

PROPOZIME PËR NJË REFLEKTIM PEDAGOGJIK

# TË EDUKOSH NË SHOQËRI



SHOQATA INTERNACIONALE  
PËR SOLIDARITETIN

## Shtojcë për Trajnim

*Për tekstin në gjuhën italiane është kujdesur prof. Felice E. Crema, profesor i Historisë së Pedagogjisë pranë Universitetit Katolik të Milano-s dhe konsulent i Qendrës së Trajnimit “Kardinal Mikel Koliqi”, Tiranë, Shqipëri.*

*Për pjesën në shqip falenderojmë:  
për kontributin e dhënë, Miranda Mulgeci, Dorina Yzeiri, Ermira Azermadhi dhe Luis Sisto.  
Për redaktimin në shqip Z. Artur Sula.*

**Tiranë, Janar 2012**

*Publikim i Shoqatës Internacionale për Solidaritetin SHIS në bashkëpunim me:*



**FONDACIONIT AVSI**



**KOOPERIMI ITALIAN**



**QENDRA E TRAJNIMIT  
'KARDINAL MIKEL KOLIQI'**

*Materiali do të jetë i disponueshëm dhe on line në formatin pdf në webportalin*

**[www.shisalbania.org](http://www.shisalbania.org)**

*Gjithashtu është i disponueshëm në formatin e shtypur pranë bibliotekës së Qendrës së Trajnimit  
“Kardinal Mikel Koliqi”, në Tiranë.*

*Formulimi grafik dhe Shtypi:*



concept design - prepress - indoor/outdoor & offset printing

*Të gjitha të drejtat ekskluzive të Shoqatës Internacionale për Solidaritetin (SHIS) Tiranë 2012.*



**SHIS, SELIA LIGJORE DHE ADMINISTRATIVE**

Adresa: Rr. Vaçe Zela, Nr. 19, Tiranë, Shqipëri.

Tel/fax +355 4 2263209

e-mail: [q.t.koliqi@shisalbania.org](mailto:q.t.koliqi@shisalbania.org)

## PËRMBAJTJA

PREZANTIMI	4
EDUKIMI SI PËRVOJË E NJERIUT. NGA NEVOJA E TË RIUT TEK PËRGJEGJËSIA E TË RRRITURIT.	
1 Francesco Botturi EDUKIMI SI PËRGJIGJE NDAJ NEVOJËS PËR TË QENË I LUMTUR: LIDHJET MIDIS MARRËDHËNIES NDËRVETJAKE DHE TË NXËNIT	6
2 Luigi Giussani EDUKIMI SI KONTROL	11
3 Eugenia Scabini ZHVILLIMI I AFTËSIVE PËR MARRËDHËNIE ME TË TJERËT NGA LINDJA DERI NË ADOLESHENCË	15
4 Rosi Rioli I RRRITURI, FËMIJA, REALITETI DHE NEVOJA PËR LUMTURI	18
5 Felice E. Crema RASTE DHE PYETJE NË LIDHJE ME RRRITJEN	21
TË EDUKOSH NË SHOQËRI. SHKOLLA NË BASHKËBISEDIM ME KONTEKSTIN E JETËS SË SAJ	
1 Felice E. Crema SIGURITË EDUKUESE DHE ZGJEDHJET MËSIMORE NË SHKOLLË	24
2 Marco Coerezza SHKOLLA SI BASHKËSI MIDIS DËSHIRËS DHE REALITETIT	27
3 Giancarlo Tettamanti CILA SHKOLLË, PËR CILIN NJERI	33
4 Luigi Ceriani SHKOLLA DHE FAMILJA: NJË ÇËSHTJE METODE	36
5 Felice E. Crema FËMIJA NË FAMILJE DHE NË SHKOLLË: PROJEKTI EDUKUES	39

## PREZANTIMI

Pjesët e mbledhura në këtë tekst, mund të shfaqen jo gjithmonë në mënyrë homogjene. Në fakt ato nuk duan të propozojnë një perspektivë ezaurues të problemit edukativ sot, dhe as të zbulojnë të gjithë territorin ku është e mundur të gjehen pyetjet dhe nevojat, por edhe burime dhe përgjigjet ndaj nevojave edukative që karakterizojnë shoqërinë tonë.

Ato, në mënyrë më modeste, synojnë të propozojnë ide që orientojnë reflektimi drejt disa pikave kritike që karakterizojnë arsimin sot.

### *Teksti është i ndarë në dy pjesë.*

Në pjesën e parë vëmendja i kushtohet aspektit të edukimit, ku del në pah se çfarë përfaqëson ajo, që nga origjina e saj, për rritjen dhe zhvillimin e çdo njeriu dhe do të ndihmojë të kuptojmë edukimin si një proces të humanizimit. Ky proces nuk ndodh vetëm tek i edukuari por edhe tek i rrituri i thirrur për të qenë një edukator nga kërkesa që ka që në fëmijëri, çdo fëmijë kërkon: të jetë i ndihmuar për t'u futur në realitetin që e rrethon për ta njohur në të gjithë aspektet dhe nëpërmjet këtij rrugëtimi, të njohë vetveten.

Të shoqërosh subjektin në edukim në botën “tjetër” dhe në botën e “brendshme” është sigurisht aspekti më karakterizues i edukimit si fenomen njerëzor; çdo njeri që lind në fakt është mbartës i një shtyese të pafrenueshme për t'u bërë i vetëdijshëm për realitetin në të gjithë aspektet e tij, kushtet e nevojshme për të njohur identitetin e tij si njeri. Pyetja që lind nga ky tension duhet të gjejë tek i rrituri gadishmërinë për mbështetjen dhe shoqërimin e të edukuarit në këtë rrugëtim. Nga takimi midis kërkesës së fëmijës dhe disponueshmërisë të së rriturit për t'u vënë në shërbim, lind ai fenomen i veçantë që quajmë “edukim”, dhe që shoqërohet në trajnim dhe në nxënie por që nuk duhet të ngatërrohet me to. Marrëdhënia edukative ka në fakt në qëndër të saj, një marrëdhënie të privilegjuar, edhe pse asimetrike me temën e lirisë, për të edukuarin si dhe për edukatorin.

Mbi këto aspekte të edukimit duhet të vendosim vëmendjen duke parë faqet, veçanërisht në pjesën e parë të tekstit.

Nëse edukimi është një marrëdhënie midis të rriturit dhe fëmijës / të riut kjo nuk do të thotë që bëhet fjalë për diçka “private”. Pjesa e dytë integron kështu këtë pikëpamje, duke marrë parasysh faktin se edukimi, ashtu si çdo veprimtari tjetër e njeriut, ndodh në një kohë dhe në një hapësirë të përcaktuar, manifestohet dhe ushqehet një kontekst të caktuar, mbartës i karakteristikave të cilës i referohet marrëdhënia edukative në mënyrë të pashmangshme.

Nga aspektet e ndryshme të kontekstit që mund të njihen, shfaqen në mënyrë të veçantë dy aspekte domethënëse: shkolla dhe familja, dy format që çdo komunitet njerëzor jep në momentin kur synon t'i japë përmasën sociale detyrës së edukimit të brezave të rinj.

Ky kusht i dytë i edukimit nuk duhet të ndahet nga i pari, i cili përcaktohet “antropologjik”, që përfaqëson zemra, sepse edukimi, në cilindo kontekst, nuk mund të zvogëlohet në përshtatjen e nevojshme të një konteksti socio-kulturor që karakterizon rritjen e subjektit në edukim.

Pjesët e mbledhura në pjesën e dytë duan të jenë një ndihmë për të kuptuar më mirë vlerën “publike” të edukimit, e cila karakterizohet si një plotësuese e përmasës personale të edukimit. Marrëdhënia midis dy konteksteve edukative, familja dhe shkolla, është sjellë gjithmonë për të hedhur dritë disa aspekteve të detyrueshme të përgjegjësisë profesionale të mësuesit.

Pjesët e mbledhura janë marrë nga burime të ndryshme: raporte konferencash ose pjesë të veprave të një frymëzimi më të gjerë. Kjo shfaqet evidente nga stili i secilit prej tyre, pikërisht nga konteksti në të cilin kanë lindur. Edhe fokusi specifik me të cilat argumentet janë trajtuar reflekton zanafillën e tyre. Për këtë është e nevojshme, sidomos në tekstet e konferencave, të punohet me disa shkurtime për t'i dhënë më shumë qëndrueshmëri tekstit duke përjashtuar në përgjithësi pjesët që mund ta bëjnë më pak të qartë temën qëndrore të kontributit. Për respekt ndaj autorit pikat në të cilat janë hequr disa pasazhe do të shkruhet dëgjura [... vazhdon...].

Është gjithmonë e mundur për ata që duan të gjejnë pasazhet e hequra të tekstit original ose të zgjerojnë leximin e tyre në të gjithë tekstin nga ku janë shkeputur këto pjesë duke ndjekur referimet bibliografike që vijojnë më poshtë.

**Francesco Botturi** është pedagog i Filozofisë Morale pranë Universitetit Katolik të Milano-s.

Teksti *'Edukimi si përgjigje ndaj nevojës për lumturi: marrëdhënia ndërpersonale e të nxënies'* është raporti i mbajtur në konferencën *Marrëdhënie dhe nxënie: edukimi si përgjigje ndaj nevojës për lumturinë e personit*, publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e) *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano, 1992.

**Luca Luigi Ceriani**, psikoterapeut, jep mësim për Psikologjinë e Zhvillimit dhe të Edukimit pranë Universitetit shtetëror të Brescia-s.

Teksti *'Shkolla dhe familja: një çështje metode'* është pjesë e kapitullit 2 të: L. L. Ceriani-t, *Prindër në dërrasë të zezë – ide dhe eksperiencë në shkollë*, Marietti 1820, 2005.

**Marco Coerezza**, drejtues shkollor, është përgjegjës i trajnimit pranë Shoqatës së shkollave të fëmijërisë FISM-AVASM.

Teksti *'Shkolla si komunitet midis dëshirës dhe realitetit'* është ripërpunimi i një artikulli të publikuar në numrin e dhjetorit 2004 në revistën INIZIARE.

**Felice Eugenio Crema** është pedagog i Historisë së Edukimit pranë Universitetit Katolik në Milano.

Teksti *'Raste dhe pyetje për rritjen'* është ripërpunimi i raportit të mbajtur në konferencën *Marrëdhënie dhe nxënie: edukimi si përgjigje ndaj nevojës për lumturinë e personit*, publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e) *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano, 1992.

Teksti *'Siguri edukative dhe zgjedhje mësimore'* është ripërpunimi i raportit të mbajtur në Konferencën Projekti edukativ i publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e) *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano, 1992.

Teksti *'Fëmija në familje dhe në shkollë: projekti edukativ'* është ripërpunimi i raportit të mbajtur në Konferencën Projekti edukativ i publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e) *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano, 1992.

**Luigi Giussani** ka qenë mësues i Moralit pranë Universitetit Katolik të Milano-s.

Teksti *'Edukimi si verifikim'* është i përbërë nga tre pjesë të shkëputura nga: L. Giussani, Rreziku edukativ, Rizzoli, 1995 [*Edukimi*, fq. 13-15; *Eksperienca*, fq. 53-54; *Verifikimi personal i hipotezës edukative*, fq. 31-37].

**Rosa Maria Rioli** është pedagogjistë; drejton një qendër trajnimit dhe azhurnimi për mësues.

Teksti *'Rrituri, fëmija, realiteti dhe nevoja për lumturi'* është raporti i mbajtur në konferencën *Marrëdhënie dhe nxënie: edukimi si përgjigje e nevojës për lumturinë e personit*, publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e), *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano, 1992.

**Eugenia Scabini**, pedagoge e Psikologjisë Sociale të Familjes, drejton Qendrën e Studimeve mbi Familjen pranë Universitetit Katolik të Milano-s.

Teksti *'Zhvillimi i aftësisë së marrëdhënieve nga lindja në adoleshencë'* është raporti i mbajtur në konferencën *Marrëdhënie dhe nxënie: edukimi si përgjigje ndaj nevojës për lumturinë e personit*, publikuar në: R. M. Rioli (nën kujdesin e) *Person, realitet, dëshirë për lumturi*, Milano 1992.

**Giancarlo Tettamanti** drejton revisten *Kultura sot*, *Tremujore e ISMECC* (Instituti Superior Milanez i Edukimit dhe Kulturës): është autor i shumë rrëfenjavë mbi edukimin në familje dhe në shkollë.

Teksti *'Cila shkollë për cilin njeri'* është kapitulli i III-të i: G. Tettamanti, *Aventura edukative – Edukim Prindër Shkollë Barazi*, ITACA, 2004.

*Edukimi si përgjigje ndaj nevojës për të qenë i lumtur:  
lidhjet midis marrëdhënies ndërvetjake dhe të nxënës*

## EDUKIMI SI PËRVOJË E NJERIUT

*Nga nevoja e të riut tek përgjegjësia e të rriturit.*

### 1 EDUKIMI SI PËRGJIGJE NDAJ NEVOJËS PËR TË QENË I LUMTUR: LIDHJET MIDIS MARRËDHËNIES NDËRVETJAKE DHE TË NXËNËT

✎ Francesco Botturi

Të merresh me problemin e edukimit, e natyrës që ai ka, se cilat anë ngërthen tek njeriu, do të thotë të mbash parasysht tre prej tyre që karakterizojnë njeriun dhe që të treja bashkë na orientojnë siç duhet për t'iu përgjigjur këtyre pyetjeve.

Parasëgjithash qëndron ideja e lumturisë, si një dëshirë, pjesë përbërëse e zemrës njëzëre e cila justifikon edukimin. Kjo ide është shumë e thjeshtë: kërkohet të kuptohet se cili është faktori i mirëfilltë, i cili është në bazë të vetë edukimit. Faktori vendimtar në edukim është se njeriu duhet të ketë dëshirën për të qenë i lumtur, i realizuar; vetëm atëherë hapet një hapësirë e tërë që njeriu të nisë të ecë në drejtim të përmbushjes së saj. Edukimi ka si premisë të saj disa ide të cilat lidhen ngushtë me njëra-tjetrën. Lumturia, njeriu, kuptimi i realitetit si një i tërë është pra një botëkuptim kulturor, një vizion për botën.

Fakti se njeriu është në një rrethanë 'errësire' në lidhje me të qenit i realizuar, e bën me kuptim edukimin. Fakti që njeriu ka një dëshirë për të qenë i realizuar, i jep kuptim një rrugëtimi në të cilin atë vetë mund ta shoqërojë dhe ta udhëheqin. Atje ku mungon ideja e lumturisë së mundshme për njeriun, pra e përpjekjes së arsyeshme që njeriu bën për ta arritur lumturinë, atje ku ka skepticizëm në lidhje me këtë dhe ideja e edukimit herët a vonë zhduket. Një risi e kulturës sonë është vështirësia për të menduar të njëjtën gjë në lidhje me edukimin sepse mungon ideja për njeriun e bashkuar dhe dinamik, domethënë ideja se njeriu ka një identitet për të plotësuar. Nëse njeriu nuk ka një identitet për të realizuar, herët a vonë ideja e edukimit zhduket dhe në vend të saj lind ideja e informimit, e stërvitjes së funksioneve. Një karakteristikë vendimtare e kulturës së kohës sonë është humbja e konceptit për njeriun si një i tërë; njeriu është një copëz, një copëz mes copëzave. Edhe në lashtësi njeriu shihej si pjesë e gjithësisë, por edhe si mikrogjithësi që kërkon realizimin e vet në harmoni brenda dhe jashtë vetes.

Ideja e lumturisë mbart idenë e njeriut si një individ, dmth si një mikrogjithësi, si një gjë, si një njësi e brendshme që kërkon

të realizohet në harmoni brenda dhe jashtë vetes. Kur themi se edukimi është "të futesh në tërësinë e realitetit", mendoj se kjo fjali ka kuptim thelbësor që përputhet me atë që thamë: edukimi është të fusësh njeriun, pra, të shoqërosh atë për ta kuptuar realitetin si një tërësi, dhe se pikëpamja ekzistenciale e individit ka një emër të veçantë: lumturi. Edukimi është futja në këtë realitet, të marrë si një tërësi që për njeriun është lumturia e tij, pra ta shoqërosh atë në këtë udhëtim.

Natyrisht kjo gjithashtu don të thotë të vësh, të respektosh, lumturia e mundshme për njeriun është njëkohësisht të fusësh një fillim kulture, koncepti, për ta parë realitetin si një të tërë. Lumturia nuk është një gjëndje emocionale, është edhe ashtu, por të thuash se njeriu ka prirje për tu realizuar, se njeriu nuk është një pjesë e shpërndarë në mes të disa pjesëve pa kuptim, don të thotë edhe t'iu hapësh udhë një koncepti, një vizioni për botën.

Ideja e dytë themelore është ajo e marrëdhënies ndërvetjake si marrëdhënie për të pranuar njeri tjetrin.

Ne shpesh flasim për konceptin e "përkatësisë" dhe e shohim këtë si një dinamizëm themelor të të qenit njeri: njeriu bëhet vetëvetja në një përkatësi themelore. Realizimi zotëron në njëfarë mënyre njeriun. Nëse njeriu ka një prirje për diçka, është për shkak se njeriu është i pushtuar nga kjo diçka, përndryshe nuk do të ishte kjo prirje, kjo tërheqje, kjo thirrje.

Njeriu i përket fatit të vet, i përket Zotit, njeriu i përket Perëndisë në Krisht. Kjo është për ne emri i lumturisë, ideja e fundit e të qenit njeri dhe parimi kulturor në vetvete. Tani, kur flasim për të qenit i pranuar, e kemi fjalën për anën që mund të eksperimentohet menjëherë, pra edhe atë psikologjike të marrëdhënies së përkatësisë. Është si të zbulosh se përkatësia, si një ligj themelor për të qenë njeri, është edhe ligj empirik, ligj i mënyrës me të cilës njeriu hyn në marrëdhënie me një njeri tjetër. Është shumë e vërtetë se qenia e njeriut është të përkasë, dhe se dinamika e marrëdhënies të tij me të tjerët është pranimiti i ndërsjellë.

Një nga nevojat themelore të njeriut është nevoja e tij për të komunikuar në një kuptim rrënjësor, për të komunikuar veten e tij tek e pranojnë si subjekt. I pari pohim themelor, kemi thënë, është se njeriu ka një dëshirë për lumturi; dhe kjo dëshirë është si hov jetësor i njeriut. Në brendësi të kësaj dëshire themelore, që është lumturia, e cila përkon me qenien njëzëre, njeriu ka një nevojë themelore e cila është ajo e të qenit i pranuar nga të tjerët.

Sigurisht njeriu është plot me aq shumë nevojave të tjera, por tipari njëzëror i nevojës në kuptimin material është se njeriu jeton në

mënyrë të pashmangshme nevojat e tij, ato më fillestaret, më të parëndësishmet, nevojat më materiale, në brendësi të nevojës për të qenë i pranuar. Çfarë ka më fyese se të japësh dicka me përcmim? Është sikur të thuash: “Unë po ta jap, por duke mos të të njohur si njeri, duke të të përbuzur si një Unë tjetër, si Ti”, ashtu sic mund të ketë një gjëndje varfërie, e cila mund të jetë thellësisht e durueshme sepse është shprehje e pjesëmarrjes. Struktura e jetës përbëhet prej kësaj marrëdhënies, nga marrëdhëniet më intime deri tek ato shoqërore më anonime.

Realisht e gjithë shoqëria ngrihet përmes shkëmbimit të përmbajtjeve, por gjithmonë brenda një marrëdhënie pranimit ose mospranimit. Nëpërmjet këtij procesi pranimit, njeriu ka vetëm një rrugë normale dhe të ekuilibruar për të arritur identitetin e vet. Në këtë pikë njeriu jeton një përkatësi të pranuar e cila futet në identitetin e tij pikërisht nëpërmjet vetë këtij pranimit. Rimarrim prap diskutimin mbi lumturinë: lumturia është një çështje krejtësisht vetjake, e megjithatë ka kuptimin e vet të ndihmojmë njeri tjetrin në gjetjen e saj, për të shkuar drejt saj. Kështu që identiteti është gjëja më vetjake që egziston, përkues me veten tonë, me një aftësi të vetëndërgjegjes, është të kesh si objekt të vemëndjes vetveten, si kusht që siguron funksionet emocionale dhe intelektuale te njeriut.

Por njeriu ka nevojë edhe për njëritë të tjerë dhe për të marrë nga marrëdhëniet me ta: pikërisht në këtë qëndron mundësia për të arritur tek identiteti vetjak. Marrëdhëniet kryesore ndërvetjake janë ato marrëdhënie që japin kuptimin parësor, të cilat mundësojnë qasjen në identitetin vetjak nëpërmjet të qenit i pranuar, që don të thotë të jesh i pranuar nga një tjetër, në njëfarë mënyre don të thotë të shkosh të jetosh brenda një tjetri. Un-i përballë botës është si një subjekt në një shkretëtirë. Të qenit i pranuar është si të gesh një banesë në këtë shkretëtirë. Është pikërisht një banim, në një banesë, në një vend të orientuar dhe të ndërtuar. Njeriu shkon të banojë brenda një tjetri dhe pas kësaj ai bëhet vetvetja. Njeriu vjen në këtë botë duke filluar të banojë te një njeri tjetër.

Njeriu vjen në botë me ndërgjegjen e tij të parë fëmijërore me anë të banuarit në ndërgjegjen e dikujt tjetër: më parë prindërit, mësuesja, pastaj ndonjë mik a shok. Por njeriu vazhdimisht në jetën e tij vjen në botë duke shkuar të banojë brenda dikujt. Lidhja martesore është e tillë, edhe marrëdhënia prind-fëmijë është e tillë. Sidoqoftë njeriu kupton gjithmonë se lind nëse arrin të banojë brenda një njeriu tjetër. Më në fund, përvoja më e plotë është vetëdija se vijmë në këtë botë sepse jemi pranuar nga Zoti i botës.

Ky është vendi i lirisë. Kjo dalje në dritë është idealisht një liri e vazhdueshme.

[... vazhdon...].

Por të pranuarit, një çast kaq i plotë në jetë, po të lihet vetëm në duart e njeriut është i paqartë. Të pranuarit është me të vërtetë forma më

e hollë e pushtetit dhe më përcaktuese e jetës së njeriut. Nevoja për të qenë i pranuar është më themelore se nevoja për përmbajtje. Për këtë arsye pushteti midis njerezve mundësohet shumë më tepër në hapjen dhe në mbylljen e pranimit të tjetrit, në këtë mikpritje apo mospranim të tjetrit, dhe jo nëpërmjet faktit nëse transmetojmë apo nuk transmetojmë përmbajtje. Unë mendoj, për shembull, se problemi i komunikimit shoqëror është ky: janë mjet pushteti dhe force sepse përhapi paradigma të pranimit të të tjerëve. “Nëse ti bën kështu, ti je dikush, nëse ti nuk bën kështu, ti je askush. Nëse ke këtë, ti je dikush, në qoftë se ti nuk e ke këtë, ti je askush”. Ka një mitologji të pashmangshme të komunikimit shoqëror fuqia e të cilës nuk është tek përmbajtjet, por në strukturimin dhe ndërtimin e një modeli të pranimit shoqëror.

T`u mbushësh mendjen të tjerëve se je i aftë, të kënaqësh nevojën tënde për të qenë i pranuar, është parimi i sundimit midis njerezve. Ky diskutim mund të bëhet për shumë nivele. Dashuria ndërmjet njerezve është aq e paqartë sepse pasioni për dikë është shantazhi më i mprehtë për të lënë përshtypjen se ndjehemi në lartësinë e nevojës që ka ai për ne. Por me të gjithë rëndësinë dhe paqartësinë, struktura e të qenit i pranuar në marrëdhënien edukuese përkon me përvojën e autoritetit apo të paturit peshë.

Çfarë është autoriteti? Autoriteti është pikërisht funksioni që në një marrëdhënie tregon aftësinë për t`iu përgjigjur nevojës për të qenë i pranuar, domethënë që realizon identitetin e subjektit. Autoriteti është i domosdoshëm dhe i pashmangshëm. Çdokush ka një autoritet në jetën e tij. Më i keq është autoriteti që njeriu jeton në mënyrë të pandërgjegjshme. Nëse do të zbatonim diskutimin për njohjen në çështjet e edukimit, të pranuarit e mirëfilltë na jep idenë e autoritetit apo të pasurit autoritet: autoriteti është ai që në një marrëdhënie tregon se ka një farë aftësie për t`iu përgjigjur nevojës për të qenë i pranuar nga të tjerët.

[... vazhdon...].

Prandaj veprimtaria edukuese është është aq e gjerë, sa edhe ekzistenca. Mjedise të tilla si familja ose shkolla janë vende tipike edukuese, vende ku më shumë vetëdije edukimi vihet në qendër të vemëndjes. Por, do të ishte një gabim i rëndë të mendohet se vetëm shkolla dhe familja janë mjedise edukuese. Familja ka funksione të përcaktuara, biologjike dhe jetësore, për të cilat ajo paraqitet si vend i detyruar për edukim; shkolla ka problemin e arsimimit që i jep cilësinë si një vend edukues: nëqoftëse nuk do të ishte nevoja për arsimim, shumë mirë mund të edukoheshin njëritë brenda bashkësive të tjera. Ideja e autoritetit merr identitet dhe qartësi më të madhe në qoftë se ne e lidhim me dukurinë e rëndësishme të qenit i pranuar i jetës njërezore.

Është autoritet ai që ndërhyt në marrëdhënien e të pranuarit ndërmjet njerezve me një aftësi për të rrokur këtë nevojë dhe për ta përdorur për qëllimin e vet, që është realizimi i identitetit të subjektit.

Kështu autoriteti i mirë është ai që pranon një kontroll: kontrollin e hipotezës së realitetit si një i tërë. Autoriteti i mirë është ai që përdor për të ndërtuar marrëdhënien e të pranuarit që vendoset me një tjetër, dhe pranon këtë hapësirë marrëdhënie si kontroll i rrugëtimit të individit, dhe kështu bën të dalë në pah problemit e identitetit të subjektit, problemin e marrëdhënies së tij me fatin, problemin e marrëdhënies me realitetin si një e tërë dhe përdor hapësirat e të qenit i pranuar për një kontroll në përvojën vetjake.

Ky është autoriteti i mirë. Është e qartë se nëse vetë autoriteti ngre problemin e marrëdhënies si kontroll, vetë autoriteti, pushtetin që ka për tu pranuar si dicka që nuk është e vërtetë, që nuk plotëson nevojat e tjetrit. Marrëdhëniet e instrumentalizuara janë pikërisht ato në të cilat nuk bëhet kontrolli, nuk ka vend për kontroll. Autoriteti i mirë është ai që jeton marrëdhënien e të qenit i pranuar dhe atë të pushtetit si një hapësirë për të kontrolluar veten dhe për subjektin tjetër. Kështu kontrolli shoqëron njeriun, në një rrugëtim të njohur si i besueshëm dhe i rëndësishëm për të dy.

Ideja e tretë është ajo që ka të bëjë me çka e cilëson shkollën si shkollë, me arsimimin, me mësimdhënien. Me fjalë të tjera, duke rimarrë çfarë kam thënë më lart, shkolla është një rast edukimi nëpërmjet arsimimit. Unë nuk mund të kuptoj pse shkolla duhet të jetë një vend edukimi, vetëm nëpërmjet funksionit të arsimimit. Domethënë specifika është pikërisht arsimimi. Atëherë është e qartë, problemi është se çfarë marrëdhënie ka të nxënës me edukimin, ashtu si arsimimi, mësimdhënia bëjnë pjesë në të edukuarin?

Ideja thelbësore është kjo: arsimimi me të gjitha teknikat e veta të veçanta dhe mënyrat specifike merr pjesë në edukim, gjithashtu është edhe një ushtrim dhe një aktivizim i aftësive njohëse të subjektit. Kuptohet gjithashtu se aftësia njohëse e subjektit nuk janë të huaja përsa i përket rrugëtimit të njeriut drejt fatit të tij, drejt lumturisë. Përndryshe do të kishim një koncept ca si të çuditshëm për njeriun: çfarë është njeriu-individ që ecën drejt fatit përveçse një qenie e ndërtuar nga aftësitë e veta njohëse dhe prej vullnetit? Edhe pjesa e kafshës tek njeriu është e ndryshme, në thelb, sepse është një kafshëri e lidhur me zgjuarsinë dhe me vullnetin. Marrëdhënia ndërmjet arsimit dhe edukimit paraqitet në çastin në të cilin gjejmë një vlerësim të thellë dhe thelbësor për aftësinë njohëse të njeriut. Problemi është të hysh në strukturën njohëse njerezore për të kuptuar sesi kjo mund të ndërhyjë në procesin edukues.

Dhe tani disa analiza më të thella për të treguar lidhjen midis pikave të sjella më lart.

Duke folur për dëshirë e nevojë – dëshira për lumturi dhe nevoja për të qenë i pranuar, nevoja e njohjes dhe për të vërtetën që ka njeriu- kam bërë një dallim të rëndësishëm që na thotë se struktura njerezore është si një tufë rrathësh bashkëqëndror, për të cilët rrethi

më i madh është pikërisht dëshira njerezore. Dëshira është thellësisht e arsyeshme. Ka pastaj në brendësi të horizontit të dëshirës, në të cilin njeriu është i projektuar drejt realizimit të vetvetes, nevoja të vecanta, vec dëshirës, por themelore, midis të cilave dhe nevoja për tu pranuar nga të tjerët dhe nevoja për njohjen e botës.

Dëshira e njeriut është vërtetë e projektuar drejt pafundësisë. Nevoja për të qenë i pranuar dhe nevoja për njohuri kanë gjithmonë objekte të veçanta, pra janë dy nivele të ndryshme të qenies njerezore, por të ndërlidhura thellë me njëra tjetrën. Aq shumë sa në fakt, njeriu jeton dëshirën e tij për lumturi përmes nevojës për të qenë i pranuar dhe nëpërmjet nevojës për njohuri. Le të analizojmë më thellë se në çfarë konsiston dëshira për lumturi e qenies njerezore. Çfarë do të thotë që njeriu dëshiron lumturi? Pascal përcaktonte njeriun “një kallam që mendon”. Ai donte të thoshte se njeriu është në këtë situatë paradoksale: të jetë aq i brishtë si një kallam në kallamishte, një fragment i parëndësishëm në gjithësi, që çdo aksident i vogël mund ta shkatërrojë, dhe të jetë njëkohësisht, ai që mendon, domethënë që është në gjendje për të kuptuar si fragment i vogël i botës, botën mbarë. Ky është paradoksi i padiskutueshëm.

Çfarë do të thotë kjo? Kjo do të thotë që të tërheqim vëmendjen mbi një fakt themelor (që është bukur ta shohim tek fëmijët e vegjël, sepse ata janë pikërisht në fillim të këtij procesi): njeriu kapërcen ngado mundësitë e veta. Për shembull, njeriu fiton përvojë me kohën: Secili prej nesh jeton dhe njëkohësisht jetojmë, çdo minutë, të tashmen. Psikologjia na tregon se njeriu jeton në fakt një aftësi të pranishme psikologjike midis 0.5 dhe 2 sekondave. Prania që njeriu jeton është maksimumi 2 sekonda e pra njeriu, me anë të përvojës së kohës, jeton të kaluarën dhe të ardhmen, dhe zgjerohet pafundësisht përtej të tashmes së tij. Një anë tjetër: njeriu jeton përvojën duke e menduar. Çfarë do të thotë se njeriu mendon?

