

Eleni Karamitri
Koçi Petruti
Lindita Murthi
Vjollca Pepa

LETËRSI NË SHKOLLË

Tiranë, 2001

Përgatiti për botim dhe redaktoi

Prof. As. Dr. Eleni Karamitri

AEDP

“Projekti për Zhvillimin e Arsimit në Shqipëri”

Tiranë

2001

Teksti “Letërsi në shkollë” është hartuar me synimin e një alternative teoriko-praktike për të ndihmuar mësuesit e letërsisë, nxënësit dhe sidomos studentët që përgatiten si mësimdhënës në letërsi.

“Letërsi në shkollë” ofron metoda për probleme të analizës dhe komentit letrat dhe shënon një hap për përmirësimin cilësor në trajtimin e letërsisë në shkollë.

Përmbajtja

KAPITULLI I.....**Vjollca Pepa** Universiteti i Elbasanit..... fq. 5

- 1.Të lexuarit
- 2.Metoda të mësimdhënies në lexim
- 3.Të lexuarit si bashkëveprim i tekstit me lexuesin.
Llojet e teksteve, leximi dhe interpretimi i tyre
- 4.Leximi shprehës, teknikat e realizimit të tij

KAPITULLI II.....**Prof.As.Dr. Eleni Karamitri** Universiteti i Shkodrës.....fq.45

- 1.Mësimdhënia në letërsi.
- 2.Teksti dramatik, hapësira për studim
- 3.Marrëdhëniet e letërsisë në shkollë me estetikën
- 4.Arta në shkollë dhe në jetë.
- 5.Të shprehurit përmes artit
- 6.Të lexuarit përmes artit.
- 7.Artet shprehëse.
- 8.Ligjërimi poetik dhe krijimi
- 9.Hartimi dhe hartuesi.
- 10.Kritere të formulimit të temave të hartimit.
- 11.Prioritete për të realizuar me përparësi mësimin e hapur dhe në distancë në lëndën e letërsisë.

KAPITULLI III.....**Lindita Murthi** Shkolla e mesme “Sami Frasheri” Tiranë ..fq.121

- 1.Analiza filologjike
- 2.Analiza e stuktues
- 3.Analiza e kompozicionit
- 4.Narratori dhe heroi i veprës.

KAPITULLI IV.....**Dr.Koçi Petriri** Universiteti i Tiranës.....fq. 147

- 1.Koment letrar, alternative komenti
- 2.Transmetimi, shpjegimi, interaksioni, transaksioni.
- 3.Ridimensionimi i leximit dhe interpretimit
- 4.Bota poetike
- 5.Triptiku lasgushian: Shtatë peisazhe
- 6.Shtatë Pasqyrat e Narcizit
- 7.Shtatë tekste me korb të Camajt
- 8.Interpretimi i një proze poetike
- 9.Mënyrë mësimdhënieje e një teksti të Mjedës
- 10.Mënyrë mësimdhënieje e një teksti poetik arbëresh

KAPITULLI I

Të lexuarit .Ç’do të thotë të lexosh

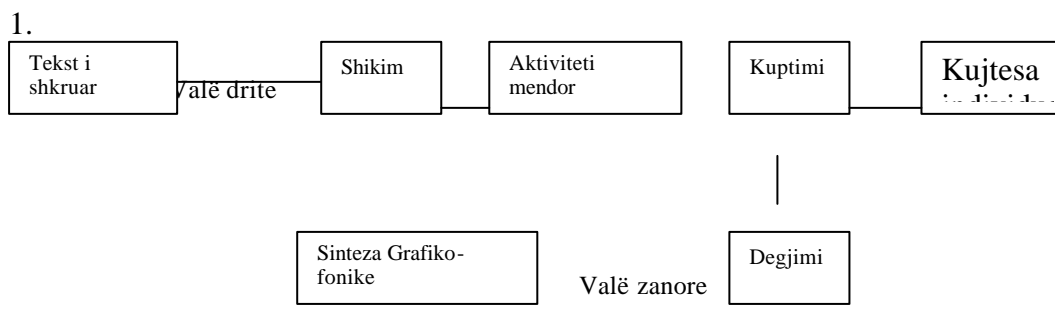
Krahas të shkruarit, të folurit dhe të dëgjuarit, të lexuarit është një aktivitet mjaft i rëndësishëm, burim kryesor njohurish, mjet ndërlidhjeje dhe komunikimi. Ndaj dhe të lexuarit ka zënë dhe zë vend të veçantë në programet e lëndëve të leximit e letërsisë në shkollë. Është e nevojshme që mësuesit të njohin mirë procesin e të lexuarit si edhe një mësimdhënie efektive për të, që t’i aftësojë nxënësit të bëhen lexues të mirë, aktivë, gjatë gjithë jetës së tyre, t’i bëjë ata të aftë për t’u përfshirë në mënyrë të pavarur në veprimtarinë lexuese.

Por ç’është të lexuarit? Ç’do të thotë të lexosh?

Në të vërtetë, nuk ka një përkufizim të përcaktuar për të e, megjithatë, duhet thënë se të lexuarit nuk shihet thjesht si proces i identifikimit të fjalëve të shtypura, por si një akt prodhues, një proces në të cilin lexuesi merr ose ndërton kuptim nga fjalët e shtypura.

“Akti i të lexuarit vendoset gjithmonë në një situatë komunikuese” - thotë Jean Hebrar. Të lexosh do të thotë që, në një situatë të tillë, “të luash rolin e marrësit”¹. Të lexuarit mbetet kështu një këmbim ndërmjet të shkruarit dhe lexuesit. Shumë studiues theksojnë se leximi nuk duhet identifikuar me deshifrimin, por, nga ana tjetër, duhet pranuar se pa deshifrim s’mund të kemi lexim. Akti i leximit karakterizohet nga prania e vokalitetit (nxjerrjes së zërit-aktiviteti i kordave zanore në rrethin e hyrjes së kuptimit).

Në skemën e mëposhtme jepet qartë shndërrimi i vokalitetit:



Sipas kësaj skeme vihet re se aktiviteti mendor konsiston në zotërimin e mekanizmave të shoqërimit, ndërsa hyrja në kuptim s'bëhet direkt nga shkrimi, por përmes një rrethi parazitar, të panevojshëm, që e pengon, e frenon atë. Po kështu nga dëgjimi në kuptim kemi një kalim thuaj se mrekullor. Kjo shpjegon faktin se pse disa nxënës, deshifrues të mirë nuk janë lexues të mirë, s'janë të aftë të kuptojnë atë që nxjerrin nga goja me lehtësi. Le të shohim skemën tjetër e të vemë re ndryshimet.

2.



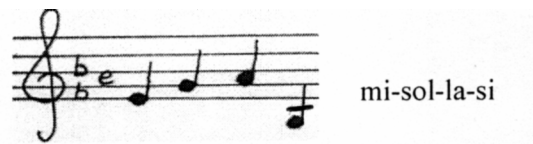
Ky koncept ndryshon nga koncepti i vjetër pikërisht nga përjashtimi i rrethit parazitar dhe nga natyra e aktivitetit mendor në marrjen e kuptimit. Kështu aktiviteti intelektual B çon direkt në kuptim duke realizuar kështu hyrjen në një lexim të vërtetë. Pra mund të themi se: të gjitha metodat e ushtrimit, qofshin analitike, sintetike, fonetike ndihmojnë në njohjen e kodeve me gojë dhe me shkrim.

-Leximi me zë, që ka një vend të rëndësishëm në raport me të gjitha format e tjera të leximit, kalon përmes këto faza:

- a) Deshifrimi: njohje e lidhjeve grafema/fonema
- b) lexim i rrjedhshëm: lexim gojor i lidhur, i shpejtë dhe me kuptim (fjalë-fjali
- c) leximi shprehës: lexim/ kuptimi i tekstit në tërësinë e tij (fjali me ritëm dhe intonacion-tekst).

Duke kaluar nga skema 1 në 2, kalojmë nga deshifrimi në një lexim të vërtetë, të lehtë, të marrë drejtpërdrejt nga shkrimi.

Për ta pasur më të qartë këtë, le të shohim p.sh. disa lexime të tipit ideografik që mbështetet në zgjedhjen e grafemave të përdorura. Në sistemet e tjera të shkrimit është kuptimi apo ideja ajo që paraqet unitetin grafik, p.sh. 5 lexohet direkt pesë, pa qenë e nevojshme të kalohet në një kombinim çfarëdo. Po kështu 0 lexohet drejtpërdrejt zero dhe 50 nuk lexohet pesë zero por pesëdhjetë. Mund të përmendim gjithashtu lexime të një tipi të veçantë, si ai i orareve, hekurudhave, shenjave rrugore, etiketave etj. që mund të kuptohen në çdo gjuhë. Me të njëjtin kuptim Zhan Folamber merr shembuj shumë të qartë nga muzika. Kështu mund ta transformojmë sekuencën e mëposhtme duke e thënë me nota:



Në këtë rast bëhet thjesht kalimi i kodit, zëvendësimi i një kodi të shënuar me një kod gojor (që është më i varfër: mungesa e oktavës, alternimet, vlerat e notave, masat etj.) Por kjo sekuencë mund të transformohet p.sh. edhe në tingujt e instrumentit muzikor e në këtë rast nuk kemi kalim të kodit, por krijimin e një informacioni të ri: Shenja zhduket, duke u kthyer në kuptim. Kuptohet nga këta shembuj se deshifrimi nuk është gjithçka. Të lexosh pra, do të thotë të formosh drejtpërdrejt një kuptim, duke u nisur nga shkrimi, “të lexosh me sy”. Kur lexojmë ne nuk perceptojmë as gerrat, as rrokjet, as fjalët. Eksperimente të shumta që janë bërë nga studiues të ndryshëm e vërtetojnë këtë, por një eksperiment të thjeshtë mund ta bëjmë të gjithë. P.sh. në dy kolona vendosim një numër të njëjtë fjalësh: Në njëren fjalë të shkurtëra (3 deri në 5 shkronja) dhe në tjetren fjalë më të gjata 10-12 shkronja). Do të vemë re se koha e leximit është e njëjtë. Në të vërtetë, nëse leximi do të kishte qenë thjesht deshifrim dhe jo kuptimi direkt i shenjave, kjo do të ishte praktikisht e pamundur.

Themelet e të mësuarit për të lexuar hidhen që në familje, që kur lind fëmija. Mjaft studime tregojnë se, për fëmijët e vegjël “veprimtaria e vetme më e rëndësishme

për të formuar njohuritë e kërkuara për të pasur sukses në lexim, është që fëmijëve t'u lexohet me zë të lartë"². Dhe në të vërtetë, ata fëmijë që janë rritur në mjedise të tilla, ku prindërit lexojnë vetë dhe u lexojnë edhe atyre që në moshë të vogël kanë më shumë mundësi të bëhen më vonë lexues të mirë. Këta fëmijë, edhe pse nuk dinë të shkruajnë, e vendosin librin drejt dhe lexojnë mjaft saktë (sipas modelit-leximi me zë nga një më i rritur). Pra, fëmijët që mësojnë të lexojnë, në këtë fazë të parë fitojnë njohuri mbi pamjen e librit, mbi konceptin e fjalës së shtypur, mësojnë se ka fjalë dhe shkronja të veçanta. Ata fillojnë të kuptojnë gjithashtu se tregimet kanë një kuptim që mund të lidhet me përvojën e tyre jetësore. Që të mësojë të lexojë, fëmija duhet të vendoset në situata që krijojnë kushte të një leximi të vërtetë; pra, të mësosh të lexosh, do të thotë të lexosh. Kur fëmija hyn në shkollë, ai ka formuluar tashmë disa hipoteza rreth të shkruarit, pra në këtë mënyrë ai është tashmë një lexues, dhe kjo përvojë duhet marrë parasysh më vonë, gjatë mësimdhënies së leximit në shkollë. Në këtë fazë, fëmijët fillojnë të përdorin shenjat grafo-fonemike, sintaksore dhe semantike si dhe të kuptojnë fjalët e shtypura. Më pas, në një fazë tjetër bëhet kalimi nga leximi i hershëm në automatizimin e procesit të të lexuarit. Tani nxënësit përfshihen në lexim të heshtur, të qëllimshëm, deshifrojnë tekste të vështira dhe fjalë të panjohura, lexojnë më shpejt. Në një fazë të fundit të zhvillimit të lexuarit, nxënësi arrin të kontrollojë të kuptuarit e tekstit që ka lexuar, të lexojë me ritëm e intonacion, të përdorë në lexim përvojat e tij. Kjo është një renditje metodike e procesit të lexuarit, që të bën të mendosh se nxënësit në fillim "mësojnë të lexojnë" e më vonë "lexojnë për të mësuar".

Pra në të gjitha nivelet nxënësit mësojnë të lexojnë e lexojnë për të mësuar. Megjithatë jo të gjithë fëmijët mësojnë të lexojnë rrjedhshëm duke kaluar përmes këtyre fazave që përmendëm. Ka nxënës që kanë vështirësi gjatë leximit, ndaj dhe nuk kanë dëshirë të lexojnë. Këta lexues të dobët kanë nevojë për një mësimdhënie të drejtuar, individuale ose me grupe të vogla, për lexime të përsëritura të të njëjtit tekst, ushtrime leximi etj.

Por si duhet të jetë një lexues i mirë drejt të cilit duhet të synojmë?

Një lexues i mirë kupton mirë synimet e leximit dhe zbaton rregullat e tij. Ai është i aftë të identifikojë informacionin e rëndësishëm në një tekst dhe, duke sjellë dhe njohuritë apo përvojat e tij të mëparshme ndërton një kuptim të tijin për atë tekst. Një lexues i mirë lexon për t'iu përgjigjur pyetjeve, për t'u argëtuar apo për të mësuar nga një tekst i shkruar, pra ai bëhet i tillë kur përfshihet në një lexim të qëllimshëm e me kuptim.

Si çdo proces i të mësuarit, edhe të lexuarit nuk mund të bëhet pa një praktikë efikase. Nuk mund të konceptohet fillimi i të mësuarit duke e lënë fëmijën që të merret vetë me veten e tij. Ai duhet në fillim të njohë dhe pastaj të zotërojë mekanizmat që janë aq të domosdoshme në aktivitetin e tij. Fëmija mëson ë flasë dhe krijon kështu gjuhën e folur. Atë që ai mëson është mënyra se si ai të flasë. Gjuha e shkruar nuk është pra veçse një praktikë dhe është pikërisht kjo praktikë që mësohet. Leximi me shkrimin janë konsideruar shpesh si një disiplinë dhe një praktikë dominuese. (“Të mësosh si të lexosh, si të shkruash, si të numërosh). Kështu e gjithë praktika gjuhësore gjen finalitetin e saj në praktikën e të lexuarit të mirë. Po kështu dhe një numër praktikash jogjuhësore të dijeve specifike (histori, shkencë, gjeografi, etj). janë të orientuara drejt leximit. Të bësh një mësim historie konsiston në leximin e diskutimin historik, në përdorime të veçanta të gjuhës (gjuha është këtu mbizotëruese). Autorë të ndryshëm kanë eksperimentuar për të provuar se “Leximi i hershëm është i mundshëm. Kështu D.Steinberg e M.Steinberg në librat e tyre “Të mësosh të lexosh para se të dish të flasësh dhe “Komunikimi dhe gjuha” (Nr.30, 1976) u kanë paraqitur fëmijëve të vegjël forma të shkruara dhe kanë vënë re se në 3 vjeç e gjysmë fëmija lexonte fjali të shkurtra. Kjo është e mundshme sepse të mësuarit e procesit të leximit i korespondon zhvillimit mendor dhe motorrik të fëmijës -karakteristikë kjo e moshës së re. Më vonë, fëmijët 6-7 vjeç e kanë kaluar stadin psikomotor dhe atë të zbulimit të gjuhës; ata i afrohen mësimit të leximit përmes mësimit të gjuhës së shkruar që shihet jo si një qëllim pedagogjik, por si një mjet. Të mësosh të lexosh do të thotë të formohesh si individ social që mendon dhe vepron, duke favorizuar kështu zhvillimin intelektual të fëmijës.

Zhvillimi i proceseve mendore favorizohet nga mësimet e parakohshme, por mënyra më e mirë është ajo që i lejon fëmijës të fitojë vetë një numër sa më të madh eksperiencash. Mësimet e parakohshme favorizojnë jo vetëm zhvillimin intelektual, por shfaqjen e krejt personalitetit.

Në veprën e tij, “Nga të folurit te leximi”, Lorenc Lentin thekson se ideja e këtij lloj mësimi (edukimi i veshit) vënia në punë e një përvojë gjuhësore leksikore e sintaksore, zhvillimi i aftësive të menduarit dhe komunikimit-veprime këto dominuese) do të çojë fëmijën drejt shkrimit e dashje pa dashje drejt leximit. Gjithashtu Lentin propozon realizimin e një pedagogjie interaktive ndërmjet fëmijës (që di pak), mësuesit (që di shumë më tepër) dhe fëmijëve të tjerë (që dinë më pak, por në forma të ndryshme).

Nëse fëmijët do ta provojnë ose jo pushtetin dhe bukurinë e gjuhës, kjo varet nga mësuesi. Ai duhet të bëjë që fëmijët -lexues ta shohin procesin e leximit si një proces kuptimi, si një aktivitet të përgjithshëm e jo thjesht, si një proces të identifikimit të fjalës. i gjithë ky proces, sa interesant aq dhe i ndërlikuar nuk përvetësohet menjëherë, por gradualisht duke kaluar nga leximi fillestar drejt leximit të pjekur, përmes mënyrave, metodave të ndryshme që e lehtësojnë atë dhe e bëjnë leximin të suksesshëm.

Faqe e re?

Disa metoda të mësimdhënies së leximit

Të vlerësosh metodën e mësimdhënies së leximit, do të thotë të shtrosh menjëherë problemin e kritereve për këtë vlerësim. Në fakt mund ta karakterizojmë vlerën e një metode në mënyra të ndryshme.

Metoda e ka burimin e saj në rezultatet e nxënësve dhe varet nga aftësia e niveli i mësuesit, nga shkalla e programimit, nga mjetet që janë vënë në dispozicion, nga mosha e niveli i nxënësve etj.

Analiza e brendshme e një metode konsiston në zbulimin e objektivave që kjo metodë kërkon të arrijë, ç’procedurë ndjek ajo dhe mbi ç’baza krijohet, ndërsa analiza funksionale ka të bëjë me studimin e metodës në praktikën e mësimdhënies. Që nga ky

moment metoda nuk mbetet më ashtu siç është, sepse mësuesi e transformon duke i bashkangjitur edhe konceptet psikopedagogjike.

Çdo mësues përpunon metodat e ndryshme në bazë të njohurive të tij, të lëndës e nxënësve të tij. Metoda i jep më shumë rëndësi mësimmarrjes, prandaj në të mund të zbulojmë mjaft mënyra që nxisin nxënësin, që janë në interes të tij. Kështu përmbajtja dhe praktikat e leximit përcaktohen reciprokisht. Përmbajtja supozon vënien në zbatim të pedagogjisë së arsimit, që do të thotë programim të saktë, përcaktimin institucional të niveleve që duhet të arrijmë drejt të cilave duhet të shtrinë përpjekjet mësuesit dhe nxënësit. Ndërsa praktika kërkon vënien në zbatim të pedagogjisë së edukimit. Të nënvizosh përparësinë e fëmijës, ky pushon së qeni “nxënës”, mësuesi pushon së qeni “Zot” dhe bëhet “frymëzues”, “formator”, “iniciator”.

- Pyetja “si” ose “çfarë” metode i mëson nxënësit të lexojnë ka qenë qëllimi i një numri të madh studimesh kërkimore, të cilët tregojnë se asnjë metodë nuk është e sukseshme me të gjithë fëmijët. Është mësuesi–lexuesi model çelësi i problemit nëse fëmija do të mësojë të lexojë apo jo, që do të përdorë një metodë apo një tjetër, apo t’i kombinojë ato.

E rëndësishme nuk është, pra, të zgjedhësh midis metodave të mira apo të këqia, por të përpunosh një metodologji që të lejon të përdorësh mënyra të ndryshme të një mësimit të kuptimshëm leximi dhe, për këtë, tri çështje janë kryesore:

1-Marrja në mënyrë direkte e kuptimit (të lexosh është së pari të depërtosh në kuptim).

2-Përdorimi i strukturave gjuhësore e tekstore (të lexosh është të depërtosh në kuptim – ky i fundit i formuar nga bashkësi fjalësh, vazhdimësi fjalish).

3-Qëndrimi aktiv i lexuesit.

Për të lexuarit shkollor fillestar, praktika shkollore ka njohur e zbatuar mënyra të ndryshme, ndër të cilat më të përdorura janë mënyra sintetike e ajo analitike, të cilat, edhe pse përdoren gjerësisht në fillore, mund të rimerren edhe në nivelet e tjera të shkollës, sa herë që ndihet e nevojshme. Po kështu ato, edhe kur s’janë parësore, mund të jenë në themel apo përbërje të metodave të tjera.

Mënyra sintetike është e thjeshtë dhe praktike. Duke u nisur nga elementet më të vogla të gjuhës, bëhet fjalë t'i mësosh ato, t'i njohësh, t'i kombinosh. (Nga shkronjat – tingujt “fonemat” dhe rrokjet, në grupin e fjalëve e të fjalisë). Nëse merr për bazë shkronjën dhe rrokjen e shkruar metoda quhet silabike (Methode Boscher 1959) dhe kur elementet e parë referues janë fonema, quhet fonetike.

Mënyra analitike. Sipas kësaj mënyre njësi komplekse (fjalë, fjali) të memorizuara (p.sh.fjalët çelës) zërthehen në njësi më elementare. Këto dy mënyra janë të dobishme edhe pse përdorimi sistematik, e i gjatë duket se i ka dëmtuar ato.

Mënyra e dyfishtë sipas së cilës synohet të mësuarit e leximit pa u shqetësuar shumë për kuptimin apo për paraqitjen sintaksore të shembujve të trajtuar, është pjesë përbërëse e shumicës së metodave të quajtura mikse. Në të vërtetë bëhet fjalë për përzjerje të dy mënyrave që janë bërthama të këtyre metodave.

Këto metoda supozojnë:

1) Njohuri globale (studimi global) të fjalëve në raport me objektet dhe imazhet, si dhe vendosje e këtyre fjalëve në fjali.

2) Mësim i leximit në tri faza:

a. Paraqitja e një fjale, e lidhur me një tingull, me krahasimin e fjalëve të reja dhe të njohura.

b. Analiza - nëpërmjet zërthimit të shkronjave, izolimi i shenjës çelës, shqiptimi.

c. Sinteza - duke kombinuar shenjën çelës në fjalë tashmë të njohura për të formuar fjalë e fjali.

Këto metoda të veprimit të dyfishtë, klasike dhe moderne janë metoda thellësisht silabike ose fono-silabike. Ato supozojnë gjithmonë deshifrimin e përcaktimit silabik, vendosjen në korespondencë të dy kodeve (gojor dhe i shkruar) nëpërmjet njësive momentalisht jo të kuptueshme.

Mënyra globale në parim nuk është as sintetike as analitike. Kuptimi përvetësohet duke u nisur nga fjalët (fusha leksikore), fjalitë (fusha sintaksore) dhe tekstet (fusha tekstore).

Të lexosh nuk do të thotë të deshifrosh apo të oralizosh në mënyrë korrekte; të lexosh është “të kapësh drejtpërdrejt me anë të shqisave kuptimin” (J. Hebrard).

Kjo mënyrë është pjesë përbërëse e metodave mikse në veprim global, që do të thotë faza globale relativisht të gjata që çojnë në mënyrë të pashmangëshme në një fazë të metodës analitike-sintetike kalsike. Është e rëndësishme ta quajmë fazën globale në këtë tip metode si fazë motivuese, jo autonome. Ajo vlerësohet si pozitive, është më e gjallë, më pak teknike e megjithatë, parimi i globalizmit, në përgjithësi, përjashton analizën dhe kujdesin e veçantë për elementet ndërtues të së tërës.

Pra një metodë e mirë (ajo s’ mund të jetë veçse natyrale) nuk duhet të jetë vetëm globale, vetëm analitike; ajo duhet t’ë jetë e gjallë, një mjet balancimi dhe harmonizimi të të gjitha mundësive që mbart në vetvete fëmija dhe të bëjë më shumë seç pritet, të pasurohet të rritet.

Duke ecur më tej. Për të mësuar leximin në mënyrë efektive, ndër metodat më të përdorura në pjesën më të madhe të sistemeve shkollore, mund të përmendim metodën themelore të leximit dhe sidomos atë të eksperiencës gjuhësore.

Një mësues i mirë mund ti përdorë të dyja këto metoda ose të kombinojë veçori të secilës prej tyre për t’i bërë ato më të përshtatëshme për nevojat e nxënësve, por që t’i përdorë duhet t’i njohë mirë ato.

Kështu manualët themelore të leximit kanë avntazhin se përdorin një numër të madh materialesh (për mesuesin dhe për nxënësin), të cilat ia lejojnë mësuesit një fleksibilitet të madh në punën me nxënësit, të grupuar sipas nivelit të leximit.

Një nga aktivitetet më të rëndësishme është ai i leximit të drejtuar (DRA) që realizohet përmes hapave të tilla si: zhvillimi i konceptit, njohja e fjalorit, vendosja e qëllimeve për kuptimin, leximi i qëllimshëm gojor, aktivitete etj.

Zhvillimi i konceptit ka të bëjë me motivimin e fëmijëve për të lexuar tregimin duke përdorur p.sh. piktura, objekte reale ose diskutime për temën e tij. Ky hap i leximit të drejtuar është shumë i rëndësishëm për të ndihmuar nxënësit që të vënë në dukje përvojën e tyre në lidhje me përmbajtjen e tregimit. Një tjetër hap është prezantimi i fjalëve të reja, i cili duhet bërë në kontekstin e shkruar e duke ilustruar me fjalët të

njohura. Edhe gjatë këtij hapi mësuesi duhet të vlerësojë njohuritë e nxënësve (fjalët e paraqitura nga mësuesi si të reja mund të mos jenë të tilla për të gjithë nxënësit).

Kuptimi, interpretimi, vlerësimi, varet nga njohja e fjalëve dhe e kuptimeve të tyre. Nëse nuk do të dimë kuptimin e fjalëve të ndryshme, nxënësit do ta kenë të vështirë të kuptojnë ç'ka dashur të thotë autori në një tekst të caktuar. Mund të ndodhë që kuptimi i një fjale të merret me mend, por kjo mund të çojë në keqkuptime apo kuptime jo të sakta.

Fjalët e reja mësohen më mirë kur janë pjesë përbërëse e leximit të nxënësve. (Është mirë që fjalët e reja dhe kuptimet e tyre të shkruhen në fletore e të përsëriten herë pas here duke u bërë kështu pjesë përbërëse e fjalorit aktiv të nxënësve). Pra një lexues i mirë mund ta përcaktojë kuptimin e një fjale ose një kuptim të përafërt të saj duke i kushtuar vëmendje kontekstit, fjalëve ose shprehjeve që e shoqërojnë dhe sqarojnë kuptimin e një fjale të panjohur.

Sidoqoftë, nëse ka dyshime për kuptimin e saj, mund të këshillohemi me fjalorin ose me sinonimet. Faza e leximit të heshtur, të kuptimshëm të tregimit sigurohet duke i dhënë fëmijëve pyetje para leximit. Pyetje të tilla të qëllimëshme, të cilat mund të jepen me gojë ose me shkrim, drejtojnë leximin e heshtur, e bëjnë atë të motivuar, të kuptimshëm dhe jo qëllim në vetvete.

Se sa do të lexohet pa zë, kjo varet nga gjatësia e tregimit, përmbajtja dhe aftësia e nxënësve. Duke pasuar leximin në heshtje, vëmendja drejtohet në formulimin e pyetjeve të kuptimit të cilat duhet të jenë të tilla që t'u kërkojnë fëmijëve të sjellin fakte, ide dhe të reagojnë në mënyrë kritike dhe personale për përmbajtjen e tregimit.

Një tjetër hap në leximin e drejtuar është leximi gojor i qëllimshëm i pjesëve të zgjedhura të tregimit. Kështu p.sh. nxënësve mund t'u kërkohet të lexojnë pjesën ku del kjo apo ajo karakteristikë e një personazhi, ku shprehet ndjenja e gëzimit apo e trishtimit, përgjigjen e një pyetjeje të dhënë; mund t'u kërkohet të luajnë pjesë të tregimit në klasë, etj. Leximi me zë të lartë i çdo tregimi nga të gjithë nxënësit çdo ditë është i vështirë dhe kërkon shumë kohë, prandaj duhet të jetë më i kufizuar. Hapi i fundit në mësimin e leximit sipas kësaj metode përfshin aktivitete praktike e zbavitëse lidhur me tregimin.

Aktivitetet të tilla si leximi në bibliotekë, shkrime krijuese, diskutime, dramatizime, etj. zhvillojnë leximin e pavarur e krijues dhe u sjellin kënaqësi fëmijëve.

Siç shihet, manualët themelore i ofrojnë mësuesve shumë mundësi për të mësuar leximin, por, siç theksuam edhe më lart, ato duhet të përdoren në përputhje me nevojat dhe aftësitë e nxënësve.

Gjatë përdorimit të metodave të ndryshme të mësimit të leximit, kemi theksuar se mësuesi duhet të vlersojë edhe përvojën e nxënësve, por ajo që bazohet kryesisht në këtë përvojë është metoda e përvojës gjuhësore (LEA). Kjo metodë shihet si një proces komunikimi, lidhur ngushtë me komunikimin në të folur, në të dëgjuar e në të shkruar. Ajo integron mësimin e leximit. Fëmijët dëgjojnë, flasin, shkruajnë dhe lexojnë eksperiencat dhe idetë e tyre personale. E folura e një fëmije përcakton modelet gjuhësore të materialeve të leximit dhe eksperiencat e tij përcaktojnë përmbajtjen. Metoda e eksperiencës gjuhësore bazohet në konceptin që leximi ka një kuptim më të madh për një nxënës, kur materialet që lexohen janë të shprehura në gjuhën e tij dhe janë bazuar në eksperiencat e tij. Megjithatë ka shumë variante të metodës të eksperiencës gjuhësore, ajo ka disa tipare themelore:

- eksperienca e ndarë midis nxënësve;
- biseda rreth eksperiencës;
- tregimi në grup;
- tregimi i nxënësve në mënyrë individuale;
- leximi i tregimeve nga nxënësit;
- aktivitete.

Një mjet për të tërhequr interesin e fëmijëve duke e lidhur eksperiencën e tyre personale me aktivitetet e leximit është harta e eksperiencës, që flet për një aktivitet në grup dhe është një tregim i krijuar nga mësuesi së bashku me klasën. Ajo është një zgjerim i eksperiencave të hershme dhe më pak të vështira dhe shërben për përgatitjen e një tregimi në bazë të eksperiencës në grup. Mësuesi planifikon një aktivitet në bazë të ndarjes, shkëmbimit të eksperiencës si p.sh., një udhëtim, shikimi i një filmi, dëgjimi i një historie, reagim ndaj një pikturë, vëzhgim i një eksperimenti ose pjesëmarrja në një

aktivitet shkollor dhe përcakton në mënyrë specifike se çfarë do të marrin fëmijët si eksperiencë, për çfarë duhet të informohen me qëllim që të përfitojë nga kjo eksperiencë. Pas veprimtarisë mësuesi i aktivizon të gjithë nxënësit në shkrimin e tregimit sipas eksperiencës së tyre. Mbas përgjigjes së çdo nxënësi, mësuesi e shkruan në dërrasë ose në një poster të madh. Nxënësit nxiten për të folur dhe për të diskutuar përgjigjet e tyre. Shkruhet në këtë mënyrë një histori e kompozuar në grup. Mbase mësuesja dhe fëmijët e lexojnë të gjithë tregimin, nxënësve të ndryshëm iu bëhen pyetje, përgjigjet e të cilave ata mundohen t'i lexojnë në tekstin e shkruar.

E njëjta hartë mund të përdoret në mënyra të tjera, p.sh. çdo fjali e hartës mund të rishkruhet në një copë letër, t'i jepet një nxënësi e t'i kërkohet ta gjejë atë në hartë.

Po kështu fjale të veçanta të një fjalie mund të shkruhen veç, përzihen e i jepen nxënësit, të cilit i kërkohet që t'i vendosë ato siç duhet, në mënyrë që ato t'i përgjigjen fjalisë në hartë. Harta e eksperiencës mund të përdoret me tërë klasën ose në grupe të ndryshme leximi.

Tregimet e eksperiencës individuale.

Fëmijëve u pëlqen të flasin rreth eksperiencave të tyre, veçanërisht për ngjarje që i përfshijnë ata, familjet e tyre, shokët e tyre etj. Ndër mënyrat më të mira për të përparuar në një motivim të tillë është të shkruash tregime të eksperiencës individuale. Këto produkte gjuhësore zakonisht janë të shkurtra. Në fazat e hershme të leximit historitë, zakonisht, diktohen nga nxënësit dhe shkruhen nga mësuesi. Meqenëse këto histori të shkurtra kanë lidhje me eksperiencat e fëmijës, ato inkurajojnë përfshirjen në situatën e leximit. Historitë janë gjithmonë të kuptimshme dhe janë shkruajtur me fjali të plota që janë njëlloj me përdorimin e gjuhës së vetë fëmijës.

Megjithë tiparet dhe përdorimet e metodës së eksperiencës gjuhësore që u përmendën më lart, mësuesit mund ta përdorin atë në mënyra të ndryshme në mësimin e leximit. Disa prej këtyre mënyrave mund të jenë:

Biseda e drejtë dhe e zhdrejtë.

Në këtë rast mund të përdoren stilolapsa me ngjyra të ndryshme për të regjistruar folës të ndryshëm gjatë tregimit të një historie në grup. Çdo fëmijë ka një ngjyrë të

caktuar, kështu që mund të dallohet lehtë. Gjithashtu mund të përdoren fotografi për secilin fëmijë për ti ndihmuar ata të gjejnë se kush ka kontribuar në tregimin në grup. Këto histori mund të rishkruhen më vonë dhe ngjyra mund të zëvendësohet me fjalët: “Anila tha”: apo “Blendi tha”: - për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë funksionin e këtyre fjalëve në bisedën e drejtë. Biseda e zhdrejtë mund t’u mësohet fëmijëve duke lëvizur shenjat e pikësimit dhe duke vendosur lidhëzat “që” ose “se”.

Format e ndryshme të shkrimit .

Metoda e eksperiencës gjuhësore në grup mund të përdoret për të paraqitur forma të ndryshme shkrimi si p.sh.: kur mësuesi demonstroi një eksperiment shkencor dhe grupi tregon se çfarë ndodhi, kur nxënësit raportojnë një eksperiencë në grup duke iu përgjigjur pyetjeve të mësuesit (kush, çfarë, ku, kur?) dhe kur nxënësit mësojnë shkrimin e një letre duke krijuar një letër në grup drejtuar një shokut të klasës.

Dialogu i shkruar.

Kjo mënyrë funksionon mirë me shumë nxënës. Më mirë se sa të flasësh me nxënësit, këmbë shënime. Mësuesit duhet ta përshtasin kompleksitetin e shënimit me aftësinë e nxënësve për të lexuar dhe për t’u përgjigjur me shkrim. Ky variant i metodës së eksperiencës gjuhësore i ndihmon nxënësit që të kuptojnë lidhjen midis gjuhës orale dhe të shkruar dhe që gjuha e shkruar duhet të ketë kuptim për lexuesin.

Këto mënyra, (variacione) e kanë zgjeruar konceptin e eksperiencës gjuhësore përtej hartës së grupit dhe shkrimit të tregimeve individuale. Në këtë metodë mësuesi bëhet partner aktiv për të ndihmuar nxënësit të zgjerojnë konceptet. Aktivitetet gjuhësore, që përqëndrohen në mësimin e gjuhës dhe në përdorimin e saj si një mjet për mësim të mëtejshëm, janë tipare kryesore të mësimin. Duke punuar me gjuhën, nxënësit mësojnë se ka fjalë që shkruhen njësoj, por kanë kuptime të ndryshme, një fjalë mund të ketë shumë kuptime, etj. Eksperienca gjuhësore është pra eksperienca me gjuhën. Roli i mësuesit është ti ndihmojë fëmijët të kuptojnë se shkrimi i një fjale është arritje, shkrimi i një historie është një arritje më e madhe, kombinimi i tregimeve në një libër është pothuajse një prodhim. Përdorimi i kësaj metode tregon edhe një herë se një shkruer i mirë është edhe lexues i mirë dhe anasjelltas.

Eksperienca gjuhësore mund të përdoret në çfarëdo metode të mësimit të leximit ose si metodë parësore. Aspektet e metodës së eksperiencës gjuhësore mund të përdoren:

Për të siguruar, si për individin dhe për grupin, mësimin e leximit.

Për të lejuar praktikën, identifikimin e fjalës dhe mjeshtëritë e të lexuarit në një kontekst të kuptimshëm.

Për të theksuar jetën e fëmijëve dhe eksperiencat e tyre gjuhësore.

Për të theksuar lidhjen midis ligjërit gojor dhe të shkruar, për të ndihmuar fëmijët të kuptojnë që leximi është kuptim i ideve.

Për të vënë nxënësin në mësim në bazë të interesave të tyre.

Për të zhvilluar fjalorin e nxënësve, duke provuar fjalë të reja dhe duke i përdorur ato në kontekste të kuptimshme.

Vumë në dukje kështu meritat e kësaj metode, por edhe ajo, si edhe metodat e tjera, ka dobësitë e saj, si p.sh.:

- është e vështirë të përshtatet ky lloj mësimi me nevojat dhe aftësitë e të gjithë fëmijëve;
- është e vështirë të kontrollohet fjalori (shumë fjalë mund të paraqiten vetëm një herë);
- kërkon kohë dhe nivel të lartë trajnimi të mësuesit.

Megjithatë, si meritat dhe dobësitë janë relative. Në kushte të caktuara meritat mund të humbasin nga theksimi i tepërt, keqpërdorimi ose mungesa e kuptimit. Në situata të tjera dobësitë mund të minimizohen përmes aftësisë së mësuesit, eksperiencës dhe kuptimit të qartë të objektivave. pra kuptohet që, pavarësisht nga metoda, mësuesi është një faktor kryesor për të përcaktuar suksesin e metodës së leximit, për ta bërë atë sa më efektive, kurse modeli pedagogjik më i përdorur i leximit është leximi kolektiv. Sipas këtij modeli mësuesi i bën nxënësit të lexojnë njëri pas tjetrit një tekst të caktuar, sipas një shembulli fillestar (kryesisht mësuesi) dhe në funksion të shpjegimeve të ndryshme si p.sh. mbi kuptimin e tekstit, mbi kuptimet e veçanta të disa pjesëve, të disa fjalive, mbi disa fjalë të vlerësuara si të vështira, mbi shprehje sintaksore dhe stilistikore të gjykuara si delikate.

Përsëritja (teksti rilexohet të paktën një herë) dhe vëmendja (zakonisht përcaktohet lexuesi tjetër), janë elementë që përmirësojnë të lexuarit. Ky model lejon

ndryshueshmër: teksti është i përgatitur gjatë seancave të fjalorit e të gramatikës; teksti është përgatitur në mënyrë të pavarur nga nxënësit jashtë klase; është njohur fillimisht në formën e leximit të heshtur. Gjithashtu ky model ofron mundësinë e dyfishtë të të mësuarit (sekuenca njohje – ushtrim) dhe të një mundësie kontrolli (nxënësi lexon me zë tekstin para mësuesit dhe nxënësve të tjerë). Në të dyja rastet qëllimi kryesor është të lexuarit imitues (të lexojnë si të tjerët) dhe veprimi riprodhues (duhet të themi si modeli, pa bërë gabime). Nëse fëmija kupton pjesën, nëse ai bën hipoteza dhe i verifikon ato, atëherë mund të themi se ai ka arritur të zotërojë aktin e të lexuarit, pra leximin.

Ky lloj modeli realizohet edhe nëpërmjet leximit të heshtur. Theksi në këtë rast vihet mbi autonominë e lexuesit (leximi njihet si akt vetmitar autonom) dhe mbi karakterin psiko – gjuhësor të aktit të leximit (të lexuarit nënkupton një dëshirë për të lexuar). Ajo çka është e rëndësishme ka të bëjë ose me të kapurit e kuptimit (të kuptosh atë që thotë teksti) ose me prodhimin interpretues të një shprehjeje (të gjesh interpretime të ndryshme të tekstit). Ky model realizohet nëpërmjet teksteve mësimore klasikë ose nëpërmjet një materiali më specifik (fisha të leximit të heshtur, të cilat lejojnë të individualizohet puna, të inkurajohen përzgjedhjet e leximit; fisha të cilat lejojnë të realizohen ushtrime teknike për të përsosur leximin e heshtur).

Tekstet që lexohen përmes metodave, modeleve të ndryshme, janë të shumta, të ndryshme; përralla, poezi dhe tregime të caktuara, tekste, dokumentarë, libra për fëmijë. Kjo bën të mundur që nxënësi jo vetëm të arrijnë në botën e trillimeve, historive, njohurive, por edhe në përvetësimin e disa mekanizmave themelore të leximit (kur aktiviteti është i drejtuar, i udhëhequr).

Kjo do të thotë që mësuesi dhe nxënësi, duke bashkëvepruar me një tekst, lexojnë:

- duke zbuluar qëndrueshmërinë e të shkruarit (p.sh. të rilexosh një përrallë duke ndryshuar të dhënat (vendin, kohën, personazhet apo detajet dytësore)
- duke zbuluar njësinë e një teksti (p.sh. duke futur një të dhënë të huaj në tekstin e lexuar – një frazë nga një tekst tjetër)

- duke zbuluar progresionin e një teksti (p.sh. duke prishur rendin narrativ, të vendosë sekuencën konkluzion në brendësi.

- duke u nisur nga teksti, me anën e realizimit të hipotezave të njëpasnjëshme leximi i ndërtuar nga fragmente,verifikon hipotezat e drejta ose të gabuara.

- duke verifikuar hipotezat me një lexim (p.sh. hipotezat janë nxjerrë nga një person i tretë)

- duke punuar mbi tekstet e shkruara e të lexuara;

Leximi është një proces dinamik i cili teknikisht ka një plan shkrimi: miratim së njohurës dhe parapërgatitje për të panjohurën, me synim drejt së resë

Kështu, nëse një tekst fillon: na ishte njëherë... ne jemi në një situatë të njohur pasi ky fillim është një formulë rituale që na përgatit për një ngjarje larg të zakonshmes.

Në këtë rast e njohura provokon të panjohurën. Duke vazhduar më tej “ një vajzë e vogël”, e panjohura bëhet e njohur duke shtuar një të panjohur të re etj.

duke shkruar e rishkruar tekstet, fragmentet e tyre, shprehje ose fjalë sipas parimit të të shkruarit memorial apo duke i transformuar tekstet (reduktim ose zhvillim).

Së fundi mund të themi që, përmes metodave të ndryshme, nëpërmjet bashkëveprimit mësues – nxënës – tekst, arrihet që gjatë procesit të leximit a) lexuesi të dallojë atë që është narrative, stukturën e një teksti, faktin që një histori e shkruar është një ndërtim.

b) të fitojë reflekset lexuese (lidhjen e hipotezave me verifikimin).

Faqe e re

Të lexuarit si bashkëveprim i tekstit me lexuesin.

Llojet e teksteve, leximi dhe interpretimi i tyre.

Të lexuarit është një proces i kuptimshëm, në të cilin lexuesi bashkëvepron me tekstin zakonisht në një kontekst shoqëror. Teksti i ofron lexuesit informacion në

formën e simboleve, shkronjave që aktivizojnë bagazhin e dijeve të tij, përvojat e tij dhe gjatë këtij bashkëveprimi midis tekstit dhe lexuesit, sfondi njohës dhe afektiv i tij ndikon në kuptimet e ndërtuara. Përballë një teksti çdo lexues krijon kuptimet e tij për atë që lexon; të lexosh pra do të thotë të sjellësh një kuptim dhe jo të nxjerrësh me forcë një kuptim. Kuptimi i një teksti është një akt përpunimi dhe ndërtimi të kuptimit në nivele të ndryshme. Kështu, nxënësit e një klase mund të japin interpretime të ndryshme e të shumta nga leximi i një teksti, qoftë ky një formular, gazetë apo poezi.

Disa studiues mendojnë se kuptimi është brenda tekstit dhe zbulimi tij i takon lexuesit. Në këtë rast problemi qëndron në faktin se shpesh interpretimi i lexuesit mund të mos përputhet me atë të autorit. Studiues të tjerë mbrojnë mendimin se kuptimi nuk është brenda tekstit, por varet nga bagazhi që sjell lexuesi përballë këtij teksti. Sipas kësaj pikëpamjeje çdo reagim i lexuesit ndaj një teksti kanë vlera të njëjta.

Gjatë leximit shkollor shpesh mësuesi është i vetmi që zbulon kuptimin e një teksti, duke ja imponuar atë nxënësve. Ata nuk nxiten të mendojnë dhe të nxjerrin vetë kuptimin e tekstit, por pranojnë atë që u ofron mësuesi. Në rastet e tjera kuptimi i një teksti nxirret gjatë diskutimit të tij nëpërmjet bashkëveprimit tekst-mësues-nxënës, që çon në formimin e interpretimeve të caktuara, të cilat përsëri mund të jenë relative. Në përcaktimin e saktë të interpretimit të një teksti, rëndësi ka lloji i tij: është shkencor apo letrar. Këto tekste ndryshojnë jo vetëm nga përmbajtja por edhe nga mënyra se si janë shkruar, prandaj do të kenë dhe mënyra të ndryshme të lexuari. Kështu p.sh. në një tekst shkencor përshkrimi i një objekti, fakti, koncepti nuk ka qëllim emocional, por njohjen e tyre, informacionin e saktë për to, që të kuptohen mirë e të ruhen në kujtesë. Prandaj leximi duhet të jetë i kujdesëshëm, i ngadaltë, i përsëritur me qëllim që të përcaktohen e të lidhen mirë njësitë e ndryshme të informacionit që jepet. Po kështu vend të rëndësishëm në këto tekste zënë përkufizimet dhe shembujt që lidhen me to. Gjatë leximit të tyre duhet patur kujdes, psh. në përdorimin e drejtë të shenjave të pikësimit, në kuptimin e saktë (jo të përafërt të çdo fjale, në lidhjen e shembullit me përkufizimin përkatës e të tjerë. Leximi i një teksti shkencor kërkon gjithashtu një arsyetim shkencor, përmes të cilit zbulohen konceptet e bëhet lidhja mes tyre, arsyetim ky që realizohet

përmes deduksionit apo induksionit. Këto lloj tekstesh kërkojnë verifikim e konfirmim, lexim të vetëdijshëm, kurse tekstet letrare (narrative e poetike) kërkojnë lexim estetik që kanë në bazë aspektin afektiv. Janë pikërisht këto tekste që, përgjithësisht shërbejnë si modele leximi dhe me të cilat punojnë mësuesit në orët e leximit letrar. Duke bashkëvepruar me tekstin një nxënës-lexues i mirë nuk duhet t'i nënshtrohet atij, por ta shfrytëzojë atë. Një lexues i mirë është një lexues aktiv që e rindërton tekstin duke përdorur procese mundësie, ngritje hipotezash, të cilat ai i bën për të komunikuar. Çdo lexim është ndërtim i një kuptimi duke u nisur nga një seri treguesish vizuale e abstrakte. Por ekziston dhe një perceptim i kuptimit të pavarur nga lexuesi dhe ky është kuptimi që i jep autori tekstit të tij. Për këtë arsye, të lexosh do të thotë jo vetëm të ndërtosh një kuptim, por në të njëjtën kohë edhe të rindërtosh kuptimin, atë kuptim që autori ka dashur t'i japë tekstit të tij. Ndërtimi dhe rindërtimi përbëjnë më tepër se një aktivitet të thjeshtë intelektual, sepse leximi ndryshon në vartësi të individit, prandaj mund të themi që të shkruarit nuk ka vetëm një kuptim. Të lexosh atë që është shkruar, mund të bëhet në forma të ndryshme, por të lexosh do të thotë të lexosh edhe atë që nuk është shkruar. Pra lexuesi nuk lexon vetëm atë që është në rreshta, por arrin të lexojë edhe ndërmjet rreshtave, duke sjellë një kuptim, interpretim të vetin për atë tekst. Por a është i saktë ky interpretim? Në këtë rast, nën drejtimin e mësuesit, nxënësit-lexues mund të përfshihen në dialog apo debat për të nxjerrë interpretimet e vlefshme të tekstit. Për të arritur këtë, në qendër të mësimin vihet jo më teksti apo mësuesi, por lexuesi, nxënësi, i cili nxitet të marrë pjesë në bashkëbisedimin mbi kuptimet e nxjerra nga tekstet. Mjaft studiues të reagimit të lexuesve theksojnë veprimtarinë e lexuesve për të ndërtuar një kuptim nga takimi i tyre me një tekst. Kështu, studiuesja amerikane Luiz Rouzemblat, në veprimin për krijimin e një kuptimi nga një pjesë letrare dallon tre palë ndërvepruese: 1. Tekstin, 2. Lexuesin që gjatë bashkëveprimit me të interpreton shenjat e shkruara duke krijuar kështu 3. Kuptimin e këtij teksti, apo tekstin sipas interpretimit ("poemën"³ siç e quan Rouzemblat). Me që kuptimi formohet nëpërmjet ndërveprimit të Lexuesit me Tekstin, mësuesi gjatë mësimdhënies së leximit duhet t'i nxitë nxënësit të lexojnë në mënyrë aktive e të komentojnë lirisht një tekst.

Por si duhet të jetë një tekst, ç'karakteristika duhet të ketë ai që të ndikojë tek lexuesi, pra të jetë i lexueshëm nga ai?

Së pari, një tekst është tërheqës, i lexueshëm, kur ai është i kuptueshëm, jo i errët, por i këndshëm për nga mënyra e ndërtimit. Lexueshmëria e tekstit është cilësia e një teksti koherent, i cili zhvillohet mirë, pra evoluon në mënyrë të këndshme nga një fillim drejt një fundi nëpërmjet kalimeve të njëpasnjëshme. Por kjo s' do të thotë që teksti të jetë tej mase i thjeshtëzuar dhe lexuesi mos të ketë ç'të zbulojë.

Ndaj së dyti, teksti duhet të jetë interesant, të kënaqë kuriozitetin e lexuesve. Po kështu lexuesi motivohet dhe përfshihet në lexim kur teksti është intrigues, përmban elementë të së papriturës, të habitës, që e mbajnë gjithmonë të ngritur kuriozitetin, vëmëndjen, dëshirën për zbulim të lexuesit.

Pra për të bërë një lexues të mirë, duke pasur parasysh aktin e leximit është e nevojshme që mësuesi ta vërë nxënësin në situatën e leximit të motivuar, si dhe të gjejë çelësat për një praktikë specifike drejt kuptimit të tekstit.

Së pari, të përzgjedhë tekste të tilla që t'i përkasin universit të interesave të nxënësve dhe referimeve kulturore të tyre dersia të mund të lexojnë duke nxjerrë hipoteza bindëse.

Së dyti, të zgjedhë fjalët për të favorizuar mësimin. Në çdo rast fjala duhet marrë në lidhje tekstuale që të çon në një kuptim të mundshëm të tekstit. Përvetësimi supozon zbatimin e procesve të memorizimit, vënien në lidhje të fjalës me fjalë të tjera si dhe përsëritjen e saj (fjala në tekst, në fjali të tjera, në tekste të tjera, në momente të tjera).

Së treti, të zgjedhë procedime të tilla që të synojnë t'i japin nxënësit më shumë pavarësi kundrejt leximit në një kohë relativisht të shkurtër. (Mësuesi duhet të kufizohet tek kryesorja duke i lënë më shumë vend iniciativës dhe punës së nxënësve).

Në procesin mësimor, në shkollë e jashtë saj, nxënësi lexon me zë apo në heshtje. Në heshtje ai lexon "për vetë", kurse me zë për t'ia bërë të ditur të tjerëve atë që lexon. E rëndësishme është që në të dyja llojet e leximit nxënësi të lexojë në mënyrë korrekte e të vetëdijshme e kjo realizohet përmes ushtrimeve me tekstin, gjatë një procesi sa interesant dhe të ndërlikuar që kalon nëpër faza të ndryshme para, gjatë dhe pas leximit.

Kështu leximi në heshtje është një procedim në shtatë kohë:

i. Paraleximi (4 kohë)

1. Gjimnastika e syrit: Leximi është një akt që realizohet nga vënia në lidhje e tekstit (një lloj partiture e koduar) dhe trurit të aftë të interpretojë këtë tekst të perceptuar nëpërmjet syve. Sa më të aftë të jenë këta receptorë vizualë, aq më shumë ata garantojnë një kuptim të mirë. Syri lexues zhvendoset në mënyrë të njëpasnjëshme duke transmetuar çdo herë një imazh gjuhësor për ta kombinuar me atë ç'ka është parë më parë. Sa më të gjëra të jenë imazhet vizuale përbërëse aq më shumë ata janë efikasë, prandaj është e nevojshme të propozohen ushtrime që favorizojnë një perceptim global të gjerë.

Zhvendosja e syrit lexues është lineare, nga e majta në të djathtë, e rregullt, pa kthim prapa. Një stërvitje e mirë kërkon ushtrime të shpejta, pasi shpejtësia shmang shtrembërimet e çrregullsitë.

Duhet patur kujdes gjithashtu që detaji, e veçanta të mund të perceptohet në të tërën. Pra fjala duhet perceptuar njëherë e mirë, pa e riparë apo “shëtitur” mbi të dhe kjo realizohet përmes ushtrimeve stërvitore specifike.

2. Leksiku: Grumbullimi i fjalëve e shprehjeve është mjaft i nevojshëm në mësimin e leximit.

Të lexuarit bëhet i mundur duke u nisur nga “e ditura” e, në këtë pikëpamje, teksti të shndërrohet në të lexueshëm, d.m.th., fjalët të shndërrohen nga të panjohura në të njohura. Kjo s’do të thotë “të bësh fjalorin”, por për të bërë të qartë fjalën në tekstin që do të lexohet më pas, mjafton të hapet kupimi përfaqësues që të mos ketë zhurmë e të mos ketë pengesë për të lexuar. Pra të përgatitësh nxënësin që të lexojë mirë duhet t’i propozosh atij para leximit ushtrime që marrin në konsideratë pamundësitë e leximit.

3. Sintaksa: Grumbullimi i strukturave të fjalive e teksteve.

Ashtu si ushtrimet me karakter leksikor, edhe ato me karakter sintaksor lehtësojnë dhe bëjnë të mundur leximin. Këtu nuk është fjala për të bërë gramatikë të mirëfilltë, por për të përgatitur ushtrime që marrin në konsideratë disa vështirësi që e bëjnë leximin e tekstit të pamundur. Pokështu për të ushtruar që në fillim leximin e paragrafëve të

vështirë, ushtrimet përdoren para leximit fragmente apo fjali të tekstit, jo duke e shpjeguar, por duke ushtruar, stërvitur, qartësuar.

4. *Pyetësor mbi tekstin*: Të propozosh një pyetësor paraprak do të thotë të provosh që fëmija-lexues me një farë inteligjence, është i aftë të lexojë, pra i aftë të pyesë veten në lidhje me një send të njohur globalisht, por jo plotësisht të njohur. Pra duhet të marrim parasysh faktin që fëmija di, edhe pse jo shumë. Rëndësi ka hartimi i pyetësorit. Pyetjet duhet të jenë të qarta, të lidhura ngushtë me tekstin. Shumica e tyre nuk mund të gjejë përgjigje pa lexuar tekstin, kurse tre katër prej tyre para leximit, me qëllim që nxënësit të jenë të kujdesshëm dhe ushtrimi të mbetet motivues. Pyetjet në lidhje me tekstin mund të jenë të tipeve të ndryshme: informuese, përshkuese etj. Pyetëtori propozon disa zgjidhje: një tërësisht të gabuar dhe absurde, një të gabuar por jo absurde, një të saktë (ajo që është në tekst) dhe një që e lejon nxënësin të përgjigjet “nuk e di”.

ii. Gjatë leximit (koha 5)

5. Në këtë fazë nxënësi lexon i veçuar dhe i pavarur, pa ndihmën e shënimeve, fjalorëve apo të mësuesit. Ai lexon duke interpretuar njohuritë e mëparshme.

Ndihma e mësuesit, që ishte e pranishme dhe e nevojshme në fazat e mëparshme, tani konsiston në nivelin e vëzhgimit të rregullave: lexim në heshtje, me sy, pa ndihmë mekanike (rresht i ndjekur me gisht apo me vizore).

iii. Pas leximit (koha 6 dhe 7)

6. Mbasi është bërë leximi, nxënësit rimarrin pyetësin e parë dhe përgjigjen sërish (pa modifikuar tentativat e përgjigjeve të bëra më parë), por këtë herë në raport me tekstin e lexuar. Kjo seri e dytë e përgjigjeve është një vetevoluim (apo korrigjim) i leximit të bërë. Nxënësi duhet të ndërjegjësohet për efikasitetin e leximit të tij në funksion të pengesave ose të lehtësisë gjatë zgjedhjes përfundimtare të përgjigjeve. Kjo punë individuale ndiqet më pas nga një punë kolektive: mësuesi pyet nxënësit të zgjedhur të formulojnë përgjigjet e tyre, të cilat vlerësohen nga të tjerët. Çdo përgjigje e propozuar verifikohet në tekst dhe kjo lejon një lexim kërkues të udhëhequr:

“Ku gjendet përgjigja në tekst?...” “Në fillim?...”, “Në fund?...”, “Në mes?...” etj.

Pas çdo zgjedhje të hipotezës, edhe nëse mësuesi e di me siguri që është mirë apo keq, është mirë të verifikohet në tekst. Në fund mësuesi njih rezultatet dhe punon me çdo nxënës për ta bërë atë të reflektojë mbi shkaqet e dobësive, gabimeve me qëllim që ta ndihmojë për të arritur në një lexim më të mirë.

7. *Thellimi.*

Në këtë fazë të fundit bëhet fjalë që t'i bësh nxënësit të reflektojnë mbi tekstin (tipin e tekstit: fabul, përrallë, tregim historik etj. Ose t'i bësh të reflektojnë me tekstin (mbi temat e trajtuara në tekst, mbi idetrë, përshkrimin e një karakteri, të një pejzazhi etj.) Është e qartë që nxënësit e kanë të vështirë të përgjigjen në mënyrë të pavarur, ndaj në fillim ata kanë nevojë për modele mendimesh. Pyetjet e thellimit duhet të jenë të tilla që të propozojnë përgjigje të pasura duke gjetur argumenta në tekst.

Në këto faza të pasleximit, kërkohen komentime të mësuesit, veçanërisht brenda tekstit si vënia në raport e një ideje të trajtuar në dy tekste të ndryshme, ngjashmëria e një personazh romani dhe kinematografie etj.

Siç vihet re rëndësi ka si shumllojshmëria e tekstit ashtu edhe llojet e tij. Dhe ndër tekstet me karakter letrar, shkencor apo publicistik, vendin e parë e zenë shkrimet letrare, sepse ato janë modele shkrimi dhe mendimi të mrekullueshëm. Një lexim në heshtje, realizuar përmes këtyre procedimeve siguron dhe një lexim të mirë me zë, lexim publik.

Praktika e leximit me zë të lartë të një teksti duhet të shfrytëzohet në mënyrë funksionale e jo pa kriter. Lexuesi lexon një tekst me zë:

Kur e zotëron vetëm ai atë;

Kur do të komunikojë diçka nga ky tekst për t'ua bërë të njohur të tjerëve;

Kur do të komunikojë diçka të saktë e në mënyrë prerë.

Leximi me zë presupozon më parë një lexim në heshtje të qëllimshëm që shoqërohet me thellim dhe analizë në mënyrë që nxënësi të njohë mirë tekstin. Gjithashtu ai duhet të stërvitet për të lexuar në mënyrë të kuptueshme, me intonacionin e duhur dhe shqiptim të qartë e të gjallë. Leximi me zë i teksteve të llojeve të ndryshme fillon me krijimin e mjedisit, i cili ushqen dëshirën për të dëgjuar e më pas për të lexuar.

Ky tip leximi presupozon që pjesa tjetër e klasës nuk e njeh tekstin që lexohet, ndryshe s'ka pse të dëgjohej. Në dëgjim për të zbuluar diçka ose për të mësuar diçka të re. Dëgjimi i asaj ç'ka thuhet ndryshon nga dëgjimi i asaj ç'ka lexohet. Natyrisht për këtë të fundit duhet zell, vullnet, por ajo ç'ka është kryesorja është të nxënit.

Është veçanërisht e domosdoshme të dihet pse po dëgjohej (p.sh. ke një arsye, një qëllim, një detyrë dhe jo dëgjim për dëgjim). Auditori duhet të lidhet drejtpërdrejtë me atë ç'ka lexohet dhe për të realizuar këtë duhet të krijohet një ide mbi përmbajtjen e tekstit, të parashikohet ajo që do të dëgjohej që teksti të mos jetë befasues e lexuesi të jetë i mobilizuar për të dëgjuar me vëmendje e interes. Madje është e dobishme të ngrihen hipoteza të ndryshme nga vetë nxënësit, të cilët gjatë leximit apo dëgjimit të mund të konfirmojnë saktësinë e parashikimeve të tyre.

Në fund të fundit të dëgjosh do të thotë të mobilizohesh për përmbushjen e një detyre për zotërimin e njohurive.

Për të realizuar një të nxënë të tillë mund t'u propozohet nxënësve një pyetësor paraprak për leximin me zë, i cili është i njëjtë me atë të leximit në heshtje.

Leximi i pyetësorit dhe tentativat e bëra për përgjigje do të shtojnë interesin, kujdesin dhe vëmendjen e nxënësit kundrejt tekstit, duke i lejuar kështu paraprakisht dhe duke lehtësuar punën e imagjinatës dhe verifikimeve.

Më pas kalohet në leximin me zë që bëhet plotësisht ose pjesërisht nga mësuesi, i cili është modeli që imitohet në çdo informacion.

Të gjitha praktikat e tjera si ajo e vlerësimit, korrigjimit apo thellimit realizohen në të njëjtën mënyrë si në leximin pa zë.

Një lloj tjetër leximi është leximi tematik i cili ndihmon nxënësin të mësojë si të mendojë. Leximi tematik mund të ketë disa objektiva: aftëson nxënësit për një lexim të shpejtë, synon që nxënësi të jetë kërkues, me pikësnyime të rëndësishme në drejtim të strukturimit të të menduarit.

Ky lloj leximi mund të përfshijë disa veprimtari mendore si: seleksionimin, klasifikimin, vendosjen e lidhjeve, krahasimin, analizën, sintezën.

Leximi tematik kërkon që: 1) rreth një teme të caktuar, të ndërtohen pikëpamje e ide duke i argumentuar e krahasuar, si edhe 2) të punohet rreth tekstit duke u mbështetur në të dhe duke mos e konsideruar atë gjithçka, por thjesht si mbështetje, referencë e lëndë e parë për të përqëndruar e aftësuar të menduarit.

Siç shihet fëmijës-lexues- i duhet të përballojë situata të ndryshme leximi, tekste të ndryshëm. Dhe nuk është kaq e lehtë. Atij i duhet të lexojë gjithçka, librin për fëmijë, tekstet shkollore, revistën, faqen e reklamës, gazetën, etj.

Në këtë mënyrë nxënësi shpesh s'arrin të kuptojë tërësisht atë që lexon, ndaj ka nevojë për mbështetje. Sigurisht që mbështetësi apo ndihmësi kryesor i leximit shkollor është libri i leximit (në rastin tonë libri i leximit letrar nga klasa V-Viii) që është mjaft praktik e i përpunueshëm dhe me një përdorim kolektiv. Krahas tekstit shkollor (librit të leximit), ndihmësi i dytë i të mësuarit të leximit është libri i bibliotekës (leximet e lira).

Biblioteka e shkollës, e ndërtuar sipas disa parimeve të qarta, ndikon shumë në procesin e leximit. Është e vërtetë që sot komunikimi midis njerëzve ka tendencë të realizohet me gojë dhe është kodifikuar. Megjithatë libri i shkruar, teksti i shkruar (jo vetëm ai artistik) është gjithmonë i pranishëm mes njerëzve.

Krahas teksteve shkollore dhe librave të bibliotekës, për zhvillimin e të nxënit bashkëjetojnë, gjithashtu edhe ndihmesa të tjerë, si p.sh.: tekstet e tjerë mësimore:

teksti i historisë, gjeografisë, madje dhe i matematikës. Shpesh këto tekste mund të shërbejnë si pjesë leximi të ligjërimit historik, gjeografik apo matematik. Nga ana tjetër ndihmësit teknikë dhe të përdorimit kolektiv si tabelat, afishe të ndryshme, fletë reklamash, fjalorë, libra vizatimorë etj. shërbejnë si ndihmësa të leximit që shprehin mundësi të ndryshme të veprimtarive të lexuesit që janë mjaft specifike nga natyra. Të dish të lexosh një tekst ose një shprehje në tabelë, në fjalor apo në një ekran televizori, këto janë njohuri leximi mjaft të domosdoshme, por kanë të bëjnë pak me të lexuarit librorë. Të ushtrosh vetëm njërin nga këto lexime nuk është e mjaftueshme.

Ekzistojnë gjithashtu edhe ndihmësa jo gjuhësore ose të përzierë si fotografi, vizatimetabela, skema, harta, mesazhe reklamash etj. që luajnë një rol të veçantë në të zotëruarit e leximit.. Të gjitha këto në të vërtetë përmbajnë tekste të natyrave të

ndryshme me anë të të cilave lexuesi, përmes të lexuarit komunikon në një situatë të caktuar komunikative.

Megjithatë, siç e theksuam edhe më lart, në këtë larmi tekstesh, tekstet letrare (poezie, tregimi, drama) janë modele leximi të mrekullueshme që parakuptojnë domosdoshmërisht një akt komunikimi letrar në të cilin dallojmë: një dhënës – që flet e shkruan, marrësin, që dëgjon e lexon, mesazhin – tekst gojor ose i shkruar, kontekstin-realiteti të cilit i referohet, kodin-gjuha në të cilin është formuluar, kontakt-bashkëbiseduesit që realizojnë transmetimin e mesazhit. Këta faktorë ndodhen në çdo tekst letrar, por mësuesi duhet t'i njohë, t'i gjejë e t'i interpretojë.

Kështu, dërguesin nuk duhet ta marrë për atë që rastësisht lexon, por për autorin që nuk asiston, marrësin nuk duhet të marrë për atë që rastësisht dëgjon e lexon, por tërë dëgjuesit a lexuesit, kontekstin jo vetëm për atë sasi informacioni që transmeton krijimi, por të gjitha rrethanat reale të largëta apo të afërta gjeografikisht e në kohë, mesazhin atë ç'ka do t'u transmetojë autori, etj. Në orën e leximit letrar, gjatë analizës, zhvillohet një bashkëbisedim nëpërmjet të cilit evidentohen vlerat, faktorët dhe subjektet e komunikimit letrar. Përparësi në këtë fazë marrin pyetjet që u drejtohen nxënësve, të cilat janë të shumëllojshme; ato i drejtohen përmbajtjes, personazheve, evidentimit të mesazhit, gjuhës, etj.

Karakterit pyetjeve vjen duke u vështirësuar gradualisht derisa arrijnë në pyetjet me karakter krijues si p.sh. : -Si e kuptoni ju titullin e tregimit, si mund ta titulloni ndryshe, cili është mesazhi që përshkon tregimin?

-Si e përfytyroni X personazh duke u mbështetur në këtë pjesë leximi?

-Cila është pika kulmore e tregimit? ,Si gërshetohet në tregim rrëfimi me dialogun? Etj.

Pyetje të tilla dhe të tjera që mund të formulojë mësuesi, risin cilësinë e bashkëbisedimit mbi një objekt të caktuar, që në këtë rast është copa letrare. Mësuesi duhet të ketë kujdes që:

Nxënësi të lexojë e të flasë më shumë, të shprehë mendimet lirshëm e t'i argumentojë ato, të vlerësojë në maksimum tekstin, të mos harrojë që konteksti e

mesazhi dalin nga teksti e nënteksti, se mendimet, qëndrimet e lexuesit jo vetëm dalin nga teksti, por edhe argumentohet me fakte nga ai. Në këtë këndvështrim, teksti i leximit letrar ka përparësi në orën e mësimimit.

Pyetjet, detyrat, portretizime, etj. zgjidhen dhe kryhen duke lexuar tekstin, herë me zë e herë pa zë.

Faqe e re

Leximi shprehës, teknikat e realizimit të tij

Kemi theksuar më lart se të lexosh nuk do të thotë thjesht të deshifrosh, të identifikosh fjalë, por të ndërtosh një kuptim, të kuptosh atë që lexon. Po kështu kemi theksuar se, jo vetëm lënda e leximit, por edhe lëndët e tjera mësimore janë të orientuara drejt leximit; ato nuk mund të kuptohen e mësohen pa u aftësuar nxënësit në një lexim korrekt, të shpejtë e të vetëdijshëm. Por ndërsa këto lëndë mund të mësohen, të ruhen në kujtesë apo të riprodhohen përmes një leximi të tillë, në lëndën e leximit letrar apo letërsisë ai është i domosdoshëm, por jo i mjaftueshëm. Leximi korrekt, i shpejtë (i rrjedhshëm) dhe i vetëdijshëm përbëjnë kushtet për të kaluar në një shkallë më të lartë të leximit, në leximin shprehës që përbën një nga kërkesat themelore të programit të leximit letrar. Vetë natyra e kësaj lënde është e tillë që kërkon të ndikojë jo vetëm në mendjet por dhe në ndjenjat e dëgjuesve, në shpirtin e tyre. Kështu lexuesi (mësuesi) përmes një leximi shprehës tenton të japë jo vetëm informacion, por edhe kënaqësi estetike, të përcjellë tek dëgjuesit (nxënësit) mesazhet, mendimet dhe ndjenjat e autorit.

Pra leximi shprehës parakupton jo vetëm kuptimin e tekstit, por edhe përjetimin emocional të asaj që lexohet, përmes ndjenjave që shkaktohen. Dhe shembulli, modeli i parë për këtë lexim është mësuesi. Sigurisht sot, në praktikën shkollore, po përhapet gjithnjë e më shumë edhe leximi i “mjeshtrave të fjalës artistike” (përdorimi i

magnetofonëve, etj.) që e gjallëron orën e mësimit, por që gjithsesi nuk e mënjanon leximin e mësuesit, i cili mbetet në çdo rast lexuesi-model që shpesh imitohet nga nxënësit. Prandaj është e domosdoshme që mësuesi të parapërgatitet gjithmonë për një lexim shprehës, të mos e nënvleftësojë atë, por të thellohet në kuptimin e tekstit (njësive dhe nëntekstit të tij. Një lexim shprehës i arrirë, i ndjerë, i ndihmon nxënësit në zbërthimin e mesazheve dhe vlerave artistike të një veprë letrare, pra përgatit analizën e saj.

Kështu leximi dhe analiza janë dy anë të të njëjtit proces që formohen dhe ecin paralel. Parë në këtë këndvështrim, leximi është bashkëbisedim, i cili presupozon miratim, mohim, integrim, dialog. Një lexim i tillë, shprehës quhet i arrirë kur mbart vlera njohëse, emocionale, kur realizon një kontakt dhe kur nxënësi pëson një ndryshim, kur ai e rikrijon veprën letrare në mendjen e tij.

Në të vërtetë për leximin në përgjithësi dhe leximin shprehës në veçanti, për rolin e tij në kuptimin dhe interpretimin e veprës letrare është folur shumë. Por sa realizohet ai në shkollë? Ç'tregon praktika shkollore për të?

Për fat të keq mësimi i leximit për mësuesit e ciklit 8-vjeçar quhet i përfunduar në fillore, ndaj dhe kërkesat për të bien. Shpesh dëgjojmë mësuesit të thonë: lexo bukur! Kujdes shenjat e pikësimit! Lexo me intonacion etj.; duke e parë leximin shprehës si qëllim në vetvete, të shkëputur nga kuptimi, interpretimi i pjesës që lexohet, pra nga analiza.

Por cili është vendi i leximit shprehës në orën e leximit letrar? Tradicionalisht leximi shprehës bëhej në një etapë të caktuar, zakonisht pas paraqitjes të temës, para zbërthimit të përmbajtjes. Po kështu si objekt i tij është parë vetëm libri i leximit letrar, prandaj dhe mësuesi vetëm në këtë rast shtron kërkesat për një lexim shprehës. Sigurisht ky është një vështrim i ngushtë që nuk i përgjigjet objektivit final të tij.

Leximi shprehës përshkon të gjithë orën e mësimit të leximit letrar, çdo moment të tij dhe kërkohet me ngulm jo vetëm gjatë leximit të pjesës letrare (prozë e poezi), por edhe në ndihmësit e tjerë të leximit, p.sh. detyrat e shtëpisë të kryera nga nxënësi, punët

krijuese me shkrim, tekstet e tjerë mësimore, librin e bibliotekës, (leximet jashtë klase), literatura e rekomanduar, etj.

