimi dhe zhvillimi i arsimit shtetëror, sigurisht, krijonte mundësi shumë më të gjera për arsimimin e popullsisë, duke i shërbyer demokratizmit të mëtejshëm të këtij procesi. Por mbyllja e plotë e arsimit privat në Shqipëri, ku prej afër pesë dekadash nuk u lejua hapja e shkollave të tilla, jo vetëm i hoqi një mundësi tjetër arsimimit të brezit të ri, por e privoi atë edhe nga e drejta demokratike për të zgjedhur midis arsimit shtetëror dhe atij privat, qoftë ky laik ose fetar.²⁵

Megjithatë, specialistët e kohës ishin të bindur se mbyllja e shkollave private, të huaja dhe e atyre me karakter fetar siguronte realizimin e plotë të tri vetive që shkolla shqiptare do të duhej të kishte në vazhdim (unike, laike dhe kombëtare). Specialistët pohonin se bëhej fjalë për një politikë të thellë demokratizuese në të mirë të ndërtimit të shkollës socialiste: «Reforma Arsimore konsakroi jo vetëm parimet demokratike e socialiste të ndërtimit të sistemit të ri arsimor, por edhe mishërimin e tyre në strukturën e këtij sistemi».²⁶

²²Cfr., BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 81.

²³KAMBO, *Arsimi në Shqipëri (1945-1960)*, 44.

²⁴GJEÇOVI, *Historia e popullit shqiptar*, 219.

²⁵KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 41.

²⁶BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 81, 82.

Në të vërtetë, Partia Komuniste dhe organet e orientuara prej udhëzimeve të saj hartuan një plan të mirëfilltë sistematik për ndalimin e ofertës formative të shumëfishtë, pasi ishin të ndërgjegjshëm se një shkollë unike, shtetërore dhe laike do të siguronte përgatitje masive të njerëzve të rinj komunistë, nëpërmjet kontrollit të metodës i cili bazohej krejtësisht në principet e marksizëm-leninizmit.

Vihet re një kundërshti në bazë të reformës së parë të madhe të arsimit: nëse nga njëra anë qeveria u kujdes t'i mëshonte karakterit kombëtar të arsimit – gjë që u përdor si alibi shumë e fortë edhe për mbylljen e shkollave private dhe të huaja – nga ana tjetër shpallej aderimi i plotë në një regjim me frymëzim marksist-leninist dhe përqafime pa asnjë ngurrim pedagogjia socialiste me frymëzim sovjetik, e huaj dhe e papërputhshme me kontekstin tonë.²⁷ Megjithatë, kundërshtia zgjidhet nëse biem dakord se aderimi në një ideologji të përbashkët si ajo marksiste-leniniste siguronte karakterin unitar të shkollës.

Tema e shkollës unike politeknike, siç do të shihet, do të kthehej në një prej motiveve të përsëritura të pedagogjisë marksiste. Në vazhdim do të mbetet një synim ideal, i kushtëzuar nga utopia e unitetit mes shkollës dhe fabrikës, mes dijes dhe punës me dorë.²⁸ Masat e ndërmarrja dhe strategjitë e implementimit shkonin në drejtim të qartë të politizimit të shkollës, që do të reflektohej më pas në çdo sektor tjetër. Për këtë arsye u vërejt edhe një rritje domethënëse e numrit të shkollave. Shtrirja shumë e shpejtë e cikleve shkollore – në 1950 Ministria kishte hartuar një kalendar kombëtar për rrjetin e shkollave që do t'i nënshtroheshin programit shtatëvjeçar²⁹ – ishte nismë që nuk shkonte me të njëjtin hap me rritjen cilësore të arsimit. Vetë frekuentimi i detyrueshëm i ciklit shtatëvjeçar u gjykua nga specialistët si i përshpjeguar dhe i parakohshëm.

Rezultatet e zbatimit të ligjit u dëmtuan nga probleme të pazgjidhura që ishin grumbulluar për shkak të kushteve të paqëndrueshme të vendit në vitet e para pas luftës: financat shumë të kufizuara të shtetit, mungesa e burimeve njerëzore, mungesa e infrastrukturës për zhvillimin e leksioneve dhe tekste me përmbajtje të diskutueshme. Deri në vitin 1946 shkollat kishin punuar me tekstet ekzistuese duke i pastruar ato nga përmbajtjet fashiste. Pas reformës së arsimit në vitin 1946 filloi një punë e vrullshme për përgatitjen e dokumentacionit

²⁷ «Modeli pedagogjik-socialist i Bashkimit Sovjetik – edhe pse në klimën e 'luftës së ftohtë' dhe të konkurrencës më bllokun perëndimor – pas luftës së Dytë botërore e deri në rënien e të ashtuquajturit 'komunizëm real' në vitin 1989, në të vërtetë u adoptua dhe u shtri në të gjitha vendet e Europës Lindore. Pedagogjia e tyre varej nga ajo sovjetike pavarësisht varianteve kombëtare të adoptimit», BELLERATE, *Marxismo pedagogico* in PRELLEZZO – MALIZIA – NANNI, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 703.

²⁸ Cfr., CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, 30.

²⁹ «Mbi bazën e një studimi në shkallë vendi, Ministria e Arsimit në bashkëpunim edhe me komitete ekzekutive të rretheve përcaktoi fillimisht shkollat që do t'i nënshtroheshin arsimit 7-vjeçar të detyruar për vitin e parë të zbatimit të ligjit», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 122.

të nevojshëm për nisjen e hartimit të programeve dhe përmbajtjeve, që t'i përgjigjeshin me besnikëri kritereve të sërta politike.³⁰

Nuk mund të thuhet se qeveria nuk ishte në dijeni të problemeve serioze nga e cila vuante shkolla shqiptare, sidomos për cilësinë e ndërhyrjes didaktike, por kjo anashkalohej dhe ecej përpara në emër të një të ardhmeje ideale: reformimi i sistemit shkollor duhej bërë me çdo kusht dhe brenda një kohe të shkurtër. Shtrirja e ndërtesave shkollore edhe në zonat më të thella u bë një alibi edhe për të shpallur shpejt dhe sa më parë mbylljen e çështjes së analfabetizmit në nivel kombëtar.

Kishte më shumë se një arsye që e shtynë partinë-shtet në përzgjedhjen e rrugëve dhe mjeteve të shpejta, pavarësisht koston e lartë ekonomike dhe rrjedhjeve. Së pari, ndërtimi i ekonomisë socialiste, thelbi i së cilës ishte industrializimi, sipas optikës së partisë-shtet kërkonte përgatitjen e një sasive të madhe kuadrosh e një inteligjencie të re, me origjinë detyrimisht 'punëtorë e fshatarë', që ta mbështeste në këtë ndërmarrje kaq të madhe dhe njëheri, të ishte e gatshme të zbatonte politikën e saj.³¹

Disa intelektualë nuk e patën të lehtë ta pranojnë këtë kundërshti që qëndronte në bazë të ndërhyrjeve dhe të masave të qeverisë: nuk mund të pajtohej lehtë qëllimi i ngutshëm i qeverisë për të vënë arsimin në shërbim të një zhvillim të shpejtë të ekonomisë socialiste me gjendjen reale të sistemit arsimor. Por qeveria dhe strukturat përkatëse arsimore përballuan çdo përpjekje apo kritikë konstruktive duke e etiketuar atë si propagandë e huaj në dëm të vendit, apo sabotim kundër sukseseve të Partisë dhe të popullit shqiptar. Për këtë arsye dhe të tjera që i pamundur një qëndrim analitik ndaj problemeve dhe mangësive; edhe kur u paraqit rasti, qeveria u tregua e palëkundur në shtypjen e çdo fryme opozitare, shpesh edhe me forma dhune.

Rezultatet e reformës arsimore të vitit 1946 nuk konfirmuan suksesin që propaganda e organeve të Partisë kishte përhapur dhe shpresuar. Megjithatë, rezultatet ishin domethënëse për synimet që qeveria i kishte vënë vetes menjëherë pas luftës: ulja e analfabetizmit, arsimi masiv³² dhe politizimi i shkollës.

³⁰ «Udhëheqja e vendit u tregua e 'kujdesshme' dhe tejte e vendosur në këtë fushë. Sipas konceptit të saj ky dokumentacion duhej të siguronte, para së gjithash, edukimin e brezit të ri me politikën dhe ideologjinë marksiste-leniniste, e thënë ndryshe, me edukimin komunist. Informacioni i ri duhej të mbështetej vetëm në shpjegimin materialisto-dialektik të natyrës dhe të shoqërisë», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 177

³¹ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 255.

³² «Mund të thuhet se treguesit më të mirë në fushën e masivizimit deri në këtë periudhë (metà '50) i njohu arsimi i mesëm profesional. 41.1 e nxënësve që përfunduan shkollat 7-vjeçare u tërhoqën në arsimin e mesëm dhe 2/3 e tyre në arsim profesional. Për sa i takon arsimin e mesëm të përgjithshëm në vitin 1955-1956, vazhduan të funksiononin vetëm 7 gjimnaze me 4376 nxënës dhe 150 mësues kundrejt 24 shkollave të mesme profesionale, me 9021 nxënës dhe 386 mësues. Rrjedhjet e këtyre shpërpjestimeve vazhduan të ndjehen edhe në vitet që pasojnë», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 140.

2. Kritika ndaj pedagogjisë “liberal-borgjeze”

Qeveria e përkufizoi sistemin arsimor tradicional – veçanërisht shkollat private dhe ato fetare – si një sistem kaotik i ndikuar nga rryma pedagogjike të huaja të ndryshme, të cilat pengonin zhvillimin e një pedagogjie autonome dhe të një sistemi edukativ me një karakter të qartë kombëtar. Ky sistem u klasifikua si elitare, diskriminues dhe në dëm të klasave më pak të kamura, madje u gjykua deri edhe në shërbim të pushtetit gjatë luftës. Në veçanti, oferta arsimore e institucioneve fetare, sidomos Kisha klasifikohet si një sistem shtypës dhe demagogjik: «Për ne tashmë është i njohur roli thellësisht reaksionar i klerit në fushën e arsimit kombëtar shqiptar».³³

Pavarësisht se disa kritika të tyre për shkollën, pedagogjinë dhe edukatën e vjetër qëllonin në shenjë, platforma e tyre për një shkollë dhe edukatë të re ishte mashtruese dhe mistifikuese. Thelbi i saj demagogjik shprehej në pikësynimin e qartë borgjez për një zhvillim të intensifikuar e shtrydhës të potencialit njerëzor, individual e kolektiv, që udhëhiqej nga kritere afariste.³⁴

Kjo kritikë mori të tilla përmasa sa të shtrihej edhe për gjykimin e trashëgimisë së shkollës liberal-borgjeze, siç u quajt tradita shkollore e paraluftës së Dytë botërore. Ajo gjykohej e papërshtatshme për të përfaqësuar shndërrimet politike dhe ideologjike të Shqipërisë së re. U bë një përpjekje për të dalluar mes të tjerëve, disa letrarë dhe pedagogjistë të Rilindjes kombëtare: një traditë frytdhënëse dhe frymëzuese, e megjithëkëtë e cilësuar në përgjithësi si një periudhë e errët e historisë sonë shkollore:

Megjithëse potencialisht tradita e Rilindjes barte vlera të mëdha dhe jepnin shtytje frymëzuese për progres, ato nuk mundën të bëheshin konkretisht mbizotëruese në zhvillimin e arsimit, në jetën e shkollës e në praktikën pedagogjike. Ato nuk arritën asnjë herë të krijonin një klimë të vetën që t'i jepte tonin zhvillimeve tona arsimore e pedagogjike. Çështja është se ato ndeshën në një politikë retrogade, obskurantiste, shpeshherë, edhe haptazi antishqiptare, e cila përçohet nga qarqe të fuqishme reaksionare, nga zaptuesit e huaj, nga konkurentët lakmitarë të tyre, nga reaksioni klerikal i të gjitha ngjyrave, nga klasa shfrytëzuese të vendit dhe regjimi monarkik çifligar-borgjez që ato arritën të krijojnë.³⁵

Goditja ndaj shkollës së traditës ishte një hap i domosdoshëm për të shtruar rrugën e shkollës së re, lëvizje që u paraqit nën dy petka: goditja nga jashtë dhe nga brenda. Fillimisht shkolla u godit nga jashtë, nga organet e Partisë nga specialistët e arsimit që e përfshinë shkollën dhe debatin për të një një debat tjetër ende më të gjerë mbi shoqërinë dhe ekonominë: «Duke marrë parasysh këtë histori të keqe të shkollës s'onë në të kaluarën, Refoma arsimore i vë si detyrë

³³ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 74.

³⁴ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 154.

³⁵ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 151.

shkollë së re që të pastrohet tërësisht nga të gjitha influencat që i ka lënë shkolla e vjetër, influenza të dëmshme, kundra interesave të popullit dhe t'atdheut t'onë».³⁶

Pedagogjisti Bedri Dedja argumentonte, me ndihmën e citimeve të drejtpërdrejta të Leninit se vetëm shkolla borgjeze është e aftë të qëndrojë jashtë politikës dhe t'i shërbejë shoqërisë në të njëjtën kohë.³⁷ Gjithmonë sipas Dedjes, edukimi në shkollë kërkonte angazhim politik dhe se kundërshtia më domethënëse mes shkollës së re dhe asaj borgjeze qëndronte në faktin, se kjo e fundit ishte vetëshpallur përherë si apolitike, ndërsa qëndrimi i pedagogjisë revolucionare marksite-leniniste ishte krejt i qartë nga kjo pikëpamje: «Pozita jonë, pozita e pedagogjisë revolucionare marksite-leniniste është krejt e qartë për këtë problem: shkolla jonë është një nga mjetet më të rëndësishme të përçimit dhe realizimit të politikës së klasës në fuqi tek brezi i ri».³⁸

Kritika e dytë ndaj shkollës borgjeze ka të bëjë me një goditje që i vjen asaj nga brenda duke nxitur një klimë të tendosur mes mësuesve të vjetër dhe mësuesve të rinj, dhe mes mësuesve dhe nxënësve në përgjithësi. Kjo farë e mosmarrëveshjes ishte fryt i luftës së klasës dhe prej saj ushqej. Marrëdhëniet e diferencuara mes kolegëve dhe marrëdhëniet mes mësuesve dhe nxënësve në shkollë ishin arsye e heshtur konflikti, që do të nxiste shpërbërjen e pedagogjisë borgjeze. Vetëm një konceptim i ri i shkollës mund të provokonte ato ndryshime epokale të nevojshme për revolucionarizimin e një vendi të vogël dhe të prapambetur, që tashmë po rrokte një tjetër horizont për shkollën: demokratik dhe socialist; projekt që sipas komunistëve herë pas here vihej në provë të fortë nga mbetjet borgjeze ende të gjalla në gjirin e shoqërisë borgjeze.³⁹

2.1 Zhvendosja e luftës së klasës në shkollë.

Menjëherë pas luftës, një debat i mbështjellë dhe i përshkuar nga nacionalizmi gjen një terren pjellor ndër masat. Identifikimi i armikut të jashtëm dhe të brendshëm shërbente si katalizator për të gjitha reformat që qeveria ndërmori. Duke u frymëzuar nga Revolucion i Tetorit në Rusinë sovjetike dhe në mënyrë të veçantë nga politika më e fundme e Stalinit për të ndërtuar

³⁶ AQSHF, *Mbi arsimin në vendin t'onë*, Fondi 511, Dosja 10, viti 1950, fl.7.

³⁷ Cfr., Cfr. Bedri DEDJA, *Politika dhe pedagogjia*, Biblioteka pedagogjike, Tiranë, 1967, 8.

³⁸ DEDJA, *Politika dhe pedagogjia*, 9.

³⁹ Cfr., «Megjithatë nuk mund të mos vëmë në dukje se pati edhe prirje të hapura politike për t'iu kundërvënë drejtpërdrejt orientimit demokratik e socialist të shkollës sonë. Përfaqësuesit e reaksionit borgjez kërkuar që shkolla jonë të mos ishte e 'njëdashme', marksiste, që ajo të merrte një karakter të hapur pluralist, si nga Lindja ashtu edhe nga Perëndimi. Kjo demagogji liberale e 'demokratike', në fakt synonte t'i kundërvijë haptazi orientimit socialist të shkollës dhe të afirmonte vijën borgjeze të zhvillimit të saj», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji komuniste*, 76.

një shoqëri pa klasa, qeveria komuniste shqiptare u vu në lëvizje për të sheshuar diferencat klasore, deri në zhdukjen e tyre. Sipas Partisë, shkaqet e prapambetjes dhe mospërparimit duheshin gjetur pikërisht në ndarjen e shoqërisë në klasa. Këto përbënin një pengesë për ndërtimin socialist të vendit dhe duhej të shfuqizoheshin nga pushteti popullor. Pas luftës kundër analfabetizmit lëvizja tjetër ishte shtrirja e luftës së klasave.

Qeveria komuniste e identifikonte armikun e klasës me borgjezinë liberale dhe për këtë arsye filloi një propagandë të rreptë kundër trashëgimisë së saj duke e kallëzuar si pengesën kryesore për ndërtimin socialist të vendit: «Njëkohësisht duhet të zbulojmë para rinisë gjithë kalbësirën e rendit borgjez kapitalist, gënjeshtërën e ideve të tij, gënjeshtërën e lavdërimit të demokracisë kapitaliste dhe të bëhet luftë e të zhduket nga ne kultura reaksionare borgjeze e Evropës Perëndimore».⁴⁰ Propaganda kundërshtare e Partisë kundër armikut të klasës i dha frutet e saj me mobilizimin e masave, të punëtorëve dhe të fshatarëve kundër borgjezisë, pronarëve të mëdhenj, tregtarëve, por edhe kundër inteligjencës së vjetër⁴¹ dhe klerit. Në këtë klimë, hapi tjetër që zhvendosja e luftës së klasës në fushën e arsimit. Kjo lëvizje ishte pjesë e programit të Partisë për ta kthyer shkollën në një kanal të parapëlqyer komunikimi për ndërtimin e një shoqërie të re socialiste, instrument i efektshëm në duar të masave.

Një institucion i specializuar për përgatitjen dhe kualifikimin e burimeve njerëzore, nuk duhej të mjaftohej me përgatitjen e njerëzve të arsimuar ose të specialistëve që kërkonte zhvillimi normal. Ai duhej të realizonte “prodhimin” e njeriut të përshtatshëm për shoqërinë, në përgjithësi dhe në veçanti të njeriut që mund t’i përgjigjej kërkesave të shoqërisë socialiste që po shkonte drejt konsolidimit.⁴²

Fillon e qartësohet qysh këtu se subjekti edukues është Partia që jep garanci për modelin kombëtar unik arsimor të cilit duhet t’i përshtaten dhe t’i bashkohen të gjithë. Partia mbetet shpërndarësja e politikave arsimore por edhe e politizimit progresiv të një shkolle e cila mbetet e angazhuar pa pushim në frontin e luftës së klasës. Borgjezët dhe revizionistët vihen nën mbikqyrje, sepse konsiderohen «armiq» të orientimit politik të shkollës së re socialiste.

Në këtë mënyrë Partia jonë i është kundërvënë hapur pikëpamjeve borgjeze e revizioniste, të cilat e maskojnë dhe e mohojnë funksionin politik të arsimit, karakterin klasor politik të shkollës e të edukatës

⁴⁰ Enver HOXHA, Raporti në kongresin e I-rë të PKSH “Mbi punë e Komitetit Qendror dhe detyrat e reja të Partisë”, 8 nëntor 1948, in Enver Hoxha, in *Për arsimin dhe edukatën*, 49.

⁴¹ Termi përdorej për të bërë dallimin mes intelektualëve të rinj dhe intelektualëve të vjetër. Shkruan studiuesja Enriketa Kambo: «Ndonëse propagandohej se nuk ekzistonin më dallime ndërmjet intelektualëve të vjetër e të rinj, dhe se të gjithë së bashku duhej të ndihmonin për ndërtimin e shoqërisë së re, vijuan spastrimet nga radhët e tyre për motive ideologjike. Në vitin 1952 u hoqën nga arsimi 80 mësues dhe një spastrim shembullor u bë në vitin 1953 kur u larguan rreth 385 mësues të tjerë. Në çdo relacion apo statistikë kuadri arsimor specifikohet sipas përkatësisë partiake, origjinës shoqërore dhe në kolona të veçanta grupoheshin në ‘të mirë’ dhe në ‘të këqinj’, sipas qëndrimit të tyre politik», KAMBO *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 114.

⁴² KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 226.

që ajo jep. Ajo është nisur nga teza e Stalinit se arsimi është arma, efekti i së cilës varet prej atij që e ka në duar, dhe nga ajo, se cilin duhet të godasin me këtë armë».⁴³

Edukimi i njeriut të ri do të jetë politik, jo më një e mirë individuale, por në të mirë të kolektivitetit. Ndryshe nga shkolla borgjeze, shkolla e re nuk mund të jetë apolitike, pra duhet ta përfshijë procesin e mësimin në luftën e klasave në mënyrë që ky të vihet në shërbim të plotë të masave dhe të punëtorëve: «Është e qartë se në socializëm ndryshon karakteri klasor i arsimit e i shkollës, funksioni politik i tyre. Ata vihen plotësisht në shërbim të popullit punonjës».⁴⁴

Shkolla vihet në shërbim të punës dhe të luftës së klasave⁴⁵, kjo lëvizje konkretizon brenda institucionit shkollë konceptimin dikotomik për shfrytëzuesit dhe të shfrytëzuarit, ku të shfrytëzuarit janë bijtë e masave, të klasës punëtore dhe shfrytëzuesit janë borgjezët, përfaqësues dhe mbështetës të shkollës së vjetër. Për këtë arsye, një dokument i kohës përcjell porosi të qarta për prerjen e fijeve, deri edhe më të padukshmet që lidhin shkollën popullore me shkollën e vjetër, ashtu si asgjësimin e çdo ndikimi të shkollës së vjetër dhe të mësimdhënies dhe edukimit të vjetër.⁴⁶

2.2 Mes pedagogjisë së traditës dhe pedagogjisë socialiste

Ashpërsimi shkallë-shkallë i politikës edukuese shqetësonte jo pak një pjesë të mësuesve, ndërsa shteti nga ana e tij vepronte me vigjilencë – dhe me dhunë kur e donte puna – dhe ndërmernte masa ta rrepta kundër çdo përpjekjeje opozitare. Mësuesit që ishin kundër ashpërsimit dhe autoritarizmit nga ana e qeverisë i nënshtroheshin një shtypjeje politike të njëmendtë; kështu ndodhte edhe me intelektualët që mbanin qëndrime kritike ndaj masave të qeverisë. Kishte filluar edhe kontrolli i ideve. Mbaheshin nën mbikqyrje sidomos personat të cilët nuk kishin marrë pjesë në qëndresën partizane, ata që kishin mbajtur qëndrim mbështetës ndaj pushtuesit, përfshi ata që kishin mbajtur qëndrim të paanshëm. Këto kategori i nënshtroheshin shpifjes, mosbesimit dhe në vazhdim spastrimit. Kur nuk eliminoheshin fizikisht, shtrëngoheshin të braktisnin profesionin.

⁴³ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 7.

⁴⁴ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 7.

⁴⁵ «Lufta e klasave dhe puna kthehen në shtylla themelore të një formimi për një njeri të ri që realizon një shoqëri të re, pa klasa, pa pronë private dhe pa shtet (të gjitha shprehje historike të epërsisë borgjezo-kapitaliste), për një “mbretëri të lirisë”, dhe për një njeri të zhvilluar “në mënyrë gjithëpërfshirëse”, që nuk vlerësohet për atë që prodhon, por për atë për ç’ është i aftë të bëjë dhe për atë që i nevojitet». B. A. BELLERATE, *Marxismo pedagogico*, in *Dizionario di scienze dell’educazione*, 702.

⁴⁶ Cfr., AQSH, Fondi 511, Dosje 39, viti 1953, fl.1.

Nga njëra anë qëndronte masa e mësuesve që punonin në shkollat fillore, me origjinë përgjithësisht nga shtresat e mesme dhe të varfëra e me nivel arsimor mesatar. Shumica e tyre mori pjesë aktive në lëvizjen antifashiste dhe besonte sinqerisht në idealet e krijimit të një shoqërie të re demokratike. Në anën tjetër qëndronte ajo që mund të quhet elitë, elementë të së cilës punonin në kategoritë më të larta mësimore, më të pakët në numër me origjinë kryesisht nga shtresat e pasura dhe me shkallë të lartë arsimimi. Në përgjithësi, në vitet e luftës kjo kategori mbajti qëndrim të rezervuar, ndërsa elementë të saj përkrahën pushtuesin. Këta të fundit pas Luftës Antifashiste ose u asgjësuan fizikisht ose u mënjanuan politikisht.⁴⁷

Oferta formuese e shumëllojshme ishte tashmë një realitet i tejkaluar, i harruar. Burimet njerëzore ishin kanalizuar drejt një shkollë të vetme publike të organizuar, të mbështetur dhe të orientuar nga shteti, që ishte garantuesi i strukturave, i programeve, i politikave shkollore dhe i politizimit kapilar të institucioneve shkollore dhe të formimit të përgjithshëm të brezit të ri. Kjo shkollë mbështetej në trekëndëshin: formim intelektual, përgatitje fizike dhe edukim politeknik.

Dihet se shkolla është institucioni më i specializuar që merret në mënyrë të drejtpërdrejtë me edukimin e organizuar të masave, veçanërisht të rinisë. Ajo lot një rol të madh e të pazëvendësueshëm në hedhjen e bazave të zhvillimit të gjithanshëm të njeriut, sidomos në moshë të re, në fitimin sistematik dhe të organizuar të njohurive bazë teorike dhe të shprehive fillestare praktike. Në këtë drejtim e rëndësishme është sidomos hedhja e bazave të njohurive teorike, pasi vetëm mbi bazën e tyre mund të formohen ato bindje me karakter shkencor, që qëndrojnë në themel të botëkuptimit tonë materialist-dialektik.⁴⁸

Pavarësisht investimeve të bëra në sistemin shkollë, në vitet e para rezultatet nuk përputheshin me pritshmëritë e partisë. Arsytet ishin të ndryshme dhe disa prej tyre i kemi analizuar dhe përmendur edhe përpara, por mungesa e rezultateve të pakënqashme nëpër shkolla i kushtojë ndikimit të pranishëm borgjez, ende e fortë nëpër shkolla në vitet e para pas luftës. Përmirësimi i aspekteve të ndryshme në shkollën e re shihej i lidhur ngushtë nevojshëm me angazhimin popullor dhe kontributin e masës për të identifikuar dhe zhdukte elementat borgjezë, mendësinë apo ndikimet e fshehta liberal-borgjez. Sipas qeverisë komuniste, qëndresa borgjeze ishte ende e gjallë në vend dhe sidomos në sistemin shkollor. Kjo dukuri pengonte dhe sabotonte ideologjinë komuniste dhe politizimin e shkollës, objektiva që mbeteshin ende larg nga pritshmëritë e udhëheqjes komuniste.

Shkolla, në qoftë se në të zënë vend ndikimet borgjeze e revizioniste, i mban gjallë dhe i ushqen konceptet, qëndrimet dhe praktikat liberale e burokratike, teknokratike e intelektualiste. Dhe nuk mund të jetë ndryshe. Pasi midis këtyre dukurive ka një lidhje organike me bazë subjektive. Në të kundërtën, në qoftë se ajo i flak tej këto ndikime të huaja dhe ecën në rrugën konsekuente revolucionare socialiste

⁴⁷ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 102.

⁴⁸ Hamit BEQJA, *Mbi konceptet e reja për shkollën socialiste, Instituti i Studimeve Pedagogjike*, Tiranë, 1970, 16.

marksiste-leniniste, bëhet barrierë në luftën kundër këtyre koncepteve, qëndrimeve e praktikave të dëmshme e të rrezikshme për çështjen e socializmit.⁴⁹

Përballja e përditshme pak nga pak po nxirrte në dritë bashkëjetesën e papajtueshme dhe të bezdisshme të pedagogjisë së traditës me pedagogjinë e re socialiste. Për ta ndrequr në mënyrë përfundimtare shqetësimin, strukturat e Partisë vendosën të veprojnë me anë të rishikimit të përmbajtjeve, të programeve dhe të kurrikulave. Bëhet fjalë për një lëvizje krejt arbitrare që i shtroi rrugën konkretizimit të qëllimeve kryesore të këtij revolucionarizimi: edukimi komunist i brezave të rinj dhe parandalimi i një rilindjeje eventuale të mendësisë liberal-borgjeze në shtresa të veçanta të shoqërisë, sidomos ndër të rinjtë.

Po kështu, ndryshimet në kurrikulumet e metodat mundësonin futjen më të mirë të politikës së PPSH në përmbajtjen e procesit mësimor-edukativ dhe realizimit më efikas të edukimit komunist përmes tij. Shkolla gjithnjë e më tepër evidencohet si institucioni kryesor në këtë proces. Vendosmëria e udhëheqjes komuniste për më shumë vigjilencë për të mos lejuar më që ideologjia borgjeze të zinte vend tek të rinjtë.⁵⁰

Dokumentacioni i ri forconte procesin e sovjetizimit të shkollës që kishte rifilluar pas lufte. Kjo zgjedhje motivohet nga qeveria si rruga më e mirë dhe e sigurt drejt socializmit. E dëshmojnë udhëzimet e ministrisë,⁵¹ që detyrojnë shkollat të përdorin vetëm tekste librash sovjetikë të përkthyer, tekste të hartuar nën udhëheqjen e specialistëve rusë, apo tekste të specialistëve të rinj shqiptarë që punonin në kontakt të ngushtë dhe sidomos nën mbikqyrjen e specialistëve sovjetikë ose nën kontrollin e drejtpërdrejt të organeve të Partisë.

Reforma u ngarkon gjithë anëtarëve detyrën shumë të rëndësishme të edukimi të tyre ideo-politik, pa plotësimin e së cilës ata nuk do të jenë në gjendje të kryejnë si duhet punën që u është besuar, edukimin e brezit të ri me parimet e mbledha të revolucionit t'one popullor. Reforma këkron gjith'ashtu që të gjithë arsimtarët pa përjashtim të kualifikohen edhe nga ana pedagogjike pse kështu do të kenë rezultate më të mira në punën e tyre, të studjojnë për këtë qëllim pedagogjinë e re më të përparuarën, pedagogjinë sovjetike.⁵²

Do të rishikohej edhe dokumentacioni shkollor që përdorej deri në 1948, duke përshtatur programe, kurrikula dhe tekste në favor të një politizimi më të shtrirë nëpër disiplinat e ndryshme; ndërkaq rritej presioni i organeve të Partisë mbi mësuesit dhe shkollën në përgjithësi

⁴⁹ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 144.

⁵⁰ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 218.

⁵¹ Vendimi i Këshillit të Ministrave të vitit 1948 kushtëzonte që për të ardhmen përkthimet të bëheshin vetëm nga tekstet sovjetike. Tekstet origjinale do të përgatiteshin nga autorët vendas, me mbikëqyrjen dhe kontrollin e organeve partiake», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 179.

⁵² AQSHF, *Mbi arsimin në vendin t'one* Fondi 511, Dosja 10, viti 1950, fl.4

si institucion kyç për formimin e njeriut të ri.⁵³ Propaganda e Partisë prej shumë kohësh përgatiste terrenin për shndërrimin e përgjithshëm socialist të vendit.

Trysnia e shtetit totalitar për t'i dhënë fund bashkëjetesës së shkollës tradicionale shqiptare me atë që filloi të quhej 'shkolla e re', përbën ndoshta dukurinë kryesore të kësaj kohe dhe njëheri pikën më të ndjeshme e me shqetësuese të procesit të reformimit të saj.⁵⁴

Partia dhe organet e saj kishin kishin arritur rezultate të kënaqshme me reformën arsimore, ndër më domethënësit për perspektivën e ardhshme ishte nisja e procesit të politizimit tërësor të shkollës. Mbetej ende një sfidë: partia nuk mund të harronte se «formimi përëndimor i personelit mësimdhënës, në veçanti në shkollat e mesme, nuk i përgjigjej nevojave të orientimit socialist të shkollës së Pasluftës».⁵⁵

3. Boshti ideologjik-politik i pedagogjisë së re socialiste

Pleniumi i pestë i vitit 1946 që vendosi për çështjet më kryesore në ndërtimin socialist të vendit, listoi si ndër më të rëndësishmet: format e politizimit të shkollës dhe formimin ideologjik të mësuesve. Në fund të vitit 1945 numri i mësuesve kishte kaluar në 1743 krahasimisht me 1650 mësues që kishte menjëherë pas lufte. Në vitin shkollor 1950-51 u rrit përsëri numri i mësuesve, tashme vlerësohej se ishte tri herë më i madh se se i ashtuquajturve mësues të vjetër: «Tashmë mësuesit e rinj përfaqësonin rreth 60% të të gjithë arsimtarëve – nga 1743 në vitet 1944-1945 në 5419 në vitet 1950-51».⁵⁶

Edhe pse dihej se ritmet e përshpejtuara për formimin e mësuesve dëmtonin cilësinë e didaktikës, kjo fazë e veçantë e hartimit të politikave të arsimit ishte pjesë e strategjisë së përgjithëshme të Partisë së Punës për ndërtimin e socializmit. Në prill të vitit 1952 Partia deklaroi si detyrë themelore e strategjike e planit të parë pesëvjeçar «përshpejtimin e ritmeve për ndërtimin e bazave ekonomike të socializmit».⁵⁷

⁵³ «Qëllimi themelor i partisë – thuhet në këto materiale – është krijimi i njeriut të ri, më të vërtetë revolucionar, ndërtues konsekuent i socializmit. Ky njeri i ri, me formim të gjithanshëm komunist, duhe të jetë i pajisur me botëkuptimin materialist dialektik, të ketë një horizont të gjerë kulturor dhe të jetë një specialist i aftë në profilin e tij, të armatoset me virtytet e larta të moralit komunist, të jetë i fortë dhe i zhvilluar fizikisht, të ketë të kultivuar një shije të lartë dhe një sjellje komuniste», Qemal MANDIA et altri, *Pedagogjia*, Universiteti Shtetëror i Tiranës, Tiranë, 1972, 35.

⁵⁴ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 190.

⁵⁵ «Qëndrimi indiferent i një pjese të mësuesve dhe shpesh, edhe kundërshtues ndaj orientimeve socialiste, çonin në shmangiet politike e ideologjike të shkollës», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 191.

⁵⁶ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri, 1945-1960*, 110.

⁵⁷ Cfr., «Politikat e përpunuara në këtë fazë ishin dhe mbeten pjesë e strategjisë së përgjithëshme të PPSH për ndërtimin e socializmit në Shqipëri. Siç dihet, në prillin e viti 1952 ajo deklaroi si detyrë themelore strategjike të planit të parë pesëvjeçar, shpejtimin e ritmeve për ndërtimin e bazave ekonomike të socializmit», KAMBO *Arsimi në Shqipëri, 1945-1960*, 90.

Pra zhvillimi ekonomik i vendit, ngritja e socializmit në vendin t'one kërkon që të bëhet edhe një zhvillim sa më i gjerë i arësimit në Shqipëri. Pa këtë zhvillim mungesa e arësimit do të bëhesh një mungesë serioze për zhvillimin dhe përparimin e vendit t'one. Në këtë prizëm duhet shikuar rëndësija që i jep Partia dhe Pushteti i ynë arsimit në Shqipëri.⁵⁸

Ndërtimi i një sistemi shkollor të ri kërkonte përpjekje të mëdha në rrafshin ekonomik, por edhe burime njerëzore të specializuara dhe të arsimuara. Në fund të viteve '50 procesi i shpejtë i shtrirjes së rrjetit të shkollave kishte dhënë rezultate në nivel sasisor, por kjo gjë shkonte në dëm të didaktikës: «Me gjithë përpjekjet e bëra, vetëm pas disa dekadash, u arrit të zbuten disi diferencat midis zhvillimeve sasiore e atyre cilësore në fushën e arsimit».⁵⁹

Për kushtet e Shqipërisë, si vend me mbizotërim të theksuar të popullsisë fshatare dhe me nivel të prapambetur kulturor, fuqizimi i arsimit fillor krijoi më tepër mundësi edhe për kategoritë më të larta shkollore. Por, siç dihet, zgjerimi i shpejtë i arsimit fillor krahas efekteve pozitive, u shoqërua me dobësi të dukshme të nivelit cilësor në procesin mësimor.⁶⁰

Krahas politikës së zgjerimit të rrjetit të shkollave edhe në zonat më të largëta të Shqipërisë dhe rekrutimit të pandalshëm të mësuesve të rinj, në vitet '50 u rrit presioni politik kundër çdo gjëje që kishte mbetur ende e gjallë në shkollën e vjetër.⁶¹ Shumë mësues ishin të paorientuar dhe të shqetësuar për spastrimet politike që Partia i kishte bërë shkollës së traditës në të ashtuquajturën luftë kundër traditës liberal-borgjeze të shkollës. Mësuesit jo bashkëpunues klasifikoheshin si të tillë nga shteti dhe ndaj tyre reagohej menjëherë më masa të rrepta dhe dhunë, nëse puna e kërkonte. Në fund të fundit, konkretizimi i boshtit ideologjik, i ideuar nga shoku Enver Hoxha⁶² nën drejtimin e Partisë, do të zbatohej nga mësuesit si detyrë e tyre parësore nën drejtimin e udhëzimeve të Partisë. Realizmi i boshtit ideologjik politik në shkollë nuk ishte i mundur pa formimin e duhur të mësuesve. Filloi kështu një proces disi i gjatë dhe i ndërlikuar i edukimit komunist të mësuesve.⁶³

⁵⁸ AQSHF, Fondi 511, Dosja, 10, viti 1950, fl.1.

⁵⁹ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 82.

⁶⁰ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri, 1945-1960*, 87, 88.

⁶¹ «Në nëntorin e vitit 1948, PKSH e shndërruar në PPSH, deklaroi si qëllim të saj më të afërt strategjik ndërtimin e bazave të socializmit. Me atributet e partisë-shtet ajo vuri nën kontroll të plotë, jo vetëm institucionet politike, ekonomike e shoqërore, por edhe gjithë jetën arsimore e kulturore të vendit. Planifikimet afatshkurtër dhe afatgjatë për transformimin socialist të shoqërisë shqiptare, përfshinë edhe problemet e kuadrit mësimor». KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-60*, 86, 87.

⁶² «Pikërisht në këtë kuadër nënvizojmë faktin se shoku Enver Hoxha ka përcaktuar edhe rrugët themelore, nëpërmjet të cilave boshti ideologjik marksist-leninist mund të mishërohet e të realizohet në gjithë procesin e punës mësimore-edukative të shkollës socialiste», BEQJA, *Në rrugë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 188, 189.

⁶³ Cfr., «Mbi këtë bazë u punua për rritjen e personelit mësimor dhe kalimin si të mësuesve të vjetër ashtu të të rinjve në procesin e detyrueshëm dhe të gjatë të edukimit komunist». KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 81.

Puna për formimin e mësuesve ishte e organizuar sipas një strukture në formë piramide: komitetet e partisë bashkërendonin punën e organizatave bazë të partisë nëpër shkolla, ndër të tjera komitetet e partisë ishin të ngarkuara për organizimin e kurseve verore dhe seminareve për mësuesit e dalluar, sidomos në zonat rurale. Të tjera struktura të përfshira ishin Fronti Popullor, komiteti ekzekutiv i Partisë, komiteti qendror dhe organet të tjera, si këshillat e lokaliteteve, dhe në hallkën e fundit ishin mësuesit ata që duhej të zbatonin dhe të konkretizonin të tërën. Vetëm çështjet teknike dhe pastërtisht organizative iu besuan seksioneve të ndryshme të arsimit dhe organizatës së masave. Ditë pas dite ishte e qartë se shkolla, në të vërtetë, ishte vetëm në dukje demokratike, por në thelb i ishte nënshtruar politizimit të skajshëm të didaktikës në përgjithësi.

3.1 Formimi politik i mësuesve

Partia u angazhua në një revolucionarizim të pangjashëm të figurës dhe të rolit të mësuesit, të botëkuptimit, figurës morale, veprës dhe jetës së tij. Një shkollë e re kërkonte patjetër një lloj të ri mësuesi⁶⁴ sipas nevojave formuese të partisë-shtet, që ende ndihej e kërcënuar nga prania e mësuesve të vjetër në shkollë. Shumë prej tyre ishin mënjanuar, kryesisht ata që kishin kundërshtuar disa lëvizje politike në çështje arsimore. Kundrejt mësuesve që nuk shfaqnin bindje politike dhe nuk ishin besnikë, Partia, e pakënaqur mori masa të tjera shtrënguese.

Idetë që rrezikonin sistemin kontrolloheshin dhe për mësuesit që i shfaqnin ato bëheshin diferencime. Ndaj këtyre elementëve u ndoq e njëjta politikë e egër shtypëse që u ndoq ndaj të gjithë intelektualëve që kundërshtuan regjimin totalitar. Madje një pjesë e tyre u asgjësua fizikisht ose politikisht dhe, në rastet më të mira, ata i detyruan të braktisnin profesionin.⁶⁵

Mësuesit e vjetër i nënshtroheshin presionit të ndërfitjes së politikës në shkollë, ata konsideroheshin si një trup i huaj që duhej edukuar dhe përshtatur me nevojat e reja të ndërtimit të vendit. Kjo tendencë këmbëngulëse për indoktrinim ideologjik përfshinte mësues të rinj e të vjetër. Shndërrimin politik dhe shoqëror i vendit ishte detyrë që shkolla, më shumë se asnjë institucione tjetër ishte e thirrur të përmbushte:

Shkolla e Shqipërisë është thirrur t'edukojë njerëz dhe me arësim, besnikë pa kufi për popullin e tyre, patriotë t'atdheut të tyre të zhvilluar nga të katër anët, që të dinë të bashkojnë teorinë me praktikën dhe t'i përdorin njohuritë e tyre në jetë. Kjo nevojë duket në krejt zhvillimin historik të Shqipërisë, e cila ka hyrë në rrugën e re të transformimit politik, ekonomik dhe kultural të vendit vet.⁶⁶

⁶⁴ «Ajo (udhëheqja komuniste) mori një sërë masash jo vetëm për sigurimin e një numri sa më të madh arsimtarësh, por sidomos për përgatitjen e një mësuesi të një tipi tjetër, që të pranonte politikën e partisë-shtet dhe të ishte i gatshëm ta mbronte atë». KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 81.

⁶⁵ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 196.

⁶⁶ AQSHF, *Mbi punën e mësuesit në shkollën e Shqipërisë (Sul lavoro dell'insegnante nella scuola albanese)*, Fondi 511, Dosje 7, viti 1948, fl.1.

Për formimin ideologjik të mësuesve u zbatua një program i Partisë që parashikonte kurse përgatitore për ideologjinë komuniste të mësuesve. Tashmë nuk ishte më e mjaftueshme përgatitja profesionale e mësuesve, pra krahas rretheve metodologjike u hapën rrethe politike me qëllimi përforcimin e edukimit marksist-leninist. Bashkërendimi i përfaqësuesve të komitetit të partisë, të seksioneve të arsimit dhe të organizatave të ndryshme që operonin në terren krijonte një klimë mbikqyrjeje në fushë të arsimit dhe të edukimit.

Besnikët e direktivave të Partisë porositeshin dhe ishin të motivuar për të mbajtur nën mbikqyrje këdo që kërkonte t'i shmangej linjës së partisë. Ndër më të angazhuarat ishin seksionet në luftën kundër asaj fryme të mpakur tashmë opozitare që kishte ngritur krye për t'u shprehur kundër masave që ishin marrë në drejtim të shkollës së traditës. Në fillime, kjo shprehje opozitarizmi ishte shfaqur më dendur dhe hapur, sidomos nga mësues të shkollave të mesme.⁶⁷ Mësues të tjerë, megjithëse u paraqitën nëpër kurse, mbetën kundërshtarë të heshtur përballë përpjekjeve sistematike për indoktrinim përmes një programi mbizotërues dhe kapilar. Ata vendosën të mos e përcjellin në klasë zellin ideologjik që kishte përfshirë pjesën më të mirë të mësuesve militantë.

Një pjesë e mësuesve, për t'iu shmangur procesit detyrues të edukimit ideologjik marksist-leninist, parapëlqyen që të mos i kundërvihen më haptazi politikës së PPSH. Përvoja e hidhur e viteve të mëparshme, ku shumë mësues përfunduan në burgje si armiq të popullit dhe të Atdheut, i bëri më të kujdesshëm. E vetmja mundësi që u mbetej ishte pjesëmarrja fizike në procesin e edukimit të detyruar komunist.⁶⁸

Me sistemin e mbikqyrjes që kishte ngritur, Partia merrte sinjale dhe i tërhiqte vëmendjen kujt do që shfaqte shenja të largimit nga linja e saj: «Ka mjerisht në gjirin e arësimit tonë një pjesë mësuesish që duke mos dashur ta kuptojnë revolucionin e math të popullit, sakrificat dhe përpjekjet e tij për një jetë më të mirë mbajnë një qëndrim jo të mirë politikisht».⁶⁹ Kjo klasë – e mbiquajtur dhe e njohur në nivel popullor si klasa e përmbysur – paraqitej si pjesë e pashëndetshme e shoqërisë. Jetesa e tyre në shmang të shoqërisë mund të rifillonte vetëm falë ndërhyrjes dhe vullnetit të Partisë: çmimi i 'integritit' të tyre ishte bindja dhe nënshtrimi total ndaj mbikqyrjes së saj.

Metodologjia e përdorur për indoktrinim ishte e shumëllojshme: përdorimi i shtypit propagandistik, forma të ndryshme edukimi – biseda politike dhe ideologjike – seksione për qartësim ballor apo përmes shtypit, konferenca për ndërgjegjësimin e mësuesve dhe të masave

⁶⁷ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 108.

⁶⁸ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 115.

⁶⁹ AQSHF, *Mbi qëndrimin politik t'arsimtarëve*, Fondi 511, dosje 11, viti 1947, fl.3.

për politikën e brendshme dhe të jashtme, seminare,⁷⁰ grupe diskutimi.⁷¹ Më tej, nëse gjykohej se formimi përmes këtyre metodave paraqiste mangësi apo ishte i pamjaftueshëm, organet e larta të Partisë ngarkonin Drejtorinë e Agjitacioni dhe Propagandës pranë Komitetit Qendror të Partisë për të ndërhyrë dhe për të përforcuar formimin politik dhe ideologjik.

Në prill të vitit 1951 Byroja Politike e KQ në materialet e saj, duke marrë parasysh organizimin dhe rezultatet shumë të dobta të punës në seminarët për ngritjen ideopolitike të mësuesve, ngarkoi Drejtorinë e Agjitacion-Propagandës pranë KQ, Ministrinë e Arsimit dhe Bashkimet Profesionale të Arsimit e të Kulturës që të marrin masa për të përmirësuar sistemin e ngritjes ideopolitike të mësuesve.⁷²

Partia, që qysh në fillim ishte interesuar përmes strukturave të saj për format e ndryshme të indoktrinimit ideologjik dhe politik të mësuesve, tashmë bënte presion që kjo përvojë t'u përcillej nxënësve, duke u njohur mësuesve të njëjtin rol vendimtar për edukimin komunist të brezit të ri: «Mësuesit lozin një rol vendimtar në edukimin e nxënësve. Tek ne partia dhe shteti u kanë besuar atyre edukimin e përditshëm komunist të brezit të ri. Zbatimi i detyrave për edukimin komunist të rinisë varet shumë nga puna e mësuesve».⁷³ Rëndësia e rolit të tij (të mësuesit) nuk rrjedh shumë prej faktit të të qenit edukues, sa të qenit një njeri politik.⁷⁴ Në fund të këtij procesi mësuesi duhej të mishëronte tri cilësi të spikatura:

- besnikëri e padiskutueshme ndaj çështjes së edukimit komunist të rinisë;⁷⁵
- formim i vazhdueshëm dhe kalitje ideologjike;⁷⁶
- gjithanshmëria e figurës së tij.⁷⁷

⁷⁰ «Në tematikën e seminareve vendin kryesor e zinte trajtimi i problemeve kryesore politike, si dhe çështjet e teorisë marksiste-leniniste. Materialet teorike më të përdorura ishin 'Mbi moralin komunist', 'Mbi revolucionin e Tetorit', 'Mbi drejtësinë popullore'», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 111.

⁷¹ Seminarët ishin një javor ose dy javorë, frekuentimi ishte i detyrueshëm, sepse punohej në grupe. «Bashkëpunimi me organet arsimore bëhej për përcaktimin e referuesve, por materiali teorik përgatitej e dërgohej nga Sektori i teorisë që funksiononte pranë KQ të PKSh», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 105.

⁷² KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 111.

⁷³ MANDIA, *Pedagogjia*, 149.

⁷⁴ «Nga ai kërkohet që të jetë një qytetar aktiv dhe i vetëdijshëm, një veprimtar shoqëror – luftëtar i radhëve të para të frontit ideologjik e kulturor, një ndjekës i rregullt i jetës politike-shoqërore dhe ideologjike shpirtërore të vendit, me qëllim që ta pasqyrojë atë gjerësisht në punën edukative me nxënësit. Mbi të gjitha – një njeri politik», BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 288.

⁷⁵ «Në radhë të parë, mësuesi ynë i ri dallohet për besnikërinë e thellë politike ndaj çështjes së socializmit e të revolucionit, të partisë e të popullit. Pa këtë cilësi, ai nuk mund ta kryejë me ndërgjegje të lartë e me devotshmëri punën për edukimin komunist të rinisë», MANDIA, *Pedagogjia*, 149.

⁷⁶ «Së dyti, mësuesi dallohet për formimin dhe kalitjen e vet ideologjike. Në shkollën tonë mësuesi nuk mund ta kryejë detyrën pa u armatosur me bazat e botëkuptimit marksist-leninist, pa ngritur vazhdimisht nivelin e tij ideologjik, pa përvetësuar kërkuesat që shtrën vazhdimisht partia në lëmin e luftës ideologjike, në lëmin e edukimit komunist të masave e të rinisë», MANDIA, *Pedagogjia*, 149.

⁷⁷ «Së treti, mësuesi dallohet si aktivist i shquar shoqëror, si njeri i lidhur ngushtë me masat, me nxënësit e prindërit, me rininë e gratë, me punëtorët e fshatarët, me ushtarët. Ai është një propagandist i vijës dhe i mësimëve të herëpashershme të partisë, jo vetëm tek nxënësit e rinia, por edhe tek masat, një organizator i punës edukative dhe kulturele me ta», MANDIA, *Pedagogjia*, 150.

Në këtë rrugëtim indoktrinimi figura e mësuesit idealizohet dhe ideologjizohet: profil i lartë moral, përgatitje marksiste-leniniste, ndërgjegje qytetare dhe socialiste, angazhim shoqëror i vazhdueshëm, përgatitje shkencore dhe profesionale, dallueshmëri për aftësitë pedagogjike.⁷⁸ Roli i tij u tjetërsua deri në atë masë sa të identifikoheshin përjashtimisht me revolucionin socialist, duke e përafruar me klasën punëtore dhe fshatarësinë dhe duke u detyruar të mësojnë prej tyre për të dëbuar fantazmën e intelektualizmit, gjithnjë nën udhëheqjen e Partisë.

3.2 Përshkrimi politik i përmbajtjeve didaktike-edukuese

Programi i edukimit ideologjik-pedagogjik – që ishte kthyer tashmë në boshtin kryesor të shkollës së re komuniste – përveç formimit politik të mësuesve parashikonte edhe orientim politik të përmbajtjeve dhe kontrollin sistematik mbi to përmes dy masave kryesore:

- studimi i marksizëm-leninizmit si lëndë autonome;
- themelimi i një cikli të plotë disiplinash me karakter të qartë marksist-leninist.⁷⁹

Sipas pedagogjistit Beqja, themelimi i një cikli të plotë disiplinash marksiste-leniniste ndreqte aspektin sporadik të zhvillimit të përmbajtjeve politike në shkollë, dhe njëkohësisht niste një traditë të munguar në çështje politike. Në veçanti, futja e lëndës së Edukatës morale dhe politike në ciklin e detyruar shënonte fillimin e një edukimi sistematik moral dhe politik me natyrë marksiste-leniniste. Ndërsa, në katër vitet e shkollës së mesme ishte vendosur lënda Elementë të marksizëm-leninizmit e ndarë në dy vite. Bashkë me revolucionin shoqëror dhe ekonomik, kthesa e zhvillimit të strukturuar dhe të rregulluar e marksizëm-leninizmit në shkollë – përmes përmbajtjeve dhe metodash – do të plotësonte ndërtimin e socializmit në Shqipëri.

Prandaj si në frontin e përmbajtjes, ashtu edhe në atë të metodave të punës mësimore-edukative duhet intensifikuar lufta kundër ndikimeve të vjetra të pedagogjisë tradicionale borgjeze, kundër ndikimeve të huaja revizioniste, kundër standarteve të rutinës burokratike e konservatore, kundër përljes ndaj modeleve të huaja, kundër frikës për të bërë edhe punën e shkollës brenda për brenda saj ato përmbyse të domosdoshme revolucionare, pa realizimin e të cilave revolucionarizimi i gjithanshëm i shkollës do të mbetet vetëm një parullë e përgjithshme politike.⁸⁰

Ftesa për të konkretizuar revolucionin socialist përmes përmbajtjeve didaktike i vendoste në vështirësi mësuesit. Shumë koncepte të lidhura me teorinë marksiste-leniniste nuk gjenin një qartësim të nyjësuar në dispozitat që partia shpërndante: «Për shumicën e mësuesve nuk ishin të qarta parimet e materializmit historik dhe dialektik, sipas të cilave duhej të shpjegonin

⁷⁸ Cfr., BEQJA, *Problemi i edukatës socialiste dhe shkolla*, 148.

⁷⁹ Cf. BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 188, 189.

⁸⁰ Hamit BEQJA, *Për thellimin e iniciativave dhe aksioneve revolucionare në shkollë*, Biblioteka pedagogjike, Tiranë, 1968, 41.

ngjarjet dhe dukuritë shoqërore».⁸¹ Për këtë arsye shpesh didaktika merrte një natyrë mekanike gjatë zhvillimit të përmbajtjeve. Direktivat e organeve të Partisë ekzekutoheshin në mënyrë të ndryshme nga mësuesit: dikush e zhvillonte marksizëm-leninizimin si lëndë autonome, po kush e aplikonte në mënyrë artificiale si lëndë trasversale për të gjitha lëndët e tjera, pastaj kishte edhe prej atyre që e trajtonin lëndën si lëndë me zgjedhje.⁸²

Në të vërtetë shumë mësues nuk kishin kuptuar as çfarë kërkohej prej tyre. Të tjerë ende ndiqnin në mënyrë të verbër e fjalë për fjalë direktivat e komitetit të partisë, o sepse futeshin ndër njerëzit besnikë o sepse ishin të ndërgjegjshëm për sa u kishte ndodhur atyre që nuk ishin përshtatur me ndryshimet. Pas një konfuzioni fillestar të kuptueshëm nga ana e mësuesve për mënyrën e zhvillimit të boshtit ideologjik në shkollë, problematika iu përcoll Ministrisë së Arsimit dhe të Kulturës dhe organeve të brendshme që ishin të ngarkuara me kontrollin e përmbajtjeve didaktike dhe edukuese.

Parehatia e dukshme e mësuesve dhe paqartësia lidhur me integrimin në program të lëndëve politike u mor si rast i mirë për të filluar një tjetër fushatë formimi më të përqendruar dhe të zgjeruar për indoktrinimin e mësuesve. Kësaj radhe, me një ligjërim edhe më të rreptë mësuesit qortoheshin se kishin braktisur luftën e klasave, prandaj u bëhej thirrje ndjenjës së tyre patriotike dhe ndërgjegjes së të përcaktuar nga rrethanat.

Në disa shkolla konstatohet se fryma e luftës nuk po mbahet e gjallë nga mësuesit dhe as nuk zhvillohet, por përkundrazi ka një tendencë që të largohet nga ajo. Prandaj në i bëjmë apel ndjenjës patriotike të arsimtarëve tanë dhe u ngarkojmë si detyrë që në të gjitha mësimet dhe në tërë jetën e përditëshme të punohet në zhvillimin e frymës revolucionare të luftës t'onë.⁸³

Shkolla u përfshi sërish në një proces të ndërlikuar dhe shpeshherë konfuz, vetëm roli i mësuesit ishte i qartë: nuk ishin më të thirrur të zbatonin vetëm rolin profesional, u kërkohej të jepnin ndihmesë të drejtpërdrejtë në përhapjen e parimeve të marksizëm-leninizmit dhe të ndikonin me këto ide brezat e rinj: «Arsimtari i Shqipërisë duhet të rritë njerëz të rinj».⁸⁴ Ky mësues polifunksional, do të ishte edukuesi i njeriut politeknik, prandaj indoktrinimi – ngritja e nivelit ideologjik e mësuesit, siç shkruhej në qarkoret – kishte implikime të drejtpërdrejta në cilësinë e mësimdhënies, meqë, sipas marksizëm-leninizmit, një besim i dobët apo përgatitje e mangët

⁸¹ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-60*, 109.

⁸² «Disa mësues të shkollave unike e të mesme futjen e politikës dhe të ideologjisë në procesin mësimor e quanin të mjaftueshme nëpërmjet zhvillimit të lëndëve të mirëfillta politike. Një pjesë tjetër, më shpesh profesorë të shkollave të mesme, që nuk ishin aspak të gatshëm për ta pastruar nga bagazhi i tyre kulturor atë çka nuk përputhej me ndryshimet e realizuara pas lufte, shmangeshin nga programet dhe tekstet e reja dhe këtë e përligjinin me të metat ose gabimet teknike të dokumentacionit», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 193.

⁸³ AQSHF, *Mbi ruajtjen dhe zhvillimin e frymës revolucionare të luftës*, Fondi 511, Dosje 11, viti 1959, fl.1.

⁸⁴ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 69.

ideologjike përbënte një pengesë për shpjegimin e dukurive shoqërore politike dhe ekonomike. Mësuesve, të cilët ende pyesnin se cili ishte raporti i duhur mes pedagogjisë dhe politikës u vinin përgjigje, këshilla, porosi dhe udhëzime nga ana e specialistëve të arsimit:

Në vija themelore, ky raport zgjidhet drejt, kur pedagogjia, teoria dhe praktika e mësimit dhe edukatës me gjithë përmbajtjen e tyre, strukturën, sistemin, mjetet, metodat, qëllimet në tërësi, i nënshtrohen dhe i shërbejnë pa asnjë kompromis forcimit dhe zhvillimit të diktaturës së proletariatit, forcimit dhe zhvillimit të rendit socialist, mbrojtjes së tij, përgatitjes së kushteve për kalimin gradual drejt komunizmit.⁸⁵

Përgjatë gjithë viteve '50 dhe '60 u rrit presioni politik nëpër shkolla, por edhe masat konkrete për indoktrinim bënë punën e tyre, që në formimin e mësuesve dhe të nxënësve të mbizotëronte formimi politik përmbi formimin shkencor.⁸⁶ Mobilizimi i masave, bashkërendimi i seksioneve të arsimit, organizativë të rinisë, por sidomos diktati i bollshëm – dhuna herë e shprehur e herë e fshehtë – i Partisë dhe e strukturave të saj e ndikuan rolin dhe profesionalizmin e mësuesit. Falë këtyre ndërhyrjeve ishte realizuar programi aq i shumëpritur për qëllimshërinë politike në shkollë.⁸⁷ Armata e madhe e mësuesve⁸⁸ ishte tashmë një vegël e fuqishme numerike dhe ideologjike në duart e Partisë. Kjo luftë për ide i shtroi rrugën dy fitoreve të rëndësishme dhe reformës për revolucionarizimin e mëtejshëm të jetës së vendit, me përparimin gjithnjë e më të madh të vijës politike dhe ideologjike në mbarë shoqërinë.

4. Faza e dytë e shkollës shqiptare dhe reforma e vitit 1970

Dukë vërejtur kontributin pedagogjik të kohës mund të pohohet se janë pikërisht dy reformat e arsimit, që përcaktojnë edhe dy stadet e shkollës shqiptare. Reforma e vitit 1946 – stadi i parë i ndërtimit të shkollës së re komuniste – vendosi bazat për riorganizimin e përgjithshëm të sistemit të arsimit, duke e kthyer shkollën në një institucion të specializuar për përgatitjen e

⁸⁵ Bedri DEDJA, *Politika dhe pedagogjia*, 15.

⁸⁶ Cfr., «Pikësynimi i PPSH ishte që ata të përcillnin me interes ndryshimet në shkollë në drejtimin e duhur. Në këtë kuptim, shqetësimi kryesor vazhdoi të mbetej jo aq niveli kulturor e profesional i kuadrit mësimor, se sa gatishmëria për zbatimin e politikës së saj», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 98.

⁸⁷ «Partia jonë ka ndjekur kurdoherë për shkollën një politikë me tendencë të theksuar. Me sa ka qenë e mundur, ajo është përpjekur që shkollën dhe edukimin t'i drejtojë në rrugën e marksizëm-leninizmit, t'i lidhë ato me nevojat imediate dhe perspektivën e zhvillimit të gjithanshëm të vendit tonë, të prodhimit dhe të ndërtimit të socializmit», Enver HOXHA, *Për revolucionarizimin e mëtejshëm të shkollë sonë*, in HOXHA, *Për arsimin dhe edukatën*, 1968, 433.

⁸⁸ «Në shkollat tona punon një armatë e madhe mësuesish e pedagogësh, të përgatitur ideologjikisht, shkencërisht e nga ana pedagogjike e psikologjike, që japin një kontribut të çmuar në përparimin e shkollës sonë të revolucionarizuar, që janë bërë propagandistë të vijës dhe të politikës së Partisë, aktivistë të shquar shoqërorë», Fejzi KOÇI, *Shkolla jonë-Vepër e Partisë (La nostra scuola-Opera del Partito)*, in *Bashkimi*, 19 tetor 1981, nr.250, 2.

kontigjentit njerëzor të nevojshëm për ndërtimin e shoqërisë socialiste. Në një analizë të mëtejshme, kësaj fazë iu kritikua paaftësia për të zhvilluar lidhjen mes teorisë dhe praktikës.

Stadi i dytë fillon në vitet e para të '60-ës dhe përcaktohet gjithnjë e më qartë me reformën e arsimit të vitit 1970. Partia, që ndihej përherë e më e sigurt për pushtetin që kishte fituar shpallte plotësimin e ndërtimit socialist dhe fillimin e një faze të re mirëfilli pedagogjike të shkollës sonë. Në të vërtetë, ky stad i ri pedagogjik u diktua më shumë nga faktorë politikë pasojat e të cilëve nuk mund të mos preknin sistemin shkollor.

Deri në vitet '60 pedagogjia socialiste ishte plazmuar duke ndjekur gjurmë për gjurmë modelin sovjetik.⁸⁹ Qeveria shqiptare nuk mund ta pranonte më politikën revizioniste të Bashkimit Sovjetik nën udhëheqjen e Hrushovit, arsye për të cilën shpalli ndërprerjen e marrëdhënieve diplomatike mes dy palëve; kjo ndodhi pas politikës revizioniste të Bashkimit Sovjetik. Është e kuptueshme pse nuk ishte më e leverdisshme dhe as e mundur të ndiqej modeli sovjetik në çështje arsimit, por mbetej të zgjidhje nyja e trashëgimisë së shkollës sovjetike. Në kalimin nga një fazë në tjetrën duhej përballur fantazma e inkoherencës dhe ndërprerjes së trashëgimisë që ishte ndërtuar deri atëherë në shkollën socialiste.

Në përpjekje për të shpëtuar një pjesë të kontributit pedagogjik të mëparshëm, në vitin 1971 pedagogjiisti Hamit Beqja argumentonte se si periodizimi në dy stade i zhvillimit të shkollës shqiptare nuk i detyrohej mospërputhjeve apo shpëputjeve në nivel politik, aq më pak metodologjik: «Kësisoj, mendojmë se në periodizimin e paraqitur të të dy stadeve themelore të zhvillimit të arsimit e të shkollës sonë socialiste në përshtatje me dy statet e përgjithshme të zhvillimit të vendit nuk ka ndonjë inkoherencë metodologjike».⁹⁰

Kurse në prizmin e zhvillimeve specifike arsimore e pedagogjike ky stad është karakterizuar e karakterizohet nga një luftë e vendosur për t'i shkallmuar në rrënjë ndikimet e huaja ideopedagogjike të brendshme e të jashtme, të vjetra e të reja, si edhe për të konsoliduar, për të ristrukturuar, për të revolucionarizuar e, në fusha të caktuara, edhe për të afirmuar nga e para strukturat e reja arsimore e pedagogjike që nga tipet e shkollave, programet e tekstet mësimore, e deri te format dhe metodat e mësimit e të edukimit. Bëhej dhe bëhet kështu fjalë për krijimin e një shkollë autentike socialiste. Në përgjigje të këtyre detyrave Partia jonë përpunoi një program tërësor për revolucionarizimin e mëtejshëm të shkollës.⁹¹

Por kundërshtitë për vijimësinë e pedagogjisë socialiste shqiptare janë të pranishme edhe në vetë kontributin pedagogjik të Hamit Beqjas. Nga njëra anë Beqja argumenton se ndryshimet në shkollë bëheshin për nevoja krejtësisht pedagogjike, nga ana tjetër shprehet se stadi i dytë i

⁸⁹ «Të gjitha vendet e bllokut lindor të quajtura ndryshe 'Demokracitë Popullore', në vitet e para të Passluftës II Botërore, kryen reforma arsimore mbi bazën e modelit të reformave sovjetike, duke i hapur rrugën ndryshimeve demokratike e socialiste dhe duke shfaqur prirje të njëjta».), KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 10.

