



Viti i IX-të i Botimit, Nr.2,  
Dhjetor 2018

# ROLI I KUSHTEVE INTERPRETUESE DHE PARAKUPTIMIT NË TRANSPOZIMIN E TEKSTEVE FILOZOFIKE

RASTI I TEKSTEVE TË SHKOLLAVE TË MESME PËR LËNDËN “FILOZOFIA 11”

**Adriana ANXHAKU**

Departamenti i Filozofisë, Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës

*Adresë kontakti:* adriana.anxh@gmail.com

## **Përmbledhje**

Interpretimi i teksteve filozofike ka qenë një detyrë e përhershme në fushën e filozofisë. Objekt i këtij punimi bëhen tekstet për lëndën “Filozofia 11” në shkollat e mesme në Shqipëri, duke shtruar pyetjen: A mund të flitet për një nivel normativ të interpretimit të teksteve në lëndën e filozofisë për shkollat e mesme?

Në pjesën e parë të punimit do të përvijohet shkurtimisht një analizë hermeneutike rreth kushteve të interpretimit filozofik në përgjithësi, modaliteteve dhe kërkesave të frymës ndërsujektive që duhet t’i nënshtrohet ky interpretim. Në pjesën e dytë të punimit do të evidentohet teorikisht dhe në mënyrë empirike hendeku që krijohet ndërmjet tekstit të filozofit dhe interpretimit subjektiv që i bëjnë autorët e teksteve shkollore këtyre filozofëve. Në këtë pjesë do të shtrohet disa herë pyetja: A është ky kuptimi i veprës filozofike, apo kemi të bëjmë me një “rikrijim” arbitrar të saj? Në pjesën e tretë do të trajtohen çështjet: Deri ku mund ta “rishpikë” autorin, për hir të qëllimeve didaktike, një shkruar teksti filozofie? Cilët janë kufijtë ndërmjet interpretimit si thellim dhe transpozim nga njëra anë dhe të vërtetës konsensuale të studiuesve të filozofisë për një tekst filozofik? Çfarë atributesh dhe parakuptimesh duhet të zotërojë subjekti që merr përsipër të bëjë një interpretim profesional të këtyre teksteve?

**Fjalë çelës:** *interpretim, tekst filozofik, përvoja e subjektit, parakuptim, transpozim.*

## THE ROLE OF INTERPRETATION CONDITIONS AND PRELIMINARY STRUCTURE OF UNDERSTANDING IN THE TRANSPOSITION OF PHILOSOPHICAL TEXTS

### THE CASE OF HIGH SCHOOL TEXTBOOKS FOR THE SUBJECT OF “PHILOSOPHY 11”

#### Abstract

The interpretation of philosophical texts has been a permanent task in the field of philosophy. The subject of this paper are the texts for the subject “Philosophy 11” in the high schools in Albania, asking the question: Can one talk about a normative level of text interpretation in the subject of philosophy for secondary schools?

In the first part of the paper, a hermeneutical analysis will be outlined about the conditions of philosophical interpretation in general, the modalities and the requirements of the inter-subjective spirit to this interpretation. In the second part of the paper, theoretically and empirically, will be evidenced the gap between the text of the philosopher and the subjective interpretation made by the authors of the textbooks to these philosophers. In this part, the same question will be raised several times: Is this the meaning of the philosophical work, or is it an arbitrary “recreation” of it? In the third part, the following questions will be addressed: How far can the writer of a philosophical textbook, for the sake of didactic purposes, “reinvent” the author? What are the boundaries between interpretation as deepening and transposition on one side and the consensual truth of scholars of philosophy for a philosophical text on the other side? What attributes and preliminary structures of understanding should the subject possess to make a professional interpretation of these texts?

**Key words:** *interpretation, philosophical text, experience of a subject, preliminary structure of understanding, transposition.*

#### Hyrje

Në këtë punim përmbledhen disa ide rreth interpretimit të teksteve filozofike, me qëllim për ta bërë sa më të thjeshtë dhe sa më tërheqëse mësimdhënien e filozofisë në shkollat e mesme. Pikënisja janë tekstet e filozofisë për klasën 11, ku vërehet jo rrallë një pështjellim i koncepteve dhe ideve të teksteve

filozofike dhe ku në emër të “interpretimit” të tyre nga autorët e këtyre teksteve kemi shumë gabime arbitrare, që mund të rrjedhin për një sërë arsyes. Në shumë mësim shpërfaqen keqpërdorime të interpretimit subjektiv në dëm të përmbajtjes dhe ideve që “u vishen” filozofëve, të cilat nuk gjenden as në veprën e burimore dhe as nuk rrjedhin logjikisht nga një kontekst interpretues i një niveli normativ të dijes që gjendet në një literaturë profesionale për këto autorë nga studiuesit e filozofisë.

Si në çdo fushë, edhe dija filozofike ka modalitete dhe kushte paraprake, të cilat përmbledhen në parakuptimet e të lexuarit dhe shkruarit për një filozof. Përvoja subjektive ekzistenciale që ndikon në interpretimin e shkrimeve të një filozofi, mund të jetë e papërsëritshme tek autorët e këtyre teksteve, por kjo nuk do të thotë ta “shpikësh” *noumenin* (tekstin e filozofit), domethënë ta shpikësh atë që mund të ketë pretenduar një filozof. Një mësim i vyer këtu vjen prej Kantit, i cili themeloi një pozicion të ri të subjektit në njohje, atë që quhet ndryshe “kthesa kopernikiane” e tij në literaturë, i cili udhëzon për shmangien e subjektivizmit arbitrar në njohje kështu:

“Njohja nuk duhet të drejtohet nga objekti, por objekti që ne njohim duhet të drejtohet nga njohja jonë.”<sup>1</sup> Por duke i paraprirë një keqkuptimi të kësaj ideje, ai e quan absurde idenë se dija njerëzore qenkësh tërësisht e varur prej ndërtimit empirik të subjektit që njeh, domethënë prej strukturës së mendjes së tij, prej historisë personale të këtij subjekti ose prej përvojave shoqërore që ai mund të ketë, “pra që koncepti i noumenit të jetë arbitrar”<sup>2</sup> (Willkurlich).