Integrimi i gjuhës dhe leximit letrar në shkollën 8-vjeçare mbetet rruga më efikase për realizimin e leximit shprehës. Në kapituj të ndryshëm të lëndës së gjuhës nga klasa V-Viii, merren njohuri teorike e praktike, të tilla që, kur ndërthuren edhe me kërkesat e leximit letrar, ndihmojnë mjaft si mësuesit edhe nxënësit për një lexim shprehës sa më të mirë.

Detyra bazë e leximit shprehës është të transmetojë mendimin e mishëruar në personazhet, mesazhet e veprës. Në një pjesë letrare, mendimet e autorit, të shprehura përmes personazheve, përcaktohen nga qëndrimi i tij ndaj atyre fenomeneve të jetës për të cilat ai shkruan. Këto mendime nuk shprehen gjithmonë drejtpërdrejtë, prandaj nxënësi duhet t'i zbulojë ato përmes një leximi të vëmendshëm të tekstit, thellimit në kuptimin e çdo fjale.

Gjatë leximit, nxënësi-lexues duhet të mësohet të nxjerrë atë që fshihet pas fjalëve, t'i japë tekstit nëntekstin e tij, t'i japë atij shpirt, të lidhet ngushtë me të.

Sigurisht, është mësuesi ai që i drejton nxënësit në këtë proces, për të hyrë gradualisht në thellësi të tekstit, për ta përjetuar atë, secili në mënyrën e tij. E rëndësishme këtu, është që mësuesi t'i udhëheqë diskutimet duke vlerësuar çdo kuptim apo interpretim të dhënë nga nxënësit, çdo gjykim të tyre, të cilat, në një farë mënyre, formojnë nëntekstin e një vepre. Pra leximi shprehës i mësuesit, i cili i paraprin atij të nxënësve luan një rol të madh në kuptimin dhe interpretimin e një vepre (pjesë) letrare.

Megjithatë leximi shprehës i nxënësve nuk është më pak i rëndësishëm se ky lexim i mësuesit. Këtë lloj leximi ai e realizon përmes leximit dhe recitimit të poezive e prozave, në orët e mësimi të leximit letrar. Por, që nxënësit të realizojnë një lexim me të vërtetë shprehës, duhet që të marrin disa njohuri teorike dhe të fitojnë shprehitë praktike të domosdoshme për një lexim të tillë, gjë që realizohet së pari nga mësuesi (që i zotëron këto njohuri e shprehi) dhe që shërben njëkohësisht si modeli apo shembulli që duhet ndjekur.

Programet mësimore të leximit letrar për çdo klasë, nga V-VIII, përmbajnë kërkesa të përcaktuara për leximin shprehës, veçanërisht për orët e teknikës së recitimit. Në këto orë (por edhe në orë të zakonshme leximi, sa herë ndihet e nevojshme), mësuesi ndalet në elementë të ndryshëm të shprehshmërisë, si zëri, intonacioni, diksioni, drejtshqiptimi, deri te gjestet e mimika, të cilat i shpjegon teorikisht, por kryesisht përmes ushtrimeve praktike të leximit. (Shih “Metodika e leximit letrar e letërsisë” – F.Luli, 1987 “Leximi shprehës”, -A.Jani).

Leximi shprehës është arti i të lexuarit (interpretuarit) në kushtet e shkollës, prandaj të mësuarit e shprehive ë tij ndërthuret me të mësuarin e ligjeve të leximit artistik, që është arti i mishërimit të veprës letrare me fjalën e gjallë.

E rëndësishme gjatë këtij leximi, interpretimi është që mësuesi apo nxënësi-lexues të përjetojë atë që lexon, të mendojë e të ndjejë bashkë me autorin, personazhet që ai paraqet. Duke lexuar, ai futet thellë, në brendësi të ngjarjes a personazhit dhe ia përshtat atë ndjenjave të tij, u jep atyre elementë organikë të shpirtit të tij.

Por ky përjetim i brendshëm, duhet dhënë përmes të shprehurit (ana e jashtme) që varet nga ai dhe për të cilin duhen zotëruar një sërë elementësh që nga zëri e deri te mimika. Vetëm në këtë mënyrë lexuesi do ta kuptojë e interpretojë si duhet veprën, do pasurojë përvojën e tij të brendshme dhe tek ai do të ngelin gjurmë që nuk do t’i shlyejë koha.

Çdo njeri, në çdo rast të jetës së tij, ndien diçka, përjeton diçka, përndryshe do të ishte i vdekur, por për leximin shprehës e rëndësishme është që lexuesi t’i përjetojë ndjenjat e tij njësoj me ato të shkrimtarit a personazhit. Shpesh ndodh që nxënësit (por edhe mësuesi) duket sikur lexojnë me ndjenjë, me pasion; mrekullohen pas zërit të tyre, efekteve të intonacionit, bëjnë gjeste të bukura etj., pra rrëmbehen aq shumë pas efekteve të jashtme të leximit, sa që në fund të tij kanë harruar madje ç’kanë lexuar dhe jo më të kenë kuptuar apo përjetuar atë. E keqja është se me këtë lloj leximi pajtohet shpesh dhe mësuesi, i cili jep vlerësimin: Të lumtë! Lexove shumë bukur! Ose “Duhet të lexoje më bukur” etj. duke harruar se kur lexuesi nuk vendos një lidhje të gjallë midis

ndjenjave të tij e atyre të autorit (personazheve që paraqet), atëhere nuk mund të flitet për lexim të vërtetë.

Për një interpretim të tillë, “të jashtëm” ka shumë mënyra, të përcaktuara tashmë si për zërin, për diksionin, për artikulimin e tij, etj. që janë bërë me kohë jo efikase. Në këto mënyra nuk ka bashkëndjenjë (të autorit me lexuesin) por diçka që mund të jetë rezultat i jashtëm i ndjenjës, nuk ka përmbajtje shpirtërore, por vetëm mënyra të jashtme që gjoja e shprehin atë.

Këto mënyra të gatshme mekanike të interpretimit, me kohë kthehen në shabllone konvencionale që, pavarësisht nga disa efekte, krijojnë monotoni, nuk shprehin sa e si duhet përmbajtjen. “Shablloni konvencional nuk mund të zëvendësojë përjetimin”⁴.

Këto shabllone ndiqen nga emocione të quajtura “emocione dramatike” që nuk janë emocionale të vërteta. Këto lloj emocionesh janë ngacmime të jashtme që shkaktohen nga sforcime, tendosje fizike, frymëmarrje e shpeshtuar, gjeste mekanike të panevojshme pa ndonjë arsye të veçantë. Në këtë rast nuk kemi lexim shprehës, artistik, por një lexim të keq, jo të natyrshëm, të cilin mësuesi nuk duhet ta lejojë. Ai duhet ta mësojë nxënësin që asnjëherë të mos lexojë mekanikisht, pa justifikimin e brendshëm, d.m.th. pa imagjinatë, një imagjinatë krijuese me mendim të justifikuar, të saktë e të vërtetuar mirë. Pyetjet kush, kur, përse, për ç’arsye, si, që lexuesi i bën vetes kur lexon, i japin krahë imagjinatës, e vënë në lëvizje atë. Përkundrazi pyetjet e shumta të mësuesit e pengojnë imagjinatën e nxënësve. Përveç imagjinatës, i rëndësishëm për leximin shprehës, është dhe përqëndrimi i vëmendjes mbi një objekt të dhënë.

Sa më tërheqës të jetë ky objekt, aq më lehtë e tërheq vëmendjen e lexuesit dhe sa më i vëmendshëm të jetë ky i fundit, aq më lehtë do ta kapë thelbin e këtij objekti. Me të vërtetë shumë ndjenja të padukshme, emocione shpirtërore, pasqyrohen në mimikë, në sy, në të lexuar, në zë, në lëvizje, gjeste.

Kjo e lehtëson detyrën e lexuesit- vëzhgues, për të përqëndruar vëmendjen atje ku duhet. Por jo gjithmonë pamja e jashtme e tyre përkon me thelbin, ndaj shpesh është e vështirë të gjesh me hamendje ndjenjat e fshehura. Në këtë rast mësuesi i këshillon

nxënësit të ndjekin me vëmendje ngjarjet, sjelljet e personazheve, rrethanat në të cilat veprojnë, të pyesin veten e, nga të gjitha këto të përcaktojnë qëndrimin e tyre ndaj objektit, të dëpërtojnë në esencën e tij, e ta zbulojnë atë. E megjithatë, sado të vëmendshëm të jenë, s'mund ta "përtypin" njëherësh të gjithë pjesën. Prandaj është mirë që kjo pjesë "e madhe" të ndahet në pjesë më të vogla organike që lexohen për t'i analizuar dhe studiuar më mirë. Procedohet në këtë mënyrë: Pjesa është ndarë më parë në mënyrë të tillë që çdo pjesë e vogël të jetë vazhdim logjik i tjetrës dhe të gjithas së bashku në fund të çojnë natyrshëm tek e tëra. Leximi i tyre që është njëherësh dhe analizë, kalon zakonisht nëpër 3 faza: Paraleximi, leximi, pasleximi. Secila nga këto faza përgatit tjetrën. Lexon sigurisht mësuesi-model, pasi nxënësi mendohet që nuk e njeh pjesën që lexohet, pra s'mund të bëjë lexim shprehës.

Fillimisht, gjatë fazës së paraleximit, mësuesi drejton pyetje duke i dhënë nxënësve disa fjalë- çelës apo terma-kyçe që kanë lidhje me tekstin e panjohur për ta. Nxënësit përgjigjen duke krijuar nje version të tyre, mbështetur në njohuritë që kanë marrë më parë e duke shfrytëzuar përvojat individuale. Leximi shprehës i mësuesit ndiqet me vëmendje nga nxënësit, që vërtetojnë versionet e tyre e diskutojnë për to. Pasi lexohet e analizohet pjesa e parë, mësuesi përsëri pyet p.sh. –Si mendoni ju se do të vazhdojë tregimi, përralla etj.? Dhe nxënësit përsëri ngrenë hipoteza të mundshme që i verifikojnë më pas gjatë leximit. Kështu, duke u motivuar vazhdimisht, përmes një leximi të drejtuar, nxënësit do të shkojnë natyrshëm drejt qëllimit fillimit final, pa humbur ndjenjën e tërësisë. Pra, copat letrare dhe detyrat që lidhen me to, duhet të rrjedhin logjikisht dhe në mënyrë të rrjedhshme njëra pas tjetrës dhe në fazën e fundit të pasleximit, diskutohet për fundin e pjesës, mesazhin e saj, për të tërën e ngritur mbi këto copa. Një lexim i tillë duhet të jetë patjetër shprehës. Pra, paralelisht me analizën e brendshme; duhet të shkojë dhe zhvillimi i teknikës së jashtme. Në përputhje me mendimet dhe ndjenjat e holla të shprehura nga autori në një pjesë veçanërisht në vargje, lexuesi duhet të ndërtojë apartin e tij tingullor dhe shprehës. Larg tingëllimit artificial të zërit, të lexuarit prozaik, monoton, duhet të zhvillohet tingëllima tjetër, e natyrshme muzikore e të lexuarit e lidhur ngushtë me tingëllimën e brendshme. Duke e ushtruar

zërin, nën kontrollin e ndjenjës së vërtetë, ai i jep frazës apo vargut një muzikalitet të natyrshëm. Po kështu lexuesi (mësuesi apo nxënësi) duhet të përpunojë diksionin e tij, gjë që do të thotë që ai duhet të ketë gjatë leximit jo vetëm një zë të gjallë, ekspresiv, por edhe të lexuar të qartë, me pauza e theksime logjike e psikologjike me të cilat arrihet interpretimi i saktë i kuptimit të frazës dhe ngjyra e saj emocionale. Tani ka të bëjë me ndjenjën emocionale, gjendjen shpirtërore ose cilësinë e një teksti të shkruar. Në tekstin shkencor, toni i autorit zakonisht është objektiv pasi përcakton qëllimin e dhënies së informacionit, jo sjelljen e emocioneve tona.

Kurse në lloje të tjera shkrimi, në tekstin letrar, toni i shkrimtarit reflekton gjendje emocionale. Ai mund të jetë simpatizues, armiqësor, i zemëruar, serioz, komik, ironik, i zgjuar, etj. Në tekstin e shkruar këto jepen me anë të fjalës së shtypur dhe detyra e lexuesit është të krijojë për këtë ndjenjat që këto fjalë të shtypura mund të zgjojnë. Të gjitha këto elemente të shprehshmërisë që nga zëri, diksioni, intonacioni etj., plotësohen edhe nga gjestet e mimika, të cilat, kur janë përshkruese, jo mekanike, e bëjnë më shprehës e më domethënës leximin.

Në praktikën shkollore vihen re vështirësi, veçanërisht në leximin e vjershave. Recitimi është kërkesë e veçantë e programit për klasat V-Viii që realizohet jo vetëm në orë të zakonshme leximi, por edhe në orë të veçanta për “Teknikë recitimi”. Mësuesit ankohen shpesh se këto orë, në vend të jenë më të bukurat, kthehen në orë të mërzitshme. Pse? Zakonisht në këto orë mësuesit shpjegojnë p.sh. ç’është tempi, timbri, etj., nxënësit recitojnë me radhë duke u munduar t’i venë në dukje këto elementë, vlerësojnë njëri-tjetrin. Shpesh për të gjallëruar këto orë mësimi, përdoret dhe magnetofoni me inçizime të aktorëve apo të nxënësve.

E megjithatë të gjitha këto mbeten si një sfond i jashtëm, sipërfaqësor, pa arritur të japin atë që është e qenësishme në një lexim shprehës, aq më tepër në një recitim e që e kemi theksuar shpesh: përjetimin, ndjenjën, interpretimin. Rruga kryesore për të arritur në një recitim të ndjerë është sigurisht ajo e zërthimit, analizës së poezisë, përmes të cilës zbulohen mendimet dhe ndjenjat e poetit, të cilave do t’i bashkangjiten ndjenjat,

emocionet e lexuesit. Gjithashtu gjatë recitimit duhet pasur parasysh vargu dhe strofa, rima dhe asonanca në fund të vargut.

Një teknikë e thjeshtë interesante për të aftësuar nxënësit në recitim është autodiktimi që e çon nxënësin në vetëmësim, sigurisht i drejtuar nga mësuesi. Kështu u kërkohet nxënësve të shkruajnë një nga vjershat që u ka pëlqyer më shumë e që e kanë mësuar përmendësh sipas programit. Kontrolli, fillimisht, mund të bëhet nga mësuesi e më vonë nga vetë nxënësit me librin hapur.

Në përfundim mund të themi se leximi shprehës, me intonacionin e duhur është për dëgjimin ashtu sikurse shkrimi që lexohet është për leximin në heshtje. Por vetëm një lexim shprehës nuk është i mjaftueshëm, sepse krijon idenë se një lexim i mirë është ai që komunikon atë çka ndjen nxënësi (si të vendoset “toni përkatës”, të bëhet e dukshme që personazhi është i mirë ose i keq”, etj.) Leximi në këtë rast kthehet në një interpretim aktorësh, të cilin sigurisht mund ta arrijnë shumë pak nxënës. Kjo nuk do të thotë se mësuesi synon t’i bëjë të gjithë nxënësit aktorë por, nga ana tjetër duhet theksuar se leximi shprehës është i vetmi mjet për të gjykuar mbi shkallën e të kuptuarit të tekstit nga ana e lexuesit. Gjithashtu është gjykim i nxituar pedagogjik të mendosh se leximit ekspresiv i përgjigjet gjithnjë një shkallë e mirë të kuptuari dhe, në të kundërt, atij jo ekspresiv një shkallë e ulët. Një tekst i lexuar me zë kuptohet mirë nëse lexuesi përcakton më parë pikësynime në lidhje me atë çka ai dëshiron të komunikojë apo ç’ka duhet të kuptohet nga dëgjuesit. Ai duhet të lexojë në funksion të objektivave të tij komunitative. Pra, nuk bëhet fjalë vetëm për lexim shprehës, por për të vënë në dukje atë çka lexuesi mendon se është esenciale në një tekst, paragraf apo detaj. Për këtë: a) lexohet mengadalë, me zë të lartë, me diksion më të strukturuar e me ritëm.

Këto janë procedura të cilat vënë në dukje intelektualisht fjalë, fjali, paragrafe si dhe synojnë sigurimin e të kuptuarit me vëmendje nga ana e të tjerëve.

b) procedohet duke rimarrë e përsëritur ç’ka është lexuar më parë.

Le të shohim tani disa modele orësh mësimi për të lexuarin shkollor në tekste të ndryshme. Theksojmë se nuk do të jenë modele për t’u imituar, por thjesht disa

sugjerime për t'i ndihmuar sadopak mësuesit e leximit letrar në punën e tyre me të lexuarit në shkollë.

Përralla “Misuri i mrekullshëm”. K1 VII

Sapo u thuhet nxënësve se është fjala për një përrallë, menjëherë ato do të kujtojnë se ajo do të fillojë me “Na ishte njëherë” – (një fakt i njohur ky) dhe sapo vazhdohet me titullin “Misuri i mrekullshëm” – fantazia e tyre nis të punojë – duke sajuar nga më të çuditëshmet e të pamundurats (*Faza e paraleximit*). Për t'i ndihmuar, mësuesi mund t'u sugjerojë atyre të “krijojnë” një përrallë të tyre duke pasur parasysh këto fjalë a togje fjalësh :

një djalë i varfër, një misur, e bija e mbretit.

Duke u nisur nga e njohura, nxënësit do të krijojnë versione të ndryshme, do të ngrenë hipoteza të ndryshme, të cilat do t'i verifikojnë në fazën e dytë: në atë të *leximit* (*apo gjatëleximit*). Mësuesi, duke dhënë shembullin e lexuesit model bën leximin shprehës të një pasazhi të përrallës(ajo është ndarë më parë në njësi përbërëse). Shkëput leximin dhe pyet nxënësit p.sh.:

Ç'mendoni se bleu nëna e djalit me 5 groshët? Ç'do të ndodhë më tej?

Lihen nxënësit të diskutojnë (diskutim në grup) e të ngrihen hipoteza të reja. Vazhdohet sërish leximi i përralles duke e ndërprerë në pjesën e dytë: Misuri i vogël vetëintente si ar.

Drejtohën pyëtjet: Vërtet që i artë ky misur?

Si mendoni se do të vazhdojë përralla?

Pas diskutimeve, dëgjohen përsëri hipotezat e ngritura nga nxënësit që do të verifikohen gjatë leximit, ne vazhdim të përrallës e kështu deri në fund. Ky lloj leximi quhet *lexim i drejtuar*.

Gjatë kësaj faze mund të bëhet dhe paraqitja e fjalëve të reja. Shpjegimi i tyre është mirë të bëhet i lidhur me kontekstin p.sh., fjala misur mund të mos kuptohet mirë nga nxënësit po të shpjegohet që në fillim, e shkëputur nga konteksti. Pasi e lexojnë përrallën, ata mund ta shpjegojnë vetë kuptimin e saj.

Pasleximi. Në përfundim të leximit diskutohet për fundin e përrallës.

A veptoi mirë djali që ia fali misurin të bijës së mbretit?

Si do të kishit vepruar ju po të ishit në vendin e tij?

Diskutohet se fundi për sjelljen e mbretit. Pyetje e diskutime të tilla bëjnë të mundur thellimin dhe vlerësimin e përrallës.

“Një refren i qytetit tim”. Migjeni

Migjeni e vepra e tij nuk janë të panjohur për nxënësit, madje kur shqipton emrin e tij menjëherë të vijnë në mend tablo rrënjëqethse mjerimi, rrugë të mbushura me lypsa, fëmijë të zhveshur, te ngrirë nga të ftohtët ... bukuri që vrasin...

Ndaj si motivim për këtë poezi mund të shërbejë vetë vepra e Migjenit p.sh.. mund të kujtojmë në vargje a prozë ç’ shprehje ka mjerimi, dhimbja në penën e Migjenit? ("Luli i vocerr", "Zeneli", "Bukuria që vret", vargje nga "Poema e mjerimit" etj).

Por mund të veprojmë edhe kështu: duke dhënë një përcaktim metaforiko-simbolizues për Migjenin *Migjeni - Poeti i mjerimit*. Bisedojmë me nxënësit rreth kesaj teme dhe kalojmë pastaj në poezinë “Një refren i qytetit tim”.

Sapo lexohet titulli dhe theksohet përcaktori tim, poeti, e bashkë me të edhe lexuesi, e ve veten në pozitën e tregimtarit që do të na tregojë për një refren të qytetit të tij.

Numërori një (që haset edhe më poshtë në poezi - një dhimbe, një fjalë...) krijon njëimazh konkret, pra poeti tregon për një nga refrenet e shumtë që e ndjekin atë në rrugët e zymta të qytetit.

Fjala (leksema) *refren* tregon se Migjeni është çdo ditë në kontakt me këtë ngjarje, me këtë mjerim që përsëritet shpesh si një refren (shpjegohet kuptimi i kesaj fjale) dhe përcaktimi i qytetit (tim) nuk bëhet thjeshtë për të treguar vendin e ngjarjes, por për ta bërë me të besueshme, me të kapshme për çdo lexues.

Për të siguruar një lexim në thellesitë të vjershës dhe për të lehtësuar kuptimin e saj e ndajmë në pragrafë, të cilëve mund t’i vëmë dhe nga një titull.

Vargu 1 – 7; Vargu 8 –12; Vargu 13 –17;

Vargu 18 – 21; Vargu 22 - 26

Paragrafin e parë (*paraqitja*), poeti e nis jo me objektin e tij poetik, lypsin por me shkakun që mundëson ekzistencën e tij. A kanë mëshirë të pamëshirshmit?

Nxënësit arsyetojnë dhe diskutojnë duke e lidhur këtë varg me vargjet pasues.

Foljet gjallonte, rrukullonte, venë në lëvizje subjektin poetik dhe faintazinë e lexuesit, p.sh., mund të sjellin imazhin e insekteve që “rrëmojnë” dheun për të mbijetuar. Përdorimi më poshtë i anaforave (nëpër... nëpër) i jep poezisë ton oratorik.

Leksemat (emer) udhë, skaje, pragje, besime paraqesin mjedisin ku vendoset ngjarja. Renditja e tyre behet sipas një shkallëzimi zbrites (edhe toni vjen duke zbritur) *udhe, ... pragje* e nga fundi *besimi* - i padukshëm, madje s'ekziston. Atmosfera bëhet më mbytëse nëpërmjet leksemave mbiemër, në funksionin e epiteteve: të ndyra të errta, të gurta, të rrejta. Dhe, pas kësaj tabloje të zymte, lexuesi pret të mësojë më tepër: Çfarë do të ndodhë ?

Lexo vargjet 8 - 12(paragrafi II)

Kujdes në vendosjen e ndalesave që nuk përputhen me fundin e vargut (fillimisht mesuesi mund të përdorë shenja konvencionale për përdorimin e tyre p.sh.

“Ne gjoks ndjeu si e theri një dhimbe e re/që mënia...

e përfton ndër flia

të skamit // (ndalesë me e gjatë)

Dhimbja për diellin që "shteri", që e braktisi është e madhe dhe pasqyrohet edhe në strukturën poetike të poezisë me thyerjen e vargut (vargu i 12). Dhe kështu vazhdojmë me paragrafet e tjerë duke veçuar një element tjetër domethënës të strukturës së poezisë: përdorimin e reticencës që i le lexuesit udhë të lirë mendimi e reflektimi (vereni si ajo është përdorur gjithmonë pas fonemës “e”) në paragrafët e fundit ritmi i poezisë bie, gjë që përkon me grahamat e fundit të një jete në agoni, të një jete që përpelitet për të thënë diçka , ndoshta të fundit. Ja pra ç’ofron jeta për lypsin e vogël (paragrafi i fundit) rrotat e një makine janë qetësim për të.

Kështu mbyllet poezia. Por ç’ mendojme ne më pas? (*Pasleximi*). Lypsi vdes. Në fytyrën e tij të shrembëruar, të zbehtë, dhimbja ka vënë vulën e saj dhe lexuesit i vjen të bërtasë: *Njerëz, ndaleni hapin, shikoni, dëgjoni dhe ... bëni diçka!*

Lënda: Lexim letrar, kl. VI

Tema: Kënga e Dhoqinës

Veprimatitë konkrete për leximin, për zbërthimin e subjektit: *Veprimtari aplikative*.

Lexoni me kujdes, në heshtje, gojdhënë dhe jepni përgjigje këtyre pyetjeve:

Ç'ka ngjarë përpara se Konstandini të ngrihet nga varri, për të mbajtur fjalën?

Kush e kishte martuar Dhoqinën larg shtëpisë?

Ç'kishte ndodhur në shtëpinë e saj pas martesës?

Lexim me pikësnyimin për zbërthimin e mjeteve artistike.

Lexoni në tekst (strofën.....)

Tregoni si e përshkruan këngëtari popullor udhëtimin e Kostandinit me Dhoqinën për t'u kthyer në shtëpi.

Pse Konstandini ndalon në kishë dhe nuk shkon në shtëpi?

Si janë ndërtuar këto strofa?

Lexoni të veçantën.

Lexon nësuesja strofën kur Kostandini ngrihet nga varri, por para se ta lexojë u thotë nxënësve:

Të ngriturit nga varri, gjë kjo krejt e pamundur, është në të vërtetë një mjet fantastik i përdorur nga poeti popullor. Çdo të na thotë poeti popullor me këtë?

Veprimtari krijuese.

Me anë të leximit gjeni se çfarë gjërash të tjera të çuditëshme, krejt fantastike e të pabesueshme ndeshim në këtë gojdhënë përveç ngritjes nga varri?

Detyrë: (Lexoni gojdhënë me kujdes).

Në sa pjesë mund ta ndajmë? Shkalla e parë.... Shkalla e dytë.

Gjeni një titull për secilën.

Ç'ndjenja ju ngjall gojdhëna?

Detyrë:

Lexoni strofën që tregon se kur shqipëtari jep besën ngrihet edhe nga varri për ta mbajtur atë. (gjykime, diskutime)

Lexim për të kuptuar: a. përmbajtjen - atë që do të thotë poeti

b. bukurinë e vargut – figuracioni, metrika

Lexim për të analizuar e përgjithësuar.

Lexim për të ndjerë – mjete e shprehjes, mesazhet që përcjell, ndjenjat që ngjall sipas mënyrës së shprehjes.

Lexim për të veçuar: shprehjet frazeologjike, mjetet artistike e stilistike që i japin forcën shprehëse e mesazhet që përclell një krijim.

Kështu skema:

Lexim korrekt – i vetëdijshëm – shprehës.

Përmes leximit nxënësi kupton qartë atë që është shprehur.

“O moj Shqypni” V. Pasha; Kl VII

Objektivat:

Të aftësohen nxënësit të lexojnë saktë, në gjuhën e poetit dhe në mënyrë shprehëse poezinë; të argumentojnë karakterin patriotik, kushtrues të saj. Si motivim mund të shërbejë një bisedë e mësuesit me nxënësit duke marrë shkas nga titulli i poezisë: *O moj Shqypni*; ose nga një fjalë e urtë, e shkruar në dërrasë si p.sh: “Më mirë një ditë në liri se njëqind vjet në robëri” etj. Nxënësit të ngacmuar edhe nga mësuesi, shprehin lirshëm mendimet, ndjenjat e tyre, në lidhje me temën e dhënë. Më pas mësuesi bën leximin shprehës dhe i vë nxënësit të diskutojnë, gjatë leximit, p.sh për këtë çështje: 1.Çfarë e ka indinjuar dhe alarmuar kaq shumë poetin, që thërret i dëshpëruar dhe i zemëruar? (Fati i Shqipërisë nën pushtim, rreziku i copëtimit).

Thirrja poetike dhe pyetja retorike, e përdorur në vargjet e para, e bëjnë lexuesin të ndjejë njësoj si poeti. Gjatë leximit tërhiqet vëmendja tek i nversioni e mjera Shqypni, duke theksuar epitetin e mjera. Është pikërisht ky epitet i thjeshtë që mbart një forcë të madhe artistike, gjithë dhimbjen, dëshpërimin e poetit për fatin e atdheut, ndaj dhe theksohet më shumë (Ndërroni vendin Shqypni e mjera, dhe shihni efektin).

Vargjet lexohen me ritëm të ngadaltë, duke theksuar fjalë e vargje të veçanta, me ndalesa të shkurtëra, zakonisht në fund të çdo vargu. Kujdes! Në rastet kur kemi mbartje të mendimit nga njëri varg në tjetrin, ndalesa do të bëhet në vargun pasardhës, aty ku mbaron mendimi (shih vargun: Zogu i Shqipëtarit gjithmonë i zoti / ka qënë për luftë,...)

E përsërisim leximin. Në pjesën e parë poeti duke na dhënë një tablo të Shqipërisë si “Zonjë e randë”, ndihet krenar për burrat që ia Zbardhën faqen asaj (ndjenjë që duhet të përcillet tek dëgjuesi përmes një toni të ngritur, solemn). Më pas poeti pyet: Po sot?

Lexoni në heshtje më kujdes vargjet ku i jepet përgjigje kësaj pyetje.

Tani i lexoni me zë të lartë. Duke pasur parasysh se poeti është i nxehur, i inatosur, i revoltuar, vargjet do të lexohen me një ton të lartë, qortues, madje fyes. Vini re: poeti përdor numrin njënjës, kur flet për shqipëtarët. Pse? Që kritika të zërë më shumë vend, që ta prekë atë në sedër.

Por mjaft! Poeti s’duro dot më dhe lëshon kushtrimin: Çohuni shqipëtarë... Tani ai përdor shumësin (shqipëtarë), pra i thërret të gjithë, pa dallim. Zëri i është kushtrues, toni i ngritur, por ritmi nuk është më i ngadaltë: koha nuk pret. Atdheu është në rrëzik e kërkon ndihmë. Kujt? Të gjithë bijve të tij prej Tivarit deri n’Prevezë, ndaj dhe poeti, duke theksuar se edhe vetë është bir i kësaj toke (toka jonë) premton, madje betohet se s’do të lënë kënd ta prekë: Vdekja është më e ëmbël së rrojtja në robëri.

Lexoni edhe njëherë vargjet e fundit dhe përcaktoni se cili është mesazhi i poezisë.

REFERENCA

¹ HEILMAN-BLAIR-RUPLEY, “Principles and Practices of teaching reading”, London 1986, f.68

² ANDERSON e të tjerë, “Studio gjithshka - arsyes vendin e parë”, “Të bëhemi një komb lexuesish”, AEDP, Tiranë 1998, f.25

³ “Studio gjithshka – arsyes vendin e parë” AEDP, Tiranë 1998, f.228

⁴ STANISLAVSKI, “Sistemi”, Rilindja, Prishtinë 1984, f.52

Literatura

1. Heilman –Blair-Rupley, “Principles and Practices of teaching reading” 1986.
2. Bernard Minel, “Apprentissages et pratiques de la lecture”, Librairie Delagrave, Paris 1999.

3. Kertis S.Meredith, Xhini Stiil, Margeret M.Doson “Të lexuarit” (Studio gjithçka, aryes vendin e parë) AEDP, Tiranë 1998.
4. Jacques Weiss , “A la recherche d’une pédagogie de la lecture”, Paris1980.
5. T.Plangarica: “Të lexuarit, lexuesi, teksti –sprovë interpretimi në këndvështrimin e psikolinguistikës tekstore”. “Mprehtësi”, 1998/1 fq. 35-41.
6. A.Ballhysa: “Si të mësojmë nxënësit për të përvetësuar një të lexuar të kuptueshëm, “Mprehtësi” , 1998/1
7. Isdey Cohen et Aunick Mauffrey: “Vers une nouvelle Pedagogie de la lecture” Paris 1983
8. A. Shashaj: “Didaktika e shkrimit dhe e leximit” (kl I-IV)
9. F. Luli: “metodika e mësimit të Letërsisë”
10. Stanislavski: “Sistemi”, Rilindja, Prishtinë 1984
9. Programet e leximit
10. Tekstet e leximit

KAPITULLI II

Mësimdhënia në letërsi

Mësimdhënia në lëndën e letërsisë është një proces i tërë i organizuar që lidhet ngushtë me natyrën e lëndës, me specifikat e saj, me qëllimet dhe përmbajtjen e letërsisë, me një sistem të tërë dijesh dhe metodash që e bëjnë sa më të pranueshëm komunikimin mësues-nxënës e në plan më të gjerë lexues-krijues. Si një nga format e artit, pasqyrimi dhe njohja e jetës në letërsinë artistike, arrihet jo vetëm me ndihmën e të kuptuarit logjik si në shkencë, po në formë të veçantë, figurative.

E vërteta është se nuk ka kufi të pakapërcyeshëm mes njohjes artistike dhe asaj logjike. Elemente figurative dhe emocionale ka në njohjen shkencore logjike, nga ana tjetër momente të njohjes logjike gjenden në art. Në këtë kuptim, letërsia, është më pranë shkencës se çdo formë tjetër e artit. Shpesh momente të punës shkencore bashkohen kaq ngushtë me letërsinë artistike, sa që gjejnë pasqyrim në terminologjinë e shkencës letrare si: romani filozofik, publicistika, lirika filozofike etj.

Në procesin pedagogjik, letërsia si formë e artit, pranon dy anë të objektivit mësimor:

Si art i fjalës së shkruar ajo ndikon në ndërgjegjen e studentëve, në sferën emocionale e përfytyruese; si pjesë e shkencës, ajo i drejtohet anës logjike, arsyes së krijimit.

Nuk mund të ketë kërkim të së vërtetës pa emocione, por edhe çdo emocion fiton jetë, formë intensive të ekzistencës së tij, vetëm po u ndriçua nga arsyeja.

Në letërsi, leximi i veprës letrare pa punën e mëpastajme për analizë e qartësim të ideve të saj, mund të ngjallë tek studenti(nxënisi) dhe tek çdo lexues, kur mungon kultura letrare, ndjenja të turbullta e të shkëputura nga ato që në realitet ka dashur të thotë autori në krijimin e tij.

Mbas leximit, analiza, komentit, arsyetimi dhe debati për probleme të ndryshme që lidhen me shkrimtarin dhe veprën, qartësojnë elementet e përmbajtjes, rritin ndikimin emocional duke stimuluar natyrshëm kuptimin për të bukurën në art e në shoqëri.

Kështu mundësohet formimi i studentit, zgjerimi i horizontit të tij kulturor, njohja dhe zbatimi i disa njohurive themelore për të gjykuarin në mënyrë të pavarur për vepra letrare dhe proceset letrare.

Natyrisht, ky do kuptuar si një proces që vazhdon gjatë gjithë viteve të shkollës, në mënyrë graduale dhe pas mbarimit të saj.

Sipas programit të shkollave të mesme, kursi i letërsisë përmban autorë dhe krijimtari letrare që përfshin jo vetëm periudha të ndryshme po edhe gjini të ndryshme letrare, duke dhënë mundësitë e studimit dhe njohjes me bazat e zhvillimit të letërsisë shqipe dhe asaj botërore. Njohuritë e fituara në klasat pararendëse plotësohen e thellohen kur studentët njohin lidhjet e fenomeneve letrare me ngjarjet e rëndësishme historike, njohin bazën e ligjeve të proceseve historiko-letrare, njohin dhe vlerësojnë drejt fenomenet letrare dhe jetësore, kërkesa këto që janë të detyruara në zbatimin e programit mësimor.

Më hollësisht kjo ka lidhje me një sistem të tërë dijenish e shprehish me të cilat studenti duhet të pajiset gjatë shkollimit, sistem ky, që vjen duke u perfeksionuar në procesin mësimor dhe nga interesat e vetë studentit për lëndën e letërsisë.

Programi i letërsisë përmban:

- Qëllimet e studimit të letërsisë.

Synimet kryesore të lëndës: (objektiva të përgjithshme dhe të veçanta).

- Strukturën e lëndës

- Përmbajtjen e lëndës

- Udhëzime për mësuesit sipas veçorive që ka kapitulli ose tematika.

-Për secilin vit shkollor jepen disiplinat dhe në sa orë do të zhvillohen ato, përcaktohet gjithashtu përmbajtja e lëndës në orë mësimore.

Brenda këtij programimi mësuesi kupton detyrimet dhe liritë që i jep zbatimi i programit shtetëror.

Në programin e letërsisë përfshihen edhe orët e hartimeve dhe të korigjimeve të hartimit, orët e teknikës së recitimit, bisedat letrare, diskutimet letrare, referatet, orët në dispozicion të mësuesit.

Këto të dhëna shërbejnë për planifikimin e lëndës së letërsisë, për hartimin me kritere shkencore e pedagogjike të planeve mësimore lëndore të mësuesve për dhënien me kriter të materialit letrar në të katërta vitet e shkollës së mesme.

Hartimi i saktë i planit mësimor lëndor të mësuesit bëhet në mbështetje të strukturës së parashikuar në programin mësimor, sasisë së orëve të çdo lënde, temave të tekstit mësimor, literaturës ndihmëse për çdo temë, orarit të mësimave për çdo klasë.

Vështrim mbi programet e letërsisë

Profilizimi i shkolles parashikon edhe modernizimin e lëndëve shoqërore .

Në shërbim të konceptimit të ri të mësimdhënies së këtyre lëndëve janë përfshirë në programin e letërsisë së shkollave të mesme, lëndë të pazhvilluara më parë në praktikën e shkollave tona tradicionale.

Disiplina të tilla janë "Gjuha dhe jeta", "Folklori shqiptar" që për herë të parë përfshin artet dhe fenomene të reja që ndërthuren me folklorin, ndarjet e mëdha të folklorit gojor, epikën me ndarjet e veta në këngë historike e legjendare me shembuj e komente.

"Elemente të analizës së tekstit letrar" është lëndë që mendohet të hyjë për të parën herë në shkollën e mesme. Përveç njohurive nga teoria e letërsisë, kjo lëndë synon të thellojë studentin në leximin e komentuar të veprave letrare.

Lënda "Leximi i komentuar i veprës letrare" e programuar në 50 orë mësimore, ndan në 28 orë vepra nga letërsia shqipe dhe 22 orë vepra nga letërsia botërore.

Disiplinat e reja, konceptimet bashkëkohore të tyre dhe skemat për mësimdhënie, premtojnë dukshëm për njohje në brendësi të sistemeve letrare, të funksioneve të tyre dhe aplikimin në praktikën e krijimeve nga ana e studentëve.

Tekstet e reja mësimore i vijnë në ndihmë këtij procesi që fillon i organizuar në shkollë dhe vazhdon sistematikisht gjatë gjithë jetës. Është kjo arsyeja që në programin e ri të letërsisë, lënda nuk është konceptuar si qëllim më vete, ajo është në funksion të të gjitha lëndëve të tjera dhe të formimit letrar e kulturor të studentit.

Roli i mësuesit në shkollë do të jetë jo vetëm në transmetimin e dijeve po edhe në drejtimin e një pune të organizuar në shkollë e jashtë saj për përvetësimin e koncepteve bazë mbi letërsinë.

Në analizë të fundit, programi i letërsisë me përmbajtjen dhe mënyrën e trajtimit të lëndës, synon të edukojë një qëndrim të ri ndaj veprës letrare, larg standardizimeve të vjetëruara, për të arritur në thelbin e tekstit letrar duke njohur të fshehtat e tij.

Permbajtja e lendes së letërsisë të shkollave të mesme, u jep mundësinë të gjithë nxenesve, para se ata të profilizohen, të pajisen me njohuritë e domosdoshme letrare, gjuhësore e më gjerë.

Programi i letërsisë ndërtohet nëpërmjet një tringu të përbashkët deri në vitin e dhjetë. Në dy vitet në vazhdim, studentët zgjedhin sipas dëshirës dhe prirjeve që kanë, profilizimin në degën *klasike* ose atë *shoqërore*.

Në tërësi, objektivat në lëndën e letërsisë kanë të bëjnë me:

- Njohjen e vlerave ideore dhe artistike të letërsisë shqipe dhe vështrimin e saj në kuadrin e kulturës kombëtare dhe botërore.
- Aftësimin teorik e praktik për zotërimin e koncepteve letrare e shkencore.
- Pajisjen me informacione në fushën e arteve dhe të shkencës.

Duke qënë ngushtësisht e lidhur me artet, letërsia e ka domosdoshmëri të gjejë kurdoherë rrugët didaktike të komunikimit me to.

Letërsia, muzika, piktura, artet e bukura në përgjithësi, konvergojnë në disa tipare të përbashkëta. Këto pika takimi, shërbejnë metodikisht për të oraganizuar orët e mësimin të letërsisë mbi bazën e metodave që i japin progresivitet analizës dhe interpretimit të veprave letrare.

Analogjitë dhe krahasimet i japin prioritete lidhjes së letërsisë me artet e tjera. Gjithashtu, kërkesat interpretuese të teksteve, ofrojnë kalimin gradual nga analiza në kontekstim (në bashkëthurrje), ato ndihmojnë të kuptuarit e veprës letrare dhe krijojnë hapësira për krijimtari të pavarur dhe gjykime të lira.

Programi i letërsisë për shkollat e mesme të arsimit të përgjithshëm të profilizuara, programon autorë dhe analizë veprash të detyruara por jep edhe alternativa të zëvendësimit të disa autorëve dhe veprave duke i dhënë liri mësuesit në zgjedhjen e tyre.

Ky është një proces delikat që lidhet sa me liritë e mësuesit edhe me detyrimet e tij për të realizuar në nivelet e kërkuara treguesit letrarë, shkencorë dhe didaktikë.

Formimi i studentit lidhet njëkohësisht me detyrimet e tij dhe me respektimin e mendimit të tij për organizimin e mësimin në nivele bashkëkohore. Mospranimi i modelit enciklopedik-historik dhe superioriteti i modelit (lexuesi-teksti-krijuesi), pohimi i centralitetit të raportit direkt me veprat dhe krijimet, përcaktimi i momenteve të analizës, të kontekstualitetit, të interpretimit të veprës, krijojnë baza të lidhjes së letërsisë me artet dhe shkencat si edhe me modelet e reja të mësimdhënies në letërsi.

Aktualisht, synimi për *rinovimin e programeve* ka të bëjë me të kuptuarit dhe të zbatuarit e (rrugëve) eksperiencave që favorizojnë formimin dhe dëshirat e të rinjve.

Rinovimi i programeve në lëndën e letërsisë lidhet jo vetëm me temat që trajtojnë autorë e vepra letrare të planifikuara për analizë artistike dhe ideore, me orët e studimit të tekstit por edhe me recitimin dhe teknikat e interpretimit, me (kompozimet) hartimet dhe krijimet e lira. Këta dhe tregues të tjerë të programit, dëshmojnë për hapa përpara drejt modernizimit të procesit mësimor.

Dukshëm, vështrimi është i ri edhe në fushën e poezisë së planifikuar për t'u studiuar dhe recituar sipas kërkesave të programit për çdo klasë, si në shkollën 8-vjeçare dhe të mesme. Në vëmendje ishte dhe duhet të vazhdojë të jetë, braktisja progresive e pjesëve (poezi, fragmente poemash) moralizuese dhe të zhveshura nga vlerat poetike që mësoheshin në shkola dhe që iu imponoheshin të rinjve.

E ndërsa kërkohej që të ngulitëshin poezi moralizuese në kujtesën e fëmijëve dhe në të njëjtën kohë t'u jepeshin atyre dhe më të rriturve mësimet morali, rezultatet ishin formale dhe nxënësit thellësisht nuk njihnin vlerat e vërteta të poezisë. Të rinjtë, gradualisht, filluan ta njohin poezinë si një "ritëm", pa njohur emocionet e vërteta që lindin prej saj.

Sot, programet e reja, tekstet e ribotuara dhe tekstet e reja përmbajnë pjesë të zgjedhura mbi bazën e kriterëve të tjera.

Është kuptuar qartë se që të zgjedhësh një tekst me cilësi, nuk do të thotë të zgjedhësh një tekst "konstruktiv", por një tekst me vlerë poetike të pakundërshtueshme. Poezia nuk duhet vështruar si moralizuese, po edhe në qoftë e tillë, këto efekte janë të tërthorta para vlerave të mirëfillta poetike. Në programe dhe tekstet e letërsisë reflektohet dukshëm përpjekja për përzgjedhje me kriteret poetike.

Kjo dëshirë e hartuesve të teksteve dhe programeve ndodh që nuk parashikon vështirësitë në disa poezi që trajtohen në shkollën 8-vjeçare, në ciklin e ulët apo edhe atë të lartë.

Në raste të tilla, janë mësuesit që punojnë për t'i bërë të kuptueshëm këto tekste recitimi dhe për të krijuar hapësira për njohjen e poezive në letërsinë e traditës dhe atë bashkëkohore.

Vlerat poetike janë tregues domethënës për formimin e të rinjve, njohjen dhe shfaqjen e emocioneve të tyre. Në procedurat didaktike, pikërisht për këtë, vëmendja përqëndrohet në zbulimin e vlerave poetike, në njohjen e thelbit të poezisë dhe në interpretimin e saj.

Linguisti George Mounin, përtej eksperiencës së tij personale, pohon se në shkollë, me tërë qënien e tij, çdonjëri nga ne duhet të mund të depërtojë, me tërësinë e tij dhe historinë e tij, në jetën e poezisë¹.

Duke filluar me arsimin fillor e duke vazhduar me atë 8-vjeçar e të mesëm dhe pse jo edhe të lartë, recitimi i bashkangjitet në mënyrë të ndërgjegjshme nga mësuesit, edukimit estetik. Kjo natyrisht lidhet me vlerat e recitimit si shprehje, si shfaqje dhe si transmetim i asaj çka shkruhet në pjesën letrare, i mendimeve dhe ndjenjave të autorit. Nëse duam të dallojmë diferencën mes dy niveleve në shkollën 8-vjeçare (në kl. I - kl. IV dhe kl. V - kl. VIII), mund të thuhet se në nivelin e dytë recitimi është shumë më i lidhur me kulturën letrare, me teknikat e reflektimit të përmbajtjes së pjesës dhe me të kuptuarit e thelbit të saj. Gjithashtu, ndryshon niveli i interpretimit në shkollën 8-vjeçare dhe të mesme. Në shkollën e mesme tekstet komentohen më hollësisht, njihen stilet e autorëve dhe veçoritë stilistike të veprave, elementet e shprehshmërisë njihen më mirë dhe nuk zbatohen mekanikisht teknikat e recitimit. Mësuesit kërkojnë jo vetëm diksionin, theksat, pauzat po të gjitha elementët e intonacionit, pauzat logjike dhe emocionale, bëjnë vërejtje për mimikën dhe gjestet etj.

Duke qënë vetë të ndjeshëm e të ndërgjegjshëm ndaj karakterit të veçantë të recitimit dhe efekteve të tij, shumë prej mësuesve e praktikojnë atë si "ushtrim të veçantë" gati për çdo orë.

Ky veprim didaktik është i shumë efektshëm jo vetëm për orët e leximit letrar dhe letërsisë po për të gjitha orët e tjera të mësimin, pasi lidhet me shumë faktorë shkencorë dhe didaktikë, zhdërvjellësinë në të përgjigjur, interpretimin e fakteve, respektimin e shenjave të pikësimit, të mbajturit mend etj.

Për këtë arsye, programi i parashikon këto "ushtrime të foluri" që në ciklin e ulët, në shkollën fillore. Ato kuptohen si pjesë e domosdoshme e orëve të leximit që ndihmojnë edukimin estetik.

Recitimi bëhet në momente të orës së mësimin që mësuesi i gjykon si më të favorshme dhe që ndihmojnë aktivizimin e nxënësve dhe "lidhjen" e njohurive, duke krijuar në klasë një ambient të këndshëm komunikimi midis nxënësve përmes përsëritjes së pjesëve që tek ata lënë mbresa dhe gjithnjë mbajnë gjallë emocionet.

Në klasën e parë deri në të katërtën, recitimit i jepet një lloj solemniteti duke e shoqëruar me gjeste dhe mimikën, në mënyrë që nxënësit të kuptojnë se poezia duhet të jetë ekspresive dhe jo të përsëriten fjalët e autorit si të jenë një rregull gramatikor ose një tabelë shumëzimi. Saktësia e tekstit që recitohet, leximi korrekt dhe i përpiktë, janë

domosdoshmëri për interpretimin e poezisë ose të fragmenteve në prozë, por kjo në rastin e recitimit nuk do të mjaftonte pa njohur dhe pa vënë në zbatim elementët e leximit shprehës si intonacionin, diksionin, pauzat, theksat, etj.

Përvetësimi i mirë i tekstit që përgatitet për recitim eviton ndalesat e panevojshme gjatë deklamimit të tij, gjë që do të prishte ritmin e recitimit dhe do t'i humbiste vlerat estetike tekstit. Me këtë rast, recitimi nuk duhet parë nga mësuesi si një mjet për të ushtruar kujtesën, ai metodikisht shihet si disa qëllime më shumë, që lidhen direkt me problemet e analizës ideore dhe artistike të tekstit letrar që përgatitet për recitim.

Një didakt i mirë kupton edhe efektet që shkaton tek nxënësit momenti i recitimit, parapërgatitja e klasës për këtë proces, vlerësimi i kësaj etape, pozicionimi i nxënësit që përgatitet për recitim kundrejt shokëve dhe mësuesit, i cili do të bëjë edhe vlerësimin. Në këto rrethana nuk është më nxënësi *i pyetur* që mësuesi mund ta ndërpresë për t'i kërkuar një saktësim apo për t'i bërë një korrigjim. I vënë në rolin e një spektatori me nivel kulturor dhe kërkues, mësuesi hesht si të gjithë për të dëgjuar poemën ose çfarëdo teksti të dhënë për detyrë, ai ndjek me vëmendje recitimin i vënë përballë recituesit që është mirë të dalë përpara shokëve për ta kujtuar se po komunikon nga "një skenë teatri".

Me shumë kujdes duhen kaluar momentet kur teksti nuk njihet mirë dhe ngurrimet e recituesit i japin mësimin karakter qesharak dhe mëshirues, për të cilën autori do të na hiqte absolutisht të drejtën e shtrembërimeve të tekstit të tij. Me këtë parim shumë rigoroz nuk duhen lejuar mangësitë dhe neglizhencat nga nxënësit e aq më tepër nga mësuesit.

Njihet me shumë efekte pozitive pjesëmarrja e mësuesit në procesin e të recituarit të pjesëve të tekstit të letërsisë ose edhe jashtë tij. Modelet e dhëna në këtë rast i tërheqin natyrshëm studentët drejt të mësuarit përmendsh dhe njohjes së pasionit të tyre për letërsinë si arti i të shprehurit. Të deklamuarit e pjesëve të gjata nga autorë për zemër kthehet shpesh nga detyra shkollore, në një dëshirë që i shoqëron të rinjtë tërë jetën dhe që pasuron fjalorin dhe kulturën e tyre jo vetëm letrare.

Shumë mësues, për të ngjallur interesin për të mësuarit përmendsh e sidomos recitimin, gjurmojnë për të gjetur forma të reja pune që largojnë monotoninë e procedurave të njëjtë. Përveç recitimit tradicional, një mundësi tjetër që ofrohet është "leximi koral", i cili aplikohet me shumë sukses sidomos në ciklin e ulët.

Nën drejtimin e mësuesit, ky lloj recitimi me grupe nxënësish, nuk vështrohet si një recitim i thjeshtë kolektiv, por si një interpretim i përgatitur dhe i organizuar në

mënyrë të atillë që nxënësit të ndjekin interpretimin e pasionuar e të saktë të mësuesit ose të shokut të tyre që e ndien poezinë që reciton.

Në grup, nxënësit shijojnë më mirë vlerat e recitimit, i cili jo rrallë udhëzohet nga mësuesja të lidhet me vizatimin e një skice të sajuar mbi imagjinatën e nxënësve, të një kënge që lidhet me temën e poezisë së recituar ose me lëvizjet ritmike të duarve sipas ndarjes në vargje ose në strofa të poezisë.

Poezia, vizatimi, muzika dhe edukimi fizik, ndihmojnë së bashku për të njohur dhe përvetësuar ritmin, harmoninë dhe ndiesitë e kënaqësitë që sjell krijimi dhe interpretimi.

Në programet e letërsisë

Raportet midis arteve dhe arteve me kulturën masive, përfshijnë edhe lidhjet që veprat e kulturave dhe epokave të ndryshme kanë me kontekstin letrar, letrar artistik dhe shkencor. Merren në konsideratë autorët, veprat, rrymat letrare e artistike, destinacioni dhe funksionet e tyre, raportet me publikun, kërkesat për të ardhmen, vlerësimet specifike edukuese të eksperiencave estetike etj.

Mbi bazën e elememteve që spikasin përmes teksteve dhe nënteksteve, studentët pajisen me ide për një interpretim të përgjithshëm të veprave të artit dhe me metodologji që stimulojnë krijimin artistik mbi bazën e teksteve të analizuara dhe fantazisë së krijuesve.

Rrugët e suksesshme didaktike bëjnë që eksperiencat e fituara të trajtojnë studentin si objekt dhe subjekt në procesin e formimit të tij duke marrë në konsideratë aftësitë personale të përpunimit dhe përdorimit të teknikave të thjeshta të kompozimit dhe ekzekutimit në letërsi dhe në artet e tjera. Studenti aftësohet të formulojë gjykime të motivuara, që qartësojnë raportet në mes mesazhit të veprës dhe eksperiencës kuturore e sensibilitetit estetik të lexuesit.

Në orët e historisë së artit dhe në muzikë, po ashtu, studenti paralelisht aftësohet të shprehet nën dritën e analizave dhe kudërshtimeve mbi "të rëndësishmet" dhe mbi cilësitë specifike të veprave të artit.

Vështruar në një front të përbashkët, në interes të formimit të studentit me kulturë bashkëkohore, si finalizim, kemi të bëjmë me *vlera formuese të eksperiencave estetike* që merren e rimerren pas një cikli shpesh linear-koncektrik që synon të japë e të thellojë njohuritë në mënyrë graduale nga niveli i shkollës 8-vjeçare në atë të shkollës së mesme

e më lart. Letërsia i vështron këto vlera në lidhje me veprat letrare, si përfaqësime të situatave universale ku merr pjesë individi ose grupet shoqërore dhe si pasqyrime të ndjenjave të tyre.

Artet fuqizojnë sensibilitetin estetik përballë aspekteve vizive (të dukshme) të realitetit dhe mjedisit. Kjo i jep mundësi studentit të kuptojë rëndësinë kulturore të produktit artistik dhe të gjykojë për vlerat formuese të këtij produkti duke ruajtur origjinalitetin e mendimeve të tij.

Rrugët metodike të mësimdhënies në letërsi dhe në arte të tjera, duken qartë se kanë lidhje, pavarësisht se mund të ndodhë që një koncept i konsideruar në letërsi si objektiv ose si përmbajtje, në artin e muzikës ose pikturës mund të jetë finalizim. Rëndësi ka që të kuptohet se pikat e takimit mes arteve dhe letërsisë ndjehen jo vetëm në përmbajtjen e tyre po edhe në procedurat didaktike.

Kështu në se objektiv i është analiza, në letërsi ky objektiv do të ketë lidhje me njohjen e tekstit letrar, temën, idetë, figurat letrare, gjuhën e autorit.

Rrugët metodike do të jenë diskutimet, krahasimet, analogjitë mes veprave, kritika, dhënia e informacioneve të reja etj.

Në muzikë i njëjti objektiv, pra analiza, do të ketë lidhje me njohjen e strukturave dhe formave të veprës muzikore, efektet e leximit, dëgjimit dhe interpretimit të saj. Rrugët metodike të realizimit të këtij objektiv mund të jenë po ato që u përdorën në letërsi, sepse eksperiencia ka vërtetuar se janë të sukseshme në arritjen e këtij objektiv.

Në artet e tjera, si pikturë, skulpturë, objektiv, përsëri analiza e një vepre arti, do të ketë lidhje me njohjen dhe analizën e karakteristikave teknike (materialet, ngjyrat etj.,) dhe strukturore (konfiguracionet e brendshme pësha, vijat, linjat etj.,), në mënyrë që ajo të bëhet e kuptueshme.

Në një rast tjetër objektiv mund të jetë kontekstualizimi, bashkërendimi i elementeve të formës me përmbajtjen.

Në letërsi kjo arrihet përmes referimeve në përmbajtje, në kontekstin historik e kulturor në të cilin ajo synon, në elementet e stili të autorit, figuracionit të përdorur, gjuhës së veprës etj.

Në arte ky objektiv arrihet duke identifikuar përmbajtjen dhe mënyrat e përfytyrimit dhe përdorimet e tyre të kodifikuara në mënyrë të paracaktuar.

Në muzikë kontekstualizimi arrihet duke njohur lidhjet mes strukturave dhe formave muzikore nga njëra anë, destinacionet e përdorimit nga ana tjetër, duke analizuar

e përshkruar raportet ekzistuese në mes krijimtarisë, prodhimit muzikor dhe kontekstit historik, kulturor e social për të cilat ajo është dokument e njëkohësisht çelësi i leximit.

Ky çelës hap fletët e leximit dhe në letërsi dhe në arte të tjera, duke qënë një kërkesë e programeve që duhet realizuar cilësisht.

Rrugët metodike: krahasimi, analogjia, diskutimi, kritika etj., e ndihmojnë këtë proces, si në letërsi edhe në muzikë e pikturë.

Analiza e veprave të artit është e lidhur kështu pazgjidhshmërisht me format e ndryshme të shprehjes artistike, të eksperiencave estetike, si modalitete të rëndësishme të njohjes së reales.

Duke qënë pika kritike e krijimtarisë, ky shqyrtim shfaq bindshëm idenë e domosdoshmërisë të lidhjes mes programeve të letërsisë dhe arteve të tjera në shkollën e mesme, për të përmbushur kërkesat jo vetëm për edukimin estetik në shkollë po për ta përgatitur studentin në nivele të pëlqyeshme edhe në jetë.

***Programi i letërsisë për shkollat e mesme të përgjithshme
(me profile degët klasike dhe shkencore).***

Objektivat e përgjithshme të këtij programi kanë të bëjnë me:

- Formimin e studentëve(nxenesve) në letërsi dhe në shkencat e tjera.
- Njohjen e letërsisë shqipe dhe asaj botërore.
- Aftësimin për analizën e veprave letrare dhe shkencore.
- Njohjen e vlerave artistike të letërsisë shqipe dhe vështrimin e saj si pjesë të kulturës kombëtare.
- Aftësimin teorik e praktik në zotërimin e koncepteve teorike letrare që lidhen me vlerat estetike të veprave.
- Aftësimin për të dalluar e respektuar vlerat më të qënësishme në vepra, autorë dhe shkolla të ndryshme letrare..
- Pajisjen me një informacion sa më të plotë e bashkëkohorë, letrar e artistik.
- Për t'i pajisur me njohuritë e domosdoshme letrare e gjuhësore, pavarësisht nga profili që do të zgjedhin studentët, programi përfshin disa disiplina që e ndihmojnë formimin e përgjithshëm të studentit.

Profilizimi i shkollës sonë dhe programet e letërsisë synojnë ta çojnë shkollën tonë, nga ana cilësore, në nivelet më të përparuara të shkollave të Evropës Perendimore.

Disiplina "Gjuha dhe jeta"

Zhvillohet si lëndë në vitin e nëntë (20 orë mësimore).

Mësimet do të jenë të karakterit teorik dhe më shumë praktik, për të mundësuar vënien në zbatim të mësimave teorike.

"Gjuha dhe jeta" ka qëllim t'i aftësojë studentët në përdorimin me kompetencë të gjuhës në rrethana e veprimtari të ndryshme shoqërore. Ajo synon të pajisë të rinjtë me një praktikë konkrete në individualizimin dhe zbatimin e stileve të gjuhës në jetën e përditshme.

Objektivi i veçantë i kësaj disipline sipas të dhënave të programit ka të bëjë me:

- Elementet kryesorë teorikë e praktikë, pa të cilat një gjuhë mbetet pasive në duart e njeriut e nuk kthehet dot në një mjet efikas për sferën teorike dhe praktike të njeriut.
- Njohjen dhe zbatimin praktik të cilësive stilistike të gjuhës.
- Njohjen dhe zbatimin e aftësisë shprehëse e komunikuese të gjuhës.
- Përvetësimin e burimeve morfologjike të shprehësisë.
- Përdorimin e mjeteve gjuhësore si në bisedë ashtu edhe në gjuhën e shkruar dhe ligjërimin libror.
- Njohjen e specifikave të përdorimit të gjuhës së teksteve (në shkencë, publicistikë, administratë etj.,) dhe në veprat letrare në veçanti, ku gjuha kryen funksionin e elementit artistik të mirëfilltë.

Kuptohet qartë se për të arritur këto objektiva, mësuesit nuk i mjafton vetëm teksti bazë për këtë lëndë. Ai së bashku me studentët do të përdorë letërsinë artistike, veprat letrare e shkencore, shtypin, mjetet e komunikimit elektronik, akte të ndryshme zyrtare dhe administrative (rregullore, ligje, kushtetuta, shkresa të ndryshme zyrtare, reklama, lajmërimi, programe radioje apo televizori etj.,).

Folklori shqiptar

Lënda e Folklorit zhvillohet në klasën e 9-të të shkollës së mesme dhe ka në dispozicion 25 orë mësimore. Folklori studiohet në lidhje me format e tjera të shprehjes së artit popullor (muzikë, koreografi, kostumografi etj.,).

Nëpërmjet njohurive teorike e praktike që marrin në këtë lëndë, studentët aftësohen të vlerësojnë krijimtarinë folklorike jo vetëm si pasuri artistike, por edhe si

element që përfaqëson tiparet e identitetit kombëtar të njerëzimit. Trajtimi i folklorit shqiptar në klasën e 9-të sjell disa të reja.

Ndonëse në mënyrë jo sistematike, nxenesit kanë njohuri nga klasat e mëparshme, ata njohin këngët e motmotit, këngët patriotike, vajet, përrallat, proverbat, gjëgjëzat etj., por gjatë vitit të nëntë ata do të përqëndrohen tek epika, që është pjesë me interes dhe e domosdoshme e kësaj krijimtarië.

E reja tjetër që lidhet me këtë lëndë, është fakti se në programin e ri përfshihen njohuri për muzikën popullore, për vallet popullore, për kostumet popullore, për kanunet etj. Folklori gojor merr gjithashtu vlerat e tij të vërteta pasi zbulon vlerat autentike që ka.

Programi e vështron folklorin si një tërësi elementesh të ndryshëm artistike në unitet .Kjo do të ndryshojë vizionin e deritanishëm për folklorin. Nxenesit do të kenë mundësinë të përvetësojnë vlerat e vërteta në krijimet popullore. Për këtë kërkohet punë e kualifikuar e mësuesve, njohuri të thella për lëndën dhe zbatime jo mekanike të materialeve që ofrojnë tekstet e reja të folklorit.

Me gjithë vështirësitë që hasen e për të cilat jemi të ndërgjegjshëm, mjetet auditive e audiovizuale duhen të jenë të pranishme për ilustrimin e temave që nuk mund të kuptohen pa konkretizime. Puna e pavarur e nxenesve bëhet pjesë e pashkëputur e orëve të folklorit. Materiali teorik lidhet me punën jashtë klase për të gjetur e sistemuar krijime popullore në gjini të ndryshme. Kjo ide shkon deri në parshikimin e studimeve folklorike të zonave të veçanta për njohjen e artit të popullit.

Folklori është i lidhur ngushtë me artin në përgjithësi dhe me artin popullor në veçanti. Krijimet folklorike jo rrallë herë kanë shërbyer si burim frymëzimi për vepra arti, për këngë të muzikës së lehtë, për kërcime moderne që kanë elemente të valleve popullore, për piktura e tablo që lidhen me ciklet e kreshnikëve etj.

Keshtu ndihmohet edhe edukimi estetik; duke bashkërenduar njohuritë mes kulturave, mes disiplinave që lidhen me artin dhe specialistët që i japin këto disiplina. Nuk duhet të tingëllojë e huaj ideja se janë të suksesshme përpjekjet për bashkëpunim të mësuesve të letërsisë me mësuesit e muzikës, vizatimit dhe ata të fiskulturës, që nxenesit të mësojnë një valle me motive popullore, një këngë popullore dhe të bëjnë një skicë me motive nga fshati në bashkëpunim me mësuesit e vizatimit. Kjo i kalon kufijtë e kërkesave mekanike për lidhje ndërlëndore, duke provuar rezultatet pozitive të lidhjes mes degëve të artit, mes lëndëve që e formojnë studentin dhe e bëjnë atë të vetëdijshëm se arti, krijimtaria artistike, përfshin krejt jetën e shoqërisë.

Elemente të analizës së tekstit letrar

Në programin e letërsisë, kjo lëndë, mendohet të hyjë për herë të parë në shkollën tonë, ndonëse elemente të analizës letrare janë trajtuar edhe më parë në "Teorinë e letërsisë" dhe në tekstet mësimore të Historisë së Letërsisë Shqiptare dhe Botërore.

Lënda "Elementë të analizës së tekstit letrar" do të zhvillohet në klasën e nëntë si pjesë e lëndëve të "trungut të përbashkët". Pavarësisht nga profili që do të zgjedhë në klasën e dhjetë, studenti pajiset me disa koncepte bazë teorike-praktike, që i mundësojnë atij një qasje reale me veprën letrare.

E zhvilluar në 20 orë mësimore, kjo lëndë mbështet edhe në njohuritë e fituara në klasat më të ulëta shkollore përmes lëndës "Lexim letrar". Synimi kryesor është vendosja e lidhjeve të drejta, të pranueshme, lexues (student) - tekst letrar.

E mbështetur në konceptet moderne të shkollave të studimit të letërsisë, që kanë në bazë pikërisht analizën e tekstit letrar, kjo lëndë shkëput studentin nga vështrimet e standardizuara, që nuk i lejojnë atij të hetojë e të zbulojë të veçantat e tekstit letrar dhe autorit të tij. Njohuritë që merren kështu kthehen në koncepte praktike për dekodifikimin e veprave letrare që janë në programin shkollor ose që studenti do t'i lexojë gjatë jetës.

Skema e komunikimit letrar është autori-vepra-lexuesi (krijuesi).

Si lexues dhe krijues, studenti (nxënësi), hyn kështu në brendësi të sistemeve letrare, duke u pajisur me konceptet e kontekstit: historiko-kulturor, kontekstit letrar, sistemeve ideologjike-kulturore, etj.

Lënda çlirohet kështu nga mbingarkesat për t'u paraqitur mjaft funksionale. Analiza e tekstit letrar në prozë, e tekstit poetik apo dramatik, do të bëhet duke respektuar veçoritë e secilës gjini dhe veçoritë e përmbajtjes dhe figurave letrare të teksteve.

Të lexuarit nuk është me një veprimtari pasive por një veprimtari analitike e kritike e motivuar, që mundëson në mënyrë të pavarur e të sigurt "operime" të veprave të plota ose fragmenteve nga letërsia e së kaluarës ose të sotmes.

Është e kuptueshme që para kërkesash të tilla, edhe metodologjia e mësimdhënies do të jetë ndryshe nga më parë. Studenti (nxënësi) përmes ecurisë metodike të orës së mesimit, vihet në pozita bashkëkomunikimi me:

- Mësuesin (që është drejtuesi i orës së mesimit) ,
- Autorin e tekstit
- Tekstin letrar që është objekti i analizës.

Tekstet e letersise dhe ato ne ndihme te mesuesit per kete lendë, veprat e përzgjedhura për analizë,modele te komentit letrar te botuara ; sjellin një material të bollshëm për t'i dhënë mundesi për analizë e njekohesisht liri veprimi mësuesit dhe nxenesit , që të mund të punojnë në mënyrë të pavarur me veprat e letërsisë shqipe dhe botërore gjatë leximit të komentuar të veprave letrare.

Planifikimi i mësimdhënies në lexim letrar dhe letërsi

është një nga detyrat e rëndësishme të mësuesit në rolin e mësimdhënësit.

Ndër të tjera, të planifikosh mësimdhënien, do të thotë: - Të projektosh paraprakisht një tërësi veprimesh të qëllimshme që do të realizohen gjatë mësimdhënies, të planifikosh objektivat e mësimdhënies, të parapërgatitësh mjedisin për të nxënë, të parashikosh kohën për çdo etapë të mësimit, të planifikosh një sisem pyetjesh,shkurt, të vësh në zbatim parimet e mësimdhënies dhe të të nxënit.

Për mësuesin planifikimi ka lidhje me kërkesa kryesore:

- . Çfarë do të arrijë me nxënësit? Objektivi mësimor
- Cili është procesi që do të përshkojë? Metodatat dhe mjetet mësimore
- . Si kuptohet a është arritur synimi? Vlerësimi

Planifikim i mësimdhënies do të thotë të vendosësh raporte të ndërsjellta ndërmjet elementeve të mësimdhënies: Objektivate - Procesit -Vlerësimit

Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, drejton punën për miratimin dhe hartimin e programeve dhe planeve mësimore për shkollat publike tetëvjeçare dhe të mesme të të gjitha llojeve. Plani mësimor hartohet mbi bazën e programit mësimor të miratuar nga Ministria e Arsimit dhe e Shkencës.

Plani mësimor i dërguar nga MASH është dokument bazë, i veçantë për çdo hallkë dhe profil shkollor, ku përcaktohet struktura mësimore, afatet e shkollimit, afatet e vitit shkollor, numri i orëve për çdo javë, vëllimi i njohurive sipas klasave i ndarë në semestra ose në vite akademike të shkollimit.

Planifikimi në lëndën e leximit letrar dhe letërsisë është faza para vepruese e mësimdhënies në këtë lëndë. Ai mbështet në qëllimet arsimore që janë synimet e përgjithshme afatgjata për të ardhmen dhe objektivat mësimore që lidhen me synimet afatshkurtëra dhe konkrete.

Plani mësimor lëndor i mësuesit përgatitet në dy kopje; njëra dorëzohet në drejtorinë e shkollës dhe pasqyron me korrektesë çdo ndryshim të mundshëm gjatë vitit

dhe kopja tjetër i vlen mësuesit për t'u orientuar me saktësi në respektimin e temave që ka paraqitur si të detyrueshme për t'u zhvilluar në orë të veçanta të mësimit.

Në dallim nga plani vjetor, plani ditor (ditari), është një detajim i parapërgatitur i elementeve kryesore të mësimit ditor, të renditura sipas radhës që mësuesi e mendon se është më rezultative.

Plani i mësimit duhet të ecë nëpër "rrugë" sa në logjike, të jetë i qartë dhe i thjeshtë për t'u zbatuar. Pavarësisht nga përvojat e mësuesve, improvizimet pa kriter në orën e mësimit e rrezikojnë suksesin.

Planifikimi vlerësohet si parakusht i nevojshëm pasi e njeh mësuesin me objektivat e lëndës, me përmbajtjen, me procedurat e mësimit dhe mënyrat e zbatimit të tyre.

Gjatë hartimit të planit vjetor ose ditor, mësuesi duhet të mendojë strategjitë e të mësuarit në lidhje me qëllimet dhe objektivat e mësimit. Temat e planifikuara për mësimin, të jenë të mundshme dhe të realizueshme, procedurat e parashikuara për plotësimin e objektivave të jenë të detajuara dhe ta lehtësojnë mësuesin, veprimtaria mësimore të mbështetet në objektivat e synuara, duke llogaritur edhe kohën e mjaftueshme për ecuritë e të mësuarit.

E ndërsa theksojmë që çdo mësim ka nevojë për një plan, formati i përdorur për hartimin e planit nuk ka rëndësi parësore. Në të mjafton që të përfshihen elementët bazë si: objektivat, materiali mësimor ose përmbajtja e temës shkurt, metodat, veprimtaritë, mjetet për konkretizim, shënimet e veçanta, vlerësimi etj.

Është e qartë se plani është një mjet për të arritur një qëllim.

Nëse ide të favorshme për mësimin i lindin mësuesit, ai është i lirë t'i zbatojë. Por, eksperiencat flasin se planet ditore të testuara nga shumë mësues, kanë mundësi të shërbejnë më mirë se idetë impulsive ose të paeksperimentuara.

Kuptohet që, jo gjithnjë, për çdo lloj teme, planet ditore (ose ditari) lipset të jenë të hollësishme. E rëndësishme është që mësuesi të dijë mirë si ta organizojë mësimin dhe të zgjidhë rrugët e nevojshme drejt realizimit të qëllimeve të mësimit.

Vetëvlerësimi i planit ditor të mësimit e ndihmon mësuesin për të organizuar më mirë punën metodike dhe shkencore për të ardhmen.

Planifikimi i lëndës mund të bëhet vjetor ose semestral.

Rëndësi ka të kuptohet se përpilimi i saktë i planit mësimor kërkon studim rigoroz të programit mësimor për të shmangur zbatimet mekanike të tij.

Kërkesat për hartimin e planit mësimor lëndor të mësuesit kanë të bëjnë me këto nëndarje që natyrisht nuk janë fikse por që lidhen me probleme të domosdoshme të planifikimit të lëndës:

- Objektivat e përgjithshme ose të veçanta dhe niveli i realizimit të tyre gjatë procesit mësimor për tema ose kapituj të veçantë:...
- Numri i orëve të mësimit për gjithë vitin shkollor.
- Java mësimore
- Numri i orëve për çdo javë
- Temat e mësimit për çdo orë
- Datat e zhvillimit të mësimit
- Vërejtje për mënyrën e organizimit të mësimit ose për probleme që kanë të bëjnë me mosrealizimin e procesit mësimor
- Mjetet që e shoqërojnë dhënien e informacionit të ri ose përforcimin e lëndës.

Niveli i planifikimit të lëndës së letërsisë dhe realizimi i treguesve të planit mësimor, lidhet me objektivat shkencore e didaktike që përcaktojnë nivelin e përparimit të studentëve për klasat në vazhdim të shkollimit.