⁹⁰ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 62.

⁹¹ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 33.

shkollës frymëzohej nga një mobilizim total kundër ndikimeve të pedagogjisë sovjetike përgjatë formimit filsovetik të shkollës shqiptare gjatë fazës së parë:

Kjo është arsyeja që Partia jonë u përpoq të nxirrte në pah edhe të metat e zbrazëtisë së shkollës e të pedagogjisë sovjetike në periudhën para uzurpimit të pushtetit sovjetik nga revizionistët modernë hrushovianë. Pasi, sidomos në stadin e parë të zhvillimit të arsimit tonë popullor kjo përvojë kishte depërtuar te ne, madje shpesh duke u transplantuar në mënyra mekanike.⁹²

Në të vërtetë shkolla shqiptare vepronte nën shenjë e ndërprerjes së vijueshmërisë: kishte ndërprerë një herë urat me traditën e shkollës së paraluftës e me qëllim për të ndërtuar rishtaz një sistem arsimor që t'i përgjigjej nevojave ideologjike të qeverisë së re. Ndërprerja e marrëdhënieve me Bashkimin Sovjetik bëhet shkak për fillime të reja, pas këtij fakti historik shpallet revolucionarizimi i përmbajtjeve dhe i metodologjisë. Revolucionarizimi i mëtejshëm i jetës së vendit kërkonte një ndërhyrje të fortë edhe në fushën e arsimit.

Mbi këto premisa mbështetej reforma e re, e cila u aprovua në vitin 1969 dhe u aktualizua në vitin 1970.⁹³ Viojnë si më poshtë parimet themelore:

1. analizë dhe kritikë e defekteve dhe e mangësive në arsim deri në momentin në fjalë;
2. analizë kritike e ndikimit të shkollës dhe e pedagogjisë sovjetike para uzurpimit të pushtetit nga ana e revizionistëve;
3. spastrim i shkollës nga ndikimi borgjez dhe revizionist dhe si rrjedhojë, publikimi i teksteve dhe librave e revistave të spastruara nga përmbajtjet e papranueshme e deri tek tekstet e reja.⁹⁴

Shkolla nuk mund të përdorte më kurrikulën e mëparshme, jo formalisht të paktën. Studiuesja e historisë së shkollës Enriketa Kambo mbështet faktin se në Shqipëri shkolla vazhdonte të përdorte kurrikulën e pedagogjisë sovjetike edhe vite pas ndërprerjes së marrëdhënieve me Bashkimin Sovjetik. Në hartimin e politikave arsimore qeveria shqiptare iu përmbajt parimeve të përgjithshme të mëparshme që mbetën thuajse të njëjtat.⁹⁵

Kjo fazë e re e pedagogjisë socialiste është fryt i përpunimit kolektiv për përkufizim: «Problemet e arsimit të shkollës te ne nuk trajtohen vetëm nga specialistët e kësaj fushe, nga

⁹² BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 160, 161.

⁹³ «Zbatimi i sistemit të ri arsimor në tërësi të fillojë për arësimin e lartë në vitin shkollor 1971-72 dhe për shkollat tetëvjeçare e të mesme në vitin shkollor 1972-73 dhe të përfundojë brenda viteve 1974-75 dhe 1975-76», AQSH, Fondi 511, Dosja 56, viti 1969, fl. 163.

⁹⁴ BEQJA, *Problemi i edukatës socialiste dhe shkolla*, 7,8.

⁹⁵ «Kurse Shqipëria vazhdoi të reformonte shkollën gjithnjë mbi bazën e eksperiencës sovjetike, madje edhe pas prishjes së marrëdhënieve me BS. Në ndërtimin e politikave arsimore udhëheqja shqiptare iu përmbajt parimeve të përgjithshme që mbetën të pandryshuara». KAMBO, *Shkolla shqiptare në vitet 1960-1970*, 12.

mësuesi e pedagogët, por bëhen çështje e gjithë Partisë, e pushtetit, e mbarë popullit».⁹⁶ Edhe nga këqyrja sistematike e kontributeve në fushën e pedagogjisë bie në sy se veprat kolektive përbëjnë pjesën më të madhe të këtij kontributi sa i përket pedagogjisë socialiste së kohës. Janë marrë në shqyrtim sidomos pedagogjistë që kanë qenë shtylla e ndërtimit të mendimit pedagogjik përgjatë periudhës së rindërtimit të shkollës. Këta autorë janë në të vërtetë mendja që rri pas tezave revolucionare, origjinale dhe autentike të pedagogjisë socialiste, megjithëse sipas fjalës së vetë atyre janë veçse zëdhënës të një kontributi modest që mbështetet në kontributin kolosal të Partisë dhe të shokut Enver Hoxha edhe në çështje pedagogjie.

Duke u përpjekur ta ndriçojmë sadopak këtë rrugë, do të mbështetemi në dokumentet themelore të Partisë, në veprat e shokut Enver Hoxha, në shkrimet dhe fjalimet e tij, në ligjet dhe dokumentet themelore përkatëse shtetërore si dhe në ato studime e botime jo aq të shumta që janë bërë deri tani për këtë çështje, duke përfshirë edhe ndonjë punim të mëparshëm tonin.⁹⁷

Të gjitha «teoritë inovative», «konceptet e reja revolucionare» të pedagogjisë socialiste, orientimi i saj përbëjnë «një kontribut të ri të rëndësishëm në zhvillimin dhe pasurimin e bazave politike dhe teorike të pedagogjisë socialiste».⁹⁸ Elozhi për kontributin origjinal të Enver Hoxhës përveçse nxit refleksione për ‘kultin e personalitetit’,⁹⁹ të ngjashëm më të Stalinit është tregues i përqendrimit total të politikave edukuese në duart e tij: «Duke luftuar e hedhur poshtë një varg pikëpamjesh të vjetra borgjeze e mikroborgjeze për shkollën dhe për të mësuarit, shoku Enver Hoxha ka mbrojtur e pasuruar më tej shkencën e pedagogjisë socialiste».¹⁰⁰

Rishikimi i shumëfishtë dhe i disatë i përmbajtjeve dhe i metodave, edhe pse në versionin zyrtar kishte për qëllim përmirësimin e pedagogjisë socialiste, në të vërtetë ishte provë e përparimit të autoritarizmit të shtetit dhe i një linje ideologjike të ngulitur.

4.1 Revolucionarizimi i mëtejshëm i shkollës: procesi i desovjetizimit dhe revolucionarizimi i metodave

Kjo kthesë e re e pedagogjisë socialiste po bëhej në emër të autenticitetit dhe të cilësisë.¹⁰¹ Pikërisht në fillim të viteve '70 theksi vihet sidomos mbi këto dy koncepte të reja: autenticiteti

⁹⁶ TEMO, *Arsimi në Republikën Popullore Socialiste të Shqipërisë*, 19.

⁹⁷ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 26.

⁹⁸ BEQJA, *Problemi i edukatës socialiste dhe shkolla*, 6.

⁹⁹ «Qysh me Stalinin, e më pas me centralizimin që ai promovoi, që nuk lejonte papajtueshmëri me idetë e tij, dhe si rrjedhojë me futjen e ‘kultit të individit’, u arrit një rreshtim i përgjithshëm dhe autoritar edhe në politikën edukuese», BELLERATE, *Marxismo pedagogico*, 703.

¹⁰⁰ TEMO, *Arsimi në Republikën Popullore Socialiste të Shqipërisë*, 18.

¹⁰¹ «Pasi, një shkollë socialiste autentike dhe e revolucionarizuar nuk mund të kuptohet edhe pa një cilësi të lartë të mësimit e të edukimit», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 34.

dhe cilësia e shkollës. «Bëhej dhe bëhet kështu fjalë për krijimin e një shkollë autentike socialiste. Në përgjigje të këtyre detyrave Partia jonë përpunoi një program tërësor për revolucionarizimin e mëtejshëm të shkollës».¹⁰²

Mirëpo, këto dy koncepte më shumë se propozime të mirënyjëtura dukeshin më tepër alibi për t'i dhënë mosbesimin pedagogjisë sovjetike dhe për të fshirë trashëgiminë e saj. Ndryshimet rrënjësore që ndodhën si nga ana strukturore ashtu edhe nga ana përmbajtjesore dhe e metodave bëheshin në emër të cilësisë, por duke rinovuar rishtaz përparësinë e aspektit politik mbi atë pedagogjik: «Kësisoj, zgjidhjet e drejta ideologjike materializohen edhe në zgjidhje të drejtë shkencore e pedagogjike».¹⁰³

Në stadin e tanishëm të revolucionarizimit të mëtejshëm të shkollës, këta dy dhjetëvjeçarët e fundit, pa e neglizhuar e duke e çuar më tutje zgjerimin e arsimit në të gjitha hallkat e tij, siç e pamë, Partia e përqëndroi vëmendjen pikërisht te cilësia e shkollës, mbi të gjitha te brendia dhe metoda ideoshkencore e ideopedagogjike komuniste e mësimi dhe e edukimi, te boshti ideologjik marksist-leninist, lidhja e mësimi me punën prodhuese dhe edukimin fizik dhe ushtarak, mbështetja e procesit mësimor-edukativ në shkencën e pedagogjinë moderne marksiste-leniniste. Vetvetiu, e tërë kjo punë i shërbeu dhe i shërben edhe ngritjes së nivelit e të cilësisë së shkollës në kuptimin e drejtëpërdrejtë të kësaj fjale.¹⁰⁴

Qeveria shqiptare nuk e toleronte procesin e destalinizimit dhe të revizionit të disa politikave nga ana e Bashkimit Sovjetik. Pas konferencës së 81 partive komuniste në Moskë, Enver Hoxha deklaroi një luftë «me ballin lart» ndaj revizionizmit të Hrushovit, që ishte shkaku kryesor i ndërprerjes së marrëdhënieve mes Shqipërisë dhe Bashkimit Sovjetik. «Në shkurtin e vitit 1961, u mbledh Kongresi IV i PPSH, ku u deklarua mbyllja e etapës së parë dhe kalimi në etapën e dytë të ndërtimit të socializmit totalitar».¹⁰⁵

Në këtë ndeshje shumëplanëshe problemet ideologjike zënë një vend qendror. Partia e përqëndron vëmendjen me forcë te analiza e tërë punës edukative që zhvillohet në shoqërinë socialiste, e karakterit të saj – sa është ai aktiv dhe luftarak, cili është efektiviteti i tij jetësor e praktik. Është e qartë se syri drejtohet nga shkolla, bërthama më e organizuar edukative në duart e shoqërisë, sidomos kur është fjala për të ndikuar në breznitë e reja.¹⁰⁶

Sërish fjala kyçe është shkolla. Si përherë ky institucion ishte i pari që u përfshi në mënyrë të menjëhershme nga ndryshimet në politikën ndërkombëtare dhe kombëtare. Ngjarjet politike ndërkombëtare në fillim të viteve '60 ishin vendimtare për futjen e shkollës në një tjetër stad

¹⁰² BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 33.

¹⁰³ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 34.

¹⁰⁴ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 134, 135.

¹⁰⁵ Enriketa KAMBO, *Shkolla shqiptare 1960-1970*, Qendra e Studimeve Albanologjike, Tiranë, 2014, 12.

¹⁰⁶ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 101.

të njohur si ai i «revolucionarizmit të mëtejshëm të shkollës dhe të pedagogjisë socialiste» dhe të «riorganizmit të sistemit shkollor».¹⁰⁷

Duke qenë besnikë e konsekuentë ndaj parimeve të një analize marksiste-leniniste materialiste-dialektike, edhe dukuritë arsimore e pedagogjike të këtij stadi do t'i shohim në vartësi nga zhvillimet e gjithanshme të vendit në këtë stad. Themelorja e themeloreve, siç e kemi përmendur, është kalimi nga hedhja e themeleve të socializmit me qendër ndërtimin e bazës ekonomike të tij në ndërtimin e plotë të shoqërisë socialiste.¹⁰⁸

Sipas Partisë, kësaj sipërmarrjeje totale i kundërvihet një pengesë e vjetër dhe e re në të njëjtën kohë: intelektualizmi borgjez dhe politika revizioniste e Bashkimit Sovjetik. Sipas Partisë, shkolla që ende strehonte brenda saj njëfarë «intelektualizmi borgjez», rrezikonte të humbiste rëndësinë që kishte marksizëm-leninizmi. Ky aspekt duhej rinovuar dhe përforcuar edhe nën dritën e ngjarjeve të reja në politikën e jashtme. Një udhëzim vendoste për një tjetër rishikim të përmbajtjeve në të gjitha lëndët sipas motos për «revolucionarizim të mëtejshëm të shkollës»:

Revolucionarizimi i mëtejshëm i sistemit arsimor dhe i shkollës, ka të bëjë direkt me rishikimin, rivlerësimin dhe rrëzimin e disa koncepteve të pedagogjisë borgjeze dhe revizioniste dhe me krijimin e koncepteve të reja të pedagogjisë revolucionare.¹⁰⁹

Sipas pedagogjistëve shqiptarë kundërshtitë në dy konceptimet,¹¹⁰ një borgjeze që duhej zhdukur dhe një socialiste që duhej ndërtuar dhe zbatuar i detyroheshin depërtimit të pashmangshëm të pedagogjisë së huaj perëndimore dhe trashëgimisë së shkollës sovjetike: «Por pikërisht këtu qëndron kontradikta. Këto huazime janë një barrë e rëndë për shkollën socialiste dhe e pengojnë procesin e transformimit të përgjithshëm revolucionar të saj».¹¹¹

Edhe në këtë fazë të re për shkollën shqiptare problemi ishte më së shumti politik se pedagogjik. Bashkimi Sovjetik nuk ishte më një vend për t'u ndjekur dhe për t'u marrë për shembull,¹¹² aq më pak sistemi i tij i arsimit, pra duhej bërë qëndresë në dy fronte: ideologjik dhe pedagogjik.

¹⁰⁷ «Duke shkuar më tutje në rrjedhat e kohës kalojmë në një stad të ri të dytë të zhvillimit të arsimit e të shkollës. E quajmë atë: stadi i revolucionarizimit të mëtejshëm të shkollës. Fillon ai në mesin e viteve 60-të e vjen deri në ditët tona, për të shkuar më tutje», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 32.

¹⁰⁸ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 114.

¹⁰⁹ AQSH, Fondi 511, Dosje 56, viti 1969, fl.10.

¹¹⁰ «Sot, spikatin qartë, nga njëra anë, konceptet borgjeze e revizioniste për arsimin dhe shkollën, për vendin e rolin e tyre në shoqëri, koncepte të vjetra e reaksionare dhe, në anën tjetër, konceptet e reja revolucionare në këtë fushë», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 169.

¹¹¹ Hamit BEQJA, *Për revolucionarizimin e metodave të mësimin dhe të edukimit*, Biblioteka pedagogjike, Tiranë, 1967, 6.

¹¹² «Si përvojë negative mësimdhënëse shërben ajo e Bashkimit Sovjetik, e vendeve satelite të tij si dhe atyre shteteve ku revizionistët, duke shfrytëzuar ato kushte e ndikime të huaja për të cilat folëm, mundën të uzurponin pushtetin politik, ta degjeronin diktaturën e proletariatit, ta kthenin zhvillimin e shoqërisë prapa, në kapitalizëm», BEQJA, *Në rrugë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 142.

4.2 Revolucionarizimi i mëtejshëm i metodave

Rëndësia e ndërhyrjeve për përshtatjen e mëtejshme të metodave të mësimdhënies dhe të edukimit është e lidhur drejtpërdrejt me luftën e vazhdueshme ideologjike në frontin shkollor dhe formues: «Gjithë puna për përsosjen e metodave të mësimi duhet parë si një problem me dy aspekte të rëndësishme: nga ana politike e ideologjike si edhe nga ana pedagogjike».¹¹³ Propozimi i pedagogjistëve për «një marrëdhënie të ekuilibruar¹¹⁴ mes procesit didaktiko-edukues dhe praktikës revolucionare»¹¹⁵ garantonte përshkrimin e të gjitha lëndëve nga përmbajtje politike duke përparuar ndjeshëm në këtë drejtim. Praktika revolucionare nuk ishte tjetër gjë veçse ripropozimi (tashmë me tjetër emër) i metodës së vjetër të aksionit: «Aksioni konkret është metoda kryesore për formimin dhe kalitjen politike e ideologjike të rinisë shkollore. Ka disa vjet që në praktikën e punës së shkollave është futur metoda e punës së aksionit».¹¹⁶

Aksioni prodhues, aksioni ideologjik-politik, aksioni i ushtrimit fizik, të gjitha këto ishin metoda edukuese që kombinoheshin me metoda të tjera të natyrës mirëfilli didaktike. Metoda e aksionit revolucionarizohej dhe kthehej në praktikë revolucionare. Në teori ruante të njëjtin synim të metodës së aksionit: të bashkonte teorinë me praktikën, fjalët me veprat; një pikëmbërritje mjaft me rëndësi për edukimin komunist, faktor vendimtar për formimin e personalitetit komunist: «Duke u nisur nga këto baza parimore, pedagogjia jonë pohon se praktika shoqërore revolucionare është faktori vendimtar, që përcakton zhvillimin dhe formimin e personalitetit të njeriut tonë të ri».¹¹⁷

Aksionet konkrete po lozin një rol të rëndësishëm në formimin dhe edukimin e mësuesve dhe të nxënësve si revolucionarë; ato po krijojnë mundësi praktike për lidhjen e fjalëve me veprat, po revolucionarizojnë rininë shkollore, po e çveshin atë nga ndikimet e ideologjisë borgjeze dhe revizioniste, po e bëjnë atë më të pavarur, po e hedhin konkretisht në luftën klasore, po e vetëedukojnë dhe armatosin atë me ideologjinë dhe politikën e partisë.¹¹⁸

Pedagogjia e re socialiste e zgjeroi edhe më shumë fushën e vet të veprimit, duke e përgënjeshtuar aspektin e saj mirëfilli pedagogjik, që i kishte vënë vetes në stadin e ri për të kombinuar didaktikën me praktikën revolucionare. Zhvillimi i metodës së aksionit në praktikë

¹¹³ Bedri DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, Universiteti i Tiranës Enver Hoxha, Tiranë, 1987, 75.

¹¹⁴ Cf. DEDJA, *Politika dhe pedagogjia*, 43, 44.

¹¹⁵ AQSH, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.10.

¹¹⁶ AQSH, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.10.

¹¹⁷ Pedagogjia, 32.

¹¹⁸ AQSH, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.10.

revolucionare, gjatë të cilit të gjitha metodat do të ktheheshin në objekt të shndërrimit dhe të përmirësimit të mëtejshëm.

Ana pedagogjike e konceptit praktikë revolucionare e nxënësve, si një mjet vendimtar për edukimin komunist, nuk mund të zbërthehet pa përmendur elementë apo komponentë të tillë, që janë çfaqur gjatë gjithë periudhës së ndërtimit socialist të vendit, si: puna e thjeshtë fizike e nxënësve, si mjet jo vetëm për edukimin politik, ideologjik, moral, fizik të nxënësve, por edhe mjet për përparimin ekonomik të vendit.¹¹⁹

Sipas përkufizimit: «Siç u pa, me metoda të edukimit kuptojmë tërësinë e mënyrave dhe të mjeteve që përdoren për të formuar dhe edukuar tek nxënësit tiparet komuniste».¹²⁰ Përveç praktikës revolucionare, në manualin *Pedagogjia* të vitit 1972, në fazë të plotë revolucionare rreshtoheshin dhe nyjëtoheshin bollshëm edhe këto mënyra të tjera për t'u përdorur gjatë procesit didaktik, që të kombinuara më praktikën revolucionare garantonin një lidhje mes teorisë dhe praktikës, mes veprimtarive shkollore dhe jashtëshkollore:

- *metoda e bindjes*, është metoda që rekomandohej të parapëlqejë nga mësuesit dhe realizohej përmes debateve të natyrës politike;¹²¹
- *metoda e shembullit*. Mësuesi, për qëllime didaktike nxjerr shembuj nga jeta e përditshme apo nga letërsia;¹²²
- *metoda e motivimit dhe e frenimit*. Janë metoda të natyrës morale dhe provokojnë motivim apo frenim tek nxënësi në bazë të sjelljes së tij morale. Veçantia e kësaj metode qëndron në faktin se mund të aplikohet nga kolektivi i nxënësve për nxënësit;¹²³
- *metoda e detyrimit ose e ndëshkimit*.¹²⁴

¹¹⁹ DEDJA, *Politika dhe pedagogjia*, 46, 47.

¹²⁰ MANDIA, *Pedagogjia*, 147.

¹²¹ «Metoda e bindjes është metodë punë me njerëzit, metodë për edukimin e tyre. Thelbi i saj qëndron në faktin që të sqarohen njerëzit për detyrat që kanë dhe kërkesat që u paraqiten, që të kuptohen e të përvetësohen prej tyre këto detyra e kërkesa në mënyrë të vetëdijshme, në atë shkallë sa të mos dyshohet në domosdoshmërinë e tyre dhe të mos ketë lëkundje në zbatimin e tyre. Metoda e bindjes është metoda kryesore e edukimit komunist të njerëzve. Si e tillë ajo përdoret gjerësisht nga partia dhe të gjitha levat e saja në punën edukative me masat. Edhe në shkollën tonë socialiste, e cila pasqyron jetën e shoqërisë sonë, metodë kryesore edukimi është, gjithashtu, metoda e bindjes»., MANDIA, *Pedagogjia*, 143.

¹²² «Sigurisht këtu është fjala për shembuj me forcë të madhe veprimi. Këta shembuj edukatori i gjen në jetën e përditshme, i merr nga historia, nga jeta politike aktuale, nga heronjtë dhe dëshmorët, nga personalitetet politike revolucionare dhe udhëheqësit tanë, nga njerëzit e dalluar në punë. Një rol të veçantë lozin sidomos shembujt nga letërsia artistike dhe arti, të cilët shquhen për forcën e madhe emocionale të veprimit»., MANDIA, *Pedagogjia*, 144.

¹²³ «Në procesin e edukimit përdoret gjerësisht edhe metoda e nxitjes dhe e frenimit. Nxitja dhe frenimi në procesin e edukimit kanë më shumë karakter moral. Ato shkaktojnë ndjenja të caktuara morale. Thelbi i këtij veprimi është ose për ta nxitur veprimtarinë e frytshme të njeriut, duke ngjallur emocione pozitive ose për ta kufizuar dhe për ta neutralizuar veprimtarinë e tij, duke ngjallur emocione frenuese»., MANDIA, *Pedagogjia*, 146.

¹²⁴ «Ashtu si në kuadrin e gjithë shoqërisë socialiste edhe në shkollën tonë, krahas metodës së bindjes dhe metodave të tjera që e shoqërojnë atë, përdoret edhe metoda e detyrimit ose ndëshkimit. Kuptohet se kjo është një metodë plotësuese, që përdoret vetëm në ato raste të domosdoshme, kur metodat e tjera nuk kanë dhënë dhe nuk mund të japin rezultate. Si mjete të veçanta të metodës së detyrimit, janë masat e ndryshme administrative dhe ndëshkimore, që merren ndaj nxënësit nga shkolla, si vërejtjet e ndryshme me shkrim, thyerja e notës në sjellje, përjashtimi nga shkolla për periudha të caktuara etj»., MANDIA, *Pedagogjia*, 147.

Teorikisht, zbatimi i një metode apo i një tjetre i besohej arbitrit të lirë të mësuesit: «Detyra e edukatorit është që të kërkojë, të gjejë dhe të përdorë me sukses atë metodë dhe mjet që u përgjigjet rrethanave të caktuara dhe rastit të caktuar».¹²⁵ Përgjatë gjithë viteve '60 dhe '70 çështja e metodave dhe e përmirësimit të tyre të vazhdueshëm u bë objekt i analizave të ndryshme. Në vitin 1972 në një artikull analitik rreth përmirësimit të metodave, pedagogjisti Bedri Dedja ngriti çështjen themelore të kuptimit të drejtë mes metodës dhe përparimit në shkollë; sipas tij është pikërisht metoda ajo që përcakton përparimin shkollor.

Raporti mes përparimit dhe metodave të mësimit është një objekt shumë i rëndësishëm për studime pedagogjike shkencore, ku mësuesit tanë mund të japin shumë kontribut. Ne sot nuk kemi të dhëna studimesh të tilla për të folur në mënyrë bindëse dhe me argumente eksperimentimesh shkencore. Megjithatë, edhe provat e thjeshta eksperimentale të bindin se tipi i të mësuarit krijues dhe metodat që synojnë të nxisin në mënyrë maksimale punën e pavarur krijuese të të gjithë nxënësve në procesin mësimor, janë një faktor vendimtar për të zgjidhur problemin e përparimit.¹²⁶

Në të vërtetë, Dedja rikthen në vëmendjen e mësuesve metodat krijuese apo në mënyrë më të saktë: «metodat problematizuese të mësimdhënies që vendosin në qendër të vëmendjes nxënësin».¹²⁷ Por rekomandon të kihet gjithnjë kujdes në lidhje me këto metoda krijuese dhe sidomos të shtrohen dy pyetje themelore rreth:

- *funksionit të metodave problematizuese*: «A duhen parë dhe trajtuar ato si një mjet që synon vetëm të aktivizojë proceset e të mendurit të pavarur të nxënësve në procesin mësimor?».¹²⁸
- *Marrëdhëniet mes metodave problematizuese dhe didaktikës*: «A duhen parë dhe trajtuar metodat problemore si një mjet që synon vetëm të thellojë të mësuarit e diferencuar dhe të individualizuar?».¹²⁹

Dedja rekomandon se të dyja çështjet nuk duhet të shihen vetëm brenda kuadrit pedagogjik dhe didaktik, sepse çështja prek kufijtë e politikës dhe të ideologjisë, siç argumenton Dedja: «Megjithëse kjo mund të duket e çuditshme, është fakt që këto probleme mpleksen shumë me fatet e shkollës së sotme në shtratin e idealeve të socializmit ose të kapitalizmit».¹³⁰ Shqetësimi i madh i Dedjes lidhet me përdorimin që mund t'i bëhen në kontekst shqiptar metodës problematizuese, që në vetvete paraqet një mundësi të mirë për rinovimin e didaktikës, por që duhen marrë me shumë kujdes: metodat problematizuese që përdoren në vendet kapitaliste dhe

¹²⁵ MANDIA, *Pedagogjia*, 147.

¹²⁶ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 142.

¹²⁷ Cfr., DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 146.

¹²⁸ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 148.

¹²⁹ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 148.

¹³⁰ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 148.

revizioniste e vendosin theksin vetëm mbi dijet dhe mbi zhvillimin e mendimit. Kjo mënyrë e të kuptuarit të metodës shkakton një distancim të didaktikës nga idealet dhe interesat e masave punëtore dhe nga kauza e socializmit. Sipas pedagogjistit, në vendet revizioniste karakteri individual dhe i diferencuar i këtyre metodave po ndihmon në rifutjen graduale të politikave borgjeze në shkollën sovjetike.¹³¹

Këto fakte të bindin përse ne e shtrojmë krejtësisht ndryshe platformën e të mësuarit dhe të metodave të tij; përse ne nuk bëjmë strumbullar të tyre vetëm intelektin, dijet, të menduarit e nxënësit, të shkëputura këto nga gjithë zhvillimi tjetër ideologjik, moral, emocional, volitiv dhe, në mënyrë të veçantë, nga tërheqja e nxënësve në praktikën revolucionare të jetës.¹³²

Në këto kushte, si është e mundur të pajtohet metoda problematizuese, thelbi i së cilës është zhvillimi i krijueshmërisë së nxënësit përgjatë procesit didaktik me nevojën për ta orientuar politikisht dhe ideologjikisht didaktikën? Dedja propozon një zgjedhje të ekuilibruar mes metodave problematizuese dhe atyre tradicionale: «Shkolla jonë do të ecë përpara kur mësuesit tanë do të kuptojnë drejt që në procesin mësimor ne duhet të ecim me larmi metodash, duke përdorur metodat tradicionale dhe metodat e reja».¹³³

Metodat tradicionale ne duhet t'i pasurojmë, duke ia përshtatur brendisë së re të mësimit dhe të edukimit. Ky është aspekt i punës sonë, të cilin ne e quajmë *përsosja e metodave*. Metodat e reja problemore dhe kërkimore, ne duhet t'i futim me guxim dhe me mend në kokë në procesin mësimor, duke u dhënequr nga karakteri socialist i shkollës sonë, si shkollë e fëmijëve të gjithë popullit.¹³⁴

Zemreku i debatit rreth përmirësimit të metodave mbetet gjithnjë dhe gjithsesi konceptimi i tyre marksist-leninist, si kusht i ekzistencës së tyre në shkollën shqiptare të kohës. Vetë metodat nuk mund të gjykohen si qëllim në vetvete, por si bartëse të një politike arsimore e ngarkuar me domethënie të shumëfishta: «Në këtë kuptim ne flasim për bazat ideologjike, pedagogjike, metodike dhe psikologjike të metodave».¹³⁵

4.3 Edukimi komunist: një koncept i zgjeruar i edukimit në pedagogjinë socialiste

Kategoritë kryesore të pedagogjisë socialiste janë edukimi, arsimimi dhe didaktika. Konceptet «edukimi» dhe «arsimimi» janë shpesh të ndërkëmbyeshme në mendimin pedagogjik shqiptar. Është me interes të vërehet se si përkufizimi i teorisë së edukimit përfshin edhe teorinë e arsimimit: «Kështu teoria e edukatës trajton detyrat, brendinë, metodat dhe organizimin e

¹³¹ Cf. DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 148.

¹³² DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 150.

¹³³ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 168.

¹³⁴ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 168, 169.

¹³⁵ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 177.

edukimit në shkollë e jashtë shkollës, në punë, në ushtri, në familje dhe në shoqëri».¹³⁶ Një nyjëtim i kujdesshëm i kategorisë edukim ndahet në dy nënkategori të tjera: *edukim në kuptimin e ngushtë* dhe *edukim në kuptimin e gjerë*:

Edukata në kuptimin e gjerë të fjalës shpreh tërë atë veprimtari të vetëdijshme dhe të organizuar përmes së cilës shoqëria dhe vetë i edukuari ndikojnë në individin për zhvillimin e forcave fizike dhe shpirtërore të tija, për ta formuar atë në një drejtim të caktuar. Në këtë kuptim, edukata përmbledh jo vetëm punën e institucioneve të ndryshme mësimore-edukative e të organizatave shoqërore, po edhe ndikimin e mjeteve të ndryshme të propagandës dhe të informacionit masiv (të shtypit, të artit, të filmit, të radio e të televizionit)».¹³⁷

Edukata komuniste është streha për degëzimin e dy koncepteve pedagogjike: edukim («*edukim në kuptimin e ngushtë*», dhe «*edukim në kuptimin e gjerë*») dhe arsimim.

Me arësim kuptojmë procesin e mësimi të një sistemi të caktuar njohurish të përgjithësuar në shkencat mbi natyrën, shoqërinë dhe mendimin njerëzor, të aftësive dhe shprehive të caktuara për punë dhe mbrojtje, si dhe rezultatin e këtij përvetësimi ose në një shkallë të caktuar njohurish dhe shprehish të mishëruara në praktikën njerëzore.¹³⁸

Edukimi në kuptimin e gjerë është bartës i së paku dy komponentëve: kontrolli i shoqërisë mbi tërësinë e veprimtarive me të cilat kjo ndikon te individ, dhe indoktrinimi për realizimin e të cilit përdor mjetet e propagandës së masës. Ndërsa nënkategoria tjetër, e quajtur *edukim në kuptimin e ngushtë*, paraprin indoktrinimin përmes metodave, si mund të kuptohet nga përkufizimi i mëposhtëm:

Edukata në kuptimin e ngushtë të fjalës, ose siç i themi ndryshe puna edukative, shpreh veprimtarinë e vetëdijshme nëpërmjet së cilës shoqëria dhe vetë i edukuari ndikojnë në individin për të formuar fizionominë e tij moral-politike dhe tiparet e sjelljes morale, për zhvillimin fizik dhe të shijeve estetike. Kjo edukatë përmbledh në një farë kuptimi edhe arësimin e të mësuarit të organizuar, por ajo realizohet kryesisht në sistemin e punës edukative jashtë mësimi, nga familja, institucionet mësimore-edukative dhe organizatat shoqërore.¹³⁹

Këto përkufizime na sugjerojnë atë dallim që sociologjia e edukimit bën mes socializimit¹⁴⁰ dhe edukimit.¹⁴¹ Duke u lidhur me trajtimin pedagogjik shqiptar të termit *edukim në sensin e*

¹³⁶ MANDIA, *Pedagogjia*, 19.

¹³⁷ MANDIA, *Pedagogjia*, 7.

¹³⁸ MANDIA, *Pedagogjia*, 7.

¹³⁹ MANDIA, *Pedagogjia*, 7.

¹⁴⁰ «Tërësia e proceseve përmes të cilave një individ zhvillohet, gjatë gjithë harkut të jetës, në rrjedhën e ndërveprimi shoqëror me një numër të pacaktuar kolektivitetesh – zakonisht duke filluar nga familja ose nga një organizatë që e zëvendëson atë në vitet e para të jetës, kur fëmija është fizikisht dhe psikologjikisht i varur nga të tjerët – dhe në kushte të caktuara gjithnjë e më të larta, të kompetencës komunikuese dhe të aftësisë së performancës të përpjeshme me nevojat e mbijetesës së tij psikologjike brenda një kulture të caktuar dhe në një nivel tjetër qytetërimi, në raport me lloje të ndryshme grupesh dhe organizimesh të afta për t'i ofruar mjetet dhe format e shkëmbimit të përshtatura me fazat e mëvonshme të moshës.», Luciano GALLINO, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino, 1983, 616.

¹⁴¹ «Promovim, strukturim dhe konsolidim i aftësive personale themelore për të jetuar në mënyrë të ndërgjegjshme, të lirë, të përgjegjshme dhe solidare me botën dhe me të tjerët, në rrjedhën e kohës dhe më ndërthurjen e

ngushtë mund të futen të gjitha ato veprimtari të programuara në mënyrë të qëllimshme nga institucione apo (agjenci) dhe të finalizuara për edukimin dhe formimin e drejtpërdrejt të të rinjve. Një paqartësi në përkufizimin e edukimit në trajtimin pedagogjik shqiptar të epokës, me shumë mbivendosje dhe ripërsëritje të konceptit/koncepteve, mendojmë se i detyrohet dy shkaqeve: së pari, bëhet fjalë për një mendim pedagogjik ende të papjekur, në fakt nuk është mister natyra eksperimentale e pedagogjisë së re shqiptare.¹⁴²

Kjo përvjedhje në përkufizim mund t'i detyrohet edhe presionit për të pajtuar në një kategori të vetme konceptin e socializimit dhe atë të edukimit. Lidhja e ngushtë mes socializimit dhe edukimit është karakteristikë e regjimeve autoritare që synojnë që çdo gjë të përkohet me një model të vetëm të edukimit të njeriut.

Pikërisht në konceptimin e zgjeruar të edukimit brenda projektit të edukimit komunist¹⁴³ kapet vërtet shpirti totalitar dhe autoritar i shtetit, por edhe në konceptimin e zgjeruar të institucionit shkollë, me të cilin kuptohet i tërë vendi:

Laboratori kryesor i shkencës pedagogjike është shkolla. Me shkollë sot kuptojmë gjithë vëndin, ku realizohet procesi i gjallë i gjithanshëm i mësimi dhe i edukimit, pra edhe fabrikën e uzinën, ku nxënësit bëjnë punën prodhuese, edhe repartin ku përgatiten ushtarakisht, edhe familjen e ambientin shoqëror, ku plotësohet edukata shkollë. Pra ne e kemi parasysh shkollën të lidhur ngushtë me praktikën revolucionare të jetës sonë socialiste.¹⁴⁴

Ndryshe nga pedagogjia borgjeze dhe revizioniste dhe koncepti i saj për shkollën si një vend ku thjesht mësohet,¹⁴⁵ në pedagogjinë socialiste pohohet një parim gjithëpërfshirës i funksioneve të shkollës: një vend ku mësohet dhe punohet, ku individ edukohet me lidhjen organike mes arsimit dhe prodhimit, një shkollë në shërbim të prodhimit. Në traktatin *Pedagogjia* të vitit 1972 pohohet: «Midis shumë formave të praktikës shoqërore, veprimtaria politiko-ideologjike dhe puna prodhuese zënë vendin kryesor, qëndrojnë në themel të gjithë jetës shoqërore, përcaktojnë zhvillimin e shoqërisë e të individit».¹⁴⁶

marrëdhënieve ndërpersonale, dhe në jetën shoqërore ashtu siç është e organizuar historikisht, mes brendisë shpirtërore dhe trashëndencës », Carlo NANNI, *Educazione*, in PRELLEZZO – MALIZIA – NANNI, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 369.

¹⁴² «Shkolla është laborator i gjallë e kryesor i shkencës pedagogjike. Është kjo arsyeja që Partia jonë ka hedhur parullën që ta kthejmë çdo klasë në një laborator dhe çdo mësues në një eksperimentues», BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 289.

¹⁴³ «Realisht, në vitet e para, termi 'edukim komunist' në kuptimin e mirëfilltë të fjalës nuk u përdor. Më shpesh ky term ndeshet pas 1948. Kjo, padyshim, lidhet me vlerësimin parësor që i bëhet vendit dhe rolit edukativ të shkollës brenda shoqërisë socialiste që pretendohet të ndërtohet», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 205.

¹⁴⁴ MANDIA, *Pedagogjia*, 22.

¹⁴⁵ «Është e qartë se shoqëria e vjetër feudale-borgjeze si dhe nga shoqëria e sotme borgjeze revizioniste vjen koncepti reaksionar se shkolla është vetëm për të mësuar. Edhe në qoftë se në shkollën borgjeze në kushtet e industrializimit kapitalist e, më vonë, në rrethanat e atij revolucion teknik-shkencor për të cilin sapo folëm, bëhet ndonjë përpjekje për ta futur në shkollë punën, kjo nuk ka lidhje me konceptin për zhvillimin e gjithanshëm të njeriut», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 170.

¹⁴⁶ MANDIA, *Pedagogjia*, 31.

Sulmi ndaj «pedagogjisë së vjetër» ishte motorri i dy reformave të arsimit. Ky mobilizim vazhdonte gjallërisht edhe pse deri më atëhere nuk kishte mundur të ngrihej në rrafshin e një analizë kritike të mirëfilltë të shkencës pedagogjike. Premtimi për modernizimin e pedagogjisë mbi baza shkencore kishte të bënte me revolucionarizimin e përmbajtjeve dhe të metodave, pa prekur megjithatë të vetmen linjë të qëndrueshme të rrugëtimit pedagogjik vendas: boshtin ideologjik-pedagogjik. Përpjekjet për modernizimin e aspektit «pastërtisht pedagogjik» nuk mund të kuptohen në asnjë mënyrë si ndarje e aspektit ideologjik nga ai pedagogjik, aq më pak si ndarje e politikës nga pedagogjia:

Më në fund nuk mund të mos përmendet edhe aspekti thjesht arsimor e pedagogjik i stadi të tanishëm të zhvillimit të shkollës sonë, i inkadruar në stadin e përgjithshëm të zhvillimit të vendit dhe i lidhur ngushtë me aspektet politike, ideologjike, ekonomike, sociale e kulturore të tij, për të cilat folëm deri tani. Është fjala për ta ndërtuar gjithë punën e shkollës mbi baza shkencore pedagogjike moderne.¹⁴⁷

Është e qartë pra se si riorganizimi i ideve nuk do të prekte parimin metodologjik në bazë të projektit të pedagogjisë socialiste. Besueshmëria e aspektit shkencor garantohej nga besnikëria ndaj marksizëm-leninizmit. Mbi këto premisa filloi të përcaktohej fusha e pedagogjisë socialiste, qëllimet e së cilës ishin zhvillimi i një koncepti të mbivendosur të edukimit dhe të arsimimit, në përputhje me qëllimet për formimin e njeriut të ri. Për këtë arsye shërbente një koncept disi më i i gjerë i pedagogjisë, në kundërshtim të qartë me botëkuptimin e cunguar borgjez dhe revizionist, që sipas pedagogjistëve shqiptarë e përkufizonte pedagogjinë si «shkenca e edukimit të fëmijëve».

Historikisht pedagogjia është formuar e trajtuar gjer tani si shkencë e edukimit të fëmijëve. Ky kufizim i saj si teori e edukimit të brezit të ri, shpreh monopolin e edukatës së organizuar në institucione edukative të veçanta për bijtë e klasave sunduese si dhe konceptin borgjezo-revizionist të edukatës brenda mureve të shkollës, si të shkëputur nga praktika e gjerë e jetës shoqërore.¹⁴⁸

Mendojmë se është e dobishme të shënohet se nuk do të gjejmë referenca bibliografike të drejtpërdrejta të pedagogjistëve të huaj, që përmenden por nuk citohen; ky pohim vlen edhe për shkollat dh rrymat që ata përfaqësojnë. Gjejmë në të kundërt vetëm gjykime të pedagogjistëve tanë mbi bërthama-sintezë të mendimeve që ata vetë përzgjedhin, rikonceptojnë dhe paraqesin. Ky thjeshtim arbitrar, që në kushte të tjera do të shtynte të mendoje për manipulimin të mendimit pedagogjik, ose së paku për një paraqitje të paverifikueshme të mendimit të tjetërkujt, nuk është rastësi apo pakujdesi: është në të kundërt një shërbim propagandistik në favor të një pedagogjie socialiste të ndërtuar për qëllime indoktrinimi.

¹⁴⁷ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 149.

¹⁴⁸ MANDIA, *Pedagogjia*, 5.

Rendi ynë socialist shpreh interesat e punonjësve dhe organizon edukimin komunist mbi gjithë popullin. Prandaj, pedagogjia socialiste quhet shkenca që merret me edukimin komunist të njeriut. Edukimi i njerëzve në vendin tonë është një çështje e përgjithshme shoqërore dhe shtetërore, është një çështje e rëndësishme e Partisë dhe e gjithë popullit.¹⁴⁹

Shteti e shpall veten titullar të projektit total të edukimit komunist, një projekt ambicioz që përfshin një ofertë të bollshme formuese: edukim ideologjik dhe politik¹⁵⁰ – kjo komponentë ka përparësi mbi të tjerat sepse i hap rrugën edukimit komunist – edukimi mendor, edukimi me punën dhe lidhja e tij me prodhimin, edukimi fizik-ushtarak, edukimi estetik, edukimi moral. Të gjithë këta komponentë për të cilat shteti vendoste përmbytjet dhe metodat i nënshtroheshin qasjes metodologjike të materializmit dialektik dhe historik.¹⁵¹

4.3.1 Komponentët e edukimit komunist: trekëndëshi revolucionar

Revolucionarizimi i mëtejshëm i shkollës kërkonte jo vetëm rishikimin e përmbytjeve tashmë të shpallura si të papërshtatshme me zhvillimet e reja, por mbi të gjitha përpunimin e koncepteve të reja të pedagogjisë socialiste, të tilla për të kundërshtuar pedagogjinë e vjetër dhe ndikimin e saj: «Ky përpunim është i lidhur, në radhë të parë, me analizën e thellë kritike të koncepteve themelore e pedagogjike dhe pikërisht me rrëzimin e koncepteve dhe ndikimeve të vjetra dhe me afrimin e koncepteve të reja».¹⁵²

Kurrikula e re e shkollës mbështetej në tre koncepte: arsim – punë prodhuese – edukim fizik dhe ushtarak. Futja e punës prodhuese dhe e edukimit fizik-ushtarak shënonte një hap më tej në modernizimin e shkencës pedagogjike socialiste, sepse ndreqte distancën mes teorisë dhe praktikës që aq shumë ishte kritikuar në fazën e parë të pedagogjisë socialiste. Këto koncepte garantonin kalimin e vërtetë nga një model pasiv shkolle e përqendruar në proceset mendore në një shkollë aktive: prova e këtij kalimi do të ishte suksesi i praktikës së punës prodhuese dhe i edukimit fizik dhe ushtarak. Duhej lehtësuar vëllimi i programeve: një ngarkesë didaktike e tepruar edhe krahasimisht me shkollën sovjetike kishte ndihmuar së tepërmi në krijimin e një shkollë kryesisht teorike: «Këtu e ka burimin edhe praktika intelektualiste për mbingarkimin e materialit mësimor, për erudicion të tepruar dhe enciklopedizëm».¹⁵³

¹⁴⁹ MANDIA, *Pedagogjia*, 5.

¹⁵⁰ «Në këtë këndvështrim, edukimi ideo-politik është boshti themelor i gjithë procesit të edukimit komunist. Atij i nënshtrohen të gjitha aspektet e tjera të edukimit komunist – formimi mendor e edukimi moral, arësimi politeknik e edukimi në punë, edukimi fizik dhe estetik», BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 29.

¹⁵¹ «Baza metodologjike e pedagogjisë socialiste është filozofia marksiste-leniniste, materializmi dialektik dhe historik, si botëkuptim dhe si metodë», MANDIA, *Pedagogjia*, 17.

¹⁵² BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 3,4.

¹⁵³ BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 13.

Partia ushqente luftën e klasave dhe ftonte masat të denonconin dhe të demaskonin mentalitetin konservator që disa intelektualë shfaqnin duke elozhuar përparësinë e punës mendore. Viheshin nën kontroll të gjitha tendencat për të ndarë punën mendore nga puna fizike, prej frikës së klasat shfrytëzuese mund të ngrenin krye. Një punë kapilare në këtë drejtim kryente fuqizimi i klasës punëtore për mbikqyrjen e punës edukuese në shkolla, që imponohej përmes «kontrollit punëtor».

Problemi i revolucionarizimit të mëtejshëm të shkollës, si një problem jetik i thellimit të revolucionit socialist, shqetëson në mënyrë të veçantë klasën punëtore që është klasa udhëheqëse në shoqërinë tonë. Prandaj mbi shkollën është e domodoshme të vendoset edhe një kontroll efektiv punëtor, duke përfshirë këtu edhe kontrollin e drejtpërdrejtë të masave të punëtorëve e të fshatarëve.¹⁵⁴

Përballë rrezikut të intelektualizmit kundër të cilit luftohej prej kohësh u bashkërendua një angazhim i përbashkët i organeve të partisë, organeve të masave dhe të organizatave të mësuesit për ta kthyer vendin në një shkollë të madhe, duke promovuar shkollën e jetës: «Po të nisemi nga ajo që kultura merret vetëm në shkollë, vetvetiu do të biem në intelektualizëm, në shkëputje nga jeta dhe nga praktika».¹⁵⁵

Është absurde të mendohet se edukimi komunist, që duam t'i japim brezit të ri, realizohet vetëm ose kryesisht në shkollë, vetëm ose kryesisht nëpërmjet veprimtarisë së organizuar të institucioneve edukative. Siç thoshte Lenini, komunist i vërtetë mund të bëhesh vetëm duke jetuar e punuar bashkë me punëtorët e fshatarët, pra, duke kaluar me sukses 'shkollën e jetës, shkollën e praktikës revolucionare'.¹⁵⁶

Integrimi i didaktikës me veprimtari të tjera mobilizoi të gjitha forcat e vendit: mësues, nxënës, docentë, studentë, ushtarakë, punëtorë dhe fshatarë. U shtuan aksionet e organizatave studentore dhe me këtë rast u zgjeruan bazat prodhuese pranë strukturave shkollore. U themelua përgatitja ushtarake e nxënësve dhe e studentëve jashtë dhe brenda institucioneve arsimore. U bë e detyrueshme paraqitja nëpër stërvitjet ushtarake edhe për mësues dhe docentë.

Tre komponentët e edukimit komunist: arsim-punë prodhuese-edukim fizik-ushtarak janë shumë domethënës për të shpjeguar disa dinamika më të spikatura të pedagogjisë socialiste, por edhe klimë që ekzistonte gjatë periudhës së regjimit total në shoqërinë shqiptare. Lidhja e arsimit me punën prodhuese e kishte kthyer në praktikë tezën marksiste-leniniste për tejkalimin e ndarjes së punës fizike nga puna intelektuale.

¹⁵⁴ BEQJA, *Problemi i edukatës socialiste dhe shkolla*, 22.

¹⁵⁵ BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 13.

¹⁵⁶ BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 12.

Klasikët e marksizëm-leninizmit, duke kritikuar ndarjen e punës mendore nga puna prodhuese, duke i parë ato edhe si dukuri të shoqërisë borgjeze, kanë treguar se lidhja e mësimi me punën prodhuese është një parim themelor i edukimit komunist, një mjet themelor për zhvillimin e gjithanshëm të personalitetit të njeriut.¹⁵⁷

Komponenti tjetër, edukimi fizik-ushtarak, shërbente për të mbajtur gjallë tezën e armikut të jashtëm, fryt i një sindrome rrethimi të përhershëm. Një prej sloganëve më të përmendur gjatë komunizmit: «Të jetojmë si në rrethim!» shpreh në mënyrë të përmbledhur narrativën propagandistike të Partisë për fatet e një populli të lirë, por i detyruar të jetojë i rrethuar nga armiqtë e jashtëm.

Në të njëjtën kohë, edukimi fizik e ushtarak, në të gjitha etapat e shkollës sonë të marra së bashku, siguron përgatitjen e nevojshme ushtarake të rinisë shkollore e studentore për mbrojtjen e atdheut socialist, për Luftën Popullore në nivelin e kërkesave të Artit tonë Ushtarak Popullor. Në kushtet e rrethimit imperialist-revizionist të vendit tonë dhe të kërcënimit të pandëprerë të tij, kjo është një nevojë historike.¹⁵⁸

Përgatitja fizike-ushtarake e përhershme dhe intensive përfshinte në të vërtetë nxënësit e shkollave të mesme bashkë me mësuesit përkatës dhe studentët me docentët përkatës, siç kemi patur rast të përmendim edhe më sipër. «Pikërisht mbi këto baza, te ne i gjithë populli është ushtar. Çdo qytetar është ushtar. Dhe çdo ushtar është njëherë qytetar. Rinia shkollore e studentore është një repart i organizuar i këtij populli ushtar».¹⁵⁹ Ky nyjëtim i sloganit të famshëm «i gjithë populli ushtar» është tregues i rekrutimit imagjinar i një populli të tërë.

5. Marrëdhënia didaktike: një model komunikimi hierarkik dhe autoritar

Procesi i revolucionarizimit të mëtejshëm të jetës së vendit – moto që karakterizon fazën e dytë të ndërtimit të socializmit – pasi gjeti terren edhe në shkollë, përfshiu njëherazi metodat, përmbajtjet dhe marrëdhënien edukative.¹⁶⁰ Mësuesit akuzoheshin se ishin të paaftë për të përfshirë ngjarje aktuale në realitetin shkollos; kur në të vërtetë mësuesit prej kohësh po asistonin në reduktimin e lirisë profesionale dhe nuk lejoheshin të orientonin lirisht veprimtarinë edukuese të nxënësve të tyre.

Në mesin e viteve '60 organizatat e rinisë, të organizuara nëpër shkolla në mënyrë kapilare u bënë protagoniste të kundërshtimit të autoritetit në institucionin shkollos. Partia e vetëdijshme

¹⁵⁷ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 212.

¹⁵⁸ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 217.

¹⁵⁹ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 221.

¹⁶⁰ «Pedagogjikisht ky trajtim mbështetet në pikëpamjen tonë materialiste-dialektike, se edukimi është një proces i dyanshëm e dypalësh, se ai ka të bëjë me dhënien dhe marrjen e edukatës, me ata që e japin dhe e marrin atë. Por, krahas anës pedagogjike, ai ka edhe anën e vet ideo-politike e sociale», BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 257.

dhe e nevojshme për një konsensus të gjerë që studentët ia garantonin, u vu në krah të tyre duke i mbështetur në kontestimin kundër institucioneve shkollore.

Mendojmë se është e arsyeshme të hapim një kllapë që drejton vëmendjen mbi nevojën e Partisë për konsensusin e rinisë: jemi në vitet '60 dhe jehona e lëvizjeve ndërkombëtare të kundërshtimit rinor kundër autoritarizmit, institucioneve dhe burokratizmit duhet të kishin mbërritur edhe në Shqipëri, pavarësisht izolimit përherë e më të prekshëm. Albert Nikolla në librin e tij *Antikultura e 68-ës në Shqipëri. Lëvizjet që u propaganduan si demokratizim i mëtejshëm i jetës së vendit*, analizon qëndrimet e Enver Hoxha për shkaqet e situatës ndërkombëtare. Ai përpiket t'i bëjë ballë sfidave vendase duke premtuar më shumë përfshirje të rinisë së vendit në ndërtimin e socializmit. Në një fjalim të rëndësishëm, që njihet si fjalimi i Matit ai parashtroi nevojën e rritjes së numrit të studentëve në universitet pasi socializmi ka nevojë për kuadro të përgatitur për sfidat e kohës.¹⁶¹

Në një moment të caktuar, kemi arsye të mendojmë se shteti shqiptar, pasi e ndjeu rrezikun e ndonjë krisjeje të mundshme për shkak të ngjarjeve ndërkombëtare bëhet vetë ai promovuesi i një kontestimi sa për sy e faqe nisur nga poshtë, nga baza, duke përdorur organizatat e rinisë. Rrjeti i gjerë i organizatave të rinisë ishte një pushtet real, që mund të përdorej për të ruajtur kontrollin e plotë mbi këtë institucion.

Organizatave të rinisë shkollore të ngritura në të gjitha shkollat e vendit për të sjellë zërin e nxënësve dhe për të mbrojtur interesat e tyre morën që në fillim një orientim të caktuar politik. Për të gjitha ato arsye që janë përmendur, prirja e tyre për t'u imponuar në jetën e brendshme e të jashtme të shkollës me kalimin e kohës u forcua. Për më tepër, në fillime lëvizja u nxit dhe u ushqye nga vetë udhëheqja komuniste. I gjithë ky realitet e kishte një shpjegim. Siç dihet, në vitet e para të pasluftës PKSh, vepronte në emër të organizatës së Frontit Demokratik dhe në shkolla operonte nëpërmjet organizatave të pionerit të rinisë.¹⁶²

Studiuesja Enriketa Kambo pohon se nuk ishte në interesin e Partisë t'u tërhiqte vëmendjen organizatave të rinisë për problemin e mprehtë të marrëdhënieve të krisura mes mësuesve/docentëve dhe nxënësve/studentëve: «Interesi ia donte që këto të fundit të vazhdonin të ishin prezente dhe aktive në kapjen e çdo shtrembërimi. I gjithë problemi qëndronte në atë që, ndërhyrja të bëhej e 'kontrolluar' dhe dirigjuar nga vetë Partia».¹⁶³

Për një çështje të përzier konsensusi dhe kontrolli, Partia u tregua shumë e kujdesshme dhe e durueshme, duke qëndruar në krahun e veprimeve të organizatave rinore derisa këto t'u shërbenin qëllimeve të saj politike. Nxitja e përhershme për beteja revolucionare kundër

¹⁶¹ Albert NIKOLLA, *Antikultura e 68-ës në Shqipëri. Lëvizjet që u propaganduan si demokratizim i mëtejshëm i jetës së vendit*, UETpress, 20244, Tiranë, 48.

¹⁶² KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 212.

¹⁶³ KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 212.

konsevatorizmit, shfaqjeve të huaja, burokratizmit, liberalizmit dhe ideologjisë borgjeze-revizioniste në institucionet shkollore i kishte shndërruar nxënësit dhe mësuesit në roje të veprimeve të ndërsjellta, që dëmtonin marrëdhënien didaktike dhe punonin (edhe pa vetëdije) në favor të ruajtjes dhe të riprodhimit të sistemit në fuqi.

5.1 Natyra dhe roli konservator i praktikave edukative: «tutela» dhe «indiferentizmi»

Këto ndërfitje kapilare të Partisë përmes organizatave të rinisë, me kohën e dëmtuan shumë mbarëvajtjen normale të marrëdhënies mësues-nxënës, docent/student duke kompromentuar bashkëpunimin dhe besimin, premiset e një marrëdhënieje didaktike korrekte. Kundërshtimi nga ana e të rinjve u drejtua kah mësuesit menjëherë. Sjellja e të rinjve u elozhua nga Partia si i nevojshëm për emancipimin e marrëdhënies mësues-nxënës, i cili ishte zyrtarizuar jashtë mase për shkak të rolit të padiskutueshëm të mësuesit: «U godit për herë të parë mithi i pagabueshmërisë, i pacënueshmërisë dhe i pakritikueshmërisë së mësuesit».¹⁶⁴ Ky moment u shfrytëzua për të demaskuar shfaqjet konseravatore në radhët e mësuesve dhe në praktikat shkollore: është pikërisht konservatorizmi që gjykohet si pengesa kryesore për ndërtimin e plotë të socializmit, ashtu si ruajtja e disa koncepteve dhe praktikave të trashëguara nga pedagogjia borgjeze.

Pikërisht rreth këtyre koncepteve zhvillohet një luftë ashpër klasore dhe ideologjike. Pozitat e sotme borgjeze dhe revizioniste për këtë çështje mbështeten edhe në traditat e pedagogjisë e të shkollës së vjetër, ushqehen nga konservatorizmi i tyre. Ky konservatorizëm ndikon edhe tek ne, prandaj është e rëndësishme të dimë se ku qëndrojnë rrënjët e tij dhe si shfaqet ai në jetën e shkollës.¹⁶⁵

Specialistët vunë në dukje të paktën dy të këqia nga të cilat vuante shkolla jonë; duke e kthyer gishtin tregues ndaj mësuesve i bënë ata fajtorë për shfaqjen e dy dukurive të rrezikshme të pranishme në veprimtarinë e tyre didaktike: tutela¹⁶⁶ dhe indiferentizmi.¹⁶⁷ Sipas specialistëve tutela çonte në kontrollin total të marrëdhënies didaktike nga ana e mësuesit, kurse indiferentizmi dobësonte pozicionin e mësuesit në procesin didaktik deri në humbjen totale të

¹⁶⁴ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 87.

¹⁶⁵ BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 4.

¹⁶⁶ «Në kuptimin e drejtpërdrejtë dhe të mirëfilltë të fjalës, si nocion pedagogjik tutela është ‘kujdestaria’ mbi fëmijën dhe rininë, një mbikqyrje konservatore e pedante që nuk ka besim tek ata, nënvleftëson energjitë dhe forcat e tyre, vetitë e tyre pozitive, mundësitë e tyre për vetëveprim dhe vetëedukim, që shpie në ndrydhjen e personalitetit të tyre».), Hamit BEQJA, *Në luftë për revolucionarizimin e metodave të edukimit*, 4.

¹⁶⁷ «Nuk janë të rralla rastet e kalimit të disa mësuesve e pedagogëve nga metodat burokratike të trajtimit të nxënësve e studentëve në mungesë përgjegjësie e në neglizhencë, sidomos në dobësim të kontrollit e të kritikës, gjë që vetvetiu shpie në indiferentizëm e në liberalizëm», BEQJA, *Në luftë për revolucionarizimin e metodave të edukimit*, 27.

kontrollit nga ana e këtij. Bëhej fjalë për dy qëndrime të skajshme, por me një emërues të përbashkët: zyrtarizimi i marrëdhënies didaktike. «Çdukja e zyrtarizmit në marrëdhëniet mësues nxënës dhe krijimi i marrëdhënieve të reja revolucionare midis tyre janë të lidhur ngushtë me luftën kundër tutelës dhe indiferentizmit».¹⁶⁸

Nismat dhe aksionet e rinisë shkollore treguan se ka ikur koha, kur shumë probleme të rëndësishme dhe kyçe të shkollës sonë, zgjidheshin në mënyrë të njëanshme, vetëm nga mësuesit pa pjesëmarrjen aktive të nxënësve, diskutimi dhe konsultimi për probleme të caktuara të punës mësimore-edukative janë të domosdoshme dhe po futen gjithnjë e më shumë, në praktikën e shkollave tona, ato po ndikojnë pozitivisht edhe për çdukjen e zyrtarizmit në marrëdhëniet mësues-nxënës.¹⁶⁹

Pjesa më e madhe e mësuesve ishin të çorientuar: qoftë për mospërfilljen ndaj autoritetit të tyre si rrjedhojë e ndikimit të veprimtarive të organizatave rinore, qoftë edhe për shkak të direktivave të papajtueshme të strukturave të Partisë. Ata mësues që përdornin autoritetin e tyre për të mbrojtur rolin e tyre akuzoheshin për tutelë ndaj nxënësve; kush tërhiqej akuzohej se nuk përmbushte detyrën dhe për sjellje indiferente. Situata ishte bërë e papërballueshme dhe më në fund ishin vetë mësuesit, që përmes përfaqësuesve të tyre ia përcollën shqetësimin organeve të larta të Partisë.¹⁷⁰

5.2 Revolucionarizimi i marrëdhënies edukative mësues-nxënës

Sipas specialistëve rezultatet shkollore që mbërrinin në seksionet e arsimit ishin shqetësuese dhe dëshmonin mangësi serioze në punën e përgjithshme edukuese: «Dobësi të theksuar ka gjithë kompleksi i punës edukative brenda dhe jashtë shkollës. I dobët është, në mënyrë të veçantë ndikimi edukativ i procesit mësimor, ndikimi edukativ i mësuesve jashtë procesit mësimor dhe jashtë shkollës».¹⁷¹ Ishte shqetësuese edhe përfshirja e pakët e nxënësve në të përditshmen dhe në aktualitetin politik. Shkaqet, edhe një herë i kushtoheshin angazhimit të pamjaftueshëm të mësuesve në veprimtaritë jashtëshkollore si dhe sjelljeve pasive të nxënësve në procesin didaktik.¹⁷²

Po kështu është i qartë roli i mësuesit si organizator e udhëheqës i procesit mësimor dhe edukativ, si edukator i rinisë. Duke luftuar kuptimin burokratik dhe teknokratik të rolit të mësuesit, fetishizimin e

¹⁶⁸ AQSH, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.8.

¹⁶⁹ AQSH, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.7.

¹⁷⁰ «Qëndrimi mospërfillës i nxënësve dhe prekja e autoritetit të mësuesit përbënin shqetësim. Gjithnjë e më shpesh mësuesit kërkonin ndërhyrjen e organeve arsimore për t'i futur problemet në linjën e duhur», KAMBO, *Arsimi në Shqipëri 1945-1960*, 210.

¹⁷¹ AQSH, Fondi 511, Dosja 90, viti 1965, fl.18.

¹⁷² «Duke u përpjekur të nxjerrim disa konkluzione ne mund të themi se të gjitha këto dobësi në metodat e të mësuarit, kjo shkëputje e tyre nga jeta dhe aktualiteti, janë të lidhura ngushtë me pozitën e nxënësit në procesin e të mësuarit. Si rezultat i ndikimit të tyre nxënësi mbetet në pasivitet, nuk mendon dhe vepron aktivisht, nuk bëhet i pavarur në gjykime dhe veprime», BEQJA, *Për revolucionarizimin e metodave të arsimit dhe të edukimit*, 17

tij, ne synojmë t'i japim mundësi atij të organizojë e drejtojë akoma më mirë në baza më të shëndosha ideo-politike dhe pedagogjike gjithë procesin e mësimi e të edukimit.¹⁷³

Kritikat dhe qortimet e vazhdueshme për punën e mësuesve – shkak ishte vendosja e një marrëdhënieje didaktike formale dhe e zyrtarizuar – ishin të mjaftueshme për të kërkuar rishikimin e marrëdhënies mësues-nxënës. Në pedagogjinë socialiste nuk do të kishte më vend për qëndrime të skajshme që ishin ende karakteristikë e sistemeve shkollore të huaja, që udhëhiqeshin nga modele pedagogjike autoritare dhe liberale.

I para e konsideronte nxënësin si objekt i procesit didaktik, e ndrydhte personalitetin e tij dhe formalizonte marrëdhënien mësues-nxënës në favor të pozicionit mbizotërues të mësuesit.¹⁷⁴ Ndërsa pedagogjia liberale: «Në fakt edhe kjo është një pedagogji e njëanshme idealiste e metafizike, që i hap rrugën indiferentizmit e liberalizmit në çështjen e edukatës».¹⁷⁵ Sipas specialistëve, këto dy qëndrime – njëri konservator dhe burokratik, tjetri liberal dhe spontan – çonin drejt anarkisë, indiferentizmit dhe shpërfilljes së rolit të shkollës dhe të mësuesit, i cili duhej tuteluar nga qëndrimet e skajshme: «qëndrimi intelektualist dhe konservator» dhe ai «pragmatist apo praktik».¹⁷⁶

Artikujt divulgativë për gazeta dhe revista specialistike, që u drejtoheshin mësuesve u bënë zëdhënës të shqetësimeve të këtyre të fundit në lidhje me metodat për t'u ndjekur gjatë procesit didaktik. Pedagogjisti Bedri Dedja e shprehte kështu nevojën e mësuesve për t'u orientuar prej organeve të Partisë:

Megjithatë, të detyron të mendohesh fakti që mjaft mësues, nëpërmjet kontakteve të drejtpërdrejta me korrespondentët e gazetës sonë 'Mësuesi', ose nëpërmjet letrave që i kanë dërguar redaksisë, kanë shprehur dëshirën që të orientohen nga lart në lidhje me format dhe metodat e reja të dhënies së mësimi. Kjo kërkesë është e arsyeshme.¹⁷⁷

Në të vërtetë, arsyetimi i kësaj kërkesë mbështetej në vetëdijen e mësuesve për rolin e thjeshtë ekzekutiv; për pamundësinë e tyre për të marrë vendime që nuk ishin të orientuara, si edhe nga çorientimi që ndienin për shkak se nuk dinin se çfarë pedagogjie të ndiqnin. Në këtë klimë përgjigja e specialistëve për rastin rekomandonte një zgjidhje të posaçme: një pedagogji e themeluar mbi materializmin dialektik, e aftë për të integruar qëndrimet e polarizuara të

¹⁷³ BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste për shkollën*, 17.