Kjo do të thotë se njeriu ka një njohuri të gjithanëshme për gjërat: një njohuri e gjithanëshme, e cila sigurisht dobëson realitetin konkret me të cilin njeriu hyn vazhdimisht në kontakt. Nëse mendoj gjërat në terma të gjithanëshme, me shpëton e s`kap dot tërë pasurinë e një individi të veçantë, megjithatë, kam mundësi të menjëhershme për ta zgjeruar këtë njohuri duke kaluar ajo që është e veçantë tek çdo gjë që i ngjan kësaj të veçantë. Për shembull, unë shoh atë objekt dhe them, “është një karrige”. Kur unë them “është një karrige”, unë nuk po flas vetëm për atë objekt, por për të gjitha karriget e duke futur një gamë pafundësisht të gjerë të sendeve që mund të përdoren për t`u ulur.

Kjo do të thotë se njeriu menjëherë zgjeron aftësinë e tij për marrëdhënie me realitetin në një mënyrë të pakufizuar, të papërcaktuar. Nga këtu ne mund të shohim përvojën e dëshirës: njeriu në bazë të dijes së tij të gjithanëshme dëshiron pafundësisht. Njeriu ka ndërgjegje, për sa mund të jetë e fshehur, që me të drejtë çdo gjë është objekt i njohjes prej tij. Nëse realiteti egziston atëherë

ai mund të njihet: do kemi problemin teknik të vihemi në drejtimin e duhur për ta njohur atë, por gjithçka mund të njihet prej njeriut. Përse njeriu vazhdimisht përparon në përpjekjen për të njohur botën? Sepse ai ka siguri absolute që çdo gjë që egziston, në parim mund ta njohim, ashtu sikur njeriu ka një vetëdije se çdo gjë i nënshtrohet ligjit të vullnetit të tij. Përparimi teknik është dokumentacion i madh i kësaj deklaratë. Përparimi teknik në përgjigje të shumë nevojave të domosdoshme; dëshira e tij më e thellë është të sundojë situatën mjedisore, gjëndjen materiale në të cilën jeton.

Me fjalë të tjera: arsyeja njerëzore është nevoja për njohuri të plotë dhe shpjegim, vullneti njërëzor është nevoja për zotërim të plotë: kjo tërësi nuk duhet marrë si shumë, por si një zgjerim i pacaktuar. Kjo është ajo që e karakterizon njeriun dhe në një analizë të jetës së tij zbulohen shenja shumë të dukshme që flasin e që tregojnë për njeriun. Kjo është rrënja e dëshirës për lumturi që njeriu ka, tendosja mes nevojës të pacaktuar dhe potencialitetit për të njohur dhe zotëruar, kufizimi i diçkaje të vogël brenda realitetit që egziston.

Dëshira e njeriut për lumturi është përkufizuar si një dialog i vazhdueshëm apo ndërveprim midis këtyre dy poleve të ekzistencës së tij: në njërin anë qëndron kufizimi i saj aq i qartë, dhe që ka një sanksion të prerë me vdekjen dhe, në anën tjetër është tejkalimi i vazhdueshëm i kufizimeve të veta në mendim dhe vullnet. Është struktura e tij e "kallamit që mendon" që e detyron atë të dëshirojë një rrethanë në të cilën aftësia e tij për pafundësi të mos ketë asnjë pengesë. Jeta njerëzore është vendosur në këtë tension të pashmangshëm, në pikën omega në të cilën të jëtë e mundur të përshtaten rrethanat e të jetuarit të kufizuar me aftësinë e pakufishme. Njeriu nuk mund të dëshirojë zgjerim të mëtejshëm të mundësive të veta. Nuk mund të mos endërojë që realiteti material të ketë një plasticitet të atillë që të jepet e përkulet sipas këtij zgjerimi.

Nga ana tjetër, dukuri të tilla si sporti apo arti, përse janë kaq të rëndësishme në historinë e njërëzimit? Njeriu nuk ka pasur gjithmonë shkencën por ka pasur gjithmonë sportin dhe artin. Janë saktësisht shprehjet e kësaj dëshire për të shkuar në kufi të aftësive, të përthyejë aftësitë fizike, realitetin material, dhe shprehin ëndrrën për një zgjerim të pacaktuar, të një zgjerimi harmonik, e pa pengesë. Sepse njeriu nuk mund të durojë që duke qenë në gjëndje të zotërojë dhe të njohë në mënyrë të pakufishme gjithçka, të ketë pareshtur ndonjë pengesë kundër tij. Kjo dëshirë:

- është përbërëse, e paravetëdijshme. Njeriu është i strukturuar nga kjo dëshirë, nuk e shpik atë. Ajo nuk është produkt i arsytimit të tij, në të kundërt: arsytimi i njeriut, realizimi i identitetit të tij, është pikërisht ndërgjegjësimi progresiv se njeriu është ndërtuar kështu e pastaj shtrohet pyetja me natyrë edhe psikologjike, që lind tek njeriu përse i përket objektit, fundit të këtij rrugëtimi dhe situata që e zgjidh këtë dëshirë: çfarë është lumturia?

- Është utopike. Etimologjikisht, kjo do të thotë "pa vend" që "nuk ka vend" dhe pastaj na tregon të gjithë dramaticitetin e kësaj dëshire. Njeriu nuk mund të mos jetojë në qoftë se nuk e dëshiron këtë paqësim, që realiteti i largët të mos jetë pengesë për mundësinë e pafund të zgjerimit, zotërimit, të njohjes se botës, por ky dinamizëm i pashmangshëm nuk ka vend realizimi. Njeriu në mënyrë të arsyeshme arrin të mendojë se do duhej të kapërcente vdekjen dhe patejdukshmërinë e lëndës, se do duhet të kapërcejë patologjinë psikologjike dhe tjetërsimin e tij shpirtëror. Njeriu mund të zgjasë apo të tkurrë hijen e tij aq sa ai dëshiron, duke u kthyer në të gjitha mënyrat, por nuk mund t' i shmangë dritës të ketë një hije; në të njëjtën mënyrë njeriu nuk mund të dalë nga dëshira e tij. Në të njëjtën mënyrë, është e qartë se kjo dëshirë nuk ka asnjë kënaqësi të plotë, kështu dhe as me cilësinë enigmatike të jetës.

Është sikur njeriu jeton një ëndërr të cilën nuk e di si do të realizohet; bile, duke analizuar elementët që ka në dispozicion, ka sigurinë se nuk është në gjëndje ta kënaqë. Kjo dramë ose çon në kuptimin fetar ose con padyshim në atë tragjik: vec po qe se duke manipuluar të dhënat e përvojës arrijmë të themi se njeriu është 'një fragment ndër fragmente' dhe kështu vetëm atëherë problemi mund të bjerë.

- Kuptimi i dëshirës gjëndet në kuptimin fetar. Nëse njeriu nuk është një gabim tragjik, atëherë duhet të pranojmë se qëndra e rëndësës së tij dmth është qendra e ekuilibrit të njeriut, është jashtë tij. Realizimi ynë varet nga diçka jashtë fuqive të njeriut.

[... vazhdon...].

Të edukosh ka si premisë përgjegjësinë e jetës vetjake përkundrejt kesaj dëshire, që do të thotë ta marrësh përsipër si detyrë dhe më përpara si pyetje; nëse nuk vuan në kurriz enigmën e kësaj dëshire, edhe besimi do të jetë një gjë e jashtme.

Çfarë marrëdhënie ka të qenit i pranuar me dëshirën për lumturi të njeriut? Ajo është e dyfishtë. Të qenit i panuar është një kërkesë e pashmangshme, është nevoja kokfortë dhe e mprehtë për të qenë i njohur në radhë të parë (kush jeton i panjohur nga të gjithë do të rrezikonte të humbiste ekuilibrin psikik), të vlerësohet, të admirohet, ta duan, edhe në kuptimin me të mirë etik të këtyre fjalëve.

Pse ka këtë nevojë për të hyre në marrëdhënie miqësore, për të afirmuar vetveten tek tjetri? Sepse kjo është një anë, e pjesshme, e papërfunduar, e papërbushur, por gjithsesi një anë e realizimit të dëshirës kryesore.

Dhe çfarë është te banosh tek tjetri? Është të jesh i pranishëm në njohjen dhe në vullnetin dhe në dashurinë e tjetrit. Ose kjo është mënyra më e mprehtë, më e thellë, më e brendshme me të cilën njeriu fillon të zgjerojë veten dhe tjetri fillon të mos jetë kundërshtar, por ta mirëpresë.

Njeriu me dëshirën për të qenë i mirëpritur nga të tjerët realizon fillimisht dëshirën e tij për të egzistuar “i pakufizuar”, me të qenit i pranuar mund të jetosh në qëllimet e tjetrit, në njohjen e tjetrit dhe në vullnetin e tij dhe kështu të ekzistosh përtej vetvetes.

Kjo don të thotë të thyesh tashmë kufizimin e parë dhe të kapërcesh dallimin që e ndan njeriun prej tjetrit. Atëherë të jetosh në njohjen dhe në dashurinë e tjetrit është një embrion i zbatimit të kësaj dëshire për të jetuar pakufi, për të qenë më shumë sesa mundesitë, është të jesh sipas një aftësie të pakufishme të njohjes dhe të vullnetit.

Marrëdhënia e pranimit bën që të realizohet identiteti. Njeriu është aktiv në aftësitë e veta për të dashur dhe për të njohur dhe kështu ndjen kënaqësi të veçantë për aktivizimin të aftësive të tij. Kjo nxjerr në pah vlerën edukuese të ligjit të qenit i pranuar, një mjet i fuqishëm në duart e kujt ka autoritet për të adresuar të tjerët, për t`i ndihmuar atë që të ecin. Është e pavlerë të shtiresh sikur nuk e kemi këtë pushtet: problemi i vërtetë është që ta përdorim mirë.

Është e kotë të largosh prej vetes që në fillim, menjëherë pra, fëmijë dhe nxënës sepse është një shtirje, është shumë më e rëndësishme të përdoret ky pushtet për të ndihmuar tjetrin, për ta bërë të ecë, për ti hapur rrugë ushtrimit të diversitetit të tij. Atëherë disiplinë, shpërblim dhe ndëshkim janë mjete delikate por të rëndësishme, për t`i përdorur, janë gjëra që kanë vlerën e tyre sepse janë rrugët, sidomos për ata që janë më të vegjël dhe që ende nuk kanë të fortë vetë-vetëdijen, për të përdorur mirë pushtetin e të qenit i pranuar që kemi mbi një tjetër.

Më në fund njohja. Njohja tek një fëmijë ka të bëjë në një pjesë të vogël me konceptimin, ai na dokumenton aftësinë imagjinuese, një të dhënë për menyrën për të njohur për të cilën do të ishte i nevojshëm një arsytim. Kjo do të lehtësonte për të kuptuar sesi njohja është pjesë e problemit edukues.

Do të nënvizoja disa gjëra mbi natyrën e përfytyrimit njëriëzor. Njeriu nuk është vetëm ndjeshmëri: njeriu, qoftë i kulturuar, i ditur dhe i zhvilluar, jeton pjesën më të madhe të jetës së tij në atë nivel të ndërmjetëm që është përfytyrimi. Por është shumë e lehtë të kesh për përfytyrim një ide të gabuar, të thjeshtuar, e cila nuk do të lejonte më ta shohësh si një vend i privilegjuar në të cilin njeriu jeton në marrëdhënie me dëshirën e tij, si një formë njohëse nëpërmjet të cilës dëshira shfaqet.

Është thjeshtësues koncepti i përfytyrimit si riprodhim i pastër i pamjeve të ndjeshme, e konceptuar si në varësi të perceptimeve të ndjeshme për më të vegjlit dhe i të kuptuarit për më të rriturit, domethënë si përfundim përfytyrimi si përfytyrime alegorike. Një alegori është një pamje që zbukuron, një zbukurim më shumë, dhe kështu shprehëse dhe pothuajse vetë jeta për një koncept apo thjesht për një përvojë të ndjeshme. Një shembull klasik dhe i rëndomtë është dhe pamja e drejtësisë: një grua me peshoren në

dorë, një pamje që riprodhon konceptin e drejtësisë dhe të barazisë.

Ky konceptim i përfytyrimit është thellësisht i mangët, që do të thotë se eliminojmë të gjithë anën e aftësisë krijuese të bollshme që përfytyrimi ka. Sigurisht përfytyrimi i njeriut është gjithmonë në lidhje me ndjeshmërinë dhe pastaj, pak a shumë, me konceptet, por nuk është e thënë që të jetë ekskluzivisht riprodhues në pamje i përvojave të ndjeshme apo i përvojave konceptuale. Në fakt në përfytyrim ndodhet një pushtet i cili konsiston në përdorimin e materialeve që burojnë prej perceptimit të ndjeshëm dhe prej përpunimit konceptual me qëllim që të shprehë një njehsim të faktit real të eksperimentuar, i cili si koncept e si ndjeshmëri nuk e jep.

Rasti i artit, rasti në të cilin përfytyrimi ka si një zhvillim plotësisht të vecantë të kësaj fuqie të vet krijuese na jep shembullin më të qartë. Çfarë e dallon një paraqitje artistike nga alegoria e drejtësisë? Fakti që në alegori çdo elementi përfytyruar i përkon një element ndjeshmërie apo konceptual i njohur që më parë. Një produkt i artit ka pikërisht logjikën e kundërt: nuk ka asgjë që t`i përkasë një koncepti të mëparshëm, por edhe nëse duam, një përvojë të mëparshme të prekshme, sepse arti nuk është riprodhues i formave, i ngjyrave, i dritës, i linjave, i realitetit.

Arti bashkëkohor ka treguar në mënyrë të veçantë se shprehja nuk është e lidhur me të riprodhuarit e të dhënave që perceptohen. Ka një aftësi të përfytyrimit për të prodhuar një vizion të realitetit që është jo realist por që thotë të vërtetën, sepse pasqyron realitetin, lidhje që as përvoja shqisore dhe as ajo konceptuale nuk dinë të japin.

Ka një kuptim bashkues, që qëndron në njësinë e formave, në njësinë e prodhimit fantastik, e cila është e papërkthyeshme në terma fotografik, domethënë të riprodhimit të realitetit fizik apo në terma konceptuale. Sa më shumë një vepër është e fuqishme aq më e qartë është se interpretimi i saj është vetëm interpretim, pra një përpjekje për të thënë diçka që është dhënë në mënyrë absolutisht të pazgjidhur, domethënë ajo nuk është se përkthehet as në terma thjesht empirike dhe as në terma konceptuale.

Tek fëmijët ekziston një potencial pak a shumë i pasur, por për këtë edukimi është shumë i lidhur me faktin që të dimë të ndihmojmë këtë aftësi krijuese të përfytyrimit. Lidhja e përfytyrimit me dëshirën e njeriut qëndron në faktin se njohja përfytyruese, në atë masë që nuk është thjesht riprodhuese, është thellësisht dhe strukturalisht fetare. Në fakt të rikujton gjithmonë një kuptim, një njësi të realitetit etik e cila nuk mund të shprehet dot, nëpërmjet analizës konceptuale të realitetit apo nëpërmjet përvojës së pastër fizike të gjërave, por është edhe një aludim për një harmoni të mundshme, e cila shpreh në një mënyrë veçanërisht domethënëse dëshirën e njeriut.

## 2 EDUKIMI SI KONTROLL

≈ Luigi Giussani,

### A.- EDUKIMI

Ideja themelore e një edukimi drejtuar të rinjve është fakti se nëpërmjet tyre rindërtohet një shoqëri; prandaj problemi i madh i shoqërisë është para së gjithash të edukosh të rinjtë (e kundërta e asaj që ndodh tani).

Tema kryesore, për ne, në të gjitha diskutimet tona, është edukimi: si të edukohemi, në çfarë konsiston dhe si zhvillohet edukimi, një edukim që të jetë i vërtetë, pra që i përkon natyrës njërëzore. Edukimi, pra, i njeriut, i anës origjinale që egziston tek ne, që në secilin përthihet në mënyrë të ndryshme, edhe pse, në thelb dhe kryesisht, zemra është gjithnjë e njëjta. Faktikisht, në llojshmërinë e shprehjeve, të kulturave dhe të zakoneve, zemra e njeriut është një: zemra ime është zemra jote, dhe e njëjta zemër e atij që jeton larg nesh, në vende të tjera apo kontinente.

Shqetësimi i parë i një edukimi të vërtetë dhe të përshtatshëm është ai që *‘të edukosh zemrën e njeriut ashtu si Zoti e ka bërë’*. Morali nuk është asgjë më shumë se sa vazhdimi i sjelljes në të cilën Zoti krijon njeriun përballë të gjitha gjërave dhe në marrëdhënie me to, në mënyrë origjinale.

Nga e gjithë ajo që duhet të thuhet për edukimin, ne na interesojnë mbi të gjitha këto pika.

1. Për të edukuar është e nevojshme të propozohet në mënyrën e duhur e shkuara. Pa këtë propozim të së shkuarës, të njohjes së të shkuarës, të traditës, i riu rritet i çuditshëm apo skeptik. Nëse nuk ka asgjë që t`i propozojë një hipotezë pune të specifikuar, i riu e shpik vetë, në mënyrë të çuditshme, ose bëhet skeptik, në mënyrë më komode, sepse as lodhet për të qënë koherent me hipotezën që ka zgjedhur. Në *Realitet dhe rini*. *Sfida* kam shkruar: “Është tradita e përqafuar me ndërjegje që ofron një vështrim të tërësishëm mbi realitetin, ofron një hipotezë kuptimi, një pamje të fatit”. Një njeri hyn në botë me një pamje të fatit, me një hipotezë të kuptimit, që nuk është zhvilluar akoma në libra: është zemra, siç po thoshim më parë. “Tradita, në fakt – vazhdon teksti -, është si një hipotezë pune me të cilin natyra e flak njeriun në një krahasim me të gjitha gjërat”.
2. Domosdoshmëria e dytë: e kaluara mund t`u propozohet të rinjve vetëm nëse paraqitet *brenda një jetëse të tanishme* që të nënvizojë përkatësinë me nevojat e fundme të zemrës. Don të thotë: brenda një jetëse të tashme që të justifikojë veten. Vetëm kjo jetësë mund të propozojë dhe ka të drejtën dhe

detyrën të propozojë traditën, të kaluarën. Por nëse e kaluara nuk duket, nëse nuk është propozuar brenda një jetëse të tashme që kërkon të justifikojë veten, nuk mund të arrihet ana e tretë e nevojshme për edukimin: kritika.

3. Edukimi i vërtetë duhet të jetë një *edukim me shpirtin e kritikës*. Deri në dhjetë vjec (tani ndoshta edhe më parë), fëmija mund të persërisë akoma: “e tha zonja mësuese, e ka thënë mamaja”. Përse? Sepse, nga natyra, kush don fëmijët vendos në thesin e tij, mbi shpatullat e tij, më të mirën nga ajo që ka jetuar në jetë, më të mirën nga zgjedhjet e bëra në jetë. Por, në një farë pike, natyra i jep fëmijës, atij që ka qënë fëmijë, instiktin për të marrë thesin dhe për ta vendosur para syve (në greqisht thuhet *pro-ballo*, nga kjo rrjedh në italisht ‘problema’).

Duhet pra të bëhet *pro blem* ajo që na kanë thënë! Nëse nuk bëhet problem, nuk do të piqet asnjëherë e do të braktiset në mënyrë irracionale ose do të mbahet në mënyrë irracionale.

Pasi vë thesin para syve, shikon çfarë ka brenda. Gjithnjë në greqisht, kjo “e rrënuar brenda” thuhet *krenein*, *krisis*, nga e cila rrjedh ‘kritika’. Kritika, në këtë rast, konsiston në dhënien e arsyes për gjërat, dhe nuk ka domosdoshmërisht kuptim negativ.

Pra, i riu rrëmon brenda thesit dhe me këtë kritikë krahason atë që sheh brenda, domethënë atë që i ka vënë mbi shpatulla tradita, me dëshirat e zemrës së vet: kriteri i fundëm i gjykimit, është në secilin nga ne, është i njëjtë: është nevojë për të vërtetën, për të bukurën, për të mirën. Përtej kesaj apo nëpërmjet gjithë dallimeve të mundshme dhe të përfytyrueshme me të cilat fantazia mund të luajë me këto nevoja, këto mbesin në thelb të njëjta në lëvizje, edhe pse të ndryshme për shenjat e ndryshme dalluese të rrethanave të përvojës.

Ngulmimi ynë qëndron tek edukimi kritik: i riu merr nga e shkuara nëpërmjet një jetëse të tashme me të cilën ndeshet, që i propozon atë të kaluar dhe që i jep arsye; por ai vetë duhet të marrë këtë të kaluar dhe këto arsye, t`i vendosë para syve, t`i krahasojë me zemrën e vet dhe të thotë: “është e vërtetë”, “nuk është e vërtetë”, “dyshoj”. Është kështu, me ndihmën e një shoqërie (pa këtë shoqëri njeriu është në mëshirën e zemrës së tij, në kuptimin jo të mirë e instiktiv të vetë termit), mund të thuhet: “Po” ose “Jo”. Duke vepruar në këtë mënyrë, merr fizionominë e tij prej njeriu.

Kemi patur shumë frikë nga kjo kritikë, vërtetë. Ose, ai që s`ka pasur frikë, e ka zbatuar pa ditur çfarë ishte, nuk e ka zbatuar mirë. Kritika ka mbetur me ngjirim negativ, prandaj dikush e bën problem për diçka që i është thënë. Unë të them diçka: të vësh një pikëpyetje mbi këtë, të pyesësh: “a është e vërtetë?”, është bërë e barazvlefshme me dyshimin. Barazia ndërmjet problemit dhe dyshimit është katastrofa e ndërjegjes së rinisë.

Dyshimi është termi i një kërkimi (i përkohshëm apo jo, nuk e di), por problemi është ftesa për të kuptuar atë që kam perpara, për të

zbuluar një të mirë të re, një të vërtetë të re, pra për të patur një kënaqësi më të plotë e më të pjekur.

Pa njerin nga këta faktorë: *tradita, jetesa e tasbme* që propozon dhe i jep arsyet, *kritika* – si falënderoj tim atë që më ka mesuar të kërkoj arsyet e çdo gjëje, kur, çdo natë para se të flinim, më përsëriste: “Duhet të kërkojsh përse-në. Pyet veten përse” (ai e thoshte për arsye krejt të tjera!) -, i riu është si një gjethe e re larg degës së vet (“Ku po shkon ti?”, -thoshte Leopardi), viktimë e erës dominuese, e ndryshueshmërisë së vet, viktimë e një opinionit publik të përgjithshëm të krijuar nga pushteti real. Ne duam – dhe ky është qëllimi ynë – të lirojmë të rinjtë: të lirojmë të rinjtë nga skllavëria mendore, nga barazimi që të bën skllavë mendore të të tjerëve.

## **B.- PËRVOJA**

### ***Përvoja si zhvillim i njeriut***

Njeriu nuk egzistonte më parë: prandaj ajo që e përbën është një e dhënë, një produkt i një gjëje tjetër.

Kjo situatë e fillimit përsëritet në çdo nivel të zhvillimit të njeriut. Ajo që nxit rritjen time nuk përputhet me mua, është tjetër nga unë.

### ***Konkretisht përvoja është të jetosh atë që më bën të rritem.***

Përvoja realizon rritjen e njeriut nëpërmjet vlerësimit të një marrëdhënie objektive.

a) Njeriu është parasëgjuar vetëdije. Prandaj ajo që e karakterizon përvojën nuk është aq ajo çka bëjmë, të vendosurit e marrëdhënieve me realitetin si një fakt mekanik: është gabim i nënkuptuar në fjalë e zakonshme “të bësh përvoja” ose e thënë ndryshe “përvoja bëhet sinonim i ‘të provuarit’.

Ajo që karakterizon përvojën është *të kuptuarit* e gjërave, zbulimi i kuptimit. Përvoja pra implikon zgjuarsinë e kuptimit të gjërave. Dhe kuptimi i gjërave zbulohet në lidhje e tij me gjithë pjesën tjetër, prandaj përvojë do të thotë të zbulosh për çfarë i duhet botës një gjë e caktuar.

b) Por kuptimin e një diçkaje nuk e krijojmë ne: lidhja që vihet mes saj dhe të gjitha gjërave është objektive. Përvoja e vërtetë pra është t`i thuash po, një situatë që të thërret, është të bëjmë tonën atë çka na thuhet. Është pra vërtetë të bëjmë tonat sendet (gjërat), por në mënyrë që të ecim brenda domethënies së tyre objektive, që është Fjala e një Tjetri.

Përvoja e vërtetë vë në levizje dhe rrit aftësinë tonë për t`u bashkuar, aftësinë tonë për të dashuruar.

Përvoja e vërtetë zhytet në ritmin e reales, dhe të shtyn në mënyrë të pazezistueshme ndaj një bashkimi deri në anën e fundit të gjërave, pra deri në domethënien e vërtetë dhe të plotë të secilës.

### ***Natyrë si vendi ku zhvillohet përvoja.***

Quhet ‘natyrë’ vendi i atyre marrëdhënieve objektive që zhvillojnë individin; domethënë ‘natyrë’ është vendi i përvojës.

Karakteristike e natyrës është të ndërtojë njëthurje organike dhe hierarkike që te nxitë nevojën e bashkimit të afërt me çdo njeri tjetër.

Kjo lloj nevojë thelbësore gjen përkimin tek pohimi i Zotit; Zoti është egzaktesisht domethënia bazë në të cilën natyra në objektivitetin e saj organik thërret ndërgjegjen njëzëre.

### ***Gabimi në përvojën njëzëre***

Por nevoja për tu bërë një – shpirti i jetës së ndërgjegjshme të njeriut – duhet të luftojë kundër forcave ndarëse edhe këto të pranishme tek njeriu; forca që e pririn të mos llogarisë lidhjen objektive dhe të copëtojë organicitetin e intrigës natyrore, duke izoluar anët e veçanta.

Për të njëjtën nevojë bashkimi që njeriu zotëron, izolimi i një marrëdhënie të veçantë përpiket në mënyrë të paevitueshme për ta absolutizuar atë marrëdhënie.

E gjithë kjo bllokon dinamizmin e marrëdhënies evolutive të njeriut, duke e realizuar atë në një rradhë pjesësh të shkëputura me pohime jonormale të njerit dhe të tjetrit çast.

Nga këtu burojnë shumë kuptime të papërshtatshme e të shpeshta të fjalës përvojë: ku për përvojë kuptohet kundërveprimi i menjëhershëm ndaj gjërave të propozuara, ose shumëfishimi i lidhjeve nga shtimi i thjeshtë i nismave, magjepsja e papritur apo neveria për gjërat e reja, apo pohimi i një përpunimi apo të një skeme të vet, apo një kujtim nga e kaluara që nuk rijeton si vlerë e së tashmes, apo madje një ngjarje e cituar për të bllokuar një aspiratë apo nënvlerësuar idealet.

## **C.- KONTROLLI VETJAK I HIPOTEZËS EDUKUESE**

### ***1 Nevoja e tij***

Për t`iu përgjigjur në mënyrë të përshtatshme nevojave edukuese të adoleshencës nuk mjafton të propozosh me qartësi një domethënie të gjërave, as mjafton një intensitet i një autoriteti të vërtetë nga ana e atij që propozon. Nevojitet të ngjallësh tek adolescenti angazhimin vetjak me zanafillën e vet; nevojitet që oferta tradicionale të kontrollohet; dhe kjo mund të bëhet vetëm nga nisma e të riut dhe nga askush tjetër për të.

Një ndër karakteristikat më të rënda të një personaliteti ‘forca e bindjes’ fluksi krijues, kontributi konstruktiv i një personaliteti varet nga ajo, si vazhdimësi dhe qëndrueshmëri. Tani, bindja buron nga fakti që ideja e përqaftuar apo e marrë zbulohet në lidhje jetësore me situatat e veta përkatëse në përputhje me kërkesat dhe projektet. Bindja lind nga një kontroll në të cilin ideja apo vizioni fillestar të jetë çelësi i zhvillimit për të gjitha takimet, thellësisht e referuar asaj

çka jetojmë, dhe pra si një dritë përfundimtare për përvojat. I gjithë realiteti vetjak gjen përkim me atë ide të fillimit, që shërbente në mënyre të pavetëdijshme si hipotezë, nga e cila e gjithë qenia e njeriut bëhet e devotshme nga vlefshmeria e tij e përjetuar pak nga pak.

Pikërisht sepse është e vendosur për të propozuar një vizion të gjërave, edukimi i vërtetë ka interesin më të lartë që i riu të edukohet me një krahasim të vazhdueshëm jo vetëm me qëndrimin e të tjerëve, por edhe mbi të gjitha nga gjithçka që i ndodh dhe asaj ideje të ofruar (tradita). Domsodoshmëria e këtij eksperimentimi vetjak ndërthen një shtytje të palodhur drejt 'përgjegjësive' vetjake të të riut; sepse nëse ideja është propozuar dhe një bashkëpunim i ofruar nga edukatori, është vetëm një angazhim i ndërgjegjshëm i individit që do të realizojë vlerën dhe do të befasojë vlefshmërinë egzistenciale.

Shtyssa drejt përgjegjësive vetjake është shumë larg të qenurit një thirrje abstrakte – akademike – që në fillim, dhe për më tepër larg nga të bërit pak a shumë një ctytje të zgjuar për tu çliruar nga çdo traditë; ajo duhet të bëhet metodë edukimi. Nuk mjafton që i riu të ndjejë të pranishme në vetvete thirrjen ideale: nevojitet që ta bëjë të pranishëm veten ndaj vlerës ideale, 'duke e kryer'. Fjala e thënë vazhdimisht nga edukatori – troç apo në mënyrë të nënkuptuar – bëhet frymëzuese e ndërgjegjshme e jetës, paradigmë e ndërgjegjshme e një veprimi. 'Veritatem facientes in charitate'.

Edukimi sot i pamjaftueshëm për shkak të atij racionalizmi, parashtrimi që harron rëndësinë e angazhimit egzistencial si kusht për një përvojë të pastër të së vërtetës, e pra për një bindje. Nuk mund të kuptohet realiteti nëse nuk 'e pranon'. Shkruante Shën Tomas Akuini: "Ex hoc aliquis percipit se animam habere et vivere et esse, quod percipit se sentire et intelligere et alia huiusmodi opera vitae exercere". E kupton që je sepse vepron. Aq më shumë angazhohesh me energjitë e tua jetësore, aq më shumë kupton se çfarë je.

Nga kjo anë kuptohet se si edukatori i sotëm ka mangësi zakonisht për cektesinë dhe abstraksionin e tij; të edukosh do të thotë shumë shpesh të qartësosh disa ide. Por pasi idetë janë para syve mbetet akoma shumë për të bërë, sepse këto arsye janë abstrakte, të huaja; janë akoma tinguj dhe fjalë. Nevojitet pra një ndërhyrje e energjisë, e lirisë. Me këtë energji mund t'i bashkosh të gjithë qenien time idesë dhe programit të ekspertizës. Në fillim, kjo energji do të duket sikur bën bashkë të dyja anët së jashtmi, por nëse kjo do të dijë të vazhdojë avash avash idenë e propozuar do të bëhet 'mish e gjak'.

Edhe qartësia më gjeniale nuk mund të bëhet bindje nëse Uni nuk familjarizohet me objektin, nëse nuk hapet me kujdes dhe durim ndaj objektit, nuk i jep kohë, nuk bashkëjeton me atë: pra nuk e don. Racionalizmi modern harron dhe mohon varësinë themelore të unit; harron dhe mohon suprizen e madhe dhe origjinale që është qartësia. Një djalosh që ndjek klasën e parë në gjimnaz, pas

një diskutimi, percakton në këtë mënyrë atë çka është e qartë: të vesh re një prani te pashtershme. Racionalizmi i sotëm harron dhe mohon që të jetosh është të bashkëndash këtë prani, se prandaj ka një shoqeri që duhet pranuar ndershmërisht dhe intensivisht, nëse do të jetosh me zgjuarsia.