Organizimi metodik i orëve të mësimit, në mënyrë të detajuar, paraqitet në planin ditor të mësuesit. Ecuria metodike e orëve të letërsisë nuk diktohet. Niveli i paraqitjes së tyre dhe në tërësi organizimi i procesit të mësimdhënies në këtë lëndë, lidhet me kërkesat që kanë ndaj vetes mësuesit e letërsisë, me kualifikimin e tyre profesional, me ndergjegjien profesionale të mësimeve, me kërkesat e drejtorive të shkollave, me kontrollet dhe bashkëpunimin për kualifikim të vazhdueshëm të personelit drejtorive arsimore në rrethe dhe Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës, si dikasteri shtetëror më me kompetenca, nga niveli i përgatitjes së nxënësve, nga interesat e tyre për veten.

Ky proces i organizuar dhe i kontrolluar krijon premisa të favorshme për të fituar shprehitë e punës me veprat letrare lidhur me objektivat e përgjithshme dhe të veçanta në lëndën e leximit letrar dhe letërsisë për të përvetësuar:

- Teknikat e leximit shprehës dhe recitimit.
- Sistemin e njohurive mbi stilistikën gjuhësore dhe teorinë e letërsisë.
- Sistemin stilistik të shqipes së sotme.
- Cilësitë stilistike të ligjërimit.
- Gjuhën e letërsisë artistike.
- Organizimin tërësor të një teksti.
- Fenomenet që ndërthurren me artin e folklorit.

- Elementet e analizës së tekstit letrar dhe të komentit

- Leximin e komentuar të veprave nga letërsia shqipe ose botërore.

-Etapat e zhvillimit të punëve me shkrim si hapa të rëndësishme drejt punës së pavarur me karakter krijues.

-Leximin e programuar që kontrollohet nën drejtimin e mësuesit dhe leximin e paprogramuar, leximin e lirë që nxit interesin për të njohur më mirë artin e të shprehurit dhe të krijuarit artistik etj.

Në kushtet e sotme, mësuesin pasionant dhe me përgatitje profesionale të pëlqyeshme, e favorizojnë në punën metodike për arritjen e objektivave të lëndës së letërsisë disa faktorë; tekstet e reja mësimore, literatura plotësuese në ndihmë të mësuesit të letërsisë, botimet e vazhdueshme të veprave të letërsisë artistike, kontaktet me eksperiencat e përparuara brenda dhe jashtë vendit, kualifikimet e organizuara e trainimet shkencore dhe metodike, botimet në fushën e didaktikës që pasqyrojnë përvoja të përparuara për mësimdhënien, etj.

Faqe e re

Teksti dramatik

Hapësirat për studim të tekstit të interpretuar, kuptimet dhe vlerësimet që këto orë mësimi mundësojnë.

Fëmijët, që prej viteve të vegjëlisë, përdorin lojërat imagjinare për të gjurmuar, hetuar e kuptuar veten dhe botën përreth tyre.

Drama shtrihet dhe ndërton subjekte mbi këtë proces natyral.

Është kjo një nga arsyet që atë e pëlqejnë si fëmijët dhe të rriturit. Në shkollë, drama pajisë të gjithë nxënësit me mundësi:

- Për të kuptuar dhe vlerësuar vetveten, të tjerët dhe ambientin, përmes përvojës imagjinative dramatike.

- Për të komunikuar idetë dhe ndjenjat nëpërmjet gjuhës, ekspresionit dhe lëvizjes, në kontekste reale dhe imagjinare.

- Për të zhvilluar mirëbesimin dhe vetërespektimin në bashkëveprimet e përditshme me të tjerët.

- Për të zhvilluar sensibilitetin ndaj ndjenjave, opinioneve dhe vlerave të të tjerëve përmes bashkëveprimit të qëllimshëm; për të zhvilluar një diapazon të gjerë aftësish dhe teknikash dramatike.

Këto synime specifike për gjininë e dramës, diktojnë nevojën e pamohueshme se në programet mësimore të lëndës së leximit letrar dhe letërsisë duhen parashikuar orë për zhvillimin e dramës.

Shkollat perendimore sjellin përvoja të përparuara në këto drejtime.

Përfshirja e dramës si subjekt më vete në grupin e materialeve të arteve shprehëse, shënon rezultate pozitive në disa aspekte domethënëse për formimin e të rinjve.

Duke përdorur mjetet bashkëkohore për mësimdhënien, teknikat, aftësitë dhe median... nxënësit përfshihen në zbulimin e materialit letrar (atë që në fushën e metodave thirret "Mësim zbulues", në konkretizimin e ideve, në zgjerimin e njohurive informative.

Përmes veprimeve praktike dhe kërkimeve imagjinare nxënësit ose studentët marrin njohuri rreth përmbajtjes së teksteve, përsosin aftësitë dhe teknikat e interpretimit dhe zbulojnë të veçantat e elementeve shprehëse duke u mbështetur në praktikën e punës.

Në dramë, duke gjurmuar dhe eksperimentuar me rolet dhe relacionet ndërmjet lëvizjes, mimikës, gjuhës dhe veçorive të tilla si; materialeve, tingullit dhe dritës, mund të stimulohet imagjinata, të thellohet të kuptuarit dhe të rritet cilësia e përvojave vetiake.

Në dramë, nxënësit komunikojnë lirshëm me anë të veprimit, duke përdorur lëvizje dhe mimikën, përfshirë gjestet dhe shprehjen e fytyrës.

Përmes roleve krijuese dhe zbuluese dhe marrëdhënieve mes tyre, të rinjtë mësohen të vrojtojnë dhe të dëgjojnë me vëmendje bashkëbiseduesit dhe të përdorin si *mjet komunikimi një gjuhë më të zgjedhur.*

Duke përdorur mjete konkretizimi, teknika të reja të mësimdhënies dhe literaturën bashkëkohore, krijohen kushtet për të lindur dhe kultivuar ndjenjat (kënaqësinë, keqardhjen, vlerësimin ose gjykimin) dhe për t'i transmetuar ato tek dëgjuesit e tekstit letrar.

Kemi të bëjmë me një rezultat pozitiv, idetë lindin, transmetohen dhe u hapin rrugë praktike zgjidhjes së problemeve. Thelbi i arritjeve në këto raste lidhet me *ekspresionin dhe komunikimin vetiak të eksperiencave reale dhe imagjinare të nxënësve.*

Ekspresioni, shprehja vetiake, është një veprim i disiplinuar në mënyrë të konsiderueshme (dhe shpesh tepër i disiplinuar).

Duke avancuar në klasa dhe duke përparuar në njohje, nxënësit shfaqin edhe eksperiencat e tyre të para vetiake që lidhen me probleme psikologjike dhe edukative. Kjo do të krijojë mbështetjen e mëvonshme të punës në grupe që do të diferencojë dukshëm formimin e tyre dhe do të shtrojë punën për të ardhmen, për zhvillimin e

aftësive personale, vetërespektit dhe qëndrimit pozitiv ndaj të mësuarit dhe eksperiencave bashkëkohore të të nxënësve.

Në këtë kuadër, drama ofron mundësi për të njohur sjelljen njerëzore dhe për të zbuluar veçoritë e individëve me anë të krijimit të roleve dhe marrëdhënieve në një shumëllojshmëri të konteksteve dhe vendosjeve apo qëndrimeve të personazheve.

Krijohen kështu mundësitë e përfshirjes në "konfliktet skenike", të cilat mund të zgjidhen duke i mësuar nxënësit me eksperiencat jetësore.

Problemi i përcaktimit të roleve në klasë, përshtatja e tyre me temperamentet e nxënësve, me aftësitë e tyre në interpretim, konkurimet për rolin më të arritur, fjalori i zgjedhur komunikativ, hapin hapësira konkrete drejt edukimit estetik në shkollë dhe në jetë.

Rrugët metodike që ndiqen në orët e mësimit të dramës janë të bazuara mbi bashkëpunimin në grup duke kuptuar që rezultatet në të tilla ecuri janë më objektive dhe të qëndrueshme. Si e tillë, metoda "Punë në grup" është shumë e rekomanduar në procesin e të nxënësve në mësimin e letërsisë.

Duke i inkurajuar dhe vlerësuar, nxënësit bëhen më të ndjeshëm ndaj mjedisit dhe opinionit të njerëzve që u interesojnë, ata tentojnë të marrin vendime dhe të japin gjykime mbështetur në njohuritë e fituara.

Këto rezultate lidhen me *reflektimet aktive*, kur nxënësit inkurajohen të gjurmojnë, të kërkojnë, të vështrojnë me interesim, të dëgjojnë, të pyesin e të informohen, me qëllim që gjykimet dhe zgjedhjet e tyre të jenë të arsyetuara dhe të argumentuara mirë.

Në dramë, të vrojtuarit, të dëgjuarit dhe të reflektuarit, janë elementët kryesorë për vlerësimin e vlerave të kontributeve personale të të rinjve ose të vlerësimit të të tjerëve si individ ose në grup, si edhe për të identifikuar njohuritë e fituara gjatë procesit të dramatizimit.

Përmes analizës kritike, nxënësit përherë në rritje, gjykojnë për vlerat e interpretimit gjatë dramatizimit të pjesëve letrare qofshin ato të parashikuara në programin mësimor ose të përzgjedhura nga ata vetë dhe mësuesi. Në këtë proces artistët profesionistë bëhen modeli i punës së tyre dhe bazë e reagimeve lidhur me rolet dhe nivelet e cilësisë së komunikimit aktor-spektator.

Prespektivat për punën me dramën do të zgjerohin kërkesat e programeve sipas klasave që do t'u shërbenin mësuesve për të organizuar mbi baza artistike, shkencore dhe metodike mësimin në çdo klasë, hap pas hapi.

Dramatizimi vlerësohet jo vetëm si një mundësi interpretimi i tekstit letrar por edhe si një zanafillë me mjaft interes për krijimtarinë letrare.

Faqe e re

Marrëdhëniet e letërsisë, në shkollë, me estetikën

Etimologjia e lidh letërsinë me shkrimin (littera-germe e një alfabeti). Në të vërtetë, është shkrimi që i siguron asaj besnikëri dhe jetëgjatësi gjatë transmetimit apo konservimit të veprave letrare.

Por, letërsia nuk do vlerësohet vetëm si *art i shkrimeve*, letërsia gojore është gjithashtu po aq e rëndësishme.

Letërsia do vështruar si përdorim i gjuhës së shqiptuar, si material për veprën e artit². Si e tillë ajo është:

Art kohor;

Vepra letrare, ashtu si vepra muzikore ose koreografike, zhvillohet në një përmasë vazhdimësie, "hap pas hapi".

Vetëm kështu rroket forma e përgjithshme e veprës letrare, duke i perceptuar elementët e saj njërin pas tjetrit, dhe jo të gjithë njëherësh.

Art që përdor një material të paorganizuar;

Është fjala për gjuhën e cila ka fjalorin e saj, gramatikën, sistemin, sistemin fonetik, tek të cilat letrari mbështet dhe është i detyruar t'i respektojë. Kuptohet përdorimi i gjuhës ndikon mbi vetë letërsinë, sepse falë gjuhës, vepra letrare del në dritë, ruhet dhe përhapet në publik.

Art që lidhet me organet fonetike dhe me zërin;

Ai përjetohet fiziologjikisht, sidomos nga personat që anojnë nga sistemi motorik folës (por edhe dëgjimor). Lehtësia e kalimit nga një pozicion i organeve fonetike në një tjetër, dredhulet (modulimet) e zërit, melodika e ligjërit, ka një rol të dukshëm në estetikën letrare.

Art që lidhet me shkrimin dhe shkruerit;

Arti letrar shtrihet në dy rrafshë: si art i tingujve dhe si art i mendimit. Në të vërtetë ai është një i vetëm, sepse nga vetë thelbi i tij, tingujt e shqiptuar marrin një kuptim të drejtpërdrejtë ose të tërthortë, në të gjitha drejtimet që sugjeron imagjinata.

Rëndësi ka të kuptohen e të studiohen aspektet estetike dhe artistike të letërsisë. Këto aspekte nuk janë cilësi të përshkrueshme, por lindin fillimisht mbi bazën e komunikimit ndërmjet tekstit dhe marrësit, lexuesit të këtij teksti.

Përmasat estetike të letërsisë studiohen nga tri anë të ndryshme:

Nga pikëpamja e marrësit, lexuesit të veprës

Nëpërmjet vetë veprës

Nëpërmjet procesit të krijimit të saj.

E orientuar nga lexuesi, estetika e letërsisë, studion ndikimin që ushtron lexuesi te vepra letrare për të krijuar një objekt estetik te kjo vepër, pra ajo përpiket të studiojë rezultatet që sjell subjekti individual, lexuesi, përfshirë këtu perceptimin estetik, ndjenjat, arsyen, të kuptuarit, qëndrimin, dhe bashkëveprimin e tyre në përfitimin e objektit estetik.

Estetika e letërsisë e *orientuar nga vepra*, studion strukturën e veprës letrare jo si qëllim në vetvete, por nga pikëpamja e funksionimit të veprës në procesin e komunikimit estetik.

Në variantet tradicionale, vepra perceptohet me anën e kategorive si e bukura, e shëmtuara, përmbajtja, forma etj., ndërkohë që vështrimi semiotik dhe strukturalist, sot, i kërkojnë potencialet estetike të veprës te format e ndryshme të gjuhës që e bëjnë kuptimor dhe perceptues tekstin.

E orientuar nga procesi i krijimit të veprës letrare, estetika e letërsisë, studion se në ç'shikullë krijimi artistik është përcaktuar nga të dhënat natyrore të krijuesit (talenti, gjenialiteti, origjinaliteti), ose nga fantazia psikologjike (sublimimi i energjisë së instiktit, arhetipi), apo nga forma e shprehjes, nga synimet artistike që kanë përcaktuar strukturën e veprës etj.

Letërsia si e tillë zgjon ndjenjat estetike dhe gjykimin estetik. Ndjenja estetike është ajo ndjenjë që përjetohet gjatë perceptimit, përfytyrimit si dhe krijimit të sendeve a dukurive estetike të realitetit, të jetës shoqërore e të artit

Ky përjetim ka karakter emocional dhe shpirtëror.

Sapo ky përjetim zhduket, marrëdhënia estetike e njeriut me realitetin ose fiket, ose kalon në një plan reflektues, në gjykimin estetik.

Gjykimi estetik ka karakter më të përgjithshëm, ai ndihmon në formimin e konceptit dhe është i komunikueshëm; kurse ndjenja estetike nuk është e përgjithshme, është e veçantë, i përket vetëm atij që e përjeton, dhe nuk mund t'i transmetohet një tjetri; është diçka që nuk mund të kuptohet, po nuk u provua vete.

Ndjenja estetike stimulon qëndrimin krijues ndaj realitetit.

Ajo ka lidhje me të gjitha kategoritë e estetikës (të bukurën, sublimen, të shëmtuarën, tragjikën, komikën etj.) por shpesh ndjenja estetike barazohet me ndjenjën e së bukurës. Kur themi se një vepër letrare ngjall ndjenja të thella estetike, nënkuptojmë se ajo na ngjall ndjenja të bukura, kënaqësi estetike.

Ndjenja estetike ka karakter shoqëror dhe lidhet me mendimin logjik abstrakt. Pa gjykuar për shkallën e zhvillimit, ndjenjat dhe shijet estetike i zotërojnë në një farë mase të gjithë.

Problemi është që të përsosën sa më shumë metodat e arsimit që në një drejtim ose në një tjetër, njerëzit të bëjnë sa më mirë atë që është më e dobishme, më e përsosur, më e bukur në jetë. Për këtë vjen në ndihmë gjykimi estetik, problemi i të cilit bëhet i mprehtë kur *përqasim soditjen (si proces të nxëni) me krijimin artistik.*

Soditja e vërtetë është e lidhur me krijimin.

Krijuesi në procesin e tij të krijimit, krahas arritjes artistike të veprës si qëllim final, mban parasysh edhe si do të jetë soditja e saj estetike. Po ashtu edhe soditësi, që të marrë kënaqësinë e plotë, lipset të ketë parasysh aktin e krijimit. Pra, nuk mjafton që ne t'i afrohem në mënyrë të sipërfaqshme një pikturë, një krijimi muzikor, një vepër letrare, apo çdo lloji tjetër arti, duhet t'u jepemi atyre tërësisht, të kuptojmë atë që është më kryesore në krijim, *thelbin e krijimit.*

Nëse mjaft vepra mbeten "memece" para shumë njerëzve, kjo ndodh sepse këta presin që vepra të flasë vetvetiu, në vend që ata vetë të vihen në kërkim të vlerave të tyre. *Vepra nuk flet, në qoftë se nuk e bëjmë ne të flasë.*

Sipas B. Kroçe-s, *"kritiku lipset të jetë një gjeni i vogël, artisti një gjeni i madh..., por natyra si e njeriut ashtu edhe e tjetrit, duhet të jetë e njëjtë."*

Për gjykim të shëndoshë dhe shije larg paragjykimeve është kusht kontakti i gjatë dhe i vëmendshëm me artin. Në këtë kuadër, studimi individual dhe arsimimi japin mundësi të njihen veprat e artit, të disiplinohen pasionet, të vendoset ndjenja e masës, atë që është vetjake e shndërron në universale.

Vepra e artit është një shkollë që të mëson e të zhvillon aftësinë për të kuptuar, për të hyrë në rrugën e krijimit.

Pavarësisht nga relativiteti i gjykimeve që është i pashmangshëm, aq më tepër për shkak të ndryshimit të epokave, të vendeve e të kulturave, me kalimin e kohës relativiteti kthehet gati në një konstante të pagabueshme për vlerat e vërteta të veprave të artit.

Në estetikën bashkëkohore flitet më shumë *për gjykim vlerash sesa për gjykim shijesh*.

Metodat eksperimentale dhe anketimet vënë në dukje se gjykimi i vlerave përmban shpesh elemente jo estetike, sidomos kur ndikohet nga emocione të rastit, mosha, arsimimi, trashëgimia, karakteri, nga fama e veprave ose artistëve etj. Për studiuesit dhe njohësit e artit, për njerëzit e arsimuar, rezultatja e vlerësimeve synon drejt normave të qëndrueshme estetike që mënjanojnë subjektivizmin dhe arbitraritetin.

Për arsimimin e studentëve tanë ne të gjitha nivelet e shkollave, natyra e ndërlikuar e gjykimit estetik dhe metodat e edukimit të tij, mbeten përherë objektiva të veçanta që kërkohen të inkuadrohen në objektivat e përgjithshme të lëndës së letërsisë pavarësisht nga perspektivat e profilizimit të shkollave të mesme.

Kjo ide lidhet me nevojën e studimit në fusha të ndryshme të artit dhe të shkencës, duke kërkuar kurdoherë afritë ndërmjet formave të artit dhe të shkencës, që arti të luajë një rol të caktuar në formimin e qytetarit të ardhshëm.

Këtë aspekt të rëndësishëm do ta ndihmonte *pranimi i estetikës sociologjike* në programet e shkollimit, e kuptuar jo si edukim në orë të veçanta, po si objektiv i përgjithshëm i orëve të letërsisë, historisë së artit, muzikës, vizatimit, edukimit fizik dhe disiplinave të tjera.

Si degë e estetikës, *estetika sociologjike*, studion marrëdhëniet ndërmjet artit dhe shoqërisë dhe aspektin social të dukurive estetike e artistike. Studimet dhe kërkimet e estetikës sociologjike, kur paraqesin ide që përlligjen nga realiteti, janë të dobishme jo vetëm për estetikën po edhe për shkencat ekonomike e sociale, ato prekin probleme që lidhen me vlerat e shoqërisë, të arsimimit, të personalitetit etj.

Këtë proces zhvillimi, në studimin dhe edukimin shkollor, e ndihmon dukshëm *estetika psikologjike*, që studion faktet psikike në krijimin dhe përshpjegimin artistik (psikologjia e artistit), ose në perceptimin dhe reagimin ndaj një veprë arti.

Pra cilat janë proceset psikike, që nisin me krijimin dhe përpunimin e veprës së artit, deri në perceptimin e saj nga subjekti pritës?

Cilat janë marrëdhëniet e brendshme dhe të jashtme, prej të cilave buron vepra e artit?

Cilat janë reagimet psikike që krijon arti dhe e bukura në veçanti?

Objektivi do të përqëndrohej kështu në studimin sa më të saktë e mundësisht sa më të matshëm të proceseve psikike dhe reagimeve të shkaktuara nga mënyra e perceptimit të veprës së artit.

Problematika, metodat dhe rezultatet janë kaq të shumëllojshme në këtë disiplinë sa që estetika psikologjike vlerësohet si një fushë studimesh me probleme të pavarura dhe pa kufij midis saj dhe disiplinave të tjera.

Estetika e ndjenjave, teoria e formës, psikologjia eksperimentale, psikoanaliza, mënyra e të sjellurit, janë disa nga degëzimet e estetikës psikologjike, e cila përqëndrohet më shumë në disa lloje të veçanta të artit si: psikologjia e letërsisë, e muzikës, e arteve figurative; në patologji (arti në shërbim të sëmundjeve nervore) dhe në funksionet e tjera terapeutike të artit.

Në fushën e faktorëve që shoqërojnë komunikimin artistik, duke u nisur nga potenciali ngacmues i veprës së artit, synohet të përcaktohen lloji i përshtypjeve estetike dhe të gjendet shkalla e perceptimeve që lidhet me faktorë personalë si seksi, moshë, inteligjenca, ndjeshmëria, motivimi i rezultateve, sfondi social e kulturor. Kjo ndihmon studimin e aspekteve sociologjike e ndërkulturore të artit.

Ndërkaq, në të gjitha nivelet e shkollimit, objektivat e disiplinave të ndryshme duhet të përfshijnë ligjet e përgjithshme të të gjitha llojeve dhe formave të artit, marrëdhëniet e artit me realitetin dhe të shkencës me artin, probleme të metodave të studimit në art dhe në shkencë, probleme të stilit, të vërtetësisë artistike, të vlerësimit të veprave të artit, çështjet e shijeve estetike, të cilat do ta mbajnë artin "në veprim" sikurse shkencën.

Kjo kërkesë do vlerësohet më e detyrueshme për artet e në kuptim më të plotë në artet e bukura, në artet figurative si: pikturë, skulpturë, arkitekturë, në artin e kombinimit të tingujve; në muzikë, në artin e fjalës; letërsi : arte të destinuara për të dhënë kënaqësi estetike.

faqe e re

Arti në shkollë dhe në jetë

Në konceptin e edukimit artistik përfshihet jo vetëm aftësia për të ushtruar lloje të artit, por edhe formimi i koncepteve të drejta për artin. Edukimi artistik është pjesë e edukimit estetik. Kjo do të thotë se njerëzit duhet të dinë mirë specifikën dhe gjuhën e artit, ta dashurojnë e kuptojnë atë, që kontakti me veprat e artit t'u kthehet në një nevojë e domosdoshmëri.

Edukimi estetik është pjesë përbërëse e edukatës, që hap rrugën e lirisë për një botë më harmonike, ku ndjenjat dhe mendja të veprojnë së bashku. Në procesin e

edukimit estetik marrin pjesë shumë faktorë si: familja, shkolla, rrethi shoqëror, natyra, propaganda, morali, libri etj. Të gjitha shoqëritë përpiqen që kete edukim të mos ia lënë spontanitetit. Ai është i pranishëm në institucionet e propagandës, të edukimit, të artit, në mjetet e edukimit masiv, në urbanistikë, në programet e shkollave etj.

Sikurse në fusha të tjera edhe në atë të arsimit, prania e edukimit estetik në programet mësimore, në tekstet mësimore, në literaturën dhe mjetet e tjera të propagandës, lidhet me objektivat e kësaj pjese të edukatës, e njohur dhe e ushtruar si e tillë që në lashtësi. Si i tillë, ai, synon të formojë koncepte e shije të mira estetike, të cilat u nevojiten të rinjve në shkollë dhe në jetë për të vlerësuar realitetin, për t'i kuptuar e shijuar veprat e artit sipas idealit të tyre estetik. Sa më e lehtë të jetë kultura artistike, aq më i madh është dhe asimilimi i vlerave të veprave të artit nga njerëzit.

Në veprën e tij "Parime të estetikës", De Rada shkruan:

"...Arti është nga njëra anë edukues dhe nga ana tjetër spastrues dhe shembullor..., kudo që të ndodhet, e bukura ka gjithmonë karakter të moralshëm. Mendja e dikton, e zbulon të bukurën dhe e vë në shërbim të shpirtit..."

Edukimi estetik, kultivon dhe rrit aftësitë për të perceptuar, shijuar e vlerësuar të bukurën edhe jashtë sferës së artit, sepse ajo është e pranishme në një seri dukurish e objektesh të natyrës e të shoqërisë. "Natyra artistike" e njeriut e aq më tepër e të rinjve, duhet të kultivohet përmes këtij lloji edukimi, me qëllim që të jetë pjesëmarrëse aktive në krijimin e së bukurës, si në fushën materiale ashtu edhe në atë shpirtërore.

Edukimi estetik synon të rritë kështu *aftësitë krijuese* për mosha të ndryshme.

Procesi i formimit artistik i përket jo vetëm shkollave të mesme ku arti është institucionalisht i pranishëm (liceve artistike, shkollave të baletit, të muzikës, të pikturës etj.), po të gjitha kategorive të shkollave të mesme, pavarësisht nga profilet që kanë.

Ne shkolle, edukimi estetik fillon me disa faza:

Fillimisht me përpunimin e objektivave, të cilat kushtëzohen nga një sërë vlerash e përfytyrimesh për atë që synohet të arrihet, që është e dëshirueshme dhe u përshtatet niveleve të studimit sipas moshave.

Faza e dytë ka të bëjë me ofertën e mundësive të mësimdhënies në fushën e edukimit estetik, që do të thotë:

Njohja e lëndës mësimore që do të trajtohet dhe caktimi i metodës më të përshtatshme për shpjegimin e saj. Parakusht për zgjedhjen e metodës është njohja e psikologjisë së shkollarëve. Në këtë kërkim metodik, mësuesi përpriqet të jetë sa më i suksesshëm, për të mundësuar një fazë të tretë të favorshme:

Vlerësimin dhe interpretimin e rezultatetve gjatë procesit të shpjegimit të njohurive, testimit dhe krijimit artistik.

Formimi kulturor i të rinjve, kërkon domosdoshmërisht realizimin e objektivave që kanë të bëjnë me elementet kryesore teorike e praktike që mundësojnë edukimin e tyre estetik, njohjen me specifikat e artit, në mënyrë të veçantë, burimin e krijimeve në letërsi dhe në arte të tjera të bukura. Kjo është pa dyshim, pjesë e domosdoshme e formimit kulturor të çdo të riu, pavarësisht nga drejtimet që ai zgjedh në jetë.

Ai që njeh vlerat e artit, ai që provon të bëjë art, është një njeri me shpirt artisti dhe si i tillë ka shume mundesi të jetë një profesionist i mirë, i përkushtuar.

Orientimet fillestare për jetën e çdo të riu zakonisht fillojnë në shkollën 8-vjeçare dhe më herët. Programet mesimore këtë proces nuk e favorizojnë në nivelet e duhura.

Për këtë arsye, është e pranueshme ideja se duhen parashikuar në planet mësimore të klasave të pesta deri tek e teta, më shumë lëndë që ta orientojnë nxënësin në përzgjedhjen që do të bëjë në shkollën e mesme (në profilin e shkencave shoqërore ose natyrore).

Në këtë vështrim, për lëndët me karakter artistik e ekspresiv, si muzike, vizatim, edukatë fizikë, aerobi, balet, kërcim, të vendosen më shumë orë në programet mësimore, (për shkollat 8-vjeçare).

Raporte të reja mes lëndëve që lidhen me artin, nxitin mendimin krijues të të rinjve që herët, japin mundësi për interpretime dhe shfaqjen e talenteve, duke ndihmuar në mënyrë të veçantë nxënësit që kanë prirje për art.

Orientimi për zgjedhjen e profileve në shkollën e mesme, përgatitet në këtë mënyrë gradualisht, pa sforcime dhe artificialitet.

Kuptohet, ky proces, avancohet në dy vitet e para të shkollës së mesme, ku realiteti artistik duhet të flasë më qartë përmes lëndëve mësimore që lidhen me të dhe niveleve të transmetimit të lendeve mesimore. Bëhet fjalë jo vetëm për zhvillimin e orëve të programuara, po për nivele cilësore e bashkëkohore të transmetimit të njohurive në këto orë.

Aktualisht, shkolla e mesme nuk e mundëson sa duhet këtë proces formimi e vlerësimi të studentëve (nxenesve) të saj. Kjo sepse ndër të tjera, arti duhet të flasë më tepër në programimin e lëndëve mësimore, ai duhet të pasqyrojë nivelet bashkëkohore, të lidhet me multimedian dhe me kërkesat e domosdoshme të të rinjve për t'u ingranuar në kulturën perendimore dhe në atë botërore.

Planet mësimore eksperimentale për A.M.P (Arsimi i mesëm i përgjithshëm)të profilit shkencë shoqërore dhe natyrore, paraqesin në total, një ngarkesë mësimore javore për të gjitha lëndët, prej 120 orë mësimore.

Profili i shkencave shoqërore, si ngarkesë javore, për të katërta vitet e shkollës së mesme, përfshin:18 orë letërsi,2 orë histori arti, vetëm vitin e katërt dhe 8 orë edukim fizik. Në profilin e shkencave natyrore, programohen në total, si ngarkesë javore: 13 orë letërsi dhe 8 orë edukim fizik (hiqen 2 orë histori arti).

Në të vërtetë, orët e historisë së artit, në përmasa edhe më të plota, iu vlejnjë të dy profileve, pasi për kulturë në fushën e artit ka shumë nevojë jo vetëm artisti i ardhshëm, muzikanti, skulptori, piktori, po edhe inxhinieri, arkitekti, mjeku, etj., i cili, pavarësisht nga prirjet që ka dhe drejtimi që zgjedh në jetë, e ndjen dhe e kërkon artin në çdo formë të shfaqjes së tij. Në këtë vështrim, edukimi estetik në shkollë, është një përpjekje e domosdoshme drejt kompletimit të të riut, përsosjes së tij shpirtërore dhe profesionale.

Duke ndjekur grafikun e programit të orëve mësimore në dy profilet në shkollën e mesme, ka tregues të tillë:

Në profilin e shkencave shoqërore, letërsia si lëndë e parë ka në total 18 orë, kurse matematika, në profilin shkencë natyrore, si lëndë e parë, ka 21 orë. Respektivisht, letërsia tek shkencat natyrore ka 13 orë, kurse matematika, tek shkencat shoqërore ka 14 orë. (Treguesit flasin me këtë gjuhë edhe për lëndët e dyta).

Aktualisht, edukimi estetik në shkollën e mesme, mbetet ende i paorganizuar mirë. Niveli i realizimit të tij dhe suksesi, varen shumë nga faktorë subjektivë, nga prirjet e mësuesve, nga niveli i interpretimit të materialit mësimor, nga vlerësimi estetik që ai i bën materies së zgjedhur për analizë, të parashikuar ose jo në programin mësimor etj.

Kjo ecuri do vlerësohet si e nevojshme për formimit kulturor të studentit jo vetëm në lëndën e letërsisë po në tërësi për të gjitha materiet që sipas specifikave, ndihmojnë në të kuptuarit e artit, të gjuhës së komunikimit me realitetin, që e ndihmojnë frymëzimin poetik dhe ushqejnë mendimin krijues, imagjinatën dhe fantazinë, duke mos e bërë atë monopol vetëm të disa lëndëve.

Ky realitet, aq i kërkuar dhe i vlerësuar nga të rinjtë, nuk ka më arsye të mbetet i pa gojë. Ai duhet të flasë sipas niveleve të shkollave dhe kërkesave të kohës. Një debat mjaft i gjallë lidhet me problemin e interpretimit të materialit mësimor dhe nxitjen e mendimit krijues. Metodika e punës për mësimdhënien, vlerëson ndër të tjera, si të rëndësishme, lidhjen mes krijimit dhe përfitimit estetik.

Në shkollë formohen "artistë" në formë të zvogëluar, mendim që duhet të drejtojë mësuesit e çfarëdo profili. Teoria dhe praktika didaktike, shpesh e nënvleftësojnë këtë aspekt me vlerë për realizimin me sukses të objektivave mësimore.

Në lëndë të ndryshme, në se studentëve u jepen detyra për "teste krijuese", fillimisht mësuesit nuk duhet të interesohen aq për cilësinë e produktit (krijimit) final, se sa për procesin përmes të cilit ai përpunohet. Kjo, natyrisht, kërkon një kuptim më të mirë të përbërësve mbi të cilët bazohet një përmbajtje e kuptueshme dhe çdo formë artistike. Nga kjo pikëpamje, së pari kapërcehen idetë e spontanitetit, të momentit, që shpesh çojnë në krijime jo tërheqëse e stereotipe, sa për të kaluar radhën.

Eksperiencia na mëson se metoda më e mirë për të vënë në lëvizje mendimin krijues, është fiksimi i një sistemi lidhjesh brenda të cilave, subjekti (krijimi), është sa i detyruar aq edhe i lëvizshëm, pra ai i mundëson hapësirat krijuese, çliron fantazinë dhe bëhet trampolinë për hedhje drejt krijimit të mirëfilltë. Kështu ç'automatizohet raporti mes të kuptuarit mekanik dhe të shprehurit stereotip dhe prej hapësirave pa fund të njohurive, studenti arrin të veçojë atë që është më funksionale e që i intereson në procesin e krijimit të "tekstit". Ai e "trupëzon" mendimin dhe e gjen gjuhën e komunikimit, pasi ka kaluar nëpër një linjë që lidhet me të kuptuarit në thelb të idesë së krijimit.

Gjthashtu, mjeshtëria e mësuesit në këtë pikë lidhet vazhdimisht me të parashikuarën, me njohjen e situatave dhe me të papriturën, me projektimin dhe improvizimin, që kalojnë në një provë të re marrëdhëniesh mes realitetit dhe fantazisë, aktuales dhe imagjinares, si një shkallë ngjitjeje drejt krijimit të mirëfilltë, kërkesë kjo, e klasave më të larta të shkollave të mesme.

Për realizimin cilësor të programeve mësimore të shkollave të mesme, është e nevojshme prania e letërsisë dhe arteve të bukura në këto shkolla në raporte më dominuese se aktualisht.

Ka disa argumenta në favor të kësaj teze²:

Kultura rinore

Të rinjtë, sot, krijojnë mënyrën e vet të vështrimit të botës, të ndikuar natyrisht nga multimedia, ambienti rrethues, ndikimet e jashtme.

Ndikimi i shkollës, do të shfaqet përherë e më i sforcuar e çfazuar përpara kërkesave të të rinjve për kulturë bashkëkohore, nëse ajo (shkolla), nuk arrin të

ingranohet tërësisht për përfshirjen e përmasave estetike të eksperiencave njerëzore dhe pasqyrimin e tyre me vërtetësi.

Programet mësimore bëhen paraprijës të një vështrimi realist të të vërtetave që lidhen me evoluimin e mendimit estetik rinor, me emancipimin e këtij mendimi dhe përfaqimin pa hezitime të asaj përvoje të përparuar që perëndimi dhe bota ofron si modele pozitive të formimit kulturor të të rinjve në favor të një të ardhmeje që premt.

Pra:

- Mundësi komunikimi me botën e pasur shpirtërore të të rinjve

- Njohje e kodeve të gjuhës së tyre që tenton të shkojë drejt progresivitetit për edukimin estetik brenda mureve të shkollës dhe në jetë.

Nëse nuk reflektohet ndjeshëm, me ritmet e kohës, komunikimi i shkollës me të rinjtë rrezikohet deri në mungesën e plotë të tij. Roli i shkollës do të jetë si i tillë më pak se dytësor në formimin e tyre.

Trashëgimia artistike

Adoleshenca, moshë në të cilën të rinjtë ndërtojnë identitetin e tyre, është veçanërisht e prirur për të njohur zhvillimet sipas përkatësisë shoqërore ose familjare, të shuajë kuriozitetet në lidhje me historinë e brezave që ka lënë e kaluara.

Sipas mendimeve të saj, ajo i referohet kësaj të kaluarë duke "rremuar" e duke zbuluar rrugët e zhvillimit në përzierjen kulturore që karakterizon epokën tonë.

Kërkesat e programeve shkollore, ato të 8-vjeçares dhe të mesmeve artistike, përpiqen ta mbushin këtë boshllëk që tenton të bëhet urë e qëndrueshme lidhëse mes traditës dhe së resë.

"Leximi" i gjurmëve të së kaluarës duhet të zërë vend mirë edhe në programet e shkollave të mesme me profil shkencat natyrore ose në shkollat profesionale, qofshin ato edhe pa shpëputje nga puna.

Për formimin e identitetit të tyre, studentët kanë interes të njohin mirë trashëgiminë kulturore, gjurmët që ajo ka lënë në zhvillimet e sotme estetike, trashëgiminë muzikore dhe figurative ose edhe arkitektonike të qyteteve, monumentet, vlerat e antikitetit, muzetë, vepra të veçanta të arteve muzikore, e figurative.

Kështu mund të pretendojmë që po formojmë një qytetar që e njeh vendin e vet, traditën e këtij vendi dhe përmasat e zhvillimit të së resë në mbështetje të traditës më të mirë.

Shumëllojshmëria e inteligjencave

Formimi estetik, në kuptimin e gjerë të fjalës, është i ngutshëm për të gjithë qytetarët, pavarësisht nga specialiteti që kanë dhe aktiviteti i punës. Aq më tepër, është e vlerë kjo ide, për të gjithë të rinjtë që duan të orientohen në mënyrë të pavarur dhe kritike në shoqërinë bashkëkohore. Veçanërisht i nevojshëm edukimi estetik, është për studentët që nuk i kanë mundësitë të ndjekin studimet e larta, pra formimi i tyre shkollor, mbyllet me shkollën e mesme. Nga kjo pikëpamje, programet për futjen e artit dhe muzikës në arsimin e mesëm me drejtim shkencat shoqërore dhe shkencat natyrore, përbëjnë aktualisht një hap të rëndësishëm por jo të plotë.

Përmbajtja e programeve eksperimentuese për shkollat e mesme, kërkon rishikim lidhur me këtë problem. Vëmendja tërhiqet jo vetëm në faktin e programimit të orëve por edhe në materialin që do t'u ofrohet studentëve për studim duke pasur parasysh kushtet e tranzicionit. Si alternativa të domosdoshme për realizimin me sukses të këtyre programeve do të mbeten; formimi shkencor i mësuesve, ndërgjegjia e tyre profesionale, pasioni i tyre për artin.

Mësuesit e arteve duhet të jenë në mos muzikantë, adhurues e studiues seriozë të muzikës, në mos piktorë, adhurues të pasionuar të asaj dhe studiues seriozë, në mos balerinë të njohur, njohës të artit të të kërcyerit, shkurt, mësuesit duhet t'i dallojë shpirti i artistit, tek ata, duhet të ketë një linjë poetike, një linjë të artit të të shkruarit dhe të shprehurit, që duhet t'i mbështjellë studentët e tij me perden e krijimit dhe përjetimit në art, përndryshe spjegimi është formal, mekanik dhe pa vlerë për jetën.

Ne kete menyre, me aftësitë si mësues, është kontribuar për formimin e një profesionisti që i mungonte një tregues domethënës për të qënë një qytetar i mirë.

Do të ishte e përshtatshme, pra, që artet dhe muzika të mos konsiderohen më si stoli të tepërta për edukimin humanist, një lloj "opsioni" luksi që i rezervohet shpirtave të bukur dhe klasave të privilegjuara të liceve, por si një domosdoshmëri për formimin e të rinjëve.

Në një libër që u bë shpejt një klasik i psikologjisë së edukimit, Haward Gardner (1987) 1), argumenton se në çdo individ, janë të pranishme gjashtë inteligjenca të veçanta, relativisht autonome nga njëra-tjetra: gjuhësore, logjiko-matematike, muzikale, hapësinore, trupore-kinestetike, personale. Shkolla, ende, kufizohet të individualizojë dhe të formojë dy prej tyre: gjuhësoren dhe logjiko-matematikën. Pavarësisht nga interesi i

teorive të Gardnerit, nga pikëpamja teorike, libri i tij ka meritën të tërheqë vëmendjen mbi një problem që është evident për çdo mësues të kujdesshëm:

Ekzistojnë disa prirje tek fëmijët dhe të rinjtë që shkolla nuk i vlerëson dhe disa të tjera që përkundrazi i zmadhon së tepërmi.

Rrjedhin dy pasoja padyshim të rrezikshme:

Nga njëra anë rrezikohet të mos merren parasysh dhe të atrofizohen aftësi të rëndësishme njerëzore, absolutisht të nevojshme për ekologjinë e trupit dhe të mendjes.

Nga ana tjetër ndëshkohen studentët më pak të prirur në planin e inteligjencave "fitimtare", duke nënvleftësuar ato cilësi që motivojnë studimin e tyre në fusha të tjera dhe duke i detyruar të konkurojnë, duke e ndjerë veten që në fillim në dizavantazh me grupin e studentëve që kanë prirje në inteligjencat gjuhësore ose logjiko-matematike.

Programimi në raporte të drejta i arteve në shkollën e mesme, mund ta ndihmojë atë të dalë nga logocentrizmi i saj, me qëllim që të respektohet dhe të vlerësohet shumëllojshmëria e inteligjencave, e mënyrave të njohjes dhe trajtimit të studentëve të rinj.

Duke iu referuar përvojave të njohura në fushën e edukimit, ia vlen të përmenden tre modelet e edukimit estetik.

Është e qartë se edukimi estetik në shkollë mund të bëhet përmes shumë lëndëve, po sidomos lëndëve që kanë lidhje me artin.

Ngarkesë të madhe vazhdon të mbajë në këtë drejtim lënda e letërsisë dhe mësuesit që e japin këtë lëndë, prandaj ideja e një projekti më të plotë për edukimin estetik në shkollën e mesme duket se mbetet ende në duart e mësuesve të letërsisë. Kjo për arsye të ngarkesës më të madhe në orë mësimi (programimi), për vetë specifikat e lëndës që është e lidhur ngushtësisht me artin dhe me aftësitë që ka çdo mësues letërsie për ta kuptuar dhe interpretuar krijimin artistik.

Është kjo ideja, që edukimi estetik duhet bërë tani detyrë e shumë mësuesve, jo vetëm e mësuesve të letërsisë dhe të arteve të bukura. Këtë proces e ndihmon multimedia dhe mjetet e informacionit në fusha të ndryshme, mjedisi, etj.

Modeli historiko-kronologjik

Modeli i edukimit letrar më i përhapuri në arsimin e mesëm është ai më tradicional: historiko-kronologjik. Ndiqet historia e letërsisë kombëtare ose evropiane në harkun e zhvillimit të saj duke ekzaminuar çdo epokë nëpërmjet një serie fazash që nga

përvijimi i sfondit historik tek përshkrimi i rrymave letrare dhe i poetikave, nga biografia e shkrimtarëve tek leximi dhe analiza e disa teksteve të tij.

Përparësia e këtij modeli lidhet edhe me faktin se studentët e kanë një formim historik që e lehtëson të mësuarin sipas kriterëve të këtij modeli. Në kuptimin e përgjithshëm, tek një pjesë e mirë e mësuesve, "të mësosh letërsi" do të thotë të mësosh akoma më thjeshtë "histori letërsie".

Nga pikëpamja pedagogjike e didaktike, procesi i mësimit dhe të mësuarit, i përfshirë në këtë model, nënkupton dhënien e nocioneve pak a shumë komplekse: Të dhëna për autorin, veçori të rrymave letrare dhe gjykime lidhur me përfaqësuesit më të mëdhenj të letërsisë, veprat më të rëndësishme, temat që trajtohen në këto vepra etj.

Transmetimi i njohurive nga mësuesi tek studentët, bëhet thuajse me të njëjtat metoda mësimore. Duke qënë se nocionet, periodizimet e historisë së letërsisë, janë të njohura nga të rinjtë, nuk mund të pretendohet se ata mund të jenë të pavarur në gjykimet e tyre lidhur me objektin e studimit. Për vetë rrethanat, diskutimet e tyre lidhen ngushtë me të dhënat e tekstit dhe fjalën e mësuesit.

Në këto rrethana, kur modeli historiko-kronologjik është i nevojshëm të aplikohet metodikisht, ai do vështruar si një devijim nga tradita për të shënuar moderimet, pasurimet, relativizmat, që praktika konkrete didaktike mund të ofrojë sot. Përparësitë në këtë drejtim, ndihmojnë që analizat letrare të mos mbeten në kufijtë e skematizmit dhe letërsia të vështrohet si një e tërë me historinë, autorët përfaqësues, veprat madhore dhe vlerat e tyre artistike.

Edhe në fushat e tjera të eksperiencës estetike, modeli historiko-kronologjik i kalon kufijnjtë duke e kthyer shpesh mësimdhënien artistike dhe muzikale në shkollën e mesme thuajse në histori të artit ose të muzikës.

Ky horizont referimi, pa marrë parasysh alternativat që mund të krijojë moderimi i mësimdhënies, do të pranonte raportet mes letërsisë, artit e muzikës, si zhvillime të ngjarjeve historike, që integrohen dhe ndriçojnë njëra-tjerën, po që nuk i kalojnë kufijnjtë e historizmit. Në të vërtetë, programet e reja të shkollave të mesme janë përpjekur ta vështrojnë më drejt këtë problem, jo vetëm me lëndët e reja po edhe brenda materieve ekzistuese.

Modeli struktur-semiotik

Sipas këtij modeli, në shkollat e mesme, edukimi letrar është parë si një degë e edukimit gjuhësor që ka si qëllim të konsolidojë dhe të zhvillojë aftësi të veçanta si njohjen e specifikave të stileve gjuhësore dhe rëndësinë e përdorimit të tyre.

Letërsia nuk vështrohet më si "histori" por si gjuhë dhe vëmendja zhvendoset nga nocionet dhe gjykimet tek metodat që u lejojnë studentëve të zbërthejnë mesazhet sipas niveleve të tyre.

Mësuesi, si rrjedhim, nuk ka më vetëm rolin e drejtuesit dhe shpjguesit të të vërtetave. Si specialist i lëndës, ai ofron procedura të arsyeshme që studentët i vënë në punë të pavarur lidhur me zgjedhjen e literaturës, leximin e saj, shkrimin e teksteve, pra me krijimin. Prania e mësuesit si udhëheqës i procesit të të mesuarit ndihet si në punën me gojë edhe në punën me shkrim.

Mësuesi mund të japë për detyrë një seri analizash të tipit narrativ. Studentët janë të vëmendshëm ndaj kërkesave dhe zbatimit praktik dhe teorik të pyetjeve të drejtuara për zgjidhje (për përgjigje). Në këtë rast ata kanë studiuar mirë tekstin dhe duhet të përqëndrohen në kontekstin e veprave ose fragmenteve të shkëputura për analizë. Duke pasur parasysh modelet e punës të ofruara nga mësuesi dhe duke njohur informacionet metodologjike qofshin ato edhe fillestare lidhur me detyrën që do zgjidhin, studentët, sipas karakteristikave të tekstit të marrë në shqyrtim, arrijnë të krijojnë vetë një tekst të pavarur, një tekst të ri, që i analizuar përmaban teknikat narrative. Në se hyrja që vijon lidhet me një novelë, roman ose poemë, studenti, sipas metodës strukturore-semiotike, aftësohet të ndajë mënyrat e pasqyrimin të mendimeve sipas veçorive të teksteve mbi të cilat mbështet dhe kërkon të verë bazat e punës së tij krijuese.

Nëse diskutohet nën dritën e këtij horizonti teorik, raporti mes letërsisë, artit e muzikës, mund të përkufizohet si raport mes gjuhëve që përdoren në letërsi, art e muzikë, secila e pajisur me karakteristikat që duhen njohur dhe analizuar në specifikat e tyre.

Për të hedhur urat mes formave të artit, studenti duhet të pajiset me një tërësi njohurish dhe terminologjish të specifikave të veçanta që (lejon) mundëson në njohjen e strukturave dhe principeve të çdo gjuhe të artit, për të kaluar më vonë në ndërmarrjen e guximshme të krijimit duke u mbështetur në homologjitë e mundshme strukturore.

Modeli: vepra, lexuesi, krijuesi.

Sipas didaktikës bashkëkohore, ndofta sfondi më i përshtatshëm në ndeshjen mes letërsisë, artit dhe muzikës, mund të ofrohet nga një model i tretë, që po gjen shprehje si

në fushën e kërkimeve didaktike edhe në praktikën e mësuesve dhe që bazohet në vënien në diskutim të planifikimit tradicional të mësimit të letërsisë.

Pra, në vend që të nisemi nga një orientim specifik i mendimit specialist për ta kthyer më vonë në një sugjerim didaktik, mund të nisemi nga kërkesa e kulturës së brezave të rinj për të ndërtuar mbi të një ide të letërsisë, të përshtatshme dhe të vlefshme nga ana pedagogjike. Studenti mësohet të zgjedhë nga orientimet e ndryshme gjithëçka i duhet pa u preokupuar shumë për metodologjitë e punës, veprim ky që ofron jo pak motive për studime e kërkime teorike.

Bëhet fjalë kështu për një model, përmes të cilit, edukimi letrar përqëndrohet tek lexuesi dhe ka si qëllim t'i përgjigjet "kërkesës imagjinare" të brezave të rinj, duke pasur para sysh horizontet e tyre dhe duke e futur letërsinë në gamën e formave të tjera të prodhimit estetik që të rinjtë konsumojnë jashtë shkolle.

Në këtë këndvështrim, mësuesi nuk synon më të transmetojë informacione, gjykime e metoda, sesa të nxisë një dialog mes veprave të lexuara nga studentët, një diskutim për autorë të periudhave të ndryshme dhe debate rreth horizonteve kulturore të të rinjve, preferencave të tyre dhe ideve për veprat e artit.

Informacionet, gjykimet dhe metodat do konsiderohen si mjete për të nxitur diskutimet për një "shkrimje idesh" mes asaj çka mendojnë të rinjtë duke iu nënshtruar kërkesave të tyre në kohën e duhur.

Problemi është në se programet ekzistuese ofrojnë hapësira të mundshme për të aplikuar këtë model me ineres për të rinjtë dhe në se përgjigjja është pozitive, në ç'raporte janë liritë bashkëkohore që i japin mësimit të letërsisë karakter krijues dhe e largojnë nga mësimi mekanik.

A i favorizon programi i lëndës së letërsisë metodat dhe mjetet që nxisin "shkrimjen e ideve" mes të rinjve, gjykimet e tyre të pavarura sipas kërkesave të kohës?

Në të vërtetë programet e reja të letërsisë japin mundësi për bashkëpunime racionale mes mësuesve dhe studentëve, por këto mundësi janë të kufizuara, aq më tepër kur kupton kushtet në të cilat zhvillohet mësimi në shumë shkolla të mesme të vendit tonë.

Sidoqoftë, shumë domethënës në këto rrethana është faktori mësues. Të kuptuarit e objektivave pedagogjike dhe atyre shkencore, synimi për të transmetuar me nivel orët e letërsisë si arti i fjalës së folur dhe të shkruar, interpretimi me profesionalizëm i materialit mësimor, njohja dhe zbatimi i metodologjive bashkëkohore për mësimdhënien në letërsi, janë faktorë e tregues cilësorë që lidhen me nivelet e realizimit të programeve

në shkollat e mesme. Orët e analizës së veprave letrare, të studimit të tekstit, të bisedave letrare, recensioneve, hartimeve etj., flasin për mundësi jo të pakta në drejtim të pavarësisë dhe perspektivave që mund të japin programet në letërsi, duke gjykuar kurdoherë se kemi të bëjmë me shkolla shtetërore, ku në një farë mënyre ruhet unifikimi i programeve.

Perspektivat në këtë drejtim do të lejojnë dhe duhet ta pranojnë sa më mirë e sa më shpejt edukimin estetik brenda dhe jashtë shkollës, kjo nën një këndvështrim të ndryshëm nga tradita, mes raportit të letërsisë dhe arteve të tjera.

Në se përkufizojmë letërsinë si një mjet të imagjinimit, tentojmë ta fusim atë ndër format e ndryshme të produkteve estetike. Interesi pedagogjik që ato veshin (produktet estetike), nuk qëndron në përdorimet specifike të gjuhëve të ndryshme të artit, sa në format e eksperiencave që dalin në dukje, në tipin e bashkëpunimit; racional, emotiv d.m.th. të ndjeshëm, emocional, qënësor (ekzistencial) etj.

Rëndësi ka të vlerësohen ndikimet estetike jashtëshkollore të studentëve, në të cilat lidhja mes tingullit, pamjes dhe fjalës është konstante dhe shumë i shpeshtë është transkodifikimi: poezi që bëhen këngë, romane që bëhen filma, drama që shihen si spektakle dhe anasjelltas.

Dy lëvizjet didaktike vendimtare konsistojnë në ndarjen e kopetencave të zotëruara nga të rinjtë si njohës të kulturës multimediale, dhe në zgjerimin gradual të hapësirës së teksteve që bëhen objekt i analizës për të përfutur krijime sa më origjinale, "diktuar" nga mënyrat e komunikimit përmes dialogjeve sa më bindës mes letrarit dhe asaj që ai ka parë ose dëgjuar dhe mes së rëndësishmes dhe më pak të rëndësishmes që fokusohet në momentin e interpretimit.

Teksti dhe konteksti njihen kështu në rrethana dhe në mënyra të atilla që favorizojnë përvetësimin logjik të njohurive dhe pa sforcime, të orientuar nga shijet e studentëve, duke krijuar premisa të favorshme për punë të pavarur me karakter krijues.

Të lexuarit, nuk është më një proces i diktuar por një dëshirë për të pasuruar eksperiencat dhe për të plotësuar kërkesat e mësimi.

Faqe e re

Të shprehurit përmes artit

Përmes artit mundësohet liria e të shprehurit. Arti u ka shërbyer njerëzve të çdo epoqe për të komunikuar.

Çdo vepër arti pasqyron mendime, ndjenja, kulturë, eksperiencë, duke u bërë mjet komunikimi jo vetëm për artistët, po për gjithë njerëzit. Gjatë jetës njeriu ka kontakte me vepra të artit, ai komunikon me to sipas mënyrës së vet, që kushtëzohet nga formimi kulturor, botëkuptimi, talenti, pasioni që ka për artin etj.

Në të vërtetë, që në fëmijëri, njeriu "flet" me shenjat e pakuptimta që i shfaqen. Duke u rritur, ai u jep kuptime të ndryshme këtyre shenjave, derisa gjuha e tij bëhet më preçize, kur ai zotëron një alfabet dhe është në gjendje të lexojë e komunikojë qartë e saktë. Në rrjedhën e jetës, njeriu zbulon dëshirën për të lënë gjurmë në mjedisin që e rrethon. Kjo ide, më vonë, lidhet me kënaqësinë që i jep atij kërkimi i së bukurës dhe perfeksioni.

Në fushën e didaktikës, të shprehurit përmes artit, kalon nëpër një ecuri metodike të gjatë dhe jo të lehtë.

- Hapi i parë në këtë drejtim ka të bëjë me faktin se:

Në stadin e hershëm të zhvillimit, kur fëmija ka shumë habi dhe entuziazëm, është e nevojshme të nxiten dëshirat e tij dhe kërkesat për t'u shprehur sipas mënyrave që ai parapëlqen (të këndojë, të shënojë gjera pa kuptim, të kërcëjë, të luajë etj.,).

- Në këtë fazë të dytë, tentativat për t'u shprehur e për të paraqitur dëshira ose kërkesa më konkrete lidhen me fenomene ose ngjarje që *kanë zgjuar interesimin dhe kuriozitetin* tek fëmija.

- Tani të shprehurit ose të paraqiturit përmes shkrimit, manifeston kënaqësitë që sjell kërkimi i së bukurës pavarësisht nga raportet me realitetin, pra a është krijimi imitim, apo një krijim origjinal. Rëndësi ka që arti të kuptohet dhe të shijohet si një mrekulli që fëmija e dëshiron ta ketë të pranishëm në çdo hap të tij. Ai e ndien atë si një mundësi dhe favor për të komunikuar më mirë me realitetin.

- Me kalimin e kohës kërkesat ndërlikohen.

Forca e gjuhës komunikuese të artit duhet të ndihet si nevojë e jetës intelektuale. Nxënësi-student, që vazhdon të pajiset me kulturë, merr në shkollë paralelisht me formimin shkencor edhe kulturë në fushën e arteve, në letërsi, muzikë, pikturë, vizatim, edukim fizik etj. Ai "investon" për të ardhmen e tij intelektuale edhe në fushën e artit.

Pregatitën kështu premiset për t'u shfaqur talentet në se ekzistojnë dhe për t'u manifestuar ato. Sistemi i të mësuarit përmes artit bëhet një mjet i domosdoshëm që merr vlera teorike e praktike për të mundësuar pasqyrimin e forcës së mendjes dhe shpirtit të njeriut.

- Objektivat ne kete faze, lidhen me gjetjen e rrugëve sa më cilësore dhe origjinale të komunikimit me veprat e artit . Puna kërkimore e planifikuar ose jo, ka si synim ta bëjë të mësuarin sa më logjik dhe vënie e njohurive në jetë sa më praktike.

Programet mësimore, planet mësimore, tekstet mësimore, literatura shkencore dhe pedagogjike, tekstet në ndihmë të mësuesve dhe studentëve, literatura e përkthyer, aparatet pedagogjike të teksteve, në tërësi sistemi i të mësuarit, lidhen me këtë ide.

Duke qënë bazë e punës së pavarur me karakter krijues, këto objektiva *parapërgatisin terrenin për shfaqjen dhe afirmimin e talenteve të reja në arte* ose të shfrytëzimit efektiv të njohurive të fituara gjatë jetës shkollore dhe jashtë saj, domosdoshmëri kjo e formimit intelektual të studentit.

- Të shprehurit përmes rrugëve të artit, gjurmon ne rrugët origjinale të trajtimit të motiveve dhe pasqyrimin të tyre, duke iu larguar imitimeve. Në kërkim të origjinalitetit shfaqet personaliteti i krijuesit duke synuar që të afirmohet si i tillë.

Vartësisht nga njohuritë që ka marrë studenti në shkollë ose që i ka fituar në jetë, formimi intelektual i jep atij prioritete dhe bëhet domosdoshmëri që ai të gjejë në jetë drejtimit e duhura për thellimin e studimeve lidhur me interesat intelektuale që ka.

- Studenti njih mirë tani fuqinë shprehëse të artit.

Forca e artit e ndihmon atë të njohë mrekullitë e realitetit dhe t'i pasqyrojë ato përmes krijimeve në muzikë, në pikturë, në krijime poetike në vargje ose në prozë, në skulpturë, në koreografi etj. Adaptimet, figuracioni dhe mjetet ndihmëse shprehëse, e ndihmojnë studentin të depërtojë në të fshehtat dhe të vërtetat e pazbuluara më parë të realitetit ekzistues.

Arti vështrohet kështu si një "mrekulli" që realizohet mes mendjes së njeriut-artist, syrit dhe dorës së tij. Kjo e vërtetë jep mesazhet se çdo i ri, pavarësisht nga profesioni që zgjedh në jetë, duhet të ketë shpirtin, mendjen dhe dorën e artistit; kërkesë që mund t'ia imponojë ambienti që e lind, e rrit dhe edukon. Në se ekziston, talenti gjen terren dhe shfaqet në këto rrethana me përmasa të plota. Teknikat e shprehjes dhe të pasqyrimin, mjetet shprehëse, strukturimet, kërkojnë dhe gjejnë përmbajtje dhe forma origjinale edhe gjate oreve të mesimit. Me pjekurinë, talentin dhe formimin intelektual, i riu (studenti), mundesohet të shkojë drejt përsosmërisë.

Njeriu duhet të dijë t'i marrë mrekullitë nga realiteti që i ofrohet dhe duhet t'i kthejë këtij realiteti "veprën" e tij.

Gëte shkruan: *"...Dëshiroj shumë të shikoj, sepse vetëm në atë që pasqyrohet mund të arrijmë jetën. E dukshmja, gjithë çka syri ynë mund të depërtojë (si përreth*

ashtu dhe brenda nesh), na jep imazhin e jetës. Ky bashkëbisedim me të dukshmen mund të bëhet në mënyra të ndryshme...³"

Në tërësi artistët dëgjojnë atë që realiteti u tregon, regjistrojnë me besnikëri atë që syri u vëzhgon, shprehin në mënyrë të figurshme ose direkte atë çka ndiejnë e mendojnë, dialogojnë me të dukshmen dhe të padukshmen, po e gjithë kjo, nuk mund të kuptohet ndryshe përveç se si një proces gradual, që ka stadet e veta të lindjes dhe të zhvillimit deri sa arrin në përsosmëri.

Për të studiuar një vepër arti, sikurse në analizën e veprave letrare, rëndësi ka të gjykohet drejt rreth ideve dhe mënyrës së shprehjes së këtyre ideve.

Përmbajtja do të ndihmojë të kuptohen një seri konsideratash mbi:

Epokën historike (sistemi i jetës, mendimet, aspiratat, kërkesat, shijet); mbi autorin (si u përfshi në epokën e tij, idealet, karakterin, personalitetin e tij), mbi motivet që kanë përcaktuar si zgjedhjen e subjektit ashtu edhe interpretimin e veçantë të tij. E gjitha lidhet me mënyrën se si është shprehur, si është "materializuar" kjo përmbajtje në veprën që ne studiojmë ose bëjmë objekt të analizës artistike.

Të njëjtat elemente të përmbajtjes mund të paraqiten me stile të ndryshme.

Kjo përkon me fjalët e artistit të madh, Pablo Picasso:

"Sa herë kam pasur diçka për të thënë, e kam bërë në mënyrën që e kam gjykuar si më të mirën. Motive të ndryshme kërkojnë metoda të ndryshme. Kjo nuk implikon asnjë evolucion, as progres, por një akord mes ideve që njeriu mendon të shprehë dhe mënyrës për t'i shprehur këto ide"⁴.

faqe e re

Të lexuarit përmes artit

Edukimi estetik në procesin e të lexuarit shpreh raportet mes të lexuarit interpretativ (shprehës) dhe arteve të bukura, pikturës, muzikës, skulpturës, kinematografisë, artit skenik, etj.

Ai lidhet ngushtësisht me idenë se të lexuarit është art. Nga ana tjetër, mundësitë komunikative që ofron "gjuha", e artit në nivelet bashkëkohore, kërkojnë standarte të reja studimi për të lexuarin si mjet shprehës.

Ne funksion të kësaj ideje, leximi, do vështruar si një proces multikulturor, që lidhet direkt me botën shpirtërore, me shijet, me mënyrën e sjelljes dhe preferencat e të rinjve.

Perspektivat kulturore të brezave të rinj në këto rrethana, nuk duhen të diktohen nga zbatime mekanike të programeve mësimore dhe projekteve të botës së përparuar. Aktualisht bëhet fjalë për konceptime bashkëkohore të çështjeve që lidhen me të lexuarit ekspresiv, me rrugët efektive të diagnostikimit të njohurive dhe pranimin të eksperiencave të përparuara për të kultivuar "të lexuarit", në formën e tij më të avancuar.

Duke testuar për të njohur mundësitë dhe aftësitë e ligjerimit poetik, të improvizimit në art, mësuesi ka detyrë t'i inkurajojë këto dukuri duke i kapërcyer kufijtë e reflektimit deri sa të arrijë të drejtë studentin në formimin kulturor sipas aftësive që ka dhe talentit që shfaq.

Koncepti i të lexuarit përmes artit lidhet jo vetëm me të lexuarin si proces, ai nënkupton njëkohësisht aftësimin për të lexuar dhe interpretuar tekstin, pra është një proces i integruar me të menduarit kritik.

Termi "të lexuarit" ndryshon në vartësi të pikëpamjeve që ka secili për leximin.

Duket se në lidhje me artin, "të lexuarit", nuk mbetet në kufijtë e identifikimit të fjalëve të shkruara. Ai duhet të përfshijë thellë nocionin e të kuptuarit dhe të gjykuarit, pra procesin e lidhjes lexues, tekst dhe nëntekst, për të arritur në finalitet një nivel të pëlqyeshëm interpretimi të tekstit të shkruar.

Aftësimi për të lexuar përmes artit, ka të bëjë me një grup strukturash, që nga aftësitë, shprehitë dhe njohuritë individuale, deri tek përvojat vetiake dhe praktikatat shoqërore që u japin mundësinë studentëve të përdorin edhe njohuritë e tjera kulturore të fituara në eksperiencat e jetës së tyre.

Duke e konsideruar zhvillimin e aftësisë për të lexuar si një rezultat parësor të mësimdhënies, të lexuarit përmes artit, shihet si një mjet komunikimi, që kërkon marrëdhënie sistematike njohurish mes formave të artit për të krijuar përqsasjet mes tyre dhe për të mundësuar të lexuarit interpretativ.

Në këto rrethana, metodologjia e mësimdhënies dhe shumëllojshmëria e metodave të të nxënës, kërkon që studentët të trajtohen në rrugën e formimit të tyre si *lexues* dhe si *krijues*.

Të lexuarit u krijon atyre mundësinë për të njohur aventurat e jetës dhe për të marrë pjesën në to, u nxit imagjinatën dhe fantazinë, e është gjithashtu një joshje për të menduar rreth ngjarjeve të jetës së tyre. Përmes teksteve që lexojnë dhe personazheve që njohin, përmes tablove që u prezantohen ose muzikës që dëgjojnë, studentët përjetojnë dhe eksplorojnë. Fuqia e leximeve dhe në tërësi e krijimeve në art, shtron tek të rinjtë një bazament të mirë për të krijuar në fusha të ndryshme të artit.

Aspektet zhvillimore kalojnë në disa faza që ndikojnë dukshëm në rezultatet e leximit dhe krijojnë terrenin e përshtatshëm për krijimet.

Faza I: Është një proces i tërë i filluar shumë herët dhe që lidhet me eksperiencat e pakta të fëmijëve, me ambientet që e rrethojnë, me faktorët socialë etj. Prej këtej shpesh marrin rrugë prirjet e tyre. Pra, edhe kur nuk ka mësuar ende të lexojë e të shkruajë, fëmija “lexon me sytë e mendjes”, ai vështron, vlerëson, aprovon ose jo atë ç’ka shikon ose dëgjon. Sa i organizuar është ky proces?

Këto janë probleme që lidhen me nivelet e përvojave, të faktorëve ndikues, të ambienteve, të trashëgimeve, etj.

Faza II: Leximi dhe shkrimi janë të lidhur mes tyre, nxënësit kërkojnë të përfshihen në të dyja këto veprimtari.

Në këtë fazë, ata kuptojnë se mund të lexohen si teksti i shkruar edhe pikturat, skulpturat. Ata ndërgjegjësohen se një foto mund të komentohet, se një këngë interpretohet dhe ka përmbajtje, se tregimet kanë kuptim, se librat, pikturat, këngët, recitimet, lidhen me përvoja jetësore që mund të jenë të gëzuara ose të trishtuara.

Lidhur me aftësimin për të lexuar përmes këtyre rrugëve të artit, kyç është problemi i përvetësimit të njohurive që lidhen me konceptin e fjalës së shkruar, pikturës, krijimit muzikor, etj.

Faza III: Karakterizohet nga aftësia për t’i transferuar, për t’i adaptuar strategjitë e mësuara në përvojat me librat e lexuar, tablotë e ekspozuara ose veprat e tjera të artit, të para ose të dëgjuara, në praktikat konkrete të jetës sipas situatave që u krijuan.

Faza IV: Aftësimi për të lexuar shpejt, automaticiteti në të lexuar, ndihmojnë marrjen e informacionit në ritme më të shpejta dhe në raporte më të mëdha se më parë. Tani, nxënësi jo vetëm lexon më shumë, por fiton kohë për të marrë informacion në disa rrugë, Multimedia e ndihmon formimin e tij kulturor në kohën e sotme. Të rinjtë sot janë të favorizuar për t’i lidhur përvojat e njohura në librat e lexuar, me përvojat e tyre personale dhe me idetë për të ardhmen duke vlerësuar shpirtin krijues.

Faza V: Ka të bëjë me zbatimin e aftësive metanjohtëse të nivelit më të lartë, përmes të cilave studentët arrijnë të kontrollojnë me kujdes të kuptuarit e tekstit që kanë lexuar, të kuptojnë tekste abstrakte, krijime në fushën e artit e të muzikës dhe t’i interpretojnë ato në përputhje me zhvillimin e përgjithshëm njohës që ata kanë duke i dhënë më shumë prioritet detyrave me karakter krijues.

Krijohet kështu një ambient i favorshëm që zbulon perspektivat e studentëve sipas prirjeve që kanë dhe talenteve që shfaqin.

Faza VI: Jo vetëm rritet aftësia për të identifikuar “të lexuarin „, por rriten edhe aftësitë parashikuese për të ardhmen, marrin rrugë pasionet dhe talentet. Shpesh për këtë nuk është e majftueshme mësimdhënia në shkollë. Synimi drejt më të përparuarës, i nxit të rinjtë të punojnë paralelisht në disa drejtime, brenda dhe jashtë shkollës, në kurse të avancuara, me programe të veçanta, etj.

Baza e punës së suksesshme, është „puna në grupe“, ku studentët kanë mundësi të shkëmbejnë përvojat dhe të jenë të lirë në shfaqjen e mendimeve. Nga ana metodike, një gjë është e provuar, *që forca e kujtesës në grup, e përjetimit të përbashkët, është e fuqishme, mjaft mbresëlënëse.*

Për këtë arsye, zhvillimi i prirjeve , krahas punës individuale, këshillohet të bëhet edhe në „punën me grupe“, si një metodë e suksesshme organizimi. Kjo i orienton më mirë të rinjtë të jenë të pavarur dhe të ingranohen në shoqërinë bashkëkohore me mendimet e tyre kritike për problemet e edukimit estetik dhe të të lexuarit.

Letërsia, si art i fjalës së shkruar, të lexuar dhe të interpretuar, tenton të hyjë si e tillë, në format e ndryshme të produkteve estetike që lidhen me të.

Duke iu referuar modeleve të edukimit estetik, duhet pranuar se raportet mes leximit, artit, muzikës, duhet të integrohen duke ndriçuar njëri-tjetrin e duke mirëpritur praktikat konkrete didaktike që i pasurojnë ato. Efektet e të lexuarit shprehës, sistemimi, përzgjedhja e literaturës ndikojnë në interpretimin e materialit letrar, në horizontet që hapen para studiuesit për të kuptuar në thelb tekstin letrar ose historik, tablonë muzikore ose pikturën, duke hedhur urat lidhëse mes gjuhëve të arteve.

Duke diskutuar për raportet mes të lexuarit në letërsi, në pikturë, në muzikë e më tej, synohet të transmetohen informacione, gjykime dhe interpretime, që nxitin dialogun për vepra, autorë, krijime muzikore, piktura, skulptura, etj. Efektet estetike jashtëshkollore, shfaqjet televizive, galeritë e artit, ekspozitat e pikturës, luajnë rolin e vet domethënës në këtë drejtim.

Përfshirja e kompetencave komunikative dhe interpretative në të lexuar, përgatitja graduale dhe e organizuar e këtij procesi, duhet të jenë kërkesa të programeve shkollore dhe të fillojnë që në fazat e hershme të shkollimit. Këtë e kërkojnë politikat e avancuara arsimore për integrimin në kulturat evropiane e më gjerë, me standarte të reja jo vetëm për gjuhën e folur e të shkruar, por edhe të lexuar e interpretuar, në mënyrë që çdo gjë të zërë vend mirë në praktikat e suksesshme të punës brenda shkollës dhe jashtë saj.

Arsimi ynë i detyruar dhe privat, programet me nivele bashkëkohore me synimet për të parë “të lexuarit „ne art si aspekt multikulturor, kanë të bëjnë jo thjesht me

edukimin e individit, po me një problem që lidhet me të ardhmen e kombit, me nivelet kulturore që do të karakterizojnë brezat e rinj, pra me të kuptuarit e influencave kombëtare e ndërkombëtare për zhvillimin e “mendjes ,, së kombit.

Me gjithë vështirësitë që paraqiten, teknikat e mësimdhënies, strategjitë e reja të të mësuarit, modelet e testeve në literaturën bashkëkohore, mjetet e reja didaktike, e ndihmojnë këtë proces në tërësi dhe “ të lexuarit ,, ne veçanti.

Bëhet fjalë për të lexuarin aktiv, që të çon drejt leximit shprehës (ekspresiv), si një bazë reale për zhvillimin e prirjeve në letërsi e në përgjithësi në artet e bukura.

Fushat e dijes në art dhe burimet e informacionit janë të shumta, por orientimet që marrin studentët në shkollë, i drejtojnë prirjet e tyre dhe rritin interesin për të lexuar, si çelës të sukseseve për të ardhmen.

Të lexuarit kalon në disa nivele duke filluar prej leximit korrekt e të vetëdijshëm, deri në leximin shprehës, interpretativ. *Në të vërtetë lidhjet lexim-interpretim janë të ndërsjellta.*

Të lexuarit shprehës krijon kushtet e një interpretimi të pëlqyeshëm, sikurse një interpretim i arrirë imponon dëshirat për të lexuar, si një nevojë të pashmangshme për të përjetuar. Njëkohësisht, në lidhje reciproke, leximi shprehës, jep mundësinë e krijimit, të pasqyrimin të përjetimeve gjatë procesit të të lexuarit.