¹⁷⁴ Cf., BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 249.

¹⁷⁵ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 249.

¹⁷⁶ «Duke luftuar në njërin krah kundër tendencave intelektualiste konservatore të fetishizimit të rolit të shkollës, të mësimi që ajo jep, të mësuesit si dhe të shikimit të rolit të këtij roli të shkëputur dhe të veçuar nga veprimtaria e gjerë shoqërore, nga praktika e gjithanshme e jetës shoqërore, partia jonë lufton në të njëjtën kohë edhe në krahun tjetër, kundër tendencave pragmatiste e praktikiste të nënvlerësimit të këtij roli», BEQJA, *Mbi konceptet e reja socialiste*, 17.

¹⁷⁷ DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, 10.

pedagogjive të huaja me një pikëpamje unitare që e konsideronte nxënësin si subjekt ashtu edhe objekt i procesit didaktik.

Është kjo arsyeja themelore që gjatë periudhës së revolucionarizimit të mëtejshëm të shkollës në diskutimet tona pedagogjike është luftuar me forcë konsiderata e njëanshme metafizike, që e shikon dhe e trajton nxënësin kryesisht si objekt të edukimit dhe është theksuar me forcë kuptimi materialist-dialektik i problemit, në bazë të të cilit, fëmija, i riu, nxënësi dhe studenti trajtohen njëkohësisht si objekt dhe si subjekt i edukatës.¹⁷⁸

Kjo pikëpamje unitare që rekomandonte që nxënësi të shihej si subjekt dhe si objekt i procesit didaktik dukej e arsyeshme në parim. Por përballja me realitetin e fakteve e bënte të vështirë, nëse jo të pamundur, konkretizimin e propozimit pedagogjik. Në praktikë, ndër vite mësuesit e kishin kuptuar se ishin vetëm mekanizma të një sistemi ku Partia kishte një rol mbizotërues ndaj mësuesit, dhe ky i fundit nga ana e tij bëhej zotërues i procesit didaktik duke e hedhur mbi nxënësin përhatinë e rolit të vet. Si mësuesit ashtu edhe nxënësit ishin kthyer në objekt të një kategorie më të gjerë të edukimit komunist. Qarkoret e Ministrisë së Arsimit shpërndanin “detyrat” e parashikura nga Partia për mësuesit dhe këtyre nuk u mbetej asnjë liri zgjedhjeje, përvçse imponimit për të prirë nxënësit – shprehur me fjalët që përdoren në qarkoren e cituar – drejt konkluzioneve të diktura dhe të aprovuara nga Partia.

Arsimtarët duhet të përmirësojnë punën për formimin e botëkuptimit komunist të nxënësve, për formimin e bindjeve të forta dhe të qëndrueshme marksiste-leniniste. Idetë komuniste nuk duhet t’u serviren nxënësve në formë definicionesh të gatëshme. Nxënësit duhen çuar sistematikisht drejt konkluzioneve dhe përgjithësimeve marksiste-leniniste duke fiksuar fort tek ata konceptet bazë, pikëpamjet themelore të marksizëm-leninizmit.¹⁷⁹

Përvetësimi i qëndrimit dialektik si stil jete brenda dhe jashtë shkolle – mjaft të mendohet për unitetin formal mes komponentëve: edukim-socializim; subjekt-objekt; punë intelektuale-punë fizike – është dëshmi e natyrës krejtësisht formale në trajtimin teorik unitar¹⁸⁰ të komponentëve mësimdhënie-nxënie: procesi didaktik fillon dhe mbaron me rolin prijës të mësuesit që merr përsipër edhe procesin e nxënies.

Procesi i të mësuarit në shkollë përbëhet nga veprimtaria e përbashkët e mësuesit dhe nxënësit. Pikërisht nëpërmjet kësaj veprimtarie të përbashkët dhe në mënyrë sistematike mësuesi u transmeton nxënësve njohuritë shkencore dhe udhëheq përvetësimin e tyre. Ai u jep atyre detyra mësimore e praktike, u mëson metodat e fitimit, të përfundimit dhe të zbatimit të njohurive, të shkathtësive dhe të shprehive, drejton punën për formimin e botëkuptimit shkencor marksist-leninist dhe për zhvillimin e aftësive njohëse. Kjo veprimtari mësimore quhet mësimdhënie.¹⁸¹

¹⁷⁸ BEQJA, *Në luftë për një shkollë e pedagogji socialiste*, 251.

¹⁷⁹ AQSH, *Mbi arsimin në vendin t'onë*, Fondi 511, Dosja 95, viti 1965, fl.2.

¹⁸⁰ «Dhënja e mësimit dhe të nxënësve realizohen në unitet. Ata janë dy anë të një procesi të vetëm, që ne i ndajmë vetëm për të kuptuar më mirë specifikën e tyre dhe thelbin e procesit mësimor. Në fakt mësuesi nuk është vetëm mësimdhënës; ai është organizator i procesit mësimor, pra dhe i të nxënësve; ai është edhe edukator i nxënësve», MANDIA, *Pedagogjia*, 99.

¹⁸¹ MANDIA, *Pedagogjia*, 98.

Pasazhi pohon më konkretisht rolin mirëfilli ekzekutues të nxënësit dhe asgjësimin e qëndrimit dialogjik mes palëve. Diktati i Partisë maskohej pas petkave specialistike dhe premtonte se do të “pastronte” veprimtarinë didaktike nga burokratizmi dhe nga teknokracia në favor të shkollës aktive me në qendër nxënësin. Në të vërtetë, e orientonte veprimtarinë e mësuesve me qarkore dhe urdhra, madje modifikonte edhe figurën dhe rolin e tij duke e ngarkuar me detyra pedagogjike dhe ideologjike. Mësuesi revolucionar duhet t’i përgjigjej këtij identikiti dhe duhej të përmbushte funksionet e mëposhtme:

- Mësuesi ynë i ri dallohet për besnikërinë e tij ndaj çështjes së socializmit, të revolucionit, të partisë dhe të popullit;
- Mësuesi dallohet për formimin e tij ideologjik;
- Mësuesi dallohet si aktivist shoqëror dhe propagandist i vijës së mësimave të Partisë;
- Mësuesi dallohet për figurën e tij të lartë morale, për thjeshtësinë dhe pastërtinë e profilit të tij moral me frymë proletare, për ndershmërinë e tij dhe për drejtësinë.¹⁸²

Theksi mbi gjithanshmërinë e figurës dhe të rolit të mësuesit e bëri, qoftë edhe simbolikisht edhe më mbizotëruese figurën e mësuesit mbi nxënësin. Marrëdhënia mësues-nxënës, ishte qartazi e njëanshme dhe plot me kundërshti në letër e në fakte. Mbizotërimi i organeve të Partisë mbi mësuesin, dhe si rrjedhojë mbizotërimi i rolit të mësuesit mbi nxënësin përgënjeshtroi premtimin e revolucionarizimit të marrëdhënies didaktike. Propozimet për një pedagogji të re aktive shpejt u lanë mënjanë në emër të revolucionarizimit të pandalshëm të shkollës: «Mësuesi, në praktikë, është ai që çon përpara procesin e pandalshëm të revolucionarizimit të të gjithë procesit mësimor-edukativ, sidomos të kompleksitetit të metodave të mësimit e të edukimit».¹⁸³

Ndërsa teoritë reaksionare përpiqen ta përdorin elementin punë të pavarur të nxënësve, në një formë ose në një tjetër, si shkak për të mbjellë anarkinë në procesin mësimor, për të injoruar dhe mohuar nevojën e formave të përbashkëta organizative të procesit mësimor, për të varfëruar brendinë e mësimit për fëmijët e masave punonjëse, për të zhvendosur në plan të dytë ose për ta përjashtuar rolin e mësuesit në mësim, përkundrazi pedagogjia jonë e përdor këtë element për të fuqizuar efektin e formave kolektive të procesit mësimor, për të pasuruar brendinë e mësimit për fëmijët e masave punonjëse, për të përmirësuar përgatitjen e tyre për jetën, për të ngritur lart rolin e mësuesit në mësim.¹⁸⁴

Në të gjitha këto metoda aspekti relacional del i kompromentuar. Nxënësi është përherë i nështruar ndaj një autoriteti në mënyrë të njëanshme dhe pa këmbim komunikimi. Duke

¹⁸² Cf., MANDIA, *Pedagogjia*, 149, 150.

¹⁸³ BEQJA, *Në luftë për një shkollë dhe pedagogji socialiste*, 287, 288.

¹⁸⁴ Bedri DEDJA, *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*, Universiteti i Tiranës, Tiranë, 1987, 38.

përmbledhur mendimin e studiuesit G. Gatti për konceptin e «edukimit si fakt komunikimi»,¹⁸⁵ ku autenticiteti i ngjarjes është i lidhur ngushtë me të vërtetën e përmbajtjeve, por edhe me të vërtetën e jetesës së vetë mësuesit, mund të nxjerrim disa konkluzione logjike për natyrën e marrëdhënies në regjim.

Në këtë sistem, të gjitha strukturat, institucionet dhe njerëzit janë në shërbim të projektit edukues komunist, që ka për synim krijimin e masave dhe të konsensusit që vjen prej tyre, dhe jo persona të lirë të përkushtuar për promovimin e aftësive të tyre. Edhe didaktika brenda për brenda këtij projekti është një proces i dedikuar për të arritur një qëllim që i shërben përmbajtjeve ideologjike dhe jo rritjes personale. Karakteri përcjellës i didaktikës nuk krijon kushtet e ekzistencës së një marrëdhënieje dialogjike, dialoguese mes atij që mëson dhe atij që nxë, duke e mbajtur nën kontroll mesazhin që përcillet. Premisat e një marrëdhënieje të lirë dhe të vërtetë shenjohen në mënyrë të pandreqshme nga kontrollet dhe nga mbikqyrja kolektive: organet e Partisë, organizata e masave, organizatat e rinisë, kontrolli punëtor, seksionet e arsimit. Përfundimisht, përparësia e përmbajtjeve dhe e metodave mbi njerëzit kishte cunuar çdo nismë të lirë dhe çdo mundësi zhvillimi dhe rritjeje personale në kushtet e një shoqërie totalitare.

¹⁸⁵ «Një cilësi e rëndësishme e komunikimit edukues është autenticiteti, që është edhe mënyra e trajtimit me vërtetësi të kësaj fushe disipline. Vërtetësia prek edhe përmbajtjet objektive të mesazhit edukues, por sidomos të vërtetën ekzistenciale të vetë edukatorit, për atë që është ai vetë në të vërtetë, pa shtirje dhe hipokrizi», G. GATTI, *Deontologia professionale*, in PRELLEZZO – MALIZIA – NANNI, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 302.

KREU II

SHFIDAT E SHKOLLËS SHQIPTARE NË NJË SISTEM TË RI

Në vitet e para të Nëntëdhjetës, institucionet shqiptare janë të angazhuara në vendosjen e regjimit demokratik dhe në rithemelimin e funksionimit demokratik të institucioneve. Pas ngjarjeve politike që lajmërojnë ndryshimin e sistemit, shkëputja gati e menjëhershme me të kaluarën promovon një sjellje të ndryshme ndaj vlerave që deri dje mishërohen në praktikën e përditshme, por që po fillojnë të përballen me ndryshimet e një shoqërie në shndërrim e sipër.

Për shkak të krizës së modelit kulturor dhe shoqëror, kalimi nga e vjetra te e reja që përparonte përherë e më shpejt karakterizohet nga bashkëprania dhe mbivendosja e disa vlerave dhe praktikave kundërtënës në çdo fushë. Në këtë panoramë sistemi shkollor nuk bën përjashtim. Në rrafsh ndërkombëtar, fillimet e viteve nëntëdhjetë shënojnë një krizë të përhapur të sistemeve të formimit. Kjo çështje merr menjëherë vëmendjen e studiuesve. Ata bien dakord se shkaktar i krizës është hendeuku i krijuar mes kurrikulave ekzistuese dhe nevojave të reja formuese. Mosvazhdimësia mes proceseve shoqërore dhe proceseve formuese bëhet objekt studimi.¹⁸⁶ «Rinovimi i çdo sistemi formues është i lidhur ngushtë me ambientin shoqëror-kulturor brenda të cilit zhvillohet, njëri pasqyron shndërrimet e tjetrit dhe pasqyron pritshmëritë përmes të cilave personat perceptojnë përditë vetveten dhe marrëdhëniet me të tjerët».¹⁸⁷

Sipas studiuesve, edhe kur sistemet duken operative lind nevoja për ta riparë sistemin shkollor në lidhje të ngushtë me nevojat e një shoqërie që i ka tejkaluar prej kohësh karakteristikat e shoqërisë në të cilat këto sisteme kanë lindur. Në të vërtetë, në shumë shoqëri sistemi arsimor dhe formues kanë lindur në shoqëri që i kanë tejkaluar nevojat dhe herë-herë edhe vlerat që qëndrojnë në themel të tyre. Dinamikën e kontekstit shqiptar të pasregjimit na diktojnë një situatë analoge dhe si rrjedhojë shtrojnë nevojën për të analizuar fatet dhe rolin e shkollës në mosvazhdimësinë nga një sistem në tjetrin.

Vlerat e një shkollë tradicionale – një impant pedagogjik ku roli i shtetit është qendror, me direktiva për programet dhe përmbajtjet – kanë ndërruar shumë shpejt pas Nëntëdhjetës duke vënë në vështirësi të madhe besueshmërinë e shkollës. Pavarësisht kësaj ajo përpiket të

¹⁸⁶ Cfr. Cristiana OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, 9.

¹⁸⁷ Ida CORTONI, *Formare oggi, fra le contraddizioni della società moderna*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della Media Education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 29.

ruajë rolin e agjencisë primare formuese të të rinjve brenda një kuadri tashmë demokratik, në një vend më në fund të hapur për të drejtat e personit njerëzor.

Duhet thënë se ideja e një platforme për rinovimin e edukimit është e lidhur pashmangshmërisht me fatet e një shoqërie në tranzicion dhe kushtëzohet nga trajtat e karakteristikat e reja që paraqet përditë konteksti. Studiuesi Rando Devole gjykon se periudha paskomuniste ishte e prekur një krizë konjitive kolektive, e shpjegueshme brenda optikës së formimit ideologjik të njeriut të ri. Qytetarët të nesërmen e rënies së regjimit gjenden përballë një shoqëri të organizuar dhe të strukturuar ndryshe. Për këtë arsye ndihen të papërshtatshëm për ta përballuar këtë kontekst pa një udhëheqje të aftë për të orientuar dhe për mbrojtur të drejtat dhe interesat e tyre. Sipas Devoles, një udhëheqje e tillë është rrjedhojë e një pafuqie të të sapozgjedhurve për të dalë mbi kontekstin ku janë edukuar dhe padija për funksionimin e demokracisë.¹⁸⁸

Në takimin mes proceseve formuese dhe një shoqërie që dalëngadalë po merr trajta komplekse – vlen të përmendet edhe ndikimi i zhvillimit teknologjik të menjëhershëm dhe pa precedent në kontekst shqiptar – edukimi formal merr tjetër vëmendje. Rolet edukuese i nënshtrohen disa dinamikave që ngjajnë revolucionare: nga njëra anë edukuesit janë të thirrur për të mbështetur zhvillimin e nxënësit përgjatë procesit formues; por nga ana tjetër ata vetë duhet t'i nënshtrohen një rrugëtimi personal formimi dhe përditësimi duke u nisur nga përgjegjësia për t'u formuar para se sa të formojnë ata të cilët u janë besuar. Shkolla pasqyron strukturën sociokulturore të epokës në fjalë dhe duhet të riorganizohet e të ristrukturohet në të tillë mënyrë, që të mund të përballojë kompleksitetin e organizmit të ri shoqëror dhe politik.

Përgjatë viteve, institucionet përkatëse shqiptare kane deklaruar ndër përparësitë e tyre aftësimin dhe formimin shkencor dhe profesional të mësuesve dhe aftësimin e drejtuesve shkollorë.¹⁸⁹ Por duhet patur parasysh se mbi ç'baza mbështetet ky debat: shkolla shqiptare për vite ka vuajtur për shkak të formimit të përgjithshëm të pamjaftueshëm të mësuesve.¹⁹⁰ Kjo na bën të kuptojmë më mirë domethënien e përdorimit të mediave dhe të teknologjisë në

¹⁸⁸ R. DEVOLE, *Albania, fenomeni sociali e rappresentazioni*, Agrilavoro, Roma, 1998, 79.

¹⁸⁹ Cfr., Dokumenti i Strategjisë së Zhvillimit Parauniversitar 2014-2020, Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë, Qendra e botimeve zyrtare, 2016/2, Tiranë, 26.

¹⁹⁰ «Ministria për liberalizimin e tregut të shërbimeve trajnuese. Kështu, sot, asnjë nga FE-të nuk siguron kushte për ZHP-në e mësuesve, ndërsa shumë operatorëve që ofruan trajtime, u mungoi ekspertiza profesionale. Edhe programet e ofruara, në pjesën më të madhe, nuk iu përgjigjën si duhet nevojave të përfituesve. Nga ana tjetër, punonjësit arsimorë u përfshinë me vështirësi në veprimtaritë trajnuese për mungesë të informimit rreth programeve të ofruara, por edhe pse pagesat për shërbimet e ofruara ishin të larta. Për arsye si këto, do të rritet niveli i financimit për ZHP-në e mësuesve në shërbim dhe do të ndryshojë mënyra e financimit. Procedurat e reja të financimit do të motivojnë financiarisht FE-të që të ofrojnë trajnime të tilla», *Strategjia e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014-2020 (Strategia per lo sviluppo dell'istruzione preuniversitaria 2014-2020)*, in *Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, Qendra e botimeve Zyrtare, n. 2, Tiranë, 2016, 15-58, 26.

shkollë, për kaq kohë lënë në dorë të spontaneitetit të mësuesit dhe të nxënësit. Ky fakt është vetëshpjegues i mënyrës së përdorimit të mediave dhe të teknologjisë brenda institucioneve shkollore dhe jashtë tyre.

Bëhet fjalë pra për të ndërmjetësuar mes një tradite shkollore bartëse të disa vlerave të caktuara, e përqëndruar në librin dhe përparimin e një kulture mediale dhe teknologjike pa precedentë, që nuk mund të shpërfilllet më në hapësirën shkollore dhe nuk mund të trajtohet vetëm në mënyrë instrumentale dhe me mendësi tekniciene. Aksesit në teknologji dhe futja e saj në shkollë është një sfidë që shkollë shqiptare, prej shumë kohësh tashmë e përballon me një qasje instrumentale ndaj mediave dhe teknologjisë, duke e reduktuar fushën e ndërhyrje didaktike thjesht në një *edukim me mediat*¹⁹¹.

Nëse sot flitet për edukimin në shumës - «edukimet e reja»¹⁹² - ndodh sidomos falë një oferte formuese të zgjeruar, me përfshirjen e shumë komponentëve që i mbivendosen praktikave formuese tradicionale. Një shembull konkret është futja e lëndës Teknologjia e Informacionit dhe e Komunikimit në kurrikulë (asokohe, si në shënimet në fund të faqes). Në kushte optimale lidhja komunikim-edukim mbështetet në një marrëdhënie të ndërsjelltë: komunikimi përbën për shkollën një mundësi për të takuar aktualitetin, ndërsa edukimi i garanton komunikimit një kornizë përdorimi sa i përket aspektit të prodhimit dhe të receptimit të punës.¹⁹³

Megjithatë duhet përmendur se kuadri ligjor dhe dokumentet që janë prodhuar për zbatimin e tij – më një vonesë të kuptueshme krahasimisht me vendet e tjera – me shumë vështirësi dhe pas shumë vitesh kanë mundur të marrin formën e një ure mes ndryshimeve ligjore dhe praktikave të lidhura me to. Në nivel ndërkombëtar, tradita e studimeve dhe e kërkimit për edukimin më mediat është e gjatë dhe e frytshme; për arsye që kuptohen nuk mund të thuhet e njëjta gjë për rastin e Shqipërisë.

Për t'i ardhur në ndihmë një debati në këtë fushë, përveç analizës kritike së praktikës shkollore përgjatë regjimit (1945-1990),¹⁹⁴ është gjykuar e pashmangshme një analizë e

¹⁹¹ «Fusha e parë (edukim me) i referohet dimensionit instrumental, atij që ne kemi identifikuar me didaktikën mediale: ajo përmbledh metoda dhe instrumenta për të integruar mediat në praktikën e mësimdhënies së disiplinave të veçanta, duke i përditësuar për ta bërë më efikas efektin mbi nxënësin», P. ARDIZZONE – P. C. RIVOLTELLA, *Media e tecnologia per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008, 8.

¹⁹² G. CHIOSSO, *Cittadinanza*, in J. M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI, *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma, 2008, 198.

¹⁹³ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *Comunicazione e educazione: "interferenze"*, in D. SALZANO (ed.), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, L'Isola dei ragazzi, Napoli, 2000, 47-65, 55. 59.

¹⁹⁴ Kjo analizë do të bëhet duke u bazuar në kategori të huazuara nga teoria freiriane për edukimin "depozitar". Siç do të shpjegohet më tej në vazhdim, analogjia mes shtypjes kulturore që denonconte Paulo Freire dhe realitetit shqiptar nën regjimin komunist është shumë e fortë.

institucionit në tranzicion. Kjo është një periudhë gjatë së cilës shkolla fillon dhe ndjen urgjencën për të rinovuar praktikat edukative tradicionale, falë impaktit të fortë të kulturës së medias në përgjithësi. Propozohet një rrugëtim analitik dhe teorik me momente domethënëse ku do të pasqyrohen përvoja, që në nivel ndërkombëtar kanë prodhuar praktika për të përballuar integrimin e edukimit me komunikimin. Ky punim synon të ofrojë një kornizë teorike, strategji dhe teknika, përvoja dhe ndërhyrje t'u ndjekur në orientimin drejt përdorimit kritik, krijues dhe prodhues (jo thjesht konsumues) të teknologjisë dhe të komunikimit.

1. Demokraci dhe edukim i ri

Duke nisur nga viti 1989 shpenzimet për arsimin publik kishin marrë rrjedhë zbritëse: nga 4% në vitin 1989 kishin zbritur në 3% në vitin 2000 dhe 2001, dhe në 2,9% në vitin 2003. Këto tregues janë vlerësuar si më të ultit e kohës sa i përket vendeve të Gadishullit Ballkanik.¹⁹⁵ Modeli liberal që Shqipëria po adoptonte në vitet e para të regjimit demokratik nuk ishte i pajtueshëm me praktikat shkollore të trashëguara nga modeli i vjetër shkollor: shkolla nuk po i përgjigjej më pozitivisht analizës ekonomike.

Në vitin 1995 institucione të ndryshme të huaja i kushtuan mjaft vëmendje riaftësimit të sistemit të arsimit, të infrastrukturës fizike por edhe të përmbajtjeve edukative.¹⁹⁶ U hartua një strategji afatmesme që të mund të shërbente si program për një reformë më të gjerë të sistemit arsimor, projekt që u mbështet financiarisht nga Banka Botërore, nga Bashkimi Europian dhe donatorë të tjerë.¹⁹⁷ Me gjithë ndihmën e konsiderueshme nga jashtë, me burime financiare dhe burime njerëzore, hartimi i strategjisë nuk që i thjeshtë. Operatorët e sektorit të arsimit shqiptar, megjithatë u përpoqën të bënin më të mirën në kushtet kur nuk ishte ende e mundur një perspektivë largpamëse në metodë e instrumenta të aftë për të bërë ndryshime domethënëse në sistemin e arsimit.

Vlerësimet e shprehura përmes raporteve vjetore flasin për politika vështirësisht të implementueshme. Mungonte një kuadër analitik i plotë i gjendjes së shkollës në të kaluarën e afërt dhe një vizion i qartë për të ardhmen. Kësaj i shtohet edhe mbizotërimi i logjikës

¹⁹⁵ «Duke filluar nga viti 1989, shpenzimet publike për arsimin, si pjesë e PPB, kanë rënë në mënyrë të vazhdueshme, nga 4% në vitin 1989, në 3% në vitet 2000 e 2001, dhe në 2,9% në vitin 2003. Këta tregues janë më të ulët se mesatarja e vendeve të rajonit». Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015, in *Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, Qendra e Publikimeve zyrtare, Tiranë, 2012, 44.

¹⁹⁶ «Institucione të huaja ndërmorën një program ndihmash dhe asistencë për rehabilitimin e tërë sistemit të arsimit, të infrastrukturës fizike dhe të përmbajtjes së tij», *Arsimi në Shqipëri, Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje*, Qendra për arsim demokratik, Tiranë, 2006, 93.

¹⁹⁷ «Arsimi kombëtar zhvillohet mbi bazën e Strategjisë Afatmesme të Arsimit Parauniversitar, e cila po shërben si program për të ndërmarrë një reformë të gjerë sistimore, që mbështetet nga Banka Botërore, Bashkimi Europian dhe donatorë të tjerë», *Arsimi në Shqipëri, Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje*, Qendra për arsim demokratik, Tiranë, 2006, 93.

ekonomike mbi sistemin e formimit. Kjo qasje i solli jo pak dëme reformimit të arsimit se bazohej në logjikën se kapitali njerëzor duhej mbushur me përmbajtje dhe vlerësuar me shifra, për të prodhuar për ekonominë e vendit. Pavarësisht fjalëve të bukura në letër, modeli tradicional i shkollës vazhdoi të përcillej edhe për shumë kohë brenda shkollës shqiptare. Paragrafi i mëposhtëm, i shkëputur nga *Strategjia e Parë Kombëtare e Zhvillimit dhe e Arsimit Parauniversitar* dëshmon se si shkolla ishte kryesisht në shërbim të zhvillimit të planit kombëtar ekonomik:

Sistemi arsimor kombëtar shërben si sektor shërbimi, i cili do të pajisë qytetarët e ardhshëm shqiptarë me njohuritë e nevojshme, me aftësitë e shkathhtësitë e mjaftueshme, të edukuar e të përkushtuar për të realizuar planin kombëtar ekonomik e zhvillimor të vendit. Ai synon plotësimin e nevojave kombëtare të tregut të punës dhe aspiratat social-kulturore të popullit.¹⁹⁸

Sinqeriteti i paragrafit nuk do të na befasonte nëse e përfshijmë brenda një mendësie të përgjithshme të një vendi që sapo ka dalë nga një periudhë në të cilën krejt kolektiviteti ishte vënë në dispozicion të ndërtimit të socializmit. Pra, edhe logjika e liberalizmit në lindje nuk ishte fort larg idesë së vënies në shërbim të qytetarëve për nevojat e tregut. Duhet vënë re se si koncepti “qytetarë të ardhshëm” na çon në vizionin e një shkolle të përshtatshme për të formuar individë që do të bëhen “qytetarë të ardhshëm” vetëm nëse do të përndjekin me përkushtim zhvillimin ekonomik të vendit.

Këtij orientimi të *Strategjisë së Parë* i mungonte një vizion edukativ integral që e edukon qytetarin për të përballuar në mënyrë kritike dhe aktive historinë e kaluar me një projekt për ardhmërinë. Mbizotërimi i modelit produktivist, edhe pse i kuptueshëm në fusha të tjera të veprimtarisë së vendit, për shumë kohë e ka mbajtur shkollën larg të qenurit një bashkësi e aftë për të edukuar. Logjika e përfitimit kishte pushtuar edhe hapësirën shkollore edhe pse në tranzicion drejt një regjimi demokratik.

Impakti i ndryshimeve në planin kulturor dhe shoqëror ka qenë i pallogaritshëm përballë logjikës dhe sasisë së detyrave, që një shoqëri në ndryshim të shpejtë si e jona duhej të përmbushte. Për këtë arsye, çështjet e lidhura me aspektin cilësor të sistemit – vlera e vërtetë e formimit të mësuesve dhe të nxënësve – kanë pësuar në vend që të pasurohen. Ritmet e shpejta të shndërrimit nuk krijojnë kohë dhe hapësirë të nevojshme për pjekjen e një ideje të qartë dhe të qëndrueshme.

Në punim janë marrë në shqyrtim strategjitë dhe reformat që i kanë dhënë formë sistemit shkollor të sotëm. Në vitin 2009 akti i nënshkrimit të Paktit të Stabilizim-Asocimit të

¹⁹⁸ *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, in *Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, Qendra e Publikimeve zyrtare, Tiranë, 2012, 47, 48.

Shqipërisë në Bashkimin Europian ka shënuar një tjetër pikëmbërritje të rëndësishme për Shqipërinë. Ky pakt e ka vënë qeverinë e kohës dhe të tjerat në vazhdim përballë detyrave të reja për të arritur standarte të përcaktuara ligjore, politike, institucionale dhe ekonomike mbi bazën e të cilave zhvillohet një proces i gjerë demokratizimi dhe zhvillimi. Brenda këtij kuadri, arsimi fillon e përcaktohet më qartë dhe më seriozisht me synimin për t'u kthyer në një përparësi kombëtare.

1.1 «Dispozitivi» shkollë përballë zgjerimit të ofertës formuese

Për nevojat e këtij punimi, koncepti i shkollës si dispozitiv është marrë hua nga studiesi Pier Cesare Rivoltella: «Të quash shkollën dispozitiv do të thotë se është një aparat funksionimi i së cilës shërben për të arritur qëllime të caktuara: shoqërizimin, riprodhimin kulturor, zhvillimin e qytetarisë dhe identitetin kombëtar».¹⁹⁹

Duke u transferuar në kontekst shqiptar vërehet se si ky “aparat” në rendin e ri politik dhe shoqëror duhet të rishohë së paku mbarëvajtjen e një prej qëllimeve të saj: «riprodhimin kulturor».²⁰⁰ Pas ngjarjes së vërshimit medial dhe teknologjik dhe zgjerimit të ofertës formative shkolla ka rrezikuar të humbasë rëndësinë, për shkak të delegitimimit të aspekteve funksionale të saj. Kjo dukuri është tipike në shoqëri si ajo shqiptare që deri dje ishte «pre-elektronike». Me fjalët e Mastermann, një shoqëri e tillë karakterizohet nga mosprania e mediave, ose nga një familjaritet i dobët i publikut me mekanizmat e saj: «Në epokën pre-elektronike, në gjirin e shoqërive që nuk kishin prani të mediave, shkolla mban një pozicion të padiskutueshëm qendror në përcjelljen dhe kontrollin e dijes dhe të kompetencave alfabetike».²⁰¹

Zgjerimi i ofertës formative, edhe për shkak të pushtimit mediatik dhe teknologjik e ka vënë në diskutim rolin e shkollës si agjenci e vetme edukues. Studuesit pohojnë se: «Me ndodhinë e mediave ky qendër i shkollës gërryhet nga brenda dhe arsyet e kësaj krize i detyrohen edhe faktit se mediat fitojnë natyrën e *shkollës paralele* falë disa aspekteve strukturore të tyre».²⁰² Interesi gjithnjë e më i madh i të rinjve ndaj teknologjisë dhe medias ka shënuar një ngjarje në kontekst shqiptar. Është verifikuar po ashtu teza e mënjanimi të shkollës si agjenci edukuese parësore. Sikur ka vënë në dukje edhe përpara studiuesi Rando Devoles, në rrafshin sociologjik futja e menjëhershme dhe e papritur e së resë është në gjendje

¹⁹⁹ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2018, 12.

²⁰⁰ Cfr., RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 12.

²⁰¹ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Introduzione, Mass media, educazione, formazione*, in Len MASTERMANN, (a cura di), *Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia, 1997, 9.

²⁰² RIVOLTELLA, *Introduzione, Mass media, educazione, formazione*, 9.

të burojnë një krizë konjitive nëse nuk jemi në gjendje dhe të gatshëm ta përballojmë me burime të reja dhe me instrumenta të përshtatshëm.

Duke e transferuar diskutimin në fushën e edukimit, studiuesi Pier Cesare Rivoltella pohon se ndryshimet e shpejta prekin kryesisht aspektin konjitiv, me implikime në rrafshin e ndërgjegjes dhe të identitetit: «Këto ndryshime siç kemi dëshmuar edhe përpara diku tjetër, regjistrohen sidomos në fushën konjitive dhe gjithashtu prekin edhe ndërgjegjen e edukuesve dhe identitetin e formuesve».²⁰³ Tema e identitetit në procesin e edukimit kërkon një vëmendje të shtuar në kohën e tranzicioneve të mëdha.

Lindin natyrshëm pyetje dhe dyshime për çfarë duhet ruajtur dhe përcjellur nga trashëgimia dhe çfarë duhet përmirësuar. Për të përshkruar një rrugëtim të tillë është e nevojshme një analizë e komponentëve dhe një përkufizim i qartë i detyrave dhe i metodave për t'u përndjekur. Në rastin konkret fokusi bie mbi vlefshmërinë dhe aktualitetin e praktikave tradicionale të dijes monolitike, fundin e së cilës po e përcaktojnë mediat.

Dija monolitike dhe vertikale që na është “dorëzuar” prej traditës dhe na është përcjellë nga i vetmi institucion i deleguar për formim, pra shkolla, mirënjeh dhe i bashkohet një dijeje pluraliste, që zbret në jetën e përditshme, që pasurohet nga përvojat dhe ndërveprimi mes individëve, por kursesë nuk humbet sysh themelet e jetesës qytetare.²⁰⁴

Mungesa e një alfabetizimi formal e të programuar me teknologjinë e informacionit dhe të komunikimit i ka lënë vendin vrullit kaotik e të pandalshëm të mediave, që kanë depërtuar në të përditshmen e njerëzve dhe në praktikat shoqërore. Është e rëndësishme të vihet në dukje impakti që ka e ashtuquajtura ‘dije e shumëfishtë’ mbi popullsinë dhe në veçanti mbi brezin e ri. Në Shqipëri u desh kohë që të ndërgjegjësoheshim për dukurinë e policentrizmit formativ; edhe më tepër kohë ka kërkuar rregullimi i aspektit juridik-administrativ, hartimi i strategjive dhe kurrikulave të, ndërsa nyjëtimi i debatit publik për këtë çështje ka rënë në tokë djerrë.

Mundet që shumë specialistë dhe pedagogjistë deri vonë të kenë kultivuar bindjen se shkolla mbart në vetvete të tillë forcë krahasimisht me agjencitë e tjera, sa të mos i druhet dëmeve që vinë nga mendësia monolitike, kulturë e trashëguar nga regjimet e mëparshme. Kjo qasje u ka ofruar një terren mjeteve të komunikimit, që kanë përparësi dhe pushtet që i mbivendoset traditës së mëparshme të institucionit shkollë. Studiuesja Cristiana Ottaviano mbështet tezën se boshllëku i lënë nga shkolla bëhet shkak për mungesën e komunikimit mes institucionit dhe territorit jashtë saj, ku ndodh jeta e përditshme. Boshllëk që mbushet

²⁰³ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Introduzione, Mass media, educazione, formazione*, 7.

²⁰⁴ Ida CORTONI, *Formare oggi, fra le contraddizioni della società moderna*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 39.

natyrshëm nga nevoja e që njerëzit kanë për të vendosur marrëdhënie mes konteksteve të ndryshme me të cilat ndërveprojnë:

Individi përballët me një anoreksi relacionale, i privuar nga marrëdhëniet për shkak të distancës që krijohet nga institucionet, meqë këto të fundit kanë humbur besueshmërinë dhe autoritetin duke lënë një boshllëk dhe rrugën e shtruar për vërshimin medial.²⁰⁵

Ndjesia fillestare e përmbytjes nga fluksi i policentrizmit është domethënëse dhe e kuptueshme. Ashtu si dyshimet se a do të jemi të aftë t'i përgjigjemi kërkesës për një identitet të ri, në epokën kur ideja e njeriut të ri është një projekt i marrë fund. Shprehimisht nuk ka ndodhur asnjë kalim dorëzimi mes praktikave tradicionale dhe praktikave inovative. Deri vonë kanë munguar ndërhyrjet për të bashkërenduar energjitë mes agjencive të ndryshme të shoqërizmit dhe të formimit si familja shkolla, media.

Ka munguar debati publik dhe institucional për të garantuar vazhdimësinë e vlerave të qëndrueshme dhe emancipimin e aspekteve problematike. Propozimet për inovacion nuk kanë munguar, as edhe praktikat inovative kryesisht instrumentale. Do të ishte mirë të kishim në dorë të dhëna konkrete mbi benefitet e këtyre praktikave në funksionimin organik të institucionit shkollë.

1.2 Propozimet qeveritare reformuese për sistemin shkollë

Fazat që do të përcaktojnë reformimin e sistemit shkollor shqiptar pas hapjes së Shqipërisë ndaj botës janë tri: faza e korigjimit të përmbajtjeve (deri në 1995); faza e përgatitjes për reformën e përgjithshme të arsimit bazuar në ligjin nr. 7952 të viti 1995, dhe faza e reformimit të mëtejshëm të arsimit mbështetur në ligjin e ri 69/12 të viti 2012 për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.²⁰⁶ Dy dokumenta të rëndësishëm të njohur si *Strategjia e Parë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2004-2015* dhe *Strategjia e Dytë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014-2020*²⁰⁷ – dëshmojnë rezultatet e viteve të shumta propozimesh dhe reformash konkrete në sistemin shkollor të pasregjimit.

²⁰⁵ Cristiana OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, 48.

²⁰⁶ Cfr. *Raport paraprak për reformën në sistemin arsimor paarauniversitar*, Tiranë, 2014, 5, 6.

²⁰⁷ Dokumenti i tretë i Strategjisë nuk ka qenë objekt i shqyrtimit të këtij studimi, për shkak të fazës së avancuar të punimit në momentin e shpalljes së dokumentit.

Një dokument qeveritar i vitit 2004²⁰⁸ përmban një nyjëtim të shprehur për disa problematika që mundojnë asokohe shkollën shqiptare: ky dokument vjen 14 vjet pas rënies së regjimit. E përmbledhim duke shkëputur nga teksti disa zëra që kanë të bëjnë me gjendjen e sistemit në kohën e prodhimit të dokumentit. Duhet vënë në dukje se në dokument nuk bëhet dallim mes të dhënave, opinioneve, konstatimeve, porosive dhe propozimeve. Hartimi i tij, që sot mund të duket konfuz dhe shumë pak i organizuar duhet të mirëkuptohet duke e vendosur në kontekstin e një fillimi të ri dhe të një krijimi të një kulture të re institucionale dhe raportuese. Përmbledhim nga dokumenti:

- *Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, duke nisur nga viti 1994 ka bërë hapa për të rikonceptuar dhe për të plotësuar një kurrikulum të njëmendtë kombëtar, megjithëse mbetet i pamjaftueshëm. Politikat kombëtare në çështje arsimit vetëm prej sot fillojnë dhe janë objekt shqyrtimi dhe përpunimi; përpara çdo përpjekje për përmirësim dhe ndërhyrje në shkollë i është lënë rastit;*
- *Periudha e tranzicionit ka vënë në provë të madhe shërbimet që shkolla ofron edhe për shkak të investimeve të munguara në çështje të formimit të mësuesve. Unviversitetet që merreshin me të tillë formim, për shkak të keqfunksionimit, në vitet e fundit ia kanë dorëzuar detyrën agjensive të ndryshme jo qeveritare. Mungesa e një strategjie totale dhe të vazhdueshme ka kompromentuar formimin e mësuesve. Për këtë arsye ka një shtim të numrit të mësuesve të pakualifikuar në shkollë;*
- *Mungesat e përgjithshme të nxënësve për procesin e nxënies përbën një nga dukuritë kryesore që nxisin braktisjen shkollë në nivel parauniversitar. Për këtë arsye është e rëndësishme të rishikohet procesi didaktik dhe të përshtaten përmbajtjet ekzistente qoftë me kërkesën e tregut, qoftë me pritshmëritë e nxënësit;*
- *Krahasimisht me vendet OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) treguesit e ngarkesës didaktike aktuale për nxënës të shqiptarë janë shumë të lartë. Kjo këmbëngulje për sasinë shkon në dëm të cilësisë të procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Reforma e re kurrikulare do të duhej të kishte parasysh përparësinë e aspektit cilësor mbi atë sasior në procesin didaktik;*
- *Gjykohet me vend rishikimi dhe përshtatja e kriterëve të hartimit të teksteve shkollë, duke u përpjekur t'i përshtasim me modelet e vendeve të Komunitetit Europian dhe të vendeve të tjera të zhvilluara. Cilësia e teksteve shkollë është e diskutueshme dhe ndikon negativisht në procesin e mësimdhënies dhe nxënies;*
- *Burimi kryesor për ndjekjen e procesit didaktik janë tekstet shkollë. Rrallë ndodh që të përdoren burime alternative, përfshirë edhe atë që përmendura teknologji e informacionit.²⁰⁹*

Përgjatë dy dekadave të para të tranzicionit, sistemi i arsimit i është nënshtruar një sërë ndryshimesh reformuese që kanë pasë si synim sistemin organizativ dhe strukturor të shkollës. Raporti i vitit 2014 vë në dukje një fazë të parë, që i kushtohet kryesisht pastrimit të sistemit

²⁰⁸ *Braktisja dhe probleme të tjera të shkollës. Tregues dhe prirje in Dosja Kombëtare, Qendra për arsimin demokratik, Tiranë, 2006.*

²⁰⁹ *Cf. Braktisja dhe probleme të tjera të shkollës, in Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje, 40.*

nga trashëgimia dhe nga ndikimet ideologjike. Ndërmjet sukseseve që raporti liston janë: pastrim i kurrikulave nga manipulimet politike dhe deformimet ideologjike; ulja e ngarkesës didaktike, një ekuilibër më i mirë në shpërndarjen e dijeve, rivlerësim i objektivave dhe i përmbajtjeve të lëndëve humanistike dhe futja e disa lëndëve të reja (informatika dhe edukata qytetare).²¹⁰ Futja efektive e informatikës është bërë duke ndjekur gjurmën e një master plani të vitit 2005 për futjen e Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit në shkollat shqiptare. Projekti në kohën e vet ishte fryt i bashkëpunimit mes Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës – një strukturë e riorganizuar në 2002 – dhe përfaqësistë së atëhershme të PNUD-it në Shqipëri.²¹¹

Faza e dytë iu kushtua përgatitjes së një kuadri ligjor mbi të cilin të mund të mbështetej ndryshimi i përgjithshëm: riorganizimi strukturor, analiza e detajuar e cilësisë së kurrikulave në bazë të standarteve europiane – me një vëmendje të veçantë për zhvillimet bashkëkohore në sektor – përmirësimin e modaliteteve të drejtimit të sistemit. Gjithçka është zhvilluar me bashkëpunimin e vazhdueshëm dhe të ngushtë të Bankës Botërore, mbështetja financiare e së cilës, si në burime njerëzore ashtu edhe në burime financiare ka çuar në hartimin e dy *Strategjive Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Pasrashkollor*. Përgjatë këtij procesi, pavarësisht nga investimet e bëra, ekspertët e agjensive kombëtare dhe ndërkombëtare kanë konstatuar një arritje të pakënaqshme të objektivave dhe një efikasitet të pamjaftueshme të ndërhyrjeve mbi sistemin në përgjithësi.²¹²

Fokusi i fazës së tretë ka qenë arsimi demokratik: respektimi i parimeve themelore e i qasjes së barabartë në një arsim cilësor dhe respektimi i diferencave individuale.²¹³ Fillimi i fazës së tretë vendoset në kapërcyell me fundin e *Strategjisë së Parë dhe të Dytë për Arsimin*

²¹⁰ «Në fazën e parë, u synua “pastrimi” i sistemit nga “trashëgimia” dhe ndikimet e ideologjisë komuniste. Si arritje kryesore mund të vlerësohen çlirimi i kurrikulës nga manipulimet politike dhe deformimet ideologjike, zvogëlimi relativ i ngarkesës mësimore, baraspeshimi më i mirë i dijeve, shkathtësive dhe qëndrimeve, rishqyrtimi i objektivave dhe përmbajtjeve të lëndëve shoqërore, si dhe futja e disa lëndëve të reja (informatika, edukimi qytetar) etj.», *Raport paraprak për reformën në sistemin arsimor paarauniversitar*, Tiranë, 2014, 5, 6.

²¹¹ «2005, Ministria e Arsimit dhe e Shkencës në bashkëpunim me zyrën e PNUD-it, në Tiranë, prezantojnë programin e qeverisë Master plani për programin TIK në shkolla», *Arsimi në Shqipëri, Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje*, 95.

²¹² «Në fazën e dytë, u synua përgatitja e bazës ligjore që ligjëroi nevojën për ndryshimin e përgjithshëm. U analizua cilësia e kurrikulës dhe u njohën më mirë përvojat dhe zhvillimet bashkëkohore. U thellua bashkëpunimi me organizata të huaja dhe me Bankën Botërore, me ndihmën dhe ekspertizën e së cilës u hartuan dy strategji kombëtare të arsimit dhe u zbatuan dy projekte madhore për rritjen e cilësisë (2000-2005; 2006-2010). Ndryshimet prekën strukturën e sistemit arsimor, kurrikulën dhe sistemet e menaxhimit. Por, pavarësisht përpjekjeve dhe investimeve, vlerësimet e agjensive kombëtare dhe ndërkombëtare treguan se cilësia e arritjeve të nxënësve është e dobët, sikundër janë të tilla efikasiteti dhe efektiviteti i sistemit», *Raport paraprak për reformën në sistemin arsimor paarauniversitar*, Tiranë, 2014, 5, 6.

²¹³ «Në fazën e tretë, po bëhen përpjekje që SAPU-ja të ofrojë arsim demokratik, duke marrë parasysh kërkesat e parimeve themelore të barazisë së mundësive për arsim cilësor dhe të respektimit të dallimeve individuale», *Raport paraprak për reformën në sistemin arsimor paarauniversitar*, Tiranë, 2014, 5, 6.

Parauniversitar. Strategjia e parë mbyllet me këto vlerësime të përgjithshme që i risjellim duke u mbështetur në raportet e prodhuara për rastin:

Mbetet i vazhdueshëm shqetësimi për cilësinë e përvetësimit të dijes, evidentohet një humbje masive e interesit të nxënësve për frekuentimin e shkollës. Ngarkesa didaktike mbetet ende e lartë krahasimisht me atë të vendeve OECD. Reforma kurrikulare duhet të shqyrtojë me përparësi aspektin cilësor të procesit të mësimdhënies dhe të nxënies; sot për sot mbizotëron aspekti sasior. Me reduktimin e ngarkesës didaktike mund t'u sigurohet nxënësve më shumë kohë në dispozicion për disiplina që promovojnë mendimin kritik dhe krijues, proceset e analizës dhe të sintezës, kultivimin e një kulture pune dhe në grup, dhe të punëve laboratorike.²¹⁴

Krahas vlerësimeve të natyrës së përgjithshme në vazhdim listohen fushat e ndërhyrjes të paracaktuara në *Strategjinë e Parë*. Janë ruajtur të paprekur zërat dhe grupimi i objektivave në dokument. Lënda shpjeguese e tyre është përmbledhur:

- *Reformimi dhe forcimi i kapacitetit menaxhues*: sistemi menaxhues i performancës; decentralizimi; autonomia e shkollave; sistemi i menaxhimit të informacionit në sektorin e arsimit; raportimi dhe sigurimi i cilësisë.²¹⁵
- *Përmirësimi i cilësisë së procesit mësimor* (mësimdhënie/nxënie): zhvillimi i kurrikulës; zhvillimi i profesionit të mësimdhënies;²¹⁶ testet shkollore: rishikimi i përmbajtjes dhe skemës metodike; burimet alternative të mësimdhënies; provimet dhe monitorimi.²¹⁷
- *Financimi i arsimit parauniversitar*: instrumentet dhe proceset për transferimin e fondeve; rritja e efikasitetit në financimin e nënsektorit; sistemet e ekspertizës dhe të mbështetjes së reformës.²¹⁸
- *Futja e ndryshimeve konceptuale*: arsimi si shërbim ndërsektorial; shërbim arsimor privat; zhvillimi i politikave të bazuar në kërkim dhe të orientuar nga të dhënat.²¹⁹

Ia vlen të veçohet në dokument koncepti «shërbim i arsimit privat»:

Shërbimi të një nga mënyrat e rritjes së ofertës ndaj interesave dhe nevojave të ndryshme të klientëve arsimorë. Për këtë arsye të parë shërbimi privat arsimor duhet të inkurajohet përmes shtimit të shkollave private të gjitha niveleve, zgjerimit të larmisë së institucioneve arsimore private, gjithashtu, zgjerimit

²¹⁴ «Një nga shkaqet e nivelit të ulët të përvetësimit të dijeve shkollore nga një masë e madhe nxënësish është mungesa e interesit të këtyrë të fundit për mësimin. Krahasuar me treguesit e ngarkesës për vendet e OECD, ngarkesa mësimore aktuale e nxënësve tanë është shumë e lartë. Kështu reforma kurrikulare duhet ta trajtojë e përparësi aspektin cilësor të mësimdhënies-mësimnxënies ndaj atij sasior në mënyrë që t'u sigurohet nxënësve koha e mjaftueshme për zhvillimin e të menduarit të pavarur, kritik e krijues, si dhe proceseve mendore të analizës dhe sintezës dhe për të kultivuar te ata shprehitë e punës në grupe, punës eksperimentale», *Strategjia kombëtare e arsimit parauniversitar 2005-2015*, 38.

²¹⁵ *Strategjia kombëtare e arsimit parauniversitar 2005-2015*, 59.

²¹⁶ «2005, 2006, zhvillimi i politikave për kompjutera në shkollë; 2007, 2008, 2009, trajnimi i mësuesve dhe dretjorëve për përdorimin e burimeve alternative; 2007, 2008, 2009, 2011, 2012: prokurimi i burimeve alternative minimale për shkollën; 2009, 2010, 2011: 30% e shkollave kanë burime alternative», Cfr., *Strategjia kombëtare e arsimit parauniversitar 2005-2015*, 78.

²¹⁷ *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 60, 61, 62, 63.

²¹⁸ *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 64, 65, 66, 67, 68.

²¹⁹ *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 68, 69.

të ofertave për shërbime private në sistemin arsimor, si agjenci trajnuese, vlerësuese të arritjes së nxënësve, etj.²²⁰

Nuk është mister ky konceptim i nxënësit dhe i familjes së tij si klient potencial, megjithatë mbetet për t'u diskutuar nyjëtimi i shprehur dhe i qartë i këtyre qëllimeve në një strategji kombëtare për arsimin. Dokumenti shfaq edhe një kundërshti (së paku): shteti nuk është më i interesuar të drejtojë sistemin e arsimit (ashtu siç pretendohet në një prej zërave të dokumentit) por mbetet gjithsesi i interesuar për të orientuar rolin e shkollës. Një dukuri të ngjashme që ndeshet edhe në kontekst italian e kanë artikulluar edhe studiuesit Benadusi-Censi-Fabretti. Sjellim këtu për ilustrim pohimet e specialistëve për çështjen:

Decentralizimi, me fjalë të tjera mund ta çojë shtetin të ndërmarrë një rol vendimtar në orientimin dhe vlerësimin e institucionit, në vend që të kujdeset për drejtimin e sistemit të arsimit. Ose, sipas një interpretimi edhe më rrënjësor, mund të pajtohet me një sistem pluralist në të cilin secila shkollë mund të garojë për të konkurruar lirisht në një gjueti të “favoreve” të klientëve (studentë dhe familje) në një “treg” të arsimit.²²¹

Mes mbivendosjesh, kundërshtish dhe përsëritjesh, *Strategjisë së Parë* i shtohet *Strategjia e Dytë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014-2020*. Kjo strategji ka objekt sigurimin e vazhdimësisë së reformave, korrigjimin e disa kundërshtive përmes një artikulli më të kujdesshëm të objektivave dhe shpalljen e arsimit demokratik si përparësi absolute. Po ashtu, nxit zhvillimin e sistemeve të arsimit dhe të formimit të promovojnë vlera demokratike dhe qytetari aktive. *Strategjia e Dytë* ka si qëllim kryesor përmbushjen e të gjitha aspekteve të mangëta të dokumentit të parë:

Ajo plotëson aspektet e papërmbushura të strategjisë 2005-2015 dhe mbështet përsosjen e mëtejshme të sistemit arsimor që vlerësohet si një nga promotorët e zhvillimit të vendit dhe të përpjekjeve tona integruese. Dokumenti i Strategjisë parashtron përparësitë arsimore kombëtare për periudhën në fjalë dhe përbën, kështu, një platformë gjithëpërfshirëse, brenda së cilës të mund të kontribuojnë aktorët institucionalë dhe grupet e interesuara.²²²

Mes shumë objektivash, në këtë dokument spikat një risi: koncepti i kompetencës. Programet dhe kurrikulat e reja kanë në bazë të tyre kompetencat. Sipas dokumentit mësojmë se përvetësimi i kompetencave nga ana e nxënësit dhe futja e propozimeve të reja pedagogjike duhen të shkojnë në të njëjtin hap me formimin e mësuesve.²²³ Reforma kurrikulare e vitit 2013 në fushën e arsimit fillor gjykohet si e paaftë për të zhvilluar një kurrikulë bashkëkohore të

²²⁰ *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 50.

²²¹ BENADUSI-CENSI-FABRETTI, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, 136, 137.

²²² *Dokument i Strategjisë së Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014-2020*, 10.

²²³ Procesi i zhvillimit të kurrikulave të reja, i cili filloi në shtator 2014, kërkon përvetësimin e kuptimeve dhe të metodave të reja për ndërtimin e njohurive dhe të kompetencave. Nevojitet, së paku, dyfishimi i kapaciteteve, nëse kërkohet plotësimi i nevojave për ZHP-në. Mësuesit, gjithashtu, duhet të kenë mundësitë përditësojnë rregullisht kompetencat në fushën e risive teknologjike), *Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014-2020*, 36.

bazuar në kompetenca, si ajo që zbatohet në vendet e Bashkimit Europian: «Zhvillimet e brendshme dhe kërkesat e integritetit në BE diktojnë nevojën për rritjen e fleksibilitetit në hartimin e kurrikulës, në mënyrë që shkollat dhe niveli lokal ta përshtatin atë, në masën që u lihet në dispozicion, me nevojat dhe kërkesat e tyre të zhvillimit perspektiv».²²⁴

Në 2014 u hartua një paketë e re kurrikulare e bazuar mbi kompetencat, por implementimi, vlerësimi dhe përmirësimi i paketës mbetet gjithsesi një sfidë që i përket së ardhmes. Dokumenti i *Strategjisë së Dytë* asokohe parashikon që në vitin 2019 të arriheshin qëllimet për implementimin e kurrikulës së re bazuar mbi kompetencat në të gjitha nivelet e arsimit; procesi që do të shoqërohej me formimin e vazhdueshëm të mësuesve me metodologjitë e reja të mësimdhënies dhe të vlerësimit.²²⁵

Ngrihet sistemi kaskadë i trajnuesve për kualifikimin e mësuesve dhe të drejtuesve të çdo niveli, për zbatimin e kurrikulës që bazohet në kompetenca. Qartësohen nxënësit dhe prindërit nëpërmjet Kurrikulës së re për drejtimin, nivelin dhe pikëmbërritjet e të nxënësve në shkollë kurrikulare dhe në nivele të ndryshme arsimore, të cilat janë bazë për shkallët dhe nivelet pasardhëse.²²⁶

Sipas *Strategjisë së Dytë*, formimi më metodat e reja të mësimdhënies është i lidhur ngushtë me kompetencën digjitale, fjalë kyçe për inovacionin që synon kurrikula e re. Mësuesit pra janë të thirrur të përdorin metoda që lejojnë dhe promovojnë përdorimin e përmbajtjeve digjitale në mënyrë që të rrisin cilësinë e mësimdhënies; vetë ata do të formohen dhe do të vlerësohen në bazë të treguesve dhe standarteve ndërkombëtare sa i përket kompetencave të tyre në mësimdhënien e Teknologjisë së Informacionit dhe të Komunikimit.

Shumë prej objektivave të kësaj *Strategjie të Dytë* paraqesin një sfidë të vazhdueshme edhe sot, periudhë në të cilën po i qasemi fundit të pesëvjeçarit të *Strategjisë së Tretë* 2021-2026. Për shembull, investimi në burimet njerëzore që do të ofrojnë shërbimin, përvetësimi i kompetencave për të mësuar kurrikulën e re, nevoja për të shtuar burimet njerëzore – të paktën dyfishin e mësuesve – përditësimi i tyre i vazhdueshëm, sidomos përvetësimi i kompetencave të lidhura me risitë në fushë e teknologjisë dhe të komunikimit.²²⁷

²²⁴ *Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014-2020*, 23.

²²⁵ «Nga viti 2019, zbatohet kurrikula e re që bazohet në kompetenca, në të gjitha nivelet e APUsë, e shoqëruar me përmirësimet e nevojshme në metodologjitë e të nxënësve dhe të vlerësimit», *Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014-2020*, 32.

²²⁶ «Nxiten modelet e nxënies që shfrytëzojnë përmbajtje digjitale për ngritjen e cilësisë (orë model, veprimtari demonstruese në klasa virtuale etj.). Vendosen standarde ndërkombëtare, si p.sh. ECDL, në lidhje me vlerësimin e kompetencave të mësuesve për përdorimin e TIK-ut dhe për trajnimin e tyre», *Strategjia 2014-2020*, 34.

²²⁷ «Në këtë aspekt, sfidë e madhe mbetet ndërtimi i kapaciteteve për ZHP-në dhe ofrimi i shërbimeve. Aktualisht, kërkohet që secili mësues të ndjekë 18 orë trajnim në vit. Procesi i zhvillimit të kurrikulave të reja, i cili filloi në shtator 2014, kërkon përvetësimin e kuptimeve dhe të metodave të reja për ndërtimin e njohurive dhe të kompetencave. Nevojitet, së paku, dyfishimi i kapaciteteve, nëse kërkohet plotësimi i nevojave për ZHP-në. Mësuesit, gjithashtu, duhet të kenë mundësi të përditësojnë rregullisht kompetencat në fushën e risive teknologjike», *Strategjia 2014-2020*, 36.

«Nga vlerësimet e jashtme dhe të brendshme të kurrikulës del përfundimi që zbatimi i kurrikulës me bazë kompetencat është një proces që ka shpërndarë arritje të rëndësishme në lidhje me filozofinë dhe praktikën e mësimdhënies, rolin e nxënësve, të mësuesve dhe drejtuesve në këtë proces, si dhe arritjet e nxënësve. Zbatimi i kurrikulës shoqërohet me sfida të cilat trajtojnë mbështetjen në mënyrë të vazhduar të zhvillimit të mëtejshëm profesional të mësuesve në fusha të tilla, si: vlerësimi i nxënësit, plotësimi i nevojave të nxënësve me nevoja të veçanta, përdorimi i TIK-ut etj.

Përmirësimi i komunikimit ndërmjet aktorëve dhe rolit të drejtuesve të shkollave në zbatimin e kurrikulës me bazë kompetencat janë aspekte që janë nevojë të përmirësohen dhe mbështeten më tej».²²⁸ Mes reformash dhe strategjish të njëpasnjëshme duhet thënë se forma gati gjithmonë ka fituar mbi përmbajtjen; pavarësisht kësaj nuk mund të mohohet prurja konkrete në shndërrimin e arsimit dhe në shndërrimin e institucionit shkollë.

2. Fillimet e integritetit të medias dhe teknologjisë në shkollë

Edukimi me mediat në shkollë përpara viteve Nëntëdhjetë nuk ishte i mbështetur në një program didaktik të mirëfilltë, por në përvoja sporadike me qëllime propagandistike. «Përgjatë transformimit, standardizimit dhe shtetëzimit të arsimit, të gjitha institucionet e tjera publike socializuese dhe të shpërndarjes së informacionit, si: shtypshkronjat, shtëpitë e botimit, kinematë, gazetat dhe libraritë filluan gradualisht të shtetëzoheshin dhe/ose të kontrolloheshin direkt ose indirekt nga shteti».²²⁹

Në këtë kontekst është e kuptueshme se si edukimi me mediat në shkollë kishte qëllim propagandistik, më domethënie kulturore dhe sociale të pamjaftueshme. Mjaft të mendohet për të ashtuquajturën veprimtari të informacionit politik që konsistonte në një përmbledhje lajmesh politike me zgjedhje të nxënësit për ta paraqitur në klasë: ky aktivitet zhvillohej një herë në javë, dhe zinte 1 orë të programit javor. Edhe libri artistik, që mbante rolin e tij të privilegjuar në programet shkollore, përbente një instrument të dobishëm për propagandën e shtetit. Mësuesit vepronin brenda një kornizë udhëzimesh të caktuara si nga metodologjia ashtu edhe nga objektivat që duheshin arritur. Në thelb, nuk është e mundur të gjendet gjurmë apo dokumentim i nismave të edukimit me mediat në nivel institucional dhe kurrikular në shkollën shqiptare të periudhës së regjimit.

²²⁸ *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2021-2026 (Draft)*, 45.

²²⁹ Olsi LELAJ, *Nën shenjë të modernitetit*, Pika pa sipërfaqe, Tiranë, 2015, 186.

Brenda kësaj kornize, që duket se ka nevojë për një rinovim të thellë, në vitet e para të Nëntëdhjetës bota e shkollës është e çorientuar dhe nuk arrin dot të organizohet përballë interesit të natyrshëm përherë e në rritje të të rinjve për mediat dhe teknologjinë. Vala e parë e rinovimit të përmbajtjeve nuk ishte në gjendje të zhvillonte një kurrikulë që të përmbante një program zhvillimi në çështje të mediave dhe teknologjisë; përveç futjes formale të një disipline të re: Informatika.²³⁰ Sikundër është përmendur edhe më sipër në punim duhet pritur viti 2005 për hartimin e një plani në lëndën e Teknologjisë së Informacionit dhe të Komunikimit, i njohur me akronimin TIK.²³¹

Futja e programit të TIK në shkollën fillore i gjen të papërgatitur mësuesit. Formimi i tyre nuk është i mjaftueshëm për të ndërmjetësuar mes shkollës dhe botës së medias dhe të teknologjive, duke e bërë shumë të vështirë integrimin kurrikular aq të përfolur. Hendeku mes nxënësve dhe mësuesve do të mbetet i papërmbushur për shumë kohë: nevoja të natyrës normative, ligjore, instrumentale dhe projektuale kthehen në pengesë dhe nuk arrijnë të krijojnë një urë mes një didaktike mjaft të dobësuar dhe të brishtë në vetvete.

Praninë e një konceptimi instrumental të TIK nëpër institucionet shkollore e përjashton mundësinë për të përfshirë seriozisht dhe në mënyrë sistematike botën e mediave dhe aspektin komunikues të teknologjive. Paaftësia e prekshme për t'u ofruar nxënësve një mbështetje didaktike të përshtatshme dhe në linjë me kohën vë në lëvizje institucionet për t'u organizuar në drejtimin e një programi formimi për mësuesit.

Hendeku formativ mbetet, megjithatë, dhe shkakton ndarje serioze mes nxënësve dhe mësuesve, mes shkollës dhe shoqërisë. Këto vështirësi dëshmojnë edhe gjendjen dhe identitetin e një institucioni që kërkon të reformojë sidomos strukturat, kur në fakt duhet të garantojë një proces kulturor të komunitetit shkollos. Meqë kurrikula është zëdhënësja e një procesi të brendshëm brenda një konteksti të caktuar, është e kuptueshme ngadalësia dhe ndërhyrjet sporadike gjatë procesit të rinovimit didaktik.

Brenda kësaj kornizë, në vitin 2014 futet kurrikula e re e bazuar mbi kompetencat; objektivi i tij parësor është të zëvendësojë duke plotësuar dhe përmirësuar kurrikulën e bazuar në objektiva. Kjo e fundit e kishte renditur TIK-un në kufijtë e saj duke e paraqitur vetëm formalisht, pa nyjtim konkret sa i përket qëllimeve dhe fushës së ndërhyrjes: «Sistemi arsimor

²³⁰ Cfr., Në fazën e parë, u synua 'pastrimi' i sistemit nga 'trashëgimia' dhe ndikimet e ideologjisë komuniste. Si arritje kryesore mund të vlerësohen çlirimi i kurrikulës nga manipulimet politike dhe deformimet ideologjike, zvogëlimi relativ i ngarkesës mësimore, baraspeshimi më i mirë i dijeve, shkathtësive dhe qëndrimeve, rishqyrtimi i objektivave dhe përmbajtjeve të lëndëve shoqërore, si dhe futja e disa lëndëve të reja (informatika, edukimi qytetar), *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004-2015*, 5.

²³¹ Teknologjitë e Informacionit dhe të Komunikimit. Në vazhdim do ta gjejmë me formën e shkurtuar, TIK.

duhet të ndërtohet në mënyrë të tillë, që t'i pajisë nxënësit në nivelet e ulta me njohuri bazë si shkrim e këndim, matematikë dhe aftësi bazë në teknologjinë e informacionit dhe komunikimit».²³²

Në kurrikulën e re (2014) TIK është pjesë e programit duke nisur nga klasa e katërt e ciklit fillor. Ajo shtrihet në secilën prej gjashtë «fushavë të nxënies»²³³ të kurrikulës dhe bashkë me këto plotëson zhvillimin e gjashtë «kompetencave kyçe». Secila prej zërave kompetencave ka objektivat e veta, që të përmbledhura paraqesin synimet e përgjithshme të TIK: edukimi në mutlimedialitet, edukim për komunikimin; promovim dhe zhvillimi aftësive krijuese përmes përdorimit të teknologjisë; përpunim i informacionit për të përfaqësuar njohjet, dijet; analizë kritike e burimeve të informacionit për të ndërtuar një komunikim ndërpersonal dhe në distancë për qëllime bashkëpunimi.

