

KOMERCIALIZIMI I SHKOLLIMIT

Antologji

Zgjedhi dhe përgatiti për botim Valbona Nathanaili

Me parathënie nga Zenun Mulaj



KOMERCIALIZIMI I SHKOLLIMIT
Antologji

Zgjedhi dhe përgatiti për botim Valbona Nathanaili

Parathënia Zenun Mulaj

Fondacioni “Henrietta Leavitt”

Fondacioni Shqiptar për Shkencë, Media dhe Demokraci

Bashkëpunoi: Instituti për Studime Sociale dhe Humanistike,
Fakulteti Filozofik, Universiteti “Hasan Prishtina” i Prishtinës

Seria e librit shkencor

Tiranë, Elbasan, Prishtinë, nëntor 2019

Titulli i librit: Komercializimi i shkollimit. *Antologji*

Zgjedhi dhe përgatiti për botim: Valbona Nathanaili

Shqip (artikujt e autorëve të huaj): Valbona Nathanaili

Parathënia: Zenun Mulaj

Redaktor: Andrea Nathanaili

Paraqitja grafike: Elvis Bejtja

ISBN: 978-9928-4543-3-1

Libri është kataloguar në datën e publikimit pranë Bibliotekës Kombëtare të Shqipërisë
www.fhl.org.al / www.valbonanathanaili.com

Foto në ballinë: Mësuesi i rreptë (1668). Vepër e piktorit Jan Steen (1626-1679)

Botues: Fondacioni “Henrietta Leavitt” *Fondacioni Shqiptar për Shkencë, Media dhe Demokraci*

Bashkëpunoi: Instituti për Studime Sociale dhe Humanistike, Fakulteti Filozofik,
Universiteti “Hasan Prishtina” i Prishtinës

Seria e librit shkencor

Copyright © Fondacioni “Henrietta Leavitt”

Asnjë pjesë e këtij botimi, mbrojtur nga Ligji i Shtetit Shqiptar “Për të drejtat e autorit dhe të drejta të tjera lidhur me të”, nuk mund të riprodhohet, ruhet, transmetohet a përdoret me asnjë formë a mjet grafik, elektronik apo mekanik, përfshirë por jo kufizuar fotokopje, skanime, digjitalizim, rrjet ueb apo sisteme të tjerë, pa lejen me shkrim të botuesit.

Botimet e Fondacionit “Henrietta Leavitt” certifikohen pranë Zyrës Shqiptare për
Mbrojtjen e të Drejtave të Autorit.

Të ardhurat nga libri shkojnë në llogari të fondacionit dhe përdoren në përputhje me misionin e synimet.

Fat të mbarë në përpjekjet për t'i rezistuar komercializimit të edukimit

Colin Crouch

Përmbajtja

Parathënie.....	7
Shkolla si treg	
Prof. Zenun Mulaj	
Në vend të hyrjes	11
Rezistenca ndaj komercializimit të shkollimit, si pjesë	
e përpjekjeve për përmirësimin e sistemit	
Dr. Valbona Nathanaili	
Mirënjohje.....	14
Pjesa I Artikuj.....	15
Rreth komodifikimit dhe progresit të dijes në shoqëri.	17
Steve Fuller	
<i>Prima Facie Case</i> kundër shkollimit në shtëpi	27
Randall Curren & J. C. Blokhuis	
Komercializim apo edukim qytetar: rasti i arsimit.....	52
Colin Crouch	
Kapitalizmi dhe dija: universiteti ndërmjet komodifikimit dhe sipërmarrjes	79
Steve Fuller	
Komercializimi i arsimit të lartë, si pjesë e procesit të globalizimit	
dhe zbatim i qasjes së orientuar ndaj klientit.....	111
Murat Akyıldız & Adem Tekinay	
Rikonceptimi i identitetit të mësuesit dhe atij të drejtuesit:	
korniza për studimin e profesionit të ri. Rezistenca e mësuesve.....	128
Gary Anderson & Michael I. Cohen	

Politika, politika arsimore dhe vlera. Analizë bazuar në literaturë..	161
Valbona Nathanaili	
Pjesa II Peizazhi Shqiptar / Artikuj....	177
Roli themelor i sistemit publik të edukimit për demokratizimin e shoqërisë	179
Albert Frashëri	
Edhe nëse është e thyer, nuk do të thotë se ka nevojë për komercializim Rasti i Shqipërisë në paralele me Kosovën	205
Valbona Nathanaili & Arsim Sinani	
Universitetet private dhe publike në Shqipëri - procesi i pranimeve dhe faktorë që marrin studentët në konsideratë në zgjedhjen ndërmjet tyre	222
Valbona Nathanaili	
Letër me propozime për politika dhe aksione	243
Valbona Nathanaili, Mimoza Hafizi, Tatjana Mulaj & Polikron Dhoqina	
Pjesa III Reflektime Rreth Librave	253
Për librin: “Shkenca në pazar. <i>Privatizimi i shkencës amerikane</i> ”	255
Steve Fuller	
Parathënie për librin: “Menaxhimi i ri publik dhe reforma në arsim. <i>Leksione evropiane për politika dhe praktika</i> ”	259
Gary Anderson	
Shënime rreth autorëve..	264

Shkolla si treg

Prof. Zenun Mulaj

Libri “Komericializimi i shkollimit”, *Antologji*, zgjedhur dhe përgatitur për botim nga Dr. Valbona Nathanaili përfaqëson një kontribut të vyer në literaturën shqip për një nga problemet më të rëndësishme të shkollës sonë, atë të përfshirjes së koncepteve e parimeve të tregut në pjesën më të madhe të funksionimit të saj si institucion, njohur ndryshe si *komercializim*. Qëllimi i Dr. Valbona Nathanaili është të vejë në dukje çfarë ndodh me misionin e shkollimit dhe synimin që kemi projektuar ne si shoqëri për të ardhmen e fëmijëve, në çastin kur këto parime fillojnë të zbatohen në shkolla njësoj si në treg, çfarë humbasim dhe çfarë fitojmë, duke vendosur theksin në domosdoshmërinë e njohjes ndërmjet dallimeve konceptuale treg dhe shkollë-treg. Autorja bën apel, direkt dhe nëpërmjet rreshtave, për domosdoshmërinë e njohjes, në teori dhe praktikë, të problemeve që shoqërojnë komercializimin e shkollës.

Komericializimi i shkollës është shndërrimi i shkollës në një fabrikë, ku nxënësi shihet si “lëndë e parë” në hyrje dhe si “produkt” në përfundim. Ndërsa komodifikimi (nga *commodity* - mall) kuptohet si shndërrim i të mirave jo materiale, si për shembull i dijes, në objekt tregu.

Libri është konceptuar në formën e një antologjie, ku përfshihen artikuj nga profesorë të huaj dhe shqiptarë. Në këta artikuj, konceptet komercializim dhe komodifikim shtjellohen në aspektin historik, filozofik dhe aktual. Një vend i veçantë u kushtohet përvojave me komercializimin e sistemit shkollor të disa vendeve të ndryshme, përfshirë atë edhe në vendin tonë, krahas edhe sugjerimeve për përmirësimin e kësaj situate.

Libri ndahet në tri pjesë. Artikujt e përfshirë në pjesën e parë fokusohen në rrafshin teorik të komercializimit dhe komodifikimit, në pjesën e dytë këto probleme trajtohen në peizazhin shqiptar, ndërsa në pjesën e tretë përmbajtja pasurohet me refleksione për dy libra që trajtojnë çështjen e komercializimit.

Autorët janë zgjedhur me kujdes, duke bërë pjesë të mendimit për çështjet e trajtuara, disa nga profesorët më të mirë të fushës, veçuar këtu autoren, Dr. Nathanaili, me kontribute që i shërbejnë gjithë shoqërisë.

Në artikullin e autorit Steve Fuller *Rreth komodifikimit dhe progresit të dijes në shoqëri* trajtohet, në aspektin filozofik dhe historik, koncepti i komercializimit dhe ai i komodifikimit, si dhe lidhja midis tyre. Komodifikimin, autori e trajton si shndërrim të dijes nga pasuri për njerëzit e veçantë, në të mirë publike, që realizohet në shkollë, në të gjitha fazat e saj.

Në artikullin e autorëve Randall Curren dhe J. C. Blokhuis, *Prima Facie Case kundër shkollimit në shtëpi* trajtohet shkollimi i fëmijëve në shtëpi. Autorët analizojnë, kryesisht, rastin e shkollimit në shtëpi në SHBA. Sipas autorëve, një ndër arsyt kryesore pse prindërit zgjedhin shkollimin në shtëpi për fëmijët e tyre është gjendja ekonomike e familjeve. Autorët argumentojnë, se në parim, sistemi publik i shkollimit siguron një përmbushje më të mirë të interesave të fëmijëve dhe të shoqërisë në tërësi. Ndër argumentet kryesore që listojnë autorët sa i takon bashkësisë me të metat e shkollimit në shtëpi, janë paaftësia e prindërve për të realizuar kurrikulën e plotë të shkollimit - e domosdoshme për formimin e fëmijës - si dhe ndikimi negativ që ushtron ky lloj shkollimi në aftësinë e fëmijëve për t'u shoqërizuar.

Në artikullin e autorit Colin Crouch *Komerzializim apo edukim qytetar: rasti i arsimit*, trajtohet kontradikta ndërmjet kërkesës që kemi ndaj shkollës për të formuar qytetarë, dhe komercializmit. Crouch argumenton, se në demokraci, arsimi duhet të konsiderohet si e drejtë dhe jo si nevojë që mund të blihet në treg, një qasje që haset gjerësisht në Mbretërinë e Bashkuar dhe në shumë vende të tjera, ku prindërit paguajnë për shkollimin e fëmijëve të tyre - e realizueshme vetëm për të pasurit. Këto konkluzione autori i mbështet në një analizë të hollësishme të argumenteve *pro* dhe *kundra*.

Në artikullin e autorit Steve Fuller *Kapitalizmi dhe dija: universiteti ndërmjet komodifikimit dhe sipërmarrjes* fillimisht kemi një trajtesë të problemit nga pikëpamja filozofike. Autori analizon anët pozitive, por edhe të metat e komodifikimit, duke e ilustruar me shembuj nga aspekte të ndryshme të jetës ekonomiko-sociale. Për Fuller, komercializimi është shndërrimi i jetës sociale në subjekt të mekanizmit të çmimit, një karakteristikë e lindur në rrjedhojë të prirjes sonë natyrore për të shkëmbyer, pasojat e së cilës, në terma afatgjatë, kanë qenë ndarja e punës dhe krijimi i shoqërive kaq komplekse. Fuller bën ftesë për ndërgjegjësim: komercializimi lind në kushtet e një sistemi të cilit nuk i shpëtojmë dot - kapitalizmit - dhe shton edhe një term të ri, komodifikimin e dijes, pra shndërrimin e dijes nga dije-substancë, në dije-funksion. Sipas autorit, prodhuesit nuk kanë synim të prodhojnë vetëm produktin, por të riprodhojnë edhe kërkesën e konsumatorëve për atë produkt. Në artikull theksohet se kjo arrihet nëpërmjet dijes, që ndikon si tek prodhuesit, ashtu edhe tek konsumatorët.

Autori nxjerr konkluzionet përkatëse të rolit të universitetit në komodifikimin e dijes.

Në artikullin e autorëve M. Akyildiz dhe A. Tekinay *Komercializimi i arsimit të lartë, si pjesë e procesit të globalizimit dhe zbatim i qasjes së orientuar ndaj klientit*, vihet theksi si në rëndësinë e ideve të huazuara nga biznesi, ashtu edhe në kujdesin në vënien në jetë të këtyre ideve në shkolla dhe universitete. Autorët e studiojnë komercializimin e arsimit të lartë dhe qasjen e orientuar ndaj klientit që ka gjetur vend në mjediset universitare, në sfondin e kritikës ndaj politikave neo-liberale, si dhe arrijnë në konkluzionin, që ndonëse kemi çfarë të mësojmë nga bota e biznesit, duhet t'i kushtojmë kujdes kriterit performancë që zbatohet sot në shkolla, sikundër edhe promovimit të praktikës që e konsideron nxënësin si klient. Të dyja këto qasje po i nënshtrohen vazhdimisht kritikës në termat e përgjegjësisë sociale dhe etikës, duke i cilësuar si të papërshtatshme për natyrën e vetë sistemit arsimor, përpos faktit që kanë tendencën të degjenerojnë autonominë dhe prestigjin e institucioneve të arsimit të lartë, por edhe të theksojnë pabarazinë për mundësi. Pabarazia në mundësi vlerësohet si faktor që ndikon direkt në rritjen e shtresëzimit social.

Në artikullin e autorëve G. Anderson dhe M. Cohen *Rikonceptimi i identitetit të mësuesit dhe atij të drejtuesit: korniza për studimin e profesionit të ri. Rezistenca e mësuesve*, trajtohet emergjenca për një identitet të ri të mësuesve dhe drejtuesve si profesionistë në kohët e sotme, kur sistemi shkollor karakterizohet nga përfshira e elementëve të tregut. Autorët propozojnë rikonceptimin e profesionit, me elemente të reja të menaxhimit, burokracisë apo vlerësimit të performancës, si dhe analizojnë punën që duhet kryer për përshtatjen me këtë situatë të re.

Në artikullin e Valbona Nathanaili *Politika, politika arsimore dhe vlera* shtjellohet një problem tjetër i rëndësishëm, ai i vendit dhe rolit të politikës arsimore ndaj politikës në tërësi, si dhe trajtohen disa mënyra për hartimin e zbatimin e këtyre politikave. Autorja ka shfrytëzuar një literaturë mjaft të gjerë dhe e pasuron vazhdimisht tematikën me çështje të ndryshme.

Në pjesën e dytë, të titulluar *Peizazhi shqiptar / Artikuj*, jepen disa artikuj dhe studime të autores dhe autorëve të tjerë shqiptarë.

Në artikullin e Albert Frashërit *Roli themelor i sistemit publik të edukimit për demokratizimin e shoqërisë. Rilindja identitare dhe kulturore e kombit*, trajtohen sistemi shkollor publik dhe ai privat në vendin tonë dhe krahasimi me vendet e tjera. Problemi trajtohet edhe në rrafshin historik. Autori e trajton problemin e dy sistemeve arsimore si komplementarë e jo kundër njëri – tjetrit, si dhe ofron sugjerime për përmirësim të situatës, duke iu referuar edhe eksperiencës botërore.

Në artikullin e autorëve Valbona Nathanaili dhe Arsim Sinani *Edhe nëse është e thyer, nuk do të thotë se ka nevojë për komercializim. Rasti i Shqipërisë në paralele me Kosovën*, trajtohen problemet e komercializimit dhe komodifikimit në shkollat tona.

Aty trajtohet gjendja e arsimit në Shqipëri dhe bëhen sugjerime të gjetjes së rrugëve për përmirësimin e gjendjes, duke u bazuar edhe në eksperiencën e vendeve të zhvilluara. Autorët analizojnë faktin, se reformat e deritanishme: liberalizimi i arsimit, tekstet dhe kurrikula bazuar në kompetenca nuk kanë qenë aq efikase sa duhet, sikundër hiqen paralele ndërmjet gjendjes së arsimit në Shqipëri me atë në Kosovë.

Valbona Nathanaili, në artikullin *Universitetet private dhe publike në Shqipëri - procesi i pranimeve dhe faktorë që marrin studentët në konsideratë në zgjedhjen ndërmjet tyre*, paraqet një studim lidhur me kriteret e pranimin në universitetet publike dhe ato private, si dhe arsyet për zgjedhjen ndërmjet tyre, nga perspektiva e studentëve. Autorja e mbështet analizën duke e krahasuar me shembuj nga praktika e vendeve të tjera, veçuar Francën, pasqyron të metat dhe problemet në këtë aspekt tek ne, si dhe tregon disa nga rrugët për përmirësimin e gjendjes.

Letër me propozime për politika dhe aksione është hartuar nga Valbona Nathanaili, Mimoza Hafizi, Tatjana Mulaj dhe Polikron Dhoqina, si rezultat i disa takimeve konsultative me pedagogë, mësues dhe drejtues të profilit fizikë. Në këtë letër trajtohen disa shqetësime të shprehura në këto takime, si dhe propozohen ndërhyrje në politikat arsimore, shoqëruar me aksionet përkatëse, në dy dimensione kryesore: I. Mospërputhje në objektiva dhe synime ndërmjet elementeve të ndryshme të kurrikulës; II. Komerzializimi i kualifikimit vjetor të mësuesve të fizikës në veçanti dhe të gjithë mësuesve në përgjithësi.

Në pjesën e tretë, titulluar “Rreflektime rreth librave”, Steve Fuller dhe Gary Anderson ndajnë me lexuesin komentet për dy libra, ku trajtohen çështje e problematika të ngjashme. Steve Fuller sugjeron për lexim librin “Shkenca në pazar. *Privatizimi i shkencës amerikane*” me autor Philip Mirowski, ndërsa Gary Anderson librin “Menaxhimi i ri publik dhe reforma në arsim. *Leksione evropiane për politika dhe praktika*”, përgatitur për botim nga Helen M. Gunter, Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri.

Ky punim është një material gjithëpërfshirës në ndihmë të autoriteteve që përpunojnë politikat arsimore, punonjësve të Ministrisë së Arsimit, Sportit dhe Rinisë dhe të Drejtorive/Zyrave Arsimore në rrethe të ndryshme të vendit, pedagogëve dhe studentëve të fakulteteve të edukimit, drejtuesve e mësuesve të shkollave apo për ata që përgatiten për t’u bërë pjesë e sistemit arsimor në të gjitha nivelet e tij. Për studiuesit e tregut, libri është një material i mirë për të pasur një qasje më të gjerë, si dhe në shpresën për të kontribuar me mendime/sugjerime/komente. Për prindërit, libri u vjen në ndihmë të kuptojnë më mirë si funksionon sistemi arsimor në ditët e sotme, në synimin për të qenë më të ndërgjegjshëm në mbështetjen e shkollës për realizimin e misionit të saj dhe, akoma më shumë, për ngritjen e zërit a bërjes publike të çdo shqetësimi që pengon realizimin sa më mirë të tij.

Rezistenca ndaj komercializimit të shkollimit, si pjesë e përpjekjeve për përmirësimin e sistemit

Dr. Valbona Nathanaili

Ideja e këtij libri lindi ndërsa shfletoja “Philosophy of Education. An Anthology” të Profesor Randall Curren (zgjodhi dhe përgatiti për botim), një botim voluminoz me Blackwell Publishing. Në këtë vepër, Prof. Curren ka përmbledhur mendimin më të mirë filozofik në fushën e edukimit, me një shtrirje kohore afro 2500 vjeçare. Dëshira ishte të përgatisja një vëllim të ngjashëm - Antologji - përsëri në fushën e edukimit, por me një tematikë tjetër, atë të komercializimit.

Ndërsa arsyeja për të kaluar nga faza e dëshirës, në atë të ideve dhe, më pas, edhe të zbatimit në praktikë, ka qenë situata e tensionuar në sistemin publik të arsimit të lartë: nga dhjetori i vitit 2018, në të gjitha universitetet publike të vendit nuk zhvillohej mësim, sepse studentët ishin në protestë. Fillimisht kërkesat e artikuluara nga studentët protestues ishin thjesht me natyrë ekonomike, por në ditët në vijim u zgjeruan, duke kërkuar rritjen e buxhetit për arsimin e lartë dhe transparencë për mënyrat e shpërndarjes së tij, rishikimin e titujve akademikë dhe verifikimin e plagjiaturave të doktoraturave, rritjen e peshës së përfaqësimit të studentëve në bordet e administrimit të institucioneve të arsimit të lartë, apo edhe biblioteka më të mira dhe më të pasura.

Është fakt që në këto tri dekada post-komunizëm, biseda për arsimin e lartë është mbizotëruar vetëm nga zëra që e kanë parë këtë sektor si treg, si mundësi për të bërë biznes, për të fituar dhe abuzuar, dhe asnjëherë si interes publik. Një vend i ashtuquajtur bujqësor si ky i yni, ka vetëm një universitet bujqësor dhe pesë të tjerë që përgatisin juristë dhe diplomatë! Një sistem arsimor, që me hallkat e tij, me politikat dhe mungesat e tyre, ka detyruar më shumë të rinj të largohen, ka prodhuar më shumë të papunë, ka nxitur gjithnjë pakënaqësi dhe ka reduktuar në mënyrë të frikshme cilësinë e mësimdhënies dhe të diplomave. Shqipëria është shndërruar në vendin e pabarazive dhe shpërndarjes josimetrike të mundësive, dhe një nga arsytet është edhe sepse nuk kemi një sistem të mirë shkollimi.

Më janar 2019, Fondacioni “Henrietta Leavitt”, në bashkëpunim me Universitetin e Prishtinës, Fakultetin Filozofik, Institutin për Studime Sociale dhe Humanistike, hapi thirrjen për artikuj me temë “Komericializimi i shkollimit”.

Synimi i thirrjes ishte mundësimi i një dialogu jopartizan për këtë temë kaq të rëndësishme për shoqërinë, duke u bërë të mundur grupeve politikëbërës dhe vendimmarrës të përfitojnë nga studimet, rekomandimet, përvoja, dijet, mençuria, vizioni, kuptimet, idetë e studiuesve që njohin sistemin arsimor shqiptar, pavarësisht se jetojnë a vinë nga vende a shkolla të ndryshme, por kanë një dëshirë: të kontribuojnë.

Tematikat e ofruara ishin:

- Roli i qeverisë në edukim;
- Komericializimi i shkollimit në një shoqëri demokratike;
- Shkollim si e drejtë në një shoqëri demokratike, apo shkollim si një shërbim, rregulluar nga çmimi dhe mekanizmat e tregut? Cilat janë dinamikat që ofron një sistem ku janë të pranishme të dyja llojet?
- A është në gjendje të përmirësojë tregu i shkollimit cilësinë e edukimit për grupet në nevojë?
- Si të përshtatim përmbajtjen e shkollimit me nevojat e studentit dhe të shoqërisë?
- Administrimi i institucioneve arsimore: funksion i qeverisë, apo i përfaqësuesve të tregut?
- Shkollimi privat, si starti i krijimit të tregut edhe në këtë sektor të shoqërisë dhe baza për më shumë përgjegjshmëri, apo burim për krijimin e një grupi të privilegjuar pronarësh të këtyre institucioneve që luftojnë për më shumë kontrata e privilegje nga qeveria, ku klienti i vërtetë nuk është studenti dhe familja e tij, por vetë qeveria;
- Përgjegjësia publike dhe autoriteti publik në edukim;
- Sa e aftë është shkolla të përgatisë qytetarë për një shoqëri demokratike, në kushtet kur studenti perceptohet si “konsumator shërbimi”?
- Në kushtet kur universitetet, gjithnjë e më shumë, po eliminojnë dallimin ndërmjet aktivitetit dhe kërkimit shkencor, cilat janë gjasat që t’i shërbejnë nevojave të studentit dhe vetë shoqërisë?

Në artikujt e përmbledhur në këtë libër, çështjet e renditura më sipër zënë peshë të ndryshme, në varësi të fushës së studimit e ekspertizës së autorit.

Vlera kryesore e këtij libri është se të nxit të mendosh rreth shkollimit të sotëm me një mendësi ndryshe! Akoma, është e rëndësishme, që për herë të parë në shqip flitet për komercializimin, me teori e projekte konkrete, me raste suksesi dhe dështimi; është e rëndësishme, që për herë të parë në shqip trajtohet komodifikimi i dijes. Ndërkohë, duhet theksuar fakti që referencat e bibliografia tejet e pasur e çdo shkrimi janë një

mundësi e shkëlqyer për çdo studiues për të pasuruar njohuritë në këtë fushë përtej katedrave a shkollave të mendimit që përfaqësojnë autorët e zgjedhur në këtë Antologji.

Nga analiza e artikujve, të gjithë autorët bien në një emërues të përbashkët: kemi nevojë të ndalemi një çast dhe të reflektojmë! Çfarë po ndodh me shkollat? Çfarë po ndodh me universitetet? Çfarë po ndodh me kërkimin shkencor? Ku ka humbur ideali e pasioni i mësueseve? Ku janë prindërit, që më shumë se nota kërkonin dije nga shkolla? Çfarë duhet të mbajmë e ta shtrëngojmë fort nga shkolla e traditës dhe çfarë duhet të modifikojmë e ta bëjmë të përdorshme në kushtet e postmodernitetit ku ndodhet shoqëria.

Mendoj që në ditët e sotme, forma më e mirë që mund të marrë rezistenca për një fenomen që shqetëson shoqërinë është të mendosh e të ofrosh rrugëdalje, dhe të mendosh e të ofrosh rrugëdalje jo në numrin njëjës, por në shumës! Ky libër është pjesë e rezistencës sime ndaj zhvlerësimit të shumë hallkave të sistemit arsimor shqiptar, ndaj përfshirjes pa kriter e papërgjegjshmëri të çdo parimi të tregut, ndaj mungesës së dëshirës për të marrë dhe ruajtur më të mirën e shkollës shqipe, trashëguar nga brezi në brez, që kur të parët tanë vendosën të jetojnë në këtë vend.

“Fat të mbarë në përpjekjet për t’i rezistuar komercializimit të edukimit” - më shkruante Profesor Colin Crouch, autor i një prej artikujve që gjendet në këtë libër, në një komunikim me ndihmën e postës elektronike, ndërsa drejtuesi i një institucioni privat arsimor në Shqipëri, analizën e komercializimit e vlerësoi “humbje kohe dhe energjie”. Bashkohem me Profesor Crouch! Asnjëherë nuk është humbje kohe të investosh në interes të shoqërisë. Asnjëherë nuk është humbje energjie të vësh në pikëpyetje komercializimin e shkollimit! Libri është ftesë për çdo lexues, që shqetësohet për shkollimin sot, për të bashkuar përpjekjet dhe për t’i rezistuar *së bashku* komercializimit të shkollimit.

Me shpresën që ky bashkim do ta bëjë më të lehtë arritjen e synimit final: *përmirësimin!*

MIRËNJOHJE

Ky libër është fryt i bashkëpunimeve shumë të vlefshme. Falënderimi kryesor shkon për autorët e artikujve, Steve Fuller, Randall Curren, Colin Crouch, Gary Anderson, Murat Akyıldız, Adem Tekinay, Mimoza Hafizi, Polikron Dhoqina, Michael I. Cohen, Tatjana Mulaj, Albert Frashëri dhe J. C. Blokhuis, komunikimi me të cilët gjatë gjithë procesit të përgatitjes së botimit ka qenë tejet miqësor dhe efektiv, duke më ofruar gjithë mbështetjen e kërkuar, si dhe duke vlerësuar në kohë reale çdo kërkesë.

Ka qenë kënaqësi e veçantë konfirmimi për kontribute nga secili prej tyre! Faleminderit Prof. Zenun Mulaj për parathënien interesante dhe për komentet e vlefshme gjatë leximit të draftit përfundimtar të librit. Faleminderit Prof. Arsim Sinani, Universiteti i Prishtinës, për faktin e të qenit një pikë e mirë referimi për një periudhë të gjatë kohe dhe një mbështetje e çmuar.

Një mirënjohje e veçantë për profesoreshat Liz Hollingworth, Anne Wilson, Margaret Orr, Rogel I. Nuguid dhe Mary M. Blackwood, për ndihmën në realizimin e këtij projekti kaq të bukur dhe për zgjedhjen time si anëtare të ekipit të tyre në një projekt të mëparshëm. Ndihej në borxh me ju!

PJESA I ARTIKUJ

Rreth komodifikimit dhe progresit të dijes në shoqëri¹

Steve Fuller

Në vijim, synimi është të qartësoj, edhe një herë, një pozicion të cilin kam më shumë se dy dekada që përpiqem ta shpjegoj (paraqitur në: Fuller, 2002 & Fuller, 2010), por që me sa duket forca e argumentit nuk është ndier sa duhet. Pozicioni im është në mbrojtje të tezës së *komodifikimit* të dijes dhe jo thjesht *komercializimit* të saj. Dy termat e shkruar në italice shpesh citohen në vend të njëri-tjetrit - dhe për të qenë korrekt, sigurisht që kanë lidhje me njëri-tjetrin. Por nuk janë të njëjtë!

Komercializimi është shndërrimi i jetës sociale në subjekt të mekanizmit të çmimit, diçka që Adam Smith besonte se mund të ndodhte spontanisht, nëse nuk pengohej nga kisha dhe shteti. Sipas kësaj pikëpamje, komercializimi është një karakteristikë e lindur në rrjedhojë të prirjes sonë natyrore për të shkëmbyer, pasojat e së cilës, në terma afatgjatë, kanë qenë ndarja e punës dhe krijimi i shoqërive kaq komplekse. Procesi ka kërkuar përfshirjen e shumë ndërveprimeve, gjatë të cilave njerëzit vendosën, që gjëra cilësisht të ndryshme, të jenë funksionalisht ekuivalente për shkëmbime të një lloji të veçantë. Edhe njësia e shkëmbimit, ose paraja, që lindi në këtë proces, duhet kuptuar si një mekanizëm efikas që i dha mundësi gjithkujt të shkëmbejë gjithçka, kudo dhe kurdoherë. Dhe le të themi që sapo shkalla e efektivitetit të këtij shkëmbimi u konsolidua dhe përfshiu hapësira mjaftueshëm të mëdha të jetës shoqërore, atëherë u krijuan kushtet për të referuar 'komercializimin'.

Por ndërsa përkujtojmë krijimin e kësaj kulture komerciale të konceptuar nga Smithi - e cila e ul në fronin e babait filozofik të kapitalizmit - ai vetë, me shumë gjasa, nuk do ta miratonte këtë trend të kapitalizmit, krijuar në terma afat-gjatë, që ka shndërruar amalgama versionesh të këtyre shkëmbimeve spontane nga objekt në subjekt marrëdhëniesh shkëmbimi, gjë e cila është *komodifikimi*. Nëse Smithin do ta kishim ende mes nesh, dëshmitar të kësaj metamorfoze, do të shprehej se ajo çfarë po

1 Shënim, S. Fuller. Një version i këtij artikulli është botuar në *Spontaneous Generations* 7/1 (2013): 12-20.

ndodh është konvertimi që kultura komerciale po i bën parasë, duke e shndërruar nga mjet në synim në vetvete - në fakt, një përshkrim që e gjejmë edhe te Marks, i cili nga ana e tij u mbështet në përcaktimin e Kantit, që i sheh ‘çmimin’ dhe ‘dinjitetin’ si dy anë të ‘vlerës’. Në mënyrë më specifike, paraja ka filluar të shihet jo thjesht si një mjet që na ndihmon të kemi një përmbledhje empirike - ose një indikator statistikor - të shkëmbimeve aktuale (me fjalë të tjera, çmimeve), por si diçka me ekzistencë të pavarur, me të cilën dikush, nëse dëshiron, mund të ndërmarrë riskun e investimeve private ose publike, nëpërmjet thesarit kombëtar ose tregut të aksioneve (me fjalë të tjera, ‘vlerës’). Për shembull, nëse mendoj se tregu nuk siguron në mënyrë të natyrshme bukë për çdo njeri që dëshiron të blejë bukë, mund të më lindë dëshira të ndikoj në funksionimin e këtij tregu. Sigurisht, në varësi të faktit nëse jam burokrat apo sipërmarrës, edhe lloji i ndërhyrjes së ideuar do të jetë i ndryshëm. Por në secilin rast, motivi im bazohet në të kuptuarit e modelit të rendit të dytë të funksionimit të tregut që më lind dëshirën ta manipuloj, në mos edhe ta udhëheq atë, në drejtimin e dëshiruar. Kjo mendësi nuk është gjë tjetër vetëm se komodifikimi, në atë që ‘buka’ qëndron për bashkësinë e dëshirave dhe të nevojave, normalisht të plotësuara nga ajo së cilës termi i referohet konvencionalisht.

Kapitalizmi, i kuptuar si një sistem ekonomik dinamik, i cili një ditë mund të na sjellë atë që e quajmë ‘socializëm’, ose çdo lloj të ardhme progresive politike, e kërkon komodifikimin - që do të thotë, se marrëdhëniet e shkëmbimit nuk duhet të zbatohen vetëm për copat e bukës (me fjalë të tjera, komercializimi), por edhe në vetë mundësinë e ekzistencës së saj (me fjalë të tjera, komodifikimi).

Personalisht i përkas plotësisht shkollës (së cilës i përkiste edhe vetë Marks), që beson se socializmi mund të ndërtohet mbi suksesin e provuar të kapitalizmit, si një lloj mënyre e organizimit ekonomik. Në të vërtetë, sikundër ka argumentuar fillimisht Saint-Simon, koncepti i *firmës* si njësi ligjore, formuar dhe fuqizuar me ndihmën e termave të ndryshëm nga ajo e *firmës familjare* të zgjeruar (për shembull, i ndryshëm nga biznesi i familjes, formuar dhe fuqizuar me ndihmën e termave të gjakut), shënon hapin e parë nga kapitalizmi drejt socializmit. Në këtë pikëpamje, socializmi është socializimi i kapitalizmit, dhe duke pasur parasysh çfarë kemi thënë më parë, është ndryshimi orientimit të shqetësimit: nga shqetësim i orientuar drejt dëshirës për të siguruar bukë për familjen, në shqetësim të orientuar drejt dëshirës për të siguruar bukë për çdo njeri që do ose ka nevojë për të. Në skemën *saint-simoniane*, rruga e progresit nga kapitalizmi në socializëm është e qartë. Një rol të rëndësishëm në rigjallërimin e saj në Britani në fillimet e shekullit XX ka luajtur “Fabian Society” (Fuller & Lipinska, 2014: Kapitulli 3). Më pëlqen ta theksoj këtë fakt, sepse pavarësisht etiketimit negativ brilant për Saint-Simon si ‘socialist utopik’ nga Marks dhe Engelsi, Marks në veçanti ushqente pikëpamje nostalgjike rreth formave komunitare të jetës sociale - që në një farë mënyre do të na duhet t’i rishqyrtojmë në të ardhmen - forma të cilat kanë

tendencën të dalin në sipërfaqe, sa herë që marksistët angazhohen të braktisin paranë në “socializmin e tyre shkencor”.

Me gjithë ambivalencën e vetë Marksit, nuk ndaj të njëjtin dyshim sa i takon komercializimit të jetës shoqërore, zëri i së cilës u bënë kryesisht, dje, kishat e kohës së Adam Smith, ndërsa sot, ndonëse me maskën e sekularizmit, teoricienët e politikave komunitare si Michael Sandel (2012) dhe të ‘teorive të virtytit’ në etikë dhe epistemologji, përgjithësisht në borxh me Alasdair MacIntyre (1981), pikëpamjet e të cilit për ‘natyrën humane’ prezumojnë që Aristoteli është niveli më i lartë në biologji dhe sociologji. (Një karakteristikë e çuditshme e kësaj praparoje zhvillimi është se shpesh etiketohet si shprehje e ideologjisë ‘majtiste’, një fenomen që në fakt e marr në analizë në: Fuller & Lipinska 2014: Kapitulli 1). Sidoqoftë, të gjithë këta teoricienë u japin peshë të tepruar - me të cilën kuptoj të panegociueshme - përvojave të së kaluarës (aka ‘tradiçës’), në një botë që na paraqitet, në fakt, me kërkesa dhe perspektiva në thelb të reja. Nën maskën e të dukurit ‘të drejtë’ dhe ‘humanë’, ata përfytyrojnë ekzistencën e një forme të veçantë borgjezie, si përfaqësuese e *summum bonum*² - në vend që të propozojnë rrugë që mundësojnë përfshirjen e një numri sa më të madh njerëzish në të (për shembull, nëpërmjet zhvillimit, ndihmave dhe lehtësimit nga pesha e varfërisë). Gjithë sa më sipër, gjenden në propozimin e tyre për politikë, formuluar në këtë formë: ‘Ne do iu nxjerrim nga kushtet e mjeruara të moralit dhe të pamundësisë materiale ku gjendeni, vetëm nëse pranoni “këtë cilësi jete që ne kemi” - dhe jo përmirësime të llojeve të tjera në stilin e jetës që mund të dëshironi të blini a të keni’.

Bursa e komunitarianëve dhe teoricienëve të virtytit ka njohur rritje këto vitet e fundit, në nxitimin e tyre për të plotësuar boshllëkun në legjitimitet, krijuar me humbjen e argumentit të spikatur intuitiv të John Rawls (1971) për shtetin e mirëqenies. Në kontratën hipotetike sociale të shtetit të mirëqenies, Rawls zëvendëson përgjigjen risk-kundërshti të tregut me pasigurinë rreth statusit të saktë të vetë këtij lloji shteti. Por duket se kjo teori nuk është më në gjendje të frymëzojë pëlqim të vetvetishëm, universal. Ndërkohë, në vend të apelit për ‘intuitë racionale’, komunitarianët dhe teoricienët e virtytit ofrojnë një bazë thelbësisht edhe më metafizike, që kërkon pranim pa kushte, bazuar përsëri në të njëjtin koncept të shtetit të mirëqenies, në gjendje të kultivojë ato që presupozojmë që duhen për zhvillimin e njerëzve dhe që në artikullimin e ri marrin emrin ‘aftësi’, por nuk janë gjë tjetër vetëm se një version i përditësuar i mundësive që referon Aristoteli, tituj që padyshim nuk mund të çojnë jo vetëm në formimin e ‘kapitalit human’, por as edhe të ‘kapitalit social’ (Nussbaum & Sen, 1993).

2 Shënim, V. Nathanaeli. *Summum bonum* është shprehje latine që referon “të mirën më të lartë”, përdorur për herë të parë nga Ciceroni, filozof romak, si një sinonim për “idenë e së mirës” në filozofinë greke të lashtësisë. Akoma, *Summum bonum* është synimi, në vetvete, për të pasur vlerat më të mira, më të larta, më morale. E kundërta: *Summum malum*.

Gjithsesi, përpjekjet e komunitarianëve dhe teoricienëve të virtytit për të promovuar ‘jetën e mirë’ kanë ndikuar pak në ngadalësimin e përparimit të kapitalizmit. Shumë sipërmarrës të pagdhendur kanë ditur të përfitojnë nga të gjitha përparësitë që japin ligjet e liberalizuara për akumulimin dhe transferimin e pronës në këta 250 vitet e fundit. Individë të tillë, pa edhe më të voglin edukim a trajnim në ‘virtyt’, ose pa as edhe një lidhje me ‘komunitetin’, janë pasuruar thjesht duke marrë në sy riskun dhe duke luajtur me rregullat e tregut. Ndërkohë, e vetmja gjë për të cilën janë të përgatitur plotësisht është të shkojnë edhe më tutje dhe ta trajtojnë, edhe vetë dijen, si një komoditet më shumë.

Si fillim, nëse duam të angazhohemi në vlerësimin e këtij argumenti, le të marrim në shqyrtim ‘kurrikularizimin’, si ekuivalentin pedagogjik të ‘komercializimit’. Le të themi se çdo njeri ka nevojë ta njohë veprën e Platonit, nëse kërkon të plotësohet e zhvillohet si qenie njerëzore. Por çfarë duhet, saktësisht, të dijë nga Platoni? Duhet të lexojë “Dialogët” e Platonit? Dhe jo vetëm t’i lexojë, por mos duhet t’i lexojë edhe në greqisht? Ndoshta! Argumenti mund të zgjerohet me mendimin që një njohje e plotë e veprës së Platonit mund të realizohet edhe me mjete të tjera, të tilla si komentaret, shkrime të thjeshtësuara rreth veprave të ndryshme të tij, vlerësime dhe perceptime bërë me mendësinë e kohëve moderne që jetojmë etj. Për më tepër, grupi i dytë mund të pretendojë që ‘esenca’ e Platonit mund të asimilohet shumë më mirë sipas kësaj qasje, duke i dhënë mundësi hapësirës dhe kohës për më shumë përfshirje në kurrikulum. Por duke vepruar në këtë mënyrë, nuk kanë bërë gjë tjetër vetëm se e kanë orientuar dijen drejt trajtimit si komoditet. Të mos harrojmë, pjesa më e madhe e ‘komodifareve pedagogjike’ janë më shumë të interesuar në shkërmoqjen e barrikadave të të nxënit, sesa në gjetjen e mënyrave për të nxjerrë përfitim. Gjithsesi, njësoj si kapitalistët, të cilët duan që njerëzit të kenë sa më shumë qasje në dije (në rastin e kapitalistëve, tashmë edhe me ambicien për të nxjerrë sa më shumë fitim prej saj), ata po bëjnë një shkëmbim - kanë hedhur në treg një mall, që zëvendëson një mall tjetër - një argument që shtjellohet në mënyrë të shkëlqyer në një nga librat më të mirë shkruar ndonjëherë rreth emergjencës për një pikëpamje moderne të botës së sotme, nga një prej njerëzve më mendjemprehtë, filozofi neo-kantian Ernst Cassirer (1923).

Thelbi i tezës së Cassirer që zbatohet në rastin që kemi marrë në shqyrtim është ky: Dija, jo më pak se çdo gjë tjetër, duhet të kuptohet ose si *substancë*, ose si *funksion*. Me fjalë të tjera, dija mund të përkufizohet ose në termat e *çfarë është* (substancë), ose në termat e *çfarë bën* (funksion) - kjo e fundit, në kuptimin që në parim, çdo substancë që aktualisht kryen funksionin e dijes, në të ardhmen mund të zëvendësohet nga një substancë tjetër, që i shërben funksionit në mënyrë më efikase. Duke vazhduar me shembullin e sjellë më sipër, trajtimi i “Dialogëve” të Platonit si dije-substancë është t’i trajtosh ato *sui generis*, të pashndërrueshme dhe të pazëvendësueshme. Në këtë rast, komentaret dhe të gjithë llojet e krijimeve që kërkojnë të zëvendësojnë “Dialogët” janë

versione epistemike të degraduara të veprës në fjalë të Platonit, në mos lloje tërësisht të tjera të dijes substancë. Në të kundërt, trajtimi i “Dialogëve” të Platonit si mënyrë për t’i shërbyer një vargu funksionesh të dijes është të përfytyrojmë që mund të zëvendësohen me diçka tjetër, që i shërben një funksioni të kërkuar në një kontekst të dhënë. Sipas Cassirer, perspektiva e konvertimit të çdo dije nga substancë në funksion sipas kësaj mënyre - të cilën ai e sheh si motivin e hakmarrjes Platonike të Galileut ndaj Aristotelit - u bë e mundur që me shpikjen e algjebrës, e cila u konceptua si shkenca e unifikimit të parimeve të arsyetimit matematik, arsyetim i cili në kontekstin e mëparshëm modern përbëhej nga aritmetika dhe gjeometria. Fuqia e algjebrës u ndje veçanërisht shumë në gjeometrinë analitike. Ajo u përdor fillimisht nga Dekarti, për të krijuar modelin e lëvizjes së trupave fizikë, ndërkohë që mund të veçojmë edhe një tjetër shembull shumë të spikatur, në fillimet e shekullit të tetëmbëdhjetë, në formën e matricave për arsyetim ekonomik, propozuar nga George Berkeley, duke shtruar, në këtë mënyrë, rrugën e komercializimit dhe që shumë shpejt do të shërbente si levë për komidifikimin (Caffentzis, 2007).

Nëse akademikët nuk arrijnë ta njohin ende tendencën e tyre të vetvetishme drejt komidifikimit të dijes, kjo ndodh për arsyen e vetme sepse nuk janë në gjendje të diferencojnë, qartësisht, vlerën e dijes si diçka që *prodhohet* dhe vlerën e dijes si diçka që *konsumohet*. Në veçanti, sapo artikulojmë që gjithkush duhet të mësojë diçka, nuk po bëjmë gjë tjetër vetëm se po injektojmë një dimension ekonomik në konsumin e dijes së tyre, e krahasueshme me kërkesat e një diete, për të cilën gjatë formulimit, duhet të përballemi me çështjen e kalorive - me ndihmën e *kujt* ushqimeve do i marrim, si dhe *sa* e *kur*. Për analogji, Platoni mund të bëhet i disponueshëm ose në formën ‘natyrale’, duke kultivuar sa më shumë specialistë rreth veprës së këtij autori, ose pasuria e tij intelektuale mund të ofrohet e gatshme dhe e tretshme lehtësisht nëpërmjet zëvendësuesve funksionalë humanë dhe jo-humanë. Për të qenë korrekt, ndonjëra nga politikat e mësipërme mund të kërkojë kosto në termat e formave të tjera të dijes, gjë e cila mund të çojë në reduktimin e pozitës së shkëmbimit në kurrikul. Në lidhje me këtë të fundit, një kurrikul optimale është e ngjashme me një dietë optimale: sa më shumë vlera ushqyese (përmbajtja) me sa më pak kalori (koha). Logjika e analogjisë sugjeron, që me kalimin e kohës, leximi i “Dialogëve” të Platonit në greqisht do shndërrohet në çështje “degustimi” në kurrikul (‘prodhuar me përbërës më origjinalë!’), duke qenë se dija e Platonit duhet të bëhet gjithnjë e më ‘funksionale’ për të qenë sinkron me mësimdhënien rreth figurave të tjera të këtij kalibri.

Ajo që dua të them në këto rreshta është që akademikët duhet të bëhen më familjarë me arsyetimin komercial që bëhet kur hartohet kurrikula, ndërkohë që vetë kurrikula nuk është gjë tjetër vetëm se një ftesë për të ndërtuar tregun e dijes së brendshme dhe që falë funksionit akreditues të universitetit i ndihen pasojat përtej mureve të tij. Këto pasoja potenciale përtej murit shërbejnë për të standardizuar

shkëmbimet e brendshme, pavarësisht shkallës së interesit që mund të ketë dikush nëse Platoni mësohet mjaftueshëm a jo, apo nëse hendeuku me dijet rreth Platonit është mbushur si duhet në kurrikul. Jo më pak se i famshmi *homo oeconomicus*³, akademikët kanë dëshira të pafundme rreth çfarë duhet mësuar (të themi se çdo gjë që ata besojnë se ia vlen të hulumtohet), por që në fund të fundit për t'i parë të realizuar në kurset e studimit për brezat e ardhshëm, janë të detyruar të kufizohen nga burimet e fundme që kanë në dispozicion. Personalisht kam shkruar shumë dhe gjatë rreth universitetit si një institucion sipërmarrës origjinal, nga përdorimi që i bën klasës për të 'shkatërruar në mënyrë kreative' përparësitë socio-ekonomike, si dhe nga fakti që kërkimet shkencore bëhen, kryesisht, për t'u shërbyer specialistëve të akademisë dhe/ose biznesit të madh (Fuller, 2009: Kapitulli 1). Dhe ndërkohë që ky lloj të vetë-kuptuari nuk ishte i shtrirë gjerësisht në vetë radhët e akademikëve, kapitalistët hynë në skenën e tyre plotësisht të ndërgjegjshëm për këtë prirje të dijes drejt 'funksionalizimit' - dhe vepruan, si duhet, në përputhje me atë që gjetën.

Një nga investitorët privatë më me ndikim në shkencat natyrore dhe sociale të shekullit XX ka qenë John D. Rockefeller. Rockefeller ka qenë shumë i interesuar në promovimin e dijes për më shumë përfitim social, por deri në atë pikë që nuk përbënte rrezik serioz për investimet e tij. Në të njëjtën kohë, Rockefeller ishte shumë i kujdesshëm ndaj universiteteve, të cilët këmbëngulnin që çdo dije e re t'i paraqitej publikut nëpërmjet tregjeve të mbrojtura institucionalisht (aka *peer Review*). Rockefeller themeloi borde, pjesë të strukturës së universiteteve, qëllimi i vetëm i të cilëve ishte pikërisht shmangia e këtij lloj proteksionizmi akademik. Mosbesimi i tij, për fat të keq, nuk ishte pa shkak. Kujtojmë se kur filloi të artikulohej 'postmodernizmi' për herë të parë në ligjërimin publik (Lyotard, 1983), karakteristika e tij më dyshuese ishte, se nga pikëpamja historike, universitetet kishin qenë parazitët më të mëdhenj në formulimin e risive që shërbenin jashtë mureve të tyre. Por gjithsesi, kohët kanë ndryshuar. Tashmë universitetet 'kapin' dhe konvertojnë në kurse studimi çdo risi, në gjendje t'i shërbejë lindjes së regjimentit të risive të tjera të së ardhmes në fushat përkatëse.

Nga kjo pikëpamje, universitetet duken të jenë institucionet më të rëndësishëm kundër-sipërmarrës, në synimin për të shndërruar në rutinë çdo risi që lind gjatë punës së tyre. Në këtë rast, është me vlerë të kujtojmë se Joseph Schumpeter, ekonomisti që e përkufizoi sipërmarrjen në termat e 'shkatërrimit kreativ' të tregut, na ka shërbyer edhe me një përkufizim tjetër, që jep dallimin ndërmjet 'shpikjes' dhe 'ririsë': shpikja është thjesht një gjë e re, ndërsa risi do të thotë transformim i qëndrueshëm, në një spektër

3 Shënim, V. Nathanaili. *Homo Oeconomicus* klasik është një person imagjinar që llogarit vetëm kostot dhe përfitimet, nuk ka pasione, nuk u dorëzohet tundimeve, nuk është as bujar dhe as i panginjur, punon vetëm për interes të tij dhe nuk ka synime sociale, mëson shpejt, ka aftësinë të nxjerrë konkluzione edhe nga një gabim i vetëm, si dhe gjen mënyrat për të shmangur gabimet në të ardhmen. *Homo Oeconomicus*

të gjerë, i praktikave. Konkretisht, Schumpeter kuptonte, se përdorimi i automobilit të Henry Fordit, si një mënyrë mbizotëruese për transport individual, rikonfiguroi çdo aspekt të jetës moderne në më pak një gjeneratë (McCraë, 2007). Gjithsesi, ky rikonfigurim nuk kërkonte që çdo njeri që përdorte automobilin të adoptonte, detyrimisht, ideologjinë e promovuar nga Fordi, ndonëse ky i fundit pikërisht këtë po bënte. Në të kundërt, njerëzit e riorganizuan jetën e tyre në termat e automobilit, duke e bërë pjesë të nevojshme të jetës dhe duke e përdorur kudo ku shkonin - në mënyrë specifike, duke e shndërruar automobilin në një produkt që kërkon shërbim dhe ka nevojë të zëvendësohet me një të ri, në mënyrë periodike. Mbërritja e kompjuterëve personalë në vitet 1980 mund të thuhet se pati një efekt të krahasueshëm.