Nevoja për të lexuar ushqehet kështu intensivisht.

Vëmendja përqëndrohet në elementet e shprehshmërisë në mënyrë të atillë që të kuptohet roli i tyre në interpretimin e tekstit. Kjo vlen si parapërgatitje e punës krijuese jo vetëm në letërsi po edhe në artet e tjera të bukura.

Letërsi artistike ← → Lexim i interpretuar ← → Krijimi artistik

Literaturë në përgjithësi

Procesi i të lexuarit, i interpretimit artistik, lidhet me recitimin, si forma më e lartë e të shprehurit estetik që shërben si burim i efektshëm i krijimeve artistike. Jo rrallë krijime të artit në pikturë, skulpturë, muzikë, kanë shërbyer si zanafilla e shumë poezive dhe fragmenteve të frymëzuara nga këto vepra arti dhe anasjelltas.

Recitimi ← → Lexim i interpretuar ← → Krijimi artistik

Nuk duhen harruar impresionet e një të riu përpara një veprë arti. Ai “lexon,, në mënyrën e vet. Edhe këtu veprimi vjen i ndërsjelltë. Mbi bazën e eksperiencave të fituara, literaturës, të mësuarit, vepra e artit interpretohet, por ajo bëhet edhe burim krijimi, nxitje për të eksploruar më tej. Për të qenë i bindur në hapat që hedh, i riu ka kuriozitetin të konsultohet me literaturën, me eksperiencat e tjera dhe kur ka pasion dhe talent, ai provon t’i shprehë mendimet përmes krijimit me autorësinë e tij; pra pikturon, komponon, shkruan në prozë ose poezi, etj.

Pikturë ← → Lexim i interpretuar ← → Krijimi artistik

Muzika krijon tek dëgjuesit gjendje të veçanta emocionale. Efektet e saj janë veçanërisht të fuqishme tek të rinjtë, të cilët nën ndikimin e multimedias sot tentojnë të kenë mënyrat e veta të reflektimit të botës shpirtërore. Shumë tekste poezish me motive interesante, janë kthyer në këngë e shumë kompozime këngësh (tekste), recitohen si tekste poetike. Tekstet e këngëve mësohen shpejt nga të rinjtë, madje interpretohen bukur si në vijë melodike edhe poetike.

Muzikë ← → Lexim i interpretuar ← → Krijimi artistik

Filmat dhe shfaqjet televizive ose spektaklet në teatër, i bëjnë shumë të rinjë, të mbajnë mend pa sforcime, fragmente të tëra nga tekstet e interpretuar. Tekstet tërheqëse jo rrallë kanë shërbyer si shembuj krijimesh të reja dhe kanë stimuluar të rinjtë për të studiuar më thellë literaturën artistike, për të njohur stilet e të shprehurit dhe të krijimit artistik.

Filmi ← → Lexim i interpretuar ← → Krijimi artistik
Spektakli
Koncerti

Të lexuarit interpretativ rezulton si i tillë *produktiv*.

Përmes të menduarit, përvojave dhe të shfaqurit, ai çon në zgjidhjen e problemeve në mënyrë krijuese, duke u lidhur pazgjithshmërisht me artin.

Vështruar kështu, kërkesat për “të lexuarin,, dhe për “të lexuarin interpretativ,, integrohen.

Ato i kalojnë kufijtë e detyrimit shkollaresk duke u bërë një domosdoshmëri didaktike që lidhet me ndërthurjen e letërsisë me shkencat e tjera e në veçanti me artet e bukura, me raportet e tyre të ndërsjellta, për të ushqyer dëshirën jo thjesht për të lexuar

po për të interpretuar të lexuarin, kërkesë kjo e domosdoshme për krijuesit e çdo fushe të artit dhe pse jo edhe të shkencave të tjera.

(Leximi i interpretuar, leximi shprehës, – transmetues i mesazheve të tekstit, komunikues, që përmbledh gjithë elementet e shprehshmërisë që i japin mundësi interpretimit.)

faqe e re

Artet shprehëse

Objektiva, Programimi

Natyra dhe qëllimi i arteve shprehëse (ekspresive)

Artet shprehëse luajnë rol të rëndësishëm në arsimimin e brezave të rinj. Ato inkurajojnë zbulimin e vlerave njohëse, nxitin imagjinatën, ushqejnë krijimtarinë, zhvillojnë aftësitë perceptuese dhe i japin shqytje përpara zhvillimit intelektual dhe në veçanti atij estetik.

Në artet shprehëse bëjnë pjesë disa subjekte :

Letërsia (poezia, drama), vizatimi, muzika, edukimi fizik. Këto subjekte mund të shikohen në mënyrë të dobishme si ndërtuese të një baze prodhuese në arsimim, që vendosin thekse të veçanta mbi zhvillimin dhe krijimtarinë, mbi imagjinatën dhe formimin individual të çdo nxënësi.

Në mënyrë më të detajuar artet shprehëse:

- Vënë në lëvizje dhe çojnë përpara mënyrat dalluese të të vetëkuptuarit, të zhvillimit të aftësive individuale dhe gjetjes së kënaqësive profesionale. Ato aftësojnë të rinjtë të jenë të mprehtë dhe *t'u japin kuptim shprehjes së ndjenjave dhe eksperiencave personale*, njëkohësisht të kuptojnë rëndësinë e përshtatshmërisë ndaj ambjentit, të humorit dhe shëndetit të mirë, *kuptimit të mirëqenies fizike, mendore, emocionale*, eksperiencës dhe mundësive për të jetuar emocione dhe përgjegjësi. Njohja e vetëdrejtimit tek eksplorimi dhe zhvillimi i talenteve specifike, eksperiencat krijuese, sigurojnë mundësitë për zhvillimin e imagjinatës dhe pavarësisë së mendimeve, gjykimeve dhe veprimeve. Në këtë proces nxënësit mund të bashkëpunojnë dhe të konkurojnë me njëri-tjetrin, “të ndeshen” dhe të ballafaqojnë sukseset dhe mossukseset e

tyre. Puna në grupe dhe përjetimet e përftuara nga angazhimet në to, hapin rrugët e shfrytëzimit të dobishëm të kohës së lirë që në fillimet e studimeve e në vazhdim.

- Vënë në dukje *mënyrat e veçanta të komunikimit*. Përmes përdorimit të prirjeve, aftësive, teknikave dhe burimeve të arteve shprehëse, të rinjtë mësojnë të komunikojnë mes tyre dhe me mosha dhe nivele të ndryshme, mësojnë të interpretojnë dhe t'u përgjigjen mënyrave të ndryshme me të cilat komunikojnë të tjerët. Kjo kërkon zhvillimin e aftësive prezantuese (paraqitëse) dhe dokumentuese.

Qëndrimet pozitive ndaj të tjerëve, gjithashtu, janë më të zhvilluara kur nxënësit punojnë së bashku. Edhe në këtë rast, puna në grupe favorizon rezultatet më shumë se puna individuale.

Vlerësimi i medias dhe influencave të saj në mendimet, sjelljen dhe pikëpamjet e të rinjve, është i konsiderueshëm sikurse edhe bazat e trashëgimisë dhe literaturës periodike të përdorur për edukimin estetik.

- *Zhvillojnë vetëdijet estetike* dhe krijojnë një diapazon të gjërë vlerash estetike. Pjesëmarrja në artet shprehëse zhvillon imagjinatën, i bën të rinjtë më sensibil dhe të përgjegjshëm ndaj ambjentit, lartëson vetëdijen kritike dhe kontribuon në zhvillimin e shijeve personale të çdo nxënësi

- I japin *një kontribut të rëndësishëm social dhe ekonomik shoqërisë sonë*. Zhvillimi social dhe ekonomik në shoqëri mbështetet në individët që kanë kapacitet për të menduar dhe vepruar në mënyrë krijuese, që gjejnë zgjidhje të problemeve, që përdorin imagjinatën dhe sfidojnë suksesshëm duke treguar iniciativa.

Aftësitë personale dhe sociale që zhvillohen përmes këtyre hapësirave të curriculumit, janë të vlefshme në shoqërinë e sotme. Ata që dëshirojnë të ndjekin një karrierë që lidhet me artet shprehëse, do të inkurajoheshin me njohuritë që shoqëria dhe ekonomia së bashku, përfitojnë prej atyre që bëjnë një zgjedhje të tillë.

- *Zhvillojnë dijet e trashëgimisë kulturore*. Artet shprehëse, sigurojnë, pajisin dhe zhvillojnë njohuritë brenda gjendjes humane dhe sociale duke dhënë kontribute në ndryshimet sociale dhe zhvillimin e të gjitha kulturave. Njohja dhe kuptimi i vetë shoqërive varet nga familjarizimi, nga shkalla e përhapjes dhe zhvillimit të arteve shprehëse.

Synime të përgjithshme të curriculave të arteve shprehëse:

Artet shprehëse çojnë përpara *zhvillimin emocional të nxënësve* duke tërhequr imagjinatën, njohuritë estetike, duke iu përgjigjur nxitjeve të botës së brendshme dhe ambientit të jashtëm, shprehjes së ideve, mendimeve dhe ndjenjave, vlerësimin kritik të ngjarjeve dhe fenomeneve.

- Zhvillojnë *aftësitë psikomotore, kordinojnë njohjet dëgjimore, vizuale dhe të prekurit.*

- Zhvillojnë *aftësitë konjitive (njohëse)* me anë të përfshirjes në strategjitë e të mësuarit e pyetësorëve, të arsytimit, zgjidhjes së problemeve dhe vendimarrjes. I japin mundësi zhvillimit të mendimit krijues, fantazisë, përzgjedhjes së materialeve dhe përdorimit të informacioneve të reja.

- Ndhimjnë në *zhvillimin vetiak të nxënësve* duke inkurajuar punën e pavarur dhe punën me grupe, stimulimin e cilësive dhe aftësive vetjake, qëndrimet pozitive ndaj vetes dhe ndaj personave të tjerë si dhe vlerësimin e të mësuarit si një proces në vazhdim për gjithë jetën, njohjen e rëndësisë së shëndetit dhe mirëqënies fizike.

- Ndhimjnë në *zhvillimin social të nxënësve* me anë të vlerësimin dhe inkurajimit, njohjen e mundësive për të bërë karrierë, shfrytëzimin e dobishëm të kohës së lirë, kujdesin për ambientet ku jetohe dhe punohet.

- Çojnë përpara *njohjen e vlerave të trashëgimisë kulturore*, të traditave më të mira, duke njohur dhe diversitetet, duke bërë edhe krahasime me grupe dhe kultura të tjera.

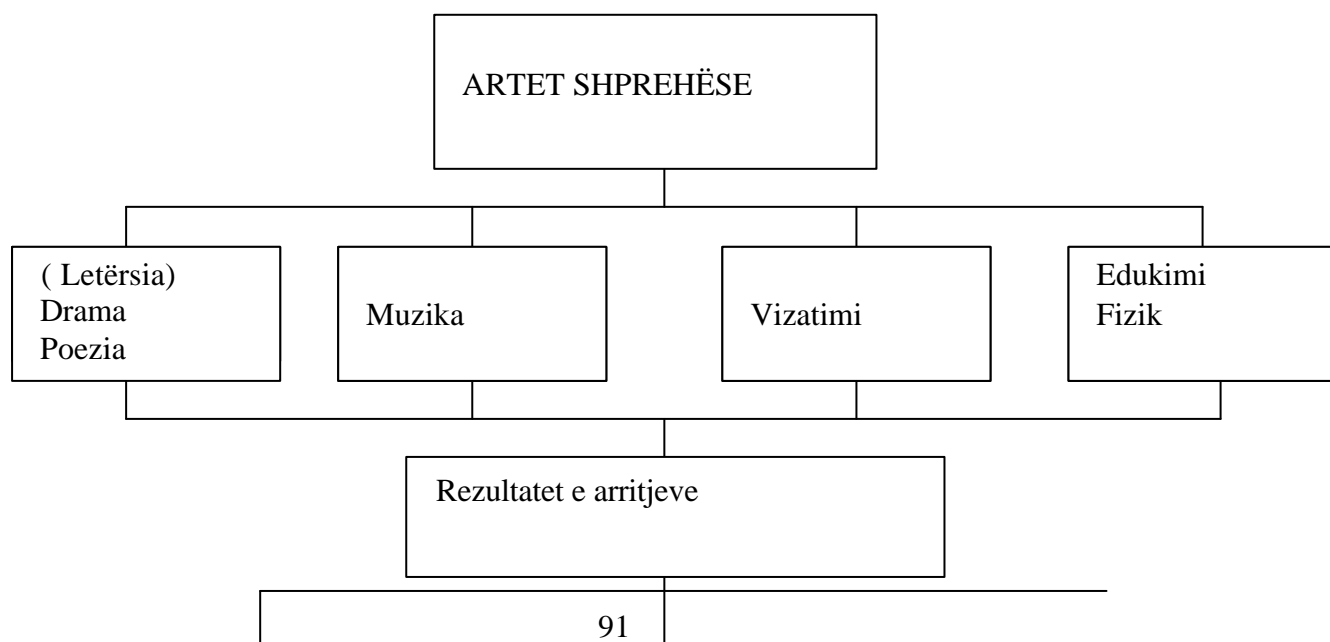
Megjithatë, çdo subjekt i arteve shprehëse, përfaqëson një kombinim unik të ideve, të aftësive, mjeshtrive dhe njohurive në fusha të ndryshme; për këtë *ato duhen konsideruar si curricula (programime të veçanta, me elementë të rëndësishëm specifikë*. Udhëzimet praktike dhe teorike për zbatimin e suksesshëm të këtyre curriculave, do të bazohen në praktikën e mirë ekzistuese dhe vënien në jetë të metodave të reja të të mësuarit dhe të mësimdhënies së arteve në shkollat tona dhe të huaja.

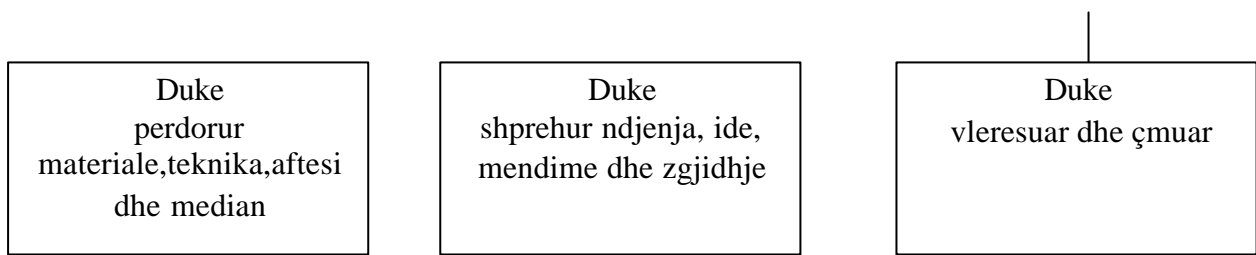
Ky proces, ndihmon për të siguruar që të gjithë të rinjtë, pavarësisht nga mosha, prirjet apo rrethanat fizike ose shoqërore, të gëzojnë një eksperiencë edukimi në artet shprehëse, e cila është e vazhdueshme, koherente dhe sfiduese sipas rastit.

Me qëllim që të arrihen rezultate të kënaqshme, kërkohet të vihet theksi *në punën përgatitore, që meriton vëmendje të veçantë* dhe hapësira për punë graduale, sipas teorive dhe praktikave bashkëkohore të të nxënësve në shkollë dhe jashtë saj.

Mbështetur në objektivat e përgjithshme dhe specifike, rezultatet e arritjeve në artet shprehëse janë tregues të gjerë të njohjeve, të të kuptuarit, të prirjeve, të teknikave dhe qëndrimeve që dëshmojnë se të rinjtë kanë interesa për degët e artit.

Në curriculat e arteve shprehëse, tek secili subjekt, rezultatet e arritjeve janë identifikuar mbi bazën e objektivave, aplikimit të teorisë dhe praktikës dhe mjeteve konkretizuese, medias, literaturës ndihmëse, etj.





Programet, në subjektet e arteve shprehëse nuk janë fikse. Ato kanë si bazë udhëzimet metodike mbështetur në eksperiencën të njohura e të suksesshme, por njëkohësisht, ato pranojnë rishikime dhe rishqyrtime metodike, që kushtëzohen nga faktorët e rrethana pedagogjike ose shkencore. Mbështetur në natyrën dhe qëllimet e subjekteve që bëjnë pjesë në artet shprehëse, strukturimi i programeve të çdo degje, bëhet në mënyrë racionale, duke pasur parasysh konvergimet, pikat e përbashkëta të subjekteve dhe dallimet midis tyre.

Brenda çdo rezultati të nxënësit, të përparuarit dhe të vlerësuarit, lidhet me teknikat e mësimdhënies në këto degje, me mjetet e konkretizimit, aftësitë profesionale të mësuesve, me mendimet dhe ndjenjat e të rinjve, me tekstet dhe literaturën e përdorur, me median. Nga ana tjetër, problemet specifike që lidhen me përmbajtjen dhe objektivat e arteve shprehëse, paraqiten në curriculat e çdo materieje (dege të arteve shprehëse), duke dhënë informacione të detajuara për mënyrat e strukturimit të materialit mësimor, njohuritë esenciale që trajtohen në temat e mësimit për çdo orë, rrugët metodike më të suksesshme në mësimdhënie, teknikat e të mësuarit, mjetet mësimore, etj. Shumë prej detajeve të programeve në artet shprehëse, ndihmojnë mësuesit të identifikojnë aspektet kyçe të lëndëve; (letërsi) dramë, poetikë, muzikë, vizatim, edukim fizik.

Duhet pasur parasysh që aktualisht teknikat e recitimit dhe të interpretimit për poezitë ose dramën, në programet tona përfshihen në lëndën e letërsisë, mund të themi se ka një shtrirje jo të kënaqshme për të plotësuar në nivele bashkëkohore kërkesat për këto lëndë. Nëse ende nuk mund të planifikohet Drama dhe Poetika si lëndë më vehte në programet tona mësimore për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme, lind nevoja për të rritur raportet e teknikës së interpretimit të tyre brenda programeve aktuale të letërsisë, duke i gjetur hapësirat pa i dëmtuar treguesit e tjerë në këtë lëndë.

Ky objektiv është i domosdoshëm, sidomos për perspektivën në profilizimin e degëve në shkollat e mesme. Sidomos për të rinjtë që nuk vazhdojnë studimet e larta, njohuritë që lidhen me teknikat e komunikimit ekspresiv, janë të nevojshme për të kuptuar dhe shijuar të fshehtat e artit ekspresiv që lidhen me ndjenjat dhe emocionet.

Rishikimi i shpërndarjes së orëve mësimore në programet e letërsisë dhe leximit letrar, me synime konkrete për të vlerësuar sa duhet efektet e aftësive dhe teknikave të shprehjes, do të ndihmonte edukimin estetik në shkollë dhe në jetë, do t'u jepte të rinjve mundësi të ingranimit në jetën kulturore dhe artistike sipas aftësive dhe pasioneve që ushqejnë për degët e artit.

Rezultatet, në mbështetje të objektivave të përgjithshme, janë të përbashkëta për të gjitha subjektet e arteve shprehëse. Brenda këtyre rezultateve jepet një kuadër që ndihmon mësuesit të identifikojnë aspektet kyçe të arteve shprehëse.

Tabela praqet marrëdhëniet ndërmjet rezultateve dhe rrugëve metodike të arritjes së tyre në subjektet e arteve shprehëse.

ARTET SHPREHËSE	(LETËRSI) DRAMA POEZIA	MUZIKA	VIZATIMI	EDUKIMI FIZIK
REZULTATET				
Duke përdorur materiale, teknika, aftësi dhe Median	Gjurmim dhe eksperimentim. Duke përdorur lëvizjet dhe mimikën. Duke përdorur gjuhën. Duke imituar	Gjurmim dhe hetim tingujsh. Duke përdorur zërin. Duke përdorur instrumenta	Gjurmim vizual dhe regjistrim. Duke përdorur median. Duke përdorur elementë vizualë	Gjurmim dhe zhvillim të gjëndjes shëndetësore. Duke përdorur fizikun (trupin). Duke aplikuar aftësitë fizike
Rrugët metodike të arritjeve				
Duke shprehur ndjenjat, mendimet dhe zgjidhjet	Duke krijuar, vizatuar dhe paraqitur. Duke komunikuar dhe prezantuar	Duke krijuar dhe vizatuar. Duke komunikuar dhe paraqitur	Duke krijuar dhe vizatuar. Duke komunikuar.	Duke krijuar dhe vizatuar. Duke bashkëpunuar, punë në grupe, duke komunikuar dhe konkuruar.
Duke vlerësuar dhe çmuar.	Vrojtim, dëgjim, reflektim, përshkrim dhe përgjigje.	Vrojtim, dëgjim, reflektim, përshkrim dhe përgjigje.	Vrojtim, dëgjim, reflektim, përshkrim dhe përgjigje.	Vrojtim, dëgjim, reflektim, përshkrim dhe përgjigje.

(Shënimi i letërsisë në këtë tabelë lidhet me përmbajtjen aktuale të programeve mësimore në shkollat tona, që në të gjitha ciklet mësimore, dramën dhe poezinë i zhvillojnë brenda procesit mësimor të leximit letrar dhe letërsisë).

Ndërkohë, mësuesit e çdo niveli dhe të çdo dege të arteve shprehëse, janë të detyruar, për shkak të kushtëzimeve didaktike dhe shkencore, t'i përdorin objektivat në mënyrë fleksibël (elastike), të adaptueshme. Pra, ato do të përdoren si udhëzues për të identifikuar shënuesit kryesorë të materialit që duhet të asimilohet nga nxënësit për të vlerësuar përparimin e tij (rezultatit), për të ndjekur ecuritë në vitet në vazhdim, për të bërë diferencime në mënyrat e të mësuarit dhe të mësimdhënies, për të njohur aftësitë asimiluese sipas moshave dhe mundësitë e formimit dhe informimit të tyre.

Çdo mësues, duke qenë didakt, duhet të ketë të qartë faktin e rëndësishëm se *në artet shprehëse*, përparimi i studentit nuk mund të jetë domosdoshmërisht në të njëjtin nivel për të gjitha degët, sikurse, ngjashmërisht mund të ndodhë që brenda një subjekti, përparimi mund të mos jetë domosdoshmërisht i njëjtë për të gjithë treguesit. Është e vërtetë që fëmijët vijnë në shkollë me njëfarë përvoje ose prirje mbi të cilat mësuesit mund "të ndërtojnë" diçka që prej fillimit. Por dy individë nuk mund të përparojnë me të njëjtin nivel dhe me të njëjtat mënyra. Objektivat pra, nuk duhen përdorur për të imponuar kufij artificialë përtej të cilave nxënësit nuk kanë forcë të përparojnë ose për të kufizuar shkallët e njohjes që parashikohen për ta.

Shkurt, curriculat, *nuk përcaktojnë aritmetikisht treguesit mësimor dhe didaktikë*, (ato ofrojnë hapësira shkencore dhe didaktike për rezultate të kënaqshme dhe të qëndrueshme).

Mësuesi, si organizues dhe drejtues i procesit të të mësuarit dhe të mësimdhënies, duhet të udhëhiqet nga motive se:

Çka jepet në mësim dhe mësohet, pra përvetësohet nga nxënësit, mund të jetë më tepër se sa shuma totale e objektivave të synuara për t'u realizuar gjatë procesit mësimor.

Progresi i fëmijëve, i nxënësve në nivele të larta, i studentëve dhe në përgjithësi i të rinjve, do vështruar *si një lëvizje në vazhdim drejt gjetjes së vetvetes, zbulimit të vlerave nxitëse drejt eksperiencave për t'u ingranuar secili në shoqëri sipas mënyrës së vet, sipas aftësive dhe përkushtimit në profesion.*

Po të ndjekim rrugën e shkollimit, faktet janë bindëse se përparimi në artet shprehëse, mund të mos jetë(dhe nuk mund të jetë)i njëjtë për të gjitha degët.

Një nxënës, veçanërisht i zoti në lëndën e edukimit fizik, nuk arrin nivelet e larta në muzikë ose vizatim. Ngjashmërisht, brenda një subjekti, psh. në muzikë, nxënësi mund të jetë në nivelin e lartë në lojën me instrumentin muzikor, por një nivel më poshtë në teori dhe në përdorimin e literaturës.

Është e rëndësishme që në këto *raste, eksperiencat e të mësuarit të shkojnë drejt “zbutjes” së rezultateve*, kurdoherë mbi bazën e treguesve didaktikë e psikologjikë duke njohur mirë specifikat e realizimit të objektivave në artet shprehëse.

Për të ndihmuar formimin e nxënësve, në mënyrë racionale, programet dhe planet mësimore për artet shprehëse, duhet të pasqyrojnë kërkesat bashkëkohore jo vetëm në formulimin e objektivave por edhe në realizimin e tyre përmes orëve të programuara.

Aktualisht, orët e muzikës, të vizatimit dhe edukimit fizik, e aq më tepër teknika e recitimit, kanë një shtrirje jo të favorshme e të pamjaftueshme për të arritur atë çka synohet në artet shprehëse. Duke filluar në nivelet e të mësuarit parashkollor, në ciklin e ulët, në shkollat 8-vjeçare dhe të mësme, programet mund të rishikohen me synimet për të ndikuar dukshëm në formimin estetik të të rinjve. Në programet ekzistuese, mund të gjenden hapësira për të zëvendësuar në mënyrë racionale ose për të shtuar orë në ndihmë të këtij procesi edukimi që është në favor të së ardhmes jo vetëm të individëve por të gjithë shoqërisë sonë.

Vihet re që në shkollat e mesme, në vend që lëndët e edukimit estetik të marrin më shumë prioritet sepse lidhen me ndjenjat dhe pasionet e moshave rinore, ato mungojnë ose trajtohen në pak orë. Ndodh kështu në lëndën e muzikës, të vizatimit (që mbetet në program vetëm si vizatim teknik), dhe pse jo edhe me letërsinë, ku teknika e recitimit reduktohet në dy orë për çdo semestër, apo me edukimin fizik që zhvillohet si një lëndë që në përgjithësi nuk u përgjigjet niveleve të kohës në programim dhe, jo rrallë, në mungesën e ambienteve apo mjeteve të demonstrimit.

Në këto rrethana, *pikat e nisjes për vështrimin dhe hartimin e curriculave duhet të jenë interesat e nxënësve-studentë, kërkesat bashkëkohore për t’u in granuar në politikat e reja të edukimit estetik në shkollat tona, përvojat e deritanishme dhe modelet e huaja, zgjedhja e kuadrit mësimor për të zbatuar me pasion detyrat për mësimdhënien me cilësi të mësimin në artet shprehëse, angazhimi total i të rinjve për t’u in granuar në kulturat perëndimore dhe më gjërë për të vënë në jetë prirjet dhe aftësitë e tyre.*

Shprehja poetike është një nga funksionet e ligjërimit poetik, është një mundësi komunikimi. Por është gjithashtu një mjet shprehësie falë të cilit njeriu bën të njohura emocionet e tij, ndjenjat e dëshirat e tij. Njerëzit, kur duan të shprehin çudinë, entuziazmin, mbresa të forta, mundohen pak a shumë në mënyrë të ndërgjegjshme, të gjejnë mënyra të reja të të folurit. Po pati dhuntinë e “të krijuarit”, njeriu do të “shpikë” një mënyrë interesante të të shprehurit, për të thënë atë që është e vështirë të thuhet në mënyrën e zakonshme të të folurit; do të shprehet kështu “e pashprehshmja”. Kjo do të thuhet me fjalët e ligjërimit të zakonshëm, që luajnë kurdoherë rolin e instrumentave në shërbim të krijimit poetik. Jo gjithmonë, gjatë ligjërimit poetik, lind domosdoshmërisht poezia, edhe pse shënohet zotërimi mbi gjuhën dhe funksionet e saj që në këto rrethana janë domethënëse. Në të vërtetë, ligjërimi poetik krijon terrenin e përshtatshëm për poemën dhe ngjall poezinë.

“Ligjërimi, thotë G. Mounin, rrjedh drejt poezisë siç rrjedh uji drejt lumit”¹⁾.

Disa psikologë dhe pedagogë, duke zbuluar tek fëmijët mundësitë e një shprehjeje poetike, të një përdorimi poetik të ligjërimit, e inkurajojnë krijimin në këtë moshë që në shumë raste “shfren”, “çlirohet” në formën e poezive të thjeshta e të shkurtra. Është e qartë se *aftësia e përdorimit poetik të ligjërimit ekziston tek fëmijët*. Duhet kuptuar që fëmija i vogël, i cili akoma shprehet spontanisht, pa frikën e qortimit apo të të dukurit qesharak, luan mund të themi, me tingëllimin e fjalëve, me ritmin, dhe në këtë mënyrë, duke iu larguar të folurit të zakonshëm, ai shfaq efekte të papritura, që nganjëherë e habisin një të rritur të vëmendshëm.

Ndodh që, edhe edukatori ose mësuesi i ciklit të ulët, të befasonen nga dhuntia e manifestuar nga fëmija ose nxënësi dhe mundohen ta shpjegojnë. Ata (edukatorët), kujtojnë me kënaqësi idetë e palidhura mbi “shpirtin fëminor” të poetëve si njerëz që kanë ruajtur “sensibilitetin e freskët fëminor”⁵⁾.

Për sa u takon mjeteve të shprehjes poetike; ritëm, lojë tingujsh, metaforë, etj. fëmija i gjurmon “intuitivisht”, “instiktivisht”. Këto ide janë mjaft tërheqëse por për t’u mbrojtur ndaj kësaj “joshjeje” që mund ta bëjë krijimin poetik artificialisht bërthamë të një krijimi poetik fals, që është më tepër foshnjarak, sesa fëminor, është mirë të kujtojmë André Malraux: “Nëse fëmija është shpesh artist, ai nuk është një artist. Sepse talenti e zotëron atë e ai nuk e zotëron talentin... Mjeshtërisë ai i mbivendos mrekullinë”⁶⁾

Edhe pse Malraux flet këtu për vizatimin fëminor, kjo thënie mund të përdoret pa frikë edhe për poezinë fëminore. Kuptohet që arti fëminor, e konkretisht krijimi poetik

fëminor, duhet vendosur në vendin e tij të vërtetë, ai duhet stimuluar në përmasat e nevojshme për t'i hapur shtigjet e fshehta dhe të vështira krijimit të vërtetë poetik

Duhet evituar ngatërrimi i shprehjes poetike të fëmijëve, që sigurisht duhet mirëpritur e ngjallur, me poezinë e përpunuar. Mësuesi i kujdesshëm tregohet i vëmendshëm ndaj ritmeve dhe imazheve të prodhuara nga nxënësit, të cilat duhet të shërbejnë si baza e organizuar e krijimeve të vërteta poetike.

Pra, “kërkimet” drejt krijimeve poetike fëminore, zbulojnë të dhënat “mjeshtërore” dhe psikologjike që lidhen me të ardhmen e nxënësve në fushën e artit. Kjo jo vetëm në letërsi, si hap fillestar drejt krijimit të vërtetë në poezi apo në prozën e thjeshtë, por edhe në vizatim, pikturë, etj.

Do të ishte e pafalshme që fëmijët dhe adoloshentët të privoheshin nga krijimi poetik dhe të mos ndihmoheshin për të njohur krijimin e vërtetë. Kjo jo vetëm do t'i privonte nga kënaqësitë e vërteta, por do t'i pengonte të zbulonin tek ligjërimi poetik dhe krijimi, ndoshta mjetin më pak të dobishëm në aparençë, por më të mrekullueshëm të ligjërimit njerëzor

Në strategjitë e reja të mësimdhënies, në lëndën e leximit letrar dhe letërsisë, krijimi poetik, sidomos në fazat fillestare, do vështroar e vlerësuar si manifestim i ligjërimit të çliruar dhe njëkohësisht të kontrolluar, çka nënkupton dukshëm se: nuk mund të çlirohet fjala, pa dhënë më parë kontrollin, zotërimin mbi gjuhën.

Gjuhësia na mëson gjithashtu se: Shprehja poetike është një nga funksionet e ligjërimit. Si mjet komunikimi e shprehësie, ajo i jep mundësi çdo të riu të gjejë veten veçanërisht në të. Për këtë, aktiviteti poetik, shprehjen më të mirë duhet ta gjejë në moshat shkollore, ku mësuesit, veçanërisht ata të letërsisë, e organizojnë dhe e drejtojnë këtë aktivitet si mundësi tepër të dobishme për ingranimin e të rinjve në botën e madhe të artit.

Në krijimin poetik *gjuhësia dhe ligjërimi poetik* rezultojnë pazgjidhshmërisht të lidhura. Poezia është ligjërimi i çliruar nga frika për të folur, nga frika për të shprehur mendimet, nga frika se mos nuk të kuptojnë, nga tensionet e paragjykimeve, nga kontraktimet që në jetën e përditshme, *rëndojnë mbi komunikimin njerëzor*.

Do të ishte pakujdesi po t'i pengonim fëmijës krijimin gojor spontan që priret nga shprehja poetike. Por nuk duhet menduar e nuk duhet mësuar nxënësi, që ky krijim spontan shënon ose sjell krijimin poetik. Si i tillë, krijimi poetik rrjedh nga shkrirja e bashkimi i një ligjërimit të çliruar me kontrollimin e gjuhës, me një gjuhë mjeshtërore. Thënë më shkurt: Krijimi në art është *lidhja mes frymëzimit dhe punës*.

“Në letërsi, poema është një “vepër”: kjo fjalë është më fisnike se “punë”, por ka të njëjtin kuptim”⁷⁾.

Në këtë mënyrë, krijimi në letërsi ka si pikë referimi lidhjen sa më të mirë midis artit, që lind fillimisht si frymëzim, talentit dhe shkencës, si konceptim i një pune në vazhdim dhe në funksion të treguesve të mësipërm.

Faqe e re

Hartimi dhe hartuesi

Metodikisht, shkalla e vështirësisë për punimet me shkrim, ndër të cilat zënë vend edhe hartimet, vjen në rritje graduale. Kjo do të thotë se në klasat e para të shkollës 8 vjeçare, praktikohen hartime me tema shumë të thjeshta, kryesisht ritreguese, ndërsa në klasat në vazhdim, vështirësitë e temave rriten në vite, sipas zgjerimit të njohurive në letërsi dhe në shkencat e tjera.

Në mbështetje të programeve të leximit letrar dhe letërsisë, hartohen planet mësimore, ku orët e hartimit zënë një vend të rëndësishëm. Vëmendja e mësuesve nuk duhet përqendruar në shpërndarjen e tyre matematike, orë për semestrin e parë ose orë për semestrin e dytë (zakonisht janë 2 orë sem. I dhe 2 orë sem. II), por në funksionet e këtyre orëve si mbështetje për formimin gjuhësor dhe letrar të nxënësve për orët e letërsisë dhe për jetën.

Hartimi, si një ndër format e perfeksionuara të punëve me shkrim që kanë karakter krijues, përfshin punën e organizuar për parapërgatitjen e tij në klasë dhe jashtë klase si dhe parashikimin e rezultateve që paraqiten përmes vlerësimeve të mësuesve.

Në këtë proces që duhet të jetë i organizuar dhe i pandërprerë, programi njihet orët e zhvillimit dhe të korrigjimit të hartimit (zakonisht 2 orë për çdo temë hartimi), ndërsa puna përgatitore është pjesë e pashkëputur e tërë procesit mësimor në lëndën e leximit letrar dhe letërsisë, që prej ciklit të ulët deri në mbarimin e shkollës së mesme.

Duke u ndalur tek hartimet, konceptuar si një nivel i lartë e i kontrolluar i aftësive *krijuese, përshkruese e riprodhuese* të nxënësve, veçojmë rëndësinë e orëve të planifikuara për zhvillimin e hartimeve dhe për korrigjimin e tyre, pasi kjo ecuri i shërben aftësimin të nxënësve për të shprehur bukur dhe lirisht mendimet e tyre.

Në të vërtetë, edhe pse hartimi mund të përmbajë në vetvete elemente arti që kanë të bëjnë me talentin dhe aftësitë shprehëse, përsëri nuk është një krijim i mirëfilltë

artistik. Që të jetë i tillë, duhet që edhe tema e trajtuar si hartim, të lindë tek vetë nxënësit, pra tek hartuesi. Kuptuar kështu mund të thuhet se raporti mes hartimit dhe hartuesit të një teme, është një raport i ndërmjetësuar nga mësuesi, i cili jo rrallë, së bashku me përcaktimin e temës, jep edhe disa udhëzime për zhvillimin e saj dhe vlerëson punën sipas kërkesave të tij. Vlerësimi i hartimit nga pikëpamja letrare dhe gjuhësore, nuk e zhvleftëson qëllimin e tij primar, krijimin. Përkundrazi, në vështirësi didaktik, ai udhëzon nxënësit se si mund të formohet individualiteti krijues i qëndrueshëm.

Po kaq i rëndësishëm është edhe mesazhi që përcjell hartuesi përmes hartimit, ndonëse objektivi (synimi) i orëve të hartimit nuk është që të gjithë nxënësit të bëhen shkrimtarë apo letrarë. Duke respektuar rregullat e të shkruarit dhe të të shprehurit qartë dhe saktë, çdo nxënës ecën me hapin e vet drejt niveleve të hartimit duke justifikuar përvetësimin gradual të njohurive, që i nevojiten për të hartuar me sukses një temë.

Mirëpo nganjëherë, mësuesit e harrojnë këtë gjë. Të pasionuar mbas shprehjes poetike dhe figuracionit, ata nuk vlerësojnë si duhet dhe zhvleftësojnë hartimet e bazuara mbi përshkrime përvojash apo ndodhish e botëkuptimesh, pavarësisht nga dozat e ndjenjave dhe thellësia e mendimeve të shfaqura në to. Kjo rrezikon nivelin e punës me nxënësit e të gjitha moshave, sepse iniciativat e tyre për të shprehur lirshëm atë që ndiejnë dhe mendojnë, frenojnë dhe pengojnë hartuesit. Kur hartimi dhe hartuesi “shkrihen” në një përvojë të dendur të proceseve letrare ose imagjinative, të mbërthyer me të kuptuarit e thellë dhe emocionet dridhëse, krijimi sjell kënaqësi tek lexuesi. Përvojat e dhëna në mënyrë të tillë psikologjike, në mënyrë kontekstuale, i japin vlefshmëri hartimit dhe shkruesit të tij.

Konceptimet e fundit për motivimin dhe emocionet, që lidhen kryesisht me letërsinë psikologjike dhe letërsinë e psikologjisë së edukimit, kontribuojnë në zhvillimin e të kuptuarit të një ndërveprimi midis motivimeve të krijuesve, emocioneve dhe ndërveprimeve shoqërore në mjedise ku këto krijime mund të diskutohen, duke filluar nga shkolla e më tej.

Që interesi i nxënësve në rolin e hartuesit të jetë i lartë dhe që pikërisht nxënësi në rolin e hartuesit origjinal të mos punojë e krijojë i sforcuar dhe në mënyrë mekanike, duhen studiuar mirë kufijtë e lidhjeve të tematikave që zgjidhen për hartim, formulimi i temave të hartimit, qëndrimet motivuese lidhur me këtë kuadër, angazhimet e drejtpërdrejta të nxënësve si hartues, efektet psikologjike që zgjon lloji i temës së zgjedhur, kërkimet letrare që janë bërë në klasë dhe jashtë saj, e një sërë procesesh të tjera letrare, psikologjike e shoqërore.

Konsideratat tekstuale: tërheqja e tekstit

Janë disa nga “vetitë” karakteristike që e bëjnë tekstin e një hartimi tërheqës e ngacmues, tërë ndjenjë dhe entuziast. Kryesorja në tërheqjen e vëmendjes drejt tekstit të hartimit, lidhet me mënyrën e formulimit të temës, në lidhjet e saj me përvojën e nxënësve. Në problemin sesi tema mund të tërheqë hartuesin, është i pranueshëm fakti se *zgjedhjet e menduara* mirë dhe të studiuara nga mësuesi, paraqesin zgjidhje të suksesshme dhe *tërheqje të veçanta* tekstuale të hartimeve.

Karakteri tregimtar i hartimit është më i pranueshmi, jo vetëm se është më i thjeshtë për t’u shkruar, por sepse kuptohet më mirë nga lexuesit dhe dëgjuesit.

Përfshirja e përvojave vetiake të nxënësve, i jep hartimit realizëm dhe origjinalitet, duke e bërë atë më interesant se një trajtim që qëndron larg asaj çka është përjetuar e vëzhguar.

Tekste që nuk e largojnë lexuesin dhe shkruesin.

Tekste të mundshme për t’u realizuar:

Duket e arsyeshme të thuhet se një aspekt i rëndësishëm i tekstit ose shkrimit të paraqitur si hartim, është *shkalla e kuptueshmërisë së tij*. Që hapësira tekstuale të zotërohet duhet që *gjuha e përdorur* nga hartuesi i tekstit të hartimit të jetë e kuptueshme. Edhe pse nuk është materiale apo fizike, kjo hapësirë kontekstuale është mëse reale, ajo përfshin shpesh reflektimet motivuese dhe emocionuese që lidhen me aftësinë për të shpjeguar qartë dhe saktë fenomenet dhe për t’i bërë trajtimet të kuptueshme dhe me interes. Temat, si të tilla, preferohen të jenë më shumë konkrete sesa të trajtojnë ide abstrakte dhe që paraqesin ide dhe koncepte të reja teorike, të vështira për t’u kuptuar.

Lidhja mes temës së hartimit dhe hartuesit të tekstit të hartimit, duhet të jetë e afërt, që nxit të menduarin dhe arsyetimin, e dëshirueshme për t’u trajtuar

Tema interesante: Hartime që kënaqin kuriozitetin dhe u përshtaten interesave të hartuesve.

Tema e paraqitur për hartim mund të jetë e lehtë për t’u kuptuar, e parashikuar si përmbajtje dhe kompozicion, por ajo mund të mos ofrojë asgjë nga tërheqja drejt zhvillimit të saj apo kënaqësia e zbulimit të të fshehtave emocionale.

Shënohen karakteristika të caktuara të nxitjes nga mjedise të ndryshme si, çudia, kompleksiteti e dyshimi që mund të renditen për të prodhuar nxitjen tek individit dhe për ta udhëhequr atë në eksplorim. Elemente të së papriturës dhe të dyshimit, të cilat deri

diku çojnë në konflikte, zgjojnë interesin për hartuesit e temave. Në metodikën e punës për trajtimin e temave të hartimit do të kujtojmë se, studiuesit mbi interesin, zakonisht bëjnë dallime midis interesit, prirjes individuale për të qënë i interesuar në tema të caktuara apo veprimtari të caktuara dhe interesit rrethanor, si përgjigje ndaj kushteve të jashtme që ngjallin interesin në një mënyrë të menjëhershme tek të gjithë individët.

Një interes individual i fortë mund ta çojë hartuesin, kompozuesin, nxënësin në rastin konkret, në trajtimin e temës me fuqinë e mendjes, me forcën që i jep dëshira për të shprehur atë çka ai vetë ndjen dhe vlerëson si më të përshtatshme për ta paraqitur në shkrimin e tij, gjë që shpesh sinjalizon një përputhje optimale midis interesit dhe dijes.

Ngandonjëherë ndodh që nxënësit e klasave të larta të arsimit të mesëm, kuptojnë me vështirësi kërkesat e temave që mësuesi u ofron për hartim (kompozim). Me disa replika ata sqarohen dhe shkrimi i tyre ecën mirë dhe bëhet interesant si në përmbajtje edhe në formë. Kjo ka të bëjë me punën përgatitore për orën e hartimit.

Me një rrugë shumë të studiuar metodike, pa krijuar mbingarkesa dhe shpërndarje të vëmendjes në probleme të panevojshme, mësuesi drejton punën kërkimore për të kuptuar temën që do të jetë për hartim dhe që ai vetë e ka të qartë qysh në fillim të semestrit, kur ka paraqitur planin mësimor të lëndës së leximit letrar ose të letërsisë.

Shumë shpesh vihen re rastet kur nxënësit kanë interesa të pakta për trajtimin e temave të hartimit, qofshin ato tema të detyruara ose tema të dhëna si punë e pavarur me gojë, me karakter krijues, që ndihmojnë të kuptuarit e tekstit ose zhvillojnë të folurin.

Në rrethana të tilla, problemi didaktik i organizimit të orës së mësimin, është që të organizohet mësimi në mënyrë të tillë që interesimi të shkaktojë përfshirjen, që nxënësit të tërhiqen nga veçoritë e temës dhe sidomos teksteve letrare që lidhen me të, të identifikojnë personazhe, shprehje të figurshme që nxitin imagjinatën, të njohin të papriturat që paraqet teksti duke gjetur mënyra interesante shprehjeje.

Tema që lidhen me jetën, të tilla si: vdekja, zemërimi, rreziku, seksi, fuqia dhe shkatërrimi, zhvillojnë interesin. Për më tepër, të papriturat dhe motivet që i lidhim me veten, kontribuojnë në *zgjimin e interesit*. Është fakt që shkrimtarë tepër të suksesshëm i përdorin këto elemente bazë të tekstit në librat e tyre. Gjuha “e gjallë” e personazheve, e individualizuar, e bën të kuptueshëm tekstin e hartuar dhe i jep atij origjinalitet.

Këto tërheqje tekstuale⁸⁾ mund të shërbejnë si detaje joshëse drejt trajtimit të temës duke paralajmëruar se duhet bërë kujdes për përdorimin e tyre, sepse zhvendosin vëmendjen prej mesazhit parësor që synon të shprehë tema.

Hartimi i teksteve në mënyrë rrëfimtare

Temat e hartimit janë disa llojesh: ritreguese, arsyetuese, përshkuese, krijuese, të karakterit informativ, publicistike, etj.

Pavarësisht nga kjo, nxënësit parapëlqejnë si mënyrë të shprehuri mënyrën e të rrëfyerit, që shpesh tenton të marrë tiparet e tregimit.

Njerëzit janë në thelb rrëfimtarë. Kështu “të treguarit”, në mënyra të ndryshme krijon mundësi të reja për të perceptuar procese të jetës dhe ndihmon ligjërimin e përvojave që mendon të paraqesë hartuesi i shkrimit. Konceptimi i temës së çdo lloji hartimi, duhet të jetë shumë më tepër sesa fjalët e shkruara për të, ai zgjerohet duke përfshirë përvojat e shkruesve (nxënësve) dhe duke pasur parasysh përvojat njerëzore në tërësi.

Nxënësi, në këtë vështrim, krijon brenda krijimit, pra ai rikrijon, dhe ky proces është dinamik dhe tërheqës, sepse përfshin ngjarjet e jetës së përditshme me një rrjedhshmëri tregimtare joshëse.

Fisher (1988), shprehet se njerëzit e kundrojnë botën nëpërmjet një paradigme tregimtare.

Në planin didaktik vihet re se përdorimi i dialogut në trajtimin me shkrim të temave të hartimit, paraqet mjaft vështirësi. Në rastet kur tema ritreguese ose përshkuese e përmban atë, domosdoshmërisht duhen bërë shumë ushtrime të të folurit dhe punë e pavarur me shkrim për të parandaluar mangësitë e shumta që vihen re në këto raste. Në temat krijuese, nxënësit udhëzohen që të përdorin llojin jotregimtar në të shkruar, vetëm kur të kenë të qartë mënyrat e komunikimit mes personazheve dhe përdorimet me vend të dialogut.

Konsiderata psikologjike

Temat interesante dhe me prirje tregimtare nuk do të mjaftonin për ta bërë hartimin të suksesshëm. Ka disa rrethana e faktorë që i bëjnë nxënësit të “mbërthehen” fort në veprimtarinë që kanë ndërmarrë, të “humbasin” në të. Duke iu referuar psikologut Mihaly Csikszentmihalyi (1990), që harxhoi më shumë se 20 vjet në atë që ai e quan “përvoja optimale”, vëmë re si humbet nocioni i kohës ndërsa i riu përfshihet nën ndikimin pozitiv të angazhimit të tij lidhur me leximin e tekstit dhe përgjigjen e pyetjeve që lidhen me të.

“Ajo që të çon në këtë ndjenjë të përvojës optimale është rregulli në ndërgjegje, kur energjia psikike ose vëmendja investohet në qëllimet reale dhe kur mjeshtëritë u përshtaten mundësive për veprim. Arritja e qëllimit sjell rregull në ndërgjegje, sepse një person duhet të përqendrojë vëmendjen në detyrën që ka në dorë dhe momentalisht të harrojë gjithçka tjetër.”⁹⁾”

Aq më tepër, vëmendja përqendrohet në rastin tonë konkret, kur hartuesi e ka me pasion lëndën e letërsisë dhe kërkon të provojë aftësitë e tij krijuese gjatë zhvillimit të një teme hartimi. Sa e stimulon tema e dhënë për detyrë vullnetin e tij?

Kjo është një çështje për të cilën vetë mësuesit i duhet të njohë mirë jo vetëm didaktikën por edhe psikologjinë e letërsisë. Ai duhet të ndjekë gradualisht proceset dinamike që lidhen me zbulimin e aftësive krijuese tek nxënësit dhe me vullnetin e tyre për t'i vënë veprimtaritë e tyre në funksion të “përfshirjes” në proceset e krijimit poetik.

Formulimi i temës lidhet me psikologjinë e hartuesit. Një temë hartimi bëhet mospërfshirëse nëse është e vështirë për t'u kuptuar ose është shumë e lehtë dhe nuk i detyron nxënësit të përfshihen në punën me shkrim. Mund të ekzistojnë shumë faktorë që lidhen me përshtatjen e domosdoshme midis aftësisë së nxënësve dhe vështirësive për t'u ingranuar në punën krijuese, ritreguese, arsyetuese, etj.

Së pari, nëse nxënësi (hartuesi), beson se tema e caktuar për hartim është përtej aftësive të tij për ta kuptuar dhe trajtuar aty, ai nuk do të jetë në gjendje t'i përkushtojë masën e duhur të vëmendjes. Në vend të saj, ai do të provojë ankthin që sjell pamundësia për të zhvilluar detyrën dhe do të shfaqë shqetësimin se mbeti prapa në veprimtarinë e organizuar në klasë.

Së dyti, nëse tema paraqitet e thjeshtë shumë, hartuesi, pra në rastin konkret nxënësi, nuk investon sa duhet për të, ai nuk i vlerëson kërkesat dhe mund të mos drejtojë sasinë e nevojshme të vëmendjes ndaj kompozimit të temës. Në këtë mënyrë, nëse mësuesi nuk e shikon temën e paraqitur për hartim si *shfaqje të psikologjisë* dhe formimit të nxënësve, i bën keta të provojnë reaksione negative ndaj temës, që do të thotë ndaj tij, si drejtues i procesit të mësimit në orën e hartimit. Në raste të tilla, shqetësimet, indinjata apo lodhja, i japin efekte të kundërta orëve të hartimit, të cilat me zbatimin e disa kritereve metodike e shkencore nga mësuesit, bëhen efektive dhe çlirojnë ankthet dhe emocionet e nxënësve.

Duke vlerësuar faktorët psikologjikë, mund të themi se, kuptimi i qartë i qëllimit të temës së dhënë për detyrë, i kërkesave se si duhet kryer hartimi, format e kontrollit të

saj, janë parakushte të rëndësishme për përfshirjen në mësim. Për teorinë e përcaktimit të unit; “të gjithë individët kanë nevojë të madhe për veprimtari dhe investimin në një detyrë, edhe pse të moderuar nga faktorë të tillë si konteksti i shoqëruar interpersonal, në të cilin realizohet detyra që varet nga masa në të cilën konteksti mbështet autonominë apo nga masa në të cilën konteksti ushtron kontrollin”¹⁰).

Në punën me hartimet në ç’raporte merret parasysh “*autonomia*” e nxënësit, pra; *Hapësirat që mbështesin mendimin e pavarur krijues të të rinjve*, referencat ndaj prirjeve të tyre individuale dhe në grupe, tendencat për përfshirjen në dinamikën e jetës, për të njohur kulturën e traditës dhe atë bashkëkohore.

Përvojat tregojnë se rregullimi i raporteve midis treguesve të mësipërm, sjell rrjedhoja pozitive jo vetëm në përfshirjen e të rinjve në veprimtari të organizuara në shkollë po i udhëheq ata drejt punës kërkimore edhe në jetë.

Lidhur me “autonominë”e të rinjve në mënyrat e të shprehurit të tyre në letërsi mund të themi se ata janë në gjendje të klasifikojnë, të organizojnë, të dallojnë dhe të kategorizojnë idetë që kanë. Zhvillimi i tyre konceptual varet nga aftësia për të dalluar ngjashmëritë dhe ndryshimet dhe kur u kërkohet të bëjnë analiza në përmbajtjen e fenomeneve, analiza që lidhen me vetveten dhe që i ndihmojnë (të rinjtë) të zbulojnë të vërtetat e jetës së tyre dhe të kenë mendime më objektive për vetveten.

Pikërisht të *kuptuarit e vetvetes ka të bëjë me formimin e personalitetit* të të rinjve e aq më tepër të artistëve të ardhshëm. Nuk mund të konceptohet e gjykuar dhe e shprehur bukur një temë hartimi, nëse brenda saj, nxënësi nuk di ku ta vendosë veten e tij. Mënyrat e përpunimit të informacioneve, ndër të tjera, lidhen në letërsi me faktin se në ç’mënyra të rinjtë e marrin këtë informacion, në ç’mënyra e përdorin atë për të rritur vlerësimin e tyre dhe në ç’mënyra e shprehin atë në lëndë të ndryshme.

Njerëzit dallohen nga mënyra se si e organizojnë dhe kërkojnë informacionin në kujtesën semantike afatgjatë dhe nga mënyra sesi mbështeten në kujtesën episodike.

Për mënyrën e formulimit të temave të hartimit do ndjekur nga mësuesit *mënyra e të menduarit sipas moshave dhe sipas formimit*. Stilet e të menduarit dhe strukturat e dijes, janë baza e organizimit të kërkimeve letrare dhe shkencore. Në zhvillimin e temave të hartimit, kujtesa episodike është në funksion të kujtesës afatgjatë, duke ruajtur raporte të drejta me të. Mbresat dhe kujtimet zënë vend në këtë mënyrë në proceset jetësore që shoqërojnë zhvillimin e të rinjve. Dominancat në këto raste sjellin pasojat e të qënit pesimist dhe çka është më keq, ushqejnë ndjenjat e pasigurisë dhe pakënaqësive ndaj

realitetit. Kështu paraqiten sot disa prej vëllimeve poetike të të rinjve që në përmasa joreale trajtojnë vetveten dhe jetën. Formulimi i një teme hartimi përfshin ide që lidhen me *të menduarit analitik të disa niveleve dhe të menduarit imagjinar* po ashtu. Mësuesi që i njeh këto ide, kontribuon konkretisht për aftësimin e nxënësve, për njohjen e shprehive dhe mënyrës së përpunimit të informacionit letrar prej tyre. Këto të dhëna të stileve njohëse shndërrohen në struktura të *lidhura ngushtësisht me strukturat efektive, motivacionale dhe të temperamentit*. Ato nga plani psikologjik kalojnë në planin filozofik dhe praktik duke shënuar nivelet e paraqitjes dhe të shprehjes së gjykimeve qoftë edhe me një shkrim si hartimi.

Po të qëndrojmë tek mësuesi si psikolog, problemi mbetet pikërisht në nivelin e aftësive të tij për të veçuar në formulimin e temës së hartimit, atë që është më e qenësishme në stilet njohëse dhe strukturat afektive sipas niveleve të të menduarit të nxënësve, kur tema paraqitet për hartim.

Nga nxënësit apo studentët nuk pritet të zotërojnë në mënyrë të përkryer dijet dhe shprehitë teknike, por ata duhet të jenë në gjendje të kombinojnë dhe të përdorin ide të ndryshme në praktikë. Në këtë proces që përfshin tërësisht formimin e tyre si në letërsi dhe në arte të tjera, e rëndësishme është që sidomos studentët, të jenë të ndjeshëm dhe të hapur. Ata duhet të jenë sensibil ndaj çdo lloj mesazhi që u vjen nga orët e letërsisë dhe me interesim të ndjekin zhvillimin teorik dhe praktik të orëve të parashikuara në programin mësimor dhe në punën jashtë klase. Kjo zhvillon tek të rinjtë studentë shprehitë e vlerësimit, aftësitë për të dalluar artin e vërtetë nga arti komercial aq i përfolur dhe në modë sot.

Synimi moral i orëve të letërsisë dhe në veçanti i punëve me karakter krijues si hartimi, duhet të jetë zhvillimi i aftësive për të hyrë në botën e individit dhe të shoqërisë, për të kuptuar se ç'është thotë të jesh një qenie e ingranuar me të gjitha përmasat në shoqërinë që të rrethon.

Në fakt, pranimin pasiv të dukurive, letërsia si lëndë mësimore, nuk duhet ta pranojë, sepse nuk pranohet ndryshimi dhe progresi. Gjërat nuk lëvizin nga vendi nëse pranohen siç janë¹¹⁾ duhet që ato të përpunohen në mendje, për të parë nëse mund të përmirësohen. Studenti ka aftësinë dhe ndihmën e mësuesve edhe të letërsisë, të ngrihet mbi pranimin pasiv të vlerave ekzistuese, drejt pranimin të vlerave krijuese. Në plan të gjërë social, këto vlera krijuese qëndrojnë shumë më lart se sa vlerat dhe standartet e shoqërisë. Jo vetëm njohja e fakteve të thjeshta, por edhe e teknikave të zbulimit të fakteve si edhe njohja e teknikave të analizës së fakteve, i japin shanse studentëve që të

zhvillojnë gjithë kapacitetin e tyre dhe të mprehin aftësitë kritike të të menduarit deri në atë masë sa të paraqesin ide të reja dhe të kritikojnë e ndryshojnë ato ekzistueset. Në artin poetik, jo rrallë, të rinjtë kanë dhënë e po japin prova për paraqitjen e veprave të reja, me përmbajtje e forma të admirueshme artistike.

Sa gjykohet si e tillë një temë hartimi?

Për të nxitur të menduarin kritik, pyetjet që çojnë mësuesin drejt formulimit të temës duhet të jenë si të tilla pyetje kritike. Pyetja e parë mund të ishte e kësaj natyre:

“ A është kjo temë hartimi kaq *e rëndësishme* sa të sugjerojë kërkim të njohurive që ka nxënësi në kujtesë dhe që i ka pasuruar në orët e letërsisë?

Tema e hartimit e formuluar në këtë mënyrë a e përqendron vëmendjen e nxënësve në çështjet që synohen apo e shpërndan vëmendjen duke e vështirësuar të menduarit?

Janë të mjaftueshme të dhënat në formulimin e temës në këtë mënyrë, apo nënkuptimet subjektive si mësues e çorientojnë nxënësin nëpër “rrugë” që nuk i interesojnë?

Është formuluar tema në mënyrë të atillë që të jetë interesante për të gjithë nxënësit?

U përgjigjet niveleve të klasës ky lloj formulimi i temës së hartimit?

Kanë nxënësit njohuri të mjaftueshme për hartimin e temës?

Gjenden fakte, ide, detaje, që mbështesin këtë formulim të temës?

Si e zhvillon të menduarin kritik tema? A është shkëputur nga riprodhimet mekanike të teksteve edhe pse mund të jetë e llojit ritregues?

A është fokusuar në temë mjaftueshëm ideja e arsytimit të saj, nëse kemi të bëjmë me një temë të llojit arsytues?

Në formulimin e temës, në ç’raporte qëndron kërkesa për krijim dhe origjinalitet me riprodhimin, nëse tema është e karakterit krijues?

Në temën e lirë të formuluar nga mësuesi, a zë vend mirë njohja e përvojës personale të hartuesit (nxënësve sipas klasave)?

Tema ofron si strategji të zhvillimit dhe të të menduarit krahasimin, kontrastin, përcaktimin, analizën, klasifikimin...?

Është praktike tema që është zgjedhur për nxënësit, apo i detyron shkruarit të përdorin mekanikisht kujtesën?

Çfarë idesh apo ndjenjash ndahen me nxënësit në këtë formulim teme për hartim? A është ndërtuar një urë mirëkuptimi që e lehtëson hartimin dhe i jep atij vlera origjinale?

Çfarë argumentash sjell tema për zhvillimin e mendimit krijues?

Modele të tilla pyetjesh janë të shumta, por një gjë është e provuar metodikisht, se edhe kur mësuesit besojnë që janë kompetentë dhe të suksesshëm në veprimtaritë e tyre, ata e kanë të domosdoshme të konsultohen me literaturën metodike bashkëkohore, sepse kurdoherë është i pranishëm rreziku që vjen nga vlerësimet subjektive. Referimet ndaj të dhënave dhe studimeve letrare e pedagogjike, evitojnë projektet e gabuara të temave të hartimit.

Qëndrimi kritik ndaj formulimit të temës së hartimit, kërkon edhe një vlerësim po të tillë kritik. Nxënësit duhet të jenë të vëmendshëm ndaj qortimit të hartimit. Në praktikën e punës gjatë orëve të hartimit, ata jo vetëm dëgjojnë por mbajnë edhe shënime, për të fituar sa më shumë nga vërejtjet e mësuesit dhe të shokëve, për të përfituar nga kritikata dhe vetëkritika, në rastet kur ai vetëkorrigjohet. Klasifikimi i të metave dhe gabimeve në hartime, si një nga format më të vështira të punëve të pavarura, bëhet mbi bazën e treguesve domethënës letrarë e gjuhësorë, që dëshmojnë për nivelet e studimit të nxënësve, aftësive të tyre krijuese, arsyetuese e ritreguese dhe seriozitetit në gjykimin dhe hartimin e temës.

Vëmendja tërhiqet në:

Gabime të planit; shpërpjestime nga ana kompozicionale(hyrje e gjatë, mbyllje e shkurtër, zhvillimi pa pikë kulminante e pa konflikte etj. ...)

Gabime në përmbajtjen e hartimit; shmangie nga tema e hartimit, përgjithësime të gabuara, mendime të përsëritura, konceptime të gabuara, varfëri idesh, etj. ...

Gabime që lidhen me përdorime stilistikore jo të drejta, gabime të gjuhës, gabime në figuracionin e shprehur, etj. ...

Gabime drejtshkrimore; ndërtime të gabuara të fjalive dhe përdorime pa rregull dhe gabim të shenjave të pikësimit që shpesh ndryshojnë kuptimet në përmbajtje, fjalë të shkruara keq për shkak të mosnjohjes së rregullave gramatikore etj. ...

Paraqitja jo e rregullt e fletores së hartimit; kërkesa maksimale për shkrimin e rregullin në të shkruar.

Si konkluzion, nga korrigjimi i hartimit, mësuesi kupton:

Shkallën e përvetësimit të programit të letërsisë nga nxënësit e niveleve të ndryshme dhe aftësitë e tyre interpretuese duke përdorur sa më shumë njohuritë dhe arsyetimin.

Shkallën e formimit të nxënësve lidhur me përvojat jetësore, me problemet aktuale që u shtrohen për zgjidhje, nivelet e gjykimit të tyre dhe talentin që shfaqin në fushën e artit të fjalës. Për të rritur nivelin e kontrollit në orët e hartimit, mësuesi duhet t'i ketë të qarta kriteret bazë që në rastin më të mirë mund të kenë të bëjnë me:

Qëllimi:

Tema e zhvilluar e ka realizuar qëllimin metodik dhe letrar? Në ç' nivele? A provon ky trajtim diçka të re, apo përsërit mekanikisht njohuritë e orëve të letërsisë? Nëse nxënësi ka synuar të analizojë ose të përshkruajë diçka, ju e kuptoni se ai ka shfaqur në nivelin e duhur formimin e tij, ashtu si ju e njihni apo zbuluat diçka të re që lidhet me talentin e tij të fshehur ende? Ju, a ndiheni të kënaqur apo të zhgënjyer nga hartimi që keni përpara?

Kodi:

A është i lexueshëm dhe i kuptueshëm hartimi? Të shprehurit e përmbajtjes është bërë me fjalë "të mëdha", të panevojshme, fraza të gjata e të komplikuar, koncepte abstrakte, që janë larg konceptimeve konkrete për të cilat flet tema e paraqitur për hartim? A ka zgjedhur studenti juaj fjalorin që është i përpiktë, efektiv dhe shumëgjyresh nga pikëpamja stilistike?

Gjuha është e përshtatshme për ta motivuar temën; pra kemi të bëjmë me subjekte të gëzueshme dhe me një gjuhë të këndshme apo është shkruar pa humor? Hartimi është i mbytur nga trishtimi dhe nga një ndërtim absurd fjalësh të trishtueshme?

Eksperiencia:

A është interesant subjekti i hartimit? A e zgjon ai kuriozitetin për t'u dëgjuar dhe lexuar nga të tjerët? Nxënësi juaj si hartues e shfaq të plotë personalitetin e tij dhe në mesazhet që jep a bën apel për të tjerët?

Audienca:

Gjatë trajtimit të temës së hartimit, hartuesi shprehet ashtu si i mendon ai ngjarjet apo merr në konsideratë zgjidhjet që ia imponon auditori, klasa, ambjenti ku ai po zhvillon veprimtarinë? Sa forcë ka opinioni në shkrimin e tij? Në ç' raporte qëndron hartuesi me realitetin?

Vështruar në këtë kuadër të gjërë, hartimi dhe vlerësimi i tij si zhvillim i mendimit të lirë, do t'i jepte ërsëri hartimit statusin e një komponenti të rëndësishëm për

formimin e të rinjve. Vështruar në kuadër edhe më të gjërë, hartimi do të fitonte përsëri statusin e humbur si “një komponent i rëndësishëm për formimin e të rinjve”.

Duke pranuar karakterin formues dhe informues të këtij procesi krijues në letërsi, hartimi të konceptohet jo thjesht si provim letërsie, por si ushtrim dijesh që jep medoemos hapësira për aspiratat, dëshirat, ëndrrat, iluzionet dhe deziluzionet e moshës rinore dhe i hap rrugët talenteve të reja.

Ndofta është mirë që të kujtojmë shpesh faktin se shkolla i përkushtohet nxitjes së të kuptuarit të disiplinave mësimore. Ajo i bën nxënësit t’i përdorin këto njohuri për të zgjidhur probleme të shumta në jetë, duke qënë kurdoherë kërkues.

... “Ka mundësi, - shënon N. Witehead, që nëntëqind e nëntëdhjetë e nëntë idetë tona të përfundojnë në hiç...por është mirë që ne t’i mendojmë të gjitha, pavarësisht sa skeptikë jemi, sepse ideja e njëmijte mund të jetë ajo që do të shndërrojë botën.”

Motivi i zbulimit të kësaj ideje të fundit duhet të jetë objektivi i punës së mësuesit dhe nxënësit, që së bashku duhet të shkojnë drejt zbulimit të hapësirave të reja që i vlejnjë së ardhmes së çdo individi dhe shoqërisë njerëzore.

Kritere të formulimit të temave të hartimit

Ka shumëllojshmëri opinionesh dhe idesh që i shërbejnë konkretisht formulimit të temave të hartimit dhe trajtimit të tyre në mënyrë kritike e krijuese.

Të menduarit “lirshëm” mund të jetë i rrezikshëm. Idetë mund të shfaqen në mënyra qesharake ose mund të jenë jo të mirëpritura për opinionin e nxënësve në klasë. Është kjo arsyeja që në temat e lira tërhiqet vëmendja në tematika të caktuara dhe mësimi qëndron nën vëzhgimin e mësuesit. Por, sidoqofshin *rrethanat, edukata e punës dhe toleranca intelektuale duhet të karakterizojë punën me moshat e reja, të cilat duhet të respektojnë idetë e njëri tjetrit që të mos krijohen frenime në të menduarit e lirë dhe ngurtësime idesh sipas recetave që ofron mësuesi ose shoqëria.*

Edhe pse orët e hartimit dhe të korigjimit duken me një procedurë fikse që duhet realizuar patjetër, mjeshtëria e mësuesit qëndron në faktin se sa ai është në gjëndje që pikërisht në orë të tilla të angazhojë aktivisht klasën në procesin e të mësuarit duke u sjellë kënaqësi nxënësve.

Parapërgatitja për hartim

Faza përgatitore për hartim, synon përvetësimin e informacionit faktik, riprodhimin e tij në forma të reja duke zbuluar marrdhëniet midis fakteve, ideve dhe vlerave dhe duke i interpretuar ato në mënyrë sa më origjinale. Nxënësit përgatiten të kuptojnë dhe të provojnë se si lidhja e ideve dhe ndërtimi i kontekstit shkojnë krah për krah në mënyrë të kuptimshme.

“Stërviçja” e të menduarit dhe e të shprehurit lidhet me idenë e “shkallëzimit”, pra do të ngjiten shkallët e perfeksionimit të të shprehurit dhe të shkruarit duke pranuar idenë se në nivelin e lartë të të menduarit do të arrihet pasi janë kaluar niveli i ulët, niveli i mesëm dhe i ndërmjetëm. Kjo ka të bëjë me nivelet e nxënësve sipas moshave, sipas formimit dhe sipas kërkesave të programit të çdo klase, pra sipas aftësive perceptuese dhe asimiluese.

Riprodhimi, lidhja e ideve dhe ndërtimi i kontekstit, përcaktimet dhe gjykimet në përputhje me situatat e krijuara ose të imagjinuara, përfshirja në ndërtimin e ideve të kuptimshme, sidomos kur zgjerohen kërkesat përtej teksteve dhe thirret në ndihmë kujtesa dhe fantazia, lejojnë hapësira të reja që rrisin kapacitetin e nxënësve për të “artikulluar” ide të reja dhe krijuese.

Duke lëvizur përtej rrugëve metodike rutinë dhe parapërgatitjes në hartime, nxënësit bëhen të ndërgjegjshëm se duhet të jenë sa më origjinalë në shprehjen e mendimeve dhe në mënyrat e pasqyrimin të tyre me shkrim.

Mënyrat interpretuese të të menduarit dhe të të pyeturit, stimulojnë interesin për temat e leximit dhe letërsisë, për tregimet dhe veprat që janë objekt diskutimi. Si i tillë, ky nivel njihet nga ekspertët dhe nga psikologët si bazë në nivelin më të lartë të të menduarit¹¹⁾.

(Vaughn dhe Ester, 1985, sugjerojnë se të kuptuarit është në të vërtetë *interpretim*.)

Hartimi do vlerësohet si një proces me shumë aspekte.

Kjo ide e rëndësishme vlen më tepër për fazën përgatitore të tij dhe për mënyrat e klasifikimit të gabimeve dhe vlerësimin. Mënyra e parapërgatitjes për llojet e çështjeve që mund të bëhen objekti i trajtimit të temave të hartimit, lidhet me karakterin problemor, letrar, filozofik, praktik dhe shkencor të natyrës së temave.

Temat e nivelit ritregues, literal nuk kërkojnë reflektime idesh. Ato, në mënyrë tipike kanë të bëjnë me të mbajturit mend përmendësh, me njohuri afatshkurtra të

fragmenteve të një përmbajtjeje të caktuar, për të cilat nxënësit përgjigjen me sukses; kërkojnë riprodhimin e informacionit faktik. Kjo është një orvatje e suksesshme drejt llojeve të tjera të punëve me shkrim, që shkojnë drejt pavarësisë së nxënësve dhe shkëputjes nga tekstet.

Temat me përshatje kërkojnë që informacioni të transformohet në një formë tjetër nga ajo e përvetësuar në klasë. Kjo formë pune hap shtigje drejt vëzhgimeve, për të bërë analogji dhe krahasime mes asaj që është mësuar dhe asaj që nxënësi mendon për ngjarjet, situatat, veprimet e personazheve, etj., të cilat ka të drejtë t'i paraqesë në një version të ri, në versionin e tij, p. sh. Mendojnë situata, skena apo ngjarje e i përshkruajnë sipas imazheve të tyre. Fantazia dhe imagjinata vihen kështu në funksion të mendimit kritik të nxënësit, i cili mund të gjykojë ngjarjet nga pozitat e tij

Temat sintezë kanë të bëjnë me probleme që kërkojnë zgjidhje në mënyrë krijuese nëpërmjet të menduarit origjinal. Këto tema u krijojnë nxënësve mundësinë të vënë në përdorim gjithë njohuritë dhe eksperiencat e tyre për problemin që fokuson tema, duke dhënë shpesh skenar alternativ për zgjidhjet e kërkuara.

Shembuj të temave të tilla përfshijnë struktura si:

Mendoni se...

Në cilat rrethana do vepronit në këtë mënyrë...

Autori ka të drejtë në këtë mbyllje...

Çfarë ndjeni ju mbas leximit të kësaj vepre...

Ideja ...është e diskutueshme për ju...

E dua jetën time...

Jetoj në ankth...

Kam motive për dashurinë time...

Jeta ime ka qenë e vështirë...

Në vargjet e poezisë...gjej veten time...

Një krijim në prozë që më ka tronditur...

Autori im i preferuar...

Temat e kësaj natyre i bëjnë nxënësit të mendojnë dhe të reflektojnë për njohuritë që kanë fituar dhe për pozicionin e tyre në jetën shkollore dhe më tej.