Nyjetojmë në vazhdim kompetencat kyçe të parashikuara nga kurrikula për arsimin parauniversitar: *kompetenca digjitale* (Përdorimi i teknologjisë për të promovuar inovacionin, analizën dhe mbarëvajtjen e informacionit, analizën e përdorimit të mediave digjitale, analizën e avantazheve dhe disavantazheve të teknologjisë në jetën kolektive dhe personale); *kompetenca e të komunikuarit dhe e të shprehurit* (komunikimi efikas, dallon informacionin nga komunikimi interpersonal dhe në distancë); *kompetenca e të menduarit* (parashikon mendimin krijues, zgjidhjen e problemeve, zgjedhjen e strategjive dhe te procedurave); *kompetenca e të nxënies* (nxënësi mëson nga burime të ndryshme digjitale.); eksploron dhe klasifikon burimet, përdor programe të ndryshme digjitale për të zgjidhur probleme dhe për të shfaqur dijet); *kompetenca për jetën, për sipërmarrjen dhe ambientin* (nxënësi mëson të jetë produktiv, përdor programet e kompjuterit për përgatitjen e materialeve të dobishme për qëllimet e tij: ftesa, publicitet, lajmërimi); *kompetenca personale* (nxënësi edukohet të bëjë një jetë të shëndetshme, përdor teknologjinë për të gjetur të dhëna për produkte dhe për objekte); *kompetenca qytetare* (edukim për të mirën e përbashkët, identifikimi i paragjyqimeve brenda dhe jashtë shkollës, përdor mjetet digjitale për të prodhuar materiale për parandalimin e paragjyqimeve dhe për të zhvilluar përmbytje për promovimin e vlerave).²³⁴

²³² Cfr. *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 39.

²³³ Kurrikula e re përcakton gjashtë fushat e nxënies: matematika, gjuhët dhe komunikimi, shkencat e natyrës, artet, dhe në fund edukimi fizik, sporti, shëndeti. Ministria e Arsimit dhe Sportit, *Programi i lëndës së TIK-it*, 2014, 43. https://arsimi.gov.al/epcontent/uploads/2018/08/Programi_TIK_shkalla_3.pdf

²³⁴ cfr., *Kompetenca digjitale*: nxënësi përdor teknologjinë për të nxitur inovacionin •Përdor mediet digjitale dhe mjediset informative për të komunikuar dhe bashkëpunuar, duke përfshirë komunikimet në distancë për zhvillimin e njohurive. •Shpjegon avantazhet dhe disavantazhet në përdorimin e teknologjive të ndryshme për të afruar informacionin për dëgjues të synuar. (p.sh: krahasojnë komunikimin përmes videoeve dhe mjeteve të komunikimit masiv; e-mail, CDmessenger) •Analizon, vlerëson, menaxhon informacionin e marrë elektronikisht (p.sh., hedhin disa informacione të marra nga interneti duke i përmbledhur në një tabelë ose grafik). •Përcakton mjetet e duhura

Programi i TIK i futur me kurrikulën e viti 2014 pasqyron, së paku formalisht integrimin kurrikular (shtrirja e përdorimit të të gjitha mediave brenda një kurrikule) dhe transversalitetin (shtrirja e përdorimit të TIK në të gjitha fushat e nxënies). Kalimi i punës formative bazuar në objektiva në atë bazuar në kompetenca është një tjetër hap drejt një konceptimi të ri të didaktikës në shkollën shqiptare.

Kurrikula e re paraqet një propozim inovativ në drejtimin e kompetencave, në një kontekst në të cilin dija nuk konsiderohet më si shuma e thjeshtë e përmbajtjeve kulturore, e ngulitur dhe si qëllim në vete, por një vektor për formimin me kontekstet e jetës reale. Specialistët e sektorit arsyetojnë se ky kalim diktohet nga nevoja për një ofertë të re formuese në vijim të shprehive të reja që duhen fituar në kuadër të teknologjive të informacionit dhe të komunikimit, nisur nga ndikimi që këto kanë patur në jetë e të rinjve, në mënyrën e tyre të shprehurit dhe në zhvillimin e ligjërimeve të reja përmes të cilave mund të shprehen.²³⁵

Furnizimi material i shkollave me mjete nuk ka shkuar në të njëjtin drejtim me formimin e mësuesve për përdorimin e tyre. Kjo i ka vendosur vendosur mësuesit në pozicion të pavaforshëm përballë nxënësve, digjitalët e lindur siç i quajnë ndryshe. Është e kuptueshme se kjo diferencë në qasjen ndaj mjeteve përkthehet në paaftësi për të kuptuar ndryshimin mes përdorimit të mirëfilltë si mjet, instrumental dhe një përdorimi të përpunuar për të përcjellë kulturë dhe për të ndërtuar qytetari. Për shkak të mospjekjes ende të kohëve dhe të ideve rreth çështjeve të lidhura me përdorimin e efektshëm dhe krijues të teknologjisë, duhet të pohojmë

teknologjike për qasjen në informacione dhe burime elektronike. •Zhvillon aftësinë mediatike për identifikimin e burimit të informacionit dhe këndvështrimin analitik për gjykimin e tyre (p.sh.,dallon nëse një material i marrë nga interneti është fakt dhe burimi është primar ose sekondar). *Kompetenca e komunikimit dhe të shprehurit*: nxënësi komunikon në mënyrë efektive •Veçon informacionin kryesor nga një burim digjital (internet, radio, TV etj.) e komenton dhe e shfrytëzon atë si referencë gjatë hartimit të një punimi ose detyre me shkrim. •Përdor programet softuerike për komunikim të drejtpërdrejtë dhe në distancë nëpërmjet formave të caktuara të komunikimit (për nevojat e veta apo si detyrë shkollore). *Kompetenca e të menduarit*: nxënësi mendon në mënyrë krijuese •Zgjidh një problem dhe arsyeton përzgjedhjen e procedurave përkatëse •Përzgjedh dhe demonstroi strategji të ndryshme për zgjidhjen e një problemi (shoqëror) duke paraqitur rezultat të njëjtë; *Kompetenca e nxënies*: nxënësi mëson për të nxënë •Përzgjedh të dhëna nga burime të ndryshme digjitale (internet), të cilat i shfrytëzon për realizimin e temës/detyrës së dhënë dhe i klasifikon ato burime sipas rëndësisë që kanë për temën. •Përdor programe të përshtatshme kompjuterike për zgjidhjen e problemeve dhe kryerjen e detyrave në fusha të ndryshme të dijes.; *Kompetenca për jetën, sipërmarrjen dhe mjedisin*: nxënësi kontribuon në mënyrë produktive •Përdor programet kompjuterike për përgatitjen e materialeve të nevojshme grafike, ilustrime, disajne (të ftesave, pamfleteve, njoftimeve apo publikimeve); *Kompetenca personale*: nxënësi bën jetë të shëndetshme •Identifikon shenjat/simbolet e rrezikut në prodhime apo objekte konkrete. *Kompetenca qytetare*: nxënësi përkushtohet ndaj të mirës së përbashkët •Identifikon paragjykimet që mund të ekzistojnë në shkollë dhe jashtë saj dhe propozon masa konkrete për parandalimin e tyre duke përdorur mjetet digjitale. •Merr pjesë në rrjetet sociale që promovojnë tolerancë dhe diversitet kulturor, etnik,fetar, gjinor etj, në shkollë apo në komunitet, ku përfshihen moshatarë të të gjitha përkatësive të përmendura, që jetojnë në bashkësinë e gjerë. https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/Programi_TIK_shkalla_3.pdf, Ministria e Arsimit dhe Sportit, Instituti i Arsimit dhe Zhvillimit, *Programi i lëndës së TIK-ut*, 2014, 6.

²³⁵ Cfr., Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma 'Education 2030' dell'Unesco*, in *Orientamento pedagogico*, vol.65, n.4 (374), Erickson, Trento, 2018, 715.

me keqardhje mungesën e një debati domethënës në lidhje me këtë çështje. Në nivel perceptimi mund të thuhet se është shënuar një entuziazëm i tepërt rreth mrekullisë teknologjike në kontekst shkollor.

E mira është se në krahasim me disa vite përpara po flitet për pamjaftueshmërinë e përdorimit instrumental të teknologjisë dhe për ndërgjegjësimin për rëndësinë e komunikimit në ndërveprimin njerëzor, falë edhe projekteve të posaçme të orientuara që vetë të rinjtë realizojnë në klasë. Krahasimisht me vitet e përparshme kemi mësues më të përditësuar dhe të formuar dhe më të vetëdijshëm rreth rolit të ligjëtimeve të reja në jetën e të rinjve dhe të shkollës.

Disa kanë vënë në punë/praktikë metoda të reja në mësimdhënie, duke u përballuar me të rinjtë dhe duke dialoguar rreth vështirësive të tyre. Duhet vlerësuar guximi dhe nisma e disa mësuesve që e kanë pasuruar didaktikën e tyre duke u përpjekur të vënë në punë strategji të reja komunikimi. Por mbetet vështirësia për të përkthyer në praktika të përditshme dhe sistematike pasionin dhe angazhimin e disa mësuesve. Rruga drejt inovacionit rrënjësor përbëhet nga pengesa të natyrës strukturore, administrative-juridike dhe mbi të gjitha kulturore.

2.1 Jo vetëm pajisje teknologjike, por kulturë e re pedagogjike

Qasja në studime konkrete dhe të besueshme për efektet reale të përdorimit të mediave dhe teknologjive përbën një vështirësi në kontekst shqiptar. Është parapëlqyer të merren parasysh raportet e prodhuara nga ministria për shkallën e implementimit të projekteve dhe të programeve të pilotuara nëpër shkolla. Këto raporte shprehin pohime të natyrës së përgjithshme në favor të përdorimit të teknologjisë në procesin e nxënies.

Në një burim tjetër bibliografik, studiuesi Fatos Tarifa mbështet faktin se rinovimi i sistemit të arsimit është një sfidë që mund të përballohet vetëm nëse mbajmë parasysh së paku dy aspekte: «Përballimi i një sfide të tillë kërkon vëmendjen tonë në dy element kryesorë: a) përdorimi i mënyrave dhe i metodave efektive të të mësuarit; b) përdorimi i avantazheve që ofrojnë teknologjitë e reja të informimit dhe të komunikimit».²³⁶ Gjithnjë sipas Tarifës, në kontekst shqiptar nuk njihen avantazhet e përdorimit të teknologjisë, që përbën një realitet që disa prej nesh nuk pranojnë e që të tjerë nuk janë në gjendje ta përballojnë në mënyrë të përshtatshme.²³⁷

²³⁶ Fatos TARIFA, *Arsimi i lartë për një shoqëri të hapur*, UETpress, Tiranë, 2014, 21, 22.

²³⁷ Cfr., «Për fat të keq, ne vazhdojmë ta injorojmë, ose nuk duam ta pranojmë këtë realitet të ri, pasi shumica prej nesh nuk janë në gjendje ta përballojnë atë», Fatos TARIFA, *Arsimi i lartë për një shoqëri të hapur*, UETpress, Tiranë, 2014, 25.

Studiuesit europianë, në bazë të kërkimeve dhe të sondazheve që kanë bërë janë në gjendje të shprehin më shumë siguri dhe me rezultate konkrete për efektet pozitive të teknologjive mbi proceset e nxënies, me kusht që ky përdorim të jetë i ndërmjetësuar nga mësuesit, të cilët kanë aftësinë të rregullojnë përdorimin e tyre në bazë të moderimit dhe të tutelës.²³⁸

Me fjalë të tjera, teknologjitë e reja të informacionit dhe të komunikimit, kompjuteri në veçanti, mundësojnë arritjen e objektivave më të larta për nxënësit që i përdorin krahasimisht me ata që nuk i përdorin, me kusht që përdorimi të ndodhë në mënyrë të moderuar apo siç thuhet sot në mënyrë të “tuteluar”.²³⁹

Mungesa e njohur e ndërmjetësimit mes figurës tradicionale të mësuesit dhe një figure të re, që proceset e inovacionit e kërkojnë, mbetet ende e patejkaluar në disa realitete shkollore. Studiuesja italiane Simona Tarocchi, në vitin 2004 fliste për krizë identitare të trupës docente për shkak të ndarjes historike – në kontekst italian – mes logjikës së shkollës dhe logjikës së medias.²⁴⁰ Nëse ky diskutim mund të quhet i tejkaluar tashmë në realitetin shkollor italian – falë ndërhyrjeve të posaçme në këtë drejtim – mbetet në fakt shumë aktual në kontekst shqiptar.

Edhe për shkak të motiveve historike, dinamikat e ngjarjeve dhe të ndryshimeve të shpejta kanë “mbytur” zërin e debatit për krizën identitare të institucionit shkollë dhe të profesionit të mësuesit. Nuk befason as prirja e pakushtëzuar dhe e praktikës ndaj teknologjisë, ku risia i mbivendoset tradicionales, kur në praktikë, siç del edhe nga një raport ministerial i vitit 2012 burimi kryesor për veprimtarinë didaktike në arsimin parauniversitar mbetet libri. Mbizotëron përdorimi i tekstit shkollor përkundrejt përdorimit të burimeve alternative. Veç të tjerash, përdorimi i Teknologjisë së Informacionit dhe të Komunikimit është tejet i reduktuar. Është e domosdoshme që shkollat të kenë biblioteka dhe këto të jenë të pajisura me rrjetet interneti.²⁴¹

Ende sot disa realitete shkollore vijojnë të mbeten të lidhura me strategji pedagogjike tradicionale që përdorin didaktikën e përcjelljes lineare të dijes, duke u mbështetur thuajse vetëm në tekstin shkollor. Kjo thëllon distancimin mes didaktikës në klasë dhe programeve

²³⁸ Cfr., Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma “Education 2030” dell’Unesco*, 719.

²³⁹ Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma “Education 2030” dell’Unesco*, 719.

²⁴⁰ Cfr., Simona TIROCCHI, *Identità dei docenti e comunicazione: una tavola delle interazioni*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 83,84.

²⁴¹ Cfr. «Burimi aktual kryesor i procesit mësimor në arsimin parauniversitar është teksti shkollor. Për këtë arsye, mësuesit japin në mësim vetëm përmbajtjen e teksteve dhe nuk përdorin burime të tjera alternative. Ndjehet nevoja për futjen shkallë-shkallë të teksteve shtesë dhe librave të tjerë të referencës, duke filluar në këtë mënyrë me krijimin e bibliotekave në klasa. Përvec kësaj, përdorimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në programet e arsimit parauniversitar është shumë i kufizuar. Në shkolla duhet shqyrtuar mundësia e krijimit të bibliotekave me lidhje interneti», *Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015*, 42.

ministeriale, mes realitetit shoqëror dhe realitetit shkollor. Nxënësi mbetet një subjekt i padëgjuar për nevojat e veta për një formim më afër realitetit, duke rrezikuar zhvlerësimin e punës edukuese të mësuesit për formimin e një subjekti të aftë për t'i komunikuar nevojat e veta qoftë shkollës, qoftë tregut të punës.

Formimi sipërfaqësor i mësuesve për shkak të organizimit shpesh sipërfaqësor të kurseve të formimit për shumë kohë ka mbajtur peng ndryshimin e vërtetë kulturor në didaktikë, dhe nuk ka shfrytëzuar potencialin që teknologjitë ofrojnë. Jo pak herë ngarendja pas teknologjisë ka pas si qëllim të fundit thjesht pajisjen e sallave dhe të bibliotekave me kompjuter dhe tablet; pajisje që shpesh ka rezultuar e padobishme, meqë sallat janë mbajtur shpesh të mbyllura, për t'iu përgjigjur vetëm inventarit.

Kjo dukuri konfirmohet edhe nga të dhënat e raportit të vitit 2014, për kontrollin vjetor të implementimit të disa aspekteve të reformës në arsim: pavarësisht investimeve në shuma të konsiderueshme, përdorimi i teknologjisë së informacionit dhe të komunikacionit është mjaft i reduktuar. Pajisjet dhe mjetet që janë financuar me para publike nuk janë të shfrytëzueshme, madje disa prej tyre janë të prishura dhe jashtë inventarit. Për shembull mbi një total prej 15731 po, vetëm 11.331 janë në funksion aktualisht.²⁴² Këtu flitet kryesisht apo vetëm për përdorim instrumental dhe është e kuptueshme se jemi larg të bërit një diskutim për përdorimin krijues të teknologjive.

Mund të pohohet se në kontekst shqiptar nuk është kapur thelbi edukimit me teknologjitë; shpeshherë ky argument është thjeshtuar në alfabetizim informatik dhe furnizim me dispozitivë/mjete. Kjo qasje e ka përforcuar idenë e hendekut të pashërueshëm mes didaktikës tradicionale – ende në veprim në pjesën më të madhe të realitetit shqiptar – dhe ambicies për një konceptim të ri të saj. Shpesh mësuesit janë të detyruar të gjejnë strehë në praktikat tradicionale ose të provojnë eksperimente didaktike spontane që kanë ndikim të dukshëm negativ a së paku konfuz mbi efektet e nxënies.

Në vitin 2015 qeveria duke promovuar digjitalizmin e mëtejshëm të sistemit shkollor pohon se pavarësisht shpenzimeve të rëndësishme për teknologjinë, kjo e fundit ka patur një impakt thuajse zero në nivel mësimdhënieje dhe nxënieje; përveçse ka boshatisur arkën e shtetit, në shumë raste nuk ka prova të përparimit në drejtim të formimit dhe të aftësimit të

²⁴²Cfr., «Me gjithë investimet e bëra, përdorimi i TIK-ut në institucionet arsimore është i kufizuar. Pajisjet e ofruara me financime publike në pjesën më të madhe nuk shfrytëzohen ose kanë dalë jashtë inventarëve. Nga shkollat e arsimit bazë publik, raportohen 15731 PC, nga të cilët 11331 janë funksionalë, ndërsa 4400 PC janë jofunksionalë. Shkollat raportojnë 1631 laptopë, nga të cilët 432 janë jashtë funksionit», *Raporti paraparak i reformës në sistemin parauniversitar*, Tiranë, 2014, 20.

mësuesve për të përdorur mjete në funksion të ndërtimit të njohjes.²⁴³ Të vihet re se si «infrastruktura për një shkollë digjitale» – termin e kemi sjellë pikërisht si në dokumentin e raportit – është qartësisht e orientuar ndaj përdorimit të instrumentave dhe të pajisjeve, me një fokus të qartë për informacionin dhe pak ose aspak vëmendje për komunikimin:

Pajisja e shkollave me infrastrukturë funksionale për shfrytëzimin e informacionit (kompjuter, laptopë, smart table, tableta). Internet me shpejtësi të lartë dhe mundësi aksesimi online edhe në mjedise të tjera brenda shkollave, jo vetëm në laboratorë. Mbështetje teknike që siguron efikasitet të përdorimit të infrastrukturës. Mundësi aksesimi në portale të nxënies në përputhje me kurrikulën e planifikuar si dhe në portale që mundësojnë monitorimin e rezultateve të nxënësve nga mësuesit dhe prindërit e tyre. Specifikimi i kuadrit ligjor dhe infrastrukturor për shkëmbimin online të informacionit, ndërmjet strukturave arsimore. DAR/ZA-të duhet të shkëmbejnë informacion të detyrueshëm në periudha kohore të caktuara, përmes teknologjive digjitale, si blogje, file sharing, social netëorking, videoconferencing etj. Burimet për nxënie: Krijimi i përmbajtjeve digjitale me cilësi të lartë në gjuhën shqipe, në përputhje me kurrikulën kombëtare dhe kartën ndërkombëtare të kompetencave të rinisë. Përdorimi i rrjeteve sociale të sigurta për nxënësit dhe ndërgjegjësimi i lartë për mbrojtjen e fëmijëve në internet».²⁴⁴

Fokusi mbi digjitalizimin e shkollës rezultoi i shpërpjestuar krahasimisht me formimin konkret të mësuesve. Të dhënat ministrore të vitit 2015 flasin për 400 mësues që kanë kaluar procesin e formimit teknologjik dhe 8000 të tjerë që duhet ende t'i nënshtrohen formimit; shpenzimet e këtij procesi mbështeten nga partnerë si Google, Microsoft dhe Samsung, partnerë që kanë vënë në dispozicion bursa për kualifikimin e stafit pedagogjik dhe që duhet ende të përballen me procesin e formimit.²⁴⁵

Megjithatë mund të përmendim edhe projekte që në shkollë kanë për synim pjekjen e qasjes ndaj teknologjisë dhe një orientim të saj drejt përdorimit krijues dhe të vetëdijshëm i burimeve të informacionit dhe të formimit për ndërtimin e qytetarisë aktive dhe të mendimit kritik. Një prej këtyre projekteve është garantuar nga marrëveshja e mirëkuptimit mes Këshillit Britanik dhe fondacionit Vodafone për implementimin e projektit “Edukim përmes inovacionit dhe teknologjisë”. Objektivi i tij ka si synim përmirësimin e metodave të mësimdhënies dhe të nxënies duke promovuar aftsinë krijuese të nxënësit dhe të mësuesit, mbi të gjitha ky projekt

²⁴³ Cfr., «Kryeministri i vendit, Edi Rama tha se është për të ardhur keq që investime në teknologji janë bërë, por kanë rezultuar me një impakt zero, madje me një impakt negativ për shkak të gropave që kanë lënë në financat e Ministrisë së Arsimit dhe në financat e shtetit, për shkak se nuk janë shoqëruar me trajnime dhe me aftësimin e domosdoshëm të atyre që do t'i përdorin këto mjete në funksion të dijes», <http://arsimi.gov.al/teknologjia-e-informacionit-dhe-komunikimit/> 7/04/2015.

²⁴⁴ *Raporti paraprak i reformës në sistemin parauniversitar*, Tiranë, 2014, 21.

²⁴⁵ Cfr., Ministria nënvizoi rëndësinë që ka kualifikimi i vazhdueshëm i stafit pedagogjik mbi përdorimin e pajisjeve digjitale, ndaj deri tani janë trajnuar 4000 mësues, ndërkohë që në total do të jenë 8000 mësues që do të trajnohen. “Gjatë kësaj periudhe janë arritur një sërë marrëveshesh me partnerë ndërkombëtarë që ofrojnë asistencën e tyre për këtë projekt, nëpërmjet bursave apo për kualifikimin e stafit pedagogjik si Intel, Google, Microsoft, Samsung, etj”, tha Lindita Nikolla., <http://arsimi.gov.al/teknologjia-e-informacionit-dhe-komunikimit/> 7/04/2015

ka si objektiv një rrjet të qëndrueshëm të klubeve dhe rretheve të teknologjisë të Informacionit dhe të Komunikimit, derisa të përhapet në krejt territorin kombëtar.²⁴⁶

Siç ka dëshmuar edhe debati i kohëve të fundit për maturën shtetërore, sfida mbetet përherë e njëjtë: vendosja e disiplinave dhe fushave të nxënies në shërbim të formimit të subjektit. Kalimi në kurrikulën me kompetenca nuk ka qenë në gjendje të dëshmojë atë hap cilësor që premtonte. Duket sikur jemi në krye të herës, si atëherë kur kurrikula me objektiva gjykohej, sepse i trajtonte përmbajtjet si qëllime të formimit shkollor. Duhet parë nëse rezultate në kohëzgjatje të kurrikulës së do të jenë më të përputhshme me nevojat edukative të nxënësve, të përshtatshëm për kulturën në të cilën implementohen, koherente me formimin e mësuesve, që duhet ta promovojnë dhe ta bashkëndajnë.

2.2 Nevoja për formimin e mësuesve

Shndërrimi i rolit të shkollës prej ofertës formative të zgjeruar ka sjellë ndryshime edhe në përjetimin e rolit të mësuesit. Ai nuk është tashmë i vetmi depozituesi i dijes, në një realitet të përmbytur nga prania e mjeteve të komunikimi të masës, brenda dhe jashtë shkollës. Nga njëra anë i gjithë ky potencial teknologjik jashtë auditoreve përshfaq një pasuri si për nxënësin ashtu edhe për mësuesin; nga ana tjetër nevojiten kompetenca specifike për përdorimin e tij.

Në këtë skenar është e pashmangshme që docenti të fitojë kompetenca dhe aftësi të reja për realitetin medial, në mënyrë që të mund të përballojë si duhet potencialin teknologjik dhe shkencat e Komunikimit. Kjo do të mundëson më shumë fleksibilitet në praktikën e mësimdhënies dhe një vëmendje më të madhe kundrejt proceseve metakonjitive të brendashkruara në përdorimin e mediave; e gjitha kjo në një perspektivë didaktike.²⁴⁷

Përvoja shqiptare dëshmon se më shumë se për formim të përshtatshëm dhe sistematik, është bërë fjalë për një “trajnim” për përdorimin e mediave dhe të teknologjive. Formimi është thjeshtuar në një trajnim, term i përdorur edhe në dokumentat origjinale. Veprimtaritë e

²⁴⁶ «Në vijim të bashkëpunimit dhe mbështetjes për zhvillimin e politikave arsimore, sot më datë 02 shtator 2015, ministrja e Arsimit dhe Sportit, Znj. Lindita Nikolla, nënshkroi “Marrëveshjen e Mirëkuptimit” me Këshillin Britanik dhe Fondacionin Vodafone Albania për implementimin e projektit “Edukimi nëpërmjet Novacionit dhe Teknologjisë”, në gjimnazet e përgjithshme. Ky projekt ka për qëllim përdorimin e teknologjisë me synim përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rritjen e aftësive krijuese e novatore të nxënësve e mësuesve në krijimin e një rrjeti të qëndrueshëm i klubeve/ rretheve të Teknologjisë, Informacionit dhe Komunikimit (TIK). Kjo nismë do të mundësohet duke përdorur inovacionin për zhvillimin e aftësive krijuese e novatore në nivel shkollor në të gjithë Shqipërinë. Projekti do të realizohet në 100 shkolla të mesme të përgjithshme ku shkollat si qendra komunitare kanë një përfshirje më të madhe», <http://arsimi.gov.al/teknologjia-e-informacionit-dhe-komunikimit/> 2/09/2015

²⁴⁷ Ida CORTONI, *Formare oggi, fra le contraddizioni della società moderna*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 45.

formimit zhvilloheshin përgjatë orarit të punës së mësuesve dhe u mungonte metodologjia dhe bashkërendimi; motiv për të cilin këto veprimtari kanë rezultuar me efikasitet të diskutueshëm.

Periudha e deritanishme e tranzicionit është karakterizuar nga mungesa e dukshme e investimeve sistematike dhe të përqendruara për trajnimin e mësuesve. Në vitet e fundit trajnimi i tyre gjatë punës është kryer në mënyrë të pakoordinuar. Agjenci të ndryshme qeveritare jovendase ose të huaja janë përfshirë herë pas here në trajnimin e mësuesve, por mungesa e një metode tërësore dhe koherente ka ulur efektivitetin e këtyre trajnimeve».²⁴⁸

Shqipëria, si vend kandidat në Bashkimin Europian është rekomanduar për të vënë në veprim politika për promovimin e sisteme koherente për përzgjedhjen, formimin dhe zhvillimin profesional të mësuesve, të drejtuesve shkollorë dhe të docentëve; i njëjti rekomandim vlen edhe për rivlerësimin e mësimdhënies. Vëmendje të veçantë ka marrë formimi i mësuesve në bazë të kurrikulës me kompetencave pjesë e së cilës është edhe kompetenca digjitale, relativisht e re në Shqipëri.²⁴⁹

I referohemi sërish studiuesit Pier Cesare Rivoltella për trajtimin e reformimit nisur nga «postura didaktike» e mësuesit, thënë me fjalët e tij: «Nëse mësuesit janë të gatshëm të vihen në diskutim dhe të fitojnë mbi qëndrimet e tyre përballë ndryshimit, atëherë inovacioni bëhet më i thjeshtë. Padyshim mësuesi piqet, zhvillon profesionalitetin e vet, fiton vetëdije kundrejt posturës së tij didaktike».²⁵⁰

Rivoltella beson shumë se krijueshmëria është një dhunti që mësuesi e bart brenda vetes, kjo e lejon t'i japë domethënie didaktikës edhe pa shumë mjete në dispozicion, duke u mbështetur vetëm në ripërkufizimin e objekteve rrethanore dhe të rolit të trupit të tij në didaktikë.²⁵¹ Ky sugjerim i Rivoltellës është shumë i dobishëm të propozohet në kontekst shkollor te ne, sepse na jep shpresë dhe na bind se nuk janë mjetet në dispozicion që e bëjnë revolucionin, por sjellja propozitive dhe e hapur e mësuesit.

Për të vazhduar me sugjerimin Rivoltellës, koncepti i posturës didaktike korrekte në kontekst shqiptar është edhe më i dobishëm nëse marrim parasysh shifrat që kemi përmendur më sipër për mbulimin me mjete dhe dispozitivë të shkollave në nivel kombëtar. Vullneti i mirë përballat me realitetin konkret ku dispozitivët janë ende të paktë, strukturat e vëna ne

²⁴⁸ Cfr.Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005-2015, 39.

²⁴⁹ «Një nga politikat e rekomanduara edhe nga KEja, kushtuar forcimit të profilit profesional të mësuesve, të udhëheqësve të shkollave dhe të pedagogëve, lidhet me rishikimin e efektivitetit, me cilësinë e formimit fillestar akademik dhe pedagogjik të mësuesit, si dhe me ngritjen e sistemeve koherente dhe të pajisura me burimet e duhura për rekrutimin, përzgjedhjen, stazhin dhe zhvillimin profesional të stafit mësimor, bazuar në kompetenca të përcaktuara qartë, të nevojshme në çdo fazë të karrierës si dhe përmirësimi i kompetencës digjitale», *Dokumenti i Strategjisë së Zhvillimit Parauniversitar 2014-2020, Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, Qendra e botimeve zyrtare, 2016/2, Tiranë.

²⁵⁰ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 51.

²⁵¹ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 52.

dispozicion për veprimtari laboratorike qëndrojnë të mbyllura, ose kanë dispozitivë jashtë shërbimi e jashtë inventari. Është e pamundur të ngrihen dyshime dhe pyetje për mundësinë konkrete të mësuesve për të qëndruar në një hap me rekomandimet e ministrisë, dhe për të pajtuar treguesit kurrikulare dhe programet me ushtrimin e didaktikës në klasë.

Çështja paraqet një natyrë të dyfishtë: mjetet dhe dispozitivët janë të paktë duke e bërë më të vështirë veprimtarinë e gjerë; po i paktë është personali kompetent për zhvillimin e përmbajtjeve të programeve me ato pak teknologji në dispozicion. E gjithë kjo situatë bie si barrë mbi formimin konkret të nxënësit dhe mbi kompetencat që ai duhet të arrijë, por edhe mbi besueshmërinë dhe autoritetin e mësuesit.

Duke iu kthyer edhe një herë *Strategjisë së Parë*, të dhënat tregojnë ndonjë arsye për rënien e mësimdhënies si profesion, e cila është zgjedhja e fundit për ata që nuk kanë mundur të marrin degë tjetër për shkak të rezultateve që kushtëzojnë hyrjen dhe regjistrimin në kurse universitare të dëshirueshme e të lakmuara. Motivet janë edhe ekonomike pasi renditet ndër profesionet që nuk gëzon një shpërblim të denjë dhe të përshtatshëm; gjithaq nuk gëzon as mirënjohje shoqërore. Është e ditur se si ka ndryshuar për keq perceptimi rreth profesionit të mësuesit në dhjetëvjeçarët e fundit. Në imagjinarin tonë kolektiv figura e mësuesit ka pësuar një rënie krahasimisht me prestigjin që kishte përpara.²⁵²

Aktualisht formimi i mësuesve në fakultetet e ndryshme të Edukimit karakterizohet nga probleme të ngjashme: strukturë fragmentare (janë rreth shtatë fakultete që ofrojnë programe për formimin e mësuesve); cilësi të dyshimta të përmbajtjeve akademike dhe të aspektit pedagogjik. Në Shqipëri, programet bachelor për mësimdhënien frekuentohen nga studentë që nuk kanë shumë zgjedhje: pikët e ulëta për akses në Fakultetet e Edukimit është një tregues për këtë dukuri. E njëjta vlen edhe për studentët e regjistruar në programet master; kuotat e aksesit dhe ulja e mesatares i japin mundësinë gjithkujt të regjistrohet.²⁵³

Inovacioni didaktik është ngushtësisht i lidhur me formimin universitar të mësuesve që nga ana e tyre do të futen në sistemin shkollor. Është e dukshme se si politikat administrative

²⁵² Cfr., «Në Shqipëri, programet Bachelor për mësuesi i ndjekin studentët që nuk kanë shumë zgjedhje. Këtë e tregon numri i pikëve që lejon të regjistrohesh në universitet. E njëjta gjë mund të thuhet për programet e Masterit të mësuesisë në UT që përgatit mësues për shkollën e mesme. Numri i kuotave është gjithnjë më i lartë se ai i kërkesave, duke i dhënë mundësi të regjistrohet kujtdo që ka mbaruar nivelin Bachelor, pavarësisht nivelit të përgatitjes shkencore të arritur në këtë nivel», *Raporti paraprak i reformës në arsimin parauniversitar*, 34.

²⁵³ «Aktualisht, përgatitja e mësuesve në FE-të karakterizohet, nga: i) struktura të fragmentuara (programet për përgatitjen e mësuesve ofrohen nga 7 fakultetet); dhe ii) nivele të ndryshme të cilësisë së përmbajtjes akademike dhe pedagogjike të programeve të studimit. Në Shqipëri, programet Bachelor për mësuesi i ndjekin studentët që nuk kanë shumë zgjedhje. Këtë e tregon numri i pikëve që të lejon të regjistrohesh në FE. E njëjta gjë për programet e Masterit të mësuesisë në UT që përgatit mësues për shkollën e mesme. Numri i kuotave është gjithnjë më i lartë se ai i kërkesave, duke i dhënë mundësi të regjistrohet», *Dokumenti i Strategjisë së zhvillimit parauniversitar 2014-2020, Fletorja zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, 25.

janë ende larg së ofruari kushte për ta kthyer arsimin në prioritet. Vetëm formimi i mësuesve është i pamjaftueshëm pa një strategji që merr parasysh rolin e mësuesit dhe të kushteve të ekzistencës së këtij profesioni. Formimi i tyre akademik, programet me të cilat formohen nuk e marrin parasysh realitetin dinamik, por ndjekin kryesisht një fluks të pakontrollueshëm informacionesh dhe dijes – duke iu përgjigjur fjalë për fjalë programeve ministeriale – që çorientuar formuesit por edhe ata që duhet të formohen. Përmbajtjet e programeve nuk i përgjigjen nevojës së universitarëve dhe as kërkesës së tregut të punës; problem mbetet edhe ndryshueshmëria përmbajtjes së kurseve të formimit brenda një institucioni të vetëm.²⁵⁴

Ky diskutim i përgjithshëm për edukimin dhe formimin, në kontekst shqiptar bëhet kornizë për të identifikuar një çështje aktuale: një docent nuk duhet formuar njëherë e përgjithmonë; ai duhet të formohet me mendësinë e përditësimit edhe me kompetenca të cilat në kohën e formimit nuk ishin të parashikuara në programin e kursit specifik.

Formimi universitar i docentëve që do të veprojnë në shkolla dhe do të kenë detyrën për të qenë të aftë në lëndën që do të japin kërkon një mendësi të lakueshme për të pajtuar dije dhe strategji sipas nevojave dhe pritshmërive që ndryshojnë me shpejtësi.²⁵⁵

Është ilustrues rasti i kompetencave të lidhura me mediat dhe me teknologjinë. Çfarë pretendimesh mund të ngremë rreth përgatitjes së përshtatshme nga ana e docentit për t'u konsideruar i aftë në mësimdhënien e medias dhe teknologjisë? Një përgjigje e mundshme gjendet në punën e studiuesve Ardizzone-Rivoltella, e cila sugjeron tri sfera kompetence të dëshirueshme dhe të nevojshme nga ana e mësuesit: një nivel bazë alfabetizimi me mediat; aftësi për të pajtuar kompetencat teknologjike me nevojat e nxënies të nxënësve, dhe në fund kompetenca për të zhvilluar një didaktikë me ndihmën e mediave.²⁵⁶

Mund të pohohet se edhe në kontekstin tonë, shumë mësues tashmë mund të çertifikojnë aftësinë e parë, që Ardizzone-Rivoltella e quajnë «kompetencë mekanike». Mbetet mjaft punë për t'u bërë për integrimin efektiv të mediave dhe të teknologjive në didaktikë, dhe për ndërtimin e një mendësie krijuese projektuale, që pavarësisht treguesve kurrikularë të mund të pasqyrojë cilësitë e vërteta të kontekstit tonë kulturor. Rekomandohet për këtë arsye

²⁵⁴ «Përgatitja e mësuesve të rinj nuk po ecën me ritmet e duhura; sfidat për përmirësimin e programeve të reja janë të mëdha dhe nevoja për mësues të rinj të përgatitur mirë është e padiskutueshme. Konstatohet se programet për përgatitjen e mësuesve ndryshojnë shumë. Edhe përmbajtja dhe renditja e kurseve ndryshon, madje dhe brenda të njëjtë institucion. Elementet më kritike kanë të bëjnë me përmbajtjet disiplinore, me teoritë e të nxënësve, me pedagogjinë, me menaxhimin e klasës etj.», *Raporti paraprak i reformës në arsimin parauniversitar*, 34.

²⁵⁵ Sandra CHISTOLINI, *Decoding the disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti*, in *Il nodo, Per una pedagogia della persona*, anno XXI, numero 47, dicembre 2017, Falco editore, Cosenza, 35.

²⁵⁶ Cfr., Paolo ARDIZZONE-Pier Cesare RIVOLTELLA, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e pensiero, 2008, 100.

bashkëpunimi mes kërkuesve, mësuesve dhe organeve vendimmarrëse për të siguruar lidhjen e vazhdueshme me institucionin shkollë, përmes një fluksi të ndërsjelltë informacioni e komunikimi mes aktorëve të interesuar.²⁵⁷

2.3 Formuese universitar: baza e një shndërrimi të mundshëm

Inovacioni didaktik është ngushtësisht i lidhur me formimin universitar të mësuesve, të cilët më pas do të bëhen pjesë e sistemit shkollor.

Formimi universitar i mësuesve që do të ushtrojnë profesionin në shkollë dhe do të kenë detyrën të jenë kompetentë në disipinën e tyre kërkon një formë mendimi (forma mentis) mjaft fleksibile, të aftë të ndërthurë dijet dhe strategjitë sipas nevojave dhe pritshmërive që ndryshojnë me shpejtësi.²⁵⁸

Për më tepër, bashkëpunimi ndërmjet studiuesve, mësuesve dhe organeve vendimmarrëse garanton një lidhje të qëndrueshme me institucionin shkollor, duke ruajtur qarkullimin e informacionit të nevojshëm për përditësimin profesional dhe duke siguruar pjesëmarrjen aktive dhe reciproke të të gjithë aktorëve të përfshirë.²⁵⁹

Për një kohë të gjatë formimi i mësuesve në Fakultetet e Edukimit është karakterizuar nga probleme të ngjashme: një strukturë e fragmentuar (rreth shtatë fakultete që ofronin programe për formimin e mësuesve), cilësia e diskutueshme e përmbajtjeve akademike dhe e përmasës pedagogjike. Në Shqipëri, programet bachelor për mësuesi ndiqen shpesh nga studentë që kanë pak alternativa të tjera; pikët e ulëta për pranim në Fakultetet e Edukimit janë tregues i këtij realiteti. E njëjta situatë vërehet edhe në programet master; kuotat gjithnjë e më të larta të pranimit i lejojnë pothuajse të gjithëve të regjistrohen.²⁶⁰

Është e qartë se politikat administrative janë ende larg krijimit të kushteve që do ta bënin arsimin një përparësi konkrete. Formimi i thjeshtë i mësuesve nuk është i mjaftueshëm pa një strategji që merr parasysh rolin strategjik të mësuesit dhe kushtet konkrete të ushtrimit të këtij profesioni. Formimi i tyre akademik dhe programet me të cilat përgatiten nuk marrin parasysh realitetin dinamik, por ndjekin më tepër një rrjedhë të pakontrolluar informacioni dhe

²⁵⁷ Cfr., H.-C. A. Chang, *Innovazione*, in PRELLEZZO-MALIZIA-NANNI, 581.

²⁵⁸ CHISTOLINI, *Decoding the disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti*, 35.

²⁵⁹ H.-C. A. Chang, *Innovazione*, 581.

²⁶⁰ «Aktualisht, përgatitja e mësuesve në FE-të karakterizohet, nga: i) struktura të fragmentuara (programet për përgatitjen e mësuesve ofrohen nga 7 fakultetet); dhe ii) nivele të ndryshme të cilësisë së përmbajtjes akademike dhe pedagogjike të programeve të studimit. Në Shqipëri, programet Bachelor për mësuesi i ndjekin studentët që nuk kanë shumë zgjedhje. Këtë e tregon numri i pikëve që të lejon të regjistrohesh në FE. E njëjta gjë për programet e Masterit të mësuesisë në UT që përgatit mësues për shkollën e mesme. Numri i kuotave është gjithnjë më i lartë se ai i kërkesave, duke i dhënë mundësi të regjistrohet», *Dokumenti i Strategjisë së Zhvillimit Parauniversitar 2014-2020*, p. 25.

njohurish që – duke iu përmbajtur në mënyrë rigoroze programeve ministrore – çorienton si formuesit, ashtu edhe ata që duhet të formohen.

Programet universitare nuk i përgjigjen nevojave reale të shkollës; ato ndryshojnë ndjeshëm nga një fakultet në tjetrin dhe madje ndryshojnë edhe përmbajtjet e kurseve formuese brenda të njëjtit institucion.²⁶¹ Me një shpërndarje kaq të madhe të kurseve dhe programeve bëhet e vështirë të identifikohen tematika që ndihmojnë në ndërtimin e identitetit profesional të mësuesit. Siç pohojnë edhe studiues të huaj që janë marrë më herët me këtë çështje: «Mësuesit janë figura profesionale, që janë ndërmjetës të shoqërizimit. Ata janë të thirrur të menaxhojnë drejtpërdrejt kompleksitetin e ndryshimeve: ndryshimet e dukshme, por edhe shndërrimet në kohë reale».²⁶²

Fluiditeti i proceseve të reja formuese kërkon mësues të aftë të ndërmjetësojnë midis praktikave ekzistuese dhe atyre të reja. Është detyra e tyre të pasurohen me praktikat më të mira dhe t'i vënë ato në shërbim të ndërmjetësimit me kompetencë mes dijeve, flukseve të informacionit. Për këtë arsye është e rëndësishme të identifikohen mjetet e përshtatshme për arritjen e njohurive dhe objektivave të përcaktuara, po edhe për orientimin e nxënësve drejt kuptimit kritik të mesazheve.

Ky diskutim i përgjithshëm mbi edukimin dhe formimin, në kontekstin shqiptar, shërben si kornizë dhe si përgjigje ndaj një çështjeje më aktuale se kurrë. Një mësues nuk duhet vetëm të formohet, por duhet të jetë kompetent në fusha disiplinore për të cilat, në momentin e formimit të tij, nuk parashikohet asnjë kurs specifik. Ky është rasti i kompetencave që lidhen me mediat dhe teknologjitë. Çfarë kërkesash mund të ngremë lidhur me përgatitjen e duhur të një mësuesi që konsiderohet kompetent në mësimdhënien e mediave dhe teknologjive? Përgjigjen e gjejmë te Ardizzone-Rivoltella, të cilët sugjerojnë tre sfera kompetencash për mësuesin: një nivel bazë të alfabetizimit mediatik; aftësinë për të bashkuar kompetencën teknologjike me nevojat e të nxënësve; dhe së fundi, kompetencën për të zhvilluar një didaktikë të mediave, me një kontribut të qartë në projektimin dhe vlerësimin e përdorimit të tyre.²⁶³

Mund të pohojmë se shumë mësues e zotërojnë kompetencën e parë, atë që Ardizzone-Rivoltella e quajnë «kompetencë mekanike» pra kompetenca që lidhet me aftësitë teknologjike

²⁶¹ «Përgatitja e mësuesve të rinj nuk po ecën me ritmet e duhura; sfidat për përmirësimin e programeve të reja janë të mëdha dhe nevoja për mësues të rinj të përgatitur mirë është e padiskutueshme. Konstatohet se programet për përgatitjen e mësuesve ndryshojnë shumë. Edhe përmbajtja dhe renditja e kurseve ndryshon, madje dhe brenda të njëjtit institucion. Elementet më kritike kanë të bëjnë me përmbajtjet disiplinore, me teoritë e të nxënësve, me pedagogjinë, me menaxhimin e klasës etj.», *Raporti paraprak i reformës në arsimin parauniversitar*, p. 34.

²⁶² Cfr., TIROCCHI, *Identità dei docenti e comunicazione: una tavola delle interazioni*, 86.

²⁶³ Cfr., ARDIZZONE- RIVOLTELLA, *Media e tecnologie per la didattica*, 100.

në kuptimin e ngushtë të fjalës. Megjithatë, mbetet ende për t'u bërë një hap vërtet domethënës drejt integritit real të botës së mediave dhe teknologjive në didaktikë; drejt ndërtimit të një mendësie krijuese dhe projektuese për përdorimin e mediave në kurrikulë në respekt të kontekstit kulturor.

3. Sfida kulturore e inovacionit teknologjik në didaktikë

Kalimi nga një skemë tradicionale librore²⁶⁴ në multimedialitet ka qenë i mundimshëm edhe në vende të tjera ku ekziston një traditë kërkimore, dhe në veçanti, një traditë kërkimore didaktike e konsoliduar. Studiuesja Cristiana Ottaviano pohon se kalimi nga kultura letrare te kultura multimediale u bë i detyrueshëm falë pranisë së mjeteve ndihmëse audiovizive dhe informatikës.

Shkolla shqiptare, në të shumtën e rasteve vazhdon e kundron prej qëndrimit tradicional kalimin real nga një kulturë e përqendruar mbi librin në një tjetër realitet ku teknologjitë e informacionit dhe të komunikimit depërtojnë “pa leje” dhe shumë shpejt në shkollë. Shkolla është vënë përballë zgjedhjes së ngutshme për t’iu përshtatur përparësive të alfabetizimit medial, duke i lënë në letër propozimet për inovacionin didaktik dhe procesin e nxënies. Institucionet përkatëse vendimmarrëse për llogari mirëfilli politike kanë rrokur çdo ide të mundshme inovacioni, duke sakrifikuar aspektin kulturor të praktikave ekzistuese pa marrë parasysh nevojat reale të shoqërisë shqiptare dhe të sistemit shkollë brenda saj.

Megjithatë, në rrafsh formal mund të evidentohet një fazë e parë e organizimit të inovacionit në nivel institucional, me përgatitjen e kuadrit ligjor për të siguruar kushtet dhe mjetet e nevojshme. Në vazhdim, reformat kurrikulare dhe strategjitë kombëtare kanë shndërruar së paku dy rrafsh: konceptual dhe materiale. Ndryshimet konceptuale janë pasqyruar menjëherë në programe dhe përmbajtje me futjen e metodave të reja të mësimi.

Kanë munguar, në të kundërt, strategjitë e integritit mes teknologjisë dhe didaktikës. Ka munguar gjithashtu një debat publik me pjesëmarrje të gjerë për integrimin e teknologjive në didaktikë. Fakt është që integrimi aq i përfolur i mediave dhe i teknologjive në didaktikë nuk ka prodhuar një hapësirë domethënëse shoqërizimi dhe formimi, por kryesisht një qasje instrumentale dhe gati gjithmonë akritike për përdorimin e tyre. Kjo fazë e përdorimit instrumental është tashmë e tejkaluar në shoqëri që kanë ecur përpara me kërkimin mbi komunikimin. Propozimet e tyre mund të jenë ndihmë për t’iu qasur teknologjisë nga një

²⁶⁴ Cristiana OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, 87.

pikëpamje e rinovuar filozofike për t'i bërë ballë modelit instrumental, që në vend që të ofrojë ndihmë dhe zgjidhje në didaktikë, e ka thelluar krizën në këtë fushë.²⁶⁵

Nxitjet që vijnë prej zhvillimeve në çështje teknologjie të informacionit dhe të telekomunikacionit diktojnë ritme që nganjëherë janë të papërballueshme edhe në shoqëri që kanë familjaritet me lëndët në fjalë. Situata nuk është lule as në këto vende, por hovi më i madh i zhvillimit ka së paku dy filtra: tradita e hershme në çështje edukimi me median dhe vëmendja e përhershme për përditësimin dhe përshtatjen e kurrikulës. Një tjetër përparësi është institucionalizimi i hershëm i kurseve për diploma në fushat specifike. Këto tri komponente e kthejnë shkollën në «hapësirë të përpunimit të kulturës»,²⁶⁶ dhe jo thjesht një vend ku stërvitemi në mënyrë mekanike për disiplinat në program.

Studiuesi Mario Morcellini ka vënë në dukje një aspekt problematik të lidhur me shndërrimin e kurrikulës: mungesa e vëmendjes për ndryshimet kontekstuale, ambintale, trajtimin e dobët të aspektit kulturor, që sjellin pasojë në natyrës etike në kornizën strukturore ekzistuese.²⁶⁷ Këto refleksione shërbejnë për ndërgjegjësim për distancën që ekziston mes përpjekjeve tona dhe hapave vërtet të mëdhenj që vendet europiane kanë bërë në fushën e inovacionit didaktik. Ilustrimi i mëposhtëm, me fjalët e historianit Pëllumb Xhufi e rikthen vëmendjen në kontekst shqiptar sa i përket futjes së informatikës në kurrikulë.

Nga njëra anë, kemi profesorë të formuar për të vepruar në një sistem të mbyllur, mbeturina të sistemit arsimor sovjetik, të cilët kanë mbetur peng të metodave të vjetra, që nuk njohin gjuhë të huaja as gjuhën e Internetit, ndërsa në krahun tjetër, kemi studentët, të cilët kanë moshën e Internetit dhe me të cilët profesorët ballafaqohen çdo ditë, por shpesh herë nuk kuptohen, sepse përdorin gjuhë të ndryshme.²⁶⁸

Ky praragraf ilustron shkaqet bazike të takimit të munguar mes inovacionit ideal dhe kushteve reale, pra, nuk është për t'u çuditur kur pohohet se disa aspekte të veçanta të inovacionit – si futja e disiplinave të reja – vendosin marrëdhënie artificiale më realitetin didaktik. Kjo problematikë është e zakonshme edhe për vende të tjera me një traditë më të konsoliduar; më poshtë është marrë për shembull marginalizimi i komunikimit në favor të eksperimenteve medialë në didaktikë:

Një mospërputhshmëri kaq e dhimbshme mes komunikimit dhe copëzave fragmentare të eksperimentimeve mediale në didaktikë na shtyn të reflektojmë mbi nevojën për të rinovuar

²⁶⁵ Cfr., Cristiana OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, 91.

²⁶⁶ ARDIZZONE-RIVOLTELLA, *Media e tecnologie per la didattica*, VII.

²⁶⁷ Cfr., Mario MORCELLINI, *Education-Media: un modello per le Scienze della Comunicazione*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 114, 115.

²⁶⁸ Pëllumb XhUFI, Parathënie, in Fatos TARIFA, *Arsimi i lartë për një shoqëri të hapur*, UETpress, Tiranë, 2014, 6.

gatishmërinë e institucioneve edukative për t'u pajtuar me ligjërimet dhe me kulturën e komunikimit, duke kërkuar ndihmë për një rrugëtim formativ me mediat dhe strategjitë e tyre.²⁶⁹

Vërehet një kontrast mes promovimit të kompetencave instrumentale dhe mosinteresimit për natyrën dhe për cilësinë e lidhjes didaktike, që janë edhe premisa e formimit të dijeve (të kompetencave në këtë rast). Ky mungesë fokusi dëshmon vazhdimësinë e një didaktike që i mbush nxënësit me përmbajtje, pa u kërkuar t'i përpunojnë dhe të japin përgjigje të arsyetuar për to. Nëse, metodologjitë inovative, strategjitë komunikative, stilet e mësimdhënies, trajnimet për drejtimin (kontrollin) e klasës mbeten vetëm teori pa asnjë zbatim praktik, ato nuk do të jenë kurrë në gjendje të ushtrojnë forcën shndërruese që potencialisht bartin. Është shumë e nevojshme të krijohet një “klimë klase” që e mbështjell një shkollë largpamëse të aftë për të promovuar një ambient të favorshëm shoqëror-emosional dhe motivues.²⁷⁰

Inovacioni didaktik ka rrugëtuar deri më sot duke kaluar nëpër pasiguri të mëdha, spontanitet dhe eksperimentim – një fat i përbashkët i institucionit shkollë edhe në shumë vende të tjera europiane – deri më sot kur është pjekur koha për inovacion autentik, që të mos vazhdojë të jetë fryt i improvizimeve, që e kanë dëmtuar jo pak cilësinë e ofertës formative. Duhet thënë, se pavarësisht të gjithave mësuesit janë treguar të gatshëm për të përballuar sfidat e propozimeve të reja në kuadrin e përgjithshëm të inovacionit të përgjithshëm.

Përgjatë këtij rrugëtimi është kuptuar se thelbi i procesit të inovacionit nuk është thjesht riorganizimi i strukturave, ndryshimet kurrikulare dhe futja e disiplinave të reja dhe i programeve të mësimdhënies. Është normale të pyetja se në ç'masë është e mundur ta realizojmë në praktikë inovacionin didaktik që na kërkohet në letër, qofshin këto programe apo dekrete ministeriale, kur për momentin se ka ende mjaft vështirësi që duhet të përballohen me ndershmëri dhe ndjenjë praktike përveçse me strategji.

3.1 Ripërkufizimi i marrëdhënies didaktike në marrëdhënie komunikative

Si deri më tash edhe në vazhdim ky punim do të mbështetet edhe në mendimin e studiuesve të huaj, më së shumti europianë, duke pas parasysh shumësinë e studimeve por edhe besueshmërinë e produktit shkencor dhe propozimet, që prej tyre kanë dalë në çështje inovacioni. Këto të dhëna sigurojnë një qasje të sigurt dhe metodologjike, përveçse ofrojnë

²⁶⁹ Mario MORCELLINI, *Education-Media: un modello per le Scienze della Comunicazione*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 114.

²⁷⁰ Cfr., BENADUSI-CENSI-FABRETTI, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004, 174.

përvoja pozitive të realiteteve të tjera shkollore. Ndër të tjera referenca të tilla e integrojnë punën aty ku kontributi vendas nuk është i mjaftueshëm për të mbështetur trajtimin.

Tema e organizimit të dijeve të nxënësit – nxënia si fushë e hetimit më afër interesit tonë – vendos në qendër të vëmendjes komponenten e lidhjes didaktike: «Marrëdhënia ndërpersonale mes mësuesve dhe nxënësve (por edhe mes nxënësve dhe shokëve të tyre të klasës) është padyshim një kusht themelor i rëndësishëm për nxënien».²⁷¹ Guido Petter është i qartë kur përcakton rëndësinë e marrëdhënies në ndërtimin e nxënies.²⁷²

Procesi i komunikimit, si një ndër elementët përbërës të marrëdhënies ndërpersonale mes mësuesve dhe nxënësve mund të gjykohet mbi të gjitha si një proces falë të cilit diçka që e ka zanafillën te mësuesi “kalon” dhe “shtrihet” te nxënësi dhe bëhet “e përbashkët” për të dy.²⁷³

Mendësia përcjellëse zhvillohet dhe bëhet një rrugëtim që nuk mund të jetë më vetëm një kalim dorëzimi; të dy mësues dhe nxënës angazhohen në ndërtimin e domethënies duke u bazuar në burimet e trashëgimisë kulturore më anë të metodave, teknikave, emocioneve dhe ndjenjave.²⁷⁴ Vendosja e kësaj klime bashkëpunimi dhe komunikimi promovon sistemin e grupeve, ku përveç zhvillimit të kompetencave personale të çdo pjesëtari të grupit ndërtohen edhe kompetencat shoqërore dhe të ndërlidhjes me pjesëtarëve të grupit.

Mësuesit ndër vite e kanë ndier se diferenca mes brezave është thelluar nga një e dhënë tjetër: mangësia e një formimi kompetent në disiplinat e reja. E ilustron gjendjen më së miri veprimtaria e të «lindurve digjitalë», që ndihen shumë rehat me teknologjitë, por jo edhe aq në përballjen e përditshme me mësuesit e tyre. Rikthehet çështja e rëndësisë së kompetencave të reja që mësuesi duhet të fitojë për të përballuar jo vetëm diferencën e natyrshme breznore, por edhe rrezikun që mund të gjendet ende i papërgatitur për diçka që nxënësit i duket e zakonshme dhe e mirëqenë.

Vështirësitë e mësuesve, të cilëve u duhet të përshtaten me një proces të mundimshëm inovacioni rëndohen nga shpejtësia e zhvillimeve të reja në çështje teknologjike. Ngarkesa didaktike, shumësia e propozimeve inovative, kërkojnë kohë për t’u përditësuar e formuar, përfshirë kostot financiare të formimit, që shumë herë mbulohen personalisht nga mësuesit. Koordinimin e komponentëve dhe të veprimeve konkrete për aktualizimin e inovacionit e shpreh më mirë metafora e një vrapimi me pengesa: vështirësia më e madhe është krijimi i një klime të favorshme dhe të qëndrueshme për futjen e risive (metodologji, teknika dhe

²⁷¹ Guido PETTER, *Il rapporto interpersonale come presupposto psicologico dell'apprendimento*, in Franco VOLPI (a cura di), *La comunicazione oggi. Apprendimento e sue strategie*, Tecnodid, Napoli, 1984, 77.

²⁷² PETTER, *Il rapporto interpersonale come presupposto psicologico dell'apprendimento*, 77.

²⁷³ PETTER, *Il rapporto interpersonale come presupposto psicologico dell'apprendimento*, 78.

²⁷⁴ PETTER, *Il rapporto interpersonale come presupposto psicologico dell'apprendimento*, 78.

instrumenta). Dukuria mund të ilustrohet përmes këtij studimi (IARD) që vë në dukje një mungesën e aftësisë për të krijuar marrëdhënie dialogjike mësues-nxënës; këta të fundit kanë qenë kritike ndaj mësuesve të tyre.²⁷⁵

Një mospërputhje kaq e dhimbshme mes një komunikimi marginal dhe eksperimentimeve mediale fragmentare në didaktikë të shtyn të reflektosh mbi nevojën për të rinovuar gatishmërinë e institucioneve edukative për t'u pajtuar me ligjërimet dhe me kulturën e komunikimit, duke iu hapur nevojës së rrugëtimit formativ për mediat dhe strategjitë e tyre.²⁷⁶

Ja pra se si roli i mësuesit ridimensionohet nisur nga dy aspekte domethënëse të çështjes: konceptimi i marrëdhënies mes mësuesit dhe nxënësit dhe formimi i vazhdueshëm i vetë mësuesit përballë përmbajtjeve përherë të reja të nxënies. E para, procesi i ndërtimit të dijeve nuk është më me një drejtim por në bashkëpunim. Kjo do të thotë se për shoqërimin e nxënësit në zbulimin dhe në ndërtimin e nxënies lind nevoja për një figurë eksperte, që orienton të riun në cilësinë operatorit kulturor dhe të teknikut të komunikimit didaktik.²⁷⁷

Hyrja në skenë e një tjetër variable, përfaqësuar nga mediat dhe teknologjitë i ka dhënë një shtysë të madhe shndërrimit të didaktikës. Në konfuzionin fillestar nuk kanë munguar - nga ana e të dyja palëve të aktorëve në procesin mësimdhënie-nxënie – iluzionet se mediat dhe teknologjitë digjitale jashtë dhe brenda shkollës mund të qasen në mënyrë spontane. Peng i kësaj mendësie, mësuesit kanë ngurtësuar posturën e tyre në didaktikën tradicionale, ndërsa nxënësit i janë futur të vetëm dhe pa ndërmjetësi aventurës së teknologjisë. Kjo gjë e ka zhbërë mundësinë për një takim të mundshëm mes dy palëve.

Shumë shpejt u bë e qartë urgjenca e një ndërhyrjeje të shpejtë me natyrë rregulluese dhe orientuese; në kontekst shqiptar këto ndërhyrje për shumë kohë kanë pas natyrë sporadike, modeste dhe eksperimentale si përsa i përket eksperimentimit ashtu edhe implementimit. Por mund të jenë të dobishëm disa shembuj nag kontekste që përpara nesh kanë hartuar strategji për kalimin nga didaktika tradicionale në atë relacionale:

Në kalimin nga didaktika tradicionale (situatë katedrike në të cilën dija kalon përmes shpjegimit gojor të docentit dhe studimit të librit) e ndërtuar sipas një modeli njëdrejtimor/ përcjellës të didaktikës. Kjo bazohet mbi një model të ri që mund të quhet relational/veprues (përdor sidomos burimet mediale dhe multimediale). Roli i mësuesit nuk zvogëlohet, përkundrazi fiton më rëndësi. Është detyrë e mësuesit të drejtojë procesin e njohjes, të japë të dhëna, të vlerësojë mundësitë e ndryshme dhe të sugjerojë metodologjitë më të përshtatshme.²⁷⁸

²⁷⁵ Cfr., Mario MORCELLINI, *Education-Media: un modello per le Scienze della Comunicazione*, in Mario MORCELLINI (a cura di), 115.

²⁷⁶ MORCELLINI, *Education-Media: un modello per le Scienze della Comunicazione*, 115.

²⁷⁷ Cfr., Cristiana OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, Carocci, Roma, 2001, 17, 18.

²⁷⁸ OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 17.

Ripërkufizimi i marrëdhënise didaktike nuk kërkon domosdoshmërisht anullimin e rolit të mësuesit, por ripërkufizimin e të njëjtit rol në marrëdhënie me nevojat e reja që prania e mediave dhe e teknologjisë ka bërë: ²⁷⁹ «Funksionet dhe roli i mësuesit nuk mpaken, por duhet të ripërcaktohen në drejtim të ndërmjetësimit kulturor». ²⁸⁰

Në dokumentat dhe në programet ministrore vërehet rimarrja e herëpashershme e çështjes së formimit të mësuesve dhe të nxënësve sa i takon përdorimit të teknologjive dhe të kompetencave të lidhura me to: «Ndërkohë po punojmë edhe për sa i përket përmirësimit të përdorimit të teknologjisë në shkollat nëntëvjeçare. Objektivi është që të prezantojmë përmbajtje dhe pajisje digjitale edhe aty. Reforma në përdorimin e teknologjisë së informacionit do të ofrojë një siguri më të madhe në aftësimin e nxënësit dhe të mësuesit drejt sfidave të reja, jo vetëm brenda vendit, por dhe në raport me rajonin dhe me tregun global». ²⁸¹

Figura e mësuesit është vendosur përballë detyrave të shumta: duhet të jetë i përditësuar me propozimet e reja pedagogjike dhe i besueshëm. Në të vërtetë kryefjala e ditës në veprimtarinë e mësuesit sot duhet të jetë ndërmjetësimi:

- duhet të ndërmjetësojë mes shkollës dhe botës jashtë saj për të ushqyer kultivimin e marrëdhënieve dhe vazhdimësinë e tyre si në shkollë edhe jashtë saj;
- mes teknologjisë dhe përmbajtjeve didaktike, në mënyrë që të arrihet një shkrirje e ekuilibruar në të mirë të nxënësit;
- mes roleve të ndryshme, atë të edukatorit dhe të kujt edukohet për të vendosur një bashkëpunim përmes dialogut dhe komunikimit.

Nuk bashkëndahet më sot ideja e mësuesit si rojtar dhe bartës i vetëm i dijeve, edhe pse duhet respektuar dhe mirënjohur roli i tij strategjik. Mësuesi është i ftuar të fitojë vetëdije se mbarëvajtja e klasës nuk ka të bëjë vetëm me mbarëvajtjen e didaktikës si qëllim në vetvete. Për këtë arsye duhet të kujdeset të ofrojë një didaktikë të pajtueshme me metodologjitë e ndryshme të mësimdhënies dhe të nxënies: duhet të ofrojë gjithashtu strategji komunikimi të përshtatshme. Pier Cesare Rivoltella na sjell një shembull domethënës: «didaktika e gjestit», e cila vë në dukje rolin e trupit dhe të gjestit si sjellje profesionale e mësuesit dhe rëndësinë e tij brenda hapësirës ku ndodh edukimi i vërtetë. ²⁸²

Duket se mësuesi rifiton atë rol prej ndërmjetësi kulturor, që shfaqet si faktor baraspeshimi ose edhe korrektimi i krizës dramatike të të gjitha agjensive institucionale dhe informale. Kjo vlen edhe për,

²⁷⁹ Simona TIROCCHI, *Identità dei docenti e comunicazione: una tavola delle interazioni*, in Mario MORCELLINI (a cura di), 85.

²⁸⁰ OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 18.

²⁸¹ <http://arsimi.gov.al/teknologjia-e-informacionit-dhe-komunikimit/> 22/03/2014.

²⁸² Cfr., RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, , 52.

prijësit e opinionit të të gjitha agjencive që kanë për detyrë të zhvillojnë funksion interpretimi dhe përpunimi të roleve dhe të modeleve të sjelljes.²⁸³

Ripërkufizimi i rolit të mësuesit në drejtim të ndërmjetësimit bëhet një burim i domosdoshëm për të përballur me kompleksitetin gjithnjë në rritje të një shoqërie pjesë e së cilës është edhe shkolla, dhe gjithçka që kontesti shkollor përfshin. Ambientet e ndryshme, reale dhe virtuale në të cilat nxënësit janë të ftuar të ndërveprojnë i vendosin përballë përvojash pozitive ashtu si edhe ballë ndjenjës së përhumbjes, për shkak të morisë së përvojave.