Ky sens i risisë është pothuaj krejtësisht i kundërt me atë të një grupi tjetër përkufizimesh të saj, shumë më rigoroz në metodologji, ku mund të veçojmë e sjellim për referim përkufizimin e formuluar nga Kuhn (1970). Në mënyrë të përmbledhur, përfaqësuesit e këtij grupi dallimin ndërmjet kuptimit të 'zbulimit' dhe atij të 'justifikimit' në shkencë e formulojnë në këtë formë: një shpikje (ose 'zbulim') shndërrohet në risi nëse bëhet pjesë e trungut të përgjithshëm të dijes - le ta quajmë 'paradigmë' - dhe u mundëson përdoruesve të saj në shkencën përkatëse të zhvendosen përpara kolektivisht. Vendi i rëndësishëm i risisë 'justifikohet', sepse zë një pozicion të qëndrueshëm në paradigmë dhe shndërrohet në një 'bllok ndërtues' për përparimin e dijes në të ardhmen. Në këtë përkufizim, cilido të jetë potenciali i risisë - deri edhe ai më i rëndësishmi, në gjendje të rikonfigurojë gjithë sipërmarrjen shkencore - karakteristikë është *përfshirja*, sikur edhe përkohësisht. Le të marrim një shembull të ri. Teksti origjinal i Teorisë Speciale të Relativitetit të Ajnshtajnit, kur u prezantua për herë të parë, përshkruhet si një modifikim i mekanikës njutoniane - jo si themelet revolucionare të një pikëpamje mbarëbotërore për fizikën e re. Sigurisht, që Teoria e Ajnshtajnit e fitoi 'titullin' e mësipërm, sepse revolucionarizoi themelet për ngritjen e një fizike krejtësisht të re dhe pikëpamjet e saj gjetën përkrahje mbarëbotërore. Gjithsesi, historianët pas-Kuhn të shkencës, kanë prirjen t'i paraqesin çështje të tilla si 'pasoja të paqëllimshme', dhe jo si 'ngjashmëri me rezultatet e planifikuara' që kërkonin si Rockefelleri, ashtu edhe Fordi.

Çështjet që shtrojmë janë shumë të rëndësishme: Pse kur kemi risi në shkenca, ekziston ky lloj paragjykimi konservator? Pse kur risitë janë në fushën e teknologjisë,

neo-klasik ka aftësinë të maksimalizojë përfitimet dhe dobittë personale. Ditët e sotme ka shumë debate lidhur me secilin prej këtyre varianteve. Modeli i *Homo Oeconomicus* po zëvendësohet me modelin e 'njeriut të vërtetë' ose 'njeriut racional në zgjedhje', në të cilin përfshihen edhe shumë karakteristika të tjera. Për shembull, në modelin e ri, vendimet nuk udhëhiqen nga dëshira për të maksimalizuar ose bërë zgjedhjet më optimale, por nga përpjekjet për të gjetur një balancë ndërmjet mundësive të ndryshme dhe kufizimeve strikte, balancë që përcakton zgjedhjet që duhen bërë, në një hapësirë të caktuar nga kufinj realë. *Për më shumë, shih: Homo Oeconomicus and Behavioral Economics*. Autorë Justyna Brzezicka & Radosław Wisniewski.

është krejt e kundërta? Në të vërtetë, përgjigja më e mirë që mund të na japë filozofia e shkencës, se pse sipërmarrje të caktuara janë në gjendje të ndryshojnë rrjedhën e shkencës - e cila në rastin e Rockefellerit revolucionarizoi fushën e biologjisë molekulare në mesin e shekullit të njëzet - është teoria e Falsifikimit të Popper e cila, së paku, e vë gishtin në karakterin qartësisht shkatërrues të 'shkatërrimit kreativ'. Gjithsesi, ajo që mungon në teorinë e Popper është një lloj reference se si një hipotezë alternative për *status quo*-në ekzistuese është në gjendje të nxisë hulumtimin në fushën përkatëse në drejtime shumë më kreative, ndryshe nga refuzimet vulgare që e lënë degën e shkencës jo larg pozicionit nga ka nisur. Në termat e filozofisë së shkencës, kjo ka lidhje me kërkimet e famshme për gjetjen e 'logjikës së zbulimit' (Laudan, 1981), të cilën Popper e trajton si 'kutinë e zezë'. Nga ana e tyre, si Rockefeller, ashtu edhe Ford, menduan për këto çështje në një perspektivë më të gjerë - jo vetëm se kur një risi është në gjendje t'i mbijetojë konkurrencës, por edhe kur ka aftësinë të dominojë tregun dhe, në rrjedhojë, edhe të detyrojë konkurrentët të luajnë sipas rregullave të saj.

Diferenca është që sipërmarrësit e mëdhenj vënë në dispozicion burime të konsiderueshme për të institucionalizuar risitë, shumë shpesh edhe duke blerë konkurrentët potencialë. Ndërkohë, praktika të këtij lloji refuzohen në mënyrë të prerë në radhët e akademisë, ku pagesat që e kanë burimin jashtë xhepave të saj - përjashtuar fondet private që financojnë programe të plota kërkimi shkencor - etiketohen të ngjyera në notat e pakëndshme dhe të sikletshme të korrupsionit. Ndërkohë pa më të voglin dyshimi, se shkenca që zhvillohet jashtë akademisë, me një synim - ndërmjet të tjerave - edhe përfitimin, nuk ka lidhje fare me këto kufizime e kritika. Në fakt, dekani i gazetarëve amerikanë të shkencës, Daniel Greenberg (2007), pasi shpenzoi pjesën më të madhe të karrierës për të zbuluar interesat industriale-ushtarake që fshiheshin prapa 'shkencës së pastër' në kohën e Luftës së Ftohtë, aktualisht nxit universitetet të bëhen më agresivë në kultivimin e pronës së tyre intelektuale, në dritën e politikave me dyer të hapura iniciuar nga Kongresi i SHBA në vitin 1980, nëpërmjet Bayh-Dole Act. Këtë nismë të Kongresit, së bashku me aktin përkatës, personalisht i lexoj si thirrje për universitetet për t'u bërë, edhe më shumë, komodifikarë të vetë-ndërgjegjshëm të dijes. Ndërkohë që Greenberg e përshkruan gjithë sa më sipër si një strategji efektive mbijetese në një botë pa shpëtim nga kapitalizmi, unë e perceptoj në terma më pozitivë: universitetet janë të detyruar ta ngrenë lojën e tyre në publik në një nivel të ri, një aktivitet që deri më sot e kanë zhvilluar vetëm brenda mureve të kështjellës së tyre, kryesisht nëpërmjet kurrikulës, dhe ku 'topat e luftës' shpërthejnë, periodikisht, mbi të drejtat e studentëve apo kohën e mangët të tyre.

Nëse universitetet do të ishin të zotët ta zbatonin strategjinë e Greenberg-ut ashtu si duhet, do të fillonin duke përqaftuar idealin e Saint-Simonian për një kompani - një kompani e krijuar për të prodhuar dhe shpërndarë rregullisht atë që mund të quhet 'funksionalitet epistemik' - që do të thotë, dije që kënaqin nevojat tona periodike në

kohën e duhur. Në këtë kontekst, problemi modern i 'dy kulturave' mund të fillojë të shihet në një optikë të re. Nëse një përkrahës i C.P. Snow pretendon se inxhinierët dhe ekonomistët janë kandidatë më të mirë për t'u pranuar në shërbimin publik se sa historianët dhe studiuesit e klasikes, nuk duhet të kuptohet se ajo që po thotë është se sot, në kohët e reja që jetojmë, kemi nevojë për dije të reja. Më korrekte është të kuptojmë se po thotë, që dija e vjetër nuk është e përshtatshme për variantin e sotëm të nevojave të vjetra që trashëguara nga dje, veçanërisht sa u takon atyre që lidhen me të ushtruarit e parashikimit: A mundet dija e precedentit dhe e pasojës të përputhet me fuqinë epistemike të vëzhgimit dhe parashikimit? Shkencat humane dhe ato të sakta nuk duket se kanë qenë në luftë me njëra-tjetrën të paktën në këta 150 vitet e fundit, sikundër edhe funksionalitetet e tyre nuk duket se kanë qenë të krahasueshme në këtë mënyrë. Një bashkëmatësi e tillë e supozuar dëshmon atë lloj komodifikimi që mund të quhet 'sundim i dijes', logjika e së cilës nënkupton se ato aspekte të klasikes dhe historisë që në mënyrë të natyrshme kontribuojnë në një të kuptuar bashkëkohor të sundimit të dijes do të ruhen në vëzhgimet dhe parashikimet shkencore, gjë që sigurisht, po të flasim në mënyrë empirike, nuk është gjithnjë ky rasti. Gjithsesi, sa më sipër, më japin mundësinë të argumentoj, se përgjigja e përshtatshme *nuk* është kundërshtimi i vetë idesë se humanitetet mund të funksionalizohen në këtë mënyrë, por që të përfshihemi me më shumë art në atë që thelbësisht është detyra e hedhjes së verës së vjetër në shishe të re.

Në konkluzion, vlen të përmend edhe një herë një argument që e kam ngritur shpesh: *Dija, pa asnjë mëdyshje, është pozicionale, jo e mirë publike*. Me fjalë të tjera, dija fillon si diçka që unë e zotëroj dhe tjetrit i mungon. Ndërkohë, është në përparësinë tuaj që edhe ju ta zotëroni, edhe pse kjo do të thotë, që duke ua dhënë këtë dije ju, mund ta humbas përparësinë që kam ndaj jush. Për të qenë sa më i qartë, dija mund të prodhohet - dhe duhet të prodhohet - si e mirë publike. Por një gjë e tillë kërkon përpjekje të vazhdueshme dhe këto përpjekje ndodh të ndërtohen e formësohen në projektin institucional me emrin universitet. Ky institucion, në mënyrë rutinë, shmang përparësinë pozicionale të dijes së re duke ua mësuar atë të tjerëve, për më tepër, pa u kërkuar të riprodhojnë rrugën që kanë ndjekur prodhuesit origjinalë të saj. Thënë në mënyrë më të përgjithshme, tranzicioni i statusit të dijes nga pozicionale në një të mirë publike përbën komodifikimin, ndërkohë që pedagogjia funksionalizon - dhe edhe shpërndan - çdo përparësi origjinale epistemike të saj. Gjithsesi, dija si e mirë publike është një komoditet më se i veçantë, sa kohë vlera e saj përcaktohet më shumë nga kostot që rrjedhin nga mungesa se sa nga përfitimet që kemi nga zotërimi. Në këtë mënyrë, nëse besojmë që Platoni duhet të njihet nga të gjithë, atëherë përpjekjet e mia për ta bërë Platonin një të mirë publike përmbajnë uljen e kostove epistemike të përfitimit të aksesit.

BIBLIOGRAFI

1. Caffentzis, C.G. (2007). 'Algebraic Money: Berkeley's Philosophy of Mathematics and Money'. *Berkeley Studies* 18: 3-23
2. Cassirer, E. (1923). *Substance and Function*. (Orig. 1910). La Salle IL: Open Court Press.
3. Fuller, S. (2002). *Knowledge Management Foundations*. Woburn MA: Butterworth-Heinemann.
4. Fuller, S. (2009). *The Sociology of Intellectual Life*. London: Sage.
5. Fuller, S. (2010). 'Capitalism and Knowledge: The University between Commodification and Entrepreneurship', në H. Radder, ed., *The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 277-306.
6. Fuller, S. and V. Lipinska (2014). *The Proactionary Impeprative: A Foundation for Transhumanism*. London: Palgrave Macmillan.
7. Greenberg, D. (2007). *Science for Sale: The Perils, Rewards, and Delusions of Campus Capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. (Orig. 1962). Chicago: University of Chicago Press.
9. Laudan, L. (1981). *Science and Hypothesis*. Dordrecht: D. Reidel.
10. Lyotard, J.-F. (1983). *The Postmodern Condition*. (Orig. 1979). Minneapolis: University of Minnesota Press.
11. MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. South Bend IN: University of Notre Dame Press.
12. McCraw, T. (2007). *Prophet of Innovation: Joseph Schumpeter and Creative Destruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.
13. Nussbaum, M. & Sen, A., eds. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
14. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
15. Sandel, M. (2012). *What Money Can't Buy*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Prima Facie Case kundër shkollimit në shtëpi⁴

Randall Curren & J. C. Blokhuis

Një falënderim të madh për Rob Reich dhe Tyll van Geel, si dhe për shumë nga lexuesit e revistës - këta të fundit, për hir të së vërtetës, të panjohur për ne - për komentet me shkrim në lidhje me draftet e mëparshëm të këtij artikulli. Akoma, kemi mundur të përfitojmë nga leximi i kujdesshëm dhe komentet e mençura të Allen Buchanan, Emily Robertson, Larry Blum, Philip Kitcher, Meira Levinson, Sigal Ben-Porath, Kate Elgin, James Croft, Christopher Hanks, si dhe të shumë pjesëmarrësve të tjerë në konferencën “Demokracia, ekspertiza shkencore dhe edukimi”, gjatë prezantimit të këtij artikulli, më tetor 2010. U jemi mirënjohës! Mirënjohje për Fondacionin Spencer, për mbështetjen bujare të konferencës dhe mikpritjen gjatë ditëve të zhvillimit të saj.

Deri pak kohë më parë, në shoqëritë me sisteme të mirëthemeluara shkollore publike, pranohej gjerësisht se ndjekja e shkollave të këtij sistemi i shërbente njësoj, si interesave të fëmijëve, ashtu edhe atyre të prindërve dhe të shoqërisë. Në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, si dhe në shtete të tjera me legjislacion të ngjashëm, siguria, promovimi i një mirëqenie të pavarur dhe interesat për zhvillimin e çdo fëmije kanë qenë përgjegjësi publike bazuar në doktrinën *parens patriae*. Ligjet e shkollimit të detyrueshëm, hartuar nën autoritetin e *parens patriae*, u kërkonin personave që kishin kujdestarinë ose kontrollin e një fëmije ta ndanin autoritetin e tyre kujdestar, për periudha të kufizuara kohore, me mësuesit e certifikuar për të dhënë mësim në shkollat publike.⁵ Duke

4 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Një version i këtij artikulli është botuar në revistën “Public Affairs Quarterly” Volume 25, Number 1, January (2011).

5 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Për një studim krahasues dhe gjithëpërfshirës të mënyrave të interpretimit dhe të zbatimit të doktrinës *parens patriae* në gjykatat e SHBA dhe të Kanadasë, *shih*: J. C. Blokhuis “*Parens Patriae*: A Comparative legal study of sovereign Authority and Public Education Policy in the Province of Ontario and the State of New York” (PhD dissertation, University of Rochester, 2009), <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalitemid=7272>. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 50)

detyruar të gjithë prindërit t'i dërgonin fëmijët e tyre në shkollë, shteti sigurohej që secilit i jepej mundësia të mësojë dhe të jetë pjesë e një aktiviteti social, ekonomik dhe qytetar përtej asaj që prindërit mund t'i siguronin. Nga ana tjetër, duhet vënë në dukje që vetë prindërit ishin më të lirë në menaxhimin e sfidave që kërkon jeta në shtëpi, ndërsa përpjekjet për të rritur frekuentimin e fëmijëve në shkollë lehtësuan shumë zbatimin e ligjeve për punësimin e fëmijëve.⁶ Vetë ligjet e detyrimit shkollor - për hir të fëmijës - u impononin prindërve kufizime të dukshme në autoritetin e tyre si kujdestarë. Të sfidoje kërkesa të kësaj natyre ishte ngjarje e rrallë. Por jo më sot!

Një numër në rritje prindëresh në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, Kanada, Mbretërinë e Bashkuar, si dhe në disa vende të tjera, po përpiqen t'i edukojnë fëmijët e tyre në shtëpi, shumica me pretendimin e së drejtës të pakushtëzuar dhe ekskluzive për të vendosur, ata vetë, se çfarë duhet dhe nuk duhet t'u mësojnë.⁷ Prindërit me kërkesa të tilla janë jo vetëm shumë të ndryshëm, por paraqesin edhe një spektër të gjerë kërkesash për të fituar të drejtën e shkollimit në shtëpi dhe "të mosshkollimit formal". Gjithsesi, një lëvizje e tillë mbizotërohet nga prania e prindërve të krishterë konservativë dhe të krishterë fundamentalistë, kryesisht pjesëtarë të shoqatës "Mbrojtje ligjore për shkollimin në shtëpi (HSLDA)"⁸.⁹ Në rrjedhojë, pjesa më e madhe e atyre që shkruhen dhe thuhën për shkollimin në shtëpi e kanë zanafillën dhe/ose frymëzohen nga pretendimet e HSLDA-ve dhe shoqatave që e mbështesin atë.¹⁰ Ndonëse kanë filluar të ndihen edhe akademikë që shkojnë kundër rrymës së mësipërme - që nuk mbështeten as nga HSLDA dhe as nga "Instituti Kombëtar për kërkime shkencore rreth shkollimit në shtëpi" (NHERI)¹¹ - pak prej tyre marrin në konsideratë gamën e gjerë të synimeve dhe të përparësive të ndjekjes së një shkolle të zakonshme, sikundër

6 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Paul Peterson *The Politics of School Reform 1870–1940* (Chicago: University of Chicago Press, 1985).

7 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 50)

8 Shënim i përkthyesit: Akronimet "HSLDA" vinë nga anglishtja për *Home School Legal Defense Association*. Janë mbajtur këto akronime.

9 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Rreth historisë dhe karakterit të lëvizjes, *shih*: Milton Gaither *Homeschool: An American History* (New York: Palgrave Macmillan, 2008); Robert Kunzman *Write These Laws on Your Children: Inside the World of Conservative Christian Homeschooling* (Boston: Beacon, 2009). Kunzman, studimi dyvjeçar i të cilit për familjet që kanë zgjedhur shkollimin me bazë shtëpinë është nga më objektivet i ditëve tona, shkruan: "E drejta e prindërve për të rritur dhe edukuar fëmijët e tyre - dhe mungesa totale e autoritetit qeverisës në lidhje me këtë perspektivë - është, ndoshta, bindja kryesore në lidhje me shkollimin në shtëpi" (f. 181; f. 6).

10 Rreth HSLDA dhe pretendimet e shumta të saj, pasqyruar në kërkime shkencore të dobëta, se shkollimi në shtëpi ka arritur akademike superiore, *shih*: Rob Reich "On Regulating Homeschooling: A Reply to Glazer" në *Educational Theory*, vol. 58, no. 1 (2008), f. 17–23; Kunzman *Write These Laws*, veçanërisht f. 1–4, 97–99, 113–127.

11 Shënim i përkthyesit: Akronimet "NHERI" vinë nga anglishtja për *National Home Education Research Institute*. Janë mbajtur këto akronime.

akoma më pak kanë plotësisht të qartë listën e kufizimeve që ka shkollimi në shtëpi apo të dinë t'i përgjigjen pyetjes se sa janë në gjendje prindërit t'u sigurojnë fëmijëve një shkollim të mirë, thjesht sepse po e zhvillojnë mësimin larg shkollës si ndërtesë. Rasti i frekuentimit të detyruar të shkollës, aq i përgjithshëm dhe i përhapur, as nuk rivlerësohet dhe as nuk analizohet, ndonëse me raste citohen edukimi qytetar dhe vlera e shtuar e autonomisë, si rrjedhojë e ekspozimit miqësor ndaj bashkëmoshatarëve me vlera të ndryshme në mjedisin shkollë.¹² Po ashtu, nuk është shkruar shumë edhe sa i takon listimit të dokumenteve më të nevojshëm e të përshtatshëm për një shkollim me bazë shtëpinë, në një erë ku ligjet e shkollimit të detyrueshëm në një numër të madh shtetesh me legjislacion të zakonshëm kanë humbur shumë nga fuqia e tyre, veçanërisht në Shtetet e Bashkuara të Amerikës.¹³ Në shumë shtete, nuk ekziston kërkesa që prindërit të raportojnë nëse kanë synim t'i shkollojnë fëmijët në shtëpi, për të mos folur pastaj për ndonjë mbikëqyrje të cilësisë së mësimi që jepet.¹⁴ Në shumë raste, shkollimi në shtëpi realizohet në rrjedhojë të bashkëpunimeve të ndryshme, për shembull prind me prind, ose nën kujdesin e “akademikëve” të moshuar, të punësuar privatisht, që i marrin raportet për arritjet e fëmijëve nga prindërit dhe ua kalojnë kolegjeve, ndërkohë që prania ligjore e shtetit për këto lloj shkollash private është “minimale, në mos edhe jo ekzistente” - thekson James Dwyer.¹⁵ Edhe disa shtete që e kanë rregulluar me ligj shkollimin në shtëpi, prindërit e kanë të lehtë ta shmangin atë, duke i “regjistruar” fëmijët në “akademitë” shtëpiake, ose duke formuar grupe bashkëpunuese.

Në këtë artikull argumentohet, se *në parim*, interesave të fëmijëve dhe të shoqërisë u shërbehet më mirë, përgjithësisht, duke i regjistruar fëmijët në shkolla të zakonshme, që sigurohen nga sistemi publik. Një argument tjetër është ai i kërkesës së *simetrisë*

12 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Reich “The Civic Perils of homeschooling” në *Educational Leadership*, vol. 59, no. 7 (2002), f. 56-59; Reich *Bridging Liberalism and multiculturalism in American Education* (Chicago: University of Chicago Press, 2002), f. 142-172; Kunzman *Write These Laws* f. 9-11, 33-36, 85-86, 100-112, 146-148, 179-183, 203-208.

13 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Dy përjashtime së fundmi bëjnë autorët: Robin West “The harms of homeschooling” në *Philosophy and Public Affairs Quarterly*, vol. 29, no. 3/4 (2009), f. 7-12 & Kunzman “Understanding homeschooling: A Better Approach to Regulation” në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (November 2009), f. 311-330. *Shih*: Reich *Bridging Liberalism*. Sa i takon regjimeve shumë të ndryshme rregullatore, *shih* legjislacionin civil të dy shteteve, të Suedisë dhe Gjermanisë: Cynthia Villalba “Home-Based Education in Sweden: Local Variations in Forms of Regulation” në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (2009), f. 277-296; Thomas Spiegler “Why state Sanctions Fail to Deter Home Education” në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (2009), f. 297-309.

14 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Kunzman raporton: “Afro një e katërta e shteteve [në SHBA] nuk u kërkojnë prindërve as edhe t'u njoftojnë nëse fëmija i tyre po merr shkollim në shtëpi, për të mos thënë që nuk bëhet fjalë të dërgojnë ndonjë kërkesë a bëjnë ndonjë lloj verifikimi nëse vërtet po i shkollojnë”. (*Write These Laws*, f. 2).

15 James Dwyer *Religious Schools vs. Children's Rights* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998), f. 10.

së gjykimit publik dhe detyrimit të demonstrimit të barrës së provës për mbrojtjen e interesave të fëmijëve kudo që shkollohen, në shkollë a në shtëpi. Avokatët e shkollimit të parregulluar me ligj në shtëpi argumentojnë, se në këtë rast, prezumohet që prindërit janë kompetentë për shkollimin e fëmijëve, njësoj sikundër prezumohet që janë kompetentë në rritjen e tyre. Shteti duhet të ketë barrën e provës për të demonstruar të kundërtën, rast pas rasti.¹⁶ Ne argumentojmë se të gjithë fëmijët gëzojnë të drejtën për mbrojtje të barabartë publike kur bëhet fjalë për interesat e tyre të shkollimit, që do të thotë uniformitet ose simetri e gjykimit publik në të gjitha mjediset institucionale ku merret arsimimi i përgjithshëm. Akoma, kemi arsye të mira për të prezumuar se ka mungesa në kompetencën për të mësuar elementë të një arsimimi të përgjithshëm, një prezumim që mund të tejkalohet me kushtin 'duhet të jetë mësues', pavarësisht ndërtesës institucionale në të cilën propozohet të realizohet kjo mësimdhënie. Ata që dëshirojnë të japin mësim kanë barrën e provës të demonstrojnë kompetencë në mësimdhënie.

Këto argumente në mbrojtje të shkollimit të zakonshëm, domosdoshmërisë për simetri në gjykimin publik dhe ligjërit të demonstrimit të barrës së provës përbëjnë *prima facie case* kundër shkollimit në shtëpi dhe *prima facie case* për rregullimin e legjislacionit të shkollimit në shtëpi, në mënyrë të tillë që të pasqyrojë po ato forma kujdesi dhe përgjegjshmërie, që janë të zakonshme dhe të këshillueshme, edhe për shkollat e sistemit publik. Ne ofrojmë argumente, në parim, që bëjnë apel për plotësimin e fakteve të përgjithshme për kushte njerëzore dhe e quajmë këtë *prima facie case* kundër shkollimit në shtëpi dhe në favor të rregullimit të çdo lloj shkollimi me bazë shtëpinë që mund të paraqitet, duke ditur që në këtë botë jo ideale dhe për të cilën janë këto argumente, politikat e shkollimit duhet të jenë sa më shumë të informuara empirikisht, në përgjigje të rrethanave, rreziqeve dhe kostove. Ajo duhet të jetë e tillë që t'u sigurojë të gjithë fëmijëve të marrin një shkollim të mirë, duke forcuar shkollat publike, rregulluar shkollimin privat dhe atë me bazë shtëpinë në mënyra sa më të ndjeshme, si dhe duke promovuar bashkëpunimin ndërmjet mësuesve të shkollave publike dhe atyre që japin mësim në shtëpi. Në Pjesën I, argumenti ynë, në parim, përmban preferencën që fëmijët të shkollohen në shkolla të zakonshme. Thënë në mënyrë më të përgjithshme, në të do të gjeni një përmbledhje të elementeve të një shkollimi të mirë, disa argumente rreth faktit që shkollat e zakonshme janë projektuar, sipas qasjes, që të sigurojnë të gjithë elementet e një shkollimi të mirë, sikundër edhe kufizimet korresponduese të shkollimit me bazë shtëpinë. Në Pjesën II marrim në analizë çështjet e gjykimit dhe të barrës së provës, nëpërmjet të cilave kërkojmë të sigurohemi që të gjithë fëmijët marrin një shkollim të mirë. Në Pjesën III

16 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Perry Glanzer "Rethinking the Boundaries and Burdens of Parental Authority over education: A Response to Rob Reich's Case study of homeschooling" në *Educational Theory*, vol. 58, no. 1 (2008), f. 1–16.

vendosim në qendër të argumentit rrethanat jo ideale ku gjendet shkollimi amerikan dhe sugjerojmë një kornizë politike paraprake për shkollimin me bazë shtëpinë.

PJESA I Pse preferohen, në parim, shkollat publike?

Elementet e një shkollimi të mirë

Shkollimi është thelbësor për aftësinë e njeriut për të jetuar mirë, por po aq thelbësor është edhe për sipërmarrjen sociale të të jetuarit së bashku, në bashkëpunim, për të pasur një jetë më të mirë se ajo që mund të kishim pa përfitimet e këtij bashkëpunimi social. Këto dy aspekte të shkollimit nuk janë të palidhura. Marrëdhënia ndërmjet tyre ka qenë objekt i një shqyrtimi tepër të kujdesshëm nga ana e filozofisë që në kohërat e lashta. Pranohet gjerësisht që është në interesin e secilit të marrë një *shkollim të përgjithshëm* të informuar nga *dijet publike* më të përparuara - një shkollim që, intelektualisht dhe praktikisht, fuqizohet, pasurohet dhe thellohet nga të kuptuarit e çfarë është me vlerë. Akoma, shkollimi është thelbësor për sipërmarrjen e krijimit të një shoqërie që e rregullon dhe mbështet veprimtarinë e saj në arsyetim dhe prova - një shoqëri në të cilën e vërteta çohet përpara seriozisht, një shoqëri që mbështetet në bashkëpunim kur kërkon të zgjidhë problemet që ndikojnë cilësinë e jetës. Një shkollim që bashkon studentë që vinë nga sfonde të ndryshme dhe i përfshin njësoj, që i nxit të punojnë, argumentojnë dhe arsyetojnë me njëri-tjetrin, është i rëndësishëm nga perspektiva qytetare, sikundër mbart vlera edukative për secilin prej tyre.

Gama e lëndëve që zhvillohen në arsimin e mesëm të përgjithshëm bazohet në gjerësinë e dijes njerëzore, në arritjet, kompleksitetin dhe kërkesat e jetës bashkëkohore. Bazat e disiplinës së çdo dijeje sigurojnë një të kuptuar të aspekteve përkatëse të botës, të atyre aspekteve që kanë rëndësi për jetën private dhe publike - për profesionet, për atë se çfarë do të thotë të jesh individualisht i kujdesshëm, për zgjedhjet sociale që mbartin peshën e fateve të shoqërisë dhe të së ardhmes së civilizimit. Aftësitë dhe virtytet që zhvillohen nëpërmjet kurrikulës së shkollë së mesme janë njësoj të dobishme dhe të ngjashme si për jetën private dhe qytetare, ashtu edhe për mundësitë sociale dhe ekonomike. Gjerësia dhe cilësia e shkollimit të fëmijës kanë rëndësi, gjë do të thotë se po aq rëndësi ka që *kompetenca në mësimdhënien* e një lënde të caktuar të përfshijë të njëjtën gjerësi dhe të dallohet për të njëjtën cilësi. Të gjithë bashkë kanë rëndësi për mirëqenien e familjes, të komunitetit dhe të shoqërisë si e tërë. Së fundmi, kanë rëndësi përpos të gjithave për fëmijën, të mësojë se duhet të mbështetet në të kuptuarin, të ketë aftësi dhe të jetë i pajisur me gjykim, për të ndjekur rrugën e vetë në botë.

Ka shumë mënyra për të dhënë një lëndë të caktuar që është pjesë e shkollimit të përgjithshëm, por secila prej tyre duhet të reflektojë sa më shumë aspekte të vlerës

që lënda mbart: fusha të ndryshme të dijes, mënyra të të kuptuarit të botës, mjete dhe instrumente të të hetuarit shkencor, traditën më të mirë që ndeshet në praktikë, shkallën sipërore të mjeshtërisë, përsosmërisë dhe arritjes. T'i japësh mësim këto lëndë *me integritet* nuk do të thotë thjesht të importosh fakte dhe aftësi, por të ngulitësh dhe materializosh çfarë ka më të mirë në to - format e të kuptuarit dhe standardet e të hetuarit, mundësisht në mënyrë ekselente për secilën prej tyre.¹⁷ Mësimdhënia e përgjegjshme dhe të mësuarit kuptimplotë kërkojnë që mësuesi të zotërojë shumë nga cilësitë që kërkohen për t'i realizuar gjithë sa më sipër.

Shoqëritë e hapura investojnë shumë në projektin e *të kuptuarit publik*, ndryshe në sipërmarrjen e avancimit të hulumtimit e të kërkimit, duke zbatuar metodat më objektive dhe të besueshme që njihen në këto fusha, si dhe në përhapjen e së vërtetës dhe të kuptuarit në dobi të interesit publik. Duke vepruar në këtë mënyrë, ato kërkojnë të reduktojnë riskun individual dhe kolektiv që vjen në rrjedhojë të kufizimeve që ekzistojnë në kapacitetin epistemik njerëzor. Nga pikëpamja e qytetarisë është e rëndësishme jo vetëm përparimi i dijes, por edhe që qytetarët të jenë të përgatitur të përfshihen së bashku në arsyetim publik - një sipërmarrje që kërkon respekt për provat dhe dëshirë për të demonstruar vullnet të mirë, besim reciprok dhe devotshmëri.¹⁸ Në shoqëritë që janë subjekt të ndarjeve dhe paragjykimeve kulturore, këto tipare mund të mos zhvillohen pa një praktikë të vazhdueshme, e cila merr përsipër të vendosë së bashku, në të njëjtin mjedis, bashkëmoshatarë të ndryshëm si qytetarë të barabartë. Anëtarët e një shoqërie duhet, të gjithë së bashku, të kenë interes të mbështesin karakterin demokratik të saj, karakter i cili ka aftësinë të prodhojë bashkëpunim të ndjeshëm social, sikundër duhet, përsëri të gjithë bashkë, të tregojnë interes për institucionet shkollore, nëpërmjet të cilave janë në gjendje të njohin direkt njëri-tjetrin, si dhe të përfshihen e bashkëpunojnë për çështje që janë me interes publik.

Kur pranojmë peshën e një edukimi të përshtatshëm qytetar interesat janë reciproke, ndërsa përvetësimi i qasjes së John Rawls për pluralizmin e arsytimit, me shumë gjasa, është marrëveshja më e mirë kushtetuese për të cilën mund të shpresojnë komunitetet me kulturë e besime të ndryshme. Ka shumë prova të rëndësishme që vërtetojnë se edukimi i fëmijëve së bashku, në të njëjtin mjedis, ka përfitime qytetare

17 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Për një vlerësim të integritetit në mësimdhënie, *shih*: Kenneth Strike "The ethics of Teaching" në *A Companion to the Philosophy of Education*, ed. Randall Curren (Oxford, eng.: Blackwell, 2003), f. 509-24. Për vepra të rëndësishme, *shih*: R. S. Peters "Education as initiation" & Israel Scheffler "The Teacher's grasp of subject matter" në *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Curren (Oxford, eng.: Blackwell, 2007), f. 55-67, 347-50.

18 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Rreth vlerës qytetare që ka respekti për "metodat e besueshme të hetimit" dhe pranimi i idesë së përgjithshme të "arsytimit publik", *shih*: Dennis Thompson & Amy Gutmann *Democracy and Disagreement* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), veçanërisht f. 15; & John Rawls *Justice as Fairness* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001), f. 89-94.

dhe morale si për ata, ashtu edhe për shoqërinë.¹⁹ Po ashtu, ekzistojnë arsye të mira për të menduar, se çdo fëmijë gëzon të drejtën e pakushtëzuar për të marrë edukimin e duhur qytetar. Ne e konceptojmë këtë si të drejtën e fëmijës për shkollim, një mënyrë që do ta aftësojë të kontribuojë politikisht në vetë mirëqenien e tij dhe një të drejtë bazuar në të drejtën e mirëqenies së fëmijës, sipas së cilës fëmija duhet të marrë maksimumin nga përfitimet e sistemit të mirëqenies që ofron shteti, si dhe të trajtohet në mënyrë të arsyeshme nga i njëjti sistem - të cilat do të mund t'i mundësojnë, në të ardhmen, të plotësojë nevojat që mund të ketë. Si pjesëtarë të komuniteteve politike, duhet të veprojmë kolektivisht, nëpërmjet qeverisë që kemi në krye, për të mbrojtur dhe çuar edhe më tej mirëqenien tonë - edukimi qytetar, që na aftëson të jemi të informuar dhe të aftë të marrim pjesë në proceset demokratike, është njëri nga aspektet e përgatitjes së harmonizuar që duhet të kemi për t'ju përgjigjur në mënyrë sa më të sigurt kërkesave për mirëqenien tonë. Pësia përkatëse e këtij edukimi qytetar të përshtatshëm përpunohet hap pas hapi dhe është rrjedhojë e legjitimitetit politik, ky i fundit do të thotë aftësia e qytetarëve për t'u përfshirë së bashku në diskutime reciproke plot respekt ose në arsyetim publik, thelbësorë për një rend politik legjitim ose joshtrëngues.²⁰ Fëmijët kanë nevojë të nxiten të marrin pjesë në arsyetim publik, kanë nevojë të praktikohen si të respektojnë përfshirjen qytetare, të mësojnë gjuhën e përbashkët të ligjërimit civil në një mjedis ku kanë mundësinë të takojnë bashkëmoshatarë nga sfonte të ndryshëm dhe me të cilët kanë të njëjtin status, statusin e të qenit të lirë dhe të qenit qytetarë të barabartë.²¹

Një karakteristikë e natyrshme e shkollimit që vendos fëmijë nga sfonte të ndryshme në kontakt miqësor në termat e barazisë është se i ekspozon ndaj vlerave dhe besimeve të cilat, në kushte të tjera, mund të kishte qenë e pamundur të ndodhte. Një ekspozim i tillë redukton gjasat që ata të demonizojnë të tjerët në termat e indoktrinimit, po aq sa pasuron spektrin e zgjedhjeve me të cilat do të kenë rastin të përballen në jetë dhe që pikërisht falë këtij ndërgjegjësimi do të jenë më reale, si dhe shton gjasat e një jete më të lumtur dhe më të lulëzuar.

Nëse fëmijët zgjedhin a jo të angazhohen për të pasur të njëjtat vlera me prindërit e tyre kjo është tjetër punë, por e drejta e tyre e ndërgjegjes bazohet, politikisht dhe shoqërisht, në ekzistencën e tyre si qytetarë të barabartë në liri, arsyetim e informim dhe vetëm fakti që janë vazhdimisht të ekspozuar, direkt, ndaj përvojave të

19 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Lawrence Blum "The Promise of Racial Integration in a Multicultural Age" në *Nomos XLIII: Moral and Political Education*, ed. Stephen Macedo & Yael Tamir (New York: New York University Press, 2002), f. 383-424.

20 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: John Rawls *Political Liberalism* (New York: Columbia University Press, 1993); Thompson & Gutmann *Democracy and Disagreement*.

21 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Eamonn Callan *Creating Citizens* (Oxford, eng.: Clarendon, 1997); Curren *Aristotle on the Necessity of Public Education* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000).

bashkëmoshatarëve, i jep gjithë procesit një thelb të vërtetë. Pavarësisht nëse dikush gjithë sa më sipër ka dëshirë ta përfshijë a jo në sfondin e “ndërmjetësimit të pavarur”, të pasurit e një të kuptuari sa më të përgjithshëm se çfarë mendojnë të tjerët, çfarë vlerësojnë e u pëlqen të zgjedhin për vete është me përfitim. Ka shumë argumente që fëmijët kanë të drejtën e një edukimi që promovon efikasitetin e tyre personal dhe hap një bashkësi mundësish të dëshirueshme të tyre si të rritur.²²

Mësuesit - konkretisht ata mësues që e japin *lëndën me integritet* dhe i trajtojnë *nxënësit me respekt, pavarësisht sfondit social a ekonomik nga vinë* - kontribuojnë jashtëzakonisht në formimin e studentëve dhe në krijimin e pavarësisë së tyre, sepse:

1. Promovojnë një *të kuptuar më të plotë dhe të thellë të asaj që ka vlerë*, që do të thotë ndikojnë në rritjen e mundësive të studentëve për të pasur një jetë më të bukur dhe të jenë më të pavarur;
2. Theksojnë, në mënyrë të drejtpërdrejtë, se *dinjteti, agjencia dhe e drejta për të qenë i lirë*, pavarësisht vlerave të arsyeshme me të cilat secili prej tyre është regjistruar në shkollë, janë shumë të rëndësishme;
3. Respektojnë *dijen publike dhe arsyetimin publik*, që do të thotë se kontribuojnë në rritjen e efikasitetit të bashkëpunimit social, po aq sa edhe në efikasitetin personal të secilit prej tyre, të cilët epistemikisht janë të varur nga dija publike dhe praktikisht nga veprimi politik i ndërmjetësuar nga kolektivi.

Shkollat e zakonshme publike

Shoqëritë që përfshihen në prodhimin dhe shpërndarjen e dijes publike, angazhohen edhe në kultivimin e një bashkësie formash të ekspertizës epistemike dhe vënies në dispozicion të tyre në shërbim të synimeve të publikut.²³ Duke qenë se shoqëritë demokratike, në një masë të caktuar, janë egalitariane, përfitimet e shpërndarjes së veprës epistemike dhe të pranimi nga një rreth i caktuar ekspertësh kushtëzohen vetëm nga përpjekjet dhe arritjet. Në këtë sipërmarrje të rëndësishme, roli i shkollave është thelbësor. Shkollat janë mjedisi ku mbledhen së bashku mësues me interesa dhe ekspertizë në fusha të ndryshme dhe në po këtë mjedis, mësuesit kanë detyrën t'u

22 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Për argumente të tjera, se fëmijëve u kemi borxh një edukim që i ndihmon të bëhen të pavarur, thënë ndryshe se fëmijëve u kemi borxh krijimin e një agjencie efektive, fokusuar në të drejtat e individit apo të drejtësisë, shih: Meira Levinson *The Demands of Liberal Education* (Oxford, eng.: Oxford University Press, 1999); Harry Brighouse *On Education* (London: Routledge, 2006); Brighouse “Channel one, the Anti-Commercial Principle, and the Discontinuous ethos” në *Educational Policy*, vol. 19, no. 3 (2005), f. 528-49; Joel Feinberg “The Child’s Right to An open Future” në *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Curren, f. 112-24; Curren, “Developmental liberalism” në *Educational Theory*, vol. 56, no. 4 (2006), f. 451-68; Curren “Education as a social Right in a Diverse society” në *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no. 1 (2009), f. 45-56.

23 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Philip Kitcher “Public Knowledge and its Discontents” në *Theory and Research in Education*, vol. 9, no. 2 (2011). Kitcher i referohet si ndarje epistemike e punës.

hapin nxënësve perspektiva të reja, t'i nxisin të bëjnë pyetje e hetojnë të vërtetën dhe mundësisht të jenë të shkëlqyer në secilën prej këtyre fushave - një sipërmarrje, e cila prezumon idenë se ekspertiza dhe përfshirja nuk janë të përgjithshme. Zgjedhja mbi bazën e kualifikimeve është thelbësore për sipërmarrjen dhe e rëndësishme për t'u siguruar studentëve një edukim të mirë.

Të kuptuarit e gjithsecilit prej nesh është i kufizuar. Askush nuk është në gjendje të jap mësim diçka që nuk e kupton, pavarësisht nëse bëhet fjalë për letërsinë, algjebërën, kiminë, historinë e botës, hartim programesh për kompjuter ose edhe mësimin e anglishtes. Sigurisht që informacioni që kemi në dispozicion është jashtëzakonisht i larmishëm dhe i shumtë e mund të gjendet si *on-line*, ashtu edhe nëpër biblioteka, por fakti që kemi mundësinë të shfrytëzojmë informacionin nuk përbën kusht për të qenë mësues. Të kuptuarit dhe gjykimi janë kushte për të bërë dallimin ndërmjet informacionit dhe desinformacionit, po aq sa për të udhëhequr nxënësit në përvetësimin e atij lloji të kuptuari që përshkruam më sipër. Krahas të kuptuarit, gjykimit dhe aftësive, është e rëndësishme që mësuesi të ketë interes dhe të jetë entuziast për lëndën që jep mësim, të vlerësojë vlerat që trashëgohen nga përvetësimi i saj, të vendosë standardet që duhen për të qenë i shkëlqyer (referuar më sipër si 'mirë'), si dhe të demonstrojë një angazhim të sinqertë në përfaqësimin e këtyre vlerave dhe standardeve. Vlera të tilla mund të kultivohen në shkallën më të lartë të edukimit, si dhe të zgjidhen për të qenë pjesë e punësimit të mësuesve. Të njëjten gjë mund të themi për angazhimin ndaj idealeve të lirisë, barazisë së qytetarëve dhe arsyetimit publik.

Shkollat kanë rol thelbësor jo vetëm për sipërmarrjen e dijes publike, por edhe në angazhimin ndaj vetë të ardhmes pluraliste të demokracisë, sa kohë që kjo e ardhme varet nga cilësia e jetës publike dhe e kulturës politike, të cilat asnjëherë nuk duhet të merren si të mirëqena. Nëse dikush e sheh shoqërinë si një "sistem të ndershem të bashkëpunimit social, i cili në rrjedhën e kohës duhet të kalohet nga një brez në tjetrin", një sistem i cili ka detyrën t'ua transmetojë brezave të ardhshëm drejtësinë, atëherë edukimi që na siguron mbijetesën e një rendi të tillë kushtetues dhe bashkëpunimi të efektshëm social jo vetëm që ka lejen të zhvillohet, por ua kemi borxh brezave të ardhshëm si çështje të drejtësisë.²⁴ Për më tepër, në thelb, përgatitja nga ana arsimore për të ardhmen e një demokracie të rregullt është jo e ndryshme nga përgatitja që kërkohet për t'i arsimuar fëmijët e sotëm dhe të cilën kanë të drejtën e pavarur për ta marrë. Shoqëritë *jo-represive* dhe shkollat janë të hapura ndaj praktikave dhe diskutimeve të arsyeshme për mënyrat e ndryshme të jetës që mund të çohen në një shoqëri të drejtë, ndërsa shoqëritë *jo-diskriminuese* sigurojnë edukim jo-represiv për çdo njeri, duke e

24 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Rawls *Justice as Fairness* f. 5-9; Callan *Creating Citizens* për një diskutim të zgjeruar rreth ratifikimit arsimor në liberalizmin politik të Rawls.

promovuar si çështje të drejtash.²⁵ Edukimi që është jo-represiv dhe të përgatit për bashkëpunim social, ndërmjetësuar nga arsyetimi publik, kërkon mësues të angazhuar ndaj idealeve të rëndësishme të demokracisë, si dhe hapësira shkollimi që vihen në dispozicion të veprës publike të edukimit qytetar - hapësira mjaftueshëm neutrale, në mos të administruara publikisht. Kandidatët-mësues të papërshtatshëm, me shumë gjasa, mund të jenë nga radhët e atyre që bëhen zëdhënës të supremacisë së bardhë ose të teokratëve të zellshëm. Akoma, hapësira-mësimdhënie të papërshtatshme mund të jenë shkollat në zotërim të korporatave, në të cilat konsumerizmi, ligjet për korporatat dhe politikat ekonomike nuk mund të debatohen lirisht ose ato hapësira mësimdhënie të dominuara nga interesa të huaja me ato më sipër.

Ideja e shkollave të zakonshme publike është se janë në gjendje të punësojnë mësuesit më të kualifikuar që janë në treg, të bashkojnë studentë me sfond po aq të ndryshëm sa edhe vetë shoqëria dhe t'i shkollojnë të gjithë së bashku, si qytetarë të barabartë, në vende që janë në dispozicion të tyre - hapësira publike në të cilën mirëqenia e arsimimi i fëmijëve dhe synimet publike për realizimin e tyre mund të realizohen pa frikën e konkurrencës korruptuese nga interesa komerciale, partizane apo çdo lloji tjetër interesi artikulluar privatisht. Akoma, duke qenë institucione kujdesi që synim kryesor kanë edukimin dhe mirëqenien e fëmijëve dhe realizimin me sukses të dijes publike, shkollat e zakonshme publike mbështeten edhe në ekspertizën më të mirë që mund të gjejnë sa i takon zhvillimit të fëmijëve dhe të adoleshentëve, metodave të të nxënies dhe pedagogjisë, si dhe zhvillimin e kualifikimeve që do i ndihmojnë ata pas shkollës. Në këtë mënyrë, shkollat e zakonshme janë projektuar për të siguruar parakushtet për edukim të mirë. Shkollat e zakonshme që kishin në mendje themeluesit e Republikës Amerikane dhe udhëheqësit e shekullit XIX të lëvizjes për shkollat publike në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, por edhe në vende të tjera të botës, ishin kryesisht shkolla publike që ndiqeshin nga nxënësit në bazë dite.²⁶ Në ndryshim nga shkollat me konvikt, në të cilat me shumë gjasa parashikohet përjashtimi i prindërve nga pjesëmarrja në edukimin e fëmijëve të tyre, shkollat e zakonshme me bazë dite janë ndërtuar në prezumimin që prindërit dhe publiku, së bashku, luajnë role të rëndësishme në edukimin e fëmijës - role në përputhje me detyrat që ka secila nga palët, prindër e publik, për të edukuar fëmijët dhe për të realizuar interesa të rëndësishme. Përgjithësisht supozohet se është në interesin e fëmijës të edukohet si në shtëpi, ashtu edhe në shkollë, që nënkupton përfitime nga burimet dhe përpjekjet e të dy këtyre mjediseve institucionale.

25 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Gutmann *Democratic Education* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987); Gutmann "Democracy and Democratic Education" në *Studies in Philosophy and Education*, vol. 12, no. 1 (1993), f. 1-9.

26 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Lorraine Pangel & Thomas Pangel *The Learning of Liberty: The Educational Ideas of the American Founders* (Lawrence: University of Kansas Press, 1993).

Shkollimi me bazë shtëpinë

Ideja e shkollimit në shtëpi²⁷ që ka filluar kohët e fundit të zërë rrënjë gjithnjë e më shumë është, se prindërit kanë të drejtë të zgjedhin t'i edukojnë fëmijët e tyre në mjedisin-shtëpi, duke gjykuar ata vetë se për çfarë janë të kualifikuar të mësojnë, se çfarë do të nxënë fëmijët, nëse është arritur progresi i duhur akademik i tyre, si dhe me kë do të rrinë e do të kenë përballë. Kuptuar në këtë mënyrë, shkollimi në shtëpi vendos një peshë të tejmadhe mbi një a dy njerëz, të cilët ndoshta nuk janë në gjendje të kuptojnë, sa e si duhet, se sa shumë mund të mos dinë dhe sa pak janë në pozitën për të gjykuar. Një situatë e tillë minon projektin e dijes publike dhe u mohon fëmijëve përfitimet e një ekspertize dhe përvoja kolektive që ofrohet në komunitetin-shkollë, *ndryshe* i ekspozon ndaj një risku tepër të madh arsimor. Si grup, fëmijët që marrin shkollim në shtëpi kanë një të kuptuar më të kufizuar për botën dhe, po ashtu, janë më të kufizuar sa i takon njohjes me dijen e ndjekjen e të rejave më të fundit, në vlerësimin e të mirës dhe të keqes, si dhe në spektrin e aftësive që u duhen për t'ia dalë në jetën si të rritur. Janë më pak të ndërgjegjshëm për t'u përfshirë në bashkëpunime sociale të efektshme me bashkëqytetarët, gjë që shton gjasat që problemet me të cilat përballlet shoqëria e sotme të mos gjejnë zgjidhje.

Pjesës më të madhe të njerëzve u mungon ekspertiza për të dhënë mësim më shumë se dy lëndë nga kurrikula e shkollës së mesme të lartë. Në rrjedhojë, nuk kemi arsye të besojmë që prindërit përjashtohen nga rregulli i mësipërm - ndoshta pak prindër mund të jenë kompetentë të japin mësim, nga a-ja në zh, gjithë tematikat akademike që mbulon një lëndë e caktuar e shkollimit të përgjithshëm. Përpos faktit që u mungojnë, mjaftueshëm, të kuptuarit, të gjykuarit dhe aftësitë në lëndë që kanë një rëndësi të veçantë për formimin e arsimit të mesëm të përgjithshëm, shumë njerëzve u mungon edhe interesi konstant për t'i dhënë këto lëndë, po aq edhe vlerësimi i duhur se çfarë është e mirë dhe e rëndësishme, shtuar edhe mungesën e një angazhimi të sinqertë për t'i përfaqësuar dhe promovuar këto të mira. Shumë janë të paaftë të gjykojnë besueshmërinë relative të burimeve epistemike që janë pjesë e domenit publik, përfshirë burimet që shërbejnë si materiale për mësimdhënie dhe ato të prodhuara për t'u përdorur për kurrikulën e shkollimit në shtëpi. Masa, në të cilën dobësohen dija dhe arsyetimi publik, varet nga gjendja aktuale e të kuptuarit dhe dijeve në shoqëri. Në përmbledhje, ajo që mund të themi është, se ideja e shkollimit në shtëpi përmban mosmarrjen e vlerave sociale të ndarjes epistemike të punës, risku i së cilës është vërtet për t'u shqetësuar.