Mendësia moderne u mëson, fatkeqësisht, të rinjve që të ndjekin gjërat deri në një farë mase që atyre u pëlqen, e pastaj mjaft. Prandaj ajo 'prani' përballohet si shkas për të pohuar shqetësimet e veta, skemat e veta: jo për t'u ndjekur me besnikëri deri në fund. Kështu, aty ku kjo prani nuk përkon me shqetësimet e paracaktuara, flaka e vargut të 'por' dhe të 'nëse'-ve shpesh mbulon mungesën e gatishmërisë dhe të dashurisë së pafajshme ndaj të mirës dhe të vërtetës. Ja ku paraqitet ajo frikë e përhapur, ajo paaftësi e çuditshme tek të rinjtë për të afirmuar qenien. Kjo frikë për të afirmuar qenien buron pikërisht nga një mungesë e angazhimit me qenien, qoftë kur ajo frikë përkthehet në mos-interesim në të cilin shumica jetojnë, qoftë edhe në 'tmerrin e të dehurit' të Montales. Le të përpiqemi të mendojmë se sa intensitet aderimi të qëndrueshëm ndaj egzistencës (them egzistencës, dhe jo me një interpretim të saj) nevojitet për të ndjekur gjithë zerin e realitetit në thirrjen e tij analogjike, deri tek vlerat vetjake, deri tek Zoti! Është e natyrshme që të rinjtë të ndalen menjëherë, para se të fillojnë, nëse nuk janë të ndihmuar për t'iu bashkuar sinqerisht egzistencës. Edhe një herë gazeta e nxënësve e përmendur më lart komentonte:

"Por a është i mundur një ilac për gjithë këtë? Ndoshta i vetmi mjet edukues që mund të na bëjë të zbulojmë karakterin njëzëz të vërtetë të njeriut, rruga që ai duhet të bëjë për të realizuar pa keqkuptime vetveten, është vëmendja e mirësjellshme, instiktive, le të themi, ndaj asaj çka është pozitive në çfaredo mënyrë që propozohet, nëpërmjet faqeve të një teksti, zëri i mësueses, konkretësia e pakapërcyeshme e një gjesti dashurie. Ana e hidhur e situatës është që rruga drejt pozitives, na duket se sot do duhet ta përshkojmë vetëm, dhe dashuria instiktive, që për atë ushqejmë, jo gjithmonë dinë të na mbështesë deri sa të arrijmë qëllimin tonë".

Në fund, është një pohim që bie dakort me sa thotë Seneka:

"Të kam treguar këto gjëra për të provuar se sa të vrullshëm do të ishin impulset e fillestarëve drejt gjërave më të larta, nëse dikush i cëmbiste, nëse ndokush do i fuste flakën. Nga ana tjetër tregohet, pak për shkak të dishepujve, të cilët u sjellin mësuesve qëllimin e kultivimit të intelektit ose të shkencës dhe jo shpirtin, dhe kështu ajo që qe filozofi u bë filologji, e ajo që qe mëncuri, bëhet dicka që tani quajmë shkencë".

Nese do donim ta përmbledhim, do duhet të thonim që psikologjikisht bindja buron nga zbulimi që zgjuarsia propozon si hipotezë të qenit një gjë e vetme, por që dashuria verifikon në dedikimin ndaj egzistencës. Prandaj, për të ndihmuar që bindja të formohet, një edukim duhet nga një anë të propozojë qartësisht,

një kuptim të njësisëm të gjërave, dhe nga ana tjetër të shtyjë pareshtur të riun për të ballafaquar me atë kriter çdo takim, për t'u angazhuar në një përvojë vetjake, në një kontroll egzistencial.

[... vazhdon...].

Mënyra vendimtare, për të penguar në një farë moshe qëndrime të tilla, qëndron në ndihmën që i japin në eksperimentimin e asaj që është dhënë, që duhet të jetë e vendosur përballë me çdo gjë (kjo 'çdo' është e rëndësishme në përballje, meqë ndryshe rritemi në mënyrë të njëanshme dhe skematike).

## 2. RRETHANAT E SAJ

Domosdoshmëria që të gjitha nevojat e natyrës njëzëzore të të riut, që të gjitha takimet që ai kryen të vendosen përballë hipotezës edukuese, kërkon ca rrethana.

a) Rrethana parësore që adoleshenti të mund të kontrollojë hipotezën e tij, është që ai të ndihmohet për tu angazhuar sipas një ideali në mjedisin e tij, sepse është në mjedis ku ai merr shkas, nxitje dhe ushqim, thurja e përvojave të brendshme dhe të jashtme të vet të riut, e pastaj është mbi të gjitha në angazhimin me mjedisin që do të bëhet e qartë vlefshmëria e edukimit të dhënë. Asgjë s'është më e dëmshme, dobësuese, e për shumë kohë dëshpëruese për një adolesht, sa ku nuk ndjehet njëzëzish i ndihmuar për ta përballuar me qartësinë dhe vendosmërinë e duhur mjedisin që e rrethon.

Familja dhe shkolla kanë, për këtë qëllim, përgjegjshmëri formuese me aq shumë pasoja për bindjet e të riut, sa mezi konceptohet shkujdesja e tyre masive dhe shpesh e pavetëdijshme. Kurrë si sot mjedisi, i kuptuar si klimë mendore dhe mënyrë jetësore, ka pasur në dispozicion mjete të një invazioni kaq dispoitik të ndërjegjegjes. Sot më shumë se kurrë edukatori apo dizedukatori sovran është mjedisi me të gjitha format e tij shprehëse.

Prandaj kriza profilizohet në rradhë të parë si pavetëdije që i bën vetë edukatorët bashkëpunëtorë ndoshta të pandergjegjshëm për mangësitë e mjedisit, dhe në rradhë të dytë si mungesë e gjallërisë në qëndrimin edukues që nuk e bën të luftojë me energjinë e mjaftueshme anën negative të mjedisit, për aq sa edukatorë të tillë pozicionohen skematikisht tradicionalë, formalistë, në vend që t'i sjellim për të rinovuar Fjalën e përjetshme shpëtimtare në frymën e luftës së re.

Çështja ka një rëndësi të vecantë në botën nxënësore, sepse figura e edukatorit – në kuptimin më të ngushtë të fjalës 'mësues' – mbetet në një ndërthurje të fakteve të nënkuptueshme dhe shtytëse më efektive se sa në lloje të tjera të jetës. Çdo paqartësi para mjedisit përkethehet në një lëshim të brendshëm të të riut, në një moskontroll të idealit.

b) Varësia reale nga një kuptim tërësor i gjërave kërkon psikologjikisht që kontrolli në mjedis nuk plotësohet në një mënyrë

të vetmuar (dhe pra të pavarur dhe 'apstrakt') nga i riu. Nevojitet që mënyra e tij e vetme për të përballuar gjitha realitetet të jetohej në bashkësi.

Pak gjëra përsëriten kaq shumë sa kjo fjalë dhe pak gjëra janë të jetuara kaq keq dhe parasëgjithash të keqkuptuara si kjo fjalë. Bashkësia është njësi më e thellë që lind nga bashkejetësia e shkaktuar nga një strukturë e përbashkët. Në ngulmimin tonë organizativ, ne ngaterrojmë bashkëpunimin me bashkësitë. Ne besojmë që mund të bëhet bashkësia si konvergencë nga jashtë, si një marreveshje për të bërë një gjë të caktuar. Bashkësia, pikërisht sepse është bashkejetësë thelbësore, është përmasë e brendshme, është në fillësë të mendimeve tona dhe të veprimeve tona; përndryshe nuk bëhet fjalë për bashkësi por për llogari. Bashkësia është një mënyrë konceptimi i gjërave, është një mënyrë përballimi e problemeve të qenies, si të studimit të historisë, të dashurisë. Bashkësia, pra, është një mënyrë me të cilën qasemi ndaj të gjitha gjërave.

Në çdo sipërmarrje njëzëzore vërtetë edukuese, përmasa e bashkësisë është e pranishme. Mjafton të mendosh për bashkësinë më të hershme dhe më vendimtare për edukimin, familjen. Asnjë gjeni i madh, edukator nuk ka lëvizur kurrë pa krijuar fillimisht një bashkësi. Kuptimi i universales lind, i pashtershëm, kuptimin e bashkësisë. Një hipotezë e kuptimit të tërësishëm vërtetë të jetuar nuk mund të mos paraqitet si bashkësi.

[... vazhdon...]

Dhe këtu vjen në ndihmë kujtimi i parashtrimit edukues ndoshta 'fetar', por individualist, intimist ose thellësisht racionalist, si në familje ashtu edhe tjetërkund. Ajo nuk arrin te formoje një personalitet vërtetë të hapur dhe thellësisht të ndërjegjegjshëm të vlerave që afirmojnë. Sepse kontrolli i një vlere jepet nga aftësia e tij për të mbështetur marrëdhëniet, dhe para së gjithash për të gjitha marrëdhëniet me personat, të gjithë njëzëz.

Edhe shkolla 'asnjëanëse' në mungesën e saj të shqetësimit ideologjik njëhësor, është e paafte të gjenerojë bashkësi të vërteta: me të cilën të rinjtë privohen nga një strukturë kapitale për vetë kërkimin e vet (kaq i vërtetë është ligji për të cilin të mohosh një anë te natyrës njëzëzore është ta kundërshtosh atë në tërësinë e vet).

Vlerësimi sistematik i përgjegjësive të të riut në lidhje me bashkësinë është pra direktivë e domosdoshme pedagogjike për një vend edukues, ideologjikisht të angazhuar, mjet përmbledhës për një bindje të ndriçuar.

c) Rrethanë tjetër e një kontrolli edukues, në një farë mënyre si rrjedhojë e dy të tjerave, është *përdorimi i kohës së lirë*. Koha e lirë është vendi i zgjedhjes më transparente të adoleshentit: nga përdorimi i saj ai vetë mund t'i dokumentojë vetes 'interesin' e tij ndaj hipotezës edukuese. Koha e lirë është pika në të cilën ideali kthehet më lehtë nga 'detyrë' në 'magjepsje', nismë ekskluzive e të

riut, përgjegjshmëri e ndërmarrë në mënyrë të ndërgjegjshme dhe bujarisht. Një edukim i paaftë për të bërë për vete të riun në kohën e tij të lirë (apo më keq, një edukim që thjeshtohet në shpresën se mundesh, nuk dihet se si, t`i fusë dëshirën të riut për idealin, duke miratuar një përdorim të kohës së lirë që nuk vendos në vendin e parë një angazhim kurajoz me vetë idealin) është sigurisht i ngushtë, jo e përshtatshme nga ana njëzëzore.

[... vazhdon...].

Në të vërtetë nevojitet që i riu të përballë drejtpërdrejtë, pa u shtirur, me një propozim serioz për angazhimet dhe vlerat, pikërisht ku ka kohë ai vetë. Të rinjtë kuptojnë menjëherë thirrjen, dhe qëndrojnë ose ikin. Por, nëse qëndrojnë, detyra edukuese është seriozisht e parashtruar. Nëpërmjet angazhimit me idealin në kohën e lirë, adoleshenti do të mësojë të ndjekë hipotezën e tij edhe gjatë kohës që mbetet, aty ku shtytja e nevojës dhe ndikimeve të mundshme e bën çështjen më të vështirë për të.

Çdo padurim e nxitim tek edukatorët (shkollë e familje) në lidhje me këtë kalim është i pajustificuar; nxjerr në pah si abstrakt e jo të ndërgjegjshëm zhvillimin e sigurtë, por, shkallë shkallë të dukurisë edukuese. Do të jetë pra pa vend thirrja e individit në angazhimin ndaj 'detyrës' shkollore, familjare etj, si ndaj një përparësie në kundërshtim me një përkushtim ideal të jetuar më parë në kohën e lirë. Është koha e lirë, hapësira më lehtësisht autentike e personalitetit të të riut, dhe mbi këtë do të nevojitet para së gjithash të mbështetësh për të kërkuar nga ai një angazhim bujar dhe vetjak me idealin.

### 3 ZHVILLIMI I AFTËSIVE PËR MARRËDHËNIE ME TË TJERËT NGA LINDJA DERI NË ADOLESHENCË

≈ Eugenia Scabini

Aftësia për të krijuar marrëdhënie nuk është një aftësi, por aftësia që përcakton qenien njëzëzore. Në fakt lindja psikologjike e qenies njëzëzore përkon me aftësinë e tij për të vendosur marrëdhënie me të tjerët (nëna) dhe pjekuria e tij me aftësinë për të krijuar marrëdhënie të përshtatshme, domëthënë shkëmbime me njëzëz që përbëjnë mjedisin familjar dhe shoqëror të tij.

Kjo aftësi për të krijuar marrëdhënie ka disa karakteristika që psikologjia i ka thelluar sidomos në vitet e fundit. Studimi ka sjellë në dritë sidomos hershmërinë e aftësisë për të krijuar marrëdhëniet tek fëmijët. Dua të tregoj se analiza të sofistikuar të sjelljes së foshnjave kanë zbuluar se "njeriu kur është fëmijë është

kompetent sa i aftë po aq edhe i zgjuar në këmbimin ndërveprues".

Fëmija është në gjendje si duhet të zbatojë një lloj veprimi të përbashkët me nënën (veprimtaria simultane) si edhe në gjendje të alternohet me të. Përsa i përket rastit të parë po citoj eksperimentet e Bruner-it (1977) i cili ka analizuar gjerësisht dukurinë e "bashkë orientimit pamor" falë të cilit nëna dhe fëmija kanë prirjen për ti kushtuar vëmendje në të njëjtën kohë të njëjtin send dhe janë në gjendje për të hyrë secili linjën e vëmendjes të tjetrit.

Për sa i përket aftësisë për të respektuar, për të pritur rradhën, kemi studimet e rëndësishme të Kaye. Nga studimi i Kaye (1977) del se që në moshë të hershme marrja e gjirit merr karakterin e një përgjigje shoqërore, duke u strukturuar sipas një ndërimi harmonik për sa i përket modelit veprimtari-pushim: kur fëmija është duke marrë gj, nëna përpiket të marrë një qëndrim pasiv por bëhet aktive gjatë pushimeve duke nxitur në mënyra të ndryshme të miturit.

Kur fëmija është pesëmbëdhjetë ditësh rregullisht është: "ti mbaro turnin tënd dhe unë do të filloj timin" tashmë duket se është e përvetësuar si nga fëmija edhe nga nëna. Kjo e fundit në fakt ka ulur në krahasim me ditët e para të jetës së fëmijës kohëzgjatjen stimuleve gjatë pushimeve të fëmijës dhe ai nga ana e tij duket se pret derisa nëna të përfundojë veprimtariin e saj derisa ai të fillojë përsëri të thithë gj. Këmbimi i turneve, madje edhe në nivelin e këmbimit të zërit, është i pranishëm shumë më përpara se fëmija të fillojë të mësojë të flasë.

Një studim i kujdesshëm i Schaffer, Collis dhe Parsons (1977), në të cilën vokalicit janë të analizuar në kontekstin ndërveprues dhe ku ato ndodhin, tregon se që në vitin e parë, pra në një periudhë ende para se të flasë shkëmbimet zanore në mes të fëmijës dhe nënës ndjekin të njëjtin model ndërimi dhe shkëmbimi që karakterizon shkëmbimet verbale të fëmijëve dyvjeçar me nënën e tyre.

Në të dy nivelet e moshës hasen në fakt pak mbivendosje dhe stimuli më i përdorur për të filluar turnin rezultojnë të jëtë heshija e partnerit. Fëmija që përpara së të fillojë të flasë është në gjendje të marrë pjesë në ndërveprime që bashkëndajnë disa nga karakteristikat formale të dialogut.

Edhe një moshë shumë të hershme definitivisht para se të jëtë në gjendje të plotë për të thënë fjalët e para, fëmija duket të jetë në gjendje të marrë pjesë në sekuencat ndërvepruese që bashkëndajnë shumë nga karakteristikat e bashkëbisedimit gjuhësor të të rriturit.

Për këtë qëllim disa autorë duke përfshirë Bruner dhe Schaffer argumentojnë se ndërveprimet shoqërore janë rënja e vërtetë e zhvillimit mendor. Nëpërmjet lidhjes me një qenie njëzëzore (në përgjithësi nëna) fëmija fiton këto skema bashkëpunimi që janë në bazë të zhvillimit gjuhësor.

Përtej faktit që janë të parakohshme, nga ajo që nënvizova më sipër del një tipar tjetër i aftësisë të marrëdhënies te fëmijës dhe

që ajo është një sipërmarrje evolutive e fëmijës me njërit me të njërit me të.

Sinkronia e jashtëzakonshme ndërvetjake e treguar nga këto shkëmbime të para tregon një talent të aftësisë shoqërore të fëmijës gjithashtu edhe një aftësi e të rriturve (për shembull, nënat janë në gjendje të dallojnë tri lloje të ndryshme të qare të fëmijës, atë të urisë, të zemërimit dhe të dhimbjes, të cilat janë të karakterizuara nga një rradhë e ndryshme ritmike).

Sic vëren A. Freud në qoftë se nëna krijon një marrëdhënie me fëmijën e saj, përveç kontaktit fizik edhe nëpërmjet fjalës kjo ka një ndikim mbi cilësinë e verbalizimit të hershem.

Karakteristika e tretë është se fëmija është i aftë të ketë mënyra të ndryshme të kundërveprimit. Që në tre javët e para fëmija është në gjendje të bëjë dallimin midis sjelljes së nënës dhe babait dhe të kundërveprojë në mënyra të ndryshme për secilin nga të dy.

Ashtu si na tregojnë filmimet e Brazelton mjafton të vërejmë, pas një ekrani të errët i cili fsheh pjesën tjetër të fëmijës, lëvizjen e një pjesë të trupit madje edhe vetëm lëvizjen e gishtit të madh të këmbës apo të gishtit të një dore, që të dimë këtë në mënyrë të sigurtë nëse fëmija është duke bashkëvepruar me nënën apo babain e tij.

Nëse bëhet fjalë për babain është trupi i brendshëm që kundërvepron në mënyrë më të përgjegjshme dhe lëvizjet e tij janë më të prera; në qoftë se fëmija është në krahët e nënës, fëmija lëviz gjymtyrët në mënyrë më të ngadalshme më të rregullta dhe të parashikueshme. Në qoftë se keto modelet janë të pranishme kaq herët kjo do të thotë se njeriu është në gjendje të lidhet në mënyrë specifike me secilin nga njërit me të cilët hyn në marrëdhënie që kanë kuptim.

### ***Këto vërejtje të çojnë në disa mendime kështu që ne mund të përmbledhim shkurtimisht:***

1. njeriu futet në marrëdhënie me të gjithë qenien e tij dhe ajo çfarë mund të thotë për këtë marrëdhënie është pak, duke marrë parasysh atë që komunikon nëpërmjet kanaleve joverbalë. Kështu tek ne vijnë dhe ne dërgojmë mesazhe shumë më shumë se sa në mënyrë të ndërgjegjshme dimë.
2. fëmija ka potenciale të mëdha për te krijuar marrëdhënie dhe për këtë arsye rritja është një udhëtim pakufi, zgjat gjithë jetën. Por këto potenciale zhvillohen në qoftë se qeniet e tjera njërit do të përgjigjen në mënyrë të përshtatshme, zhvillimi shoqëror i një individit varet nga lloji i familjes në të cilën ka lindur, nga lloji i njërit që takon dhe më pas, nga cilësia e ndërveprimit që vendos me ta.

Psikologjia nuk na jep një ide të zhvillimit shumë optimiste, si diçka shkallë shkallë të sigurt dhe në përparim të pandërprerë. Nuk

ka asgjë më false se ideja se përparimi i moshës dhe kalimi i kohës është një progres vetvetijshëm.

Rritja është një proces dinamik dhe të fitosh cilësinë e mirë në disa marrëdhënie nuk të mbron nga dështime të tjera në marrëdhënie të ardhshme, apo nga përkeqësimi i marrëdhënies që patën nisur mbarë. Prandaj në vend se të artikulojmë diskutimin në etapa dhe në faza kronologjike le të përshkruajmë procesin, trajektoren, të cilat në mënyrë ideale çojnë në një marrëdhënie të papjekur tek një më e pjekur, që në realitet rritja kalon nëpërmjet krizave të pjekurisë.

Nga bashkimi tek dialogu: kështu Mark Karpel përshkruan poet brenda të cilës zhvillohet rritja e marrëdhënies njërit. Ky slogan mund të na shërbejë si një ide udhërrëfyese në përshkrimin e trajektoreve të marrëdhënies prind-fëmijë, dhe kështu i të gjitha marrëdhënies me të tjerët dhe gjithashtu në analogji të marrëdhënies ndërmjet individit dhe grupit.

Bashkimi siç e dimë është një mënyrë dominuese tipike e fazave më të hershme të jetës njërit kur fëmija është shumë i varur nga të rriturit dhe është njërit me nënën e tij.

Ne e dimë se nga lindja deri në 3 vjeç fëmija është në gjendje të bëjë shkëmbime me botën e jashtme edhe me fëmijët e tjerë, më pak egocentrik dhe më shumë "realist". Në fazat më të hershme kur fëmijët e tjerë janë një element shqetësues në marrëdhëniet me prindërit, kalohet në një qëndrim kureshtjeje dhe "përdorimi" të tyre, gati si lodra, deri në krijimin e një veprimtarie të përbashkët loje qoftë dhe me ndërprerje.

Në fillim të shkollës fillore fëmija është zakonisht në gjendje për të vendosur marrëdhënie të qëndrueshme miqësore dhe është në gjendje të perceptojnë fëmijët e tjerë si shokët për të i pasur frikë, për të i dashur dhe për të konkurruar me ta. Qëndrimi ndaj të rriturve karakterizohet ende nga varësia: kufijtë midis fëmijës dhe të rriturit janë gjithnjë e më shumë të qarta por asimetrike (fëmija është i vogël dhe i rrituri është i madh).

Mënyra të shkrira të marrëdhënies nuk ndodhin vetëm në vitet e para të jetës por e shoqërojnë adoleshencën edhe të rriturin, pak apo shumë në varësi të pjekurisë së vet dhe të situatave në të cilat ai gjendet. Kështu pra këto mënyra të shkrira marrëdhënies mund të shfaqen edhe deri në atë masë që nuk mund të sqarohen kufijtë midis vetes dhe të tjerëve.

Marrëdhënia është atëherë një proces i ngatërruar apo i thithjes që një person (apo një grup) jeton si të ishte duke gllabëruar apo ta gllabëronin të tjerët. Në këto raste sjellja është mbyllëse, izoluese, ose shprehet duke kërkuar me dëshpërim dashuri ose miratim dhe duke sulmuar tjetrin kur nuk jep aq sa është kërkuar.

Çdo e dhënë e të qenit ndryshe, e rritjes apo e ndryshimit perceptohet si një kërcënim për marrëdhënien, dhe lexohet si tradhëti dhe

mungesë ndershmërie. Egziston një tmerr i pashprehur ndaj të qenurit ndryshe dhe ndaj ndarjes.

Marrëdhëniet e shkrira janë gjithashtu shumë shpërblyese sepse ato nxitin fantazinë ngushëlluese edhe pse si iluzion që të mund të shmanget barra e jetës dhe që të mund të bëjmë dhe pa u përballur me frikën, humbjet dhe rrezikun e rritjes.

Shkrirja nuk do të zhvillojë aftësinë e qasjeve të dallueshme të marrëdhënies që qenia njërezore ka, nuk zhvillon aftësinë për njohjen e realitetit dhe pengon nevojat eksploruese që tek njeriu ndodhen pranë nevojave për tu lidhur me të tjerët dhe të kujdesit (të sigurisë).

Një mënyrë e dytë e ndërmjetme midis shkrirjes më parake (fillestare) dhe dialogut më të pjekur është ajo që ne e quajmë “bashkim apo shkrirje ambivalente”. Ky është një qëndrim tipik i adoleshencës, në të cilën individit është në konflikt midis prirjeve progresive që shpjen në ndarje dhe prirjeve gjithnjë të pranishme prapësuese për kthimin tek shkrirja a bashkimi.

Ka konflikt midis ndjenjave të përgjegjësive, qëndrimeve të nismës, të shkëmbimeve dhe kërkimit të diçkaje tjetër që janë gjëra tipike të një vetvetje të pjekur dhe të ndjenjave të fajit dhe të përpjekjeve për të manipuluar tjetrin, tipike të një vetvetje të papjekur.

Është si të jesh në barazpeshë dhe shpesh individit sidomos adoleshentët, lëvizin drejt të tjerëve deri sa të arrijnë një afërsi që është konsideruar e rrezikshme, sepse është pothuajse një bashkim a shkrirje, atëherë ai shkëputet prej aty dhe shkon larg edhe psikologjikisht derisa të mbeten të izoluar; pastaj frikësohet nga të qenit vetëm, etj.

Brenda këtyre dinamika të thella duhen lexuar shumë sjellje tipike të adoleshentëve, ndonjëherë të pakuptueshme nga të rriturit. Është sidomos ambivalenca e adoleshentëve që vë në vështirësi prindin apo edukatorët: ecejaket e tij të vazhdueshme mes polit të afërsi-shkrirjes dhe polit të largësi-ndarje.

Kështu adoleshenti do të paraqesë kërkesa të mëdha për pavarësi nga familja (dhe kundërvënia e fortë e kesaj periudhe ndaj prindërve, dhe në përgjithësi ndaj të rriturve, zhvillon pikërisht një funksion të ndarjes nga varësia e feminisë), të alternuara me “kthime të papritura”, apo me refuzimin për të marrë përsipër veprime qoftë dhe të vogëla të autonomisë së vërtetë.

Nga ana tjetër i riu do të prezantojë paqëndrueshmëri edhe përkundrejt “miqësive”, “zgjedhjeve” apo “grupeve”, kështu që do të kalojë më shumë herë nga një identifikim i plotë - bashkim me njërëz, veprimtari ose grupe në një braktisje të papritur, me një ndërprerje shqetësuese të identifikimit. Adolehenti nuk arrin shpesh që të mbajë bashkë dhe të ndarë Unin dhe Ti-në, në mënyrë që të formojnë ne-n.

Është e vështirë të dalësh nga adoleshenca, e vështirë për t'u marrë me

adoleshencën tënde, jo vetëm për adoleshentët por edhe për të rriturit të cilët janë të lidhur me ta, në radhë të parë për prindërit dhe për edukatorët. Në qoftë se është i vështirë largimi nga shtëpia, duke lënë zhguallin që e mbron është po aq e vështirë për të rriturit të ndahen nga fëmijët, por edhe për ata të rriturit të cilët jetojnë si fëmijë.

Pra kapërcimi i kësaj faze kritike të marrëdhënies është një sipërmarrje e përbashkët e adoleshentëve dhe e prindërve të tij dhe gjithashtu në një farë mase edhe e mësuesve. Sigurisht qëndrimet e të rriturve kanë një rol të rëndësishëm në rritjen, lehtësimin apo dhe pengimin e rritjes së marrëdhënies: janë forca të vërteta modeluese: thotë Stierlin.

Në përgjithësi mund të themi se ato ndihmojnë rritjen e atyre ideve që transmetojnë besimin e të rriturit se të rinjtë do të jenë në gjendje për autonomi dhe që do të bëhet edhe ai vetë një i rritur.

Të rriturit gjithashtu ndihmojnë adoleshentin për të dalë ngadalë nga ambivalenca dhe pështjellimi në qoftë se siç e kemi parë do të dinë se si të zhvillojnë në lidhje me fëmijët durimin dhe besimin, por gjithashtu dhe në të njëjtën kohë në qoftë se ata mund të propozojnë rregulla të qëndrueshme duke rënë dakord për të parë nëse ato janë me të vërtetë të nevojshme dhe - nëse ato janë - duke pranuar që t'i bëjnë ballë natyrës agresive të adoleshentëve që priren në këtë periudhë të rebelohen ndaj çfarëdo rregulli (Winnicott, 1971).

I rrituri me një fjalë mund t'i ofrohet adoleshenti si një garantues i mundësisë së “vazhdimësisë” dhe i “efikasitetit”, që vjen vetëm nga rrugëtime të qëndrueshme sa duhet.

Pranë besimit dhe qëndrueshmërisë shprehet mirë dhe nuk mohohet vuajtja që kjo rritje do të thotë për adoleshentët dhe të rriturin që e sheh atë të largohet. Me këto fjalë unë kam nisur të flas tashmë atë që mund të quhet “pozicioni i dialogut” ose ‘marrëdhënie e pjekur’.

Kjo është një pozitë e intimitetit në largësi, në të cilën polet ‘Unë’ dhe ‘Ti’ janë të integruara (jo të bashkuara: ekzistojnë të ndara, por janë të lidhura), në mënyrë që të ushqejnë njeri-tjetrin.

Në dialog pranohen dallimi, alteriteti (antonimi i identitetit), ndryshimi, si anë pasurimi të ndërsjellë, sepse ato futen në një mjedis të besimit dhe të vitalitetit bazë, të cilat janë karakteristika të marrëdhënies të shëndosha njërezore.

Marrëdhënia e pjekur kërkon dy personalitete të cilët kanë arritur të shquhen të tillë dhe janë në gjendje për të bashkëpunuar dhe për të përballur në mënyrë konstruktive vështirësitë dhe dallimet. Marrëdhënia e pjekur nuk është pa asnjë mosmarrëveshje (ajo që është gjithmonë në dakordësi në çdo situatë është e përgjithshme) dhe as ajo që është vazhdimisht konfliktuale dhe me grindje por ajo në të cilën përpiqemi me të gjitha energjitë dhe arrihet (së paku në një masë të pranueshme) në zgjidhjen e mosmarrëveshjeve.

Dhe kjo ka një kusht themelor domethënë që individët të kenë edhe ndjenjën e dëshirave të tyre dhe atë të çaqeve të tyre. Kështu duke përmbledhur, cilësia e mirë e një marrëdhënie është aftësia për të balancuar nevojat për afërsinë dhe nevojat për ndarje, nevojat për përkatësinë dhe lirinë vetjake (pavarësinë).

Në mënyrë të ngjashme një marrëdhënie e mirë me një grup mund të përshkruhet si më poshtë: çdo individ mëson të marrë përgjegjësi për ndjenjat e veta, mendimet dhe veprimet (në vend që të interpretojë vetëm ato të të tjerëve) dhe pranimi i dallimeve në mes të anëtarëve të veçantë dhe njëfarë shkalle pasigurie dhe mosmarrëveshje nuk e pengon dëshirën e gjallë për të arritur qëllimet e përbashkëta: individët ndjehen të ndryshëm por me ndjeshmëri të afërta dhe bëhen përpjekje për të përputhur, qoftë dhe me mundim, qëllimet e individit me ato të grupit.

Nëse ju dëshironi dhe për tu vënë në perspektivën e një të rrituri, prindi apo edukatori, mund të përshkruajmë kështu karakteristikat e një marrëdhënie të mirë: të dime se si të ngremë një lidhje afektive të thellë dhe në të njëjtën kohë të jemi në gjëndje të përballojmë atë shkallë ndarjeje që çdo proces rritjeje ngërthen.

#### Bibliografia

A. Freud: *Normalità e patologia del bambino*, Feltrinelli, Milano, 1969.

W. Winnicott: *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

A. Brazelton: *Nascita di una famiglia*, Unicopli, Milano, 1986.

## 4 I RITURI, FËMIJA, REALITETI DHE NEVOJA PËR LUMTURI

≈ Rosa Maria Rioli.