Ndërsa për Huserlin, ashtu siç mund të ketë disa kushte që varen nga subjekti në njohje, si faktorët e lartpërmendur, ka dhe një ndërsjektivitet të detyruar, kur duam ta interpretojmë *noumenin* si realitet dhe si bashkim të njerëzve në pohime të përbashkëta<sup>3</sup>. Diçka e tillë na ndihmon të veprojmë me siguri bashkërisht kur shohim, për shembull, semaforin jeshil për këmbësorët dhe lëvizim për të kaluar rrugën. Natyrisht që situata nuk është kaq e thjeshtë në shkencat humane, ku mundësia e interpretimit subjektiv rritet për shkak të objektit të studimit të tyre. Andaj Huserli e paraqet fenomenologjinë e tij si një metodë për të parandaluar një arbitraritet ekstrem në dije, që sipas tij, buron nga kushte të caktuara njohje si kushtet historike, tradita ku është rritur njeriu, përvojat personale, e deri te paragjykimet që merr edhe një studiues profesional nga “bota e jetës” brenda së cilës ai jeton e vepron.

Duke u përqendruar në procesin e zbërthimit dhe rindërtimit të njohurive filozofike, në vijim shtrohen disa çështje: A ka një ose disa nivele normative dhe konsensuale për interpretimin e teksteve filozofike që duhet të përdoren edhe në fushën e mësimdhënies? E thënë ndryshe, a mund të konsiderohet interpretimi didaktik i një teksti filozofie një “konstruksion tërësisht social”? Togfjalëshi *tekst filozofik* përdoret këtu në kuptimin e asaj çka ka shkruar një filozof si vepër të tij, ndërsa togfjalëshi *tekst mësimor* përdoret për të karakterizuar këtu tekstet e shkollës së mesme, që përbën fokusin e këtij punimi.

Në pjesën e parë të punimit do të përvijohet shkurtimisht një analizë hermeneutike rreth kushteve të interpretimit filozofik në përgjithësi, modaliteteve dhe kërkesave të frymës ndërsujektive që duhet t'u nënshtrohet ky interpretim.

Në pjesën e dytë të punimit do të evidentohet teorikisht dhe në mënyrë empirike hendeku që krijohet ndërmjet tekstit të filozofit dhe interpretimit arbitrar në emër të “subjektivitetit” që u bëjnë autorët e teksteve shkollore këtyre filozofëve. Në këtë pjesë do të shtrohet disa herë pyetja: A është ky kuptimi i veprës filozofike, apo kemi të bëjmë me një “rikrijim” arbitrar të saj?

Në pjesën e tretë, do të trajtohet çështjet: Deri ku mund ta “rishpikë” autorin, për hir të qëllimeve didaktike, një shkruar teksti filozofie? Cilët janë kufijtë ndërmjet interpretimit si thellim dhe transpozim nga njëra anë dhe të vërtetës konsensuale të studiuesve të filozofisë për një tekst filozofik? Çfarë atributesh dhe parakuptimesh duhet të zotërojë subjekti që merr përsipër të bëjë një interpretim profesional të këtyre teksteve?

Për të mbërritur në disa përfundime e rekomandime lidhur me proceset e të nxënimit në mënyrë që të nxirren shpjegime dhe përgjigje të kuptueshme dhe të arsyetuara për nxënësit në fushën e filozofisë, nevojitet të kihet parasysh se, edhe pse kemi të bëjmë me filozofinë si fushë e dijes, ku interpretimi një hapësirë më të madhe se në fushat e tjera, edhe këtu ka metoda të përcjelljes së dijes që nuk lejojnë arbitraritetin dhe pengojnë relativizmin e padijes, sidomos në fushën e mësimdhënies.

### **1. Përvijimi i disa kushteve hermeneutike të interpretimit të tekstit filozofik**

Në tekstet e historisë së filozofisë, sipas kriterëve e përvojave të mirënjohura qindrvajeçare të kësaj discipline, ekziston një kërkesë e thjeshtë si për çdo tekst historie: Të ndiqet ndershmërisht filozofi, mendimi i tij dhe më pas të kalohet në analizë dhe interpretim të tij në bazë të një njohjeje e ndjekjeje të shumicës së literaturës dytësore që është shkruar nga studiuesit deri në ditët tona për të. Këtu koncepti *hermeneutikë* nuk përdoret në kuptimin e zbatimit të kësaj metode strikt, por për të përcaktuar marrëdhënien nomologjike të interpretuesit profesionist me tekstin filozofik. Kjo do të thotë se ka disa rregulla e norma të interpretimit të teksteve edhe në fushën e filozofisë si në çdo fushë tjetër të dijes, prandaj nuk mund të përdorim “sferën e qelqtë të magjistarit” për të interpretuar filozofin, siç mund të mendohet gabimisht nga njerëzit që e lexojnë për kënaqësi filozofinë. Disa nga këto kushte janë parashtruar nga filozofë të ndryshëm që kanë shkruar vetë një histori filozofie, si B. Russell, K. Jaspers, H. G. Gadamer etj. Premisat nga ata nisen janë pak a shumë këto:

A. Universalizmi i disa pohimeve të filozofit.

B. Vendosja e kufijve të marrëdhënies interpretuese. Natyrisht që ka një vartësi të dijes nga kushtet

shoqërore e subjektive, por jo çdo dije varet nga shoqëria ose vetëm nga personi që e interpreton atë, sepse ajo na qenkësh një “ndërtim shoqëror”. Pra, jo çdo dije është kontekstuale dhe pasqyron pozicionin e lexuesit të saj në një kontekst të dhënë material dhe kulturor. Po kështu, “vërtetësia” e një teksti të shkruar, ta zëmë nga Dekarti, nuk mund të interpretohet në vartësi të gjendjes shpirtërore të autorit të tekstit të filozofisë për shkollat e mesme. Për shembull, diku në një tekst te rubrika e pyetjeve gjen banalitete për racionalizmin e Dekartit kur u kërkohet diskutim nxënësve mbi thënien “popullore”: “Mendja bën hatanë, mendja bën kalanë”<sup>4</sup>. Se ç’farë lidhje ka kjo me dyshimin metodik e racional të Dekartit vetëm autorët mund ta thonë!?