Varësia epistemike njerëzore nga dëshmia e të tjerëve, e vendos gjykimin për besueshmërinë - gjykimin se kujt t'i besojmë dhe çfarë përbën dëshmi të mirë ekspertize ose siguri epistemike - në qendër të projektit social për shpërndarjen e së vërtetës. Injoranca dhe të moskuptuarit e proceseve, që kërkojnë që ndërgjegjja akademike të

27 Shënim, V. Nathanaili. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 51)

udhëhiqet vetëm nga kërkime shkencore serioze, mund të shoqërohet me mosbesim ndaj burimeve të sigurta epistemike, që është me pasoja kapitulluese për interesin publik. Dezinformimi mund të riprodhohet në mënyrë të *pakorrigjueshme* nëpërmjet tregjeve “të lajmeve” dhe “të informacionit”, sepse burimet joserioze ose të paskrupuj e thellojnë dhe e shfrytëzojnë injorancën dhe mosbesimin ndaj “elitave” akademike për përfitime financiare ose politike.²⁸ Në masën që “Lëvizja për shkollimin në shtëpi” reflekton rrëshqitje ndaj së vërtetës së bashkëpunimit social në projektin e dijes dhe arsyes publike, themi se kemi zhvillime shqetësuese, që ushtrojnë rezistencë ndaj kapacitetit edukativ, kapaciteti i cili na mundëson të kërkojmë, direkt, eliminimin e injorancës, si dhe reduktimin e riskut moral dhe të kontrollit të kujdesit që shoqërojnë injorancën.²⁹

Mantra e lëvizjes për shkollimin në shtëpi është se “gjenia” e saj qëndron në fleksibilitetin e plotësimit të nevojave të fëmijëve, nëpërmjet metodave të larmishme të të nxënies, por familjariteti intim që një prind ka me fëmijën e tij, nuk e armatos automatikisht dhe mjaftueshëm me aftësinë për të gjykuar, si duhet, progresin akademik, nuk e shkathtëson në diagnostikimin e vështirësive që mund të ketë gjatë procesit të nxënies dhe nuk e ndihmon të jetë në lartësinë e duhur kur fëmijët janë shumë të talentuar ose ta përshtatë leksionin plotësisht me veçoritë e karakteristikat e tij. Shumë prindër kanë vështirësi në gjykimin e pikave të dobëta e të forta të fëmijëve dhe në vlerësimin me objektivitet të arritjeve, veçanërisht kur duhet bërë në referencë me normat e pritshmëritë akademike, sikundër u mungon korniza e gjerë e referencave dhe paanshmërisë relative që kanë mësuesit e shkollave.

Në një shoqëri që është subjekt i ndasive kulturore dhe paragjykimeve, prindërit mund t’i pranojnë ose jo idealet e lirisë, të barazisë si qytetarë dhe të arsyetimit publik. Por të pranuarit e këtyre idealeve është thelbësore për një mësimdhënie të përgjegjshme. Nga ana tjetër, ndodh që edhe kur prindërit i pranojnë, mund ta kenë të vështirë të sigurojnë kontekstin e përshtatshëm për atë lloj edukimi qytetar që kemi përshkruar më sipër. Shkollimit në shtëpi në kushtet e një shtëpie të veçantë i mungon diversiteti i kërkuar sa i takon bashkëmoshatarëve, sikundër i mungon neutraliteti që duhet të karakterizojë vendin ku merr jetë edukimi qytetar. Në praktikë ndodh që prindër të ndryshëm të mblidhen së bashku për të zhvilluar orën e edukimit qytetar dhe të përpiqen të realizojnë atë lloj mësimi për të cilin ne flasim, ose të realizojnë të gjithë kurrikulën e “shkollimit në shtëpi”, por një përpjekje e tillë mund të përputhet më mirë me përshkrimin e një *shkollë të lirë*, me kohë të pjesshme ose të plotë. Por një shkollë e lirë, e hapur për një pjesëmarrje të gjerë dhe e udhëhequr nga parimet e realizimit të edukimit të mirë nuk është gjë tjetër vetëm se një formë e shkollave të zakonshme

28 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Kitcher “Public Knowledge”

29 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Gjuha e riskut moral dhe e kontrollit të riskut është huazuar nga Allen Buchanan “Political liberalism and Social epistemology” në *Philosophy and Public Affairs*, vol. 32, no. 2 (2004), f. 95-131.

publike. Në përmbledhje, shkollimi në shtëpi si i tillë, nuk formon dot trupën e duhur studentore për edukim qytetar, ndërkohë që nuk mund të mbështetemi as te prindërit sa i takon plotësimin të kushtit të kualifikimeve të nevojshme për të dhënë instruksione për elemente të ndryshme të edukimit qytetar ose të lëndëve të tjera që përbëjnë një shkollim të mirë. Arsye të papranueshme mund të rreshtohen edhe për mjedisin e shtëpisë ku realizohet shkollimi, i cili mund të ndodhë të mos jetë mjaftueshëm neutral ose i pandikuar nga interesa të huaja. Fëmijët që i nënshtrohen shkollimit në shtëpi, krahasuar me fëmijët e regjistruar në shkollat e zakonshme publike, me gjasa, mund të kenë shumë më pak aftësi për të ndërvepruar dhe mësuar me ata që pikëpamjet, sfondet sociale dhe përvojat formuese të të cilëve shënojnë diferenca me ato të tyre.

Mjedisi i shtëpisë ku realizohet shkollimi në shtëpi ndodh shpesh të mbizotërohet nga prioritete shtëpiake të huaja për nevojat arsimore të fëmijës që *gjoja* po edukohet. Për më tepër, një gjë e tillë mund të jetë krejtësisht e vërtetë nëse shkollimi në shtëpi shihet “thjesht si pjesë e prindërimit”.³⁰ Mjedisi ku merr jetë shkollimi në shtëpi nuk është një hapësirë e dedikuar për nxënie në atë mënyrë që sigurohet në një shkollë të zakonshme nëpërmjet sistemit publik të shkollimit. Mjedisi ku merr jetë shkollimi në shtëpi nuk është më shumë se një zonë e veçuar nga një hapësirë më e madhe, që më parë ka qenë funksion i interesave të ndryshme të shtëpisë dhe tashmë është përshtatur dhe koordinuar për të marrë funksionet e reja të dëshiruara. Do të ishte e habitshme nëse një koordinim i tillë të rezultojë në plotësimin e funksioneve akademike - funksione për të cilat vuan shkollimi në shtëpi, njësoj si mund të vuajnë, për një a një tjetër funksion akademik, shkollat që operojnë për përfitim dhe në interes të një korporate prindërishe që mund të kenë interesa komerciale për të mbrojtur.

Sa më sipër përbëjnë *prima facie case* në favor të shkollimit të zakonshëm dhe kundër shkollimit në shtëpi. Duke qenë se gjithnjë kërkojmë të sigurohemi që të gjithë fëmijët po marrin arsim të përshtatshëm, tashmë e kanë radhën çështje që kanë lidhje me detyrën dhe gjykimin. Duke vepruar në këtë mënyrë, po parashtrojmë *prima facie case* për rregullat e shkollimit në shtëpi që pasqyrojnë format e kujdesit dhe të përgjegjshmërisë, të zakonshme dhe të këshillueshme në sistemin publik shkollor.

II. Detyra për të edukuar. Simetria e gjykitimit dhe e barrës së provës. Barrët simetrike të bashkëpunimit

Shumë nga avokatët e shkollimit në shtëpi pretendojnë që prindërit kanë detyrën ekskluzive të edukojnë fëmijët e tyre. Ne nuk kemi të drejtë të vendosim asnjë kufizim ndaj autoritetit prindëror për të edukuar fëmijët - edhe në shtëpi, nëse e gjykojnë të arsyeshme. Pretendimet janë për një të drejtë ekskluzive dhe absolute “natyrale” ose

30 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Kunzman “Understanding Homeschooling”, f. 317; Kunzman *Write These Laws*, f. 119, 123, 181 etj.

“prindërore” në lidhje me këtë çështje dhe, shpeshherë, veçanërisht në juridiksionin e SHBA, ekziston edhe e drejta ligjore korresponduese. Argumenti zgjerohet me kërkesën që autoriteti qeverisës ka barrën e provës sa i takon përshtatshmërisë së shkollimit në shtëpi - që do të thotë, se duhet të prezumohet që prindërit janë kompetentë dhe të suksesshëm në realizimin e shkollimit në shtëpi, sa kohë që autoriteti publik nuk ka provuar të kundërtën. Në përgjigje, argumenti ynë është se si prindërit, ashtu edhe shoqëria, janë të barabartë në detyrën për t’u siguruar fëmijëve të tyre një edukim të mirë, dhe se kjo detyrë kërkon analizë dhe bashkëpunim në gjykimin nëse vërtet është siguruar edukim i mirë. Argumenti ynë është se fëmijët kanë të drejtat e tyre korresponduese, pjesë e të cilave janë edhe sigurimi i një mbrojtje të barabartë publike të interesave të tyre arsimore, pavarësisht vendit se ku po merret shkollimi. Na duhet të theksojmë edhe një herë, se më sipër, kemi argumentuar që ekzistojnë arsye të mira për të prezumuar mungesë në kompetencë të prindërit sa i takon elementeve të mësimdhënies në arsimin e përgjithshëm, një prezumim që të gjithë mësuesit e mundshëm e kalojnë duke e demonstruar këtë ~~kompetencë~~ në mësimdhënie. Në konkluzion, mund të themi se arsyet e parashtruara për pretendim ligjor janë të dyshimta, ndërkohë që na duhet të pohojmë se do të ishte pothuaj e pamundur të analizonim besueshmërinë e argumenteve ligjore, njëri pas tjetrit, në kontekstin juridik specifik nga ku janë shtruar.³¹

Ne pranojmë, në pajtim me Locke, Kant, John Stuart Mill dhe shumë të tjerë, se duke sjellë në këtë botë një person pa pëlqimin e tij, prindërit përfshihen në detyrimin për t’i siguruar kujdes shëndetësor dhe edukim.³² Ndërkohë, nuk kemi arsye të pranojmë asnjë të drejtë morale që mbështetet në perceptimin që prindërit kanë të drejta të pakufizuara apo absolute në edukimin e fëmijës së tyre. Nocioni i “të drejtës prindërore”, i pakufizuar nga asnjë e drejtë shoqëruar - për shembull, e drejta e të qenit kujdestar për fëmijën vërtet nuk është e kufizuar, por kërkon që të mos abuzohet, përndryshe revokohet, ose kufizohet nga autoriteti publik detyra e të cilit është të veprojë në interes të fëmijës - moralisht është e papërshtatshme. Liria e prindit në edukimin e fëmijës së tij, moralisht, kufizohet nga detyra për t’i siguruar një edukim të mirë, ndërkohë që edhe shoqëria ka detyrën t’i sigurojë çdo fëmijë një edukim të mirë. Në këtë mënyrë, të drejtat arsimore prindërore nuk janë as absolute dhe as ekskluzive.

31 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: Blokhuis “Whose Custody is it, Anyway? ‘Homeschooling’ from a *Parens Patriae* Perspective” në *Theory and Research in Education*, vol. 8, no. 2 (2010), f. 199-222; Dwyer *The Relationship Rights of Children* (Cambridge, eng.: Cambridge University Press, 2006); K. A. Yuracko “Education off the grid: Constitutional Constraints on homeschooling” në *California Law Review*, vol. 96 (2008), f. 123-84.

32 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *shih*: John Locke *Second Treatise of Government* (Indianapolis: Hackett, 1980), f. 30-38; Immanuel Kant *The metaphysics of morals*, përkthyer nga Mary Gregor (New York: Cambridge University Press, 1991), f. 98-100; John Stuart Mill *On Liberty* (Indianapolis: Hackett, 1978), f. 103-7.

Në Pjesën I ne mbrojmë argumentin se fëmijët kanë të drejtën e pavarur për një edukim të mirë, një e drejtë e pavarur nga detyrat dhe preferencat prindërore, ndaj së cilës shoqëria dhe qeveria kanë detyrë të jenë të përgjegjshme. Me edukim të mirë ne referojmë atë lloj edukimi që promovon aftësi personale, që siguron qasje në mundësi në një spektër të gjerë dëshirash jetësore, mbijetesën e rendit përkatës kushtetues dhe bashkëpunim të frytshëm social, që në terma të tjerë, nuk janë gjë tjetër vetëm se kërkesat për drejtësi. Në vijim, shoqëritë dhe qeveritë kanë detyrimin të hartojnë një legjislacion të tillë, sipas të cilit të gjithë fëmijët mund të marrin një edukim të mirë dhe kanë detyrën të kujdesen për të gjithë, në përputhje me këtë legjislacion, që po e marrin një edukim të tillë.

Në rrjedhojë, detyrat e prindërve dhe të shoqërisë për të siguruar arsim të përgjithshëm të mirë për fëmijët janë simetrike. Në mënyrë të ngjashme, po aq simetrik është edhe gjykimi nëse një fëmijë po merr një arsim të mirë. Argumentet e paraqitur në Pjesën I sugjerojnë se gjykim do të thotë ndërmarrja e hapave që na sigurojnë se çdo fëmijë po mësohet me kompetencë në të gjithë elementet e një edukimi të mirë dhe orët e mësimi janë të tilla që i përmbajnë të gjithë elementet e mësipërm. Prindërit kanë detyrimin, jo më pak se shoqëria, të tregojnë kujdes dhe të sigurohen se fëmijët po marrin vërtet një edukim të mirë. Shoqëria ka detyrimin të tregojë kujdes sa i takon cilësisë së arsimit që po marrin të gjithë fëmijët dhe në mënyrë të natyrshme duhet të përmbushë të gjitha kërkesat administrative, si standardet e përgatitjes dhe certifikimit të mësuesve, punësim konkurrues, mbikëqyrje dhe kualifikim të vazhdueshëm të tyre, kujdesin që tregojnë për progresin e nxënësit dhe kornizën kurrikulare me të cilën punojnë, si dhe forma të tjera të përgjegjshmërisë. Masa të tilla nuk janë thjesht garanci për prindërit dhe taksapaguesit se fëmijët janë në duar të mira dhe që fondet publike po shpenzohen ashtu si duhet, fakte që secili prej tyre nuk ka as rëndësinë më të vogël për prindërit që dëshirojnë që fëmijët t'u shkollohen në shtëpi, me shpenzimet e tyre private. As nuk bazohen në pretendimet e autoriteteve rregullatorë për kthimin e shpenzimeve publike nëse edukimi nuk është i mirë. Masa të tilla marrin zë në kuadër të detyrës për të realizuar interesat e pavarura për edukimin e të gjithë fëmijëve. Forma të tilla të kujdesit publik, shoqëruar me gjykimin e duhur për sferën e shkollave të zakonshme publike duhet të kenë simetriket e tyre edhe sa i takon edukimit me bazë shtëpinë në shoqëritë ku ka filluar të hedhë rrënjë.

Në rrjedhojë të këtyre kërkesave simetrike për gjykim arsimor dhe *prima facie case* në favor të shkollave të zakonshme publike shtjelluar në Pjesën I, kemi që prindërit dhe autoritetet publike janë të detyruar të bashkëpunojnë me njëri-tjetrin për t'u siguruar që fëmijët po marrin edukim të mirë. Do të ishte ideale, nëse të dyja palët pranojnë, së bashku, që edukimi që merret në shkollat e zakonshme publike, në parim, është më i favorshmi dhe bien dakord që shkollat që kemi në dispozicion janë shumë pranë idealit tonë - po aq edhe të kuptuarit e rolit të rëndësishëm që kanë prindërit në mbështetjen e edukimit të përgjithshëm të fëmijëve të tyre. Në rrethana e mjedise

jo ideale, bashkëpunimi do të mundësonte realizimin e marrëveshjeve hibride, falë të cilave fëmijëve mund t'u sigurohej arsimi më i mirë i mundshëm. Bashkëpunimi kur mungojnë disa nga kushtet që ofrohen në shkollat e zakonshme ose në shtëpi mund të ndërtohet mbi bazën e parimit të përgjegjshmërisë së ndërsjellë, të shkëmbimit e ndarjes së informacionit në frymën e besimit e vullnetit të mirë dhe të negocimit. Gjykimi për vlerësimin e kufizimeve që secili nga llojet e shkollimit është në gjendje të sigurojë mund të bëhet shkas për arritjen e një spektri marrëveshjesh bashkëpunimi të ndryshme, sipas së cilave fëmija mund të arsimohet në një a më shumë subjekte në shtëpi dhe të tjerat t'i marrë në shkollë.

III. Shkollimi në shtëpi në prani të rrethanave jo ideale

Pasi kemi shtjelluar argumentet për parimet e përgjithshme, mendojmë se është radha t'u kthehemi rrethanave aktuale të shkollimit në Shtetet e Bashkuara të Amerikës. Çfarë dimë rreth cilësisë së edukimit që siguron shkollimi në shtëpi në Shtetet e Bashkuara të Amerikës? E vërteta është se dimë fare pak dhe falë dobësive në formulime, legjislacion dhe masa që kanë lidhje me të, si dhe në mungesë të reformave të rëndësishme, do të vazhdojmë të dimë shumë pak. Gjykimi në lidhje me mbrojtjen e interesave arsimore të fëmijëve kërkon një mbikëqyrje dhe vlerësim efektiv dhe, së paku, edhe një qasje shumë më të fuqishme, për regjistrimin, vëzhgimin dhe vlerësimin e shkollimit me bazë shtëpinë dhe mjediset private që kemi aktualisht.³³ Mbikëqyrja dhe vlerësimi janë më të besueshëm nëse realizohen bazuar në vizita në shtëpi, intervista, si dhe forma të tjera të ndryshme vlerësimi të punës së nxënësit. Juridiksioni i shumë shteteve lejon, politikisht, vetëm testimin e aftësive themelore, gjë që na ndihmon shumë pak për të formuar tablonë e plotë të asaj çfarë ka rëndësi për ne.³⁴ Ndërkohë, edhe ajo pak që dimë rreth shkollimit në shtëpi në Shtetet e Bashkuara të Amerikës përbën arsye për shqetësim, ndonëse duhet të pohojmë se ka dëshmi, që herë pas here, në disa fusha ka pasur edhe shembuj suksesi të madh. Gjithsesi, në përgjithësi, ajo që njohim është qasja ndaj edukimit qytetar që promovon HSLDA. Nga analiza, një qasje e tillë është antietike ndaj idealeve të një demokracie pluraliste dhe liberale.³⁵ Akoma, kemi arsye të mendojmë se tregu i materialeve kurrikulare për shkollimin në shtëpi mbizotërohet nga produkte që nuk përfaqësojnë, në mënyrë korrekte, gjendjen e dijes dhe të metodave me të cilat përftohet ajo.³⁶ Ka arsye për

33 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Reich në veprën "On Regulating Homeschooling" flet shumë për këtë argument në f. 23.

34 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Krahasoni me Kunzman "Understanding homeschooling", f. 326.

35 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 51)

36 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Rreth zgjedhjes kurrikulare nga prindërit që mësojnë fëmijët në shtëpi, shih: Kunzman *Write These Laws*, f. 17, 100-12, 139-40, 146, 154-5 etj.

të menduar, gjithashtu, se pjesën më të madhe të shkollimit në shtëpi e përbën “studimi i pavarur”, pa ndihmën e dikujt tjetër.³⁷ Në këtë pikëpamje, një pjesë e mirë e shkollimit në shtëpi, nuk është ndryshe nga ajo e një “kurrikule të zhvilluar në paqe të brendshme”, sikundër përshkruhet shkolla e Krishterë Fundamentaliste, nga James Dwyer:

Përfytyroni një shkollë që operon në një dhomë të madhe që gjendet në bodrumin e ndërtesës së një kishe të vogël... Dhoma përmban tridhjetë qoshka të vogla studimi dhe çdo student ka njërën prej tyre, për njëmbëdhjetë vjet me radhë, deri kur mbush moshën për në universitet. Çdo ditë, pas lutjes së mëngjesit, studentët ulen në tavolinat e tyre të studimit dhe qëndrojnë aty deri në mbrëmje... Vetëm gjatë pushimit të drekës kanë të drejtë të flasin me njëri-tjetrin. Gjithë pjesën tjetër të ditës, nxënësit duhet të përfundojnë detyrat që u jepen... Shkolla nuk ka mësues... Tekstet janë shkruar nga studentë të diplomuar në Bibël, që janë po ata që kanë hartuar përmbajtjen e të gjithë lëndës, me synimin për të qenë në përputhje me doktrinën fetare... Një nga fletët e punës ka një foto që “provon” se dinozaurët kanë jetuar në të njëjtën kohë me humanët... Një tjetër e karakterizon Luftën Civile si luftë e shenjtë të Krishtërit në mbrojtje të së drejtës së pronës dhënë nga Zoti dhe të ndarjes së detyruar të racave që shkruhet në Bibël... Akoma, është e thjeshtë të gesh shumë mesazhe armiqësorë, të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë, ndaj njerëzve të besimeve të tjera fetare... Fëmijët paralajmërohen për rreziqet që u kanosen nëse ndjekin një jetë në shoqërinë e atyre që nuk besojnë... Jo vetëm që nxënësit nuk kanë mundësinë të diskutojnë për çfarë shkruhet në tekstet e fletët e punës, por mësohen të mos vënë në pikëpyetje asgjë nga çfarë u thuhet e u mësohet. Të mendosh sipas kokës tënde është të manifestosh krenari mëkatore.³⁸

Nxënësit që “mësojnë” në këtë mënyrë dhe i vendosin vetë notat e tyre, bazuar në fletën me çelësin e përgjigjeve, mund të marrin shumë pikë në testet e standardizuar për aftësitë themelore, por janë edukuar shumë keq, sipas çdo standardi të arsyeshëm. Dobësia jonë në vëzhgimin nga brenda, e shkollave private dhe të atyre që kanë marrë përsipër të realizojnë shkollimin në shtëpi, në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, e bën pothuaj të pamundur njohjen se sa keq është secila prej tyre krahasuar me atë që përshkruan Dwyer, ndërkohë që vëzhgimi i kufizuar i testeve të matematikës dhe të të lexuarit nuk na ndihmon shumë.

Rasti i shkollimit në shtëpi, nga përvoja jonë, ilustron një bashkësi shqetësimesh të përbashkëta, me diferenca të pakta aty-këtu. Stereotipi i parë është familja në të cilën të dy prindërit, mamaja dhe babai, janë të krishterë evangjelicë, që kanë mbaruar shkollën e mesme afro njëzet e pesë vjet më parë. Deri në kohën që djali më i madh, Aleksi, “diplomohet” prej tyre, si ai, ashtu edhe katër motrat e vëllezërit më të vegjël

37 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Kunzman Write These Laws.

38 James Dwyer *Vouchers Within Reason: A Child-Centered Approach to School Reform* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 2002), f. 171-2.

shkollohen në shtëpi dhe, me raste, mund të bashkohen me bashkëmoshatarët e tyre, që njësoj si ata shkollohen në shtëpi, nga prindër të së njëjtës kishë. Mamaja mbështetet kryesisht në materialet kurrikulare dhe projektet për “studim të pavarur” që gjen nga mikeshat e saj ose burime të tjera rreth e rrotull. Sipas saj, fëmijët duhet të mësojnë secili dy orë në ditë. Sipas Aleksit, mësimet mbarojnë brenda një ore, ndërsa pjesa tjetër e ditës duhet t’i dedikohet pasionit të vërtetë, kompjuterit. Pas “diplomimit”, Aleksi beson se është gjeni në kompjuter, sepse vazhdimisht është lëvdur nga e ëma për aftësi të shkëlqyera në dizejnimin e faqeve dhe lundrimin në rrjet, apo edhe në përdorimin e aplikacioneve të ndryshme që bazohen në grafikë. Pritshmëritë e tij janë punësimi i menjëhershëm në industrinë e teknologjisë së informacionit, por për çudi asnjë nuk e pranon në punë, edhe pse CV-në e ka dërguar në shumë vende, sikundër edhe e ka postuar *on-line*. Pjesa më e madhe e firmave që operojnë në këtë sektor kërkojnë diplomë kolegji ose certifikatë. Nga ana tjetër, në degët teknike në kolegje, zakonisht nuk pranohen studentë që nuk kanë diplomë të shkollës së mesme dhe një listë notash lëshuar prej saj. I vënë përballë shumë pak mundësive, Aleksi fiton sa për bukën e gojës, kryesisht duke mirëmbajtur faqe ueb, dhe edhe me ndonjë hile të vogël në qoshen e rrugës. Pas përvojës së Aleksit, motrat e vëllezërit e tjerë fillojnë të ndjekin shkollën e zakonshme publike. Sikundër kemi vënë në dukje në Pjesën I, shumë prindër që zgjedhin t’i shkollojnë fëmijët në shtëpi, mund të kenë vështirësi të gjykojnë arritjet arsimore të tyre, veçanërisht në referencë me normat akademike dhe ato të punësimit.

Sigurisht, pa më të voglin dyshim, ka prindër që kanë formim shumë të mirë akademik, mjaftueshëm sa për të njohur kufizimet në aftësitë e tyre mësimdhënëse, por që pikërisht për shkak të këtij formimi, janë në gjendje të shfrytëzojnë gjithë burimet e duhur për të punuar për eliminimin e tyre dhe për t’u siguruar fëmijëve një shkollim të mirë në shtëpi. Stereotipi i dytë fillon me përfytyrimin e një babai që është diplomuar në kolegji për muzikë, filozofi dhe juridik, që ka vendosur t’i shkollojë fëmijët në shtëpi, falë edhe ndihmës së bashkëshortes patologe, njëherazi mamaja e fëmijëve. Këtë vendim e merr sepse mendon se puna si avokat nuk shpërblen si duhet, ndërkohë që dëshiron që dashurinë për artet, idetë e filozofinë t’ua transmetojë fëmijëve. Duke qenë i edukuar më së miri, i ndërgjegjshëm për kufizimet në dije dhe interesa, mendon t’i kompensojë mungesat e tij dhe ato të bashkëshortes, për një mësimdhënie sa më efektive, me përvoja të pafundme jashtë shtëpisë, për shembull, fëmijët ndjekin kurse në kolegjin komunitar që është aty pranë, marrin pjesë në diskutime në grup në aktivitetet për promovimin e veprave të autorëve të ndryshëm që organizohen në bibliotekën lokale, apo performojnë në festivale muzike, si pjesë e grupeve muzikore. Pra, një prind i tillë është në gjendje të vlerësojë kufizimet e një edukimi me vetëm një mësues, si dhe mangësitë në përfitime sociale e qytetare nga mosndjekja e një shkolle të mirë. Në këtë rast mund të themi se shkollimi që u sigurohet fëmijëve është mjaft i mirë, në gjendje të prodhojë talent dhe dije, si dhe t’i

pajisë me aftësinë për të menduar në mënyrë të pavarur dhe, në rrjedhojë, edhe t'ia dalin më së miri në kolegje të shkëlqyer.³⁹ Gjithsesi, nëse qëndrojmë në argumentet shtjelluar më sipër, një edukim është i mirë nëse merret në një shkollë të zakonshme publike, por çfarë ndodh nëse nuk kemi shkollë të mirë përreth?

Rrethanat e shkollimit publik në Shtetet e Bashkuara të Amerikës nuk janë ideale. Në termat e sigurimit të fëmijëve me mundësi arsimore të barabarta, më e paarsyeshmja është pasuria në rritje dhe e jashtëzakonshme e të pasurve, si dhe hendeku në të ardhura ndërmjet tyre dhe të varfërve, bashkë me të gjitha pasojat në burimet e familjeve për të arsimuar fëmijët e këtyre familjeve: paqëndrueshmëri në punësim dhe banesë, ekspozim ndaj një sërë fenomenesh toksike, si stres prindëror dhe komunitar, mungesë pritshmëri nga jeta dhe vështirësi në shkollë.⁴⁰ Në këtë kontekst, zgjedhja e shkollës nga banorët e një komuniteti ka prodhuar një sistem publik, në të cilin përafërsitë me shkollat publike ideale janë të rralla, ndërsa pabarazitë në cilësi dhe performancë janë të thella. Për shumë shkolla, bazuar në rezultatet e testeve në matematikë dhe lexim, thuhet se kanë “dështuar”, por arsyeja e vërtetë e këtij dështimi spektakolar nuk janë shkollat dhe mësuesit e tyre, por kushtet ekonomike dhe sociale, që nuk kanë bërë gjë tjetër vetëm se e kanë mbajtur pozitiv koeficientin në rritje të krizës sociale të shkollave dhe të burgjeve. Duke vënë përballë, nga njëra anë, kufizimet e shkollave të zakonshme publike dhe, nga ana tjetër, atë që parimisht ofrohet në to, nuk është e vështirë të arrihet në konkluzionin se fëmijët meritojnë shkolla dhe politika më të mira publike. Përgjigja e menjëhershme dhe më e rëndësishme ndaj kësaj tradhtie që i është bërë shkollimit publik, ka lidhje me shndërrimin e tyre në ato që ne kemi nevojë të jenë. Në këtë pikëpamje, shpesh argumenti kryesor në formulimin e përgjigjes gjendet në teste më të rrepta dhe përgjegjshmëri më të shumta, por që sigurisht, të dyja janë të gabuara. Fokusimi në *arritjet* e nxënësve krijon stimuj pervers dhe dinamika që minojnë nxënien dhe mësimdhënien efektive, ndërkohë që e gjitha bazohet në idenë e gabuar se nuk kemi në qarkullim, forma konstruktive më të mira se këto, të mbikëqyrjes dhe përgjegjshmërisë.⁴¹

39 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Faqja ueb e Universitetit “Princeton”, në rubrikën “Këshilla për studentët e shkolluar në shtëpi”, shkruan: “*Princeton* mirëpret aplikime nga studentë të shkolluar në shtëpi... Nga studentët që janë shkolluar në shtëpi, pranuar në universitetin tonë vitet e fundit, njëri prej tyre, diplomuar në vitin 2002, ka qenë me rezultate të shkëlqyera”.

Shih: http://www.princeton.edu/admissions/applying/foradmission/tips_for_home_schooled/ (accessed November 12, 2010).PAQ 25_1 text.indd 182/18/11 1:14:24 PM.

40 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Annette Lareau *Unequal Childhoods* (Berkeley: University of California Press, 2003); Brian Barry *Why Social Justice Matters* (Cambridge, eng.: Polity, 2005).

41 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, shih: Lucie Pelletier & Elizabeth C. Sharp, “Administrative Pressures and Teachers’ interpersonal Behaviour in the Classroom” në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 2 (2009), f. 174-83.

Akoma, argumenti se mangësitë në shkollat publike justifikojnë *mosrregullimin* me ligj të shkollimit në shtëpi në çdo rast është i gabuar. Ithtarët e shkollimit në shtypi dalin me flamurin se “qeveria” nuk ka punë me standardet e shkollimit në shtëpi, sa kohë nuk është në gjendje t’i sigurojë këto standarde në shkollat e saj, ndërkohë që boshti i gjithë arsytimeve të rregullatorëve publikë për shkollim në shkolla të zakonshme publike është të sigurohen, për çdo fëmijë, sa më shumë të jetë e mundur, që po merr një edukim të mirë. Mangësitë në shkollat publike kanë rëndësi deri në masën si mund t’i përmirësojmë sa më shumë e të marrim më të mirën prej tyre në rrethanat aktuale dhe *është një gjë*, ndërsa pohimi se edukimi që marrin fëmijët në shtëpi mund të përmirësohet nga një mbikëqyrje e kujdesshme publike *është një gjë tjetër*.

Nëse mësuesit e shkollës së një komuniteti nuk janë sa duhet kompetentë ose të kualifikuar, atëherë prindër të ndryshëm mund të marrin iniciativën për t’i mësuar fëmijët e tyre në lëndë të caktuara në shtëpi. Nëse kushtet e shkollës së një komuniteti e bëjnë mësimdhënien jo efektive dhe gjithë procesin e nxënies të vështirë, mësimet me bazë shtëpinë në një a disa lëndë mund të jenë përsëri një opsion i arsyeshëm. Nëse nxënës të veçantë gjenden në riskun e një dhunimi fizik ose psikologjik, ndërkohë që sistemi shkollor publik nuk ka çfarë të ofrojë për ta shmangur, përsëri mësimi me bazë shtëpinë mund të jetë një opsion i arsyeshëm. Në rrethanat e sapocituara, sikundër edhe në rrethana të tjera të ngjashme që mund të rezultojnë me pasoja të hidhura e dramatike për fëmijët, është gjithnjë e justifikueshme shqyrtimi, rast pas rasti, i secilës prej tyre, me synimin si t’i shërbejmë sa më mirë plotësimin të interesave edukuese të fëmijës. Sikundër arsyetuar në mbyllje të Pjesës II, partnershipet shkollë-shtëpi mund të shtrihen në një spektër të gjerë marrëveshjesh hibride, në përfundim të të cilave mund të zgjidhet që fëmijët ta kalojnë gjithë ditën në shkollë, ose gjithë ditën nën tutelën e pambikëqyrur dhe të vetme të prindërve. Por sigurimi i çdo fëmije me një edukim qytetar në vijimësi, në një vend të përshtatshëm publik duhet të jetë prioritet i rëndësishëm së veçantë, pavarësisht formës që mund të marrë kjo lloj marrëveshje hibride.

Prindërit që zgjedhin për fëmijët e tyre shkollimin në shtëpi, sigurisht që mund t’u referohen shkollave të komunitetit ku bëjnë pjesë si të këqija, sepse i ekspozojnë bijtë e bijat e tyre ndaj njerëzve dhe problemeve që vetë ata nuk i pëlqejnë a i dënojnë, dhe pikërisht për këtë arsye i rezistojnë me shumë forcë kërkesës për edukim në mjediset e sistemit publik. Por duke mbyllur dyert e mundësive për bashkëpunim me publikun e gjerë, mënyrat si këta prindër i shkollojnë fëmijët në shtëpi mund të jenë të paarsyeshme për atë që ne si shoqëri vlerësojmë dhe vetë fëmijët përftojnë nga një shkollim i mirë. Nga ana tjetër, imponimi i sanksioneve ligjore për prindërit që nuk i lejojnë fëmijët të ndjekin shkollimin publik mund të ketë efekt të kundërt, ndërkohë që paarsyeja dhe injoranca mund të marrin përmasa të paimagjinueshme pa ndërhyrjen publike. Është në interesin e përgjithshëm që situata të mos dali jashtë

kontrollit. Për këtë arsye, që t'u kthejmë përsëri vëmendjen drejt shkollimit në mjedise publike këtyre prindërve të pakënaqur, kemi nevojë të përmirësojnë shumë elementë, një nga të cilët është edhe cilësia e akomodimit, ndërkohë që duhet të jemi shumë të kujdesshëm në çdo eksperiment që kërkon ndjekje të pjesshme të shkollës si kusht për realizimin e ndihmës së munguar arsimore.⁴² Kërkohet një akomodim i arsyeshëm në shkollë i nxënësve që vinë nga sfonde të ndryshëm dhe një qasje më pak kundërshtuese aty ku strategjitë e zakonshme kanë dështuar.

Publiku është në të drejtën e tij kur kërkon përforcimin e mbikëqyrjes dhe vendosjen e kufizimeve për shkollimin në shtëpi, në atë masë që reflektojnë normat e këshillueshme dhe të zbatueshme në sistemin publik shkollor, dhe që fillojnë me kërkesën që prindërit të kenë detyrimin të demonstrojnë aftësi për të dhënë mësim për të gjitha lëndët që propozojnë të merren në mjediset e shtëpisë. Prindërit e mirë edukuar vërtet mund të plotësojnë kërkesat për të dhënë mësim lëndë të caktuara deri në nivelin e arsimit të mesëm të lartë, por duhet të dorëzojnë edhe një plan-pune, me ndihmën e të cilit do mund të realizojnë edukimin e fëmijëve në bashkëpunim me mësues dhe në hapësira publike të caktuara për nxënien e lëndëve të tjera.

Përveç imponimit për standarde arsimore dhe aftësi për prindërit, që aspirojnë të shndërrohen në mësues me bazë shtëpinë për fëmijët e tyre, ato që kërkojnë akoma, formalisht, nga simetria e gjykimit për mbrojtjen e interesave të fëmijëve janë: regjistrimi i detyruar i fëmijëve, vizita në shtëpi dhe intervista nga autoritete publike, zbatimi i kërkesave kurrikulare, edukim i detyruar qytetar në hapësira të caktuara publike dhe demonstrim periodik të progresit akademik. Një nga qasjet më sinkron me argumentet e këtij artikulli është ai i modelit suedez, i cili mbështetet në vizita të shpeshta në shtëpi dhe, mesa duket, edhe të dobishme, nga autoritetet shkollore. Duhet të theksohet vendosja e standardeve për aftësitë e prindërve si mësues dhe ruajtja e rolit të publikut në edukimin qytetar.⁴³

Sigurisht që asnjë nga instrumentet rregullatore të mësipërme nuk është i pagabueshëm, sikundër nuk janë pa kosto. Por detyra e realizimit të pajtueshmërisë me njëri-tjetrin duhet të konsiderohet një detyrë e rëndësishme *arsimore* dhe jo si diçka, suksesi i së cilës mund të arrihet vetëm me mjete shtrënguese. Rikthimi i besimit në projektin e dijes dhe arsytimit publik është një detyrë që duhet të na shqetësojë të gjithëve, ndërsa suksesi i vetë procesit varet nëse ky besim po ushqehet,

42 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis. Rreth akomodimit, *shih*: Meira Levinson & Sanford Levinson "Getting Religion": Religion, Diversity, and Community in Public and Private schools" në *School Choice: The moral Debate*, ed. Alan Wolfe (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003), f. 104-25.

43 Shënim, R. Curren & J. C. Blokhuis, *krahaso*: West, "Harms of Homeschooling"; Villalba, "Home-based Education"; Reich, "Bridging Liberalism", f. 142-72; Kunzman "Understanding homeschooling". West propozon si teste të detyrueshme, ashtu edhe vizita periodike në shtëpi, Reich propozon hartimin e një udhërrëfyese kurrikular dhe teste vjetorë të standardizuar, ndërsa Kunzman propozon testim për kompetencat minimale.

apo po keqpërdoret. Në fillimet e analizës së këtij artikulli rreth shkollimit me bazë shtëpinë diskutuam se gjykimi 'kujt mund t'i besojmë' është në qendër të projektit për shpërndarjen e së vërtetës. Prindërit në zona të de-industrializuara të Amerikës që janë në luftë për mbijetesë mund të gjejnë pak arsye për t'i besuar elitave të edukuara që ia dalin gjithnjë më së miri. Perceptimi personal se po përfitoj pak nga ideja e dijes publike dhe interesit publik shndërrohet në arsye për humbjen e besimit ndaj ndarjes epistemike të punës, reflektuar në shkolla dhe universitete. Në një shoqëri të polarizuar nga pasuria dhe varfëria si kjo e jona, nuk ka as të mirë të përbashkët dhe as shkolla të përbashkëta. Në këto rrethana, barra e rikthimit të besimit mbështetet, në një masë të madhe, në progresin drejt vendosjes së barazisë.

BIBLIOGRAFI

1. Barry, B. (2005). *Why Social Justice Matters*. Cambridge, eng.: Polity.
2. Blokhuis, J. C. (2009). "Parens Patriae: A Comparative legal study of sovereign Authority and Public Education Policy in the Province of Ontario and the State of New York" (PhD dissertation, University of Rochester, 2009), <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalitemid=7272>.
3. Blokhuis, J. C. "Whose Custody is it, Anyway? 'Homeschooling' from a Parens Patriae Perspective" në *Theory and Research in Education*, vol. 8, no. 2 (2010).
4. Blum, L. (2002). "The Promise of Racial Integration in a Multicultural Age" në *Nomos XLIII: Moral and Political Education*, ed. Stephen M. & Yael T. New York: New York University Press.
5. Brighouse, H. (2006). *On Education*. London: Routledge.
6. Brighouse, H. "Channel one, the Anti-Commercial Principle, and the Discontinuous ethos" në *Educational Policy*, vol. 19, no. 3 (2005).
7. Buchanan, A. "Political liberalism and Social epistemology" në *Philosophy and Public Affairs*, vol. 32, no. 2 (2004).
8. Callan, E. (1997). *Creating Citizens*. Oxford, eng.: Clarendon.
9. Curren, R. (2000). *Aristotle on the Necessity of Public Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
10. Curren, R. (2006). "Developmental liberalism" në *Educational Theory*, vol. 56, no. 4 (2006).
11. Curren, R. (2009). "Education as a social Right in a Diverse society" në *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no. 1 (2009).
12. Dwyer, J. (1998). *Religious Schools vs. Children's Rights*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
13. Dwyer, J. (2002). *Vouchers Within Reason: A Child-Centered Approach to School Reform*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
14. Dwyer, J. (2006). *The Relationship Rights of Children*. Cambridge, eng.: Cambridge University Press.
15. Feinberg, Joel "The Child's Right to An open Future" në *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Curren, Randall.

16. Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American History*. New York: Palgrave Macmillan.
17. Glanzer, P. (2008). "Rethinking the Boundaries and Burdens of Parental Authority over education: A Response to Rob Reich's Case study of homeschooling" në *Educational Theory*, vol. 58, no. 1 (2008).
18. Grady, H. & Ewing, R. (2006). *Jesus Camp*. Magnolia Pictures, DVD.
19. Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
20. Gutmann, A. (1993). "Democracy and Democratic Education" në *Studies in Philosophy and Education*, vol. 12, no. 1 (1993).
21. Kant, I. (1991). *The metaphysics of morals*, përkthyer në anglisht nga Mary Gregor. New York: Cambridge University Press.
22. Kitcher, P. (2011). "Public Knowledge and its Discontents" në *Theory and Research in Education*, vol. 9, no. 2 (2011).
23. Kunzman, R. (2009). "Understanding Homeschooling: A Better Approach to Regulation" në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (November 2009).
24. Kunzman, R. (2009). *Write These Laws on Your Children: Inside the World of Conservative Christian Homeschooling*. Boston: Beacon.
25. Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
26. Levinson, M. & Levinson, S. (2003). "'Getting Religion': Religion, Diversity, and Community in Public and Private schools" në *School Choice: The moral Debate*, ed. Alan Wolfe. Princeton, NJ: Princeton University Press.
27. Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford, eng.: Oxford University Press.
28. Locke, J. (1980). *Second Treatise of Government*. Indianapolis: Hackett.
29. Pangel, L. & Pangel, T. (1993). *The Learning of Liberty: The Educational Ideas of the American Founders*. Lawrence: University of Kansas Press.
30. Pelletier, L. & Sharp, E. C. (2009). "Administrative Pressures and Teachers' interpersonal Behaviour in the Classroom" në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 2 (2009).
31. Peters, R. S. (2007). "Education as initiation" në *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Curren, R. Oxford, eng.: Blackwell.
32. Peterson, P. (1985). *The Politics of School Reform 1870–1940*. Chicago: University of Chicago Press.
33. Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
34. Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Reich, R. (2002). "The Civic Perils of homeschooling" në *Educational Leadership*, vol. 59, no. 7 (2002).
36. Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and multiculturalism in American Education*. Chicago: University of Chicago Press.
37. Reich, R. (2008). "On Regulating Homeschooling: A Reply to Glanzer" në *Educational Theory*, vol. 58, no. 1 (2008).
38. Scheffler, I. (2007). "The Teacher's grasp of subject matter" në *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Curren, Randall. Oxford, eng.: Blackwell.
39. Spiegler, T. (2009). "Why state Sanctions Fail to Deter Home Education" në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (2009).
40. Strike, Ke. (2003). "The ethics of Teaching" në *A Companion to the Philosophy of*

Education, ed. Curren, Randall, Oxford, eng.: Blackwell.

41. Stuart M., J. (1978). *On Liberty*. Indianapolis: Hackett.

42. Thompson, D, & Gutmann, A. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

43. Villalba, C. (2009). "Home-Based Education in Sweden: Local Variations in Forms of Regulation" në *Theory and Research in Education*, vol. 7, no. 3 (2009).

44. West, R. (2009). "The harms of homeschooling" në *Philosophy and Public Affairs Quarterly*, vol. 29, no. 3/4 (2009).

45. Yuracko, K. A. (2008). "Education off the grid: Constitutional Constraints on homeschooling" në *California Law Review*, vol. 96 (2008).

KOMENTE

1. *Koment për shënimin 5 (R. Curren & J. C. Blokhuis)*: Gjykata supreme e SHBA, në mënyrë të vazhdueshme, ka konstituuar detyrat e shtetit dhe të prindërve si *parents patriae*. "Teoria themelore e lirisë, nën frymën e së cilës veprojnë të gjitha qeveritë e këtij Bashkimi, përjashton çdo lloj pushteti të shtetit për të standardizuar fëmijët, duke i detyruar të pranojnë të marrin mësim vetëm nga *mësuesit e shkollave publike*" - shkruan gjykatësi McReynolds në rastin e *Pierce vs. Society of Sisters*, 268 U.S. 510 (1925). "*Dukshëm* fëmija nuk është krijesë e shtetit. Ata që e ushqejnë dhe e rrisin dhe drejojnë fatin e tij kanë të drejtën, në të njëjtën kohë edhe detyrën e lartë, ta njohin dhe përgatisin për detyrimet *shtetë*" (f. 535; theksimi i fjalëve me ndihmën e italianeve është nga autorët). Vini re gjuhën e jo-ekskluzivitetit këtu: Autoriteti i kujdestarisë mund të ushtrohet edhe nga privati, edhe nga publiku. Fëmijët mund të shkollohen jo *vetëm* nga "mësues të shkollave publike". Prindërit kanë detyrimin ligjor të përgatisin fëmijët për detyrimet që i presin, *shtuar* edhe ato të të qenit qytetar, një referencë e qartë në këtë rast për edukimin fetar. Shteti luan rol edukues kur individi prind shpesh nuk mundet (për shembull, duke i ekspozuar fëmijët ndaj një perspektive të ndryshme dhe marrë mësim në komunitetin e duhur), ndërsa prindërit mund të bëjnë atë që shteti shpesh nuk mundet (për shembull, duke i nxitur fëmijët të përqafojnë një besim a praktikë të veçantë). Kështu, në kundërshtim me pretendimet e shumë avokatëve të shkollimit me bazë shtëpinë, Gjykata, në rastin e *Pierce*, nuk pranon se prindërit kanë krejtësisht liri të kontrollojnë edukimin e fëmijëve të tyre.

2. *Koment për shënimin 7 (R. Curren & J. C. Blokhuis)*: Nga një vëzhgim i kryer në shkallë kombëtare në vitin 2008 u gjet, se një vit më parë, më 2007, në SHBA ishin shkolluar në shtëpi 1.5 milionë nxënës. Aktualisht, ky numër mund të jetë shumë më i madh. *Shih*: National Center for Education Statistics, *1.5 million Homeschooled Students in the United States in 2007* (Washington DC: Us Department of Education, 2008). Kjo krahasohet me afro 10,000 nxënës që merrnin edukim të ngjashëm në vitet 1970. Në vijim do t'i përmbahemi praktikës së zakonshme në përdorimin e termit "shkollim në shtëpi", si dhe referimet që i bëhen, sigurisht pa ato të frikshme, pavarësisht rezervimeve që mund të kemi. "Të shkolluarit në shtëpi", përgjithësisht, në disa aspekte, është i ngjashëm me atë në shkollë, por shumë nga anëtarët e komunitetit të "shkollimit në shtëpi" e dallojnë veten nga "kalamajtë e shkollës" dhe "familjet shkollore". Akoma, një numër në rritje ka filluar të identifikohet si "joshkollore", që nënkupton një qasje që është larg modelit të të nxënës në shkollë në favor të një lloji të ri, të nxënës eksperimental. *Shih*: Kate Hammer "More Families Are Deciding That school's out-Forever" në *Globe and mail* (September 10, 2010),

<http://www.theglobeandmail.com/life/family-and-relationships/back-to-school/more-families-are-deciding-that-schools-out-forever/article1703185/>.

Akoma, herë pas here do të përdorim një term më neutral "edukimi me bazë shtëpinë", i cili është i pajtueshëm me faktin që fëmijët "e shkolluar në shtëpi", shumë nga mësimet e tyre mund t'i marrin jashtë shtëpisë, që do të thotë se mund të mësojnë më shumë nga përvoja se sa nga ora klasike e mësimi.

3. *Koment për shënimin 27 (V. Nathanaïli)*: Në pranverën e vitit 2003, në SHBA afro 1.1 milionë nxënës të moshës nga 5-17 vjeç shkolloheshin në shtëpi (nga kopshti deri në klasën XII të shkollës së mesme). Krahësohet me vitin 1999, kemi një rritje me afro 500 000 fëmijë. Përse prindërit i shkollojnë fëmijët e tyre në shtëpi? Sipas *National Center for Education Statistics* (2004), arsyeja më e rëndësishme është shqetësimi rreth mjedisit të shkollave tradicionale (31%). Pothuaj në të njëjtën shifër (30%) është edhe përgjigja e atyre që dëshironin që fëmijët e tyre të merrnin mësimë religjioze ose morale, të cilat mungojnë në shkollat tradicionale. Vetëm 16% thanë se janë të pakënaqur me nivelin pedagogjik në shkollat publike. Në këtë mënyrë, shkollimi në shtëpi është një dukuri, kryesisht, e grupimeve të së majtës dhe të së djathtës ekstreme. Liberalët ankohen për drejtimin e shkollave, për mësuesit e papërgatitur sa duhet dhe për mungesën e vëmendjes ndaj stilit individual të të mësuarit. Mbështetësit konservatorë dhe religjiozë të shkollimit në shtëpi ankohen se shkollat kanë një program mësimor të detyruar multi-kulturor, nuk kanë në program orën e lutjeve dhe u mësojnë nxënësve teorinë e evolucionit. Rreth 9% e prindërve të anketuar shënuan thjesht 'arsye të tjera', 14% argumentuan se fëmijët e tyre kishin gjendje fizike/mendore/nevoja të tjera veçanta.

4. *Koment për shënimin 35 (R. Curren & J. C. Blokhuis)*: Brezi 'Joshua' (genJ) është një program qytetar iniciuar nga shoqata "Mbrotje ligjore për shkollimin në shtëpi", në vitin 2003, nëpërmjet të cilit synonte të "Fitonte terren në emër të Zotit". Programi përmbante një kornizë politikash trajnimi, hartuar me një gjuhë lufte dhe pushtimi (Kunzman *Write These Laws*, f. 101; 100-110 në mënyrë të përgjithshme). "Duket një shembull i mirë... i *amplifikimit ideologjik*", - shkruan Kunzman. "Njerëz me mendësi të ngjashme që nxisin njëri-tjetrin drejt versioneve edhe më ekstreme të besimeve që realisht kanë." (Kunzman *Write These Laws*, f. 108). "Rrallë ndodh që studentë të genJ ose udhëheqës të tyre... të marrin në konsideratë mundësinë e mosmarrëveshjeve të arsyeshme që mund të ekzistojnë për çështje të rëndësishme. Një qasje e tillë rezulton të parit e tjetrit si kundërshtar të përbetuar, që duhet kundërshtuar sa herë bie rasti, në çdo hap." (f. 110). Për një përshkrim plot ngjyra të indoktrinimit, sa i takon besimit, nga ai vënë në shërbim të shpirtit të kundërshtimit luftarak, deri te neutraliteti kushtetues, *shih*: Heidi Grady & Rachel Ewing *Jesus Camp* (Magnolia Pictures, 2006), DVD.