Temat analizuese nxisin intuitën për të hyrë në thelb të ngjarjeve. Kurioziteti i shtyn nxënësit të kërkojnë të dinë më tepër për rrethanat e paraqitura në pjesën letrare. Zgjidhjet jo gjithmonë janë të pranueshme ashtu si jepen; diskutimet dhe analizat çojnë në përgjigje të arsyeshme, që lidhen me planin e pjesës, me personazhet, mënyrat e

qëndrimit të tyre dhe me konkluzionet e tregimit ose veprës letrare. Ato mund të ngrihen deri në shkallën e arsytimit të tilla:

Vlerësimi im për personazhin...

Një zgjidhje jo e drejtë e tregimit...

Qëndrimi i pajustificuar i autorit...në veprën...

Personazhi i pamotivuar i veprës...

Unë dhe autori në veprën...

Temat kërkuese krijojnë mundësitë e hetimit të problemeve për t'i zgjidhur ato në mënyrë logjike dhe në një proces në vazhdim gjatë leximit dhe shkrimit.

Informacioni që ka në dispozicion është mbështetja e suksesit për këto lloje temash, që ndihmohen nga ndërtime si:

Si e mendoni në vazhdim jetën e personazhit tuaj të zgjedhur...

A do ta shoqërojë ankthi tërë jetën heroin tim...?

Cila është alternativa në jetën tuaj...?

Ju dhe shoqëria në kërkim të së vërtetës...

Jetoj unë me të drejtën time...?

Motive nga një vepër që më ka pëlqyer...

Mbas këtij vështrimi mbi temat e hartimit, mund të lindin probleme për moshat dhe nivelet e nxënësve që janë të aftë për t'iu përgjigjur kërkesave të hartimit.

Disa mësues mund të jenë të mendimit se me temat e mësipërme operohet vetëm kur nxënësit janë në klasat e larta, në shkollën e mesme dhe më tej. Në të vërtetë këto tema reflektojnë karakteristika që kanë të bëjnë me zhvillimin e të rinjve të moshave të ndryshme, të cilët përgjigjen sipas formimit dhe pasionit që kanë për letërsinë. Pavarësisht nga lloji i temës, objektivi i përgjithshëm lidhet me aftësimin e nxënësve për të studiuar shumë dhe për t'i lënë vendin e parë arsyes, logjikës dhe shprehjes poetike.

Temat vlerësuese përmbajnë në vetvete një përfshirje e kuptim kompleks, që e bën personal procesin e të shprehurit të mendimeve. Hartuesi i përmbajtjes së temës, integrohet në një sistem personal idesh dhe besimesh prej nga rrjedhin gjykimet e tij. Ky proces e aftëson nxënësin të diskutojë cilësinë e informacionit dhe të vlerësojë ose jo zgjidhjet e ofruara nga autori. E keqja ose e mira, e drejta ose e padrejta, pozicionohen në bazë të standarteve të përcaktuara nga vetë nxënësit, sipas aftësive dhe formimit që kanë.

Temat vlerësuese mund të bëjnë objekt gjykimi e vlerësimi sjelljen e një personazhi në tregim ose në një vepër letrare, ose cilësitë e karaktereve të caktuar,

qëndrimet e tyre, raportet me karaktere të tjerë, gjuhën që përdorin për komunikim personazhet, profilet e tyre, etj.

Struktura e formulimit të temave të tilla mund të jetë e ndryshme:

Mendoj se...ka vepruar drejt...

Pëlqej më shumë...këtë personazh.

E gjej veten time në këto vargje...

Ky citim...ka të bëjë me idetë e miya për jetën...

Ngjaj me...(personazhi im...)

Parapëlqej këtë zgjidhje për tregimin...

E mendoj të tillë konfliktin në vepër...

Poezia mund të titullohej...

Jam entuziast kur lexoj.... (autor, vepër)

Tragjedia e...më trishton sepse ngjan me jetën time...

Sipas klasave, duke iu referuar kërkesave të programit:

temat e hartimit udhëzohen të jenë ritreguese, përshkruese (kl 5, 6), arsyetuese dhe krijuese (kl. 7, 8). Duke iu referuar temave afërsisht të grupuara në këtë mënyrë, nuk do të thotë aspak se kufiri i kalimit nga njëra temë tek tjetra është i prerë.

Janë shumë faktorë parësorë e dytësorë që diktojnë zhvillimin e llojeve të ndryshme. Sidoqoftë, grupimi i mësipërm do të thotë shumë për aftësitë moshore në të konceptuarin e ngjarjeve dhe fenomeneve që shpesh bëhen objekti i punëve me shkrim. Për këtë, të dhënat metodike dhe psikologjike duhet të merren parasysh.

Forma më e thjeshtë dhe metodikisht e udhëzuar për klasat e para të shkollës 8-vjeçare, është ritregimi i përmbledhur, i cili mbas ritregimit të përpiktë, lejon përfshirjen e elementeve shprehëse arsyetuese, përshkruese dhe ndonjëherë edhe krijuese.

Hartimi i llojit ritregues, hap shtigjet për hartimin arsyetues, të temave me karakter intim, përshkrimit të përjetimeve të të rinjve, deri në fazën kur ata e ndiejnë veten të fuqishëm për t'i bërë ballë temave me karakter krijues. (kl. 8 -12)

Niveli i nxënësve në shkollën e mesme shënon avantazhe në përcaktimin e temave të hartimit. Duke qënë më të formuar, me arsyetim më të fortë, konceptimi i mesazheve që kërkon të japë tema, është më i kapshëm prej tyre. Komentet në raste të tilla, nuk janë të sugjerueshme për ta lënë nxënësin në vizionin e tij, pa imponime dhe zgjidhje artificiale.

Zanafilla e temave shpesh është tematika e temave të mësimit në lëndën e leximit letrar ose të letërsisë. Por ndodh jo rrallë, që mësuesi gjykon se një temë që lidhet indirekt me këto tematika, për arsye që ai gjykon të drejta, është më e suksesshme dhe më pranë botës së nxënësve dhe mundësive për të reflektuar në objektin e temës.

Duke qënë një dukuri e rëndësishme, tema ka një objekt të gjerë, që nga *subjekte të ndryshëm mund të konceptohet dhe të pasqyrohet në mënyra të ndryshme*; këtu qëndron edhe individualiteti i saj.

Subjektivizmi bëhet kështu i dyfishtë; në mënyrën e formulimit të temës nga mësuesi dhe në mënyrën e trajtimit të saj nga nxënësi. Këto marrëdhënie japin rezultat kur i nënshtrohen analizave filozofike dhe filologjike, njohjes shkencore dhe letrare dhe jo pasioneve të rastit që ndonjëherë marrin emrat e gabuar “zotësi”, apo “talent”.

Temat e hartimit mund të planifikohen si:

- të detyruara,
- me mundësi zgjedhjeje,
- të lira.

Temat e detyruara formulohen nga mësuesi dhe jepen si një e vetme për t’u zhvilluar njëkohësisht nga të gjithë nxënësit e klasës në kohën prej dy orësh, të përcaktuar në planin mësimor.

Këto tema lidhen kryesisht me mësimet e letërsisë, me mesazhet e veprave të analizuara dhe që autorët i përcjellin tek lexuesi përmes ngjarjeve të paraqitura, personazheve, gjuhës së tyre dhe stilit në të shkruar.

Këto tema, përmes kërkesave të tyre, e ndihmojnë nxënësin të japë gjykimin e tij ndaj çështjeve dhe fenomeneve jetësore, duke e pozicionuar atë në mënyrë kritike ndaj mjedisit e duke mos e lënë në pozitë të vëzhguesit pasiv.

Temat me mundësi zgjedhjeje i japin mundësi nxënësit të zgjedhë një temë ndër disa të tilla që mësuesi i ofron për t’i zhvilluar. Sipas rastit, temat mund të jenë dy ose tri.

Zgjedhja është një nga format e preferuara të punës për shkak të alternativave që ofron. Ajo jep mundësinë që të përfshihen kërkesat shkencore dhe didaktike të punës krijuese. Në format e ndryshme të paraqitjes së temës, nxënësi e gjen veten më natyrshëm se në temat e detyruara. Thënë më ndryshe, mundësia e zgjedhjes i hap më shumë rrugë punës krijuese sepse deri diku merr parasysh preferencat e vetë nxënësve për temat që do të trajtojnë.

Një punë e studiuar metodike, *parandalon* në temat me zgjedhje, rrezikun e shpërndarjes së vëmendjes, që është i pranishëm në to nëse anashkalohet. Kjo njihet si një ecuri në vazhdim nga klasa në klasë, në punën e pavarur brenda dhe jashtë shkolle, pasi spontaniteti do të sillte rezultate të padëshirueshme në hartim. Pavarësisht nga hapësirat që u lejojnë të rinjve, temat me zgjedhje nuk i shpëtojnë subjektivizmit të mësuesit dhe nuk janë të formuluarashtu si ata vetë i mendojnë dhe i dëshirojnë.

Metodikisht, tema të tilla mendohen të jenë të favorshme për të krijuar një bazë të mirë didaktike dhe ura lidhëse për të proceduar më tej me hartimet e lira dhe krijimet e mirëfillta letrare.

Temat e lira duke filluar nga klasa e tetë e në vazhdim, këto lloj temash duhet të jenë prioritare. Nëse direkt nuk punohet për to, synimi është që nxënësit të shprehin sa më shumë nga teksti, duke i dhënë punës së tyre studimore karakter arsyetues e krijues.

Me temat e lira, mësuesi u jep mundësinë nxënësve të *formulojnë vetë* temën e hartimit mbi bazën e një tematike të parashikuar, me formulimin që e zgjedhin vetë si temë.

Temat e lira janë të ndryshme, të rinjtë shfaqen në to me botën e vet plot emocione dhe dëshira për të ardhmen. Edhe në këto raste, është domethënës roli i mësuesit, i cili nxit iniciativat dhe përpiqet të ndriçojë atë që është me më interes për formulimin dhe trajtimin e temës.

Në tërësi, në formulimin e temave të hartimit, vështrimi duhet hedhur ngultas në përputhjen e mundshme mes asaj që është e vlefshme për punën e mësuesit, të domosdoshmes që shkon përkrah me kërkesat e programit dhe asaj që nxënësit dëshirojnë, asaj që lidhet me pasionet e tyre dhe interesat për të ardhmen. Zgjedhjet e tilla, zakonisht janë të suksesshme.

Tema e hartimit, e vlerësuar si e tillë, përfshin thelbin qënësor të të rinjve, konfliktet që ata kanë me vetveten dhe botën që i rrethon. Kërkesa për të shtruar e zgjidhur vetë problemet jetësore, u jep atyre mundësitë e një gjykimi të lirë e të drejtë.

Kërkesat bashkëkohore për formulimin e temave të hartimit, veçanërisht për shkollat e mesme, janë aq të rëndësishme dhe cilësore në procesin e zhvillimit letrar dhe didaktik të letërsisë, sa përveç angazhimit serioz të mësuesve dhe nxënësve së bashku për këtë problem, është e nevojshme të vihet në përdorim një literaturë e zgjedhur bashkëkohore që sjell korentet më të reja dhe përvojat më të përparuar lidhur me

problemet që përfshijnë tematikat e hartimit, qofshin ato shoqërore, sentimentale, psikologjike apo politike.

Faqe e re

Prioritetet për të realizuar me përparësi mësimin e hapur dhe në distancë në lëndën e letërsisë

Sistemi i sotëm i mësimin me korrespondencë në vendin tonë po has mjaft vështirësi. Ato lidhen me faktorë objektivë e subjektivë, që kanë ndikuar në tërësi në sistemin tonë arsimor e aq më tepër në mësimin me shkëputje nga shkolla.

Në kuadrin e ristrukturimit të universiteteve, e në veçanti të sistemit të të mësuarit me korrespondencë, ka vend për përmirësime të dukshme. Në raportet teori-praktikë, treguesit duhet të flasin në favor të praktikës brenda programit të parashikuar duke pranuar rinovimin e koncepteve bazë në disiplinat e përgatitjes profesionale të mësuesve të ciklit të ulët dhe të lartë të shkollave 8-vjeçare.

Duke pasur parasysh lidhjet që kanë në pikat kryesore, sistemi i mësimin me korrespondencë integrohet në mësimin e hapur dhe në distancë, në favor të formimit cilësor të studentëve-mësues.

Përvojat e përparuara të universiteteve të huaja, veçanërisht angleze, bëhen udhërrëfyes pozitivë për rrugët teorike e praktike ku mund të shkelin universitet tona, në mënyrë që të mësuarit në distancë të bëhet efektiv edhe në Shqipëri.

I konceptuar kurdoherë nën influencën e eksperiencave të mësimdhënies brenda shkollës, edhe pse larg fizikisht, studentit-mësues i jepet mundësia e "veshjes" graduale e pa mbingarkesa me përvoja që ndihmojnë formimin e tij shkencor e metodik.

Në komponentët student-shkollë-shoqëri, shkolla mbetet baza e aktiviteteve praktike.

Ndërsa përgatitja teorike mund të planifikohet në një afat të zgjatur kohor prej 5-6 muaj jashtë shkolle, zbatimi praktik i çdo eksperience të përvetësuar në mënyrë të pavarur, duhet të bëhet në shkollë në një afat më të shkurtër.

Kjo, në dallim nga sistemi aktual i korrespondencës, ku për lëndën e letërsisë mësohet edhe "zbatohet" jashtë klase dhe vetëm "prova" e këtij përvetësimi bëhet në prani të pedagogëve-testues, brenda rregullave dhe programimit të shkollës.

Të mësuarit, sipas kësaj praktike, rrezikon të mbetet mekanik dhe lejon "abuzime" në përvetsimin teorik e sidomos praktik të koncepteve kryesore dhe temave të parashikuara në programin shkollor.

Përmirësime mund të konsistojnë në dy drejtime:

Së pari: Në rregullimin e rapoteve teori-praktikë në favor të praktikës, parashikuar kjo në programet e disiplinave të përgatitjes profesionale si: didaktikë e letërsisë, pedagogji, psikologji etj.

Së dyti: Në planifikimin e aktiviteteve praktike në një kohë rreth 1-3 muaj në vit (me ndërprerje) për t'i njohur mësuesit e ardhshëm nga afër me eksperiencat e përparuara të mësimdhënies në shkollë. (Asistencë në universitet me grupe...)

Studenti i korrespondencës kështu do të ketë mundësinë t'i nënështrohet një frekuentimi afatshkurtër në shkollë, për të njohur praktikatat e punës për mësimdhënien dhe disiplinat e veçanta që janë të programuara.

Kjo praktikë eviton dukshëm mangësitë e pafalshme që manifestohen kur studenti i korrespondencës lidhet me shkollën vetëm në orët e testimit (provimeve) që në kushtet tona i frenojnë njohuritë dhe i bëjnë ato mekanike sa për të fituar të drejtën e mësuesisë.

Në këtë mënyrë gjatë një viti studim në sistemin e korrespondencës, eksperiencia e shkollës bëhet shumë e rëndësishme, ajo "materializon" dijet e fituara.

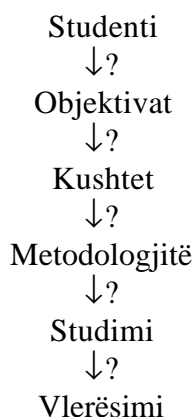
Për të ndihmuar aktivisht këtë proces të mësuarit që për lëndën e letërsisë merr rëndësi të veçantë, duhet t'i jepet prioritet metodologjive të punës së pavarur larg shkollës, në mënyrë që rezultatet të jenë efektive.

Për këtë sygjerohet që materialet udhëzuese të jenë të qarta, titujt e temave të jenë tërheqës, shembujt sa më konkretë dhe të lidhur me temat nga letërsia shqipe, letërsia e huaj, historia e artit, analiza e tekstit etj. Programimi, mundësisht, të ofrohet sipas rastit me video-kaseta dhe kaseta magnetofoni që lehtësojnë të mësuarit dhe e bëjnë atë praktik përmes të dëgjuarit dhe të parit atëherë kur studenti-mësues nuk i ka mundësitë t'i përkushtohet totalisht studimit për shkak të rrethanave që nuk e favorizojnë. (P.sh., një student i korrespondencës ka mundësinë të dëgjojë një kasetë rreth zhvillimit të orës në lëndën e letërsisë gjatë orarit të punës, pra ndërkohë ai lan makinën, punon tokën, ndërton mur, sikurse një nënë-studente ushqen fëmijën, lan enët etj.)

Udhëzohet që ndërtimi i pyetjeve, që lidhen me problemet thelbësore të letërsisë, të jetë sa më i qartë dhe mundësisht me një përgjigje, pasi alternativat mund të lenë shkas për gabime, sepse studenti e ka të vështirë të vetëkorrigjohet. Kërkesat lidhen me autorë

të njohur, përfaqësues të periudhave të ndryshme në letërsi, me vepra të rëndësishme dhe me idetë e tyre, me vlerat artistike të veprave ose fragmenteve.

Në rastin e të mësuarit me korrespondencë, duhen "sfiduar" pamundësitë për t'i dhënë prioritet objektivit të të mësuarit, që arrihet me mjete të ndryshme dhe mbi bazën e metodologjive më rezultative.



E gjithë kjo, për sistemin aktual të studimit me korrespondencë do të thotë që para çdo testimi, çdo studenti, i është dhënë mundësia e konsultimit në distancë dhe në ambientin e shkollës për realizimin e objektivave kryesore të lëndës (p.sh., të teorisë së letërsisë). Ai njihet mënyrat e studimit të saj, ka marrë literaturën e nevojshme dhe ka njohuri për mënyrën e testimit të materialit mësimor të përvetësuar në mënyrë të pavarur në kushtet e shtëpisë ose punës.

Kjo përvojë individuale është e dobishme për studentin që përgatitet si mësues, sepse pavarësisht nga fakti që ai nuk është frekuentues i rregullt në shkollë, atij i jepen mundësitë për të njohur mënyrat e organizimit të procesit mësimor dhe specifikat e punës me nxënës të veçantë ose me grupe njerëzish, një planifimin lëndor dhe faktorët që garantojnë zbatimin e suksesshëm të objektivave mësimore.

Kështu praktika shkollore mundëson kalimin e hendekut që ndan studentin e korrespondencës me studentin e ditës, duke njohur natyrisht prioritet e padiskutueshme që ka ky i fundit.

Pra, mësimdhënia "ballë për ballë" duhet vështruar si mbështetja bazë e punës mësimore në sistemin e shkollimit me korrespondencë.

I konceptuar si shkollim i centralizuar nga universitet, tek ne korrespondenca paraqet mjaft interes për të zgjeruar rrathët e saj mbi parimet e edukimit të hapur dhe në distancë.

Si i tillë ky sistem mund të përfshijë:

Zgjerimin e rrethit studentë-mësues të profesioneve të ndryshme që i tërheq mësuesia.

Aplikimin e pedagogjive të ndryshme në të mësuar.

Metodologjitë e ndryshme për transmetimin e njohurive në distancë.

Në këtë kuadër, sistemi i shkollimit me korrespondencë, është baza e mundshme për të "adatuar" me sukses një sistem vërtet të frutshëm të të mësuarit në distancë, që gërsheton punën e pavarur, indirekte, me punën direkte.

Për këtë kërkohet një organizim serioz i punës në linjat student-shkollë-shoqëri dhe rregullimi i raporteve mes tyre për të dhënë prioritet edukimit të hapur e në distancë.

Mjetet e informacionit, literatura bashkëkohore, udhëzuesit didaktikë, video-kasetat, etj., kanë perspektiva që të flasin me gjuhën e progresit edhe në Shqipëri.

E rëndësishme është që çdo individ, i gjetur në pozicionin e studentit-mësues, t'i imponohet vetes me tërë forcat e tij për të përvetësuar përvojat e përparuara dhe për të thithur sa më shumë informacion lidhur me objektivin që i ka vënë vetes për t'u edukuar sa më mirë në kushtet e distancës që ka nga shkolla.

Kjo do të shënonte një hap përpara në formimin e tij dhe në atë të brezave që ai zotohet të edukojë.

REFERENCA

¹ "Poésie et société", fq. 103, fq. 20, P.U.F. 1962

¹ "Poésie et société", fq. 22, P.U.F. 1962

² Sipas "Fjalor i estetikës" Tefik Çausi, Tiranë 1998 fq. 34, 102, 82, 83, 38.

² "Fjalor shpjegues i termave të letërsisë" F. Leka, F. Podgorica, S. Hoxha, Tiranë 1972 fq. 23

³ Guido Armellini "Letteratura, arte, e musica nei bienni" 1993, Bologna, fq. 9, 12.

⁴ "Manuale di educazione artistica", fq. 128 Y. Borgarello, A. Pavese, M. R. Bertalero, Torino 1982.

⁵ "Les voix du silence", NRF, fq. 280, 1951

⁵ "Les voix du silence", NRF, fq. 283, 1951

⁶ "Tërheqja e tekstit dhe proceset e pjesëmarrjes në lexim" Garner, Gillingham, White, (1990), referuar në shkrimin: fq. 300

⁷ Gambrell, B. L. Almasi, F. J. (ed), 1996, Lively Discussions Fostering Engaged, USA, International Reading Association

⁸ Guthrie, T. J. Wigfield, A. Reading Engagement, USA, International Reading Association

⁹ Enwistle, N, 1988, Styles of Learning and Teaching, U. K. David Fulton.

¹⁰ "Trajtime teorike të leximit dhe studimit", fq. 161 "Studio gjithçka, arsyes vendin e parë", Tiranë, 1988, AEDP

¹¹ Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith dhe Charles Temple. Projekti "Zhvillimi i mendimit kritik gjatë të leximit dhe shkrimit.": "Leximi, shkrimi dhe diskutimi në çdo lëndë", Udhëzuesi III, 1998, fq. 78.

LITERATURA

- “Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit” AEDP, 1998.
- “Të menduarit krijues”, f. 49, 1998.
- “Metoda të mësimdhënies” Tiranë, 1999 (Moduli 8).
- “Mprehtësi” nr. 2, AEDP, 1999.
- “Ç’është të menduarit” Robert Fisher (Mendimi kritik...) AEDP, 1998.
- “La maitrese de la langue a l’ecole” 1992, Center national de documetation pedagogique.
- “La letteratura nel triennio” A.Colombo, 1990.
- "Letteratura, arte, e musica nei bienni" Guido Armelini 1993, Bologna.
- "Manuale di educazione artistica", Y. Borgarello, A. Pavese, M. R. Bertalero, Torino 1982.
- "L'education esthéétique des enfants de 3 á 7 ans" (Cahier de pedagogie moderne, Bourrelier, 1958), la série d'artcles sur ce sujet, fq. 109-147.
- "L'école á classe unique" (Cahiers de pédagogie moderne, Bourrelier, 1952) fq. 157.
- “Metodikë e letërsisë dhe leximit letrar” Faik Luli, 1987, Tiranë
- Programet e letërsisë 1999-2000, udhëzime.
- Programet e shkollës 8-vjeçare 1999-2000, udhëzime.
- Tekstet e letërsisë, 1998, 1999, Tiranë
- Tekstet e leximit letrar, 1996, 1998, Tiranë
- “Të pyeturit për një të menduar kritik”, Kurtis S. Meredith, Jannie L. Steele, Mprehtësi, Nr. 2, 1999, AEDP, Tiranë
- “Didaktikë e letërsisë”, Eleni Karamitri, Tekst metodik, Shkodër, 1999, Universiteti i Shkodrës, fq. 98, Punët më shkrim: Hartimet.
- “Leximi, shkrimi dhe diskutimi në çdo lëndë”, Udhëzuesi III Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, (Përgatitur për projektin “Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit”, Tiranë, 1998
- “Zhvillimi i mendimit kritik gjatë leximit dhe shkrimit”, AEDP, Tiranë, 1999
- “Metoda të mësimdhënies”, Manual për mësuesit e rinj, AEDP, Tiranë, 1999
- “Studio gjithçka, arsyet vendin e parë”, Përmbledhje artikujsh, AEDP, Tiranë, 1998, (Projekti për zhvillimin e arsimit në Shqipëri)
- “The writer’s work”, A guide to effective composition, fq. 233, Frank O’Hare – Dean Memering, Brif third edition.
- “The writer’s mind at work”, “Drafting and revising”, fq. 97
- Programe të leximit letrar dhe programet e letërsisë”, 1999-2000, (Struktura e lëndës(hartimet), Ministria e Arsimit dhe e Shkencës të Shqipërisë.)
- Expressive arts (5-14), curriculum and assessment in Scotland, National Guideline

KAPITULLI III

Analizë e vepës letrare

Ne lenden e letersise, ne te kater vitet e shkolles se mesme ora e analizes letrare eshte nder me te rendesishmet. Pikerisht ne keto ore klasa dhe mesuesi merr *ne dore* vepren letrare: poezi, proze apo drame qoftë. Keshtu se bashku, jo vetem qe i vihen nje kerkimi, studimi, zberthimi te vepres letrare si strukture, por e njohin ate si:

- a. krijim shume i nderlikuar shpirtoror qe shprehet nepermjet nje organizimi gjuhesor me ane te te cilit trupëzohet , përcillet tek lexuesi.
- b. transmetuese te informacioneve te caktuara d.m.th. ne funksionin njohes
- c. dhenese mesazhi duke kryer keshtu funksionimin mbreselenes

Perjetimi krejt i vecante i vlerave estetike, i ngjyresave emocionale e bejne oren e letersise me te kendshmen ore te dites, vet lenden me te dashur dhe mesuesin e letersise, me te respektuarin në jetë.

Mesuesi në fund te vitit shkollor porosit nxenesit te lexojne literaturen e programuar si te detyruar ose ne fillim te vitit shkollor perkates jep listen e veprave letrare, sepse nuk mund te flitet per analize letrare te mirefillte ne se nxenesi nuk i ka lexuar veprat. Rrugë dhe menyra qe mund dhe duhet të ndjekë mesuesi per te arritur leximin e veprave, te cilat do t'i analizoje ne klase do të ishin.

Njohja me biblioteken dhe me praktiken e punes brenda saj.

Kerkimi i literatures ne skedar

Konkurset mes klasave apo individeve

Takim me shkrimtar

Demonstrimi i horizontit të gjërë letrar i mësuesit bindshëm , natyrshëm , në mënyrë të ndierë dhe bukur nga vetë ai.

Ngulet kembe ne leximin e detyruar të veprës sepse analiza e veprave te ndryshme letrare behet ne kater vitet e shkolles se mesme.

Pra, vetem kur te jete arritur , leximi i veprës mund te flasim per analize te mirefillte letrare të cilën ka ne baze njohjen me vepren perkatese qe tashme e ka ne dore vetë nxënësi.

Rendesi te madhe per suksesin e punes se nje mesuesi letersie ka mbarevajtja e analizës se vepres se pare, perfshirja e klases ne realizimin e objektivave qe caktohen per tere lenden apo per kapitujt ne vazhdim. Gjitheperfshirja do ta inkurajoje nxënësin te marre pjese ne zberthimin e vepres, ne zbulimin e vlerave. Ata do ta ndiejne veten te rendesishem, te respektuar per mendimet qe japin, do te nxiten te investojne e te pasurohen emocionalisht. Puna me vepren ne grup, ne klase ose individualisht do ta familjarizoje nxënësit me ecurine e punes ne nje analize letrare duke i bere ata te fitojne shprehite e leximit te orientuar, të afte per te punuar me tej ne menyre te pavarur ku zgjedhja e tekstit do te varet prej tij.

Pasi kemi siguruar si faktore ndihmes : a- njohja me vepren , b- aftesia per t'u ndiher mire ne klase si mjedis pune , c- nxitja per pjesmarje aktive ne mesim , jemi ne gjendje te drejtojme nje analize letrare qe do te edukoje tek nxenesi te menduarit kritik . Sipas Normën J.Unrau ne artikullin “Ç” eshte te menduarit kritik “ botuar brenda librit me permbledhje artikujsh “Studjo gjithçka , arsyes vendin e pare “AEDP Tirane 1998 , te menduarit kritik eshte proces reflektimi te arsyetuar mbi kuptimin e pohimeve. Teoria e perdorimit te pohimeve ne analizen e vepres letrare eshte e vjeter dhe synon te gershetoje proceset arsyetuese te kesaj analize me proceset jo arsyetuese si intuita, ndjenja e tjere. Nxenesi nxitet te kerkoje brenda vepres, te shohe ate ne menyre kritike d.m.th. te zbulojte aty disa lloje pohimesh te dhena nga shkrimtari i vepres. Ja disa prej tyre :

1 – Pohime per faktet qe sillen ne veper. P.sh. nxenesi veren se si V.Hygoi ne vepren “ Viti 93” deklaroi, pohoi fakte per ngjarjet qe tronditen shekullin ne te cilin jetoi autori. Ose tek “Plaku dhe deti” E. Hemingueji ka futur gjithe cdinte e ndiente per detin, per gjuetine ne det, per jeten dhe zanatin e peshkatereve. Ne te dy rastet ftohen nxenesit te dallojne se jane pikerisht keto pohime faktesh te letrarizuara qe bejne te tingellojne ngjarjet dhe personazhet mjaft te verteta, terheqese.

2 – Pohimet shkakore. Shembull “Zonja Bovari” i Gustav Floberit eshte nje roman ku reflektimi i arsyetuar i nxenesit merr formen e pohimit si rezultat i lidhjeve shkakore mes ushqimit te endrres romantike te Emes edukuar ne kolegjet e kohes, me egersine e realitetit borgjez (po perdorim kete fjale me kuptimin qe vete Floberi i jepte asaj: “...i pazoti per te provuar ndjenja fisnike.”), fundi i saj tragjik vjen si rrjedhim logjik. Fatin e saj e kishin me mijra Ema ne provincat franceze bashkekohese.

3 – Pohimet parashikuese. Mesuesi edukon nxenesit te lexojne me kujdes dhe te vleresojne cdo detaj. Shembull Leon Tolstoi “Ana Karenina”. Detaji i trenit dhe shinat jane thujse te pranishme ne tere romanin. Te dy protagonistet njihen ne tren, Ana sheh me tmerr vdekjen e nje te panjohuri te shinat e trenit apo vdekja e saj pikerisht ne te njejten menyre. Duket se ne nje fare menyre brenda romanit pulson rreziku i vdekjes se paralajmeruar qe ne kapitullin e pare.

4 - Pohimet vleresuese: Shembull: H. Balzak dhe notat tragji-komike tek romani “Xho Gorio”. Ngjitja dhe zbritja e Rastinjakut ne shoqerine franceze dhe renia si njeri moralisht per te qene i suksesshem ose ngjitja ne katet e pensionit Voker te Plakut Gorio dhe renia e nivelit te tij te jeteses. I sherbejne nxenesit te beje vleresimet e tij perkatese per te dy personazhet e permendur.

5 - Pohimet morale. Le ti ndjekim keto pohime morale ne shembujt e meposhtem:

a) Tek veprat klasiciste ne te cilat virtyti shperblehet dhe nderohet ndersa vesi ndeshkohet. Molieri tek “Tartufi”, Rasini tek “Horaci”

b) Ne letersine e shekullit XIX F. Dostjoveski ne romanin “Krim dhe ndenshim” pohon, vlereson se si nga krimi do te linde kerkesa per ndeshkim (Raskolnikovi) apo ne letersine e shek XX, nga ndeshkimi lind ndijesia e vetefajesis, dhe nga kjo e fundit te vetegjygesia... (Jozef K.) tek “Procesi” i F. Kafkes.

c) Ne veprat letrare te Rilindjes sone Kombetare, eshte konstant pohimi i vlerave te tilla morale si: trimeria, burreria, atdhedashuria.

...Ish Kamani qe ish burre
me trim nga gjithë te paret
nuk I trembej syri kurre
pa e donin shqipetaret
...Mori kordhen ne duar
dhe qendroi ne mes si burre
.....kurrë”
kurre s'trembet Shqiperia
.....
tjeter pergjigje Turqia
nuk do vec me palle...

6 - Pohime politikash si korrigjimi i dickaje dhe nxitje e te menduarit krijues.

(per te imagjinuar zgjidhjen dhe prespektiva alternative brenda vepres letrare. Traktati i Bualoit dhe klasicizmi, - zgjedhje intelektuale e asaj qe lexojme; Filozofia ekzistencialiste dhe romanet apo dramet e Zhan Pol Sartrit, - per te reflektuar mbi te menduarit e vet dhe te autorit te vepres, qe te njohe veten dhe te tjeret *Sokrati njih veten!* Qe nga antikiteti njeriu dashuron, urren, enderron dhe zhgenjehet

pavaresisht se nderkaq kane kaluar mijra vjet,-ngre, mbron hipoteza per ate c'ka ka lexuar dhe perjetuar. A do te vazhdoje njerezimi te shkruaje poezi ose a do ta lexoje shqiptari i shek. XXI Ismail Kadare)

Dhe e tera kjo ne nje klime krijuese qe te con patjeter ne procesin e te menduarit kritik.

Analizë filologjike

Analiza filologjike eshte hapi i pare i studimit te nje vepre letrare qe kerkon nje angazhim te ndergjegjshem profesional dhe shpirteror, dijeni te gjera nga:

-historia, filozofia, gjuhesia

Keto dijeni ndihmojne per te qene ne brendesi te epokes apo mjedisit historik ne te cilin i ka vendosur ngjarjet autori. Si rrjedhim bashke me kerkimin e tekstit te pare (botimi i I), kerkimin e autoresise se vepres (me e perdorshme per veprat e vjetra ku autoresia eshte e diskutueshme) kerkimin e kohes ne te cilen ndodhin ngjarjet, koha e shkrimit dhe e botimit si dhe komenti gjuhesor jane te rendesishme ne nje anlyze filologjike.

Kerkimi i tekstit te pare: ka rendesi ne studimin e nje vepre te gjejme, ne radhen e botimeve te saj, botimin e pare, pasi dime se veprat gjate botimeve pesojne ndryshime o nga botuesit, o nga vete autori . Keshtu kur studiojme vepren e Ismail Kadarese do te veme re se vete autori ka vene dore nbi veprat e tij si psh. Te “Gjenerali i ushtrise se vdekur”, “Dimri i vetmise se madhe”, Perbindeshi” etj.. Studiuesi francez Eric Faye ne parathenien e botimit te vellimeve te veprave te plota te Kadarese ne shqip me titull “Vepra” (botimi i shtepise botuese FAYARD 1994,France) e pranon kete si nje dukuri te ngjashme me prirjen e Margerit Yousenarit, qe skelat ndertuese te nje vepre nuk i heq por gjate gjithë kohes korrigjon dicka apo shton dicka tjeter. Ne nje analize filologjike ne na intereson t’i afrohem sa me shume tekstit te pare, mbresave dhe perjetimeve spontane te shkrimtarit pastaj te ndjekim evolimin e tij me variantet e tjere te vepres,botimet e tjera ne se ato jane te ndryshuara prej tij.

Sigurisht nxenesi nuk do te lexoje te tere variantet por mesuesi me kulturen dhe perkushtimin e tij (aty ku eshte e mundur) ua sjell ne klase dhe ua ben te ditur.

Le te verejme dy tre vepra te Ismail Kadares dhe ndryshimet qe ato kane pesuar nga botimi ne botim.

<i>Gjenerali i ushtrise se vdekur</i>	1963 botimi i pare 167 faqe Tirane
	1967 botimi i dyte 242 faqe Tirane
Dimri i vetmise se madhe	1973 botimi i pare 496 faqe Tirane
Dimri i madh	1977 botimi i trete 620 faqe Tirane
Nepunesi i pallatit te endrrave	

Brenda permbledhjes me “ Emblemave te dikurshme
 Tregime dhe novela 1977, Botuar ne Tirane,78 faqe
 “ Emblemave te dikurshme”
 Nepunesi i pallatit te endrrave 1981 vepra letrare nr.9,136 faqe
Pallati i endrrave 1996(versioniperfundimtar203
 faqe,Peje)

Mesuesit dhe nxenesit vrojtojne keshtu praktikisht ndryshimet qe vete autori ka bere.

Kerkimi i kohes ne te cilen jane vendosur ngjarjet: Ky percaktim behet lehte zakonisht per veprat ne proze dhe ne drame gjate leximit te tyre, Gjithashtu edhe per ato poetike me subjekt. Me interesant, por eshe me i veshtire paraqitet ky percaktim ne poemat apo poezite lirike mbi te cilat duhet punuar me imet, sepse leximi i nje poezie kerkon perqendrim me te madh aty do te duhet te lexojne edhe mes rreshtave per te gjetur kohen ne te cilen perjeton autori ndjesite e percjella, reflektimet e shprehura heshturazi apo me ze te larte. Datimi do te kryhet aq sa eshte e mundur duke pasur parasysh detaje, aludime per ngjarje te caktuar ne histori te cilat do tu sherbejne si pika te orientimit kohor, p.sh. tek poema “Poeme per babane e per vete” e Dritero Agollit, autori vetshpalos mbresa, perjetime te feminise dhe rinise te para te shikuara nga nje distance kohore dhe si pika orientimi kohor do te marrim Luften e Dyte Boterore,ku babai ka marre pjese si antifashist, dhe periudhen e pas Luftes se Dyte Boterore kur djali kthen perjetimin e se tashmes ne poeme.

Ne drame kete informacion e marrim permes fjaleve dhe replikave te presonazheve, por ka edhe raste kur autori e vendos vete datimin ne te cilin ndodhin ngjarjet psh. “Karnavalet e Korces” te Spiro Comores, vete autori ne fillim te komedise shkruan “*Korce 1936*” (ngjarjet zhvillohen ne muajin shkurt te vitit 1936 ne Korce)

Nje lloj i tille kerkimi ne dramet absurde eshte thujse i pamundur pasi nje nga karakteristikat e teatrit absurd eshte thyerja e klisheve, shperfillja e nje datimi kohor drejt gjithekohores, rendja drejt te pacaktuares e si rrjedhoje edhe drejt mosidentifikimit kohor.

Ne proze, koha ne te cilin ndodhin ngjarjet kapet pa shume veshtiresi pasi fryma e kohes, ngjarje te caktuara historike ku personazhet luajne rol aktiv (brenda njohjes se historise se vendit ku vendosen ato; shtet, kontinent apo edhe sjkalle rruzulli) ndihmojne ne identifikimin kohor. Psh. “Nata e Ustikes”, “Lumi i Vdekur”, “Kronike ne Gur”, “Shkelqimi dhe Renia e Shokut Zylo”, “Vdekja me Vjen prej Syve te Tille” apo “Don Kishoti i Mances”, “Makbethi”, “Viti 93”, “Eugjen Onjegin” (roman ne vargje), “Lufta dhe Paqja”, “Xha Gorio”, “Ema Bovari”, “Plaku dhe Deti” etj. nga autoret respektive

Petro Marko, Jakov Xoxe, Ismail Kadare, Dritero Agolli, Rexhep Qosja dhe Servantes, Shekspir, Viktor Hygo, Pushkin, Tolstoi, Balzak, Flober, Heminguej eshte i kapshem e i mundshem dimensionimi kohor. Eshte ky dimensionim kohor qe ne lejon te arrijme :

- 1.njohjen me sfondin letrar me te cilen u shkrua dhe u botua vepra
- 2.njohjen me mjedisin ideo-kulturor,shkollen apo drejtimin letrar te cilit autori i perket
3. njohjen me kushtet historiko-shoqerore ne kohen e shkrimit dhe botimit te saj.

Jane pikerisht keto njohje qe do te ndihmojne mesuesin dhe nxenesin ne interpretimin e tekstit letrar te vendosur ne raport me kohen kur u shkrua. Psh. “Stina e Stineve” e Kasem Trebeshines u shkrua (sipas shenimit qe ka bere vete autori ne fund te vepres) 1948-1949 ne Lenningrad dhe u botua 1992 ne Tirane. Ne kuadrin e letersise shqipe e cila fill pas Luftes se Dyte Boterore vuajti nga skematizmi, prania e kesaj vepre te shtyn ta ridimensionosh pohimin e sapo thene, marre nga “Historia e letersise shqipe” Robert Elsie, botuar ne Tirane dhe ne Peje me 1996. Po, keshtu romani i Kadarese “Qyteti pa reklama” edhe pse u botuar, mars 2001,eshte shkruar gati 40 vjet me pare dhe nuk vuan nga skematizmi. Zoti Elsie del ne perfundimin se nuk ishte letersia shqipe skematike, sepse ra nen ndikimin e letersise sovjetike, por skematizmi u kultivua, u orientua duke lene pa botuar ose duke cuar per karton vepra te arrira artistikisht per arsye jasht letrare, thjesht politike.

Nje shembull tjetër qe tregon se si koha kur u shkrua vepra ndihmon ne studimin e detajuar te nje vepre letrare, eshte madrigali “Dranja” e Martin Camaj qe u shkrua dhe u botua njekoheisht me romanin e tij social “Rrathe” me 1981. Ne shenimet e autorit ne fund te vepres “Dranja” marrim vesh se ajo i ka kushtuar shume mund, se ne nje fare menyre ajo veper eshte nje skedar poetik i tere tematikes se permbledhur jo vetem te romanit qe cituam, por i tere krijimtarise se tij, nga vellimet e para poetike, ne vitet 53-54, e deri tek ato qe s’i kish shkruar ende.

Kerkimi i autoresise: Ka rendesi te respektohet si pike percaktuese ne analizen filologjike edhe pse per vepra te shkruara relativisht vone (kete mijejvecar) nuk para ka probleme. Kur jemi duke kerkuar autoresine duhet te kemi para sysh dukurine e quajtur me emrin “bardizem”, kur autore te ndryshem krijojne nje fare distance me vepren e tyre, deri ne t’huajsim duke ia atribuar ate, vepren e tyre, dikujt tjetër. Edhe ne letersine shqipe kemi shembuj te tille: Gavril Dara i Riu tek “Kenga e Sprapsme e Bales”,apo Zef Skiroi tek “Dheu i huaj”,etj. Brenda analizes se vepres letrare duhet te zene vend puna e perbashket per kerkimin e aspektit filozofik te vepres.Keshtu kur nxenesi merr ne dore nje veper realiste dhe nje tjetër te trajtuar sipas parimeve te realizmit magjik s”duhet te

ndihet vetem, i papergatitur qe me pare. Jo, duhet te kete nje pervoje filozofike te trajtimit te vepres letrare. Ne vijat me te pergjithshme atij do ti duheshin njohuri nga filozofia dhe nendarjeve te saj. Nga: metafizika, epistemologjia, aksiologjia, logjika

Me poshte me shkronja me te vogla ne ndihme te mesuesve eshte me vlere te shtjellojme pikerisht keto nendarje, sepse flitet per analize fiolozofike dhe nuk operohet brenda fushes se saj.

(kujtese)

Nese metafizika studion natyren e qenies ose te realitetit dhe origjinen e struktures se botes, metafizikanet interesohen t'i japin pergjigje pyetjeve:

-C'ka eshte reale?

-A ekziston realiteti jofizik?

-Si e percaktojne qeniet njerezore realitetin?

Nga menyra se si i japin pergjigje ketyre pyetjeve, metafizikanet jane ndare ne tri grupe: ne grupin e pare realistet te cilet mendojne se objektet fizike jane reale, jo pjelle e imagjines sone dhe qeniet njerezore arrijne t'i njohin vetite e objekteve fizike madje eshte ky realitet qe ndikon ne formimin e bindjeve,ideve,kerkesave,shpresave deri edhe tek endrrat. Ne grupin e dyte hyne idealistet qe mendojne se raliteti shtrihet ne boten jofizike. Ata besojne se perkohshmeria dhe natyra kalimtare e botes, ku ne jetojme, tregon se duhet te kete nje hapesire tej materies dhe energjise fizike, nje realitet i skajshem qe ekziston ne kohe dhe hapesire dhe qe realiteti fizik eshte vetem pasqyrim i tij.Le te kujtojme

-rrefenjat dhe novelen e fundit "E madhe gjema e mekatit"e Mitrush Kutelit

- novelen e bukur te Camaj "Fshati me gjuhe te fshehte"

- perzierjen mjeshterore te dy realiteteve tek romani i Kadarese "Lulet e ftohta te marsit".

Ne grupin e trete hyne relativistet. Sipas tyre, aktualisht askush s'e di se cili eshte realiteti, sepse te gjithë njerezit e shtremberojne ate c'ka shohin. Kur te gjithë e bejne kete atehere perceptimetn e njerit nuk jane me te sakta se te tjetrit. Per keta filozofe perceptimet jane realiteti yne me i rendesishem, sepse perceptimet tona percaktojne veprimet tona.

Epistemologjia

Studion natyren dhe origjinen e dijeve per t'iu pergjigjur pyetjeve te tilla:

-Si mesojne njerezit?

-Si percaktohet e verteta?

-Cfare eshte me vlere per t'u ditur?

Brenda epistemologeve,dijetaret ndahen ne disa grupe (Orlich, Harder, Callahan, etj):

-Grupi I: Dituria fitohet permes pervojes perceptuale, dmth ta mesojme nxenesin si ta lexoje vepren, si ta kuptoj ate.Sic shihet e konsideron te lexuarit si proces te kuptimshem.

-Grupi II: Permes eksperimentit - pune me tekstin

-Grupi III: Permes arsyetimit, dmth procesi i njohjes dhe te menduarit zhvillon dijet (Platoni, Aristoteli),duke kaluar permes gjygjit te arsyes(Volteri)

Aksiologjia

Studion vlerat dhe lidhjet e tyre me veprimet njerezore. Ajo qe ne percaktojme si me vlere, ndikon ne menyren tone te jetes. Nese vlere primare ne jeten tone kemi fitimin e sa me shume parave, ne do te sillemi ndryshe nga menyra e supozuar qe arsimi eshte vlere shtytese dhe lehtesimin i vuajtjeve njerezore. Ketu mesuesi mund te perdore poezine e Fishtes "Dredha e djallit", ku roli vendimtar i diturise per shpetim nga mallkimi i mosecjes para nenvizohet qarte. Aksiologjia ndahet ne dy dege kryesore:

-Etika: studion shkallen morale qe eshte e lidhur me sjelljen e mire ose te keqe. Ajo studion kriteret per menyren si e drejtojme ne jeten tone dhe cfare e motivon sjelljen tone. Ketu mesuesi perdor per ilustrim veprat e humanisteve te botes dhe ata shqiptare. Ai ju percjell nxenesve mesazhin, se eshte dashamiresia ose e thene ndryshe zbulimi i "dimensionit te katert", ai i dashurise per njerezimin qe e pasuron shpirterisht vepren e tyre.

-Estetika: eshte ne kerkim dhe vleresim te objekteve te bukurise, ta edukojme nxenesin me ndjenjen e se bukures, dhe te vereje evolimin e ketij koncepti ne kohe.

Logjika

Dege e filozofise qe merret me arsyetimin. Ajo perqendrohet ne menyren se si duhet kaluar nga nje sere supozimesh ne konkluzione me vlere.

Me **deduksion** do te kuptojme nje praktike te tille; nxenesit i jepet rregulli dhe nxitet te gjeje individualisht ose ne grup shembuj qe vertetojne ate rregull.

Mesuesi mund te perdore per ilustrim kete shembull. Rilindja evropiane si epoke solli nje ridimensionim te pozicionit te njeriut ne raport me boten qe e rrethon, kthimi tek vlerat e artit klasik, duke ia kaluar nxenesve per te pare se tek cilet artiste te ketij shekulli u duken keto tipare etj., Shekspiri, Servantes, apo ne picture da Vinci etj.

Induksion - shembuj te njejte japin rregullin

Sigurisht, mesuesi do te vendose sa dhe si duhet t'ua jape kete informacion mbi filozofine nxenesve, por nje gje duhet pasur parasysh, kur flasim per mesazh filozofik, filozofia e vepres duhet te kete para se gjithash ne qender te vemendjes raportin e individit me realitetin e jetes, me vdekjen, me lirine e te shprehurit dhe ekzistimit. Nga pergjigjet qe gjejme ne veper vleresojme mesazhin qe vjen, veprimin e nje heroit apo trajtimin e nje problemi te mprehte, i cili te le mbrese. Psh. "Viti 93" i Viktor Hygo, skena e Gijotines, kujtojme *koken me floke te gjate* te Govenit dhe Vetvrasja e Simurdenit, si ceshtje nga me te rendesishmet etiko-filozofike universale. Shembull tjetër proze", fjalja e fundit tek novela e Migjenit "Studenti ne shtepi", (Ali Aliu, Kerkim faqe 141 "Struktura dhe domethenia e nje proze).

Faqe e re

Komenti gjuhësor i vepres letrare

Behet i nevojshem per faktin se gjuha si dukuri historike i nenshtrohet ndryshimeve te vazhdueshme sidomos ne aspektin leksikor. Shume fjale ndryshojne kuptimin e tyre fillestar, por ka prej tyre qe edhe vijne e zhduken, vdesin. Per te kuptuar si duhet nje veper letrare del nevoja e nje shpiegimi te specializuar psh. Veprat e Shkespirit botohen te pajisura me shpjegime te detajuara per fjalet qe penda e tij ne kohen kur i shkroi i mori nga e folura e gjalle e londinezeve, por pas kaq shekujsht ato

jane pothuajse te padeshifrueshme. Po keshtu ndodh me tekstet e poeteve arbereshe apo edhe te poeteve te tjere te vjeter te letersise shqipe.

Edhe ne letersine relativisht te vone paraqiten probleme me komentin gjuhesor psh. Jakov Xoxe tek “Lumi i Vdekur”: kemi nje mori fjalesh dialektore apo arkaizma te cilat autori nuk i sqaron ne vend (ne fund te faqes apo ne fund te vepres), por sic thote Rexhep Qosja tek “Panteoni I rralluar” ne artikullin “Drama e tokes sone” i rimerr duke i emertuar me fjale te aferta me te njohura dhe shpjegimi i specializuar *ne fund te faqes* ne vepren e Jakov Xoxes eshte thujt i panevojshem. Ka raste kur shkalla e veshtiresise se kuptimit te ketyre fjaleve eshte me e larte psh. Martin Camaj u dha qytetarine ne vepren e tij jo vetem fjaleve dialektore e zonale, por fjaleve te vjetra te shqipes, te cilat ose jetonin ende tek arbereshet ose kishin vdekur dhe qe ai i mori nga tekstet e vjetra te shqipes si psh. Buzuku (Meshari). Mesuesi duhet t’i nxise nxenesit ta shohin kete prolem edhe nga nje kendveshtrim tjeter.

Guximi per te perdorur fjalet e vjetra shqipe nuk vjen vetem nga fakti se autori ne vepren e tij eshte i lire te zgjedhe fjale qe do nga fondi i shqipes se vjeter apo te re per te shprehur sa me mire ate qe do te percjelle tek lexuesit ideal (ate lexues qe Camaj pati parasysh kur shkroi vepren) ,atyre qe do t’u kumtoje dicka ashtu si ai e ndien, si e deshiron Kjo ndodh me te gjitha shkrimtaret e botes, por ne letersine shqipe duket, se me shume Camaj priret te ece ne hulline e rilindasve tane, njerezve te medhenj te letrave shqipe te cilet mendonin se puna per pasurimin dhe rivleresimin e fjales shqipe ishte e domosdoshme dhe nuk kish fund. Keshtu pasurimi i shqipes me fjale te cilat ai i zbuloi, i shpluherosi u bene qellim fisnik i jetes se tij. Me ane te komentit gjuhesor kryhet ai qe quhet ne literaturen e sotme dekodifikimi i pare i vepres letrare, per te kaluar ne nivelin e dyte te dekodifikimit, atij artistik ku burimet e shprehesise vijne si nga

1. Burimet fonetike te shprehesise

Variantet tingellore (ndryshimet e qellimshme te tingujve)

Organizimet tingellore (aliteracioni, kujtoni lojen e bukur te shprehesise tingellore ne vargun nolian)

Imitimet tingellore (fjalet onomatopete)

2. Burimet morfologjike te shprehesise (loja me kohen e foljes, perdorimi i kohes se tashme ne vend te se shkuares me funksionin e se tashmes historike)

3. Burimet sintaksore te shprehesise dhe leksikore (figurat te sintaksit poetik- anafora, perseritja, enumeracioni, elipsa, etj.)

4. Burimet leksikore të shprehjes (figurat e fjalorit poetik, sinonime, antonime, barbarizma, arkaizma, shprehje frazeologjike, etj)

Te gjitha keto burime nxenesi nxitet t'i shohe si tregues gjuhesore dhe stilistik, duke i krahasuar me frymen e kohes per te cilen flitet ne veper.

Duke analizuar ne kete menyre nje veper letrare, ne mesues e nxenes, vazhdojme nje tradite te hershme analize, qe sipas Zejnullah Rrahmanit ne tekstin "Njohuri nga teoria e letersise" Tirane 96, behet ne perudhen helene dhe qe u zbulua prej bibliotekareve te Aleksandrise vazhdon te trajtohet deri ne tekstet e fund shekullit XX (Rene Wellek, Ostin Worren "Teoria e Letersise, Tirane '93. Ne thelb ajo, analiza e vepres letrare kerkon nga mesues dhe nxenes ta bejme me dashuri per artin e fjales, per thesarin e madh letrar, qe qyteterimi ruan e pasuron prej mijera e mijera vitesh qe nga Epi i Gilgameshit e deri ne veprat letrare bashkekohore.

Faqe e re

Analiza e strukturës

Vepra letrare dihet se eshte krijim individual gjuhesor, qe hartohet me nje gjuhe te caktuar. Struktura letrare e saj krijohet nepermjet raportit te ri te njesive gjuhesore dhe kuptimit qe del nga ky raport. Si tek romani i P. Markos "Nata e Ustikes" ku vete titulli i sherben mesuesit ta konkretizojte kete raport te ri kuptimesh.

*Nata e Ustikes/Nata e ishullit burg/Nata e Italise fashiste/Nata e Luftes se Dyte
Boterore/Dhune ne Ustike/Krim ne Ustike etj.*

Analiza e struktures se nje vepre letrare ka te beje me perberjen gjuhesore te kesaj vepre. Ajo na ofron struktura te tilla gjuhesore ke fjalet nuk jane perdorur vetem me kuptimin e tyre te pare, por edhe me shtresimet kuptimore qe marrin ato nga bashkime te caktuara.

Le te ndjekim se bashku *stilemen* dhe si zgjerohet kuptimisht ajo duke u bere percjellese edhe e brendise, si tek romani i J. Xoxes "Lumi i vdekur"

Lumi i vdekur/Rrjedha e jeteve te dhunuara/ Rrjedha e shpresave te vrara/Vjen e ngjallet "Lumi i vdekur" per te sjelle vdekje, balte, lot.....

Ne keto bashkime operohet me kuptimet e figurshme ku *tropet* hapin udhe zgjerimit individual te te konceptuarit, te te improvizuarit dhe te te imagjinuarit. Mesuesit

pikerisht ketu mund te punojne me ane te metode “Brein Strom-it”dhe te pasurojne prej vete nxenesve gamen kuptimore.

Kujdes duhet bere qe krahas shtresimeve kuptimore *stilema* , te ndiqet,te hetohet edhe nga ana tingellore.Ne se ne pergjithesi ne gjuhen e perditeshme kjo ka rendesi, ne gjuhen e letersise artistike kjo eshte mbreselene. Ne se eshte e tille per letersine artistike ne pergjithesi, ajo eshte kerkese e pazevendesueshme ne *poezi* , nje kerkese e brendeshme qe e dallon ate, poezine, nga gjinite e tjera letrare. Duke dalluar tek ana tingellore e gjuhes intonacionin e duhur apo deklamimin pasionant te vargjeve te spikatura nga letersia shqiptare apo boterore,ben qe te lidhen miqesi te forta mes nxenesit dhe poezise.

Eshte e vertete qe miqte e poezise jane shume me pak se ata te prozes.Wiliam Blliek thosh: “..... poezia eshte alegori qe u drejtohet mendjeve intelektuale.....” ndersa Wislawa Szymborska, nobelistja e 1996-es shkruan:

Pak / Jo te gjithë

Jo shumica, pakica.

Pa llogaritur shkollat ku poezia behet me urdher,

Si dhe vete poetet,

.....e duan poezine

Por une s’di perse

I besoj asaj si nje guri te çmuar

Por gjithashtu eshte krejt e vertete qe ne qoftese nga leximi i detyruar ne klase arrin t’ua kthesh nxenesve :

-ne nje lexim emocionues

-ne nje shqetesim te embel

-ne nje prove dhe shijim te zjarrit poetik

Pra nxenesi, nuk do ta braktise kurre ate,poezine,s’do te rrije dot pa te. Ai do te jete nen pushtetin magjik te saj dhe eshte ky pushtet magjik qe i mpreh, i edukon shijen jo vetem per te zgjedhur poezite qe lexon por edhe te zbuloje poezine ne jeten e perditshme. (Kete here fjalen poezi e kemi barazuar me pasuri, bukuri shpirterore. Keshtu plot respekt e admirim quajme dike, *ai eshte natyre poetike, ajo ishte plot poezi, plot hir*) Keto duhet te kete parasysh mesuesi kur kerkon te angazhoje nxenesit ne analizen e strukturave poetike.

Brenda studimit te anes tingellore mesuesi i fton nxenesit te verejne efektin e perseritjes se shpeshte te tingujve *ne tonin, melodine, muzikalitetin, ritmin dhe rimen* . Ja nje shembull ku hasim shpesh *ritmin* :

.....rent or rent/rent e u thuaj.....

Noli i madh arrin qe jo vetem vargu me perseritjen e fjales *rent* te krijoje, te percjelle tek lexuesi imazhin, pamjen e levizjes periodike, te frymemarrjes se shpejtuar siç eshte edhe e natyrshme ne nje vrapim, por duke perforcuar nxitjen ndaj lajmetarit,ai merr vleren e nje marrshi triumfues duke perfshire edhe lexuesin (ne kete rast, mesues e nxenes)

Ose tek “Vdekja e Nositit” te L. Poradecit:

me zjarr ju flas me zjarr/ne gjoksin tim kam hapur varr.....

Silleni ne klase kete sinfoni tingujsh dhe do te ndiheni mes nxenesve,mes miqve besnike te poezise.

Ose: *Edhe tha (Sokrati) besimi i verber*

S’eshte fe, s’eshte besim:

Ay eshte mohim – feje

Ay eshte Zot – mohim.....

Ky fragment i shkeputur nga poema e Lasgush Poradecit “Eskursioni teologjik i Sokratit” shquhet per perseritje jo vetem te tingujve te caktuar, po edhe te fjalive te tera ku del i perforcuar toni mohues edhe pse formalisht ne strofe kemi kalim nga ndertimet mohuese ne ato pohuese. Kuptimisht *mohimi* forcohet, nuk lejon te diskutohet,larg percaktoreve qe do t’ia hiqnin solemnitetin esencial qe percjell. Kete ton mospajtues Lasgushi duket se e ka dashur, ka shpresuar t’ua kaloje bashkekohesve intelektuale, lexuesit ideal qe edhe pse nuk besonin tek ideologjia e re, benin sikur besonin, por edhe turmes e cila shpesh behej vegjel ne duart e demagogeve qe flisnin me parrulla dhe po demtonin besimin tek e drejta, tek fisnikja , tek e bukura. Po keshtu procedohet per perjetimin artistik te *efekteve tingellore si melodia, muzikaliteti*, duke sjelle ne klase vargje te spikatura nga *Mjeda* tek poezia “ *Liria* “*Lirim, Lirim therret Malcia!* (kushtrim, trumpete sulmi, thirrje per lufte e sakrifica ne emer te Lirise)

Andrra e jetes e po ketij autori

E kandeshme asht hana/Kur del me zana

(qetesi, pranvere, nate, embelsi, bukuri e gaz pa fund)

Si dhe tek poezite e meposhtme te Noli:

Hymni i flamurit

O flamur gjak / O flamur shkabe.....

(zanorja **a** brenda dhe jashte fjales se perseritur te le ne pritje te vargut me po ate melodi emocionuese)(L.M.)

Jepni per nenen

Ç' eshte ajo e ve e gjore

Mbretereshe pa kurore.....

.....

Mbahu nene, mos kij frike

Se ke djemte ne Amerike!

(nje poezi qe nxitesh ta lexosh se pari si elegji duke u prekur, emocionuar e revoltuar, per te kaluar ne finalen e strofes te nje refreni qe e transformon ne kenge kushtuese).

Ritmi dhe metrika ne nje veper poetike e kthen nxenesin ne nje studjues te ri, qe pa humbur magjine e zjarrit poetik, ben operatione te thjeshta ku vren tekniken e vargezimit, zbulon dhe krahason poezi te te njejtut poet, te poeteve te ndryshem, te periudhave e drejtimeve letrare te njejte ose te ndryshem.

Kur mesuesi ben analize strukturore te nje vepre dramatike, ana tingellore ne nje veper dramatike eshte e rendesishme, por shfaqja teatrale eshte nje dukuri mjaft komplekse. Nuk mjafton vetem shqiptimi gojor i nje teksti te shkruar,por ai perbehet nga *intonacioni, gjestikulacioni, motorika e interpretuesve*. Pjesa me e papranishme ne nje veper dramatike eshte publiku, kur ajo, vepra letrare eshte shkruar ne drame eshte ende tekst letrar i stampuar ne liber. Ne momentin kur ky tekst letrar vihet ne skene, eshte **ai**, publiku, **marresi** i vertete, nxit me duartrokitje, ta qeshura apo heshtje ankthi.

Sillni ne klase (jo vetem per analize) nje pjese teatrale, nxitini nxenesit ta interpretojne ate dhe vereni si do te ndizet zjarri magjik e do t'u rezervoje surpriza te kendshme brenda klases, transformime emocionuese te nxenesve tuaj.

Duke iu kthyer strukture kuptimore te fjaleve, le te ndalemi tek nje lloj bilanci qe zakonisht formohet ne nje veper letrare mes kuptimit te pare dhe kuptimeve te dyta te fjaleve, duke u bere keshtu percjelles dhe ndermjetes mes vepres dhe nxenesit per t'iu futur kuptimit te Botes se vepres letrare, siç ndodh me shembujt e meposhtem:

- Iluzion paradoksal – “Metamorphosis” te Gjergj Fishta

-Alegorik “ Shkendije e diellit ndaj manushaqes" te Naim Frasheri

-Ekzistencialist “Vdekja me vjen prej syve te tille”i Rexhep Qoses

Le te kthehemi tek analiza strukturore e nje vepre narrative ku nje rendesi te veçante ka percaktimi i *temes*.

Rreth *temes* shtjellohet materiali gjuhesor.

Brenda nje vepre letrare mesuesi i nxit nxenesit te evidentojnë çeshtjen themelore qe trajton. Materiali jetesor zakonisht konceptohet brenda nje vepre letrare dhe nuk eshte

gjithnje e lehte ta perceptosh temen e saj, perveç rasteve kur shkrintari e ka vendosur ate qe ne titull si psh. “Dombi dhe i biri” Dikens, “Historia e e Skenderbeut” N.Frasherit , “Safo” A.Dode. Sidoqofte tema zakonisht identifikohet ne menyren e nje pergjithesimi teper te gjere te gjithe materialit jetesor qe permban nje veper. Po qe se e veshtrojme temen e nje vepre letrare nga nje kendveshtrim me i gjere, madje universal, temat vijne dhe rimerren nder kohra e vepra.

Tema e luftes per te mposhtur vdekjen “Epi i Gilgameshit”, *tema e heroizmit*, “Iliada”, *tema e dashurise*, “Kenget e Milosaos” etj.

Tema e vepres letrare eshte e lidhur ngushte me kontekstin letrar , keshtu tema e atdhedashurise, e ngjalljes se krenarise kombetare ka qene kryeteme e letersise se Rilindjes sone Kombetare.

Tema perbehet nga njesi te vogla – **motivet** Te verejme si shembuj disa nga veprat qe behen ne shkollen e mesme :

- *Motivi i nderrimit te unazes* ne Folklor dhe tek “Kenga e Spasme e Bales”(Gavril Dara i Riu)

- *Motivi i murimit*, Balada e murimit(Folklor), “Ura me tre harqe”(Ismail Kadare), “Balada e Kurbinit” (Vath Koreshi).

- *Motivi i amanetit*, “Gjergj Elez Alija”, “Mbeçe more shoke mbeçe”, “Kenga Sprasme e Bales”(Folklor), “Trashegimi” (L.Poradecit), “Vendit tim”(M.Camaj)

- *Motivi i qendreses* Bilal Xhaferri, Ismail Kadare, H. Pashku

Ne nje veper letrare, zingjiri i ngjarjeve dhe jo vete ngjarja, jo vete riprodhimi besnik i tyre , perben *fabulen* e cila sigurisht nuk eshte permbajtja qe ne fund te fundit perben vepren letrare duke perfshire madje edhe titullin e saj.

Keshtu tek “Nata e Ustikes” (P.Marko) zingjiri i ngjarjeve nga burgu i Tiranës drejt nje jete te panjohur burgjesh, deri ne udhen drejt memedheut ne agim te nje dite te lire, te nje Shqiperie te lire, perben *fabulen* e romanit.

Kur kemi te bejme me nje veper narrative, njesite e vogla tematike zakonisht renditen sipas parimit kronologjik. Ky parim mund te kombinohet me thirrje retrospektive qe pajisen me shpjegimet perkatese si ne romanin e Gabriel Garsia Markesit “100 vjet vetmi”, brenda frazes se pare te romanit njohim fatin e personazhit per te cilin flet autori.

.....shume vjet me vone, para repartit te pushkatimit, koloneli Aurelino Buendio u detyrua te sjelle ndermend ate pasdite te kahershme kur e mori i ati t'i tregonte akullin.....

Ne veper poetike pozicioni i autorit eshte transparent. Angazhimi emocional praktikisht ia kushtezon kete pozicion. Ndersa ne vepren dramatike vete rrjedhja e konfliktit dramatik, zgjidhja e tij krijon iluzionin se po ndodh rishtas ne skene dhe tensioni dramatik po e çon vepren drejt atij apo ketij perfundimi. Mendimi kryesor, idea kryesore, mesazhi qe autori percjell tek lexuesi, ka brenda jo vetem informacionin qe ai do te percjelle (te beje publike), por edhe ngarkesen emocionale te autorit apo apo personazhit qe autori ka preferuar ta beje zedheneste tij. Po kjo ndodh edhe ne proze, psh “Qyteti i fundit” i P.Markos, autori perpiqet dhe arrin te na komunikoje se, fashizmi para se te pergjake popujt e tjere, pergjak dhe dhunon popullin e vet, kthen ne lunderthyer naivet e vet. Ose te “Gjenerali i ushtrise se vdekur” i I. Kadarese, shqiptari i mesuar te jete i lire eshte gati ta ruaje ate me çdo çmim. Epilogu i ekspeditave pushtuese ne gjithe boten e ne çdo kohe do te jete mbledhja solemne e eshtrave. Ky mesazh eshte aktual edhe sot kur ne bote vazhdojne luftrat.

Mesazhi duke kaluar nga *autori* tek *marresi*, *lexuesi*, vjen e trpezohet, rritet, zgjerohet. I ketij mendimi eshte Ali Aliu ne vepren e tij “Kerkime” citon nje autor antik te shek. IV p.e.re Demetrius dhe vepra e tij “Mbi stilin” “.....ashtu siç i rruadh dhe i shtrengon kthetrat e veta egersira para se te sulmoje viktimen, ashtu do mbledhur dhe shtrenguar gjuha pas nje shtellunge qe te mund te zmadhoje forcen e vet shprehese kur vete tek lexuesi.....” Dhe vertet le te kujtojme forcen e poezive surrealiste, mesazhet ekzistencialiste te Sartrit, mesazhet rebeluese dhe tronditese te Majakovskit, vargjet e Kadarese dhe Agollit, melankoline e Bilal Xhaferrit.

Duke i stimuluar nxenesit me keto procedura analize strukturore i nxisim te verejne se gjuha eshte nje faktor strukturor, nga perdorimi mjeshteror i se ciles, njerezimi ka krijuar vlera letrare, qe e kane pasuruar shpirtorisht ate gjate shekujve.

Analiza e kompozicionit

Kur analizojme kompozicionin e nje vepre letrare rol vendimtar ka zbulimi i lidhjeve, bashkimit dhe harmonizimit te elementeve te strukturese se vepres se caktuar letrare. Elementet strukturore fitojne qytetarine ne nje veper te mirfillte artistike, ne saje te aftesise se shkrimtarit per t’i organizuar ne menyre artistike, ku ato fitojne karakterin letrar, marrin formen e caktuar artistike.

Ne klase me nxenesit eshte e rendesishme dhe ndikon ne metoden e punes me ta sqarimi i termave te analizes ne pergjithesidhe asaj kompozicionale ne veçanti qe perdor

mesuesi duke mos i marre si te ditura. Ketu mesuesi ne fillim kontrollon nxenesin ne se i dine dhe me pas ploteson ose sqaron vete termin ne fjale.

[compositio(lat.)-bashkim-ndertim-rreshtim-harmonizim]

Pra me kompozicion do te kuptojme menyren se si eshte ndertuar nje veper letrare. Ne planin kompozicional eshte e nevojshme qe nxenesit te dallojne lehte kompozicionin e jashtem dhe te brendshem te nje vepre qe sillet ne klase per analize.

"Histori e Skenderbeut" e Naim Frasherit eshte poezi sepse e verejme lehte qe eshte shkruar ne vargje.

"Gjaku" i Ernest Koliqit verejme se eshte proze ashtu si e kemi te lehte te verejme se "Abeli" i Ethem Haxhiademit eshte drame ne vargje ndersa "Israelite dhe Filistine" e Nolit eshte drame e shkruar ne proze.

Edhe pse mund te jete proces me i lehte analiza e kompozicionit te jashtem eshte perseri nje hap i mire drejt kontaktit me vepren. Kompozicioni i jashtem ndihmon ne kuptimin e projektimit te nje vepre letrare. Pra prej nje sistemi formash te jashtme te nje vepre marrim informacion per vete vepren, por kjo nuk do te thote se ka autore qe se thyejne kete skeme per te çare shtigje te reja te shprehjes artistike edhe ne forme.

Brenda kompozicionit te jashtem verejme se "Historia e Skenderbeut" eshte e ndare ne kenge, qe kenget jane shkruar ne njesh kolone, etj.

Kompozicioni i jashtem i poemes se J. de Rades "Kenget e Milosaos" tregon qe kemi te bejme me nje poeme me 30 kenge (kangjella) ne njeshkolone, (varianti i ripunuar, pasi ne variantin e pare ate te 1936 ka vetem 24 kenge, njeshkolone).

"Vuajtjet e djaloshit Verter" e Getes eshte proze, dy libra te hartuar si bashkim letrash qe Verteri i ri ishkruan mikut te tij. Ketu ndalesh dhe ve re se kemi te bejme me nje roman epistolar qe po te vazhdojme ta analizojme per nga emocioni artistik eshte nje poezi, dhe per nga tensionin i brendshem nje tragjedi (Shpetim Cucka "Getja dhe teatri i tij").

Po keshtu vepra e Franc Kafkes "Leter babait" e kompozuar si nje leter e gjate dallon nga veprat e tjera ne proze te po ketij autori per karakterin epistolar te saj (psh romani "Procesi", "Keshtjella" etj).

Kompozicioni i Jashtem Ne pergjithesi kerkon vrojtim dhe evidentim te jashtem, ai shpaloset perpara nesh tek veprat narrative ne forme vellimi, pjese dhe kapitulli (ka raste me prolog dhe epilog)

"Gjenerali i ushtrise se vdekur" i I. Kadarese, proze me kapituj.

"Lumi i vdekur" i J. Xoxes eshte roman i ndare ne tri pjese :

“Te Hani i Bishttanakes”, “ Permytja”, “ Ne Hijen e Pyllit Mbret “

Ne veprat dramatike kompozicioni i jashtem verehet ne ndarjen e tekstit ne akte, skena dhe pamje.

Kompozicioni i brendshem

Kompozicioni i brendshem iverpres letrare

-eshte nje organizim I nderlikuar

-varet nga lloji I vepres letrare

- ka dallime te shumta edhe brenda llojit

Kompozicioni eshte vertete nje organizim I ndrelikuar I elementeve perberes te vepres letrare ne mirekuptim me tersine lendore qe permban vepra.Kompozicioni I brendshem lidhet se pari ngushte me motivimin ose gershetimin e motiveve te vecante ne veper.

Futja e cdo motivi duhet te jete ne rrjedhen llogjike duke u bere keshtu element kompozicional.

Motivimi kompozicional

Motivimi kompozicional nenkupton ne fund te fundit zhvillimin e mevonshem te secilit motiv ose episod te dhene qe me pare.Asgje s'jepet teper,gjithe informacionet vihen ne pune.Ne se nuk jane ne lidhje varesie (d.m.th. te pergatisin njeri – tjetrin) ato pranerrine dhe ndihmojne ne realizimin e motivit qe vjen pas. Tek "Stina e Stineve" e K. Trebeshines ne episodin e ures (trembja e kalit te mesuesit) ka si ne nenshtrese kuptimore (edhe pse te pathene hapur) se sistemi arsimor ishte konservator ne Shqiperine e viteve 1920-1930.

Brenda percaktimit te vepres si organizim i nderlikuar mesuesi ne analizen kompozicionale duhet te ndalet edhe tek nje lloj tjetër motivimi, sic eshte ai i perpjekjes per te krijuar iluzionin e se vertetes.Ky iluzion eshte i ndertuar me kujdes nga shkrimtari qe perpiqet te jape:

-mjedisin ku jane vendosur ngjarjet

-kohen kur ndodhin ato

-personat qe veprojne ne kete mjedis (si te vertete ,sikur te ishin reale).

Per te arritur kete tek novela e Mitrush Kutelit "E madhe gjema e mekatit" jepet me kujdes fryma e kohes, veshja e protagonistit ,orendite ne banesen e personazhit.