C. Parimi rregullues konsensual për natyrën e tekstit ku kushtet formale të njohjes burojnë nga kushtet materiale të saj, në këtë rast një tekst i dhënë i një filozofi. Kushtet e së vërtetës i gjejmë te Gadameri, i cili thekson se “Të gjitha parashtrimet e drejta të tekstit duhet të mbrohen prej arbitraritetit që mund të shfaqet papritur, si dhe kufizimeve të disa zakoneve të mendimit që nuk vihen re, për ta drejtuar vëmendjen te “gjërat vetë”, që për filologët janë tekstet e plotkuptimita.”<sup>5</sup>. Domethënë, të shtrohet vazhdimisht pyetja: A është ky kuptimi i tekstit dhe deri ku mund ta shohim të kuptuarit si një krijim të dytë, apo duhet të riprodhojmë kuptimin fillestar të tij?

Më së paku, ne njohim kontekstin e një pohimi për të cilin duhet të arsyetojmë, duke dalluar shenjat e arsytimit, dhe pas kësaj vjen mbështetja e arsytimit, përligjja e tij. Sigurimi i provave është pjesë e strukturës së arsytimit. Elementare është skema e argumentit të thjeshtë që na ofron për shembull, S. Toulmin për të përligjur pohime të ndryshme në fushën e filozofisë dhe më gjerë: Kur dikush ka një arsye për të pranuar një përfundim P për shkak të një argumenti A, e paraqesim  $A \rightarrow P$ . Por ka raste që dy ose më shumë argumente shërbejnë për të mbështetur një përfundim. Skema mund të jetë  $A + A^1 = P$ . Arsyetimet ku arrihet menjëherë në përfundim janë të *menjëhershme*. Por ka dhe arsytime ku përfundimi i njërit mund të shërbejë si argument për tjetrin, që janë përfundime të ndërmjetme. Pohimet që përdoren pa u mbështetur në argumente paraprake janë *pohim bazë*, ose premisa. Një përfundim që nuk shërben për të mbështetur argumente të tjera është një *përfundim përmbyllës*. Kështu ne mund të ndërtojmë një argument dhe skema e tij mund të jetë:

Argumenti  $A^1$  + Argumenti  $A^2$  = Përfundim i ndërmjetëm P

↓

Përfundim i ndërmjetëm P + Argument  $A^3$  . . . .

E kështu arsytimi mund të vazhdojë deri sa të kemi një përfundim të përmbyllës<sup>6</sup>.

Një element tjetër janë pikëmbështetjet (PM), siç u përmenden më sipër. Një argument mund të përfshijë disa pikëmbështetje që mund të vijnë si nga standardet praktike, ashtu dhe nga parime të ndryshme, të cilat mund të jenë teorike dhe praktike, ose mund të jenë të shkallëve të ndryshme

të bindjes. Pika e mbështetjes i përgjigjet pyetjes: Nga e dimë këtë? Për shembull, te Spinoza “zbulohet”: “Çdo filozof ka në qendër të mendimit të tij procesin e njohjes”<sup>7</sup>. Nga e dimë këtë dhe si kemi arritur në këtë përfundim? Kush e njih mirë filozofinë e ai që bëhet autor teksti duhet të dijë se një pohim i tillë nuk është aspak i vërtetë, sepse edhe në Kohën Moderne kishte plot filozofë që nuk u morën në veçanti me njohjen, por me shtetin, politikën (Monteskjé, p.sh.). Pra nga e dinë këtë autorët, sepse në literaturë nuk rezulton diçka e tillë?

Arsyeja pragmatike, pra nevojat dhe interesat tona për dijen, nuk mund ta shndërrojnë atë në një jodije.

Testi për një argument të mirë përmban dy hapa kryesorë:

1. Në argumentet reale njerëzit testojnë zakonisht pikat e mbështetjes, të cilat mbërrijnë në një pike gjatë diskutimit, ku marrin “konsensusin” e të gjithë studiuesve të fushës, ose së paku të një grupi të rëndësishëm të tyre, si përfundime të arsyeshme.

2. Provueshmëria e idesë

Intuitivisht, por edhe duke i analizuar nga përvoja vetjake, ne mund të mbërrijmë në provueshmërinë e idesë: Për shembull, po të duam të shpjegojmë ndryshimin e konceptit të vullnetit (që nuk kuptohet njëllë te të gjithë filozofët), me arsyen te Dekarti, nga përplasja e të cilave vijmë gabimet, mund t’u japim si shembull provueshmërie nxënësve idenë: Vullneti si dëshirë për të bërë shumë gjëra, për të mësuar gjuhë të huaja për t’u zbatimur, për të qenë i informuar etj., dhe arsyeja që na tregon se si jemi të kufizuar në hapësirë dhe në kohë, mund të përplasen dhe ne e kuptojmë se e kemi gabim kur mendojmë se mund të bëjmë gjithçka.

A mund të dallohen qartas të dhënat nga pikat e mbështetjes në gjuhën tonë? Kjo nuk është e aq e qartë, sepse edhe në gjuhën shqipe, si në disa gjuhë të tjera, fjalia nga njëra anë mund të japë një informacion dhe nga ana tjetër mund të shërbejë si një hap i mëtejshëm argumentues. Në këtë rast skema e tij do të paraqitej kështu:

D→P për shkak të PM.