Puna jonë këto ditë fillon me shqyrtimin se çfarë e lidh dhe se çfarë bën që marrëdhënia i rritur-fëmijë nga njëra anë dhe të nxënit nga ana tjetër të jenë të lidhura ngushtësisht. Unë e vendos si Profesor. Botturi, këtë lidhje të parë të rëndësishme në dëshirën për lumturi që çdo njeri ka, qoftë ai fëmijë adoleshent i rritur, i ri apo i moshuar. Kjo dëshirë që e shoqëron atë bëhet gjithnjë e më e qartë, më e lexueshme gjatë kalimit të viteve, lind me vetë njeriun. Kush i jep përgjigje kësaj dëshirë për lumturi që është e pranishme që tek fëmija i vogël? Fëmija i vogël kur ndjen diçka që shqetëson mirëqenien e tij: qan, vë në lëvizje një mekanizëm të tillë që dikush mund t`i sigurojë përsëri mirëqenien e tij.

Në fëmijërinë e hershme gjejmë në këtë mënyrë këtë unazë të parë puqjeje: fëmija mëson si të kërkojë që t`i sigurohet kalimi

nga një gjëndje sikleti, nevoje të mund të kthehet në një gjëndje të kënaqësie dhe mirëqenie.

Kushti i parë dhe mjeti i parë më i rëndësishëm i njohjes gjenden në ndërmjetësimin që i rrituri bën mes fëmijës dhe realitetit. Pa ndërmjetësimin e të rriturve realiteti do të mbetej për një kohë të gjatë i huaj për fëmijën, armiqësor biles deri edhe i pakuptueshem.

Procesi i rritjes së fëmijës gjen rëndësinë e vet në pritjet e nënës, kështu nuk ekziston vetëm një mekanizëm mekanik pyetje-përgjigje për të cilin fëmija qan dhe nëna e ushqen atë por ne jemi në prani të një artikulimi kompleks: për të përmbushur këtë veprim të kujdesit të të ushqyerit, të përkëdheljeve (zakonisht jepet një shembull i ushqimit sepse është më i qartë), në të gjitha situatat pyetje-përgjigje vendoset një marrëdhënie, por në këtë veprim zbatohet gjithashtu edhe një shkëmbim në të cilën ai që është më i madh - domethënë nëna - fillon të investojë në pritjet që ka për fëmijën si "uni" në gjëndje që të rritet, të përparojë, të shtojë cdo ditë diçka të re për zhvillimin e vet dhe dëshiron që kjo të ndodhë.

Nëse një nënë mendon se djali i saj nuk do të jetë në gjëndje të bëjë një darkë gjë që ndoshta ky fëmijë nuk do ta bëjë kurrë, jo sepse nuk ka potencialet e duhura, ose sepse nuk është strukturalisht në gjëndje por sepse tek ai nuk është nxitur dëshira.

Nëse një nënë mendon se djali i saj do të flasi vonë, ajo vetë nuk do të investojë një kërkesë komunikuese; ose në qoftë se mendon që do të eci shumë vonë, sepse edhe fëmijët e tjerë ecën shumë vonë, nuk do të fillojë të kryejë të gjitha testet për të filluar këtë proces, atëherë do ta bëjë më vonë.

Është një pjesë e bukur tek Kierkegaard në "frikë dhe dridhje", në të cilën autori flet për figurat e mëdha. Tek lavdërimi që i bën Abrahamit thotë "Njeriu që e do veten e tij bëhet i madh me veten e tij. Njeriu që i do të tjerët rritet brenda këtij përkushtimi për të tjerët, por ata që e duan Perëndinë bëhen më të mëdhenj se të gjithë".

Gjithkush bëhet i madh në marrëdhënie me pritshmërinë e vet. "Nëse unë i rritur, investoj pritshmëritë e mia në një idejal që ndoshta është shumë më i madh se unë, por dalloj hapat qoftë dhe të vegjël të cilet më çojnë atje, atëherë bëhem më i mëdha se të gjithë".

Një nënë, një baba nuk kujdesen për fëmijën, nuk e përkëdhelin, nuk e mësojnë për të ecur duke e bërë atë një ditë kur të rritet, atë që ata duan. Kjo do të ishte shtrembërimi i gjithë asaj që unë jam duke thënë.

Të kemi pritshmëri për fëmijët nuk don të thotë që ti përdorim, t`u japim atyre gjëra në mënyrë që ata të bëhen çfarë duam ne. Të kemi pritshmëri do të thotë te arrijmë te kuptojmë të sotmen, hapat e vegjël që fëmija di të bëjë në funksion se si ai mund të zhvillohet dhe se si mund të rritet. Atëherë çdo gjë, çdo hap, çdo buzëqeshje,

lotët, fjalët e para, ecja, të ecurit, të vrapuarit, loja, çdo gjë fiton vlerë, sepse ajo është një diçka në rritje e sipër.

Nëse si prindër dhe edukatorë të jetonim me këtë vetëdije ajo çfarë kemi thënë për rëndësinë e pritjeve të nënës në procesin e rritjes të fëmijës do të gjente pohimin e saj më të lartë; sepse kjo vetëdije prirret të pranojë potencialet dhe të vlerësojë ato, kjo i jep kënaqësi marrëdhënies, përfshin mundësinë e gabimit sepse ajo i takon të ardhmes.

Nëse sot kemi gabuar nesër - ose së shpejti - ne mund të rifillojmë nga fillimi.

Ky proces e bën fëmijën të shohë tek i rrituri, tek nëna, tek babai, tek edukatori, njeriun me të cilin është rrugës domethënë ai që është garant i rritjes së tij.

Që të pranojë këtë, që të marrin kuptim për njeri-tjetrin është puna e parë më e rëndësishme, kushti që edhe çdo marrëdhënie tjetër dhe çdo proces njihës të mund të organizohen. Nga Spitz tek Erikson dhe tek Rogers, nga studimet e tyre mbi patologjinë e egos (uni-t), theksohet se kushti i parë, në kuptimin logjik dhe kronologjik, që Un-i të formësohet është atëherë kur individi bëhet një Ti për dikë tjetër.

Unë nuk jam në një vakum nuk jam dikush që nuk ka lidhje e pika bashkimi në situatën që më rrethon, por unë për një tjetër jam një Ti, është dikush tjetër me të cilin gjërat që bëj, gjërat që unë them, mendoj se mund të krahasohen të bashkëndahen madje edhe të "miratohen": të jesh një Ti do të thotë të perceptosh jo një ndarje por një solidaritet që në themel, të kuptojmë që i përkasim dikujt.

Rritja jonë ashtu si unë mbështet mbi qenien e njohur zakonisht si ti nga një apo më shumë "unë" domethënë: për këtë raportin ynë fillestar ti-unë është me unën e prindërve.

Kushti i dytë është se historia jonë, historia e egos tonë duhet të ruhet nga një ose më shumë marrëdhënie të qëndrueshme të cilët janë garantuese (dëshmitarë me kujtesë dhe vetëdije të përparimin tonë).

Por si mundet një i rritur të kujdeset për historinë e një fëmije? Vetëm nëse ai është i vetëdijshëm për historinë e vet. Vetëm në qoftë se Unë e di nga kam ardhur dhe ku do të shkoj dhe vetëm nëse unë i përgjigjem nevojës time për lumturi, mund të kujdesem dhe të shoqëroj historinë e një tjetri.

Ne kemi nevojë për të ekzistuar në menyrë njëzëre dhe për të arritur një identitet të qëndrueshëm, që të jemi të konfirmuar në qenien tonë dhe nëpërmjet ndërjegjes dhe dashurisë që të tjerët kanë për ne. Ky pohim është "vërtetuar" nga përvoja e të gjithëve, por ajo është edhe më kuptimplotë sa më shumë foshnja është e vogël. Foshnja ekziston, domethënë jeton sepse nëna e ushqen atë, kujdeset për të, e përkedhel..., por nëpërmjet këtyre

gjesteve i përcjell diçka pafundësisht më të madhe: strukturimin e vetëdijës për veten.

Në fakt shumë shpejti shfaqet shenja e parë për këtë ngjarje: fëmija bëhet i aftë për të qënë "subjekt" i nismës, i cili kthehet me një buzëqeshje, me zërin, me gjepte, me vëmendjen e nënës, i tregon kështu një tjetër ndërjegjeje, ndjenjën e tij.

Unë i fëmijës formohet nëse mund të adresojë nismën Ti-ve të tjerë (nëpërmjet komunikimit) dhe botës, sendeve dhe realitetit (duke vepruar me njohuritë që zhvillohen). Është e vështirë që Unë të gëlohohet duke iu paraqitur vetes së vet si një send: të krijojë histori, të përballat, të reflektojë dhe të jetë i vetëdijshëm janë procese të cilat kërkojnë pohimin nga një Ti i rëndësishëm.

Nuk ekziston nga njëra ana dëshira për lumturi e njeriut dhe nga ana tjetër marrëdhëniet ashtu sic nuk ekziston nga njëra ana marrëdhënia dhe nga ana tjetër të nxënimit. Dukuria e autizmit, që duket se po përhapet shumë është një shembull i çfarë jam duke thënë. Në menyrë paradoksale fëmija jeton në kufirin e tij ekstrem përvojën njëzëre të plotfuqisë.

Për fat të keq ky tundim kap shpesh të rriturit dhe edukatorët - dhe pa e kuptuar. Pikërisht sepse procesi edukues bën që të krijojnë tjetri, është gjithmonë i pranishëm rreziku për të formësuar tjetrin sipas pamjes dhe të ngjashëm me veten tënde.

Këtu për shembull mund të përmendim "modat" edukuese. Ashtu si në vitet 70, psikoanalistët si Frojdi, edhe pse "e shpëtuar" në një farë kuptimi nga Erikson i cili e kishte përcaktuar pedagogjinë e "lirisë" dhe "spontanitetit", arsye për të cilën në kopsht ishte e nevojshme të dilte në pah Un-i, të lejoje gjithçka, të i jepje gjithmone flete të bardha fëmisë pa i propozuar kurrëgjë, për pasojë gjatë viteve '80, u vumë gradualisht në drejtimin e kundërt.

Fëmija tani "duhet" të përdorë të gjitha fuqitë e mendimit: duke u nisur nga një kopësht i ndarë në fusha, në kurrikula, lëndë, në të cilën loja dhe shprehja spontane dhurohen në faza të "vdekura", duke i lënë të lirë nga disa veprimtari të ashtuquajtura formalisht që kanë për qëllim të nxënimit.

Si në rastin e parë dhe në rastin e dytë dëmi është shkaktuar duke perceptuar një teori të vetme gjithpërfshirëse. Teoritë psikoanalitike përmbajnë njohuri të vlefshme për të kuptuar më mirë njeriun por që përdoren shpesh nga mësuesit dhe edukatorët sikur të ishin në gjendje të japin një shpjegim të plotë për njeriun në tërësi. Kështu edhe teoritë konjitiviste, ndodh që të mendosh që njeriu është "vetëm" mendim, tru, ose që njeriu është "vetëm" emocion, impuls.

Modat nuk na ndihmojnë për të bërë një sintezë midis mendjes dhe zemrës dhe që përjashtojnë gjithnjë e më shumë frymën dhe shpirtin. Monotonia dhe njëanshmëria e praktikës edukuese janë dy anë karakteristike dhe negative të modave.

Veprimi i parë që ne duhet të shmangim është ajo e të “bërit copash” të njeriut: zgjuarsia në fakt qas botën e jashtme me anë të veprimeve njohëse dhe emocionale. “Haraberi i trembur – thotë një proverb rus – ka frikë edhe nga gëmushat.”

Ndjenjat e frikës, ankthit, mund të pengojnë njohjen e realitetit ashtu si ekuilibri emocional mund të lejojë të mësojmë më mirë si të lexojnë dhe shkruajmë. Ne me të vërtetë mund të themi se marrëdhëniet e të qenit i pranuar mund të jenë marrëdhënie në të cilën njeriu është shtytur te një tjetër ose në të cilën njeriu është rob i pseudo-plotfuqishmërisë të një njeriu tjetër.

Këtu nis një nga konfliktet që i referohen fëmijës që në fakt jeton në zemrat e të rriturve: konflikti midis autonomisë dhe varësisë. Ka edukatorë të cilët kanë pothuajse frikë të lidhin pas vetes fëmijën në këtë mënyrë këta sa më shumë të mësojnë të “ecin me këmbët e tyre” që t`ia dalin vetëm dhe të mos jenë të varur, aq më shumë mësuesi mendon se ka pasur sukses në detyrën e tij.

Ka mësues që i lidhin fëmijët pas vete, janë xhelozë në qoftë se ata u drejtohen të tjerëve dhe bëjnë shantazh moral për të patur bindjen nga ata. Këto janë dy ekstreme të humbjes së vetëdijes tek të rriturit.

I rrituri që jeton për vete një përvojë edukuese e di që ka autonomi sepse ka varësi. Fëmija bëhet autonom në lidhjen e këpuceve, sepse ai varet ose më mirë ai lidhet me një të rritur që e mëson atë.

Pasi të ketë mësuar, do të jetë i vetëmjaftueshëm por do të ketë një përfitim të ri për të cilin ia vlen mundimi për të shprehur një akt të ri bashkimi. Dhe i rrituri e di se ky proces nuk përfundon kurrë, sepse, nëse do të jetonte njëqind vjet, një njeri kupton se jeta është t`i puqesh Dikujt më të madh se vetja jote.

Atëherë autonomia si një mit sikurse varësia si marrëdhënie pushteti janë të vendosura jashtë një logjike të lirisë. Ta bësh fëmijën të lirë është t`i bësh të qartë - në kohë - që të ndjekësh një të rritur e bën të ta jetojë me lumturi marrëdhënien të tij me realitetin. Edhe jo-ja, edhe caqet, edhe të vendosësh kufij e kontribuojnë për këtë: sepse pa jo-të pa limitet dhe pa kufijtë, realiteti bëhet një kërcënim, rrezik dhe pështjellim.

Çfarë mund të garantojë që ky ‘pushtet’ i edukatorit të mos bëhet arbitrar? Vetëm nëse i rrituri mund të mbledhë përvojë për vetë në lidhje me këtë. Që të fitojë përvojë duke qenë vetë i shoqëruar nga dikush, duke e patur gjithnjë ndërgjegjen në gatishmëri për të pranuar lirinë si një prirje për nga fati i tij, dhe në realitetin e jetës të mësojë të falë. Sepse është e vërtetë që e keqja është kaq spontane tek një njeri.

Si mundet atëherë në këtë pikë të ndahet edukimi nga të nxënëti? Si mund të mendojmë të jetojmë me një fëmijë me këtë ndërgjegje pa ndjekur nevojën e tij për të njohur realitetin, botën të përbërë nga

ngjyrat, format, madhësitë dhe koha e hapësira?

Realiteti që është pyetja “përse”, është të kuptosh, kujtosh dhe harrosh, të kesh dyshime dhe siguri, aspirata dhe dëshirë, të duash apo kesh frikë, dashurosh apo urresh, të kërkosh, të gesh lidhjet midis objekteve, ngjarjeve, njëzëve, të përdorësh trupin, të kuptosh se po sheh, po ndjen, po lëviz, se ndodhesh në një vend, të jesh me, të dish, të kuptosh, bësh. Të gjitha këto dhe të tjera janë gjendejt e Un-it që rritet, të cilat e bëjnë të vetëdijshëm për veten dhe e sigurojnë për vazhdimësinë e tij, ndërsa vazhdimisht bën ripërcaktimin e botës me përvojën e tij.

Në këtë proces ka një rregull: që një stimul të bëhet përvojë duhet të perceptohet si i rëndësishëm, që gjen një përgjigje në të tërë botën e brendshme: që pasqyrohet jo vetëm në matricën njohëse por edhe organizimin e nevojave më të thella të njeriut. Me të vërtetë situata e të nxënëti është një rast shumë i mirë në të cilën dëshira për lumturi që kemi parë se është në themel të gjithë çështjes ka të bëjë me zhvillimin dhe procesin e njohjes.

Të nxënëti nuk i shtohet marrëdhënies por është përmbajtja aktuale e marrëdhënies. Që fëmija të përdore zgjuarsinë e tij, mundësitë e mendimit të tij si fëmijë për “të mësuar të jetojë” është ajo që e lejon një marrëdhënie të zhvillohet.

Erikson thotë se fëmija “mëson të jetojë”, në hapësirë dhe në kohë, në vete aktin e të nxënëti për të jetuar në mënyrë organike në formën e hapësirës dhe kohës përbërës të kulturës së tij. “Ti”-të e rëndësishme të cilat i përmendëm në fillim janë dëshmitarë afër fëmijës dhe të kulturës në të cilën ai ka lindur.

Ky është një diskutim shumë i rëndësishëm që duhet të thellojmë më shumë: citimi nga Erikson na ndihmon për të qartësuar konceptin e të nxënëti. Shpesh ne kemi një koncept të ndryshëm të të nxënëti sikur të mësuarit për të jetuar të ishte një gje dhe të nxënëti një gjë tjetër, përkatësisht të përcaktojmë të kuqen, të verdhën, të gjelbrën, blunë, t`i dallojmë, ndajmë në grupe, t`i vemë në rradhë.

Kush më njeh e di se unë kurrë nuk kam nënvlerësuar rëndësinë as të njohjes së zhvillimit të mendimit të fëmijës, as të edukimit për të stimuluar dhe për të fuqizuar burimet njohëse. Në fakt jeta ime me fëmijët e privuar nga ana kulturore më ka bërë që unë të jem shumë më e vëmendëshme ndaj këtyre proceseve.

Por unë vuaj shumë edhe kur shoh të ndarë të dy komponentët: jetën në njërën anë dhe “mësimin” në anën tjetër. Vuaj sepse ky është një veprim i dhunshëm: është sikur dikush do të më detyronte për të lexuar një libër që nuk arrij të kuptoj kuptimin ose nëse dikush do më kërkonte mua për të bërë diçka që së kuptoj se çfarë kuptimi do të kishte për jetën time.

E drejta për të kuptuar kuptimin për veten tonë të asaj që bëjmë nuk është vetëm një e drejtë për çdo moshë, por ajo është një kusht që të lindë një interes i qëndrueshëm mes nxënësve dhe përmbajtjes

së mësimdhënies, dhe ky është një kusht i domosdoshëm për të nxënë.

Më ka ndodhur që të njoh mësuesit e palodhur që të japin të gjitha nocionet e mundshme: përpara një tufë lulesh, dallojnë ngjyrat, ndajnë lulet me bisht të gjatë nga ato të shkurtra, përmendin emrin shkencor të “Mos më harroni mua” sepse fëmijët duhet të dinë se emri i tyre i vërtet është ‘Myosotis’. Sikur përpara apo pas nesh nuk do të kishte njeri, sikur përtej nesh të kishte një vakum, sikur këta fëmijë të mos kishin baba, nënë, shokë, dhe një shkollë tjetër pas asaj tonës.

[... vazhdon ...]

## 5 RASTE DHE PYETJE NË LIDHJE ME RITJEN

✧ Felice E. Crema

Tema “Raste dhe pyetje në lidhje me rritjen” është një temë që secili prej jush mund të zhvillojë më mirë se unë - dhe kjo deklaratë nuk është zyrtare - sepse me të vërtetë rastet dhe pyetjet, ato që mund të përdoren dhe mund të bëhen të frytshme në punën e shkollës janë ato që janë identifikuar brenda marrëdhënies midis mësuesit dhe nxënësit, e cila ndërtohet konkretisht në çdo situatë.

Ndërhyrjen e ekspertit, e dikujt që ndërhyr për të treguar disa probleme, disa nga mundësitë, nuk ka kuptim përveçse në rastin kur ndihmon për të identifikuar më mirë se çfarë po ndodh në realitet dhe në të cilën duhet të veprimet drejtpërsëdrejti. Problemi i parë i mësuesit nuk është që të mësojë përmbajtje (apo metoda), por është të shquajë përmbajtjet dhe metodat brenda rrethanës ku vepron.

Nuk ka një njohuri të dallueshme nga akti edukues, ose më mirë është, por jep rezultat vetëm kur është e parë e lidhur ngushtë me veprimet. Aldo Agazzi pëlqen të thotë shpesh se “edukimi nuk është një shkencë, është një art”. Pedagogjia, jo edukimi, është shkencë. Ju nuk jeni këtu për tu bërë pedagogjistë, por për qënë më të mirë e më edukatorë të vetëdijshëm.

### **Edukim dhe arsimim**

Kjo nuk do të thotë se edukatori është dikush që ndjek frymëzimin e çastit, por që ai vihet në një mënyrë të menjëhershme, intuitive, përpara detyrës së tij dhe duke vepruar kështu kupton nevojat e veçanta dhe mbi të gjitha arsyet për të përfutur teknikat dhe kompetencat e nevojshme për t’iu përgjigjur atyre. Jo gjithmonë

edukatori ndjek një projekt teorik, por që gjithmonë merr pjesë në një histori njëzëre; rreziku më i madh është ai i një ndarje midis marrëdhënies dhe kompetencës.

[... vazhdon ...]

Pamja që propozojmë me siguri mund të diskutohet, por jo të mos pranohet pa arsye në emër të përparimit të idealit pedagogjik.

### **Vetëdija njëzëre dhe përgjegjësia edukuese.**

Pika fillestare e propozuar tregon disa elemente të rëndësishëm. I pari është se kjo pamje e kësaj shkolle kërkon një përgjegjësi nga shkolla dhe nga mësuesi, dhe këto janë dy përgjegjësi të dallueshme në një farë mënyre me njëra-tjetrin (edhe pse jo të ndashme).

Nëse zemra e marrëdhënies, e lidhjes që vendoset në shkollë është e llojit edukues, ajo nuk mund të mbahet më këmbë vetëm në sajë të një forme, por në sajë të një pozicioni njëzëre të mësuesit dhe të një ndërgjegje të arsimit shkollor që ta pranojë një gjë të tillë dhe ta lejojë, ndihmojë dhe mbështesë, tek operatorët në radhe të parë dhe pastaj edhe tek nxënësit dhe familjet.

Përgjegjësia e veprimtarisë shkollore duhet të merret më drejtpërdrejtë nga njëzërit që janë të përfshirë në të. Theksimi i edukimit si një përgjegjësi vetjake dhe e nevojës për një “vetëdije edukuese” të mësuesit shpesh ka rezultuar më spontanë: kështu profesionalizmi është luajtur nën perceptimin e menjëhershëm të marrëdhënies me nxënësit. Ky është njeri nga zgjedhjet e mundëshme, por jo e vetme.

Është e mundur se nuk tradhëton atë që u tha në hyrje por mohon megjithatë një anë të detyrës për ne, për ju që punoni në shkolla, që edhe për ju është thelbësore për termin edukim: Fakti që do të thotë se ka një përgjegjësi të drejtpërdrejtë edukuese, dhe se kjo përgjegjësi përfshin tërë personin, nënkupton të mos i bëhet referim opinionit të cilit unë mund të kem mbi problemin, por mbi një lexim të vetes, të shkollës, të marrëdhënies me mia me nxënësin, dhe të marrëdhënies me nxënësve midis tyre.

Kjo diçka zakonisht përkthehet me termin “profesionalizëm”. Por kjo shprehje shpesh here është e paqartë, në fakt kjo duket sikur synon të përkufizojë anët e ekspertizës teknike të nevojshme për mësimin logjikisht të dallueshme nga anët “edukuese” (apo njëzëre) të detyrës së mësuesit.

Nevoja për një kompetencë të veçantë, “teknike” mund (dhe duhet) të gjejë arsyet e saj të para në leximin e vetëdijshëm të marrëdhënies mësues-nxënës në një shkollë që është karakterizuar mbi të gjitha si marrëdhënie mes njëzëre, për të vajtur me nevojat arsimore për të cilin është krijuar, duhet të gjejë, të kontrollojë, nëse është e nevojshme të shpikë, teknika

të cilat lejojnë arritjen e qëllimeve më të mira shkollore, duke bërë të mundur edhe një ndjekje të qëllimeve edukuese të cilat janë tipike të “karakterit njërëzor”, të rriturit dhe të riut.

[... vazhdon ...]

Kjo mund të duket një pohim i stërditur, por nëse ne përipiqemi që të lexojmë veprimtarin tonë shkollore, apo mënyrat në të cilën ne mendojmë se çfarë duhet të bëjmë në shkollë, kjo do të duket në gjëndje të themeloje një gjykim ekstremisht konkret, i cili do të jetë krejtësisht në përputhje me realitetin në të cilin ne veprojmë.

Le të marrim për shembull çështjen e edukimit fetar: na kërkohet që kjo të jetë një çështje më vete. Apo vetëm një pjesë e fushës relacionale-emocionale, por nëse ne shikojmë veprimtaritë që e përkthejnë në veprim didaktik duhet të jetë me shumë vend të vemë anën fetare brenda fushës shoqërore-relacionale, dhe do të ishte po aq e lehtë për ta vënë në fushën njohëse.

Por nëse shikojmë se çfarë në mënyrë specifike identifikon përmasën fetare në përvojë mendojmë se ka të pranishme në të dicka që smund të barazohet më me përmasën emocionale-relacionale, relacionale dhe shoqërore dhe atë kognitive: kështu kuptojmë që këto qasje të ndryshme kanë pikëpamje të ndryshme dhe të cilat rrokin anë specifike, të veçanta, origjinale dhe pastaj për tu patur parasysh për vetveten e tyre, por që nuk shpjegojnë plotësisht dukurinë që ne e njohim si “fetare”.

Një dëshmi e parë që del, që duket se ofron një udhëzim konkret, është se nëse veprimtaria shkollore bazohet në përmasën edukuese, kjo mund të shprehet vetëm duke u nisur nga vetëdija gjithësesi e shprehur nga një edukator. Dallimi i mundshëm midis përmasës fetare dhe përmasës relacionale (ose shoqërore, apo njohëse) mund të kuptohet vetëm nëse në radhë të parë pranohet në pozicionin e të rriturit.

Kjo nuk do të thotë që duhet të përballemi me përmasën epistemologjike të problemit por të kuptojmë pikat e ndryshme të dukurisë në fjalë brenda përvojës sonë: vetëm kështu jam në gjëndje ta propozoj atë përsëri kuptueshëm në veprimtarinë e klasës, dhe jo për ta mbështetur duke u nisur nga një lexim i thjesht formal, e që nxënësi nuk është në gjëndje për të kapur atë si gjest ashtu siç është, është ajo që bën, është përvoja që mund ta përfshijë atë.

Ky arsyetim duhet të përcaktojë formulimin e një projekti edukues: në fakt ai nuk ka të bëjë me tregimin e vlerave abstrakte, me një grup idealesh të cilat i kemi tonat, por propozon një rilexim të dinamikave të njeriut që jetojnë në ne dhe që ne, në mënyrë të ndërgjegjshme i ripropozojmë rishtas si një strukturë të reletitetit edhe në shkollë.

Në këtë kuptim projekti edukues perfaqëson përpara se një takim për nxënësit, shprehjen e ndërgjegjesimit të mësuesve.

### **Edukimi për cilin njeri?**

Një zhvillim i dytë i tematikes mund të na ndihmojë t`i japim konkretizim të mëtejshëm diskutimit. Rastet dhe pyetjet edukuese janë mbi të gjitha shprehje të përvojës së jetuar nga njëra ana nga mësuesit dhe nga ana tjetër nga nxënësit të cilët nuk mund t`i harrojmë. Në fakt në shkollë janë të pranishëm një rast ‘përpara’ dhe një ‘mbrapa’ dhe një ‘përgjate’ që është ndryshe nga vetë shkolla.

Kjo do të thotë që nxënësi duhet shikuar në bazë të gjithë gjerësisë së përvojës së tij: ne punojmë me dhe jo për femijët duke filluar nga 4/5 vjeç; kështu punojmë për njeriun që është tashme i pranishëm tek nxënësi. Rreziku më i mundshëm kur gjen përpara fëmijë është ai për të interpretuar këtë pozicion që në vetvete është korrekt, sikur nxënësi nuk është duke jetuar një moshë të caktuar në të cilën ndryshimi është karakteristike kryesore dhe gjithmonë e pranishme.

Për këtë nuk mund të gëzohemi të punojmë më të, siç don ai. Rreziku për të punuar vetëm me interesin, dhe femijët zotërojnë interesa shumë të gjalla dhe absolute, është baraz me një angazhim me anë formale të ndërgjegjes. Nëse edukimi është një futje në realitetin e tërë atëherë realiteti i tërë nuk është nxënësi dhe veç ajo që ai mund të përkufizojë në përvojën e tij.

Është e vërtetë se fëmija është një realitet i të kryer në vetvete, por edhe e vërtetë se është edhe një realitet që po ndryshon. Duke dale nga fëmijëria vjen e bëhet gjithnjë e më e qartë se ne jetojmë atë çast në funksion të asaj që vjen më pas, dhe kjo nxjerr në pah një anë karakteristike të ligjit të zhvillimit njërëzor, atë që quhet “karakter evolutiv”.

Kjo do të thotë se mënyra në të cilën ata jetojnë këto raste në këtë moshë dhe bëjnë pyetje edukuese, duhet medeomos të mbahet në mendje, por në të njëjtën kohë nuk duhet të absolutizohet. Interesi që shprehet duhet respektuar, por ne duhet të kujtojmë se detyra jonë e parë është t`i japim kuptim atij interesi dhe kjo mund të ndodhë vetëm nëse ne japim një ndihmë të kuptojnë nga njëra anë rrënjët dhe nga ana tjetër zhvillimin e vetë interesit.

Atëherë del pyetja, interesi i shprehur, a duhet të jetë i orientuar për të nxjerrë në pah një trajektore, një rrugë në të cilën mund të dallohen një ‘më parë’ dhe një ‘ më pas’, në atë mënyrë që vetë nxënësi të përceptojë se ajo që bën nuk ka vlerë absolute, por relative, është një ‘drejtim’: është pjesë e një historie, jo e kuptuar në mënyrë thjesht kronologjike, por si një rrugëtim përmes të cilit shfaqet një kuptim.

Çfarë duhet të fitojë nxënësi në kuadër të zhvillimit vetjak? Duhet të fitojë perceptimin se ai vetë gjendet duke ecur në një rrugë që do të çojë në arritjen e qëllimeve dhe se kjo është ecja, e cila nuk bëhet vetëm, nëpërmjet perceptimit tani tregoj atë që kam thënë e bërë dje me një kuptim më të madh dhe kështu unë marr

besimin se ajo që bëj unë sot nuk është vetëm ajo që më shfaqet në atë çast por është gjithashtu diçka më shumë dhe se unë do të kuptoj nesër apo një ditë pas dhe që në çdo rast më mbetet si një pyetje e hapur, kjo është detyra e fazës evolutive të njeriut e shkruar drejt hyrjes së njeriut në moshën e rritur.

Ky qëndrim ka shumë rëndësi në anën njohëse, por jo vetëm, mund edhe të themi se kjo dinamikë duhet të fitohet më përpara për anët e tjera të personalitetit: ky qëndrim gjithashtu bëhet i domosdoshëm për të identifikuar veprimtaritë dhe interesat që paraqiten më mirë në një veprimtari edukuese që të zhvillohet në mënyrë të atillë që fëmija të perceptojë këtë mundësi rritjeje duke qënë vetë i vetëdijshëm.

Të thuash se nxënësi si njeri është një vlerë nuk duhet të nënkuptojë familiaritet, nuk do të thotë se fëmijët duhet të mbeten të mbyllur në horizontet e veta, është vetë fëmija që e refuzon këtë, dhe ne nuk duhet ta detyrojmë atë të qëndrojë. Në çastin që ai e kupton (në shkollën fillore më shumë, por biles edhe në kopësht) se ajo që dukej shumë e bukur dje, sot nuk i intereson më për shkak se interesi i subjektit ndryshon sipas asaj që ai konsideron të rëndësishme, kur është në moshën e zhvillimit, për rritjen e tij - fëmija por edhe adoleshenti qoftë dhe në mënyra që janë shpesh më pak të dukshme, përpiqet të flakë të gjitha ato që kanë mbështetur atë interes dhe ato veprimtari të lidhura me atë interes.