Ose tek "Rrunggaja ne Mars"(rreshqitja e bores) e Martin Camajt, shtepia e malesorve pertej malit ndryshonte nga pajisjet me shtepine se Jeres (edhe pse kaq prane ,ndryshonin

kaq shume). Kujtojme zjarrin ne mes te kulles se Dakut dhe hijet e stermedha te njerezve ne muret e zhveshur duke krijuar imazhe ireale po aq te pabesueshme sa edhe kjo menyre e te jetuarit ne Evropen e viteve 50 te shekullit XX .

Po keshtu mund te permendim planimetrine, pajisjet, veshjet, banesat e kampit te Ustikes tek romani i Petro Markos "Nata e Ustikes".

-Sipas llojit te vepres letrare varion edhe kompozicioni I vepres. Ne lirike kompozicionin e shqyrtojme vetem si rend e lidhje te disa motiveve qe uni poetik I parashtron ne forme:

a.perjetimi ;

b.meditimi afektiv

c. reflektimi

Le te shohim tre vargje ne poezine "Nje mall me keputi bre vella"e M.Cames shkeputur nga antologjia e letersise shqipe , viti IV "Maja e Çelur", Tirane 1996.

Nje mall me kputi bre vlla

Si kputet krاندja ne flake

Si kputet fjala ne dhimbe...

Keshtu analiza e ketij teksti poetik do te ishte

1.Autori- dalloj pjeset ku shfaqet autori me psikologjine, ndenjat e tij me - mua me (veta e pare , dhenesi i ketij perjetimi)

2.Marresi - dalloj me elementet e tekstit qe e identifikojne ate lexuesin, nje marres ideal qe e kupton poetin dhe qe duhet ta marre kete mesazh.

vella-intimitet

bre-j aq shkrimore sesa degjimore, refleks i nje funksioni fatik ku nderhyrjet e ligjerimit bisedor nuk e demtojne ate te shkruar, perkundrazi e pasurojne.

3.Struktura e tekstit - motivet

a- malli-mungesa,ndjesia e largeses,e pakthimit- mall i personifikuar qe per momentin kthehet ne personazh fuqiplote .

b-keputi-dhimbje asgjesuese,e marre nga stili bisedor ,shprehje frazologjike , metafore e ngjashme me " me keputi shpirtin"

Le te ndalemi pak se bashku me nxenesit tek figura e krahasimit si karakterizim .

.....Si kputet krاندja ne flake...

Kputet - pa kthim

Krاندja - delikate,pa peshe , pa fuqi te kundershitoje

Flake - ne zjarrin e ketij malli , force shkatrruse e mungeses

Dhe e gjitha kjo i ndodh atij qe s'emertohet, shpirtit, pikerisht asaj fjale te cilen shprehja frazeologjike e ka ,por qe te poezia e Camajt nuk thuhet duke u veshur ne kete menyre me emocionin e te pathenes.

Ne poezine epike nga pikpamja kompozicionale do te dallojme nje hyrje te shkurter psh. te "Iliada" e Homerit ku thirren perendite per ndihme dhe parashtrohet tema e vepres brenda invokacionit.

Kendo, hyjneshe menin e Akil Pelidit
Qe shume idhnime e kobe akejve u solli
Dhe para kohe ne sketerre gremisi
Me mijra shpirtra burrnor fatosash...

Po keshtu edhe tek invokacioni tjetër i poemes se Virgjilit " Eneida "

U kendoj armeve te atij burr mbi burra
Qe i debuem nga fati i zi prej troje
Mbreti me zbritë i pari n'Itali
Mu ne brigje te Lavinjes.....

Le te ndalemi vetem tek shembulli i pare :

Sic lexojme tek kjo hyrje poezia epike nuk nis me fillimin e kohes se ngjarjes, por ne mes te saj.Teknikë, e cila si te thuash e çliron lexusin apo degjuesin , marresin nga ankthi i perfundimit te fatit te protagonisteve dhe keshtu ritmi i ngjarjes ngadalesohet si veprim. Ky element kompozicional quhet retrospektive. Mjetet qe perdoren me dendur jane:

- Digresionet -largim nga momenti ideal I ligjerimit ne te foluren e perditshme e kemi quajtur kthim prapa.

- Episodet - jane te nderfutura ,pra digresione me te medha qe nderfuten brenda vepres duke e pasuruar ate si psh. tek "Lahuta e Malcise" e Gj. Fishtes, episodi i Efrosines

-strukturat e hyrese te persertitur ne çdo kenge

- Perseritjet -strukturat mbyltese ne prralla

-perseritjet ne trup te vargut me fillimin e vargut qe vjen

per t'ia ngulitur degjuesit (lexuesit) ate çka synon autori ta percjelle me doemos.

Kompozicioni i vepres dramatike.

Te konsideruarit e vepres dramatike si tekst letrar eshte se ajo lind si e tille.Para se te vihet ne skene ajo ekziston si tekst letrar dhe si e tille do t'i nenshtrohet analizes

kompozicionale. Ne shikimin e pare ne kompozicionin e jashtem kemi dalluar aktet , skenat etj. Ne kompozicionin e brenshem nxisim nxenesit te vene re menyren e vecante te ndertimit te nje teksti letrar dramatik.Elemente te kompozicionit te brendeshem jane:

a.emertimi i personazhit

b.fjalet qe ai thote (batutat) kur flet me dike apo me veten (dialog, monolog)

c.materiali letrar ne ndihme te aktorit , regjizorit apo thjesht lexuesit

Nxenesit ftohen te lexojne me role dhe me vone te recitojne. Emocionet shtohen , mesazhi artistik pushton klasen, kompozicioni i vepres dramatike behet i tyre dhe ai mer njohuri qe nuk i shuhen lehte.

E rendesishme eshte qe nxenesit te informohen dhe t'u formohet bindja se veprat dramatike te arrira aristikisht mbeshteten ne unitetin e fjaleve dhe veprimeve, unitetin veprimit dhe xhestit ashtu si edhe ne unitetin e kompozicionit te saj ne pjeset perberese.

Zakonisht ne veprat dramatike tradicionale ruhen disa etapa te caktura te zhvillimit te veprimit.

a-ekspozicioni -paraqitja ,njohja me personazhet,lidhjet,vendin dhe kohen ku ndodhin ngjarjet

b-thurra e konfliktit- kemi te bejme me konflik per çeshtje te rendesishme qe do te shkaktojne ne menyre te domosdoshme tensionin dramatik.Perplasje idesh, bindjesh, interesash per jete a vdekje

c-kulminacioni

d-peripecite-rrethana lehtesuese apo frenuese qe cojne ne zgjidhjen e konfliktit

e-shthurja e konfliktit- zgjidhja.

Por ne materialin letrar te kater viteve nxenesi do te perballet me struktura kompozicionale te ndryshme nga kjo qe cituam me lart. Psh ne vitin e katert tek letersi boterore, le te kujtojme rinovimet e teatrit surrealist jo vetem ne dekor , rekuizite dhe lojen aktoriale por edhe ne dialog dhe ndertimin e intriges. Po keshu jane interesante ndryshimet e tekstit dramatik ne penen e dramaturgut italian Luixhi Pirandelo te njohur me emrin teatri metafizik. Pa harruar epoken e re qe hapi ne teksin letrar dhe te gjithë elementet e tjere te teatri absurd qe duke gjetur rruge te reja per ta cuar tek spektatori i ndjeshem dhe delikat dritherimen tragjike mbi fatin e njeriut, i cili jeton ne nje bote absurde qe s'mund ta ndryshoje.

Ndryshimet kompozicionale cojne ne dhenien e nje menyre te re te mesazhit dhe i pershtaten mesazheve te reja duke realizuar keshtu gjallimin simbiotik forme – permbajtje, ne te tre gjinitë: poezi , proze , drame.

Ne letersine shqipe le te verejme ndryshimet qe peson soneti ne penden e Lazgush Poradecit .Shih poezine Poradeci dhe kujto strukturen 14-vargeshe te sonetit apo te tingellimes. Ajo qe tek soneti i Lazgushit nuk ndryshon eshte aftesia e kesaj strofe per te percjelle perjetimin , ekzaltimin e imagjinanates, tonalitetin muzikor.

Po brenda analizes kompozicionale mesuesi do te nxise nxenesit ta verejne vepren ne perdorimin e kursyer te materialit gjuhesor.Ky parim qe njihet edhe si ekonomizim i shprehjes gjuhesore dallohet ne ...vepra te ndryshme dhe per vleren me te cilen ngarkohen disa fjale, duke sjelle zbehjen apo heqjen e te tjerave pa prishur kuptimin, perkundrazi duke i pasuruar shpirtorisht ate. Kjo eshte fuqia e artit. Le te kujtojme skenen e takimit te dashurise ne poemen “ Milosao “ te Rades (Kangjelli IV) .

..... Ata duheshin e se thoshin

Vajza me buzen mbi gaz:

C'eshte e iken si ajri ?

Trimi : Me presin ndre roliet....

Sa pak fjale dhe sa shume emocione. Ne nje veshtrim me te imet pyetja eshte jo vetem pyetje por edhe pohim.

Ç'eshte – ç'ka ngjare e s'ma tregon

Iken – largohesh , nisesh ,(te niset do te thote te vdesesh pak - proverbe italiane)

Si ajri – si era – me ngut- kaq shpejt?! / Pa u dukur – pa u ndier

Je i domosdoshem si ajri, pa te s'rrojme dot.Njelloj sikur te therriste mos ik , mos ik , mos ik..... Apo finali i romanit te Petro Markos “ Nata e Ustikes “ ku perdorimi i kursyer i materialit gjuhesor kthehet ne vlere shprehese.

Sonja vdiq. Kush e tha kete fjale Nata ne ikje ? Ajo... Ajo.....ka apo s'ka yj nata, me thuaj biro....

Nje nate qe mbeshtolli miliona njerez nga e cila dolem jo pa humbje dhe qe i dha titullin tere romanit. Ja si analiza kompozicionale behet perberese e analizes artistike dhe nga nje operacion studimor fiton vlere dhe funksion emocionues.

Faqe e re

Narratori dhe heroi i vepres

Te marresh ne studim narratorin ose rrefimtarin e nje vepre letrare si pjese e rendesishme e analizes artistike te nje vepre letrare, do te thote te zbulosh zerin qe merr

persiper te prezantoje vepren. Ne pershtatje me specifiken e zbulimit te pozicionit te rrefimtarit ne veper mesuesi duhet te ndertoje edhe punen e tij ne klase.

Ne poezine epike dhe ne proze tregimtari shfaqet ne funksion te dyfishte. Personazh qe tregon ngjarjet e vepres dhe si pjesmarres I drejt per drejt ne ngjarjet e vepres te cilat I rrefen ne veten e pare ose jo.

Kur gjendet ne rolin e tregimtarit pozicioni I tij eshte disi me I terhequr, sepse nga koha kur kane ndodhur ngjarjet ne nje veper letrare te mirefillte, deri ne castin qe ai tregon ka kaluar nje kohe e gjate qe emertohet *distance epike e rrefimit*. Kjo dallohet lehte ne klase kur mesuesi e ka shenuarqe me pare ne veper dhe ua demonstron nxenesve. Nga ky pozicion tregimtari synon te jape nje rrefim objektiv, por pa shfaqur emocionet e veta. *Kur tregimtari perfshihet vete ne vepren letrare, ndihet roli subjektiv I tij, megjithate ai nuk mund te njesohet me autorin, sepse eshte gjithmon nje FICTION trillim letrare. Procedura me interes dhe e suksesshme eshte kjo. Mesuesi ka vendosur tregues (fletushka ne faqet e vepres gje qe ua rekomandon edhe nxenesve) aty ku ky rrefimtar eshte me i dukshem dhe i udheheq ata ne pune gjysem kerkimore ,kerkimore ose me projekte, individualisht ose ne grupe. Nxenesit vihen te ngjyrosin me boje dalluese pikerisht pasazhet ku narratorri del direkt ne veper. Vetshprehet si i jashtem ose si i brendshem : - deshmitar.....protagonist*

Vepra letrare mund te kete me shume se nje tregimtar. Rrefimtar i pare ia kalon rrefimin ne goje njerit prej personazheve te tjere p.sh. “nusja e mrakullueshme” e Koliqit, Vepra 2 botim i shtepise botuese Rilindja., (Prishtine).1995.....ose tek “Pasqyrat e Narcizit”(po aty) ku dallohen tre rrafshe ligjerimi. Kur rrefimtar i eshte ne rolin e deshmitarit, zakonisht ai flet per nje ngjarje te perfunduar, te kryer me kohe dhe madje ka raste qe, ne fund te vepres tregimtari jep edhe nje epilog te tipit:

...mbas dhjete vjetesh X-i eshte martuar me A-ne dhe jetojne se bashku... pra jep te dhena per kohen jashte ngjarjes se vepres.

Tregimtari qe shfaqet si nje person ne veprim dhe ngjarja po ndodh nderkaq na prezantohet i realizuar me cilesi psikologjike (ku nderthuren cilesi te vecanta me te pergjithshmen) ne vetvehte perben karakterin letrar qe ndryshe quhethero ose protagonist: Eshte vertet lehte per mesuesin t’ua thote vete nxenesve cili eshte hero i vepres, por eshte gjithashtu e vertete se nje mesues i tille do t’i kthente ata ne pasive duke ua prere rrugen per zbulim ,per aplikim te asaj qe sapo moren.

Te ndalemi pak te dallimet qe duhet te verejme ne emertimet :

a- hero; b – personazh

Heroi është personazhi kryesor i një veprë letrare të cilën e ka e tërë letërsia e duke kaluar nga njëra gjini në tjetrën.

Hertoi lirik- heroi i prozës dhe heroi i drames

Teorikisht heroi është ai personazh që lidh në mënyrë të pandashme pjesët e vecanta, motivet dhe njesitë e tjera të *fabules*. Në tabelën mësimore evidentohet heroi dhe nxiten nxënësit në se:

mund t'i ngjajne heroit /c'tipare të këtij heroi I gjejme mbrenda vetes/ c'tipare të këtij heroi I gjejme tek miku yne me i afert /cfare do të donin të ndryshonin tek heroi / do ta spostojne në hapësirë dhe në kohë profilin moral të këtij heroi për të parë se njërezimi vazhdon të ndieje, të përjetoje jetën njelloj. (Ka kode morale dhe etike që I rezistojne kësaj levizjeje ose jo).

Madje grupimi I ngjarjeve, raportit dhe lidhjet e tyre behen për të qartësuar natyrën e veprimit të heroit. *Një pjesë e motiveve e shquajne heroin nga grumbullimi I personazheve të tjera dhe theksojnë rolin e tij në zhvillimin e ngjarjeve.*

Në një veprë heroi njihet shpejt dhe kjo arrihet në sajë të disa veprimeve rrefimtare të autorit që I quajme karakterizimi i heroit. P.sh. Xh. Xhojsi tek "Portret artistik në rini" -Stefan Dedalus dhe skeda që vetë ai ka shkruar në librin e gjeografisë sherben për vetkarakterizim.

Stefan Dedalus / Shkolla e fillorë kolegj Clongoes Wood / Sallins

Konteja e Kildares / Irlandë / Evropë / Bote / Gjithësi

Me pas zberthen domethënien e emrit figure që Xhojsi ka përdorur

Dedalus – dijetari antik ,kryeartistit të labirintit

Stefan – Shen Stefani ,martiri i parë i fese krishtere

Karakterizimi i parë behet shpesh me anë të emrave psh: tek novela Nata me hene e I.Kadarese heroina quhet Mariana (kujto Shen Maria e virgjere) në novele heroines i kerkohet madje edhe një raport,certifikate viregjerie....deri kur...?!

Ose tek *Lumi i vdekur* i Jakov Xoxes emertimi SUAT bej VERDHOMA pak do të konvertohet Surrat Vroma...(sharje).

Ose tek romani " I huaji" Albert Kamy protagonistin e quan .Merso(Meursault-nga bashkimi i fjaleve meurs-soleil që gjatë shqiptimit në frengjisht del me formën e shkurtuar Merso, pra vdes në ditë. Njeriu i lindur për lumturi nën dritën e diellit,rrethohet sa kaq nga terri i vdekjes sipas, A.Marashi "Letërsia Botërore 4, Faqe 109, bot 2000 Tirane.

Karakterizimi i dyte mund te behet ne menyre te drejte per drejte nga tregimtare e kjo behet permes pershkrimit te fytyres, trupit, nje xhesti qe ato bejne pa vetedije ose me vetedije, aq qarte sa lexuesi I ka fiksuar ne mendje per nje kohet te gjate psh:

a) ne letersine boterore (Tolstoi)

Natasha Rostova

Elena Kuragina

Pjer Bezuhovi

Ana Karenina etj.

b) ne letersine shqiptare: Ana Maria Monti

Vita Shpiragu

Sonja tek "I humburi" i Fatos Kongolit

Gjithashtu karakterizimi behet nepermjet :

-Pershkrimit te veshjes se personazheve psh te "Luli i Vocerr" i Migjenit (tullumat e Lulit).-

-Pershkrimit te shtepise ose ambjentit ku banojne personazhet psh tek "Xha Gorio" i Balzakut (pensioni i zonjes Voker)

Permes gjuhes ose materialit gjuhesor qe autori vendos ne gojene e personazheve psh tek "Nata e Ustikes" e P. Markos (pergjigjet e Maqos shoqeve vetem me fjalen mire.....mire.....mire.....mire)

Tek "Shkelqimi dhe renia e shokut Zyllo" e D. Agollit e folura e protagonistit eshte e fryre,me parrulla te gatshme me te cilat ai behet qesharak,apo stili i ngjeshur i te folurit te Mark Alemit tek "Nepunesi..." i Kadarese.Ne letersine e huaj le te kujtojme stilin neutral te fjaleve te personazhit Jozef K. tek romani "Proçesi" i F.Kafkes apo tek stili akohor i Mersoit tek romani "I huaji" i Kamyse.

Dhe qe ketu veme re se sipas predispozitave shpirtore te autoreve percillen mesazhe te ndryshme permes gojes se protagonisteve psh:-

-Sfida ndaj fatit, ligjet e shkruara ne lufte me ligjet e pashkruara.-

-Njeriu zot I natyres I ndergjegjshem dhe krenar per potencialin e tij intelektual dhe fizik.

Pakenaqesia ndaj realiteti dhe prirja drejt vendeve ekzotike ku llustra e qytetimit nuk ka cenuar natyren dhe individualitetin e njeriut.

-Roli i shoqerise ne formimin apo deformimin e personalitetit te artistit apo thjesht te individit.

-Vetmia dhe e mungesa e rrugedaljes.

-Gjyqi dhe vetgjyqesia

Pa dashur te japim receta mendoj se permes nje procedure te tille metodike oret e analizes letrare marrin vertet vendin qe u takon ne ate total oresh letersie qe nxenesi I shkolles se mesme ka fatin te ndihet i informuar, i perfshire dhe i respektuar, duke e pare vehten thjesht nje bashkepunetor i ri ne institucionin e kendshem te lendes letersi.

LITERATURA

- ¹ Aristoteli Per poetiken
Les Belles Lettres 1979
 - ² Oskar Wilde Aforizma te pashkruara ndonjehere
Berat 1996
 - ³ Pol Klodel Meditime per poezine
Paris 1960
 - ⁴ Virxhinia Vulf Nje dhome me vehte
Tirane 2000
 - ⁵ Umberto Eko Roli i te lexuarit
Vepra e hapur, Bolonje 1981
 - ⁶ Rene Wellel
Ostin Vorren Teoria e letersise, Tirane 1993
 - ⁷ Milivoje Solar Teoria e letersise
Pershtatur nga Floresha Dado
 - ⁸ Ali Aliu Teoria e letersise, 1986
 - ⁹ Zejnulla Rrahmani Njohuri nga teoria e letersise, 1996
 - ¹⁰ Grup autoresh Strategjite e te mesuarit
Eureka, Tirane, 1995
 - ¹¹ Kastriot Gjika Elemente te analizes se tekstit letrar, 1999
 - ¹² Anton Berisha Vepra letrare e Martin Camaj
 - ¹³ A. Marashi Letersia boterore IV, 2000
 - ¹⁴ Rexhep Qosja Panteoni i rralluar, 1998
 - ¹⁵ Ali Aliu Kerkime,ese, artikuj kritike
 - ¹⁶ Sabri Hamiti Tema shqiptare, Prishtine 1998
-



KAPITULLI IV

Alternativë komenti

Kur në manuale didaktike thuhet se nuk ekziston një mënyrë e vetme për të mësuar dikë - kjo në radhë të parë duhet menduar për komentin letrar. Nuk ekziston një mënyrë e vetme komenti.

Kur thuhet "kurrë nuk duhet të mendohet se ne e kemi metodën," kjo gjithashtu vlen edhe për komentin.

Guido Guljelmi në "Teksti i interpretuar"(1) thotë: Teksti realizohet në shumëfishmërinë e interpretimeve të veta.

Mbështetur në mendimin që "tekstet janë të palëvizur në formë dhe të lëvizur në domethënien e tyre," duke patur parasysh që operacioni i parë që mund t'i bëhet një teksti ka të bëjë me filologjinë, ndërsa operacioni i dytë me kritikën, me interpretimin - kjo na orienton për të paraqitur një alternativë komenti, në ndihmë të mësuesve të letërsisë, studentëve dhe nxënësve të shkollave të mesme, alternativë komenti veçanërisht të atyre modeleve poetike, që na japin mundësinë të realizojmë formulimin: "Interpretuesi, jo se ka një inteligjencë më të plotë, por sepse lexon në atë çka as autori, as bashkëkohësit e tij nuk mundën ta lexonin. Interpretuesi nuk lexon as më shumë, as më mirë. Lexon "tjetër gjë". E kjo "tjetër gjë" është një alternativë komenti, që mbështet edhe formulimin e Stenly Strow-nit, që as edhe dy lexues të vetëm nuk nxjerrin të njëjtin kuptim nga i njëjti tekst.

Teksti i interpretuar

Guido Guljelmi*

(*Nga "Estetica e metodo", përktheu Z.Zorba)

Teksti nuk është një primum, të cilit pastaj i shtohet lëçitësi. Është një tekst i drejtuar dikujt dhe jo thjesht një tekst që i drejtohet vetvetes dhe ka si finalitet vetveten. Po çfarë thotë një tekst? Nuk është punë e lehtë. E më të parët janë autorët vetë që refuzojnë të japin shpjegime. Valery në mënyrë provokuese e zbrapste këtë pyetje. Tolstoi e zbrapste me sarkazëm dhe bënte vërejtjen se, po të donte ta shpjegonte domethënien e Ana Kareninës, do t'i ishte dashur të shkruante romanin nga e para. Është fakt që autori

nuk ka shumë më tepër për të thënë mbi tekstin sesa ka për të thënë lëçitësi. Autori nuk e njeh kuptimin e tekstit të vet dhe vetëm pjesërisht ai është autori i tij.

Hans Georg Gadamer, një nga teoritikët më me autoritet të hermeneutikës, (Gadamer paraqet një pozicion shumë afër Kroçes) thotë: Horizontet kulturore të njerëzve të së kaluarës dhe horizontet e njerëzve aktualë i përkasin njëri-tjetrit ose shtrihen tek njëri-tjetri. Kjo shtrirje është baza e marrëveshjes përgjatë shekujsh. Gadamer niset nga mësuesi i tij, Hajdeger: Vetëm mbi bazën e një parakuptimi krijohet mundësia e hapjes drejt tekstit. Të kuptuarit nuk është vetëm rezultat i leximit, porse vendoset që në fillim. Vështrimi i një teksti nuk duhet të jetë tjetër veçse raporti me tekste të tjera. Homeri është prezent pranë nesh si një poet i sotëm, mendon Kroçe, ose është fuzion horizontesh, ridhënie përsëritëse e të njëjtave shëmbëllesave të kohës, gati-gati një bosht i pakohshëm që të përshkojë historinë.

Poeti tradicional mund të shpresojë me qenë poeti më i ri, ai që të ketë fuqinë të përcaktojë e të vendosë drejtimin e literaturës. Me fjalë të tjera, je poet tradicional duke qenë poet i ri, je poet i ri duke qenë poet tradicional. Elioti këtu afrohet me Hajdegerin, që të dy janë antignoseologjikë, (për Eliotin poeti nuk është personal). Njëri flet për bashkëkohësitë e historisë, tjetri për fuzion horizontesh.

Në fillim të hermeneutikës moderne, sundon parimi i afirmuar (nga Shlejermaher) që interpretuesi kupton atë që thotë autori më mirë sesa do ta kuptonte autori vetë.

Autori shkruan për një lexues – ka idenë e një lexuesi – porse ndeshet me lexuesit që s'i ka parashikuar.

Valery lexonte një varg të Rasinit sikur të ishte një varg i Bodlerit dhe vërente se një ndërrim shekulli është një ndërrim në tekstin. Lexuesi i sotëm nuk është lexuesi i djeshëm. Në fakt moderniteti është i ngarkuar me gjuhë dhe tekste të vdekura. E kemi një të kaluar, por moderniteti na largohet prej saj. Historicizmi e mbulon problemin, nuk e njeh dhe në realitet mbrohet nga ai. Është një ideologji në vështrimin e Marksit.

Hermeneutika është shkencë që trajton distancat. Edhe një shkencë që rropatet për të gjetur sërish fillet e këputura, ose që kërkon të gjejë kështu fillin e vazhdimësisë, porse në pavazhdimësinë e historisë.

Si fillim po e ilustrojmë me poezinë "E mora shoqezën përkrah". (Shtjellimin e interpretimit të këtij teksti dhe "Mbas kryqëzimit të zogjve" e gjeni në pjesën "Fleta e dytë e triptikut lasgushian".)

*E mora shoqezën përkrah
e matëm udhën ca nga ca
sikur na ndillte larg diçka.*

*Pa zuri dita perëndoi,
pa zuri nata na mbuloi,
pa zura shoqen ta pushtoj.*

*Liqer, çfar pe mi zall të shkret,
çfar pe liqer, që ndaj buçet,
e rrit tallazin porsi det?*

*E çastin kur e sjell ndërmend,
kur sjell ndërmënd, ah, atë vend,
as rroj, as vdes, por jam pa mend.*

Ky tekst komentohet në një nga orët e programuara për Lasgush Poradecin. I njohur që më parë prej nxënësve, gati i mësuar përmendësh, sidomos prej mësuesit të letërsisë, radha e komentit të tij vjen mbasi është folur e analizuar thellësisht krijimtaria e autorit. Lasgush Poradeci në programin e fundit është menduar të trajtohet në dhjetë orë mësimore, sikundër Naimi e Fishta.

Komenti i lirikës erotike vjen mbas komentit që u është bërë lirikave të peisazhit, për të cilat mendojmë të japim një model komenti alternativ, pavarësisht se interpretimet rreth tyre janë nga më të përfolurat.

Për Lasgushin duhet folur në orë të veçantë rreth "Botës poetike", mbasi është më tipiku i poetëve shqiptarë, ballkanikë dhe europianë që e konkretizon më së miri këtë temë.

Paraprakisht është tërhequr vëmendja që të mësoheshin prej vetë nxënësve poezitë e parapëlqyera prej tyre në peisazh, lirikë erotike dhe baladë filozofike. Do të ishte mirë të sajohej një antologji me shtatë lirika peisazhi, shtatë lirika erotike dhe shtatë balada, gjë që arrihet lehtësisht nën orientimin e mësuesit dhe të studiuesve e adhuruesve të lirikut të madh.

Teori plotësuese e përvetësuar mirë do të shërbente njohja e ritmit, tercinës, këmbëve jambike, anaforës, personifikimit dhe, veçanërisht, e interpretimit interaktiv e transaksional, nocioni i Tekstit paralel (1), i komunikimit sfidues....

Katër nocione të leximit dhe interpretimit të tekstit do të kumtohen në këtë tekst, mbështetur në "Përtej komunikimit"(2), përmbledhje esesh nga studies e dijetarë të njohur në teorinë e kuptueshmërisë së leximit dhe kritikës letrare.

(1)**Shënim: Teksti paralel:** Le të shmangemi nga kuptimi tradicional i të lexuarit, që quhet Leximi shprehës, nga koncepti i deritanishëm edhe mbi komentin. Shumë studiues po konvergojnë në idenë se marrëveshja midis lexuesit dhe karakteristikës së tekstit çon në ndërtimin e kuptimit. Kjo e bën tepër aktiv rolin e lexuesit. Bën atë që lexuesi i sjell tekstit po aq vlera sa dhe vetë teksti. Një studiues me emrin Gudman përshkruan "tekstin e dyfishhtë", nocionin sesi lexuesi (mësuesi, nxënësi, interpretuesi,) ndërton një tekst personal, të lidhur ngushtë me tekstin e shkruar. Por duhet theksuar se ndërtimi i një teksti paralel nuk është produkt final i të lexuarit. Produkti final është kuptimi final. Ndërtimi i një teksti paralel është thjesht një hap drejt ndërtimit të kuptimit.

Studiuesja Rozenblat mendon se një poemë është rezultat i përvojës së leximit, është rezultat i asaj që lexuesi përjeton gjatë marrëdhënies me atë tekst të veçantë. Gudmani dhe Rozenblati mendojnë se lexuesi mund të krahasojë tekstin e vet me tekstin e shtypur. Dine Bogdan, profesore në një institut studimesh për shkollimin, në Ontario të Kanadasë, bashkëbisedimin mes tekstit dhe lexuesit e rezulton në ndërtimin e kuptimeve sintezë të dijeve të lexuesit dhe tekstit. Rozenblati dhe Bogdani mendojnë se poemat janë po aq krijime të lexuesit, sa dhe të autorit. Shembuj mund të sjellim interpretimet që u kemi bërë krijimeve të Poradecit, si "E mora shoqezën përkrah", apo "Poemës së mjerimit" të Migjenit, etj.

(2). Deane Bogdan, Stenly Strow "Beyond communication reading compression and criticism"

E mora shoqezën përkrah

Është një vjershë fare e thjeshtë me katër strofa trevargëshe, me varg nëntërrokësh, me këmbë jambike (d.m.th. me këmbë dyrrrokëshe, rrokja e parë e patheksuar, e dyta e theksuar).

Me leximin e parë, nga të katra strofat shenjëzohen katër thelbe të botës poetike:
Njeriu, koha, vendi, përjetimi.

Me leximin e dytë dalin në dytësi: *djali e vajza, dita e nata, zalli e liqeri, rrojtja e vdekja.*

Me leximin e tretë, nga çdo tercinë dalin nga tre elementë:

Djalë - vajzë - udhë.

Ditë - natë - përqaftim.

Zall - liqer - aktçiftim.

Rrojtje - vdekje - kujtim.

Në çdo strofë treshe nga tre folje:

Mora - matëm - ndillte.

Zuri - perëndoi - pushtoj.

Pe - buçet - rrit.
Sjell - rroj - vdes.

Sikur vetëm ritmin të përdorim si mjet poetik që krijon imazhe, zbulon mjeshterin e rrallë. Një rrokje e patheksuar dhe një e theksuar në strofën e parë japin imazhin e hapit hezitues dhe të hapit vendimtar të çiftit, për të shkuar atje ku i ndjell misteri lasgushian. Në strofën e dytë ritmi intonohet në tiktakun e dy zemrave në përqaqim, në prag të ditës që perëndon dhe natës që i mbulon dhe i shtyn drejt mëkatit.

Pastaj në strofën e tretë është ritmi i tërheqjes dhe i sulmit të dallgës mbi zall, çka nënkupton tërheqjen dhe sulmin ritmik në aktçiftim.

Aksionin marramendës të aktçiftimit tani e ka marrë dhe e shpjegon liqeri, tallazi, dëshmitari i asaj që po ndodh mbi zall të shkretë, "*li-qer, çfar-pe, mbi-zall, të-shkret....*".

Liqeri i apostrofuar dhe i personifikuar si kalimtar, i ndodhur papritur përpara një skene aktçiftimi të "paturpshmish", sprapset, pastaj kurioz afrohet. Dhe nga gjithë ç'ka parë, ç'po sheh e ç'do të dëgjojë, dialogon e çiftohet përjetësisht me bregun. Tërhiqur e përplasur, çiftohet me dialogo me përjetësinë. *As rroj, as vdes, por jam pa mend.*

Kjo matematikë e përpiktë e strukturës së këtij krijimi të thjeshtë është shenjë e gjenisë poetike që i përgjigjet "*kompozicionit brenda guackës së arrës.*" Trinia brenda çdo lloj trevargëshi në katër strofa është përnjësuar mrekullisht në një vepër të vetme si në katër thelpinjtë e arrës: çifti i përnjësuar, ditë-natë e përnjësuar, breg-liqer i përnjësuar dhe rrojtje-vdekje e përnjësuar në ndërëlojën ritmike si në valset e Shtrausit, ku djali pushton vajzën, nata mbulon ditën, liqeri godet dallgën dhe vdekja njëmendëson jetën.

Ndërloja, sikundër është quajtur trekëndëshi bazë i komunikimit me unë, ti, ai, (autor- tekst - lexues,) ndryshe sporti estetik, na bëri të zhvendosim fokusin nga kuptimi që autori i jep tekstit në mënyrë të qëllimshme, apo të pandërgjegjshme, tek kuptimi që lexuesi, me apo pa vetëdije, nxjerr nga ky tekst.

Si tekst të dytë, në pranëvënie me njëri-tjetrin e si plotësim të njëri-tjetrit, mund të sjellim tekstin "Mbas kryqëzimit të zogjve" të Martin Camajt.

*Erret nata e fundit e dashurisë
nisë si për lojë.
Ai ec në shputa të larme
shpendësh dimnues në Veri
nëpër banesën shumëdritësh.
Zogëza mat trollin me këmbë të zeza
para se me u nisë për Jug.*

*Zanet e jashtme të botës ushtojnë
dhe rruga asht e ndame në dyshë,
gjysma akull e gjysma diell.*

Kjo dashuri, nisë si për lojë, siç nisin përgjithësisht gjithë dashuritë e kësaj bote, në një model të tillë poetik mund të merret motërzim i lirikës lasgushiane "E mora shoqezën përkrah".

Të dyja tekstet kanë të përbashkët natën e fundit të dashurisë, nisur si për lojë. Atë që Lasgushi do ta quajë "çast, që kur e sjell ndërmënd, as rron, as vdes, po është pa mënd," Camaj do ta shpendëzojë. Në "Ai" që ec me shputa të larme shpendësh dimnues në Veri dhe "Ajo" që mat trollin para se me u nisë në Jug. Pra ç'ishte "Unë" dhe "Ajo" tek Lasgushi, është "Ai" dhe "Ajo" tek Camaj. Antonimia rrojte-vdekje te i pari, është diell-akull te i dyti. Zall-liqeri lasgushian është Veri-Jugu i Camajt. Edhe kjo lirikë erotike është theksim i atij thelbi të jetës, i atij çasti të jetës kur as vdes, as rron, rrugën e ke "të ndame dyshë, gjysmë diell, gjysmë akull."

Me leximin e parë të të dy teksteve të pranëvënë, Ndërloja - sikundër e ka quajtur Xhejms Mofet, trekëndëshi bazë i komunikimit me unë, ti, ai, (autor, lexues, tekst,) na bën ta zhvendosim fokusin nga kuptimi që teksti mund të ketë në mënyrë të pavarur, si nga autori, si nga lexuesi.

Teksti me katër tercina dhe ai me dhjetë vargje të lirë shërbejnë si model për të ilustruar një mënyrë të veçantë interpretimi e komenti, mbështetur në atë që është quajtur komunikimi sfidues, apo përtej komunikimit.

Me leximin e parë të të dy teksteve shënjëzohen katër elementë thelbësorë të botës poetike të krijimit: *njeriu, koha, vendi, përjetimi.*

Krijimi lasgushian me atë të Camajt është larg "*dy gurë mulliri që bien simbas ligjit njëri mbi tjetrin / pa za.*"

E mora shoqezën përkrah / Erret nata e dashurisë....

Teksti i parë është vajtja. Teksti i dytë ardhja, ku udha është e ndarë dyshë. Të dy tekstet kanë foljen "mat", (matmë udhën - e mat trollin.)

Njëri tekst është është "Loja e dashurisë", tjetri "Postloja".

Njëri është takimi, përnjësimi, tjetri është ndarja dysh. Njëri është teksti e tjetri nënteksi.

Në tekstin e çiftimit shërben ritmi i vargut me këmbë jambike, me rrokjen e parë të theksuar, me të dytën të patheksuar, si intonues e përcjellës i emocionalitetit të veprimit, është dyhapëshi.

Hapi hezitues dhe hapi vendimtar për të shkuar atje ku i ndjell larg diçka, (që i përgjigjen rrokja e patheksuar dhe rrokja e theksuar). Ritmi i strofës së dytë është tiktaku i dy zemrave në përqaftim në prag të ditës që perëndon e natës që fillon. Në strofën e tretë, në ritmin e vargut me këmbë dyrrrokëshe jambike, (rrokje e theksuar dhe rrokje e patheksuar,) është dhe sulmi në aktçiftim, që paralelizohet si nëntekst i aktçiftimit me tërheqjen e sulmin e dallgës mbi zall.

Në nëntekstin e postçiftimit nuk është ritmi i vargut si deshifruet i domethënies së ndërlojës me "Ai" dhe "Ajo", por është shpendëzimi i hapave të "Veriorit" me "Jugoren", flatrimi i çastit dhe rrojte-vdekja e pamendësisë shenjzohet me kryqëzimin e zogjve Veri-Jug. Dhe rruga e ndarë më dysh, gjysma-akull, gjysma-diell. Lasgushi ia jep Lqerit përjetësimin dialogut, çiftimit, kujtimit. Camaj ia jep qiellit.

Tek Lasgushi trinia brenda çdo trevargëshi (*vajzë-djalë-udhë, ditë-natë-përqaftim, zall-liqer-aktçiftim, rrojte-vdekje-kujtim,*) e përcjellë nga tre folje në çdo tercinë, (*mora-mata-ndillte, perëndoi-mbuloi-pushtoj, pe-buçet-rrit dhe sjell ndërmend-rrojvdes-jam pamend,*) pra trinia brenda çdo trevargëshi në të katra tercinat është përnjësuar mrekullisht në një vepër të vetme poetike, si në katër thelpinjtë e arrës, duke krijuar "*kompozicionin brenda guackës së arrës.*"

Çift i përnjësuar, ditë-natë e përnjësuar, breg-liqer i përnjësuar, rrojte-vdekje e përnjësuar në pamëndësi, gjithnjë me rrokje të shkurtër të patheksuar dhe rrokje të gjatë të theksuar si ritmi në valset e Shtrausit.

Pra ritmi bëhet përcjellës i veprimit dhe emocionalitetit, në një vjershë të thjeshtë me katër strofa, ku mashkulli pushton femrën, nata mbulon ditën, liqeri godet bregun dhe vdekja shpërbën rrojtjen.

Liqeri i personifikuar si "dëshmitar", si kalimtar i ndodhur befas përballë një skene aktçiftimi, sheh "të paturpshmit", befasohet, habitet, sprapset, pastaj kurioz afrohet. Dhe për gjithçka ka parë, ç'po sheh e ç'do të shohë, dialogon e çiftëzohet përjetësisht me bregun. Tërhiqur e çiftohu, si në ritmin e valseve të Shtrausit, me dyhapëshin (rrokje patheksuar - rrokje e theksuar) monologon përjetësisht:

*Li-qer, çfar-pe, mbi-zall, të-shkret
as-rroj, as-vdes, po-jam, pa-mend....*

Te Camaj "kompozicioni brenda guackës së arrës" nënkupton skajimet, që dytëson dhe ndan *nata e fundit e dashurisë, nisë / si për lojë*.

Kështu teksti i Lasgushit shënon (shënjon) përnjësimin, nënteksti i Camajt ndarjen dysh, Dimër-Verë, Veri-Jug, gjysmëudhë akull - gjysmëudhë diell.

Vargu është i çliruar, i indisiplinuar, si një shpërbërje e përnjësimit mbas ndarje; mbas "lojës së dashurisë", si mërgim shpendësh që lenë peng hijen në tokë...

Kur zgjedhim një pjesë teksti për koment, kemi parasysh që, *së pari*: Me leximin e tij të bëjmë zbulimin e parë të habitshëm.

Me interpretimin e tij të bëjmë studim racional.

Së dyti: Teksti poetik lexohet, jo vetëm për t'u kuptuar e informuar.

Teksti poetik lexohet për t'u shijuar.

Teksti poetik komentohet, për t'u emocionuar, për t'u ndikuar e transformuar shpirtërisht e për t'u përsosur estetikisht.

Mësuesi i letërsisë nuk duhet të tërheqë vëmendjen e nxënësve me fjalët standarde: Shikoni sesa e bukur është kjo pjesë poezie (proze, drame, komedie apo tragjedi).

Nuk duhet të tërheqë vëmendjen me fjalët: Shikoni sa figura të bukura (metafora, krahasime, paralelizma figurative, antiteza, hiperbola, epitete, etj.) ka kjo poezi, sa ritëm, literacion, anafora, rima të begata, sa mendime të fiqishme, sa njenja të thella, sa tablo shumëngjyrëshe, sa detaje të pasura, etj, etj....

Mësuesi i letërsisë duhet të synojë që me pasurime figurative të tekstit që merr për koment, me mjete eufonike⁽³⁾ dhe përsosmërinë strukturore, të ndërtojë tekstin paralel.

(3) eufonica = bukurtingëllues

Pasuria figurative, eufonike, strukturore t'i shërbejë si mjet për të ndërtuar imazhe, asosacione, përjetime, siç i shërbejnë ndërtuesit lënda dhe veglat për të përsosur një arkitekturë kulturi, siç u shërben dhëndri dhe nusja dy familjeve për të ndërtuar një ceremonial dasme.

Le të sjellim një shembull poezie të thjeshtë, përfshirë në antologjinë aktuale të shkollave të mesme, titulluar "Rapsodi". Simbas kërkesave tradicionale të komentit dhe simbas konceptit të hartuesve të kësaj antologjie, gjithë puna për interpretimin e këtij

teksti na qenka në theksin që "letërsia e re shqiptare, në mënyrë të veçantë poezie, ka mësuar shumë nga poezia popullore" dhe se "poezia 'Rapsodi' ka në elementët e formës së saj shumë mjete të marra nga poezia popullore....." (Maja e Çelur, faqe 391.)

Në këtë mënyrë s'bëjmë gjë tjetër veçse mbërthehemi akoma në konceptin e transmetimit, nocion ky që ka zotëruar përgjithësisht deri në fund të shekullit XIX; dhe veçanërisht në shkollat tona gjatë periudhës gjysmëshekullore të letërsisë socrealiste.

Alternativë

Tani le të ndërtojmë një alternativë interpretimi të tekstit "Rapsodi" të D. Agollit. E lexojmë vjershën përpara nxënësve dhe kërkojmë prej tyre një fjalë çelës, një fjalë-klesemë, që krijon imazhe, përfytyrime.

Mbas diskutimesh, biem në mendimin që fjala, e cila na jep mundësi të ndërtojmë një tekst paralel, është leksema "*hejbe*", (*mbushe dy hejbe me këngë labe...*). Që këtej nis imazhi i shtegimit, i udhëtimit të këngës nga visi në vis, nga koha në kohë, nga brezi në brez. Kjo fjalë, sado e një përdorimi "bukoliko-gjeorgjik", është po aq moderne dhe figurativisht i përgjigjet thënies së Roland Bartit se fjala e poezisë moderne është një kuti e Pandorës, ku është mbyllur virtuozeiteti i gjuhës.

E gjithë poezia në fjalë i nënshtrohet diktatit të kësaj fjale-kyç. Hejbetë janë valixhja tradicionale e shtegtarit fshatar që shkon në qytet, e kurbetçiu që shkon pas karvanit. Kënga në këtë rast është lëndëzuar. Duke ndjekur udhën që të dikton figura-hejbe mbushur me këngë, i gjithë procesi i shtegimit të këngës nga visi në vis, nga brezi në brez, nga koha në kohë, kalon nga abstragimi në lëndëzim, nga lëndëzimi në shpirtëzim, nga shpirtëzimi në personifikim. Dhe këngët bien erë plumb e erë predhë, erë prush dhe erë brenjë, erë dushk e lulëshqerrë.

Në sytë e lexuesit, konkretisht në sytë e nxënësit, shpaloset një peisazh i përfytyruar jete e lufte. Metafora e këngës shtegton nëpër një reliev çukë më çukë dhe mbi malet e përpjetë, mardhur bore e djegur vape. Foljet e vjershës i përcjellin këtë imazh shtegtarit, (*i mbushe, i more, i zbraze, i përcolle* deri në personifikimin "*shkoni, bija, merrni viset...*"). Këngët kanë marrë bekimin si një bijë, që përcillet shtatë male kaptuar, larg e larg mërguar.... Jemi gjithnjë nën fokusin e një fjale që krijon imazhe. Përsëritja tri herë e fjalës "hejbe" e thekson pozitën kyç të saj në këtë tekst. Kështu kemi arsye ta lidhim këtë procesion shtegtimi edhe me realitete të tjera, si transmetim tradite,

si shtresim kulturor të Palimpsestit kulturor popullor e më gjerë, duke e lidhur me shtegtimin e eposeve që nga Gilgameshi e Iliada, gjer te Cikli i Kreshnikëve e Nibelungët. Procedimi i përcjelljes së këngës, i përcjelljes së kumtit të brezit në sosje dhe brezit që këndellet, ka të bëjë me natyrën bartëse e përcjellëse të fjalës shqipe që, siç thotë Martin Camaj:

*Në fjalë janë qiell e dhe' bashkë
Ajo është një strajcë e në të mundemi
me bartë stinët e motit akull e zjarrm.*

(Poezia "Fjala"),

ose siç shprehet në vjershën "Lahuta e vjetër". Rigjallërimi i këngës te lahuta e vjetër dhe kumti i saj nëpërmjet sharkut lëviz. (*Gjarpri nëpër të lëviz.*)

U shmangëm nga komenti standard. Kjo poezi ka këtë temë, prej saj nxjerrim këtë ide: vargu i saj tetërokësh të kujton vargun popullor, rima, metafora, etj, etj....

Interpretimi lihet i hapur. U kërkohet nxënësve të ndërtojnë të tjera shtegtime e përfytyrime, të zgjerojnë kuptimin, të vazhdojnë shtegtimin.

Të shkruajnë ese, duke patur parasysh një fjalë-klesemë.

Mbi Transmetimin

Çfarë ekziston në brendësi të strukturës tekstore.

Në këtë shënim do të kemi parasysh konceptet e të lexuarit dhe të interpretuarit, transmetimin, shpjegimin, interaksionin dhe transaksionin, duke u mbështetur në librin "Përtej komunikimit", që është një përmbledhje esesh nga studiues e dijetarë të njohur në Teorinë e kuptueshmërisë së leximit dhe kritikës letrare, veçanërisht në një nga format më të rrahura.

Do të kihet parasysh Teksti dhe komunikimi sfidues:

Tri konceptimet parësore të të lexuarit: Teksti është akt gjuhësor që përfshin: 1) autorin si origjinues të kuptimit, 2) tekstin si përfaqësues (ose si simbol) të kuptimit, 3) lexuesin si marrës (interpretues) të kuptimit.

Teoritë e transmetimit ngrenë lart autorin.

Teoritë e përkthimit ngrenë lart tekstin.

Teoritë e ndërveprimit (interaksionit) materializojnë marrëveshjen kompensuese ndërmjet dijes së lexuesit dhe strukturës së tekstit.

Të gjitha këto hamendësonin se qëllimi i të lëxuarit ishte pandashmërisht i lidhur me një akt komunikues. Kjo hamendje u vu në pikëpyetje nga teoricienët dhe kërkuesit.

U tronditën themelet e modeleve transmetuese, përthyesë dhe intervepruese.

Esenca mbi të rimenduarit mbi leximin tani do të vështrohet në atë lexim dhe interpretim që na çon “përtej komunikimit”.

Stenly Strow përpiket të dokumentojë rivëzhgimin si ndaj teorisë së të kuptuarit të leximit, ashtu edhe ndaj teorisë së kritikës letrare dhe të sugjerorjës ç’drejtimit do të marrin në të ardhmen këto dy fusha. Teoria e të kuptuarit të leximit dhe teoria letrare do të trajtohen si një teori e vetme, si një fushë e vetme nën rubrikën e “Leximit”, e Të lëxuarit, sepse ka ngjashmëri thelbësore në hamendjet mbi të lëxuarit dhe të interpretuarit në të dy fushat. Strow citon Luizë Rozenblatin: “Dinamika e përvojës letrare përfshin së pari dialogun e lexuesit me tekstin, ndërsa *ai* krijon botën e veprës.”

T’i rikthehem pyetjes se çfarë ekziston në brendësi të strukturës tekstore. Një personazh i novelës “Shkundullima”, Ntonia, shijonte rapsoditë popullore në të folmen arbëreshe, ndonëse shumë faqe nuk i kuptonte ngase breznia e saj i kishte harrue fjalët e lashta, ndalej ngeshëm në to... Mbas sa përfthimesh të lira, binte si pa u kujtue në hullinë e përmbajtjes së vërtetë. Kënaqësinë e zbulimit ia shpjegonte Vitoit, i shpjegonte se “çka kishte trillue ajo, duke u mbështetur në tekst dhe si ishte kuptimi i vërtetë i vargut të rapsodisë.” Edhe teksti i Camajt ka pjesë që nuk i kuptohen, jo për shkak të fjalëve “të lashta” që s’i di breznia jonë, por për shkak të kodeve poetike që nuk i njeh breznia jonë. Për shkak të kodeve të modernitetit dhe të atyre errësive të thellësive, ku ne nuk jemi të zotët të zhytemi deri ne fund.

Çabej për poezinë e Poradecit, që më 22 shkurt 1929, në “Gazeta e Re”, faqe 3, thoshte: “...Moskuptimi i lehtë, errësia e disa vjershave të tija, nuk është një e metë, përkundrazi një element i gjithë shkrimeve të thella në botë, që prej poemave indiane, nëpër Kuranin gjer më sot.... Se, fundi i fundit, çdo thellësi është e errët dhe faji s’është aq i gjeniut, sa i publikut mëndjeshkurtë.”

Tezës që shtron Çabej midis raportit të thellësisë së gjeniut dhe aftësisë së publikut, “fajit të publikut mëndjeshkurtë,” i vjen më pas një interpretim i studiuesit Anton Berisha, që i bën vështirësisë së të kuptuarit të vëllimit poetik titulluar

“Palimpsest”, struktrua tekstore e të cilët ka shtrsa kuptimore të shumta dhe si të tilla krijojnë një nëntekst të pasur poetologjik.

Dy koncepte, të Çabejt për Lasgushin dhe të A.Berishës për Camajin që kanë të bëjnë me raportin mes poetit dhe lexuesit, i përcakton në një rast tjetër Rozenblat (1978): Dinamika e përvojës letrare përfshin së pari dialogun e lexuesit me tekstin, ndërsa ai krijon botën e veprës. Këtë botë të veprës, që krijon dialogu i lexuesit me tekstin, do ta shohim nëpër një rrugë kalimi, jo mbi lexuesin kuptimarrës apo kuptimkuptues, por lexuesin si kuptimkrijues.

Transmetimi

Ndryshimet që kanë zënë vend gati gjatë 200 viteve të fundit kanë patur një të përbashkët: Qëllimi kryesor pas aktit të leximit është nevoja dhe dëshira për të komunikuar, çka është quajtur sipas Mofetit (1968) dhe Ekos (1984) “kontrata e komunikimit”. Leximi është konceptuar kryesisht si akt komunikimi. Po le të kemi parasysh hipotezimin e tre lëvizjeve kryesore në historinë e konceptit të leximit:

1. Nga një nocion transmetimi (1800 – 1890).
2. Në një nicion përkthimi (shpjegimi) (1890 – 1970-80),
3. Në një nocion interaktiv të leximit.

Këto zhvillime reflektojnë teorinë dhe pedagogjinë e leximit dhe të interpretimit.

Në transmetim, metafora dominuese ka qenë një “gyp”, një metaforë-gyp, përcjellëse. Leximi konceptohej si informacion-njohuri, këmbyer prej autorit tek lexuesi nëpërmjet mjetit tekst. Ky koncept zotëroi te ne veçanërisht gjatë 50 viteve që kanë kaluar. Në konceptin tradicional të transmetimit, autori konsiderohej si burim dhe vendqëndrim i kuptimit. Kontrata e komunikimit ishte në themel të këtij nocioni. Leximi ishte pjesë e dinamikës së njohurive lëvizëse nga autori tek lexuesi. Detyra e lexuesit ishte ta pranonte kuptimin e tekstit të shkruar ashtu siç e mendonte autori, të pandryshuar. (Detyra e autorit tek ne ishte ta pranonte ndërtimin e kuptimit të tekstit, ashtu siç e diktonte parimi i socrealizmit, siç i kërkohej....) Suksesi i përvetësimit të mesazhit të autorit tregohet nga aftësia e lexuesit për ta memorizuar veprën e autorit dhe ta recitonte atë përmendësh. Teksti barazohej me qëllimin e autorit dhe shihej si vegël

bartëse, me anën e së cilës mesazhi kalonte prej krijuesit të kuptimit tek kuptuesi i kuptimit (pritësi pasiv).

Përderisa lexuesi kuptohej si pritës pasiv i qëllimit të autorit, teksti perceptohej të ishte transparent, sepse ishte thjesht mjet-gyp për lëvizjen e kuptimit.

Ky nocion komunikimi (transmetimi) i gjuhës është klasik (për shembull grek dhe roman). Me të si Platoni edhe Aristoteli e shihnin gjuhën si imituese (ajo imitonte botën) dhe pushteti i komunikimit shihej në pushtetin e retorikës. D.m.th. aftësia e dërguesit të mesazhit (autorit) për t'i dhënë mesazhit (tekstit) atë formë që ta bindë e ta prekë audiencën drejtpërdrejtë. Këto nocione klasike dominuan gjithandej para shpërthimeve të studimeve psikologjike eksperimentale të leximit. Diktatorët i shfrytëzuan nocionet transmetuese të leximit, që i kanë rrënjët e tyre në studimet religjose. Njihet historia sesi Moisiu mori Dhjetë Porositë, mesazhe të shkruara nga Zoti, të cilat ishin të gdhendura gjërmë për gjërmë në pllakëza guri, të tilla që kushdo që t'i shihte, të përhapte të njëjtin mesazh. (Të kemi parasysh sesi u shfrytëzuan këto koncepte, të kemi parasysh dhjetë cilësitë e komunistit që përpiquej të rrënjoste pushteti stalinisto-hoxhist, kujtoni librat e kuq të Mao Ce Dunit, që masat shumëmilionëshe, në procesione korale, i mësonin dhe i këndonin përmendshëm, që gjë u reflektua nëpër “format e edukimit”, në leximin, konspektimin dhe diskutimin e veprave të Hoxhës e materialeve të partisë.)

Ky hyjnizim i autorit është evident në jetën politike dhe letrare të një shteti, kur gjykimin, vlerësimin, lauerimin, dekorimin e një krijuesi e merr përsipër ta bëjë një njeri, sipas parapëlqimeve dhe interesave dhe paranojës së vet kryeneçe. Në këtë mënyrë, diktatori do të shprehej: “Për mendimin tim, satirat e Fishtës nuk pijnë ujë përpara ‘Epopesë së Ballit Kombëtar’.”

Kështu u krijua tipi i lexuesit në shkollën e trekëndëshit revolucioanr “mësim-punë-kalitje”. Çfarë duhej të dinte e çfarë nuk duhej të dinte, çfarë të lexonte e çfarë nuk duhej të lexonte/ ky koncept, kjo praktikë depërtoi në të shkruarit e veprave letrare dhe në shkollimin.

Në mënyrë të përmbledhur, lidhur me transmetimin: 1) qëllimi i leximit ishte transmetimi i mesazhit nga autori tek teksti, 2) kuptimi qëndronte kryekëput tek autori i tekstit, (duhej të afroheshe praën autorit, vlerësimi i veprës bëhej nga këndvështrimi i figurës morale e politike të autorit,) 3) lexuesi ishte i detyruar të shqyrtonte dhe të përvetësonte historinë e kohës në të cilën u shkrua teksti, informacionin biografik rreth autorit dhe në veçanti pozicionin moral e filozofik prej të cilit shkruante autori, 4) i vetmi

kuptim i saktë i çdo pjese letrare qëndron tek synimi i autorit. (Le të kujtojmë sesi aktualizohej një vepër historike e kohës së Skënderbeut.)

Shpjegimi

Kalimi nga transmetimi tek përkthimi u bë kur u shfaqën tekste “me më shumë kuptime të fshehura” dhe interesimi i psikologëve ndaj leximit çoi drejt një lëvizjeje të re. Kjo ka të bëjë edhe me revolucioent industriale, me ndryshimet e stileve të jetës, me zbritjen e popullatës drejt qendrave të mëdha urbane, me rritjen e interesimit ndaj shkollimit, me kërkesën për informacion të interpretuar. Rritej frekuentimi i universiteteve, programet e studimit ndryshonin, mbizotërimi i studimit të klasikëve po ndryshohej e po shoqërohej me studime serioze bashkëkohore. Studimi i leximit u programua në shkollat e mesme, ndërsa mësimi i letërsisë në shkolla universitare.

Domini autorial u dobësua, u errësua nga një fenomen i ri, nga dominimi i tekstit dhe leximi u konceptua si interpretim më tepër sesa si transmetim.

Kalimi nga tekstet me mesazh të hapur e sipërfaqësor tek tekste me mesazhe të fshehura, thelbësore, e hidhte lexuesin në një rol krejt të ndryshëm, lexuesi nga pritës pasiv, nga *tabula rasa*, u konceptua si interpretuesi drejt kuptimit. Teksti u pa si vendndodhja e kuptimit, jo autori. Nga psikologët u ndërmorën kërkime dhe programime të reja. Teksti shihej si një akumulim i fjalëve të veçanta, leximi ishte lojë. Lojë me kode. Lexuesi duhet të depërtonte në të.

Këto koncepte u trajtuan nga dinamika e komunikimit të Stenly Strow-t dhe Pet Sedovit.

Faqe e re

Mënyrë komenti me pranëvënie, ballafaqim, krahasim....

1. Skicë konspekt

Për një mënyrë mësimdhënieje komenti, me pranëvënie, ballafaqime dhe krahasime:

Së pari: Vjelim material poetik me tekste autorësh të ndryshëm, që kanë të përbashkët detaje, pasazhe të njëjta, tema të njëjtoja.

Së dyti: Hartojmë antologji me tekste që kanë të njëjtë detajin, pasazhin, temën. Kjo gjë bëhet me ndihmën e nxënësve dhe ze vend në atë fazë të vitit mësimor, mbasi janë trajtuar e realizuar programimet për idsa autorë të letërsisë sonë kombëtare.

Së treti: Tekstet antologjike (fragmente poezish apo poemash të njohura, që janë analizuar e studiuar në klasë,) sistemohen dhe përdoren si lëndë ilustrimi për një orë komenti.

Shembulli i parë: me lis.

Shembulli i dytë: me Drin.

Shembulli i tretë: me korb.

Shembulli i katërt: me gjarpër.

Shembulli i pestë: me hije.

Shembulli i gjashtë: me temën e gjuhës shqipe.

(Janë të njohura poezitë për Gjuhën shqipe të Naimit, Mjedës, Fishtës, Lasgushit, Koliqit, Kadaresë, etj.) E përbashkëta e tyre është tema, është himnizimi, kulti i gjuhës shqipe. Himni epitetit i Naimit (*gjuha jonë sa e mirë, sa e lehtë, sa e lirë....*), ai sipëror i Mjedës (*përmbi za, përmbi erë....*), krahasimtar i Fishtës (*porsi..., porsi....*), himnizimi pasthirrmor i Poradecit (*o gjuhë e shenjtëruar, o verb i larë në ar...*), ai metaforik i Kadaresë (*qështjellat e sintaksës s'i muar që s'i muar dot....*), duhet të shtjellohen në mënyrë mjeshtërore nga ana e mësuesit të letërsisë, për të ardhur si rrjedha të freskëta të frymëzimeve themelore të poetëve tanë madhorë, që bënë objekt kënge qenësinë dhe identitetin kombëtar, të patjetërsuar nga shekujt.

2. Kjo mënyrë praktikohet në klasa të shkollave të mesme, që kanë lëndë nga letërsia kombëtare me autorë si De Rada, Gavril Dara i Ri, Naimi, Mjeda, Koliqi, Migjeni, Camaj, Kadare, etj. Praktikohet mbasi janë zhvilluar autorët e mësipërm dhe njihet vlera e tyre poetike.

Mësuesi i letërsisë ka dhënë udhëzime se si mund të skedohet e sistemohet materiali i kërkuar simbas kërkesës.

Vilni material poetik me tekste autorësh të ndryshëm, që kanë detaje apo pasazhe të njëjta, të përbashkëta, po që janë konfiguruar ndryshe nga njëri-tjetri. Mësuesi vetë sjell një shembull konkret, e paraqit përpara nxënësve, thekson përbashkësinë, e

evidenton në dërrasë ose në një skedë të dukshme. Le pa bërë komentin, diferencimin dhe mëvehtësinë figurative.

Kur vjen ora e paralajmëruar, shtrohen përpara nxënësve dy alternativa:

Të lexohen vjeljet e nxënësve, apo

Të kalohet në trajtim nga ana e mësuesit në një orë komentit me lëndën që ka prezantuar të skeduar vetë ai dhe që ka mbetur pa u interpretuar.

Nëse është vendosur të bëhet komentit, atëherë shpalosen tabelat e përgatitura që më parë, ose tërhiqet vëmendja në dërrasë, zbulohet ç'është shkruar atje lidhur me detajin, apo pasazhin e përbashkët në tekste të autorëve të ndryshëm.

Shembulli i parë:

Lisi i Gjakut dhe Lisi i Tamblit në Kanun të Lekë Dukagjinit, (ana e babait dhe ana e nënës.)

Lisi i Dheut-At dhe Lisi i Dheut-Amë....

Lisi në poezinë popullore.

Lisi te De Rada. (Fillimi i poemës me lis: Lisa bota kish ndërruar....Fryu erë e maleve dhe rrëzoi hijen e lisit. Milosao.....)

Lisi vajtues i Pashko Vasës. (Lisi i rrxuem përdhe....)

Lisi apostrofik i Naimit. (...dhe ju o lisat e gjatë....)

Lisi mrizues i Mjedës. (Ndofta j'ditë në një breg t'thyeshëm / ndoj lundricë, a barkë shtegton / drunin tuej për shej t'mallngjyeshëm / lundra o barka ma difton / çetinë mbretnore, shparth bre....)

Lisi në lotin e qiellit migjenian. (Vjeshta në parakalim.)

Lisi triumfalist në letërsinë himnizuese.

Lisi deheroizues në krijime të Camajt, lis i shkyem stuhije, lis i vramë rrufeje. Lisi në "Darzma jote" – trishtimi, ndrydhja, gjendja mortore e unit rrëfyes, që po sheh udhëtimin e asaj që do nëpër lumë e nëpër hije lisash:

*Një dritëz të ndezur mbi vorrin e kalesës ...
Për mue andej e këndej lisa,
Lisa të heshtun nën ndrydhjen e vapër.*

Ajo kalon lumin veshur nuse e rrezet i ngatërrohen ndër gërshetë, veli i mëndafshhtë mbulon trishtimin tem, - thotë poeti...

Mbasi kemi renditur gjithë detajet me lis të Camajt, nxjerrim shënimin: Lis e varr, lis e eshtra, lis e hije, lis e korba, lis e gjarpër kjo poezi e Camajt...

Rikthehem te poema “Kënga e sprasme e Balës”, ku evidentohet më dukshëm LISI nën funksionin e një poetike tragjiko-heroike e fatit të personazheve.

Çuditërisht në këtë lisanjë poetike të Malit Plak, nën hijen e Lisit Plak, këngët janë të pleqërisë me të moçmet kujtime. Çuditërisht çdo protagonist i poemës ka lisin e vet: Bala – të errtat lisa me të moçmet kujtime, Skënderbeu mbledh ushtarët te Lisi i Mbretit, Moisi Golemi rri nën Lisin e Helmit, Niku është Dushku i Petës, Kauri - është pa lis dhe as varri s’do t’i njihet... Pal Golemi ka dy lisa: Lisin muzeal (tani Balë n’atë lis, var mburojën e kumburën, shto atje dhe kordhën time...) dhe lisin përmendore mbi varr, (Te një varr fle Pal Golemi dhe mbi të mbiu një lis). Midis të errtave lisa të Balës në fillim të poemës dhe lisit “me të gjitha fletët e zeza” në mbyllje të poemës (edhe kjo kornizë lisi sikundër te Milosao – jo me ngjyrim liriko-tragjik, por tragjiko-heroik,) imazhi i lisit shtegëton, bëhet funksional e merr rolin e rrëfimtariit epik dhe pastaj, duke e shtrirë vështrimin nga poema në poemë nëpër kujtesën kombëtare, ligjëron e arshivon herë mitin e gojëdhënën, herë historinë dhe përjetësinë, duke dëshmuar etnitet dhe identitet.

Fëshfërima e lisit mitik është shtresim ndërtekstor në shumë krijime poetike edhe të autorëve klasikë si Homeri, Eskili, Hesiodi, apo Virgjili e Horaci dhe, midis atyre që shenjtërojnë lisin, Sofokliu këtë “poliglotos dris” (lis shumëgjuhësh) e ka në vargje

*Siç kish njoftuar dikur lisi i vjetër në
Dodonë me zanin e dy pëllumbave ...*

Gjithë ky imazh lisanje depozitohet e nënkupton në poezinë me lis të Martin Camajt, jo “në mrekullitë e trimnitë e heronjve”, po në tjetrën anë, ku “shkrihen të mbulueme gacat e një zjarrmi të pashueshëm, eshkë e ndezun, nxjerrë nga eshtnat e njerzve të thyem e të mundun”.

Këtu fillon pjesa e dytë e komentit:

Te motivi i Martin Camajt poezia nis atje ku e ka mbyllur poemën De Rada me Darën e ri, mbasi është pikturuar afresku tragjik i jetës:

*Dielli i ra për skithi Lisit të Madh
e i zbuloi nën hije eshtrat e njerit ...*

Dhe vazhdon komenti i poezisë “Hija e Lisit”

*Dielli i ra për skithi Lisit të Madh,
E i zbuloi nën hije eshtrat e njerit...*

*Hija e tij asht e butë si tis mëndafshi të zi në faltore.
Gjinkallat mbi dega gjimojnë
Nji heri në vapë*

Sikur vajtores me fytyra t'gërvishtuna në gjamë ...

*Kur dielli don me shkue
Hija e lisit rritet e kapet për mal
Gjarpën nëpër rremb,
Hija e lisit asht e zezë
Hija e lisit na tremb.*

Në poezinë antologjike “Hija e Lisit” jemi në filozofinë antiheroike të pranisë së lisit. Është prania e vetë njeriut që ka zgjedhur të prehet e të tretet nën hijen e tij. Lisi ka mbirë, ka hedhur shtat e ka marrë historinë e njeriut, domethënien e jetës e të përjetësisë, duke u bërë fryma dhe shpirti i tij.

Lisi është faltorja e tij. Gjinkallat në të janë vajtojcet fytyrëgërvishtura në gjemë. Prandaj dhe hieja e tij, kur dielli bije për skithi, tërthorazi, lisit të madh, është e qetë si tis mëndafshi të zi në faltore.

Një meditacion kaq harmonik për jetën e për vdekjen, për prehjen dhe shenjtërinë e njeriut, e realizon vetëm një mjeshtër, që përjeton filozofikisht dhe emocionalisht këtë raport lisi e varri, lisi-faltore, lisi dhe eshtrash njeriu, mbi të cilin gjëmojnë gjinkallat-vajtores me fytyra të gërvishtuna në gjamë. *Hija e tij â e qetë si tis mëndafshi të zi në faltore.*

Varg i gjatë me imazhin e pafajësisë dhe përjetësinë si një *Te Deum* hyjnor.

Në dyvargëshin e parë u zbulua në simbiozë lis e eshtra, jetë-vdekja. Në dyvargëshin e dytë eshtrat e njeriut mbështillen në hijen-mëndafsh të zi. Shpirti i tij i përnjësuar me hijen prehet në faltoren-lis. Pastaj vijnë vargjet:

*Gjinkallat mbi dega gjimojnë
Nji heri në vapë
Sikur vajtores me fytyra t'gërvishtuna në gjamë ...*

Gjithë ky procesion vajtimi e gjëme, nën ritmin e vargut me këmbë amfibrake, si i inçizuar në rrathët e lisit që zgjerohet mot pas moti e përjetësisht, hedh shtat duke afirmuar jetën, është kujtesë për binjakësinë e jetës me vdekjen.

Fillon tani pjesa përqethëse e tekstit. Dritë-hija dalëngadalë ia le vendin territ, gjarpërit-mit të hijes që rritet e kapet për mal, gjarpën nëpër rremb.

*Kur dielli don me shkue
Hija e lisit rritet e kapet për mal
Gjarpën nëpër rremb,
Hija e lisit asht e zezë
Hija e lisit na tremb.*

Teksti u pa si një tërësi harmonike. Nuk u vu re as lloji i vargut, as mungesa e rimës, as gjatësia, apo shkurtësia e vargut. Kjo tërësi figurative, strukturuar nën pushtetin e meditacionit dhe të përjetimit emocional, tani është dhënë njëherë e përgjithmonë. Është kryer kështu leximi, që është zbulimi i parë i habitshëm. Është filluar edhe interpretimi, që është studim racional.

Themi është filluar interpretimi, mbasi kemi ecur në linjën e “*lisit të rrxuem përdhe*”, “*lisit me të gjithë fletët e zezë*” (pasazhe këto respektivisht të Pashko Vasës dhe Darës së Ri) për të ritheksuar që Camaj e nis motivin atje ku e ka lënë De Rada, Koliqi, Migjeni:

*Një lis pasqyrohet në lotin e qiellit,
Tundet dhe përgjaket në pasion të viganit:
Jetë! Jetë unë due! E frymë merr prej fellit,
Si stuhi shkyn ajrin ... por në fund ja nisë vajit ...*
(“Vjeshta në parakalim”.)

Duke u nisur nga teoritë e të lexuarit dhe të interpretuarit, vështruam simbas konceptit të shtangësisë së tekstit dhe lëvizshmërisë së domethënies, na lejohet të kalojmë te ridimensionimi i leximit dhe interpretimit.

Faqe e re

Ridimensionimi i leximit dhe interpretimit

Në antologjitë hartuar për shkollat e mesme, ka lëndë poetike të larmishme, ka modele poetike të disallojshme, që të japin mundësi për mënyra të ndryshme leximi dhe interpretimi.

Por mësuesi i letërsisë, mbështetur në programet përkatëse, duke patur parasysh orët që jepen në dispozicion për komentimin letrar në klasa të ndryshme për autorë të caktuar, është ushtruar paraprakisht me mbledhje materiali teorik dhe lënde antologjike për të praktikuar larmi komentesh. Në interpretimin e një teksti duhet të kihet gjithnjë parasysh se *“as edhe dy lexues të vetëm nuk nxjerrin të njëjtin kuptim nga i njëjti tekst.”*

Pjesa që merret për lexim dhe interpretim është njëra nga organet e trupit të gjallë të veprës, të tërësisë së saj. Ajo vërtet merret e veçuar nga poema, p.sh., apo nga drama, më rrallë nga romani e novela, apo tregimi, por duhet të trajtohet organikisht dhe varësisht nga e tëra. Edhe kur është një poezi, që përbën vepër të plotë letrare, ajo duhet parë si përfaqësim i poetikës së veçantë të një autori. Kjo do të përcaktojë edhe një mënyrë të veçantë leximi dhe interpretimi lidhur me Naimin, Fishtën, Mjedën, etj, etj.

Kjo është njëra anë. *Tjetra ka të bëjë me konceptin e interpretimit të tekstit kur dikush emfazon autorin, dikush tekstin dhe dikush lexuesin.* Mbështetur përsëri në mendimin e Xhejms Mofetit në *“Mënyrat e mësimdhënies së letërsisë”*, do të ndodhë që të synojmë tek kuptimi që teksti mund të ketë në mënyrë të pavarur, si nga autori, si nga lexuesi, në sajë të konstanteve në marrëdhënie të caktuara strukturore të gjuhës dhe figuracionit.

Po marr shembull *“Poemën e mjerimit”*. Arkitektura e poemës me të njëqindesë vargjet është një tërësi harmonike që, po të depërtosh në katër marrëdhënie të fjalës së thjeshtë, të zakonshme, të përditshme, që ndërtohet pa ndërlikime sintaksore, pa spërdredhje dhe inversione të panevojshme, ke në dorë katër çelësa, për të depërtuar në sekretin e rrjedhës emocionale elektrizuese të fjalës artistike.

Marrëdhëniet e vartësisë, marrëdhëniet e ngjashmërisë, marrëdhëniet e kundërtisë dhe marrëdhëniet që unë do t’i quaja të cilësimit dhe karakterizimit, janë ato që kanë përcaktuar pasurinë metonimike, metafonike, antitetike dhe epitetike, mbi të cilat është ngritur godina harmonike. Katër shtylla të marrëdhënieve të fjalës së thjeshtë, që është sensibilizuar dhe elektrizuar nga vargu në varg, nga tabloja në tablo.