Nëse mësuesi – në bazë të besimit dhe besueshmërisë që fiton falë empatisë që krijon – arrin të vendosë dialog dhe komunikim, në cilësinë e edukuesit të rritur kthehet në një pikë referimi dhe orientimi. Ky rol prej prijësi dhe shoqëruesi në rrugëtimin drejt dijes karakterizohet nga bashkëndarja dhe shoqërimi i subjektit për t'i bërë ballë vetmisë e tij brenda institucioneve edukuese. Ata promovojnë takimin mes jetës reale të nxënësve dhe propozimeve të institucionit shkollor.

3.2 Nxitja për të ndërtuar nxënie domethënëse

Procesi i mësimdhënies-mësimnxënies²⁸⁴ ka qenë objekt i vëmendjes së studiuesve qysh prej vitit 1993. Jo përherë ndryshimet kanë qenë pozitive, shkak është bërë organizimi i mangët dhe mungesa e strategjive të mirënyjëtura.²⁸⁵ Rekomandimet e përsëritura për të trajtuar me përparësi anën cilësore të procesit në fjalë kanë kaluar pa u vënë re, pavarësisht reformave të njëpasnjëshme. Pasazhi mëposhtëm, nxjerrë nga dokumenti Dosja Kombëtare për Arsimin “fotografon” situatën në vitin 2006. Vlen si dëshmi për të ditur nga jemi nisur dhe çfarë është e dëshirueshme të arrihet në këtë pikë të punimit:

Shumë mësues e organizojnë mësimdhënien dhe të nxënë, duke u bazuar në shpjegim dhe, si rrjedhojë, sigurojnë pak ndërveprim me nxënësit në klasë. Situatat ku nxënësve u kërkohet të formojnë opinione të pavaruara, të argumentojnë dhe të diskutojnë për drejtimit e zgjidhjes së problemit janë të kufizuara. Ndërkohë në mjaft klasa e shkolla të qyteteve kryesore, mësuesit realizojnë mësim, që në thelb kanë bashkëveprimin në mësimdhënie dhe në procesin e të nxënës. Në mënyrë të veçantë, këto lloj mësimesh, realizohen në ato qytet ku ka universitete, që përgatisin mësues, si rrjedhojë e zbatimit të projekteve nga donatorë dhe organizata të ndryshme të mbështetura nga ekspertiza profesionale.²⁸⁶

²⁸³ TIROCCHI, *Identità dei docenti e comunicazione: una tavola delle interazioni*, 85.

²⁸⁴ Duke nisur nga Strategjia e Dytë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit 2014-2020 binomi mësimdhënie-mësimnxënie zhduket në favor të zërit ‘nxënie’. Bashkëekzistenca e të dyja formave në këtë tekst varet nga referimi i njëres Strategji apo tjetres.

²⁸⁵ «Kështu, qysh nga viti 1993, kurrikula e arsimit parauniversitar, procesi i mësimdhënie-mësimnxënies kanë qenë dhe janë objekt ndryshimesh dhe përmirësimesh të vazhdueshme, ndonëse jo përherë shumë të organizuara dhe të mirëmenduara», *Strategjia, 2004-2015*, 10.

²⁸⁶ *Arsimi në Shqipëri, Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje*, 119.

Ky kuadër analize nuk pasqyron kohën në të cilën po shkruajmë, por është domethënës sespe përcakton fazat nëpër të cilat ka kaluar në këto dhjetëvjeçarë shkolla shqiptare. Problemet e paraqitura në këtë paragraf janë më shumë se një. Vazhdon këmbëngulëse mendësia për përcjelljen e përmbajtjeve mbështetur në modelin linear dhe frontal; mungesa e qasjes në formim (në nivel kombëtar) për mësuesit dhe si rrjedhojë mungesa e qasjes së nxënësit në një didaktikë ndërvepruese.

Përmirësimi i procesit të nxënies është ndër katër objektivat kryesorë të *Strategjisë së Parë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar*: drejtim më i mirë i mbarëvajtjes së arsimit, përmirësimi i procesit të mësimdhënies-nxënies, financimi i arsimit dhe zhvillimi i burimeve njerëzore.²⁸⁷ Për këtë qëllim nxitet formimi dhe promovimi i shoqatave të mësuesve si një burim i rëndësishëm për idetë e reja në fushën e didaktikës dhe të kurrikulës: «Mësuesit trajtojnë më shumë përmbajtjen e teksteve shkollore se sa objektivat e kurrikulës».²⁸⁸

Në të vërtetë, në bazë të dokumentit, është e qartë se janë pikërisht kundërshtitë e brendshme të vetë dokumentit që vënë në vështirësi punën e mësuesve që nga njëra anë dëftohen si fajtorë se janë shumë të lidhur me tekstin pa ndërvepruar me nxënësit e tjerë pa i bërë pjesë të procesit të nxënies. Nga ana tjetër futet teksti alternativ, një tekst që do të duhej të ishte i zgjedhur prej mësuesit dhe që përbën një prej treguesve të decentralizimit të shkollës. Prej këtu rrjedh edhe iluzioni se mësuesi është në të vërtetë personi i përshtatshëm për zgjedhjen e teksteve më të përshtatshme për objektivat kurrikulare që duhen ndjekur, kur në të vërtetë mësuesi do të shoqërohet në këtë zgjedhje nga grupet e interesit, prindër dhe shtëpi botuese.²⁸⁹

Në *Strategjinë e Dytë Kombëtare për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar* ngarendja pas teknologjive të reja të mësimdhënies ka qenë përherë zemra pulsuese e çdo rishikimi kurrikular, bashkë me angazhimin për të ofruar përgjigje për sfidën së cilës i janë nënshtruar institucionet shkollore për shkak të formave të reja dhe të panjohura më parë të nxënies. Dukuria e “pushtimit” të shkollës nga përvojat që të rinjtë bëjnë jashtë saj – pjesë e kësaj përvoje janë alfabetizimi me ligjërimet digjitale – e përfshijën shkollën drejtpërdrejt në një proces të ri të ndërtimit të dijes, si për nga metodologjia dhe nga instrumentat.

²⁸⁷ «2004-2015 Strategjia kombëtare e arsimit, identifikohen 4 çështje me rëndësi jetike, të cilat janë: qeverisja dhe menaxhimi i arsimit, përmirësimi i cilësisë së mësimnxënies, financimi i arsimit dhe zhvillimi i kapaciteteve për zbatimin e Strategjisë Kombëtare të Arsimit», *Strategjia 2004-2015*, 5, 6

²⁸⁸ *Strategjia 2004-2015*, 16.

²⁸⁹ «Me metodat e mësimnxënies që vënë në qendër nxënësin, tekstet alternative marrin rëndësi të madhe. Përzgjedhja e këtyre teksteve do të përfshijë të gjitha grupet e interesit, prindërit, shoqatat profesionale lëndore, qeverinë vendore etj., të cilët, nga ana e tyre, ushtrojnë kështu presion ndaj autorëve dhe shtëpive botuese. Bashkë me decentralizimin në arsim, personat që janë në kontakte të ngushta me lëndët dhe mësuesit, duhet të menaxhojnë dhe të monitorojnë kërkesën dhe ofertën për tekste», *Strategjia, 2014-2020*, 17.

Këto ndryshime nuk e kanë bërë më të lehtë detyrën e shkollës, por kriza që kanë shkaktuar është pozitive sepse e ka shkundur shkollën nga pozicione të ngurtësuara për ta vënë atë përballë zgjedhjeve alternative që ofron inovacioni. Sidomos në drejtim të nxënies, nevojat e reja epistemologjike kanë nxitur një revolucion në mësimdhënies dhe nxënies edhe në kontekst shqiptar: mënyra e re e qasjes ndaj dijes.

Qysh sot burimet e gatshme online dhe mundësia e individëve për të shumëfishuar njohjet përmes shkëmbimeve në rrjet vendosin bazat për një pasuri qasjesh në instrumentat e njohjes, e cila është shumë herë më e madhe se sa mundësitë reale të shkollës për ta lëvruar atë, sidomos krahasimisht me konceptin që kemi pasur për shkollën siç ishte deri më dje.²⁹⁰

Nevoja për të kanalizuar dhe për të sistemuar këto përvoja ka ngritur edhe çështjen e boshllekut komunikativ, që është krijuar mes praktikave institucionale të konsoliduara dhe atyre jo institucionale. Në Shqipëri hendeku mes brezave të mësuesve që kanë vepruar në kontekst shkollor tradicional dhe brezit të rritur në epokën e mediave digjitale paraqet një sfidë kulturore më vete. Ky hendek ka vendosur kushte moskomunikimi mes mësuesve vetë dhe nxënësve. Në vend që të mirënjohin njëri-tjetrin si bashkëpunëtorë veçohen; nganjëherë secila palë me një ide të vetën për procesin e mësimdhënies e nxënies. Fakti që nuk mirënjohin dhe nuk e shohin veten si pjesë e një projekti të përbashkët ka dëmtuar aktivizimin e komunikimit si kusht paraprak për procesin e nxënies.

Sipas studiueses Cristina Ottaviano problematika lind prej konceptimit të ri dhe të ndryshuar për botën që na rrethon dhe për vetë nxënien. Ottaviano e gjykon të tejkaluar mënyrën lineare të receptimit të informacionit, kjo vlen edhe për idenë e përdorimit të mjeteve teknologjike si një zbulues i thjeshtë për didaktikën. Modeli i ri epistemologjik, pjesë e të cilit është hapësira multimediale e shndërron totalisht kulturën librore të shkollës në ambient të mësimdhënies dhe nxënies.²⁹¹

Mënyra e re e interpretimit të nxënies – e kuptuar si proces shoqëror, kontekstual i ngritur mbi marrëveshjen dhe jo më mbi receptimin linear të informacioneve – i gjeget një shndërrim që ka edhe natyrë epistemologjike. Në fakt, shkencat humanistike në dhjetëvjeçarët e fundit kanë prodhuar një ndryshim rrënjësor paradigmatic, që ka çuar nga një pikëpamje objektivist (pozitivist) të botës dhe të njohjes në një tjetër konstruktivist (aktiviste dhe neo-pragmatike, por edhe hermeneutike, diskursive).²⁹²

Sasia e informacionit që sot jepet e merret e bën të pamundur dhe të padobishëm magazinimin e sasisë së të dhënave: kjo e shpie subjektin në pasivitet të plotë. Nevojitet një qasje që mundëson ndërtimin e ambienteve për nxënie ku informacioni që kemi në dispozicion

²⁹⁰ CASTALDI-CHIOSSO, *Quale futuro per l'istruzione*, 89.

²⁹¹ OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 91.

²⁹² OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 16.

integrohet me informacionin e ri. Ky procesi vazhdueshëm përpunimi i informacionit ndodh me pjesëmarrjen aktive të subjektit.

Shumë mësuesve u duket se përmbajtjet janë gjithçka në shkollë. Bëhet fjalë për një interpretim shumë dritëshkurtër (dhe çorientues) i detyrës së shkollës si prijëse e përcjelljes së kulturës. Përcjellje nuk do të thotë “të transferosh” në kuptimin material, të mbushësh. Në të kundërt, bëhet fjalë për përvetësim: kur nxënësi i nështrohet procesit të mbushjes është pasiv, një enë mbajtëse; kur përvetëson është aktiv, një interpretues i asaj çka gradualisht e ndërton dijen e tij.²⁹³

Për këtë arsye Pier Cesare Rivoltella porositi se përparësia duhet të zhvendoset më shumë në veprimtari sesa në përmbajtje, duke bërë një zgjedhje didaktike praktike për t’ia përshtatur përmbajtjen veprimtarive dhe jo anasjelltas.²⁹⁴ Sipas studiuesit Rivoltella, ky është qëllimi i EAS (episodet e nxënies kontekstuale) që promovon didaktikën e të bërit të gjërave: në momentin kur didaktika tradicionale nuk është më e mjaftueshme dhe as përbën orientim individual për të nxënësit, krijohet një mungesë vazhdimësie me traditën; këtu hyn në lojë dallimi mes nxënies individuale dhe nxënies bashkëpunuese.²⁹⁵

Komponentja shoqërore që karakterizon nxënien është e nevojshme për të krijuar atë hapësirë bashkëndarjeje, takimi dhe reciprociteti: «Nuk mund të nxëmë përveçse në shoqëri»²⁹⁶, pohon Rivoltella. Pjesëmarrësit e këtij procesi mund të zhvillojnë një dialog mes përmasës individuale dhe shoqërore, gjë që e mundëson vetëm komunikimi. Puna në grup është ilustrim i një nxënieje që ndodh me të vërtetë, jo thjesht si proces që ka synime didaktike dhe aq, por si situatë që është e aftë të burojë barazi shoqërore dhe pjesëmarrje demokratike.²⁹⁷

Vendosja e komunikimit në qendër thërret vetëdijen se nxënia është një rrugëtim që ndërtohet bashkarisht, është gjithashtu një mënyrë për të marrë pjesë në ndërtimin e një kuptimi të përbashkët për botën dhe gjërat. Ndërveprimi mes subjekteve të përfshira buron veprimtari dhe situata që kërkojnë interpretim dhe kuptim. Dinamikat që lindin përgjatë këtij rrugëtimi promovojnë dialog dhe takim.

Të punosh për EAS (episodet e nxënies kontekstuale) do të thotë të vendosësh në qendër të vëmendjes didaktikën e të bërit: prodhimi i artefakteve dhe bashkëndarja e tyre është një prej veprimtarive, që sipas Gardner (1999) shërbejnë për të zhvilluar edukimin për kuptimin. Një nga treguesit e kësaj lloji nxënieje (e quajtur ndryshe edhe nxënie domethënëse, ose nxënie e thellë) qëndron në aftësinë që ka për ta ndërmjetësuar për të tjerët: siç thuhet përherë, diçka e di me të vërtetë nëse je në gjendje t’ua mëson të tjerëve.²⁹⁸

²⁹³ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 21.

²⁹⁴ cfr., RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 25.

²⁹⁵ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 83.

²⁹⁶ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 83.

²⁹⁷ BENADUSI-CENSI-FABRETTI, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, 136.

²⁹⁸ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 25.

Zgjidhja e problemit që na paraqitet vjen me përpjekjet për të rindërtuar subjektivisht procesin e nxënies, që është thelbi i didaktikës së bërjes. Ky proces përfshin kompetencat e mësuesve, aftësitë e tyre për të ndërmjetësuar dijen dhe për të ndërtuar bashkë me nxënësit një klimë të favorshme për shkëmbimin dhe marrëveshjen.

Asnjë reformë e edukimit nuk mund të nisë pa pjesëmarrjen aktive dhe të ndershme të mësuesve, të përkushtuar dhe të gatshëm për të ndihmuar dhe bashkëndarë, për të ofruar rehati dhe mbështetje. Me krejt kompleksitetin e saj nxënia sjell krijimin dhe negocimin e domethënies të një kulture më të gjerë, dhe mësuesi është përfaqësuesi i kësaj kulture.²⁹⁹

Sipas Mauro Laeng edukimi është një komunikim që ka shprehimisht qëllimin për të krijuar një klimë mirëkuptimi të përbashkët; që është edhe problemi qendror i komunikimit. Kuptimi nuk ka të bëjë vetëm me përcjelljen e përmbajtjeve, por me ndërveprimin e përmbajtjeve me afeksionet dhe me marrëdhëniet, që sipas Laeng me kalimin e kohës përkthehen në vlera.³⁰⁰

4. Një busull për shkollën e së ardhmes

Treguesit e progresit në sistemin tonë arsimor përgjatë viteve të tranzicionit janë ende modestë krahasimisht me pritshmëritë dhe me standardet e sistemeve arsimore të vendeve të tjera europiane. Për të ardhmen sfida mbetet nxitja e konkurrueshmërisë së sistemit, që të mund të bëhet shtysë për zhvillimin ekonomik të vendit. Në kuadër të futjes së Shqipërisë në Bashkimin European sfida është promovimi i një sistemi të aftë për të formuar persona kompetentë për tregun e punës, por dhe qytetarë aktivë e të përkushtuar për të kontribuar për ndihmuar në rritjen dhe zhvillimin demokratik të vendit.

Me gjithë përparimet që ka arritur sistemi arsimor gjatë viteve të tranzicionit, në të gjitha hallkat dhe nivelet e tij, ai është ende larg standardeve për t'u përafruar me sistemet arsimore të vendeve të Bashkimit European e më gjerë. Problemet më kryesore, me të cilat përballlet ky sistem sot, mund të përmbledhen si më poshtë: zhvillimi i sektorit të arsimit është ende në nivele dhe tregues të pakënaqshëm. Për të ardhmen do të luajë rol kryesor nxitja e konkurrencës në përputhje me zhvillimin ekonomik të vendit. Në kuadrin e aspiratave të Shqipërisë për anëtarësim në BE, sfida kryesore, përsa i takon sektorit të arsimit, është zhvillimi i një sistemi dhe institucioneve, që përgatisin kuadro rezultativë në tregjet e punës, për t'u bërë qytetarë aktivë dhe për të kontribuar në konkurrueshmërinë e Shqipërisë. Rëndësia e investimit në kapitalin njerëzor është edhe më e theksuar në një vend si Shqipëria, ku burimet janë të pakta.³⁰¹

Reformat e sistemit arsimor shqiptar, si ato strukturore dhe kurrikulare janë fryt i nevojave të brendshme për zhvillim dhe i rekomandimeve të qarta të diktuar nga institucionet e posaçme

²⁹⁹ Jerome BRUNER, *The culture of education*, Harvard University Press, Massachusetts, 1996, 97.

³⁰⁰ Mauro LAENG, *L'educazione oggi: nuovi orientamenti e prospettive*, in Franco VOLPI (a cura di), *La comunicazione oggi. Apprendimento e sue strategie*, Tecnodid, Napoli, 1984, 21.

³⁰¹ *Arsimi në Shqipëri, Dosje kombëtare. Tregues dhe prirje*, 95.

për integrimin e Shqipërisë. Shqipëria ka bërë një rrugëtim zgjedhjesh të ngjashme me përvojën e dhjetë viteve të fundit në vendet e Europës në çështje arsimit; duke përshtatur modele të gatshme dhe duke propozuar formulime në përputhje me rekomandimet e ekspertëve të huaj dhe vendas, që kanë dhënë shenja të dukshme të një hapjeje të institucionit tonë shkollor përmes veprimeve konkrete.

Zbatimi i detyrimeve dhe i skadencave administrative shpesh ka dëmtuar cilësinë e kërkimit shkencor, të kuptimit të vërtetë të edukimit që është edukimin integral i personit. Përmbajtja e kurrikulës së vitit 2013 – e pritur me entuziazëm sepse në teori do të duhej të kishte ndihmuar shkollën të tejkalonte modelin komportamentist dhe didaktikën tradicionale – ishte kulturalisht larg didaktikës që ende praktikohet në shkollat tona. Kjo kurrikulë u implementua në mungesë të plotë të një debati kulturor dhe specialistik, dhe sot duket i largët entuziasmi fillestar i institucioneve administrative dhe me të cilat shkolla jonë mbetet shumë e lidhur.

Është e kuptueshme se si burokracia është një instrument për integrimin politik në Bahkimin Europian, por duhet favorizuar një klimë e tillë e brendshme që të mos ndihemi vazhdimisht mes kurdhës dhe çekanit. Një klimë që mundëson pjekjen e kushteve për plotësimin e detyrave që na jepen pa e përdorur presionin e kohës në disavantazhin tonë. Studiuesi Rivoltella e gjykon shpejtësinë dhe ngutin kohor si armiq të thellësisë, dhe ne mund të dëshmojmë se e kemi pasë këtë përvojë dhe sprovë gjatë rrugëtimit tonë për integrim.

Ne e dimë se ritmet e ngutshme, vendimet e shpejta janë armiq të thellësisë. Edukimit “të shpejtë” fryt i mendësisë të gjitha menjëherë duhet t’i kundërvihemi me edukimin “e ngadaltë”, që i jep secilit kohën që i nevojitet. Vetëm në këtë rastin e dytë mund të prodhohet nxënie domethënëse dhe e qëndrueshme: nuk ka tjetër rrugë.³⁰²

Në emër të trashëgimisë shpirtërore që na përbashkon me Europën, vullnetet pastërtisht politike do të duhet të marrin parasysh ritmet njerëzore në arritjen e qëllimeve. Europa është një përkatësi që natyrshëm e ndjekim historikisht; i detyrohemi traditës së saj kulturore për konceptin e personit. Mirëqenia e personit është rrjedhojë e një maturimi të ngadaltë e të qëndrueshëm që ndodh falë edukimit, që zhvillon te njeriu një thelb koherent të brendshëm dhe e vendos atë në marrëdhënie të shëndetshme e të qëndrueshme me të tjerët dhe me botën. Studiuesi Rivoltella e quan lajm të mirë debatin për emancipimin e shkollës, sepse ka si përparësi promovimin e njeriut pa dallime; të mësuarit është një e mirë që përcillet, si një dhuratë që të jepet e pastaj përcillet për të emancipuar ata që kemi përbri.³⁰³

³⁰² RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 28.

³⁰³ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 34.

4.1 Shkolla për personin: të edukojmë njerëzishëm

Në fillimet rendit të ri demokratik (një demokraci emergjente gjithsesi) sfida e shkollës kishte të bënte kryesisht me efektet informizuese që projekti i njeriut të ri kishte ngulitur. Uniformimi i mendimit, forca e veprimeve masive dhe kolektive zhvendosur personin nga qendra; për të njëjtën arsye, ky projekt ishte i paaftë për të peshuar propozime e zgjidhje që të mund të kthenin në qendër personin dhe forcën e mendimit kritik. Për gati pesë dekada, në të vetmin vend ateist me kushtetutë, koncepti i personit ishte zëvendësuar nga koncepti operativ i *njeriut të ri*. Kjo kllapë nuk duket as e përsëritur dhe as pa vend dhe i shërben ndërlidhjes me retorikën mbizotëruese rreth metodologjive që kanë në qendër nxënësin. Po cilat janë kushtet reale të ekzistencës së një didaktike të përqëndruar mbi subjektin herë herë mbetet vetëm një koncept operativ dhe jo domosdoshmërisht i brendësuar dhe i vlerësuar në praktikë.

Kriza aktuale e edukimit ka të bëjë jo aq me vështirësi të veçanta, sa me idenë që kemi për njeriun dhe për të ardhmen e tij. Prandaj është e domosdoshme të mos kufizohemi në një perspektivë sektoriale të edukimit, aq më pak duhet të mjaftohemi me një reflektim mbi teoritë pedagogjike. Nevojitet një largpamësi antropologjike dhe thelbësore e edukimit, që të bazohet dhe të zhvillohet mbi konceptin e personit dhe të përvojës njerëzore, jo si një ideal i shkuar që i kundërvihet së tashmes, por si përfshirje e plotë dhe e thellë e përvojës njerëzore, për të nisur sërish dhe me vendosmëri.³⁰⁴

Në kontekst shqiptar nevoja për të edukuar me njerëzoren është e lidhur me trashëgiminë filozofike të materializmit historik dialekti. Nevojitet një kundërpeshë për vlerat që pedagogjia socialiste ka promovuar dhe përpunuar përmes praktikave të saj. Në një kontekst të tillë, të edukuar më përparësinë e materies, të së preکشmes është e kuptueshme se teknologjia ka gjetur përdorues akritikë të interesuar vetëm për aspektin funksional të pajisjeve.

Studiuesit bëjnë thirrje për të ruajtur «identitetin tonë njerëzor» kur vihem në dialog me të mirat dhe përparësitë e kulturës teknologjike. Pajtimi dhe baraspeshimi mes aspektit njerëzor dhe teknologjik duhet të mundësojë një ecuri normale të marrëdhënies tonë me natyrën.³⁰⁵ «Bëhet fjalë për rezultate jo pak rrezik si për përkufizimin e identitetit tonë njerëzor ashtu edhe për arritjen e qëllimit edukativ në përçimin dhe rritjen e përhershme të njerëzores».³⁰⁶

Nga ana pedagogjike ky diskutim merr një vlerë të dyfishtë: vlerësimin e disa aspekteve të traditës sonë pedagogjike dhe reflektimin e perfeksionimit të disa aspekteve të mangëta. Nëse duam një tjetër shkollë, ç' model kemi në mendje? Nevoja emergjente për një konceptim të ri të shkollës ka shtyrë Pier Cesare Rivoltellën të pjekë për lexuesin dhe studiuesit e fushës

³⁰⁴ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura del), *La sfida educativa*, Laterza, Bari, 2009, 3, 4.

³⁰⁵ Marisa MUSAIO, *Pedagogia e nuovo umanesimo*, in *Pedagogia e Vita, Umanesimo, Postumanesimo, Educazione*, anno 75(2017/2), La Scuola, 114.

³⁰⁶ MUSAIO, *Pedagogia e nuovo umanesimo*, 114.

tekstin *Un'idea di scuola*. Në tekst propozohet të tejkalohet rrafshi i diskutimeve dhe të konceptohet një ide e qartë dhe e saktë për shkollën. Sipas studiuesit, kjo mënyrë e përballimit të çështjes do të ndihmonte në ripërvetësimin e debatit pedagogjik për shkollën, që sot për sot i delegohet politikës dhe teknikienëve.³⁰⁷

Orientimi neoliberal i shkollës sonë bëhet edhe më i qartë kur kurrikula shkollore ndërtohet në mënyrë të tillë që të shërbejë si instrument për sistemin ekonomik. Ligjërimi dhe debati rreth reformimit të sistemit tonë shkollos i korrespondon një logjike prodhimi dhe produkti: «Thelbi i reformës së arsimit të lartë dhe sekreti i suksesit të saj qëndron jo vetëm në mënyrën sesi prodhohen dija dhe njerëzit e arsimuar por, sidomos, në mënyrën sesi “prodhohen” prodhuesit e dijes dhe të njerëzve të arsimuar».³⁰⁸ Nëse kjo qasje duket e pashmangshme në kushtet e një ekonomie bazuar mbi tregun e lire, së paku duhen vënë në dukje edhe anët më pak pozitive të këtij orientimi.

Në të vërtetë, një prej kufizimeve të modelit Unesco për edukimin e përhershëm ka qenë lidhja e ngushtë me ideologjinë neo-liberale, në kundërshti me një pikëpamje neo-humaniste dhe solidarë. Modeli neo-liberal i jep rëndësi qendrore lidhjes së ngushtë mes efikasitetit të sistemit të shkollimit dhe të formimit dhe rritjes ekonomike. Funksionaliteti në të mirë të prodhimit bëhet qëllimi kryesor i sistemit; investimet në edukim gjykojnë gati përjashtimisht në bazë të qëllimshmërisë së tyre për promovimin dhe zhvillimin ekonomik të një vendi.³⁰⁹

Një shteg i mundshëm, a një rrugë e mesme mund të jetë përpunimi i praktikave edukative jo vetëm si përgjigje për ekonominë e vendit, por si nxitëse për rritjen integrale dhe të integruar të personit. Kjo zgjidhje është në gjendje të vendosë drejtpeshim mes nevojës për një formim autentik, dhe njëkohësisht të ndihmojë në mënyrë spontane progresin dhe zhvillimin ekonomik të vendit. Është gjithashtu një mënyrë e mirë për të përfshirë atë fashë të brishtë të popullsisë që ka nevojë për motivim, mbështetje dhe më shumë të drejta, e që në një klimë konkurrueshmërie të mirëfilltë nuk do të gjente dot një ritëm bashkëjetese.

Studiuesja Marisa Musai na fton të reflektojmë për rëndësinë dhe impaktin që disa ngjarje kanë patur në praktikën edukative; tregu global, zhvillimi pa kufi, rritja e pandalshme e konsumeve dhe influenca teknokratike.³¹⁰ Për këto arsye Musai thekson rëndësinë e përpunimit të një pedagogjie që ndërton hapësira dhe strategji edukative që kanë në fokus marrëdhënien mes subjekteve, qëndrueshmërinë e personit, në kuadër të një kulture konsumiste që mbretëron e që ka zënë vendin e edukimit humanist.

³⁰⁷ Cfr., RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 6.

³⁰⁸ Fatos TARIFA, *Arsimi i lartë për një shoqëri të hapur*, UETpress, Tiranë, 2014, 11.

³⁰⁹ Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma “Education 2030” dell’Unesco*, in *Orientamenti pedagogici*, vol.65, n.4 (374), Erickson, Trento, 2018, 724.

³¹⁰ Marisa MUSAIO, *Pedagogia e nuovo umanesimo*, 111.

Në Shqipëri ndodhia e teknologjisë ka përfaqësuar një revolucion nëse marrim parasysh impaktin mbi praktikat shoqërore, profesionet dhe stilet e jetës. Vetëm krejt pak kohë përpara një impakt i tillë në jetën e njerëzve ishte i paparashikueshëm dhe kështu do të jetë edhe e ardhmja falë ritmeve të përshpejtuara të zhvillimeve të reja të teknologjisë. Falë studimeve të bollshme, studiuesit janë në gjendje të na japin një orientim jo thjesht për potencialin e teknologjisë, por edhe për rrezikshmërinë e një përdorimi të papërshtatshëm: siç është përdorimi i *big data* në fushën politike dhe ekonomike, të dhëna që janë në gjendje të ndikojnë në mënyrë domethënëse në sjelljet e përditshme dhe që ndikojnë në zgjedhjet qytetare dhe politike.³¹¹

Cosimo Costa, që ka studiuar gjendjen e njeriut dhe përshtatshmërinë e tij mbas ngjarjeve të mëdha që kanë shënuar një epokë të caktuar duke u kthyer në histori e interpreton kohën epokën në të cilën jetojmë si një realitet qartazi i ndërthurur me teknikën, aq sa të mos dallohet dot kufiri mes njerëzores dhe asaj që e tillë nuk është.³¹² Costa shprehet se gjendja e njeriut në rrethana postume – ai sjell si ilustrim dy luftat botërore dhe Auschwitzin – kanë qenë vazhdimisht objekt analize për studiuesit.

Duke paraqitur të dyja qëndrimet: ata që e konsiderojnë realitetin e sotëm një «kthesë epokale» dhe ata, që e paraqesin si «një përthumbje, zhvendosje postmetafizike», Costa shkruan se pavarësisht qëndrimit mbetet e vlefshme nevoja për të bërë disa llogari me disa zgjedhje pragmatiste, që paraqiten etikisht të brishta dhe që marrin pak e aspak në shqyrtim pasojat afatgjata.³¹³ Sipas Costa-s mungesa e angazhimit tonë etik ka prodhuar tejkalimin e njeriut dhe si rrjedhojë një gjendje postume të diskutueshme, për të cilën nevojite një debat pedagogjik që të nxitë refleksion të thellë për njeriun, çështje që qëndron në thelb të pedagogjisë.³¹⁴

Edukimi për të cilin po flasim është një ushtrim konkret dhe kompleks i njerëzimit, një sintezë ende në përcaktim e sipër që ka si bërthamë subjektin-person në tërësinë e tij, sepse në të vërtetë ai është i aftë për të qenë i plotë e bartës rrëfimesh të mëdha.³¹⁵

Këto gjykime thelbësore për impaktin e teknologjisë në stilin tonë të jetës, në zgjedhjet tona, në mënyrën se si shoqërizohemi flasin vetë për nevojën e shkollës jo thjesht për t'u përshtatur me këtë impakt, por për detyrën e saj urgjente për të marrë parasysh ndryshimet e për të ndërtuar propozime dhe strategji konkrete. Duhet ndërtuar një kornizë që idetë futurologe – për

³¹¹ Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma "Education 2030"* dell'Unesco, 711.

³¹² Cosimo COSTA, *Dall'uomo della circostanza al Mitmensch. Educare al senso della vita nel tempo del post*, in *Umanesimo, Postumanesimo, Educazione*, La scuola, in *Pedagogia e vita*, anno 75, 2017/269, 70.

³¹³ Cosimo COSTA, *Dall'uomo della circostanza al Mitmensch. Educare al senso della vita nel tempo del post*, in *Umanesimo, Postumanesimo, Educazione*, La scuola, in *Pedagogia e vita*, anno 75, 2017/269, 71.

³¹⁴ COSTA, *Dall'uomo della circostanza al Mitmensch*, 73.

³¹⁵ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura del), *La sfida educativa*, 16.

ta thënë me fjalët e Cristiana Ottaviano – për të zëvendësuar mësuesin me makinat informatike të mos bëhen realitet. Sipas Ottavianos ka të dhëna të mjaftueshme për të ripohuar nevojën dhe dobinë e një edukatori, aq më shumë në një shoqëri të shndërruar nga teknologjitë komunikative.³¹⁶

4.2 Në kërkim të modeleve frytdhënëse

Deri në këtë pikë të punimit mendohet të jetë ofruar një kornizë modeste e përgjithshme e prapavijës së sistemit tonë shkollor, një rrugëtim i mundimshëm demokratizimi dhe inovacioni përgjatë tri dekadave të fundit. Mund të pohohet se inovacioni në arsim ka përshfaqur së paku trajtat e tij dalluese, dhe rrafshet që janë përfshirë në ndryshim janë: rrafshi institucional, organizativ dhe didaktik.

Inovacioni në fushën e arsimit dhe të edukimit është verifikuar në organizimin strukturor ndryshe, përcaktuar sipas reformave shkollore që janë nyjëtuar më sipër. Janë identifikuar gjithashtu hapa domethënës në hapjen e shkollës ndaj një mendësie të re për sa i përket metodologjive të mësimdhënies dhe formimit të mësuesve. Integrimi i burimeve njerëzore me ato materiale jo gjithmonë ka dhënë rezultatet e dëshiruara, por nuk mund të mohohet një prirje e vazhdueshme drejt përndjekjes së objektivave të rëndësishëm. Të gjitha këto janë janë përcaktuar në reforma dhe në strategji që kanë qenë objekt studimi i këtij punimi.

Duhet mirënjohur se inovacioni në kontekst shqiptar ka paraqitur një sërë sfidash njehërësh. Konteksti i inovacionit tonë nuk është i krahasueshëm me atë të vendeve të tjera europiane që kanë mundur të bëjnë një rrugëtim të shtrirë në kohë dhe të mbështetur nga specialistë dhe studiues në gjendje për të propozuar reforma të përshtatshme me kontekstin. Disa propozime, që në parim janë të vlefshme në çështje edukimi e kanë tejkaluar logjikën e një konteksti që dalëngadalë po përshtatej me dinamikat e një shoqërie komplekse.

Edgar Morin nënvizon rëndësinë e përshtatjes së çdo propozimi të ri me kontekstin në të cilin ndërhyhet, duke marrë parasysh praninë e strukturave mendore dhe institucionale ekzistuese.³¹⁷ Është e ditur për studiuesit, se kur kërkohet të ndërhyhet në sistem me propozime të reja nuk bëhet fjalë vetëm për zgjedhje pedagogjike, por edhe për zgjedhje politike, shoqërore dhe kulturore.³¹⁸

³¹⁶ OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 45.

³¹⁷ Edgar MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma, 1999, 17.

³¹⁸ Claudio VOLPI, *Apprendimento innovativo e comunicazione*, in Franco VOLPI (a cura di), *La comunicazione oggi. Apprendimento e sue strategie*, Tecnodid, Napoli, 1984, 237.

Ngarkesa ideologjike e reformave (brenda tyre edhe dy strategjitë dhe ndryshimet kurrikulare) edhe kur nuk ka qenë e shprehur dhe e drejtpërdrejtë ka favorizuar një shkëputje, mungesë vazhdimësie në praktika, duke krijuar kulturën e pakomunikueshmërisë në kalimin nga një reformë te tjera kalimi. Për shembull kalimi nga kurrikula me objektiva te kurrikula me kompetenca ka dëshmuar se ka qenë një zgjedhje e diskutueshme; e dëshmojnë të dhënat aspak premtuese të raporteve vjetore të vlerësimit të nxënies së lëndëve.

Diskutimet e përvitshme rreth modalitetit të provimit të maturës nga ana e mësuesve dhe e nxënësve zbulojnë vështirësitë e institucioneve administrative për të garantuar një provim koherent me metodologjitë e mësimdhënies që praktikohen realisht në shkollë. Çdo vit pretendimi i mësuesve dhe i nxënësve lidhet me papërputhshmërinë e provimit për të matur kompetencat si në kurrikulë. Nisja e kurrikulës me kompetenca duhej të paraqiste një propozim formues edhe për shkollën shqiptare mbështetur në modele të konsoliduara në vende të tjera të botës. Nuk mund të mohohet se si kjo kurrikulë është një tjetër dëshmi e ekuilibrit të vështirë mes edukimit në letër dhe zbatimit konkret; mes politikave institucionale në rrafsh kombëtar dhe zbatimit lokal.

Entuziasmi i integritit e ka mbytur zërin e përgjigjeve konkrete lokale. Shpeshherë propozimet dhe zgjidhjet kanë ngritur më shumë pyetje, që në të vërtetë janë shpërfillur në emër në emër të sakrificave që kërkon integrimi. Është urgjente nevoja për komunikim dhe bashkëpunim pra në të dyja kahjet, nga lokalja te ndërkombëtarja dhe anasjelltas. Në këtë rrugëtim nuk duhet humbur vëmendja për ndjeshmërinë për identitetin e shkollës sonë, i cili nuk mund të jetë i homologueshëm në emër të ndonjë vullneti politik apo të një integriti që nuk merr parasysh veçantitë e kontekstit. Përvoja ka treguar se strategjia fituese është fuqizimi i komunitetit lokal dhe përfshirja e qytetarëve, pa të cilët edhe programimi politik më i detajuar mund të arrijë thjesht rezultate modeste. Shkolla paraqet mundësinë më të madhe dhe reale për të edukuar me qytetari dhe për të formuar kompetencat e nevojshme për të zhvilluar krijueshmëri dhe inovacion.

KREU III

PEDAGOGJIA KRITIKE E PAULO FREIRE. PSE E PROPOZOJMË PAULO FREIREN NË KONTEKST SHQIPTAR?

Kontributi pedagogjik i Paulo Freire nis me një propozim në fushën e edukimit për të rritur dhe shtrihet më pas në fushën e edukimit në përgjithësi. Në veçanti vepra e tij *Pedagogjia e të shtypurve* ofron një bazë teoriko-epistemologjike dhe disa kategori të dobishme për të analizuar në mënyrë kritike sa ndodh në edukimin formal brenda sistemeve autoritare. Refleksioni i mëtejshëm pedagogjik i Freires, ai i viteve të fundit është i pasur me parime antropologjike dhe me qasje metodologjike, që e kthejnë rrugëtimin edukativ në një rrugëtim pjekurie për formimin e personit dhe të qytetarit.

Kështu pra është konkretizuar, pak nga pak, ideja për të marrë në analizë praktikën edukative në shkollën e regjimit komunist (1945-1990) në Shqipëri. Është e ditur se një sistem totalitar i përdor praktikën edukative shkollore për të riprodhuar qysh në moshë të re një subjekt të stërvitur për funksionimin e sistemit. Kjo ndodh sidomos me politizimin e përmbajtjeve dhe të metodave. Imponimi i ushtruar nga sistemi mbi mësuesit, dhe në një rrafsh tjetër nga mësuesi te nxënësi ndërton një realitet të manipuluar për qëllime ideologjike dhe dominimi. Kontributi epistemologjik i Paulo Freires do të shërbejë si gjurmë dhe si kornizë teorike prej të cilit të përthithen ato kritere universale që mundësojnë interpretimin e realiteteve të tjera analoge me ata që Freire përcakton dhe përshkruan, pavarësisht konteksteve historike dhe gjeopolitike të veçanta.

Freire shprehet se edukimi si përvojë integrale që përshkon krejtësisht jetën e një vendi, nuk mund të mjaftohet me reforma strukturore dhe reforma të zhvillimit ekonomik, por duhet të promovojë një shndërrim konkret në drejtim të mendësisë dhe të shërbejë si themel për zhvillimin dhe për demokracinë.³¹⁹

Në veprën e tij, Freire e ka paraprirë problemin e rinovimit të praktikave edukative në një shoqëri në tranzicion duke propozuar një qasje plastike, të kujdesshme për të ndërmjetësuar mes temash të vjetra dhe të reja, mes një epoke që mbyllet dhe të një tjetre që paralajmërohet:

³¹⁹ Cfr. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1974, 107.

«Shoqëritë që e përjetojnë këtë kalim, pra, tranziconin nga një epokë në tjetrën kërkojnë një shpirt fleksibël për shkak të ndryshimeve të shpejta që e karakterizojnë».³²⁰

Si filozof i edukimit, teorik i proceseve të njohjes por edhe edukues, Freire thërret vëmendjen mbi një pyetje burimore për fatin e njeriut përballë një shoqërie që nuk i jep dot më kuptim temave të vjetra që e kanë përmbushur botën e tij të mëparshme. Identiteti i ri i njeriut është çështje me interes madhor për Freiren. Prandaj ai pyet: Kush është në të vërtetë njeriu i ri, çfarë ka ndodhur me të nga dje sot? Si mund të pajtohen në mënyrë paqësore qëllimet e njeriut të ri të djeshëm me nevojat e një edukimi të ri. Të dy këto subjekte gjenden përballë kërkesës për një identitet të ri. Pikërisht këtu ndërhyjnë me vendosmëri dhe me përpikmëri Freire, për t'i njohur edukatorit rolin e thjeshtuesit në një klimë të re që po krijohet.³²¹

Kur temat e vjetra fillojnë të humbasin kuptim dhe tema të reja lindin do të thotë se historia ka filluar rrugëtimin drejt një epoke të re. Në këto faza integrimi i njeriut bëhet i domosdoshëm. Ai duhet të zbulojë aftësinë për të kapur misterin e ndryshimit, përndryshe bëhet lojë e tij.³²²

Sipa Freires, tranzicioni paraqet një periudhë të begatë mundësish për të integruar vizionin e vjetër me propozimet e reja. Ai nuk e nënvlerëson rrezikun e të mbeturit të shtypur nga dinamizmi dhe nga shpejtësia e propozimeve, pra vlerëson rëndësinë për të recuperuar në mënyrë të strukturuar dhe të organizuar diskursin për edukimin. Kjo duket rruga e vetme për t'u përfshirë në mënyrë solide në dinamikën e tranzicionit.³²³

Propozimi pedagogjik i Freires është idealist. I drejtohet një rendi ku mbizotëron demokracia sociale, ndërsa është e njohur kritika e tij e përhershme për rendin kapitalist, të cilit i kritikon sidomos logjikën e tregut dhe të përfitimit: «Pres me bindje, se herët a vonë do të vijë çasti kur pas çudisë së rrëzimit të murit të Berlinit bota do ta marrë veten dhe do ta refuzojë diktaturën e tregut, e bazuar mbi përçudnimin dhe mbi përfitimin ».³²⁴ Pavarësisht këtij gjykimi, Freire e vlerëson kornizën kornizën demokratike brenda të cilit vepron sistemi kapitalist. Në rastin e realizmit socialist është pikërisht mungesa e një kornize demokratike që ka sjellë fundin e sistemit:

Besoj, në të kundërt, se në përvojën e të ashtuquajturit “socializëm real” gabimi nuk qëndronte në ëndrrën socialiste, por në kornizën e saj autoritare – që në mënyrë fajtores kundërshtonte jo vetëm Stalini, por edhe Marks dhe Lenini – ashtu sikurse e mira e përvojës kapitaliste nuk ishte dhe nuk është sistemi kapitalist, por korniza demokratike brenda së cilës vepron.³²⁵

³²⁰ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 53.

³²¹ Cfr., FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 55.

³²² FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 55.

³²³ Cfr., FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 56.

³²⁴ FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia*, Saperi necessari per la pratica educativa, Gruppo Abele, Torino, 2014, 101.

³²⁵ Paulo FREIRE, *La pedagogia della speranza, La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Ega (Edizioni Gruppo Abele), 2008, Torino, 117.

Kritikat që Freire i bën “realizmit socialist” janë autoritarizmi, burokracia dhe mohimi i historisë.³²⁶ Ai është kritik përballë gabimeve të së majtës, por është shumë kritik edhe përballë agresivitetit të dukshëm të modelit neoliberal. Modeli etik i intelektualit Freire, kategoritë që ai përpunon, përvoja dhe pikëpamjet e tij gjithëpërfshirëse në fushën e edukimit formal dhe informal dëshmojnë plotësinë e propozimit të tij pedaogjik. Një propozim që meriton të merret si dëshmi domenthënëse edhe në kontekstin shqiptar.

Gjithnjë koherent me qëndrimet e tij të mëparshme, Freire mbështet demokratizimin e edukimit; si vepër e një grupi personash që bashkëndajnë një projekt emancipues për së paku tri çështje: hendeku mes teorisë dhe praktikës, ndarjen e punës së krahut nga puna intelektuale dhe integrimi mes dijes së mëparshme dhe asaj të re.³²⁷ Freire pohon se fuqia shndërruese e edukimit nuk është edukimi në vetvete, por dialogu i përhershëm që ky arrin të vendosë me kontekstin. Sipas tij, edukimi dhe konteksti janë parë përherë në lidhje të ndërsjellë.

Kur flasim për transformim, është e rëndësishme të kuptohet konteksti shoqëror në të cilin japim mësim dhe të pyesim veten se ku dallon edukimi i lirë nga metodat tradicionale brenda këtij konteksti.³²⁸ Sipas Freire ndryshimi kryesor mes metodave tradicionale dhe «edukimit çlirues»³²⁹ qëndron në lidhjen që krijohet mes mësuesit dhe nxënësit: në «edukimin çlirues» kemi të bëjmë me një situatë që i bashkon fatet e subjekteve që metodat tradicionale i trajtojnë ndryshe.

Paulo Freire, edhe pse jo i pranishëm në kurrikulën shqiptare mbetet shumë i vlefshëm për të kuptuar dhe kritikuar sistemin arsimor në Shqipëri, sidomos atë të periudhës komuniste dhe pas saj. Ideja kryesore është analogjia mes «edukimit depozitues» të denoncuar nga Freire në *Pedagogjia e të shtypurve* dhe praktikave edukative autoritare në Shqipëri, të cilat karakterizohen nga përcjellja pasive e dijes dhe marrëdhënia hierarkike mes mësuesit dhe nxënësit.

Autori argumenton se kjo qasje nuk është e detyruar, por e justifikuar teorikisht, sepse konceptet e Freire-s ndihmojnë të analizohen strukturat ideologjike të shkollës dhe të kuptohet vazhdimësia e tyre edhe në periudhën postkomuniste. Në tekst theksohet gjithashtu universaliteti i Freire-s: sipas Moacir Gadotti dhe vetë Freire-s, kritika e tij ndaj arsimit ka një dimension global dhe nuk kufizohet në Amerikën Latine. Megjithatë, Freire paralajmëron

³²⁶ Cfr., FREIRE, *Letters to Cristina*, 165.

³²⁷ Cfr., GADOTTI, *Leggendo Paulo Freire*, 54.

³²⁸ Cfr., SHOR Ira – FREIRE Paulo, *A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*, Bergin&Garvey Publishers, Massachusetts, 1987, 33.

³²⁹ Term i përdorur nga Freire për të përkufizuar një mënyrë edukimi që bazohet në metoda bashkëvepruese, të ndryshme nga ato të edukimit tradicional. Në vazhdim do ta gjejmë të nyjetuar në detaje.

kundër «importimit mekanik» të metodave pedagogjike, duke theksuar se çdo praktikë duhet përshtatur me kontekstin kulturor dhe shoqëror. Në përfundim, Freire propozon një pedagogji të bazuar te subjekti dhe dialogu, që mbetet veçanërisht aktuale edhe sot, në një kontekst të ndikuar nga globalizimi dhe teknologjia.

1. Edukimi kritik i Paulo Freires

Mund të thuhet se Paulo Freire nuk është i njohur në kontekst shqiptar vetëm në kuptimin që nuk është pjesë e kurrikulës shkollore apo universitare. Por temat që Freire sugjeron janë shumë familjare për prapavijën historike të kontekstit tonë. Ata sugjerojnë një pedagogji alternative krahasimisht me pedagogjinë e regjimeve totalitare. Megjithatë Freire e nis teorinë dhe përpunimin e saj në një kontekst latinoamerikan – bëhet fjalë për Brazilin e viteve gjashtëdhjetë³³⁰ – nuk mund të mohohen analogjitë mes edukimit bankar që Freire denoncon në *Pedagogjia e të shtypurve* dhe praktikat edukative në sistemin shkollor nën regjimin komunist në Shqipëri.

Në pjesën e parë të këtij punimi janë analizuar aspektet përbërëse të praktikave edukative në fushën e edukimit formal në Shqipëri. Nga përshkrimi i tyre rezulton se modeli shqiptar i edukimit nën regjim paraqet karakteristika shumë të ngjashme me «edukimin depozitar»; këto trajta karakteristike mbijetojnë dhe ndikojnë praktikën dhe marrëdhënien edukative edhe në periudhën postkomuniste. Qasja ndaj teorisë pedagogjike të Freires për një analizë kritike të praktikave edukative nën komunizëm, nuk është as e sforcuar dhe as e pajustificuar. Në teorinë e tij mund të dallohen disa kategori që mundësojnë interpretimin e aspektit “depozitar” të shkollës shqiptare.

Identifikimi i elementeve kulturore të ideologjisë dominuese, funksionimi i tyre brenda një regjimi autoritar, janë themelore jo vetëm për të bërë analizën kritike të problemit, por sidomos për të ndërtuar bazat dhe për të guxuar një propozim të ri për shkollën shqiptare. Pyetjes së shumë studiuesve, nëse Freire është ende i vlefshëm për t’u huazuar në mënyrë të vlefshme edhe në kontekste që përkufizohen si të globalizuara, i përgjigjet në mënyrë pohuese studiuesi i veprimtarisë pedagogjike të Freires, Moacir Gadotti. Sipas tij, ndryshimi për të cilin lufton Freire është i një natyre të dyfishtë: pedagogjike dhe politike, dhe kritika ndaj sistemit shkollë

³³⁰ Vincenzo ALTOMARE, «...Sapo ishte shkëputur nga kolonializmi evropian – fillimisht portugez, më pas britanik – populli brazilian ishte i shënuar nga disa patologji shoqërore shumë të thella: varësia ekonomike, analfabetizmi, mungesa e pjesëmarrjes në jetën politike dhe rënia në fatalizëm e dorëzim politik». *La parola liberatrice*, 19.

e përfshin kontekstin global.³³¹ Vetë Freire pohon se si kritika ndaj sistemit shkollë synon të përfshijë sistemin shoqëror global: «Mendoj se pyetja jonë se çfarë duhet të bëjmë bazohet në një pikë themelore: të kritikohet sistemi edukativ në cilësinë e tij si nënsistem, pra të konceptohet si kritikë që synon të arrijë krejt sistemin shoqëror global».³³²

Vetë ndihmesa konkrete e Freires përvoja dëshmon shumëllojshmërinë e përvojave dhe në kontekste të ndryshme: konteksti latino-amerikan, europian dhe afrikan. Pra, me vitet është e natyrshme që pedagogjisti e ka rivlerësuar metodën e tij duke marrë parasysh edhe kontekste me ndryshime shoqërore dhe kulturore domethënëse. Është e provuar se propozimi i Freires ka dëshmuar se përbën një alternativë e vlefshme për çështje kritike edhe brenda sistemeve shkollë të shoqërive kapitaliste. Donald Macedo, duke bashkëbiseduar me Freiren, dëshmon se si janë të shumtë edukatorët liberalë dhe neoliberalë që e shohin pedagogjinë e Freires si një alternativë të mundshme.³³³

Në të njëjtin bashkëbisedim me Donald Macedo, Freire vë në dukje nevojën e distancimit nga logjika e «eksportimit» dhe «importimit» e metodës. Freire i kërkon shprehimisht bashkëbiseduesit të tij të bëhet zëdhënës i faktit se logjika e importit dhe e eksportit të metodës është e gabuar dhe e dëmshme, sepse praktikat pedagogjike duhet të ribëhen dhe idetë duhet të rishkruhen në respekt të plotë të kontekstit dhe të destinatarëve.³³⁴

Sipas Freires, një transferim i thjeshtë i metodës nuk mund të jetë një gjest mekanik, nëse po, atëherë ai është i pamjaftueshëm për të depërtuar në nënsistemin shkollë, që përcaktohet kulturalisht dhe politikisht. Thjesht, Paulo Freire ofron një model që e vendos njeriun, subjektin në qendër të edukimit. Kjo temë rikthehet edhe më aktuale me ndodhinë e teknologjisë në jetët tona, përballë shtysës masifikues të së cilës, Freire rivlerëson kategorinë e dialogut. Sipas tij dialogu është si një përbërës themelor në procesin e nxënies, për vlerën e dyfishtë shoqërore dhe individuale që ai mbart.

1.2 Analogji mes «modelit depozitar» dhe modelit komunist të edukimit.

Në pjesën e parë të veprimtarisë pedagogjike revolucionare Freire është i angazhuar në edukimin për të rriturit. Sipas tij, janë pikërisht parimet e barazisë dhe të shoqërisë së shëndetshme që diktojnë një gjendje të re të njeriut, njeriut të ri që lind nga tejkalimi i kushteve

³³¹ Cf. GADOTTI, *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, SEI, Torino, 1995, 71.

³³² FREIRE-GUIMARAES-GADOTTI, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Cinco, Buenos Aires, 1987, 50.

³³³ Cfr., Donald MACEDO, *An anti-method pedagogy. A Freirian perspective*, in Paulo FREIRE (edited by), *Mentoring the mentor. A critical dialogue with Paulo Freire*, Peter Lang publishing, New York, 1.

³³⁴ Cfr., MACEDO, *An anti-method pedagogy. A Freirian perspective*, 3.

që shkaktojnë shtypjen e tij. Në Brazilin e viteve '60 rrugëtimi i detyrueshëm drejt çlirimit janë lëvizjet popullore për të ushtruar presion ndaj shtetit për të alfabetizuar fshatarët dhe punëtorët. Është cekur më herët se si edhe në Shqipërinë e pasluftës lëvizja popullore e parë nga shpirti revolucionar i atyre që e kishin bërë dhe fituar luftën, i priu një procesi alfabetizimi për të rriturit. Përtej qëllimeve të mira fillestare të kësaj nisme masive, parimet për një shoqëri të drejtë dhe demokratike nuk gjetën terren. Lëvizjet popullore dhe qeveritë me frymëzim komunist gjetën të borgjezia armikun e klasës; dhe me pretendimin për të çliruar njerëzit nga kufizimet e shoqërisë borgjeze, nxitën një luftë klasash të pamëshirshme.

Deri edhe përmbajtjet e përdorura në procesin e alfabetizimit ishin në funksion të luftës ndaj armikut të klasës, që bëhet motivim por edhe instrument i edukimit komunist. Kjo natyrë instrumentale e procesit të alfabetizimit të të rriturve i mbyti premisat fillestare: duhej të kishte qenë një aksion vullnetar, që vinte si përgjigje për të dalë nga gjendja e shtypjes. Në të vërtetë, u zëvendësua nga aksioni i programuar i regjimit për ndërtimin socialist të vendit. Ndodhi ajo që Freire nyjëton në veprën e tij si: «konceptim ortodoks i marksizmit» sipas së cilit rruga drejt një shoqërie socialiste karakterizohet prej mbizotërimit të të shtypurve mbi të mundurit: «Në konceptimin ortodoks të marksizmit kalimi drejt një shoqërie socialiste ndodh përmes një periudhe në të cilën klasa e vjetër e shtypur mbizotëron mbi klasën e mundur». ³³⁵

Freires gjykon se në bazë të shtypjes qëndrojnë disa akte konkrete dhune. Është rasti të kujtojmë disa forma që kjo dhunë mori në kontekst shqiptar: persekutimi dhe vrasja e klerit fill pas lufte, mbyllja e çdo lloj shkollë që nuk ishte shtërore, shtetëzimi i të gjitha të mirave dhe i profesioneve, persekutimi dhe eliminimi i bashkëpunëtorëve të ngushtë të vetë kreut Enver Hoxha. Masat nuk kursejnë asnjë sektor të shoqërisë; sistemi shkollë në veçanti kthehet në vendin e parapëlqyer për aktualizimin e projektit për ndërtimin e njeriut të ri komunist.

Projekti i madh i edukimit komunist bëhet kapilar me futjen e lëndëve politike në programet shkollore të të gjitha niveleve. Edhe imponimi i përmbajtjeve dhe i metodave mund të klasifikohet si akt dhune brenda shkollës shqiptare. Ndërtimi i pedagogjisë socialiste drejtohet nga Partia dhe nga organet që mbajnë frenat e shkollës përmes direktivave dhe e qarkoreve.

E mbytur dhe e zotëruar nga politika, nga burokracia e direktivave dhe qarkoreve, nga kontrolli periodik i klasës – përfaqësues të klasës punëtore janë posaçërisht të kushtuar për kontrollin dhe mbarëvajtjen politike dhe shoqërore të shkollës dhe të mësuesve – shkolla nuk është më në gjendje të zhvillojë programe në përputhje me nevojat e nxënësve, pra nuk është

³³⁵ GADOTTI-GUIMARAES, *Freire, pedagogia: dialogo e conflitto*, 43.

në gjendje të ushtrojë brenda saj asnjë lloj lirie. Në mungesë të plotë të dialogut çdo zhvillim i mëtejshëm përvojash spontane është i pamundur. Në këto kushte shkolla kthehet në një jehonë të propagandës së Partisë dhe në mjet shtypjeje të krijueshmërisë dhe të lirisë.

1.3 Shtypja – Ndërgjegjësimi – Çlirimi: mendimi pedagogjik i Paulo Freire

Në vitin 1961 Paulo Freire (Recife, 1921) themelon në vendin e lindjes Lëvizjen për Kulturën Popullore. Ai ishte i diplomuar si jurist, por falë gruas së tij Costa Oliveira - bashkëthemeluese e Lëvizjes për edukimin e të rriturve – fillon të interesohet për pedagogjinë. Në vitin 1964 për shkak të grushtit të shtetit Freire detyrohet të mërgojë në Kili dhe më pas në Shtetet e Bashkuara. Vepra dhe veprimtaria e tij, e cila konsistonte në projekte edukimi për të rritur gjykohej nga qeveria braziliane si veprimtari kundërshtar.

Sergio Haddad, kur shkruan për veprimtarinë e Freires vë theksin në ndihmesën e shumëfishtë në fushën e edukimit: «Mendimi i Freires i drejtohej jo vetëm kritikës së sistemit edukativ që ndihmonte në mbajtjen e një shoqërie shtypëse, po redh eformulimit të një pedagogjie që të ndihmontë në shndërrimet shoqërore ».³³⁶ Përzgjatja e formave të vjetra të shtypjes, por edhe lindja e formave të reja të kamufluara nuk mund të ndalë angazhimin tonë dhe shpresën për ta bërë më të mirë botën dhe më njerëzore për njerëzit që deri dje ishin të shtypur.

Edhe më i ngutshëm bëhet roli i edukimit duke konsideruar ecjen galopante të globalizimit: rëndësia e dialogut, përvetësimi i një mendimi kritik ndaj konsumit dhe promovimi i një qasjeje pjesëmarrëse në prodhim. Intitucionet e edukimit, pikërisht sepse koncepti për të është në krizë janë të thirrura të japin përgjigje dhe të bashkëndajnë qëndrimin e tyre rreth dukurive që sot fitojnë dinamika të reja.

Pavarësisht kontributit dhe përgjigjeve të vlefshme të Paulo Freires për edukimin ndër vite veprimtaria e Freires i është nënshtruar akuzave dhe kritikave të cilave ai vetë u ka dhënë përgjigje. Sipas studiuesve sot vijojnë me këmbëngulje disa pyetje dhe dyshime rreth vlerës së metodës së tij, ashtu si pikëpyetjet për përshtatjen e metodës së tij jashtë kontekstit të origjinës.³³⁷ Në trajtimin e kreut të tretë do të përfshihen edhe këto pyetje, përgjigjet e së cilave e pasurojnë aktualitetin e mendimit pedagogjik të Freires, si një propozim i aftë për të dhënë shkëndija nxitëse edhe në kontekst shqiptar.

³³⁶ Sérgio HADDAD, *Prefazione*, in Moacir Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, XIII.

³³⁷ Cfr., Carlo NANNI, *Freire Paulo*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 489-490.

1.4 *Pedagogjia e të shtypurve. Si ta përkufizojmë gjendjen e shtypjes.*

Pedagogjia e të shtypurve është një tekst referimi i rëndësishëm në pjesën e dytë të Nëntëqindës; vlera globale e tij njihet edhe prej studiuesve: «Pedagogjia e Paulo Freires ka fituar një domethënie universale meqenëse marrëdhënia i shtypur/shtypës, që ai ka hetuar, verifikohet në të gjithë botën. Po ashtu, teoritë e tij janë pasuruar me përvoja të pjekura anembanë botës».³³⁸ *Pedagogjia e të shtypurve* u shkrua në Kili mes 1967-68 dhe u publikua vetëm në 1970 në Shtetet e Bashkuara të Amerikës. Libri edhe sot është dëshmi e interesit dhe e angazhimit të Paulo Freire për strukturën sociale, funksionimin e ekonomisë dhe të politikës në vende ku shërbimet institucionale vërtiten përherë rreth të privilegjuarve të shoqërisë.

Pedagogjia e të shtypurve në thelb është e lidhur me një periudhë historike specifike dhe me konjunktura të caktuara shoqërore dhe politike. Në njëfarë mënyre ky tekst është bir i kohës së vet dhe e shpreh shpirtin e asaj kohe. Ndaj duhet pyetur se cilat aspekte u flasin ende sot burrave dhe grave të kohëve tona; cilat janë temat që paraqesin një aktualitet domethënës.³³⁹

Libri është fryt i një refleksioni të gjatë rreth kushteve reale të jetës në zonat rurale braziliane, dhe ushqen nevojën për një alfabetizim të tillë që të mund të ngjallë në popullatë interes për të kuptuar shkaqet e gjendjes së shtypjes së cilës i janë nënshtruar. Por kjo nuk është një arsye e mjaftueshme për ta brendashkruar apo veçuar librin vetëm në fushën e edukimit për të rritur; përkundrazi, ai ka një impostim të gjerë dhe përfshirës për çështjen edukative. Vetë momenti i publikimit të librit është me rëndësi historike: vitet shtatëdhjetë janë dëshimtare të një lëvizjeje mjaft të përhapur kritike ndaj sistemit tradicional shkollor.

Freire që tashmë është në zemër të këtij debati me një kontribut të dallueshëm pohon se si ai duhet të shërbejë edhe si kritikë për institucionin shkollë por edhe si nxitje eksperimentale për modalitete të reja edukuese si në edukimin për të rritur ashtu edhe në sistemin formal shkollor. Në *Pedagogjia e të shtypurve*, Paulo Freire kombinon veprimin edukativ me refleksionet rreth funksionimit të shoqërisë dhe rolit të politikës. Moacir Gadotti studiues i Paulo Freire shprehet se pedagogjisti ka arritur madje të frymëzojë sociologët europianë, pavarësisht se ai vetë nuk ishte sociolog.

Madan Sarup, sociolog anglez mendon se edhe sociologët e rinj europianë janë ndikuar thellësisht nga Paulo Freire – edhe pse ky i fundit nuk e gjykon veten si të lidhur me sociologjinë – duke vënë në diskutim konceptin tradicional të hierarkisë, por sidomos marrëdhënien mësues-nxënës.³⁴⁰

Ndjeshmëria e Freires ndaj atyre që jetojnë në kufijtë e shoqërisë, larg vullneteve dhe vendimeve politike e shtyn atë të dallojë trajtat thelbësore të kundërshtive në marrëdhëniet

³³⁸ GADOTTI, *Leggendo Paulo Freire*, 74.

³³⁹ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2011, 15.

³⁴⁰ GADOTTI, *Leggendo Paulo Freire*, 68.

brenda shoqërisë. Këto lidhje varësie që shpesh janë të shprehura, por shumë më shpesh janë të fshehta për shkak të mungesës së mendimit kritik janë përherë të pranishme në shoqëri, pavarësisht se ç'ëmër u jepet apo ç'dukë marrin:

Mua nuk më intereson cili është emri që zgjedhim. Më intereson natyra, thelbi i marrëdhënies; prandaj mendoj se thelbi i marrëdhënies, prandaj mendoj se thelbi i shoqërisë së sotme mbështetet në një marrëdhënie dominuese me “sofistikime” fantastike, por “sofistikimet” nuk ia ndryshojnë natyrën.³⁴¹

Autori është i bindur se natyra e këtyre lidhjeve të nënvaruara, dominimi është shkaku kryesor i kushteve të varfërisë dhe të shtypjes të cilave u nënshtrohen popullsitë e Botës së Tretë. Kështu lind interesi më i madh i pedagogjistit për të kuptuar dhe analizuar arsyet strukturore të kësaj situate. Duke u nisur nga përvoja e vet ai përpunon një hartë të të gjitha shkaqeve të mundshme – historike, politike, antopologjike – në mënyrë që propozimet për zgjidhje të marrin vlerë konkrete.

Pohimet që bëjmë në këtë ese nuk janë fryt i fantazive intelektualiste dhe nuk janë as thjesht rezultat i leximeve, edhe pse këto janë të rëndësishme. Shprehin reagimet e proletarëve, si ruralë ashtu edhe urbanë, që kemi mundur të verifikojmë në punën tonë edukative.³⁴²

Për të lexuar, interpretuar gjendjen e shtypjes Freire përdor kategoritë dialektike hegeliane: «të shtypur» dhe «shtypës»: shtypja është e lidhur me veprimin dominues objektiv, që shtypësit vënë në veprim; bëhet fjalë për metoda dhe përmbajtje që vetë të shtypurit përbrendësojnë me kalimin e viteve. «Kjo klimë krijon te shtypësit një ndërgjegje përvetësuese të botës dhe të njerëzve; të cilët nuk do të ishin në gjendje të kuptonin vetveten jashtë kësaj logjike mbizotërimi të drejtpërdrejt, konkrete dhe materiale të botës dhe të njerëzve».³⁴³

Të shtypurit, të zhveshur siç janë prej fjalës dhe ndërgjegjes krijon te ata një gjendje fataliste. Freire e shtron punimin e tij *Pedagogjia e të shtypurve* si pedagogji e njeriut, se aty hetohen mundësitë që vetë njeriu ka për të promovuar çlirimin e tij prej gjendjes së shtypjes. Sipas Freires, vetëçlirimi është specifika e pedagogjisë së tij. Në këtë konceptim ai ndryshon prej George Lukács – që është një prej burimeve teorike të Freires – i cili i delegon partisë detyrën revolucionare të çlirimit. Përkundrazi, pedagogjia çliruese e Freires u delegon njerëzve forcë për të nxjerrë veten nga gjendja e shtypjes përmes një rrugëtimi në tri faza: shtypje, ndërgjegjësim, çlirim: faza në të cilat edukimi revolucionohet duke kaluar nga «depozitare» në «problematizues».