Ky është vetëm një përshkrim i thjeshtë i rrugës që mund të ndiqet, por mbeten akoma dhe mjaft pika të tjera që duhen shpjeguar. Mund të ndodhë që edhe pas këtij argument personi që kemi përballë nuk është i kënaqur. Por kësaj radhe pika e sulmit të tij, si zakonisht, bëhet një ndër pikat e mbështetjes. Ai mund të thotë: Nga e di ti që .... Kësisoj që edhe pika e mbështetjes vetë mund të kenë nevojë për një tjetër pikëmbështetje.

## 2. Hendeku ndërmjet tekstit të filozofit dhe interpretimit arbitrar në emër të “subjektivitetit”

Në vijim të këtyre orientimeve të filozofëve të lartpërmendur, disa kushte për interpretimin e teksteve të filozofëve duhej të ishin: A. Universalizmi i disa pohimeve të filozofit lidhur me:

1. *Vërtetësinë e përkthimit të veprës prej autorit të tekstit mësimor (përkthim apo shqipërim).* Për shembull, te një tekst thuhet “Herderi u shqua si historian i filozofisë”<sup>8</sup>, kur në fakt ai shkroi për filozofinë e historisë, ku dhe u shqua. Autorët ngatërrojnë me sa duket historinë e filozofisë (filozofët e veprat e tyre nga lashtësia e deri sot) me mendimet e filozofëve të ndryshëm për historinë njerëzore (filozofi historie).

A mund të përkthejmë pa e njohur fushën, ose duke mos u marrë për vite me radhë me filozofi, por me sociologji ose diçka tjetër? Për shembull, te përkthimi i Hajdegerit, në dy tekste nuk evidentohet asnjë dallim i koncepteve neologjike që ai përdor për qenien, si “jaqenie”, “meqenie”, “të jesh-në dorë të jaqenies” etj. Të gjitha përkthehen vetëm “qenie”<sup>9</sup>. Kurse njëri tekst merr nga një tekst universitar filozofie me autorë dhe shtëpi botuese tjetër, paragrafë të tërë, pa iu referuar gjëkund të dhënave se nga janë marrë, pra një plagjiaturë. Për shembull, paragrafi në tekst:

“Vetë ankthi lind nga të ekzistuarit e njeriut në botë dhe shpesh të çon në pyetjen shekspiriane: ‘Të jesh apo të mos jesh në botë’. Ankthi vjen kur jaqenia zbulon dramën e kotësisë së qëllimeve të saj, sepse është një qenie që do të vdesë, fakt të cilin çdo njeri e përjeton në mënyrën e tij. Ankthin e dikujt e kuptojmë kur njeriu ndihet i kërcënuar, i veçuar nga të tjerët, i trembur nga momenti. Nga jashtë ndien kërcënim nga gjithçka, dhe nga brenda ka krijuar rregulla e norma shoqërore për t’i siguruar ekzistencën.”<sup>10</sup> Ky tekst ka gjithashtu pjesë të tëra të marra nga një tekst i mëparshëm filozofie (Filozofia 12)<sup>11</sup>, pra plagjiatura. Kjo duket qartas në autorë si Kanti, Monteskjë, Hjumit etj., të verifikuara lehtësisht për këdo që interesohet. Por kjo çështje del jashtë tematikës sonë të këtushme.

2. *Përligja e analizave interpretuese me sfondin e ideve të filozofit dhe jo me interpretime pa lidhje.* Për shembull: “Për Hjumit pohimi nuk është as demonstrativ ose i mundshëm, ai nuk mund të quhet pohim. Kjo tezë e Hjumit është quajtur dhe piruni i tij, pasi ka vetëm dy dhëmbë me të cilët kërkon ‘të hajë’ gjithçka”<sup>12</sup>. A ka mendje gjimnazisti të kuptojë këtë ide të ilustruar në mënyrë kaq vulgare e pa asnjë shpjegim për konceptet “i mundshëm” dhe “demonstrativ” në kontekst?

Metoda që do të duhej të ndiqej është përshkruar prej kohësh nga vetë filozofi Kant kur kërkon që të mos jetë mekanike, domethënë, ta pranojë një argument automatikisht. Ajo kërkon forcë gjykimi dhe imagjinatë në atë kuptim që i jep Kanti kur shkruan: “Arsyeja është e aftë të nxjerrë mësim prej rregullave, por forca e gjykimit është një prirje e posaçme që nuk mësohet vetëm teorikisht, por ushtrohet”<sup>13</sup>. Kështu, ne mund të kuptojmë atë çka ka dashur të thotë autori. Përligja filozofike për pyetjet e shtruara më sipër është: Si mund ta provojmë që pohimi i bërë është i vërtetë ose i

gabuar, cilin argument dhe provë kemi përdorur për këtë?

Të mësosh dikë të përdorë në mënyrë sa më të mirë mendjen, pa i shkaktuar atij çoroditje dhe pa i dhënë mësimdhënies formën e imponimit të mendimit të autorëve, ose të mësimdhënësit, nuk është e lehtë në traditë tonë pedagogjike, ku një pjesë e mësuesve të vjetër janë formuar në periudhën e diktaturës. Për të përmbushur një hap të tillë, duhet që njohja të mos nxisë pasivitetin perceptues e mendor, por imagjinatën. Domethënë, megjithëse logjika mund të japë një sërë rregullash, vetë nxënësi të mësohet të gjykojë duke e përdorur ose testuar parimin në një numër të caktuar situatash. Tipike për lëndën e filozofisë, që është më e shkëputur nga faktet empirike për nga natyra e studimit, është një frustrim i të marrurit me filozofi që mund të përmirësohet me anën e zhvendosjes didaktike të tekstit.