Së pari: Kryefjala që përcjell mesazhin poetiko-filozofik të poemës gatuhet dhe lëviz nëpër pesëmbëdhjetë-gjashtëmbëdhjetë shprehje metonimike, të cilat marrin vlerën e thënies të urta, të aforizmave, të sentencave: *Mjerimi kafshatë që s’kapërdihet, mjerimi punon, mjerimi tërbohët në dashuri epushore, mjerimi pjek fëmijën para se të burrhohet, mjerimi ka motër ngushëlluese gotën...*, etj. Dhe që këtej harmonizohet edhe thurja zinxhir e tablove. Mbas çdo fjale metonimike, një tablo.

Së dyti: Mbas kryefjalës metonimike më së shpeshti vjen kallëzuesi metaforik: *Mjerimi është kafshatë, mjerimi tërbohet, mjerimi len në trashëgim, mjerimi dridhet, mjerimi pjek, mjerimi ndez dëshirat.* Pra, emri metonimik pasohet nga folje metaforike. Të pesëmbëdhjetë kryefjalët metonimi, pasohen nga kallëzuesi metaforik dhe pastaj nga tabloja enumerative. Pesëmbëdhjetë tablo brenda të cilave janë edhe marrëdhëniet e kundërtisë, të cilat i konsiderojmë si çelësin e tretë të zbërthimit të fjalës artistike.

Së treti: Nga përqsaja e përplasje e të kundërtave kontrastore, shkrep rrufeja antitetike dhe nën dritën e vetëtimës së saj ndriçohen tablotë. Në këtë mënyrë themi që poema është ndërtuar mbi parimin e përqsajes, përplases dhe shkrepjes së dritës së vetëtimës. P.sh., mbas emrit metonimik dhe foljes metaforike (marrëdhëniet e ngjashmërisë dhe të varësisë,) *pason enumeracioni i shkallëzuar që kompozon tablonë: lakuriqen mishnat, kapërthehen ndjenjat, kafshojnë, përpijnë, thithen buzët e ngrata, shuhet ûja, fashitet etja, mbytet vetvetja....*

Edhe në pikturën që pason: *mjerimi dridhet nën dritën e synit të kërthinit, si flaka e mekun e qirinit, foshnja qan si shpirt i keq, nduk gjinjtë e shterun, e ama mallkon frytin e vet, lotët dhe të fshamit përkundin foshnjën.*

Nga kjo pikturë ku foljet janë me ngjyrim tragjik, krijohet imazhi i dy gjinjve dhe dy gjallesave që ndukin. Nduk qeni i pamëshirshëm me bark shekullor gjirin e energjive njerëzore me njëqind e një ofshama e ah-e. *Nduk gjinjtë e shterun të së zezës amë foshnja e smueme.* Evidentohet *djepi i skamit dhe shtretënt e lumnisë,* etj.

Për t'u realizuar virtualisht thurja e zinxhirit të tablove me përqsajen, përplajen antitetike dhe shkrepjen e dritës së vetëtimës, le të shohim se si të çudit fakti që në strukturën e poemës është endur togfjalëshi emër plus mbiemër me virtuozeitetin e dallëndyshes që end me baltë e bar çerdhen para syve tanë.

Së katërti, pra, vijmë tek çelësi i marrëdhënieve që unë do t'i quaja të cilësimit dhe karakterizimit. Togfjalëshi emër plus mbiemër, veçori tjetër thelbësore e arkitekturës së poemës, nga fillimi deri në fund të krijon variante metaforike mbiemërore. Janë rreth gjashtëdhjetë togfjalëshja, që përcjellin ngjyrimet e cilësimit dhe karakterizimit: *sy të jeshilta, duer të mpita, bark shekullor, minare të ngurta, e psh kapërthyes, fli të përbuzjes, qen i pamëshirshëm, vulë e shëmtueme,* etj. etj.

Siç del nga zhdëllizja, shturja e fjalës së thjeshtë, poema ka një rrjedhë gjuhësore me ngjyrim të fortë figurativ që përcillet nga emri, mbiemri dhe folja me natyrshërinë e rrëfimit të një përralle: *Na ishte, seç na ishte, na ishte një plak e një plakë – kafshatë që*

s'kapërdihet asht, or vlla, mjerimi. Nën këtë ritëm endet fjala poetike, siç thamë me virtuozeitetin e thurjes së çerdhes që bën dallëndyshja para syve tanë.

Variant:

Poema e Mjerimit, një Kuti e Pandorës

Në mitologji thuhet se Pandora, një sajese e bukur zeusore, emri i së cilës u krijua nga të gjitha dhuratat që i bënë perënditë (pan-të gjitha, doros-dhuratë), hapi një kuti që s'duhej ta hapte. Lejoi kështu të dilnin prej saj të gjitha mjerimet njerëzore. E në kuti mbeti vetëm shpresa.

Roland Barti thotë se fjala poetike është një kuti e Pandorës, ku mbyllet virtuozeiteti i gjuhës. Kjo më shkoi ndër mend kur po lexoja "Poemën e mjerimit" sipas komunikimit sfidues, apo përtej komunikimit. Esenca e të rimenduarit mbi leximin dhe interpretimin e tekstit poetik, ku lexuesi nuk është thjesht një kuptimmarrës, thjesht një kuptimkuptues, por kuptimkrijues, sugjeron se as edhe dy lexues të vetëm nuk nxjerrin të njëjtin kuptim nga i njëjti tekst poetik (Stenly Strow).

Poema e mjerimit, nga njëra anë është një kuti Pandore, ku janë mbyllur të 105 vargjet ku shtresohen mjerimet njerëzore, nga ana tjetër është një kuti Pandore ku mbyllet virtuozeiteti i gjuhës.

Skema e ndërtimit sintaksor të poemës është ajo që kemi mësuar në shkollën fillore. Po e vulgarizoj: "Bujku lëron tokën, furrtari pjek bukën, mjerimi pjek fëminë, mjerimi ndez dëshirat, mjerimi tërbohet, mjerimi punon".

Fjala "mjerimi" në poemë variohet në gjashtëmbëdhjetë thënie që marrin vlerën e sentencës, të urtësisë filozofike. Nën këto gjashtëmbëdhjetë thënie, që bëhen kryeide, që kanë për kryefjalë emërorin "mjerimi" e që në këtë rast quhen metonimi poetike (dielli pjek frutin – mjerimi pjek fëminë), nën këto gjashtëmbëdhjetë metonimi poetike variojnë gjashtëmbëdhjetë tablo.

Skema gjuhësore është: kryefjala metonimike, kallzuesi metaforik. Ngarkesa figurative e kryefjalës metonimike përplasat mbi foljen metaforike, shkarkohet mbi kallzuesin metaforik, e dinamizon atë, e elektrizon dhe e kalon, e përcjell tek fjala e tretë. Tek ajo fjalë që sintaksisht quhet kundrinë ose plotësues. Kjo fjalë e tretë që gjuhësisht është denotative, ndërsa me ngarkesën figurative dhe në marrëdhënie me fjalë të tjera, nga shënim bëhet tokshënim (që i përgjigjet konotacionit) pra kjo fjalë e tretë

sipas rendit sintaksor të vargut të poemës, bëhet *fjalë-temë*, fjala strumbullar, fjala hamall që mban peshën e ngarkesës figurativo-emocionale. *Kjo fjalë, në rendin e tretë të strukturës së vargut, është ajo kuti e Pandorës ku mbyllet virtuozyteti i gjuhës*. Unë do ta quaj edhe fjalë bërthamë e ortekut. (Një gur i vogël që gremiset, një kakërdhi që rrokulliset e bëhet fillesë orteku.)

Mjerimi ka motër ngushëlluese gotën. (Mjerimi ka gotën.) Gjithë tabloja që pason në këtë sentencë fokusohet nëpërmjet fjalës *gotë*. *Gota është satanike në pijetore të qelbëta, tryeza plot zdrale të neveritshme, shpirti me etje derdh gotën me harrue nantëdhjet halle, gota tue ledhatue e pickon si gjarpni, bie njeriu si gruni nga drapni nën tryezë, qan e qeshet në formë tragjikomike*.

Të gjitha hallet skami në gotë i mbyt, kur njëqind i derdh një e nga një në fyt. Gota-gjarpër, gota-drapër, gota-kuti e Pandorës ku janë mbyllur nantëdhjetenantë halle. *Të gjashtëmbëdhjetë thëniet që kanë për kryefjalë Mjerimin metonimik zbërthehen në gjashtëmbëdhjetë tablo, që organizohen rreth një fjale-temë, rreth një fjale-bërthamë orteku*.

Mjerimi tërbohet në dashuni epshore, ja vargu. Mbas këtij vargu vjen tabloja, skena dramatike – *skaje të errta*. Këtu luhet akti dramatik. Fjala bërthamë është dashuni, në togfjalësh: *Dashuni epshore*. Veprimi: *Epshe kapërthyes, dhe lakuriqen mishnat, kapërthehen ndjenjat, me fuqi shtazore, kafshohen, përpihen, thithen buzët e ndragëta, shuhet uja, fashitet etja*, mbytet vetvetja. Zënë fill të marrët, shërbëtorët, lypsat. Dhe nesër me të tillë të marrë do të mbushen rrugët.

Zinxhiri i tablove, pothuaj në këtë mënyrë është strukturuar në të gjashtëmbëdhjetë urtitë. Fjala metonimike Mjerimi lëviz si filli i Arianës nëpër labirintet e një qyteti me skaje të errta nën hijen e shtëpive të nalta, mbi djepin e skamit të shtretën të lumnis, me banka e tempuj, ku konfigurohet vizioni i dy gjinjve ku ndukin dy gjallesa antitetike: Qeni i pamëshirshëm me bark shekulluer nduk gjinjtë e mjerimit që punon, punon ditë e natë, tue i vlue djersa në gjoks e në ballë, nduk njëqind e një afishet. Dhe foshnja e smuet që nduk gjinjtë e shterun të të zezës amë. E ajo prapë shtatzanë ... mallkon barrën e rëndë.

Fjala metaforike - folja - është gjithnjë e tensionuar, me ngjyrim tragjik (tërbohet, dridhet, mallkon, kapërthen, zhigaten, qan-qeshet, etj). Fjala bërthamë tokshënimi jo vetëm ka dëshmuar virtuozytetin e gjuhës si bosht organizues brenda një tabloje, por bëhet fjalë-mëmë në togfjalësh emër plus mbiemër (dashni epshore, gota satanike, faqet e

lustrueme, vulë e neveritshme). Endet kështu një figurshmëri togfjalëshi, që është një ndër vlerat stilistike me ngarkesë emocionale tronditëse nëpër shtratin e njëqind e pesë vargjeve të poemës. Mëse gjashtëdhjetë togfjalësha të tillë (emër plus mbiemër) realizojnë atë që thuhet se në fjalën e poezisë moderne strehohet një lloj gjeologjie enciklopedike, nga sondimi i së cilës shpërthen fontana emocionale.

Ky fill që përcjell ngjyrimet të cilësimit dhe të karakterizimit, është teli i elektrizuar i emocionalitetit të drithërimit, trishtimit, pezmatimit, zemërimit, vajit e klithmës: me sy të jeshilta, duer të mpita, vulë e neveritshme, (mund të lexohet lista e togfjalëshit). Te ky togfjalësh janë farërat e motiveve të krijimeve të tjera të Migjenit.

Mjerimi ka një herë faqet e lustrueme, trupin përmendore të një tregëtie të ndytë. Pa dashur të bëjmë histori letërsie se kush ka lindur më parë: “Poema e Mjerimit” apo “Bukën tonë të përditshme falna sot”, te togfjalëshi *faqet e lustrueme, buzët e pezmatueme*, shohim gjithë shtjellimin e dilemës së gruas së Kolës që detyrohet të shitet, se i biri u zverdh si flaka e bishtikut nga ethet, ndërsa në poemë dridhet si flaka e mekun e qiririt. Me pasazhe të tillë, mbështetur në togfjalëshin: *me sy të jeshilta, me duer të mpita, me mjerimin që pjek fëminë para se të burrhohet*, do të shkojmë drejt linjës së Lulit të Vocërr, Zenelit, drejt Bukurisë që vret, apo tek Fragment, ku lypësin e vogël rrotat e autvet e qetësuen. E kështu me radhë. E kjo e gjitha është poetika e fjalës së Migjenit. Nga sa u tha për Poemën e Mjerimit, fjala e thjeshtë (e cila nis me intonacionin e një përralle: Na ishte seç na ishte, na ishte një plak e një plakë – kafshatë që s’kapërdihet asht or vlla mjerimi,) shtjellohet në këtë tekst sipas ligjësive të katër marrëdhënieve të fjalës:

Marrëdhënie të vartësisë prej nga lindën metonimitë.

Marrëdhënie të ngjashmërisë prej nga lindën metaforat.

Marrëdhënie të cilësimit e të karakterizimit (marrëdhënie epitetike).

Marrëdhënie të kundrisë (apo antitetike).

Dhe këto ndërtime të gjuhës që çojnë në një poetikë, janë prurje të natyrës së vetë shkrimtarit, të origjinës biologjike, të stilit që është gjithnjë sekreti i poetit. Fjala është e njëjtë për të gjithë. Ajo është lëndë dhe shpirt. Lënda është e njëjtë për të gjithë. Shpirti i fjalës është vetjak. Edhe kur poetët japin e marrin nga njëri tjetri motive, pasazhe, figura, i talentuari e tret, e rikrijon veprën e rikrijesës së tij, siç thoshte Lasgushi. Migjeni temën e mjerimit s’e ka tërësisht të vetën. Poetikën e fjalës migjeniane ka të vetën. Noli ka vjelë nga Bibla elementin biblik, simbolin biblik, subjektin biblik. Marrëdhëniet e fjalës në

varg me ritmin, aliteracionin, enumeracionin, shkallëzimin, epitetin dhe rimën, të organizuar në një arkitekturë solide poetike, ka të vetën. Dhe kjo përbën veçanësinë e lëndës poetike të tij.

Bota poetike është: Mjerimi njerëzor.

Mikrobota është: Çdo tablo që përcaktohet nga sentenca:

1. Mjerimi-kafshatë
2. Mjerimi ka vulën e vet të shëmtueme
3. Mjerimi s'ka fat ...
4. Mjerimi tërbohet
5. Mjerimi dridhet në dritëzën e synit të kërthinit
6. Mjerimi rrit fminë në hijen e shtëpive
7. Mjerimi pjek fminë para se të burrhohet
8. Mjerimi punon, punon ditë e natë
9. Mjerimi i ka faqet e lustrueme
10. Mjerimi ... len në trashëgim ... eshtnat e shtrembta
11. Mjerimi ka motër ngushëlluese gotën
12. Mjerimi ndez dëshirat si hyjet errsina
13. Mjerimi s'ka gëzim, por ka vetëm dhimba
- 14. Mjerimi s'don mshirë. Por don vetëm të drejt**
15. Mjerimi asht një njollë e pashlyeshme

Skemë e strukturës së poemës.

$a + b + c + d = T$

Metonimi + metaforë + fjalë + temë (Kuti e Pandorës) + epitet = Tablo.

(Kryefjalë + kallzues + plotësor + epitet = Tablo)

1 2 3 4

Mjerimi tërbohet në dashuri epshore.

Fjala temë = dashuri

Kjo fjalë lind tablonë: *Skajet janë të errëta. Dashuria është epshore. Epshi është kapërthyes. Dhe: Lakuriqen mishnat, kapërthehen ndjenjat me fuqi shtazore, kafshohen, përpihen, thithen buzët e ndragëta, shuhet uja, fashitet etja, mbytet vetvetja, zenë fill të marrët, lypsarët.*

C = Kuti e Pandorës

1. Në të është mbyllur një tablo mjerimi.
2. Në të është mbyllur virtuozeiteti i gjuhës.

C = gota: është satanike

Gotën derdh me etje shpirti

Gota tu' e ledhatue e pickon si gjarpni
Gota e palos njeriun si drapni grunin
Gota e bën që qan-qeshet tragjikomikisht
Gota njëqind e një hedh në fyt
Gota mbyt hallet

Pra:

A = metonimi-kryefjalë

B = metaforë-kallzues

C = Kuti e Pandorës

D = epitet: Poema ka 60 epitete: të zbehta, të jeshilta, të ngurta, të mpita, të shumëngjyrta, të shëmtueme, e neveritshme, e turpshme, e keqe, e fëlliqta, i pamëshirshëm, shekullor, i pangishëm, të shkyeme, të coptuem, epshore, të errta, të mykta, të qelbëta, të ndyta, të lëngta, të verdhë, pisa, shtazore, e ndragta, kapërthyes, të marrët, e mekun, të tymuem, e smueme, i keq, e shterruna, të zezës, shtatzanë, e randë, i trishtueshëm, i skamit, të naltë, të lumnis, të burrhoet, të lustrueme, e pezmatueme, e ngjyrueme, të dytë, të shtrembta, i tmerrshëm, të randë, t'egërsuem, të dhunuem, ngushlluese, të qelbëta, të neveritshme, e turbullt, satanike, paduruese, e mjerë, bastarde, dinake, pompoze, dhelpërak, e pashlyeshme.

Shembulli i dytë.

Nxënësve u është shpërndarë ditë më parë poezia “Darsmë fshatare”. U është kërkuar të gjykojnë rreth saj me një ese gati një faqe. Mësuesi i letërsisë të nesërmen mbledh detyrën e secilit nxënës dhe në orën pasardhëse të letërsisë jep përshtypjet e veta rreth punëve të nxënësve. N.q.s. ka midis tyre dy-tre realizime të pëlqyeshme dhe me interes, ua jep autorëve t’i lexojnë përpara klasës. Në të kundërtën ndërton komentin e vet dhe e ligjëron përpara tyre. Poezia është e njohur prej tyre. Mësuesi i fton ata të mendojnë se cilën fjalë do të preferonin të shënonin në dërrasën e zezë.

Mbasi ka marrë mendime të ndryshme, nëse nuk është shënjësuar fjala që synon ai, e shqipton vetë, e thekson dhe e shkruan dukshëm. Nxënësit kanë njohuri rreth autorit, dinë veçanërisht se *Bjeshka e Vrrini është binomi kryesor ambiental i poezisë dhe i prozës së Camajt. Rreth këtyre dy boshteve shtjellohet bota poetike e Camajt*, pastaj filli i lëmshit të tyre, si filli i Arianës, zhdëllizet endu e çendu, lëviz nëpër labirintet e shpirtit malësor, e dëpërton nëpër botën arbëreshe, ku manifestohet një nga qarqet tematike kryesore, si të poezisë, si të prozës, prozë kjo në përgjithësi poetike, kryesisht e dalë nga bërthama poezish. Duhet patur parasysh (dhe kjo u është dhënë me shënime që më parë,) që në vjersha të veçanta, pastaj në cikle të veçantë, për të ardhur te vëllime të veçantë,

edhe si strukturë lëndore, edhe si domethënie, zhbirimi i syrit rrokës të poetit kalon nga lartësia te thellësia. Fillimisht nga bjeshka duke zbritur në vërri, nga majat te humnerat e thella, nga Dukagjini duke zbritur drejt Jugut, nga dhelindja drejt viseve të huaja, nga lartësitë e kalasë së Rozafës drejt qytetit perëndimor. *Teksti i Camajt ka një strukturë shkallëzimi zbritës, degradues, nëpërmjet të cilit jep tragjikën e jetës dhe të protagonistëve të rrëfimeve të tij.* Tipike për këtë janë veçanërisht të pesta novelat, që nëpërmjet shkallëzimit degradues zbritës sugjerojnë tatëpjetën e jetës, rrokullimën e rrungajës, shkundullimën, tërheqjen e ngujimin e botës arbëreshe në qimiter, apo filozofinë e bjerrjes, e zhgënjimit, e ballafaqimit me vetveten, e fatalitetit të racës së të diturve që vdesin në vetmi, larg njerëzve e dheut që i lindi. (Të kihen parasysh: Pishtarët e natës. Rrugnjaja në mars. Shkundullima. Katundi me gjuhë të fshehtë. Gjon Gazulli.) Simbas këtij procedimi të lëndës poetike të Camajt, nga lartësitë zbret tragjikisht jeta njerëzore, bota shqiptare, burri, gruaja, folklori dhe gjuha, jo vetëm dielli dhe hëna, bora e rrufeja, ujku dhe orteku, korbi e shqipja. Orët dhe guri i varrit. Veprimi tragjiko-dramatik lëviz nëpër peizazhin qiell-bjeshkë-vërri, lis, shkëmb, vatër-lumë-liqen e nëndhe:

*Duert që në vatër isha tue i nxe,
i prapa tue të kujtue ty nën dhe ...*

2. “Darsma fshatare” është një nga krijimet, që dëshmon mjeshtërinë e lartë të poetit në një strukturë teksti, ndërtuar simbas ngritje-rënies, simbas shkallëzimit zbritës e degradues.

Shënim:

Në orët e komentit, do të hasim shpesh tekste, në strukturën e të cilave është pasqyruar shkallëzimi ngjitës ose zbritës, figurë kjo e sintaksës poetike që është trajtuar edhe në teorinë e letërsisë. Është mirë që gjatë komentit, apo interpretimit të një teksti, t'i shmangemi skematizmit që haste shpesh e që përcillet me shprehjet: Naim Frashëri ka përdorur bukur shkallëzimin ngjitës në vargun “*çuka, kodra, brinja, gërxhe dhe pyje të gjelbëruar*”. Omar Khajami e ka të mrekullueshëm këtë figurë shkallëzimi: “*Dhe dielli gjahtar me rreze kapi çdo majë mali e pallati e lisi*”. Noli ka plot shembuj shkallëzimi si: “*Ti na shkule, na shthure, na zhduke çdo fe..., Ti na ther e na grin e për qejf na bën*

fli... Tregëtojnë e rrëmbejnë e gënjejnë e srfrutojnë... Ngrehuni dhe bjeruni, korrini dhe shtypini ...”.

Shkallëzimi që është karakteristikë e ndërtimit të një teksti poetik, duhet parë e theksuar prej mësuesit si përcjellës i intensitetit të një veprimi, i lartësimit apo mohimit emocionalisht, si mjet i theksimit të një filozofie dhe i përcjelljes së një mesazhi, të një fryme, të një botëkuptimi.

Shembull sesi mishërohet nëpërmjet përdorimit të shkallëzimit një filozofi, një mendësi, një besim, një kredo poetike, mund të sillet jo vetëm Noli e Camaj, por edhe Lasgush Poradeci me lirikën e peisazhit që e ka ndërtuar mbi bazën e shkallëzimit të rënie-ngritjes dhe jo të ngritje-rënies si te Camaj.

Për të ilustruar këtë, do të ndalemi veçanërisht në trajtimet e mëposhtme që do t'i bëjmë Triptikut lasgushian me peisazh, lirikë erotike dhe baladë filozofike, që është njëkohësisht edhe një shkallëzim jetësor i soditjes, përjetimit dhe filozofimit që i përgjigjen impresionit, improvizimit dhe kompozicionit.

Rituali skematik i jetës me gjakmarrje, lindje, vdekje, dasma, punim toke e kullotje bagëtish, ka gjetur mjeshtrin e vet, i cili din ta tjerre e ta endë krijimin me lëndë plotësisht të këtij rituali, duke përdorur detajin, siç përdor vektarja koloritin e këngës duke endur dhe e spërkat atë si pigment në ngjyrat e endjes. *Filli që end vjershën është avulli, mjegulla, ernat. Sharrtarët lenë sharrat. Krahët e lagsitun u qesin avull..., gryka e lumit qet mjegull. Kusia e orrtuna në zjarr qesin avull. Nusja e ardhur nga larg teret në flakë tue qitun avull. Ndër sofra djersen krenat-kazanë rakije në prush.*

Pra, mot i keq në mal me shi. Në shtëpinë e atij që martohet – mjegulla e erna trupash fshatarë me sharrtarë. Gjithshka avullon.

E veçuar vetëm nga kjo endje mjegullash, avulli e ernash që nis me sharrtarët në mal, gërshetohet me ardhjen e nuses së zbritur nga mali e që nënkupton motin e keq nga shpërthimi, djersitja dhe avullimi i krenave-kazanë rakije në prush, vjersha ndryn në nënshtresat e veta të veshura me avull e mjegull, dramaticitetin e një jete të ashpër, në dukje euforike e miturake. Poeti e përqendron emocionin te një fjalë e variantet e saj *avull-mjegull* e me raporte të brendshme që burojnë nga begatia e imazheve të peisazhit e të rrethanës, në zinxhirin e episodeve të një dasme, krijon një botë sugjestionuese e poetike njëkohësisht. Nën këtë sfond moti të keq në mal, densiteti emocional është inskenuar në dy vatra:

Në *odën* ku nusja teret në flakë tue qitun avull mes grave të huaja, që nënkupton edhe tërë ceremonialin me këngë, valle e përgojosje të një të huaje mes të huajve e, që në poezinë lirike të Jugut, është pasthirrmuar: *Hapuni ju sorra, se shkon gjeraqina!*

Dhe së dyti, në *odën*, ku ndër sofra djersen krenat-kazane rakije në prush – ku nënkuptohen bubullima vallesh e sherresh, që shpesh siç e thotë edhe në një poezi poeti: *E shkurtë asht darsma, sa i shkurtë asht kërcimi i Dilës ...*

Me këtë procedim poetik brenda strukturës së vjershës, që densiteti emocional përqendrohet në një vatër të caktuar, ku ndryhen zbritja e detajeve, peisazheve, veprimeve, imazheve, ndjesive, gjesteve, gjithë dritë-hije, prush e hi të stërdjegur, janë thurur në përgjithësi vjershat me teatër bjeshkë e vërri dhe me gjallesa njeriun e qeniet që lëvrijnë në marrëdhënie jetike me të.

Gjithë ditën në udhëtim më lagu shiu i butë - është vargu me imazh udhe në ritmin e gjatësinë e tij. Pastaj vjen pasazhi: *Kryet e gjarprnit të gdhendur në shkop shtrëngova e flatzat i bana xhubël e ranë përdhe....*

Ndalemi tek elementi biblik, si rrënjë e shtresim ndërtekstor në këtë poezi, karakteristikë e gjithë krijimtarisë së Camajt, theksojmë domethënien e gdhendjes së gjarprnit në shkopin e udhëtimeve, që na vjen prej shkopit të Moisiut të Biblës, që kur e lëshonte përdhe bëhej gjarpër e kur e merrte në dorë ribëhej shkop. Apo do të na kujtohet shkopi i Shtjefën Gjeçovit, i gdhendur në formën e gjarprnit.

Me detajin që cituam (*kryet e gjarprnit ... shtrëngova ...*) u krijua vatra emocionale. Shtrëngimi i kokës së gjarprnit në shkop, i përgjigjet dilemës nëse duhet vrapuar drejt “*gjumit midis grues e zjarrit në votër*”.

Tre tekste, tre autorë, tri mëvehtësi figurative

1.

Pranëvënie, ballafaqim, krahasim: Tre tekste, tre autorë, tri mëvehtësi figurative. Hija dhe projektimi i udhëtimit është i ndryshëm, në tre poetë të ndryshëm. *Figura lindi nga ideja (ide-pasioni) dhe pastaj u bë përçuese, ndriçuese e kësaj ideje dhe botëndierjeje.* Figura është bijë e përjetimit emocional. Figura është forma e dallgës që e fryn era e frymëzimit. Në skicë-konspektin tonë ndërtojmë raportet:

1.		
Malësore	malësor	ëndërrues i izoluar
-----	-----	-----

kalë	pushkë	breshkë
2. malësore-kalë -----	malësor-pushkë -----	ëndërrues-breshkë -----
hija kapërthehet	hija kryqëzohet	hija kapërxe

3.

a) *Shkopi shkruen vijë kilometri gjatë rrugës.*

b) *Pushka me qindra kilometra hije lëshon mbi dhe.*

c) *Breshka: Çfarë hije madhështore lëshoi ajo në anën e kundërt në terr. Pashë si, gjithëmbarë qyteti u vu në lëvizje tue rrëshqitë mbi ujna të pafund. Androva diçka si hijen e lashtë të katundit tjetër që kapërxe majën kaluer mbi shpinën e breshkës ...*

4. Gjer ku shkon mendimi i malësores?

Gjer ku shkon mendimi i malësorit?

Gjer ku shkon ëndërimi i ëndërruesit të izoluar?

5. Migjeni – Vizioni i krahinës.

Kadare – Vizioni i Shqipërisë.

Camaj – Vizioni i botës.

2.

Te “Dranja” Camaj tregon historinë e jetës së tij të paracaktuar prej origjinës dhe të përcaktuar prej udhëtimeve e ngulimeve të tij. Kjo ka përcaktuar edhe filozofinë e udhës dhe të udhëtimit. Në themel të veprës poetike udha dhe udhëtimi janë nusja e murosur që duhet çmurosur, është kali mitik që çon të ringjallurin shtatë male kaptuar. Ka plot pasazhe në vepër që kthehen në një poetikë të vetme me nëntekstin e dëshirës së fshehur që kishte depozituar poeti dhe fisi i tij për të dalë nga izolimi historik, për të ravguar nëpër botë. Figura e breshkës që të çon edhe te varianti mitologjik, i breshkës që mbart botën mbi shpinë, është ngjizur në mitrën e kësaj dëshire shumëshkullore. Figurën e Gërresës dredha dredha si ravë që përshkon gjysmën e globit, mbi rrashtë, pa gjarpër, e lind vetëm poeti që përjeton izolimin dhe kërkon shteg të dalë, të arratiset.

Pa përjetimin mitologjik dhe pa dhunën e izolimit, që sfidohet me arratisje, nuk do të lindte kaq i begatë figuracioni i ravgimit. Poetika e udhës, shtegtimit e sfidimit të izolimit, është pothuaj zotëruese jo vetëm te “Dranja” e në poezinë e këtij autori, por edhe në prozën e tij, tek “Pishtarët e natës”, tek “Rrungaja në mars”, tek “Gjon Gazulli”, tek “Shkundullima”.

Ëndërrimi për të sfiduar izolimin, e shmang Dranjën nga Udha e breshkave, me mallin për *largësina të fshehta*. Dhe si paralelizëm të përpëlajtjeve të poetit që kërkon të arratiset, sillet shqitëza, mjellma e bardhë, “tue kërkue shteg me dalë”. Dhe hija e Dranjës e ndjek poetin pas.

Hija e Dranjës! Me këtë titull është një madrigal i veçantë, një peisazh i jashtëzakonshëm, që e lind veçse ëndërrimi i poetit që priret të sfidojë izolimin e vetvetes, të fisit të vet, të popullit të vet.

“Dy katunde përmbi lumin Drin. Një mal midis. Thonë qenë në lashtësi dy qytete shemra. Mbi kufij curresh në majë rrodhi gjaku i dy vllaznive në dyluftim. Vorret e tyne – dy sumbullarë këndeje e andej majës. Dy sy me hundën ndërmjet. Midis tyne flinte Dranja. Doli hana. i ndriti vetëm një anë. Çfarë hije madhështore lëshoi ajo në anën e kundërt, në terr. Rrashta e kambë e duer trajtuen një kupul të gjanë tempulli në mes të qytetit me pirqje... Pashë si gjithëmbarë qyteti u vu në lëvizje tue rrëshqitë mbi ujna të pafund. Andrrova diçka si hijen e lashtë të katundit tjetër që kapërxen majën kaluer mbi shpinën e breshkës ...”

Vetëm malli për largësina të fshehta e lind këtë konfigurim, dëshira për të sfiduar izolimin, për të rindërtuar lashtësinë, për të pajtuar dy qytete shemra.

Një malësor ecën buzë mbrëmjes, pushka e gjatë me qindra kilometra hije lëshon mbi dhe... Eci dhe unë me një mendim në kokë, diku. Hija e pushkës dhe hija e mendimit kryqëzohen – thotë Kadareja.

Hija e kalit dhe hija e malësores. Dy hije të ngatërrueme, të kapërthyeme. Shkopi i malësores shkruen vijë kilometrit gjatë rrugës. Njashtu dhe ajo nënvizon mendimet e veta - thotë Migjeni tek “A don qymyr, zotni?”

Hija e Dranjës kapërxen malin me gjithë atë qytet mbi krye tue rrëshqitë mbi ujna të pafund – ëndërron Camaj.

Si shtegtoka kjo poetikë e hijes!

Përqasja e tyre në raportin: malësore-kalë, malësor-pushkë, *ëndërrimtari i izoluar-breshkë ravguese*, ndihmon njëkohësisht të kuptojmë mëvehtësinë figurative, veçanësinë origjinale të tyre. Ato kanë buruar nga një konsideratë ekzistenciale, nga një ide zotëruese dhe e preferuar e secilit autor dhe janë bërë si nënshtresa të një palimpsesti. Pra figura lindi nga ideja, dhe pastaj u bë përçuese, ndriçuese e kësaj ideje dhe botëndierjeje. (Hija e pushkës dhe hija e malësorit kryqëzohen. Hija e kalit dhe hija e malësores kapërthehen. Hija e Dranjës dhe ëndërrimi kapërxejnë malin.)

Figura është bijë e përjetimit emocional. Ajo përcjell pastaj hijen me qindra kilometra mbi dhe, shkruen vijë kilometrike gjatë rrugës, kapërcen malin tue rrëshqitë mbi ujna të pafund.

Ndryshimet në interpretimin e hijeve në tre tekstet që përqasëm, janë si nënshtresat në raport me mbishtresat e një libri në pergamenë, një libri *“me shtresa i shkruem dy ose tri herë”*. Supozojeni me tri shtresa hijesh: Hija e malësores me kalin, hija e malësorit me pushkën, hija e sfiduesit të izolimit me Dranjën. Simbolizimet me nën- e mbi-shtresat e rrjedhës së ekzistimit, të ndryshimit të dijeve, të shijeve e të mendësive të individit e të gjeneratave, përcillen në tri mënyra të ndryshme figuracioni.

Po në rrafshin thellësor duhet kuptuar koncepti i Migjenit, Kadaresë dhe Camajt, secili në poetikën e tij të veçantë, në origjinalitetin e përcjelljes së mesazhit.

Hija dhe projektimi i udhëtimit është i ndryshëm në tre poetë të ndryshëm.

1) Palimpsest – libër pergameni, kodik.

Komunikimi sfidues

Leximi i lexuesve për aktualizim

Duke rimenduar mbi marrëveshjen e komunikimit

Zhvendosja nga nocionet interaktive (ndërvepruese) të të lexuarit, tek ato transaksionale (ndërmarrëse) është te një ndryshim i rëndësishëm i konceptimit të të lexuarit. Të tri konceptimet parësore të të lexuarit, transmetimi, përkthimi dhe ndërveprimi bazoheshin mbi idenë se të lexuarit ishte komunikim, se ai ishte pjesë e një akti gjuhësor më të madh që përfshinte autorin si origjinues të kuptimit, tekstin si simbol ose si përfaqësues të kuptimit dhe lexuesin si marrës, apo rindërtues të kuptimit. Teoritë e transmetimit vlerësonin autorin, teoritë e përkthimit ngrinin lart tekstin; teoritë e ndërveprimit materializonin marrëveshjen kompensuese ndërmjet dijes së lexuesit dhe

strukturës së tekstit. Megjithatë të gjitha këto hamendësonin se qëllimi i të lexuarit ishte pandashmërisht i lidhur me një akt komunikues. Kur kjo hamendje u vu në pikëpyetje nga teoricienët dhe kërkuesit, u tronditën themelet e modeleve transmetuese, përthyesë dhe ndërvepruese. Kjo është edhe esenca e të rimenduarit mbi leximin që tani do të vështrohet në fushën e leximit që na çon përtej komunikimit.

Modelet transaksionale (ndërmarrëse) të të kuptuarit të leximit

Me interesin e rishfaqur mbi natyrën e procesit të leximit estetik (leximit letrar) dhe me njohjen e teorisë së Louiz Rozenblatit në mes të viteve '70-të (shek XX), kërkuesit dhe teoricienët e të kuptuarit të leximit filluan të rimendojnë mbi natyrën e të kuptuarit të leximit përgjatë linjave transaksionale të leximit: “Dinamika e eksperiencës letrare përfshin së pari dialogun e lexuesit me tekstin, ndërsa ai krijon botën e veprës”.

Ndryshe nga koncepti i leximit, ndërtuar mbi modelin komunikues, modelet *ndërmarrëse* sugjerojnë se leximi është më shumë një veprim produktiv sesa një marrje apo përpunim informacioni komunikimi. Nga pikëpamja transaksionale, kuptimi nuk është paraqitje e synimeve të autorit; ai nuk është i pranishëm në tekst; më tepër ai ndërtohet nga lexuesi gjatë aktit të leximit. Lexuesi tërheq një numër burimesh, njohurish, me qëllim që të krijojë apo të ndërtojë kuptimin.

Ndryshe nga teoritë e leximit bazuar mbi modelin komunikues, teoritë transaksionale sugjerojnë se kuptimi krijohet nga një marrëveshje aktive ndërmjet lexuesit dhe tekstit që ai lexon. “Teoritë transaksionale hedhin idenë se kuptimi është i papërcaktuar sepse çdo lexues sjell një kompleks eksperiencash, njohurish të mëparshme,” (Stow, 1990). Teoritë transaksionale hedhin idenë se as edhe dy lexues të vetëm nuk do të nxjerrin ndonjëherë krejtësisht të njëjtin kuptim prej një cope teksti, sepse kanë komplekse të ndryshme eksperiencash të mëparshme. Po sipas kësaj teorie i njëjti lexues kurrë nuk do të krijojë të njëjtin kuptim prej të njëjtit tekst nga dy lexime të ndryshme, (të një teksti), sepse në kohë të ndryshme eksperiencia e këtij lexuesi do të jetë e ndryshme, qoftë edhe vetëm për faktin se ai e ka provuar më parë leximin e atij teksti.

Kur lexojmë, ne krijojmë kuptimin duke ndërlidhur pjesë të tekstit menjëra-tjetrën, me kujtimet dhe me dijet tona.

Shumica e studimeve po konvergojnë në idenë se marrëveshja, (transaksioni) midis lexuesit dhe karakteristikës së tekstit çon në ndërtimin e kuptimit. Kjo ide e bën

tepër aktiv rolin e lexuesit. Ajo e bën atë që lexuesi i sjell tekstit po aq vlerë të rëndësishme sa dhe vetë teksti.” (Shembull: “E mora shoqezën përkrah”, “Hija e lisit”, etj.)

Gudmani përshkruan “tekstin e dyfishtë”, nocionin sesi lexuesi ndërton “një tekst paralel dhe të lidhur ngushtë me tekstin e shkruar”, ndonëse ai thekson se ndërtimi i një teksti paralel nuk është produkt final i leximit, se produkti final është kuptimi. Ndërtimi i një teksti paralel është thjesht një hap drejt ndërtimit të kuptimit. Kështu që kuptimi për lexuesin ndërmjetësohet prej tekstit paralel të krijuar prej lexuesit, ndërsa ai përleshet (trajton, merret) me tekstin e shkruar.

Ky tekst paralel, gjithashtu është shumë i ngjashëm me konceptimin e “poemës” së Rosenblatit (1978). Ajo mendon se poema është rezultat i eksperiencës së leximit, i asaj “çka lexuesi përjeton gjatë marrëdhënies me atë tekst të veçantë”. (Shembull: “Poema e mjerimit”, “Kënga e sprasme e Balës”).

Nga pikpamja transaksionale, si njohësi ashtu edhe e njohura shndërrohen në procesin e njohjes. Lexuesi shndërrohet (transformohet) kur dije të reja përvetësohen dhe përshtaten.

Ky “tekst mendor” më pas krahasohet me tekstin real.

Shënim :

Ky material është mbështetur mbi temën e komunikimit sfidues të autorit Stenly Strow, i cili ka trajtuar probleme të transaksionit “Duke ridimensionuar mbi marrëveshjen e komunikimit” (edhe temat mbi : “Transmetimin, përkthimin dhe interaksionin janë mbështetur mbi përmbledhjen e titulluar “Përtej komunikimit” hartuar nga Deane Bogdan dhe Stenly Strow).

Faqe e re

Bota poetike.

Në strukturën e një teksti të ri letërsie për shkollat e mesme, hasim temën “Bota poetike”, simbas këtij procedimi metodik e strukturor: Panoramë letrare, autor (jeta, vepra), botë poetike, analizë veprash, koment krijimesh si përfaqësime kulmore të një autori, studim teksti, etj. Shpesh nëpër parashtrime studimore, nëpër ese, në kritika

letrare, ze vend togfjalëshi “botë poetike” apo “univers poetik”, siç ze vend edhe “boshti tematik”, “rrethi tematik”.

E gjithë kjo ka të bëjë me atë lëndë të veçantë dhe origjinale të një autori me origjinalitet të veçantë, lëndë kjo që është bërë vepër e dallueshme nga krijime të autorëve të tjerë.

Që të afrohem në përcaktimin e *botës poetike* të një autori, mendoj se duhet të kihet parasysh tre elementë themelorë që i përmban krijimi i atij autori, të cilin e marrim në shqyrtim në tekstin mësonor:

1. *Koha e veprës.*
2. *Hapësira gjeografike që rrok vepra.*
3. *Njeriu që bën object trajtimi vepra.*

Që të afrohem në përcaktimin e botës poetike dhe në konkretizimin metodik të saj, të kihet parasysh gjithashtu tre shkallëzime:

1. *Botë poetike e një vepre të veçantë.*
2. *Botë poetike e një cikli veprash.*
3. *Botë poetike e tërësisë së krijimtarisë.*

Vepra e veçantë mund të jetë një krijim në poezi, në prozë, apo vepër dramatike. Cikël veprash mund të jenë, p.sh, krijimet me temën e mjerimit të Migjenit, baladat filozofike të Lasgushit, “Pasqyrat e Narcizit” të Koliqit, apo krijime me temën historike të Kadaresë, apo cikli me temë pariziene të Bodlerit.

Tërësia e krijimtarisë së një autori është korpusi i veprës përfaqësuese të tij. P.sh., kur trajtojmë botën poetike të Mjedës:

Në një krijim të veçantë: Botë poetike e poemës “Andrra e jetës”

Në një cikël veprash: Botë poetike në tri poemat me tingëllima: Liria, Lissus, Scodra...

Në tërësinë e krijimtarisë do të kemi parasysh jo vetëm vëllimin “Juvenilja”, por edhe vjersha e poema të tjera. Përveç “Vajit të bylbylit”, “I tretuni” dhe “Andrra e jetës” dhe poemat me tingëllima dhe poezi, si “Shqypes arbnore” dhe “Bashkonju”, etj.

Së treti: Që të afrohem në përcaktimin e *botës poetike*, duhet të kemi parasysh tre elementët e saj:

1. *Lënda.*

2. *Shndërrimi i saj (mënyra e shndërrimit të lëndës në vepër).*

3. *Vepra poetike.*

Lënda, shndërrimi i saj dhe vepra, si tre elementë të botës poetike.

Lënda mund të jetë e veçantë ose e përbashkët midis një grupi krijuesish. Kadareja ka të veçantë lëndën e qytetit të vendlindjes, Agolli Devollin, Spasse Prespën, sikundër kanë të përbashkët lëndën e jetës shqiptare, historinë kombëtare, heronj dhe figura të kësaj historie. Fishta, Mjeda, Koliqi, Migjeni, Camaj dhe të tjerë shkrimtarë të Qarkut të Shkodrës kanë lëndë të përbashkët Shkodrën dhe Dukagjinin, Lezhën dhe Drinin, Malësinë e Madhe dhe Kanunin, jetën dhe historinë e qytetarit geg dhe malësorit të Veriut, natyrën dhe kulturën e tyre. Po kjo lëndë e përbashkët, pjesë e botës poetike të tyre bëhet e veçantë në procesin e shndërrimit në vepër poetike. Dhe për të kuptuar të veçantën në procesin e shndërrimit, duhet të kemi të qartë se ç'është ide-pasioni i një shkrimtari, nëpërmjet të cilit, gjithshka që e rrethon atë, ambienti, njerëzit, ngjarjet, veprojnë mbi të dhe ai i kthen në figurë poetike, në vepër poetike.

Procesi i shndërrimit, ide-pasioni.

Për të konkretizuar procesin e shndërrimit të detajit, të pasazhit, të ngjarjes, të veprimit, të vetë njeriut, të tablove njerëzore, të zhvillimeve historike në figura artistike, në vepra poetike, në subjekte veprash letrare, në fiksione, në personazhe letrare, etj., mund të silleshin shembuj të shumtë.

Por për të kuptuar më lehtësisht mekanizmin e shndërrimit, që në fakt ka të bëjë me atë degë të dijes studimore që shpjegon procesin krijues të veprës letrare, mund të bëjmë ndonjë përqasje.

Kambana është krijim artizanati. Kur përdoret për të nxjerrë zëra harmoniozë, merr vlerën e një vepre arti. Si u bë kambanë? Kjo ka të bëjë me mjeshttrin, me mjeshtërinë e kambanëbërësit. Zëri që nxjerr ajo ka të bëjë me cilësitë artistike të saj.

Edhe fyelli është sajim artizanati. Se si u bë fyell – ka të bëjë me mjeshtërinë e fyellbërësit.

Kambana, fyelli, violina, mund të përqasen me një tekst poetik. Kambanëbërësi, fyellbërësi, violinëbërësi, mund të përqasen me autorin e një tekst poetik. Fyelldegjuesi,

violinëdëgjuesi, mund të përquasen me lexuesin e tekstit poetik, apo me dëgjuesin e tij. Ndërsa fyellrënësi dhe violinërënësi mund të afrohen me komentuesin apo interpretuesin e tekstit poetik. interpretuesi virtuoz i pjesës violinistike është si interpretuesi i tekstit, i cili nisët nga koncepti transanksional për të gjykuar tekstin.

Stenly Strow (Stanley Strow) në kapitullin “Mbi komunikimin sfidues”, ku parashtron problemin mbi të rimëduarit mbi marrëdhënien e komunikimit dhe veçanërisht kur shtjellon teorinë transanksionale të kritikës letrare, flet për lexuesin ideal, ose lexuesin që është i aftë të zbulojë me sukses eksperiencën e leximit dhe ta lidhë atë eksperiencë me dijen e duhur. Fish e quan këtë “lexuesi i informuar”, Çullovi “lexuesi ideal”, Riffatere e quan superlexuesi (në Brooke-Rose, 1980, fq. 121-122).

Pra, interpretimi i një teksti mund të përquaset me interpretimin e një pjese muzikore në violinë. interpretuesi ideal, superlexuesi është si ai violinisti virtuoz. Dhe dihet se jo çdokush është interpretues virtuoz.

Këtu zë vend teoria e interaksionit (ndërveprimit) në leximin dhe interpretimin e tekstit poetik.

Mbi konceptin ndërveprues të të lexuarit

Ndërveprimi sugjeron se autori dhe lexuesi ndajnë ndërmjet tyre njohuritë dhe eksperiencat. Kjo realizohet nëpërmjet strukturës së tekstit. Perceptimi është përftuar, përvijuar prej përvojës dhe përvoja i është përshtatur tekstit.

Shumica e teoricienëve të ndërveprimit (interaksionit) do të sugjeronin se sa më e ngushtë të jetë diferenca mes njohurive të lexuesit dhe informacionit të tekstit, aq më e thjeshtë (aq më e mirë) do të ishte të kuptuarit e tij. Sa më e thellë të jetë diferenca mes dijeve të lexuesit dhe informacionit të tekstit, aq më e pakët do të jetë të kuptuarit e tekstit.

Kuptimi shtrihet (shpërndahet, trupëzohet) dhe lexues i mirë është ai, njohuritë e të cilit i ngjajnë në një masë të madhe tekstit vetë (njohurive të tekstit).

Thelbi i nocionit interaktiv, pra, ka të bëjë me shtangësinë e tekstit dhe lëvizshmërinë e lexuesit drejt tekstit.

Përshtatja e tekstit poetik nivelit të lexuesit (d.m.th. lëvizshmëria e tekstit drejt lexuesit) ka të bëjë me vulgarizimin, thjeshtëzimin e tekstit letrar, kërkesë kjo jo e artit

elitar, por e artit si mjet propagandistik drejtuar masave. Ky koncept simbas Moffet (1968) dhe Ecos (1984) është quajtur “kontrata e komunikimit”.

Ide-pasioni në procesin e shndërrimit

Mënyrë tjetër për të konkretizuar procesin e shndërrimit të lëndës në vepër letrare është edhe vjelja e lëndës së përbashkët, që është konfiguruar në mënyra të ndryshme tek autorë të ndryshëm. P.sh.:

1. *Si e shndërroi Gavril Dara i Riu, Drinin që kalon përmes liqeni?*
2. *Si e shndërroi Lasgush Poradeci Drinin?*
3. *Si e shndërroi Mjeda Drinin?*
4. *Si e shndërroi Martin Camaj Drinin?*

I pari në funksion të një skene lufte, të kalorësve të Skënderbeut që çajnë mes hordhive osmane... Ashtu Drini i Zi në dimër që kalon përmes liqenit...

I dyti në funksion të një simboli gjeografik shqiptar që kalon mospërmas në Shqipëri.

I treti në funksion të skenave të luftrave triumfuese të ilirëve kundër ushtrive greke dhe të luftrave të ilirëve kundra romakëve. Similituda e Drinit është vërshimi ilir përballë “*leorave t’Greqis*”, etj.

Shndërrimi te Camaj

Martin Camaj tejkalon Fishtën, Mjedën, Koliqin, Migjenin në shumëllojshërinë prozodike, duke shqyer vargonjtë e metrit klasik dhe të atij paramodernist. Ai ka krijuar forma të lira shprehjeje në ndërsjelljen nga ritmi në aritmi tek poezia dhe nga aritmia në ritmi tek proza poetike si: “Pleqnime në vete” dhe “Dranja”.

Detajin e metaforizoi (Hija), metaforën e simbolizoi (Korbi), simbolin e bëri sundues (Gjarpri), legjendën dhe mitin e shprishi dhe e ribëri, e ridimensionoi në mistikën dhe magjinë, transformimet mrekullore, metaformizimin e njerëzve në kafshë e shpendë, në bashkimin e gruas me çakallin, në dytësimin e vajzës me gjarprin, në paralelizimin e njeriut me korbin, në ballafaqimin e misterit të njeriut me misteret e natyrës, në çmitizimin e çarmatosjen e heroit përballë gjinjve - dy krena gjarpërinjsh të femrës.

Ka bërë shndërrimin evolutiv të vendlindjes ekzotike në motivin e udhëtimit dhe dramatikën e tjetërsimit, nga motivi i vetmisë në atë të mbështetjes tek të tjerët, të nevojës për praninë e femrës dhe ka kaluar nga meditimet e pleqnimeve më vete në filozofimet e mbylljes së rrethit me vdekje e të destinit absurd të hyrjes në një varr të përbashkët *‘eshtra mb’eshtra*

Botë poetike-lënda-transsubstancioni-vepra poetike

Duke menduar për *botën poetike*, m’u kujtua një thënie e Sartrit: “Artisti nuk ka pasione më të pasura, apo më të shumëllojshme se të tjerët, por pasionet e tij, që janë ndofta temat që ai ka stisur – duke u materializuar në nota (në fjalë artistike, shënimi im K.P.) kanë pësuar një transsubstancion,” (term i kultit kristian: është shnërrimi i bukës dhe i verës në trup dhe gjak të Krishtit).

Ky shndërrim ndodh në fakt edhe me lëndën, që pasioni poetik (ide-pasioni) e ka jetësuar në trup dhe gjak të Krishtit, pra, e ka bërë vepër poetike.

Poeti është krijues hyjnor, është perëndi, koncept ky veçanërisht lasgushian. Zoti krijoi Krishtin mesazhier. Poeti krijon veprën mesazhiere, veprën-Krisht. Mesazhi i veprës së poetit hyjnor është mesazhi i Krishtit, si te “Vdekja e Nositit”, “Pasqyrat e Narçizit”, “Albumi”, “Poema e Mjerimit”, “Dranja”, etj.

Duam të afrohemi në botën poetike të çdonjërit nga këta autorë të dallueshëm prej njëri-tjetrit?

Së pari: Përcaktojmë cila është “buka dhe vera” e secilit, e dallueshme nga njëri-tjetri.

Së dyti: Veçojmë cila vepër nga tërësia e krijimtarisë së secilit është “trup dhe gjak Krishti”.

Së treti: Hetojmë si është bërë transsubstancioni, si është bërë shndërrimi i lëndës në vepër.

Magjia e shndërrimit është mistike, sikundër është mistik krijimi i Krishtit prej Zotit. Mekanizmi i shndërrimit, sekreti i shndërrimit, misteri i shndërrimit është veçanësia origjinale, që simbas konceptit të Ernst Robert Curtius vepra e përzgjedhur i shërben Palimpsestit kulturor të rrënjës unike europiane.

Është e veçanta origjinale që bën, p.sh, L. Poradecin të veçantin poet të liqerit, midis dhjetëra e qindra poetëve shqiptarë, ballkanikë e europianë, që e kanë shndërruar liqerin në vepër poetike.

Kështu kemi të bëjmë me një Llazar nga Poradeci, me një Lasgush nga Shqipëria dhe një “Vdekje të Nositit” nga Europa.

Leximi dhe interpretimi i tekstit lasgushian do të vështrohet e zhbirohet nëpër këtë pistë soditjeje, përjetimi e filozofimi, që i përgjigjen tre burimeve të frymëzimit e të shndërrimit: impresionit, improvizimit, kompozicionit e që kulmohen në triptikun:

1. Peisazh (“Poradeci”, etj.)
2. Lirikë erotike (“E mora shoqezën përkrah”, etj.)
3. Baladë filozofike (“Vdekja e Nositit”, etj.)

Ky triptik është thelbi i poetikës lasgushiane, i mjaftueshëm për ta bërë atë të veçantin poet që Shqipëria do t’i falë botës njëherë. Për ta ilustruar këtë do të marrim në shqyrtim shtatë peisazhe tipike të tij, pastaj lirikën erotike e pastaj baladën filozofike. Për t’u afruar në botën poetike të Koliqit (bukën dhe verën e tij dhe shndërrimin në trup dhe gjak të Krishtit), mjafton të shqyrtojmë “Shtatë pasqyrat e Narçizit”, që janë arritje kulmore e poetikës së tij dhe kanë në bazë shndërrimin dhe metamorfizimin e mitit të lashtë në një biografi poetike me kuptim simbolik.

Shtatë pasqyrat e Narçizit kanë bazë të transsubstancionit metamorfizimin e mitit ovidian në një Narçiz shqiptar, që aspiron gërshetimin, *shartimin e filizit qytetnues perëndimuer në trungun e vjetër të dokeve që kanë rrënjët në shkëmb shqiptar, në të cilin rrjedh përherë lëngu gjallnuer i rrënjëve që na lidhin me dheun e etënve dhe gojdhënat e tij.*

Noli ka për univers të poetikës Biblën, detajin biblik, subjektin biblik dhe atë historiko-politik. Marrëdhëniet e fjalës në varg me ritmin, aliteracionin, shkallëzimin, epitelin dhe rimën, organizuar në një arkitekturë solide, ka të vetën. Dhe kjo përbën veçanësinë e lëndës poetike të tij. Sikundër Migjeni temën e mjerimit s’e ka tërësisht të vetën. Poetikën e fjalës migjeniane e ka, Mjerimin metonimik e ka të vetën, që lëviz si filli i Arianës nëpër labirintet e mjerimeve njerëzore, sikundër Breshka simbolike e Camajt lëviz nëpër tërë viset e përjetuara prej tij, nëpër tërë shtegtimet dhe mërgimet e tij. Camaj që metaforizon e bën simbol sundues lisin, korbin, gjarprin, Drinin dhe veçanërisht breshkën Dranje.

Personazhi breshkë e ndjek pas poetin, fëmininë dhe adoleshencën, rininë dhe arratinë e tij, nëpër troje të fisit dhe vise të huaja dhe rrashta e saj i fanitet nëpër galeri arti e muzera, plazhe e biblioteka, ku historianë dhe poetë e ndejnë praninë e Dranjes si figurë homerike, si vepër klasike, si libër pergamenë, si palimpsest.

T'i rikthehemi transsubstancionit.

Lasgush Poradeci ka “bukë dhe verë” Liqerin, me ç'rrethon atë e ç'përmbysset sipër tij, me ç'lind prej tij e ç'varroset në gji të tij. Nga Liqeri-bibël ka nxjerrë detajin, subjektin, figurën, gjithë përjetimin e filozofimin. Edhe Mali i Thatë, edhe breg-liqeni, edhe lundra e nositi, edhe qielli me vallen e yjeve përmbysur në liqen, edhe shtërgu i fundit dhe shqiponja e arratisur, edhe perëndimi e mëngjesi dhe Drini plak e i përrallshëm, dalin nga Liqeri-bibël.

Lënda – transsubstancioni – vepra poetike

Shtatë peisazhe të Lasgush Poradecit, shtatë Pasqyrat e Narçizit të Koliqit dhe shtatë tekste me korb të Martin Camajt, na japin mundësinë të shohim mëvetësinë dhe origjinalitetin e tre modeleve të ndryshëm bote poetike. Lëndë e ndryshme, transsubstancion i ndryshëm, vepra të ndryshme, të dallueshme kryekëput njëra nga tjetra. Tek cikli i peisazheve kemi në bazë të shndërrimit procesin e shkallëzimit zbritës dhe detajit të sfidës (rënie-ngritjen).

Tek cikli i Pasqyrave të Narçizit, kemi procesin e metamorfizimit, shartimit.

Tek cikli i teksteve me korb shkallëzimin zbritës degradues (ngritje-rënie).

Shtatë peisazhe lasgushiane

Të ndalemi te shtatë peisazhet që kanë strukturë jo simbas shkallëzimit degradues të ngritje-rënies, por simbas rënie-ngritjes. Peisazhi “Poradeci”, “Dremit liqeri”, “Zemra e liqerit”, “Mëngjez”, “Korrik”, “Mbarim vjeshte” dhe “Dimër”, e ilustron këtë skemë që po të mos kishim të bënim me realizime kulmore të triptikut lasgushian, do të binte në sy monotonia, rënia në përsëritje, në skematizëm.

Ja skema e rënie-ngritjes:

1. Poradeci - është ndërtuar si peizazh i perëndimit, i heshtjes së gjithshkaje dhe i mbylljes brenda portave e brenda shpirtit. Ikën shqiponja e arratisur, tërë fisin, tërë jetën e zë gjumi dhe po e mbështjell pëlhura-qefin e shkrumbit të natës. Përhapet një pëlhurë si një hije, nuk përhapet hija si pëlhurë. Pëlhura-hije e vargut lasgushian është cipa ndarëse e bashkuese e ditës me natën, e qiellit me tokën, e zemrës me shpirtin. Sikundër horizonti është vija ndarëse e qiellit me tokën, hija është rava lidhëse nëpër të cilën përcillet lëvizja e qenies drejt hiçit dhe anasjelltas.

Në tjerrjen e figurës së pëlhurës-hije ravijëzohet mbresa e tjetërsimit të njeriut në hije, të ditës në hije, të fjalës në hije. Hija-metaforë bëhet gypi përcjellës i mesazhit nga autori tek teksti, nga teksti tek lexuesi. Shtjellimin metaforik të hijes dhe filozofimin rreth saj e kam trajtuar gjerë në një kapitull në “Poetika e Martin Camajt”. Mbas gjithë kësaj tabloje heshtjeje e mbylljeje, spikat detaji i sfidës: Drini (buron ... e nis udhëtimin ...).

2. Te “Dremit liqeri” – shuhet ylli i ditës dhe ndizet një mall i ri.

3. Te “Zemra e liqerit” që dirgjet e shtrohet vala, me rrëmbim të zëmëruar hapet gjeratorja që hap me gjëmë llahtarje plagë e hon në kraharuar.

4. Mëngjes - është vjersha më tipike ku spikat detaji i sfidës. Kjo poezi mund të merret si përfaqësim i fletës së parë të triptikut, që duke kaluar nëpër “E mora shoqezën përkrah”, do të lidhet me fletën e tretë, me baladën “Vdekja e nositit”. Liqeri mbyllet si shpirt i zi në kraharuar (si i ziu shpirt), nata shuhet vdes e vuan, duke pulitur sytë që u mavijuan, sytë-yj të qiellit të venitur. Në fund të liqerit zvagullon agimi llamburitës, tretet ylli i dritës pors i një sumbull prej sheqeri. Nën këtë densitet figurativ ku gjithshka është në vuajtje lehonie, lindjeje, evidentohet sfida. Lartësohet e realizohet sfida si në vjershën “Poradeci”, mbas gjithë kësaj tabloje rënieje:

Se ja, se ja, ku drita ndezi se fundi i ujit vetëtiti,

se pors i lajmëtar mëngjesi del zogu i bardhë i një nositi.

5. Korrik - është vjersha e zagushisë. Nën afsh që vagullon në erë, kur bari është prerë e rri shullër një zog hardhushi e shqerrat “çlodhen, dirgjen, flenë, kanë vdekur”, sfidën e përcjell një procedim i njëjtë me të shtatë peisazhet: *Kur ja, se pylli dridhet papandehur, ndër lisa larg po çinçërron gjinkalla.*

6. Mbarim vjeshte – kryevepra lasgushiane e do një trajtim të veçantë. Po tani le të mjaftohemi me skemën e rënie-ngritjes, me enumeracionin e detajeve që thekson ikjen,

largimin, mardhjen, cingërimën. Fluturoi shtërgu i fundit, vdiq nepërka pikëlore. Blatishta është e shkretëtirtë ... Ja sfida:

E si shtohet cingërima ... ja! se ku dinak dh'i voçërr ...

Nëpër gardh-e nëpër ferra dërdëllet gazmor një çoçërr.

7. Dimër - teksti i shtatë i kësaj antologjie peizazhi pothuaj ka detaje të skemës: Dheu i mardhur, katundi i shkretuar, tërë fisi, tërë jeta nuk qit pipëlim. Shpirti i poetit në zi pikoi si fleta dhe fjeti. Strofa e fundit është violina vajtuese e kësaj atmosfere dhe e gjithë ciklit:

Në kaq heshtje e qetësi ndiej vajtimthin e një shpesi

Psherëtin me zë të tij jet' e trembur se mos vdesi ...

Duke rimarrë në trajtim të shtatë tekstet, duke patur parasysh mendimin që leximi është zbulimi i parë i habitshëm, ndërsa interpretimi studim racional, le të evidentojmë këtë sintaksë poetike standarte të autorit si shprehje e një filozofimi, ballafaqimi të njeriut me natyrën, të raportit të lëndës me shpirtin, të vdekjes me sfidën ndaj saj.

Shtatë tekste me rënie, me frymë heshtjeje, mbarimi, shkretimi, vdekjeje – shtatë detaje sfide:

Drini-malli i ri-nositi-gjinkalla-çoçërrri –qokthi (shpendi vajtues).

Në të shtatë këto tekste gjithshka kridhet, fundoset, gremiset dhe si në fenomenin e transsubstancionit, gjithshka është shndërruar e shpirtëzuar. Pothuaj të shtatë tekstet kanë fjalën “shpirt”:

1. *Futet zemra djaloshare mu në fund të shpirtit tim (Poradeci).*

2. *Shpirtin vjershëtor ma frymëzon një mall i ri (Dremit liqeri).*

3. *Gjeneratorja hap me gjëmë llahtarie plagë e hon në kraharuar (plagë shpirtërore) (Zemra e liqerit).*

4. *Liqeri mbyllet nënë male si i ziu shpirt në kraharuar (Mëngjes)*

5. *Heshtja ka rënë si frymë e dehur (Korrik).*

6. *Shtërgu i fundit fluturoi me shpirt të gjorë (Mbarim vjeshte).*

7. *Shpirti im pikoi si fleta (Dimër).*

Prania e fjalës shpirt dhe frymë pothuaj në të shtatë tekstet, përcjell konceptin filozofik lasgushian, që mbas gjithshkaje që mbaron, lartësohet shpirti. Ky sublimim i shpirtit dhe i shndërrimit të tij shpesh në detaj sfidues, në shkallëzimin e rënie-ngritjes, e kundërta e ngritje-rënies së Camajt, ze vend edhe te baladat filozofike. Te “Lundra dhe

flamuri”, thëngjinjtë e shpirtit varfanjak treten, zemra pushon e mbi katart mbetet flamuri, simbol i triumfit të qëndresës shpirtërore.

Lasgush Poradeci është poeti i vdekjes që sfidohet. Raportin e lëndës me shpirtin, të natyrës që shkretohet me stoicizmin e poetit, e ka trajtuar në sensin e sfidës së tragjikes së jetës, që kulmohet me simbolikën e vetësakrificimit të “Vdekja e nositit”.

Mjeshtri i fjalës

Të bën përshtypje vargu “Në kaq heshtje e qetësi”. Dhe pastaj të përqeth tjetri “Ndjej vajtimthin e një shpesi”. Dhe të trondit dyvargëshi:

Psherëtin me zë të tij

Jet’ e trembur se mos vdesi.

Jeta që ka arritur në pragvdekje ia ka përcjellë shpendit vajtues rënkimin dhe regëtimën e saj, zërat dhe zhurmat, kujen dhe përpëlitjen, fjalën dhe lëvizjen. Në fjalërenditjen “heshtje e qetësi”, që duket pleonazmatike e të bën të pyesësh pse poeti s’ mjaftohet me përdorimin e njërës prej të dyjave, shënohet mjeshtri i fjalës:

Heshtje – nënkupton hesht gjithshka që nxjerr zë, apo zhurmë. Qetësi – gjithshka që lëviz, që gjallon, që ka jetë. Hesht ai që flet, zhurmon, këndon, vajton. Pra, antonimia e heshtjes është e të folurit, të kënduarit, të vajtuarit, të rënkuarit, të zhurmuarit. Zërat dhe lëvizjet e jetës në pragvdekje shndërrohen në zog vajtues.

Në legjendën “Qokthi” të Camajt, motra shndërrohet në qokth-qyqe, kur i vrasin vëllanë Gjokë.

Tabelë fjalori

Poradeci – Mëngjez – Korrik – Mbarim vjeshte – Dimër.

Perëndim	– Shpirt i zi	– Afsh	– Fluturoi	– U mbyll
i vagëlluar	– u mbyll	– përvëlon	– shtërg i fundit	– shpirti
hije	– shuhet	– prush	– i gjoë	– përzuri
natë	– nata	– u poq	– dëborë	gëzimin
shkrumb	– vuan	– i prerë	– la folenë	– zu dëborë
hesht	– vdes	– çlodhe	– vdiq	– dheu fjet
fund	– pulit	– dergjen	– blatishtë	– fjeti shpirti
dergjet	– mavijuan	– vdekur	– e shkretëtirtë	– pikoi zi
gjumi	– zvagullon	– flenë	– dheu i mardhur	– pipëlim
errësira	– tretet ylli	–	– cingërima	– vajtimthi

Drini - Nositi - Gjinkalla - Çoçërri - Shpesi vajtues

Sintaksa e sfidës

Po tashi; Drini...

Pra ja, pra ja; Nositi...

Ja se ku; Çoçërri...

Kur ja; Gjinkalla..., etj.

Fleta e dytë e triptikut lasgushian

Kur themi që leximi dhe interpretimi i tekstit lasgushian do të vështrohet dhe zhbirohet nëpër një pistë soditjeje, përjetimi dhe filozofimi, që i përgjigjen tre burimeve të shndërrimit: impresionit, improvizimit dhe kompozicionit, kemi parasysh jo një renditje kronologjike të krijimeve, por një raport ballafaqimi të njeriut (poetit) me natyrën, të mashkullit me femrën, të urtakut me përvojën. E thënë ndryshe, kjo ka të bëjë me një motiv të vetmisë, me atë të të dy vetmitarëve të natyrës (dy vetmitarëve biblikë Eva-Adami) dhe me një motiv pleqërimi të filozofimit (me simbole).

Kështu mbas fletës së parë të triptikut, ku përgjithësisht poeti është një vetmitar i natyrës që koleksionon efektet e manifestimeve të saj, gjithnjë rreth një çudije liqenore me perëndim e mëngjes, nosit e shtërg, Drin e gjeratore, befas shfaqet Ajo, Eva dhe poetit i shpëton psherëtima e përgjërimit naimian:

*Ti po vjen që prej së largu dyke shkitur mbi lëndina
Nënë thembërzat e tua përgëzohet trëndelina ...*

*Do të tretem të kullohem në kalim të këmbës sate
T'i pushtoj i llaftaruar ato hapëza mëkate ...*

*Brenda lotëve të mia të të shoh të pasqyruar
Dhe pastaj le të venitem, le të hesht e le të vdes ...*

Gjerdani i xhevahirtë i lirikave erotike nis këtu dhe është e vështirë të pohosh se me ç'gur të paçmuar mbyllet. (Vazhdon me "E mora shoqezën përkrah".)

Transsubstancioni në Pasqyrat e Narçizit

Lënda e shtatë Pasqyrave të Narçizit dhe banori i saj me femini në shtëpinë e pasur shkodrane dhe rini shkolluar në Itali. Pusi i kopshtit shkodran dhe Drini që mbledh ujrat e Toskërisë dhe Gegërisë, ritet shkodrane dhe gojdhonat, Dukagjini dhe malësorja që ngarkohet, lavdia e lashtësisë tregtare shkodrane në Lindje e Perëndim, kroi dhe jeta baritore, pylli helvetian në prill, bregdeti i Ujit të Ftohtë vlonjat dhe lavdia detare e Teutës, dritarja e shtëpisë, oborri, muri dhe meditacioni i vegimeve për të kapërcyer murin dhe rrathët e shtëpisë, të Shqipërisë dhe të gjithësisë. Pra, natyrë shkodrane dhe bjeshke, doke dhe madhështi lashtësie, meditacion dhe ëndërrim të riu për qytetërimin perëndimor shartuar në trungun e lashtësisë arbërore.

Kjo lëndë, “buka dhe vera” e shkrimtarit shkodran, shndërrohet në “trup dhe gjak të Krishtit” në shtatë poemtha në prozë, në shtatë Pasqyra të Narçizit. Në bazë të shndërrimit. Zëri rrëfyes, i dashuruar pas legjendës së Narçizit *‘gjithkund e gjithkah kërkon pasqyra me u pasqyrue ...’*

Pasqyra e parë: “Ujë e pusit”

Nëpër grykën e pusit poeti ndjen si nëpër udhë të nëndheshme rrjedhin lumenjtë e Shqipërisë, si Drini dhe shpirti prej atij oborri i zgjerohet nëpër male e fusha të Gegnisë, nëpër krahina të Toskërisë dhe nëpër vise të hueja ku jetojnë njerëz të gjakut arbëror. Edhe unë isha pus, thotë poeti, dhe zemra ime nëpër vijë breznish mblidhte gjakun arbnuer prej hapësirave e prej moteve më të largëta.

Këtë fytyrë kërkon të pasqyrojë në fund të atij pusi, Narçizin shqiptar, jo Narçizin mitologjik.

Pasqyra e dytë: Pasqyrë e vjetër shkodrane

Poeti, i kthyer mbas vitesh në Shkodër është grishur për drekë tek të afërmit. Në odën me orendi të vjetra para pasqyrës i ringjallet e kaluara, ku emri i qytetit të lashtë përmendej nëpër tregje të largëta në Lindje e Perëndim. Ndien zërin që i kërkon ringjalljen e asaj lavdie. Gojdhëna jonë duhet të vazhdojë në ty e në poezinë tande, i thotë zëri. Mediton për horizonte, lëvizje përtëritëse, fytyrën e vjetër shkodrane kërkon ta lerë në mbretërinë e hijes, bukuria e dikurshme të mbetet e robnueme n’avuajt e një pasqyre të vjetër ku unë s’desha me u pasqyrue – përfundon poeti.

Mbyllja e tekstit të dytë me një pasqyrë të vjetër, ku autori s’don të pasqyrohet, mund ta lidhim me vargjet e Fishtës si:

*Oj, zanë, t'kënojmë sot si kurrnjihera,
T'shporrna pallavrash t'Skëderbeg Kastriotit
Për vesh t'shqiptarit duhen sot kangë të tjera ...*

Narçizi i Koliqit kërkon pasqyrën e tragjikës shqiptare: Zymnimet zbresin mbi shpirtrat e shqiptarëve si tubë korbash që ndjellin zi ...

Pasqyra e tretë: Kroni i Bardhanjorëve

Në Bardhenj, mes vreshtave të Shkodrës, i përcjellë nga një katundare vogëloshë, ka mbresën se të njëjtat lëngje ushqejnë edhe lisat, edhe atë. Ndjen, kur i del vetja e pasqyruar në krua, se në fytyrën e tij përtëriheshin tiparet e ndonjë stërgjyshi bari.