Një prej aspekteve të çlirimit të cilit i është kushtuar vëmendje e veçantë, sidomos në Amerikën Latine, ka qenë aspekti edukativ. Kështu është zhvilluar i ashtuquajti «edukim çlirues» apo një «pedagogji e të shtypurve» që synon shndërrimin e edukantit në një subjekt të edukimit të vet. Edukimi çlirues

³⁴¹ GADOTTI-FREIRE-GUIMARAES, *Pedagogjia: dialogo e conflitto*, 94.

³⁴² FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 22, 23.

³⁴³ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 45.

karakteriozhet për faktin se është humanizues, kritik, dialogjik dhe ndërgjegjësues. Ky edukim ka për synim ta shoqërojë edukantin përgjatë një rrugëtimi që kalon nga mungesa e ndërgjegjes për kontekston historik në të cilin ndodhet në një tjetër që i lejon të jetë pjesëmarrës, objektiv dhe kritik në procesin historik në të cilin është futur.³⁴⁴

Të mirënjohësh se edukimi është një praktikë çliruese dhe shndërruese do të thotë t'i njohësh atij rëndësinë që në të vërtetë ka për formimin e njeriut të ri dhe të lirë. Sipas Freire, veprimet që i mbajnë njerëzit në kushte nënshtrimi janë frut i marrëdhënieve vertikale që shtypësit vendosin me të shtypurit. Ndihtesë për ruajtjen, zgjatjen dhe përsëritjen e kësaj gjendjeje kanë edhe përmbajtjet e diktuar nga lart dhe delegimi i pushtetit në duart e një personi të vetëm: në praktikën edukative është mësuesi ai që mban frenat e marrëdhënies didaktike.

Freire është i bindur se vetëm falë një edukimi të ri njerëzit mund të bëhen vërtet të aftë për të tejkaluar kushtet historike që i pengojnë të përparojnë dhe të kërkojnë të jenë më mirë se sa janë: «shtypja ekziston atëherë kur një strukturë në veprim i pengon njerëzit të jenë më shumë se sa duan të jenë».³⁴⁵ Pedagogjisti identifikon pikërisht në modelin «depozitar» një mjet shtypjeje: edukanti konceptohet si një depozitë ku hidhen përmbajtje dhe kaq. Si rrjedhojë, ndërgjegja bëhet thjesht një depozitë: «Ndërgjegja është si një sektor “brenda” njerëzve, diçka mekanike, që mbushet me realitet, një ndërgjegje enë që mbushet me çfarë ka jashtë dhe më pas i kthen në “përmbajtje”»³⁴⁶

Gjendja e shtypjes mbaron kur tejkalohet kundërshtia që karakterizon marrëdhënien mes shtypësit dhe të shtypurit. Bindja e Freires është se askush nuk çliron askënd dhe se çlirimi është një proces që nis nga vetë të shtypurit, njëherë që e kanë kuptuar situatën në të cilën gjenden. Ky është një moment plot shpresa, sepse lind një njeri i ri. Freire na lajmëron që të shqyrtojmë më vëmendje edhe anën tjetër të medaljes: ky moment mund të mbajë në vete rrezikun e individualizmit, që mund ta shtyjë të shtypurin të bëhet shtypës: «Njeriu i ri janë ata vetë që bëhen shtypës të të tjerëve. Kjo pikëpamje e njeriut të ri është individualiste».³⁴⁷ Frika e Freires është e justifikuar sepse shumë herë në histori kjo gjë ka ndodhur dhe në vend të mirëqenies kolektive ka sjellë dhunë dhe një histori tjetër shtypjeje.

2. Elemente kulturore të ideologjisë dominuese: veprimi antidialogjik

Riprodhimi i sistemit, i nevojshëm për të mbajtur elitën në pushtet realizohet përmes aksioneve që karakterizojnë veprimtarinë e klasës dominuese: fitorja, manipulimi, pikëpamja ‘fokaliste’,

³⁴⁴ L.A.GALLO, *Liberazione*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 663.

³⁴⁵ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 43.

³⁴⁶ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 63.

³⁴⁷ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 31.

pushtimi kulturor, mitizimi i botës. Në *Pedagogjia e të shtypurve* dëftohet se si këto veprime ndikojnë në mënyrë kapilare dhe sistematike në strukturën e shoqërisë, dhe se bashkësia e tyre përbën atë që pedagogjisti ka përkufizuar si teoria e veprimit antidialogjik.

Shkruan Freire: «Karakteristika e parë që na duket se mund të vëmë re në veprimin antidialogjik është nevoja për të sunduar».³⁴⁸ Për këtë qëllim, organizimi i popullsisë jo vetëm pengohet, por deri manipulohet nga elitat dominuese përmes përçarjes dhe organizimit të masave popullore.³⁴⁹ Sipas Freire, mundësia e një organizimi të vërtetë paraqet një rrezik serioz për shtypësit; kjo do ta bënte konkrete veprimtarinë e masave popullore emergjente.³⁵⁰

Ndërsa manipulimi ndodh përmes veprimesh në formë premtimesh që nuk mbahen kurrë, ose gënjeshtër të programuara. Një botë irreale dhe mitike u paraqitet masave popullore, që është ndërtuar nga miti i barazisë, miti i heroizimit, dhe miti i bujarisë së shtypësve.³⁵¹ Kjo gjithësi veprimesh ndihmon në mbajtjen e një rendi të paravendosur në mënyrë të padrejtë, që të shtypurit e pësojnë në mënyrë pasive – Freire e denoncon pasivitetin si një karakteristikë kulturore të brazilianëve – deri në përbrendësimin total të gjendjes së shtypjes.

Përveç sistematicitetit, edhe dhuna me të cilën manifestohen këto veprime janë ndihmesë për të nënshtruar ndërgjegjet, të cilat kthehen në një terren të gatshëm për pushtim kulturor. Freire thotë se përbrendësimi i inferioritetit nga ana e të shtypurve është parakusht i nevojshëm për pushtim kulturor.³⁵²

Paulo Freire ka dëshmuar shumë herë në veprën e tij ndjshmëri për çështjen kulturore; në teorinë e tij të njohjes koncepti i kulturës bëhet çelës shpjegimi themelor për interpretimin e fakteve. Edhe para *Pedagogjia e të shtypurve* ai interesohet për kushtet kulturore që ndihmojnë për të përcaktuar njëfarë antropologjie të njeriut të mesëm brazilian: «Zbulojmë këtu kushtet parësore kulturore që buruan dhe zhvilluan në njeriun brazilian shijen e komandimit bashkë me atë të varësisë, si edhe atë dashuri për mbrojtje, që rilulëzon te ne ndër periudha tranzicioni».³⁵³

«Depërtimi i shtypësve» në kontekstin kulturor është fryt i një dominimi të gjatë, përmes fabrikimit të historisë dhe paraqitjes së një botë të rremë dhe të mitizuar. Të shtypurit nuk kanë mundësi qasjeje në leximin dhe në interpretimin e ngjarjeve të botës (së tyre), sepse njohja rreth saj është fragmentare, një gënjeshtër e ndërtuar. Mjaft të kujtohet ajo çka Freire quan

³⁴⁸ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 135.

³⁴⁹ Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 145.

³⁵⁰ Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 145.

³⁵¹ Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 137.

³⁵² Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 151

³⁵³ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 83.

«vizion fokalist i problemit», pra një fragmentarizim i së tërës (totalitetit). Ky njeri, pa lidhje me botën reale është një njeri i izoluar dhe i tjetërsuar. Elita dominuese i përdor të shtypurit duke i orientuar dhe kontrolluar; kurse dominuesit përshkruajnë veprime që të shtypurit janë gati të ndjekin.³⁵⁴ «Pra, kanë për qëllim të shndërrojnë çdo gjë që i rrethon në objekte në zotërim të tyre: tokën, të mirat, prodhimin, krijimin e njerëzve, vetë njerëzit, kohën në të cilën njerëzit jetojnë; gjithçka thjeshtohet në një objekt të urdhrave të tyre».³⁵⁵

Kjo dikotomi mes atij që dikton – klasat drejtuese – dhe kujt pëson në mënyrë vendimtare një fat është shembull se si klasa dominuese gjen në metodën përshkruese një alibi të efektshme për mohimin e praktikës. Një tjetër mënyrë më shumë për t'i penguar njerëzit të ushtrojnë humanitetin e tyre dhe për t'u bërë më të mirë, e për të qenë më shumë. Tjetër element kulturor që përdor ideologjia dominuese është kultura e heshtjes. E tillë qasje e lehtëson veprimin antidialogjik që elitat dominuese përmbushin nëpërmjet një veprimi sistematik politik dhe ideologjik. Kjo kulturë e heshtjes është e lidhur drejtpërdrejt me elementin tjetër kulturor, atë të pasivitetit sistematik.

Elitat dominuese përdorin me efektshmëri konceptin “depozitar” (ku njëri prej instrumentave është pushtimi) për qëllimet e tyre politike. Ky koncept favorizon pasivitetin dhe përputhet me gjendjen e “zhytjes” në një ndërgjegje të shtypur.³⁵⁶

Freire është i ndërgjegjshëm për hapësirën e gjerë në të cilën zhvillohet veprimtaria riprodhuese dhe ideologjike; ai njeh rolin vendimtar të atyre që veprojnë brenda strukturave të organizuara në favor të riprodhimit të sistemit, siç edukimi. Identifikimi i elementeve kulturore të ideologjisë dominuese është një hap i rëndësishëm për të kuptuar se si brenda për brenda një shoqërie të ngurtë dhe të kontrolluar të gjitha strukturat janë në shërbim të klasës dominuese dhe në shërbim të riprodhimit të sistemit.

Sistemi shkollor rezulton të jetë ndër më të përfshirët. Edukimi sipas konceptit «depozitues» ndihmon për ta bërë edhe më rrënjësore dhe sistematike shtypjen, për shkak të natyrës së tij të qëllimshme dhe sistematike: «Edukimi dhe formimi (shkenca dhe teoritë pedagogjike) mund të rezultojnë një «aparaturë ideologjike» (L. Althusser) për përcjelljen, riprodhimin dhe brendësimin e ideologjive të grupeve shoqërore dominuese».³⁵⁷

³⁵⁴ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 123.

³⁵⁵ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 45.

³⁵⁶ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 86.

³⁵⁷ *Ideologia*, in *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 562.

2.1 Edukimi si praktikë e dominimit: modeli «depozitar»

Freire nyjton konkretisht mënyrën se si shkolla shërben si një “aparatur ideologjik” në kushtet e një regjimi autoritar. Pas një hetimi të përkujdesshëm dhe përvoja në terren, argumenti trajtohet nga pikëpamja teorike. Ai pohon se edukimi dhe formimi pikërisht se operon brenda një sistemi dominimi përthithet në mënyrë të pashmangshme si aparat ideologjik:

Familjet dhe shkollat fillore, të mesmet dhe ato në nivelin universitar nuk qëndrojnë në ajër, por janë të vendosura në kohë dhe në hapësirë dhe nuk mund t’i shmangen ndikimeve të kushteve strukturore dhe objektive. Në pjesën më të madhe, funksionojnë si struktura dominimi, si agjenci formues të “pushtuesve” të ardhshëm.³⁵⁸

Për të ilustruar se si kjo ndodh në praktikë, Freire analizon marrëdhënien edukator-edukant, duke nxjerrë në dritë faktin se kundërshtitë ekzistuese mes njërit dhe tjetrit janë në bazë të shtypjes së subjektit. Në *Pedagogjia e shtypjes*, përmbledh karakteristikat më të rëndësishme të një marrëdhënieje të tillë:

- Edukuesi di, edukantët nuk dinë.
- Edukuesi edukon, edukantët edukohen prej tij.
- Edukuesi mendon, edukantët mendojnë me mendjen e edukuesit.
- Edukuesi flet, edukantët dëgjojnë të bindur.
- Edukuesi krijon disiplinën, edukantët janë të disiplinuar.
- Edukuesi zgjedh dhe përshkruan zgjedhjen e tij, edukantët ndjekin përshkrimin e tij.
- Edukuesi vepron, edukantët kanë iluzionin se po veprojnë
- Edukuesi zgjedh përmbajtjet e programit, edukantët i përshtaten kësaj zgjedhjeje dhe nuk kanë zë në kapitull.
- Edukuesi e identifikon autoritetin e dijes me autoritetin e funksionit të tij, që e vendos në formë antagoniste përkundrejt lirisë së edukantëve; këta të fundit duhet t’u përshtaten vendimeve të tij.
- Edukuesi është subjekti i procesit, ndërsa edukantët janë mirëfilli objekt.³⁵⁹

Bashkësia e këtyre pohimeve konfiguron atë lloj edukimi që Freire quan «depozitues».³⁶⁰ Roli i edukuesit është i llojit përcjellës, dhe ai vetë është thjesht një depozitues dijes. Ndërsa edukanti është thjesht një objekt i dijes. Kjo kundërshti që qëndron në bazë të marrëdhënies edukative i mohon edukantit procesin e natyrshëm të rritjes: «Në këtë mënyrë edukimi bëhet akt depozitimi, përmes të cilit edukantët marrin atë çka edukatori depoziton».³⁶¹

Kur Freire e përkufizon të tillë edukim si praktikë e dominimit ai ka në mendje gjendjen e edukantëve që i nënshtrohen kësaj përvoja: pasivitet e paaftësi për të vlerësuar situatën në të

³⁵⁸ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 152.

³⁵⁹ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 59-60.

³⁶⁰ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 58.

³⁶¹ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 58.

cilën jetojnë. Bëhet fjalë gati përherë për një lidhje në të cilën subjekti depozitues shpërndan disa nocione dhe objekte që i nënshtrohen një narracioni të kontrolluar prej vetë atij. Për më tepër veprimi i të depozituarit kërkon një proces mekanik kujtese, që nuk shënon asnjë të mirë në rrafshin e njohjes, nuk mundëson ndërtimin e dijes, por vetëm përcjelljen e përmbajtjes nga edukuesi te edukanti, duke i mohuar këtij çdo lloj *feedback*. Për këtë arsye ai e percepton në mënyrë fataliste gjendjen e tij si nxënës dhe si qytetar, duke iu nënshtruar këtij sistemi përshkrues brenda dhe jashtë shkollës.

Sa më shumë analizojmë marrëdhëniet edukues/edukant në shkollë, e në çdo nivel brenda dhe jashtë saj bindemi përherë e më shumë se këto marrëdhënie paraqesin një natyrë të veçantë dhe të dukshme: bëhet fjalë kryesisht për marrëdhënie narrative dhe nocioniste.³⁶²

Sipas Freire, kjo marrëdhënie njëdrejtimëshe kombinohet me një “edukim fjalor”, që nuk ka përputhshmëri dhe lidhje me realitetin e edukantit, fjalët janë të zbrazura prej domethënies: «Në këto narracione, fjala zhvishet prej përmasës së saj konkrete, ajo përmasë që në të vërtetë ka, dhe shndërrohet në një fjalamani të tjetërsuar dhe tjetërsuese».³⁶³ Edukatori bëhet shpesh bartësi i një dijeje të ndërtuar për qëllime manipulimi dhe mund të përdoret për të orientuar mendjet e edukantëve.

Natyra drejtuese dhe diktuese e metodës ndikon mbi mendimin dhe mbi veprimtarinë autonome të edukantit – të krijuarit, të shprehurit, të prodhuarit – duke theksuar kundërshtinë e kësaj marrëdhënieje që zhvillohet me ndihmën e manipulimit dhe autoritarizmit: «Manipulimi dhe autoritarizmi përdoren prej mjaft edukuesve, të cilët edhe pse vetëquhen progresistë e përjetojnë pa shumë vështirësi këtë kundërshti të veprimtarisë së tyre edukuese».³⁶⁴

Aspekti më shqetësues i modelit depozitues është trashëgimia e tij. Me kalimin e kohës, ruajtja e kundërshtisë në marrëdhënie prodhon një subjekt – ai që dikur ishte thjesht një objekt i edukimit depozitues – të paaftë për të tejkaluar superuar kundërshtinë e marrëdhënies. Hetimi i Freires për natyrën e marrëdhënies edukative sipas konceptit depozitues nuk brendashkruhet vetëm në fushën e edukimit. Vetë Freire është shprehur i befasuar se si kritikët e tij nuk kanë vënë në dukje se kritika e pedagogjistit për marrëdhënien autoritare mes edukuesve dhe edukantëve mund të shtrihet dhe të jetë një model kritik edhe marrëdhëniet e prodhimit në shoqëritë kapitaliste.³⁶⁵ Duke u frymëzuar nga Marksi – që sheh në ndryshimin e

³⁶² FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 57.

³⁶³ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 57.

³⁶⁴ Paulo FREIRE, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, 100.

³⁶⁵ Paulo FREIRE, *Letters to Cristina*, 89.

marrëdhënieve të prodhimit zgjidhjen e kundërshtive që ekzistojnë në shoqërinë kapitaliste – ai e integron mendimin pedagogjik me realitetin shoqëror-ekonomik dhe me luftën e klasës.

2.2 Përmbajtja dhe metoda si instrumente të dominimit

Ka dalë e qartë deri në këtë pikë të punimit përmes ilustrimesh, se si riprodhimi i sistemit gjen në praktikën edukative «depozitare» aleatin e saj më të efektshëm. Nga kjo pikëpamje, përmbajtjet dhe metodat janë prerogativë e edukuesit, i cili në edukimin depozitar i përdor si mënyra për të përvetësuar botën e edukantëve. Duke i privuar nga fjala i tjetëron derisa bota e tyre kthehet në një botë të shkëputur nga realiteti, e ndërtuar sipas pëlqimit të edukuesit. Kjo botë u rrëfhet edukantëve përmes sloganeve dhe instrumentalizimit të ligjërit. Kemi vënë re edhe më përpara se si Freire e liston propagandën, sloganët dhe autoritarizmin ndër instrumentat e dominimit, si armë që nuk e lejojnë dhe mundësojnë ndërtimin e përmbajtjeve të reja.³⁶⁶

Diskutimin e realizuar përmes sloganeve Freire e quan «diskutim ideologjik» i cili me një forcë të madhe bindëse anestetizon mendjen me anë të përmbajtjeve implicite. Këtu e ka fillesën domdosdoshmëria për të bërë dallimin mes llojeve dhe qëllimeve të përmbajtjeve, veprim që kërkon një ndërgjegje kritike minimale.³⁶⁷ Në trajtimin pedagogjik të Freires, metodat dhe përmbajtjet janë komponentet themelore të praktikës edukative; koncepti i përmbajtjes ripropozohet në *Pedagogjia e shpresës* me një qasje të re kritike.

Paulo Freire është i bindur se ai që zotëron metodën ka në dorë një instrument pushteti.³⁶⁸ Ai jep një shembull si «edukuesi reaksionar» dallohet nga «edukatori revolucionar» duke u nisur nga mënyra e ndryshme e përdorimit të metodës. Freire i mirënjeh edukuesit reaksionar njëfarë superioriteti metodologjik në përdorimin e objektit të njohjes, duke qenë se ai vetë është bartës dhe zotërues i metodës dhe meqenëse ka të drejtën e parë për të vendosur për kushtet e përcjelljes së dijes.³⁶⁹

Për këtë arsye rrugët e dy palëve nuk mund të jenë të njëjtat: njëra palë ka objektin në dorë, objektin e njohjes që vetëm ajo palë deh klasa e tij zotëron: pala tjetër nuk e quan veten zotërues të objektit të njohjes, por thjesht njohës të një objekti që duhet të përthithet prej tij. Ky është një dallim themelor. Veç të tjerash, edukuesi reaksionar kontrollon edukantin përmes pushtetit të metodave që ai zotëron: edukuesi revolucionar e gjykon metodën si një rrugëtim çlirimi dhe pikërisht për këtë arsye bisedon me edukantin rreth mënyrave të nxënies së metodës së vet të njohjes.³⁷⁰

³⁶⁶ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 55.

³⁶⁷ Cfr., FREIRE, *Pedagogy of freedom*, 117, 118

³⁶⁸ Cfr., GADOTTI-FREIRE-GUIMARAES, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 42

³⁶⁹ GADOTTI-FREIRE-GUIMARAES, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 42, 43.

³⁷⁰ GADOTTI-FREIRE-GUIMARAES, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 42, 43.

Konceptin «objekt i njohjes» autori e shtjellon më tej në *Pedagogjia e shpresës*. Edhe këtu vazhdon shqetësimi i Freires për përmbajtjet, argument që fiton një rëndësi të veçantë për shkak të natyrës së tij të hapur politike:

Problemi themelor i natyrës politike i mbështetur fort nga qasja ideologjike qëndron në të kuptuarit se kush i zgjedh përmbajtjet, në të mirë të kujt dhe çfarë qëndrimesh shfaqin, kundër kujt apo çfarë gjëje.

Cili është roli i edukantëve në organizimin programatik të përmbajtjeve?³⁷¹

Përmes këtyre pyetjeve, Freire e diferencon qasjen e tij krahasimisht me *Pedagogjia e të shtypurve* duke u shprehur me vendosmëri, se zgjedhja e përmbajtjeve është e lidhur ngusht me çështjen e marrëdhënies edukative. Përfshirja e edukantëve nga zgjedhja e përmbajtjeve – veprim themelor për ekzekutimin e praktikës edukative – mund të kthehet në një motiv ndarjeje të mëtejshme mes edukuesit dhe edukantit, duke i vënë ata në pozicione të papajtueshme në dëm të praktikës edukative.

Sërish e them: nuk ka praktikë edukative pa përmbajtje. Nëse do të ndodhte, do të ashpërshej qëndrimi ideologjik i edukuesit nga njëra anë, duke shkarë në autoritarizëm, dhe nga ana tjetër do të cënohej autoriteti i mësuesit që do të zhytej në një klimë ku do të ushtroheshin praktika jashtë çdo rendi.³⁷²

Sipas Freires, përmbajtja është kushti i ekzistencës së praktikës edukative. Zgjedhja e përmbajtjeve nuk është thjesht një qëndrim i paanshëm i subjekteve që bëjnë zgjedhje të caktuara në vend të disa të tjerëve, por një argument me konotacion të fortë politik, sepse përfshin mundësinë për të marrë pjesë dhe aftësinë për t'u bërë ndërtues të procesit edukativ.

3. Edukimi problematizues: përgjigja e Freires ndaj modelit depozitues

Sipas pikëpamjes së Freires, kritika e konceptit «depozitues» ofron një qasje të dyfishtë ndaj problemit. Nga njëra anë kuptimi i modelit «depozitues» paraqet të tilla problematika, që veçse e largojnë mundësinë e përdorimit të tij. Nga ana tjetër është interesante të vihet re se pavarësisht kundërshtive të sistemit, nxënësit kanë në vete aftësinë për të zhvilluar strategji për t'u përballur me të dhe me gabimet që ai bart.³⁷³

Freire nuk ka bërë thjesht pohime për modelin «depozitues», por ka propozuar një model edukimi të aftë për të demokratizuar procesin edukativ dhe pjesëmarrjen e subjekteve të përfshira në të: «Edukimi që propozojmë për ata që angazhohen për çlirimin nuk mund të mbështetet mbi një konceptim të njerëzve si qenie “boshe” që bota “mbush” me përmbajtje».³⁷⁴

³⁷¹ FREIRE, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, 131.

³⁷² FREIRE, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, 134.

³⁷³ Cfr., FREIRE, *Pedagogy of freedom*, 32.

³⁷⁴ FREIRE, *La Pedagogia degli oppressi*, 67.

Pasi është shqyrtuar marrëdhënia autoritare mes edukuesit dhe edukantit dhe roli i përmbajtjeve në riprodhimin e sistemit,³⁷⁵ Freire propozon marrjen në shqyrtim të dy aspekteve për të ndërtuar një tjetër model mësimdhënieje krahasimisht me atë tradicional: një mësimdhënie që është në të njëjtën kohë nxënie.

Sipas pedagogjistit, çelësi për të rithemeluar procesin e mësimdhënies dhe nxënies qëndron në kuptimin e mekanizmit të përcjelljes së dijeve në çelës kritik.³⁷⁶ Kjo mënyrë e re e të kuptuarit të veprimit edukues, të cilin Freire e quan edukim «problematizues»³⁷⁷ përpiket të korrigjojë gabimin e marrëdhënies së nënshtruar në modelin «depozitues» duke emancipuar qëndrimin e subjekteve të nënshtruara:

Në edukimin problematizues, si rrugëtim humanist dhe çlirues është e rëndësishme që njerëzit e nënshtruar të luftojnë për emancipimin e tyre. Prandaj, ky edukim në të cilin edukuesit dhe edukantët janë subjekte të procesit të tyre, ka si synim t'i ndihmojë të tejkalojnë intelektualizmin tjetërsues dhe autoritarizmin e edukuesit për të tejkaluar edhe idenë e rremë që kanë krijuar për botën.³⁷⁸

E paralajmëruara dhe e nevojshme për pjekje e përbashkët për të tejkaluar kundërshtinë në marrëdhënien edukative përfshin më shumë njerëzit e nënshtruar, që gjejnë forcën për t'u emancipuar nga gjendja e “objektit”. Ky hap i kthen në subjekte që munden dhe duan të njohin dhe të mësojnë, e që nuk janë më individë të nënshtruar nën efektet e diskursit ideologjik. Rëndësia më e madhe politike e veprimit edukativ qëndron në ripërvetësimin e botës së brendshme dhe të ligjërit.³⁷⁹

Shndërrimi i statusit të edukantëve nga të nënshtruar në bashkëpunëtorë dhe pjesëmarrës është provë se emancipimi ka për bazë një qasje kritike-humaniste, që e karakterizon edukimin problematizues. Edhe sipas studiuesit Carlo Nanni, funksioni edukues nuk u përket vetëm edukuesve, madje as edhe thjesht edukuesve dhe edukantëve së bashku, por është shprehje e shpirtit të bashkësisë si komponente përplotësuese e edukimit:

Në të vërtetë, funksioni edukativ nuk është edhe aq funksion i edukuesit dhe edukantit sa një marrëdhënie mes personash, që kanë një qëllim të përbashkët shoqëror dhe personal. Në të tillë kuptim, sipas disave marrëdhënia edukative është pikënisje e detyruar dhe realiste e çdo refleksioni dhe e çdo hermeneutike pedagogjike.³⁸⁰

³⁷⁵ «Theksi i saj mbi praktikën sociale të nxënësve konfigurohet vetëm si pikënisje për procesin edukues. Megjithatë mbetet e qartë vetëdija për nevojën e organizimit të përmbajtjeve», Vincenzo ALTOMARE, *La parola liberatrice*, 94.

³⁷⁶ FREIRE, *Letters to Cristina: Reflections on my Life and Work*, New York, Routledge, 1996, 90.

³⁷⁷ «Termi “problematizoj” është formuar sipas skemave italiane; i jep forcë shprehëse një pjesoreje mbiemërore për të theksuar një lloj edukimi që është i kundërt më atë depozitar; edukuesi i propozon atij që do të edukohet përmbajtjet e nxënies, si një ‘objekt’ i vizionit të tij, dhe bashkë me të rishikon përmbajtjet dhe ofron kushtet për të tejkaluar rrafshin e doxa-s dhe mënyrën për të arritur te logos». FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 186.

³⁷⁸ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 76.

³⁷⁹ Vincenzo Altomare, *La parola liberatrice*, 60.

³⁸⁰ NANNI, *rapporto educativo*, in PRELLEZI-MALIZIA-NANNI, *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 966, 977.

Ky bashkim interesash mes përmasës personale dhe shoqërore në procesin edukativ është shpirti i edukimit problematizues: në këtë konceptim, përvojat dhe jeta e personave janë një realitet mbi të cilin mund të veprohet për ta ndryshuar, për ta shndërruar. Sipas Freires, edukimi problematizues ka pikërisht këtë rol të zbulesës së të vërtetës, që u hap edukantëve mundësi për ndryshimin e nevojshëm.

Edukimi problematizues mbështetet mbi krijueshmërinë dhe nxit një veprim dhe një refleksion mbi realitetin. Ai u përgjigjet thirrjes së njerëzve për vërtetësi, si rrjedhojë e angazhimit të tyre në një proces kërkimi dhe shndërrimi krijues.³⁸¹

Brenda kornizës së gjerë të procesit edukativ, Freire sheh në mësimdhënie-mësinxënie hapësirën për të ndërtuar dijen. Edukimi problematizues e siguron këtë të drejtë pasi ndryshe nga ia depozitues, është në gjendje t'i japë përgjigje ndërgjegjes së thellë, e cila i refuzon komunikatat dhe e bën të vërtetë komunikimin.³⁸²

3.1 Marrëdhënia dialogjike si themel i edukimit komunikativ

Kritika negative e Freires për edukimin «depozitues» nuk ka të bëjë thjesht me parapëlqimin e një metode pedagogjike kundrejt një tjetre, por me konceptim për marrëdhëniet njerëzore që karakterizon dy modelet e edukimit: në edukimin «depozitues» njeriu është një objekt/enë mbajtëse ku hidhen informacionet. Në edukimin «problematizues» kjo marrëdhënie e njëanshme përmbysset krejtësisht, në të mirë të emancipimit të subjektit përmes dialogut dhe komunikimit mes palëve, që deri dje ishin në kundërshti mes tyre.

Freire përpunon teorinë e veprimit dialogjik si përgjigje e nevojshme për natyrën antidialogjike të edukimit «depozitar»: «Teoria dialogjike e veprimit mohon autoritarizmin duke pohuar autoritetin dhe lirinë».³⁸³ Është e ditur tashmë se pedagogjia e Freires, që synon të emancipojë personat që u janë nënshtruar situatave të dominimit dhe të shtypjes ka për qëllim përfundimtar çlirimin dhe lirinë e personit.

Veprimi dialogjik karakterizohet nga bashkëpunimi dhe përbashkimi, që mundëson takimin mes personave; ndryshe nga sa ndodh në teorinë e veprimit antidialogjik ku vetëm ai që dominon është subjekti dhe tjetri mbetet objekt i marrëdhënies. Freire e rimerr konceptin e marrëdhënies dialogjike në *Pedagogjia e shpresës* dhe ia përshtat marrëdhënies mësuesit-

³⁸¹ FREIRE, *Teoria e pratica della liberazione*, 122.

³⁸² FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 68.

³⁸³ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 178.

nxënës në edukimin formal, i bindur se kjo marrëdhënie është siguri për rritjen e ndërsjelltë të personave që janë pjesë e saj. Freire argumenton se dialogu mes mësuesve dhe nxënësve nuk e bën marrëdhënien të sheshtë, nuk i barazon rolet.

Mësuesit nuk janë të barabartë me nxënësit, për asnjë arsye, sepse ndryshimi mes tyre është thelbi i marrëdhënies së tyre. Po të ishin të barabartë roli njërit do të ishte edhe roli i tjetrit. Thelbi i dialogut qëndron në ruajtjen e identitetit të secilit, duke e mbrotur atë në mënyrë që të rriten në marrëdhënie me njëri-tjetrin.³⁸⁴

Për Freiren, dilogu dhe komunikimi nuk janë instrumenta dhe strategji, por burime të brendshme të njeriut. Shkolla është vendi në të cilin mësuesi dhe nxënësi përbashkohen në detyrën për të ndërtuar procesin e njohjes në bashkëpunim dhe pjesëmarrje. «Prandaj edhe çifti mësimdhënie-nxënie ka një natyrë thelbësisht politike ku personat e përfshirë heqin dorë nga të qenit spektatorë dhe marrin qëndrim ».³⁸⁵ Komunikimi që vendoset përplotëson nevojat e ndërsjellta të mësuesve dhe të nxënësve duke gjeneruar një edukim çlirues në respekt të plotë të qëndrimeve.³⁸⁶

3.2 Kategorit themeluese të edukimit problematizues: dialogu

Sipas Freires, kategoria e parë prej së cilës varet kalimi nga modeli «depozitues» në modelin «problematizues» është dialogu. Përpara se të jetë parim metodologjik i edukimit, dialogu është boshti i vetë natyrës njerëzore.³⁸⁷ Moacir Gadotti shkruan se në veprën e Freires dialogu nuk është thjesht metodë, por një rrugëtim, një proces përgjatë të cilit krijohet mundësia për të vendosur një marrëdhënie. Në fushën edukative, dialogu është shenjë respekti dhe mirënjohjeje e thellë për aftësitë konjitive të nxënësit: «Paulo Freire e gjykon kategorinë e dialogut jo thjesht një metodë, por edhe strategji për të respektuar dijen e nxënësit».³⁸⁸

Vetëm përmes dialogut është e mundur të ndërtohet një marrëdhënie autentike mes edukuesit dhe edukantit dhe një lidhje mes aktit të njohjes dhe realitetit. Dialogu mundëson kontaktin me realitetin; nisur edhe nga ky vlerësim, Freire ka të drejtë kur pohon se dialogu, para se të përfaqësojë një strategji pedagogjike apo një teknike është mbi të gjitha një kriter vërtetësie. Dialogu bën të mundur shkëmbimin dhe komunikimin me tjetrin, duke nxitur përballjen e pikëpamjeve mbi një realitet të dhënë.

Kategoria e dialogut në veprën e Freires nuk është akademizëm bosh apo treg idesh, por është njohje dhe projektim i botës si një vend takimi dhe ndërlidhjeje mes njerëzve. Dialogu është instrument

³⁸⁴ FREIRE, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, 139.

³⁸⁵ ALTOMARE, *La parola liberatrice*, 101.

³⁸⁶ Cfr., James, W. FRASER, *Love and history in the work of Paulo Freire*, 186.

³⁸⁷ Cf. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 76-83.

³⁸⁸ Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, 35.

njohjeje, se në lidhje me tjetrin njeriu i zbulohet vetvetes dhe zbulon botën. Dialogu është faktor shndërrimi mes individëve që përfshihen në lidhje; është një stil i subjektit që plotësohet vetëm duke u hapur ndaj tjetrit dhe në ndërveprim me të ngjashmit dhe me realitetin.³⁸⁹

Pjesëmarrja dhe përbashkimi që dialogu mundëson krijojnë kushtet për të dalë nga heshtja dhe nga nënshtrimi. Por vetëm fjala autentike që konkretizohet përmes veprimit i jep kuptim dhe vlerë dialogut, dhe jo përdorimi instrumental i saj: «Kulturës sonë që bazohet në fjalë i gjegjet mungesa jonë e përvojës për dialog, për kërkim, për eksperimentim, cilësi që janë të lidhura me qasjen kritike, themel i mendësisë demokratike».³⁹⁰

Një shoqërie së cilës i është mohuar dialogu (komunikimi) e që në vend të tij merr komunikata bëhet domosdoshmërisht e heshtur. Heshtja nuk është përherë rezultat i mungesë së përgjigjeve, por edhe një përgjigje së cilës i mungon krejtësisht shpirti kritik.³⁹¹

Në gjurmët e filozofëve të tjerë, Freire përfshin në mënyrë origjinale dialogun në teorinë e tij pedagogjike. Në përvojën e tij me edukimin për të rritur ai ka mundur të vërejë në vetë të parë efektet e frytshme të dialogut në tejkalimin e kundërshtive në marrëdhënien edukues-edukant. Përmes dialogut ndodh tejkalimi i kundërshtive dhe del një e dhënë e re. Edukuesi nuk është vetëm ai që edukon, por ai që ndërsa edukon edhe edukohet në dialog me edukantin; i cili nga ana e tij ndërsa edukohet edhe edukon.³⁹²

3.3 Ndërgjegjësimi

Një tjetër kategori freiriane domethënëse është ndërgjegjësimi, që konsiderohet edhe qëllimi përfundimtar i metodës së tij edukative. Nuk bëhet pra fjalë për një ndërgjegje të re, por për të ndihmuar subjektin të ndryshojë praktikën që drejtojnë jetën e vet duke e mbajtur atë peng të situatave kufizuese.

Nuk ka dyshim se kushtet materiale, infrastruktura e kushtëzojnë ndërgjegjen që ndërtohet historikisht brenda klasës së përkatësisë. Por e njëjta ndërgjegje që është krijuar nisur nga kushte infrastrukturale ka mundësinë të reflektojë mbi kushtëzimet dhe të njohë ekzistencën e tyre. Nëse kjo nuk është e mundur, nëse subjekti nuk është në gjendje të ndërveprojë me ata që e kushtëzojnë nuk do të ishte e mundur të flitej për çlirim.³⁹³

Sipas Freires, ndërgjegjësimi nis nga vetëdija se fati i secilit nuk përcaktohet në mënyrë fataliste, por është rrjedhojë e zgjedhjeve politike të personave të përfshirë. Ndërgjegjësimi që sjell ndryshimin është rrjedhojë e indentifikimit të gjendjes së pafavorshme prej vetë atij që ka

³⁸⁹ Ermengildo GUIDOLIN – Rocco BELLO, *Paulo Freire, Educazione come liberazione*, 141.

³⁹⁰ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 117.

³⁹¹ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 84.

³⁹² Cfr., FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 69.

³⁹³ GADOTTI- GUIMARAES-FREIRE, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 52, 53.

nevojë të çlirohet.³⁹⁴ Freire ndër vitë ka pohuar rëndësinë e kësaj kategorie duke e konkretizuar në të tashmen aspektin praktik:

Kundër pushtetit të diskursit fatalist, neoliberal, pragmatist dhe reaksionar, edhe sot këmbëngul pa shkarje idealiste mbi nevojën e ndërgjegjësimit; këmbëngul për aktualitetin e tij. Në të vërtetë, ndërgjegjësimi është një nevojë njerëzore, një gjykim i thellë për botën, për faktet, për ngjarjet; është një rrugëtim për të vënë në praktikë kureshtinë epistemologjike.³⁹⁵

Larg të qenit thjesht teori, ndërgjegjësimi siguron një përfshirje të plotë në praktikën edukative, që është njëkohësisht praktikë politike. Realizimi i kësaj kategorie përpiket t'i japë fund konceptimit determinist të historisë, sepse e përmbys konceptimin fatalist të gjendjes së shtypjes. Ndërgjegjësimi është fillimi një momenti të rëndësishëm njohjeje. Individidi i qaset si subjekt ekzistencës së vet dhe rolit të tij në procesin historik. Besimi i Freires në aftësitë e njerëzve për t'u vetëgjykuar dhe për t'u angazhuar për çlirimin e tyre kundër situatave të shtypjes shpreh pikëpamjen dialektike, që Freire ushqen për marrëdhëniet mes subjektivitetit dhe shoqërisë.

Për natyrë të vet, ky proces nuk mund të paraqitet si një moment i izoluar e as si qëllim në vetvete. Ky gjykim i jep fund konceptimit idealist të ndërgjegjësimit ndërgjegjësimi shëmbëllen me një “vend” ku ndodh shndërrimi, kur personat krijojnë lidhje dialogjike me realitetin, pa qenë viktime të një konceptimi mekanik të tij, si një gjë e dhënë njëherë e përgjithmonë. Thënë me fjalët e Freires: ndërgjegjësimi është një prej mënyrave që kemi në dispozicion për hetuar më thellë ndërgjegjen e botës, të fakteve, të ngjarjeve; është gjithashtu një kusht për të zhvilluar aftësinë tonë për kuriozitet epistemologjik.³⁹⁶

Në konceptimin ndërgjegjësimi është një proces natyral; pavarësisht kufijve që i janë vënë natyrës njerëzore, njerëzit janë pajisur me një ndërgjegje të vetën që duhet të mund ta zhvillojnë plotësisht. Këtë konceptim, Freire ka pasur rast ta zhvillojë më tej falë një debati intelektual me Jean Piaget. Më poshtë e gjejmë në fjalët e së shoqes, Ana Maria Araújo Freire shpjegimin e Freire për kategorinë e ndërgjegjësimit:

Në një debat me Jean Piaget në Gjenevë, Freire shpjegonte dallimin mes «ndërgjegjësimit» si akt krejtësisht intelektual dhe «ndërgjegjësimit» si një përfshirje e plotë në të cilën nuk ekzistojnë ndryshime mes përmasës afektive dhe konjitive, mes përmasës shoqërore dhe politike. Sipas pikëpamjes humaniste të Freires, ndërgjegjësimi është një akt pushtimi dhe përmbushjeje nga dashuria.³⁹⁷

³⁹⁴ Cfr., GUIDOLIN – BELLO, *Paulo Freire, Educazione come liberazione*, 119.

³⁹⁵ FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia*, 44, 45.

³⁹⁶ Cfr., FREIRE, *Pedagogy of freedom*, 55

³⁹⁷ GADOTTI, *Il messaggio di Paulo Freire*, 4.

Freire vetë do t'i kthehet kategorisë së «ndërgjegjësimit» herë pas here, duke saktësuar se edhe pas vitesh ai ruan dhe pohon idenë fillestare në lidhje me të. I zhveshur nga idealizmi i theksuar pedagogjisti pohon se atëherë si sot ndërgjegjësimi nuk paraqet një kurë përfundimtare çudibërëse, por një përpjekje për të menduar në mënyrë kritike për situatat e shtypjes dhe të asryeve që e mbështesin atë.

3.4 Utopia

Kategoria e tretë themelore e mendimit pedagogjik të Freires «*utopia*», e kuptuar si kategori humaniste dhe etike, por edhe si pikëpamje shkencore e botës, sepse «lidhet drejtpërdrejt me teorinë e njohjes shndërruese të realitetit».³⁹⁸ Utopia kthehet në modalitet veprimi, një veprim me konotacion të fortë politik dhe shndërrues që mëton të realizohet në kohën historike të botës. Ana Maria Freire e konsideron utopinë, që ajo quan «e panjohura e mundshme» një kategori tepër pak e studiuar, pavarësisht vendit që zë në mendimin pedagogjik freirian:³⁹⁹

«E panjohura e mundshme» është vërtet diçka e pashpallur, ende e panjohur dhe e jetuar qartësisht, është diçka e ëndërruar veçmas prej atyre që mendojnë në mënyrë utopike; ky problem nuk është më një ëndërr për ta dhe shpejt mund të bëhet realitet.⁴⁰⁰

«E panjohura e mundshme» ose utopia qëndron në themel të një projekti që nis e materializohet me shpresën për të ndërtuar një botë më njerëzore. Kjo pikëpamje e botës parashikon një dialektikë mes dy veprimesh: denoncimin e së tashmes dhe lajmërimin e një shoqërie të re.⁴⁰¹ Freire ia mirënjeh dobinë dhe vlefshmërinë kategorisë së utopisë për përvetësimin e së kaluarës së popullit të vet, një e kaluar plot padrejtësi dhe vuajtje që e kanë pësuar nga brenda dhe nga jashtë. Utopia më e madhe qëndron në faktin se duhet t'i propozosh popullit situatën konkrete në të cilën gjendet, sepse utopia realizohet falë ndërgjegjësimit.

Ermengildo Guidolin dhe Rocco Bello vërejnë se utopia nuk është domsdoshmërisht një rrjedhojë e drejtpërdrejtë e procesit të ndërgjegjësimit, por padyshim përbën një kusht për të.⁴⁰² «Në këtë mënyrë bota e tretë nis rrugën drejt fitores politiko-humaniste: adoptimi i kategorisë së utopisë për analizën e epopesë së vuajtjes e lëkund vetëdijën e sofistikuar historiografike të botës perëndimore».⁴⁰³ Në *Pedagogjia e të shtypurve*, Freire bën autokritikë për korrelacionin

³⁹⁸ GADOTTI, *Il messaggio di Paulo Freire*, 6.

³⁹⁹ «Një nga kategoritë më interesante, pikërisht sepse është burim refleksioni në shkrimet e *Pedagogjia e të shtypurve*, është i ashtuquajturi 'e reja e mundshme'», Ana Maria Araújo FREIRE, *Notes in Pedagogy of hope*, 225.

⁴⁰⁰ Ana Maria Araújo FREIRE, *Notes in Pedagogy of hope*, 226, 227.

⁴⁰¹ Cfr., FREIRE, *Pedagogy of freedom*, 74.

⁴⁰² GUIDOLIN – BELLO, *Paulo Freire, Educazione come liberazione*, 128.

⁴⁰³ BELLANOVA – TELLERI, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 2.

mekanik dhe thjeshtëzues mes ndërgjegjësimit për realitetin dhe shndërrimit të realitet. Ai pohon se ka gabuar kur i ka mirënjohur realitetit forcë lëvizëse dhe shndërruese të menjëhershme; në fakt, do të ishte shqyrtuar me vëmendje dialektika mes dy poleve.⁴⁰⁴

Forca dhe e dhuntia e utopisë qëndron në vendosjen e saj jashtë rendit të zakonshëm të gjërave dhe të jetës së përditshme; ajo realizohet historikisht falë një projekti të bashkërenduar mes pritshmërive të individit dhe pritshmërive politike të grupit social të cilit i përket. Utopia merr formën e një projekti politik që grupi emergjent përfaqon për të reaguar ndaj qëndresës së grupit që ka interes të ruajë *statusin quo*. Në mendimin pedagogjik të Freires ky projekt politik për një shoqëri utopike është dëshmi e humanizmit të tij të thellë dhe konkret: bëhet fjalë për të ndërtuar një shoqëri duke u nisur nga nevojat e atyre që gjinden në shkallën më të ulët shoqërore.

Elementi domethënës nuk është aq përkufizimi i detajuar i kësaj shoqërie, sa vënia në dukje e lëvizshmërisë shoqërore: të nisësh nga poshtë, të nisësh nga të fundit. Ky projekt, duhet pra të paraqesë aspiratat, nevojat dhe vullnetet e pjekura gjatë një procesi të ngadaltë ndërgjegjësimi. Tamam ai proces që vetë Freire ka sugjeruar si kusht parësor për maturimin demokratik, dhe që studiuesit Guidolin-Bello e përmbledhin duke iu qasur mendimit të pedagogjistit: «Kjo lloj shpërqërie nuk mundësohet nga imponimi autoritar, por nga maturimi demokratik».⁴⁰⁵

Ëndrra, utopia, pra është diçka historikisht e realizueshme: diçka që vendoset, për vetë forcën joshëse dhe motivuese që ka jashtë realitetit dhe përditshmërisë; është një projekt i aftë për të harmonizuar fantazinë me arsyen dhe aspiratën personale me aspiratën politike.⁴⁰⁶

Prej kohësh, studiuesit kanë mbështetur tezën e fundit të ideologjive dhe bashkë me të fundin e utopisë: «Klima aktuale e perëndimit të ideologjive dhe të narracioneve në lidhje me kuptimin e jetës na bën të flasim edhe për fundin e utopive».⁴⁰⁷ Përballë përhumbljes së horizontit të vlerave a ekziston ende një utopi që ia vlen të ruhet? Marc Augé na vjen në ndihmë në këtë dyshim kur shkruar se si edukimi është utopia e vërtetë që vlen të ruhet:

Jam i bindur se e vetmja utopi që sot ka vlerë është edukimi për të gjithë. Nga ky këndvështrim duhet nisur një revolucion mirëfilltë e i vërtetë. Bëhet njëmend fjalë për utopi, sepse nëse shohim programet shkollorë mund të vërejmë pa shumë mund se tendenca aktuale është krejt e kundërta e edukimit. Por në një botë të mirë, edukimi duhej të ishte i barabartë për të gjithë, e mbi të gjitha efikas.⁴⁰⁸

⁴⁰⁴ Cfr. FREIRE, *Pedagogy of hope*, 103.

⁴⁰⁵ GUIDOLIN – BELLO, *Paulo Freire, Educazione come liberazione*, 126.

⁴⁰⁶ GUIDOLIN – BELLO, *Paulo Freire, Educazione come liberazione*, 126

⁴⁰⁷ NANNI, *Utopia*, in PRELLEZZO-MALIZIA-NANNI, *Dizionario di Scienze dell'educazione*, 1232,1233.

⁴⁰⁸ Marc AUGÉ, *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*, Lit Edizioni Srl, Roma, 2016, 9.

Thirrja e Marc Augé për t'u angazhuar për një edukim të barabartë dhe efikas për të gjithë kryqëzohet me mendimin pedagogjik të Paulo Freire, ku instanca utopike në edukim është krejtësisht e orientuar në drejtim të rinovimit të aktit pedagogjik: «Në kohën e krizës së utopisë, ripohimi i saj është një akt pedagogjik thelbësor për vetë rindërtimin e edukimit të së ardhmes».⁴⁰⁹

4. Trashëgimia e mendimit pedagogjik të Paulo Freires: ndihmesa në edukimin formal

Kthimi i Freires në Brazil pas një mërgimi të gjatë shënon një tjetër etapë në jetën e tij profesionale. Ky njihet si momenti kur veprimtaria e tij zhvendoset drejtpërdrejt në fushën e edukimit formal. Freire rikthehet në vendin e tij në një moment vlimi të madh shoqëror dhe politik. Angazhimi i tij për çështjen e shkollës publike dhe të edukimit formal e ka burimin në nevojën konkrete që Freire heton përgjatë takimeve të shpeshta me edukuesit brazilianë.

Mendimi pedagogjik i Paulo Freires është pasuruar ndër vite edhe me angazhimin e tij në fushën e edukimit formal. Për studiuesin Carlo Nanni, kontributi i Freires në vitet nëntëdhjetë bëhet edhe më domethënës: veprimtaria e tij përplotësohet me angazhimin e tij në shkollën publike dhe në edukimin formal. Në këto vite, shkolla është në qendër të një debati ligjor për autonominë.⁴¹⁰

Kjo shtesë e ndihmesës së tij pasqyrohet në *Pedagogjia e Shpresës* (1992) dhe *Pedagogjia e Autonomisë* (1996), të cilat janë edhe veprat e viteve të fundit të Freires në çështje të edukimit. Ato përfshijnë propozime të reja, por edhe një rimarrje në çelës analitik të teksteve të mëparshme, që kanë nevojë për rivlerësim dhe rilexim në një kontekst të shndërruar.

Ndër të tjera del e qartë ideja e përshtatjes së propozimeve të tij pedagogjike në kohë dhe në hapësira të reja; orientimi demokratik i shoqërisë braziliane sfidon për mirë rinovimin e propozimit edukativ në kuadër të një edukimi me demokracinë dhe me pjesëmarrjen demokratike.⁴¹¹ Pasi ka lënë pas shpatullave, së paku formalisht, të kaluarën autoritare Brazili është në udhëkryqin e një moderniteti të dyshimtë, që luhet nga autoritarizmi te liria e pakufi.⁴¹² Freire e ndjen si mision të angazhohet si edukues në këtë periudhë tranzicioni, që sipas tij karakterizohet nga bashkëprania e dy tiranive: «tiranja e lirisë» dhe «tiranja e autoritetit». Rikthehen aktuale temat themelore që janë trajtuar në *Edukimi si praktikë e lirisë*:

⁴⁰⁹ BELLANOVA – TELLERI, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 6.

⁴¹⁰ Cfr., Carlo NANNI, in *Orientamenti pedagogici*, 265 anno XLV, n.1, gennaio-febbraio 1998, 215.

⁴¹¹ Carlo NANNI, in *Orientamenti pedagogici*, 265 anno XLV, n.1, gennaio-febbraio 1998, 215.

⁴¹² Cfr., FREIRE, *Pedagogy of freedom*, 83.

e drejta për pjesëmarrje, përballja e personit me kohën historike në të cilën jeton, vendi i tij në botë.

Kontributi teorik i Freires, kësaj here në kuadër të edukimit formal, ndihmon në zhbërjen e disa bindjeve të dëmshme si dija e mbështetur në nocione dhe përcjellja vertikale e saj. «E pra, është mirë të thuhet se pikërisht dialogu mungon në edukimin formal (në shkollë), ku marrëdhënia mes mësuesve dhe nxënësve ndërmjetësohet (ose mbështete kryesisht) nga nocionet».⁴¹³

Freire i mëshon përsëri shndërrimit të marrëdhënies edukative nga vertikale në horizontale në bazë të dialogut dhe të komunikimit mes aktorëve për t'u bërë ndërtues të një dije të bashkëndarë brenda një hapësire të bashkëndarë, që është klasa apo auditori i studimit. Ky bashkim interesash ku mësuesi/edukuesi dhe edukandi krijojnë një marrëdhënie të ndërsjelltë, që sipas postulatit të Freires e kthen edukimin në një instrument ndërtimi të komunitetit dhe të qytetarisë. Zbulimi i një ligjërimi të përbashkët brenda grupit të personave të përfshirë është shenjë e përvetësimit të vetes së brendshme dhe të botës.

Kur Freire propone «leximin e botës» ka parasysh se kulturat e veçanta lokale të cilave u përkasim nuk janë tjetër veçse një fragment i një mozaiku më të madh dhe universal që fitojnë kuptim nëse i vendosim në një horizont planetar.⁴¹⁴

Vërejmë se filli që i prin mendimit të Paulo Freires mbetet emancipimi i atyre që kanë nevojë për drejtësi sociale, përmes edukimit, e sidomos përmes edukimit formal. Vëmendja veprimtarisë së viteve të fundit të Freires i kushtohet rolit të shkollës dhe në veçanti praktikës së mësimdhënies dhe mësimnxënies. Përgjigjet e përpunuara prej tij për edukimin dialogjik dhe problematizues mbeten aktuale dhe të dobishme, po aq sa ofrojnë instrumenta për të lexuar marrëdhëniet – shpesh kundërthënëse – mes lokale dhe botërore në kuadër të proceseve të globalizimit. Sfida e edukimit e skenareve të reja globale është t'i bëjë ballë dhe të ruajë personin nga logjika e përfitimit ekonomik maksimal të një zhvillimi teknologjik dhe shkencor përherë në zgjerim.

Mbetet i pandryshuar angazhimi i Freires për të humanizuar shoqërinë përmes praktikave edukative. «Ndjenim nevojën për të harmonizuar qëndrimin humanist me qëndrimin teknologjik, diçka përherë e më e nevojshme në një shoqëri në tranzicion si kjo e jona»⁴¹⁵, shprehej Freire, i cili jo pak herë është shprehur për fuqinë e njerëzve për të ndryshuar botën larg një koncepti mekanicist të historisë dhe larg dilemsës së rremë për të zgjedhur mes humanizimit dhe teknologjisë.

⁴¹³ ALTOMARE, *La parola liberatrice*, 58.

⁴¹⁴ ALTOMARE, *La parola liberatrice*, 84.

⁴¹⁵ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 85.

4.1 Ndërthurja e elementeve politikë dhe pedagogjike

Një ndër temat që shfaqen me shpeshtësi në veprën e Freire është shkëmbimi i ndërsjelltë mes fushës së edukimit dhe asaj politike. Bëhet fjalë për një ndërthurje e madje, sipas vetë fjalëve të autorit për «një zgjatim të çështjes politike në hullinë e pedagogjikes». Kjo marrëdhënie ushqehet falë ndërsjelltësisë që dy disiplinat i sigurojnë njëra-tjetrës: «Pra, në aktin politik është shenja apo natyra e gjurmës pedagogjike, ashtu si në aktin pedagogjik qëndron shenja e gjurmës politike».⁴¹⁶ Ndonjëherë, kjo marrëdhënie është vlerësuar në mënyrë të thjeshtuar si një diksurs mirëfilli metodologjik.

Studiuesit e Freires kan ëvënë në dukje se autori ishte i ndërgjegjshëm për faktin se nganjëherë angzhimi i tij politik fshihej nën petkun e aspektit metodologjik. Në këto raste ai paralëjmëronte se kësisoj projekti politik – që është edhe zemra e pedagogjisë së tij - mund të mënjanohej. Ai pyet se si mund të thjeshtohet edukimi për çlirim në një çështje mirëfilli metodologjike dhe si mund të gjykohej neutrale metodat?

Është e qartë se metodat e modelit të tij kritik-problematizues-humanizues ofrojnë një perspektivë kritike me vlerë të dyfishtë: nga njëra anë i ndihmojnë individët të kuptojnë rolin e tyre si subjektë aktivë në pëlhurën shoqërore. Potenciali shndërrues është në veprimin/veprimtarinë e njerëzve dhe del në dritë falë edukimit. Bota kthehet në objekt të njohshëm, se kuptimi i strukturave shoqërore bëhet objekt i refleksionit kritik, por edhe vend konkret ku subjekti ushtron veprimin e tij shndërrues, pra veprimin e tij politik. Ja pse Freire thekson asnjësinë e metodave të tij.

Pedagogjia e lirisë mund ta ndihmojë politikën popullore, sepse prej ndërgjegjësimit rrjedh kuptimi i strukturave shoqërore si mjete dominimi dhe dhune. Prandaj duhet të jetë detyra e politikanëve dhe jo e edukuesve për ta orientuar këtë ndërgjegjësim në një drejtim mirëfilli politik.⁴¹⁷

Kjo perspektivë e edukimit çlirues, pra, nuk mëton të zëvendësojë atë që është detyrë e strukturave politike dhe e organizatave politike. Edukimi është vendi ku maturohet një projekt politik utopik edhe falë pjesëmarrjes së subjekteve konkretizohet përmes praktikave të jetës së përditshme. Në këtë optikë Freire e kupton pedagogjinë e tij si një hapësirë ndërtimi të një projekti humanizues që i përgjigjet nevojave të personit, që nuk largohet nga bota e tyre dhe që propozohet si alternativë kundrejt praktikave mirëfilli burokratike të qeverisjes.

⁴¹⁶ BELLANOVA – TELLERI, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, 21.

⁴¹⁷ FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, 24.

4.2 Qasja freiriane ndaj shkencës dhe teknologjisë

Freire i ka dedikuar një reflektim të gjerë impaktit të shkencave dhe të teknologjisë në jetën e personit dhe të shoqërisë. Kritika e tij nuk ka për qëllim të përjashtojë të mirat e teknologjisë dhe të shkencës. Autori shqyrton kryesisht mundësitë e përdorimit të papërgjegjshëm dhe të shpërpjestuar që me të mund t'u bëhen të dhënave që sigurohen në fushën e teknologjisë dhe të shkencës, duke harruar shpesh se destinatari i këtyre të mirave duhet të jetë njeriu. «Përparimi shkencor dhe teknologjik kur nuk i përgjigjet interesave të njeriut dhe nevojave të ekzistencës sonë, për mua e humbet çdo kuptim».⁴¹⁸ Me këtë pohim Freire paraqet një dallim themelor: përdorimin e shkencës dhe të teknologjisë për qëllime që shkojnë në drejtim të humanizimit të shoqërisë dhe të veprimtarisë njerëzore.

Sipas Freires, një projekt revolucionar nuk duhet të përjashtojë të mirat e teknologjisë, me kusht që qasja të ketë si kriter dialektikën mes asaj që komunikohet dhe përputhjes së saj me realitetin. Kjo qasje kritike mundëson përfshirjen racionale të teknologjisë si fazë e natyrshme e procesit krijues. Për Freiren fjala kyçe është vendosja e ekuilibrit mes qëndrimeve ekstreme: demonizimi apo hyjnizimi i teknologjisë. Sipas Freire, ekuilibri mes qëndrimesh është i rrjedhshëm e një qasje kritike, vigjëluese dhe mbikqyrëse mbi shkencën dhe teknologjinë.⁴¹⁹

Freire nuk e beson se përparimi i teknologjisë i vetëm është në gjendje të shndërrojë ndërgjegjen natyrore në ndërgjegje kritike. Teknologjia e vetme nuk mund të na mësojë si të jetojmë në një kontekst demokratik, sepse është provuar se klasa dominuese i përdor aspektet e pastra teknologjike për të riprodhuar shoqërinë si të tillë; le të mendojmë për shembull për çështje që shqetësojnë klasën punëtore.⁴²⁰ «Është vërtetë naivitet të presësh që një kanal televiziv që i përket një grupi afër pushtetit të sqarojë se po flitet për interesa pronësie, në fakt, kur përcjellin lajmin e protestës së metalmekanikëve».⁴²¹

Për arsye të periudhës historike, refleksioni i përgjithshëm i Freires nuk është i përqendruar në mediat dhe rolin e tyre, por janë të shumtë studiuesit që vënë në dukje ndihmesën domethënëse të refleksioneve të Freires në studimet për komunikimin ndërpersonal; po ashtu vlerësohet se përbëjnë një fill origjinal mendimi në fushën e teorisë së komunikimit. Mjaft të mendohet se ndihmesa e Paulo Freires ka frymëzuar veçanërisht themelimin e lëvizjes së Edukomunikimit, dhe përbën «ndihmesën e parë inovative të Amerikës Latine në fushën e teorisë së komunikimit».⁴²²

⁴¹⁸ FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia*, 103

⁴¹⁹ Cfr., FREIRE, *Pedagogy of hope*, 132.

⁴²⁰ Cfr., FREIRE, *Letters to Cristina*, 83.

⁴²¹ FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia*, 111.

⁴²² J. M. BARBERO, *La Educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2002, 19

Reflektimet e Freires mbi teknologjinë, komunikimin dhe formimin e ndërgjegjes kritike i tejkalojnë kufijtë e pedagogjisë kritike dhe hapin perspektiva të reja për të kuptuar marrëdhënien ndërmjet edukimit dhe proceseve të komunikimit në shoqërinë bashkëkohore. Duke e konceptuar komunikimin si një dimension përbërës të aktit edukativ dhe duke këmbëngulur në nevojën për një përdorim kritik, të vetëdijshëm dhe emancipues të teknologjisë, Freire ka vënë në diskutim ndarje tradicionale disiplinore ndërmjet edukimit dhe komunikimit.

Mbi këtë sfond teorik janë zhvilluar, veçanërisht duke filluar nga dekadat e fundit të shekullit XX, orientime kërkimore dhe praktika edukative që synojnë të eksplorojnë format e shumta të ndërveprimit ndërmjet proceseve edukative dhe atyre komunikuese. Kjo konvergjencë ka nxjerrë gradualisht në pah rolin qendror që të dyja këto dimensione luajnë në prodhimin e dijes, në nxitjen e pjesëmarrjes demokratike dhe në ndërtimin e një qytetarie aktive dhe të përgjegjshme. Në këtë perspektivë, për të kuptuar plotësisht gjenezën dhe zhvillimin e këtyre qasjeve është e nevojshme të rikallohet historia e takimit ndërmjet edukimit dhe komunikimit, duke u ndalur në etapat kryesore që kanë shënuar zhvillimin e tyre, si edhe në perspektivat e reja teorike dhe operative që kanë lindur nga ky dialog i frytshëm ndërdisiplinor.

KREU IV

MEDIA EDUCATION: EDUKIM, KOMUNIKIM DHE QYTETARI DIGJITALE

Studiuesit bien dakord se ka kaluar tashmë faza kur vihej në diskutim nevoja e integritit të mediave dhe e teknologjive në praktikën didaktike. Debati bashkëkohor është zhvendosur mbi dobinë dhe format e pranisë se medias dhe të teknologjisë në proceset edukuese. Vëmendja është zhvendosur gradualisht nga një konceptim instrumental i teknologjisë, e konsideruar kryesisht si mbështetje operative për mësimdhënien, drejt një perspektive kritike dhe krijuese. Kjo formë mundëson ndërtimin e kuptimeve, zhvillimin e mendimit kritik dhe promovimin e qytetarisë aktive.

Në këtë këndvështrim, synimi nuk është thjesht konsumimi i përmbajtjeve mediale, por përdorimi i tyre kritik, i ndërgjegjshëm dhe rikrijues. Integrimi i digjitales në shkollë nuk nënkupton braktisjen apo zëvendësimin e shkollës tradicionale, por pasurimin e saj me përvoja dhe praktika të reja që koha dhe kushtet diktojnë sot. Teknologjitë konsiderohen mjete të ndërmjetësimit të të nxënit. Për rrjedhojë, çështja qendrore nuk lidhet me praninë ose mungesën e teknologjive, por me mënyrat pedagogjike dhe didaktike përmes të cilave ato përdoren.

Ky zhvillim nuk ka qenë as i lehtë e as i menjëhershëm. Për një kohë të gjatë, tradita shkencore është përpjekur të mbajë qartësisht të ndara fushat e edukimit dhe të komunikimit, duke u atribuar atyre identitete disiplinore autonome dhe të veçanta. Megjithatë, afirmimi i shoqërisë së informacionit dhe të komunikimit e bëri gjithnjë e më të dukshme nevojën për të rishikuar këto kategori interpretuese, dhe për të ripërcaktuar rolin që proceset e komunikimit luajnë në kontekste të ndryshme të jetës shoqërore.

Protagonizmi i teknologjive digjitale lidhet jo vetëm me aftësinë e tyre për të tërhequr dhe përfshirë përdoruesit, por edhe me mundësinë konkrete që ato ofrojnë për të zgjeruar pjesëmarrjen në sferën publike. Grupe shoqërore, komunitete dhe individë që në të kaluarën kishin qasje të kufizuar në kanalet tradicionale të komunikimit, sot mund të shprehen, të prodhojnë përmbajtje dhe të kontribuojnë aktivisht në ndërtimin e diskursit publik. Në këtë kontekst, çdo përdorues mund të marrë potencialisht rolin e autorit.