3. *Me gjithë dallimet në interpretim, ky i fundit nuk mund të jetë tërësisht relativist ose subjektivist, arbitrar.* Siç ndodh për shembull në pohimin: “Të gjithë filozofët e kohës, që nga Kanti te Marksii i referuan në mënyrë kritike ngjarjeve të Revolucionit Francez dhe përpunuan ide filozofike mbi realitetin dhe arsyen përmes një metafizike të re, me kuptime të reja mbi botën dhe njeriun”.<sup>14</sup> Së pari, jo të gjithë filozofët e kohës (shek. XIX) i referuan Revolucionit Francez, Konkretisht, J. S. Mill e Kirkegard nuk patën ndonjë ndikim të dukshëm në veprën e mendimit të tyre prej tij. Po kështu, jo të gjithë këta filozofë u morën e metafizikë, e aq më pak krijuan ndonjë “metafizikë të re” siç thuhet në tekst, si për shembull, J. Bentham e J. S. Mill, F. Niçe etj.

Ndërsa “Hajdegeri u vu në krye të një lëvizjeje që synonte ndryshimin e gjendjes në rendin borgjez dhe krijimin e një gjendjeje të re”<sup>15</sup>, duke e bërë kështu drejtues të “sindikatave” do të thoshim sot, sipas këtij përcaktimi në tekst. Ky është një vulgarizim i autorit dhe filozofisë së tij në emër të disa skemave të filozofisë marksiste që mësohej dikur në degën e filozofisë. Kështu që tekstet janë të mbushura edhe me gjykime krejt personale, për më tepër të pabaza dhe jo me shpjegime ose përpjekje për të shpjeguar. Kjo dukuri nxit të mësuarit përmendësh, sepse nxënësi nuk thellohet, nuk kupton, por thjesht riprodhon.

4. *Paanshmëria filozofike e autorëve të teksteve është kriter thelbësor me qëllim që nxënësi të mos ndikohet nga argumenti i autoritetit, ose pëlqyeshmëria e mësuesit, por të formojë një gjykim të lirë.* Tek e fundit ky ka qenë, është dhe mbetet synimi i filozofisë; t’i ndihmojë njerëzit të mendojnë lirshëm dhe pa shtrëngim në mendim. Si rrjedhojë e leximeve të pakta dhe mosmarrjes me fushën e filozofisë, disa autorë teksti absolutizojnë kriteret krejt relative të vetat dhe i paraqesin si analizë shkencore (pra e paanshme) e veprës së një filozofi. Kështu për shembull, Millit i vishet ideja: “liria e ndërgjegjes kuptohet si liri ideologjike, (domethënë për autorët liri për të menduar e vepruar sipas lirisë vetjake në fushën politike, shkencore, morale etj.)”<sup>16</sup>, Pra ideologjia u shtrika në të gjitha këto fusha, gjë që ndodh vetëm në botëkuptimin e vjetruar marksist-leninist të kohës

së diktaturës. Ose përcaktimi i shtetit si një “organizatë politike e klasës sunduese të një vendi, e cila mbron interesat e kësaj klase dhe rendin ekzistues nga klasat dhe forcat kundërshtarë brenda vendit dhe nga armiqtë e jashtëm<sup>17</sup>”. Ky është përafërsisht një përcaktim marksist i shtetit, por në fakt gjendet te mësimi për Rusoin. Kujtojmë që Rusoi nuk kishte si ta përcaktonte kështu shtetin, sepse këtë përcaktim e dha më vonë në kohë Marksii.

Koncepti i klasave në filozofi vjen me Marksii, por për çudi shtrihet për të shpjeguar iluminizmin, që si periudhë kohore ka ekzistuar para Marksit. Lind pyetja pse duhet të përdorim një koncept marksist për të shpjeguar një periudhë para Marksit. A thua vetëm Marksii ka folur për iluminizmin, apo vetëm këtë autor njohin ata që kanë shkruar tekstin, ose ky autor ju qenka ngulitur keq në mendje? Ja si përcaktohet iluminizmi prej tyre: “Lëvizje me karakter joklasor që kërkonte progresin<sup>18</sup>”. Tabela e koncepteve të Marksit vlen vetëm për një periudhë të ngushtë kohore dhe nuk mund t’u imponohet periudhave të tjera dhe rrymave paraardhëse. Është njëllë sikur në vend të fjalës “karrocë me kuaj”, që i përket një periudhe të caktuar si mjet transporti, të përdorim fjalën “makinë”. Ky është shtrembërim i historisë së filozofisë, semantika historike është thujse zero dhe shembujt janë të shumtë në të tri tekstet.

5. *Koherenca logjike dhe kronologjia* në dhënien e ideve të filozofit. Ku duket një gjë e tillë? Konkretisht, te përkufizimi i koncepteve kyçe, por edhe te kontradikta logjike e ideve brenda te njëjtit tekst e të njëjtit autor. Fillimisht duhet thënë se kemi kapituj të tërë pa fjalor ose me koncepte që nuk bëjnë pjesë në fjalorin filozofik. Shumë koncepte nuk i takojnë periudhës në fjalë. Mungojnë konceptet filozofike origjinale, të zhvilluara nga e në kohën kur veproi filozofi.

Fjalori mjaftohet me shpjegime të tilla si: “Reminiscencë - (angl. *reminiscence*) procesi i rikujtimit<sup>19</sup>”. Ky nuk është fjalor filozofik, por gjuhësor dhe nuk shpjegon përmbajtjen e konceptit në fushën e filozofisë. Ose, çudira të tilla: “Suprem - vullneti në shkallën më të lartë<sup>20</sup>(?!). Apo tautologji brilante si: “Filozofia është produkt njerëzor i çdo filozofi, i cili i përkushtohet këtij aktiviteti.”<sup>21</sup>. Ose fjali të ndërtuara në mënyrë të paqartë, si: “Arsyetoni me shkrim idenë e Averroesit, se “filozofia dhe feja nuk janë të papajtueshme” duke përdorur arsyetime sa më **bindëse** për të argumentuar **bindjen** tuaj<sup>22</sup>”.