Komercializim apo edukim qytetar: rasti i arsimit⁴⁴

Colin Crouch

Edukimi në shkollë ka qenë gjithnjë ajo pjesë e politikave të qeverisë, ku kontradikta ndërmjet qasjes bazuar në qytetari dhe asaj në komercializëm shfaqet veçanërisht qartë. Koncepti i edukimit të qytetarëve është shumë i zhvilluar në fushën e arsimit. Në pjesën më të madhe, sepse është detyrim i shkollës, por edhe sepse në demokraci të gjitha partitë politike u kërkohej të mbrojnë e zhvillojnë mundësinë e mobilitetit social - një pritshmëri pothuaj universale. Pra, në demokraci, arsimi duhet të konceptohet si e drejtë, jo si nevojë që mund të blihet në treg, ndonëse në praktikë, në Mbretërinë e Bashkuar, si dhe në shumë vende të tjera, ky ideal është tradhtuar shumë keq nga ekzistenca e shkollave me pagesë, ku të pasurit dërgojnë fëmijët e tyre.

Elementi i fuqishëm i detyrimit të shkollës për të përgatitur qytetarë ekziston, sepse nëse edukimi i fëmijëve do t'u lihet në dorë prindërve, pra të bëhet në baza vullnetare, ekzistojnë gjasat që shumë prej tyre të dështojnë në përmbushjen e këtij misioni. Fakt, i cili jo vetëm krijon premisat për krijimin e problemeve me rregullin social, por edhe ndikon në dobësimin e kapacitetit ekonomik të këtyre fëmijëve. Në rrjedhojë, është e vështirë që në shkolla të aplikojmë karakteristikën themelore të tregut: lirinë e konsumatorit për të zgjedhur. Por akoma më e vështirë është të zbatojmë një karakteristikë tjetër të tij: pagesën e çmimit që reflekton kostot e prodhimit të kësaj të mire ose shërbimi të ofruar. Dhe nëse do t'i zbatojmë, akoma më pak prindër do të kenë fatin t'i kenë fëmijë të edukuar - në rastin më të keq, thjesht blejnë shumë lirë një shkollim të papërshtatshëm. Në parim, kushti i detyrimit për t'u edukuar në shkollë, mund të kombinohet me disa karakteristika të tjera të tregut: t'i lemë prindërit të

44 Shënim, C. Crouch. Publikuar fillimisht në "Commercialization or Citizenship: Education Policy and the future of Public Services". London: Fabian Society, 2003, f. 26-35 & 50-7. Më pas në "Philosophy of Education" (Ed. Randall Curren), me titull "Commercialization or Citizenship: The Case of Education". Shënim, V. Nathanaeli. Në botimin shqip është ruajtur përmbajtja dhe titulli i botimit të Curren, dhe njësoj si në botimin e Curren, është përfshirë vetëm pjesa e edukimit. Botohet me lejen e autorit.

lirë të zgjedhin nga një varg shkollash private, sikundër të paguajnë edhe koston e shkollimit. Gjithsesi, në lidhje me këto lloj institucionesh, ekzistojnë kundërshti të rrepta politike për detyrimin e pagimit të një privat. Edukimi, në veçanti, paraqet një mori problemesh të vështira për një varg konceptesh të huazuara nga logjika e tregut dhe nëse do të trajtohet si çdo e mirë tjetër që ofrohet për shitje në varësi të ofertë-kërkesës - këto të fundit, nuk do të bëjnë gjë tjetër vetëm se do e degradojnë dhe e ç'bëjnë shërbimin e ofruar.

Tregu dhe firmat private duhet të qëndrojnë në kufijtë e këtij sistemi arsimor ku edukimi vlerësohet si një aspekt i detyrueshëm, dhe të jenë të pranishme vetëm në dy forma: duke ndërtuar sisteme analoge me tregun, në sistemin e pranimit në shkolla, por pa privatizim; duke nënshkruar kontrata për shërbime arsimore me firma private - përfshirë dhënien e lëndëve të ndryshme që zhvillohen në shkolla. Të dyja këto forma shtellohen më poshtë.

Krijimi i tregjeve në edukim

Për prindërit dhe fëmijët, zgjedhja e shkollës që do të ndjekë fëmija është *akti më treg* brenda sistemit arsimor. Qeveritë, të etura për të futur elementë të tregut në shkolla, e kanë përqendruar vëmendjen në zgjerimin e lirisë së prindërve për të zgjedhur në këtë fushë. Gjithsesi, për shkak të arsyeve të listuara më sipër, prindërit janë të detyruar ta bëjnë këtë zgjedhje pa përdorur dot mekanizmin e çmimit. Gjë që e kufizon së tepërmi shkallën e pranisë së tregut, sepse eliminon dy role të rëndësishme që ka çmimi në një treg të vërtetë: atë të indikatorit njësi, që konsiderohet se përmbledh të gjitha cilësitë më të qenësishme të mallit në fjalë, që e aftëson të krahasohet jo vetëm me rivalet, por edhe ta bëjë zgjedhjen më të lehtë; dhe të mjetit racional për shpërndarje. Por qeveritë kanë gjetur zgjidhje për këto mangësi: kanë krijuar një kompromis jo të lumtur, duke shpikur një marrëdhënie të re ndërmjet synimit të shkollës për edukimin e qytetarëve dhe tregut, që mund të përshkohet si 'as mish as peshk', ose po të përdorimin gjuhën e lojës së shahut, duke na çuar në gjendjen e një remiu jofunksional. Problemi i mungesës së çmimit si indikator i cilësisë, mundet, në parim, të menaxhohet duke ndërtuar analogun e tij për konsumatorin, ndërsa vetë një veprim i tillë i vendos politikat në një kthesë të rëndësishme. Zgjidhja e gjetur nga partia Konservatore dhe e vazhduar nga ajo Laburiste ka qenë futja e testit zyrtar që mat performancën e nxënësve në disa nivele të shkollimit dhe në disa grup-mosha. Rezultatet publikohen dhe përdoren për të renditur e krahasuar shkollat me njëra-tjetrën. Ndërkohë, prindërit inkurajohen t'i përdorin ato si indikatorë cilësie kur bëhet fjalë për të zgjedhur shkollën për fëmijët e tyre. Po ashtu, shpërndahen dhe publikohen në media përfundimet e testve të llojeve të ndryshme. Të gjitha bashkë ndihmojnë në zhvillimin e një procesi të ngjashëm me tregun, ndonëse defektet parimore të tyre shtrembërojnë misionin e edukimit.

Fillimisht duhet theksuar, se indikatorët, kur janë të pjesshëm, inkurajojnë shkollat të maksimalizojnë performancën në ato çështje që gjejnë pasqyrim vetëm në këta indikatorë. Nëse suksesi matet me një provim të caktuar dhe, më pas, përfundimet publikohen, shkollat racionale përqendrohen vetëm në atë lloj provimi, në kurrizin e aktiviteteve të tjera. Përvoja e përditshme është e pasur me shembuj të tillë dhe ka çuar në kërkesën ndaj qeverisë që të përshtatë indikatorët, në mënyrë të tillë që të mbulojnë të gjitha aspektet e shkollimit. Dhe duhet thënë që qeveria ka reaguar pozitivisht ndaj një kërkesë të tillë. Por strategjia e përdorur ka dy kufizime:

Së pari, nëse shumëfishojmë numrin e indikatorëve, gjithë procesi bëhet aq shumë kompleks, sa njerëzit e kanë të vështirë të orientojnë dhe jo më ta vlerësojnë. Sikundër shprehet Onora O'Neill, në emisionin e saj të tretë për BBC-në (2002) "BBC Reith Lectures", sapo objektivat fillojnë të bëhen gjithnjë e më shumë teknikë dhe komplekse, si dhe të ndryshojnë me një frekuencë gjithnjë në rritje, "publiku" humbet tërësisht aftësinë për t'i kuptuar.⁴⁵ Përgjegjshmëria nuk është fare ndaj publikut, por janë thjesht politika që tentojnë e dëshirojnë të tërheqin vëmendje. Akoma, vazhdon O'Neill, volumi i madh i punës që kërkohet për mbajtjen e të dhënave dhe arritjen e objektivave, kërkon që fokusi i profesionistëve të sotëm të orientohej pikërisht në këto çështje, duke pasur gjithnjë e më pak kohë për përfshirje të mirëfilltë me publikun e vërtetë, klientët e tyre.

Së dyti, një çështje shumë e kontestueshme është përdorimi i performancës së nxënësve si instrument për të gjykuar cilësinë e shkollës, kur është më se e ditur që arritjet akademike të fëmijëve varen, në një masë të madhe, nga sfondi social. Qeveria Laburiste u bë nismëtare e krijimit të një sistemi bazë referimi, në shenjë reflektimi ndaj këtij problemi: fëmijët testohen përpara se të fillojnë shkollën. Më pas, testi i performancës së fundvitit është në gjendje të vlerësojë realisht arritjet. Në këtë mënyrë, jemi në gjendje të gjykojmë vlerën e shtuar nga shkolla. Në Kartën e Bardhë, që faktikisht u shndërrua në Aktin për Arsimin 2002, pohohet se do të publikohen indikatorët e bazuar në këto rezultate krahasuese, por gjithnjë bashkë me të dhëna të tjera të përgjithshme të punës së shkollës: asnjëherë këto rezultate nuk do të zëvendësojnë të dhënat që pasqyrojnë çfarë bëhet në shkollë. Por çfarë ndodh? Shumë nga prindërit mund të mos jenë të interesuar në të dhënat e përgjithshme. Ata thjesht duan të dinë arritjet e shkollës dhe cilësinë e materialit të prodhuar në të, mbi bazën e të cilave janë në gjendje të zgjedhin shkollën që ka nxënësit e përshtatshëm për fëmijët e tyre. Në këtë mënyrë, sistemi i indikatorëve dërgon sinjale që mund të përdoren si një mjet që forcon ndasitë sociale. Në çdo rast, sikundër thekson Brighouse, matjet e përgjithshme të shkollës u thonë shumë pak prindërve rreth balancës së veçantë të karakteristikave që ata kërkojnë për fëmijët e tyre.⁴⁶

45 'Called to Account', O. O'Neill, Lecture no. 3 në 'A Question of Trust', the BBC Reith Lectures, 2002.

46 'Against Privatizing Schools in the UK' by H Brighouse, London Review of Education, 2003.

Rezultatet bazuar në teste nuk janë të vetmet forma sinjalesh cilësie që dërgon qeveria në treg për të bërë pazar me zgjedhjen e shkollës. Indikatorë të tjerë mund të gjejmë në raportet e Ofsted⁴⁷, prezantuar nga Konservatorët, për t'i dhënë më shumë impuls ndryshimit dhe për të rritur në sytë e publikut rëndësinë e inspektimit të shkollës, më shumë se sa i jep agjencia që merret me inspektimin e shkollave. Ofsted i klasifikon shkollat në kategori të ndryshme, ndër të tjera edhe në negative, pra në shkolla që paraqesin “dobësi serioze”, ose që “që kërkohen masa speciale” për përmirësimin e tyre.

Një teknikë që është zhvilluar së fundmi ka qenë klasifikimi i shkollave në tipe të ndryshme. Në fakt, në disa pjesë të vendit, sistemi i vjetër arsimor i vitit 1944 që bënte dallimin ndërmjet shkollave me konkurs dhe shkollave në një zonë të caktuar rezidenciale, që i pranonte fëmijët sipas kushtit të përkatësisë gjeografike, nuk është braktisur asnjëherë. Laburistët e Rinj nuk kanë asnjë kundërshtim në vijimin e kësaj situatë. Akti i Reformës në Arsim i Konservatorëve, i vitit 1988, parashikon kushtet për krijimin e shkollave që mbahen me grande (GMS⁴⁸). Për të inkurajuar shkollat të bëhen pjesë e sistemit GMS, qeveria i josh me disa nisma, për shembull, u vë në dispozicion kapital bujar, sikundër i mbështet edhe me shumë fonde të tjera, që nuk janë të aplikueshme për shkollat e zakonshme publike lokale. Shkollave që janë pjesë e sistemit GMS u lejohej të pranojnë deri në 15% të kapacitetit nga radhët e nxënësve që nuk janë brenda zonës gjeografike të përfshirjes, ndërkohë që kriteret janë krejtësisht në dorë të tyre. Por vetë statusi “GMS” i një shkolle, shërben si sinjal për prindërit që shkolla është e favorizuar në termat financiare dhe se deri në një farë mase ka të drejtë t'i përzgjedhë fëmijët në varësi të zgjedhjeve të saj - që nuk është veç se një sinjal i fuqishëm për tregun.

Në praktikë, zbatimi i kësaj politike ka qenë shumë i kufizuar: sistemi GMS nuk përbëhej nga shumë shkolla, për më tepër që edhe shpërndarja e tyre ka qenë shumë e çrregullt. Në rrjedhojë, kontributi i tyre në rritjen e zgjedhjes dhe në forcimin e tregut të shkollave ka qenë i vogël, arbitrar dhe shpesh edhe negativ. Zgjerimi i mëtejshëm i këtij eksperimenti jo vetëm u ndalua nga Qeveria Laburiste e vitit 1997, por ajo u ndryshoi edhe statusin atyre ekzistuese, duke i shndërruar në të zakonshme, për shumë arsye, përfshirë atë më të kryesoren që kishte lidhje me mënyrën e pranimi. Në fund, të gjitha kaluan në varësi të zyrës arsimore të distriktit përkatës.

47 *Shënim, V. Nathanailli.* Ofsted janë akronimet, nga anglishtja, për *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Inspektorati në sistemin arsimor anglez është krijuar në mesin e shekullit të XIX, por vetëm me Aktin për Arsimin (Shkollat) të vitit 1992 arriti të riorganizohej tërësisht sipas koncepteve të reja. Ofsted inspekton: shërbimet lokale, kujdesin ditor për fëmijët, kujdesin social, gjendjen e shkollave, nxënien dhe aftësitë që përftohen në këtë proces etj. Detyrë e Zyrës është edhe raportimi vjetor, para parlamentit, sa i takon cilësisë së arsimit që ofrohet në Angli, si dhe publikimi i tij.

48 *Shënim i përkthyesit:* GMS janë akronimet, nga anglishtja, për *Grant Maintained Schools*.

Gjithsesi, në nivelin e lartë të sistemit parauniversitar, edhe Laburistët hodhën bazat e krijimit të formave të reja të shkollave, vërtet brenda sistemit shtetëror, por me disa karakteristika tërheqëse, që i dallonin nga shkollat e zakonshme. Karta e Bardhë e vitit 2001, propozon një zgjerim shumë më të madh të politikës ekzistuese eksperimentale për “shkollat e specializuara”. Në themel, këto politika kërkojnë zhvillimin e ekspertizës së nxënësve në fusha të caktuara të dijes, për shembull në teknologji, arte, sporte apo biznes. Për t’u ardhur shkollave në ndihmë në përmbushjen e misionit, u jepet mundësia të zgjedhin deri në 10% të nxënësve bazuar në aftësi, në degën e zgjedhur prej tyre. Qeveria synon që 40% e të gjitha shkollave të mesme në Angli, deri në vitin 2005, të jenë shkolla ‘të specializuara’, ndërkohë që një pjesë e mirë e shkollave ekzistuese duhet të përfshihen në kategorinë e atyre që “punojnë për të fituar” statusin e shkollës të specializuar (në një moment, qeveria deklaroi se kërkon që të gjitha shkollat të kenë një lloj specializimi). Përveç shkollave shtetërore të një distrikti, edhe institucione të tjera mund të aplikojnë për të fituar këtë status, si për shembull institucione vullnetare, organizata fetare a firma private. Ndërkohë, përveç të drejtës së limituar në zgjedhjen e nxënësve, shkollat mund t’i paguajnë mësuesit më shumë se sa i paguan një shkollë tjetër. Shkollave që janë të suksesshme si shkolla të specializuara për pesë vjet me radhë, u jepet mundësia të shndërrohen në shkolla specialiste më të përparuara, që do të thoshte më shumë fonde se të tjerat, por njëkohësisht edhe më shumë përgjegjësi në zhvillimin e materialeve dhe trajnimeve, si dhe në ofrimin e shërbimeve për shkollat që kanë një status më të ulët ose në përgjithësi për të tretët.

Qeveria argumenton se shkollat e specializuara nuk përbëjnë kthim në përzgjedhjen e nxënësve, sepse u bëjnë jehonë diversitetit në specializim, jo thjesht aftësive të përgjithshme akademike, për më tepër që asnjë shkollë nuk i ndalohet të punojë për të fituar një status të tillë. Në fakt, pavarësisht se theksi i argumenteve të Kartës së Bardhë bie në zgjerimin e diversitetit me synim rritjen e zgjedhjeve, shqetësimi ynë është se një shkollë e tillë, më shumë i bën jehonë tregut se sa thekson përzgjedhjen. Sa kohë që fondet e shumta dhe privilegjet shoqërojnë një shkollë të specializuar është e qartë që kjo lloj shkolle thjesht është *më e dëshirueshme* nga prindërit, por jo *më diverse* në pranim.

Karta e Bardhë përmban edhe një dallim tjetër ndërmjet shkollave, në vetë konceptin e të qenit “të suksesshme”, dallim i krijuar mbi bazën e disa kriterëve formale, që mundësojnë klasifikimin e tyre brenda të njëjtës kategori. Akoma, në kushte të caktuara, shkollave të “suksesshme” u lejohej: t’u japin mësuesve paga më të larta; të përjashtohen nga dhënia mësimi e pjesëve të caktuara të kurrikulës kombëtare; të rrisin numrin e përgjithshëm të nxënësve, pavarësisht politikave të shkollës për rritje apo fluksit lokal të pranimeve.

Akti i Reformës në Arsim i Konservatorëve, i vitit 1988, i cili prezantoi testet dhe modelin e Ofsted, në të njëjtën kohë u dha prindërve të drejtën për të zgjedhur

një shkollë çfarëdo brenda një administrimi çfarëdo lokal, në vend të detyrimit për të ndjekur vetëm shkollën që u takonte sipas ndarjes gjeografike. Njëkohësisht kjo u shoqërua me të drejtën e shkollave për të tërhequr prindërit, e cila shoqërohej me rritjen në përpjesëtim të drejtë të shpërblimeve financiare, sa më të suksesshme të ishin në konkurrencën për rekrutimin e nxënësve. Me ardhjen në fuqi të laburistëve, ata i shfuqizuan të gjitha këto politika dhe, sikundër e kemi trajtuar edhe më sipër, fuqizuan disa mekanizma që ndihmojnë në shpërndarjen e numrit të nxënësve dhe rritjen e burimeve për shkolla të caktuara.

Të gjitha politikat, pavarësisht sa janë zbatuar a shfuqizuar, përgjatë gjithë periudhës 1988-2001, kanë krijuar premiset për krijimin e një tregu të fuqishëm analog në arsim, ku klientëve (prindërve) u jepet informacion se si të gjejnë shkollat më të suksesshme, ndërkohë që siguresit e këtij shërbimi (shkollat) kanë stimuj të fuqishëm për të tërhequr sa më shumë klientë. Për disa, një situatë e tillë mund të duket shumë e favorshme, por shoqërohet me një varg pasojash negative. Nëse, sikundër parashihet Karta e Bardhë e vitit 2001, gjithë sa ndodh është zgjerimi i diversitetit, që do të thotë që klientë me shije të ndryshme gjejnë ofrues që u përshtaten kërkesës së tyre, atëherë ka pak për t'u shqetësuar, përveç një numri të madh shqetësimesh të vogla ku kërkesë-oferta për një shkollë me karakteristika të caktuara nuk plotësohet në një zonë të dhënë. Gjithsesi, në realitet nuk është çështja e një diversiteti sa më të gjerë, por klasifikimi i shkollave në “të mira” dhe në “të këqija”. Rezultatet e testeve dhe të provimeve, raportet e hartuara nga Ofsted, si dhe përpilimi i listës me shkollat “e suksesshme”, të gjitha bashkë e drejtojnë vëmendjen në një vend. Në teori, shkollat e specializuara mbulojnë një bashkësi të gjerë cilësish, por në praktikë pjesa më e madhe e tyre do të “specializohet” në ato pjesë të kurrikulës ku kanë mundësi të marrin më shumë pikë në teste. Në mënyrë të qartë, kërkesa për ato do ta tejkalojë ofertën. Në një treg të vërtetë, çmimi i shkollave “të mira” do të rritet, për të arritur balancën kërkesë-ofertë. Por ky rol i dytë, i diskutueshëm, i çmimit si mjet për shpërndarje përjashtohet nga parimi i qytetarisë të sistemit arsimor kombëtar.

Në rrjedhojë, qasja treg duhet të ekzistojë pa varësinë nga çmimi. Por duke vepruar në këtë mënyrë, nuk po prodhojmë një kompromis, por po vazhdojmë të dhunojmë parimin e shkollës për të edukuar qytetarë. Ndërkohë që shkollat “e mira” apo “popullore” përdorin burimet e tyre shtesë, shkollat “e varfra”, të etura për nxënës dhe burime, detyrimisht do të marrin gjithnjë e më shumë të tatëpjetën, dhe me shumë gjasa edhe do të mbyllen - në një rast tjetër po aq të keq, do të kenë nxënës, prindërit e të cilëve nuk duan t'ia dinë për llojin e edukimit që marrin fëmijët e tyre. Një alternativë që duhet të diskutohet në rastin e shkollave të varfra, është kur të tronditura nga spiralja e rënies, bëjnë përpjekje për përmirësim. Por detyra që kanë përpara është e jashtëzakonshme, pasi vuajnë mungesën e burimeve dhe hemorragjinë e nxënësve që vazhdojnë të largohen.

Duke vazhduar me arsyetimet, supozojmë se të gjithë nxënësit kërkojnë të shkojnë në shkollat e suksesshme. Përsëri kemi komponente negative. Kryesisht, sepse është një proces i gjatë dhe i ngadaltë. Kalimi, nga njëra shkollë në një tjetër, i masave të mëdha nxënësish që kërkojnë të marrin arsim më të mirë kërkon kohë, ndërkohë që breza të tërë vazhdojnë të arsimohen jo si duhet. Sepse shkollat e mira nuk mund të zgjerohen me shpejtësi. Sigurisht që ekziston mundësia, që shkolla edhe pse zgjerohet shumë, të vazhdojë të ruajë të njëjtin regjim suksesi, por në përgjithësi një shkollë e suksesshme nuk e ka mbështetje zgjerimin e madh. Ndërkohë që shkollat e këqija fillojnë të mbyllen. Por në pjesën më të madhe të vendit, mbyllja e disa shkollave dhe zhvendosja e nxënësve në të tjera mjedise shoqërohet me kosto të larta transporti, për të cilat qeveria heziton të paguajë.

Por problemi më i hidhët nga gjithë më sipër, është analogu pervers i pagesës së shkollës që del në dritë kur zbatohen elementet e tregut në një sistem teorikisht jo-zgjedhës. Nëse oferta e vendeve në një shkollë “të mirë” nuk mund të rritet deri në masën sa të plotësojë kërkesën, kemi konkurrencë ndërmjet prindërve, konkurrencë e cila nuk mund të pajtohet me modelin e qytetarisë. Arritjet e shkollës përcaktohen nga dy faktorë: kapitali kulturor fillestar që sjellin nxënësit me vete (cilësia e materialit të përpunuar) dhe cilësia e edukimit që siguron shkolla (vlera e shtuar e shkollës). Ndërkohë që prindërit janë klientët, fëmijët e tyre janë materiali i përpunuar, të cilët do të latohen nga shkolla, për të prodhuar produktin përfundimtar. Në këtë mënyrë, klientët japin kontributin e tyre në performancën që kanë në shkollë fëmijët dhe në të njëjtën kohë edhe në aftësinë e shkollës për të siguruar burime. Në rrjedhojë, shkollat kanë arsye të pranojnë fëmijë, prindërit e të cilëve kanë gjasat të kontribuojnë me një kapital të fuqishëm social dhe të mos pranojnë ata të cilëve u mungon ky kapital kulturor. Potenciali i fëmijëve për t’u edukuar shërben, në këtë mënyrë, si analogu i pagesës së shkollës brenda sistemit analog të ri të çmimit. Sa më e madhe aftësia e fëmijës, aq më të mëdha janë shanset e prindërve të tij për të kapur një vend në shkollën që duan. Dhe aq më i madh është “fitimi” i shkollës. Nëse një proces i tillë do të vazhdojë i pakontrolluar, pabarazia në arritje ndërmjet shkollave, e krijuar sepse shkollat me rezultate më të mira në të kaluarën do të marrin nxënësit “më të mirë” dhe shkollat me rezultate më të dobëta nuk do ta kenë një mundësi të tillë, do të njohë një spirale vetëm rritjeje. Në të njëjtën kohë, cilësia e edukimit në shkollat e pafavorizuara do të degjenerojë përditë e më shumë. Dhe çdo rol që shpresojmë që shkolla të luajë në hapjen e kanaleve të mobilitetit social do të minohet tërësisht.

Qasja e edukimit me bazë qytetarinë, për këto probleme, *së pari*, kufizon aftësinë e shkollës për të zgjedhur nxënësit e saj, me synim reduktimin e rritjes së spirales së pabarazisë; dhe, *së dyti*, dhe më e rëndësishmja, ndërmerr masa direkte, të llojeve të ndryshme, për përmirësimin e cilësisë së edukimit në shkollat e varfra. Në këtë mënyrë, në arsim, qasja treg dhe qasja qytetari janë të papajtueshme me njëra-tjetrën.

Qasja treg funksionon kur përdorim të drejtën e prindërve për të zgjedhur, nëpërmjet së cilës inkurajojmë pabarazinë ndërmjet shkollave për të akumuluar kapital social dhe, më pas, edhe në rishpërndarjen e burimeve, duke i kaluar nga shkollat më të varfra në ato më të suksesshme. Qasja qytetari synon të kufizojë efektin destabilizues mbi shkollat për shkak të zgjedhjes së prindërve, rishpërndan burimet duke i çuar edhe drejt shkollave të varfra dhe ndërmerr shumë masa të drejtpërdrejta për përmirësimin e performancës së tyre.

Por sado kontradiktore që janë, Qeveria Laburiste kërkon të mbajë, në të njëjtën kohë, edhe modelin e qytetarisë, edhe modelin e strategjisë së ndërtimit të një tregu të ri në arsim. Nga viti 1997, e njëjta qeveri ka ndërmarrë një varg masash për të përmirësuar shkollat e varfra. Nisma “Shkollat - Arritja e suksesit” frymëzohet nga i njëjti synim, por përbëhet nga politika edhe më të fuqishme dhe kreative në funksion të realizimit të tij. Karta e Gjellbër e vitit 2002 propozon një varg masash për të njohur formën e arsimimit me një drejtim të caktuar, krahas formës akademike të tij, ndonëse në këtë mënyrë shndërrohet në një kërcënim edhe më të madh për indikatorët dhe matjet komplekse të performancës. Por Karta e Bardhë e vitit 2001 mbështet dhe, në të njëjtën kohë, edhe forcon më tej, të gjithë elementet e qasjes analoge me tregun, e cila në mënyrë të vazhdueshme minon përpjekjet e këtyre shkollave për përmirësim, sepse inkurajon prindërit me kapital të fuqishëm kulturor t’i shmangin këto të dytat. Burime shtesë vihen në dispozicion si për shkollat e suksesshme, ashtu edhe për ato që përjetojnë vështirësi të një natyre ose të një tjetre; si shkollat e specializuara në një drejtim të caktuar, ashtu edhe shkollat që gjenden në komunitete të pafavorizuar janë në gjendje të ofrojnë pagesa të larta, me synimin për t’u dhënë mundësi dhe ndihmuar në punësimin e mësuesve më të mirë. Çdo ndihmë që i ofrohet një shkolle që përballlet me vështirësi balancohet me ndihmën ekuivalente që i ofrohet një të privileguare. Por bëhet shumë pak për të siguruar që shkollat në vështirësi, të tërheqin fëmijët që nuk kanë pasur mundësinë të gjejnë një vend në shkollat e specializuara në një drejtim të caktuar, ose në shkollat që gjenden në komunitete të favorizuara dhe janë gjithëpërfshirëse; ndërkohë, diku në mes të amplitudës së cilësisë së shkollave, gjenden ato që nuk plotësojnë asnjë nga kushtet, që do të thotë se janë krejtësisht të përjashtuara nga rishpërndarja që u bëhet fondeve për dy rastet ekstreme. Gjetja e propozuar nga Karta e Bardhë për zgjidhjen e këtyre dilemave është rritja jo vetëm e numrit të shkollave të specializuara në një drejtim, por edhe e atyre që aspirojnë për ta përftuar atë status, me synimin për t’u siguruar se nuk po bëjmë gjë tjetër përveç se thjesht po krijojmë një elitë të vogël. Por sa më shumë që veprohet në këtë mënyrë, aq më ekstreme bëhet getoja ku gjenden shkollat e shumë komuniteteve.

Në politikën e zbatuar në shumë nga zonat, veçanërisht në ato ku ekziston shqetësimi për mënyrën e shpërndarjes së të ardhurave, është bërë e qartë që koncepti i egalitarianizmit të Laburistëve të Rinj do të thotë përpjekje për ta zhvendosur

vlerën e percentiles më të ulët të popullsisë sa më afër me medianën, ndërkohë që nuk ndihet shqetësimi për distancën në rritje ndërmjet medianës dhe vlerës më të lartë të percentiles. Politika Shkollore e Kartës së Bardhë të vitit 2001 është shembulli perfekt i një filozofie të tillë: shqetësohet të sigurojë që percentilet më të ulëta të arrijnë standarde më të larta se sa kanë aktualisht, ndërkohë që krijon mekanizma që u jep mundësi percentileve më të larta të bëhen edhe më të larta, pra të shkojnë edhe më tutje. Si politikë për rritjen e performancës arsimore të të gjithë forcës kombëtare të punës, në tërësi, ka logjikë dhe jep zgjidhje, ndërsa si politikë për sigurimin e barazive në mundësi nuk u shpëton kontradiktave të brendshme. Në masën që konkurrenca për punë të mira është lojë që shumën e ka zero, analiza e mekanizmave të zgjedhjes së shkollës nga prindërit, trajtuar sa më sipër, e vetmja gjë që na tregon është se cilësia e shkollave që kanë kapital kulturor më të mirë do të bëhet edhe më e mirë, duke hedhur në kosh shpresat për ndonjë masë kompensuese që mund të marrin shkollat e varfra.

Deformimi i LEA⁴⁹-ve dhe katandisja e tyre në vetëm një thelë

Zbatimi i modelit analog të tregut dhe nxjerrja në pah e konkurrencës i jep çdo shkolle, e cila nuk e ka zyrtarisht mundësinë për të zgjedhur, stimuj të fuqishëm për të tentuar të marrë nxënësit më “të mirë” dhe, në të njëjtën kohë, të shmangë ata më “të këqijtë”. Mënyrat me të cilat realizohet një veprim i tillë janë të shumta. Për shembull, duke dekurajuar prindërit, fëmijët e të cilave janë me rezultate të dobëta, për të mos i sjellë më në të njëjtën shkollë me arsyen e përsëritjes së dështimit, ose duke përjashtuar fëmijët që kanë probleme sjelljen, me rekomandimin për të vajtur në shkollën fqinje sepse do ta kenë më të lehtë. Por politikat për pranimin e fëmijëve në shkolla, si dhe praktikat e përdorura nga drejtuesit e tyre, duhet të monitorohen fuqishëm nëse duam të shmangim këtë lloj “tregu të zi”, monitorim i cili bëhet gjithnjë e më shumë i nevojshëm sa më shumë rriten përmasat e këtij lloj tregu. Në të kundërt, të dyja llojet e qeverive, edhe Konservatorët, edhe Laburistët, me politikat e tyre ndikuan negativisht, sepse dobësuan mekanizmat e monitorimit, kryesisht nëpërmjet reduktimit të autoritetit lokal arsimor, ndonëse edhe ky i fundit ka qenë një nga faktorët kryesorë në hartimin e strategjisë së komercializimit. Në të vërtetë, në vitin 2001, në një dokument konsultimi hartuar në bashkëpunim me projektin “Shkollat - Arritja e suksesit”, pranohet pa ekuivokë që tregu i lirë i pranimeve në shkolla nuk ka funksionuar dhe se LEA-t, në të ardhmen, duhet të luajnë një rol më të madh si bashkë-koordinatore. Por edhe këtë radhë, njësoj si më parë, agenda për qytetari e qeverisë ra ndesh me atë të komercializimit. Asnjëherë nuk u realizua një kthim i pastër në sistemin e mëparshëm. Qeveria vazhdoi të ndjekë qasje kontradiktore. Vënia e theksit në rolin e LEA-ve si

49 Shënim i përkthyesit: LEA janë akronimet, nga anglishtja, për *Local Educational Authority*.

bashkë-koordinatore me qeverinë qendrore ishte e bukur, por nuk zhbën historinë e viteve të fundit, përgjatë të cilave është tentuar, përgjithësisht, t'i hiqet LEA-ve çdolloj pushteti.

Së pari, edhe qeveritë Konservatore, edhe ato Laburiste, komercializuan marrëdhëniet e LEA-ve me shkollat, duke u ndryshuar llojin e autoritetit: nga monitorues, në furnizues me shërbime komerciale. *Së dyti*, dhe në rrjedhojë të saj, Laburistët kërkuan të zëvendësojnë një numër sa më të madh detyrash, që mbulonte Autoriteti drejtues i LEA-s, me firma private. Vetë këto politika u bënë shkas për deformime të rëndësishme në punën e LEA-ve dhe katandisën në një thellë gjithë autoritetin e tyre të mëparshëm, përfshirë shërbimet që ofronin.

Një nga pasojat e para dhe më të rëndësishme në transformimin e marrëdhënieve ndërmjet shkollave dhe LEA-ve në analoge me ato të tregut, ishte deformimi i karakterit organizativ të vetë shkollave. Në treg, prodhuesit janë firma që duhet të blejnë punë dhe materiale të papërpunuara për t'i shndërruar në produkte. Për të qenë të përshtatshme me një rol të tillë, shkollat ndryshuan modelin e tyre historik si organizata *sui generis*, për t'u shndërruar në të ngjashmen e bizneseve të vogla.

Akti për Arsimin i vitit 1986 (Nr. 2) u dha shkollave pushtet në vendimarrje, sa i takon menaxhimit të punëve të brendshme nga vetë ato (LMS⁵⁰), një pushtet që zgjerohej edhe në aspekte të tjera të drejtimit. Por Akti për Reformën në Arsim i vitit 1988 u hoqi shkollave një pjesë të autonomisë, dhuruar vetëm dy vjet më parë, konkretisht autonominë në termat e kurrikulës, duke njohur vetëm një të tillë, Kurrikulën Kombëtare. I njëjti Akt zëvendësoi autonominë kurrikulare me atë financiare dhe menaxhuese. Shkollat, dhe veçanërisht drejtuesit e tyre, humbën autonominë profesionale, por fituan atë financiare, me inkurajimin për ta parë këtë rol të ri si joarsimor, të tipit të të bërit biznes dhe kryesor në përcaktimin e kushteve të punës së tyre. Akoma, qeveria Laboriste, në vitin 2000, në një qarkore për shkollat, e trajton pagesën e mësuesve të lidhur me performancën, ndërkohë udhëzon që drejtuesit duhej ta perceptojnë veten si menaxherë, në dallim nga mësuesit që punojnë për ta. Pra drejtuesit nuk janë më *primi inter pares* në profesionin e mësimdhënies. Përkundrazi, drejtuesit kanë detyrë, me ndihmën e vlerësuesve të jashtëm komercialë, të vendosin për alokimin e të ardhurave bazuar në performancë për stafin e tyre. Po ashtu, në vend që të bëhen gjithnjë e më profesionistë në arsim, duhet të shndërron në menaxherë dhe burokratë, falë një spektri të jashtëzakonshëm mundësish, krijuar nga kontrata a fonde dhuruar nga të tretët, që qeveria u lejon shkollave, në përpjekje vetë ajo për t'u paraqitur në publik me profil sa më të lartë, për shembull si iniciuese e shumë e shumë nismave.⁵¹

50 *Shënim i përkthyesit*: LMS janë akronimet, nga anglishtja, për *Local Management of Schools*.

51 L. Dalton 'The Price of Funny Money' në *What's It All About?* Secondary Heads Association, 2002.

Në vitin 2001, qeveria mori nismën e një politike që inkurajonte 'gllabërimin' e shkollave jopopullore nga ato më populloret që gjendeshin pranë tyre në komunitet, si një qasje ndaj problemit të pabarazive. Në një mënyrë shumë të lehtë për t'u vënë re, nuk përdori mekanizmat normalë qeveritarë dhe/ose profesionalë - si për shembull, përzierjen e administratave që kishte secila prej tyre, një mënyrë e përdorur shpesh edhe nga vetë LEA-t, kur shtrohej nevoja për reduktimin e numrit të shkollave në një komunitet të caktuar - por modelin e 'gllabërimit' korporativ, domethënë nëpërmjet një Akti për blerjen e shkollës, që përfshinte blerjen komerciale të të gjitha aseteve.

Me këto mënyra që zbatoheshin në praktikë, shkollat u bindën gjithnjë e më shumë për ta parë veten si firma biznesi. Në këtë kuadër, marrëdhëniet e tyre me LEA-t, morën formën e simbiozës blerës, dhe ai që ofron shërbime arsimore, ndërkohë që vetë LEA-t u shndërrua në një nga shumë ofruesit e mundshëm për shërbime të kësaj natyre. Kjo politikë vërtet u iniciua nga Konservatorët, por në përgjithësi, në këtë periudhë, LEA-t u treguan të suksesshme në përpjekjet për të ruajtur rolin e tyre. E vetmja vështirësi ishte nëse shkolla zgjidhte të punonte me fondet e saj (GMS), që nënkuptonte se shkolla dilte krejtësisht jashtë sferës së LEA-s, sepse dhe fondet që LEA merrte dikur, si mbështetje administrative për këtë shkollë, tani i kalonin tangjent, duke u transferuar direkt në financat e shkollës. Një nga rrjedhojat e kësaj politike ishte, që shumë nga drejtuesit e shkollave filluan ta përdorin nxitjen e qeverisë 'për të punuar me fonde private në formën GMS', si kërcënim ndaj çdo autoriteti që shprehte pakënaqësi ose nuk i mbështeste në çfarëdo iniciative që merrnin.

Me ardhjen në pushtet, Laburistët shfuqizuan ligjin që u ofronte mundësinë shkollave të veprojnë si GMS, por ndërkohë nuk njohën asnjëherë dëmin që i kishte shkaktuar autoritetit të LEA-s në sistemin shkollor puna në përputhje me një qasje të tillë. Përkundrazi, falë pozicionit të dobët në të cilin i gjetën organet drejtuese lokale të arsimit, i akuzuan për mungesë autoriteti dhe e përdorën gjithë situatën për të justifikuar shkatërrimin që vijoi edhe më tej, nën drejtimin e tyre. Përgjatë periudhës 1998-1999, domethënë jo më shumë se dy vjet pas vitit 1997, qeveria duket se ia doli ta heqë qafe pothuaj krejtësisht Autoritetin e LEA-ve, gjë që në një farë mase shërbeu për të inkurajuar një numër të madh drejtuesish në shkolla për ta parë veprimtarinë e këtyre organeve si pa pasoja për punën e tyre. Gjithsesi, më e rëndësishme ishte që vetë qeveria, me politikën e saj të zëvendësimit, ndikoi më shumë në minimin e autoritetit të tyre.

Një qasje e tillë u motivua nga përparësia absolute për të mbuluar një pjesë të shërbimeve që ofron sektori publik, me ofertues nga sektori privat. Retorika e Laburistëve përbëhej nga vetëm dy fjalë-çelës: dështimi i LEA-ve; ndërtuar mbi aksiomën, se aty ku ekzistojnë gjasat e dështimit të organizatave publike, firmat private ia dalin të vazhdojnë me sukses. Autoritete të caktuara publike janë të destinuara të dështojnë. Puna e tyre, nëpërmjet kontratave, u duhet dhënë firmave private. Një gjë e

tillë ndodhi në Hackney, Islington, Liverpool, Sheffield, Leeds, Rotherham, Waltham Forest dhe Bradford.

Në të gjitha rastet, pa përjashtuar asnjë, firmat private ishin zgjidhja e kërkuar (dhe jo aksioni në sektorin publik), ndonëse në vetëm njërin prej tyre ndërhyrja e privatit rezultoi e dështuar dhe u desh të zëvendësohej, më vonë, me ripërfshirje të publikut. Më nëntor 1999, ministrja e Arsimit e kohës Estelle Morris, në një dalje për mediat, predikoi se edhe pesëmbëdhjetë LEA të tjera ishin në kufijtë e dështimit, duke dhënë shkas për dyshimin se Qeveria kishte në plan një target privatizimi,⁵² ndonëse lista e plotë asnjëherë nuk u materializua.

Modeli i dështimit u zbatua edhe për vetë shkollat. Këshilli i Kontesë Surrey, kontrolluar nga Konservatorët, ishte i pari që filloi të zbatojë një qasje të tillë, kur në vitin 1998 ofroi një kontratë menaxhimi një firme private, për një shkollë që kishte dështuar. Në kundërshtim me pritshmërinë e përgjithshme, se qeveria duhej ta kundërshtonte një politikë të tillë, përkundrazi e duartrokiti. Akti për Arsimin i vitit 2002 e zgjeron modelin e Surrey-it, duke i atribuar Sekretarit të Shtetit të drejtën për t'i kërkuar autoritetit lokal t'ia ofronte një shkollë që dështonte kompanive private.

Nga ana tjetër, duhet theksuar se vetë firmat private nuk paraqitën interes për të marrë rolin e shpëtimtares së 'dështimit' - në fakt, një detyrë tepër e vështirë. Ato kërkonin t'u jepej mundësia të merrnin nën administrim a drejtonin shërbime me përfitim financiar. Aftësia për të 'zgjedhur qershinë mbi tortë', për të zbuluar mundësitë për përfitime financiare janë thelbësore për aftësitë sipërmarrëse të një firme e cila merr pjesë në tenderë për kontrata me qeverinë.

Qeveria vendosi t'i përgjigjej pozitivisht ndikimit për realizimin e pikave të mësipërme, ndërkohë që kërkohej ndryshim në politikat ndaj LEA-ve, si dhe një retorikë e re, e ndryshme nga ajo e privatizimit në rast dështimi. Një lloj zgjidhje gjysmake ishte politika e Zonës për Aksion në Arsim (EAZ⁵³), e cila e përmbante idenë e ndihmës nga firmat private në komunitetet me vështirësi sociale, por në bashkëpunim me LEA-t. Qeveria shprehte vullnetin të investonte me burime shtesë në komunitete me probleme të caktuara sociale (krijonte një EAZ) dhe u lejonte LEA-ve të gjenin partnerë nga biznesi privat që shprehnin dëshirën t'i bashkoheshin një nisme të tillë, me dy kushte kryesore: ekspertizë dhe kontribute me 25% të fondit financiar total që kërkohej për ndërhyrje. Menaxhimi i një shkolle brenda një EAZ-je nuk përgjigjej më përpara autoritetit të LEA-s, ndërkohë që partneri nga radhët e biznesit kishte mundësinë të ndikonte deri në kurrikulën e shkollës. Një politikë e ngjashme ishte edhe krijimi i 'qyteteve akademike', ku sponsor privatë mund të themelonin shkolla - që mund të operonin ose jo në bashkëpunim me LEA-t - kurrikula e të

52 *Times Educational Supplement*, 19 November 1999.

53 *Shënim i përkthyesit*: EAZ janë akronimet, nga anglishtja, për *Education Action Zone*.

cilave nuk i nënshtrohej shumë prej detyrimeve që kërkonte Kurrikula Kombëtare. Eksperimente të tilla kanë qenë vërtet më pak në kundërshti me autoritetin e LEA-ve, por ndihmuan në mbajtjen gjallë të ideologjisë, se sektori privat është përgjigja për zgjidhjen e problemit të performancës së dobët në arsim.

Në vitin 2000, Laburistët zhvilluan një strategji krejtësisht të re dhe nxitëse, sa i takon rolit të vetë LEA-ve, duke i bërë pjesëmarrëse aktive në kërkimin për mundësi për komercializim. Drejtuesit e atyre LEA-ve që bashkëpunuan me zell në zbatimin e saj u lavdëruan, ndërkohë që bashkëpunimi shoqërohej me burime financiare shtesë nëse pjesëmarrja në eksperiment çonte në heqjen dorë të disa prej shërbimeve që ofroheshin prej tyre, duke ia kaluar privatit. Kriteri që zbatonte Ofsted në inspektim ishte shpërblimi për ato LEA që kishin mundur ta strukturonin vetveten në mënyrë të tillë që pjesë të konsiderueshme të saj i ishin nënshtruar komercializimit (inspektorët e Ofsted shpesh punonin për firma që ishin në kërkim të kontratave për privatizim). Më pas, në vitin 2001, në kohën e fushatës për zgjedhje të përgjithshme, Kryeministri e çoi retorikën në një stad më të lartë: sjellja e kontraktorëve privatë në edukimin publik dhe shërbimin shëndetësor po publik do të shndërrohej në një tregues - në të vërtetë, në të vetmin tregues - të angazhimit ndaj modernizimit. Në deklaratat e njëpasnjëshme rreth reformës në shërbimin publik, 'modernizimi' u shndërrua në sinonimin virtual për përfshirjen e sektorit privat. LEA-t u gjendën përpara një situatë paradoksale. Dështimi për t'ia dalë mbanë i shndërronte në pre të lehtë për privatizim, ndërkohë që tregues i angazhimit për sukses ishte vullneti për t'u privatizuar. Departamenti i Arsimit shpiku një term të ri për të përshkruar procesin. LEA-t duhej të ishin 'brokers' të shërbimeve shkollore, me përgjegjësinë e krijimit të një tregu të hapur për këto shërbime.⁵⁴

Konservatorët iniciuan një politikë konkurruese tenderimi të detyruar, përmes së cilës shumë nga shërbimet që ofroheshin direkt nga qeveria lokale, si pastrimi i rrugëve dhe mbledhja e mbeturinave, duhej t'u ofroheshin kontraktorëve privatë. Këto shërbime mund të mbaheshin nga shërbimi publik, vetëm nëse ia dëlnin ta kryenin punën nën shifrën e ofruar nga tenderuesi - zakonisht, duke përkeqësuar termat e punësimit të të punësuarve. Sigurisht që asnjëra prej tyre nuk kishte lidhje me LEA-t. Por jo për një kohë të gjatë! Shumë shpejt Laburistët shenjestruan edhe këtë Autoritet, nëpërmjet politikës së rishikimit të 'Vlerës më të mirë'. Këshillave të departamenteve të arsimit iu kërkuua të krahasonin strukturat e shërbimeve që ofronin me ato të autoriteteve të tjera, me synimin e kërkimit të mundësive për të kontraktuar me furnizues nga biznesi. Një instrument tjetër që u zbatua në rastin e arsimit ishte projekti 'Modeli i ri', sipas të cilit qeveria themeloi njëmbëdhjetë partnershipe ndërmjet LEA-ve dhe një numri të vogël firmash private. Disa nga partnershipet u krijuan në formë konsorciumi - disa LEA

54 'The Changing Role of the LEA', Department for Education and Skills, 2001.

dhe një firmë private - ndërsa të tjerë një LEA e caktuar me një firmë. Partnershi i parë që kapitulloi ishte ai ndërmjet një LEA dhe një zinxhiri dyqanesh librash - ky i fundit kishte privilegjin e së drejtës për të shpërndarë informacionet shkollore në zonë. Në eksperimente të tjera, në parim, autoritetet dhe firmat private duhej të diskutonin se si shërbimet e LEA-ve mund të organizoheshin nëse kalonin në duart e privatit, gjë që ndihmonte firmat në tenderët e radhës, nëse dëshironin të merrnin një shërbim të caktuar, sepse i vendoste në pozita shumë të privileguara duke pasur njohuri të sigurt se çfarë ndodhte brenda.

Konvertimi i shërbimeve që LEA-t u siguronin shkollave, nga publike në komerciale, nuk do të thotë se detyrimisht ato po deformohen. Fillimisht duhet theksuar se nuk kemi asnjë arsye ta referojmë prerjen e barit në fushat e lojës që janë në varësi të shkollës apo blerjen e librave të ushtrimeve për nxënësit e saj, si të ndryshëm nga çdo transaksion i ngjashëm që kryhet nga një organizatë tjetër. Deformimi ndodh nëse karakteri i shërbimit të ofruar ndryshohet në mënyrë të qëllimshme në rrjedhojë të detyrimit për t'u shndërruar në një kallëp komercial. Deformimi ndodh nëse pozicioni i veçantë i LEA-ve si ushtruese të autoritetit publik dhe gjykimit profesional bëhet objekt shqetësimi. Dhe përsëri për këtë lloj pune, edhe pse me karakter të veçantë, nuk u gjet ndonjë rrugëdalje për ta përjashtuar nga përpjekjet për privatizim të qeverisë. Rishikimi i "Vlerës më të mirë" dhe eksperimentet nën etiketimin "Modeli i ri" janë ilustrimet më të mira që mund të sjellim. Këto operacione për riprojektimin e aktiviteteve të LEA-ve e shndërruan qasjen e punës së tyre në krejtësisht të ngjashme me atë të çdo firme private që ofron shërbim për klientët e saj. Në një pikëpamje, kjo është e nevojshme, sepse nëse funksionet e LEA-ve perceptohen në kuadër të formës ekzistuese - që kishin aktualisht - si ushtruese të autoritetit monitorues profesional në emër të interesit publik, duhet të ishin LEA-t ato me përvojën dhe kapacitetet maksimale.

Ndërkohë, disa nga deformimet mund të quhen thjesht 'budallallëqe'. Për shembull, kur objektivi për 'kënaqësinë e klientit' kërkohej në numrin e preferencave të prindërve që zgjidhnin një shkollë të dhënë, ose në reduktimin e numrit të ankesave ndaj vendimeve të shkollës për pranimin ose jo të fëmijëve të caktuar në të. Rezultate të tilla varen kryesisht nga karakteristikat e një shkolle të veçantë dhe, në shumë raste, edhe nga karakteristikat e zonës ku gjendet shkolla, dhe shumë më pak, në mos fare, nga veprimet që kryen nga stafi i LEA-s përkatëse. Ajo që është më e rëndësishme është fakti se trajtimi i shërbimit të pranimit të fëmijëve në shkollë si shërbim tregu ndaj klientit injoron çështjet e diskutuara sa më sipër: konfliktet ndërmjet shkollave, dëshirën e tyre për të përmirësuar kontingjentin e nxënësve që marrin duke u përpjekur të përjashtojnë fëmijët që vinë nga komunitete 'të vështirë', si dhe t'ua kalojnë nxënësit 'e këqij' shkollave rivale nëpërmjet përjashtimit. Përballja dhe zgjidhja e këtyre çështjeve, si dhe të tjerave të ngjashme me to kërkon policim dhe jo marrjen e rolit të siguresit të shërbimit.