Ky transformim fiton një rëndësi të veçantë në fushën e edukimit formal dhe, më konkretisht, në proceset didaktike. Shkolla nuk mund të shpërfillë kontekstin në të cilin jetojnë

dhe formohen brezat e rinj, një kontekst i përmblytur nga prania e mediave digjitale dhe e rrjeteve sociale. Këto ambiente përbëjnë hapësira reale të përditshme përvojash për nxënësit, jo më pak domethënëse se hapësirat fizike ku zhvillohet veprimtaria shkollore. Integrimi i këtyre dy dimensioneve përbën një nga sfidat kryesore të edukimit bashkëkohor dhe, njëkohësisht, një mundësi të jashtëzakonshme.

Falë funksionit të saj formues dhe vazhdimësisë së ndërhyrjes pedagogjike, shkolla mbetet vendi i privilegjuar ku të rinjtë mund të alfabetizohen dhe të edukohen me kuptimin kritik të përvojave të tyre digjitale. Në këtë kontekst, bëhet e domosdoshme një qasje pedagogjike që jo thjesht mbështet praninë e mediave dhe të teknologjive në jetën e të rinjve, por kontribuon t'u qasen atyre me reflektim kritik, duke i përdorur si instrumente të të nxënit.

Në fillimet e saj, Media Education u zhvillua duke u nisur pikërisht nga synimi për të përdorur potencialin e mediave dhe të teknologjisë në të mirë të proceseve edukuese dhe të nxënit. ME përfaqëson njëkohësisht një lëvizje kulturore, një fushë kërkimi dhe një tërësi praktikash edukative që synojnë sistematizimin e përvojave që dikur i liheshin nismës individuale ose rastësisë. Strukturimi progresiv teorik i kësaj fushe ka bërë të mundur dallimin ndërmjet perspektivave të ndryshme: edukimi me mediat, i orientuar drejt përdorimit të mjeteve; edukimi për mediat, i orientuar drejt prodhimit të përmbajtjeve; dhe edukimi mbi mediat, i fokusuar në analizën kritike të efekteve dhe dinamikave të tyre.

Media Education paraqitet si një fushë e konsoliduar shkencërisht, e cila ndërthur reflektimin teorik me ndërhyrjen praktike. Përmes proceseve të saj, individët fitojnë kompetenca për të analizuar në mënyrë kritike mesazhet mediale, për t'i dekodifikuar, interpretuar dhe për të prodhuar vetë përmbajtje origjinale. Megjithëse zbatimet e para të saj lindën në kontekstin shkollor, natyra e vetë proceseve të komunikimit tregoi shpejt nevojën për t'i shtrirë këto praktika përtej kufijve të institucioneve të edukimit formal. Për këtë arsye, Media Education ka zgjeruar vazhdimisht fushën e saj të vëzhgimit dhe të ndërhyrjes, duke përfshirë transformimet e sjella nga teknologjitë e reja dhe format emergjente të komunikimit bashkëkohor.

Ky sektor studimesh dhe ndërhyrjesh didaktike, është përkufizuar në mënyra të shumëllojshme: si aftësia për të përdorur, analizuar dhe vlerësuar dhe për të prodhuar mesazhe; njohja e mjeteve të komunikimit në shoqëri; ashtu si edhe kuptimi për kufizimet kulturore, ekonomike, politike dhe teknologjike që kanë të bëjnë me krijimin, prodhimin dhe përcjelljen e mesazhit.⁴²³

Në Evropë dhe në shumë kontekste të tjera ndërkombëtare është konsoliduar një traditë veçanërisht e pasur studimesh, praktikash dhe metodologjish që kanë vlerësuar marrëdhënien

⁴²³ Cristina OTTAVIANO, *Media, scuola e società. Insegnare nell'età della comunicazione*, 56.

ndërmjet edukimit dhe komunikimit. Nga ky ndërveprim kanë lindur përvoja të karakterizuara nga një ndjeshmëri e fortë kulturore dhe pedagogjike të bazuara në integrimin e reflektimit teorik, inovacionit metodologjik dhe të ndërhyrjes edukative.

1. Media Education si përgjigje për praktikën e fragmentarizuar

Studiuesit pohojnë se veprimtaritë që dëshmojnë gjurmë të edukimit me mediat në kontekst shkollor e sidomos në praktikën didaktike, për vite kanë qenë të natyrës episodike dhe jo sistematike; si rrjedhojë janë pak të dokumentuara. Në këto raste përvojat janë marrë përsipër nga disa mësues, të cilët janë prirë më shumë nga një intuitë dhe nismë e mirëfilltë e tyre sesa nga një përgatitje e bashkërenduar dhe e orientuar. Nuk ka patur, pra një metodologji të bashkëndarë dhe një dialog mes disiplinave të ndryshme: ka munguar komunikimi si instrument dhe si proces, si baza e proceseve edukative.⁴²⁴

Për këtë dukuri, studiuesit kanë gjykuar se sistemi formal është një pikënisje shumë e mirë për një lëvizje që të mund të integrojë në kurrikula edukimin me/mbi mediat. «Në botën anglosaksone, por edhe në atë latinoamerikane, përgjigja që arsimi formal i ka dhënë dukurisë është ai i *Media Education*, ose *Media Literacy*, një lëvizje politike përveçse pedagogjike, që ka marrë përsipër integrimin kurrikular në shkollës».⁴²⁵

Media Education përfaqëson një hapësirë të privilegjuar reflektimi dhe dialogu ndërmjet shkencave të edukimit dhe shkencave të komunikimit, e cila është zhvilluar duke nisur nga një debat që, gjatë viteve tetëdhjetë dhe nëntëdhjetë, ka kontribuar në nivel akademik për të tematizuar kuptimin, dialogun dhe sistematizimin e disiplinave që kanë dhënë jetë kësaj lëvizjeje. «ME është një fushë interesi që jeton në kufi mes shkencave të edukimit dhe të edukimit, duke shkëmbyer ndërsjelltas tema, metodologji dhe instrumenta të përbashkët dhe specifikë të njërës dhe të tjetrës fushë».⁴²⁶

Termi *Media Education* i përdorur në të njëjtën formë edhe në literaturën italiane – e cila përbën burimin kryesor bibliografik të konsultuar për këtë studim – ka si objekt edukimin përmes mediave dhe me mediat. Në veçanti, ajo trajton tri fusha kryesore: 1) studimin e dimensionit instrumental të mediave, përmes njohjes së karakteristikave dhe logjikës së funksionimit të tyre; 2) përdorimin e tyre në didaktikë; 3) prodhimin e përmbajtjeve dhe produkteve që realizohen përmes mediave. E konceptuar fillimisht si disiplinë kurrikulare në

⁴²⁴ TIROCCHI, *Identità dei docenti e comunicazione: una tavola delle interazioni*, 88.

⁴²⁵ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Introduzione, Mass media, educazione, formazione*, in Len MASTERMANN, (a cura di), *Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia, 1997, 11, 12.

⁴²⁶ Pier Cesare Rivoltella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, la Scuola, Brescia, 53.

arsimin fillor dhe të mesëm, që nga viti 1979 *Media Education* ka njohur perspektiva të reja lidhur me rolin e saj edukativ. Një aspekt veçanërisht i rëndësishëm është zgjerimi përtej kufijve të shkollës, duke përfshirë edhe edukimin e të rriturve. Megjithatë, për një kohë të gjatë vëmendja e *Media Education* është përqendruar kryesisht në disa elemente themelore, që Pier Cesare Rivoltella i përmbledh si vijon:

- targeti fëmijë/adoleshentë, për shkak se veprimtaritë e Media Education zhvilloheshin kryesisht brenda konteksteve të arsimit formal;
- vëmendja ndaj përmbajtjeve dhe gjuhëve mediatike, ku aftësia për të lexuar dhe shkruar me media përbën një nga shtyllat kryesore të saj;
- dimensionin qytetar, ku temat si barazia, e drejta për akses, pjesëmarrja dhe qytetaria aktive janë gjithashtu të pranishme.⁴²⁷

Rivoltella sugjeron se dallimi i dy fushave të dijes dhe të veprimit brenda ME është i rëndësishëm për statusin e saj: «Hapi i parë është sigurisht të dallohet brenda Media Education mes dy fushash dijeje dhe ndërhyrjeje: ajo, është mbi të gjitha, një praktikë edukative, pra një fushë metodologjike dhe ndërhyrjeje didaktike. Së dyti është refleksion teorik mbi këtë praktikë, pra individualizim objektivash përpunim metodologjish për të përndjekur këto qëllime kërkimore».⁴²⁸

1.1 Narracioni për digjitalen dhe nevoja për edukim kritik

Me futjen e mediave të reja, sidomos në kontekstin shqiptar – ku mediat tradicionale kanë pasur historikisht një rol kryesisht propagandistik, të kontrolluar dhe të orientuar – konteksti social dhe kulturor ka pësuar një transformim rrënjësor në një kohë shumë të shkurtër. Për shkak të shpejtësisë së ndryshimeve ka qenë e vështirë të ndalohej reflektimi, të dëgjoheshin nevojat e publikut dhe të analizohej mënyra se si janë transformuar hapësirat – hapësira fizike dhe ajo digjitale – për shkak të pranisë gjithnjë e më imponuese të teknologjive të reja. Si rrjedhojë, vështirësia në identifikimin e problematikave ka sjellë shpesh mungesën e ndërhyrjeve me karakter veprues dhe të strukturuar.

Ndërkohë, në vende të tjera evropiane, zhvillimi teknologjik ka sjellë nevojën për të identifikuar dhe riformuluar konceptin e narracionit dhe të identitetit⁴²⁹ – dy komponentë thelbësorë, siç thekson Pier Cesare Rivoltella – si dhe për të analizuar transformimin e tyre në epokën digjitale. Vendet që kanë reaguar menjëherë ndaj kësaj dukurie, edhe falë një tradite të

⁴²⁷ RIVOLTELLA, *Media Education*, 96.

⁴²⁸ RIVOLTELLA, *Introduzione, Mass media, educazione, formazione*, 13.

⁴²⁹ RIVOLTELLA, *Media Education*, 117.

konsoliduar kërkimore, kanë punuar mbi evolucionin e narracionit si element qendror në lidhje me të kaluarën individuale dhe kolektive. Ky transformim i rrëfimit për veten dhe për kolektivin, i projektuar nga e kaluara drejt së ardhmes, ka depërtuar në të gjitha fushat e jetës shoqërore, dhe sidomos në fushën e edukimit, e cila kuptohet si hapësira ku transmetohet trashëgimia kulturore, kultivohen vlera dhe orientohen rrugët e njohjes së brezave të rinj.

Narracioni, në vetvete, nënkupton pjesëmarrjen aktive në një shoqëri që ka marrë tashmë të gjitha karakteristikat e një shoqërie komplekse. Rritja e përvojave komunikuese brenda një shoqërie gjithnjë e më të ndërmjetësuar dhe të strukturuar nga mediat digjitale dhe mesazhet që ato transmetojnë ka sjellë të paktën dy transformime themelore të narracionit: «Nëse e kaluara e afërt ishte monovizive, pra e karakterizuar nga pak rrëfime të prodhuara nga një pakicë këndvështrimesh, sot rrëfimet e imazheve dhe të formave të ndryshme tekstuale zgjerohen deri në atë pikë sa zënë plotësisht kohën tonë individuale dhe shoqërore». ⁴³⁰

Fakti që sot të gjithë mund të jenë autorë dhe prodhues përmbajtjesh – mjafton të mendojmë për mundësinë e shprehjes përmes kanaleve të ndryshme digjitale – e bën më të vështirë punën edukative, sidomos në kontekstet joformale dhe veçanërisht në shkollë, e cila si institucion ka për detyrë formimin e qëllimshëm dhe sistematik. Kështu hapet një përgjegjësi e madhe për shkollën: formimi i mendimit kritik si bazë e veprimit edukativ. Në një mjedis të karakterizuar nga shumëllojshmëria e mesazheve, ku lindin çështje lidhur me vërtetësinë e informacionit, cilësinë e komunikimit dhe përshtatshmërinë e tij, bëhet thelbësore orientimi drejt zhvillimit të mendimit kritik. Duhet rikujtuar se një përgjigje e strukturuar dhe tashmë e konsoliduar në këtë drejtim është dhënë nga lëvizja e Media Education (ME).

Sa i përket mjediseve ku këto përmbajtje prodhohen dhe qarkullojnë, ngrihet një tjetër çështje me rëndësi. Sot hapësira virtuale po i mbivendoset gjithnjë e më shumë hapësirës fizike, duke e bërë të domosdoshme një ekuilibrim midis mundësive dhe rreziqeve që sjell kjo situatë. Edhe në këtë rast, nevoja urgjente është edukimi me qasje kritike dhe me kompetenca për të lexuar dhe për të prodhuar ligjërimin digjital. Prodhimi i përmbajtjeve është një mundësi, por njëkohësisht edhe një hapësirë potencialisht e rrezikshme, në të cilën mund të humbasësh lehtësisht pa instrumente të duhura kritike. Nga kjo lind nevoja për të reflektuar mbi mjetet dhe aftësitë që kërkohen jo vetëm për prodhimin dhe kontrollin e përmbajtjeve, por edhe për një program edukimi me objektiva të shumëfishta:

- identifikimin dhe monitorimin e përmbajtjeve;
- vlerësimin e përmbajtjeve dhe të shfaqjeve problematike (dhunë, seksualitet);

⁴³⁰ RIVOLTELLA, *Media Education*, 119.

- hartimin e politikave për mbrojtjen e grupmoshave të ndjeshme;
- hartimin e programeve edukative për zhvillimin e mendimit kritik.

Shqipëria është pjesë e një konteksti të globalizuar, një realitet që është dëshiruar prej kohësh, por që tani kërkon aftësinë për të përballuar efektet e një shoqërie komplekse dhe ndikimin e saj në nën-sistemet e ndryshme. Shqetësimi i vazhdueshëm për ndarjen digjitale midis Veriut dhe Jugut të botës mbetet një çështje aktuale: pasojë e kësaj është se kush kontrollon komunikimin përfundon duke ushtruar një hegjemoni që shndërrohet në kontroll simbolik të audiencës. Rreziku është krijimi i «një mendimi unik»,⁴³¹ i cili homogjenizon shijet dhe nevojat dhe manipulon konsensusin. Urgjenca e ndërhyrjes edukative në këtë rast është e qartë: «krijimi i një marrëdhënieje kritike midis konsumatorit dhe produktit mediatik, dhe më gjerësisht midis qytetarit dhe pushteteve ekonomike».⁴³²

Realitete të ndryshme kulturore kanë zhvilluar ndërhyrje specifike dhe politika kombëtare të dedikuara për të adresuar nevojat e konteksteve të tyre, duke krijuar iniciativa mbështetëse dhe lehtësuese. Shembujt ndërkombëtarë tregojnë se kjo fushë ndodhet tashmë në një fazë të avancuar dhe në përditësim të vazhdueshëm, si promovimi i prodhimit kombëtar, përmes politikave që synojnë krijimin e strukturave me funksion edukativ dhe rregullator. Kështu dallohen dy modele kryesore ndërhyrjeje. E para lidhet me rolin vendimtar të institucioneve në kontrollin e sistemit mediatik.

Në këtë kuptim, Media Education bëhet edhe instrument i mbrojtjes së demokracisë, garanci për qytetarin dhe mjet për kontrollin e cilësisë së programeve televizive, i promovuar si nga institucionet publike ashtu edhe nga shoqëria civile. Emblematik në këtë drejtim është veprimi i Australian Broadcasting Authority, një organ qeveritar përgjegjës për dhënie, rinovimin, pezullimin dhe heqjen e licencave të transmetimit radio-televiziv.⁴³³

Modeli i dytë lidhet me karakterin organizativ të ndërhyrjeve: organizma të njohur brenda shoqërive bëhen promotorë të nismave efikase, duke vënë në dispozicion përvoja të certifikuar dhe të konsoliduara. Kjo kulturë është e përhapur në Evropë, ku Italia, Franca dhe Gjermania përfaqësojnë shembuj domethënës të zhvillimit në këtë fushë: ME në Itali, CLEMI në Francë dhe Medienpädagogik në Gjermani. Bëhet fjalë për përvoja të dokumentuara dhe të garantuara nga specialistë të fushave të ndryshme – përgjegjës mediash, pedagogë dhe studiues – të cilët, mbi bazën e shkëmbimit të përvojave dhe ekspertizës, bashkëpunojnë në mënyrë të koordinuar për hartimin e programeve formuese.

⁴³¹ RIVOLTELLA, *Media Education*, 120

⁴³² RIVOLTELLA, *Media Education*, 120.

⁴³³ RIVOLTELLA, *Media Education*, 86.

2. Shndërrimi konceptit të alfabetizimit në epokën digjitale

Reformat, në vetvete, nuk mjaftojnë. Kjo pohim shfaqet sot më aktual se kurrë në një kontekst të karakterizuar nga një përshpejtim gjithnjë e më i madh i proceseve shoqërore, kulturore dhe teknologjike, ku teknologjia luan një rol gjithnjë e më vendimtar. Përpara se të vlerësojmë efektet e reformave dhe zbatimin e tyre, gjendemi përballë një skenari më të thellë, i cili duket se kërkon një ndryshim paradigme. Çështja, pra, nuk është thjesht si të ndërhyhet mbi ritmin e ndryshimit, por si të rishkruhet kuptimi i tij. «Problemi nuk është aq të fenojmë apo të përshpejtojmë, sa të rivendosim kuptimin në qendër. Kufiri i kësaj perspektive mund të jetë metodologjik. Çfarë do të thotë të rivendosësh kuptimin në qendër? Çfarë pasojash ka kjo për jetën e përditshme? Si realizohet kjo?». ⁴³⁴

Reflektimi i Pier Cesare Rivoltella në veprën *Tempi della lettura*. Midis dy ekstremeve – ngadalësimit ose përshpejtimit – autori propozon një rrugë të tretë: «të rikthehet kuptimi në qendër», përmes një qasjeje metodologjike të vetëdijshme dhe të strukturuar. Në këtë skenar, të karakterizuar nga bashkëjetesa e dimensioneve fizike dhe digjitale të përvojës, alfabetizimi digjital bëhet një kusht i domosdoshëm. Mediat digjitale, të kuptuara si «makina autoriale», ⁴³⁵ nuk kufizohen vetëm në transmetimin e përmbajtjeve, por aktivizojnë dhe fuqizojnë kapacitetin shprehës dhe pjesëmarrës të individëve shoqërorë. Në fluksin e pandalshëm informativ të shoqërisë së lidhur, «është bërë gjithnjë e më e nevojshme të punohet mbi atë që sot quhet alfabetizim digjital, thelbësor në bagazhin e kompetencave të çdo qytetari». ⁴³⁶

Alfabetizimi digjital nuk mund të konsiderohet më një kompetencë shtesë apo opsionale, por përbën një element themelor të formimit bashkëkohor. Ai nuk kufizohet në zotërimin teknik të mjeteve digjitale, por përfshin aftësinë për të interpretuar në mënyrë kritike informacionin, për të komunikuar me përgjegjësi dhe për të marrë pjesë aktive në jetën shoqërore dhe kulturore të ekosistemit digjital. Sot teknologjia nuk mund të konsiderohet më një dimension i nënrenditur ⁴³⁷ ndaj pedagogjisë, pasi vetë koncepti i alfabetizimit ka ndryshuar.

Flitet gjithnjë e më shumë për alfabetizime plurale: kalimi nga «literacy»/alfabetizim në «literacies»/alfabetizime pasqyron tejkalimin e modelit tradicional të kufizuar në lexim,

⁴³⁴ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Morcelliana, Brescia, 2020, 124.

⁴³⁵ «Vlera e vërtetë e mediave digjitale qëndron pikërisht në faktin se ato përbëjnë mjete autoriale të lehta për t'u përdorur. Mediat digjitale janë alfabetë të rinj, të cilët i riu, si qytetar i shoqërisë së ekraneve, duhet t'i zotërojë si në kuptimin e leximit kritik, ashtu edhe në atë të veprimtarisë shprehëse dhe krijuese», RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 113.

⁴³⁶ Maria Cristina GARBUI, <https://www.cremi.it/checkdesign-un-progetto-mille-opportunita/>

⁴³⁷ Chiara PANCIROLI- Mario ALLEGRA- Manuel GENTILE- Pier Cesare RIVOLTELLA, *Toëards AI literacy: a proposal of a framework based on the episodes of situated learning*, Ital-IA 2023: 3rd National Conference on Artificial Intelligence, organized by CINI, May 29-31, Pisa, Italy.

shkrim dhe numërim.⁴³⁸ «Detyra e shkollës sot, krahas përcjelljes së kulturës dhe ndërtimit të qytetarisë, është të kujdeset për këtë ndërmjetësim duke i edukuar nxënësit për ligjërimet. Ligjërime e përdorim në shumës, sepse alfabeti, gjuha e fjalës dhe e shkrimit është i rëndësishëm, por nuk është i vetmi».⁴³⁹

Në këtë perspektivë, shkolla është e thirrur të përcjellë dije dhe të formojë qytetarë, por edhe të edukojë në kuptimin dhe përdorimin e shumëllojshmërisë së ligjërimeve që karakterizojnë shoqërinë bashkëkohore. Shkrimi dhe alfabeti mbeten themelorë, por nuk janë më mënyrat e vetme përmes të cilave ndërtohet dhe komunikohet njohuria. Në një kontekst të shënuar nga specializimi gjithnjë e më i madh i dijeve dhe nga shumëllojshmëria e sistemeve formuese, roli i teknologjive digjitale bëhet gjithnjë e më qendror, veçanërisht në lidhje me nevojën për përditësim të vazhdueshëm të kompetencave profesionale. Ky pohim vlen më së shumti për mësuesit. Sfidat e Media Education dhe Media Literacy lidhen kryesisht orientimin drejt edukimit dhe formimit të figurave profesionale të afta për t'iu përgjigjur kërkesave të dijes bashkëkohore.

2.1 Media Education dhe Media Literacy në kontekst shqiptar: sfidat perspektivat e zhvillimit

Pjesëmarrja në kulturën digjitale përbën sot një kusht paraprak për ushtrimin e qytetarisë në praktikën shoqërore. Aftësia e mediave për t'u shndërruar në hapësira takimi, komunikimi dhe ndërtimi kolektiv të dijes hap perspektiva të reja për veprimin edukativ dhe reflektimin didaktik. Nuk bëhet fjalë thjesht për futjen e mjeteve teknologjike në shkollë, por për pranimin e faktit se proceset e të nxënit zhvillohen gjithnjë e më shpesh në mjedise të karakterizuara nga prania e teknologjive digjitale. Për rrjedhojë, didaktika është e thirrur të dialogojë me këto mjedise, duke vlerësuar potencialin e tyre formues dhe duke i shndërruar ato në mundësi për zhvillim kulturor dhe personal.

Në këtë perspektivë, merr rëndësi të veçantë njohja e “qytetarisë” së plotë të alfabetizimit digjital. Ashtu si zotërimi i leximit dhe i shkrimit ka përbërë për shekuj me radhë kushtin themelor për qasjen në kulturë dhe pjesëmarrjen shoqërore, sot kompetenca digjitale përfaqëson një parakusht të domosdoshëm për të kuptuar, interpretuar dhe jetuar në mënyrë kritike botën bashkëkohore. Ajo nuk reduktohet në aftësinë teknike për të përdorur pajisje dhe

⁴³⁸ Chiara PANCIOLOI- Mario ALLEGRA- Manuel GENTILE- Pier Cesare RIVOLTELLA, *Toëards AI literacy: a proposal of a framework based on the episodes of situated learning*, Ital-IA 2023: 3rd National Conference on Artificial Intelligence, organized by CINI, May 29-31, Pisa, Italy.

⁴³⁹ RIVOLTELLA, *Un'idea di scuola*, 109.

aplikacione, por përfshin aftësinë për të kuptuar gjuhët e mediave, për të vlerësuar në mënyrë kritike përmbajtjet e tyre, për të njohur implikimet e tyre kulturore dhe shoqërore, si dhe për të përdorur me përgjegjësi mjetet e komunikimit digjital. Transformimet e thella të sjella nga revolucioni digjital tregojnë se proceset edukative dhe ato komunikative janë sot ngushtësisht të ndërthurura dhe kërkojnë instrumente të përbashkëta interpretimi. Në këtë kuptim, shkolla nuk mund t'i konsiderojë teknologjitë thjesht si mjete mbështetëse të mësimdhënies, por duhet t'i njohë ato si elemente që ndryshojnë mënyrën se si ndërtohet, shpërndalet dhe legjitimohet dija.

Një aspekt veçanërisht i rëndësishëm në këtë reflektim lidhet me kuadrin normativ dhe institucional që rregullon marrëdhënien ndërmjet shkollës dhe mediave. Ai përbën pikën e parë të referimit për interpretimin dhe orientimin e praktikave edukative. Megjithatë teknologjitë kanë fituar një rol qendror në jetën e përditshme, marrëdhëniet ndërmjet edukimit dhe mediave ka marrë për një kohë të gjatë vëmendje të kufizuar, si në planin teorik ashtu edhe në atë operacional. Përhapja e digjitales ka ndodhur me një shpejtësi të tillë sa shumë kontekste edukative i ka gjetur të papërgatitura, duke krijuar një situatë ku inovacioni teknologjik është imponuar shpesh përpara se të hartoheshin modele pedagogjike të përshtatshme për ta orientuar atë në mënyrë kritike.

Nga pikëpamja strukturore, zhvillimi i Media Education dhe Media Literacy në Shqipëri përballlet me disa kufizime që ndikojnë në konsolidimin e tyre si fusha të mirëfillta të edukimit. Një ndër sfidat kryesore lidhet me mungesën e një kuadri të qëndrueshëm institucional dhe akademik, i cili të mundësojë integrimin sistematik të edukimit mediatik në të gjitha nivelet e arsimit.

Sipas studiueses Caterina Cangia, studimi i mediave si fushë shkencore është relativisht i ri. Në vitet '90 Media Education u afirmua gradualisht si fushë e pavarur disiplinore.⁴⁴⁰ Ndërsa në Shqipëri, në atë periudhë, projektimi i një sistemi arsimor inovativ u zhvillua brenda një konteksti tranzicioni shoqëror, të karakterizuar nga ndërhyrje fragmentare dhe jo sistematike. Kriza e sistemeve formuese u shoqërua kështu edhe me mungesë vazhdimësie ndërmjet ndryshimeve shoqërore dhe transformimeve të sistemit arsimor.

Në këtë kuptim, sfida nuk lidhet vetëm me disponueshmërinë e teknologjive, por me ndërtimin e një kulture institucionale dhe kërkimore që e konsideron edukimin mediatik si pjesë integrale të formimit bashkëkohor. Një sfidë tjetër lidhet me pabarazitë në aksesin dhe përdorimin e teknologjive digjitale. Diferencat ndërmjet zonave urbane dhe rurale,

⁴⁴⁰ Cfr., CANGIA', *Educazione ai media*, , *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 373, 374.

disponueshmëria e pajisjeve teknologjike dhe niveli i kompetencave digjitale të familjeve ndikojnë drejtpërdrejt në mundësitë për zhvillimin e një edukimi mediatik gjithëpërfshirës. Në të njëjtën kohë, rritja e përdorimit të rrjeteve sociale, qarkullimi i dezinformimit, fenomeni i lajmeve të rreme (fake news), gjuha e urrejtjes në internet dhe ekspozimi i të rinjve ndaj përmbajtjeve problematike e bëjnë edhe më urgjente nevojën për zhvillimin e kompetencave të Media Literacy. Për këtë arsye, edukimi mediatik nuk mund të kufizohet vetëm në mësimin e përdorimit të teknologjive, por duhet të synojë zhvillimin e mendimit kritik, vetëdijes qytetare dhe aftësisë për të interpretuar në mënyrë të përgjegjshme informacionin.

Përballë këtyre sfidave, perspektivat e zhvillimit paraqiten premtuese. Procesi i integritetit evropian, bashkëpunimet ndërkombëtare, projektet e financuara nga Bashkimi Evropian dhe rritja e interesit institucional për transformimin digjital të arsimit krijojnë kushte të favorshme për konsolidimin e kësaj fushe. Ekzistojnë iniciativa të organizatave dhe shoqatave joqeveritare që veprojnë në fushën e edukimit mediatik,⁴⁴¹ shpesh në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit dhe Sportit dhe me mbështetjen e Bashkimit Evropian. Këto përvoja kanë kontribuar në përhapjen, të paktën pjesërisht, të koncepteve të Media Education dhe Media Literacy në kontekstin shqiptar. Megjithatë, mbetet e dukshme nevoja për zhvillim më të madh të debatit shkencor dhe për konsolidimin e reflektimit akademik mbi këto tema.⁴⁴²

Zhvillimi i programeve të formimit fillestar dhe të vazhdueshëm për mësuesit, krijimi i qendrave kërkimore dhe nxitja e bashkëpunimit ndërmjet universiteteve, shkollave dhe organizatave të shoqërisë civile mund të kontribuojnë në ndërtimin e një kulture të qëndrueshme të edukimit mediatik. Njëkohësisht, përvoja ndërkombëtare ofron modele dhe praktika që mund të përshtaten me specifikat kulturore dhe arsimore shqiptare, duke favorizuar krijimin e strategjive inovative për zhvillimin e kompetencave kritike, digjitale dhe qytetare.

Kuptohet pra se Media Education dhe Media Literacy në Shqipëri paraqitet si një proces që në ndërtim, që pret të zhvillohet. Sot për sot karakterizuar nga sfida strukturore, pedagogjike dhe kulturore, por njëkohësisht edhe nga mundësi të rëndësishme për inovacion. Mungesa e një tradite të konsoliduar akademike në këtë fushë mund të shihet jo vetëm si kufizim, por edhe si mundësi për të ndërtuar modele të reja që dialogojnë me përvojat ndërkombëtare dhe me nevojat specifike të kontekstit shqiptar. Në këtë perspektivë, Media

⁴⁴¹<https://www.institutemedia.org/>; <https://emi-mil.al/>

⁴⁴² Jonila GODOLE, *Edukimi mbi Median dhe Informacionin në epokën digjitale: Sfida e Shqipërisë*, « Në Shqipëri EMI mbetet ende një koncept i pastudiuar gjerësisht, prandaj nuk mund të flasim për politika zyrtare të implementuara në këtë fushë. Përpjekje për të analizuar situatën janë bërë përmes publikimeve të Institutit Shqiptar të Medias (ISHM) qysh prej vitit 2009 për EMI-in drejtuar mësuesve, nxënësve, gazetarëve, etj. » <https://www.institutemedia.org/wp-content/uploads/2021/07/Policy-paper-on-role-of-universities-in-MIL.pdf>

Education nuk përfaqëson thjesht një përgjigje ndaj transformimeve teknologjike, por një paradigmë edukative që vendos në qendër formimin e qytetarëve kritikë, të përgjegjshëm dhe aktivë në shoqërinë e informacionit. Konsolidimi i saj kërkon një angazhim të përbashkët të institucioneve arsimore, kërkimit shkencor dhe politikave publike, me qëllim krijimin e një kulture mediatike që mbështet zhvillimin demokratik, social dhe kulturor të vendit.

3. Kultura digjitale në shkollë: kompetencat dhe qytetaria digjitale

Hendeku midis një tradite tashmë të konsoliduar ndërkombëtare dhe një konteksti lokal ende në zhvillim përbën njëkohësisht sfidë dhe mundësi. Sfidë qëndron në vështirësinë e krahasimit me përvoja të zhvilluara në një periudhë të gjatë dhe në kushte të avancuara teknologjike. Mundësia, nga ana tjetër, qëndron në hapjen ndaj modeleve, praktikave dhe eksperimentimeve që mund të sjellin inovacion në proceset formuese dhe në organizimin didaktik edhe jashtë mjedisit shkollor.

Edhe pse kompetencat digjitale janë bërë pjesë e dokumenteve kurrikulare, edukimi me produktet mediale vijon të jetë sporadik dhe sidomos nuk është lëndë e kurrikulës. Kësaj i shtohet mungesa e programeve të specializuara për formimin e vazhdueshëm të mësuesve, si dhe numri ende i kufizuar i studimeve dhe publikimeve shkencore vendase që mund të mbështesin zhvillimin teorik dhe metodologjik të kësaj fushe.

Në planin e praktikave, integrimi i inovacionit teknologjik në shkollë përbën një sfidë veçanërisht kërkuese, për shkak të shpejtësisë me të cilën shfaqen teknologjitë e reja; prej këtu rrjedhe edhe nevoja për një përditësim të vazhdueshëm të kompetencave profesionale. Kjo kërkesë i shtohet përgjegjësisë të shumta që tashmë mbartin mësuesit dhe kërkon jo vetëm referime të qarta normative, por edhe iniciativë personale, gatishmëri për ndryshim dhe aftësi për të eksperimentuar. Në një fazë të parë, hapja ndaj praktikave të reja didaktike mund të perceptohet si një largim nga programet e konsoliduara dhe procedurat tradicionale që garantojnë siguri dhe parashikueshmëri.

Megjithatë, pikërisht kjo hapje mund të shndërrohet në një burim të çmuar për rinovimin e përvojës edukative. Kur teknologjitë integrohen brenda një projektimi pedagogjik të vetëdijshëm, mësimdhënia pushon së qeni një proces njëkahësh i transmetimit të dijes dhe shndërrohet në një hapësirë të nxënies të përbashkët, ku njohuritë, kompetencat dhe kuptimet ndërtohen përmes ndërveprimit ndërmjet mësuesve dhe nxënësve.

Në këtë kuadër, as ngurtësia metodologjike dhe as e kundërta e saj, improvizimi didaktik, nuk paraqiten si zgjidhje efektive. E para rrezikon t'i ngurtësojë praktikën edukative

në modele të paafta për të dialoguar me transformimet e shoqërisë bashkëkohore; e dyta, përkundrazi, priret ta zhveshë veprimin edukativ nga qëllimshmëria, planifikimi dhe kriteret e vlerësimit. Një ndërhyrje formuese vërtet efektive kërkon një ekuilibër ndërmjet strukturës dhe fleksibilitetit, ndërmjet programimit dhe hapjes ndaj inovacionit.

Prandaj, bëhet themelore zhvillimi i një didaktike që arrin të ndërthurë realizimin e objektivave edukative me vëmendjen ndaj nevojave konkrete të nxënësve, duke ndërtuar një dialog të vazhdueshëm ndërmjet kërkesave të mësimdhënies dhe përvojave të të nxënësve. Vetëm përmes kësaj ndërmjetësie do të jetë e mundur që teknologjitë digjitale të shndërrohen nga mjete thjesht operative në burime autentike kulturore dhe formuese, të afta për të mbështetur zhvillimin kritik, njohës dhe shoqëror të brezave të rinj.

Formimi i bazuar në kompetenca përfaqëson një qasje novatore të orientuar drejt “të diturit për të vepruar”, në një kontekst ku njohuria nuk konsiderohet më si një shumë e thjeshtë përmbajtjesh kulturore, statike dhe qëllim në vetvete, por si një mjet për përgatitjen e individit për kontekstet e ndryshme të jetës reale. Specialistët e fushës vlerësojnë se ky transformim është diktuar nga nevoja për një ofertë të re arsimore, si pasojë e mënyrave të reja të shprehjes të krijuara nga teknologjitë e reja të informacionit dhe komunikimit, si dhe nga ndikimi që ato kanë pasur në jetën e të rinjve, në mënyrën e tyre të komunikimit dhe në zhvillimin e gjuhëve të reja përmes të cilave ata shprehen.⁴⁴³

Sipas specialistëve, organizimi i ri i përmbajtjeve të TIK-ut në kurrikulë duket se ka zhvendosur fokusin nga përdorimi thjesht instrumental drejt një përdorimi transversal në funksion të procesit mësimor në tërësi. Këtë e dëshmon edhe prania e tij në të gjitha “fushat e të nxënësve”, si mbështetje për thellimin dhe pasurimin e disiplinave të ndryshme. Fatkeqësisht, nuk mund të paraqesim këtu kontribute të studiuesve dhe specialistëve shqiptarë lidhur me rezultatet e zbatimit të kurrikulës në kontekstin shkollor.

Megjithatë, mund të identifikohen dy qëndrime kryesore lidhur me futjen fillestare të informatikës në shkollë dhe më pas të një programi të strukturuar që evoluoi në TIK. Qasja e parë, e karakterizuar nga demonizimi i teknologjisë në shkollë, u zëvendësua gradualisht nga shqetësimi i mësuesve për nevojat e formimit dhe përditësimit profesional në këtë fushë. Ky shqetësim bëhet edhe më i dukshëm kur merret në konsideratë koha e kufizuar në dispozicion për të kaluar nga mësimdhënia tradicionale në didaktikën digjitale. Për shkak të mungesës së pjekurisë së kohës dhe të ideve lidhur me çështjet që kanë të bëjnë me përdorimin efektiv dhe

⁴⁴³ Cfr., Guglielmo MALIZIA – Carlo NANNI, *La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il programma 'Education 2030' dell'Unesco*, 715.

krijues të teknologjisë, duhet pranuar me keqardhje mungesa e një debati të mirëfilltë mbi këtë temë. Në nivel perceptimi, mund të thuhet se në kontekstin shkollor është shfaqur një entuziazëm i tepruar rreth “mrekullisë teknologjike”.

Fatmirësisht, krahasuar me disa vite më parë, sot flitet gjithnjë e më shumë për pamjaftueshmërinë e përdorimit thjesht instrumental të teknologjisë dhe për rëndësinë e komunikimit dhe të ndërveprimeve njerëzore. Kjo ndërgjegjësim është forcuar edhe falë projekteve të synuara dhe më të orientuara që nxënësit realizojnë në klasë. Në krahasim me të kaluarën, sot kemi mësues më të përditësuar, më të formuar dhe më të vetëdijshëm për rolin e gjuhëve të reja në jetën e të rinjve dhe në shkollë. Disa prej tyre kanë vënë në praktikë forma të reja të mësimdhënies, duke u përballur drejtpërdrejt me nxënësit dhe duke dialoguar me ta për vështirësitë e hasura.

Duhet vlerësuar guximi dhe iniciativa e atyre mësuesve që kanë pasuruar praktikën e tyre didaktike duke eksperimentuar dhe zbatuar strategji të reja komunikimi. Megjithatë, mbetet ende e vështirë që pasioni dhe përkushtimi i disa mësuesve të përkthehen në praktika të përditshme dhe sistematike në shkallë më të gjerë. Rruga drejt një inovacioni të thellë vazhdon të karakterizohet nga pengesa të natyrës strukturore, administrative-juridike dhe, mbi të gjitha, kulturore. Prania e një konceptimi thjesht instrumental të TIK-ut në institucionet shkollore përjashton mundësinë e përfshirjes serioze dhe sistematike të botës së mediave dhe të dimensionit komunikativ të teknologjive. Paaftësia e dukshme për t’u ofruar nxënësve një mbështetje të përshtatshme didaktike i shtyu institucionet të organizoheshin në drejtim të hartimit të programeve të formimit për mësuesit.

Megjithatë, mbeten ende mangësitë në formim dhe ndarja ndërmjet mësuesve dhe nxënësve, si edhe ndërmjet shkollës dhe shoqërisë. Këto vështirësi dëshmojnë gjithashtu gjendjen dhe identitetin e një institucioni që përpiqet të reformojë kryesisht strukturat, kur në të vërtetë do të duhej të garantonte një proces zhvillimi kulturor për të gjithë komunitetin shkollor. Duke qenë se kurrikula është zëdhënëse e një procesi që zhvillohet brenda një konteksti të caktuar, është e kuptueshme ngadalësia dhe spontaniteti me të cilat janë ndërmarrë ndërhyrjet në fushën e inovacionit didaktik në veçanti.

Gjatë viteve, qeveritë e ndryshme shqiptare kanë deklaruar si prioritet kualifikimin dhe formimin shkencor e profesional të mësuesve, si edhe aftësimin për menaxhimin e drejtuesve të institucioneve arsimore.⁴⁴⁴

⁴⁴⁴ Cfr., *Dokumenti i Strategjisë së Zhvillimit Parauniversitar 2014-2020*, F. 26.

Megjithatë, duhet pasur parasysh edhe baza mbi të cilën mbështetet ky diskurs: në shkollën shqiptare vazhdon ende të ekzistojë një situatë pasigurie sa i përket formimit të përgjithshëm të mësuesve.⁴⁴⁵ Kjo na ndihmon të kuptojmë më mirë peshën dhe domethënien e përdorimit të mediave dhe teknologjisë në shkollë, një fushë që për një kohë të gjatë është lënë në spontanitetin e mësuesit dhe të nxënësit.

Ky fakt zhgënjën edhe më shumë pritshmëritë lidhur me zhvillimin e një reflektimi kritik mbi përdorimin e mediave dhe teknologjive, si brenda institucionit shkollor ashtu edhe jashtë tij. Dinamika të tilla e bëjnë shumë të vështirë vendosjen e një debati real mbi përdorimin krijues të mediave, duke ngritur pikëpyetje mbi formimin e vërtetë të nxënësit në aspektin e kompetencës digjitale dhe komunikative.

3.1 Praktikrat didaktike dhe kompetencat reale: kjo marrëdhënie komplekse

Edhe sot e kësaj dite në shkollën tonë zbatimi i praktikave ashtu siç janë të nyjtuara në kurrikulë është ende sipërfaqësor. Pavarësisht propozimeve dhe veprimtarive konkrete⁴⁴⁶ — me rezultate ende të pashprehura deri më sot për anën cilësore dhe sasiore të përvojës — marrëdhënia mes objektivave të shkruara dhe përkthimit të tyre në veprimtarive konkrete mbetet e vështirë. Ky refleksion vlen sidomos për marrëdhënien e vështirë që shkolla vazhdon të ketë me digjitalen. Pavarësisht integritetit kurrikular shkolla është tkurrur në monologun e vet përballë vrullit dhe shpjetësisë së digjitales. Për shumë kohë, në shumë kontekst integrimi i përvojës mediale në shkollë ka paraqitur një sfidë.

Kjo lidhje e vështirë konfirmohet nga fjalët e docentëve që deklarojnë se si Interneti nuk i ka modifikuar ende praktikrat didaktike, edhe pse kështu do të duhej të kishte ndodhur. Sigurisht ka patur ndikimi në informacion sa i përket didaktikës modulare, por jo si instrument didaktik, por përdoret interneti vetëm si instrument kërkimi i informacionit.⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Cfr. «Politikat e liberalizimit të tregut të shërbimeve të formimit profesional kanë rezultuar joefektive. Sot, Fakulteti i Shkencave të Edukimit nuk ofron një formim profesional të besueshëm. Nga ana tjetër, operatorët privatë të fushës së formimit kanë ofruar programe që nuk përputhen me interesat dhe nevojat e mësuesve për trajnim. Në shumicën e rasteve, programet e formimit nuk u përgjigjen nevojave të përdoruesve, duke e bërë shumë të vështirë procesin e përfshirjes dhe integritetit në këto programe, pavarësisht se ato financohen në mënyrë të konsiderueshme. Për këtë arsye, është menduar të riorientohen fondet e destinuar për zhvillimin profesional të mësuesve. Procedurat e reja të financimit do t'i motivojnë Fakultetet e Shkencave të Edukimit të ofrojnë kurse formimi dhe zhvillimi profesional për mësuesit.», *Strategjia e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014-2020*, 15, 58, 26.

⁴⁴⁶ Shkolla qendër komunitare, një shkollë miqësore për të gjithë është një qasje (lëvizje promovuese dhe zhvilluese) për ta kthyer shkollën në vendin ku ndërtohet partneriteti shkolle-familje-komunitet dhe bashkëpunohet për zhvillimin e potencialit të plotë të çdo nxënësi, https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/01/Standardet_SHQK_2014.pdf

⁴⁴⁷ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, 187, 188. RIVOLTELLA, *Screen generation*, 231.

Edhe në kontekst shqiptar proces që njihet si digjitalizim i shkollës është kufizuar kryesisht në pajisjen e klasave me dispozitivë teknologjikë, por nuk kemi të dhëna për ndikimin që ky aksion ka pasë për të përmirësuar apo lehtësuar procesin e mësimdhënies dhe nxënies.

Me kalimin nga kurrikulat me objektiva në kurrikulat me kompetenca ka ndërruar formalisht diçka, por në praktikë vazhdohet të punohet për përmbushjen e objektivave. Kjo qasje e shpërfill formimin dhe edukimin e subjektit, që prej vitesh është viktimë e retorikës së mësimdhënies e nxënies me në qendër nxënësin. Për shumë kohë mësuesit kanë qenë zbatues të burokracisë didaktike dhe shkollore duke humbur nga horizonti marrëdhënien e vërtetë, për shkak të mungesës së hapësirave për të vendosur komunikim me nxënësit.

Kalimi nga kurrikula me objektiva në kurrikulën bazuar në kompetenca në letër synon një trajtim më të mirë të shpërndarjes së dijeve dhe efektshmërinë e procesit njohës, në mënyrë që çdo nxënës në fund të rrugëtimit të vet t'i ketë përvetësuar përmbajtjet e programit në strukturën njohëse. Koncepti i kompetencës e cilëson veprimin njerëzor si një marrëdhënie dialogjike ku subjekti nuk i përgjigjet thjesht një stimuli që vjen prej mësuesit, por bashkëvepron me të duke bashkëndarë qëllimet në një proces motivimi të vazhdueshëm.

Kalimi në kurrikulën me kompetenca e ka ripërkufizuar veprimtarinë dhe marrëdhënien didaktike duke kaluar nëpër faza e sfida të kuptueshme për një përvojë rishtare. Ky rrugëtim thuhet se është i kornizës së re kurrikulare përfshin edhe kompetencën e komunikimit dhe kompetencën digjitale – të tjerat kemi pasë rast t'i përmendim më sipër – si zëra të mëvetshëm: e para parashikon aftësinë e nxënësit për një komunikim të efektshëm të përmbajtjeve në gjuhë amtare e gjuhë tjetër të huaj, kurse e dyta parashikon aftësimin e nxënësit për përdorimin e Teknologjive të Informacionit dhe të Komunikimit për të shkëmbyer informacion, për të komunikuar dhe për të bashkëpunuar me shumëllojshmërinë e mediave digjitale.

Pikërisht vërshimi i digjitales si koncept dhe si përvojë e ka përfshirë aq shumë institucionin shkollë sa në ligjërim sot flitet rëndom për shkollë digjitale. Por duhet saktësuar së shkolla digjitale nuk ekziston, për shkak se natyra e këtij institucioni nuk ka ndryshuar; në thelb roli i saj mbetet: përcjellja e trashëgimisë kulturore, orientimi personal dhe orientimi për zgjedhjet profesionale. Ka një shqetësim të ligjshëm për “modelimin” e këtij institucioni prej ndikimit të teknologjive dhe të mediave digjitale.

Po prej këtij shqetësimi lind edhe mundësia e shndërrimit të marrëdhënies didaktike falë kurrikulës me kompetenca. Studiuesi Pier Cesare Rivoltella, mendimin e të cilit kemi pasur rast ta risjellim edhe më sipër shprehet se gjatë formimit të kompetencave, njëra prej të cilave është

edhe kompetenca mediale, është themelore të merret parsysh «skenari që krijohet gjatë nxënies ku përfshihen aspektet konjitive dhe emotive».⁴⁴⁸

Përvetësimi i kompetencave kurrikulare në përgjithësi dhe në veçanti kompetenca e komunikimit dhe kompetenca digjitale mundësojnë një ambient komunikativ brenda të cilit marrëdhënia didaktike shndërrohet në marrëdhënie edukative. Kompetenca e komunikimit i shërben drejtpërdrejt marrëdhënies ndërpersonale në ambiente fizike dhe të bashkëndara. Ajo e aftëson nxënësin të ushtrojë qytetarinë e tij në prani dhe në ambiente virtuale. Didaktika, kush e bën didaktikën, duhet ta konceptojë si një lëvizje kulturore që integron jetën brenda shkollës me ambientet jashtëshkollore, përfshirë ambientet virtuale. Mbase kjo është kompetenca më e dobishme, që shkolla duhet dhe mund të ofrojë me largpamësi.

Në marrëdhënien tradicionale didaktike, ndërhyrja dhe shpjegimi i mësuesit përbënin lidhjen e drejtpërdrejtë me përmbajtjet e të nxënës. Me integrimin e mediave tradicionale dhe atyre të reja, e më pas edhe të instrumenteve digjitale në mësimdhënie, kjo marrëdhënie është ripërcaktuar gradualisht, duke marrë gjithnjë e më shumë një dimension ndërmjetësimi. Një shembull i thjeshtë është kërkesa e mësuesit për të realizuar një detyrë përmes kërkimit të informacionit në internet: “produkti” i këtij kërkimi nga ana e nxënësit nuk është më rezultat i transmetimit të drejtpërdrejtë të dijes nga mësuesi te nxënësi, por pasojë e një procesi të ndërmjetësimit teknologjik.

Ky kalim shënon fillimin e një konfigurimi të ri të marrëdhënies didaktike, e cila është njëkohësisht edukative dhe njerëzore. Megjithatë, përballë transformimeve të tilla të thella, shpesh priret të interpretohet ndryshimi gjeneracional si një mospërputhje e supozuar ose si pamundësi për dialog autentik me të rinjtë. Nuk mund të injorohet megjithatë ndikimi i shumëllojshmërisë në rritje të përvojave të ndërmjetësuar, sidomos te brezat e rinj, e cila përbën një fenomen të paprecedent për nga intensiteti dhe shtrirja historike. «Është vërtetë e vështirë në këtë tip shoqërie të mendojmë për ndonjë veprim që nuk kalon në njëfarë mënyrë përmes medias. Marrëdhëniet tona janë të ndërmjetësuar. Përshfaqja e realitetit tonë është e ndërmjetësuar, ashtu siç janë edhe gjërat që njohim nga e kaluara. Pra si mund ta orientojmë këtë dukuri të përvojës së ndërmjetësuar?»⁴⁴⁹

Në përgjigje të kësaj pyetjeje, studiuesi Pier Cesare Rivoltella e identifikon ndërmjetësimin dhe ekuilibrin si çelësin interpretues themelor. Nga njëra anë kemi të rinjtë, të orientuar kryesisht drejt praktikës, veçanërisht drejt përvojave të lidhura me përdorimin e teknologjive

⁴⁴⁸ RIVOLTELLA, *Screen generation*. 188.

⁴⁴⁹ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*, Carocci, Roma, 2001, 97.

digjitale; nga ana tjetër kemi mësuesit, të cilët duhet të ruajnë referencën ndaj një metode që garanton efektivitetin dhe cilësinë e mësimdhënies. Metoda, në fakt, e mbështet didaktikën dhe e pengon atë të bjerë në forma improvizimi. Njëkohësisht, mësuesi i mirë është ai që arrin të mos ngurtësohet brenda skemave metodologjike të mbyllura, pasi misioni i shkollës mbetet përcjellja e traditës kulturore, socializimi dhe edukimi i vlerave që mbështesin jetën e një shoqërie.

Në këtë perspektivë, mësuesi thirret në një proces të vazhdueshëm përditësimi, i cili përfshin rishikimin e njohurive të fituara ndër vite dhe përshtatjen me nevojat e reja profesionale, por edhe me kërkesat në zhvillim të nxënësve. Ndër këto nevoja është edhe ndërtimi i hapësirave të të nxënit që nuk përkojnë domosdoshmërisht me hapësirën tradicionale të klasës, por që shndërrohen në mjedise më të gjera dialogu dhe ndërveprimi. Transformimi i mediave në mjedise edukative merr kështu një kuptim të dyfishtë: nga njëra anë aftësinë për të përfshirë dhe njohur hapësira të reja përvoja që tradicionalisht nuk janë konsideruar si të tilla; nga ana tjetër, konceptimin e tyre si mjedise reale formimi. Një shembull konkret i këtij evolucioni është mësimi përmes platformave të e-learning, të kuptuara si vende ku është e mundur të mësohet dhe të transmetohen përmbajtje.

Aktualisht në epokën e tretë të tyre, mediat përbëjnë një rrjet ndërlidhës, një lloj lëkure, një sistem nervor si shprehet Pier Cesare Rivoltella. Dhe në të keq e në të mirë kjo gjë duhet ditur dhe s'mund ta shpërfillim.⁴⁵⁰ Kjo realitet, në të mirën dhe në të keqen, nuk mund të injorohet dhe duhet kuptuar në kompleksitetin e tij. Duhet theksuar se prania e mediave në shkollë nuk ka një efekt magjik: nuk mjafton futja e teknologjive për të sjellë një përmirësim të menjëhershëm të cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit. Nevojiten metodologji të përshtatshme, njohje e thelluar e instrumenteve dhe formim i specializuar për përdorimin e tyre.

Preferenca e të rinjve për përvojat e ndërmjetësuara lidhet ngushtë me faktin se ata kanë lindur dhe janë rritur në një kontekst ku është e vështirë të imagjinohet një veprim që nuk kalon nëpërmjet mediave. Si rrjedhojë, shkolla thirret të disponojë burime njerëzore me kompetenca të larmishme dhe ndërdisiplinore, si dhe të vlerësojë karakteristikat e mediave — ato që janë më afër praktikave të përditshme të të rinjve — për t'i transferuar në kontekstin didaktik dhe për t'i integruar në mënyrë domethënëse në proceset e mësimdhënies dhe të të nxënit.

⁴⁵⁰ RIVOLTELLA, *Media Education*, 98.

KREU V

ALFABETIZIMET E REJA DHE MARRËVESHJA EDUKATIVE: PEDAGOGJIA E KONTRATËS

Koncepti i alfabetizimeve të reja shkon përtej aftësisë tradicionale për të lexuar dhe shkruar, duke përfshirë kompetencat e nevojshme për të kuptuar, interpretuar, vlerësuar dhe prodhuar mesazhe në mjedise të ndryshme mediatike dhe digjitale. Në shoqërinë bashkëkohore, qytetari përballë me një sasi të madhe informacioni, me gjuhë të shumëfishta komunikimi dhe me teknologji që ndikojnë drejtpërdrejt në mënyrën e të menduarit dhe të vepruarit. Për këtë arsye, alfabetizimi nuk mund të konsiderohet më si një aftësi e fituar njëherë e përgjithmonë, por si një proces i vazhdueshëm formimi dhe përshtatjeje.

Pikërisht këtu gjen zbatim pedagogjia e kontratës, e cila e trajton nxënësin si subjekt aktiv në ndërtimin e këtyre kompetencave. Përmes një marrëveshjeje edukative të bazuar në dialog, përgjegjësi të ndërsjella dhe objektiva të përbashkëta, procesi i përvetësimit të alfabetizimeve të reja shndërrohet në një përvojë të ndërgjegjshme dhe reflektuese ku mësuesi dhe nxënësi bashkëpunojnë për të zhvilluar jo vetëm aftësi teknike, por edhe gjykim kritik, autonomi intelektuale dhe qytetari digjitale.

Prandaj, alfabetizimet e reja kërkojnë një rinovim të marrëveshjes edukative. Pedagogjia e kontratës ofron një model të përshtatshëm për këtë transformim, sepse ndërton ura midis autonomisë individuale dhe përgjegjësisë kolektive, midis lirisë së eksplorimit dhe orientimit pedagogjik. Në një shoqëri të karakterizuar nga kompleksiteti informativ dhe komunikativ, edukimi nuk mund të reduktohet në transmetimin e përmbajtjeve, por duhet të bëhet një proces i përbashkët negociimi të kuptimeve, vlerave dhe kompetencave të nevojshme për të jetuar në mënyrë të vetëdijshme në kulturën digjitale.

Shfaqja e alfabetizimeve të reja – digjitale, mediatike, informative, vizuale dhe algoritmike – ka transformuar thellësisht mënyrën se si individët mësojnë, komunikojnë dhe ndërtojnë njohuri. Në këtë kontekst, modeli tradicional i përcjelljes vertikale të dijes nga mësuesi te nxënësi rezulton gjithnjë e më pak i mjaftueshëm. Arsimi kërkon forma të reja organizimi të marrëdhënies pedagogjike, të bazuara në bashkëpërgjegjësi, dialog dhe pjesëmarrje aktive.

Pikërisht në këtë kuadër merr rëndësi pedagogjia e kontratës. Pedagogjia e kontratës e konsideron procesin edukativ si një marrëveshje të ndërgjegjshme ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, ku përcaktohen qartë objektivat, përgjegjësitë, rregullat dhe mënyrat e vlerësimit. Nuk bëhet fjalë për një kontratë në kuptimin juridik, por për një pakt pedagogjik që promovon autonominë, motivimin dhe angazhimin e nxënësit në procesin e të nxënës. Në epokën e alfabetizimeve të reja, kjo qasje fiton një rëndësi të veçantë.

Nxënësit nuk janë më vetëm përfitues pasivë të informacionit; ata prodhojnë përmbajtje, ndërveprojnë në rrjete sociale, përdorin inteligjencën artificiale dhe aksesojnë burime të shumta njohurish jashtë shkollës. Për këtë arsye, marrëdhënia edukative nuk mund të mbështetet vetëm te autoriteti formal i mësuesit, por duhet të ndërtohet mbi një marrëveshje të përbashkët për përdorimin kritik dhe etik të teknologjive, për zhvillimin e kompetencave mediatike dhe për ndërtimin e njohurive të besueshme.

Pedagogjia e kontratës favorizon kalimin nga një kulturë e bindjes ndaj rregullave të imponuara në një kulturë të përgjegjësisë së ndarë. Nxënësi përfshihet në përcaktimin e objektivave të të nxënës, në zgjedhjen e strategjive dhe në reflektimin mbi rezultatet e arritura. Kjo është veçanërisht e rëndësishme për alfabetizimin mediatik dhe digjital, ku kompetenca nuk kufizohet në përdorimin teknik të mjeteve, por përfshin aftësinë për të analizuar, vlerësuar dhe prodhuar informacion në mënyrë kritike.

Në këtë perspektivë, marrëveshja edukative bëhet themeli i një qytetarie të re digjitale. Ajo ndihmon në zhvillimin e aftësive për të menaxhuar informacionin, për të dalluar burimet e besueshme nga dezinformimi, për të respektuar normat e komunikimit online dhe për të kuptuar ndikimin social e kulturor të teknologjive. Mësuesi nuk është më vetëm transmetues i njohurive, por projektues i mjediseve të të nxënës, mentor dhe ndërmjetësues kritik.

1. Teknologji po apo jo? Nevojitet ndërmjetësim

Titulli synon të jetë në një farë mënyre provokues, për të rikujtuar një periudhë jo shumë të largët, kur ende mund të vihej në diskutim dobia dhe vlefshmëria e përdorimit të teknologjive. Pier Cesare Rivoltella pohon se teknologjitë, në vetvete, nuk përbëjnë problem; çështja themelore lidhet me punën e ndërmjetësimit midis teknologjive dhe atyre që i përdorin ato. Kjo pohim sugjeron disa nivele ndërhyrjeje: së pari, verifikimin e cilësisë funksionale të sistemeve – në këtë rast të sistemit shkollor – në raport me ndryshimet e thella shoqërore dhe kulturore. Shkolla e sotme ka lindur në shoqërinë e djeshme, në të cilën:

Dija monolitike dhe vertikale, e trashëguar nga tradita dhe e transmetuar nga institucioni kryesor i formimit, pra shkolla, ndërthuret me një dije pluraliste, të lidhur ngushtë me përvojën e jetës së përditshme, e cila pasurohet përmes eksperiencës dhe ndërveprimit mes individëve, duke ruajtur njëkohësisht referimin ndaj vlerave dhe parimeve themelore të jetës qytetare.⁴⁵¹

Ndërmjetësimi për të cilin flet Rivoltella na rikthen te reflektimi i Fausto Colombo-s, i cili mund të përmblihet në pyetjen e mëposhtme: a na detyron teknologjia të përshtatemi me të apo na ofron një kontekst të ri brenda të cilit mund të eksperimentojmë forma të reja marrëdhëniesh?⁴⁵² Colombo i artikulon këto dy perspektiva. E para është e natyrës deterministe: «çdo shpikje që arrin të afirmohet në shoqëri sjell ndryshime të rëndësishme në sjelljet individuale dhe kolektive, si edhe në mënyrat e të menduarit dhe të perceptuarit të realitetit nga individët».⁴⁵³ Ndërsa e dyta na bën më optimistë, sepse lidhet me aftësinë krijuese të njeriut për t'i përdorur mjetet teknologjike, dhe jo për t'u përcaktuar prej tyre.

Nëse, përkundrazi, kjo do të thotë se teknologjia është një kontekst i ri brenda të cilit sjelljet shoqërore shpikin forma të reja komunikimi, marrëdhënieje, pune dhe bashkëjetese, atëherë pohimi bëhet shumë më pak i prerë dhe më hapësirë të gjerë për krijueshmërinë njerëzore.

Nëse, përkundrazi, teknologjia kuptohet si një kontekst i ri brenda të cilit sjelljet sociale zhvillojnë dhe shpikin forma të reja komunikimi, marrëdhëniesh, organizimi të punës dhe bashkëjetese, atëherë ky interpretim paraqitet më pak determinist dhe u lë një hapësirë të konsiderueshme iniciativës dhe krijueshmërisë njerëzore.⁴⁵⁴

Si mund të përqafohet atëherë perspektiva e duhur pa rënë në determinizëm teknologjik? Me cilat mjete dhe teknika? Është thelbësore të orientohejmë dhe të udhëhiqemi nga një strategji edukative për shoqërinë bashkëkohore. Një përgjigje domethënëse ofrohet nga kuadri epistemologjik i Media Education ose Pedagogjisë së mediave, siç sugjeron Andrea Garavaglia: «Pedagogjia e mediave përfaqëson një sektor të shkencave pedagogjike që studion marrëdhëniet dhe ndërveprimet midis edukatorit, subjektit në formim dhe sistemit mediatik, duke analizuar ndikimin e mediave në proceset edukative dhe formuese».⁴⁵⁵

Sipas Garavaglia-s, ekzistojnë të paktën dy kategori që e bëjnë të domosdoshme adoptimin e një perspektive pedagogjike në raport me mjediset mediatike të të nxënit. E para është ekologjia, që na orienton drejt një përvoje gjithpërfshirëse në rrjet: marrëdhënia ndërmjet edukuesit, të edukuarit dhe sistemit të komunikimit.

⁴⁵¹ CORTONI, *Formare oggi, fra le contraddizioni della società moderna*, 39.

⁴⁵² COLOMBO, *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Vita e pensiero, Milano, 17.

⁴⁵³ COLOMBO, *Ecologia dei media*, 17.

⁴⁵⁴ COLOMBO, *Ecologia dei media*, 17.

⁴⁵⁵ COLOMBO, *Ecologia dei media*, 17.

E dyta është konceptimi i mjetit si instrument që e kupton rrjetin si një mjet lehtësues të komunikimit ndërmjet aktorëve të procesit edukativ, me qëllim arritjen e objektivave didaktike dhe edukative.⁴⁵⁶ Nëse teknologjia kuptohet si një kontekst i ri brenda të cilit sjelljet sociale zhvillojnë dhe shpikin forma të reja komunikimi, marrëdhëniesh, organizimi të punës dhe bashkëjetese, atëherë ky interpretim paraqitet më pak determinist dhe i lë një hapësirë të konsiderueshme nismës dhe krijimtarisë njerëzore.⁴⁵⁷

Në përfundim, i gjithë kuadri i trajtuar tregon se çështja nuk qëndron në pranimin apo refuzimin e thjeshtë të teknologjive, por në aftësinë për të ndërtuar një ndërmjetësim të vetëdijshëm midis mjeteve digjitale, praktikave edukative dhe subjekteve në formim. Teknologjitë nuk i përcaktojnë në mënyrë automatike sjelljet, por përbëjnë mjedise brenda të cilave riformësohen marrëdhëniet, mënyrat e komunikimit dhe proceset e të nxënës.

Në këtë kuptim, Media Education dhe Media Literacy (secila me specifikën e vet) fitojnë një rol qendror, pasi lejon shmangien si të determinizmit teknologjik, ashtu edhe të një përdorimi thjesht instrumental të mediave, duke promovuar një qasje kritike, reflektuese dhe projektuese. Ndërmjetësimi bëhet kështu kushti i domosdoshëm për të integruar në mënyrë të ekuilibruar inovacionin teknologjik dhe qëllimet edukative, duke garantuar që proceset formuese të orientohen drejt zhvillimit të vetëdijes, mendimit kritik dhe pjesëmarrjes aktive.

1. 1 Propozime për integrim kurrikular

Pohuam më sipër se mund të quhet e tejkaluar faza kur diskutohej nëse teknologjitë duhej të integroheshin apo jo në jetën shkollore dhe në praktikat didaktike; megjithatë, ende nuk është arritur një nivel i kënaqshëm cilësie në integrimin e tyre efektiv brenda disiplinave të ndryshme. Siç është vënë në dukje më sipër, këto problematika shfaqen veçanërisht të dukshme në kontekstin e shkollës shqiptare. Problemi nuk qëndron aq te disponueshmëria e teknologjive, sesa te mungesa e një procesi të përshtatshëm të ndërmjetësimit pedagogjik ndërmjet mjeteve teknologjike dhe përdoruesve të tyre.

Në këtë pikë është e dobishme të bëhet përmbledhtaz dallimi ndërmjet Media Education dhe Media Literacy. Media Education përfaqëson kuadrin teorik dhe pedagogjik që studion dhe promovon marrëdhënien ndërmjet edukimit, mediave dhe teknologjive të komunikimit. Paraqitet si një projekt edukativ që synon formimin e qytetarëve të ndërgjegjshëm, kritikë dhe pjesëmarrës në shoqërinë e mediatizuar. Nga ana tjetër, Media Literacy përbën tërësinë e

⁴⁵⁶ Cfr., GARAVAGLIA, *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, 27.

⁴⁵⁷ GARAVAGLIA, *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, 27.

njohurive, aftësive dhe kompetencave që u mundësojnë individëve t'u qasen mediave, t'i kuptojnë, t'i analizojnë në mënyrë kritike, të vlerësojnë përmbajtjet e tyre dhe të prodhojnë komunikim në mënyrë të përgjegjshme.