Për pasojë, gjenden gabime në shpjegimin e tyre, si të karakterit shkencor, ashtu edhe semantiko-gjuhësor dhe logjik. Për shembull, në përgjigje të pyetjes: “Pse filozofia lindi në Greqi...sepse nuk kishte trashëgimi të mirëfillte kulturore<sup>23</sup>?!”. Ose pyetja: “Humanizmi lind vetiu apo ka disa shkaqe?”<sup>24</sup> Organizoni debat rreth temës: “Si është e mundur që ky të jetë vullneti i Zotit?”<sup>25</sup> ose “Liria lind nga formimi kulturor dhe etika.”<sup>26</sup>. Si t’i kuptojë nxënësi këto?

Përsa i përket kontradiktës logjike, në tekstin e shtëpisë botuese “Mediaprint”, Hjumi trajtohet në idenë e tij për shkakësinë si një dukuri e mendjes dhe jo e realitetit, por kur shpjegohet historia

në kuptimin e tij thuhet: “Sipas Hjumit në shoqëri gjërat ndodhin për shkaqe të caktuara, dhe nëse arrijmë t’i njohim këto shkaqe në zanafillën e tyre, mund të kuptojmë edhe historinë e sotme”<sup>27</sup>. Pyetja që shtrohet mund të jetë: Sipas Hjumit shkakësia është një dukuri objektive e jashtme që gjendet si te dukuritë natyrore dhe ato shoqërore si ngjarjet historike? Apo është një zakon i mendjes sonë, një mënyrë se si funksionon kjo mendje për të kuptuar botën siç është pohuar më lart në të njëjtën pjesë?

### 3. Arti i të kuptuarit (tek ne) si analizë thelluese dhe si transpozim

Po e nis trajtimin e kësaj pjese me një pyetje: A prodhojnë tekstet e një fushe të dijes një situatë kuptimore dhe interpretuese të çdo subjekt që i lexon ata? Përgjigja është jo gjithmonë. Ju mund të merrni një tekst mjekësie ose inxhinierie e të mos kuptoni thujse asgjë, megjithëse është shkruar në shqip. Teksti si paradigmë interpretuese përmbledh: 1. Mosshmangien nga parimet e arsytimit të filozofit; 2. Përcaktimin se cilat janë çështjet thelbësore që duhen evidentuar. Kësisoj, analiza si paradigmë e tekstit filozofik, nënkupton ndryshime relativisht të vogla të tij në mënyrë që t’i japim përgjigje disa pikave të paqarta për lexuesin nxënës, jo përmbysje të kuptimit të tekstit.

Tek e fundit, edhe “dekonstruktimi” i një teksti, në kuptimin Derrida-n të kësaj fjale, nuk do të thotë të thuash trillime të fantazisë tënde e gënjeshtër për tekstin, por të riformulosh të vërtetën e tij. Këto përbëjnë disa themele thujse absolute pedagogjiko-filozofike për interpretimin e teksteve të filozofëve.

Gjuha e një fushe dijeje, pra edhe e filozofisë, mund të nxisë te lexuesi pranimin se nuk kupton asgjë. Në gjuhën e folur, kur folësin e kemi përballë, mund të kërkojmë që ta thjeshtojë gjuhën, nëse ngre pretendimin që ta kuptojë çdo subjekt i pranishëm. Ky problem i shfaqur në pedagogji ka nxitur një proces tjetër interpretues që njihet si “transpozim” dhe që po aplikohet brenda disa kërkesave për të “përkthyer” tekstet profesionale mësimore në dije sa më të kuptueshme e të qarta për kapacitetin e një nxënësi, pa cenuar apo deformuar dijen në fjalë. Këtu përfshihen edhe tekstet e filozofisë që duhet të vendosen në tekstet mësimore. A është e mundur diçka e tillë? Natyrisht që kjo kërkon të “lundrosh lirshëm në fushën e filozofisë”, ose e thënë ndryshe, sa më tepër të jesh marrë me fushën, aq më e madhe është mundësia për ta thënë një ide filozofike edhe me fjalë të thjeshta, edhe me fjalë specifike e të vështira.

Por edhe në këtë proces të përpjekjes për të kuptuar shfaqen dy probleme kryesore:

Problemi fillestar ka të bëjë me *parakuptimin e gabuar*. Çfarë kuptohet me “parakuptim”? Kërkesa që interpretuesi profesionist të ketë njohuri të shtrira në kohë për tekstet e ngjashme, të afërta etj. Pra paraekziston një tërësi kuptimesh që rregullojnë interpretimin profesional të këtyre teksteve të

filozofisë, që me sa duket autoret e teksteve mësimore nuk e kanë ose e kanë të cinguar. Tërësia e kuptimeve paraekzistuese për tekstin në fjalë, si dhe përvoja e interpretuesit në fushë, përbën një parakusht. Me fjalë të tjera, kur analizojmë një tekst filozofik, duhet të mbahen parasysh të gjitha referimet e mundshme, vepra si e tërë e autorit, koha kur është shkruar, marrëdhënia e tij me autorët paraardhës dhe ata bashkëkohorë etj.

Një nga humbjet që ndodh po qe se nuk ekziston ky parakuptim, është përse u motivua, përse lindi kjo ide e këtij filozofi, përse shërbeu kjo dije e re, dhe përse i duhet nxënësit kjo dije. Qëllimi është që të nxjerrim përgjigje të qarta për nivelin kuptimor të një gjimnazisti, që të kapërcejë vështirësitë dhe ta ndihmojmë të kuptojë filozofinë.