Pasqyra e katërt: Prrue në Dukagjin

Ndien plogështinë e palavdi të jetës qytetare. E ftojnë mallet e Dukagjinit: *Eja, midis nesh, o Narçiz ... se mbi këto naltësina rreh zemra e kombit. Në gjinin tonë gurgullojnë të mshehta burimet e poezië arbnore. Por midis bukurisë mbretnore spikaste shëmtimi i asaj krijature krrutsue nën peshën e asaj që barte. Ndjen mashtrim. Suazë e mrekullueshme rreth një pikzimi të mjeruar ... Jashtë ajër i shëndetshëm, plot amsim pishe e lulesh, mbrendë duhma frymësh të ndryme, ku mbin fara e sëmundjeve. Këtu mund të përqaset Koliqi migjenian me Migjenin koliqian. Në pasqyrën e ujit vështron fytyrën e narçizit të vërtetë: Vuaj poet me ta, qaj me ta ...*

Pasqyra e pestë: Një çuterr në Helvet

Në lëndinat e pyjet e Zvicrës, në një muaj prilli, poetin e pushton mrekullia bimore e metamorfozave pagane. Për një çast e ndjen veten bimë, lëndë, bredh. *Ah, jo bredh i atij pylli helvetian, po lis i maleve tona. Hija shkruhej aty. Trupi kishte rrënjët larg në shkëmb shqiptar. U shndërrova në bimë e në gur. Njoha njëmijë jetë të ndryshme njerëzore. Zemra m'u zmadhua për bind (çudi) e u përnjisue me një zemër të madhe vigane që rreh bujarisht tash tremijë vjet. Si e njofta ftyrën time në pasqyrë të ujit. Njëmijë fytyra përmbledheshin në fytyrën time. ishin ato të të parve ... gjatë mijra vjetve ...*

Pasqyra e gjashtë: Vala e detit

Në male të Dukagjinit i dukej sikur s'merrte frymë lirisht. Kish mall për hapësirë detare, për detin e Vlonës. Mediton për Ilirinë e Teutës dhe shartimin urtisht të filizit qytetnues perëndimor në trungun e vjetër të dokeve që kanë rrënjë në shkëmb të shqipeve. Poeti don liri në të cilën dridhet përherë lëngu gjallnuer i rrënjëve që na lidhin me dheun e etërve gojdhënat e tij.

Pasqyra e shtatë: Xhami i dritares sime

Mbështetur në brryla shikon jashtë sendet, parë qindra herë. Shpirti i fshehtë i sendeve bashkohej e shkrihej në një dritë që çurgonte nga shpirti i poetit.

“Shpirti im u hap në një vegim të pamatun tue kapërxye rrathët e shtëpisë, të Shqipërisë, të Gjithësisë ...

Shtatë tekste me korb të Martin Camajt

Shtatë tekste të Martin Camajt e kanë nga një korb, që mund të emërohen shtatë cilësime metaforiko-simbolike, variante të motivit mitiko-gojëdhanor universal.

Ky element-simbol, që i studiuar veças ndihmon në gjetjen e çelsit të interpretimit dhe depërtimit në botënderjen dhe filozofinë e autorit, konkretizon, atë që thuhet se autori vetëm pjesërisht është autor i tekstit të vet dhe se midis gjeneratave që vijnë njëra pas tjetrës në histori, qarkullon një gjuhë e njëjtë ose kulturë e njëjtë. Ky është një fill i vazhdueshëm që përshkon kohën. Nëse në letërsinë e shkruar, ky fill që përshkruan kohën, shënohet së pari në epin sumero-babilonas të katër mijë viteve më parë, ku rrëfëhet për miqësinë e korbit me gjarpërin, vazhdohet me korbin biblik të Noes, shkruar njëmijë e pesëqind vjet para Krishtit dhe rimerret, përveç të tjerash, tek rituali që vajton kënga popullore “O ju korba” deri tek “Korbi” i Poes shqipëruar dhe rikrijuar prej Nolit, rimarrja e këtij motivi tek Martin Camaj është e një origjinaliteti supreme mbase të pashoq.

Tri vjersha titulluar “Dashonorët e malit”, “Andrra e korbit” dhe “Një ditë e ka dhe korbi” të ndërkallura nëpër poezitë e shumta të autorit, të përmbledhjes me titull Poezi, dy krijime nga libri “Legjenda”, njëri titulluar “Dy korba” dhe tjetri “Korbi”, si dhe një madrigal, prozë poetike njëgjysmëfaqëshe me titull “Jehonë legjende” nga libri “Dranja” si dhe vjersha “Gjakmarrja” janë shtatë tekste që e kanë nga një korb.

Antologjia me korb e shtatë teksteve e konsideruar si qerthullim i fillit të vazhduar që përshkon kohën (koncept ky i Hans Georg Gadamer, në pozicion shumë të

afërt me Kroçen), përbën një konfigurim të veçantë në poetikën e Camajit që unë do ta quaj poetika e Korbit.

Që të shtatë tekstet shqiptojnë raportin njeri-korb, dhe përgjithësisht theksojnë e përcjellin mesazhin se njeriu në udhën e vet e ka një korb mbi krye dhe një korb brenda vetes.

Në vjershën “Dashunorët e malit” raporti korb-njeri, qiell-shkëmb, korba-mendime të këqia, fitues-i sprasur, është raporti simbolik i luftës së njeriut me botën që e rrethon dhe me vetveten. (*Mes qiellit të kaltër e gurëve të bardhë çon njeriu dorën kah korbat dhe i tremb si mendime të këqia prej mendes.*) Thënë ndryshe: në mendjen e njeriut paska korba që e sulmojnë në majëngjitjen e vet. Dueli: Njeriu sulmon majën. Korbi sulmon njeriun. Njeriu kap majën fitues. Shpendët e zes çajnë ajrin tur britun për një tjetër majë, përfundon vjersha. Në këtë poezi kemi imazhin e një kapaku të zi arkivoli që i vërtitet mbi krye njeriut. Po ai hë për hë e ka larguar si mendimet e këqia. U sfidua kobi. Cilësimi metaforik i kësaj vjershe mund të emërohej: Sfida.

Mbas sfidës vjen ëndërrimi; kam parasysh vjershën e dytë titulluar “Andrra e korbit”. Këtu imazhi që unë e quajta kapak i zi arkivoli është rikthyer. (*Mbas shiut korbi i lagun mbrrini ... Tue qitun avull para shpelle n’rrasë. Andrron do njerëz me kapa hekuri në lugajë të rrxuem përdhe ... një kingj të vetmuem ... porsi dikur ... në rininë e parë, e kthetrat shtrëngoi mbi gur.*)

Një moment ky i përjetimit të së kaluarës, i marrjes së një vendimi për gjaksime të reja. Detaji “Si në rininë e parë ... si dikur” e mbajnë domethënien në kontekstin e ëndrës, të pafuqisë së realizimit të kobit, të së keqes. Edhe e keqja paska mplakjen e vet, sosjen e vet. Por që nga një varg interpretimesh, detajet: andrroi – dhe kthetrat shtrëngoi mbi gur – sugjerojnë se nuk duhet nënvleftësuar ëndrra e së keqes së mplakur.

Në variacionet e poetikës së korbit cilësimi metaforik mendoj se do të ishte vetë titulli i vjershës “Andrra ...”. Brenda këtij titulli dhe sidomos me detajin “*andrroi do njerëz me kapa hekuri të rrxuem përdhe*” imazhi i korbit, ky kapak i zi arkivoli lëviz sa tek kënga e Urës së Qabesë (*në pyetët ç’krushq i vanë, zhgabat, sorrat e hanë*), sa tek Kënga e Beratit (*me të bukurën djalëri porsi pleh shtënë përdhe, me qen e ujq buzëngjyer, që grisinin shqyenin bark e zorrë dhe korba, sorra e skifterë si re qiellin mbulonin, me të vdekurit mal mal*). Kënga e sprasme e Balës, (f.201), për t’u ndalur tek koralja elegjiake:

“O ju korba që më hani sytë e zes të mos m’i ngani se kam një të zeze nuse se kam një të zeze motër”. Dhe njerëzimi, që nga Troja e Homerit, e gjer te Sarajeva boshnjake, vetëm murmuritin: Korbat ju, korbëzezat! ...

Ky asosacion kuje e rezinjacioni e denoncon Andrrën e korbit si një kujtesë.

Vjersha e tretë titullohet “Një ditë e ka edhe korbi”. Shkallëzimi zbritës nga vjersha e parë, tek e dyta, pastaj tek e treta ka kaluar nëpër nivelin degradues të agresivitetit të korbit. Vendbeteja në poezinë e parë është qielli, në të dytën shkëmbi, në të tretën dheu i butë nën shkrepë. Atmosfera me valle pëllumbash, hije ullinjsh, gazullim të përgjithshëm i dikton të fshehtë qenien korb “mos me lëshuemun za për të mos me prishë ritmin e flatrave ndër valle ...”

Cilësimi metaforik i kësaj poezie mund të emërtohet tjetërsimi.

Detajet, ritmi, domethënia e tërësisë së vjershës se ç’kanë një mesazh klemense, pendese, përdëllimi hyjnor dhe predikimi biblik.

Këtu po hap një parantesë për të prekur pak zotësinë e thurjes së vjershës, ku dëshmohet mjeshtri i fjalës.

Këto tri vjersha nuk e kanë renditjen e botimit siç i përqsëm.

E para ka korb që vërtitet mbi krenat e njerëzve, njerëz kacavarrë mbi rrathë shkëmbi.

E dyta: Korb që ëndërron para shpelle, njerëz të rrxuem përdhe.

Vjersha e tretë: Korb nën shkrepë, pëllumba nën hije ullinjsh.

Çuditërisht vargu i parë i çdo vjershe përcakton, harmonizon e intonon gjithë rrjedhën e krijimit, psikologjinë e vjershës, llojin e lëndës poetike. Ja tercina me fillimin e vargut të çdo vjershe;

Mbi majë fluturojnë korbat ... (Dashunoret e malit)

Mbas shiut korbi i lagun mbrrini në shkambijt e veta (Andrra e korbit)

Erdhi një korb te dheu i bute (E ka një ditë edhe korbi)

Lënda e parë: mbi krena, rrathët e shkëmbit, mendime të këqia, shpendët e zes, fluturojnë, çajnë tue britun.

Lënda e dytë: Korb i lagun, tue qitë avull, knjingj i vetmuem, rini e parë, njerëz rrxuem përdhe ...

Lënda e tretë: Dheu i butë, nën hijen e ullinjve, valle pëllumbash, ritmi i flatrave.

Po rendisim tani madrigalin “Jehonë legjende” dhe të kërkojmë çelsin e parimit të librit ku janë shtresuar kujtime mbi jetën dhe gërmadhën e saj, e të kërkojmë fillin e

vazhduar, që përshkon kohën, na del përsëri motivi i shpendit të zi. *Aty ku sosin lisat e vetmuem mbi kulmin e një shtëpie erdhi e pushoi krahu i shpendit të zi. Krahu i zi edhe në kujtesë më ndoq kudo që shkela. Ashti i Dranjes e krahu i shpendit kryekreje nuk kishin ndërrue më vjet e vjet. Si vegim atë copë e pashë brez pas brezi, edhe nëpërmjet të etënve ...*

Pra, në këtë ritual të të gjitha stinëve të jetës e të luftës së njeriut, rri si kapak i zi arkivoli një flatër korbi i ndemë sa guna e leshtë. Kapaku i arkivolit të kujtesës.

Raportin e dritës me errësirën edhe si simbolikë të së mirës me të keqen e jep në gdhëndje emblematike vjersha tjetër me korb e titulluar “Gjakmarrja”:

*Vetmia ka thithë erën e bjeshkës
Të mnershëm janë korbat e zes mbi qarrat e vjetër
Mendja e njeriut nën hije sheston udhë gjaku.
Mendja e njeriut, korbat e zes, vetmia, udha e gjakut.*

Shestimi, përvijimi, projektimi i udhës së gjakut është në përputhje me hijen e korbave të zes, të natës që është përthithur nga mendja e njeriut në vetmi dhe është depozituar dhe investuar për udhë gjaku. Gjithnjë në këtë konsekuencë filozofimi, njeriu i Hijes së Camajt rri si Korbi:

*Vetëm e pa kënd përbri
Rri qyqe një shekull
Nën hijen e korbit të zi
(të mnershëm janë korbat e zes mbi qarrat e vjetër ...)*

Dy legjendat, me titull Dy korbat dhe Korbi, janë ilustrim i fatit dhe fatkeqësisë tragjike të njeriut në përgjithësi dhe i shqiptarit në veçanti. Në këto dy legjenda zotëron rrëfimi:

Rrinë dy korba mbi pyrg
*Një kqyr Drinin e tjetri malin ...
Për nën korba dy bij kryezotash.*

Në legjendën e parë korbi zilitar për harenë e fluturimit të tjetrit “*në but të kresë i ra me sqep dhe mbi pyrg u dridh i vrami*”. Vrasës i zi “*mbi kështjellë dy herë ma i madh dukej vetëm e pa kënd përbri. Dhe mprehte sqepin për gjaksina të reja ...*”

E keqja si një mallkim që vjen prej rrethanës kalon nga korbat tek njerzit.

Në paralelizëm me dy korba, ku njëri u bë vrasës i tjetrit, rrinë përkrah dy bij kryezotash që herë vetëquhen kushërinj, herë cilësohen vëllezër. ishin dy qengja. *Me të prekur shpatat u bënë ujq. Vjen njëri “gacë e mbulueme, gjarpën nën gur”, i nxorri*

frymën vllaut të vet në gjumë. E korpin ja qiti në Dri. E ndënji në shkamb qyqe një shekull nën hijen e korbit të zi.”

Në tekstin tjetër me korbin që po zhuritet nga etja rituali makabër i zbritjes së shpendit të zi mbi njeriun që ka dhënë shpirt e ka mbetur syhapur, kthehet në një ballafaqim ndëshkimi:

Sytë e njerit tri herë e zmbropsën, sytë e njerit pa dritë e të hapun.

Korbi i kësaj vjershe i ndezur nga etja, fërkohet për lis, pëndlat i marrin flakë. Dhe iku korbi në qiell si rrëfe nëpër re”.

Gjithë ai imazh korbi nëpër të shtatë tekstet që shqyrtoam mbyllet me këtë kodë (bisht) flake e shkrumbi që sinjifikon krimin e ndëshkimin.

Midis rreshtave e vargjeve të këtyre krijimeve, në imazhin tronditës të shpendit të zi, kapak i arkivolit të kujtesës, duhet parë edhe korbi biblik i Noes: Noe mori një korb dhe e hodhi nga dritarja. U zhduk për të mos u kthyer më për t’u ushqyer me kufomat.

Dhe ky korb biblik u kthye edhe në motivet e Camajt.

Ky montazh me të shtatë tekstet nga Martin Camaj që trajton problemet ekzistenciale të njeriut, të kërcënuar e të rrezikuar nga korbi i rrethanës dhe korbi i brendavetes, është një përfaqësim dinjitoz i një niveli të lartë artistik dhe i një thellësie shumështrësore kuptimore.

Lëndë plotësuese: Rimarrje për diskutim – Martin Camaj (1925-1992)

Në historinë tonë u përcoll për një gjysmë shekulli qëndrimi i njëanshëm kritik ndaj shkrimtarëve të keqinterpretuar si Naimi e Mjeda, shkrimtarëve të kufizuar si Lasgushi e Kuteli i shkrimtarëve të anatemuar e asgjësuar si Konica, Fishta e Koliqi dhe i vargut të shkrimtarëve të himnizuar. Po të kemi parasysh edhe shkrimtarë të panjohur nga publiku, të patrajtuar në shkolla si Camaj; është me rëndësi që në temën “Jetëshkrimi i shkrimtarit” mësuesi i letërsisë të bëjë një përgatitje të veçantë me autorë të panjohur më parë dhe që tani janë programuar për t’u studiuar në shkollë.

Martin Camaj është tipiku i shqiptarit që dimensionohet në dhe të huaj. Edhe si njeri, edhe si poet, edhe si studiues i gjuhës dhe i letërsisë shqiptare.

Ikur nga sytë këmbët nga dhelindja, mori me vete femininë dhe rininë e dukagjinastit, mori me vete mitin dhe legjendën, lulen dhe shpendin e maleve të vet,

Drinin dhe Kanunin dhe gjithshka që përbën thelbin e humusit etnokulturor të botës shqiptare, të tragjikes shqiptare, të cilin e shpërvjel dhe e shpalos adirueshëm sa më tepër shkollohet dhe europeanizohet.

Kjo pemë shtatlartë me rrënjët buzë Drinit të vet, i cili i rrjedh së brendshmi kudo që të ndodhet, lulon e frytëzohet nën diellin e kulturave të botës moderne.

Poezia e Martin Camajt është farë mitiko-pagane, rrënjë legjendo-biblike, pemë simboliko-moderne, mbjellë e rrënjëzuar në dheun shqiptar dhe rritur, luluar dhe frytëzuar në botën europiane.

Sa më tepër të shqiptarizohemi, aq më tepër e shijojmë Martin Camajn, sa më tepër të europeanizohemi, aq më tepër e kuptojmë Martin Camajn.

Arbëreshi i njohur Françesko Altimari shprehet: Personalitet i madh europian me rrënjë të forta shqiptare... Ndërsa Arshi Pipa: “Nëse ka një njeri në Shqipëri që meriton çmimin “Nobel” në letërsi, ai është Martin Camaj.

Që në 1958 Ernest Koliqi ka shkruar: Camaj qysh tash mund të njuhët (numërohet) përtëritësi i një rrymbe të re në letrat shqiptare.

Karakteristikë e poezisë së Camajt është thellësia dhe shumështrësimi kuptimor. Në këtë rast ajo i përgjigjet thënies së Roland Barthes se në fjalën e poezisë moderne strehohet një lloj gjeologjie enciklopedike, nga sondimi i së cilës shpërthen fontana emocionale.

Por duke e vështruar edhe në shtrirjen horizontale, hapësira gjeografike e kësaj poezie përfshin botën shqiptare dhe arbëreshe në veçanti, si dhe vendpërjetimet e synuara dhe të ëndëruara të poetit mërgimtar nëpër Europë dhe Amerikë.

Poeti i një populli privuar më shumë dhe mbajtur në trysni e ngushticë, e ka të madhe hapësirën poetike dhe ravgimin e malli. Motivi i vajtje-ardhjes, i dëshirës për të ngarendur hapësirave të botës së madhe dhe i mallit të rikthimit në viset e vendlindjes gjen Uliksin e vet shqiptar. “*Brenda parzmit tem / fluturojne mija dallendyshta ne kthim*”, thotë poeti.

Simbolika dhe metaforika e njeriut të Camajt, përgjithësisht e vetë poetit, apo e fisit nga rrjedh ai, e Drinit, e gjarprit, e lisit, e korbit dhe veçanërisht e rrashtës së breshkës me emrin Dranje, është komplekse dhe me forcë komunikuese dhe emocionale. Kjo përbën edhe poetikën e veçantë origjinale dhe diferencisht të dallueshme prej krijuesve më madhorë shqiptarë, pararendës si: De Radës, Naimit, Fishtës, Mjedës, Lasgushit, Nolit, Koliqit, Migjenit, etj.

Botohet “Kanga e vrrinit” në Prishtinë më 1954, botohej “Diella” në Romë më 1958, një ndërthurje proze e poezie. Botohej “Legjenda” në Romë më 1964.

Martin Camaj është diplomuar në Fakultetin e Letërsisë dhe të Filozofisë duke mbrojtur tezën e doktoraturës “Mbi Mesharin”; po në 1964 në Universitetin e Mynihut mbron “Fjalëformimin në gjuhën shqipe”. Dhe vazhdon botimet e librave në prozë e poezi. Që me dy librat e parë botuar në Prishtinë dëshmon për shumëllojshmëri vargu e ritmesh, që do të zotërojnë në vëllimet e ardhshme. Aty reflektohet esencialja e modernitetit të poezisë paraardhëse dhe bëhen pikënisje për kërkimet e reja, eksperimentime të ndërthurjes të prozës me poezi, si të “Diella”. Janë çelur dritaret për të parë e ndërjerë mrekullimi nga lirizmi deradian dhe rapsoditë arbëreshe e pastaj do të manifestohet një talent i jashtëzakonshëm duke krijuar legjenda të reja të Drinit e të botës shqiptare, simbas një koncepti të ri, ku miti, legjenda, përralla dhe magjia i japin krijimit fillin endës të një kulture mijëvjeçare, ku ylberojnë ngjyrimet të fresketa dhe origjinale, siç do të theksojë Mateo Mandala.

...Për të depërtuar në poetikën e Martin Camaj mbetet ç’paratha Orakulli i tij, Ernest Koliqi, që në 1958 në parathënien që i bën “Diellës”, një libër në prozë, gërshetuar me poezi: “... Eshtë për t’u mrekullue... e mandej për t’u gëzue ... se si ky pinjuell malesh... din të harmonizojë primitivitetin ... me një zotnim të mjeteve ma të rafinueme t’artit letrar modern”.

Kjo konsideratë thelbësore do të vijë deri në ditët e sotme, kur kemi në duar gjithë krijimtarinë gjysëm shekullore të Camaj dhe njohim sistemin e tij krijues, që me fjalet e Françesko Altimarit është e një “personaliteti të madh europian me rrënjë të forta shqiptare”.

Të marrim vetëm faktorin e vendlindjes së poetit:

Bjeshka e vërrini është binomi kryesor ambiental i poezisë dhe i prozës së Camaj. Simbolikisht bjeshkë e vërrin janë një çiftim i natyrës, i njeriut dhe pjellave të tyre. Rreth këtyre dy boshteve shtjellohet bota poetike e Camaj, pastaj filli i lëmshit të saj, si filli i Arianës mitologjike, zhëllizet, endu e ç’endu. Lëviz nëpër labirintet e shpirtit malësor e depërton nëpër botën arbëreshe ku manifestohet një nga qarqet tematike kryesore, si të poezisë, si të prozës, prozë kjo në përgjithësi poetike, kryesisht e dalë nga bërthama poezish, siç ka ndodhur gati me të gjithë shkrimtarët tanë të shquar që prozëzuan, mbasi u ligjëruan si poetë.

Teatri kryesor i lëndës epike, përcjellë me ligjërimin lirik, arkaikja, shprehur me mjetet e modernitetit, kjo është ndër veçoritë tërësore të tekstit të Camajt. Edhe si strukturë lëndore, edhe si domethënie, zhbirimi i syrit rrokës të poetit kalon nga lartësia tek thellësia. Fillimisht nga bjeshka, duke zbritur në verri, nga majat në humnerat e thella, si të natyrës si të njeriut. Pastaj nga Dukagjini drejt jugut, nga dhelindja drejt viseve arbëreshe, nga lartësitë e vendlindjes drejt qytetërimit perëndimor. Karakteristikë për këtë është kryevepra, poema në prozë “Dranja”, si dhe libri i fundit “Palimpsest”, ku zhbirimi kthehet në parim krijues i thellësisë shumështrësore dhe shumëkuptimore të tekstit.

Po të marrim si shembull vetëm krijimet antologjike, tekstet që e kanë nga një korb, si nëntekst që njeriu është gjithmonë i sulmuar nga korbi i rrethanës dhe korbi brenda vetes; teatri i lojës së shpendit të zi me njeriun, është i shkallëzimit zbritës, degradues: qiell, shkëmb, dhe’ i butë nën shkrepë. Me një procedim të tillë, ku shkallëzohet zbritja e detajeve, peisazheve, veprimeve, imazheve, ndjesive, gjesteve, gjithë dritë e hije, prush e hi të stërdjegur, janë thurur në përgjithësi krijimet me teatër bjeshkë e vërrit dhe me shqiptarin, që rri njëqind vjet vetmi, nën hijen e korbit të zi...

Teksti i Camajt ka jo vetëm një strukturë shkallëzimi zbritës, po dhe një rrjedhë emocionale të përcaktuar nga elementët shqiptarë të përjetuar nga autori që në fëmëni. Çuditërisht Camaj është rikrijues kaq besnik i truallit dhe i peisazhit shqiptar, sa u krijon mundësinë edhe gjeografëve, edhe botanistëve, edhe piktorëve të mrekullohen me larminë shumëngjyrëshe dhe mahnitëse të botës që krijon. Gjithshka është e saktë. Ajo që ka rrokur syri i poetit që në fëmëni e rini, është regjistruar e depozituar, sistemuar e shtresuar. Dhe thënia e Beketit “Poeti ka një zemër në kokë” i shkon për shtat Martin Camajt që na e shpalos atë që ka rrokur, sistemuar e shtresuar me sens e racionalitet kaq harmonik, sa ty të mbetet vetëm të dish të hapësh kutinë e Pandorës, ku është mbyllur virtuozeiteti i gjuhës poetike.

Po të citojmë, pothuaj, gjithë legjendat që përfshihen në përmbledhjen “Poezi, 1953-1967” veprimi tragjiko-heroik lëviz nëpër peisazhin qiell, bjeshkë, lis, shkëmb, vatër, Drin, liqen.

Kjo duket jo vetëm në shtatë tekste që kanë korb, sikundër në shtatë peisazhe të Lasgushit që ka një shkallëzim të tillë zbritës, por që papritur ka një element sfidues, që filozofikisht është lartësim i shpirtit, ndërsa të shtatë Pasqyrat e Narcizit të Koliqit mbi

degradimin e lartësisë së ndritshme, mbi trungun stërgjyshuer aspirohet shartimi i filizit të qytetërimit perëndimor.

Te Camaj nga lartësitë zbret jo vetëm dielli e hënazotat dhe rrufetë, ujku e orteku, korbi e shqipja, Ora dhe guri i varrit. Nga lartësitë zbret tragjikisht jeta njerëzore, bota shqiptare, burri, gruaja, folklori dhe gjuha shqipe. Zbresin e zbresin tatëpjetë e më tatëpjetë, me rrokullisje orteku, me vrapin e Drinit që tjetërsohet në det. Dhe “Bota asht një rrotull”, thotë poeti. – *Dhe na sillemi me një mijë rruzullime në parzëm rreth saj / e ndezemi e digjem / e me flakën tonë ushqehet koha / e shekullit XX, dy ikse trajtue me tymin e zjarmit tonë.*”

Kjo filozofi e bjerrjes, e zbritjes drejt nëndheut mishërohet, jo vetëm në poezi, por edhe në fatin e personazheve kryesore të prozës së Camajt.

Nika te “Pishtarët e natës”, zot i bjeshkës, tipi i mikpritësit të lashtësisë, i botës së zotave dhe njerëzve homerikë, në fund qëndron përmbys në tokën e lakmuar, andej kufirit në pronën e vjetër. Në grushtat e ngrimë e në gojë shtrëngonte dhe’. Paska dashë me e marrë me vete tokën, tha, i biri.

Daku, protagonist i tregimit “Rrunga në mars”, përfundon në gji të ortekut, bashkë me uj, midis rrokopujës, gurve e dheut ... treti nën tokë...

Në tregimin “Katundi me gjuhë të fshehtë”, gjithë katundi që dikur fliste gjuhën e nanemadhes arbëreshe ishte tërhequr në vorreza në qimiter.

Ndërsa në novelën “Gjon Gazulli”, që gjithashtu përshkohet nga filozofia e bjerrjes, e fatalitetit të racës së të diturve, që vdesin në vetmi; larg dheut që i lindi, dijetari mirditas del natën mbrëmjeve me kandilin ndezur në dorë, s’ka kujt t’i tregojë përrallat shqip dhe shikon poshtë në terr si “në humnerë apo në fundin e vorrit tem”.

Fryma e të katër novelave, shto edhe atë të noveles “Shkundullima”, që mbyllet me rrënimin e katundit arbëresh nga shkundullima (tërmeti), janë në vijë fataliteti e tragjikeje të botës shqiptare në përgjithësi e të gjeniut shqiptar në veçanti.

Siç shihet, këto novela, që janë kryevepra të novelistikës sonë kombëtare, në frymë e në tragjiken që mbartin nëpërmjet protagonistëve kryesorë, duke qenë shumë afër konceptimeve poetike, gati si poema të vërteta, sugjerojnë atë që theksuam më lart: Tatëpjetën e jetës, rrokullimën e rrungajës (ortekut), shkundullimën, tërheqjen e ngujimin e botës arbëreshe në qimiter. Po të shtojmë në këtë linjë edhe dhjetra motive poezish, veçanërisht dy ciklet e fundit të krijimtarisë së poetit, titulluar “Nema” dhe “Buelli”, që sipas studjuesit Anton Berisha “janë ndër ciklet më unike dhe më artistike të shkruara

shqip”, kemi përvijuar diagramën e një shpirti të shqetësuar për fatkeqësinë dhe tragjikën individuale dhe kolektive, fatkeqësinë dhe tragjikën e vetë poetit dhe të gjenisë shqiptare nëpër botë, e nëmur dhe e nëpërkëmbur edhe nga “ gjërpinjtë e gjakut të vet”.

Për këtë vetë Camaj do të shprehet: “...në historinë tonë si nacion ndihet gjithnjë konsequenca tragjike e humbjes së udhës së drejtë; ky sensacion më përndjek sa here që e shtyj gjykimin pakez si thelle në qenien e në shoqërinë tonë. *Ajo që më ban me qenë optimist asht vitaliteti i shqiptarit kudo që gjendet.*”

Koment i një proze poetike

Camaj ka kaluar nëpër evolucionin e vargut të rregullt në të lirë, ku të dy llojet e vargjeve kanë pushtet figurativ e harmoni tingëllore. Zgjerimi i vizioneve nëpër procesin e kalirnit nga ambiente baritore, malësore e mesjetare, në ato qytetare e intelektuale, zgjerimi i tematikës me motivin e udhës e të udhëtimeve, kalimi nëpër botën arbëreshe dhe njohja me ritmet dhe prozodinë, si të folklorit, si të poezisë së kultivuar arbëreshe, i dhanë shumëllojshmëri vargu, regjistër të ri dhe kombinime të reja këmbësh ritmike, kombinime të vjershërimit antik me atë modern.

Tani vargu nuk kufizohet brenda metrit me numër rrokjesh të përcaktuara. Gjatësia e vargut është e papenguar, e pagozhduar nga rreptësia e rimës.

Kalirni nga "Legjenda" në "Lirikë mes dy moteve", pastaj tek "Njeriu më vete e me tjerë" është bërë natyrshëm, nuk ka kufij të prerë dhe ndarje etapash e periudha krijimtarie, sikundër është tentuar të periodizohet.

Poezia kalon nëpër moshën e poetit. Kufijtë midis fëminisë e rinisë nuk dallohen. Kufijtë mes rinisë dhe burrëritit nuk kanë sinor. Burrëria brenda pleqërisë vjen si mbasdijtja e tretur në muzg e pastaj e muzgut në natë.

Në ciklin me prozë poetike titulluar "Pleqnime më vete", që mbyllin librin "Njeriu më vete e me tjerë", poezia është shndërruar pothuaj në rresht proze, ka flakur zburimet e stërholluara të ritmit monoton dhe të rimës së imponuar, ka marrë ngarkesë figurative dhe meditative, është bërë filozofike dhe shumëkuptimore dhe i është nënshtruar ekuacionit të dubluar të M.Zhurdenit, që e paraqet Rolan Barti në "Le degre zero...".

Poezia = prozë + a + b + c...; Proza = poezi – a – b – c...

Tek proza "Krymbi i mëndafshit" kemi ritme poezie: *Dhe ankohet i urti: askush s'më ndihu të shoh me kohë fillimin e sosjes... Në vjeshtë kundrova besëlidhjen mes jetës*

dhe vdekjes, prej punëve të parëve të mi, që ruanin petkat e rnira për mort e hynin në një vorr brez pas brezi.

Eshtna nder eshtna nder shtresa petkash te leshta...

Një frazë e tërë fillon me një këmbë ritmike, si tek "Krishti me karnzhik" i Nolit (*Në keshjtjelle t'Atdheut – dhe ankohet i urti*) dhe pasohet me përzjerje e gërshetim ritmesh të jambit dhe amfibrakut:

Fraza pasuese është e një ritmi të rregullt, si në një varg melodioz. Këmba ritmike është e përbërë me tre rrokje me theks në rrokjen e mesit, si në një vjershërim me varg të thyer...

*Në vjeshtë
kundrova
besëlidhjen
mes jetës
e vdekjes
etj.*

Poeti kalon nga ritmi në aritrni në poezi, ndërsa në prozë po kalon, po evoluon gjithnjë e më tepër nga aritmia në ritëm. Këtu bëhet fjalë sigurisht për modele poetike të një mjeshtrie të lartë.

Ky evolucion eufonik e ritmik, që shpërben e rindërton me mjetet e gjuhës poetike, kalon siç e theksuam më sipër nëpër moshën e poetit, nga "Kënga e vrrinit" e "Diella" tek "Legjenda" e "Lirikë mes dy moteve"; pastaj nga "Njeriu më vete e me tjerë" te "Dranja" e prej këtej te ciklet titulluar "Nëma" e "Bueli", vëllimi "Palimpsest", libër "*me shtresa i shkruem dy ose tri here*".

Por mendojme se gjithë aftësia e mjeshhtëria e Camajt është shkrire te "Dranja", për të cilën shprehet: "Më ka kushtue tmerrësisht fuqi shpirtnore" e që me fjalët e Lasgushit do të thuhej që kjo vepër është "*bukuri tmerrisht e dashur; llaftari tmerrisht e bukur*"...

Është theksuar me të drejtë nga studiues se proza poetike e madrigaleve të "Dranjes" mund të kthehet në poezi me varg të lirë. Ndërsa në novelat e përmbledhura në "Shkundullima", ritmi i frazës nganjëherë arrin në nivelin më të lartë të një vargu, ku gërshetohet troku me jambin, amfibraku me anapestin.

Është e jashtëzakonshme skena e "Shkundullimës" me vrapin e pelës, të valëve detare dhe të zogjve, edhe si përshkrim tabloje, edhe si dinamikë veprimesh, edhe si ritëm fraze:

Pela hingelliu, zanë mali e prekun në gjumë...

Kafshë e kalorës të dy gjatë sulrnit të turrshëm përpara mermin me vete loiën e shpendve. Zogjtë në kërkim shpëtimi lenin mbas tyre kalë e kalorës. Valët e shkundullimës i ngrahnin tufa-tufa si murlani grigjën e zanun prej natës në bjeshkë dhe i zenin dhe i kapërzenin dhe kur ata mermin me zbritë gjithmbarë grumbull mbi lisa e pemë, pemë e lisa dridheshin turra-turra e valë-valë në ritëm si në valle, si me dashë të preknin me degë e kreshta, krejtësisht të shliueme nga rranjët e veta, rrotulloheshin rreth vetes si frymorë të gjallë, ndreqeshin në kambë... përthaheshin e ktheheshin me fund e me përpjetë.

Të këputun lodhje, pa drejtim të përbashket, sipas instiktit të dyndjeve mërguese jug e veri, veri e jug, shpendët e vram ashklash e gurësh të flakruem në kater anët e qiellit, një nga një binin përdhe para e mbas pelës së tërbueme... E pela freno trokun, zmbropsu, kërk shtigje e shmangie... Pelës hiët e zogjve që i përplaseshin përpara, i prunë terrin e natës ndër sy e u ndal..., vërejtji skenën, nuhati e hingëlliu e dëshpërueme... e u lëshue përseri.

Thundra e pelës së zdathun ndiente lëvizjen e tokës..., këceu mbi mure e gurë të rrëxuem, shkundi krahësh kalorësin... dhe u zhduk ma e lehtë se kurrë, vegullim në anën e perëndimit... ("Shkundunima", fq.116).

Po t'i rikthehem i ta aplikojme ekuacionin *poezia = prozë + a + b + c*, zor se gjen model më të përkryer të lojës së fjalës që përputhet rrekullisht me lojën e zogjve, sulmin e valëve e vrapin e pelës me kalorës.

Çdonjëra nga frazat e kësaj cope proze, ku kombinohet troku, jambi e arnibraku, po të rishkruhet me thyerje e renditje, në formën e vargut, është model poetik.

Kafsh' e kalorës, / të dy gjatë sulrnit / të turrshëm përpara / mermin me vete / lojen e shpendve.

Thundra e pelës së zdathun

ndiente lëvizjen e tokës...

Në qoftë se A është ritmi i frazës, B është loja e pelës, zogjve dhe dallgëve dhe C peisazhi që lëviz, atëherë kemi të bëjmë me poetikën e një teksti realizuar me mjetet e poezisë. Përshkrimi i tablosë i ngrirë në pikturë, kumbimi i frazës në ritme e tinguj, si në një orkestrim simfonik dhe numeracioni i detajeve e lëvizja e tyre harmonike brenda kaosit, përcjellin një rrjedhë ligjërimore me emocionalitet poezie.

Kalimet që bën shpesh Camaj nga poezia ritnike në ajo aritmike dhe nga proza aritmike në tekst ritmik janë të shpeshta dhe kanë të bëjnë me cilësinë e lartë të

organizimit të ligjërirnit, karakteristikë kjo për artistët e shquar të fjalës. Uoren dhe Uellek prozën ritmike që i afrohet rregullsisë së vargut e shohin si ndikim nga proza oratorike latine dhe përfaqësirnin e saj e gjejnë tek Xhojsi në Angli, Shatobriani në Francë, Niçe në Gjermani dhe "në faqet e famshme të Gogolit e Turgenjevit në Rusi".

Martin Camaj, i pajisur me kulturë të gjerë letrare, klasike dhe moderne, duke qenë dhe strukturalisht në gjuhësi, frazën ritmike të prozës poetike e ka si vazhdim të traditës buzukobogdaniene, aq edhe realizim të qenies strukturaliste. "Tue shkrua Karpën, e kam ndie veten shpesh 'virtuoz'," thote Camaj, "...në prozë kam pasë mundësi pavetëdijshëm të jem dhe struktural..."

Kombinimi i ritmikës dhe aritmikës në poezi, kumti aliterativ i vargut, densiteti shkallëzues e numerativ i veprimit dramatik dhe prania e simboleve sunduese në tekst janë të shpeshta

Faqe e re

Mënyrë mësimdhënieje e një teksti poetik të Mjedës

Autorë të konsideruar, simbas Çabejt, të Qarkut Katolik të Veriut, paraqesin vështirësi të lexuari për nxënësit e paushtruar në këndime të poezisë, veçanërisht të mjeshtrave si Mjeda e Fishta.

Koliqi në esenë "Dy shkollat letrare shkodrane", shprehet: "...edhe gjuha shqipe në poezi, kur përdoret nga një mjeshtër i sigurt, nuk u rrin mbrapa shoqeve tjera, ma të përmenduna. Mjeda përdori shqipen e palavruem si t'ishte tue shkrua latinisht. E shqipja i gjegji tue shkëlqye në vargje të tija me të çmueshmën dritë kristalore që kudo lëshon klasicizmi i kulluet."

Këtë dritë të vargjeve të tij, duhet ta shohin me sytë e tyre edhe nxënësit e shkollave të sotme, ku trajtohet në disa orë edhe Mjeda. Duhet ta shohin, ta kuptojnë fjalën e tij poetike dhe ta shijojnë atë.

Xhejms Moffet në "Mënyrat e mësimdhënies" na kumton se letërsia është jo vetëm për t'u kuptuar, por edhe për t'u përjetuar.

Kuptimi është vetëm pjesë e historisë. Proza serioze, drama dhe poezia, apo dhe disa ese dhe historira të vërteta, janë qëlluar që të veprojnë mbi tërë krijesën tonë, p.sh. që të na çudisin, të na çrregullojnë, të na pastrojnë, apo të na tmerrojnëNa

mbërthejnë, apo na joshin dhe na japin një përvojë që na bën të ndiejmë deri diku të njëjtën gjë si në eksperiencën e vërtetë. Për të realizuar të kuptuarit dhe pastaj të përjetuarit, të tekstit të Mjedës duhet së pari, t'u rikthehemi koncepteve të leximit dhe të interpretimit: Transmetimit, Shpjegimit, Interaksionit, Transaksionit.

Si do ta shpjegojmë Mjedën e tingëllimës katërbëdhjetëvargëshe, me njëmbëdhjetërokëshin, ritmuar, rimuar dhe aliteruar mjeshtërisht, në harmonitë ku asnjë fjalë nuk kumbon kot, secila pikson, përshkruan, gdhend dhe çdo tingëllimë nga forca e plasticiteti me të cilin asht i ngjeshun, duket copë skulpture në mermer.

Këtu qëndron klasiciteti i Poetit – thotë Koliqi. Cila është mënyra metodike e leximit për të kuptuar, shijuar e përjetuar Mjedën?

Në shkollën e mesme përveç të tjerash, janë programuar për t'u lexuar, analizuar e komentuar edhe tri poemat kryevepra, hartuar me tingëllima: Lissus, Scodra, Liria. Që të tria, veçanërisht dy me subjekt antik, kërkojnë një mënyrë të vëçantë trajtimi.

Së pari: Duhet të njihet mirë ç'është tingëllima (soneti) me përfaqësuesit më të hershëm si Dante, Petrarka në Itali, me Ronsarin në Francë dhe Kitsin e Shekspirin në Angli.

Duhet ditur diçka skema rimore të sonetit dhe këmbet e vjershërimit antik të heksamtrit dhe pastaj të njëmbëdhjetërokëshit: jambi, trokeu, daktili, amfibrahu, anapesti, etj. Tingëllima u lëvrua me mjeshtëri edhe në letërsinë tonë kombëtare për të mbërritur te mjeshtri me i përkryer i saj, Mjeda.

Pjetër Zarishi (1806-1866) si ndër krijuesit e parë të lëvrimin të tingëllimës në Letërsinë tonë (pas Nikollë Ketës, që ka meritën të jetë autori i tingëllimës së parë shqiptare (1777) me njëmbëdhjetë tingëllimat nën titullin “Krijimi i rruzullimit”, krahas lëvrimin të strofës safike dhe të strofës katërshe, në tetërokësh dëshmoi që e zotëronte mirë këtë trajtë të ndërlikuar të lirikës. Në këtë tufë me tingëllima, ngre një sistem poetik të menduar për krijimin e botës në fillim për të vazhduar këtë sistem dhe moralin e saj, duke e lakuar këtë nëpër historinë dhe mitet e Krishtit.

.....Në pikat themelore të konceptit të Krijimit të rruzullimit, Zarishi lidhet me pararendësin e vet Pjetër Bogdani, në po këtë temë si dhe me pasrendësin e vet Lasgush Poradeci.

Lëvruesi tjetër ndër më të shquarit e lirikës shqiptare, Zef Serembe (1844 – 1901), shkroi tingëllima edhe në arbërisht, edhe në italisht. Janë të njohura krijimet si “Rrutullupe“(Vrull) dhe portretizimet për vajzën që do, “Autoportreti” dhe “Ali Pashë Tepelenasit”. Dhe në historinë e letërsisë shqiptare, vetëm sa përmendet një përmbledhje me 42 tingëllima në italisht, të pajisura me shënime, të gjitha të ngjeshura në katër faqe , me shkronja të imeta nën titullin “ Soneti vari “, (Napoli, 189?)

Së pari: Kjo është një histori e shkurtër për të arritur tek Mjeda.

Së dyti: Duhet të shpjegohet fjalori i Mjedës.

Së treti: Duhet të shpjegohen trajta dialektore.

Së katërti: Duhet të konkretizohet apostrofimi dhe sinkopimi.

Së pesti: Të sqarohet elementi gjeografik toponimik i trevës që përfshin poemat me tingëllima.

Së gjashti: Të sqarohet e komentohet elementi biblik, mitologjik dhe elementi legjendar i poemave.

Së shtati: Duhet të parashtrahet elementi dhe subjekti historik, antik dhe mesjetar ilir, grek dhe romak.

Mbasi të ketë kaluar mësimdhënia nëpër të gjitha këto etapa, fillon leximi shprehës dhe komenti i sintaksës poetike e similitudës dhe i ngarkesës figurative të tekstit në tri poemat me tingëllima .

Këtu po shtjellojmë disa nga aspektet eufonike, ritmike dhe rimore të tingëllimës së Mjedës.

- 1) Koliqi Ernest, estetikë dhe kritikë.
- 2) Elsie Robert, Historia e letërsisë shqiptare faqe 112, Dukagjini, Tiranë, Pejë 1997.
- 3) Hamiti Sabri , Letërsia shqipe, faqe 67, Prishtinë 1985.

Ndre Mjeda është poeti që, siç thotë Koliqi, i përket shkallës së prijsave, është mjeshtri më i shquar i poezisë sonë kombëtare, që i ka derdhur në një formë të përsosur krijimet e veta. Simbas Lasgush Poradecit është formalisti më i madh që ai ka njohur në leximet e poezisë. Që të gjashtë poemat janë realizime të përkryera të formës artistike. Në pikëpamje të prozodisë, shumëllojshmërisë së vargjeve dhe shumëllojshmërisë së ritmeve, rimave dhe elementëve të tjerë eufonikë, Mjeda është sa vazhdues i traditës, aq

edhe i veçanti e i papërsëritshmi. Mjeshtër i pesërrokshit tek “Vaji i bylbylit”, i tetërrokshit tek “I tretuni” dhe “Andra e jetës”, është kryemjeshtër i njëmbëdhjetërrokshit të tingëllimave. Mjeshtër i poemës lirike e romantike (“Vaji i bylbylit”, “I tretuni”) është kryemjeshtër i poemës shoqërore filozofike si “Andra e jetës” (poemthi i kulluet, ma i bukri që lulzon në kopshtiet e letresisë sonë.)

Mjeshtër i poemave me tingëllima, është kryemjeshtër i “Lisuss”. (Lisuss njehet kryevepra e tij – pohon Koliqi.) Teksti poetik i Mjedës është edhe i vështirë për t’u kuptuar e shijuar, veçanërisht tingëllimat me subjekt antik dhe me elementë biblikë, mitologjikë, teologjikë e historikë, sidomos ato me argument luftërat iliro-romake dhe iliro-greke.

Për të realizuar të kuptuarit dhe të përjetuarit të tekstit të Mjedës, duhet t’u rikthehemi koncepteve të leximit dhe të interpretimit, sidomos konceptit interaktiv e transanksional.

Rima

Dihet teorikisht se rima shënon fundin e vargut të vjershës dhe shfaqet si element organizues dhe jo rrallë si i vetmi element organizues i strukturës strofike. Anafora dhe rima si përsëritje tingujsh, në fillim e në fund të vargut, nuk mund të shqyrtohen ndarë nga dukuri të ngjashme me to, si aliteraacioni, asonanca, onematopeja.

Veçanërisht në tingëllimë, rima është element eufonik i një rëndësie të veçantë. Është cak që kufizon përmasën e skulpturës, derdhur brenda 14 vargjeve. Në tingëllimën e dytë të Lisuss, dy strofat katërshe kanë një soliditet mendimi poetik që unifikohet edhe nëpërmjet rimës. Ato janë të lidhura me njëra-tjetrën me rima të njëjta (maje-skaje-plaje-murraje, hije-shije-shkambije-flije). Po kështu edhe dy strofat treshe janë të lidhura me njëra-tjetrën nëpërmjet rimës së njëjtë (kalonte-lshote-thote, nata-shpata-pata). Pra tetë fjalë në dy strofat e para, katër prej të cilave rimojnë me njëra-tjetrën dhe së dyti, gjashtë fjalë me strofa treshe, tre prej të cilave rimojnë me njëra-tjetrën. Kështu në gjithë katërmëdhjetëvargëshin kemi gjithsej 4 rima *abcd, aje, ije, ote, ata*.

Rima si element i dytë i poezisë, (se elementi themelor në strukturën e vargut, siç dihet, është ritmi,) te Mjeda është i një larmie dhe melodioziteti të veçantë. Ajo rrallë zëvendësohet nga asonanca dhe më rrallë nga konsonanca (bashkëtingëlloret e përbashkëta), gjë që dëshmon virtuozeitetin e Mjedës për ta përsosur në çdo element vargun. Në poemën Lisuss, në të dymbëdhjetë tingëllimat, me gjithësej 168 vargje,

mungon jo vetëm konsonanca, por nuk ka as edhe vetëm një asonancë, fakt ky i përsosmërisë së artit të Mjedës edhe nga cilësia e formës. Që nga vargu i parë i poemës, gjer te i fundit, të gjitha rimat janë femërore (rima që mbarojnë me fjalë, të cilat theksin toniko-ritmik e kanë në rrokjen e parafundit). Edhe nga ky vështrim (i rimës me klauzolë mashkullore, femërore, daktilike, hiperdaktilike – lirim, kallxoni, majave, fluturave), në poemën Lisuss mungojnë rimat me klauzolë mashkullore, daktilike dhe hiperdaktilike, gjë që dëshmon për përpikmërinë e poetit në zbatimin e rregullave në ndërtimin e tingëllimës. Kjo nuk tregon monotoni apo mungesë larmie rimore, por përkundrazi mjeshtëri.

Ndërsa në poemën Scodra ze vend nganjëherë rima me klauzolë daktilike, (daktili është këmba ritmike, ku theksi toniko-ritmik bie në rrokjen e tejfundit, këtejfundit – majave, ograjave.)

Po kështu edhe në dy strofat treshe të tingëllimës V (t’trishtëme–t’vorfnëme) dhe në dy strofat treshe të tingëllimës së njëmbëdhjetë, që është dhe ajo që mbyll poemën. Po këtu, përveç pranisë së rimës daktilike (prarueme–mbulueme) dhe në një rast të rimës mashkullore (hyp–lyp), vihet re edhe një skemë rimore e veçantë me *abba, abba, cdecde*:

- 1) Drinit, 2) linit, 3) s’prarueme, 4) t’mbulueme
 arit larit t’faltroes dritores
 s’parit s’mbarit hyp lyp
 t’Elinit fqinit

Në poemën “Liria” zotëron rima femërore në të gjithë tingëllimat, pra rima me fjalë paraoksitone (begut–zhegut).

Por rima si “dukuri jashtëzakonisht komplekse” te Mjeda shfaqet si element organizues, duke iu bërë element përbërës dhe i rëndësishëm i krijimit poetik jo vetëm për lindjen harmonike të strofës e të tërësisë së tingëllimës. Te Mjeda, po të studiosh me vëmendje rimën, ve re se ajo vjen nga kategori të ndryshme gjuhësore, si emri, folja dhe mbiemri dhe tregon cila është lidhja skematike midis fjalëve të lidhura. P.sh: turra-furra-curra-burra; pa u rrekë, patërshanë tuj prekë – u përgjigjën me dekë.

Të gjitha rimat këtu janë të sferës semantike, që burojnë nga një skemë mobilizimi për luftë të shqiptarëve kundër kundërshtarëve (u hodhi – prej mekiet – pas leprave t’Greqiet – tuj rroposun gjithshka që përpara i ndodhi).

Shënim : Eufonia = bukurtingëllim.

“Liria” u shkrua rreth viteve 1910-1911. Është poemë lirike me argument historik, lindur nga ngjarje historike shqiptare, që ballafaqohet me luftën për pavarësi të popullit amerikan, të prirë nga Xhorxh Uashington. Poema me 6 sonete, ndërthur në vargjet e saj njëmbëdhjetërokëshe elemente historike shqiptare dhe amerikane: Dukagjini, Skënderbeu, nënat e Hotit të kryengritjeve të viteve 1910-1911, nga njëra anë dhe Uashington nga ana tjetër. Ndërsa Dukagjini dhe Shqipëria nga njëra anë, Neë York dhe vise që nga Labradori dhe Virxhinia nga ana tjetër, ndajnë nga tre sonete.

Poemthi hapet me apostrofimin e simbolit të shqiptarëve, shqiponjës, ndërfit sonetet që përcjellin luftërat për liri e demokraci të popullit amerikan dhe mbyllet po me shqiponjën, “me thonj t’harkuem,” mbasi ka evokuar figurën e Skënderbeut që përhap frymën e re nëpër banesat e malësorëve.

Toni i njëmbëdhjetërokëshit këtu është apostrofik, grishës dhe nëpërmjet ritmit dinamik me këmbë jambike, përcillet mesazhi i këmbënguljes, (i rrahjes së këmbës në tokë,) vendosmërisë dhe veprimit aktiv. Një rrokje e patheksuar dhe një e theksuar është një imazh i një dyhapëshi luftarak (Li-rim, li-rim, bër-tet, gjith-kah / a-ka lir-im, ky dhe’...).

Po ta marrim secilën tingëllimë në veçanti, do të kemi 6 instrumente ose 6 zëra që harmonizohen në mënyrë të fuqishme në një korale burrërore të tipit Nabuko.

Tingëllima e parë është përherë jehonë majekrahi me një kombinim të o-së me a-në dhe e-në , një oo (*o shqipe, o zogjtë e maleve, kallxoni!*).

Flutro, shqipe, flutro... dhe lirim, lirim, bërtet...

Tingëllima e dytë është një imazh që vjen pas jehonës, thirrjes majekrahi: është një rrokullimë ngjarjesh, është një vërshim lumor (ku rrjedh Mississipia) është një rrapëllimë aliteracioni dhe onomatopeje: (Ushtoi rrotull nji za si bumbullima / krisi ndër male si kërset ushtima / qiell e tokë i turbullon duhia.)

Kalimi nga jehona e tingëllimës së parë te “bumbullima” e tingëllimës së dytë bëhet me përsëritjen e u-së dhe b-së (ushtima, bubullima, duhija u duk prej s’largut.) Jehona e oo-së, e vazhduar me uu-në e bubullimës dhe ushtimës, i jep tingëllimës (soneti 1+2) atë që thotë studiuesi Qosja:

Nga ana e dendësisë së shprehjes, tingëllimat janë finalja më e logjikshme e veprimtarisë poetike të Mjedës, që vazhdimisht bënte përpjekje t'i jepte mendimit trajtën më të zatetur, më konçize e, në pikëpamje të asosacioneve, më farfuritëse.⁽¹⁾

Në librin “Teoria e letërsisë” të Rene Uellek e Ostin Uoren gjejmë shprehjen: Nuk ka varg “muzikal” pa ndonjë kuptim të përgjithshëm, ose të paktën pa ndonjë ngjyrim emocional⁽²⁾.

Po të kapërcejmë tingëllimën e tretë dhe të katërt të poemës “Liria” e të ndalemi te katërbëdhjetëvargëshi i pestë për ta vështruar simbas konstatimit të mësipërm: “Poezia në thelbin e saj ka një organizim të një sistemi zanor të gjuhës”, kjo tingëllimë të sugjeron me të vërtetë një efekt rënkimi njerëzor. Përveç kuptimit që të japin fjalët e shprehjet e drejtpërdrejta, që përshkruajnë tablo rrënoqethëse të vuajtjeve të polemës (popullit) me “Ahte t’ankueshme nëpër buzë polemë”.

Nga kjo tingëllimë përftohet e përjetohet ajo mbresë rënkimi e vuajtjeve edhe nëpërmjet oh-ah-eve dhe tingujve të tjerë.

Kështu tingëllima e pestë, po të regjistrohet simbas konceptit teorik që është quajtur “një teori e tretë e metrikës”⁽³⁾, që mbështetet në studime me karakter objektiv, përdor shpesh instrumente shkencore sikundër është oshilografi, që jep mundësi të fiksohet si në fotografi gjithçka që ndodh gjatë leximit me zë të vargjeve, pra po të regjistrohet simbas teorise së tretë të metrikës, që bazohet në mendimin që metri në poezi është i përngjashëm me ritmin në muzikë, do të fitojë përshtypja e një burgu.

Brenda 14 vargjeve, si nëpër 14 korridore apo zgafella të nëndheshme, rënkon vargu:

Lirinë e keni ju , na hekra kemi.

Le të ndjekim në vijë vertikale fillimin e çdo vargu të kësaj tingëllime:

*Lirinë e keni ju,
na terr e mjegull,
na pa emën kërrkund,
shërbtorët e t’huejve,
porsi berre vemi,
mbas shkopit,
ahte t’ankueshme*

Po me gjysmën tjetër të vargut krijohet poezi më vete:

*Na hekra kemi
Deri n’ditt’ ma t’vona,
Pa atdhe na jemi*

Npër vendet tona.

Jemi në periudhën kur viset shqiptare ishin nën thundrën e perandorisë osmane, që si gjithë perandoritë janë një burg popujsh. Mjeda e ka dhënë artistikisht brenda rreptësisë së tingëllimës këtë burg. Mjaft të lexojmë me zë strofën e dytë të saj:

*Porsi berre, që blen mishtari, vemi
Mbas shkopit t' kalamenduna ku s'dona
ahte t'ankueshme nëpër buzë polemi,
vaj e mjerime qet kjo tokë e jona.*

dhe ndiejmë nëpërmjet ritmit kamxhikimin dhe rrahjen me shkop, rënkimin dhe ah-eh-oh-un.

Regjistrimi i a-e-o (vaj e mjerime qet kjo tokë e jona), regjistrimi i sh-së dhe b-së krijon asosacione me ngyrim tragjik.

Metrika akustike ka treguar se ekzistojnë dallime midis elementëve që formojnë metrin poetik. Të dhënat e fiksuara me aparatura të fizikës, lejojnë të fiksohet grafikisht procesi i leximit të vargjeve me një qartësi të tillë, saqë ne mund të hetojmë me saktësi maksimale gjithshka ndodh gjatë atij procesi. Oshilografi na tregon se me ç'vëllim, me ç'kohëzgjatje, me ç'ndryshim në lartësinë e tonit, ky apo ai lexues ka shqiptuar këtë apo atë varg të poezisë.

Vargu i parë i "Parajsës së humbur" të Miltonit do të shfaqet në ekran si një figurë e ngjashme me atë të lëkundjeve të hovshme të një sismografi gjatë një tërmeti(1).

Por le të pyesim: Nëse vargu i parë i "Parajsës së humbur" të Miltonit do të shfaqet në ekran si lëkundjet e hovshme të një sismografi gjatë një tërmeti, si do të shfaqej në ekran vargu i fundit i tingëllimës së pestë të poemës "Liria", po të lexohej e regjistrohej në këtë mënyrë:

*Çuditë prej peshës së një pushtedës mizore,
kot Dukagjini e Skanderbeg fatosi
shpupurisin ndër vorre eshtra t'harrue*

Çfare imazhi do të krijohej me këtë zhurmërim rrënkethës, me këtë rr, sh, p dhe rënkim, ofshamë, dëshpërim e ankth; me u, o, a, e brenda një vargu. Vetëm brenda një vargu është ah, uh, eh-u (t'harrue). "Shpupurisin / ndër vorre eshtra t'harrue."

Poema "Liria", sikundër ka, siç thamë më sipër, atë ooo... jehonë majekrahu, (o shqipe, o zogjt e maleve, m 'kallxoni,) sikundër ka atë bubullimë onematopeike (ushtoi rrotull një za si bumbullima) te tingëllima e II-të dhe sikundër ka atë rënkim ah e oh te tingëllima e V-ë; ka një korale optimiste te tingëllima e VI-të që mbyll poemën. Mbas pohimit që "nuk u shuejt edhe jo shqiptaria (akoma jo) dhe "shpreson me u zgjue

fluturim mënia (urrejtja, zemërimi), pra mbas kësaj strofe zemërore evokohet figura e Skënderbeut. Nga dyvargëshi përqethës “kot Dukagjini e Skanderbeg fatosi / shpupurisin ndër vorre eshtna t’harrue”; në tingëllimën e gjashtë që është edhe mbyllje e poemës me një kumbim bethovenian, rishfaqet hija e Skënderbeut. Mjeda ka një koncept rilindasi dhe humanisti lidhur me figurat historike të së kaluarës. I rimerr ato në funksion të së tashmes, në funksion mobilizues.

Kështu që krijimtaria e tij në përgjithësi dhe poemat me tingëllima në veçanti evokojnë rizgjimën kombëtar. Ndryshe është trajtuar kjo figurë të dy legjenda të Camajt, të “Grueja dhe Skenderbeu” dhe “Hija e Skanderbegut”.

Te “Grueja dhe Skënderbeu” ai çmitizohet, deheroizohet dhe zbritet nga piedestali legjendar në të zakonshmin, që përfundon të kasollja nën bli, në shtratin e një gruaje të zakonshme.

Ndërsa në “Hija e Skenderbeut”, në kontekstin e aktivizimit të kujtesës kombëtare, figura e tij, hija e tij mbetet fantazmagorike, inaktive, hije që ec mbi lisa me qindra vjet(1).

*Hija i eci mbi lisa me qindra vjet
për rrugë tue shkue për Krue...*

Deri këtu mirë. Por ndihmës që i kërkon plaku, si nëntekst i ndihmës që i kërkon bota e mplakur shqiptare, ai s’i përgjigjet:

*Skënderbeu pa sjellun kryet,
me armët pa krisë,
u zhduk pas malit.*

Camaj nuk i hedh tragjedisë kombëtare hijen për ta fshehur atë. Hijet e idoleve, heronjve, të kujtdoqofshin nuk e shpëtojnë dot më. Siç duket në këtë mendim ka rënë, mbasi ka dëgjuar edhe zërin e Fishtës(2):

*Oj zane t’ këndojmë sot si kurnjihera,
T’shporrna pallavrash s’Skanderbeg Kastriotit,
Për vesh t’shqiptarit duhen kangë të tjera.*

Ndërsa Mjeda, qoftë në këtë poemë (tingëllima e gjashtë) qoftë në “Lissus”, hijen e Skënderbeut e ka aktivizuese, e ka “dëshmuesin, që jetën / për shejtën fe, për shqyparinë e shkrini”.

Lissus mbyllet me vargun “O zot , ti n’qiell, ndër mprojsa t’ shqyptarisë rreshtoje!”

Me këtë lartësim hyjnor në “Lissus” dhe simbolik në “Liria” është gdhendur strofa e fundit treshe që mbyll poemën:

*E nalt nër maje, bukuri mbretnore,
Hapi flatrat e mnershme qi përshndrisin,
Me thoj t’harkuem shqypeja arbnore.*

Në ritëm dhe aliteracion, mbyllja e poemës përcjell fluturimin krenar dhe të pamposhtur.

Mënyrë mësimdhënie e tekstit poetik arbëresh

Studiuesi Sabri Hamiti, dallimin midis leximit që është i pandërmjeshëm dhe interpretimit, që është ristrukturues dhe i ndërmjeshëm, e mbështet tek mendimi i medievalistit frëng Pol Zyntar, sipas të cilit: Leximi është zbulimi i parë dhe i habitshëm, kurse interpretimi është studim racional.

Ky dallim duhet patur parasysh për letërsinë e programuar për shkollat. Parakusht për të përcjellë një tekst tek nxënësit, është mënyra sesi do t’u fokusohet atyre karakteristika themelore e prodhimit letrar të një periudhe apo faze letrare. Psh, shkrimtarët filobiblikë Buzuku, Budi, Bardhi, Bogdani, Matrënga, Variboba e Zarishi, do të prezantohen me mënyra mësimdhënieje, që të karakterizohen rreth kultit për gjuhën shqipe e shkrimin e saj, paraqitur me modele biblike që nga litania, himnet, psalmet, (Buzuku), te vjersha me tetërrokëshin shqiptar (Budi), pastaj te njëmbëdhjetërokëshi i kultivuar i “Sibilave” të Bogdanit e të tingëllimave të Zarishit te “Krijimi i Rruzullimit”, me njëmbëdhjetë tingëllimat. Ndërsa bejtexhinjtë, që janë shprehur edhe nëpërmjet formave orientale si divan, kasida, gazela, rubai, do të specifikohen në tema e në fjalor, në trajtën e tregimit proliks. Në rastin e tekstit që zgjidhet për lexim dhe interpretim nga shkrimtarët filobiblikë, bejtexhinj e veçanërisht arbëreshë, do të kemi parasysh faktin që “letërsia serviret, jo vetëm për t’u kuptuar, por edhe për t’u përjetuar,” (Xhejms Moffet në “Mënyrat e mësimdhënies”, fq.301).

Për të ndërtuar mënyrën e mësimdhënies të tekstit nga poezia arbëreshe, që ta kuptojmë atë, pastaj ta përjetojmë, para se të paraqitet ky tekst i zgjedhur për lexim dhe interpretim në klasë, mësuesi i letërsisë bën parapërgatitjen praktike:

Rilexon tekstin antologjik, psh. të De Rades, Darës apo Serembes. Rilexon variantet e përshtatura (transkribuar e transliteruar) p.sh. të “Milosaos” nga Kastrati, Shuteriqi, Varfi apo të “Këngës së sprasme të Balës”, transkribuar e përshtatur nga Ziaudin Kodra, Shaban Demiri apo Brahim. Pranëve’ tekstin origjinal me tekstin e përshtatur dhe pastaj fragmentet më të përzgjedhura i paraqit përpara klasës.

Etapa e parë e punës në klasë është: leximi i ballafaquar, që do të thotë, lexim i dy varianteve pranë njëri-tjetrit, siç janë, p.sh, te ribotimi i fundit i poemës së Gavril Dara i Ri te dy tekstet: varianti origjinal dhe varianti i transkribuar e përshtatur nga akademiku Sh. Demiraj (botim i vitit 1994). Përshtatësi thotë: U nxita që pas më shumë se 30 vjetësh t’i përvishem punës prapë për të përmirësuar më tej përshtatjen e mëparshme të botuar të kësaj kryevepre.

Nga ky lexim i ballafaquar, përqendrimi mbi variantin e përshtatur nxjerr në pah domosdoshmërinë e shpjegimit të fjalëve të vështira, domosdoshmërinë e punës me fjalorin. Për këtë i referohemi dhe fjalorthit në fund të librit, si dhe shpjegimeve që jepen në fund të çdo faqeje. Një mënyrë testimi i vështirësisë së të kuptuarit të disa fjalëve është dhe shkrimi i lirë në dërrasë të zezë i tyre prej vetë nxënësve.

Së dyti: bëhet çiftimi i disa fjalëve të tekstit origjinal me korrespondueset e tekstit të përshtatur. Edhe ky proces mund të shkruhet në dërrasë të zezë, ose mund të jetë parapërgatitur nga vetë mësuesi në një tabelë të dukshme me çiftime të tilla:

Bilë-bijë, e mbriturëz-e trishtuar, rogomiset-rrokulliset, sëlloi stillën-vërviti ushtën, (sëlloi, tërsëlloi,) çel-ndriçon, qelqeve-gotave, ki mot-kjo kohë, rrëzoi erë – erë ngre, helnar-kandil, val-vaj, perëndove-u zhduke, ditë limontie të farmakosura – ditë qetësie të helmuara).

Nga ky ballafaqim del se fjalori i autorit është shpërdoruar, megjithëse përshtatja është bërë nga një gjuhëtar i shquar. Për të konkretizuar këtë shpërdorim, mjafton të hapim librin në faqen 166-167 dhe lexojmë: Në origjinal: perëndove, në përshtatje: u zhduke. Pastaj: krisma e lehtë – zhurma e lehtë, gazi sosi – mbaroi gazi, tue ligjëruar – duke folur.

Ballafaqimi i katër

Prishja e trajtës dialektore të autorit:

Mori e bukura – moj e bukur, bilë – bijë, kopilëve – të rinjve.

Është njësoj sikur Mjedën ta përshtasim:

*Thei pshesh me tamël valë
e i mbushi kupet plot.*

në:

Thërrmoi përshesh me qëmësht të nxehtë e i mbushi sahanët plot.

Rrinë dy çika me një nanë, ta toskërojmë: rrinë dy vajza me një nënë, etj.

Ballafaqimi i pestë janë inversionet e shumta:

Ndër të thellat e viterave, bëhet: në të vjetve thellësi.

*Hoqi mjegulla ndë vrap
gërvisur erës stolinë.....është bërë:*

*E grisur erës më nxit,
hoqi era stolinë*

Është prishur kështu edhe aliteracioni i goditur: *E grisur erës stolinë.*

Tek i ndrituni Jankua – tek ish Jankua i ndritur;

bore dukej – dukej si bore.

Ballafaqimi i gjashtë

Ndryshohen fjalët tjetër për tjetër:

*Tek eshtrat e të vrarëve, bëhet: mu tek eshtrat e të vdekurvet.
Karkallin e zeshkët, bëhet karkallin e zi,
bërë djepën me llërë, bëhet tezgën bërë kishin me llërë,*

*Malli i mirë ndë trimëni
është si valt e hëlnarit.*

bëhet:

Mall i mirë në djalëri

është si vajt e kandilit.

Por kjo do të ishte vetëm një pjesë e mbrapësishtisë, nëse mbaronte me kaq. Poemës “Kënga e sprasme e Balës”, jo vetëm i është prekur bukuria dhe origjinaliteti i fjalës arbereshe, e afërt me shqipen e sotme, jo vetëm i është cënuar trajta gjuhësore dialektore e palejueshme, kjo për veprat e mirëfillta artistike, (në këtë rast ju përfytyroni si do të tingëllonte Mjeda e Migjeni i trajtuar në këtë mënyrë,) por i është përdhunuar fjala poetike, origjinaliteti figurativ.

Duke proceduar simbas mendimit të Pol Zymtar që leximi është zbulimi i parë dhe i habitshëm, kurse interpretimi studim racional, duke patur parasysh edhe thënien e James Moffet që teksti poetik serviret jo vetëm për t’u kuptuar, por edhe për t’u

përjetuar, kemi hyrë në etapën e dytë të punës me tekstin. Moffet në “Mënyrat e mësimdhënies”, vazhdon:

Proza serioze, drama dhe poezia janë qëlluar që të veprojnë mbi tërë krijesën tonë, p.sh. që të na çudisin, të na çrregullojnë, të na spastrojnë, të na gjallërojnë, apo të na tmerrojnë. Ato na mbërthejnë apo na joshin dhe na japin një eksperiencë, që na bën të ndiejmë deri diku të njëjtën gjë si në përvojën e vërtetë.

Prandaj në etapën e dytë të mësimdhënies, kemi hyrë në interpretimin e tekstit poetik, duke respektuar konceptin që “teksti ka kuptime të ndryshme, në mënyrë të qëllimshme ose jo dhe që lexues të ndryshëm do të nxirrnin kuptime të ndryshme, shumica e të cilëve mund të tallen fare mirë me njëri-tjetrin,”; në vazhdim të mënyrës ballafaqese të dy varianteve të poemës, mbas rileximit dhe evidentimit të mbrapshtive të çuditshme, që cënon variantin origjinal dhe bën dublimin e fjalës së poetit me fjalën e gjuhëtarit “të zellshëm” për normën letrare të shqipes standarte, në kurriz të artit të veprës, kemi hyrë edhe në konceptin “të mësuarit e decentralizuar për të inkurajuar mendimin kritik”.

Të menduarit kritik nuk mund ta arrish duke marrë një leksion. Ai është një shprehje dhe si çdo shprehje tjetër, të mësosh se si të mendosh në mënyre kritike, kërkon praktikë, drejtim, pjesëmarrje aktive si nga nxënësi dhe nga mësuesi, – thotë specialistja amerikane e shkollimit e Universitetit të Floridës, Laura Kelly.

Praktikisht drejtimi për pjesëmarrje aktive në të menduarit kritik i çon nxënësit tek ato pjesë të poemës ku është flagrant përdhunimi i fjalës poetike, i origjinalitetit figurativ të saj. Mësuesi i letërsisë ka nënvizuar, ose nxjerrë në një tabelë të veçantë pesë apo dhjetë shembuj nga përqsja e dy varianteve të tekstit.

Së pari:

Si prozëzohet nga përshtatësi fjala metaforike:

*Zjarrmit të paraverës
çelin gjith kodrinat*

*Prej zjarreve të pranverës
seç ndriçojnë gjith kodrinat*

*U smol era e shprishi urët
mbi gjumin e trimave*

*Fryti era e shprishi urët
atje ku po flinin trimat.*

*Rrodha shpejt te lumi
mora e solla një pikë ujë.*

Gjer te lumi shpejt vrapova

Llaftarisëj gjiri i leshët

-- Gjiri leshatak i hidhej

Së dyti: Metafora kthehet shpesh ne krahasim:

*Krahu yt dukej zjarr
ballë teje armiqëzit
qenë mjegull që shkon*

Ose:

*Kam te sit e fluturojnë
vjet, trima e punë të shkuara
Mori bil, bil e Lalës,
Pse me solle ndë mon shkuom*

*Krahu yt dukej si zjarr
ballë teje gjith armiqtë
qenë si mjegull që kalon*

Para sysh më fluturojnë

*O moj bijë, bijë e Lalës
Pse më sjell ndërmend të
shkuarën*

Pra kemi të bëjmë me shpërdorime të fjalës, zëvendësime me prozëzim standard, me përdhunime figurative. Laura Kelly e shtjellon konceptin e të mësuarit të decentralizuar kështu:

Ky model përfshin mësimdhënien e decentralizuar, duke shkuar në kundërshtim me shumicën e mendimit tradicional, ka pak leksione, nuk ka tekste gramatike, nuk ka tekste mësimore, nuk ka provime. Në vend të tyre, materiali që përdoret në klasë është krijuar nga nxënësit në formë esesh, ata shkruajnë dhe lexojnë punimet e njëri-tjetrit.

Ata kështu me kalimin e kohës mësojnë sesi të sqarojnë, të nxjerrin prioritetet, të vlerësojnë në mënyrë kritike tekstin, vetveten dhe në një shkallë më të gjerë, botën në të cilën jetojnë.

REFERENCA

¹R.Qosja – N. Mjeda – nga libri “Dialogje me shkrimtarët” Prishtinë 1968 , fq.163.

²Uellek &Uoren - Teoria e leterisë , fq.147.

³K.Petriti – Në poetiken e Camajt , fq.77.

⁴Gj.Fishta – Anzat e Parnasit – Koha e arit në Shqipëri.

⁵Teoria e parë është ajo që ka të bëjë me shkurtësinë dhe gjatësinë e zanoreve (zanore e patheksuar, zanore e theksuar), teoria e dytë është teoria “muzikore”.

Permbajtja

1.Alternativë komenti

- Mbi transmetimin, shpjegimin, interaksionin dhe transaksionin (Material nga “Përtej komunikimit”)

-
2. Mënyrë komenti me pranëvënie, ballafaqim, krahasim....
 3. Ridimensionimi i leximit dhe interpretimit
 4. Bota poetike
 - Triptiku lasgushian: Shtatë peisazhe
 - Shtatë Pasqyrat e Narcizit
 - Shtatë tekste me korb të Camajt
 5. Interpretimi i një proze poetike
 6. Mënyrë mësimdhënieje e një teksti të Mjedës dhe një teksti poetik arbëresh