Fillimisht, i vetmi argument pozitiv që u përdor për gjetjen e kontraktorëve të jashtëm ishte ai i 'bërthamës së biznesit' që duhej ruajtur i paprekur, por më vonë edhe kjo politikë ndryshoi. Çfarë ndodhi? Për disa vite me radhë, qeveria njohu karakterin jo-komericial të shumë prej vendimeve 'bërthamë' që duhej të merreshin nga stafi i LEA-ve dhe e kufizoi deformimin vetëm në detyrat rutinë, por që shumë shpejt ndryshoi qasje, me intensifikimin e vendosmërisë për të maksimizuar privatizimin. Në pranverën e vitit 2001, me një urdhër të thjeshtë të Departamentit të Edukimit dhe Aftësive të asaj kohe u zgjerua gama e shërbimeve që LEA-t duhej të jepnin për privatizim, përfshirë edhe ato që preknin 'cilësinë' e ushtrimit të autoritetit, kryesisht vendime që kishin lidhje me fëmijët, gjykime që bëheshin rast pas rasti. LEA-t ruajtën një listë të vogël me funksione, që u përjashtuan nga detyrimi për t'u kontraktuar, por që ishin kryesisht detyra formale dhe të lidhura me buxhetin, jo arsimore. Në kohën e projektit 'Shkollat - Arritja e suksesit', qeveria mendoi se nuk ka asnjë arsye pse shkollat të mos kontraktojnë edhe dhënien e leksioneve apo lëndëve të veçanta nga kompani private, ose edhe vetë detyrën e LEA-ve për përmirësimin e punës së shkollave. Në këtë mënyrë, shërbimi arsimor publik u la pa një 'bërthamë biznesi', që do të thoshte se asnjë nga aktivitetet e tij nuk u konsiderua si i papërshtatshëm për komercializim.

Rezultati më i mundshëm i këtij procesi nuk ishte thjesht deformimi i rolit të LEA-ve diskutuar sa më sipër, por reduktimi i tyre në një thellë të parëndësishme. Firmat private njihen, ekskluzivisht, si të ligjshme për të kërkuar krijimin e një shkolle të specializuar. Duhet patur në konsideratë se shumë prej LEA-ve shfaqën rezerva rreth konceptit tepër të çuditshëm të specializimit të shkollave, po aq sa edhe për faktet që është vetë qeveria që duhet të vendosë për krijimin e një shkolle të tillë, që është vetë qeveria që kërkon me uri të madhe mënyra për rritjen e përfshirjes së sektorit privat në aktivitetet që mbulohen nga shkollat, apo edhe për mundësinë që shumë prej këtyre shkollave do të administrohen nga firmat private. Në disa raste, kur shkollat e specializuara administrohen nga firmat private dhe janë tepër të përparuar, ato mund të marrin mbështetje shtesë financiare nga qeveria, si dhe të kenë shansin për t'u shitur shërbime shkollave të tjera në komunitetin ku gjenden. Karta e Bardhë e vitit 2001 parashikon të sigurojë një rol më të madh të firmave private në krijimin e shkollave të reja në çdo cep të vendit. Pas kësaj, nëse një LEA identifikon nevojën për një shkollë të re, ka detyrën të bëjë gjithë punën përgatitore, përfshirë edhe gjetjen e tokës ku do të ndërtohet. Në këtë pikë, hapet tenderi dhe ftohen firmat private për ta ndërtuar dhe administruar, pa dallim, duke filluar nga grupet vullnetare e fetare dhe mbaruar me firmat private. Të drejtën për të zgjedhur tenderuesin e suksesshëm e ka vetëm Sekretari i Shtetit. Por parë preferencat e qeverisë, edhe në këtë rast, me shumë gjasa, numri më i madh i fituesve duhet të zgjidhet nga sektori privat.

Me kalimin e kohës, firmat private do të zotërojnë një pjesë të madhe të shkollave të specializuara të privileguara dhe, në përgjithësi, pothuaj të gjitha shkollat e reja dhe

të pajisura në mënyrë bashkëkohore, duke i lënë sektorit publik të bëjë mirë të vetmen detyrë që i japin dispozitat e përgjithshme - të merret me ato sektorë të edukimit dhe shkolla që privati i ka refuzuar si jo fitimprurëse. Ka shenja që qeveria është e përgatitur për një rezultat të tillë. Vihet re inkurajimi i një modeli të ri në nivel lokal: ai i amalgamës së departamenteve të edukimit me departamentet e shërbimeve sociale. Këta të fundit, të vetmin shqetësim kryesor kanë kryerjen e shërbimeve që mund të dalin për raste të papritura, si dhe ndonjë funksion social, veçanërisht ato që kanë të bëjnë me fëmijët - e vetmja pjesë e punës së shërbimeve sociale që konvergjon në të njëjtin grup klientësh me edukimin. Sigurisht që departamentet e edukimit mund të shkrihen me departamentet e shërbimeve sociale, nëse edhe departamentet e edukimit kanë, si objektiv kryesor, shërbimet për viktima sociale. Praktikisht, roli i vetëm i drejtpërdrejtë për LEA-t, sikundër parashikohet në Aktin për Arsimin të vitit 2002, është administrimi, me kohë të plotë, i njësive të posaçme për shkollimin e nxënësve që, për shkak të sjelljes, nuk i pranon asnjë shkollë, ose janë përjashtuar nga të gjitha shkollat që gjenden në zonën ku ajo operon. Numri i nxënësve të tillë pritet të rritet, sepse Akti i mësipërm e bën shumë më të lehtë për drejtuesit e shkollave të përjashtojnë fëmijë me sjellje 'të papëlqyeshme', ndërkohë që firmat private, sikundër mund të pritet, do të dëshirojnë të mos i pranojnë fare këta nxënës në shkollat që kanë nën kontroll.

Një gjetje e provuar më së miri në sociologjinë e punësimit është se një staf i përfshirë në një eksperiment a risi është shumë i motivuar, ndërkohë që stafi i një kompanie që e di se është përfshirë në një aktivitet që nuk jep rezultate është i pamotivuar. Firmat private që marrin në dorë drejtimin e shkollave në SHBA janë treguar shpesh të afta të kenë rezultate shumë më të mira se sa drejtuesit e shkollave të sektorit ekzistues publik. Stafi që punon në nisma të tilla, me shumë gjasa, tregohet energjetik dhe i motivuar krahasuar me kolegët që punojnë në një sektor të ngjashëm, vetëm se i administruar nga një shërbim publik pa shumë autoritet. Për më tepër, vetë firma private paraqitet shumë e përkushtuar ndaj stafit me shumë kualifikime e përvojë të gjatë dhe tregohet shumë e vëmendshme ndaj këtyre rasteve eksperimentale. Firmat punojnë me strategji të caktuar, dinë çfarë reklamojnë dhe si të bëhen tërheqëse për komunitetin, ndërkohë që financojnë jashtëzakonisht shumë për të fituar kontrata të reja. Konkurrenca e drejtë dhe e vetme që do të mund të vendoste në balancën e peshores këto eksperimente private me burime të shumta, do të ishte një eksperiment i ngjashëm brenda gjithë sistemit publik, dhe jo një sistem publik që vazhdon punën vetëm për hir të rutinës.

Akoma, qeveria provoi të kufizojë edhe rolin e shërbimit këshillues që ofronin LEA-t, të cilat vazhdonin të kryenin shërbime të tilla si, u paraqisnin shkollave përvojat më të suksesshme, identifikonin dobësitë e punës së tyre, si dhe ndihmonin shkollat me performancë të dobët si të realizonin objektivat e mësimdhënies. LEA-t u

këshilluan të kufizojnë aktivitetet e tyre me shkolla që dukshëm ishin në vështirësi dhe të mos shpenzonin kohë me ato që funksiononin si duhet.⁵⁵ Një treg privat zhvillohet nëse jemi në gjendje të japim e marrim këshilla. Por firmat preferonin të punonin vetëm me shkollat e suksesshme, të cilat për më tepër kishin edhe më shumë burime për të shpenzuar për shërbimet që kishin nevojë. Ndërsa duke i kufizuar kontaktet e këshilltarëve të LEA-ve me problemet që dilnin në shkolla, jo vetëm që ata humbën shanset për të qenë bashkëpunues në punën e tyre dhe në rrjedhojë të vepronin si duhet, por nuk ishin në gjendje të identifikonin as edhe ndonjë dobësi që mund të shfaqej në shkollat e suksesshme, ndërsa gjasat për t'i diagnostikuar që në fazën e hershme bëheshin zero. LEA-t nuk ishin më në gjendje të shpërndanin praktikën më të mira që zhvilloheshin në këto shkolla, gjë që më vonë u shndërrua në monopol të firmave private. Stafi i LEA-s, në mënyrë edhe më ekskluzive, vazhdoi të merrej vetëm me çështje problematike që mund të dilnin gjatë punës.

Një temë e rëndësishme e kritikës së qeverisë qendrore për qeverinë lokale, në vitet e para të pushtetit të Laburistëve, ka qenë neglizhenca ndaj 'qeverisjes së përbashkët' - ndryshe, nevoja për departamente dhe njësi të veçanta për të integruar punët e funksionet me të tretët. Një vëmendje e veçantë iu kushtua, gjithashtu, edhe cilësive të reja të LEA-ve, si 'dyqane me një ndalesë' - domethënë krijimit të mundësisë për prindërit dhe shkollat për të marrë maksimumin e informacionit për të cilin kishin nevojë nga LEA, në një zyrë të vetme të njohur. Por dëshira të tilla bëhen gjithnjë e më shumë të vështira për t'u realizuar, nëse pjesë të ndryshme të shërbimeve që ofron LEA janë komercializuar, që do të thotë se ish-kolegëve tashmë iu duhet të komunikojnë me njëri-tjetrin përmes barrierave të ngritura nga termat e kontratave të shërbimit blerës-ofrues. Akoma, është e vështirë të sigurosh një shërbim të caktuar nga një ofrues, nëse ky lloj shërbimi nuk parashikohet në termat e kontratës. Termat e kontratës domosdoshmërisht prevalojnë ndaj çdo nevojë për t'ju përgjigjur nevojave të reja që mund të dalin. Përndryshe, duhet të rinovohen në dritën e problemave a nevojave të reja. Në këtë mënyrë, u zhvendos plotësimi i detyrës profesionale dhe, në të njëjtën kohë, edhe u deformuan synimet thelbësore të shërbimit arsimor.

Thënë ndryshe, sa më shumë shërbime që LEA-t kontraktonin me të tretët, aq më shumë stafi i tyre humbiste detajet e punës dhe aq më shumë nuk kishte njohuri për çfarë ndodhte në shkollë. Informacioni, që më parë kalonte nga një koleg në tjetrin brenda së njëjtës organizatë, tashmë duhej të kapërcente kufijtë e kontratës blerës-ofrues. Për më tepër, një pjesë e informacionit u shndërrua në pronë private të firmës dhe vetë stafi i LEA-ve duhej të paguante për të pasur mundësinë e shfrytëzimit. Situata e krijuar ishte shumë e sertë, sa kohë është shumë e vështirë të parashikosh në kohën e hartimit të kontratës, të gjithë informacionin që do të mund të nevojitet në të

55 *Ibid.*

ardhmen. Nga ana tjetër, duke qenë se sistemi shkollë është një sistem shumë informal në administrimin e përditshëm, edhe nevoja për informacion është e madhe dhe e ndryshme, kështu që nuk ka mënyrë për ta përcaktuar në kontratë sasinë a kohën se kur do të nevojitet.

Përfashtimi i LEA-ve nga rolet e orientuara drejt së ardhmes shkon edhe më tej. Më vitin 2001, qeveria themeloi Këshillin për Nxënien dhe Aftësitë (LSC⁵⁶), me përgjegjësinë për edukimin e grup-moshës gjashtë-nëntëmbëdhjetë vjeç, të rriturit dhe komunitetin në përgjithësi. Anëtarët e Këshillit caktoheshin nga qeveria qendrore dhe ai vetë caktonte anëtarët e 47 këshillave të tij lokalë. Nuk kishte asnjë garanci që anëtarët të LEA-ve të mund të ishin pjesë e ndonjë prej këtyre këshillave, ndonëse të dy llojet e këshillave, edhe LSC-të, edhe këshillat lokalë e kishin për detyrë të konsultoheshin me to.⁵⁷ Të gjithë institucionet arsimore të këtyre niveleve, përfshirë edhe shkollat fillore me gjashtë klasë, në bazë të udhëzimeve të reja i merrnin fondet nga LSC-të dhe jo nga LEA-t, ndonëse stafi i këtyre të fundit duhej të bënte gjithë punën shkresore e burokratike që nevojitej për transaksione të këtij lloji. E gjitha shënoi fillimin e procesit të shmangies së LEA-ve nga punët e sistemit shkollor gjashtëvjeçar, një nga pjesët më të rëndësishme të të gjithë sistemit shkollor. Më vitin 2002, procesi u zgjerua edhe më shumë, kur qeveria njoftoi se roli i LSC-ve (dhe fondet në dispozicion të tyre) do të shtrihet deri në moshën katërmëdhjetëvjeçare.

Në ditët e sotme, LEA-t presin të marrin porcione gjithnjë e më të vogla të fondeve që kanë marrë më parë për shërbimet që kryejnë, sepse pjesa tjetër shkon direkt në shkolla. Ndërkohë, përveç detyrave të përditshme, këto fonde janë edhe për të mbuluar një punë shtesë që u kërkohet, në përgjigje të kërkesave në rritje të qeverisë për projekte të posaçme, një numër i madh i të cilëve ka lidhje me privatizimin. Në rrjedhojë, shumica që mbetet në dispozicion të aktiviteteve të tyre dhe që kanë lidhje me probleme të veçanta të zonës, po bëhet gjithnjë e më vogël - por që nga ana tjetër, i bën pre të lehtë të stigmatizimit se nuk duan të jenë në krye të punëve. Pothuaj të vetmin shans që kanë për të siguruar burime për të ndërmarrë risi janë të marrin pjesë në tenderët e qeverisë për projekte të veçantë, por që edhe në këtë rast u duhet të jenë partnerë me një kompani a firmë private. Një situatë e tillë ka shërbyer për të përforcuar stereotipin se LEA-t mund të jenë pjesë e risisë vetëm nëse bashkëpunojnë me partnerë privatë. Kështu që edhe kur ka autoritete që nuk i pëlqejnë marrëdhënie të tilla, falë paragjyimit të mësipërm të japin përshtypjen e një mbështetje aktive.

Në të gjitha zhvillimet e mësipërme, gjykojmë se ka kontradikta ndërmjet tregut dhe qytetarisë. Tregëzim do të thotë kontraktimi me firma private, për shërbime a objekte që ato mendojnë se janë fitimprurëse. Zgjedhja e “qershisë për tortën” përbën

56 Shënim i përkthyesit: LSC janë akronimet, nga anglishtja, për *Learning and Skills Council*.

57 ‘Akti për nxënien dhe aftësitë’ (viti 2000).

një karakteristikë thelbësore për një kontraktues të suksesshëm me qeverinë - dhe ajo na çon në zemër të arsyes kryesore pse sektori privat shpesh duket më eficient se sa publiku. Por ideali i qytetarisë kërkon që edukimi të jetë një shërbim i përgjithshëm, që do të thotë se dikush duhet të bëjë punë pa përfitim. Me modelin e tregut, një detyrë e tillë ka mbetur për t'u kryer nga thela e mbetur e shërbimit publik, dhe pikërisht kjo thellë është tradhti ndaj qytetarisë së përgjithshme.

Privatizimi përpara komercializimit

Përdorimi i instrumenteve analogëve të tregut, si për pranimin në shkolla, nga njëra anë, ashtu edhe për komercializimin e shërbimeve të LEA-ve dhe të menaxhimit të shkollave nga ana tjetër, kur vjen puna në praktikë referojnë politika të ndryshme, të ndara, pavarësisht se kanë të njëjtin emër. Gjithsesi, përveç emrit, ato bashkohen me njëra-tjetrën edhe në dy pika. *Së pari*, sikundër kemi argumentuar më sipër, sa më shumë komercializohen LEA-t (si nëpërmjet privatizimit të plotë, ashtu edhe duke vepruar, ato vetë, sipas kritereve komerciale), aq më pak janë të afta të luajnë rolin e autoritetit në lidhje me shkollat, që edhe këto të fundit vetë, sipas kërkesave të tregëzimit, mund të jenë objekt komercializimi nëse konstatohen shenja abuzimi. *Së dyti*, zgjedhja e 'qershisë për tortën' është shumë e rëndësishme për sjelljen e tregut, por me mënyrën si po futen elementë të tij, ngrihet dyshimi nëse politika aktuale përfaqëson a jo vërtet një lëvizje drejt tregut. Po përballemi me deformime, të shkaktuara jo prej tregu diku atje, por nga vetë tregu që tashmë është brenda.

Konvertimi i shërbimit *Edukojmë qytetarë* në një shërbim komercial, ndërkohë që prezumohet mbijetesa e hipotezës së konceptit të përgatitjes së qytetarit, shkakton një trazirë aq të madhe në vetë karakterin e së tërës, sa jo vetëm shërbimi, por edhe i gjithë tregu ku merr udhë procesi deformohet. Në gjithë procesin, edhe sikur të mos ketë asnjë ndikim politik, shumë nga cilësitë pozitive janë të destinuara të humbasin në rregullat e tregut. Deformimi filloi me Konservatorët, por ose sepse humbën zgjedhjet kur procesi ishte ende në fazat e para të zhvillimit, ose sepse besuan se një sipërmarrje e tillë do mund të formësohej tërësisht nëse do të kishin kohën e hapësirën e duhur për ta kryer, nuk u bënë shumë hapa përpara në krijimin e këtij tregu dhe po ashtu nuk u inkurajuan sa e si duhet sipërmarrësit për të qenë pjesë e hapësirës së arsimit. Barra e realizimit të detyrës ra pothuaj tërësisht te Laburistët.

Një nga argumentet që përdorin avokatët e tregut dhe që, sipas tyre, përbën edhe përparësi kryesore, është se tregu vetë është anonim dhe nuk mund të cenohet nga manipulimet e politikës. Por vështirësia e ndërtimit të tregut në sektorin e arsimit qëndron në faktin që vetë qeveria përfshihet në një proces intensiv lobimi me një numër të vogël aktorësh të rëndësishëm, sepse e gjitha ka ndodhur në një periudhë kur marrëdhëniet e qeverisë qendrore me ato lokale kanë qenë të ftohta. Në rrjedhojë, një

numër i vogël firmash kanë gëzuar privilegjin e të qenit shumë më afër politikisht në marrëdhënie me ministrat që kanë autoritet në zona të ndryshme të vendit, pavarësisht se teorikisht partia dhe shërbimi civil kanë detyrën të lidhin nivele të ndryshme të qeverisjes. Qeveria qendrore ka mbajtur distancë, në mënyrë konstante, nga LEA-t. Pasoja ka qenë shndërrimi i kaposhit në një thelë, sa i takon rolit të tyre, proces të cilin e kemi përshkruar.

Nuk është për t'u habitur që nismat e ndryshme të përshkruara sa më sipër u janë paraqitur firmave në terma shumë tërheqës. Për shembull, kur ato kanë drejtimin e qyteteve akademike, duhet të paguajnë 20% të kostos kapitale, por pronësia mbi tokën dhe ndërtesën u kalohet nga qeveria lokale pa asnjë pagesë shtesë. Kështu, në korrik të vitit 2001, kur një firmë gjysmë private që kishte drejtimin e Kolegjit Teknologjik të Notinghamit, kërkoi të merrte një tokë pranë, iu dhanë fonde qeveritare, shtesë, ndonëse nuk ishin në kontratën e mëparshme, me arsyen e përmirësimit të institucionit, të cilat nuk do të jepeshin nëse shkolla do të ishte në duart e autoritetit lokal. Hartimi i sistemit 'Pagesë sipas rezultateve' (PBR⁵⁸) për mësuesit u kontraktua në vitin 1993 për 3 milionë sterlina, pa tender konkurrues, me firmën Hay McBer, ndërkohë që një firmë tjetër, Cambridge Education Associates, iu dhanë 100 milionë sterlina, në bazë të një kontrate pesëvjeçare, vetëm për të drejtuar sistemin.⁵⁹ (Firma punësoi më shumë se 3000 persona për të kontrolluar vlerësimin që kishin bërë drejtuesit e shkollave për mësuesit e tyre⁶⁰.) Me LEA-t nuk u mor mundimi as edhe i këshillimit se si do të zbatohet skema PBR.

Një rast tjetër është lejimi i firmave të krijojnë markën e tyre për një aktivitet të caktuar shkollor. Agjencia për nxënien dhe zhvillimin e aftësive mbështeti me fonde studimin e kompanisë Legoland, për krijimin e paketës për kualifikimet kombëtare profesionale dhe të përgjithshme.⁶¹ Ndërkohë, në paketë përfshihen edhe materiale që promovojnë punën e kompanisë. Shembujt e tjerë janë më pak dramatikë, por që ndeshen më shpesh. Kështu, praktikisht është shndërruar në rutinë që kompanive private IT t'u jepen kontrata monopoli, të mbështetura pothuaj tërësisht me fonde publike, në këmbim të shërbimit IT për shkollat a organizata të tjera publike, që do të thotë se organizata marrëse e këtij shërbimi varet tërësisht nga praktika e kompanisë (dhe çmimet) nëse kërkon të bëjë modifikime të produktit të ofruar, gjë që e bën gjithë investimin tepër të kushtueshëm.

58 *Shënim i përkthyesit*: PBR janë akronimet, nga anglishtja, për *Payment by Results*.

59 *Times Educational Supplement*, 19 nëntor 1999.

60 *Shënim*, C. Crouch. 'Schools under New Labour - Getting down to Business'. Artikull prezantuar nga R. Hatcher në 'Privatisierung des Bildungsbereichs', Universiteti i Hamburgit.

61 *Times Educational Supplement*, 13 korrik 2001.

Në SHBA dhe në Kanada është e zakonshme që shkollat t'i mbështesin programet e mësimdhënies në produktet dhe imazhet e një korporate të caktuar. Në këmbim, korporata ka monopolin e së drejtës për shumë aktivitete që përbëjnë jetën e fëmijës në shkollë, për shembull mund t'i imponohet shkollës që fëmijët të veshin uniforma, ku është stampuar logoja e tyre, të kërkojë që fëmijët të vështrojnë reklama të produkteve të tyre, që shfaqen në ekranet e kompjuterëve, për një periudhë të caktuar të ditës shkollore, deri edhe në pranimin e fëmijëve në shkollë. A mund të ndodhë, që edhe në Mbretërinë e Bashkuar, qeveria qendrore ta zgjerojë procesin e tregut deri në zbatimin e praktikave të tilla? A e ka të qartë qeveria konceptin e kufijve të përshtatshëm të shtrirjes së komercializimit? Po të rrezikut të dhënies së firmave private privilegjin e monopolit, që në fakt është në konflikt me idenë e tregut të lirë?

Fitues - kontratash, ose bërthama e biznesit të ri në arsim

Qasjet jo-treg në përfshirjen e sektorit privat janë shumë dominuese në politikat e reja që përdor qeveria për komercializimin. Nga ana tjetër, duke qenë se nuk është shumë e sigurt se si do t'i komercializojë këto hapësira, qeveria kërkon informacion nga brenda. Në dëshpërimin për të maksimalizuar këtë rol të ri të sektorit privat, qeveria dëshiron që ofertat e saj të duken sa më shumë tërheqëse që është e mundur për firmat private. Në të njëjtën kohë, situata që krijohet nuk duket e pëlqyeshme për vetë qeverinë, që ndihet e cenuar nga lobimi intensiv që bëjnë firmat - për këto të fundit, gjithçka është mundësi për më shumë përfitime jo vetëm në para, por edhe në privilegje në formë shërbimesh.

Vetë qeveria Laburiste ka qenë shpeshherë e ashpër me kontraktorët, për shembull duke imponuar klauzola penalitetesh, nëse nuk ia dalin të sigurojnë përmirësimin e standardeve në ato shkolla që kanë marrë përsipër. Por për të realizuar të njëjtin synim, qeveria mund të udhëzojë stafin e qeverive lokale se si të veprojnë për të përfshirë sa më shumë klauzola në negociimin e kontratave me firmat e sektorit privat. Deri më tani, e gjithë përgjegjësia për trajnimin e stafeve të LEA-ve për partneritetin privat-publik duket t'i jetë deleguar vetë firmave, të cilat nuk kanë as dëshirën më të vogël ta përfshijnë edhe këtë tematikë në leksionet e tyre.

Në përfundim, qasja e përgjithshme është se të dy botëve, edhe komercializimit, edhe edukimit qytetar, vetëm u është ardhur rrotull, duke i humbur të dyja në fakt, jo për shkak të përplasjes me tyre, por për shkak të përplasjes së secilës me praktikën e lobuesve të brendshëm dhe atë të kontraktuesve preferencialë. Një qasje e tillë është përgjegjëse për të gjitha rreziqet që vinë nga përkeqësimi i shërbimit për shkak të komercializimit diskutuar si më sipër, pa avantazhet që vërtet është në gjendje të na sjellë tregu, nëpërmjet dy elementeve të tij: çmimeve konkurruese dhe zgjedhjeve të natyrshme nga ana e konsumatorit final. Ndonëse gjithçka bëhet në emër të tregut dhe

retorika dominuese është ajo e ekonomisë së tregut të lirë, në realitet “kjo gjithçka” nuk është më shumë se një marrëdhënie ndërmjet qeverisë dhe mbajtësve të monopolit që ndodhen në ‘oborrin e të privilegjuarve’, marrëdhënie nga e cila Adam Smith dhe shumë filozofë e ekonomistë të tjerë morën shkas për të formuluar idetë e tyre dhe hodhën bazat e ekonomisë.

Kontratat e qeverisë të një shteti që po komercializon mirëqenien e shtetasve të tij janë shumë tërheqëse. Sikundër kemi vënë në dukje deri më tani, domosdoshmërisht janë afatgjata - në rastin e ndërtesave, si për shembull ndërtesat shkollore, shkojnë nga 25 deri në 30 vjet. Në fakt, duhet të jetë shumë e vështirë, të themi, për një LEA, të kontraktojë për menaxhimin e shërbimit të pranimit në shkollat që janë brenda juridiksionit të saj, firma të ndryshme për një a dy vjet, sa kohë që kurba e mësimnxënies përfshin njohjen e distriktit dhe të shkollave të tij dhe të dyja bashkë imponojnë vështirësi të konsiderueshme. Nga ana tjetër, procese që shtrihen në terma kaq afatgjatë e bëjnë shumë të vështirë menaxhimin e pakënaqësisë ndaj cilësisë së shërbimit që po ofrohet. Akoma, përgjatë një periudhe, të themi edhe shtatëvjeçare, është e pritshme që kontraktori të zhvillojë marrëdhënie shumë të ngushta me personelin e autoritetit kontraktues, duke e bërë atë një të brendshëm shumë të privilegjuar kur vjen koha e mbarimit të afateve të kontratës dhe të lidhjes së një të reje.

Duke vazhduar me argumentet, në nxitimin e vullshëm për komercializim, qeveria ka financuar me fonde shumë të mëdha pjesën më të madhe të këtyre zhvillimeve. Për shembull, qeveria investoi 1.8 milionë sterlina në projektet e “Modelit të ri”, ku pjesa e luanit të financimeve shkoi për firmat private, ndonëse punën më të madhe me eksperimentin e bënë stafet e LEA-ve. Rrjedhja e informacionit brenda projekteve është tërësisht e njëanshme, sipas kahut LEA-firmë: firmat private mësojnë çdo gjë që duan të dinë nga puna që po bëjnë LEA-t, si dhe njohin deri në detaje financat e tyre, por asgjë e ngjashme nuk dihet për mënyrën me të cilën po operojnë vetë firmat, thjesht heshtje absolute. Në këtë mënyrë, firmat private janë gjithnjë në pozita shumë të privileguara për të kontraktuar pjesë të zgjedhura të punës së LEA-ve. Firmat subvencionohen për përpjekjet e tyre për të siguruar kontrata fitimprurëse.

Karakterit i firmave që hyjnë në këtë treg të ri është udhëzues dhe ka shumë të tilla që janë krijuar posaçërisht me këtë synim. Themeluesit e saj kanë qenë kryesisht mësues ose ish-staf i LEA-ve, të cilët kanë nuhatur shanset për më shumë fitime nëse dalin privat, në një kohë kur qeveria po shkurton shpenzimet në administrim brenda sektorit publik, por po i zëvendëson me shumë më tepër fonde nëse i njëjti shërbim sigurohet privatisht. Këto firma mbështeten pothuaj tërësisht në stafin ekzistues të LEA-ve, me të cilën zëvendësojnë stafin e mëparshëm nëse e fitojnë kontratën.

Në garën për privatizim kanë hyrë edhe firma që u përkasin sektorëve të tjerë të ekonomisë, vërtet me histori e përvojë të gjatë në treg, por jo në arsim. Në përshtatje me rrethanat, si dhe falë inkurajimit që kanë pasur nga qeveria, kanë zhvilluar degë me

shërbime në arsim. Për shembull, Arthur Andersen dhe PriceWaterhouseCoopers ishin dy firma që ofronin këshilla për menaxhimin dhe financat për korporatat, përpara se të futeshin edhe në biznesin e arsimit. Të njëjtën gjë mund të themi edhe për Group 4, që më parë ofronte shërbime sigurie dhe specialistë për burgjet private, apo W.S. Atkins, një nga firmat që doli nga procesi i komercializimit të ndërtesave qeveritare lokale dhe shërbimeve të tjera. Rast tjetër për t'u përmendur është Serco, me përvojë në sistemet e paralajmërimit të minave, burgjeve private dhe institucione të riedukimit për të mitur, por që bleu Agjencinë për Sigurimin e Cilësisë në Arsimin e Lartë, një firmë inspektimi në fakt, në fund të viteve 2000. Akoma, Amey Roadstone, një korporatë që merrej kryesisht me ndërtimin e autostradave, krijoi lidhje me Nord-Anglia, një firmë e specializuar në arsim.⁶² Të gjitha kompanitë e sipërpërmendura kishin, paraprakisht, përvoja të gjata dhe të suksesshme në mënyrën e fitimit të kontratave të llojeve të ndryshme me qeverinë, burime shumë të fuqishme lobimi në Whitehall dhe Westminster, sikundër edhe kontakte të besueshëm brenda qeverisë. Ishin këta faktorë që u kishin dhënë sukses në të shkuarën, në fitimin e kontratave me qeverinë, dhe që i inkurajuan të futen edhe në sektorin e ri të komercializimit të shërbimeve publike në fushën e arsimit, një degë biznesi që për ta ishte krejtësisht e re. Dhe kjo është, në fakt, e vetmja vlerë e shtuar që ato sollën në sistemin arsimor. Është vlera e të qenit të brendshëm në Whitehall, një vlerë që është domethënëse në marrjen e këtij shërbimi vetëm sepse qeveria ka vendosur të kontrakttojë me ta. Pra, nuk është një cilësi a një tjetër që përbën arsye për t'u kontraktuar dhe që fitoi falë tyre për ofrimin e një shërbimi, ose se do të bëjë maksimumin për t'i ofruar shërbim konsumatorit final.

Rreziku që trashëgohet nga ky sistem kontraktuesish të privilegjuar dhe të brendshëm shumëfishohet, ndërsa modeli përhapet nga shkolla në shkollë. Me dobësimin e LEA-vë, në shkallën që e kanë të pamundur të monitorojnë se çfarë po ndodh në shkolla me aktivitetet e kontraktuara, praktikisht nuk ka asnjë kontroll se do të menaxhohen marrëdhëniet kontraktuale ndërmjet lobistëve të korporatave tepër të aftë profesionalisht dhe trupave qeverisëse, të cilat duhet të nisen thjesht nga vullneti i mirë për punë.

Në zemër të problemit qëndron fakti që këto tregje të reja në arsim reklamohen nga qeveria në përgjigje të kërkesave të firmave që janë krijuar. Nuk është rasti se kemi një kërkesë që nuk është plotësuar dhe ndaj së cilës firma duhet të përgjigjet. Kërkesa është që qeveria të plotësojë çfarë duan ofruesit e firmës private të shërbimit dhe jo çfarë duan të marrin konsumatorët. Duhet përsëri të sjellim në vëmendje se është vetë qeveria, dhe jo qytetarët-konsumatorë, që është shndërruar në klient të shtetit të mirëqenies së komercializuar.

62 *Times Educational Supplement*, 25 maj 2001.

Konkluzione: Demokracia, autoriteti dhe qytetaria

Nëse një shërbim është atribut i qytetarisë, konceptet që nevojiten për menaxhimin e tij janë ato të së drejtës dhe autoritetit demokratik e pjesëmarrës. Në sistemin arsimor britanik, roli i këshilltarëve të zgjedhur ka qenë shumë i rëndësishëm. Ata ushtronin edhe autoritet politik. LEA-t i administronin shkollat nën autoritetin formal të këtyre këshilltarëve. Në parim, prindërit kishin mundësi të paraqisnin, përpara tyre, kërkesa a ankesa në lidhje me cilësinë e shërbimit në shkolla, ose të problemeve që mund të kishin me fëmijët në shkollë. Stafi i LEA-ve kishte autoritetin të ndërmernte aksione për çështje të tilla, si për shembull për praktikën e pranimit të fëmijëve në shkolla ose edhe për çështje të tjera, rast pas rasti, sepse vepronte si autoritet publik.

Sigurisht që në praktikë jo gjithçka ishte kaq e thjeshtë dhe gjërat jo gjithmonë funksionin në këtë mënyrë. Nëse prindërit nuk dinin si të ushtronin presion, nuk ishte e pamundur që stafi i autoritetit rajonal për menaxhimin e arsimit të binte në gjumë letargjik, veçanërisht në zonat ku fitonte përgjithësisht vetëm një parti apo ku pritshmëritë për arritje të fëmijëve ishin të ulëta - një situatë që ndeshet më shpesh në qytetet ku fitonin Laburistët. E njëjta gjë mund të thuhet edhe kur drejtuesit e LEA-ve nuk ishin dinamikë e as profesionalë. Por dobësi të tilla mund të shndërrohen lehtësisht në objekt reforme. Pra, ekzistojnë mekanizmat dhe, gjithë sa nevojitet, është vetëm një lloj stimuli për të bërë që gjërat të funksionojnë. Në rastin kur shërbimi publik arsimor ripërkufizohet për t'u shndërruar në një shërbim komercial si gjithë shërbimet e tjera, mekanizmat e mësipërm pushojnë së funksionuari. Për sa i njohim karakteristikat e edukimit qytetar, firmat private janë në disavantazh në rivalitetin me LEA si sigurorese të këtij shërbimi. Ky është veçanërisht rasti kur, praktikisht, gjithë stafi i punësuar i firmës private është ish-staf LEA. Gjithë sa i dallon nga kolegët e tyre që kanë mbetur në sektorin publik është mungesa e autoritetit publik që kanë pasur më parë. Gjithsesi, nëse shumë nga karakteristikat e veçanta të shërbimit publik janë ripërkufizuar dhe aktivitetet përkatëse janë përkthyer në terma komercialë, balanca zhvendoset në mënyrë të ndjeshme në kahun tjetër. Të qenit jashtë sektorit publik, shndërrohet, për ironi të situatës, nga disavantazh në avantazh.

Duke qenë se deri kohët e fundit, zhvillimi i edukimit në shkolla është parë si karakteristika kryesore e këtij biznesi, fillimisht komercializimi u përqendrua në funksionet e autoritetit. Një situatë paradokse, sepse situata normale në industrinë e privatizuar është monitorimi i tyre nga autoriteti publik rregullator përkatës. Në arsim ndodhi e kundërta. Kur u themelua Ofsted-i, më 1994, ndryshimi kryesor i tij nga inspektorati i shkollave ishte kontraktimi i stafeve dhe jo punësimi i tyre. Fillimisht, më shumë se 80% e grupeve të inspektimit siguroheshin nga stafi këshillues dhe i shërbimit të inspektimit të LEA-ve. Ndërkohë, shumë prej tyre zbuluan se mund të fitonin më shumë para duke qenë pjesë e këtyre grupeve këshillues të inspektimit.

Sot, afro 75% e inspektimeve të shkollave bëhet nëpërmjet kontraktimit me firmat private, një 'industri', vlera e së cilës më vitin 1997 ishte 118 milionë sterlina.⁶³

Kur një firmë private ftohet për të marrë funksionet e një LEA, sepse autoriteti i saj ka 'dështuar', administrimi i arsimit në atë zonë pushon së qeni çështje e demokracisë lokale dhe nuk përbën çështje të tillë as edhe për konsumatorët lokalë. Në të kundërt, shndërrohet në një marrëdhënie kontraktuale ndërmjet qeverisë qendrore dhe një ofruesi të privilegjuar shërbimesh. Edhe kur shërbimi i një autoriteti 'të dështuar' administrohet nga një tjetër LEA, parimi i përgjegjshmërisë demokratike lokale përsëri është thyer. Brenda zonës së 'dështuar', autoriteti i ri që ofron shërbimet në arsim ka të njëjtin status me atë të një kontraktori privat. Ai e kryen punën si objekt të një kontrate tregu dhe jo si element të demokracisë lokale.

Kur një LEA hyn në një marrëveshje komercializimi vullnetarisht, situata mund të jetë disi ndryshe: firma private është thjesht një e kontraktuar, një agent, subjekt i vullnetit të drejtuesit të LEA-s, i cili vazhdon të jetë autoriteti politik lokal i ligjshëm. Por konteksti politik është ai në të cilin, sikundër kemi parë, qeveria qendrore në mënyrë të qartë favorizon më shumë agentët dhe më pak drejtuesit e LEA-ve. Për më tepër, edhe fakti që informacioni dhe këshillat që merr autoriteti politik varet nga stafi i LEA-ve, përsëri i ka vendosur këto të fundit në pozitat e konkurruesit dhe jo të 'qenit-roje' të të kontraktuarve, dhe nëse shtojmë edhe natyrën afatgjatë të kontratave në terma kohorë, e bëjnë edhe më të vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit. Sistemi është, gjithashtu, shumë i ri për të gjykuar se si zhvillohet zinxhiri i zgjeruar i nënkontraktorëve, gjithsesi nuk është e vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit. Sistemi është, gjithashtu, shumë i ri për të gjykuar se si zhvillohet zinxhiri i zgjeruar i nënkontraktorëve, gjithsesi nuk është e vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit. Sistemi është, gjithashtu, shumë i ri për të gjykuar se si zhvillohet zinxhiri i zgjeruar i nënkontraktorëve, gjithsesi nuk është e vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit. Sistemi është, gjithashtu, shumë i ri për të gjykuar se si zhvillohet zinxhiri i zgjeruar i nënkontraktorëve, gjithsesi nuk është e vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit. Sistemi është, gjithashtu, shumë i ri për të gjykuar se si zhvillohet zinxhiri i zgjeruar i nënkontraktorëve, gjithsesi nuk është e vështirë kontrollin e agentëve nga drejtuesit.

Në ditët tona, qeveria rrallë flet vetëm për firmat komerciale. Sot ftohen edhe LEA-t për të dhënë kontributet e tyre me shërbime për organizatat fetare, për partnerë nga sektori vullnetar apo edhe për të bashkëpunuar me njëra-tjetrën, LEA me LEA, sa kohë janë të afta të ofrojnë një shërbim eficient.⁶⁴ Shkollat, njësoj si spitalet, kanë filluar të varen në një masë të madhe nga ndihma e vullnetarëve për të tejkaluar mungesat në staf, për shkak të shkurtimeve të buxhetit në mënyrë të padrejtë në vitet 1980 dhe përsëri në vitet 1990. Gjithsesi, firmat komerciale kanë shumë më tepër stimuj të fuqishëm për ta rritur rolin e tyre dhe për të fituar kontrata se sa organizatat vullnetare, veçanërisht sepse përpjekjet e firmës për të fituar kontratën mund ta përjashtojnë nga një pjesë e mirë e taksave, duke i quajtur shpenzime të pranueshme biznesi. Në vend që

63 *Times Educational Supplement*, 19 dhjetor 1997.

64 *Shënim*, C. Crouch. Letër e Sekretares së Shtetit, drejtuar Drejtorit Ekzekutiv, ku i shpjegon konceptin e saj të 'brokerimit' për LEA-t, 6 korrik 2001.

të inkurajohet rritja e rolit të sektorit vullnetar, komercializimi ka gjasat të vazhdojë të marrë në dorë situatën dhe të udhëheqë me kontribute. Një gjë e tillë ndodhi me rastin e shërbimit të këshillimit të karrierës, privatizuar gjatë viteve 1980 nga Konservatorët. Në fillim, në tender morën pjesë organizata bamirëse dhe fituan disa kontrata për të zëvendësuar shërbimin publik në këtë sektor. Por gradualisht filluan të largohen dhe të zëvendësohen nga firma fitimprurëse.

Ofrimi i shërbimit nga LEA-t për popullsinë e një distrikti tjetër ngre çështje të ndryshme. Një LEA e një distrikti nuk mund të veprojë si autoritet lokal përgjegjës në mënyrë demokrate në territorin e një LEA-je tjetër. Sikundër e bëjnë të qartë direktivat e qeverisë, brenda atij territori LEA e re merr formën e një kompanie, që do të thotë se edhe ajo do të funksionojë mbi bazën një kontrate tregtare. E njëjta gjë ndodh edhe kur një shkollë bashkohet me një shkollë tjetër që ndodhet në një komunitet me sfond të varfër. Një mënyrë e tillë nuk bën gjë tjetër vetëm se e ripërkufizon rolin e autoritetit publik të qeverisë lokale, duke mos e dalluar aktivitetin e tij nga një aktivitet tregtar. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për organizatat vullnetare. Ato marrin formën ligjore të një kontraktori privat nëse nënshkruajnë një kontratë në sektorin e edukimit publik. Një shembull tjetër është Connexions, organ i themeluar më vitin 2001, detyra e të cilit është mbikëqyrja e shërbimit kombëtar të këshillimit të karrierës për të rinjtë, si dhe ofrimi i disa shërbimeve të veçanta për të rinjtë me probleme të caktuara. Degët e saj lokale, të cilat sigurojnë shërbime për grupet e mësipërme brenda hapësirës lokale të autorizuar, janë themeluar si kompani me përgjegjësi të kufizuar dhe jo si organizata normale në shërbim të publikut. Këto njësi lokale e kanë normale të përfshijnë firma private të njohura në strukturën e tyre formale të drejtimit. Ndërkohë që ky model përhapet, është shndërruar në modë ofrimi i shërbimeve arsimore lokale nga firma tregtare të privileguara, të brendshme për qeverinë qendrore. Firmat private janë të vetmet forma organizatash që pranohen, ndërsa shërbimi publik është shndërruar në anomali pikërisht në zemrën e tij.

BIBLIOGRAFI

1. Blair, T. (2003). 'Where the Third Way goes from Here: Renewing Progressive Politics' në *Progressive Politics*.
2. Brighouse, H. (2003). 'Against Privatizing Schools in the UK', *London Review of Education*, 2003.
3. Crouch, C. (1999). *Social Change in Western Europe*. Oxford University Press.
4. Dalton, L. (2002). 'The Price of Funny Money' në *What's It All About?*, Secondary Heads Association.
5. Department for Education and Skills (2001). *The Changing Role of the LEA*.
6. Freedland, M. R. (2001). 'The Marketization of Public Services', në *Citizenship, Markets and the State*, C. Crouch, K. Eder and D. Tambini (ed), Clarendon Press.

7. Hatcher, R. 'Schools under New Labour - Getting down to Business' në 'Privatisierung des Bildungsbereichs', University of Hamburg.
8. Hirschman, A. (2001). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.
9. Klein, N. (2000). *No Logo: No Space, No Choice, No Jobs, Taking Aim at the Brand Bullies*. Flamingo, 2000.
10. Learning and Skills Act, 2000.
11. Letter from Secretary of State to CEOs explaining her new 'brokerage' concept of LEAs, 6 July 2001.
12. Marshall, T. H. (1963). *Sociology at the Crossroads and Other Essays*. RKP.
13. O'Neill, O. (2002). 'Called to Account', O, Lecture no. 3 in 'A Question of Trust', the BBC Reith Lectures.
14. Pollock, A. *et al* (1999). Series of articles on the Private Finance Initiative in the NHS, *British Medical Journal*.
15. *Times Educational Supplement* 13 July 2001.
16. *Times Educational Supplement* 19 December 1997.
17. *Times Educational Supplement* 19 November 1999.
18. *Times Educational Supplement* 25 May 2001.
19. Titmuss, R. M. (1970). *The Gift Relationship: from Human Blood to Social Policy*, Allen & Unwin.

Kapitalizmi dhe dija: universiteti ndërmjet komodifikimit dhe sipërmarrjes⁶⁵

Steve Fuller

Kritikat ndaj kapitalizmit janë dy llojesh. Këtu do t'i paraqes sipas radhës që diskutohen normalisht. Një lloj e sulmon kapitalizmin *në praktikë* dhe identifikohet me Joseph Schumpeter, objekti i kritikës së të cilit ishte monopolizimi i kapitalit, që po i merr frymën shpirtit të sipërmarrjes, ndryshe po mbyt thelbin e vetë kapitalizmit. Kritika e llojit tjetër është më e vjetër dhe shkon edhe më thellë. Ky lloj e sulmon kapitalizmin *në parim* dhe identifikohet me Karl Marks, objekti i kritikës së të cilit ishte komodifikimi i punës, që po tjetëron humanitetin tonë. Ndërkohë që Schumpeter shqetësohet rreth tendencës praktike të kapitalizmit për të përqendruar pasurinë dhe, në rrjedhojë, për të frenuar dinamizmin natyror të ekonomisë, Marks kundërshton tendencën parimore të kapitalizmit për të shpërbërë bërthamën tonë solide si 'specie njerëzore' nëpërmjet dinamikës së mekanizmit të çmimit.

Besoj që secila nga kritikat, pavarësisht kohës dhe rrethanave kur janë bërë, pavarësisht se në një masë të madhe janë në kundërshti me njëra-tjetrën, duhet të vazhdojnë të merren në konsideratë dhe kanë merita. Përpos të gjithave, si sipërmarrësit *schumpeteristë*, ashtu edhe komodifikarët *marksistë* janë të ngjashëm në kërkesën që kanë: njerëzit duhet të fillojnë të paguajnë për gjëra që nuk kanë paguar më parë. Diferenca qëndron respektivisht, thjesht në spinet pozitivë dhe negativë që i japin momentit. Marks paraqitet, qartësisht, si trashëgimtari sekular i teorisë së të drejtës natyrore, me idetë e tij frymëzuese, që më shumë se strikte, janë metafizike, rreth çfarë është dhe nuk është blerë dhe shitur si duhet. Për Marks, liria qëndron në kapacitetin tonë për të mbetur të pandryshuar, pavarësisht rrethanave, për shembull pavarësisht fluktacioneve të çmimeve. E njëjta qasje vihet re edhe në sensin e Kantit

65 Shënimi, S. Fuller. Versioni, në gjuhën origjinale i këtij artikulli gjendet në botimin e H. Radder (ed.), *The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University* (2010), Kapitulli 12, University of Pittsburgh Press.

për autonominë, si rezistenca nëpërmjet parimeve ndaj trysnisë së jashtme. Në të kundërt, liria Schumpeteriane është aftësia për të ndryshuar mendje - dhe, edhe veten tonë (do t'i kthehem këtij qëndrimi, karakterizuar nga një lloj qetësie relative që ekonomistët austriakë kanë përkundrejt komodifikimit). Nëse Marksi shqetësohet, se po nuk punuam do të kthehemi edhe një herë në kafshë, shqetësimi i Schumpeter është i kundërt: mund të shndërrohem në robotë. Marksi duket shumë i ndjeshëm, ndërsa Schumpeter shumë i pavëmendshëm rreth asaj që ndodh përreth. Thënë këto, sipërmarrja na kujton, vazhdimisht, llojet e tjera të jetëve që mund të jetojmë, veçanërisht atë lloj jete që do të dëshironte të na shiste. Hapja e përhershme ndaj ndryshimit është karakteristikë e qëndrimit austriak që Popper e importoi në kritikën e tij ndaj inxhinierisë së pakthyeshme sociale (Hacohen, 2000: kapitujt 3 & 10).

Në nivel ontologjik, diferenca ndërmjet Marksit dhe Schumpeter mund të kuptohet si kapja e dimensionit ekonomik të dy anëve të 'ndarjes karbon-silikon', që gjithnjë e më shumë e çojnë identitetin human në drejtime krejtësisht të kundërta: Jemi 'kafshë morale', që duhet t'i ribashkohemi krijesave të tjera me bazë karbonin që na rrethojnë dhe që promovon një ekologji të përbashkët e të qëndrueshme, *à la* Peter Singer, apo jemi 'makina spirituale', në gjendje të krijojmë aq distancë sa mundemi me kafshët nga të cilat kemi prejardhjen, *à la* Ray Kurzweil (Fuller 2006a: Konkluzione; Fuller 2007b: Kapitulli 2)?

Nga njëra anë, njësoj si Marksi, ndonëse bazuar në argumente të ndryshëm, Singer dëshiron të themelojë një burim të panegociushëm vlere. Nga ana tjetër, njësoj si Schumpeter, ndonëse bazuar përsëri në argumente të ndryshëm, Kurzweil dëshiron të maksimalizojë aftësinë tonë për 'të modeluar vetveten', një apel për këtë term të preferuar që referon transformimet që mund të përjetojë identiteti i një personi në realitetin virtual.

Pas shumë arsyesimesh, pikëpamja ime, ndërtuar në kontekstin e ekonomisë së dijes së ditëve tona, është se doza e shqetësimit të vetë Schumpeter për të mbajtur gjallë shpirtin e sipërmarrjes së kapitalizmit është e nevojshme për të parandaluar që kritika e Marksit ndaj komodifikimit të shërbejë për hedhjen e themeleve të një aleance jo të shenjtë ndërmjet teorisë së punës rreth vlerës dhe një sensi të fuqishëm pronësie të jetës intelektuale, një front që unë e kam quajtur 'racizëm epistemik'. Pra, racizëm epistemik është shoqërizimi i identitetit me një sens të panegociueshëm të pasjes së dijes dhe, akoma më shumë, të trashëgimit të saj, kjo e fundit e kuptuar në sensin e gjerë 'të trashëgimisë' së shekullit XIX, sipas të cilës mënyrat gjenetike dhe kulturore të transferimit shkrimi me konceptin ekonomik të pronësisë, në rastin tonë 'të pronësisë intelektuale'. Në të njëjtën kohë - duhet thënë që edhe vetë Schumpeter e kuptoi në fazat e fundit të karrierës së tij - sipërmarrja nuk është një e mirë absolute, veçanërisht sepse vendos, përballë riskut, një numër në rritje njerëzish dhe burimesh. Në këtë rast, nevojitet diçka për ta përmbajtur këtë efekt destabilizues, që në rastin e biznesit shfaqet

nëpërmjet cikleve të uljeve dhe të ngritjeve. Schumpeter (1950) në mënyrë të famshme parashikoi se socializmi mund ta përmbushë këtë nevojë, por me luftë, duke luftuar jo vetëm sipërmarrjen, por edhe vendosmërinë e saj për ta sjellë ekonominë në gjendjen e ekuilibrit të përgjithshëm. Gjithsesi, sikundër do të argumentoj në vijim, universiteti përbën modelin alternativ të institucionit, të aftë jo vetëm ta përmbajë sipërmarrjen, por edhe ta kanalizojë atë dhe, në rrjedhojë, të prodhojë në shoqëri një efekt pozitiv maksimal si forcë për ndryshim. Në disa aspekte, ky justifikim për universitetin sjell në vëmendje, edhe një herë, pikëpamjen më shumë se optimiste të Condorcet për tregun, sipas së cilës komodifikimi trajtohet si mjet politik për disiplinimin e pasionit, me synim ndërmjetësimin e rritjes materiale dhe intelektuale të shoqërisë.