Është e mundur madje edhe një detyrë të vendosim rregull në këtë proces, për të nxjerrë në pah problemin e kuptimeve, me kusht që kjo të ndodhi dhe të nxjerrë në pah në brendësi të veprimtarive të veçanta që kryejmë me të, dhe në veçanti përmes zgjedhjeve që ne bëjmë në lidhje me veprimtaritë dhe mënyrat me të cilat i vëmë në jetë.

Edhe veprimtaritë me lëvizje, e në vecanti ato në foshnjëri dhe në femijëri perbejne një mënyrë veprimi, që mund të përdoret në mënyrë spontanë, perfaqesojne një rast te rendesishme per këtë.

[... vazhdon ...]

Ne perceptojmë dobinë e një njohurie në lidhje me një funksion. Edhe kush arrin të studiojë dhe të thellojë një teknikë e bën këtë në lidhje me diçka më të madhe, edhe pse kjo shpesh mund të duket si një e dhënë sasiore thjesht (më e madhe = më e gjerë) në qoftë se ne bëjmë rrugën e përcaktuar deri ne fund do mund të shtrojmë pyetjen në lidhje me “se, për çfarë shterben ‘për të shkruar tek’ çfarë don të thotë”.

Pra pyetja, raste të pranishme mbi të cilat ne mund të strukturojmë, veprimtarinë didaktike bëhen rast rritjeje integrale e nxënësit nëse i sjellim në këtë përmasë. Është e mundur që fëmija mund të jete i interesuar vetëm për teknikën, por vetëm në dukje; në qoftë se ne nuk jemi të kujdesshëm në lidhje me këtë

nuk zhvillojme rastin nga pikepamja edukuese duke u kënaqur me atë që del nga zgjedhjet operative te nxënësit, kemi humbur një mundësi ndoshta më te rëndësishmen në edukim, edhe në shkollë.

### **Histori, kulturë, mjedis dhe përgjegjësi edukuese.**

Pika e fundit ka të bëjë me vëzhgimin që sot shkollës, sidomos nga fëmijëria, i atribuohet në fakt një përgjegjësi që ndoshta dje nuk ishte ose ishte në një masë më të vogël: ajo masë që ndihmon fëmijën të shohë veten ‘brenda një historie’ në kuptimin më të vërtetë dhe konkret. Çfarë do të thotë kjo? Nga njëra anë të gjithë e dimë çfarë nënkuptojmë duke përdorur këtë shprehje: duhet të ndihmojmë fëmijën të kuptojë se egziston një realitet i rritur që është i kuptueshëm, pranohet e jetohet për të njëjtin kuptim.

Por unë kam përshtypjen se shpesh herë nuk shkohet përtej kësaj. Të shkosh përtej nuk do të thotë të shtosh diçka, por thjeshtë të përpiqesh të kuptosh se çfarë do të thotë në të vërtetë kjo, se çfarë shtrirje ka konkretisht ky pohim, i cili duhet të lexohet fillimisht në rafshin kulturor e më pas në atë sociologjik.

Për shembull, fëmija duhet ndihmuar që të kuptojë se historia nuk është vetëm sinkronike, por edhe diakronike; pra historia që po lind (historia e tij vetjake) futet në një histori që ka një të kaluar dhe pikërisht për këtë arsye do të ketë edhe një të ardhme.

Kjo është një përgjegjësi që sot del në pah fort për shkollën, pikërisht sepse sot kjo përmasë vihet në diskutim nga ndryshimet e mëdha që ngucin shoqërinë, dhe për këtë shumë shpesh ato sjellin rezultate që shkojnë përtej vullnetit të individëve.

Problemet dhe mangësitë që dalin në përmasën edukuese dhe familjare, janë në shumë raste të lidhura me mungesën e vetëdijes për këtë aspekt: mirëpo shpesh mund të kapërcehen pjesërisht nga familja sepse ajo është pasoja e një rrethane që janë duke përjetuar edhe prindërit; nëse prindërit tashmë të rritur, nuk e kanë ndjerë veten të përfshirë në një histori - dhe aq më shumë, nëse nga historia e tyre kërkojnë të largohen - nëse nuk kanë mundësi të njohin rrënjët e tyre – e pra të gjithë i kemi rrënjët tona!-, vështirë se do mundën t`ia paraqesin si të tashme një propozim fëmijëve të tyre.

Atëherë, pyetja që duhet të shtrojmë është: sa është në gjendje nxënësi të perceptojë praninë e një prejardhjeje në një “histori” brenda përvojës së tij? Kjo nuk ndodh sepse dikush fillon t`i shpjegojë se çfarë ndodhi dje, apo më parë, etj, por sepse ai kap shprehje, gjen fakte të pranishme, sende (të pranishëm jo ne kuptimin “arkeologjik”, por “operativ”) si elementë që veprojnë në përvojën e tij, në jetën e tij.

Letërsia dhe artet kanë një potencial të madh në ofrimin e rasteve që kjo të ndodhë. Gjuhësia është një mjet i fuqishëm në këtë

proces i cili ofron disa faza. Tek fëmijët 3 deri 6 vjec problemet e të kuptuarit të gjuhësisë nuk janë të njëjta si tek fëmijët e shkollës fillore, sepse ata janë ende duke formuar gjuhën e tyre: fjala që ata nuk kuptojnë nuk është përbën ta një pengesë, por është thjesht një diçka për të kuptuar, për ta mësuar.

Duke vazhduar të mësojnë, ashtu si kanë mësuar fjalët e tjera, të cilat askush nuk ua ka mësuar atyre, një e nga një. Nuk duhet të trembemi të përdorim materiale që nga pikpamja gjuhësore shfaqën shumë të vështira dhe të cilat nuk duken të përdorshme të paktën sipas kriterit tonë matës sonë: nxënësit, sidomos në vitet e para të shkollimit të tyre, nxënë shumë.

Problemi është më i pranishëm tek mësuesi, përgjegjësia e të cilit ndaj kompetencës kulturore të cilen ua propozon nxënësve është e barabartë, ndoshta dhe më shumë, se sa përgjegjësia që gjen përgjigje në kompetencat e përmbajtjes dhe ato metodologjike. Vetëm në këtë mënyrë është në gjendje të bëjë zgjedhje të cilat nuk lidhen vetëm me një teknicitet të pastër.

Janë të shumta gjërat që në mënyrë didaktike mund të funksionojnë: ne nuk mund të zgjedhim në mënyrë didaktike thjesht sipas kriterit të efikasitetit dhe funksionalitetit: duhet që zgjedhja të jetë e matur me një gjykim që ka përballë fëmijën, nevojat e tij sot dhe mbi të gjitha drejtimin drejt të cilit lëvizim (rritjes).

Pra në mesin e gjërave që funksionojnë duhet të jemi në gjendje të zgjedhim, por zgjedhja duhet të lindë nga pyetja që ne duam të zhvillojmë. Këtu qëndron lidhja midis përmasës edukuese dhe përmasës didaktike: kjo lidhje nuk mund të zyrtarizohet sipas një kriteri shkencor apo logjik, por vetëm duke krijuar një marrëdhënie kulturore, pra edukuese.

Egziston një kuptim i problemit didaktik që vjen nga orientimi edukues që ka i rrituri, pra nga zgjedhja antropologjike që ne kemi bërë. Kjo zgjedhje duhet të arrijë në nivelin didaktik jo nëpërmjet një procesi mekanik dhe një kriteri të efikasitetit, por përmes një orientimi që tregon për cilat mjete didaktike ka më shumë nevojë, për të zgjedhur ato më interesante, më aktuale që i përgjigjen më mirë dhe përmbushin qëllimin e synuar në fund të një ditë pune në shkollë, pasi kemi realizuar një përfshirje të nxënësit, një rrugë në drejtimin e zbulimit të domethënies së gjërave dhe të gjithë realitetit, pra edhe të vetë vetes së tij: me fjalë të tjera të rritjes së tij.

## TË EDUKOSH NË SHOQËRI

### *Shkolla në bashkëbisedim me kontekstin e saj të jetës*

## 6 SIGURITË EDUKUESE DHE ZGJEDHJET DIDAKTIKE NË SHKOLLË

≈ Felice E. Crema

Tema që do të trajtojmë në konferencë “Liria: kusht në bazë të shkollës” sigurisht që është tashmë e pranishme në shkollën ku ushtrojmë veprimtarinë tonë - sepse ne të gjithë tashmë shkollojmë, ne nuk po përgatitemi për të shkolluar, por tashmë po përjetojmë realitetin si mësues.

Kështu pyetja që ne duhet të kemi përpara vetes është ajo që të matemi sa liria për ne është tashmë kushti për të shkolluar njerëzit dhe si kjo të rritet edhe më shumë. Tema: “siguritë edukuese dhe zgjedhjet didaktike”, bëhet më e qartë në kuptimin që nuk është një përpjekje për të përcaktuar cilat janë zgjedhjet edukuese dhe cilat janë ato didaktike, por bëhet fjalë të kuptojmë, të njohim më mirë marrëdhëniet midis nivelit të parë – siguri edukuese- dhe kushtit që të ketë liri, sepse liria si projekt mund të bëhet fakt dhe zgjedhje mësimore si fakt, sepse zgjedhja mësimore është shkollimi në veprim, është ajo çfarë bëjmë konkretisht brenda realitetit të shkollës.

Katër janë pikat kryesore mbi të cilat mund të shtjellojmë një diskutim.

### *1. Çfarë mendojmë se është shkolla, dhe në veçanti shkolla fillore?*

Shkolla - duke filluar nga shkolla e fëmijërisë (kopshti) që shtron problemin në termat tij më rrënjësorë -ka të drejtë të egzistojë sepse është në gjendje të kryejë një detyrë, që ka nxënësin si referim të fundit për gjykim. Sigurisht shkolla në etapat e saj të ndryshme është thirrur të kryej detyra të ndryshme dhe më specifike, duhet të jetë në gjendje të regjistrohet duke filluar edhe nga perspektiva të tjera, por në fund të fundit ne mund të orientojmë në mënyrë efikase (dhe efektive) veprimin tonë nëse kemi parasysh rrugëtimin që fëmija duhet të bëjë.

Çdo detyrë tjetër që mund t'i atribuojmë niveleve të ndryshme shkollore duhet të verifikohet duke u nisur më parë nga kjo

perspektivë thelbësore. Me rritjen e moshës, kur në shkollë janë përcaktuar më qartë objektivat formalë të të nxënurit, ky kusht mbetet i vërtetë edhe pse me siguri ndryshojnë format me të cilat duhet t'i paraqesim në shkollë.

Ky vëzhgim, i cili mund të duket mëse i qartë për të gjithë, ose të paktën për të gjithë mësuesit, ka nevojë ta kujtojmë sepse shumë shpesh mbetet një fjalë që nuk ndikon (ose ndikon minimalisht) në zgjedhjet e didaktike, duke nisur nga organizimi i përgjithshëm i shkollës. Ndoshta nuk kujtohem sa duhet se problemet me të cilat ne përballlemi në veprimtarinë tonë didaktike, nuk janë tjetër veçse mënyrat në të cilat duhet të bëjmë konkret këtë të vërtetë, që shkolla është për nxënësin.

Duhet shtuar një pikë e dytë, më pak e zakonitë në letërsi dhe në arsyetim, që zakonisht ka lidhje me shkollën, sidomos me shkollën e fëmijërisë (kopshtit) madje në një farë mënyre e kundërshtuar nga vetë arsyetimi pedagogjik: për nxënësin shkolla është dhe ka si detyrë thelbësore t'a bëjë atë më të vetëdijshëm për veten dhe për realitetin në të cilin ai ndodhet.

Ky aspekt është më pak i zakonitë sesa ai i mësipërmi, sepse sot egziston prirja për t'i dhënë shkollës (edhe asaj të fëmijërisë) detyra më të veçanta.

Të thuash se shkolla duhet ta bëjë fëmijën më të vetëdijshëm për veten dhe për realitetin në të cilin ai ndodhet, nuk është sinonim i shoqërizimit, i të nxënurit, i shkollës aftësuese edhe pse me siguri që aspektet e shoqërizimit, të nxënurit dhe të aftësimit mund dhe duhet të jenë të pranishme; por shkolla duhet të përballlet me këto detyra të veçanta, me këto rrugë nëpërmjet të cilave të bëjë të rritet gjithë 'personi i nxënësit'. Në fakt, pika në themel të lidhjes didaktike-edukuese ka të bëjë kryesisht me marrëdhënien e personit 'mësues' dhe personit 'nxënës', dhe detyra e edukimit ka si qëllim ta bëjë atë më të vetëdijshëm për veten e tij dhe realitetin, është pikërisht detyra e edukimit.

Të thuash se shkolla ka mbi shpatulla një detyrim, një detyrë që ka të bëjë me edukimin e brezave të rinj nuk është vetëm një pohim i thjeshtë vetëm me kusht që ajo të të shpjerë për më shumë vëmendje mbi qasjen me të cilën mësuesi, (edukatori) është brenda në shkollë për fëmijën. Do të thotë të pranojmë dhe të njohim se edukatori është brenda shkollës mbi të gjitha përballë individit fëmijë.

## **2. Pas çështjes mbi 'siguritë edukuese', hapi tjetër që propozojmë është "pozicioni i mësuesit"?**

Në një marrëdhënie edukuese, siguria edukuese lind nga përvoja njëzore që mësuesi grumbullon. Por ky nuk është një rezultat që vjen vetvetiu: jo për faktin se dikush ndjehet njeri dhe atëherë është gjithashtu edhe edukator. Cili është kalimi që duhet të përshkojmë

që përvoja ime të mund të bëhet edukuese? Qëndron në faktin se kjo përvojë të mund të perceptohet.

Karakteristika e përvojës, duhet të kujtojmë që është vetëdija, mund të themi një kulturë dhe jo thjesht tërësia e jetës së jetuar. Kjo nuk është ajo që unë ndjej (që më ndodh), por e gjithë jeta e jetuar me vetëdije që përcakton një perceptim specifik të vetes dhe të realitetit: kështu bëhet edukuese kur ky perceptim i vetes, kjo kulturë ka përballë në mënyrë të qartë edhe hapin e dytë të marrëdhënies, pra atë që të edukohet (fëmija, nxënësi etj). Pra siguritë edukuese gjejnë qëndrueshmërinë e tyre, janë bindëse, në aftësinë për të propozuar përvojën njerëzore që po jetoj si një pikë krahasuese në një marrëdhënie.

Ajo e cila mund të përcaktohet si një 'pozicion njerëzor', mund dhe duhet t'i hapë rrugë kryerjes së një reflektimi me qëllim kuptueshmërinë e vetëdijshme.

Një reflektim që nuk nis nga përvoja vetjake në veprim do të jetë analiza e fundit e pavend dhe mbart me vete rrezikun për t'u bërë e ndryshme dhe e ndarë nga veprimi që unë përmbush në çastin kur paraqitem si mësues.

Ky është një takim vendimtar në ushtrimin e detyrës së mësimdhënies dhe ndarjes midis dy anëve, përvoja dhe teknika mësimore, ka si rezultat rënien e interesit të mundshëm të nxënësit dhe rrjedhimisht edhe një varfërim në rezultatet e "të nxënurit".

Ajo që ne mësojmë rrezikon të bëhet një temë për të cilën nuk është komunikuar një titull dhe për këtë arsye është shumë e vështirë për të kuptuar domethënien e thellë dhe të vërtetë të zhvillimit të saj dhe konteksti i mësimin nuk do të lehtësojë në asnjë mënyrë përfundimin e asaj që u mësohet, edhe pse është e përbërë nga gjëra të mira, të dobishme dhe të zgjuara.

Si pasojë, shpesh ata të cilët më shumë e ndjejnë këtë, nuk bëhen mësues, por rrezikojnë të bëhen "studiuues" të disiplinave që ata japin mësim ose janë të shqetësuar për teknikat e mësimdhënies. Siguritë edukuese paraqesin atë çka unë zotëroj përse jam i vetëdijshëm për jetën time.

Dëshiroj të them ende dhe disa fjalë për të shmangur një rrezik të mundshëm nëse ndalemi në këtë pikë. Këto siguri njëzore që i kanë rënë në përvojë, bëhen edukuese kur janë të drejtpërdrejta dhe të menduara duke pasur përballë nxënësin nën dritën e kësaj pyetje: si e percepton nxënësi përvojën që komunikoj, si mund të bëhet një partner aktiv në kontekstin e përcaktuar nga komunikimi i përvojës?

Përgjigja për këtë pyetje paraqet një referencë thelbësore në përkufizimin e didaktikës por edhe në aspektet e saj metodologjike dhe të përmbajtjes. Teknikat mësimore nuk duhet të ngatërrohen me atë që është pika e fillimit për mësimin dhe të shpëputura nga ky fillim rrezikojnë të bëhen të rrezikshme sepse janë burim i keqkuptimeve.

Didaktika në fillësën e saj është mënyra me të cilën unë i paraqes nxënësit sigurinë edukuese, pra mënyrën me të cilën unë i paraqes vetveten. Këtu kemi tashmë një kriter të parë të zgjedhjes: edhe nëse në të gjitha çastet e marrëdhënieve tona unë mund t'u paraqes përvojën time nxënësve do të ketë disa të tjerë më të përshtatshëm dhe të tjerë më pak, disa që më lehtësisht me qartësi më të lartë, mund të bëjnë të lindë kjo lidhje domethënëse (si bartëse e një gjykimi) dhe të tjerë më pak efikase përballë këtij qëllimi. Mbase mund të zbuloj se disa çaste jo vetëm nuk e paraqesin, por ata janë në fakt prodhues mëdyshjesh, sepse ndonëse më shfaqen si propozime domethënëse nuk perceptohen si të tilla nga nxënësi.

Siguria edukuese që i përket mësuesit (edukator i rritur) nuk mund të zhpërfillë nxënësin i cili duhet të njihet si partner aktiv i marrëdhënieve didaktike. Kjo marrëdhënie është në fakt e përbashkët si për mësuesin ashtu edhe për nxënësin, edhe pse përgjegjësitë janë të ndryshme: qëllimi, objektivi në fakt është i përbashkët ashtu siç është i përbashkët edhe veprimi.

Shkëputet nga ky qëndrim qoftë ai që thotë: në fund të fundit unë jam mësuesi, ana mësimore është përgjegjësi e imja dhe e imja është edhe nisma: kështu mirë apo keq nxënësi duhet ta pranojë; unë duhet të jem i kujdesshëm të mos bëj zgjedhje të gabuara, por pastaj nxënësi duhet të jetë përsëri dakord", si ai që thotë: "gjithësesi ana mësimore-didaktike duhet të përputhet me interesat e nxënësit dhe ne duhet të shqetësohemi vetëm për këtë".

Edhe ky qëndrim i dytë nuk është i drejtë sepse nuk e pranon se akti didaktik është i përbashkët: për këtë arsye në të duhet të jenë të pranishëm, me karakteristikat e tyre njëzëre, si mësuesi ashtu edhe nxënësi.

### ***3. Kjo na shtyn për të përqaftuar një aspekt vendimtar që ne mund ta përcaktojmë në pyetjen: çfarë do të thotë të kesh përballë nxënësin si një partner në veprimtarinë mësimore-didaktike?***

Kjo shprehje përdoret në mënyra të ndryshme. Nuk bëhet fjalë për fëmijën si bartës i interesit por si bartës i domethënies. Është e vërtetë se fëmija është bartës i interesit dhe është në gjëndje për të shprehur interesa; është gjithashtu e vërtetë se edhe aftësia për të kuptuar cilat nga interesat e shprehura nga nxënësi janë interesa të thella dhe cilat janë interesa të kushtëzuara, lidhur me situata të detyrueshme, të stimuluar nga konteksti (le të mendojmë për ngacmimet e forta që vijnë nga mass-media dhe bota virtuale) të cilat janë shprehje të një nevoje më të thellë të njeriut dhe për këtë arsye të gjejmë rrugë për të ndihmuar rritjen e tij.

Dallimi në mes të këtyre interesave të ndryshme mund të kuptohet vetëm duke marrë më parë parasysh nxënësin si një kërkues/bartës i domethënies sesa si një bartës i interesave.

Të marrësh përsipër këtë pikëpamje nuk paraqet një zgjedhje subjektive, pranë së cilës qëndrime të tjera janë ligjërisht të pranishme. Ky është një kusht që vetë nxënësi të njohë se tashmë ai vetë është bartës i domethënies dhe pikërisht duke u nisur nga kjo unë e kam të mundur të gjykoj se cili prej interesave që shpreh, janë apo nuk janë pozitive në këndvështrimin e një rrugëtimi të përbashkët.

Lidhja e njohur midis shkollës dhe familjes, pranohet dhe gjen justifikimin e saj më të vërtetë në këtë pikë: nxënësi / fëmija mbartës i domethënies sjell familjen brenda shkollës, sepse aty lindin dhe shfaqen para së gjithash domethëniet që ai përveçet.

Kushdo që kalon kohë me fëmijët, por edhe me ata të moshës më të madhe, e di se vlerat, domethëniet për të cilat ai është bartës, implikojnë gjithmonë një tjetër, në mënyrë direkte dhe të menjëherëshme. Në këtë kuptim problemi i marrëdhënieve me familjen është gjithashtu thelbësor edhe për aktin mësimor-didaktik, jo sepse familja duhet të vijë në shkollë duke thënë: "bëhet kështu..." por se ajo përfaqëson një realitet të pashmangshëm dhe për këtë arsye është aktive edhe brenda kontekstit të shkollës, e cila duhet të pranohet mbi të gjitha për këtë lidhje shumë të veçantë me nxënësin/fëmijën si bartës domethënies.

Hapi i parë është pra të pranohet nxënësin si bartës të domethënies, dhe duke u nisur nga kjo njohje do të vendoset një marrëveshje ose mosmarrëveshje, një takim i fuqishëm apo një përpjasje e mundshme, por ky është një problem që ka perspektivë zgjidhjeje pozitive vetëm në një çast të mëtejshëm.

Që pyetja të ketë kuptim, duhet në fakt që ne (mësuesi, shkolla), të pranohet familjen si kusht i një marrëdhënieje në të cilën ajo ka peshën e saj, vlerën e saj dhe mbi të cilën ne nuk kemi fuqi. Edhe strukturimi i kësaj marrëdhënie duke u nisur nga gjykimi ynë lidhur me zgjedhjet e vlerës (ose me sjelljet thelbësore) së familjes përfaqëson ushtrimin e një pushteti, që ne e shohim të patolerueshëm kur ai ushtrohet nga familja.

Për të kuptuar më mirë këtë pikë, e cila është thelbësore në përcaktimin e cilësisë dhe efektivitetit të marrëdhënies midis shkollës dhe familjes, duhet akoma të mbajmë mend që të mos vendosim mendimin tonë vetjak mbi një familje, si baza e vetë marrëdhënies, dhe kjo nuk do të thotë se nuk ke një gjykim tëndin, por vetëm që ky nuk përfaqëson themelin e një marrëdhënieje në të cilën ky gjykim do duhet të bëhet i pranishëm (i gatshëm për t'u ndryshuar), sipas kohërave dhe mënyrave që çdo marrëdhënie do të ketë.

### ***4. Marrëdhënia mes sigurive edukuese dhe zgjedhjeve mësimore-didaktike është marrëdhënia mbi të cilën qëndron aspekti vlerësues i veprimtarisë sime si***

### ***mësues që duhet njobur para së gjithash si e drejtuar për nga vetvetja, ose më mirë për nga vendimet tona operative dhe profesionale.***

Kjo është pasojë e faktit se fuqia e nismës në zgjedhjet mësimore-didaktike përfaqëson mënyrën e parë (kryesore) me të cilën shprehet detyra e mësuesit (por më mirë të themi detyra e shkollës). Nëse unë kam fuqinë e nismës në lidhje me zgjedhjen mësimore-didaktike, atëherë një vlerësim i pasojave të kësaj nismeje, para së gjithash nuk mund të mos jetë i drejtuar kryesisht drejt meje.

Sigurisht mbi rezultatin e zgjedhjes së ndërmarrë kanë një ndikim të madh kushtet e kontekstit, shkollor dhe shoqëror, por kjo nuk përjashton përgjegjësinë për të përcaktuar propozimin mësimor-didaktik duke patur parasysh këto kushte. Problemi nuk mund të jetë një mundësi për t'a zhvendosur tek përgjegjësitë e tjera (nuk kam një rrethanë të përshatshme, fëmija nuk është në gjendje, ka vështirësi sepse...).

Sigurisht e gjithë kjo ka një pasojë të drejtpërdrejtë dhe të rëndësishme mbi zgjedhjet (dhe mbi rezultatin), por nuk ka asnjë situatë që nuk mund të gjejë një modalitet mësimor-didaktik më të përshatshëm. Me fjalë të tjera zgjedhja e mësimdhënies nuk është një variabël e pavarur por ajo duhet të përshatet në kushtet dhe kontekstin specifik (shkollor, kulturor, mjedisor, etj.) dhe të përcaktohet si nga objektivat e të nxënurit ashtu edhe nga qëllimet edukuese që do të propozojmë.

Pyetjet udhëzuese të cilat duan përgjigje janë: “cili propozim u duhet ofruar nxënësve”, “si mund ta bëj këtë propozim të pranueshëm dhe të kuptueshëm nga nxënësit”, “si mund të bëj që ata ta pranojnë”. Ne do të jemi në gjendje të provokojmë të nxënurit, dhe të krijojmë një marrëdhënie edukuese, përdërisa nxënësin, dhe familjen e cila është pas tij, e pranojmë me karakteristikat e tij tk veçanta.

Nëse kjo nuk ndodh nuk duhet të habitemi nëse tek nxënësi dhe familja e tij, do të shfaqet një qëndrim i kundërt ose që sjell indiferencën ndaj shkollës (dhe veprimtaritë që propozon) ose pretendimin që shkolla t`i përshatet fëmijës së tyre. Nëse familja ul kokën përballë propozimit të shkollës rrëzohet një nga mjetet më të fuqishme motivuese për angazhimin e nxënësve. Dhe kjo është një nga aspektet që sjellin dhembje dhe/ose indiferencë edhe tek mësuesit.

Një qëndrim pozitiv i familjes ndaj shkollës, varet shumë nga prania e një qëndrimi pozitiv nga shkolla drejt familjes. Për këtë kanë ndikim të madh tek ata vitet e para të shkollimit, veçanërisht në kopshtin e fëmijëve kur prindërit janë të kujdesshëm në kuptimin pozitiv në lidhje me shkollën.

Dhe gjatë këtyre viteve bashkëpunimi mes shkollës dhe familjes është më i natyrshëm për disa aspekte të caktuara fiziologjike. Në vijim në shkollën filllore, të mesme dhe të lartë shtypa për një

marrëdhënie zvogëlohet në lidhje me ndryshimin e marrëdhënies mes prindërve dhe fëmijëve. Kjo nuk do të thotë që duhet të ndalet por vetëm se duhet të bëjë vend për një subjekt, nxënësin/ fëmijën, i cili maturon (pjek) në kohë zgjedhjet dhe përgjegjësitë, edhe këtë duhet t'a kemi parasysh kur të bëhen zgjedhjet mësimore të përshtatshme për klasën ku jepet mësimi.

Kushti i shkollës së fëmijërisë përfaqëson në fakt investimin më të madh, kohë në të cilën marrëdhënia midis prindërve dhe mësuesve është në gjendje të gjenerojë pasuri të mëdha për të gjithë. Prandaj në këtë shkallë të parë në shkollë është themelore që të respektohen kriteret që janë thënë: përndryshe ne do kemi vetëm indiferencë apo pretendime, si nga njëra anë ashtu edhe nga ana tjetër.

Fakti që mësuesi tek njohja e problemeve të mësimdhënies, pra të veprimtarisë së tij të mësimdhënies, gjen në këtë raport një mundësi apo një shtysë për të vënë në diskutim vetëveten – gjë që nuk do të thotë të kalojë në krizë, që nuk do të thotë: “unë kam gabuar gjithçka”, por të jetë i gatshëm për të shqyrtuar zgjedhjet, të krahasojë hipotezat e tij me të tjera hipoteza, dhe të pranojë si pikënisje ngjarjen, realitetin konkret i cili lejon një gjykim të qetë dhe të pranueshëm mbi të gjithë elementet e tjera që përbëjnë veprimtarinë mësimore, sepse gjykimi është gjithmonë i shoqëruar nga një udhëzues pozitiv i ndryshimit për veten dhe për të tjerët.

Kjo pikë e katërt dhe e fundit e arsyetimit paraqet lakmuesin e gjithë diskutimit të sipërpërmendur. Ne mund të pranojmë teorikisht atë mbi të cilën është tërhequr vëmendja në tre pikat e para, por në qoftë se nuk e vendosim si kriter gjykim mbi punën konkrete mbetet një fjalim abstrakt, diçka mbi të cilën do të flitet edhe duke e thelluar por që mbetet përtej shkollës reale pra jashtë veprimtarisë sonë edukuese. Duke e paraqitur si pikë referimi të vlerësimit, të bilancit, pra të programimit të vetë veprimtarisë tënde, jep një impakt konkretizimi nga i cili është e vështirë të shpëtosh.

## **7 SHKOLLA SI BASHKËSI MIDIS DËSHIRËS DHE REALITETIT**

≈ Marco Coerezza

Në shumë nga tekstet legislative që flasin për shkollën i referohen asaj duke e cilësuar si një bashkësi në kushtet e një fakti të dhënë: shkolla është një bashkësi, pothuajse duke e marrë si të mirëqënë ekzistencën e këtij cilësimi si në ndërgjegjen e atyre që jetojnë në shkollë, ashtu edhe në faktet e veprimtarisë së përditshme.

Referenca më e qartë është ajo e D.PR 249/1998, e cila shpall statutin e Studentëve dhe të Studenteve, dhe që e përcakton

shkollën si “një vend të trajnimit dhe edukimit, një bashkësi të dialogut, të hulumtimit, të përvojës shoqërore, të informuar për vlerat demokratike dhe që merret me rritjen e individit në të gjitha përmasat e tij” (Neni 1, 2).

I njëjti ligj 53/2003 është edhe D.PR 59/2003, edhe pse nuk hapur për shkollën si një bashkësi e as nënkuptojnë ekzistencën e saj kur këmbëngulin aq shumë mbi bashkëpunimin midis shkollës dhe familjes si një kusht themelor për realizimin e programit të trajnimit të personalizuar dhe suksesin e saj në raport me rritjen e nxënësit. Një bashkëpunim që ka zhvillime të rëndësishme dhe të reja në disa nivele të veprimit shkollor:

- atë të trajnimit (kooperimi në ndërtimin e planit të studimit të personalizuar)
- atë organizative (liria në zgjedhjen e orarit dhe të frekuentimit të shkollës)
- atë vlerësuese (kooperimi në ndërtimin e një portofoli të aftësive, ose në identifikimin e materialeve shkollorë dhe në hartimin e “shënimeve” të prindërve, të cilat gjithashtu ndikojnë në vlerësim).

Përballë këtij skenari, rezultat i paraqitjes së parimit kushtetues të subsidiaritetit (marrjes së kompetencave) në Kushtetutën e Republikës Italiane e cila detyroi legjislativin të konsiderojë prindërit dhe studentët jo si përfitues të thjeshtë të shërbimit të ofruar nga pushtetarët, por në njëfarë mënyre si bashkë-protagonistë të veprimtarisë edukuese të shkollës, na bën përshtypje kur futemi në shkolla, në shkollat e vërteta, ato që frekuentojmë çdo ditë, shkretimi dhe vetmia në të cilën shkolla jeton (ose mbijeton).