Problemi tjetër është *relativizmi i padijes*. Përvoja e subjektit specialist që interpreton një tekst të një filozofi është mjaft e rëndësishme dhe nuk mund të jetë vetëm një “përvojë ekzistenciale” e individit çfarëdo që interpreton këtë tekst. Domethënë, një lexuesi të shkujdesur mund t’i lejohet një interpretim krejt subjektiv, pasi ai vë në lojë gjithë kuptimet e mundshme që ka për fushën e koncepteve të filozofisë, po a mund t’i lejohet diçka e tillë një njeriu që merr përsipër të shkruajë një tekst profesional që duhet të ruajë jo vetëm një shkallë ndërsujektive profesionale të leximeve e vlerësimeve të ideve të filozofit në fjalë (vlerësimi i komunitetit të profesionistëve të njihet mirë). Nga ana tjetër, kjo parakupton edhe një ndërsujektivitet të përshkrimit të teksteve të një autori, ku, pasi njihet mirë fusha e studimeve për të, parashtrahet çfarë korrespondon në të vërtetë me idetë kyçe të tij.

Moskuptimi i koncepteve të autorëve dhe marrja e tyre me të njëjtin kuptim si në gjuhën e përditshme. Mendojmë se kjo vjen nga pamundësia e shumicës së autorëve të teksteve për ta përdorur qartas këtë element, sepse shumë koncepte nuk i kuptojnë siç duhet. Po të shohim bibliografinë e një teksti<sup>28</sup>, vërejmë se baza e literaturës që kanë përdorur autorët janë doracakë (libra xhepi), të cilët nuk ofrojnë njohuri të thelluara filozofike që kërkon bërja e një teksti serioz, por vetëm disa nocione filozofike për dashamirësit e saj.

Relativizmi i padijes dëshmohet edhe në faktin se gjuha filozofike e përdorur në shumicën e rasteve në këto tekste, është një gjuhë e varfër, shpesh banale, dhe herë-herë krejt dogmatike, që nxit te nxënësi një mungesë kreativiteti, pasurimi fjalori, e mandej gjykimi, arsyetimi sipas një taksonomie didaktike e pedagogjike. Për shembull, në një tekst shkruhet: “Filozofia iluministe u zhvillua larg autoritetit absolut, (të kujt?) dhe kabineteve të mbyllura”<sup>29</sup>, kush i kishte këto kabinete të mbyllura nuk del fare në tekst. Fjali boshe të tipit: “Çdo individ ishte i motivuar në këtë lëvizje historike”<sup>30</sup>. Nga se ishte i motivuar, a ishin të gjithë individët njëloj të motivuar? Çfarë kuptohet këtu me “motivim” që është një term i pedagogji-psikologjisë i huazuar në filozofi pa asnjë shkak dhe lidhje.

Të dyja këto rrafshë mund të mbahen parasysht në shkrimin e një teksti mësimor. Koncepti që përshkruan këtë proces emërtohet në fushën e pedagogjisë si *transpozim* ose “zhvendosje didaktike”. Në fakt, koncepti u përdor fillimisht në fushën matematike nga Yves Chevallard<sup>31</sup>.

“Zhvendosja didaktike” këtu është një mënyrë e përkthimit të dijes së ndërlikuar filozofike të filozofëve në një dije që përcillet pa vështirësi në tekstet shkollore dhe në procesin e mësimdhënies. Ky shndërrim nuk është një thjeshtim deri në vulgarizim i njohurisë që përcjell tekstin, por një lehtësim i të kuptuarit të saj duke ruajtur semantikën e ideve. Natyrisht që ky proces nënkupton një ndikim të interesave të atyre që marrin pjesë në proces, domethënë të nxënësve dhe mësuesve. Në këtë rast mund të përdoren instrumente për ta lidhur idenë e filozofit me realitetin e nxënësve dhe mjedisin ku ata jetojnë. Pra, kalimi nga një rrafsh ligjërimit në një rrafsh tjetër. Kodifikimi i koncepteve kalon në një dekodifikim shpjegues.

Duke iu përmbajtur idesë se mësimi i historisë së filozofisë ka si pikënisje problematiken që ka ngritur e ngre filozofi, tekstet të çojnë fatalisht te një panoramë e thjeshtë narrative se “çfarë” kanë thënë filozofët, nga njeri te tjetri, çka është pak formuese. Por qëllimi i historisë së filozofisë është përtej kësaj, “çfarë” kanë thënë, përtej nivelit të grumbullimit të opinioneve tek arritja e shpjegimit se “përse” filozofët kanë thënë atë që kanë thënë, duke kërkuar t’i jepet një kuptim i duhur asaj se “si “ e kanë thënë, e duke kërkuar madje edhe “ndikimet” e ushtruara nga teoritë filozofike e shkencore të tyre. Filozofët janë të rëndësishëm jo vetëm për ato që thonë, por për traditat që kanë ndikuar në mendim e kanë vënë në lëvizje. Kjo del në pah duke vënë në dukje marrëdhëniet e ndërlikuara midis ideve filozofike e atyre shkencore, fetare, shoqërore-politike etj.

Kjo metodë didaktike është e domosdoshme, sepse në filozofi një koncept mund të ruajë kuptim të njëjtë te disa autorë, por ndryshon te disa të tjerë. Për shembull, ndryshe e kupton “transhëndencën” Akuini, ndryshe Kanti dhe ndryshe Sartri, gjë që kërkon një ripërkufizim të konceptit. Filozofia nuk është si fizika, ku forca e gravitetit kuptohet njësoj te të gjithë studiuesit. Çdo koncept i rëndësishëm kthehet në një instrument të vërtetë njohjeje vetëm pasi të jetë ballafaquar me veprën e gjerë të filozofit, me kontekstin ku ai përdoret.

Për më tepër, nuk shohim të përkufizohen logjikisht koncepte bazë të lëndës, gjë që nxit keqkuptime, ose e nxit nxënësin ta përdorë konceptin si në gjuhën e përditshme, gjë që është gabim. Konkretisht te Niçe koncepti “vullnet”, (që vjen prej Shopenhauerit), nuk ka atë kuptim që merr në gjuhën e përditshme dhe asnjë nga tekstet nuk e shpjegon këtë gjë ose së paku nuk e sqaron.