1. Komodifikimi si mik i universalizmit dhe armik i racizmit

Në traditën marksiste, komodifikimi është procesi nëpërmjet të cilit vlera e përdorimit të gjërave zëvendësohet me vlerën e shkëmbimit të tyre. Në parim, çdo gjë është për shitje. *Vlera* reduktohet në *çmim* - për të sjellë në vëmendje një dallim qendror në etikën e Kantit. Duke qenë se nuk duhet ta refuzojmë këtë kritikë pa sjellë më parë argumente, le të fillojmë nga e kundërta, me pengesat konceptuale që kohët neo-liberale që jetojmë vendosin në rrugën e pranimit të saj. Le të fillojmë me një argument të veçantë: ankesat kundër komodifikimit në ditët tona etiketohen si të modës së vjetër, si reflektuese të një pikëpamje që mistifikon aktivitetin njerëzor dhe që kërkon t'i rezistojë, në mënyrë ideale, të gjitha përpjekjeve për një vlerësim krahasues. Por sikur edhe për asgjë tjetër, përparësia më e madhe e kërkimit të një çmimi për gjithçka, qëndron thjesht në faktin se na detyron të marrim në konsideratë, saktësisht, kostot që kemi vullnetin të paguajmë për përfitimin që kemi dëshirë të marrim. Përpos të gjithave, a mund të veçojmë ndonjë aktivitet me vlera kaq të qenësishme, kaq të rëndësishme, qoftë ai edhe një përmirësim, dhe të mos flasim për transformim radikal, në mos edhe për ndonjë zëvendësim total? Thënë shkurt, a mund të veçojmë ndonjë aktivitet që nuk dhunon *gjithmonë* diçka me vlerë për t'u ruajtur nga transformimi? Mund të gjykojmë se ankesa ndaj tjetërsimit të punës, sot, ka riskun e të tingulluarit si armik i të qenit eficient dhe, akoma më keq, të qenit mbrojtës i kërkimit të haraçit të të qenit i privilegjuar. Tatëpjeta e pushtetit politik të punës së organizuar përgjatë këtyre tre dekadave të fundit flet në favor të këtij perceptimi të përhapur gjerësisht.

Nga këndvështrimi neo-liberal, duke filluar me kritikën e Böhm-Bawerk për vlerën sipas teorisë së punës dhe duke vazhduar me Ludwig Mises e Friedrich Hayek, ajo që Marksi quan 'komodifikim' është një mënyrë metafizike të paragjykuari të të folurit rreth diçkaje më se pozitive, domethënë, rreth lirisë themelore të shkëmbimit të aktiviteteve dhe produkteve që unë zotëroj me ato të të tjerëve, me synim kënaqjen e dëshirave të mia ashtu si mendoj unë që mund të kënaqen. Sipas kësaj pikëpamje, nuk

ka ndryshim parimor nëse e shuaj urinë për bukë duke punuar një sasi të caktuar kohe apo duke paguar një sasi të caktuar parash për të, ose përsëri në lidhje me këtë çështje, duke blerë diçka më të lirë që shuan urinë time po njësoj, po aq mirë, deri edhe duke financuar një procedurë kirurgjikale që më frenon tërësisht nga të qenit i uritur. Të gjitha këto transaksione, nëse pranohen me vullnet të lirë nga shkëmbyesi i shqetësuar, përbëjnë shkëmbime të vlefshme. Në të vërtetë, sikundër këshillon Nozick (1974), nëse keni ndonjë dyshim, kthehuni në termat e origjinës së kontratës: çdo rezultat i lejuar nga një kontratë që është negociuar mbi bazën e vullnetit të lirë është legjitim. Gjithsesi, ekziston siguria që në fund të një sekuence mjaftueshëm të gjatë negociatash shkëmbimi falë këtyre kontratave, shkëmbyesit mund të jenë transformuar aq shumë sa kanë vajtur përtej njohjes, ndryshe 'kanë shitur edhe shpirtin' - të paktën në sytë e disave, përfshirë edhe marksistët. Akoma, kjo perspektivë, në vetvete, nuk shkakton asnjë problem për neo-liberalët, të cilët ndryshojnë nga marksistët sepse rreshtohen, të vendosur, në frontin e pikëpamjes anti-thelbësore të njerëzimit.

Argumenti i mësipërm bëhet shkas për ngritjen e një supozimi interesant në lidhje me komodifikimin, pasojat e të cilit janë po aq interesante. Sikundër vë re Randall Collins (1999: 206-7), kapitalizmi u divorcua nga format e hershme të ekonomisë politike, sepse parimisht, refuzonte t'i trajtonte njerëzit tërësisht si pronë, të themi nëpërmjet martesës apo tregut të skllevërve. Sigurisht, kjo nuk përbënte arsye që t'i ndalonte njerëzit nga përfshirja në transaksione që dukshëm i vendosnin në disavantazhe të theksuara, deri në pikën ndoshta të të bërit kompromis me lirinë e tyre reale. Gjithsesi, gjithë këto transaksione, sado joreale të duken, presupozojnë një dallim ndërmjet agjentit shkëmbyes dhe atij shërbimi apo lloj të mire që ai ka vullnetin të shesë: në kapitalizëm çdo gjë, potencialisht, ka një çmim, përveç vetes. Ky moment i 'të shkuarit përtej subjektivitetit' - si mund të shprehej Kanti - bën thirrje për një perspektivë të re, ndonëse të pafavorshme, perspektivën e insistimit në rritje për të drejtën e pronësisë intelektuale të grupeve autoktonë (Brown 2003). Ky lloj 'indigenizimi' i dijes supozon një intimitet ndërmjet dijes dhe qenies, dhe bën apel për formën para-kapitaliste, në mos të racializuar, të identitetit. Kapitalizmi funksionon sa kohë eksiton perspektiva e shpëtimit - që do të thotë, perceptimi i vetes si qenie, që ruan thelbin edhe pas shkëmbimeve zëvendësuese të pafundme.

Le të marrim rastin e agrobiznesit ndërkombëtar që kontraktonte me fshatarët indianë për të përfutur dijen e tyre tradicionale për tokën. Firmat e përdorin këtë dije si material të papërpunuar, për t'i dhënë më pas jetë dhe konvertuar në patenta, produkte komerciale dhe materiale për trajnim a mësimdhënie në shkolla. Pjesa më e madhe e përvojave të këtij shembulli komodifikimi janë të kritikueshme (për shembull, Gupta, 2007): edhe pse fshatarët mund të gëzojnë, në terma afat-shkurtër, të ardhura të bollshme nga këto transaksione, ato prezantohen në sytë tanë si shitje e një të drejte të lindur bashkë me ta, që komprometon pozicionin e tyre politik në mbarë shoqërinë,

në atë shoqëri ku ata mund të vazhdojnë të jetojnë. Gjithsesi, ky aspekt negativ i komifikimit na çon në dy hamendësime, problematikë dhe të ndërlikuar.

Hamendësimi i parë është ai sipas të cilit mund të supozojmë, që *nativët* kanë prirjen, sikur edhe spontanisht, ta ndajnë dijen e tyre me të tjerët, në rrjedhojë të së cilës, pretendimet e pronësisë intelektuale për teknikat e përdorura për ta marrë këtë dije të rëndësishme janë tepër të ekzagjeruara; hamendësimi i dytë është ai sipas të cilit mund të supozojmë, që ruajtja dhe zgjerimi i dijeve të indigenëve kërkon rritjen e mirëqenies së njerëzve që aktualisht janë zotëruesit kryesorë të asaj dije. Këto dy supozime ndërlikohen kur përvetësimi i dijes indigjene trajtohet si kufizim potencial, në mos edhe dhunim, i të drejtës njerëzore. Gjithsesi, është e mundur të pranojmë që të drejtat njerëzore të indigenëve duhet të mbrohen dhe që integriteti i dijes, tradicionalisht të zotëruara prej tyre, duhet të mbahet po nga ata dhe, në të njëjtën kohë, të biem dakord që e mira e të mirave është të trajtohen si dy çështje të ndara nga njëra-tjetra nga pikëpamja ligjore. *Contra* mbrojtësve të dijes indigjene, dija dhe qenie *nuk* janë identike, dhe në rrjedhojë, politika e dijes *nuk* reduktohet në politikën e identitetit.

Qartë, edhe pse dikujt mund të mos i pëlqejë, indigenët meritojnë të respektohen si qenie njerëzore, edhe nëse nuk gjenden në pozitën më të mirë të mundshme për të vazhduar të mbajnë dijen e tyre, lindur bashkë me ta. Për shembull, e ardhmja e gjuhës së një grupi minoritar mund të jetë në duar më të sigurta në departamentin e linguistikës së një universiteti të njohur botërisht, tepër i vendosur në ruajtjen e saj, se sa të një komuniteti të humbur dhe mbetur me pak njerëz, që vërtet e kanë gjuhën e nënës, por janë gjithnjë në tundimin e braktisjes dhe mospërdorimit për një varg arsyeshe ekonomike dhe sociale në përballje me ata që në shumicë përdorin një gjuhë tjetër. Në mënyrë të ngjashme, marrja e ADN-së nga një specie e rrallë në zhdukje mund të jetë një rrugë më e sigurt për mbijetesën e saj, se sa rruga tjetër, shumë më e kushtueshme dhe më e pasigurt, e mbajtjes së anëtarëve të asaj specie në habitatin e tyre ekologjik natyror. Por ky argument mund të shmanget nga prezumimi që impulsi indigjen për të ndarë njohuritë me të tjerët, i bën këto njohuri të kapshme nga të gjithë, universale. Gjithsesi, ky impuls spontan nuk përbën kusht të mjaftueshëm për t'u shndërruar në boshtin e një politike aktive për universalizim, njësoj sikundër heqja e kufizimeve ndaj mundësisë për të marrë dije nuk e shndërron këtë dije, *ipso facto*, në një të mirë publike. Në të kundërt, për të gjithë ata që vazhdojnë të jenë nën ndikimin e Rilindjes Skoceze, liria dhe dashamirësia nuk mund të zëvendësojnë mungesën e stimujve dhe të burimeve materiale. Cilado qofshin motivet e tyre kryesore, firmat komerciale dhe disiplinat shkencore janë projektuar më së miri për të globalizuar dijen, në atë mënyrë që indigenët, sado të mirëkuptuar që janë, nuk e bëjnë dot.

Prapa rezistencës neo-liberale ndaj së drejtës të dijes indigjene qëndron një argument më i përgjithshëm rreth evolucionit njerëzor, përkatësisht, karakteri rastësisht thelbësor i një lloji specifik gjenesh, që aftëson një popullatë relativisht të izoluar për

të mbijetuar në një rajon të dhënë për një periudhë të gjatë, gjatë së cilës mund të zhvillohen forma të dallueshme të dijes, pjesë e asaj që Richard Daëkins (1982) e quan ‘fenotip i zgjatur’ (aka kulturë). Sa më sipër nuk është vetëm një argument teorik rreth biologjisë së popullatës, por reflekton njëkohësisht faktin, që indigjenët mund të transferojnë, me sukses, edhe dijet, edhe gjenet te njerëzit e tjerë dhe në vende të tjera: ata mund ta komodifikojnë ‘biokapitalin’ e tyre. Shkurt, mbrojtësit e dijes indigjene, bazuar në pretendimet për pronësi intelektuale, dështojnë në njohjen e vlerës së ‘racizmit pozitiv’. Sikundër do argumentojmë më poshtë, pavarësisht nëse dikush beson që ligjet e natyrës janë të dhëna një herë e përgjithmonë apo janë subjekt i dijes, zbatimi i universalitetit të dijes është rezistenca ndaj *të gjitha* kufizimeve që shoqërojnë pronësinë. Nëse progresi në fushën e së drejtës në erën moderne përbën zhdukjen e privilegjeve të trashëgimisë, atëherë perspektiva e së drejtës së pronësisë intelektuale të indigjenëve përbën sfidën përfundimtare që ka nevojë të kapërcehet.

2. Komodifikimi si mik i dijes dhe armik i pushtetit

Pra, nëse shohim me lentet e neo-liberalëve, komodifikimi duket si një mekanizëm që nuk është në gjendje të komprometojë integritetin e dijes. Përkundrazi! Komodifikimi perceptohet si mekanizmi që është në gjendje ta ruajë integritetin e saj. Një argument interesant në përkrahje të sa më sipër, sillet në vitin 1981 nga studiuesi amerikan i së drejtës Edmund Kitch (1981), pjesërisht për të justifikuar pesë shekuj të funksionimit të sistemit gjyqësor anglo-amerikan që tradicionalisht mbështetet te precedenti, edhe kur punëdhënësi ka investuar shumë për trajnimet në punë.

Në fakt, gjykatësit kanë gërryer themelet e racionalitetit të një investimi të tillë, duke e bërë të thjeshtë për punonjësit që kur ikin nga një punë në tjetrën të marrin me vete edhe çfarë kanë mësuar më parë në mjedisin e punës. Kjo do të thotë, që punëdhënësi i mëparshëm mund të vuajë pasojat e një konkurrence krijuar nga sekretet e punës së tij që tani po shpalosen te një i ri, një fakt apo argument që nuk ka mundur t’i bindë gjykatësit se punëdhënësit kanë të drejtë në pjesën më të madhe të rasteve. Në të kundërt, gjykatësit kanë qenë më të interesuar në sigurimin e një konkurrence të përgjithshme në treg, që do të thotë në heqjen qafe të të gjitha pengesave në transmetimin e dijeve, veçanërisht ato të llojit që janë në gjendje të sigurojnë përparësi, që në një moment të dhënë shpesh gëzohen nga vetëm një konkurrent.

Akoma, arsyetimi juridik bie në kundërshti me një argument mbi dallimin, që gjendet në teorinë e kapitalit njerëzor në ekonomi, përkatësisht, dallimin ndërmjet kapitalit njerëzor të *përgjithshëm* dhe kapitalit njerëzor *specifik*, për të cilën Gary Becker (1964) ka fituar më 1992 Çmimin ‘Nobel’ në Ekonomi. Sipas nobelistit, kapitali njerëzor i përgjithshëm referon atë dije që është në përdorim nga punonjësi, pavarësisht firmës që e ka punësuar për shërbimet e tij, ndërsa kapitali njerëzor specifik referon

dijen që ka vlerë vetëm në kontekstin e një firme specifike. Për të kapur diferencën ndërmjet koncepteve të Becker, mund të sjellim shembullin e dijeve që merren në një kurs akademik në universitet dhe trajnimit që përftojmë gjatë punës. Në mënyrë më abstrakte, kapitali njerëzor, në formën e tij të përgjithshme dhe specifike korrespondon, respektivisht, me dallimin ndërmjet 'dijes' dhe 'informacionit', sikundër shpjegon teoria e komunikimit e Shannon-Weaver, sipas së cilës është në natyrën e informacionit të zgjidhë pasigurinë që përjeton një marrës kur i duhet të vendosë për një çështje të caktuar. Sipas po këtij përkufizimi, ajo që është informuese për një marrës - në rastin tonë, një firmë - mund të mos jetë e njëjtë për një tjetër, nëse marrësit zotërojnë sfond të ndryshëm dijesh dhe veprojnë në kontekste po të ndryshëm.

Në këtë mënyrë, informacioni mund të shndërrohet lehtësisht në subjekt të një regjimi pronësie, sa kohë që marrësit specifikë janë objekt për këtë zotërim informacioni, i cili është në gjendje të qartësojë kontekstin e veprimit. Për gjithë të tjerët, i njëjti informacion mund të ofrojë pak ose aspak përparësi specifike *vis-à-vis* konkurruesve potencialë. Gjithsesi, gjykatësit kuptojnë se interesi i publikut në mbrojtjen e markës ka lidhje, kryesisht, jo me interesat e shkëmbyesve të veçantë, por me dinamizmin e përgjithshëm të sistemit të shkëmbimit - që do të thotë, me aftësinë e informacionit për të qarkulluar lirisht, me synim aftësimin e agjentëve për t'u informuar si mundësi, sa herë ju duhet të bëjnë zgjedhje në respekt të interesave të tyre. Ndërsa kemi parë që ky shqetësim i shtyn gjykatësit të largojnë pengesat që vinë nga përpjekjet e punëdhënësve për të mos e shpërndarë dijen, i njëjti shqetësim i shtyn gjykatësit të lejojnë punëdhënësit të shkërmoqin përpjekjet e punonjësve të veçantë të rrisin pushtetin brenda një firme duke kërkuar komisione për projektet 'inxhinierike të dijes', që përfshijnë ndërtimin e 'sistemeve eksperte' që përpiqen t'i bëjnë të dukshme - gjithsesi në mënyrë jo perfekte - të ashtuquajturat dije të heshtura të punonjësve.

Kitch ka ecur në gjurmët e këtyre lëvizjeve ekuilibruese, për të arritur në konkluzionin se dijes i mungojnë disa cilësi themelore, në gjendje t'i mundësojnë trajtimin si pronë - në kuptimin fjalë për fjalë të saj. Në veçanti, dija vërtet nuk është 'e ndashme', por fakti që ju dini diçka, nuk përjashton faktin që mund ta di edhe unë! Gjithë sa ndodh në këtë rast - pra, nëse e di dhe unë - është se vlera e dijes suaj reduktohet, sepse ju humbni përparësinë që kishit ndaj meje në gjendjen time të mëparshme të injorancës. Në fakt, në kuptimin e Hirsch (1976), dija është një 'pozitivë qartësisht e mirë', vlera e së cilës lidhet ekskluzivisht me mungesën e saj. Në këtë aspekt, disiplina në lulëzim e 'menaxhimit të dijes' përfshin biznesin e ruajtjes së mungesës së saj, ndryshe përjetësimin e vlerës së dijes në 'informacion' në kuptimin cituar më sipër (Fuller 2002).

Kitch karakterizon pasojat negative që kemi nga të qenit e dijes në 'pozitivë qartësisht të mirë' në termat e 'vetëmbrojtjes' së saj: cilado qoftë përparësia pozicionale

e një dijetari të vetmuar, ajo fillon të gërryhet sa më shumë njerëz fillojnë të dinë rreth së njëjtës gjë. Në këtë mënyrë, 'pushteti' që kanë pasur filozofë të ndryshëm, duke filluar nga Platoni, Bacon e me radhë, ka qenë i lidhur me dijen dhe me faktin që, *fillimisht*, e kanë zotëruar vetëm ata pak njerëz. Kitch e justifikon këtë fenomen vetëm me argumente empirikë, duke vënë në dukje, njëkohësisht, vështirësitë me të cilat ndeshemi kur bëhet fjalë për të ruajtur një sekret, qoftë në praktikën e biznesit, ashtu edhe në atë të legjislacionit formal. Në rastin e legjislacionit, karakteristika kryesore e legjislacionit rreth pronësisë intelektuale nuk është transferimi i së drejtës *per se*, por kufizimet që imponohen mbi të. Çdo nismë ligjore për shpikjen, bazuar në të drejtën e pronësisë, gjithmonë njih kufizimet artificiale të nevojshme që imponohen ndaj rrjedhës së lirë të dijes. Nëse provojmë ta përgjithësojmë këtë qasje, me synimin që të mbulojë të gjithë aktivitetin tonë intelektual, atëherë përmbledhja e kufizimeve që mund të vendosim mbi plagjiarizmin ka këtë formë: dikush kërkon kredite, financiare ose citimi, për një ide për një kohë të caktuar, me mbarimin e së cilës ideja mund të përvetësohet nga të tjerët dhe të përdoret për qëllimet e tyre, për më tepër edhe me emrin e tyre. Fakti që plagjiarizmi është shndërruar në një problem kaq të madh në jetën akademike në ditët tona, tregon shkallën e mutacionit që kanë pësuar punonjësit e këtij sektori, duke u shndërruar nga kërkues të dijes në menaxherë të informacionit - ose, thënë më saktë, në menaxherë të tekstit.

Së fundmi, Kitch lë të hapur mundësinë e një arsye më parimore e filozofike për të ashtuquajturën vetëmbrojtje të dijes. Një arsye e tillë mund të jetë që metafizika e supozuar, nga vetë ideja e pronësisë intelektuale, është e gabuar. Ligji për patentat është produkt i iluminizmit evropian të shekullit XVIII, kohë në të cilën, falë mekanikës njutoniene, shkenca arriti pothuaj të krijojë atë pikëpamje të përgjithshme që njeriu ka edhe sot për natyrën. Në këtë kontekst, ka kuptim të flitet për 'ligjet e natyrës', të fiksuara - ose dhe të njohura - si trashëgimi intelektual të të gjitha qenieve njerëzore, si produkte të të njëjtit krijues hyjnor. Në rrjedhojë, pronësia intelektuale duhej të ishte një e drejtë e përkohshme, bazuar në aftësinë e demonstruar për të punuar të terma të shkurtër kohor për një pjesë të caktuar të së përbashkëtës, me synimin për të përfituar në terma afatshkurtër vetëm personi në fjalë, ndërsa në terma afatgjatë të gjithë. Kjo linjë mendimi, që shfaqet në mënyrë të mrekullueshme në Nenin 1, Seksioni 8 të Kushtetutës së SHBA, pranon transferime të lehta analogjike ndërmjet 'hapësirës konceptuale' dhe 'hapësirës fizike'. Kështu, aplikimi i një ligji të natyrës është i njëjtë me aplikimin e punës në një ngastër toke. Në këtë kontekst, e drejta e pronës do të thotë sigurimi i stimuljeve për njerëzit, që përndryshe mund të jenë përtacë, të mos jetojnë nga puna e të tjerëve.

Gjithsesi, analogjia ndërmjet hapësirës konceptuale dhe fizike nuk ka kuptim nëse ligjet e natyrës janë aty, të lirë për t'u grabitur nga kushdo. Analogjia na sugjeron se parimet themelore që fillimisht janë përdorur për të marrë një patentë të caktuar

për një shpikje, kohë më vonë mund të rezultojnë false. Po ta marrim një gabim të tillë seriozisht, sikundër ndodh në mënyrë rutinë në shkencë dhe teknologji, ngrihet dyshimi për nevojën e madhe për të krijuar domenin special rregullator të 'pronësisë intelektuale', krahas rregullimit të zakonshëm që bëjnë transaksionet e tregut. Argumentet për kategorinë e caktuar të pronësisë intelektuale duhet, në rrjedhojë, të kufizohen nga përfitimet e qëllimshme socio-ekonomike të inovacionit, pavarësisht sigurisë epistemike të parimeve mbi të cilat mund të bazohet. Të mos harrojmë, ky argument i rishikuar mund të funksionojë, por mund edhe të mos jetë i ndryshëm nga argumentet që përdor shteti për të justifikuar stimujt financiar që akordohen për riskun e investimeve private.

Pavarësisht mungesës së sinqeritetit që vazhdojmë të tregojmë ndaj 'ligjeve të natyrës' të llojit të Njutonit, legjislacioni i pronësisë intelektuale duket se është përshtatur me karakterin e tyre të gabueshëm. Në ilustrim, po referoj vullnetin në rritje të jurive për të ndjekur precedentin e vendosur nga Gjykata e Lartë e SHBA në çështjen *Diamond v. Chakrabarty* (1980) për të njohur të drejtën e patentës për krijimin e specieve biologjike (më pas, demonstrimin e ekzistencës edhe me prova), bazuar në disa kodifikime unike që mundësojnë krijimin e tyre (ose të provës që e dëshmon). Një 'kodifikim' i tillë kërkon pajisje speciale laboratorike (ose programe kompjuterike), përmes të cilave 'objekti' i patentuar mund të paraqitet si produkt i një procesi hap pas hapi. Vetëm kjo ka rëndësi për ligjin! Pra, që specia (ose prova e saj) është prodhuar me besueshmëri sipas një procesi të caktuar, dhe jo sepse përfaqëson ose ilustron një a më shumë ligje të natyrës. Në të vërtetë, niveli i dijeve tona nga ligje të tilla është jo domethënës për synimin e bërjes së argumentit ligjor për të drejtën e pronësisë *per se*. Në rrjedhojë, nuk ka rëndësi nëse bakteri naftë-ngrënës në gjyqin e *Diamond* është krijuar nga inxhinierët e fushës falë modifikimit gjenetik të një specie të caktuar, nëse është produkt i seleksionimit të zakonshëm natyror të Darvinit, apo nëse është fryt i një projekti inteligjent, frymëzuar nga një çast hyjnor. Rëndësi ka vetëm që bakteri është i suksesshëm në zhdukjen e mbeturinave të naftës së derdhur.

3. Motivimi i kritikës marksiste: shndërrimi i tregut nga mësues në tiran

Pamë që trajtimi neo-liberal i komodifikimit na vë përballë një hendeku që ekziston ndërmjet dijes dhe pronësisë së saj, aq të thellë, sa mjafton për të shmangur nevojën për një kategori të veçantë ligjore të pronësisë intelektuale. Deri më tani, shumë mirë! Gjithsesi, nuk duhet t'i kthejmë shpinën kaq shpejt mendimit marksist. Së paku, duhet të kuptojmë pse është formuluar dhe argumentet mbi të cilët bazohet, që mund të na shërbejnë, në të njëjtën kohë, për të krijuar hamendësimet e para jo vetëm për vazhdimësinë, por edhe për rëndësinë. Për të kuptuar se si ndarja e punës u shndërrua në bazë për një kritikë të thellë ndaj kapitalizmit, kemi nevojë të kapim frymën e 'tregut

të lirë⁶⁶, ashtu si u propozua në shekullin XVIII - *panacea*⁶⁶ për një varg problemesh që shoqëruan lindjen e konceptit të shtetit-komb, një formacion social që detyroi një numër të paprecedent njerëzish pa asnjë lidhje të mëparshme, të pohojnë se ndajnë të njëjtin fat, dhe që për dy shekujt në vijim u shtjellua gjerë e gjatë, për të arritur në konceptet e 'detyrës qytetare; dhe të 'identitetit kombëtar'. Sensi i disiplinës kërkonte besnikëri sublimë instiktive dhe impulse pasionantë në rikonceptimin e 'interesit personal', që mund të llogaritet dhe pranohet racionalist vetëm nga një këndvështrim i paanshëm (Hirschman 1977).

Të mos harrojmë, ka pasur gjithnjë skeptikë rreth mundësisë së këtij transformimi themelor të natyrës njerëzore. Më i njohuri në radhët e skeptikëve ishte mjeku anglo-hollandez Bernard Mandeville, i cili e quajti projektin e rrënjësjes së motiveve të mira - udhëzimit moral - as më pak se sa mashtrim psikik që merret në një orë mësimi fetare. Kontributi i tij në lidhje me diskutimin e mësipërm është poema satirike dhe komentari me titull *Fabula e Bletëve* (1714), nga e cila ka dalë edhe shprehja aq e dashur për teoricienët e tregut të lirë 'Veset private që bëhen shkas për përfitim publik' (Mandeville, 1970). Gjithsesi, në kohën e Mandeville, *Fabula* u trajtua si kontribut në letërsi dhe vetë Volteri e bëri të pavdekshme në veprën e tij *Kandidi*, që mund të quhet edhe 'anti-theodici', ose ndryshe një të kuptuar pervers i drejtësisë hyjnore që minon të kuptuarit e zakonshëm njerëzor.

Dhe të kuptuarit e Mandeville ishte veçanërisht pervers. *Fabula* e tij është e shkruar në vargje dhe frymëzohet nga jeta politike. Një politikan i kohës mbronte idenë e luftës, ndërsa kritika argumentonte që vlera e veprimeve të tij nxitej vetëm nga motive personale. Mandeville e vlerësoi kritikën si naive dhe hipokrite (Runciman, 2008: Kapitulli 2). Sipas Mandeville, *sigurisht* që njerëzit veprojnë të nxitur nga interesa personale dhe vlera e një qeverie të mirë qëndron pikërisht në faktin se sa është e aftë ta kanalizojë këtë egoizëm në akte që në fund rezultojnë me përfitim për çdo njeri. Është e udhës të sjellim në vëmendje shprehjen origjinale të Mandeville: "Veset private, nëse menaxhohen me zhdërvjelltësi nga një politikan i aftë, mund të kthehen në përfitim publik". Argumenti më interesant këtu është se e vetmja gjë e 'padukshme' në këtë 'dorë të padukshme' është se njerëzit mbeten në rrethin e interesave personale më shumë se kurrë, por janë të detyruar të sillen në mënyrë të tillë që rezultojnë me mirë për të tjerët. Kjo pikëpamje, e diskutuar zakonisht nën termin e 'stimulimit', në atë kohë shkaktoi shumë pakënaqësi, sepse sugjeronte që mënyra më efektive për t'i shtyrë njerëzit për të bërë mirë nuk është duke gjetur mënyrën që të duan të bëjnë mirë, por thjesht duke strukturuar mjedisin në mënyrë të tillë që të shtojmë gjasat që veprimet e tyre të jenë të mira.

66 Shënim, V. Nathanaili. *Panacea*, zgjidhja për të gjitha vështirësitë, sëmundjet, të këqijat e mundshme. Në mitologjinë greke, *Panacea* është "Perëndesha e shërimit".

Ky ishte konteksti kur filloi të konstruktohej, fillimisht, 'tregu i lirë'. Për të vlerësuar natyrën kontroverse të perspektivës së Mandeville, mund ta përjasim me punën që kryhet sot nga 'inxhinierët e dijes', të specializuar në projektimin e 'sistemeve të ekspertëve' dhe 'mjediseve inteligjente' (Norman, 1993; Fuller, 2002: Kapitulli 3). Inxhinierët e dijes sot merren, kryesisht, me prirjen për paragjykime e mungesa të ndryshme që shfaq aftësia jonë njohëse, falë të cilave gjykimi ynë komprometohet rregullisht. Por detyra e tyre *nuk* është të propozojnë trajnime rigorozë në logjikë formale apo interferencë statistike, me synim korrigjimin e këtyre gabimeve njerëzore, por t'i kapitalizojnë në llogaritjen e kufijve të gabimit dhe pasqyruar në parashikimet që bën sistemi i ndërtuar prej tyre. Pra, detyra e këtyre inxhinierëve është të projektojnë sisteme dhe mjedise që plotësojnë dhe kompensojnë mangësitë tona si qenie njerëzore, duke e shndërruar të gjithë rezultatin e vendimeve të marra në pozitiv. Gjithsesi, duhet të vë në dukje që inxhinieri i dijes nuk ka as më të voglin iluzion, se skemat e krijuara do mund të ndryshojnë karakteristikat tona themelore. Sado progres të shënojë ndërtimi i tregjeve si mjedise intelektuale, sado i madh të jetë produktiviteti në rrjedhje të këtyre projekteve të reja, organizmi njerëzor mbetet i pandryshuar në thelbin e tij, ende i përlyer nga versioni njohës sekular i mëkatit origjinal.

Pavarësisht diferencave të ndërsjella, Adam Smith dhe Marquis de Condorcet pajtohen në dëshirën për të ri-interpretuar domethënien e tregjeve të lira, me synim përmbysjen e prognozës relativisht të zymtë të Mandeville për përmirësimin e qenieve njerëzore (Rothschild, 2001). Strategjitë e tyre lëvizin në drejtime diametralisht të kundërta - Smith merr në konsideratë, edhe një herë, institucionalizimin në lindje të Mandeville, ndërsa Condorcet përpiqet të gjejë kufijtë e tij.

Nga ana e tij, Smith kërkon ta largojë vëmendjen nga nënkuptimi i mënyrës institucion-ndërtuese që referohet në veprën e Mandeville, duke e vënë theksin më shumë në një lexim letrar, jo me nënkuptime satirike, të *Fabulës* së 'Kosheres së Bletëve'. Në këtë mënyrë, Smith lë përshtypjen që heqja e privilegjeve monopol që shteti u dhuron prodhuesve të veçantë bën të mundur lindjen e parimit 'Veset private që bëhen shkas për përfitim publik'. Pra e sheh si një proces spontan vetë-organizues, ku të gjithë rikthehen në tendencën natyrore për të bërë çfarë është e mundur të bëhet për të mundur mbijetesën, e cila përfshin prodhimin e atyre lloj objekteve që i bën tërheqës për partnerët me të cilët shkëmbejnë. Një version biologjik i pikëpamjes së mësipërme del përsëri në sipërfaqe në fund të shekullit XIX, në radhët e anarkistëve dhe komunistëve, veçanërisht nga i njohuri Princ Piotr Kropotkin, i cili kërkon të gjejë mbështetje shkencore për pikëpamjet e tij politike, në simbiozën e teorisë së evolucioni të Darvinit me atë të evolucionit social të Spencerit. Megjithëse e njohur pak, ndoshta trashëgimia e fundit e këtij rrugëtimi, që nis me përmbajtjen origjinale të Mandeville për kosheren sociale të bletëve josociale është zbatimi që W.D. Hamilton i bën teorisë së lojës për të shpjeguar sjelljen 'reciproke altruiste' të organizmave, ndërtuar mbi

idenë e ekzistencës së një gjeni përgjegjës për këtë aspekt të sjelljes që e kanë të gjithë njerëzit dhe që është baza e përfytyrimi të Richard Daëkins kur mbron ekzistencën e ‘gjenit të egoizmit’.

Në të kundërt, Condorcet e amplifikon institucionalizimin e Mandeville, deri në ekzistencën e një teorie - sot në lulëzim të plotë - të inxhinierisë sociale, që i përdor tregjet si një mjet thellësisht edukativ, në gjendje të mundësojnë lindjen e arsyes përmes sublimimit gradual të pasionit (Fuller, 2006b). Skenari i Condorcet për funksionin edukativ të tregjeve mund të ndërtohet në mënyrë racionale si më poshtë. Përpara ekzistencës së tregjeve të lira, prodhuesit e mbrojtur nga shteti vepronin si perëndi vanitoze, ndërkohë që konsumatorët, të zënë rob në situatën e krijuar, vepronin thjesht si kafshë: prodhuesit u jepnin çfarë donin në ‘luftën për pranim’, ndërsa konsumatorët merrnin çfarë u jepej në ‘luftën për mbijetesë’. Në këtë mënyrë, prodhuesit qeverisen nga të vetë-shprehurit etik (‘lakmia’), ndërsa konsumatorët nga vetë-kënaqësia mishtore (‘kurnacëria’).

Në atë kohë, asnjë shtet nuk ishte në gjendje të përafronte nacionalitetin, që shfaqet përmes maksimizimit të dobisë, por që kërkon nga ana tjetër, kapacitetin për të diskriminuar ndërmjet alternativave të ofruara. Kjo kërkonte shtimin e prodhuesve, falë së cilës mund të sigurohej konkurrenca ndërmjet produkteve, nga të cilat konsumatorët mund të zgjidhnin në varësi të kufizimeve në burime të përkohshëm njohës dhe fiskal. Ky disiplinim i ndërsjellë heq si pretendimet e prodhuesve, ashtu edhe inercinë konsumatore, duke konvergjuar të dyja llojet, në një qenie njerëzore tërësisht racionale, së paku në sensin e maksimizimit të dobisë.

Në rrjedhojë, natyrshëm mund të lindë pyetja: Pse nuk shullëhemi në ëmbëlsinë e tregjeve edukative të Condorcet? Në fakt, në një farë kuptimi, prodhuesit dhe konsumatorët filluan të mendojnë në termat *condorcetianë*. Ata kuptuan se po disiplinonin njëri-tjetrin, por në të njëjtën kohë kërkuan që procesi i disiplinimit të prodhonte përfitime përtej atyre të brendshme të vetë procesit. Në këtë mënyrë, prodhuesit dhe konsumatorët filluan të trajtohen si procese të rendit të dytë. Tregu u ‘teorizua’ ose u ‘funksionalizua’, duke u shndërruar në subjekt të ‘ngritjes semantike’ apo përjetimit ‘vetë-vëzhgues’, në varësi të zhargonit që preferojmë të përdorim, atë të filozofisë analitike apo të teorisë së sistemeve.

Me pak fjalë, prodhuesit nuk kanë synim të prodhojnë produkt, por të riprodhojnë kërkesën e konsumatorëve për atë produkt, të cilën më pas prodhimet e tyre e kënaqin në shkallë të ndryshme në mënyrë të rregullt. Më pas në proces hyn në lojë dija, si madhësi e rendit të tretë, që rrit si efektivitetin e prodhuesit për të riprodhuar kërkesën, ashtu edhe atë të konsumatorëve për ta kënaqur atë kërkesë, por që nxjerr në pah pushtetin e diskriminimit.

Thënë shkurt, të gjithë shkëmbyesit bëhen më të sofistikuar në ‘ekominë e shenjave’, kuptim të cilin Werner Sombart, rivali i madh i Max Weber, e përdor për

herë të parë. Sombart i vë titullin 'Kapitalizmi modern' njëres prej veprave të tij, botuar më vitin 1902 (Grundmann & Stehr, 2001). Fenomeni shoqërohet me ndryshimin e vendit ku zhvillohet aktiviteti i tregut, nga prodhimi në reklama (ose, thënë në termat e Thorstein Veblen, nga 'industria' në 'biznes').

Në këtë mënyrë, pasuria krijohet më shumë nga zotërimi i dijes (si të diskriminohet e mira) se sa nga e mira vetë, vlera e së cilës venitet ose forcohet në treg. Një zhvillim i tillë detyron konsumatorët të edukohen në leximin e shenjave që nevojiten për t'u orientuar në nivelet e shumëfishta të zgjedhjeve në treg.

Në të vërtetë, konsumatorët pranojnë të marrin përgjegjësi personale - dhe të gjenerojnë format korresponduese të dijes dhe përmbytjes (Ralph Nader *Consumer Reports* on-line tutorials & blogs) - që në të kaluarën siguroheshin për ta nga licenca të certifikuara nga shteti dhe rregullimi i tregjeve.

Logjika historike e këtyre zhvillimeve mund të paraqitet, formalisht, sipas skemës së mëposhtme.

Rendet e komodifikimit

- **Rendi i parë:** Tregu ideal

Prodhuesit dhe konsumatorët shkëmbejnë të mira me karakter transformues, si përfitim i mundshëm i paqëllimshëm, ndërkohë që shkëmbyesit bëhen gjithnjë e më të ndjeshëm ndaj aftësive dhe nevojave të njëri-tjetrit (shek. XVIII).

- **Rendi i dytë:** Kapitalizmi industrial

Prodhuesit dhe konsumatorët shkëmbejnë të mira për atë që janë, ndërkohë që kemi rritje në ofrimin e të mirës dhe të kërkesës për të, si përfitim i qëllimshëm (fillimet e shek. XIX).

- **Rendi i tretë:** Kapitalizmi semiotik

Prodhuesit dhe konsumatorët shkëmbejnë shenjat për të mirën për atë që është, ndërkohë që kemi rritje në nevojën për aftësi shkëmbyese si përfitim i paqëllimshëm (fundi i shek. XIX - fillimet e shek. XX).

Aktualisht po përballemi me situatën në të cilën dija nuk përshpejton thjesht komodifikimin, por është vetë subjekt komodifikimi.

- **Rendi i katërt:** Kapitalizmi epistemik

Prodhuesit dhe konsumatorët shkëmbejnë aftësi për atë që janë, ndërkohë që kemi rritje në ofrimin e dijes si e mirë dhe të kërkesës për të, si një dëm i paqëllimshëm (fundi i shek. XX - fillimet e shek. XXI).

4. Konkluzion i përkohshëm: Komodifikimi është ende e keqja, por e keqja e nevojshme

Gjatë përkthimit të veprës së Marksit *die Ware* nga gjermanishtja në anglisht, u ndryshua titulli, një ndryshim shumë i vogël dhe pothuaj i pandjeshëm në rrjedhojë të frëngjishtes: *die Ware* u përkthye *komoditet* nga *la commodité* (Borgmann, 2006). Në gjermanisht, fjala *die Ware* fokusohet në idenë e gjërave, vlera e të cilave është e negociueshme, si çmimi (e kundërta e diçkaje, vlera e së cilës është intrinsike dhe në rrjedhim edhe e panegociushme, ose *Wert*, sikundër e referon edhe Max Weber: *Wertrationalität*), ndërsa fjala latine e përkthimit anglisht fokusohet në hapësirën konceptuale, që ka nevojë të bëhet diçka për të hyrë në treg dhe që përndryshe nuk do të ishte aty.

Devijimi në fokusin semantik është i papërfillshëm, por domethënës. Disa ekonomistë austriakë, si Mises dhe Hayek, të cilët mbetën të lidhur ngushtë me frymën e ekonomisë politike klasike, theksojnë natyrën fluktuese të çmimeve, fjalë për fjalë sipas kuptimit të parë, pavarësisht ku ndodh të negociohet një negociim i veçantë (Steele, 1992). Nga kjo pikëpamje, vlera e komoditetit është, në rrjedhojë, e papërcaktuar, sa kohë që çmimi i tij përcaktohet nga një transaksion në një tjetër. Në shkencat sociale, një konstruktivist mund të jetë mjaft i qetë me këtë koncept. Gjithsesi, me latinizimin në *komoditet*, *Ware* fillon të kuptohet se ekziston në një vend të caktuar në mendjen e të dyve, blerësit dhe shitësit. Le të marrim rastin e pastër të një objekti, ekzistenca e të cilit përjeton zhvendosjen nga jo-tregu në treg: ujin (e pijshëm). Ndërkohë që origjinali në gjermanisht thekson që çmimi i ujit varet nga çfarë vendosin shkëmbyesit, anglishtja e latinizuar e tërheq vëmendjen në qoshen e qëndrueshme që uji okupon në vendin e shkëmbimit: ofruesit rregullisht bëjnë para me ujin, sepse konsumatorët kanë caktuar një buxhet për ujin - ndërmjet shumë të mirave të tjera - që janë pjesë e kërkesës për të pasur një ekzistencë të kënaqshme.

Ndryshimi në theks ngre një pyetje interesante, konceptuale dhe njëherazi edhe politike: Cila karakteristikë e komodifikimit është më e keqe? Është karakteristika që vlera, e cila më parë trajtohej si intrinsike, tashmë është subjekt i telasheve të vendit ku zhvillohet tregu? Apo karakteristika që vlerën, e cila më parë trajtohej si diçka që është dhe nuk ka nevojë të diskutohet, tashmë është shndërruar në problem? Me fjalë të tjera, djalli i komodifikimit të ujit qëndron në atë që i bën ujit apo në atë që u bën atyre që tashmë kanë 'nevojë' për ujë? Sigurisht që komodifikimi i kërkon të dyja llojet e transformimeve, por ndryshimi në theks është i rëndësishëm. Në nivel konceptual, vihet re ndryshimi ndërmjet paqëndrueshmërisë së çmimit dhe qëndrueshmërisë së nevojës - asnjëra nga të cilat nuk mund të përfitohet, përpara se uji të dalë në treg; ndërsa në nivel politik, argumenti ka më shumë ndërlidhje dhe edhe më shumë rëndësi për ne. Cilat janë llojet e masave që shtetet do të aplikojnë për t'i

dhënë përgjigje komodifikimit të ujit? Do ta marrin në treg dhe do ta konvertojnë në të mirë publike - që do të thotë, se çdo qytetar mund ta sigurojë pa pagesë në atë pikë ku shitet - duke vendosur një taksë mbi pasurinë sipas parimit 'Secilit sipas aftësisë, secilit sipas nevojës'? Apo do ta stabilizojnë çmimin e ujit në ato nivele që të bëhet i përballueshëm - që do të thotë, se praktikisht çdo qytetar mund ta blejë në atë sasi për të cilën ka nevojë? Sigurisht që në kohët neo-liberale që po jetojmë - në mos të gjitha kohërat kanë qenë të tilla - varianti i dytë duket më i përshtatshmi politikisht. Kini në vëmendje që kjo zgjidhje politike duket se shpreh më shumë shqetësim për ndryshimet në çmimin e ujit, sesa në faktin e rëndësishëm që njerëzit janë të detyruar të paguajnë për të.

Humnera e këtij kontrasti nuk është shumë e qartë, nëse fokusohemi kryesisht në ato të mira, si për shembull te edukimi, që nuk janë konsideruar gjithnjë si të mirëqena në jetën e njerëzve, deri sa u shndërruan qartësisht në një të mirë publike. E shtroj këtë argument, sepse veçanërisht cekëtina *marcusean-e* e Neo-Marksizmit (për shembull, Borgmann, 2006) operon me këtë koncept të keqkuptuar historikisht, sipas të cilit, të mira publike që kishim 'në fillim', si edukimi, për shkak të marshimit të paepur të kapitalizmit, me kalimin e kohës u komodifikuan. Nëse duam të flasim me korrektësi e t'u referohemi fakteve, uji nuk ka qenë e mirë publike përpara ngritjes së kapitalizmit. Dhe nuk ka qenë as edhe komoditet. Por kjo nuk do të thotë se kanë qenë alternativat e vetme të perceptimit rreth tij. Vetëm sepse uji ka qenë gjithnjë pjesë e ekzistencës sonë natyrore, nuk do të thotë që në rrjedhim të saj, shoqëritë janë ndjerë kolektivisht përgjegjëse - këtu nuk duhet të përfshihen sistemet shumë të rëndësishme të kanalizimeve dhe të vaditjes - për t'i siguruar çdo anëtar të saj në një territor të caktuar të tokës të kishte mundësi për ta pasur këtë substancë të nevojshme.

Ajo që historianët dhe antropologët i referohen si gjendje 'primitive' apo 'ekzistencë' e jona, përbëhet saktësisht nga njerëz, të cilët pjesën më të madhe të kohës e kalonin për të gjetur gjëra të nevojshme për ta ruajtur atë ekzistencë. Fjalë për fjalë, njerëzit jetonin për të gjetur ujë dhe kur ia dlinin ta kishin në përputhje me nevojat e përditshme, mund të jetonin 30 apo edhe 40 vjet. Nëse këtë gjendje e quajmë 'kapitalizëm primitiv', atëherë është si të idealizosh faktin brutal që të gjithë ishin subjekt të një fati të përbashkët. Në këtë mënyrë, duke demistifikuar jetën në epokën primitive, komodifikimi i ujit shfaqet si një zhvillim *progresiv*, që do të thotë se ajo substancë duhet të ofrohet rregullisht me një çmim, ndërkohë që njerëzve që e marrin për atë çmim, u jep mundësinë të kenë shumë më tepër *kohë të lirë* për të bërë gjëra të tjera. Sigurisht, që këtij argumenti, Marksi do i përgjigjej në çast: *Kohë të lirë*, që do ta shpenzonin për të bërë gjëra do u mundësonin ta blinin atë ujë! Nga perspektiva e evolucionit global, mund të argumentojmë se *edhe sot*, komodifikimi i ujit përfaqëson hapin e duhur në drejtimin e duhur për pjesën më të madhe të botës (Seabright, 2004: 123-36). Në veçanti, na ndihmon të largojmë stigmën ideologjike

të 'qarkores' që lidhet me rishpërndarjen dhe që ka penguar marrëveshjen për ujin si e mirë publike mbarëbotërore.

Ideja e ujit si e mirë publike kërkon konsiderata të mëtejshme sa i takon eficiencës në ekonomitë e përpjesëtimimit dhe në projeksionet socio-ekonomike në terma afatgjatë, veçanërisht efektit të shumëfishtë në mirëqenien e përgjithshme të një rajoni, nëse çdo njeri do të kishte mundësi të mjaftueshme për të pasur falas ujë të pastër.

Thënë këto, të mirat publike 'prodhohen' njësoj si komoditetet dhe reflektojnë ndjeshmërinë që *presupozon*, jo kundërshton, kapitalizmin. Në të vërtetë, shteti i mirëqenies është shitur gjithnjë si mjet për rritjen e produktivitetit të shoqërisë duke u mundësuar më shumë njerëzve të punojnë dhe shpenzojnë frytet e punës së tyre.

Në fund, nuk mund të mohojmë që, për shkak të spirales të pasqyrimin të tregut përgjatë këtyre 250 viteve të fundit, komodifikimi ka rezultuar në dy dëme, komplementare të njëri-tjetrit, ku secili mund të shoqërizohet me dy burimet kryesore linguistike të 'komoditetit' anglisht që kontribuuan në konceptimin origjinal të Marksit:

- *Dëmi ndaj prodhuesit.* Ky bazohet në fjalën gjermane *die Ware*. Vlera e punës së shpenzuar në prodhimin e të së mirës reduktohet në vlerën që e mira mund të marrë në treg, e cila reflekton më shumë përparësinë relative të së mirës *vis-à-vis* të mirave konkurrencte në kënaqjen e dëshirës apo nevojës së përbashkët, se sa cilësitë intrinsike për të cilat është punuar shumë fillimisht. Në këtë mënyrë, vlera e përdorimit të së mirës ndryshon bashkë me ndryshimin e fushës konkurruese, duke e bërë potencialisht të zëvendësueshme dhe, në këtë sens, edhe 'të padobishme', ndonëse vazhdon të kënaqë dëshirën apo nevojën origjinale, ose atë për të cilën u prodhua.
- *Dëmi ndaj konsumatorit.* Ky bazohet në fjalën franceze *la commodité*. E mira materializohet si diçka që kënaq një nevojë ose dëshirë të zakonshme, të gjithëkohshme. Në rrjedhojë, e mira okupon - ose nëse shprehemi më saktë 'simbolizon' - një vend të caktuar në ekonominë morale të konsumatorit, pavarësisht nëse vlera korresponduese e përdorimit është vërtet e qëndrueshme. Në fakt, zgjedhja konsumatore reduktohet në fushën e konkurrentëve, që kënaq diçka që konsumatori pret ta sigurojë.

Një nga shumë analizat që i bëhet Luftës së Ftohtë - në fakt të harruara në pjesën më të madhe - është edhe ajo e pionierit të kibernetikës, njëherazi edhe matematikan, Norbert Wiener, i cili e percepton *modus operandi* të Satanit, si kurth pozitiv informues për të ecur përpara (Wiener, 1950: 51). Me fjalë të tjera, Satani nuk përbën elementin e spikatur djallëzor në një situatë që mund të konsiderohet si e mirë pa të, përkundrazi, Satani është më shumë përforcuesi tinëzar i tendencave që janë të mira në kontekstin e kufizuar në të cilin ndodhin zakonisht, dhe që mund të shndërrohet në patologji nëse zgjasin pambarim. Komoditeti është 'djalli' pikërisht në këtë kuptim: nuk ia del të njohë kufijtë e virtytit të vet. Sikundër sugjerohet më sipër, rezultatet e

të dy anëve, si të prodhuesit, ashtu edhe të konsumatorit janë, më e pakta që mund të themi, perverse: rritja e disponueshmërisë të prodhuesit përkon me rritjen e varësisë së konsumatorit, ndërsa të dy bashkë shkërmoqin autonominë, në funksion të krijimit të varësisë.

Për të shënuar kalimin në fazën e dytë të argumentit, merrni në konsideratë se si këto dëme që plotësojnë njëri-tjetrin, ilustrohen në jetën akademike të shoqërisë së sotme neo-liberale të dijes.

Dëm ndaj integritetit të prodhuesit të dijes

Njerëzit paguhën në përputhje me efikasitetin e dijes që prodhojnë, për shembull në bazë të aftësisë për të bërë më shumë me më pak.