Kjo na bën të mendojmë se dokumentet legjislative rrezikojnë të përshkruajnë (dhe të marrin vendime mbi) një “realitet që nuk egziston, ose që do të donim të realizonim. Më pas, kohët e fundit, përballë me sfidat që dalin nga ligji mbi reformat, arrijmë të shohim diçka më tragjike: frika, pothuaj obsesive sidomos në marrëdhëniet me prindërit, e vendosur apo e parashikuar nga dispozitat normative, në të cilën secili është i shtyrë të vërë në lojë lirinë e tij. Më bën shumë përshtypje kjo situatë paradoksale e cila mund të bëhet skizofrenike nëse ne nuk i bëjmë llogaritë me realitetin: të gjithë, si njerëzit që jetojnë në Institucione shkollore dhe që ofrojnë kohën dhe kompetencën e tyre që të kryhet edukimi, ashtu edhe Institucionet duhet të pajtohen me ato parime normative për të përmbushur misionin e tyre.

Për të bërë llogaritë me realitetin është e nevojshme që të shmanget si abstraksionizmi i një diskutimi ashtu edhe moralizmi i një recete të sjelljes që do të përfundonte me acarimin apo lënien në indiferencë totale të atij që jeton mbi shpinë mundin e punës edukuese së përditshme. Atëherë më duket interesante të nisemi nga dy pyetje me qëllim që të ndërtojmë një rrugëtim pune për ta mbështetur në shkollë me ata të cilët janë të disponueshëm: në

çfarë kushtesh është e mundur të flitet konkretisht për shkollën si bashkësi? Cilat janë fushat në të cilat mund të shprehet shkolla si bashkësi?

### ***Shkollë dhe bashkësi: një problem i hapur.***

“Në Perëndimin para-modern (bashkësia) përfaqësonte njësinë e natyrshme në të cilën një grup njerëzish jetonin së bashku dhe e cila ishte e përbërë nga societasi, bashkësi e strukturuar për të gjitha bashkësitë. Bashkësia është e paraqitur si një ‘fakt’ në të cilën lind ideja e bashkësisë së njeriut në të cilën ai jeton, me zanafillë në vlerat që shprehen në një kulturë dhe në forma të përshtatshme më marrëdhëniet shoqërore dhe ekonomike të vetë kohës.” (Crema, 1988).

Sot në sytë e të gjithëve, ky koncept i “bashkësisë” është në krizë, “shpesh reduktohet në formën e mbijetësës së pastër të së shkuarës, edhe pse shpesh shkaktohet si një mënyrë për t’u përballuar me situata krizash”. Shkaku i kësaj situatë është për t’u sjellë në imponimin e kulturës moderne, me tiparet e saj laike dhe që nuk pranon prejardhjen nga Zoti. Interesant në arsyetimin e profesor Crema-s është theksi mbi reduktimin e vetë fjalës ‘bashkësi’ e cila përveç humbjes së karakterit si “fakt” të lidhur me qartësinë ekzistenciale të lidhjes përbërëse të identitetit të personit, “merr” një domethënie të përgjithshme, të lidhur me aspektet formale, paraprakisht përshkruese të një pikëpamjeje të veçantë nëpërmjet të cilit përqafohet individi, përndryshe i përket njëkohësisht më shumë se një bashkësi të lidhur me anët formale kryesisht përshkruese të një pike të veçantë nëpërmjet të cilës perceptohet njeriu, i cili mund të i përkasë në të njëjtën kohë më shumë se një bashkësi” (Crema, 1988).

Ne jemi dëshmitarë të një copëzimi të përkatësisë i cili për bashkësinë është aspekti shprehës i ndërgjegjes me të cilën njeriu jeton lidhjen e tij me këtë burim të humanitetit të tij, aq sa, shumë bashkësi të ndryshme, së cilave secili i përket dhe, secila nga këto bashkësi, dukë mos patur më asnjë referim të përbashkët dhe të bashkëndarë, i përgjigjet logjikës dhe gjithësisë të ndryshme sjelljesh, shpesh në konflikt midis tyre.

[...vazhdon...]

### ***Për një “shkollë të bashkësisë”.***

Sipas perspektivës së paraqitur sintetikisht në paragrafin e mëparshëm duhet të rimarrim dy çështjet që preka në fillim:

1. në cilat kushte është e mundur të flitet konkretisht për “shkollën e bashkësisë”?
2. cilat janë fushat në të cilat shprehet shkolla si bashkësi?

1. Në trajtimin e çështjes së kushteve që e bëjnë të mundshme dhe të realizueshme konceptin e “shkollës së bashkësisë” nuk mund të varemi nga realiteti në të cilin jetojmë dhe i cili duket se karakterizohet fuqishëm nga një copëzim i marrëdhënieve shoqërore dhe nga një pluralizim i fortë kulturor. Përcaktimi i këtyre kushteve është për të treguar se për çfarë arsye fjala “bashkësi” nuk zvogëlohet në “një dimension të mbyllur, e papërshkueshëm për ndryshim” dhe për t’i njohur shkollës një funksion që ti lejojë të “jetë e respektueshme për atë që bashkësia i kërkon, pa u bërë një mjet i thjeshtë dhe i pastër i riprodhimit shoqëror” (Crema, 1988).

Duke iu referuar “bashkësisë” ne mund të dallojmë, me një farë përafërsie, por me vërtetësi, dy lloje kushtesh: ato materiale (një territor të përbashkët të cilit referohemi, një sistem marrëdhëniesh të rregulluara midis anëtarëve në nivele institucionale, ekonomike dhe shoqërore) dhe ato ideale (mënyrën e të kuptuarit të jetës në tërësinë e saj), ndërthurja e të cilës përbën thurjen e bashkësisë.

Kjo ndërthurje, në planin e ndërgjegjes së njëzëve të cilët këmbëngulin mbi atë territor dhe jetojnë atë sistem marrëdhëniesh të renditura, do të thotë të njohësh një “njësi vlerash” të bashkëndarë dhe që përcakton jetën aktuale të secilit. Në këtë kuptim mund të themi me një fjali të përmbledhur se themeli i bashkësisë është bashkimi.

Duke e thjeshtësuar shumë ne mund të themi se nga pikëpamja e “kushteve materiale” shkolla është lehtësisht e identifikueshme si një bashkësi sepse ajo është e përcaktuar si një vend i saktë dhe si një sistem i rregullt marrëdhëniesh; nga pikëpamja e “kushteve ideale” identifikimi duket më i vështirë dhe duket se kërkon disa përpjekje për një reflektim më të madh.

Duke reflektuar mbi përvojën time njoh se ka të paktën pesë komponentë kryesorë të dobishëm për të arritur të dallojë “kushtet ideale”, të cilat e identifikojnë shkollën si shkollë:

- njohja e individit si një identitet i përcaktuar nga një marrëdhënie përkatësie përbërëse. Uni, njeriu perceptohet kryesisht si “qënie e” dhe nga kjo vetëdije lind mundësia e “të qenit me”;
- njohja e lirisë (edukuese, të mësimdhënies dhe të të nxënës) si një shtyllë mbajtëse, themelore për të bërë shkollën domethënë e veprimtarisë së saj;
- konceptimin e profesionit jo në kushtet e një funksioni profesional, por specifik. Një funksion specifik në fakt zhvillohet mbi një dallim të veçantë në krahasim me funksionet e tjera dhe nuk pranon asnjë mbivendosje me funksionet që të shpien tek ajo; ky është konceptimi i mësimdhënies si një teknikë. Ndryshe funksioni specifik realizohet duke filluar nga njohja e origjinalitetit të saj (shkolla nuk është një familje, as një shoqatë sportive apo kulturore, dhe ka për qëllim të edukojë nëpërmjet arsimit) dhe si pasojë e limitit të saj (edukimi e

një njeriu nuk mbaron me arsimimin dhe po kështu shumë më pak me arsimin shkollor). Kur mësuesi njihë rolin e tij në drejtimin specifik dhe jo të specializimit kërkon një marrëdhënie të reciprocitetit domethënë të një marrëdhënie të plotësuar me funksione të tjera të lidhura me mësimdhënien sepse qëllimi përfundimtar është që të edukojë individin; dhe kjo është një detyrë e bashkëndarë veçanërisht me atë që jeton në krahasim me fëmijën një “të drejtë-detyrim” të garantuar me kushtetutë: prindërit. Duke lënë mënjandë diskutimin në nivel institucional detyra edukuese e familjes mund të përkufizohet me tre terma sintetike: primare, origjinale dhe globale. Primare, sepse ajo vjen para çdo kushti tjetër: kur dikush vjen në botë takon një baba dhe një nënë dhe jo mësuesin e tij, origjinale sepse ajo është në zanafillë të identitetit e tij personal; dhe është globale për shkak se ajo zgjat për gjithë jetën dhe një burrë apo një grua kurrë nuk e humbin detyrën e tyre edukuese ndaj fëmijës, ndryshe nga ajo që ndodh me mësuesin; dhe në fund është e globale sepse ajo prek gjithë jetën dhe jo vetëm një aspekt të saj. Në terma spekulativë mund të përcaktohet funksioni edukues i shkollës edhe me tre terma: dytësore, domethënë vjen më pas dhe vjen në bazë të një funksioni që familja bën sipas rregullit në përzgjedhjen e bashkëpunëtorëve të edukimit të fëmijëve të tyre; që rrjedh pra përcaktohet nga kjo zgjedhja e të tjerëve, e veçantë në raport me kohën dhe me përmbajtjen.

- Mishërimi i funksionit mësimor mbi funksionin edukues (edukohet përmes arsimit dhe jepet mësim për të rritur njeriun në tërësinë dhe njësimin e tij) dhe finalizimi i mësimdhënies drejt të nxënësit (koncepti i personalizimit)
- njohja e pamundësisë së mbivendosjes midis funksionit edukues dhe funksionit të shkollës dhe midis të funksionit të shkollës dhe funksionit të mësimdhënies. Me fjalë të tjera, fëmija nuk është i edukuar dhe nuk rritet për faktin e thjeshtë se frekuenton shkollën dhe shkolla nuk edukon vetëm për shkak se ka një mësues i cili jep mësim edhe në qoftë se jep mësim mirë. Shkolla kryen rolin e saj edukues brenda një bashkësie, pra në marrëdhënie të ndërsjelltë me subjektet e tjera me të cilat duhet të gjejë mënyra dhe mjete për të jetuar këtë reciprocitet në kuptimin e bashkëpërgjegjësisë, domethënë të përgjegjësisë operative. Gjithashtu në brendësi të funksionit edukues të shkollës, pikërisht sepse shkolla është një bashkësi, është më e gjerë se funksioni i mësimdhënies sepse çdo gjest, nga pastrimi deri tek ekskursionet shkollore, duke kaluar përmes mësimin ose e mbështet rritjen e fëmijës ose e pengon atë. Nuk ka mundësi për tu treguar indiferentë në edukim. Duke pasur parasysh se të gjithë e dimë mirë se, edhe ne shkollë nuk edukohet me një fjalim, por duke dëshmuar, me komunikimin e vetvetes, me jetën e jetuar

dhe të gjykuar ne nuk mund të bëjmë asnjë dallim dhe t`i atribuojmë nivele të rëndësive të ndryshme në realitet, në realitetin e jetës shkollore, çasteve të ndryshme në të cilat misioni i shkollës zhvillohet.

Një shkollë është një bashkësi në kuptimin shpreh vendin në të cilin njërëzitet duke jetuar lirinë e tyre në ushtrimin e një detyrë të veçantë që u është besuar, kërkojnë një bashkëpunim kooperativ bazuar në një bashkim ideal, pa dashur të shterojnë përgjegjësinë edukuese në këtë fushë.

**2. Fushat në të cilat shprehet "shkolla si bashkësi" janë tre: menaxhim, drejtim dhe përcueshmëri.**

Menaxhimi është një fushë në të cilën realizohet ideali që ka gjeneruar shkollën në kuptimin e një përgjigje organike për nevojat e trajnimit të qytetarëve që jetojnë në atë mjedis të caktuar. Menaxheri është nga njëra anë kujdestari i identitetit dhe karizmës arsimore të shkollës ose sepse është i përfshirë drejtpërdrejtë dhe që në fillim të krijimit të institucionit ose për shkak të përgjegjësisë që ka për të përmbushur në të tashmen, të tejçojë traditën që tashmë i është dorëzuar.

Nga ana tjetër menaxheri përfaqëson atë që përcakton, hulumton, organizon dhe verifikon tërësinë e renditur të personave, mjeteteve dhe strukturave, nëpërmjet të cilës synon të ndjekë me efektivitet qëllimet institucionale. Në këtë funksion ai është garant i tërësisë dhe bashkimit të veprës si një institucion i aftë për të shprehur besnikëri me origjinën e vet dhe një projekt formues të fokusuar në nevojat e njëzëzve që e frekuentojnë.

Natyrisht e marr të mirëqënë se institucioni që ka një menaxher të përcaktuar mirë nuk është vetëm autonom, në aspektin pedagogjik dhe organizativ, por i lirë edhe në aspektin institucional. Kjo do të thotë se në kuadër të rregullave të përgjithshme të referencës (për shembull Kushtetuta apo normat e përgjithshme arsimore), kjo shkollë ka brenda vetes aftësinë për të caktuar objektivat institucionale që do të ndjekë. Në këtë nivel duhet të theksohet se ndërsa kjo aftësi karakterizon statusin ligjor të shkollave të barabarta për shkollat shtetërore nuk shtrohet as si mundësi, nuk është rastësi që klasat e para të kenë një Statut dhe POF (Plani i Ofertës Formative) dhe të dytat të ketë vetëm një POF.

Menaxheri në këtë përgjegjësi jeton lirinë e sipërmarrjes që ka si origjinë dhe kriterin e fundit të referimit dhe të gjykimit, bashkësinë e referimit të institucionit (në rastin tonë të shkollës). Kjo e fundit në traditën e shumë shkollave private ka në ortakët figurën e saj më shprehëse, ndërsa në shkollën shtetërore e cila për pesëdhjetë vjet ka qenë shkolla shtetërore e qeverisë, me futjen e autonomisë së shkollës dhe parimin kushtetues të subsidiaritetit, është shndërruar në një nyje gordiane (që nuk mund të zgjidhet) e cila duhet domosdoshmërisht dhe urgjentisht të zgjidhet edhe nëse zgjidhja nuk është e thjeshtë, qoftë si identifikim qoftë edhe si zbatim.

Në këtë kuadër dhe i referohem shkollës së përcaktuar më mirë në qëndrimin e saj ligjor, menaxheri është ai i cili zgjedh cilit t`i besojë drejtimin dhe orientimin e shkollës, përcakton veprimtarinë konkrete të shkollës dhe kontrollon rezultatet në termat e efektivitetit dhe rendimentit.

Drejtimi është zona e qeverisjes së projektimit trajnues dhe organizues së shkollës. Ai jeton një besnikëri të dyfishtë: e para përballë menaxherit të cilit iu bësua detyra për të renditur personat, mjetet dhe strukturat për qëllim institucional; e dyta ndaj realitetit të brendshëm (kërkesat që vijnë nga stafi mësimdhënës dhe jo mësimdhënës, dhe nga fëmijët) dhe të jashtëm (prindërit, institucionet e tjera arsimore të territorit dhe institucionet kombëtare qeveritare për shkollat).

Kush drejton shkollën është thirrur për të jetuar një bashkim të thellë me identitetin fillestar (pra me menaxherin) dhe një bashkim me subjektet që në sipërmarrje janë krijuar e materialeve: mësuesit, prindërit dhe fëmijët. Ky bashkim konkretizohet në bashkë-përgjegjësinë, domethënë të ndjenjës së ndërsjelltë të të mbështjellurit të një detyrë të rëndë dhe të rëndësishme si edukimi i një personi i cili mund të ketë jetuar dhe mund të ndjehet i përmbushur vetëm në krahasim me lirinë e ndërsjelltë (të mësimdhënies, të edukimit dhe të nxënies).

Funksioni i drejtuesit është që të jetë një "dëshmitar", domethënë vend i shprehisë së identitetit kulturor dhe pedagogjik të shkollës. Ka dy kuptime që thellojnë këtë funksion më mirë. Së pari, drejtuesi është dëshmitar, sepse është një "prani", është aty, shikon, është një vështrim që tjetri percepton që i është drejtuar atij.

Ne duhet të jemi mirënjohës për këtë prani sepse është sigurisht më pak e kënaqshme të punosh pa patur dikë që e ka këtë sy dashamirës për punën e të gjithëve, pa askënd për të parë dhe për të përqaftuar dhe mundimin dhe vështirësitë e shumë marrëdhënies si me fëmijët ashtu edhe me familjet.

Kjo dashamirësi nuk është për tu interpretuar si një qëndrim sentimental apo prindëror, por si një qëndrim kritik konstruktiv sepse njohja ndodh vetëm në qoftë se ju ndjeheni të mbështetur për t'u ndrequr (të ndreqësh do të thotë gjithmonë të mbështesësh).

Kush drejton është pak si ai "miku kritik". Vetëm kështu do të jetë me të vërtetë e mundur që të rritemi brenda të veçantës (dhe të mos vdesim) dhe të rrisim të bukurën e jetës së përditshme të jetuar në vetëdijen e plotë të vlerës së saj pedagogjike. Do të jetë e mundur të vlerësohet plotësisht vëmendja e madhe që edukatorët paraqesin për kujdesin ndaj fëmijëve i cila arrin deri në detaj, deri në kujdesin për atë "fëmijën atje", dhe do të jetë e mundur të mbështetet dhe të forcohet aftësia për të llogaritur në anën pedagogjike dhe mësimore të përvojës që jetohej dhe që haset brenda në shkollë.

Gjejmë gjithashtu edhe një kuptim tjetër për termin dëshmitar i cili është: ai sjell një dëshmi. Në mes të përshtjellimit kulturor të kësaj

kohe, drejtuesi është ai që pohon dhe provon çdo ditë se shkolla është qendra e misionit.

[...vazhdon...]

Në këtë pohim gjejmë natyrën publike të shërbimit tonë, domethënë dobia e tij civile si ndihmë për ndërtimin e një qytetërimi të vërtetë njërëzor, sepse nuk mund të ndërtohet diçka e mirë në qoftë se nuk ka një pikë, një bosht në të cilën të mbështetemi, një shkëmb mbi të cilin të vendosim këmbën.

Figura e drejtuesit gjëndet më pas në një 'udhëkryq' shumë të ngarkuar dhe aty takohen edhe nevojat dhe pritshmëritë e subjekteve të ndryshme si: mësuesit, fëmijët, prindërit, administratori, mësuesit e shkollave fillore, mjedisi, specialistët e fëmijëve në vështirësi.

Për këtë funksioni i drejtuesit duhet të përkrahet dhe të mbështetet, domethënë duhet të ketë një vend në të cilin përkatësia të jetohej si burim vital i identitetit profesional vetjak dhe jo si një fakt i jashtëm apo një aksident krejtësisht i huaj për mënyrën sesi perceptohemi dhe si i ndjejmë gjërat. Përkatësia nuk duhet kuptuar si fakt sentimentale ("jemi mirë së bashku"), domethënë si një perceptim emocional sipërfaqësor (që mund të jetë, por mund edhe të mos jetë), i përcaktuar nga temperamentit dhe karakteri i secilit, përkatësia është ndërjegjja e të qenit pjesë e një bashkimi, e një populli.

Të përkasësh don të thotë të dish se "i kujt jam unë" dhe të dish i kujt jam unë do të thotë të dish se i kujt është tjetri pranë meje: nuk është imi, por i Atij që na krijoi. Të dy jemi të një Tjetri; ky është një gjykim (që i përket arsyes) i ngarkuar me ngotësi (një energji bashkuese), dhe lejon që të "hedhësh rrënjë" në një vend për të sjellë fryte dhe që ky frut të jetë i qëndrueshëm në kohë.

Nga përkatësia lind një bashkësi si shprehje e un-it, e lirisë personale sepse në qoftë se unë tërhiqem bashkësia zvogëlohet. Dhe meqë njeriu për t'u shprehur duhet të komunikojë, domethënë të japë diçka nga vetja e tij një tjetri, mund të themi se veprimi i lirë përcaktohet në thelb nga dashuria që ushqej për tjetrin.

Kështu kushtet që un-i gjen në veprimet e tij (ligje, kufizimet, rregullat) nuk pësohen dhe durohen si një armik apo një i huaj me të cilin të merresh vesh për të përkufizuar fushëveprimin, ata pranohen, përvetësohen si të ishin krijuar nga vullneti i un-it: ligji bëhet liri. Ideali i bashkësisë nuk është ekuilibri i drejtësisë, por kuptimi dhe asimilimi i dashurisë.

Ndryshe nga bashkësia, kolektiviteti buron nga një situatë që individit pëson: ai është një grup, një grup individësh të mbajtur në njësi nga një kriter që nuk përkon me un-in e tyre, me ndërjegjjen dhe vullnetin e tyre, por imponohet nga jashtë dhe detyron un-in të bëjë një llogari, të lidhet duke llogaritur me kokëfortësi se "me çfarë kushtesh" kjo mund të ndodhë. (Shumë sindikalizëm që krijon dhe shumë vëmendje ndaj kontratës - gati një idhull - lind nga kjo llogaritje).

Pra ajo çka e mban kolektivitetin së bashku nuk është aq njeriu, sesa diçka me të cilën njeriu duhet të "përshtatet" që të arrijë të jetojë (apo më keq të mbijetojë) dhe të shprehet sadopak. Kjo është një përllogaritje, kodifikimi shoqëror i të cilës është ligji.

Kolektiviteti mbështetet nga ligji dhe ideali i tij është drejtësia, domethënë ajo masë, ajo përllogaritje ekuilibri që lejon bashkëjetësën e pjesëmarrësve individual me maksimumin e mundshëm të kufizimit. Gjendja e pashmangshme e kolektivitetit është përkufizimi i individit dhe në këtë un-i ndihet i shtrënguar dhe i trajtuar si "gjë".

Ka një vend në shkollë ku kjo përkatësi kjo lidhje mes jetës dhe profesionit mund të bashkëndahet: ky është kolegji. Kolegji është vendi ku me shumë është shprehur përgjegjësia e drejtuesit: mund ta përkufizojmë edhe si një vend i kujtesës dhe i të nxënit.

Mbi të gjitha kolegji është një vend, domethënë kampi i veprimit të vetëdijshëm të individit i cili jeton një përkatësi. Kolegji është një vend shprehës i bashkimit të jetuar mes njërëve që punojnë në shkollë për edukimin dhe mësimdhënien, dhe është një vend i drejtuar nga dikush: në këtë nivel funksioni dhe përgjegjësia e drejtuesit është vendimtare. Kolegji është vendi ku gradualisht drejtuesi kujdeset për kalimin nga kolektiviteti në bashkësi dhe qëndrimi në kohë i kësaj të dytës.

Njëerëz me të cilët punojmë, si dhe ne vetë, janë njëerëz që mishërojnë ngurtësinë e tyre, nganjëherë shumë të fortë, por edhe hapjen e tyre dhe gatishmërinë për të bërë një hap për të ndryshuar nëse ndjehen të pranuar dhe të përqaftuar në ndjenjën e tyre njëerëzore të vërtetë. Duhet që dikush të mbajë një sy vigjilent dhe mirëdashës mbi këtë lëvizjeje dhe ta shoqërojë atë.

Nëse kjo ndodh, ndodh një "mrekulli", gjë e një bote tjetër sepse normalisht këtë ide që kolegji mund t'i shërbejë një edukimi të ndërsjellë është krejtësisht ide e huaj; nëse ka balancë mund të jetohej si një vend ku vendosen për nisma të përbashkëta ose të bashkëndara, por kurrë si vend ku mund të vihen në diskutim aftësitë e vërteta apo supozuara të mësuesit.

Kolegji është edhe vendi i kujtesës. Dhe është vendi ku veprimi bëhet një gjest, domethënë ngarkohet me të gjithë vlerën dhe kuptimin e që përcakton angazhimin edukues. Në gjestin e propozuar nga një individ i rritur i përgjegjshëm brenda shkollës, me fëmijët apo të rriturit e tjerë, shprehet dëshira që për secilin të përmbushet lumturia që ka në zemër.

Ky veprim bëhet gjest kur ndihmon njëerëzit të realizojnë fatin për të cilin ata janë krijuar, përmes rrethanave më të thjeshta dhe realitetin e një jetë plot me shije. Në këtë, ana institucionale dhe organizuese janë si skeleti dhe lëkura pa të cilat trupi nuk mund të lëvizë dhe të jetojë.

Prandaj është e rëndësishme të japim çdo herë arsytet e asaj që bëhet që të ndihmohet për t'u kthyer në zanafillën e vet dhe çdo gjest të jetë një "fillim i ri", domethënë të ndihmojë për të rjetuar atë që i jep kuptim rrugëtimit. Në këtë mënyrë jeta e shkollës bëhet një histori që do treguar, do treguar për të parë bukurinë e saj dhe të vërtetën e saj. Kolegji është gjithashtu vendi i të nxëniet. Të nxënës do të thotë të kuptosh, të bëhesh i ndërgjegjshëm se çfarë po ndodh dhe ka ndodhur, dmth të kontrollosh lidhjen midis rrethanës dhe qëllimit, kuptimi i fundëm drejt të cilit priremi. Shkollat tona kanë histori shembullore nga kjo pikëpamje: nga gjëra të vogla të përditshme që ndodhin brenda çdo seksioni, ne ngjarje të mëdha që ndodhin në nivel institucional.

Nëse ne bëhemi të vetëdijshëm për rëndësinë e asaj që po ndodh brenda nesh dhe mes nesh, ne mësojmë diçka interesante: ne e kuptojmë se edukimi ndodh në jetën e një populli, të paktën si një horizont i shikimit me të cilin ndërtojmë marrëdhëniet e mia me secilin fëmijë, dhe asnjëherë në izolimin e një marrëdhënie individuale.

Drejtimi është vendi i punës, i të bërit shkollë përditë ku aftësia për të projektuar zhvillohet dhe zgjidhet në takimin në mes të lirisë së sipërmarjes, lirisë mësimdhënëse, lirisë së të nxëniet dhe lirisë së edukimit, me qëllim ndërtimin e një rrugëtimit formues që shoqëron njeriun të rritet në tërësinë dhe në njësinë e tij.

Drejtimi është vendi ku shkolla shprehet si bashkësi dhe nëpërmjet kësaj jete tregon arsytet e qënies së saj, e pranisë së saj. Mësuesi nëpërmjet didaktikës përpiket të përkthejë projektin edukues të shkollës në mundësi formuese për fëmijën; fëmija, duke u bashkuar dhe duke u angazhuar me detyrën formuese që i është dhënë, asimilon qëllimet e mësuesit dhe i shndërron ato në faktorë të rritjes; prindërit duke bashkëndare detyrën edukuese të shkollës dhe duke u përfshirë në jetën e saj gjejnë një ndihmë për të jetuar më intensivisht detyrën e tyre edukuese, duke u bërë bashkë-përgjegjës për rritjen e përgjithshme të fëmijës si njeri.

Bashkë me këtë përmasë vetjake të drejtimit, duhet theksuar edhe një përmasë strukturore që vepron si mbështetje reale për ushtrimin e vetë funksionit dhe që figurat e ndryshme shprehëse bashkëpunojnë për ta ndërtuar atë. Kjo përmasë strukturore ka të bëjë me komplotin e marrëdhënieve që janë të ndërtuara mes subjekteve dhe me organizimin e mjeteve për të arritur qëllimin për të cilin institucioni, në rastin tonë të veçantë shkolla, ekziston dhe vepron.

### ***Një përfundim...i përkohshëm.***

Ndërtimi i një shkolle të bashkësisë dhe si bashkësi ka nevojë për një vetëdije të qartë të detyrës që na është besuar; na është besuar të gjithëve; administrues, mësues, profesionistë të tjerë dhe prindër. Detyra konsiston në faktin që të bëhemi më të vetëdijshëm

për shkollën të cilës duam t'i përkasim. Pamja e shkollës që është paraqitur në kontekstin aktual kulturor është ajo e një ene përmbajtjesh, sikur shkolla të ishte një kuti (e madhe apo e vogël, e gjatë a e shkurtër, por gjithmonë një kuti) në të cilën të vemë projektet ose laboratorët ose çfarëdo gjëje tjetër që e ngacmon fantazinë tonë. Në këtë kulturë të një "asgjëje gazmore" të indiferencës së plotë për atë që ndodh, mendohet t'i jepet një kuptim jetës duke e mobiluar me vegla të ndryshme kohën dhe hapësirën shkollore.

Por ne duam të "banojmë" në një shkollë të gjallë, domethënë në një hapësirë në të cilën jeta me aftësinë e saj shprehëse shumëformëshe të mund të hyjë dhe të zhvillohet në plotësinë e saj duke shtruar pyetje dhe probleme duke mos dhënë asgjë si të mirëqënë, por duke e rritur gjithçka në dritën e takimit me njëri. Shkolla pra si një vend i banuar nga njëri që janë "shifra", masa e vlerës së atij vendi, jo veç e veç, por së bashku; një bashkim idejal brenda një miqësie vepruese. Një miqësi shumë e sistemuar në punën e saj dhe e lidhur në identitetin e saj.

Pra, në këtë miqësi vepruese të bazuar mbi një bashkim ideal, çdo funksion fuqizohet dhe merr një rëndësi njëzëre dhe kulturore:

- Menaxhimi si një akt tregues dhe mbështetës për të adresuar misionin e veçantë të shkollës. Natyra e menaxhimit nuk përcaktohet nga një rol apo një funksion i veçantë por nga një fakt ontologjik: përputhja e saj me zanafillën të veprës (në këtë kuptim menaxheri është ruajtës i identitetit të veprës). Kushdo në kohë merr përsipër këtë detyrë e bën sepse jeton një pjesë përbërëse e lindur që në zanafillë me qëllim që ta zhvillojë dhe të bëjë të rritet (këtu ka edhe hapësirë për ndryshimin);
- drejtimi dhe orientimi që kanë detyrën për t'i dhënë zhvillim konkret identitetit të veprës sipas atij niveli të veprimit specifik që përkon me detyrën historike që u është besuar; edukim nëpërmjet arsimimit;
- profesioni i mësimdhënies dhe didaktika. Nëse shkolla mbetet një enë përmbajtjesh ku të tjerët vendosin për ne, didaktika do të shndërrohet në një mekanizëm i zbatimit të rregullave apo modeleve (apo modave) të vendosura nga të tjerët dhe për të cilat unë mund vetëm të përcaktoj se si, por jo përse. Ky lloj i mësimdhënies nuk na intereson sepse didaktika që na përkon është veprimi i një njeriu që një tjetër si ai ta bëjë të jetë dhe të shprehet për atë që është. Për këtë arsye themi sesi Kushtetuta gjithashtu pranon se profesioni i mësimdhënies duhet të marrë konturet e një profesioni liberal, domethënë të njeriut të plotësuar në ndërgjegjen e një përkatësie përfshirëse dhe të hapur për dialog me atë që bashkëndan, sipas mënyrave të ndryshme, të njëjtën përgjegjësi edukuese në lidhje me fëmijën;

- Pjesëmarrja në ndërtimin e veprës nga prindërit dhe nga bashkësia të cilës i referohemi duke e bërë të jetueshme në këtë mënyrë atë përtej të shkollës nga e cila ajo nxjerr arsye për të egzistuar e energji për të vepruar.