Lidhja e fakteve në shumë autorë, që është gjithashtu një domosdoshmëri kur kemi të bëjmë me një histori filozofie përftohet nga një zhvendosje e tillë didaktike. Faktet paraqiten të copëzuara, me arna pa një rrjedhë mendimi a kritike në kohë. Njohja e autorëve njëri pas tjetrit, të shkëputur, nuk mund të sigurojë njohjen e së tërës në formën e një diskursi filozofik më të gjerë që zhvillohet

ndërmjet filozofëve e rrymave të mendimit në kohë. Për shembull, në tekste nuk thuhet që Marksi është një adhurues i Hegelit dhe merr prej tij metodën dialektike, Milli nuk ka të bëjë fare me Bentamin në tekstet e paraqitura, megjithëse janë të dy utilitaristë, pyetet për “ankthin” të Kirkegardit, por nuk jepet asnjë shpjegim në një mësim për të, nuk kuptohet se çfarë e lidh Hjuminit me Lokun etj.

## Përfundime

Si përfundim, ndonëse kemi të bëjmë me filozofinë si fushë e dijes, ku interpretimi njeh hapësirë më të madhe se në fushat e tjera, edhe këtu ka metoda të përcjelljes së dijes që nuk lejojnë arbitraritetin dhe pengojnë relativimin e padijes, sidomos në fushën e mësimdhënies.

Disa çështje që duhen marrë parasysh gjatë këtij procesi të shkrimit të teksteve janë:

Sa mund ta thjeshtojë mendimin dhe çfarë humbet ai gjatë kësaj rruge? Pse është problematike mosnjohja e fushës? Cilat janë mënyrat e supozuara të arsytimit e si mund t’i peshojmë ato me një matës ndërsubjektiv? Deri ku mund të shkojë interpretimi pa e shtrembëruar? A jemi në gjendje të dallojmë një mendim që bazohet në një arsye që e përlligj, nga një mendim që bazohet në keqkuptim dhe keqinterpretim? Prirja për dogmatizëm e thjeshtëzim, përgjithësimi i gabuar dhe analogjia e gabuar e çojnë nxënësin në gabime jo vetëm në të menduar, por dhe në të vepruar, si dhe zvjerdhje të dëshirës për të lexuar e njohur filozofinë, duke e vënë mësuesin në këtë pozitë qesharake që e përshkruan me sarkazëm Roland Barthes kur shkruan:

“Të marrim me mend se jam profesor dhe po flas pa pushim para disa njerëzve të cilët nuk flasin dhe rrinë e dëgjojnë. Unë jam ai që me mbulesën e paraqitjes së një dijeje, propozon një ligjëratë për një dije, që nuk e di kurrë sesi është formuar, dhe a mund të verifikohet ndopak, kështu që kurrë nuk mund të jem i sigurt për përfytyrimin përfundimtar që krijon te njerëzit që ka përballë, qoftë ky dhe një përfytyrim fytes. Kjo do të thotë se në këtë rast këta njerëz mund të mendojnë se nuk është dija ajo që po u paraqitet, por subjekti i profesorit, i cili tashmë i është nënshtruar një aventure të mundimshme që quhet tekst. Pasqyra është e zbrazët dhe vetëm sa reflekton shpërbërjen e ligjëritimit tim.”<sup>32</sup>.

Nxënësi që dëgjon profesorin, rreket të zhbirilojë ligjëratën. Po si? Me inteligjencën e pakritikueshme, me saktësinë shkencore, apo i duhet të bëjë psikanalizën e tij?

Të gjitha këto probleme të teksteve mund të çojnë në një zvjerdhje të dëshirës së nxënësve për të mësuar filozofi me paqartësi dhe gabime.

**Referenca****(Endnotes)**

- 1 Kant, I. Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart; Reclam Verlag; 1970, f. 340.
- 2 Kant, I. Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart; Reclam Verlag; 1970, f 341.
- 3 Husserl, E. Cartesianische Meditationen, Eine Einleitung in die Phänomenologie. Hamburg; Felix Meiner Verlag, 1995, f. 87.
- 4 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 88.
- 5 Gadamer, H-G. Wahrheit und Methode/ Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen; Mohr Verlag; 1990, f. 271.
- 6 Toulmin, S. Der Gebrauch von Argumenten. Frankfurt a. Main; Beltz Verlag; 1996, f. 91-92.
- 7 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 89.
- 8 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 91.
- 9 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 139.
- 10 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 186-187. Marrë nga: Anxhaku, A. Filozofi Bashkëkohore 1, Tiranë, Botime Afërdita 2007, f. 90-91.
- 11 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018. Marrë nga: Anxhaku, A., Srazimiri, Z. Filozofia 12, Tiranë, Albas, 2013.
- 12 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 106.
- 13 Kant, I. Kritik der reinen Vernunft, Stuttgart, Reclam Verlag, 1970, f. 209.
- 14 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 90.
- 15 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjinnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 140.

- 16 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 125.
- 17 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 142.
- 18 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 86.
- 19 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 29.
- 20 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 45.
- 21 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 5.
- 22 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 83.
- 23 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 14.
- 24 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën e 11 Gjimnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 71.
- 25 Zhupa, A., Zenelaj, D., Mano, E. : Filozofi 11, Tiranë, Shblsh e Re; 2018, f. 76.
- 26 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 95.
- 27 Çavo, Z., Gjoka, F. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Mediaprint; 2017, f. 107.
- 28 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 156.
- 29 Meta, I., Plasari, Y. Filozofi 11/Për klasën 11 Gjimnaz. Tiranë; Albas; 2017, f. 86.
- 30 Po aty, f. 86.
- 31 Chevallard, Y. Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. (Selected Papers) Grenoble, La Pennsee Sauvage 1992, f. 141.
- 32 Barthes, R. Aventura semiologjike. Pejë; Dukagjini; 2008, f. 58.