Pasoja

- Forma specifike të dijes janë gjithnjë e më shumë në dispozicion (mbetet për t'u diskutuar forma e përgjithshme që përcakton tregun, brenda të cilit konkurrohet me forma specifike)

Shembuj

1. Mësimdhënësit dhe kërkuesit shkencorë, të punësuar nëpërmjet një kontrate me terma të caktuar, po zëvendësojnë akademikët e përhershëm, që marrin rrogë nga universiteti, falë të ardhurave a financimeve që siguron vetë ai.
2. Teknologjia e automatizuar po zëvendëson si arsyetimin, ashtu edhe vetë dijen
3. Përmbledhjet dhe sintezat zëvendësojnë Veprat origjinale.
4. Ciklet e prodhimit në terma afatshkurtër po zëvendësojnë ata afatgjatë, edhe në mjediset akademike

Dëm ndaj integritetit të konsumatorit të dijes

Njerëzit janë të detyruar të blejnë produkte dijes, si pjesë e një strategjie të përgjithshme për mbijetesë.

Pasoja

- Format e përgjithshme të dijes janë më pak në dispozicion (mbetet për t'u diskutuar forma specifike që do të kënaqë nevojën/dëshirën përfaqësuar nga forma e përgjithshme)

Shembuj

1. Kërkohen më shumë kualifikime e certifikata akademike për nivele të krahasueshme të punësimit.
2. Ndarja socio-konjitive e punës po shoqërohet me një rritje të tjetërsimit të vendimmarrjes personale drejt ekspertëve.

3. Nevojiten më shumë pajisje për të ndërhyrë në këtë botë në ndryshim më shumë se kurrë.
4. Rritja e sferës së çështjeve dhe të drejtave që mbulon ligji i pronësisë intelektuale, po shoqërohet me praninë e tarifave dhe pagesave *ad hoc* për ta pasur dijen pjesë të institucionit a organizatës.

Thënë shkurt, ndërkohë që dija po shndërrohet, gjithnjë e më shumë, në një ndërmjetës për rritjen e jetës sociale, me të njëjtat ritme rriten edhe forma specifike të dijes që vihen në dispozicion të publikut. E para korrupton konsumatorin, ndërsa e dyta prodhuesin. Këto dëme komplementare, veçanërisht sot, sfidojnë integritetin institucional të universitetit, i cili supozohet të jetë në biznesin e prodhimit të dijes si e mirë publike. Por universiteti, me shumë shpejtësi madje, po shndërrohet në fabrikë të së drejtës së pronësisë intelektuale dhe kredencialeve për punë, sa kohë që produktet e kërkimit shkencor dhe të mësimdhënies, ndonëse procese të diferencuar funksionalisht, janë projektuar njësoj - të kenë nevojë për t'u rifreskuar vazhdimisht dhe, në rrjedhojë, për ta zgjatur në pafundësi qarkullimin e kapitalit. Për të qenë të qartë edhe një herë, problemi këtu nuk është komodifikimi *per se*, por shtrirja e tij e pakufizuar. Nëse themi se produkte ose procese të caktuara nuk duhet të modifikohen, është t'u mohosh të drejtën për të qenë pjesë e sipërmarrjes. Duke ekzaminuar mënyrat në të cilat sipërmarrja është bërë pjesë e historisë së kapitalizmit, mund të fillojmë të kuptojmë sensin në të cilin universiteti operon idealisht - që do të thotë sipas përfytyrimit *Humboldtian* - pra si një institucion sipërmarrës, qartësisht i dedikuar të 'shkatërrojë në mënyrë kreative' kapitalin social, me synim prodhimin e dijes si e mirë publike (Fuller, 2003).

5. Premtimi dhe rreziqet e sipërmarrjes epistemike

Kritika e dytë e rëndësishme ndaj kapitalizmit merret me dështimin e sistemit për të përmbushur idealin e tij. Ky ideal përshkruhet më së miri nga Joseph Schumpeter (1942), pothuaj njëqind vjet më parë dhe shkurtimisht mund të përmblihet: Kapitalizmi, nga natyra, si formë ose metodë e ndryshimit ekonomik, jo vetëm nuk është, por as nuk mund të jetë kurrë në gjendje të qëndrueshme. Ndryshe, kapitalizmi është 'sipërmarrja', ose agjencia që 'shkatërron në mënyrë kreative' tregun duke futur një produkt të ri, që jo vetëm tërheq konsumatorët, por ndryshon edhe mënyrën se si konsumatorët perceptojnë kërkesën për produkte të atij lloji. Paradigma e Schumpeter mund të shpjegohet më së miri me rastin e sipërmarrjes së Henry Ford, i cili revolucionarizoi, jo vetëm transformoi, tregun e transportit me prodhimin masiv të automobilave. Kritikët e linjës *schumpeteriane* vajojnë pengesat që kapitalistët vetë, shpesh edhe me ndihmën e qeverisë, vendosin në rrugën e 'Fordëve të së ardhmes', si

për shembull nëpërmjet krijimit të një regjimi të tejmbushur kufizimesh nga pronësia intelektuale, ose nëpërmjet taksave që janë të detyruara të paguajnë korporatat, deri edhe me zbutjen e ligjeve të trashëgimisë. Gjithsesi, sikundër besojnë disa - edhe vetë Schumpeter më 1950 - pengesat që vendosen në rrjedhën e kapitalit të lirë janë të pashmangshme dhe, në pjesën më të madhe të rasteve, edhe të justifikuara, në përgjigje të shkallëzimit të aktivitetit kapitalist, i cili kërkon kontrollin e cenueshmërisë së tregut, i cili gjenerohet, normalisht dhe përgjithësisht, nga vetë sipërmarrja. Nevoja për të minimizuar riskun është e përbashkët për të gjithë ata që janë në boshtin e punëve, të biznesit dhe të qeverisë: të parët dëshirojnë të mbajnë sa më lart kufijtë e fitimit për aksionarët e tyre, ndërsa të dytët dëshirojnë të ruajnë një lloj sigurie sociale për qytetarët.

Pa më të voglën surprizë, kritikët *schumpeterianë* shpesh e mbyllin duke thënë se kapitalizmi i pastër është vetë-shkatërrues. Gjithsesi, në shumicën e rasteve, një gjykim i tillë bëhet në frymën e ambivalencës. Me fjalë të tjera, kufizimet që gjenden më poshtë dhe censurojnë rrjedhën e inovacionit në treg, mund të bëhen të padurueshme nëse administrohen nga kapitalistët që e mbizotërojnë, për të pasur ata vetë avantazhe, por mund të mirëprehen nëse administrohen nga një pikëpamje më e përgjithshme sociale, për shembull nga qeveria ose ndonjë agjenci tjetër, sikundër është rasti i universitetit, dedikuar shprehimisht në promovimin e të mirës publike:

1. Kufizimi i domenit të prodhuesve dhe konsumatorëve legjitimë, duke kërkuar licencim paraprak

Ky kufizim është në rrjedhojë të komercializimit, që Adam Smith e përçmon, sepse mban peng produktivitetin e plotë të kapitalit dhe të punës. *Prima facie*, kërkesa për licencë shtetërore, si për prodhimin, ashtu edhe për konsumin, duket respektivisht, si nepotizëm dhe paternalizëm, sepse është e papërshtatshme që format e jetës në familje të importohen në sferën publike. Por avantazhi i mundshëm i një proteksionizmi të tillë është aftësia për të rregulluar rritjen dhe zgjerimin e tregjeve. Në rastin e risive, kjo lejon kontrollin e riskut: përpos të gjithave, shteti është ai që humb kredibilitetin nëse autorizon prodhimin e produkteve të pabesueshme, ose dështon të kontrollojë apo korrigjojë injorancën e konsumatorit, të themi, duke kërkuar më pak kompetenca se sa duhen për drejtimin e makinës (Fuller, 2002: Kapitulli 2).

2. Përfitimi i zhvillimit dhe kërkimit shkencor nëpërmjet angazhimit të burimeve të jashtme, që mund të jenë ose konkurrues potencialë në treg ose - akoma më mirë - konsumatorë potencialë

Rasti i dytë, ai i konsumatorëve potencialë, do të thotë motivimi i konsumatorëve të blejnë produktin dhe të ndihen me faj nëse ai produkt nuk ka sukses, sepse kanë supozuar një përgjegjësi të pjesshme për fatin e tij. Një strategji e tillë funksionon veçanërisht

mirë në rastin e krijimit të programeve që bazohen në ndërveprimin njeri - kompjuter, ndryshe i ashtuquajturi projekt i kërkimit shkencor me bashkëpjesëmarrje. Sikundër kanonizon Woolgar (2001), ky proces është shndërruar në paradigmë për rastin e 'bashkë-prodhimit' të shkencës dhe shoqërisë në STS⁶⁷. Gjithsesi, pavarësisht retorikës në dukje demokratike dhe vetë retorikës së STS-së për simetri në metodologji, projekti i kërkimit shkencor me bashkëpjesëmarrje fsheh të njëjtën asimetri marrëdhëniesh pushteti ndërmjet prodhuesve dhe konsumatorëve që presim të gjejmë zakonisht në botën e biznesit (Fuller & Collier, 2004: Hyrje).

3. Ndryshimi i destinacionit të investimeve kapitale nga prodhimi në marketing, sa kohë që suksesi, në një treg të turmëzuar, kërkon informimin e konsumatorëve që filan produkt jo vetëm mund të blihet, por duhet të blihet

Ky argument lidhet me Werner Sombart dhe kuptimin e parë që ai i dha fjalës 'kapitalizëm' - si një mjet për të shpjeguar atë që, sot, në mënyrë më se rutinë, e quajmë 'vendi i produktit' (Grundmann & Stehr, 2001). Në një botë ku treguesit tradicionalë të statusit social kanë humbur besueshmërinë, barra është zhvendosur te prodhuesit, për të promovuar produktet e tyre duke ofruar, përtej vetë produktit, një sfond normativ përmes të cilit duhet kuptuar produkti, në synimin për ta perceptuar si më të mirin. Kjo shpjegon edhe apelet e mprehta që i bëhen imagjinatës në reklamata që shfaqen në televizion, të cilat në ditët tona po përdoren gjithnjë e më shumë për të shitur edhe sipërmarrje të kërkimit shkencor apo ndjekjen e niveleve të diplomimit në një a tjetër universitet.

4. Blerja e të drejtave të markës së një produkti ekzistues dhe rikonceptimin e prezantimit të tij si një markë të re, prodhim i kompanisë, duke reduktuar, në rrjedhojë, fushën e konkurruesve aktualë

Këtë fenomen anti-sipërmarrës e gjejmë për herë të parë në veprën e Thorstein Veblen, afro një shekull më parë, i cili e etiketoi si tranzicion nga 'industria' në biznes. Ky fenomen shoqërohet me rritjen e kapitalizmit monopolist. Së fundmi, Naomi Klein (2000) e ka risjellë edhe një herë në vëmendje si pjesë të fushatës së saj 'jo logo'. Suksesi i ri-markës kapitalizohet në asimetrinë e thellë të informacionit ndërmjet prodhuesit dhe konsumatorit. Konsumatori, vetë, shpesh nuk është në gjendje të gjykojë vlerën e produktit dhe për këtë arsye mbështetet te marka. Gjithsesi, markimi fsheh lojën e aktorëve që mbizotërojnë tregun, të cilët kanë bërë pjesë të kompanisë konkurruesit potencialë, vlerat e të cilëve, në fakt, mund të jenë krejtësisht të ndryshme nga ato të tyre. Ndërkohë që në veprën e tij Klein referon aktivitetet e korporatave ndërkombëtare *vis-à-vis* industrisë së vendeve të botës së tretë, argumenti

⁶⁷ *Shënim i përkthyesit:* Akronimet "STS" vinë nga anglishtja për *Science, Technology and Society*. Janë mbajtur këto akronime.

mund të zbatohet krejtësisht njësoj ditët e sotme për rolin që shpërndarja globale e shkencës ka luajtur *vis-à-vis* formave lokale indigjene të dijes. Në lidhje me këtë, termi korrespondues për 'monopolin' në shkencë është 'paradigma'.

5. *Ndikimi në drejtimin e aktivitetit të ardhshëm të tregut, përmes investime të mëdha në produkte që pritet të dalin, edhe nëse nuk është prodhuar ende as edhe një prototip i vetëm*
Kjo strategji anti-sipërmarrëse mund të vlerësohet si efektive në krijimin e ekuivalentit ekonomik të profecisë së vetë-realizimit. Ekonomistët e kanë mistifikuar edhe më shumë situatën me krijimin e konceptit 'varësi nga shtegu', i cili kur zbatohet për të financuar trende nën emërtimin 'shkencore' (si për shembull punonjësit e laboratorëve apo krijuesit e dijeve për aftësi) vazhdojnë pafundësisht, me synimin për të marrë mbrapsht sa më shumë nga investimi (Arthur, 1994). Është sikur ideja e 'kostove të përmytura', një parim ekonomik që qëndron pas çdo investimi që rezulton me humbje dhe kërkon ndërprerjen e tyre, në këtë kontekst të mos merret parasysh. Një cinik mund të argumentojë se pritshmëritë e larta që kemi për punën shkencore shërbejnë për të motivuar shkencëtarët dhe investitorët e tyre për t'i hedhur rrjetat edhe më thellë, për përfitime 'të paqëllimshme', në emër të kërkimit shkencor, që përndryshe mund të mos përmbushen kurrë. Në këmbim, kjo kontribuon në 'efektin aureolë' të investimeve të ashtuquajtura 'shkencore': jo vetëm janë më produktive, por në të njëjtën kohë dhe çfarë është edhe më e rëndësishme, frymëzojnë përpjekje më të mëdha për të siguruar produktivitetin e tyre.

Sa më sipër, është lehtë ta përfytyrosh një universitet që përpiket të ruajë përparësitë që ka në zgjerimin e sistemit të dijes. Universiteti kërkon t'i përvetësojë dhe kanalizojë sipërmarrjet e mësipërme në të gjitha kuptimet e mundshme. Në veçanti, universiteti nuk ka nevojë që sektorët e zhvillimit dhe të kërkimit shkencor të performojnë më mirë se ato të korporatave, sikundër nuk ka nevojë për fabrikat e prodhimit *on-line* të diplomave, por kjo e fundit ndodh vetëm nëse ata përpiqen të diskriminojnë në mënyrë të besueshme produktet që mund të nxjerrin, ndërkohë që kërkojnë të formësojnë aftësi të rëndësishme, gjasat për të cilat janë për t'u përdorur në terma afatgjatë - në fakt, një perspektivë shumë tërheqëse për çdo prodhues apo konsumator që vlerëson jetëgjatësinë në sheshin me emër treg. Në të kundërt, kjo strategji është përdorur për një kohë të gjatë, nën emërtimin 'efekt i mirë' nga shumë universitete, thjesht për të ruajtur përparësinë në një ekonomi dijesh në ndryshim të vrullshëm.

Për shembull, në Britani, edhe Universiteti i Oksfordit, edhe ai i Kembrixhit, në vend që të konkurronin direkt me kolegjet e degëve të mekanikës, që përgatisnin industrialistët e ardhshëm të shekullit të XIX, vendosën të bëhen agjenci të akredituara në nivel kolegji, duke standardizuar si bazën teorike të lëndëve teknike, ashtu edhe duke futur, me detyrim, disa lëndë të reja, të cilat përndryshe nuk do të ekspozoheshin

e ndiqeshin, sepse u mungonte vlera e menjëhershme praktike. Por kjo lëvizje e 'rendit të dytë' varet në një masë të madhe nga aftësia e universitetit për të ruajtur integritetin e vetë produktit të tij, atë të prodhimit të dijes si e mirë publike.

Ideja e universitetit si institucion sipërmarrës që prodhon dije si e mirë publike duke shkatërruar në mënyrë kreative kapitalin social, mund të kuptohet si një proces ciklik që kalon nëpër disa faza. Le të fillojmë me rastin e botimit të një artikulli origjinal shkencor në një revistë apo të patentimit të një produkti të ri. Si kërkuesi shkencor - autori i artikullit a shpikësi i produktit të ri - ashtu edhe financuesi i tij, janë përfituesit kryesorë të çdo të mire dhe, të dy së bashku, përbëjnë një rrjet kapitali social, por që gjithsesi të mbyllur. Dija që kanë prodhuar shndërrohet në burim përparësie në tregje të ndryshme ku ata mund të operojnë - ajo që më parë e kam quajtur 'e mirë pozicionale'. Qiratë, të drejtat e autorit dhe tarifat e ndryshme që u ngarkohen të tjerëve për ta bërë kërkimin shkencor (artikullin apo patentën) të mundshëm për t'u konsultuar a studiuar - ndonëse gjithnjë nga pak, jo të tërën - i shërbejnë synimit për të zgjatur përparësitë në treg të autorëve. Nga ana tjetër, detyrimi akademik për ta përkthyer kërkimin shkencor në mësimdhënie efektive shkatërron gardhin që rrethon këtë formë të kapitalit social. Në këtë kuptim, 'shkatërrimi në mënyrë kreative' përfshin eliminimin e pengesave financiare dhe të pronësisë intelektuale që ndalojnë njohjen me dijen e re. Këto pengesa, ku shpesh përfshihen të dyja llojet, mund të shfaqen edhe si kosto për trajnim teknik, si mënyrë për të kuptuar gjuhën e artikullit origjinal apo të patentës në të cilën gjendet dija.

Në kontrast, studentët e universitetit për të cilët dija përkthehet në kurrikul, me shumë gjasa përfshihen në një segment më të madh të shoqërisë se sa ata që formuan rrjetin e kapitalit social nga artikulli apo patentat. Një fakt i tillë rrit gjasat që risia kërkimore të zbatohet apo zgjerohet në drejtime që edhe vetë krijuesit e parë të mos e kenë parashikuar, por që njëkohësisht do të thotë edhe reduktim i mëtejshëm i përparësive që ata kishin në treg. Por ndërkohë procesi krijon stimuj që anëtarët e kapitalit të parë social të zhvillojnë një rrjet të ri kërkuesish shkencor, dukuri që shoqërohet me gjenerimin e një kapitali të ri social dhe, akoma, edhe me përparësi të reja në treg. Cikli përsërit veten sipas një spiraleje rritëse. Në fund, risia origjinale është shndërruar në një të mirë publike.

Më thjesht, që dija të shndërrohet nga kapital social në një të mirë publike është e nevojshme të plotësohen dy kushte. *Së pari*, ka nevojë për një mjedis të dedikuar për ta përkthyer kërkimin shkencor në arsimim të përgjithshëm. Në kushte ideale, nevojitet një kurrikul liberale, që shkon përtej një trajnimi profesional apo në punë, por që gjithsesi i njëjti efekt mund të arrihet edhe nëpërmjet një lënde të caktuar të strukturuar më së miri dhe e ndarë në disiplina. *Së dyti*, ka nevojë për një politikë që i detyron njerëzit të bëhen pjesë e arsimimit, kështu që dija nuk mund të konsolidohet si pronësi intelektuale e një klase, race, kulture apo gjinie. Thelbi i një universiteti

modern - që mund të themi se i ka rrënjët në rilindjen *humboldtiane* - është ajo lloj kurrikule që ka pjesë të saj 'edukimin liberal'⁶⁸, rëndësia e së cilës për jetën e të diplomuarit shkon përtej një kualifikimi për punë, pa përjashtuar edhe ato lloj kualifikimesh që të përgatisin për të gjetur punë në Universitet. Në një kuptim shumë të ngushtë, kurrikula është mjedisi i 'edukimit', ndryshe është mjedisi ku plotësohet qenia njerëzore, duke e përgatitur (dhe më vonë edhe plotësuar) për të qenë 'qytetar', që do të thotë se ai apo ajo nuk identifikohen më nëpërmjet emrit të familjes apo lagjes ku jeton, por nëpërmjet gjithë kombit, atij kombi që e etiketon veten si shembull - në mos edhe pararojë - të të gjithë njerëzimit. Thënë këto, është e bukur të shprehemi që gjithë sa më sipër e kanë shndërruar universitetin në mjedisin e 'luftërave kulturore', ku valët e njëpasnjëshme të grupeve të përjashtuara kërkojnë kuptimin - përtej historisë - të drejtësisë sociale, duke u bërë pjesë e kurrikulës dhe, disa, edhe duke u përjashtuar prej saj (Fuller, 2000: Kapitulli 4). Por nëse shprehemi sipas modës *hegeliane*, thelbi i idesë së një 'kurrikule bërthamë' ose 'një edukimi të përgjithshëm' është që të gjenerojë të kundërtin e tij, domethënë të pranojë pretendimin se universaliteti nuk plotësohet kurrë - në kuptimin e plotë të fjalës. Gjithsesi, shtete që krenohen se janë demokraci liberale, kanë fatkeqësinë se shpesh injorojnë paralajmërimet e mësipërme, duke goditur, në këtë mënyrë, themelet e vetë legjitimitetit të tyre.

Por sapo dobësohet angazhimi unik i universitetit ndaj dijes si e mirë publike dhe, përkundrazi, bën hapa përpara drejt idesë - thekson Mark Brown (2010) - se dija është një 'e mirë e shumëfishtë e përbërë', komodifikimi dhe sipërmarrja fillojnë t'i asfiksojnë integritetin. Në këtë rast, kërkuesit dhe mësimdhënësit ndihen më shumë përgjegjës ndaj klientëve që gjenden jashtë mureve të universitetit apo ndaj zgjedhësve të tyre se sa ndaj njëri-tjetrit. Në veçanti, kjo 'e mirë e shumëfishtë e përbërë', sikundër theksohet në sesionin 4, ka nevojë të shpërndahet më tej, në një grup të caktuar, brenda një periudhe të shkurtër kohore. Thënë këto, ky rezultat nuk është i nevojshëm, por kërkon vullnetin dhe mençurinë e asaj që e kam quajtur 'Perandor Akademik' (Fuller, 2016). Reflektimi sa u takon pasojave në terma afatgjatë të Aktit Bayh-Dole (1980), sipas të cilit Kongresi i SHBA për herë të parë lejoi universitetet dhe institucione të tjera jofitimprurëse të kërkojnë të drejtën e pronësisë intelektuale pa kërkuar më parë miratimin e qeverisë, i mundësuan Greenberg (2007) të argumentonte - me nota provokative - se pretendimi që kapitalisti korrupton akademinë tashmë ka ardhur radha të shihet si i mbifryrë. Problem mund të jetë dështimi i udhëheqjes akademike në marrjen e kontrollit të situatës. Universitetet, tashmë, ofrojnë një spektër të ngushtë shërbimesh me kosto të ulët ose edhe pa kosto fare për biznese - pavarësisht nëse ankohen për këtë që bëjnë a jo - duke filluar nga trajnimet për mundësi punësimi dhe deri te kërkimet hulumtuese në fusha tepër fitimprurëse. Dhe aktivitete të tilla pritët

68 Shënim, V. Nathanailli. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 110)

të rriten në vitet në vijim! Në këtë rast, mund të jetë në interesin e vetë akademisë të kultivojë në mënyrë më specifike lidhjet me sektorin komercial, sikur edhe për t'u siguruar se biznesi do të pagujë, sipas mënyrës së tij.

6. Drejt republikanizimit akademik

Henk van den Belt (2010) e portretizon kimistin modern Antoine Lavoisier me ngjyra shumë simpatike, kur e referon që në kohën e regjimit jakobin, në Francë, më 1793, t'u jetë lutur autoriteteve përkatëse të mos e shkrijnë Akademinë e Shkencave. Lavoisier paraqitet si proto-*mertonian*, kur pranon se pronësia intelektuale e një shkencëtari (për shembull, e një anëtari elitar të Akademisë së Shkencave) është e lidhur me vullnetin për ta ndarë me të tjerët dijen, ndërsa ajo e një teknologu (për shembull, e një anëtari të zakonshëm të një shoqate profesionistësh) është e lidhur me vullnetin për të mbajtur sekrete në tregtinë e tij. Van den Belt dëshiron të na orientojë në konkluzionin se bujaria epistemike spontane e një shkencëtari reflekton mosinteresimin për të nxjerrë përfitime me dijen, ndryshe nga synimet e një zëjtari a profesionisti të çfarëdoshëm që janë krejtësisht të kundërt.

Problemi me këtë peizazh kaq të bukur, që u pëlqen edhe shumë ekonomistëve bashkëkohorë (për shembull, shih Dasgupta & Paul, 1994), është se pranojnë që dija shndërrohet *automatikisht* në publike, nëse nuk mbahet sekrete. Por dija shndërrohet në dije publike nëse ekziston mekanizmi që është në gjendje ta bëjë të shfrytëzueshme për të gjithë, së paku në parim. Thelbi i natyrës së një risie (ose në kuptimin strikt të Schumpeter 'shpikja') është ezoterik, sepse fillimisht ajo njihet vetëm nga krijuesit a themeluesit e saj. Këtu fillon paradoksi që lind me konceptin e 'progresit të parashikuar', një koncept që liberalët e kanë përdorur kundër planifikuesve socialistë që në fund të Luftës së Parë Botërore (Steele, 1992). Le t'i kthehemi përsëri botimit të një artikulli në një revistë akademike. Botimi në një revistë akademike është thjesht plotësimi i bastit, i pretendimit të njohjes së dijes, në termat e një kolegu. Por nëse procesi i njohjes së dijes përfundon këtu, gjithë sa mund të thuhet për 'shfrytëzimin nga të tjerët' është thjesht rritja relative e njohjes së dijes (dhe me gjasë edhe e pushtetit) e një grupi kolegësh nga akademia *vis-à-vis* pjesës tjetër të shoqërisë që i mungon ajo mundësi.

Zëjtaret dhe teknikienët nuk janë të interesuar për publikimin e dijes, sepse nuk e shohin përparësinë epistemike si virtut të natyrshëm. Përkundrazi, sikundër sugjerohet më sipër, kufizimi strategjik i publikimit të dijes perceptohet sipas përkufizimit satirik që jep George Bernard Shaë: "Çdo profesion është komplot kundër publikut". Shprehja "Po, do na njihni nga frytet" është ajo që i përshtatet më së miri normës së një zëjtari a teknikieni. Thënë ndryshe, pak rëndësi ka nëse e keni dijen i pari, kur nuk arrini të merrni sa më shumë prej saj. Në përgjithësi, kjo do të thotë që çdo risi i nënshtrohet testit të tregut: Do ta përdorin njerëzit? Do ta blejnë? Sigurisht që një

orientim i tillë bën apel për sa më shumë publicitet dhe është larg llojit të praktikës që mbrohet nga Lavoisier. Në rrjedhojë, trendet në kapitalizëm, si komodifikimi, ashtu edhe sipërmarrja - sa kohë që *nuk* e shndërrojnë dijen në pretendim të fortë për pronësi intelektuale - e perceptojnë ekzistencën e saj, ose në kufijtë e fshehtësisë së plotë, ose të publicitetit të pastër që mund t'i bëhet. Ajo që vërtet anashkalohet nga perceptimi që ka Lavoisier për universitetin - sikundër edhe Merton - është se një institucion si universiteti, i konceptuar për të qenë një agjent universal proaktiv, duhet të jetë katërcipërisht i angazhuar në prodhimin e dijes si e mirë publike.

Në misionin e universitetit, fjalë kyç është përkthimi i kërkimit shkencor në mësimdhënie. Kjo do të thotë, që zbulimet dhe shpikjet e reja nuk lejohet të përhapen kuturu, në mënyrë rastësore, si virus, si *laissez faire*, që mund të marrë edhe përmasa epidemike. Në të kundërt, ato janë të detyruara të bëhen pjesë, në mënyrë të rregullt, e dijes kolektive që riprodhohet në mjediset e tij, përfaqësuar në të ashtuquajturin kurrikulum. Në kontekstin tonë, shpirti konkurrues i shkencëtarëve nuk udhëhiqet nga gara me kolegët (*à la* Lavoisier) apo me tregun (*à la* teknikienë dhe profesionistë), por për 'njohje publike', të llojit që thekson Condorcet. Kjo do të thotë që vlera intelektuale dhe publike e një vepre të dhënë qëndron në përfshirjen a jo në tekste shkollorë standarde, ku një aspekt po aq i rëndësishëm është edhe kodifikimi në libra popullorë a pasqyrimi në media. E përbashkëta për rastet e mësipërme mund të ilustruhet më së miri me idenë e *eponomisë* - ndryshe është rasti kur emri i një personi lidhet me atë arritje të tij, që ka ndikuar në mënyrë domethënëse shoqërinë, si për shembull Ligjet e Njutonit. Kjo ide që e ka burimin fillimisht te grekët e lashtë, gjen zbatim edhe në konceptimin e Charles Sanders Peirce për natyrën konkurruese të formimit të konsensusit shkencor.

Gjithsesi, *contra* sugjerimit të van den Belt (marrë përsëri nga Merton), ky sens njohjeje *nuk* është i reduktueshëm në numrin e citimeve, *veçanërisht* në shkencat e natyrës, ku njerëzit që citohen më shumë janë, kryesisht, ata që botojnë më shumë artikuj kanonikë (dhe që përgjithësisht i kanë botimet në bashkautorësi me të tjerë), ku ofrojnë ide a gjetje që për herë të parë janë shfaqur në punën e dikujt tjetër, ndërkohë që ky i fundit mund të citohet ose jo. Me 'artikull kanonik' kuptoj që argumenti, projekti shkencor, analiza e të dhënave apo çdo gjë tjetër është prezantuar në mënyrë të qartë, të përmbledhur, pa marrë në konsideratë çështje a supozime që devijojnë dukshëm. Për ironi të mënyrës së paraqitjes, ndoshta përputhje më të mirë ndërmjet numrit të citimeve dhe njohjes nga publiku gjejmë në shkencat humane, ku njerëzit më të famshëm ndodh edhe të citohen më shumë.

Përfytyroni një eksperiment në psikologjinë sociale rreth diferencës në perceptim të shkencëtarëve për këtë çift pyetjesh: "Në mendimin tuaj, kush janë njerëzit që citohen më shumë në fushën tuaj?" dhe "Në mendimin tuaj, kush janë njerëzit më të njohur në fushën tuaj?" Përgjigja për të dytën, me shumë gjasa, korrespondon për

ata, që u shfaqet më shumë emri në indekset e teksteve shkollore a akademike, se sa në numrin e citimeve që u bëhen në artikuj. Nëse jemi korrekt, pohimi i mësipërm na ndihmon për të zbuluar se kërkuesit shkencorë - në mjedisin me kolegë - e trajtojnë punën e njëri-tjetrit, në një farë mase, në terma të pastra instrumentalë, që do të thotë si mjet që tregon se deri ku shkon steka e pretendimeve të tyre për dije. Ndërtimi i një marrëdhënie të tillë “dhënie-marrje kreditesh” mistifikon një proces që duket të jetë ai i njerëzve që paguajnë për atë që ju duket e dobishme, ndërkohë që lënë në errësirën e rafteve artikuj shumë më ekzotikë e luksozë, si për shembull ato me të njëjtat ide e gjetje, përfshirë edhe të atyre autorëve që i kanë artikuluar për herë të parë.

Por mësimi më i madh që mund të nxjerrim nga vëzhgimi i mësipërm është, se *contra* Lavoisier dhe Merton, një gjë është të ndash prodhimin e dijes shkencore nga çdo nevojë që mund të ketë ajo për ta provuar veten në tregun e zakonshëm të konsumit dhe, krejt gjë tjetër, është ta shoqërosh me një praktikë - të themi, me një leksion të zakonshëm universitar - që në mënyrë të natyrshme konverton dijen në të mirë publike. Me përkufizim, pozicioni i ndarë është që prodhuesit e dijes thjesht ligjërojnë vetveten në tregun e brendshëm, ku në fund të fundit janë konsumatorët kryesorë të të mirave të njëri-tjetrit. Sociologu amerikan Harrison White (1981) ka promovuar një ide të tillë, duke pasur në mendje artizanët e zejtarët, në sfondin e përgjithshëm të tregjeve origjinale. Në këtë këndvështrim, dija e prodhuar që mbron Lavoisier *vis-à-vis* Akademisë së Shkencave është potencialisht edhe *më pak* publike se ajo e prodhuar nga artizanët e zejtarët, sepse këta të fundit kanë rënë dakord për standardet e zanatit të tyre, sikur të paktën, edhe në raport me testimin që u bëjnë konsumatorët (ndonëse shpesh edhe falë një licence me kushte tepër të rrepta që u duhej të merrnin nga kurora).

Me fjalë të tjera, dija e vlerësuar nga Lavoisier është ‘painteres’ dhe ‘publike’, në kuptimin e tërthortë të fjalës, në kuptimin e të qenit *indiferente* vetëm ndaj përdoruesve të papërfshirë direkt në procesin e prodhimit të saj. Kjo do të thotë, nga njëra anë, nëse dikush ja del të blejë ekspertizën teknike të duhur, është i lirë të përftojë çfarëdo lloji të mirë që mundet nga dija, ndërsa në anën tjetër, gjasat janë minimale që, në mos të gjithë, edhe shumë nga të diturit dhe/ose të pasurit, ta gjejnë vetën ndonjëherë në një pozitë të tillë. Përkundrazi, dhe më se e vërtetë për historinë aktuale, dija e prodhuar nga Akademia e Shkencave duhet të përdoret kryesisht nga ministrat e një shteti, të cilët paguajnë rrogat e akademikëve. Në këmbim, vetë akademikët do të ishin nën detyrimin për t’u siguruar udhëzime personale punëdhënësve të tyre rreth mundësive potenciale të përdorimit të saj.

Këtu qëndron edhe Thembra e Akilit e asaj që ka qenë karakteristika dalluese e prodhimit të dijes *à la mode Française* në periudhën moderne: një diferencim i mprehtë institucional ndërmjet kërkimit shkencor dhe mësimdhënies, secila me detyrat, kërkesat e përgjegjësitë e veta, ndonëse akademikët mund të aspironin të ishin të përfshirë në të dyja. Kërkimit shkencor i mundësohej prodhimi i dijes në kushtet e

pavarësisë së përdorimit nga shteti sa herë e shihet me interes, ndërsa mësimdhënies i besohet detyra e edukimit të brezit të ri të elitave. Asnjëra nuk kërkonte asgjë nga tjetra. Kjo ndarje u promovua, në mënyrë të përgjithshme, nga *filozofët* e Rilindjes dhe u përqaftua me entuziazëm nga Napoleoni. Më pas, falë rishpikjes të universitetit si komb-ndërtues nga Humboldt, u konceptua si vendi që unifikon mësimdhënien me kërkimin shkencor (Collins, 1998: Kapitulli 12).

Ndërkohë që shumë akademikë që punonin sipas regjimit të dyfishtë francez, mund të merrnin vetë përsipër ta konvertonin dijen në të mirë publike, një akt i tillë nuk u inkurajua më tej nga sistemi i ndarjes së punës. Akoma, autonomia e instituteve të kërkimit shkencor kërkonte që shkencëtarët të ishin përgjegjës për pasojat e dijes që prodhonin *vetëm* brenda komunitetit të kolegëve dhe jo jashtë tij. Në këto rrethana, mashtrimi me kërkimin bëhej shumë më tepër normë e një kundra-vajtje serioze. Kjo sepse një komunitet i pavarur kërkuesish shkencorë prezumohet të punojë në kuadrin e një të kuptuari të përbashkët të asaj që përbën të njohur dhe të panjohur, po aq edhe të procedurave për kalimin nga një gjendje e caktuar e dijes në një tjetër më të përparuar. Në të kundërt, në fushat e kërkimit ku ndihej mungesa e një kontrolli të tillë të plotë mbi kushtet e hulumtimit shkencor, si për shembull shkencat humane dhe sociale dhe, ndoshta, edhe mjekësia, ekzistonte tendenca e operimit në një sens shumë më pak të përcaktuar në lidhje me dallimin e njohur/e panjohur, që do të thotë se referenca kontroverse të një fenomeni (për shembull, psikanaliza, marksizmi) mund të kishin efekte me shtrirje vërtet globale, thjesht nëse mjaftueshëm njerëz vepronin sikur të ishin të vërteta.

Në rrjedhojë, mund të themi që në epistomologjinë sociale të sistemit francez ka një dallim të prerë ndërmjet kontekstit të testimit (brenda komunitetit të kolegëve) dhe atij të zbatimit (jashtë komunitetit të kolegëve). Që do të thotë se virtytet e pretenduara të këtij sistemi do të shkërmoqeshin nëse komuniteti i kërkuesve shkencorë bëhet peng i dëshirave të rrogë-paguesve të tyre politikë për të arritur në konkluzione të caktuara. Akoma, tashmë mund të argumentojnë se pikërisht një gjë e tillë ndodhi në Bashkimin Sovjetik, vend në të cilin politika e dijes kopjoi qasjen franceze - dija u izolua nga të gjitha trysnitë e jashtme, me përjashtim të vetëm atyre që vinin nga shteti. (Në rrethana të tilla, është e lehtë të vlerësosh karakteristikën 'e duarve të pista' të neo-liberalëve, e shenjtëruar disi në teorinë e rrjetit të aktorëve: nëse kërkimi shkencor ngjyhet gjithmonë në interesat e jashtëm, atëherë gjasat janë që bota më e keqe është ajo që ka vetëm *një* interes të tillë.)

Pasojat më të dukshme të regjimit të dyfishtë francez është një version i përditësuar i teorisë së Platonit për të vërtetat e shumëfishta, secila e përshtatshme për një mënyrë të dhënë qeverisjeje, ku kërkuesit funksionojnë si filozofët-mbret në trajnime (pjesa më e madhe e të cilëve nuk është ushtruar kurrë në publik), ndërsa mësimdhënësit si roje të rendit socio-ekonomik. Mungesa këtu është mosprania e ndonjë mënyre a mjeti për

zgjerimin e domenit të përgjithshëm të të diturve, ndërkohë që dija rritet - ndryshe ajo që është përshkruar më sipër si tendencë për 'shkatërrim kreativ' të universitetit modern, ku mësimdhënia rishpërndan përparësitë që kërkuesit përftojnë me një risi. Vetë Platoni presupozon nevojën për dallime të rrepta klasore, në korrespondencë të funksioneve që një shoqëri duhet të përmbushë nëse dëshiron të mbijetojë. Me këtë argument në mendje, e vetmja hapësirë për të manovruar në termat e përkatësisë individuale ka qenë anëtarësia në një klasë të dhënë e një brezi të dhënë. Ndonëse për fat të keq Platoni mbron kauzën e një mitologjie eugjenike⁶⁹ për të siguruar qëndrueshmëri sociale, procesi i preferuar i tij përzgjedhës përafron më shumë me sistemin e ekzaminimit - ose së paku me atë të një agjencie që promovon talentet, përqendruar kryesisht te të rinjtë.

Por sigurisht, me kalimin e kohës, edhe nëse dija e re nuk shërben për të zgjeruar sferën e të diturve, përsëri është në gjendje të ndryshojë, si perceptimin tonë se çfarë kushtet duhet të plotësohen që një dije të ketë vlerë të veçantë, ashtu edhe mënyrën e ekzaminimit të saj. Këtë konkluzion mund ta zbatojmë jo më pak edhe në dijen e gjendjes njerëzore, e rëndësishme për ekzekutimin e projektit politik të Platonit. Kështu, mentori i Kuhn, presidenti i Harvardit James Bryant Conant, i shpenzoi vitet e fundit të karrierës së tij (flitet për vitet 1960), në mbrojtje të argumentit se dis-harmonia e tejzgjatur raciale në SHBA ka qenë rrjedhojë (kryesisht) e mungesës së mundësve për të Zinjtë për të demonstruar talentin e tyre, për shkak të pretendimit egalitarian që mbizotëron në vitet e para të shkollimit, sipas të cilit në parim çdo gjë që është me vlerë të njihet duhet të njihet nga të gjithë (Conant, 1959). Prototipi i propozimit të Conant për 'filtrimin' e nxënësve e ka burimin në teorinë e Alfred Binet për testin e inteligjencës, në fund të shekullit të nëntëmbëdhjetë. Sipas Binet, rezultatet e testeve na ndihmojnë për të vendosur nxënësit e duhur në klasën e duhur të aftësive e dijeve. Duket se e gjithë karriera e Pierre Bourdieu si sociolog mund të përmbledhet në një argument të vetëm dhe të gjatë këmbëngulës kundër kësaj trashëgime të Platonit. Thënë ndryshe, 'të jesh në sferën e dijes' shërben për të shtresëzuar mjedisin e këtij regu.

Modeli francez i epistemologjisë sociale, me diferencimet e tij funksionale të fuqishme ndërmjet kërkimit shkencor dhe mësimdhënies, nënkupton një dallim të qartë ndërmjet *dijes për të mirën publike* dhe *dijes si e mirë publike*. Thënë sa më sipër në një version të përditësuar të republikanizmit elitar të Platonit, dija nuk ka nevojë - dhe ndoshta nuk duhet - ajo vetë, të jetë e mirë publike me synimin për të qenë e mirë publike. Nga kjo rrjedh politika e paternalizmit, ose sikundër preferojnë ta quajnë *filozofët* e Rilindjes 'despotizëm benevolent' - në çdo rast, një regjim ku ideja e të mirës publike nënkupton asgjë demokratike, si për sa i takon ndërtimit të dijes, ashtu

69 *Shënim, V. Nathanaili*. Mitologjia eugjenike është lëvizja, synimi i së cilës është përmirësimi i racës njerëzore, nëpërmjet modifikimit të geneve dhe seleksionimit. Në ditët e sotme, në ndihmë të tyre ka ardhur teknologjia, e cila është në gjendje të ndërhyjë në zgjedhjen e geneve të një qenie njerëzore.

edhe legjitimitetit të vlefshmërisë të saj. Një konceptim i tillë jodemokratik i të mirës publike, sa i takon ndarjes të mprehtë ndërmjet kërkimit shkencor dhe mësimdhënies, shkatërron shkencën si një formë autonome e dijes. Tashmë, në vend të saj, kemi dy procese krejtësisht të ndryshëm: teknologjinë për qeverinë (për shtetin, *aka* kërkimi shkencor) dhe ideologjinë për qeverisjen (për publikun, *aka* mësimdhënia).

Historia e paqëndrueshme e republikanizmit si ideal politik mund të përmbliidhet në një përpjekje të vetme të gjatë në përmbushje të idesë që dija nuk mund të jetë për të mirën e publikut sa kohë nuk është një e mirë publike. Po ne mund të bëjmë më shumë, se sa thjesht të përditësojmë republikanizmin elitar të Platonit - mund të shkëputemi prej tij! Ekzistojnë të paktën tre mënyra për ta karakterizuar këtë prirje të historisë, të cilat personalisht i identifikoj me narrativën e një shoqërie të hapur ndaj progresit epistemik (Fuller, 2007a: 48-52): (1) Më shumë pjesëmarrje përfshirëse në procesin e prodhimit të dijes; (2) Rishpërndarje e pushtetit nga të diturit drejt injorantëve; (3) refleksione të vazhdueshme për përgjegjshmërinë e atyre të mirave që supozohet se duhet të jenë publike. Në kohën e Revolucioneve Franceze dhe Angleze, Rilindja ishte orientuar përfundimisht në këtë drejtim, në emergjencën e lindjes së rolit hibrid të 'shkencëtarit qytetar', pavarësia intelektuale e të cilit pretendonte edhe për pavarësi politike. Politika shkencore jakobine, e portretizuar negativisht nga van den Belt, përfshihet në këtë kategori, por edhe më herët kemi mbështetësit e Benjamin Franklin dhe Thomas Jefferson, si dhe të mikut të tyre të përbashkët, Joseph Priestley (Fuller, 2006c: Kapitulli 6). Gjithsesi, këta ishin individë tipikë. Universiteti, në përfytyrimin modern *humboldtian* - si vendi ku bëhen një, kërkimi shkencor me mësimdhënien - ka qenë mjeti institucional kryesor për riprodhimin e këtij ideali.

Më pëlqen të konkludoj duke iu referuar dilemës së van den Belt (Mirowski & Sent, 2002), i cili duket se mallkon vetë idenë e dijes si e mirë publike për shkak të shoqërizimit historik të saj me ekonominë politike të Luftës së Ftohtë dhe prodhimin e së ashtuquajturit shtet i mirëqenies dhe i luftës. Van den Belt argumenton, në një mënyrë që bën apel për dallimin e vjetër pozitivist ndërmjet kontekstit të zbulimit dhe atij të justifikimit në shkencë, se ideja e të mirës publike mund të jetë ende e dëshirueshme dhe zbatueshme, pavarësisht origjinës së saj specifike. Gjithsesi, në të humbet thellësia e kritikës së Mirowski-t dhe Sent: vetë Lufta e Ftohtë mund të mos kishte nevojë të motivonte atë lloj ekonomie politike që prodhon të mira publike. Gjithsesi, ajo që mund të na nevojitet është se jemi përpara faktit të ekzistencës së kërcënimeve të jashtme dhe të qëndrueshme, ndaj gjithë anëtarëve të një shoqërie të dhënë dhe ndaj të cilave të gjithë paraqiten njësoj të cenueshëm. Projekti i zgjerimit të universitetit të madh - në shekullin XIX në Gjermani dhe në shekullin XX në Amerikë - doli nën flamurin e sigurisë kombëtare (në kohë lufte) ose të konkurrencës ndërmjet kombeve (në kohë paqeje). Pa këtë ndjenjë krize që qëndron mbi kokat tona si shpata e Demokleut, është e vështirë të shohësh pse interesa dhe sfone krejtësisht të ndryshëm

sfidohen të prodhojnë një dije të përbashkët që mund t'u duket tejet ideologjike të jashtëme. Kjo nuk është shumë e ndryshme nga nxitja e një angazhimi të fuqishëm e të vazhdueshëm për të mbajtur një politikë republikane, që në shumë aspekte të tjera inkurajon lirinë dhe individualitetin. Në këtë pikëpamje, është interesante që perspektiva e universitetit si vend për prodhimin e 'të mirave publike globale' (Stiglitz 1999) mbështetet në trajtimin e shumë aspekteve që kanë lidhje me natyrën - për shembull, ndryshimet klimaterike apo ato të tipit pandemike - dhe që në kushte të caktuara paraqiten si kërcënim për jetëgjatësinë e njerëzimit si një specie e vetme.

BIBLIOGRAFI

1. Arthur, W. B. (1994). *Increasing Returns and Path Dependence in the Economy*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
2. Becker, G. S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Borgmann, A. (2006). 'A Moral Conception of Commodification' në N. Stehr, C. Henning and B. Weiler (eds.), *The Moralization of the Market*. New Brunswick NJ: Transaction Books, pp.193-211.
4. Brown, M. B. (2010). 'Coercion, Corruption, and Politics in the Commodification of Academic Science'. Në H. Radder, ed., *The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, chap. 11.
5. Brown, M. F. (2003). *Who Owns Native Culture?* Cambridge MA: Harvard University Press.
6. Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge MA: Harvard University Press.
7. Collins, R. (1999). *Macrohistory: Essays in Sociology of the Long Run*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
8. Conant, James Bryant (1959). *The American High School Today: A First Report to Interested Citizens*. New York: McGraw Hill.
9. Dawkins, R. (1982). *The Extended Phenotype*. Oxford: Oxford University Press.
10. Dasgupta, P. & Paul, D. (1994). Toward a new economics of science. Në *Research Policy*, 1994, vol. 23, issue 5, 487-521.
11. Fuller, S. (2000). *The Governance of Science*. Milton Keynes UK: Open University Press.
12. Fuller, S. (2002). *Knowledge Management Foundations*. Woburn MA: Butterworth-Heinemann.
13. Fuller, S. (2003). "In Search of Vehicles for Knowledge Governance: On the Need for Institutions that Creatively Destroy Social Capital". Në N. Stehr, ed. *The Governance of Knowledge*. New Brunswick NJ: Transaction Books, pp. 41-76.
14. Fuller, S. (2006a). *The New Sociological Imagination*. London: Sage.
15. Fuller, S. (2006b). 'The Market: Source or Target of Morality?' Në N. Stehr, C. Henning and B. Weiler (eds.), *The Moralization of the Market*. New Brunswick NJ: Transaction Books, pp. 129-53.

16. Fuller, S. (2006c). *The Philosophy of Science and Technology Studies*. London: Routledge.
17. Fuller, S. (2007a). *New Frontiers in Science and Technology Studies*. Cambridge UK: Polity
18. Fuller, S. (2007b). *Science vs Religion? Intelligent Design and the Problem of Evolution*. Cambridge UK: Polity.
19. Fuller, S. (2016). *Academic Caesar: University Leadership Is Hard*. London: Sage.
20. Fuller, S. & James C. (2004). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge*, 2nd. (Orig. by Fuller only, 1993). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
21. Greenberg, D. S. (2007). *Science for Sale: The Perils, Reëards, and Delusions of Campus Capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.
22. Grundmann, R. & Nico, S. (2001). 'Why is Werner Sombart not part of the core of classical sociology?' *Journal of Classical Sociology* 1: 257-287.
23. Gupta, A. (2007). Is a just system also fair? Traversing the domain of knowledge, institutions, culture and ethics'. N. Stehr and B. Weiler (eds.), *Who Owns Knowledge? Knowledge and the Law*. New Brunswick NJ: Transaction Books, pp 87-98.
24. Hachohen, M. (2000). *Karl Popper: The Formative Years, 1902-1945*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
25. Hirsch, F. (1976). *The Social Limits to Growth*. London: Routledge and Kegan Paul.
26. Hirschman, A. (1977). *The Passions and the Interests*. Princeton NJ: Princeton University Press.
27. Kitch, E. (1981). 'The Law and Economics of Rights in Valuable Information'. *Journal of Legal Studies* 9: 683-723.
28. Klein, N. (2000). *No Logo*. New York NY: Alfred Knopf.
29. Mandeville, B. (1970). *The Fable of the Bees*. Harmondsworth UK: Penguin.
30. Mirowski, P. & Sent, E-M, eds. (2002). *Science Bought and Sold: Essays in the Economics of Science*. Chicago: University of Chicago Press.
31. Norman, D. (1993). *Things That Make Us Smart*. Reading MA: Addison-Wesley.
32. Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books.
33. Rothschild, E. (2001). *Economic Sentiments: Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment* Cambridge, MA: Harvard University Press.
34. Runciman, D. (2008). *Political Hypocrisy*. Princeton: NJ: Princeton University Press.
35. Schumpeter, J. (1950). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. 2nd ed. (Orig. 1942) New York: Harper & Row.
36. Schumpeter, J. (1982). *The Theory of Economic Development*. (Orig. 1912) New Brunswick NJ: Transaction Books.
37. Seabright, P. (2004). *The Company of Strangers: A Natural History of Economic Life* Princeton NJ: Princeton University Press.
38. Steele, D. R. (1992). *From Marx to Mises: Post-Capitalist Society and the Challenge of Economic Calculation*. La Salle IL: Open Court Press.
39. Stiglitz, J. (1999). "Knowledge as a Global Public Good." In *Global Public Goods: International Cooperation in the Twenty-first Century*, ed. I. Kaul, I. Grunberg, and M. Stern, 308-25. Oxford: Oxford University Press.
40. Van Den Belt, H. (2010). 'Robert Merton, intellectual property, and open science: A sociological history for our times'. Nē H. Radder, ed., *The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, chap. 9.

41. White, H. (1981). "Where Do Markets Come From?" *American Journal of Sociology* 87: 517-47.
42. Wiener, N. (1950). *The Human Use of Human Beings*. Boston: Houghton Mifflin.
43. Woolgar, S. (1991). "Configuring the user: the case of usability trials." Në *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*, ed. J. Law, p. 58-97. London: Routledge.