Nëse Media Education i përgjigjet pyetjes “përse duhet të edukojmë për mediat?”, Media Literacy i përgjigjet pyetjes “cilat kompetenca duhet të zhvillohen për të jetuar në mënyrë të vetëdijshme në ekosistemin mediatik?”. Të dyja perspektivat janë ngushtësisht të lidhura me njëra-tjetrën: e para përcakton objektivat edukative, ndërsa e dyta përfaqëson rezultatet formuese të këtyre objektivave.

Një nga problemet themelore për ata që merren me Media Education në kontekst shkollor është padyshim ai i kurrikulës. T'i gjej një vend të qëndrueshëm brenda sistemeve edukative do të thotë t'i japësh asaj një peshë specifike dhe ta përdorësh si bazë për zhvillimin e një edukimi që synon formimin e ndjenjës qytetare dhe të përgjegjësisë.⁴⁵⁸

Në këtë kuptim, shkolla është e thirrur të promovojë forma të reja alfabetizimi që shkojnë përtej aftësive tradicionale të leximit dhe shkrimit. Alfabetizimi mediatik dhe ai digjital bëhen kushte të domosdoshme që nxënësit të mund të kuptojnë në mënyrë kritike botën ku jetojnë, të interpretojnë informacionin, të dallojnë dezinformimin, të marrin pjesë me përgjegjësi në jetën publike dhe të zhvillojnë një qytetari aktive dhe demokratike.

Siç vëren Rivoltella, një nga problemet kryesore të Media Education është pikërisht vendosja e saj brenda kurrikulës shkollore. Përvoja ndërkombëtare paraqet të paktën tre modele ndërhyrjeje: modelin disiplinor, i cili i atribuon edukimit mediatik një hapësirë autonome; modelin transversal, i cili shpërndan objektivat e Media Literacy brenda disiplinave të ndryshme; dhe modelin e përzier, që përpiqet të integrojë të dyja perspektivat.⁴⁵⁹

Veçanërisht domethënëse paraqitet perspektiva transversale e propozuar nga Masterman, sipas së cilës të gjitha disiplinat duhet të kontribuojnë në zhvillimin e ME.⁴⁶⁰ Mario Morcellini e quan transversalitet integrimin e ME në të gjitha disiplinat e kuptuar.⁴⁶¹ Mediat mund të përdoren si materiale didaktike, si gjuhë shprehëse dhe si objekte të analizës kritike. Në këtë mënyrë, edukimi mediatik nuk paraqitet si një përmbajtje shtesë, por si një dimension që përshkon të gjithë procesin formues.

⁴⁵⁸ RIVOLTELLA, *Media Education*. 68, 69.

⁴⁵⁹ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*, Carocci, Roma, 2001, 67

⁴⁶⁰ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*, Carocci, Roma, 2001, 73-74

⁴⁶¹ Mario MORCELLINI, *Education-Media: un modello per le Scienze della Comunicazione*, in Mario MORCELLINI (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, FrancoAngeli, Milano 2004, 179.

Originaliteti i një kurrikule të integruar qëndron pikërisht në aftësinë për të lidhur përvojat mediatike jashtëshkollore të nxënësve me aktivitetet shkollore, duke i vlerësuar mediat si mjete përfaqësimi, shprehjeje, informimi dhe të nxëni. Kjo nënkupton kapërcimin e hierarkive tradicionale kulturore që priren të konsiderojnë disa media më legjitime se të tjerat: nuk është mediumi në vetvete që përcakton vlerën e tij edukative, por mënyra se si ai përdoret dhe interpretohet.

Një perspektivë e tillë kërkon një rishikim të thellë të profilin profesional të mësuesit. Dimensioni i parë i kompetencës lidhet me Media Literacy të vetë mësuesit, domethënë me zotërimin e kompetencave digjitale, informative dhe komunikative të nevojshme për të vepruar në mjedisin bashkëkohor. Megjithatë, kompetenca teknike nuk është e mjaftueshme. Një mësues mund të zotërojë aftësi të larta digjitale pa qenë në gjendje t'i shndërrojë ato në mundësi formuese domethënëse. Për këtë arsye nevojitet një dimension i dytë, me karakter pedagogjik, që lejon të kuptohet marrëdhënia ndërmjet teknologjive, të nxënit dhe zhvillimit të individit. Në këtë perspektivë marrin rëndësi të veçantë autorët e pedagogjisë aktive, si Freire që ka vendosur në qendër dialogun, pjesëmarrjen dhe ndërtimin e përbashkët të dijes.

Së fundmi, shfaqet një dimension i tretë, ai etik dhe kritik. Në një shoqëri të karakterizuar nga transformime teknologjike gjithnjë e më të shpejta, detyra e edukimit nuk konsiston vetëm në favorizimin e përvetësimit të kompetencave, por edhe në promovimin e aftësisë për të reflektuar mbi kuptimin njerëzor, shoqëror dhe kulturor të inovacioneve. Siç thekson Rivoltella, i takon një etike të re kritike të rikuperojë kuptimin njerëzor të transformimeve teknologjike dhe të orientojë efektet e tyre brenda një perspektive përgjegjësie dhe qytetarie globale.⁴⁶²

1.2 Format e ndërhyrjes: Qytetaria aktive dhe mendimi kritik

Nevojat e shkollës nuk mund të kufizohen thjesht në ato që parashikohen nga programet ministeriale. Sot, shkolla duhet të hyjë realisht në jetën e të rinjve, jo vetëm për të përmbushur detyra formale, por për të dëgjuar dhe kuptuar nevojat e tyre reale. Në këtë kuptim, institucioni shkollos dhe trupa e mësuesve duhet të mundësojnë të nxënit dhe përdorimin kritik të ligjërimeve mediale, duke krijuar një dialog të vërtetë ndërbreznor dhe duke forcuar marrëdhënien edukative ndërmjet nxënësve dhe mësuesve.

⁴⁶² ARDIZZONE- RIVOLTELLA, *Media e tecnologia per la didattica*, 100.

Një nga objektivat kryesorë të formimit shkollor është zhvillimi i ndjenjës së përgjegjësisë dhe aftësisë për të lexuar në mënyrë kritike realitetin. Kompetencat mediale nuk duhet të kufizohen në aspektin instrumental të teknologjisë, por duhet të përfshijnë edhe përgjegjësinë që rrjedh nga përdorimi i përmbajtjeve, si atyre që konsumohen, ashtu edhe atyre që prodhohen nga vetë përdoruesit. Në këtë mënyrë, shkolla mund të krijojë një hapësirë të vërtetë të kulturës mediale, duke e bërë kulturën rinore pjesë aktive të jetës shkollore dhe duke i rikthyer asaj rolin e subjektit që e njeh veten në këtë institucion. Ky takim gjeneron dialog dhe komunikim, ku narracionet mediale bëhen pjesë e një procesi të përbashkët të ndërtimit të kuptimit ndërmjet mësuesve dhe nxënësve që kanë lindur në epokën digjitale.

Ky është fillimi i një transformimi pedagogjik: komunikimi ka aftësinë të prodhojë ndryshim edukativ, duke zvogëluar ndarjen tradicionale midis kulturës së edukimit dhe kulturës së komunikimit. Në këtë kuadër lind nevoja për një qasje të integruar, ku Edukimi Mediatik (Media Education) dhe Edukomunikimi ndërthuren si fusha plotësuese të ndërhyrjes edukative.

Nga kjo perspektivë dalin në pah dy logjika kryesore të inovacionit:

- një logjikë e inovacionit, që riorganizon dijen dhe promovon ndryshimin në sistemin arsimor;
- një logjikë e fleksibilitetit, që thyen ngurtësitë ndërmjet disiplinave dhe krijon hapësira për një didaktikë ndërdisiplinore, veçanërisht në lidhje me mediat dhe komunikimin.⁴⁶³

Këto dy logjika janë themelore për t'u përballur me ndikimin e rrjeteve digjitale, të cilat ndryshojnë në mënyrë të thellë karakterin linear dhe gradual të mediave tradicionale. Për këtë arsye, kalimi nga një model në tjetrin duhet të kuptohet si vazhdimësi dhe jo si ndërprerje, duke favorizuar një «paradigmë të vazhdimësisë».⁴⁶⁴

Megjithatë, këto transformime nënkuptojnë një rishqyrtim më të thellë të vetë strukturës së marrëdhënies edukative. Nëse shkolla i hapet kulturës mediale dhe e njeh nxënësin si subjekt aktiv, prodhues kuptimesh dhe jo thjesht si marrës përmbajtjesh, bëhet e nevojshme të ripërcaktohen edhe mënyrat e organizimit të procesit të mësimdhënies dhe të nxënies. Nuk mjafton më një model i bazuar në transmetimin njëdrejtimësh të dijes, por kërkohet një formë e ndërmjetësimit të përbashkët të objektivave, roleve dhe përgjegjësisë.

⁴⁶³ RIVOLTELLA, *Media Education*, 100, 101.

⁴⁶⁴ SALZANO, (a cura di) *Introduzione, Comunicazione ed Educazione*, 62.

Në këtë kuptim, ideja e vazhdimësisë ndërmjet sistemeve edukative dhe sistemeve të komunikimit çon natyrshëm drejt një modeli më fleksibël dhe më pjesëmarrës të rregullimit të marrëdhënies didaktike. Menaxhimi i të nxënësve nuk mund t'i besohet më ekskluzivisht autoritetit të institucionit apo vetëm iniciativës individuale të nxënësve, por duhet të ndërtohet si një hapësirë negociimi, ku të dyja palët kontribuojnë në mënyrë aktive në përcaktimin e rrugëtimit formativ.

Pikërisht këtu hapet kalimi drejt pedagogjisë së kontratës, e kuptuar si një mekanizëm edukativ i aftë të formalizojë – pa rënë në një burokratizim të ngurtë – një marrëveshje ndërmjet mësuesit dhe nxënësve mbi objektivat, mënyrat e veprimit dhe përgjegjësitë e procesit formativ. Në një kontekst të karakterizuar nga kompleksiteti i gjuhëve mediale dhe nga rëndësia e qytetarisë digjitale, kjo qasje mundëson shndërrimin e logjikës së pjesëmarrjes dhe të përgjegjësisë së përbashkët në një praktikë konkrete të organizimit të veprimtarisë edukative.

2. Pedagogjia e kontratës

Pedagogjia e kontratës përfaqëson një qasje edukative të bazuar në pjesëmarrje, bashkëpërgjegjësi dhe ndarjen e rregullave që orientojnë procesin formues. Ajo zhvillohet mbi idenë se edukimi nuk mund të konceptohet si një transmetim i thjeshtë dhe njëdrejtimësh i njohurive apo si imponim normash nga ana e të rriturit, por duhet të kuptohet si një proces që ndërtohet përmes përfshirjes aktive të të gjithë subjekteve të interesuara.

Rrënjët teorike të kësaj perspektive mund të gjenden në mendimin e autorëve si John Deey dhe Célestine Freinet, të cilët e kanë interpretuar edukimin si një përvojë demokratike, të bazuar në pjesëmarrjen e nxënësve dhe në ndërtimin e përbashkët të dijes. Megjithatë, është veçanërisht Philippe Meirieu ai që i jep konceptit të kontratës një rëndësi specifike pedagogjike dhe didaktike. Edhe pse ai nuk formulon një teori sistematike të “pedagogjisë së kontratës”, Meirieu i atribuon një rol qendror bashkëpërgjegjësisë edukative, të kuptuar si kusht i domosdoshëm për ndërtimin e marrëdhënieve formuese autentike dhe kuptimplota.

Kontrata pedagogjike nuk përkon me një grup të thjeshtë rregullash disiplinore, por përfaqëson një marrëveshje edukative përmes së cilës bëhen të qarta objektivat, përgjegjësitë reciproke, të drejtat dhe detyrimet e aktorëve të ndryshëm të përfshirë. Ajo paraqitet si një instrument që i bën transparente pritshmëritë edukative dhe nxit marrjen e vetëdijshme të angazhimeve nga ana e nxënësve, duke promovuar njëkohësisht autonominë, pjesëmarrjen dhe ndjenjën e përgjegjësisë.

Pedagogjia e kontratës gjen sot një aktualitet të veçantë në kontekstin e shoqërisë digjitale dhe post-digjitale.⁴⁶⁵ Në kontekstin digjital dhe post-digjital⁴⁶⁶ është shfaqur më qartë nevoja për të «forcuar proceset e edukimit digjital përmes një bashkëpunimi të qartë ndërmjet shkollës dhe familjes».⁴⁶⁷ Teknologjitë nuk perceptohen më si mjete të jashtme, por si pjesë përbërëse e praktikave shoqërore, kulturore dhe komunikuese. Përhapja gjithnjë e më e madhe e teknologjive në praktikën e përditshme, komunikuese dhe kulturore e bën të domosdoshme ndërtimin e proceseve edukative të bazuara në dialog, negocim dhe ndarje të përgjegjësisë. Në këtë skenar, edukimi nuk mund të kufizohet në përshkrimin e sjelljeve apo në imponimin e ndalimeve, por duhet të favorizojë procese ndërgjegjësimi që u mundësojnë individëve të zhvillojnë forma të pjekura autonomie dhe qytetarie.

Prandaj, kontrata pedagogjike paraqitet si një instrument i aftë të ndërthurë lirinë me përgjegjësinë, autonominë me rregullin, pjesëmarrjen me orientimin edukativ. Qëllimi i saj nuk është vetëm të garantojë respektimin e normave të përbashkëta, por mbi të gjitha të promovojë një kulturë edukative të bazuar në bashkëpunim, besim të ndërsjellë dhe ndërtim të përbashkët të rrugëtimit formues. Lidhja midis pedagogjisë së kontratës dhe edukimit mediatik (media literacy) është veçanërisht e rëndësishme në kontekstin bashkëkohor. Nëse media literacy synon zhvillimin e aftësive kritike, etike dhe krijuese që u mundësojnë individëve të analizojnë, vlerësojnë dhe prodhojnë përmbajtje mediatike në mënyrë të vetëdijshme, pedagogjia e kontratës ofron kuadrin marrëdhënor dhe metodologjik për realizimin e këtij qëllimi. Edukimi mediatik nuk mund të reduktohet në transmetimin e njohurive teknike mbi përdorimin e teknologjive, por kërkon procese reflektimi, dialogu dhe bashkëpërgjegjësie.

Kontrata pedagogjike krijon kushtet për një menaxhim të përbashkët të praktikave digjitale duke i përfshirë nxënësit në përcaktimin e rregullave, të drejtave dhe detyrimeve që lidhen me përdorimin e mediave. Kështu, media literacy dhe pedagogjia e kontratës bashkohen në promovimin e një qytetarie digjitale aktive, kritike dhe të përgjegjshme, ku autonomia e individit zhvillohet nëpërmjet pjesëmarrjes dhe jo përmes kontrollit apo imponimit.

⁴⁶⁵ « Së bashku me post-digjitalen, platformizimi dhe datifikimi janë ndër karakteristikat kryesore të ekosistemit aktual të komunikimit, brenda të cilit është përhapur përdorimi i Inteligjencës Artificiale», Stefano PASTA, Marco RONDONOTTI (2025), *Genitori zerosei anni e tecnologie tra percezione d'uso e datificazione: i trend nei Rapporti Cisf 2017, 2019, 2022 e 2024*, in Media education. Studi, ricerche, buone pratiche, XVI (1), pp. 11-24 <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/17306>

⁴⁶⁶ «Së bashku me post-digjitalen, platformizimi dhe datifikimi janë ndër karakteristikat kryesore të ekosistemit aktual të komunikimit, brenda të cilit është përhapur përdorimi i Inteligjencës Artificiale)», Stefano Pasta, Marco Rondonotti (2025), *Genitori zerosei anni e tecnologie tra percezione d'uso e datificazione: i trend nei Rapporti Cisf 2017, 2019, 2022 e 2024*, in Media education. Studi, ricerche, buone pratiche, XVI (1), pp. 11-24 <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/17306>

⁴⁶⁷ Mauro CROCE-Francesca PARACCHINI (A cura di), *La patente per lo smartphone. Proposte e strumenti per il benessere digitale in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2025, 26.

2.1 Potenciali i pedagogjisë së kontratës përballë sfidave të skenarit post-digjital

Potenciali më i madh i pedagogjisë së kontratës është së përbën një përgjigje të mundshme ndaj sfidave të skenarit digjital bashkëkohor dhe përhapjes në rritje të Inteligjencës Artificiale në kontekstet arsimore. Kjo perspektivë ofron një çelës të rëndësishëm interpretimi për të rimenduar marrëdhënien edukative në dritën e transformimeve teknologjike dhe kulturore që po prekin shkollën. Në veçanti, eksplorimi i pedagogjisë së kontratës në kontekstin shkollor shqiptar mund të ofrojë instrumente të dobishme për promovimin e bashkëpërgjegjësisë, qartësisë së roleve, pjesëmarrjes aktive dhe një ndërgjegjësimi më të madh mbi proceset e të nxënësve.

Pedagogjia e kontratës mbështetet në idenë se edukimi është rezultat i një angazhimi të ndërsjellë ndërmjet aktorëve të ndryshëm të përfshirë në procesin formues. Përmes përcaktimit të përbashkët të objektivave, rregullave dhe përgjegjësisë, ajo favorizon ndërtimin e një mjedisi edukativ të karakterizuar nga besimi, bashkëpunimi dhe pjesëmarrja. Në një epokë ku qasja në informacion është gjithnjë e më e gjerë dhe teknologjitë po ndryshojnë thellësisht mënyrat e të nxënësve, kontrata pedagogjike mund të kontribuojë në forcimin e ndjenjës së përkatësisë së nxënësve ndaj procesit formues, duke promovuar autonominë, vetërregullimin dhe aftësinë për të marrë vendime të ndërgjegjshme.

Në këtë perspektivë, referimi ndaj politikave arsimore evropiane është veçanërisht i rëndësishëm: «Komisioni Evropian ka vendosur si objektiv që deri në vitin 2025 të krijojë një Hapësirë Evropiane të Arsimit (European Education Area) të përbashkët dhe ka identifikuar edukimin digjital si një nga faktorët kyç për realizimin e këtij procesi, përmes Planit të Veprimit për Arsimin Digjital (2021–2027). Në konsultimin që i parapriu këtij plani, aftësitë dhe kompetencat digjitale të mësuesve u identifikuan si komponenti më i rëndësishëm i arsimit digjital».⁴⁶⁸ Në një kontekst si ai shqiptar, i karakterizuar nga procese reformimi arsimor dhe nga një vëmendje në rritje ndaj cilësisë së mësimdhënies, pedagogjia e kontratës mund të përfaqësojë një mundësi për të kapërcyer modelet didaktike ende fort transmetuese dhe për të favorizuar praktika edukative më të orientuara drejt pjesëmarrjes dhe bashkëpërgjegjësisë.

⁴⁶⁸ Simona FERRARI-Stefano PASTA, *Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali*, Annali online della Didattica e della Formazione Docente. Vol. 15, n. 26/2023, pp. 170-192 – ISSN 2038-1034, 3

Nga periudha klasike deri në atë bashkëkohore, shkolla ka marrë përsipër «rolit qendror i të rinjve në procesin formues ».⁴⁶⁹ Ky «vertikalitet i mësimdhënies»,⁴⁷⁰ sipas autorëve, është sfiduar dhe transformuar gradualisht nga shfaqja e teknologjive të reja. Ndryshe nga didaktika transmetuese që ka karakterizuar për një kohë të gjatë mësimdhënien tradicionale, sot adoleshentët dëshirojnë të jenë pjesë aktive e proceseve edukative, pa u kufizuar në pranimin pasiv të vertikalitetit të dijes dhe respektimit jokritik të rregullave shkollore.

Në këtë skenar, pedagogjia e kontratës ofron një përgjigje konkrete, pasi mundëson transformimin e rregullave nga norma të imponuara nga lart në marrëveshje të ndërtuara përmes dialogut dhe negocimit edukativ. Respektimi i normave nuk buron më vetëm nga autoriteti institucional, por edhe nga pjesëmarrja aktive e nxënësve në përcaktimin dhe kuptimin e tyre.

Kapërcimi i paradigmës përcjellëse i fton mësuesit të kuptojnë logjikat e reja që karakterizojnë përvojën komplekse të brezave të rinj. «Shoqëria e multiekraneve»⁴⁷¹ e ka vënë shkollën përballë nevojës për të rishikuar qëndrimin e saj edukativ, duke kaluar nga një konceptim i përqendruar ekskluzivisht të transmetimit i përmbajtjeve në një vizion që integron në mënyrë kritike mediat digjitale në proceset formuese. Në këtë kontekst, kontrata pedagogjike mund të luajë një funksion ndërmjetësues, duke mundësuar përcaktimin e kriterëve të përbashkëta për përdorimin e teknologjive dhe duke nxitur pjesëmarrjen e përgjegjshme të nxënësve në aktivitetet mësimore.

Parashikimet, edhe ato më pesimiste, nuk e marrin parasysh zëvendësimin e mësuesit nga teknologjitë digjitale apo nga Inteligjenca Artificiale. Përkundrazi, për të gjitha këto arsye dhe për të tjera (që lidhen me vlerat e një kulture të caktuar, ose me rëndësinë e një të rrituri domethënës për modelimin), ndërmjetësimi didaktik i mësuesit duhet të rivendoset në qendër. Atij mund t'i njihet detyra për t'i ofruar nxënësit mundësi të ndryshme të të nxënësve, duke e ndihmuar atë të riorganizojë dhe të konsolidojë arkitekturën e tij neuronale».⁴⁷²

Në këtë perspektivë, pedagogjia e kontratës nuk e zvogëlon rolin e mësuesit, por përkundrazi e fuqizon funksionin e tij edukativ. Mësuesi mbetet garantuesi i procesit formues, duke ndarë me nxënësit ndërtimin e kushteve që e bëjnë të mundur të nxënësve. Potenciali pedagogjisë së kontratës qëndron në aftësinë e saj për të forcuar aleancën edukative ndërmjet shkollës dhe familjes. Ndërtimi i një “pakti edukativ” favorizon zhvillimin e autonomisë së nxënësve dhe

⁴⁶⁹ CROCE-PARACCHINI, *La patente per lo smartphone*, 69.

⁴⁷⁰ CROCE-PARACCHINI, *La patente per lo smartphone*, 70

⁴⁷¹ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, **217**.

⁴⁷² Pier Cesare RIVOLTELLA, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012, 71.

kontribuon në krijimin e një kuadri referimi të përbashkët ndërmjet aktorëve të ndryshëm të përfshirë.

Aleanca edukative përcaktohet nga dy dimensione: sistemi i komunikimit që lidh shkollën dhe familjen (pra shpeshësia e kontakteve shkollë-familje) dhe cilësia e marrëdhënies midis mësuesve dhe prindërve. Shpeshësia e këtyre mundësive për takim përcaktohet edhe në nivel makrosistemi, pra nga politikat arsimore që kërkojnë që shkolla të krijojë mundësi për ndërveprim ndërmjet prindërve dhe mësuesve.⁴⁷³

Kontrata pedagogjike mund të kthehet në një instrument konkret për ta bërë këtë aleancë më të dukshme dhe më funksionale, duke qartësuar pritshmëritë, përgjegjësitë dhe format e bashkëpunimit. Pedagogjia e kontratës lidhet drejtpërdrejt me objektivat e Media Literacy dhe të edukimit për qytetarinë digjitale. Në një ekosistem komunikimi të karakterizuar nga mbingarkesa informative, platformat algoritmike dhe mjetet e Inteligjencës Artificiale, nuk mjafton zhvillimi i kompetencave teknike; bëhet e nevojshme edukimi për përgjegjësi, mendim kritik dhe vetëdije etike. Përmes pjesëmarrjes në përcaktimin e rregullave dhe praktikave të përdorimit të mediave, nxënësit mund të zhvillojnë kompetenca vetërregulluese dhe një raport më të pjekur me teknologjitë, duke kapërcyer si qasjet lejuese pa kurrfarë kufizimi, ashtu edhe ato ndaluese, pa ndërmjetësim dhe shpjegime të nevojshme.

Në këtë kuptim, pedagogjia e kontratës shndërrohet në një instrument teorik dhe metodologjik të dobishëm për mbështetjen e praktikave didaktike pjesëmarrëse, të orientuara drejt zhvillimit të kompetencave, autonomisë dhe mendimit kritik. Siç sugjeron Fausto Colombo, bëhet e nevojshme promovimi i një ekologjie të vërtetë të mediave, e aftë të orientojë proceset edukative drejt një përdorimi të ndërgjegjshëm dhe të qëndrueshëm të mjedisëve digjitale. «Shqetësimet ekologjike mbi mediat-platforma kanë të bëjnë [...] me gamën e gjerë të aspekteve të tyre, nga trajtimi si objekte përcjellëse dhe depozituese të përmbajtjeve, deri te roli i tyre si instrumente dhe ambiente».⁴⁷⁴ Në këtë perspektivë, kontrata pedagogjike mund të përbëjë një nga instrumentet përmes të cilave ndërtohen praktika të ndërgjegjshme të përdorimit të teknologjive digjitale, duke nxitur reflektimin e përbashkët mbi mundësitë dhe rreziqet që lidhen me mediat.

Megjithatë, Colombo na fton të mos përkrahim qasjet alarmuese, por të investojmë në zhvillimin e kompetencave dhe të përgjegjësisë. «Vendosja e themeleve për një përdorim të virtutshëm dhe të sistemuar të teknologjive digjitale [...] e mundëson ndarjen e diskutimit nga problemi i vlerës (a janë të mira apo të këqija? A bëjnë mirë apo dëm?) dhe nga tundimi për të

⁴⁷³ Davide CAPPERUCCI - Enrica CIUCCI - Andrea BARONCELLI, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 - 2018, pp. 231-253, 234.

⁴⁷⁴ Fausto COLOMBO, *Ecologia dei media*, Vita e pensiero, Milano, 2012, 6.

zgjdhur gjithçka përmes kontrollit dhe mbrojtjes. Virtyti presupozon fuqizimin e subjektit: njeriu i virtytshëm është i ndërgjegjshëm dhe i përgjegjshëm».⁴⁷⁵ Pikërisht në këtë drejtim pedagogjia e kontratës shfaq një nga potencialet e saj më të mëdha: promovimin e individëve autonomë, të vetëdijshëm dhe të përgjegjshëm, të aftë për të marrë pjesë aktivisht në ndërtimin e rregullave që orientojnë procesin e tyre të të nxënës dhe marrëdhënien e tyre me teknologjitë digjitale.

2.2 Qëllimet dhe objektivat e Pedagogjisë së kontratës

Pedagogjia e kontratës shfaqet si një kontribut njohës dhe interpretues që synon të na ndihmojë të rimendojmë praktikën bashkëkohore edukative, veçanërisht në skenarin e shënuar nga transformimet digjitale dhe nga udhëzimet e fundit normative në fushën shkollore. Në këtë perspektivë, kontrata pedagogjike nuk përfaqëson një teknikë të thjeshtë organizative, por një instrument teorik dhe praktik që mbështet një vizion edukativ të bazuar në besim, pjesëmarrje dhe bashkëpërgjegjësi.

Në vijim të ndërhyrjeve institucionale me karakter detyrues, siç janë direktivat mbi përdorimin e pajisjeve digjitale në mjedisin shkollos, bëhet veçanërisht e rëndësishme zhvillimi i qasjeve alternative që nuk kufizohen në një logjikë thjeshtë ndaluese, por që marrin një perspektivë ndërtuese. Siç pohojnë autorët e vëllimit *Oltre la tecnofobia*, «megjithatë na pëlqen të theksojmë se zgjidhja nuk është kontrolli, por besimi. Fjala e fundit nuk duhet të jetë nostalgjia, por shpresa».⁴⁷⁶ Në këtë drejtim, pedagogjia e kontratës mbështetet në një parim të qartë:

Me të nuk nënkuptohet heqja dorë e të rriturit nga roli i tij, nuk bëhet fjalë për të bërë “kompromis” me të miturin. Nuk hiqet pra dorë nga serioziteti i propozimit edukativ, por propozohet një zgjidhje pedagogjike që preferon të promovojë bashkëpërgjegjësinë në vend të imponimit të sjelljeve.⁴⁷⁷

Synimi i pedagogjisë së kontratës është promovimi i një kulture të bashkëpërgjegjësisë edukative, që kuptohet si element strukturor i marrëdhënies ndërmjet shkollës, nxënësve dhe familjeve. Që kjo kulturë të mund të rrënjohet në mënyrë të qëndrueshme, është e nevojshme që subjektet e përfshira të zhvillojnë kompetenca specifike dhe një gatishmëri konkrete për bashkëpunim.

Disa karakteristika themelore janë: motivimi për pjesëmarrje dhe ndarje të përgjegjësisë edukative; njohja e vetvetes dhe e mënyrave të komunikimit personal; kompetencat relacionale

⁴⁷⁵ Pier Cesare RIVOLTELLA, *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia, 2024, 12.

⁴⁷⁶ Vittorio GALLESE – Stefano MORIGGI – Pier Cesare RIVOLTELLA, *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2025, 175.

⁴⁷⁷ GALLESE – MORIGGI – RIVOLTELLA, *Oltre la tecnofobia*, 163.

dhe komunikuese; aftësia për ndërmjetësim dhe menaxhim konfliktesh; kompetencat bashkëpunuese dhe ndërgjegjësimi për kulturën institucionale ku veprohet.⁴⁷⁸ Bashkëpërgjegjësia, në këtë kuptim, nuk është një gjendje e dhënë, por një rezultat formues që ndërtohet përmes proceseve të qëllimshme dhe të përbashkëta.

Këto qëllime shndërrohen në objektiva formues dhe projektues që e bëjnë të mundur zbatimin konkret të parimit të bashkëpërgjegjësisë. Një ndër objektivat kryesore që mund të identifikojmë në kontekst shkollor, mund të jetë formimi i mësuesve dhe i prindërve përmes workshopeve që prezantojnë pedagogjinë e kontratës si instrument edukativ. Ky proces formimi i përgjigjet nevojës për të përballuar transformimet digjitale jo me zgjidhje të thjeshtuara apo thjesht kufizuese, por përmes zgjerimit të kompetencave edukative dhe qytetare.

Në këtë drejtim, theksohet se «zgjidhja e këtyre vështirësive nuk kalon përmes një “kure detox”. [...] alternativa është zgjerimi i konceptit të qytetarisë digjitale (dhe të qytetarisë në përgjithësi) duke përfshirë aty të drejta të reja: e drejta për akses, e drejta për identitet dhe jetesë në ambient digjital; e drejta për transparencë digjitale».⁴⁷⁹

Një objektiv tjetër lidhet me bashkë-ndërtimin e një modeli të kontratës pedagogjike, i kuptuar si një instrument konkret për rregullimin e përbashkët të praktikave edukative. Ky model eksperimenton alternativa për politikat shkollore shtrënguese dhe detyruese për përdorimin e pajisjeve teknologjike në klasë. Një vizion, një përpjekje që synon shndërruar e kufizimeve në një mundësi edukative të bazuar në vetëdije dhe pjesëmarrje. Besojmë se shumë se qasjet thjesht kufizuese, «është thelbësore të promovohet kuptimi për teknologjinë, informimi mbi mediat dhe alfabetizimi financiar për të ndihmuar njerëzit të marrin vendime më të mira».⁴⁸⁰

2.3 Një hapësirë e mundshme për aplikim

Udhëzimi i fundit i Ministrisë së Arsimit, Sportit dhe e Rinisë⁴⁸¹ lidhur me ndalimin e përdorimit të pajisjeve personale digjitale në mjedisin shkollor përfaqëson një ndërhyrje normative që synon të rregullojë në mënyrë kufizuese praninë e telefonave inteligjentë dhe pajisjeve të tjera teknologjike në institucionet arsimore. Kjo masë vendoset në një kontekst

⁴⁷⁸ DUSI, P. (2012). *La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*. In P. Dusi & L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia: Editrice La Scuola, 8.

⁴⁷⁹ RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 75, 76.

⁴⁸⁰ RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 75, 76.

⁴⁸¹ http://qbz.gov.al/eli/udhezim/2025/09/01/23_fletore_zyrtare, nr. 170, 24/09/25

vëmendjeje në rritje ndaj cilësisë së të nxënësve dhe mbrojtjes së mirëqenies së nxënësve, por njëkohësisht hap një sërë çështjesh pedagogjike që lidhen me marrëdhënien ndërmjet normës, edukimit dhe përgjegjësisë.

Një lexim ekskluzivisht imponues i direktivës rrezikon ta reduktojë kompleksitetin e fenomenit digjital në një dimension thjesht rregullues, duke lënë në hije vlerën formuese që edukimi digjital mund të ketë. Në këtë perspektivë, bëhet e nevojshme të shtrohet pyetja jo vetëm mbi efektshmërinë e ndalimit, por edhe mbi kushtet përmes të cilave ai mund të shndërrohet në një mundësi edukative. Siç sugjerohet nga disa reflektime kritike mbi marrëdhënien ndërmjet edukimit dhe teknologjive, «është thelbësore të promovohet kuptimi për teknologjinë, informimin mbi mediat dhe alfabetizimi financiar për të ndihmuar njerëzit të marrin vendime më të mira».⁴⁸²

Prej këtu rrjedh nevoja për një qasje që nuk kufizohet në heqjen e mjeteve, por që zhvillon kompetenca kritike dhe të ndërgjegjshme në përdorimin e tyre. Çështja themelore nuk është vetëm rregullimi i përdorimit të pajisjeve, por ndërtimi i një marrëdhënieje edukative që arrin të integrojë udhëzimin me nevojën për informim dhe formim. Shkolla, në fakt, nuk është vetëm një vend zbatimi normash, por një hapësirë ndërmjetësimi pedagogjik ku rregullat marrin vlerë formuese kur kuptohen, ndahen dhe brendësohen. Në këtë drejtim, edhe politikat kufizuese mund të riinterpretohen në dritën e një paradigme edukative që vlerëson përgjegjësinë e subjektit dhe aftësinë e tij për të zgjedhur.

Një element tjetër kritik lidhet me rrezikun që ndalimi të krijojë një ndarje të ngurtë ndërmjet mjedisit shkollor dhe realitetit digjital të përditshëm të nxënësve. Në një kontekst të karakterizuar nga një prani e fortë e mediave dhe teknologjive, një ndarje e tillë mund të dobësojë funksionin formues të shkollës në raport me qytetarinë digjitale. Siç theksohet në perspektiva bashkëkohore pedagogjike, «konteksti kulturor dhe formues në të cilin ndodhet secili duhet ta aftësojë subjektin të lexojë në mënyrë aktive dhe kritike mesazhet mediatike, duke fituar aftësinë për të marrë dhe mbajtur qëndrime personale në një përballje të hapur me të tjerët».⁴⁸³ Shkolla është e thirrur jo vetëm të rregullojë, por edhe të edukojë për një përdorim të ndërgjegjshëm të mediave.

Nga një këndvështrim pedagogjik, nyja qendrore e udhëzimit lidhet me marrëdhënien e tendosur mes kontrollit dhe formimit. Nëse dispozita normative kufizohet në funksionin ndalues, ajo rrezikon të mos ndikojë në mënyrë të mjaftueshme në zhvillimin e kompetencave

⁴⁸² RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 75, 76.

⁴⁸³ ARDIZZONE –RIVOLTELLA, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e pensiero, Milano, 2008, 34,

reale të nxënësve në raport me mjedisin digjital. Përkundrazi, një qasje më e gjerë edukative duhet të integrojë dimensionin rregullues me atë formues, duke orientuar nxënësit drejt zhvillimit të autonomisë, përgjegjësisë dhe mendimit kritik.

Në këtë perspektivë, shkolla është e thirrur të rivendosë rolin e saj si ndërmjetësuese pedagogjike. Siç theksohet në literaturën pedagogjike:

Për të gjitha këto arsye dhe për të tjera (që lidhen me vlerën e shoqërizimit brenda një kulture të caktuar, dhe me rëndësinë që ka një i rritur për proceset modeluese) ndërmjetësimi didaktik i mësuesit duhet të riafirmohet dhe të vendoset në qendër të procesit edukues. Atij mund t'i njihet detyra për t'i ofruar nxënësit mundësi të ndryshme të të nxënit, duke e ndihmuar atë të riorganizojë dhe të konsolidojë arkitekturën e tij neuronale.⁴⁸⁴

Roli i mësuesit nuk reduktohet sipas udhëzimeve normative, por përkundrazi forcohet në funksionin e tij udhëheqës dhe ndërmjetësues midis rregullit dhe të nxënit. Në përfundim, udhëzimi mund të interpretohet si një mundësi për të rimenduar marrëdhënien edukative jo vetëm në terma normativë, por edhe formues. Kalimi nga një logjikë kontrolli drejt një logjike përgjegjësimi përfaqëson një zhvillim dhe emancipim të veprimtarisë edukative, ku rregulli nuk është vetëm kufizim, por edhe instrument për ndërtimin e vetëdijes. Sfida kryesore nuk lidhet vetëm me zbatimin e ndalimit, por me aftësinë e shkollës për ta shndërruar atë në një mjet pedagogjik të orientuar drejt rritjes dhe autonomisë së nxënësve.

⁴⁸⁴ RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, 71.

PËRFUNDIME

Në këtë punim përvijohen disa drejtime themelore interpretuese lidhur me evolucionin e sistemit arsimor bashkëkohor, i vendosur brenda një kuadri historik, politik dhe kulturor thellësisht të transformuar. Kalimi nga modelet arsimore të centralizuara dhe ideologjikisht të orientuara të së kaluarës drejt sistemeve pluraliste dhe të hapura ka sjellë rikonfigurim institucional të shkollës. Janë ripërcaktuar funksionet e saj formuese, roli i aktorëve arsimorë dhe mënyra e ndërtimit të dijes.

Sistemi arsimor bashkëkohor nuk mund të kuptohet si një proces i mbyllur apo linear, por si një dinamikë e vazhdueshme përshtatjeje dhe rikonfigurimi. Shkolla, në këtë kuptim, nuk është thjesht një institucion që zbaton politika të jashtme, por një hapësirë ku këto politika interpretohen, ri-negociohen dhe marrin formë konkrete përmes praktikave të përditshme. Kjo e vendos institucionin shkollor në qendër të një procesi kompleks ndërmjet normës, praktikës dhe kulturës pedagogjike.

Brenda këtij kuadri teorik, një referencë e rëndësishme mbetet koncepti i edukimit problematizues i Paulo Freire, i cili ofron një perspektivë kritike ndaj procesit edukativ. Sipas kësaj qasjeje, edukimi nuk mund të reduktohet në një transferim vertikal të njohurive, por duhet të kuptohet si një proces dialogjik dhe emancipues, në të cilin subjektet edukative angazhohen në mënyrë aktive në interpretimin dhe problematizimin e realitetit. Kjo qasje thekson rëndësinë e ndërgjegjësimit kritik, përmes së cilës nxënësit nuk janë vetëm marrës pasivë të dijes, por bëhen bashkëkrijues të saj dhe aktorë të transformimit shoqëror.

Në këtë perspektivë, shkolla shndërrohet në një hapësirë të reflektimit kritik dhe të veprimit transformues, duke forcuar lidhjen midis edukimit, lirisë dhe pjesëmarrjes demokratike. Reflektimi mbi edukimin bashkëkohor fiton një dimension më të thellë kritik, duke e lidhur transformimin institucional të shkollës jo vetëm me inovacionin teknologjik dhe organizativ, por edhe me zhvillimin e vetëdijes kritike të subjekteve edukative. Kjo perspektivë kontribuon në një kuptim më të plotë të rolit të shkollës si hapësirë formimi për qytetarin aktiv dhe reflektiv në shoqërinë bashkëkohore.

Edhe shkolla vepron në një kontekst të karakterizuar nga një kompleksitet në rritje social dhe komunikativ, në të cilin proceset formuese nuk mund të kuptohen më sipas logjikave lineare apo thjesht transmetuese. Vetë ideja e edukimit si transferim i thjeshtë i përmbajtjeve rezultojnë gjithnjë e më e papërshtatshme përballë zhvillimeve të shpejta, të cilat kërkojnë

modele interpretuese që integrojnë përmasën relacionale, komunikative, kulturore dhe teknologjike. Një nga elementët më domethënës është marrëdhënia midis inovacionit dhe kushteve reale të institucionit shkollë.

Reformat arsimore, në fakt, nuk prodhojnë automatikisht ndryshime reale në praktikën shkollore, pasi ndikimi i tyre varet nga aftësia e sistemit për të përkthyer shndërrimet normative në praktika të përbashkëta, të qëndrueshme dhe koherente me realitetin e përditshëm të institucioneve arsimore. Në mungesë të këtij përkthimi, inovacionet rrezikojnë të mbeten formale, pa ndikuar thellësisht në dinamikat didaktike dhe organizative. Lind nevoja për të tejkaluar një vizion të inovacionit arsimor të kuptuar vetëm si përditësim teknik ose si përshtatje ndaj rregulloreve të reja. Përkundrazi, inovacioni i vërtetë shfaqet si një proces kulturor dhe pedagogjik që përfshin transformimin e përfaqësimeve, praktikave profesionale dhe marrëdhënieve midis subjekteve të përfshira në proceset formuese.

Një tjetër nyje qendrore është roli i teknologjive në kontekstet arsimore bashkëkohore. Teknologjitë digjitale nuk mund të interpretohen as si mjete neutrale dhe as si faktorë deterministë që, në vetvete, përmirësojnë proceset e të nxënësve. Ndikimi i tyre varet në mënyrë vendimtare nga konteksti pedagogjik në të cilin përdoren, nga kompetencat e mësuesve dhe nga cilësia e ndërmjetësimit didaktik. Në mungesë të një vetëdijeje metodologjike të fortë, futja e teknologjive mund të prodhojë madje efekte fragmentuese mes përvojës së të nxënësve, në vend që ta pasurojë atë. Problemi qendror është cilësia e ndërveprimit në marrëdhënien edukuese.

Shkolla bashkëkohore është e thirrur të zhvillojë një kulturë pedagogjike të aftë për të menaxhuar raportin midis subjekteve, dijeve dhe mediave, duke shmangur si qasjet tepër entuziaste, ashtu edhe qëndrimet refuzuese apo të ngurta. Pikërisht në këtë ekuilibër vendoset sfida më e rëndësishme e edukimit bashkëkohor. Shkolla duhet të bëhet më aktive në formimin e kompetencave kritike, që u mundësojnë nxënësve jo vetëm përdorimin teknologjive, por mbi të gjitha interpretimin, kuptimin dhe vendosjen e tyre në një horizont më të gjerë kuptimor. Ky funksion i ri i shkollës kërkon një rimendim të thellë të praktikave didaktike dhe të marrëdhënieve edukative, duke u orientuar nga modelet dialogjike, pjesëmarrëse dhe përfshirëse.

Media Education dhe Media Literacy, përmbajnë propozime dhe përfaqësojnë metodologji dhe instrumenta veprues për aspekte themelore që janë trajtuar në punim e që u rikujtuam këtu përmbledhtazi. Ato nuk kufizohen vetëm në zhvillimin e aftësive teknike për përdorimin e mediave digjitale, por kontribuojnë në ndërtimin e kompetencave kritike, analitike dhe qytetare, të domosdoshme për pjesëmarrjen aktive në shoqërinë e informacionit. Në këtë perspektivë, edukimi mediatik mbështet aftësinë e nxënësve për të interpretuar,

vlerësuar dhe prodhuar përmbajtje në mënyrë të vetëdijshme dhe të përgjegjshme, duke forcuar kështu lidhjen midis procesit edukativ, kulturës digjitale dhe formimit të qytetarisë kritike. Kjo e pozicionon Media Education si një komponent strategjik në rimodelimin e praktikave didaktike dhe në zhvillimin e një shkolle më reflektuese, më pjesëmarrëse dhe më të hapur ndaj kompleksitetit të realitetit bashkëkohor.

Brenda këtij transformimi është domethënëse perspektiva e pedagogjisë së kontratës, e cila përfaqëson një nga përgjigjet e mundshme ndaj sfidave të edukimit bashkëkohor. Ajo bazohet në idenë se procesi edukativ nuk mund të imponohet në mënyrë të njëanshme, por duhet të ndërtohet përmes formave të marrëveshjes, ndarjes dhe bashkëpërgjegjësisë midis subjekteve të përfshira. Në këtë mënyrë, marrëdhënia edukative jo vetëm që nuk dobësohet, por përkundrazi forcohet, pasi mbështetet në një vetëdije më të madhe të ndërsjellë për rolet, pritshmëritë dhe objektivat formuese. Pedagogjia e kontratës lejon tejkalimin e një logjike thjesht urdhëruese, në të cilën rregullat perceptohen si imponime të jashtme, dhe orienton drejt një modeli ku vetë rregullat bëhen objekt kuptimi dhe negocimi edukativ. Ky kalim është thelbësor për zhvillimin e autonomisë së nxënësve, pasi favorizon aftësinë e tyre për të marrë përgjegjësi dhe për të marrë pjesë aktive në ndërtimin e rrugëtimit të tyre formues.

Për më tepër, kjo qasje kontribuon në forcimin e marrëdhënies midis shkollës dhe familjes, e kuptuar jo si një bashkëpunim formal i thjeshtë, por si një aleancë edukative e bazuar në ndarjen e përgjegjësisë. Cilësia e proceseve formuese varet në masë të madhe nga koherenca e ndërveprimeve midis mjediseve të ndryshme edukative ku nxënësi është i përfshirë. Ndërtimi i një rrjeti edukues koherent bëhet kështu një kusht thelbësor për të garantuar efektivitetin dhe vazhdimësinë të veprimtari formuese.

Një aspekt tjetër i rëndësishëm lidhet me dimensionin komunikativ të edukimit. Marrëdhëniet edukative ndikohen fuqishëm nga cilësia e komunikimit midis subjekteve të përfshira. Në këtë kuptim, edukimi nuk mund të ndahet nga aftësia për të krijuar marrëdhënie domethënëse, të bazuara në njohje të ndërsjellë, dëgjim dhe ndërtim të përbashkët të kuptimeve. Pedagogjia e kontratës, pikërisht për natyrën e saj dialogjike, kontribuon në forcimin e këtij dimensionit komunikativ, duke bërë më transparente proceset vendimmarrëse dhe duke rritur qartësinë e dinamikave edukative.

Një tjetër element reflektimi lidhet me formimin e mësuesve, i cili del si faktor vendimtar për efektivitetin e çdo procesi inovacioni arsimor. Kompleksiteti i kontekstit bashkëkohor kërkon kompetenca gjithnjë e më të shumanshme, jo vetëm disiplinore, por edhe relacionale, komunikative dhe digjitale. Në veçanti, bëhet thelbësor zhvillimi i një kulture pedagogjike që integron dimensionet teknike me ato edukative, duke shmangur reduktimin e

profesionit të mësuesit në thjesht zbatim procedurash. Pedagogjia e kontratës përfaqëson një perspektivë teorike dhe praktike veçanërisht domethënëse, pasi lejon bashkimin e përgjegjësisë, pjesëmarrjes dhe ndërtimit të përbashkët të procesit edukativ. Zbatimi i saj do të shndërronte edukimin; subjektet me autonomi dhe me vetëdije janë të afta për të marrë pjesë në mënyrë aktive dhe kritike në jetën shoqërore dhe kulturore.

Në përfundim të reflektimeve të paraqitura, transformimi i sistemit arsimor bashkëkohor shfaqet si një proces i hapur, jo linear dhe në vazhdimësi përshtatjeje e rikonfigurimi. Në këtë perspektivë, shkolla nuk mund të kuptohet thjesht si një institucion ekzekutues i politikave arsimore të jashtme, por si një hapësirë dinamike ku këto politika interpretohen, ri-negociohen dhe marrin formë konkrete përmes praktikave të përditshme didaktike dhe marrëdhënieve edukative.

BIBLIOGRAFI

- ALTOMARE, Vincenzo (2009). *La parola liberatrice*. Rimini: Pazzini Editore.
- APARICI, Roberto et al. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- ARDIZZONE, Paolo; RIVOLTELLA, Pier Cesare (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- AUGÉ, Marc (2016). *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*. Roma: Lit Edizioni.
- BALBI, G. (2022). *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale*. Roma: Laterza.
- BARBERO, Jesús Martín (2002). *La Educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- BELMONTE, Walter (2002). *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*. Catanzaro: Rubbettino.
- BENADUSI, Luciana; CENSI, Antonietta; FABRETTI, Valeria (2004). *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia di educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- BENEVENTI, Paolo; CONATI, David (2006). *Nuova guida di animazione teatrale. A scuola e nel tempo libero*. Casale Monferrato: Sonda.
- BEQJA, Hamit (1971). *Luftë për revolucionarizimin e metodave të mësimet*. Tiranë: Mihal Duri.
- BOLTON, Patricio (2015). *Educación y transformación social*. Buenos Aires: La Crujía.
- BROPHY, Jere (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: LAS.
- BRUNER, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge–London: Harvard University Press.
- BRUNER, Jerome (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- BUCKINGHAM, David (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- CANEVARO, Andrea; DIENES, Zoltan; FELDMAN, Jacob et al. (1984). *La comunicazione oggi. Apprendimento e sue strategie*. Napoli: Tecnodid.

CASTOLDI, Mario; CHIOSSO, Giorgio (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Università.

CEI (2009). *La sfida educativa*. Bari: Laterza.

CHISTOLINI, Sandra (a cura di) (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.

COCUCCIONI, Ada (2011). *Rispecchiarsi e riconoscersi nella relazione*. Roma: Magi.

COLOMBO, Fausto (2020). *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*. Milano: Vita e Pensiero.

CORTONI, Ida (2004). "Formare oggi". Nè: MORCELLINI, Mario (a cura di), *La scuola della modernità*. Milano: FrancoAngeli.

CROCE, Mauro; PARACCHINI, Francesca (a cura di) (2025). *La patente per lo smartphone. Proposte e strumenti per il benessere digitale in adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.

DEDJA, Bedri (1987). *Studime për problemin e metodave të të mësuarit në shkollë*. Tiranë.

DEMETRIO, Duccio (2000). *L'educazione interiore*. Firenze: La Nuova Italia.

DEVOLÉ, Rando (1998). *Albania, fenomeni sociali e rappresentazioni*. Roma.

DEWEY, John (1992). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

DEWEY, John; CHILDS, John L. (1981). *La frontiera educativa*. Firenze: La Nuova Italia.

ELIA, Giuseppe (1998). *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*. Bari: Adda Editore.

FARINA, Francesca (1985). *Comunicazione e dialogo*. Torino.

FOUCAULT, Michel (2007). *Conversazioni*. Milano: Mimesis.

FREIRE, Paulo (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della Pedagogia degli Oppressi*. Milano: Mondadori.

FREIRE, Paulo (1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: AVE.

FREIRE, Paulo (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.

FREIRE, Paulo (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

FREIRE, Paulo (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Maryland: Rowman & Littlefield.

FREIRE, Paulo (1985). *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

FREIRE, Paulo (edited by) (1997). *Mentoring the Mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sergio; GADOTTI, Moacir (1987). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Buenos Aires: Cinco.

FREIRE, Paulo (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. New York: Routledge.

FREIRE, Paulo (1985). *The Politics of Education*. South Hadley: Bergin and Garvey.

FRASER, J. E. (1997). "Love and History in the Work of Paulo Freire". Në: FREIRE, P.; FRASER, J. E.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES, W. T. (eds.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*.

GADAMER, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Berlin.

GADOTTI, Moacir (1995). *Leggendo Paulo Freire*. Torino: SEI.

GARAVAGLIA, Andrea (2006). *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*. Bergamo: Edizioni Junior.

GIANNATELLI, Roberto; RIVOLTELLA, Pier Cesare (a cura di) (2003). *Media Educator*. Roma: DESK.

GUTIERREZ, Francisco (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.

GUIDOLIN, Ermengildo; BELLO, Rocco (1989). *Paulo Freire. Educazione come liberazione*. Padova: Gregoriana Libreria Editrice.

HOXHA, Enver (1979). *Për arsimin dhe edukatën*. Tiranë: Shtëpia Botuese "8 Nëntori".

HOXHA, Enver (1979). "Për revolucionarizimin e mëtejshëm të shkollës sonë". Në: *Për arsimin dhe edukatën*. Tiranë: Mihal Duri.

KAPLUN, Mario (1995). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.

LELAJ, O. (2015). *Nën shenjën e modernitetit*. Tiranë.

LEVER, Franco; RIVOLTELLA, Pier Cesare; ZANACCHI, Adriano (2002). *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: LAS.

LEVER, Franco; PASQUALETTI, Fabio; PRESERN, Valentin A. (2011). *Dai loro frutti li riconoscerete. Comunicazione, Coerenza, Azione*. Roma: LAS.

MANDIA, Qemal et al. (1972). *Pedagogjia*. Tiranë: Universiteti Shtetëror i Tiranës, Instituti i Studimeve Pedagogjike, ShBLSh.

MASTERMAN, Len (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.

MORCELLINI, Mario (1997). *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Milano: FrancoAngeli.

MORCELLINI, Mario; RIVOLTELLA, Pier Cesare (2007). *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento: Erickson.

MORIN, Edgar (1999). *Educare gli educatori*. Roma: EdUP.

MORIN, Edgar (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

MORIN, Edgar (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

NANNI, Carlo (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS.

NIKOLLA, Albert (2011). *L'uomo nuovo albanese. Tra morale comunista e crisi della transizione*. Catania: Bonanno.

OTTAVIANO, Claudio (2001). *Media, scuola e società*. Roma: Carocci.

PASQUALETTI, Fabio (a cura di) (2014). *Ripensare la comunicazione*. Roma: LAS.

PANCIROLI, Chiara; RIVOLTELLA, Pier Cesare (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.

PEZZA, Giorgio (2009). *Paulo Freire e la comunicazione partecipativa-transazionale*. Roma: Aracne.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (1998). *Teoria della comunicazione*. Brescia: La Scuola.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; MARAZZI, Chiara (2001). *Le professioni della media education*. Roma: Carocci.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (a cura di) (2005). *Educare con i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: EDUCatt.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2017). *Media Education. Contenuti, metodi, sfide*. Brescia: La Scuola.

SALZANO, Diana (a cura di) (2000). *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*. Napoli: L'Isola dei Ragazzi.

COLOMBO, Fausto (2012). *Ecologia dei media*. Milano: Vita e Pensiero.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2020). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2024). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2022). *Dire la scuola. Lessico minimo*. Brescia: Scholé.

RIVOLTELLA, Pier Cesare (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

GALLESE, Vittorio; MORIGGI, Stefano; RIVOLTELLA, Pier Cesare (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

SALZANO, Diana (a cura di) (2000). *Comunicazione ed educazione*. Napoli: L'Isola dei Ragazzi.

SKËNDERI, Elsa; ÇEPANI, Anila; RUSHITI, Rozana; QOSE, Belfjore; LEPURI, Anxhela (2024). *Ideologjia në tekstet shkollore të gjuhës dhe të letërsisë (1978–1985)*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo (1987). *A Pedagogy for Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.

TARIFA, Fatos (2013). *Arsim i lartë për një shoqëri të hapur*. Tiranë: UET Press.

VITTORIA, Paolo (2008). *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: Carlo Delfino Editore.

Dokumente

Instituti i Studimeve Marksiste-Leniniste pranë KQ të PPSH (1970). *Dokumenta kryesore të Partisë së Punës të Shqipërisë. Vëllimi III (1957–1961)*. Tiranë: Mihal Duri.

Qendra për Arsimin Demokratik (2006). *Braktisja dhe probleme të tjera të shkollës*. Në: *Dosja Kombëtare. Tregues dhe prirje*. Tiranë: Qendra për Arsimin Demokratik.

Republika e Shqipërisë (2009). *Strategjia e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2009–2013*. Në: *Fletore Zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, nr. 133. Tiranë: Qendra e Botimeve Zyrtare, f. 6201–6243.

Republika e Shqipërisë (2016). *Strategjia e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014–2020*. Në: *Fletore Zyrtare e Republikës së Shqipërisë*, nr. 2. Tiranë: Qendra e Botimeve Zyrtare, f. 15–58.

Republika e Shqipërisë (2016). (Draft) *Strategjia e zhvillimit të arsimit parauniversitar 2021–2026*, Tiranë, 2021.

Artikuj

BRUNI, Isabella (2010). *Educomunicazione. La via latinoamericana per l'educazione alla comunicazione. Dalla Pedagogia degli oppressi all'educazione alla comunicazione*. Në: «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», 2, 263–269.

CANGIÀ, Caterina (2002). *Educare alla comunicazione interpersonale, ambientale, mediata di massa e manuale-espressiva*. Në: «Orientamenti Pedagogici», 49, 405–420.

CANGIÀ, Caterina (2006). *La formazione alla comunicazione*. Në: «Orientamenti Pedagogici», 53, 21–35.

CAPPERUCCI, Davide; CIUCCI, Elisabetta; BARONCELLI, Andrea (2018). *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*. Në: «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 231–253.

CHIOSSO, Giorgio (2008). *Cittadinanza*. Në: PRELLEZO, Jesús M.; MALIZIA, Guglielmo; NANNI, Carlo, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Roma: LAS, 223–226.

DEDJA, Bedri (1974). *30 vjet luftë për krijimin e pedagogjisë shqiptare*. Në: «Revista Pedagogjike», 5, 24–48.

DONI, Teresa (2015). *Dalla Media Education alla Neë Media Education*. Në: «Rassegna CNOS», 31(2), 185–196.

DONI, Teresa (2015). *Educare alla comunicazione. La proposta dell'educomunicazione*. Në: «Rassegna CNOS», 31(3), 171–181.

DUSI, Paola (2012). *La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*. Në: DUSI, Paola; PATI, Luciano (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, 7–20.

FERRARI, Simona; PASTA, Stefano (2023). *Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali*. Në: «Annali Online della Didattica e della Formazione Docente», 15(26), 170–192.

GADOTTI, Moacir (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione. Verso il 3° Forum Internazionale Paulo Freire Re-inventando un messaggio*. Milano: Centro Sociale Ambrosiano, 25 maggio 2002.

GIANNATELLI, Roberto (2002). *Media Education*. Në: LEVER, Franco; RIVOLTELLA, Pier Cesare; ZANACCHI, Adriano, *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: Elledici–RAI ERI–LAS, 722–727.

GIANNATELLI, Roberto (2006). *MED: viaggio nella media education in Italia*. Në: «Orientamenti Pedagogici», 52(1), 219–230.

KAMBO, Enriketa (2009). *Mësuesit shqiptarë dhe riorganizimi i shkollës 1960–1969*. Në: «Studime Historike», 3–4.

KAMBO, Enriketa (2010). *Ndryshimet në sistemin arsimor shqiptar në prag të “revolucionarizimit” të shkollës*. Në: «Studime Historike», 3–4.

MANDIA, Qemal (1970). *Marrëdhëniet mësues–nxënës si problem themelor i pedagogjisë socialiste*. Në: «Zëri i Popullit», 4, 3–4.

MANOUKIAN, Franca Olivetti (2010). *Una scuola alla ricerca di legittimazione. Pensare la scuola dentro una società che si interroga sul suo futuro*. Në: «Animazione Sociale», 242, 3–13.

MARCHESI, Andrea (2011). *Una trama per una storia ancora da scrivere. Alcuni fili per porre al centro dell'educazione la ricerca di futuro*. Në: «Animazione Sociale», 250, 27–37.

MEKSI, Thanasi (1975). *Përsosja e mësimdhënies kërkon horizont të gjerë ideopolitik*. Në: «Zëri i Popullit», 19 (23 janar 1975), 3–4.

NANNI, Carlo (1998). *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Freire*. Në: «Orientamenti Pedagogici», 45, 210–225.

LATELLA, Roberto; FUNARO, Silvia; SEGHIZZI, Sara (2010). *Le strategie e i presupposti pedagogici. Quattro tracce come guida per l'azione*. Një: «Animazione Sociale», 240, 57–67.

PAGANOTTO, Ivana (2011). *La scuola include quando educa a comprendere. Se il compito della scuola è insegnare a pensare*. Një: «Animazione Sociale», 254, 32–44.

PELLEREY, Michele (2015). *Verso una più diffusa e incisiva valorizzazione di un apprendimento basato sulla pratica, anche in un ambiente digitale*. Një: «Rassegna CNOS», 31(3), 57–69.

POLETTI, Fulvio (2010). *Agire la passione nell'educare. Come l'apprendimento può farsi impresa avventurosa e appassionante?* Një: «Animazione Sociale», 242, 14–25.

ROSSETTI, Sonia (2017). *Orientarsi ai tempi della crisi. Prepararsi al futuro partendo dalla scuola*. Një: «Orientamenti Pedagogici», 367, 37–51.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (1996). *A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional*. Një: «Perspectiva», 24, 11–22.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (1999). *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Një: «Contato. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação», 2, 19–74.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (2000). *Educomunicação: um campo de mediações*. Një: «Comunicação e Educação», 19, 12–24.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (2001). *Educomunicación: un concepto y una práctica de red y relaciones*. Një: AA.VV., *Redes, Gestión y Ciudadanía: un análisis crítico desde la comunicación*. Quito, 37–52.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (2002). *Educomunicazione*. Një: LEVER, Franco; RIVOLTELLA, Pier Cesare; ZANACCHI, Adriano (a cura di), *Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: RAI-Elledici-LAS, 418–421.

SOARES DE OLIVEIRA, Ismar (2003). *From Media Education to Educommunication*. Një: *Symposium on Media Education. Experiences from the Eöorld*. Roma, novembre 2003.

Sitografi

Ministria e Arsimit dhe Sportit. *Programi i Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit (TIK), Shkalla III*. Disponohet në: https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/Programi_TIK_shkalla_3.pdf (konsultuar më 15.02.2025).

Edukimi mbi Median dhe Informacionin (EMI-MIL). Faqja zyrtare. Disponohet në: <https://emi-mil.al/> (konsultuar më 15.02.2025).

Tirana Post. *Një ftesë për mësuesit, nxënësit dhe studentët.* Disponohet në: <https://tiranapost.al/sociale/nje-ftese-per-mesuesit-nxenesit-studentet-i531322> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Departamenti i Pedagogjisë.* Disponohet në: <https://uamd.edu.al/departamenti-i-pedagogjise/> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Profesional në Didaktikë.* Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MP-Didaktike.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Profesional në Arsim Fillor.* Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MP-Arsim-Fillor.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Shkencor në Mësimdhënie dhe Inovacion në Arsim.* Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MSH-MSIA.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

CREMIT – Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia. *CheckDesign. Un progetto, mille opportunità.* Disponohet në: <https://www.cremi.it/checkdesign-un-progetto-mille-opportunita/> (konsultuar më 15.02.2025).

Ferrari, Simona; Giampieri, Giacomo. *Online disinformation and remote learning through digital textbook creation in schools. A new European challenge for CREMIT.* Disponohet në: <https://www.cremi.it/online-disinformation-and-remote-learning-through-digital-textbook-creation-in-schools-a-new-european-challenge-for-cremi/> (konsultuar më 15.02.2025).

Instituti Shqiptar i Medias. Faqja zyrtare. Disponohet në: <https://www.institutemedia.org> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti European i Tiranës. *Fakulteti i Shkencave të Edukimit.* Disponohet në: <https://www.uniel.edu.al/fakultetet/fakulteti-i-shkencave-te-edukimit> (konsultuar më 15.02.2025).

Ferrari, Simona; Giampieri, Giacomo. *Online disinformation and remote learning through digital textbook creation in schools. A new European challenge for CREMIT.* Disponohet në: <https://www.cremi.it/online-disinformation-and-remote-learning-through-digital-textbook-creation-in-schools-a-new-european-challenge-for-cremi/> (konsultuar më 15.02.2025).

CREMIT – Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia. *CheckDesign. Un progetto, mille opportunità.* Disponohet në: <https://www.cremi.it/checkdesign-un-progetto-mille-opportunita/> (konsultuar më 15.02.2025).

Godole, Jonila. *Edukimi mbi Median dhe Informacionin në epokën digjitale: Sfida e Shqipërisë*. Disponohet në: <https://www.institutemedia.org/ep-content/uploads/2021/07/Policy-paper-on-role-of-universities-in-MIL.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Tirana Post. *Një ftesë për mësuesit, nxënësit dhe studentët*. Disponohet në: <https://tiranapost.al/sociale/nje-ftese-per-mesuesit-nxenesit-studentet-i531322> (konsultuar më 15.02.2025).

Ministria e Arsimit dhe Sportit. *Programi i Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit (TIK), Shkalla III*. Disponohet në: https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/Programi_TIK_shkalla_3.pdf (konsultuar më 15.02.2025).

Ministria e Arsimit dhe Sportit. *Programi i Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit (TIK), Shkalla III*. Disponohet në: https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/Programi_TIK_shkalla_3.pdf (konsultuar më 15.02.2025).

Instituti Shqiptar i Medias. Faqja zyrtare. Disponohet në: <https://www.institutemedia.org> (konsultuar më 15.02.2025).

Edukimi mbi Median dhe Informacionin (EMI-MIL). Faqja zyrtare. Disponohet në: <https://emi-mil.al/> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Departamenti i Pedagogjisë*. Disponohet në: <https://uamd.edu.al/departamenti-i-pedagogjise/> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Profesional në Didaktikë*. Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MP-Didaktike.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Profesional në Arsim Fillor*. Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MP-Arsim-Fillor.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës. *Master Shkencor në Mësimdhënie dhe Inovacion në Arsim*. Disponohet në: <https://uamd.edu.al/wp-content/uploads/2022/11/MSH-MSIA.pdf> (konsultuar më 15.02.2025).

Universiteti European i Tiranës. *Fakulteti i Shkencave të Edukimit*. Disponohet në: <https://www.uni-el.edu.al/fakultetet/fakulteti-i-shkencave-te-edukimit> (konsultuar më 15.02.2025).