### **Bibliografia**

F. E. Crema, *Il rapporto scuola comunità. Aspetti storico-istituzionali*, in AAVV, *L'altra faccia della scuola*, Armando Editore, 1988

## **8 CILA SHKOLLË, PËR CILIN NJERI**

≈ Giancarlo Tettamanti

Çasti aktual duket se karakterizohet si rast – ndoshta i papërsëritshëm – arsyetimi dhe kontrolli mbi disa pyetje që, si individë, besimtarë, qytetarë, shoqatë, gjithsecili duhet t'i bëjmë vetes rreth edukimit të brezave të rinj, duke treguar vëmendje të veçantë për terrenin e shkollës, e pastaj për konkretizimin e detyrës edukuese-formuese të prindërve dhe mësuesve, si edhe të përgjegjësishë vepruese, sa në nivel besimi shpirtëror, aq edhe në nivel shoqëror. Duke e pyetur veten se çfarë njeriu dhe çfarë shkolle duam të ndërtojmë dhe për cilën shoqëri, me cilën kulturë dhe cilën bashkëpërgjegjësi ideale dhe vepruese, duhet nënvizuar fakti se nuk mund të ketë përmirësim kulturor dhe ekzistencial nëse nuk do të aktivizohet një aksion edukues i ri, i thellë dhe efikas. Në këtë pikepamje familja dhe shkolla përfaqësojnë institutet kryesore për rritjen kulturore dhe morale të brezave të rinj, ashtu siç institucionet fetare dhe civile janë hapësirat e pranishme në të cilat duhen përkrahur instancat edukuese bazë. E gjithë kjo në një perspektivë të promovimit të lirisë së edukimit, të të nxënës, të mësimit, si edhe të një mbështetjeje të vërtetë të shkollës.

[... vazhdon ...]

### **Supozime të rëndësishme**

Arsyetimi rreth konkretizimit të një propozimi edukues – formues kërkon përcaktimin e disa supozimeve themelore - ekzistenca njëzëzore është tek e fundit “të qenurit vetvetja – me të tjerët – në botë”. Përsosmëria e njeriut kërkon që individit t'i përkasë vetes së vet: ai është një subjekt. Por nuk është vetëm një subjekt i kulluar apo një subjekt i vetmuar. I futur në kolektiva, ai formohet nëpërmjet tyre dhe në to. Këto, përsa i përket atij, nuk janë të gjithëpushtetshme, por gjithsesi janë mjedise natyrore të formimit të tij: familja, shoqëria civile, bashkësia fetare janë rrugë të hapura drejt natyrës njëzëzore (E. Mounier, *Il vetjakismo*).

- në këtë kontekst, formimi është rruga e mundimshme për tu rritur, në të cilën çdo njeri është i thirrur të përshkojë në nivel individual (të qenurit vetvetja), ndërvetjak (me të tjerët) dhe në marrëdhënie me gjërat dhe historinë (në botë).

- përmasa e individit në anën e saj fetare, është kërkimi i kuptimit të fundit të gjithë realitetit, që e përshin në integritetin e tij: shumica e karaktereve – shpirt dhe trup; zgjuarsia dhe ndjenjë; liri dhe dashuri; totalitet marrëdhëniesh – me botën materiale; me botën shpirtërore.

- çdo njeri është i thirrur të bëhet protagonist i historisë së vet, i formimit të vet, në një proces dinamik rritjeje, në të cilin rritet në mënyrë progresive bashkëpërgjegjësia vetjake dhe zvogëlohet përgjegjësia kompensuese e njerëzve të tjerë në lidhje me të.

- Detyrës së çdo njeriu për të qënë “vetvetja - me të tjerët – në botë” i përkon e drejta për të patur të gjithë ndihmesën, mjetet, propozimet, stimujt për të mundur efektivisht të veprojë procesi i maturisë vetjake, të vetë përgjegjësishë vetjake.

- shkolla, në këtë proces rritjeje, bëhet një “pjesë” e rrugës së gjatë që njeriu duhet të përshkojë në rrugën e formimit të tij dhe në realizimin si “individ”: një rrugëtim që gjen tek familja vendin parësor të edukimit, dhe që shkon përtej shkollës, në shoqërinë ku njeriu është i thirrur të bashkëveprojë dhe të përdorë tërësisht “identitetin” e tij. Çasti i shkollës është vendi ku përpunohen informacione, ku prodhohet dhe shpërndahet kulturë, ku gjithsesi arsimit është vetëm njëra nga anët e edukimit: gjithçka duhet të jetë në shërbim të edukimit tërësor të individit.

### **Pyetje thelbësore**

Supozimet e përmendura na nxisin t'u japim përgjigje pyetjeve themelore: çfarë kuptohet me edukim? Çfarë kuptohet me edukim fetar? Çfarë kuptohet me shkollë?

- për edukim kuptojmë nxitjen e rritjes së lirisë së tjetrit brenda një propozimi të një rruge konkrete: edukimi nuk është një rol, por një përmasë e të rriturit që edukon; do të thotë, përmasa brenda çdo marrëdhënieje midis njëzëzve, një komunikim i vetvetes, pra i marrëdhënies që vendoset me realitetin. “Veprimtaria e çdo njeriu është liria, është konvertim në njësim i një qëllimi dhe i një besimi” (E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*).

[... vazhdon...]

- për shkollë kuptojmë vendin ku realizohen aspiratat historike themelore dhe kërkesat thelbësore të faktit edukues: në fakt, nëpërmjet shkollës gjejmë realizim konkret aspiratave të lirisë dhe të barazisë (liria nga varësia me karakter kulturor dhe barazi në marrjen e mundësive shprehëse dhe sipas prirjeve).

[... vazhdon...]

“Edukimi i formuar mbi njeriun nuk mundet të jetë veçse i plotë: ai ka të bëjë me njeriun e tërë, me gjithë konceptin dhe qëndrimin e tij në jetë. Në këtë perspektivë nuk mund të mendohet edukimi në mënyrë asnjansë” (E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*).

- përgjegjësia edukuese në shkollë e secilit aktor (administrator-menaxhues, mësues, prind, nxënës) duhet marrë vazhdimisht në dorë dhe duhet motivuar: në këtë prizëm, problemi bazik nuk është aq saktësimi dhe respektimi i funksioneve të ndryshme, pra të funksioneve të shkëmbyeshme midis tyre, sesa është krijimi i marrëdhënies të vërteta midis njëri-tjetrit, që nxinin dhe eksperimentojnë komunikimin e përvojës së tyre njëri-tjetrit, kulturore dhe ekzistenciale.

- rrjedhimisht, kushti metodologjik që hedh bazat e aftësisë për të bërë shkollë është që një hapësirë të rriturish të pranojë si thirrje të vetën edukimin e kryer në cilëndo anë dhe, duke u ndërthurur, të krijojë një vend edukues mbi të gjitha për të rriturit vetë, dhe përdërisa është i tillë për ta, do të bëhet edukues, pra motivues dhe apostafat në punën kulturore dhe për të rinjtë.

### ***Cfarë shkollë duam?***

Shkolla që ne duam të realizojmë është një shkollë e hapur dhe me pjesëmarrje; të respektojë të drejtat dhe detyrimet e familjeve për të edukuar dhe për lirinë e saj; e aftë të marrë përsipër përgjegjësitë për t`iu përgjigjur nevojës edukuese të të rinjve dhe t`i sigurojë individit që rritet bashkësinë e vlerave, kriteret e gjykimit, të njohurive, aftësive që e lejojnë të zhvillohet plotësisht dhe në mënyrë harmonike, dhe të marrë pjesë, si e rritur, në sistemin e solidaritetit shoqëror. Duam, pra, një shkollë që – duke marrë “individin” si pikë të vetme referimi të veprimtarisë së saj, të jetë një çast i vërtetë dhe konkret:

a) rritje njëri-tjetrit nëpërmjet pjekurisë në përmasë:

- vetjake: pranim, edukim, zgjidhje e problemeve të vërteta vetjake të të rinjve që, me dallime sipas moshës, kanë natyrë: fizike (ana shëndetësore dhe fiziko-sportive); psikologjike (aftësi për të menduar dhe për të arsytuar); afektive (pjekuri në respektimin e roleve); të marrëdhënies (marrëdhënie ndërvetjake); kulturore (përvetësim dhe përpunim i një kulture të përgjithshme dhe të specializuar); etike (liri dhe ndërgjegje sipas një kuadri vlerash specifike dhe të pranuar).
- shoqërore: socializim i personalitetit dhe i sjelljes së secilit nxënës/student (solidaritet, miqësi, bashkëpërgjegjësi, bashkëpunim) nëpërmjet pranimit dhe zgjidhjes së kërkesave shoqërore me një kujdes kundrejt formimit në të cilin merr pjesë.
- e jashtëzakonshme: thellim (në drejtim shoqëror, etik dhe fetar) të problemeve të mëdha eksistuese që dalin nga veprimtaria

kulturore dhe formuese, me përfitim (duke i dhënë përgjigje pyetjeve: çfarë kuptimi ka jeta? Po njeriu? Po lumturia? Po vuajtja? Po vdekja? Cili është fati i njeriut?) në kuadrin vetjak dhe të bashkësisë të vlerave universale të afta për të frymëzuar dhe orientuar një projekt për një jetë të tanishme dhe të ardhme.

b) orientimi i prirjes duke refuzuar:

- objektivat përzgjedhës
- integrim pasiv dhe jo kritik
- ruajtje (konservim)
- hierarki të paragjykuara në fusha disiplinore
- propozime progamesh që kanë qëllim në vetvete;
- dhe me anë të propozimit të një referimi të vazhdueshëm të edukimit në qëndrim kritik kundrejt mungesës së vlerave sot të pranishme në shoqëri për këtë prirje:
- për një orientim vetjak jetësor: angazhim, dashuri, hapje, sinqeritet, krijimtari, paqe, kujdes dhe përkushtim ndaj më të dobhtëve.
- për një orientim shkollor-profesional me anën e një njohjeje korrekte dhe të përshtatshme dhe zgjedhjes së kriterëve të aftë për të motivuar, si:
- vlerësimin objektiv dhe kritik i anëve të ndryshme të jetës dhe të shtjellimit të saj në kontekstin ekzistencial aktual.
- integrimin në mënyrë aktive dhe propozuese në sistemin edukues-formues dhe në bashkësinë më të gjërë shoqërore.
- zbulimin i një identiteti të saktë;

c) përgatitje kulturore dhe profesionale nëpërmjet proceseve:

- të përfitim të njohurive dhe të kompetencave të kërkuara;
- të zhvillimit dhe të organizimit të një personaliteti të përshtatshëm
- të një vetë-vlerësimi tërësor të aftësive dhe të angazhimeve në lidhje me orientimin e prirjes së brendshme.
- Të zhvillimit të pareshtur të hierarkive vetjake të angazhimeve dhe të metodës në lëndët e ndryshme (veçanërisht opsionale dhe të zgjedhura) në lidhje me zgjedhjen e bërë.

d) formimi fetar, si element i pazëvendësueshëm i formimit të plotë, – ndonëse në respekt të besimeve të ndryshme dhe të bindjeve intime të qytetarëve – është lëndë zhvillimi i programueshëm dhe i realizueshëm në objektivat e saj mësimore dhe pedagogjike dhe sipas përmbajtjeve, metodave dhe kriterëve të veçantë të vlerësimit, që prirjen gjithësesi të konkretizojnë një strukturim të plotë të personalitetit të nxënësit/studentit: me të mundet të vlerësohen njohuritë për sa i perket qëndrimeve kulturore dhe historike të secilit dhe të të gjithëve, po ashtu të gjitha ato dituri thelbësore që i kanë rrenjët e tyre në vlerat dhe në përmasat egzistenciale të secilit dhe të të gjithëve.

### **Cfarë njeriu dhe Cfarë shoqërie?**

Në kontekstin e objektivave të përgjithshëm të vëna në dukje, zgjedhjet e një projekti edukues dhe të një plani formues kalojnë nëpërmjet përcaktimit se “çfarë njeriu të edukojmë”, pra:

- të aftë të mendojë dhe të arsyetojë, pra të informuar, kritik dhe krijues.
- i përgjegjshëm, pra në gjëndje të ndërmarrë zgjedhje autonome dhe koherente
- i vëmendshëm në shndërrimet që kryhen në lidhje me kulturën, zakonet, drejtësinë.
- i angazhuar në çlirimin e vet dhe të tjerëve nga nevoja dhe varfëria, nga nënshtrimi para pasurisë dhe konsumizmit, nga manipulimet e medias dhe të instrumentalizimeve ideologjike, nga prepotenca dhe dhuna.
- që respekton bindjet e veta dhe të qëndrimeve të tjerëve.
- të jetë i drejtuar në veprimet e tij nga pranimi i vazhdueshëm dhe koherent i vlerave universale.
- i aftë për të organizuar kohën dhe metodën e vet të studimit dhe të punës, i gatshëm për edukimin e pandërprerë dhe formim të vazhdueshëm.

Shoqëria në të cilën jetojmë, mendojmë se duhet:

- të ndërtohet sipas nevojave të njeriut në të gjitha anët e organizimit dhe të funksionimit.
- të jetë më e kujdesshme për demokracinë dhe pluralizmin, pra: më e respektueshme ndaj grupeve shoqërore që po afirmohen në të ndaj lirisë së shprehjes, të nismës dhe të grupimit në shoqata, e respektueshme dhe garantuese ndaj identitetit të secilit dhe të të gjithëve; e etur për më shumë informacion, për bashkëpunim më të vëmendshme, të një tolerance më të madhe dhe për një dialog më cilësues.

### **Cfarë kulture, çfarë profesioni dhe çfarë shpëtimi?**

Kultura që mendojmë se mund të kontribuojë për të ndryshuar proceset çnjërzuese që ekzistojnë sot në shoqëri është ajo:

- që prodhohet përpjekje për pjesëmarrje, kërkim, veprim vetjak dhe në grup.
- që përkrah proceset kritike (të mendimit të vet dhe atij të tjerëve) dhe krijues (të pyetjeve dhe zgjidhjeve të reja).
- që prirë drejt një fryme të plotë njëzore, harmonike dhe organike
- që është e aftë të mishërohet në realitet (situata, probleme, ndjeshmëri) duke marrë në dorë të kaluarën (Përvoja dhe tradita) për të jetuar në mënyrë të ndërgjegjshme të tashmen

dhe për të parë drejt një të ardhmeje të përbërë nga njëzërë vërtetë të lirë dhe të përgjegjshëm.

Angazhimi ka të bëjë më ndihmën ndaj të rinjve që të dallojnë një lloj profesioni-pune që t`i përgjigjet prirjeve dhe nevojave të tyre, pra që është fryt i:

- pranimit të cilësisë thelbësore, personalizuese dhe socializuese të cdo zgjedhjeje dhe praktike pune apo profesioni.
- Një vlerësimi edhe të punës së dorës si shprehje e vetvetes.
- Një vlerësimi të përmasës njëzore, shkencore, kulturore, etike dhe fetare të çdo pune dhe profesioni.
- Një paraprirje (ku është e mundur) në punën shkollë të metodologjisë dhe të vlerave të angazhimit të ardhshëm profesional.
- Një integrimi të zgjedhjeve vetjake brenda hapësirave të drejtësisë shoqërore të përgjithshme.
- Një polivalencë themelore dhe metodologjike përgatitjeje (ku dhe për sa është e mundur)

Objektivi është ai për të vazhduar t`u japim ndihmë brezave të rinj e prirur drejt fatit më të largët të çdokujt, dmth drejt një shpëtimi.

### **Me çfarë bashkëpërgjegjësie ideale dhe vepruese?**

Është e sigurtë se të duash diçka do të thotë të angazhohesh që ajo çka është objekt i dëshirës të realizohet konkretisht. Veprimtaria shkollë supozon bashkim ideal dhe bashkëpërgjegjësi vepruese. Hamendësia e një pune vetjake dhe në bashkësi kalon nëpërmjet disa shkallëve.

Ndihma konkrete për familjet, për secilën familje – subjekt kulturor dhe shoqëror – dhe për trupën e mësuesve, në punën e vështirë të sensibilizimit dhe të ndërgjegjësimit për sa i përket të drejtave, detyrimeve dhe të përgjegjësiave vetjake edukuese.

- Nëpërmjet takimeve të veçanta dhe specifike rreth temave me karakter moral, psikologjik, edukues, shoqëror, të lidhjeve, që kanë të bëjnë me grupmoshat e fëmijëve (kopësht, fillore, shkollë profesionale dhe nëntëvjeçare)
- Nëpërmjet një procesi marrdhënieje dialogu dhe promovimi sipas programeve edukuese/formuese të nxënësve dhe nëpërmjet një kontrolli të perbashkët të cilësisë së mësimdhënies.
- Nëpërmjet një pune sensibilizuese, përfshirëse dhe të propozimit të zgjedhjeve që bashkësia do të marrë përsipër në vazhdimësi të ditëve dhe të muajve sipas problemeve shkollë ose joshkollë.

## 9 SHKOLLA DHE FAMILJA: NJË ÇËSHITJE METODE

≈ Luca Luigi Ceriani,

### **Adoleshenca dhe shkolla**

Shkolla është një mjedis shumë i rëndësishëm për rrethin e marrëdhënieve që mundëson, mbi të gjitha në fazën e adoleshencës duke u nisur nga sasia dhe cilësia e kohës që të rinjtë kalojnë në këtë vend. Midis shkollës dhe adoleshencës egziston një lidhje e fortë ndërvartësie për faktin që kjo moshë ndeshet vazhdimisht me problemet që rrjedhin nga kalimi i afër në gjimnaz. Problemet janë të ndryshme qoftë në fazën e hyrjes ashtu edhe gjatë tranzicionit duke kaluar nga një kontest shkollor i mbrojtur tek një tjetër i ri dhe më shumë problematik.

Shkolla përbën një mjet parësor zbulimi, ndoshta vendi i parë ku i riu ka mundësinë të provojë alternativa të ndryshme, të eksperimentojë e të njohë role të ndryshme ku përpigjet të matet me vkshtirësitë. E dimë nga përvoja se adoleshenca është një periudhë komplekse nga pikëpamja emotive dhe e marrëdhënieve. Duhet të nisemi nga supozimi se adoleshenca nuk duhet marrë si një sëmundje që duhet shëruar, por një periudhë e karakterizuar nga alternativa e problemeve dhe vështirësi tipike të një faze zhvillimi të rritjes. Është një kalim nga mosha fëmijore në moshën madhore ku individi ka nevojë për hapësira që të rrijë brenda tyre dhe për referenca normative që ta lejojnë në të njëjtën kohë të vërë veten në provë të përparojë për t'u vetëpërcaktuar. Sistemi formues i marrë si një tërësi e ngritur në këmbë nga agjensi që merren me edukimin (shkolla, familja, entet lokale, etj...) që bëhet e përgjegjshme për të lehtësuar apo vështirësuar procesin e karakterizimit të adoleshentit, në masën që i përkon pak a shumë nevojave të tij themelore.

### **Vështirësia dhe dështimi shkollor**

Në kuadrin pedagogjik shprehja “dështimi shkollor” do të thotë një rradhë problematikash dhe kujtimeve që me kohë kanë pësuar ndryshime, duke marrë kuptime të tjera: “Dështimi shkollor, duke patur parasysh nxënësit si tregues, shfaqet sipas një llojshmërie të gjerë mundësisht konkrete e semantike: ngelja në klasë, përsëritja e klasës, braktisja e shkollës, vështirësia, mungesa e rëndësisë që të nxënit ka në jetën e të rinjve edhe kur ata kanë një sukses të mjaftueshëm në shkollë” (Bertolin, 1996). Aktualisht dështimi shkollor studiohet qoftë si shfaqje e situatave të caktuara përsa u përket studentëve qoftë si rezultat papërshtatshmërie e institucionit shkollor për të përballuar, zgjidhur probleme dhe vështirësi të nxënësve. Duke përdorur një pikëpamje të zgjeruar që trajton

njëlloj dy protagonistët, mund të flasim për dështim të nxënësve dhe për dështim të shkollës.

Është e dukshme që të gjitha këto situata të cilat lidhen me dështimin shkollor të shpien në problematika më të gjëra të “vështirësisë me të rinjtë” dhe të “vështirësisë shkollore”. Në literaturën shkencore janë dhënë përkufizime të ndryshme për vështirësinë dhe të gjitha kanë nxjerrë në pah dy elemente shumë të rëndësishëm: detyrat evolutive që adoleshenti duhet të përballojë në rrugën drejt moshës madhore dhe vështirësitë e tij të hasura në përballjen me shoqërinë. Regoliosio përpigjet të bëjë një sintezë të kuptimeve të ndryshme të termit vështirësi duke i përmbledhur dhe vendosur në tre nivele, ai dallon: a) një vështirësi evolutive e brendshme, e lidhur me tranzicionin e moshës së adoleshentit. Ka lidhje me të gjithë të rinjtë dhe është pjesë e procesit natyror të rritjes së individit. b) një vështirësi shoqërore-kulturore e brendshme, e lidhur me kushtet e një shoqërie komplekse. Ka lidhje me të rinjtë që jetojnë në sisteme shoqërore si i yni dhe është një kusht shumë i përhapur i bashkëndarë nga vetë të rriturit. c) një vështirësi kronike, e lidhur në ndërvprimin e faktorëve me risk individual e lokal me format e mëparshme të vështirësisë. Ka të bëjë me një pakicë të rinjsh dhe mjedise specifike të karakterizuara nga varfëria materiale e post-materiale. Kjo është forma e vështirësisë më e rëndë që “bën gati terrenin” në një farë kuptimi, të një mospërshtatshmërie të mirëfilltë”. (Regoliosio, 1994). Në thelb, vështirësia shkollore ka të bëjë me një situatë të vështirë dhe vuajtëse nga ana e nxënësit (fëmijë apo adoleshentë), qoftë në lidhje me studimet, me të nxënurit, me marrëdhëniet ndërvetjake me shokët dhe mësuesit.

### **Funksioni shoqërizues i shkollës**

Duket pra se ka një lidhje shumë të ngushtë midis dukurisë së dështimit shkollor dhe papërshtatshmërisë fëmijore. Pjesa më e madhe e rasteve të subjekteve të marra si të papërshtatshëm ka një histori shkollore shumë të trazuar. Ndër faktorët përgjegjës të këtyre situatave ka edhe faktorë jashtë shkollorë, me natyrë ekonomike, shoqërore, politike dhe të tjera brenda saj. Këto të fundit lidhen me mënyrat me të cilat shkolla realizon veprimtaritë e saj: në veçanti sistemi shkollor nuk duket të jetë në gjëndje – e kemi theksuar shumë herë- të vihet në sintoni me nxënësit, të kuptojë e të degjojë nevojat e tyre. Rallë herë mësuesit interesohen për botën e të rinjve në mos veç kur ndërmarrin qëndrime moraliste e prindërore, ndërsa të rinjtë duan një përfshirje të profesorëve në veprimtaritë e tyre dhe në interesat e tyre jashtëshkollore. Kur kjo gjë ndodh, shpesh herë mësuesit piren ta teprojnë në drejtim të kundërt duke marrë një qëndrim simetrik në lidhje me nxënësit.

Shkolla duket shumë e ndarë nga realiteti që të rinjtë jetojnë

jashtë saj, edhe propozimet që ajo bën shpesh herë duken të mërzitshme dhe abstrakte, gati në kundërshtim me botën e jashtme. Por në të njëjtën kohë vihet re një distancë midis nevojës së të rinjve për të hyrë në shoqëri dhe qëndrimit zhvlerësues që shkollë ndërmerr në lidhje me këtë gjë. Këtë gjë e dëshmojnë të dhënat e IARD, gati 50% e nxënësve ka si pritshmëri shoqërizimin si një ndër pikat më kryesore të funksionimit të shkollës, kundrejt 30% të stafit të mësuesve. Nga pikëpamja jonë kjo asimetri përse i përket vlerave të dhëna funksionit shoqëror është më shumë një asimetri ndërmjet “kërkesës” dhe “ofertës”, prek një pikë delikate të problemit shkollë nëse është e vërtetë që edukimi për të ndërtuar lidhje mes njërëzve nuk ndahet nga edukimi shkollor. Faktin që mësuesit nuk e perceptojnë si prioritet do të thotë që problemi është i një rëndësie kulturore të përgjithshme. Çështja e vështirësisë shkollë nuk mund të merret seriozisht pa u nisur nga ky pranim dhe duke u përqëndruar vetëm mbi çështje tekniko-didaktike.

### ***Marrëdhënia e vështirë midis shkollës dhe familjes***

Marrëdhënia nxënës-mësues përshkruhet si një raport i gjërë dhe në të njëjtën kohë kompleks midis shkollës dhe familjes. E kemi parë tashmë se si në një kontekst krize në të cilën e ardhmja kërcënon e bën që të gjithë të konsiderojnë përvetësimin e aftësive si një kërkesë të domosdoshme, familja shtyn (në mënyrë të qartë ose të nënkuptueshme) mbi shkollën derisa fëmijët të pajisen në mënyrën më të mirë për të përballuar luftën për jetën. Shkollë nga ana e saj prirë të pranojë këtë kërkesë njohjeje të specializuar e sipas interesit në këmbim të një indiference në fushën e edukimit e cila është më vendimtare, edukimit si të ndërtosh lidhje dhe shoqëri, atë të ofertës të një universi koherent ku të themelohen kategoritë e dijes. Marrëdhënia shkollë – familje ka një rëndësi të veçantë, e në qoftë se nga njëra anë është konfliktuale, nga ana tjetër është një shans që s’duhet humbur, mbi të gjitha në rastet e mospërshtatshmërisë dhe të vështirësisë. Le të shohim se si zbërthehet kjo marrëdhënie e vështirë duke filluar nga një arsyetim mbi termin e dytë të kesaj marrëdhënieje.

Familja përfaqëson “kontekstin më të rëndësishëm formues dhe të shoqërizimit të subjekteve në moshën e rritjes” (Mantovani, 1989) dhe shumë kërkime psikologjike kanë nxjerrë në pah se vitet e para të jetës kanë një rëndësi vendimtare qoftë për formimin e qëndrimeve përballë realitetit (për shembull të besimit ose mosbesimit), qoftë për përfundimin e aftësive intelektuale bazë dhe për zhvillimin e marrëdhënieve afektive. Në përgjithësi fëmija tre vitet e para të jetës i kalon në shtëpi dhe ndikimi i familjes në zhvillimin e tij është i vetmi ndikim, edhe kur fillon të ndjekë kopshtin dhe shkollën fillore prindërit mbeten sidoqoftë pika kryesore e referimit.

Studimet mbi marrëdhënien që familja vendos me shkollën janë mjaft të dobëta në mënyrë të veçantë në Itali, dhe shpesh herë lihet pas dore dallimi i roleve dhe funksioneve të këtyre dy agjensive. Marrëdhënia shkollë-familje është burim kulturor mjaft i pavlerësuar. Në shumë raste kesaj marrëdhënieje nuk i është dhënë rëndësia, apo e kanë luftuar, rregulluar qoftë nga familja qoftë nga shkollë. Në shumë raste është familja që duke mos patur vetëdijen e natyrës së saj dhe të detyrës që ka, e jeton këtë marrëdhënie si përplasje, duke hequr dorë nga çdo lloj bashkëpunimi. Kjo ndarje e nënkuptuar e detyrave ndërmjet familjes dhe shkollës, ku të parës i është dhënë vendi i parë për edukimin shoqëror dhe afektiv ndërsa të dytës ai për edukimin konjitiv dhe intelektual, është bijë e një rrugëtimi historik që nuk ka qenë as paqësor e as i kursyer. Edhe para një shekulli shkollë konsiderohej si një kërcënim për familjen dhe vlerat e saj. “I tërë sistemi formues, që kishte të bënte me grupet e kufizuara mbi të gjitha në moshat e mesme e të larta ishte i menduar dhe realizuar në binarin e dyfishtë mes shkollës dhe familjes. Familja e merrte vetë përsipër barrën të mbështetë karrierën e shkollës së fëmijëve duke ndërhyrë në çdo mënyrë: nga ndihma për të bërë detyrat deri tek mbështetja motivuese, nga kërkimet deri tek pagesa mësimi private për të integruar përgatitjen. Të ndjekësh fëmijët në shtëpi kërkonte edhe një lloj të caktuar prindi: kompetent, i bindur për rëndësinë e shkollës, i gatshëm t’i japë një ndihmë në vazhdimësi fëmijës” (Gatti, 1992). Aktualisht, në shoqërinë e sotme komplekse ka dalë shumë qartë integrimi i pashmangshëm i rolit të familjes me atë të institucioneve edukuese (shkollë, shoqatat etj...) me qëllim që subjekti të përfitojë një zhvillim të plotë dhe të ekuilibruar. Për një bashkëpunim efikas ndërmjet familjes dhe shkollës, Petter shpall se sa të rëndësishme janë dy premisa fillestare: “E para ka të bëjë me ndërgjegjësimin e plotë për rëndësinë themelore që familja ka në fushën saj, si në planin e formimit të personalitetit të fëmijës po ashtu në atë të përfundimit të njohurive. E dyta është vetëdija e kontributit të madh që familjet mund të japin në veprimtarinë e vetë shkollës” (Petter, 1998). Në sintezë: nga njëra anë është e dobishme të përkufizojmë veçoritë e roleve të ndryshme, nga ana tjetër është e rëndësishme mbajtja e edukimit shkollor dhe atij familjar në rrafsh plotësues dhe të ndërvarur që integrohen por pa zëvendësuar njëri tjetrin.

Disa kërkime kanë vënë në dukje katër lloje të mundshme marrëdhënieesh të prindërve me shkollën:

1. Bashkëpunimi, i cila shprehet në bashkimin e plotë të familjes në punën edukuese formuese të mësuesve;
2. Delegimi, një pranim i heshtur i punës së mësuesve;
3. Kontributi, që nënkupton marrjen e një roli të vet specifik dhe gaditshmërie për të bashkëpunuar me to;
4. Mandati, i qartë nga lënia e shkollës, i lirisë së plotë të veprimit dhe nga mungesa e plotë e ndërhyrjes në veprimtarinë e saj.

### Midis edukimit dhe arsimit

Familja dhe shkolla nuk mund të mbahen të ndara duke qënë se të dyja janë të përfshira në formimin e të rinjve; në qoftë se nga njëra anë duhet të veprojnë me metoda dhe përmbajtjet e tyre pa iu kundërvënë njëra tjetrës, nga ana tjetër duhet të angazhohen në manaxhimin e veprimtarive të ndryshme që kanë si qëllim orientimin e nxënësve në përfitim e një automomie të përgjegjshme. Sidomos sot, në një situatë shumë komplekse, është e domosdoshme që qendrat e trajnimit të veprojnë në përputhje me profilin e tyre e në të njëjtën kohë të krijojnë një rrjet marrëdhëniesh domethënëse që të këtë si qëllim t`i bëjë subjektet autonomë dhe të përgjegjshëm, duke i ndihmuar në detyrat e tyre evolutive.

Bashkëpunimi i këtij lloji nëpërmjet shkollës dhe familjes është shumë i vështirë për t`u realizuar; për këtë qëllim nuk duhet nënvlerësuar nga njëra anë mospranimi i vazhdueshëm nga ana e mësuesve për prindërit në hapësirat dhe në funksionet e tyre, dhe, nga ana tjetër mungesa e familjes nga pikëpamja edukuese dhe racionale, paaftësia e saj për të kryer funksionin e mbështetjes dhe udhëheqjes së fëmijëve, duke i deleguar shkollës këtë detyrë të veçantë. Shumë studime na shpjegojnë se nga shumë mësues dhe operatorë shkollorë “përfshirja e prindërve është konsideruar jo si një detyrim, por lihet në dorë të prindërve...” zakonisht “duke i konsideruar ata si të bezdisshëm ose delegates, të paaftë dhe për me shumë në vështirësi për të menaxhuar funksionin edukues që u takon atyre dhe që i lenë shkollës pritshmëritë edukuese të pajustificuara dhe dhunojnë kufijtë që mësuesit përpiqen të vënë për të përkufizuar dallimet midis detyrës së tyre edukuese dhe detyrës edukuese të prindërve” (R. Milani, 1999).

Pasojat e një situatë të tillë janë negative sidomos për nxënësit; shtohet skepticizmi dhe mos angazhimi i të rinjve e si edhe rriten përplasja dhe indiferenca e ndërsjelltë ndërmjet shkollës dhe familjes. Sa më shumë kalohet nga një nivel shkollor në një tjetër dobësohet e drejta dhe detyra e pjesëmarrjes së prindërve dhe e bashkëpunimit me mësuesit.

Është e nevojshme të nisemi nga parakushti se është e pamundur t`i jepet shkollës detyra e vetme e arsimit dhe familjes ajo e edukimit, por duhen integruar dy përmasat në anën e vetme të formimit. Në një kontekst të tillë kulturor, ku brishtësia e familjes është shumë e dukshme, shkolla nuk duhet të kthehet thjeshtë në një mjedis ku merren njohuritë por duhet të jetë në gjëndje të ushtrojë mbi nxënësit një veprim formues që i përgjigjet nevojave psiko-afektive të të vegjëlve në vështirësi. Në këtë perspektivë mësuesi mund të bëhet një model pozitiv të rrituri mbi të gjitha për ata fëmijë të cilëve u është mohuar ngrohtësia familjare. Jo se shkolla duhet të marrë përsipër gjithë rolin i cili ballafaqohet

me atë të familjes: kemi parë se ideali nuk është një autorizim që i lë shkollës në dorë gjithshka, por as një ndarje strikte në fushën e veprimit, por një ndërveprim i bashkërenduar mirë dhe orientuar në rritjen e harmonishme të fëmijëve dhe të të rinjve. Natyrisht që nuk bëhet fjalë për një bashkërendim të thjeshtë dhe pa pengesa.

Në Marrëveshjen europiane të të drejtave të njeriut (1955) thuhet që shteti, në çështjet e formimit dhe shkollës duhet të respektojë të drejtën e prindërve për të edukuar fëmijët sipas vlerave të tyre; mirëpo familja është pjesë e një konteksti shoqëror që vepron nëpërmjet enteve të ndërmjetme, ku bën pjesë edhe shkolla. Për këtë Brezinka thekson se ndihmesa e shkollës duhet të orientohet drejt asaj që është përkufizuar me ligj si qëllim edukues pa ndërhyrë me lidhjet afektive e bindjet vetjake të individit” (Brezinka 1992). Brezinka vëren se në qoftëse ndarja e detyrave ndërmjet familjes dhe shkollës është e qartë në planin juridik, nuk është po kështu në atë të fakteve për shkak të papërgatitjes ose mungesës së vullnetit nga palët; në një rast të tillë del e pashmangshme një marrëveshje e re midis prindërve dhe mësuesve; duke kërkuar që të parët të mos ndërhyjnë në përmbajtjen e lëndëve të ndryshme dhe metodave të zgjedhura nga mësuesit, e të shohë tek mësuesit angazhimin për të pranuar hapësirën e prindërve për të ndërhyrë në lidhje me modelet organizuese dhe komunikuese. Në mënyrë të veçantë, është e dëshirueshme që të këtë një sinerji ndërmjet familjes dhe shkollës në vecanti përsa i përket orientimit edukues, formimit qytetar, vlerave morale dhe bashkëedukimit në lidhje me të dyja sekset (Galli, 2000).

### Bibliografia

- S. Mantovani, *Il bambino e la sua famiglia*, in R. Massa, *Problemi e teorie dell'educazione*, EIT, Milano, 1989
- W. Brezinka, *Morale ed educazione*, Armando, Roma, 1992
- R. Gatti, *Super Sapere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- L. Regogliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994
- R. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996
- G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- R. Milani, *La famiglia: partner o cliente della scuola?*, in *La qualità dell'integrazione scolastica*, a c. di D. Ianès - M. Tortello, Erickson, Trento, 1999
- N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000

## 10 FËMIJA NË FAMILJE DHE NË SHKOLLË: PROJEKTI EDUKUES

≈ Felice E. Crema

Kur flasim për shkollë, e në mënyrë të veçantë për kopshtin, është e qartë se i referohemi para së gjithash një përvoje edukuese: edhe kur flasim për shkollën fillore, aq më shumë për ciklin e lartë, jemi sigurisht përballë një përvoje edukuese që ndërmyjetësohet apo mbahet nga një mbështetje – e llojit konjitiv (programe, lëndë, njohuri), ose e llojit veprues nëse bëhet fjalë për shkollë profesionale – që në njëfarë mënyre na lejon të përkufizojmë të paktën një anë të marrëdhënies shkollë. Nëse duam të përkufizojmë fizionominë e kopshteve nuk mund të shkëputemi nga fakti se fëmija që shkon në kopsht gjen aty një mundësi të vetme: të jetojë një përvojë e cila njëra anë është e aftë që të përforcojë identitetin që po del në pah dhe nga ana tjetër t`i japë një zhvillim përvojës së tij njëzore dhe familjare gjatë kësaj kohë. Kjo do të thotë të pohosh se përvoja e kopshteve për fëmijën është mbi të gjitha përvojë e marrëdhënies vetjake.

Sot ka një prirje drejt zbehjes së rolit të kopshtit duke e quajtur “shkollë parapërgatitore” (ose para- fillore): janë shprehje që lidhen me një përcaktim që priret të formalizojë detyrën e kopshtit, duke i ngurtësuar fizionominë e tij si institucion. Mua kjo më duket diçka e gabuar jo vetëm sepse, siç thamë më sipër, fëmija mbërrin në kopsht me një përvojë të lidhjeve vetjake që ka krijuar brenda familjes, por edhe për faktin që vetë kopshti ka qëllimin që të zhvillojë në mënyrë akoma më të plotë këtë përvojë. Duke formalizuar dhe ngurtësuar objektivat mësimorë, do të zvogëlohej shumë elasticiteti i marrëdhënies midis përvojës familjare dhe asaj shkollë, qoftë nga pikëpamja subjektive e fëmijës, qoftë nga pikëpamja e marrëdhënies mes shkollës dhe familjes. Një shoqërim i lirë i jep mundësi subjektit që të hyjë në marrëdhënie me të tjerët, kjo është një aftësi që duhet mbështetur tek fëmijet përmes një lidhjeje që ekziston për të cilën i rrituri është garantuesi, udhëheqësi dhe njëkohësisht është shoku i fëmijës.

### ***Cilësia e marrëdhënies edukuese: identiteti dhe përkatësia***

Ajo çfarë propozon nga ana edukuese kopshti kalon përmes aftësisë së edukatores që të ketë një marrëdhënie të vetëdijshme, domethënëse, të orientuar drejt çdo fëmije të grupit. Detyra e saj parësore nuk është që të vihet në drejtimin e grupit, por të mbështesë një kompleksitet marrëdhënies, të cilat jo gjithmonë mund të përmbledhen në modele të paracaktuara, duke i orientuar dhe nëse është e nevojshme duke i shpënë më tej.

Konkretisht kjo do të thotë se edukatorja duhet të tregojë vëmendje në dy anë themelore:

- Ta njohë fëmijën si përcjellës i diçkaje të veçantë. Don Milani thoshte se nuk ka gjë më të padrejtë se të trajtosh njësoj ata që njësoj nuk janë. Fëmijët janë të gjithë të ndryshëm nga njeri tjetri, kanë nevoja të ndryshme; duke u sjellë me një qëndrim barazues, abstrakt në lidhje me marrëdhënien konkrete që fëmija pret nga edukatorja, do të thotë të kryesh një akt padrejtësie, edhe pse të pavetëdijshëm. Fëmija ka nevojë të pranohet për atë që ai është në çastin që hyn në klasë, jo përmes një modeli apo standarti që mund të ketë vetëm një vlerë rregulluese të përgjithshme në përcaktimin e qëndrimeve, sjelljeve dhe propozimeve të mësueses, duke e ftuar të të përcaktojë, në shumtësinë e marrëdhënies, anët më të rëndësishme dhe vendimtare, me qëllim “objektivizimin” e vetë marrëdhënies.
- Të pranojë fëmijën si përcjellës i një identiteti. Kjo do të thotë që të shtrojë edhe një pyetje në lidhje me përvojen familjare të fëmijës, ta shohë fëmijën si të përfshirë në një marrëdhënie të karakterizuar ndjeshëm, që mund të jetë pozitive ose negative, që duhet marrë si një e dhënë e brendshme e fëmijës, dhe kështu, nuk është për t`u gjykuar por para së gjithash për tu pranuar.

Këto dy pika na ndihmojnë të bëjmë një hap përpara, na lejojnë të hyjmë në konceptin e “të qenit ndryshe”. Nuk bëhet fjalë vetëm për të kuptuar apo pranuar këtë specifikë të çdo fëmije, në një farë kuptimi fare e dukshme, nga ana psikologjike, e karakterit dhe e sjelljes, por të pranojmë dhe të kuptojmë rrënjët brenda së fëmijës. Të pranosh të qenit ndryshe si identitet, të pranosh që kjo përcaktohet nga familja prej nga vjen, do të thotë mbi të gjitha të kuptosh se identiteti i fëmijës është i lidhur me një “përkatësi” pa të cilën fëmija nuk do të ekzistonte dot, e jo vetëm përse i përket profilit biologjik ose të sjelljes. Për këtë arsye, edhe sikur përvoja familjare, për shumë arsye, haptaz negative, ajo gjithsesi duhet të merret si burim identiteti i fëmijës, ndaj, kjo duhet kuptuar jo thjesht si një e dhënë por si një mundësi, ndoshta më domethënëse, për të filluar të ecim në drejtimin e duhur bashkë me vetë fëmijën.

Një shembull mund të na ndihmojë të kuptojmë, qoftë edhe vetëm për analogji, mbi çka thamë më sipër për marrëdhënien fëmijë-familje dhe mbi qëndrimin e edukatorit që do ta paraqesim si të tillë. Një fëmijë mbërrin në kopsht me probleme të theksuara gjuhësore. Përpara se të diskutohet se përse dhe si ka ardhur kjo, përpara se të përpqemi për gjetjen e mjeteve të përshtatshme për të ndërhyrë në përmirësimin e aftësive të tija shprehëse, është e nevojshme ta pranojmë siç është, me vështirësinë që ai përcjell e që në këtë rast përbën mundësinë më domethënëse për të ndertuar një marrëdhënie pozitive dhe jo një pengesë për një përfshirje “normale”.

Edhe përvoja e jetës në familje mund të jetë pozitive ose negative, por gjithsesi është përvojë e fëmijës e nuk mund as të kundërshtohet e as të mohohet; sepse kjo sjellje do të perceptohej menjëherë nga

fëmija sikur në çastin që lind një marrëdhënie, një pjesë e tija lihet mënjanë. Pra, nëse do të kundërshtohet, kjo kundërshti do ishte jo efikase sepse s' do ishte e mbështetur nga një lidhje e e fortë sa duhet nga pikëpamja edukuese: fëmija do ndjehej i gjykuar në disa anë dhe në sjellje të tijat pa pjekur ende vetëdijen dhe mundësinë për të ndjekur një drejtim tjetër. Pranimi, pritja e parë që i bëhet fëmijës nënkupton edhe pranimin e përvojës së tij familjare.

Kjo s' do të thotë që do ketë një pranim të çdo anë të tij të veçantë, por do të thotë pritje, pranim, njohje të vlerës objektive që ka për fëmijën përvoja familjare e cila për këtë arsye nuk duhet të vendoset nga shkolla në kundërshtim të hapur dhe me dashje.

### Veçantitë e programeve edukuese të shkollës

Detyra e dytë pas pritjes, është nxjerrja në pah dhe zbulimi i karakteristikave që mbështesin pozitivisht përvojën edukuese me të cilën fëmija ndeshet në shkollë.

Siç e pamë edhe më sipër, pika e nisjes nuk mund të jetë përballja me përvojën familjare madje as ndreqja e sjelljeve apo qëndrimeve, as prirjet e temperamentit, por paraqitja e një mundësie për të krijuar një marrëdhënie pozitive që bazohet në karakteristikat e veta të projektit edukues të shkollës dhe të pranishme mbi të gjitha përmes qëndrimit konkret të edukatorit.

Të vesh në veprim projektin edukues të shkollës nuk do të thotë, patjetër, të flasësh për të, por para të gjithave të mbash qëndrimin tënd si edukator, pra si i rritur i përfshirë drejtpërdrejtë vetë në një marrëdhënie duke filluar që nga vlerat që mbështesin modelin pedagogjik-edukues të hartuar nga shkolla. Në këtë pikë, shpesh, ka diskutime të shumta dhe me ide jo fort të qarta. Shpesh, në fakt, pranohet që shkolla duhet të ketë një projekt të saj in edukues që bazohet mbi vlera, objektiva dhe metodologji.

Unë e pranoj këtë fakt, me kusht që projekti edukues të shihet si pikë referimi e mësuesit dhe jo skematikisht si një rradhë parimesh që duhen përkthyer në jetën konkrete të grupit.

Të pretendosh që projekti edukues të bëhet në njëfarë mënyre edhe modeli sipas të cilit të organizosh dhe teknikisht, veprimtarinë e grupit do të thotë të bësh një gabim perspektive. Mes projektit pedagogjik dhe modelit didaktik ka një hapësirë e cila nuk duhet të krijojë një ndarje: projekti pedagogjiko-edukues mbi të gjitha është një pikë referimi për mësuesin, projekti didaktik përfaqëson strukturën që mban veprimtarinë e përbashkët të edukatorit dhe fëmijës. Pra, projekti edukues duhet të jetë në gjëndje të mbështesë mësuesin, ta bëjë të përgjegjshëm për veprimtarinë e tij si edukator; dhe vetëm përmes ndërmytesimit të tij ai prek fëmijën: jo duke thënë se çfarë duhet bërë por duke ndihmuar që të kuptohet vlera e veprimit përtej anëve të tij funksionale.

Vetëm nëse unë vetë e kuptoj që duhet të jem shok i çdo fëmije në shkollë (kopësht) atëherë mund ta ndërtoj veprimtarinë time në mënyrë që kjo gjë të bëhet e mundur; vetëm nëse kuptoj se qëllimi është që të ndihmoj fëmijën të vihet në kontakt jo me grupin por me fëmijët e tjerë (Aldo, Filipo, Maria...) atëherë do jem në gjëndje të bëj zgjedhje që mbështesin dhe ndihmojnë këtë marrëdhënie. Veprimtaritë, zgjedhjet, mënyrat përmes së cilave kjo ndodh mund të jenë të ndryshme por gjithsesi do të kenë domethënie e "qëllimit" të projektit edukues i cili konkretizohet nga mësuesi.

Projekti edukues paraqet objektiva të përgjithshëm të cilët mund ti përket në mënyra didaktike nga më të ndryshmet; vlen të theksohet në këtë rast se ekzistenca e një projekti të saktë pedagogjik nuk është një kushtëzim por një rrethanë pozitive për lirinë e mësuesit në vendimet që lidhen me veprimtaritë e klasës. Mësuesi, pikërisht për faktin që ai vetë "mishëron" këtë projekt, në anën konkrete të të bërit shkollë duhet të pranojë më parë mundësinë që ta përket ketë projekt në mënyrat dhe format që atij i duken më të përshtatshme. (autonomia didaktike).

Këto forma edhe ndryshojnë: jo vetëm fëmijët por edhe grup-klasat janë midis tyre të ndryshme. Kush ka përvojë në këtë e di mirë se çdo fillim viti problemi për të kuptuar mundësitë e marrëdhënies me nxënësit paraqitet vazhdimisht. Përvoja është e nevojshme pasi ndihmon të kuptohen më mirë problemet jo sepse jep zgjidhje të paracaktuara. Problemet ndryshojnë në mënyrat e tyre; ndryshojnë zgjidhjet e mundshme dhe të përshtatshme por mbeten të qëndrueshme pikat e referimit, vlerat dhe kriteret, përmes së cilave mund të kuptohet orientimi dhe drejtimi nga duhet të shohim për të kërkuar zgjidhjet më të drejta.

Kjo marrëdhënie që vijëzohet mes nivelit edukativ dhe atij didaktik nuk ka vlerë vetëm për kopshtin: por kur flasim për kopshtin ajo merr një profil të veçantë. Problemi qëndron të njohim në çfarë konsiston e veçanta e kopshteve në krahasim me nivelet e tjera të sistemit shkollor.

Mund të flasim me përafërsi për tre anë:

1. ana e parë dallohet nëse konsiderojmë edukimin si "hyrje në realitet". Ngaqë shpreh një lëvizje të njëzëzve, edukimi përfshin edhe përmasën e ndjenjave dhe atë konjitive. Kopshti në këtë drejtim zgjeron përmasën familjare, por nga ana metodologjike mbetet pranë vetë familjes në ushtrimin e kësaj detyre.
2. ana e dytë, siç e përmendëm edhe në fillim, është shoqërimi në kuptimin e mundësisë së krijimit të lidhjeve domethënëse, përtej përmasës familjare, mes bashkëmohatarrësh. Ky pohim nuk duhet të kuptohet si kontradiktor me gjithshka që kemi thënë deri tani, me kushtin që marrëdhënia mes bashkëmohatarrëve të merret si marrëdhënie ndërpersonale dhe që detyra e edukuese të zhvillohet për të mbështetur dinamikën e këtyre marrëdhënieve.

3. ana e tretë është aftësuese (fjala është për gjuhën dhe veprimet) për të cilat kopështi duhet të japë siguri dhe objektivitet. Duhet të mos harrojmë që aftësitë mbi të cilat punon kopshti nuk janë gjëra të reja për fëmijën por përkohë kryesisht me ato që kanë të bëjnë me komunikimin dhe lidhjet, që janë formuar dhe strukturuar brenda lidhjeve familjare.
4. Pra, jo vetëm nën profilin edukues, por edhe nën profilin konjitiv dhe aftësues, kopshti nuk duhet të përfaqësojë një “univers” të ndarë nga ai familjar. Fëmija është një dhe realiteti në të cilin do hyjë është një: pikat e referimit të cilat fëmija duhet të mbështetet që t`i njohë brenda realitetit janë të njëjtat, edhe pse kjo ndodh përmes dy rrugëve që dallojnë njëra nga tjetra, sepse familja dhe shkolla janë dy mjedise sociologjike të ndryshme: vlera themelore dhe pesha e edukim-shoqërizimit e të rriturit, në lidhje me çdo fëmijë, mbeten të palëvizshme. Vetë fëmija kërkon këtë: nuk është “mamizëm” fakti që fëmija tre, katër apo edhe pesë vjeç, gjashtë vjeç, gjithnjë në kërkim të pikave të referimit të cilave mund t`u besojë ecjen për të hyrë në realitet, ai priret të shohë tek mësuesi një figurë në disa raste pothuajse plotësuese, në disa raste tjera zëvendësuese të figurës së nënës.

### ***Ndihmesa e familjes***

Nga sa thamë deri tani del në pah, edhe pse jo në mënyrë analitike, qëndrimi i familjes ndaj shkollës. Duhet të sqarojmë menjëherë se familja, në lidhje me shkollën, nuk është porositsja e një shërbimi dhe nuk i kërkon shkollës që të bëjë disa gjëra në vend të disa tjerave. Mbi të gjitha, familja është një realitet që shkolla duhet ta pranojë që t`i shërbejë për të kuptuar fëmijën. Identiteti i fëmijës është shumë i ndikuar nga familja, jo vetëm sepse vlerat dhe modelet ai i merr nga familja por edhe sepse në një mënyrë shumë më të thellë, fëmija percepton veten si “pjesëtar” të familjes, apo e thënë më saktë, i njërzëve që konkretisht formojnë familjen në rradhë të parë babai dhe nëna.

Të pranosh fëmijën do të thotë të pranosh familjen së cilës ai i përket, si një e dhënë në vetvete pozitive. Nga kjo pikëpamje, marrëdhënia mes familjes dhe shkollës bëhet e mundur vetëm nëse bazohet mbi përmasën edukuese dhe projekti edukues duhet të jetë garantues i kësaj marrëdhënie. Siç kemi parë, të flasësh për projekt edukues nuk do të thotë të shohësh vetëm anën vepruese por të shohësh drejt një vetëdije: nuk është një aftësi teknike që përcakton projektin edukues, por ndërgjegja që edukatori ka për veten si edukator dhe si njeri.

Unë jam edukator sepse jam një njeri dhe jo sepse kam përfutur aftësi të veçanta profesionale.

Kjo vlen si për mësuesit ashtu edhe për prindërit edhe pse harrohet shumë shpesh. Të shtrosh problemin e projektit edukues do të

thotë para së gjithash të kërkuar të dalosh horizontet dhe vlerat në bazë të të cilave përcaktohet përvoja ime njërzëve, e si rrjedhojë, në bazë të së cilës unë duhet të shoqëroj fëmijën që po edukoj. Projekti edukues në rradhë të parë është një mundësi për të parë qëndrimin njërzëz të edukatorit dhe në rradhë të dytë është ndihmë për të përcaktuar karakteristikat dhe qëllimet që shkolla si institucion ka ndër mend të vendosë në themelet e veprimtarisë të saj edukuese.

Një projekt edukues mund të mos ketë një domethënie të ndryshme për një kopësht e për një shkollë fillore; sigurisht që ka trajta të ndryshme, por zakonisht, në situata kulturore të njëjta, ai shtjellohet mbi vlerat dhe marrëdhëniet e ngjashme. Prandaj është e nevojshme përfshirja e prindërve dhe ndihmesa e tyre në formulimin e projektit edukues; ashtu si dhe fakti që shkrimi i këtij projekti nuk përbën “kartën ideologjike” të shkollës, por vijëzën itinerarë të përvojës së jetuar nga ana e të rriturve-edukatorë. Prandaj, ndryshimi që mund të përceptohet nga ana e mësuesit apo familjes nuk do jetë asnjëherë shkak i një ndarje por i një marrëdhënie më të thellë; në këtë kuptim programi formativ i krishterë nuk do jetë asnjëherë klerikal, nuk do përjashtojë askënd, por do të jetë gjithmonë i hapur dhe i aftë të paraqitet si pikë referimi për çfarëdo përvoje të vërtetë njërzëve.

Sa më i vërtetë që të jetë qëndrimi njërzëz i atyre që përcaktojnë programin (propozimin) formues aq më shumë ky program do jetë i hapur dhe i aftë të pranojë qëndrime njërzëz të ndryshme, duke mos mohuar apo shtrënguar idejalin, por duke u ndërgjegjësuar për idejalin në mënyrë më të pjekur dhe më gjithanshme. Prandaj projekti edukues nuk duhet formuluar si një tabelë e objektivave që duhen arritur por si pika referimi që “përcjellin” atë çka unë mund të jem ose mund të bëj në një rast konkret.

Projekti didaktik karakterizohet krejt ndryshe, sepse, duke u nisur nga disa qëllime që duhet të arrij, ai është mjeti që lejon të organizoj veprimtaritë, mjetet, kohët në mënyrë që të arrij këto objektiva; projekti didaktik në këtë mënyrë mbështetet në sferën e “pushtetit” (ajo çka unë mund të zbatoj realisht këtu dhe tani), ndërsa projekti edukues ka si referim sferën e idealit, të vlerës, të asaj që është e vërtetë edhe pse mbase s`do shfaqet asnjëherë plotësisht, të asaj që është e pranishme por me të cilën unë mbase s`do jem asnjëherë në sintoni të plotë, sepse kjo është një rrethanë e njeriut; pjesa që nuk vlen mes asaj që gjendet në brendësi dhe realitetit duhet jo vetëm të llogaritet më parë por edhe pranuar si pjesë e vetë projektit edukues.

Problemi i mësuesit, nga kopshti e deri në universitet, është qëndrimi ndaj nxënësit dhe detyrës së vet si mësues me tundimin e zgjidhjes dhe kuptimit të plotë të marrëdhënies që krijohet mes tij dhe nxënësit.

Të pozicionohesh si edukator do të thotë të pranosh që ka një hapësirë në këtë marrëdhënie që nuk mund të zotërohet prej askujt.

Ky nuk është një pohim i rëndomtë sepse ndryshon thellësisht (dhe kjo nuk vlen vetëm për mësuesin por edhe për prindërit) marrëdhënien mes edukatorit dhe atij që edukohet, duke përfshirë në të nocionin e lirisë, të kuptuar jo si autonomi por si pranimi i një "thirrjeje" të veçantë të njeriut, ndaj të cilit, vetëm individi i interesuar, qoftë edhe një fëmijë tre-katër vjeç, ka një përgjegjësi. Edhe fëmija 3-4 vjeç ndodhet përballë problemit të jetës së tij dhe domethënies që ajo ka, ndaj duhet të nxitet që të përballet me të; i rrituri në këtë proces mund ta ndihmojë, ta shoqërojë, por jo ta zëvendësojë.

Nëse unë përfytyroj marrëdhënien edukuese si një bashkësi teknikash që më duhet të sajohet sipas një kriteri optimal, nuk dalloj një hapësirë për lirinë, faktit që secili prej nesh i kërkohet që t'i përgjigjet pyetjes së jetës; por në këtë mënyrë mohojnë qëllimin thelbësor të edukimit: të drejtojnë të riun të ndërgjegjësohet që pyetjes që jeta i paraqet i duhet dhënë një përgjigje vetë dhe e ndërgjegjshme. Prandaj është e vërtetë që projekti edukues vlen mbi të gjitha për edukatorin dhe përmes vetë atij përcillet tek fëmija. Por nëse identiteti i një fëmije, sidomos gjatë fëmijërisë, lidhet ngushtësisht me marrëdhëniet familjare dhe jo vetëm, sic kemi parë, për një varësi psikologjike por nga pranimi i një përkatësie si përmasë në themel të qënies së saj, marrëdhëniet mes nxënësit dhe familjes është dhe duhet të merret nga edukatori edhe në anët konkrete si një element që përbën identitetin e fëmijës pra si element "pozitiv".

Ky pranimit duhet të vijë në mënyrë të kuptueshme jo vetëm nga shkolla dhe familja por edhe nga vetë fëmija. Mësuesi (ose shkolla) mund të jetë shumë e shqetësuar që të njohë realitetin familjar të fëmijës, mund të jetë e kujdesshme që të mos çënojë ndjeshmërinë e fëmijës në disa tema, nëse kjo nuk perceptohet në mënyrë të qartë nga fëmija atëherë është njësoj sikur për të kjo të mos ishte e vërtetë.

Një sintoni pozitive midis familjes dhe shkollës nuk mund të shprehet vetëm përmes kategorive konceptuale, të cilat janë të pakapshme për fëmijën, por përmes elementëve konkretë që duhet të jenë pjesë e përvojës shkollore e në mënyrë të veçantë të kopshteve. Një shembull i thjeshtë: nëse fëmija vëren dhe rastësisht, se kur e shoqërojnë për në shkollë egziston një përshendetje e ngrohtë dhe jo formale mes prindit dhe mësuesit, kjo përbën një fakt tepër të rëndësishëm sepse i jep fëmijës të kuptojë që ekziston një marrëdhënie pozitive mes mësuesit dhe prindit. Pra, kjo lidhje mes shkollës dhe familjes duhet të kalojë përmes gjeve të qarta dhe të dukshme dhe që kanë një domethënie si për të rriturit ashtu edhe për fëmijët.

Ndryshimi që mund të ekzistojë mes ndërhyrjes edukuese të shkollës dhe ndërhyrjes edukuese të familjes nuk duhet, në asnjë rast, të perceptohet si ndarje apo akoma më keq të merret si kundërshtim, por si të qenë ndryshe që nxit fëmijën të orientohet duke pasur si referim nga njëra anë figurën e edukatorit dhe nga tjetra atë të prindit.

Nëse fëmija nuk do i shihet të afërta këto dy figura referimi ai do

ndje sikur do t'i duhet të zgjedhë në një çast kur nuk është akoma në gjendje të bëjë këtë zgjedhje pasi ka akoma nevojë, në mënyrë të ndryshme si për njërin ashtu edhe për tjetrin përvojë prandaj këto dy figura referimi, prindi dhe edukatori duhet të jenë në sintoni me njëra tjetrën.

Pra, duhet të kemi një projekt formues që duhet të ketë në brendësi gjeje konkrete të përbashkëta që bashkojnë subjektet përgjegjëse të këtij projekti. Familja mund të kuptojë këto nevoja të fëmijës duke filluar nga ai vetë dhe nga përvoja e tij në shkollë (kopësht). Prandaj duhen nxitur prindërit që të flasin për shkollën për të kuptuar përvojën e klasës përmes fëmijëve të tyre. Prandaj dialogu mes edukatorëve dhe prindërve nuk mund të kapërcejë mbi rastet konkrete të përvojës së fëmijës në shkollë por përmes tyre duhet të jetë në gjendje të nxjerrë në pah horizontin edukues që karakterizon shkollën nga njëra anë dhe familjet nga ana tjetër.

Në këtë kuptim projekti edukues mund të jetë tepër i vlefshëm. Ky projekt përbën edhe hapësirën ku edukatorët dhe prindërit mund (duhet) të diskutojnë, të ballafaqohen në mënyrë të lirë mbi anët konkrete të një përvojë. Liria e personit në këtë mënyrë mund të shfaqet si pjekuri e një qëndrimi njëzëror të përgjegjshëm qoftë ndaj vetë përvojës edukuese ashtu edhe ndaj vlerave që promovohen përmes saj.

Pra, familja duke qënë e pranishme në shkollë përmes fëmijës dhe përmes kontaktit të drejtpërdrejtë me mësuesin përbën një nxitje më shumë që shkolla të ketë të qartë dhe jo ideologjike, prirjen e saj edukuese. Detyra e saj nuk është që të "qlirojë" fëmijën, por që ta ndihmojë të nxjerrë në pah dhe të njohë brenda përvojës së vet faktorët që e përbëjnë dhe e mbështesin. Kjo nuk do të thotë të gjykos përvojën familjare, por ta bësh të vërtetë, pra t'i nxjerrësh në dukje anën pozitive që është e pranishme në çdo përvojë njëzërore e si rrjedhojë edhe në çdo përvojë familjare. Të njëjtën gjë mund të themi edhe për përvojën shkollore dhe për detyrën që familja ka ndaj saj.

Pikërisht te vështirësitë që hasen sot, për të parë tek shkolla kushtet konkrete që të bashkëveprojnë pozitivisht për edukimin, për ta pranuar familjen si vlerë konkrete, qëndron pika e nisjes e nevojshme e mësuesit për të pranuar vetveten brenda shkollës më parë si edukator e se sa si teknik i formimit.

Tundimi, risqet për mësuesin janë dy: të qëndruarit të mbyllur brenda një diskutimi "teknologjik", ku vlen vetëm koherenca formale e diskutimit dhe karakteri shkencor i programit mësimor; të jetuarit e projektit mësimor jo si pikë referimi për edukatorin por si skemë për tu zbatuar tek fëmija.

Nga këto dy qëndrime rrjedh një mënyrë takimi me prindërit mbi vlera edukuese - intelektualiste dhe abstrakte, e cila nuk u njeh familjeve konkrete asnjë vlerë për atë që janë dhe për këtë arsye ka si rezultat shpesh përplasjen ose mohimin e ndërsjelltë, të dyja zgjedhje që nuk mund të mbështesin një rritje pozitive të nxënësit.