KOMENTE

1. *V. Nathanaili (Koment për shënimin 68)* Vizioni ynë është që një shkollim i mirë duhet të ndikojë pozitivisht në modernizimin dhe zhvillimin e shoqërisë, në reduktimin e papunësisë, në rritjen e të ardhurave personale të individit, në zgjerimin e lirive reale që gëzojnë njerëzit, në krijimin e një bote më të sigurt, më të shëndetshme e më të begatë. Për Amartya Sen, mundësitë dhe perspektivat tona varen, përfundimisht, nga institucionet që kemi dhe mënyra si funksionojnë.

Për Martha Nussbaum, nëse duam të ndërtojmë një shoqëri demokratike, shkollat duhet të jenë në gjendje të kultivojnë tri aftësi kryesore: 1. Aftësinë për të menduar në mënyrë kritike. 2. Aftësinë për të transhnduar frymën lokale dhe për t'i trajtuar problemet botërore si "qytetar i botës". 3. Aftësinë për të parë me simpati gjendjen e vështirë të një personi tjetër. Këto aftësi merren, kryesisht, nëpërmjet zbatimit të një arsimit liberal, një arsimit që e vë theksin pikërisht në shkenca humane e arte. Artet dhe letërsia janë mënyra shumë të mira për të stimuluar kritikën ndaj atyre zakoneve e traditave që na mbajnë larg ndryshimit, që frenojnë iniciativën për të ecur përpara, po aq sa edhe kontribuojnë në kultivimin e simpatisë. Në të gjitha shoqëritë dhe në të gjitha kohërat kanë ekzistuar gjithmonë grupe të lëna mënjanë, të stigmatizuara ose në pozita inferiore ndaj të tjerëve. Një ndihmesë në këtë drejtim jep edhe sfondi social ose paragjykimet që kemi, të cilat me ose pa dashje ndikojnë mënyrën tonë të të arsyetuarit rreth përkatësisë në grup, pavarësisht nëse jetojmë në qytet a në fshat, jemi të rinj a të vjetër. Këto përpjekje duhet të fillojnë në moshë sa më të njomë. Shumë e rëndësishme në këtë drejtim është veçanërisht edukimi i femrës. Në nivel lokal, në shkollë, nxënës e studentë duhet të njohin e studiojnë traditat kryesore të grupeve që janë pjesë e kombit të tyre, në maxhorancë a minorancë qofshin, të analizojnë se si diferenca në fe, racë e gjini janë bërë gjithmonë burim për diferenca në mundësi për të jetuar. Një problem i përhershëm mbetet ai i dallimeve gjinore, manifestuar në kurrikula dhe tekste, me role të tilla ku vajzat bëjnë punët e shtëpisë dhe ëndërrojnë të krijojnë familje e mobilojnë shtëpinë, ndërkohë që djemtë vazhdojnë universitetet dhe përgatiten për të marrë role drejtuese. Identitete të tilla kombëtare shpesh herë as nuk kalohen në filtrat e gjykimit të mësuesve dhe të hartuesve të teksteve e të kurrikulave, sepse konsiderohen si aksioma.

Pra shkollat shpesh ndihmojnë në fiksimin e roleve sociale dhe bashkë me të, edhe në pritshmëritë e ambicet për jetën. Në të kundërt, shkollat duhet të ndihmojnë në zgjedhjen dhe krijimin e identiteteve, gjë e cila sigurisht nuk është as e lehtë dhe as e thjeshtë. Akoma, artet janë një burim i mirë gëzimi jo vetëm për fëmijët, por edhe për të rriturit. Pjesëmarrja në lojë, këngë e vallëzim i mbush fëmijët me gëzim dhe këtë gëzim ata e pasqyrojnë edhe në pjesën tjetër të ditës shkollore. Fëmijëve nuk u pëlqen të qëndrojnë ulur gjithë ditën. Shprehja nëpërmjet këtyre aktiviteteve kreative i jep hapësirë dëshirës së tyre për të qenë të lirë. Arti është po aq i rëndësishëm edhe për spektatorin, sepse gjeneron kënaqësi, i bën spektatorët të përjetojnë akte subversioni ose kritika kulturore pa frikë dhe pa masa vetëmbrojtëse, edhe kur dialogët që zhvillohen janë të mbushur me paragjykime të së shkuarës. Kujtoni komedinë "Diktatori" (2012) dhe batutën e Sacha Baron Cohen (njëri nga skenaristët dhe aktori kryesor), kur e dashura i thotë jam shtatzënë, përgjigjet: Çfarë do lindësh, djalë apo do abortosh? Zbavitja nëpërmjet artit ofron shpresë e perceptime më të mira për jetën. Detyra e arsimit është të mbajë gjallë këtë kuriozitet, në respekt të lirisë e individualitetit të fëmijëve. Sigurisht, për demokracinë nuk është e rëndësishme vetëm argëtimi, por mënyra se si performanca ofron një hapësirë për eksplorimin e çështjeve të vështira pa u zhytur në ankth, gjë që është një vlerë e shtuar për këtë aktivitet.

Komercializimi i arsimit të lartë, si pjesë e procesit të globalizimit dhe zbatim i qasjes së orientuar ndaj klientit⁷⁰

Murat Akyıldız & Adem Tekinay

Abstrakt

Synimi i këtij artikulli është të analizojë shoqërizimin e dukurisë së komercializimit dhe qasjes së orientuar ndaj klientit, të cilat kanë gjetur zbatim kohët e fundit në institucionet e arsimit të lartë, me procesin e globalizimit. Autorët kanë konsultuar dhe sjellin në vëmendje një literaturë të pasur që ka lidhje me globalizimin, si dhe politikat që kanë ndikuar në procesin e komercializimit të arsimit të lartë dhe përvetësimit të qasjes së orientuar ndaj klientit. Në këtë studim, komercializimi i arsimit të lartë dhe qasja e orientuar ndaj klientit analizohen në sfondin e kritikës ndaj politikave neo-liberale. Konkluzioni kryesor i këtij studimi është që ndonëse kemi çfarë të mësojmë nga bota e biznesit, duhet t'i kushtojmë kujdes ideve që kemi huazuar nga ky sektor. Konkretisht, si kriteri performancë që zbatohet për të punësuarit në biznes, ashtu edhe praktika e promovimit sipas qasjes së orientuar ndaj klientit, të zbatuara në arsim, po njohin vazhdimisht kritika në termat e përgjegjësisë sociale dhe etikës, duke i cilësuar si të papërshtatshme për natyrën e vetë sistemit arsimor. Ato jo vetëm kanë tendencën të degjenerojnë autonominë dhe prestigjin e institucioneve të arsimit të lartë, por edhe të theksojnë pabarazinë për mundësi. Pabarazia në mundësi vlerësohet si faktor që ndikon direkt në rritjen e shtresëzimit social.

Fjalë çelës: Globalizim, arsim i lartë, qasja e orientuar drejt konsumatorit

70 Shënim, M. Akyıldız & A. Tekinay. Versioni, në gjuhën origjinale i këtij artikulli gjendet si: Akyıldız, Murat & Tekinay, Adem (2010). Commercialization of Higher Education in Globalization Process and Customer-Oriented Applications. In *World Universities Congress*, 20-24 October 2010, Çanakkale-Turke.

Hyrje

Globalizimi, që konsiderohet si burim mirëqenie për disa dhe burim pabarazie në mirëqenie për të tjerë, është bërë shkas që gjithçka të ndryshojë shumë shpejt. Pa më të voglin dyshim, burimi i vërtetë i këtij ndryshimi është informacioni, që jo vetëm e mundëson globalizimin, por edhe e përshpejton. Për fat të keq, prodhimi i informacionit dhe transformimi i tij në teknologji nuk ndodh me të njëjtat ritme në shoqëri të ndryshme. Ato shoqëri që kanë pasur mundësinë ta prodhojnë më herët dhe aftësinë ta përdorin në fusha të ndryshme kanë qenë edhe shumë më të frytshme në vjeljen e frutave të globalizimit. Në shekullin që jetojmë, teknologjia, thënë ndryshe informacioni dhe zbatimi i informacionit në sa më shumë degë të ekonomisë, ushtron një rol të rëndësishëm në krijimin e shoqërisë së mirëqenies (Marangoz, 2008:15).

Tony Blair, në një fjalim mbajtur në vitin 2001 (Karadereli, 2005:19) pohon, se është e papranueshme që vetë informacioni, që ka potencialin të prodhojë rezultate si të mira, ashtu edhe të këqija, shpesh është në gjendje të bëjë zgjedhje në emrin tonë. Por zgjedhjet e drejta kërkojnë ushtrimin e një etike të përbashkët, në shkallë globale. Kjo është arsyeja pse informacioni duhet jo vetëm të prodhohet, por edhe të përdoret e të shpërndahet në sa më shumë grupe sociale, po aq sa edhe të përmbajë e transmetojë vlera morale, për përfitime afatgjatë në terma socialë. I njëjti synim është i nevojshëm për përmirësimin e kulturës demokratike që i shërben jetës sociale. Dhe të gjitha mund të realizohen vetëm nëpërmjet një edukimi sistematik.

Edukimi është një proces që zgjat përgjatë gjithë jetës. Por arsimi i lartë ka një natyrë ndryshe nga arsimi parauniversitar - ky i fundit mbulon arsimin bazë dhe atë përgatitor. Institucionet e arsimit të lartë dallojnë për rolin e tyre të veçantë në zhvillimin e individit dhe përgatitjen profesionale, po aq edhe për përfshirje - të çdo lloji - në kërkim shkencor e përpjekje serioze në shërbim të rritjes së mirëqenies sociale (Söyler, 2008; Marangoz, 2008). Në synimin për të përmbushur detyrën e tyre ndaj shoqërisë në mënyrën më të mirë të mundshme, institucionet e arsimit të lartë kanë bërë gjithnjë histori, një përpjekje e vazhdueshme në fakt për vetërinovim. Vitet e fundit, në përputhje me zhvillimet e reja, si kalimin në masivitet edhe në këtë nivel edukimi, përshtatjen ndaj përparimit galopant të teknologjisë së informacionit dhe përqafimin e ideologjive të reja që po lindin falë globalizimit (Özkazanç, 2005: 634-45), institucioni i arsimit të lartë ka importuar në gjirin e tij ndryshime të rëndësishme në paradigma, duke i lënë hapësirë e fushë veprimi tendencës së komercializimit dhe qasjes së orientuar ndaj klientit.

Synimi kryesor i këtij studimi është të argumentojë, se trendi për komercializim në institucionin e arsimit të lartë, pasqyruar në perceptimin e studentëve si konsumatorë dhe, më pas, edhe si kandidatë për të punuar në një kompani private, së bashku me procesin e globalizmit, po shoqërohen me braktisjen e misionit që ky institucion ka

pasur tradicionalisht ndaj shoqërisë (Greenwood & Levin, 2003: 76; Hoolbrook & Hulbert, 2002). Një synim i dytë është të bëjë një vlerësim të pikëpamjeve pro dhe kundra. Në rrjedhojë, në pjesën e parë të studimit, trajtohen koncepti i globalizimit, politikat që formësojnë procesin e globalizimit dhe lidhja e arsimit të lartë me procesin e globalizimit, ndërsa në të dytën, pasojat e komercializimit në këtë nivel studimi; në pjesën e fundit të studimit, fokusohemi në perceptimin e studentëve si konsumatorë dhe diskutohet sa përputhet misioni i arsimit të lartë me qasjen e orientuar ndaj klientit të ditëve të sotme.

I gjithë studimi besojmë se i shërben shtjellimit të synimeve të mësipërme.

Globalizimi dhe politikat që e formësojnë

Sipas Organizatës Ndërkombëtare të Punës (ILO)⁷¹, globalizimi mund të përkufizohet si ‘procesi i vazhdueshëm i integritimit të shoqërive dhe ekonomive krijuar prej tyre’ (Zengingönül, 2004: 12). Një përkufizim i ngjashëm mund të gjendet në Karadereli (2005: 4), si “Zgjerimi i proceseve sociale nga lokale e rajone në shkallë mbarë botërore”. Argumente të përbashkët dhe të rëndësishëm në të dy përkufizimet theksojnë se globalizimi ka një strukturë shumëdimensionale dhe është një proces gjithnjë në vijim. Gjithsesi, struktura shumëdimensionale e globalizimit na ndihmon të bëjmë interpretime po aq dimensionale, në varësi të fushës individuale të interesit (Timur, 2000: 86).

Edhe pse fjala “globalizim” është përdorur për herë të parë në vitet 1980 (Timur, 2000: 8), ka studime që referojnë përdorimin e të njëjtës fjalë, për të njëjtin proces, shumë më parë, që në kohët e lashta (Erkızan, 2002: 58; Dikkaya & Özyakışır, 2007: 1000). Gjithsesi, edhe pse mund të mos biem dakord për datën e fillimit apo rezultatet që e shoqërojnë, është me vlerë të përmendim se nga të paktat karakteristika që biem dakord të gjithë është se globalizimi është proces. Akoma, tematikat kryesore të argumenteve rreth globalizimit, nuk përqendrohen në vetë fenomenin, por në politikat ekonomike dhe politike që duhet të përqafojmë a zbatojmë në rastin e tij. Në rrjedhojë, debati rreth globalizimit nënkupton, në fakt, debat për efektivitetin e politikave ekonomike dhe politike.

Në ditët tona, procesi i globalizimit po formësohet nga politika liberale, që pranohen në pjesën më të madhe të botës si ideologji moderne. Baza teorike e politikave liberale gjendet në fund të shekullit XVII, me përfaqësues kryesor filozofin anglez John Locke (Erdoğan, 2005: 24-7) e më pas me Adam Smith e Thomas Xheferson. Ato fillojnë të marrin përsëri vëmendje në vitin 1929, në kohën e ‘Depresionit të madh’,

⁷¹ *Shënim i përkthyesit*: Akronimet “ILO” vinë nga anglishtja për *International Labour Organization*. Janë mbajtur këto akronime.

pas artikulimit nga John Maynard Keynes. Në një kuptim, zbatimi i liberalizmit klasik që identifikohet me shtetin e mirëqenies, sot ka evoluar dhe në literaturë përshkruhet si “liberalizmi modern” apo edhe “liberalizmi social” (Erdoğan, 2005: 27).

Kështu, koncepti i shtetit të mirëqenies vazhdon deri në vitin 1968. Pas këtij viti, fillon të refuzohet me shpejtësi. Nuk ka më të njëjtin prestigj! Situata ndryshon dhe pranohet përsëri në fillim-vitet 1990, me humbjen pothuaj në shkallë botërore të partive socialiste. Qasja e re, ndryshe neo-liberalizmi i ditëve të sotme, pajtohet me liberalizmin klasik sa i takon menaxhimit të politikës nëpërmjet lirisë individuale, por ndryshon kur kërkon pikërisht ndërhyrjen e politikës, të një politike specifike dhe të fuqishme, me synim vendosjen e gjërave në rendin e duhur. Në këtë rast, neo-liberalizmi, kur vepron në përputhje me determinizmin e liberalizmit social - që rezulton në krijimin e shtetit të mirëqenies - nuk pranon se tregu ka aftësi vetë-rregulluese, ndërkohë që dinamikat e tij kanë nevojë të bëhen të qëllimshme (Özkazanç, 2005: 635-6).

Edhe pse formësimi i globalizimit me politikat neo-liberale është një proces në vazhdim, duhet theksuar se vetë globalizimi ka qenë objekt interpretimesh të ndryshme në termat e rezultateve të pritshme dhe të rezultateve që rridhnin prej tyre. Ata që argumentojnë për zhvillime gjatë procesit të globalizimit pretendojnë, në të njëjtën kohë, për reduktimin e diferencave në zhvillim ndërmjet vendeve të ndryshme dhe se mirëqenia e të gjithë botës do të rritet, falë shkallës së lartë të integritimit në nivel botëror dhe politikave që kanë ndikuar për këtë. Të tjerë pretendojnë të kundërtën, duke argumentuar se këto politika i përshtatin qeveritë të veprojnë në përputhje me nevojat e ekonomisë globale dhe jo të qytetarëve. Në këtë mënyrë - vazhdon argumenti - pushteti global transferon gjithë problemet e shkaktuara nga sistemi, drejt vendeve të varfra dhe qytetarëve të tyre (Standing, 2007; Somel, 2004 : 170).

Në këtë perspektivë, kur argumentet shtjellohen në shkallë të madhe, të dyja palët nuk kanë vështirësi në gjetjen e provave që mbështesin pretendimet e tyre, falë perceptimit zgjedhës që ka përqaftuar secila. Edhe pse në raportin publikuar nga Kombet e Bashkuara më 20 korrik 2009, për një periudhë njëzetepesë vjeçare, tregon që politikat e zbatuara nuk sigurojnë avantazhe për të gjithë (UN General Assembly, 2009: 7), mund të mos jetë e drejtë të formulojmë gjykime të caktuara duke marrë në konsideratë vetëm rezultatet e një periudhe të caktuar të një procesi që është në vijimësi. Nga ana tjetër, ekziston mundësia të vlerësojmë se çdo sistem, në të cilin mungon balanca e pushteteve nuk mund të operojë në mënyrë të tillë që të krijoj përparësi për të gjithë. Akoma, është shumë e vështirë të thuhet se ka balancë pushteti në një sistem ku qeveria është në anën e kapitalit dhe jo të qytetarëve. Një nga mënyrat më të rëndësishme të sigurimit të balancës së pushtetit është, *së pari*, ekzistenca e një jete vërtet demokratike dhe, *së dyti*, janë informacioni dhe teknologjia bazuar në informacion. Dhe burimi më i rëndësishëm për të dyja bashkë janë institucionet e arsimit të lartë.

Lidhja ndërmjet termave “globalizim”, “moshë e informacionit” dhe “arsim i lartë”

Ndonëse koncepti i “moshës së informacionit” është relativisht i ri - u përdor deri në mesin e shekullit XX, si një term që referonte zhvillimet e vrullshme në teknologjinë e informacionit, si dhe faktin që në vendet e zhvilluara çdo gjë ishte në ndryshim - shumë shpejt u hoq dorë prej tij, për t’u zëvendësuar me një të ri, konceptin e “shoqërisë së informacionit”, si një mënyrë për të evidentuar se burimi i vërtetë i gjithë këtij zhvillimi e ka burimin në qeniet njerëzore. Por në kohën që jetojmë, informacioni që ndryshon gjithçka, ka ndryshuar edhe veten! Çfarë është më e rëndësishmja, ka ndryshuar kohën gjatë të cilit ai ka vlerë. Koha e jetës së një informacioni të dhënë është zvogëluar në mënyrë dramatike! Shkurtimi i jetëgjatësisë së informacionit ka ndodhur në rrjedhojë të nevojës së vazhdueshme për informacion të ri, një proces që është shoqëruar me rritjen e kërkesës për të mësuar jo vetëm dje dhe sot, por gjatë gjithë jetës. Nga ana tjetër, kjo rritje e nevojës për informacion të ri, shoqëruar me rritjen e popullsisë, kanë rritur në të njëjtën kohë edhe kërkesën për informacion, si dhe shndërrimin në një fenomen të zakonshëm të shumë dukurive që deri dje nuk mund as edhe të përfytyroheshin, si për shembull edukimi në distancë, *e-education* apo edhe edukimi nëpërmjet Internetit. Sigurisht që përparësitë që ofron teknologjia e kanë bërë thithjen e informacionit shumë të thjeshtë, ndërkohë që kanë rritur mundësitë për ta pasur atë informacion, por me koston e një komplikimi shumë më të madh në marrjen e informacionit të koduar (Balay, 2004; Dolgun, 2007).

Prirjet e mësipërme e kanë detyruar tregun e bizneseve të kërkojë më shumë informacion nga universitetet, ndërkohë që shumë prej tyre kanë rritur e konsoliduar marrëdhëniet e bashkëpunimit me ta. Disa biznese që operojnë në shkallë të madhe, të pakënaqur nga fakti se shpesh nuk e kanë informacionin që kërkojnë në kohën e duhur apo, akoma më keq, informacioni që qarkullon është i padobishëm për ta, janë treguar praktikë: kanë ngritur qendrat e tyre të kërkimit shkencor dhe, në raste të caktuara, kanë hapur edhe universitete, pavarësisht kostove të mëdha. Në këtë mënyrë, aftësitë e dijet e akademikëve janë në shitje. Blerësit janë të mundshëm! (Greenwood & Levin, 2000: 76-80). Rrjedhojat e këtyre prirjeve mund të përmbledhen në dy: 1) Informacioni është komodifikuar 2) Informacioni nuk prodhohet më vetëm në universitete.

Nga ana tjetër, formësimi i globalizimit nga politikat liberale ka rritur gjasat, që edukimi i studentëve të një shteti të dhënë të përfundojë në një tjetër, të përshpejtohet rritja e produkteve që ofrohen në institucionet e arsimit të lartë, të hapen më shumë universitete - kryesisht private, shpesh me koston e mbylljes së atyre publike - si dhe i ka dhënë një shtysë pozitive dinamikës së jetës akademike. Në të njëjtën kohë, zhvillime të tilla janë shoqëruar me rritjen e cilësisë dhe të kërkesave për akreditim (Aktan,

2007: 1). Por vendet që prodhojnë më shumë informacion dhe e kanë më të zhvilluar teknologjinë bazuar në informacion janë shndërruar në faktorë të rëndësishëm në këtë proces, jo vetëm duke i vënë vulën e tyre këtij informacioni, por duke ndikuar drejtpërdrejt në ideologjinë e vendeve 'marrëse' pikërisht nëpërmjet institucioneve të arsimit të lartë.

Reflektimi i politikave neo-liberale në institucionet e arsimit të lartë

Në literaturë pranohet që vitet 1980 shënojnë fillimin e një ere të re të dominimit të politikave neo-liberale. Në të njëjtën kohë, universitetet fillojnë të materializojnë funksione - pasqyruar në forma të ndryshme infrastrukturore - për krijimin e kushteve të akumulimit të kapitalit (Ercan, 1999: 57; Özbudun & Demirer, 1999: 44). Një nga karakteristikat më të rëndësishme është formësimi i kulturës të sipërmarrjes, me fokus shndërrimin e saj në një levë të rëndësishme. Kultura e sipërmarrjes u shoqërizua me konceptin e Universitetit si Sipërmarrje në fushën e kërkimit shkencor dhe atë të qytetarit sipërmarrës në fushën e edukimit. Për herë të parë, kultura e sipërmarrjes fillon të zhvillohet intensivisht në programet e universiteteve të ndryshme britanike. Me kalimin e kohës, shumë vende fillojnë ta përqafojnë këtë qasje të re, sigurisht në përputhje me kushtet e ekonomike dhe politike (Tasker & Packham, 1994).

Në rrjedhje, brenda kufijve të shteteve-kombe, universitetet që prodhonin informacion për shoqërinë u shndërruan në institucione sipërmarrëse që prodhonin informacion për grupe të elitës, të gatshme - me të mbaruar studimet - për t'u bërë pjesë e tregut. Në mënyrë të ngjashme, brenda kufijve po të shteteve-kombe, përkufizimi i qytetarit të mirë, përshkruar kohë më parë me cilësi të tilla si i ndershëm dhe patriot, i gatshëm për të bashkëpunuar dhe me përparësi në aktivitetin e tij për prodhimin e të mirave publike, me interesa të spikatura për çfarë ndodh në vend dhe rajon, shndërrohet, pëson mutacion. Tashmë cilësitë e qytetarit të mirë janë pjesë e një spektri shumë më të gjerë (Breeze, 1924: 534-6): Një qytetar duhet të ketë shpirtin sipërmarrës dhe kulturë të përgjithshme në lidhje me të, të ketë aftësinë t'i bëjë ballë tregut, të marrë arsimin që i duhet për të fituar para, i zoti të krijojë vende të reja pune dhe të kontribuojë në ngritjen e ekonomisë (Evans, 2002: 67).

Evans, kritizues me një gjuhë të veçantë të kulturës së sipërmarrjes së universiteteve, një kulturë që - vazhdon argumentin - po zhvillohet nën tryninë e motiveve tregtare, thekson se universitetet sipërmarrës po i largohen tërësisë, se pikërisht në kushtet e kësaj trysnie po detyrohen të braktisin agjendën e tyre për atë të të tjerëve, ndërkohë që vetë studentëve, të shkolluar në përputhje me këtë përkufizim të ri të qytetarit, po u privohet mundësia për të njohur dhe për ta bërë pjesë të tyre atë trashëgimi të pasur që zotëron universiteti tradicional, se po prodhon të diplomuar pothuaj të paafte dhe mendje-mbyllur, të dënuar të vuajnë pasojat e një varfërie të thellë shpirtërore (2002:

68-71). Ndonëse kjo qasje e re në përkufizimin e qytetarit eci paralelisht me aprovimin, pothuaj mbarëbotëror, të ideologjisë liberale, në vitet 1990 gjejmë edhe kritikën e para, shumë prej tyre me origjinë edhe në vendet e zhvilluara, falë degjenerimit të shumë strukturave sociale, humbjes së besimit të politikanëve dhe performancës së dobët të demokracisë. Thomas (1998) pohon rritjen e kurseve dhe të pjesëmarrjes në programe trajnime që kanë në fokus përgatitjen e qytetarit sipas përkufizimit të vjetër.

Potter (2002: 60-2), i cili ngre argumentin se shteti nuk duhet të funksionojë pa qenë demokraci dhe se të drejtat demokratike nuk mund të pretendohen pa përmbushur edhe detyrimet që kanë qytetarët, sugjeron se mangësitë e universiteteve sipërmarrës mund të kompensohen duke ofruar programe trajnime intensiv në fushën e qytetarisë, të cilat sigurojnë kualifikime të ngjashme me ato tradicionale. Sipas Potter (*Ibid*), qytetaria aktive mund të sigurohet nëpërmjet tre boshteve kryesore: 1) përgjegjësisë sociale dhe morale; 2) armatosjen me njohuri rreth shoqërisë dhe konceptit të shërbimit në shoqëri; 3) njohjen me çështje e kauza politike të ndryshme, si dhe ndërgjegjësimin rreth tyre, me synim aftësimin në vendimmarrje.

Prania e institucioneve të kërkimit shkencor që udhëhiqen nga parimi i përshtatjes së kërkimit të faktit me sfondin shkencor ka rëndësi të madhe në trajnime të këtij lloji, sepse shërbejnë për funksionimin e demokracisë dhe vendosjen e balancës së pushteteve. Gjithsesi, ka zëra që misioni i shkencëtarëve në jetën reale nuk është zbulimi i faktit, por zhdukja e tij (Başkaya 2005a: 158-63; Özbudun & Demirel, 1999: 45).

Pse po komercializohen institucionet e arsimit të lartë?

Së pari, një nga justifikimet më të zakonshme që paraqitet në lidhje me këtë çështje është barra që rëndon mbi buxhetin e shtetit, falë kostove gjithnjë në rritje të arsimit të lartë, kryesisht për shkak të masivizimit (Jeal, 2005: 353). E dyta është rritja e nevojës për informacion, për më tepër po të kemi në konsideratë jetëgjatësinë e shkurtër të tij. Pikërisht për këtë arsye rritet mundësia për të furnizuar tregun me aktivitete kërkimore e edukative në këmbim të parave, për shkak të nevojës për të mësuar përgjatë gjithë jetës (Dolgun, 2007: 16). Së treti, as kërkuesit shkencorë dhe as kurrikula nuk janë në gjendje të kënaqin tregun e biznesit. Në rrjedhojë, sektori privat, në përputhje me nevojat e veta, krijon sektorët e tij të kërkimit shkencor (Greenwood, 2003: 76). E katërta dhe ndoshta edhe më e rëndësishmja është përgatitja e një infrastrukture legjitime për transferimin e arsimit të lartë në duart e sektorit privat, falë bindjes se shteti nuk është në gjendje të bëjë asgjë mirë. Ata që e analizojnë komercializimin sipas kësaj perspektive shpjegohen dhe justifikohen duke pohuar se arsimi i lartë, niveli i kërkesës për të cilin po rritet gjithnjë e më shumë, është transformuar në një formë që gjeneron përfitime, tepër të shijshme për kapitalin, duke e shndërruar në një potencial

shumë të rëndësishëm mjedisin e tij prodhues për kapërcimin e krizës ekonomike në sistemin kapitalist (Ercan, 1999: 49-59; Başkaya, 2005; Alpkaya *et al*, 1999).

Në të vërtetë, komercializimi i arsimit të lartë u shoqërua me hapjen e shumë universiteteve private fitimprurëse, veçanërisht në SHBA dhe Kanada (Aktan, 2007: 8). Edhe Turqia nuk mbeti jashtë këtij trendi. Shumë nga universitetet publike filluan të transferohen në domenin gjysmë-publik, duke u përjashtuar, së pari, nga domeni publik. Hapat e tjerë që u ndoqën janë pothuaj të zakonshëm e të ngjashëm me ato të vendeve të tjera: filluan të dëgjohen sinjalet për ofrimin e shërbimit krejtësisht me statusin e privatit. Një nga provat më të rëndësishme në lidhje me këtë është se, në krahasim me universitetet publike, në çdo aspekt, universitetet private që operojnë me statusin e fondacionit paguhen me shumë bujari nga shteti, ndërkohë që ato vetë ankohen gjithnjë për burime të pamjaftueshme (Özbudun & Demirel, 2006: 69).

Orientimi ndaj klientit, në arsimin e lartë, është shkaku apo pasoja e komercializimit?

Çdo sipërmarrje komerciale e përmban përpjekjen për treg, ndërkohë që e kundërta nuk është gjithnjë e vërtetë: çdo përpjekje për treg nuk do të thotë domosdoshmërisht se përmban sipërmarrjen komerciale të tregut për t'u orientuar nga klienti. Orientimi nga klienti është një term i cili u bë pjesë e literaturës si një komponente e qasjes moderne të komercializimit në vitet 1950. Ndërkohë, nga ditët e para të përdorimit e deri më sot, termi është bërë aq popullor, sa pothuaj përfaqëson, i vetëm, qasjen moderne ndaj tregut.

Togfjalëshi 'orientim ndaj klientit' do të thotë shpërndarje e kërkesave dhe pritshmërive të konsumatorit brenda organizatës, me synim njohjen dhe kundërveprimin në mënyrë sa më të përshtatshme. Por ndonëse 'orientim ndaj klientit' është, në fakt, një term marketimi, në ditët e sotme është transformuar aq shumë, sa sot gjendet deri në formën e një aplikacioni për përdorim në aktivitetet e përditshme të biznesit, në kuadër të një menaxhimi cilësor e të plotë (TQM⁷²), ku theksohet veçanërisht të kuptuarit e integruar të menaxhimit. Një i kuptuar i tillë, i cili shërbeu si bazë për ngritjen e aplikacioneve të suksesshme në Japoni, edhe pse me kontributet e shkencëtarëve nga SHBA, u përshtat edhe nga shumë vende të tjera. Përshtatja e fundit që pësoi ishte ajo në sektorin e edukimit (Gelberg, 1997: 121).

Por duhet theksuar se nuk kemi ende një konsensus të plotë për atë se çfarë do të kuptojmë me konceptin "klient në sektorin e arsimit", kjo për faktin sepse kërkohen kualifikime krejtësisht të ndryshme nga ato në sektorin e biznesit. Ndërkohë, ata

72 Shënimi i përkthyesit: Akronimet "TQM" vinë nga anglishtja për *Total Quality Management*. Janë mbajtur këto akronime.

që gjenden në të majtë të spektrit të politikës, argumentojnë nga këndvështrimi i interesit publik, se klienti i institucioneve arsimore është shteti. Thënë ndryshe, shteti përfaqëson opinionin publik. Të pozicionuarit në të djathtë të politikës pretendojnë se arsimi i lartë nuk mund të jetë i hapur krejtësisht për të gjithë. Sipas tyre, grupe të ndryshme shoqërore nuk plotësojnë kriteret për t'u pranuar dhe/ose për shkak të situatës financiare duhet të qëndrojnë larg këtij niveli edukimi. Në këtë kuadër, arsimi i lartë nuk duhet konsideruar interes publik, por një shërbim i nevojshëm që është në shitje, njësoj sikundër veprohet në sektorin bankar apo të sigurimeve. Në këtë kuptim, klienti i institucioneve arsimore është studenti (Cuthbert, 1996: 11-2).

Studiues të tjerë, që parapëlqejnë t'i mbrojnë argumentet e tyre me ndihmën e TQM-së dhe modelit të partneritetit, pohojnë se arsimi i lartë ka më shumë se një klient, ndonëse të privilegjuarit mbeten studentët (Spenbauer, 1995: 523; Maguad, 1997: 335-7; Revail, 1997: 248-9). Në të njëjtën linjë, por me një terminologji më ndryshe, ka studiues që pretendojnë se studentët janë materiali i papërpunuar, produkti që hyn në sistem, bashkë-agjentë të fazës së transformimit, individë që pajisen me informacion, ose edhe aktorë shpërndarës që ndërmjetësojnë shpërndarjen e informacionit në dalje (Sahney *et al.*: 152-4).

Maynard arsyeton se studentët nuk mund të përkufizohen si klientë dhe e shtjellon teorinë e tij në tre boshte kryesore: Pjesa më e madhe e studentëve, *së pari*, nuk kanë as edhe një ide se çfarë po mësojnë; *së dyti*, kanë njohuri të pamjaftueshme në lidhje me përmbajtjen e programit; *së treti*, janë të paafët të përcaktojnë cilësitë e nevojshme dhe standardet e kërkuara për sukses (Micheal, 1997: 127). Nëse krahasojmë ciklin të drejta-përgjegjësi në marrëdhënien student-universitet dhe në marrëdhënien qytetar-shtet me marrëdhënien klient-biznes, Svensson dhe Wood argumentojnë se studenti nuk mund të përshkruhet si klient (2007: 23-9). Përndryshe, vazhdojnë autorët, çdo person që paguan për arsimin duhet t'i jepet diploma, pavarësisht arritjeve akademike, sepse ky është kuptimi i klientit. Në të kundërt, Eren (2003: 68) argumenton se qytetarët duhet të konsiderohen si klientë sa kohë që, në krahasim me të kaluarën, marrëdhënia qytetar-shtet është shndërruar në marrëdhënie me bazë publikun, falë pjesëmarrjes së këtij të fundit në këndvështrime e opinione.

Ndonëse kualifikimet e një studenti janë krejtësisht të ndryshme nga ato të një klienti, mungesa e çdo justifikimi për të përjashtuar studentët nga synimi i shndërrimit në klientë, në mënyrë të pashmangshme na sjell në pyetjen: Ndodhemi në një situatë të tillë, sepse nuk jemi të aftë të gjejmë termat e duhur për të përkufizuar 'studentin', apo është këmbëngulja e sistemit kapitalist ajo që e shndërron çdo aktor në klient, pa asnjë përjashtim? Duket se të kuptuarit tonë të zakonshëm dhe familjar për sa më sipër është në luftë me këtë ndryshim që po ndodh, ndryshim nën tryshninë detyruese të kushteve të reja për të përkufizuar çdo individ në sektorin e shërbimeve publike si klient, ndryshim që po paraprihet nga një përgatitje psikologjike, e cila do të shërbejë

më pas, për ditët kur vërtet *për të gjithë* dhe *për gjithë* do të jemi klientë. Nëse vërtet ky është objektivi, atëherë kriteret e pranimi në universitet duhet të zëvendësohen me çmimin në parë që na mundëson të zgjedhim lirisht programin që dëshirojmë, provimet përfundimtare në mbrojtje të diplomës duhet të zëvendësohen me provime aftësish, njësoj sikundër veprohet në përfundim të një kursi trajnimi dhe, qershia mbi tortë - vetë diploma, që përfaqëson kompetenca dhe aftësi, duhet të zëvendësohet me një certifikatë që tregon kurset specifike që janë ndjekur në një program të dhënë për një periudhë të caktuar, ndërkohë që matja e asaj që është në gjendje të bëjë studenti t'i lihet bordeve të pavarura ekzaminimi.

Avantazhet dhe disavantazhet e komercializimit

Derek Bok (2007: 102-4), i cili merr në analizë me shumë objektivitet procesin e komercializimit të arsimit të lartë arsyeton, se pavarësisht disa anëve të dobishme që mund të kemi falë komercializimit, për shkak të përfitimeve dhe motiveve konkurruese që janë pjesë e tij, dëmi që ky proces i shkakton standardeve akademike, komunitetit të akademikëve e prestigjit të vetë universitetit tejkalon dobijtë e mësipërme. Sa i takon anëve të dobishme, Bok duket se pendohet pak më vonë, sepse pohon se edhe ato janë të diskutueshme. Në këtë rishikim, Bok pranon se përfitimet mund të sigurojnë përparësi të rëndësishme për synimet akademike, por vetëm nëse përdoren për të rritur cilësinë e institucionit dhe jo për të mbushur xhepat e investitorëve privatë. Por, vazhdon autori, në shumicën e rasteve të ardhurat e pritshme nga aktivitetet përkatëse vërtet janë mbledhur, por nuk janë përdorur për ato synime akademike që ishin supozuar të përftoheshin. Pjesën më të madhe të ilustrimeve autori e sjell nga universitete në SHBA, që si target kanë biznesin e fitimit. Akoma, autori tërheq vëmendjen në idenë, se konkurrenca mund të ekzistojë edhe pa motivin e fitimit, ndonëse sigurisht që motivi i fitimit është i rëndësishëm në termat e konkurrencës. Nëse do të vazhdojmë të sjellin shembuj nga fusha e konkurrencës bazuar vetëm në një rezultat - fitimin e parave (si për shembull edukimi në distancë nëpërmjet internetit) - mjafton të sjellim shembullin e kanaleve televizive private, të cilët motivi i fitimit i ka orientuar drejt manifestimit të qasjeve të pakëndshme për publikun.

Në këtë pikëpamje, komercializimi i arsimit të lartë demonstron në dëmin që i ka shkaktuar gjithë botës akademike, duke veçuar në këto radhë - krahas të tjerave listuar më lart:

- mungesën e vëmendjes ndaj atyre kërkimeve shkencore, që edhe pse mund të jenë të rëndësishme për progresin e një shkence a disipline të caktuar, nëse nuk konvertohen në vlerë tregtare, lihen në harresë;
- vlerësimin e stafëve akademike në përputhje me aftësitë për të marrë fonde nga kompanitë; uljen e standardeve për pranimin e studentëve në universitet dhe vlerësimin

pa objektivitet të performancës së tyre gjatë kalimit nga një vit në tjetrin;

- privimin e studentëve nga formësimi i një vetëdijeje sociale, falë peshës së jashtëzakonshme që i japin kurseve të caktuara;
- duke mos qenë modeli i mirë i funksionimit të një institucioni, falë lëshimeve që bën për çështje të rëndësishme parimore, që kanë lidhje me vetë moralin e institucionit, po aq sa edhe me atë të studentit e gjithë shoqërisë;
- duke penguar kërkuesit shkencorë të bëjnë hulumtime e studime të pavarura, në përputhje me interesat e tyre profesionale;
- duke frenuar, në emër të konkurrencës, daljen e informacionit, ndryshe nga sa pritet të ndodhë në një shoqëri të hapur;
- duke shkaktuar humbjen e objektivitetit të punës së vetë kërkuesve, sepse kompanitë private u ofrojnë privilegje të ndryshme dhe të shumta, një mënyrë pune që si rrjedhojë ka pasur vetëm uljen e prestigjit të universiteteve në opinionin publik, si dhe lindjen e përvojave konfliktuale ndërmjet atyre që luftojnë për detyrat tradicionale të akademikëve, me ata - në radhët e të cilëve, për fat të keq janë edhe vetë shumë akademikë - që kërkojnë të shpenzojnë pjesën më të madhe të kohës duke këshilluar apo në aktivitete të ngjashme (*Idem*, 2007: 106-18).

Evans (2007: 103-4), i cili shpreh shqetësime të ngjashme rreth shkencës që bëhet në universitetet e komercializuara, argumenton se në rastin kur na duhet të plotësojmë kërkesat për burime financiare të akademikëve, të cilët i paguajmë për të menduar, me fonde të ndryshme nga ato publike, të menduarit e tyre nuk është i lirë, i pavarur. Përkundrazi! Akademikët janë të detyruar të mendojnë në përputhje me sistemin. Në kushte të tilla, të kuptuarit e “interetit publik” shndërrohet në një formë aplikacioni, me karakter kryesisht përshkrues, i vlefshëm për përdorim komercial.

Barnett (2008: 100-17) të njëjtin argument e ilustron me ndihmën e ideologjisë së sipërmarrjes. Sipas autorit, universiteti-sipërmarrës si një “projekt ideologjik”, është i dobishëm vetëm nëse ndihmon akademikët të tejkalojnë paaftësinë e ndrojtjen tyre për të kërkuar mbështetje financiare, por ndërkohë *thekson* se, nga ana tjetër, shkakton një sasi të konsiderueshme korrupsioni në jetën akademike, për shkak të orientimit që i bën punës së tyre drejt tregut, gjë që përkethehet në humbje të universalitetit të tij.

Por kritika më e rëndësishme që i bëhet komercializimit të arsimit të lartë është eliminimi i rolit të tij si krijues i mundësive të barabarta, si ashensor i ngjitjes sociale. Edhe Friedman (1988, 174-7), që e pranon shkollimin nëpërmjet pagesës, pranon pa më të voglin hezitim se një formë e tillë shkakton pabarazi mundësish. Për Friedman, në raste të tilla, përfitimet nga arsimi i lartë nuk janë për shoqërinë, por shkojnë tërësisht për individin - krejtësisht ndryshe nga roli që vazhdon të ketë arsimi bazë. Shkollimi me pagesë ndikon në shtresëzimin e shoqërisë dhe se vetë masivizimi i arsimit të lartë është i tillë që i shërben përsëri vetëm elitave, njësoj si në të kaluarën.

Dhe ky është paradoksi - më i rëndësishëm - i të kuptuarit të globalizimit dhe të shoqërisë së informacionit.

Efekti i qasjes së orientimit ndaj klientit në cilësinë dhe përgjegjësinë sociale

Ndonëse në jetën e përditshme ekzistojnë shumë përkufizime për fjalën “cilësi” (Sahney *et al*, 2004; Chenk & Tam, 1997), në termat e qasjes së orientuar ndaj klientit, përkufizimi që pranohet e përdoret më shumë është “shkalla e kënaqjes së pritshmërive të klientit”. Në rrjedhojë, nëse në qasjen e orientuar nga klienti, treguesit e cilësisë janë klientët, atëherë kur zbatojmë të njëjtën qasje edhe në arsim, është e thjeshtë të konkludosh që treguesit e cilësisë janë studentët e konsideruar si klientë. Por edhe Spenbauer (1995: 523), i cili e pranon se studentët janë klientë, thekson se ky lloj ‘klienti’ nuk di se çfarë i nevojitet në terma afatgjatë. Nga ana tjetër, studentëve nuk duhet t’u plotësojmë çdo dëshirë! Rolin e përcaktimit se çfarë e kur ju duhet e përmbushin pedagogët. Kjo do të thotë, që në rastin e arsimit, cilësia nuk mund të përkufizohet nëpërmjet studentëve. Pra, në rastin e arsimit nuk mund të përdoret qasja e orientimit nga klienti! Në të njëjtën linjë mendimi është edhe Derek Bok (2007: 159), i cili pohon se nëse kërkojmë të marrim një mendim nga studentët në lidhje me lëndën, ata duhet të dinë se çfarë kanë nevojë të mësojnë dhe të dinë të vlerësojnë, ndërmjet alternativave që u ofrohen, atë më të mirën. Zgjedhjet e tyre duhet të jenë në përshtatje me përfitimet e shoqërisë.

Thënë ndryshe, në një vend ku politikat e adaptuara janë të tilla që cilësinë e shohin në rritjen e numrit të nxënësve të regjistruar dhe ku ekziston perceptimi që nxënësit ngelen për shkak të mësimdhënësve jo të mirë apo që performanca është e lartë sa më të larta të jenë notat, në mënyrë të pashmangshme do të kemi rënie të cilësisë së arsimit. Mësuesit, në një reflektim mbrojtës, kryesisht për hir të vendit të punës dhe komoditetit në mësimdhënie, shumë shpejt provimet i bëjnë sa më të thjeshta, reduktojnë orët mësimore që kërkojnë lodhje dhe gjithë programit i japin përmbajtje përshkruese. I vetmi synim i tyre është të kenë kujdes të kënaqin pritshmëritë e studentëve, për të cilët ora e mësimi duhet të jetë argëtuese, përndryshe rrezikojnë të etiketohen si të paaftë! (Evans, 2002:80; Emery *et al.*, 2001: 111)

Akoma, një tjetër disavantazh i përcaktimit të cilësisë nga studentët, si pjesë e ‘paketës’ që i trajton ata si klientë, është ekzistenca e mundësisë që studentët e transformuar në klientë ose të pranuar si të tillë, mund të kënaqen me produkte apo shërbime me cilësi të ulët (Romanville, 1999:420). Por një të kuptuar i tillë i cilësisë mund të jetë mënyrë e mirë vetëm për tregtarët, të cilët shohin mundësinë e artë për të bërë sa më shumë para me sa më pak mund. Dhe shumë e vështirë për të thënë se të njëjtin përfitim do të ketë edhe shoqëria! Edhe pse perspektiva liberale thekson që

arsimi i lartë është mënyrë për individin për të pasur sa më shumë përfitime dhe jo për shoqërinë (Friedman, 1988), 'aftësia' e biznesit për të nxjerrë individë të shkolluar në mënyrë të varfër është një barrë e padukshme për shoqërinë (për shembull, një urë a ndërtesë e projektuar nga një inxhinier me diplomë, por pa shkollën e duhur!).

Zbatimi i qasjes së orientuar nga klienti, si një mënyrë për të plotësuar kërkesat e studentit-konsumator shërbimesh, pa marrë në konsideratë pasojat që ka për shoqërinë në terma afatgjatë, është shndërruar në objekt kritike nga shumë studiues. Kryefjala e të gjithëve ka qenë mungesa e përgjegjshmërisë sociale dhe morale. Në kompensim të këtyre zërave kundër, kemi zhvillimin e termit 'marketim social'. Por edhe marketimi social dështoi, ndonëse u konceptua bazuar në përgjegjshmëri dhe etikë sociale, sepse filluan të tregtohen vetë përgjegjshmëria dhe etika sociale (Crane & Desmond; 2002; Frankental, 2001; Neimark, 1995). Të gjitha këto tregojnë se çdo teori bazuar në përgjegjshmëri sociale dhe vlera morale është shumë e vështirë për t'u menaxhuar nga organizata tregtare, synimi i vetëm i të cilave është thjesht fitim.

Në përmbledhje, cilësia e arsimit të lartë varet nëse do e përqafojmë a jo mentalitetin e komercializimit dhe nga qëndrimi që do mbajmë ndaj matjes së tij vetëm me rezultate. Romainville (1999, 421-3), i cili pretendon se cilësia e arsimit të lartë duhet të vlerësohet nëpërmjet rezultateve, i mat këto rezultate me ndihmën e disa kritereve, nga të cilat po listojmë thellësinë e dijeve të studentëve dhe aftësitë, përqendruar kryesisht në aftësitë për të zgjidhur probleme, për të hartuar një projekt apo ndërmarrë një kërkim shkencor. Në mënyrë të ngjashme, Gupta (Sahney *et al*, 2004: 152) demonstroi se rezultatet e të nxënësve janë individë të pajisur me informacion, të aftë të realizojnë një projekt dhe t'i ofrojnë një shërbim të caktuar shoqërisë.

Sa më sipër tregojnë që termi klient, edhe pse i mbuluar me identitet ideologjik, nuk është i përshtatshëm as edhe për studentët e prindërit e tyre. Për këtë arsye, institucionet e arsimit të lartë duhet të fokusohen se si t'u sigurojnë studentëve një arsim sa më të mirë dhe jo të bëjnë maksimumin për t'i bërë të ndihen rehat e të kënaqur në shkollë. Në këtë këndvështrim, është shumë e rëndësishme që në vend të togfjalëshit qasje e orientuar ndaj klientit të përdorim qasje me qendër studentin dhe në vend të klient të përdorim aktor vendimmarrës. Akoma, po aq e rëndësishme është të mos bëjmë shoqërizime të llojit që e orientojnë vëmendjen dhe perceptimin drejt zbatimeve të gabuara dhe dyshimeve të theksuara.

Nuk ka asnjë arsye të dyshojmë se globalizimi do të kontribuojë në mirëqenien e njerëzve, sepse vë në përdorim burime mbarë botërore. Po aq nuk duhet të dyshojmë se përfitimi nga kjo situatë ku gjendemi nuk mund të jetë në interes të të gjithëve, pa pasur një balancë efikase të pushteteve. Gjithsesi, politikat neo-liberale që janë zbatuar pothuaj kudo në botë në këta dyzet vitet e fundit i kanë shërbyer një çekuilibrimi edhe më të madh të pushteteve ekzistuese, duke qenë gjithnjë në disfavor veçanërisht për vendet e qytetarët e varfër.

Vendet e zhvilluara, me ndihmën e kompanive gjigante që mund të konsiderohen edhe një lloj zgjatimi i pushtetit të tyre, përgjatë kësaj periudhe - një emërtim i së cilës është edhe ai i riorganizimit të botës - po u imponohen vendeve në zhvillim me kërkesa derregulluese sa i takon rolit të qeverive, një tregues i qartë i luftës së fuqive botërore për të organizuar ekonominë botërore në përputhje me përfitimet e tyre. Është e qartë që zhvillimi i vendeve në zhvillim nëpërmjet procesit të globalizimit nuk mund të mbrohet me teorinë e superioritetit të pakrahasueshëm që kanë aktivitetet ekonomike. Në një rast të tillë, e vetmja zgjidhje që gjejmë vendet është bindja ndaj fuqive globale, në përpjekjen e dëshpëruar për të shlyer borxhet që kanë. Shprehje të tilla si alterim, transformim, përshtatje, modernitet, partneritet strategjik dhe integrim me botën e zhvilluar nuk janë më shumë se një përpjekje për të mbuluar të vërtetën. Zgjedhjet janë dy: ose bindje ndaj fuqive globale, ose përpjekje për të realizuar integrimin me botën dhe zhvillimin e vendit me politika të pavarura.

Nëse synimi është të dalim fitues në një dyluftim të tillë, shtrohet nevoja për një model demokratik, në gjendje të përqafojë një qasje menaxhimi që bazohet në publik dhe e orientuar drejt tij, e aftë të përmbushë plotësisht përgjegjësitë dhe të ndërtojë sistemin e duhur nisur nga ai ekzistues. Por edhe nëse përqafohet një qasje e tillë, nuk është i pamundur supozimi që kombet, që në përgjithësi nuk e kanë të zhvilluar teknologjinë, por përkundrazi, e kanë marrë gjithnjë të gatshme atë, dhe u mungon informacioni pikërisht në saj të këtij moszhvillimi, do ju duhet të kënaqen me çfarë u ofrohet.

Në rrjedhojë, si zhvillimi i demokracisë, ashtu edhe theksimi i rolit parësor që duhet të kenë institucionet e arsimit të lartë, si burimet kryesore në prodhimin e informacionit, janë shumë të rëndësishme. Por nëse kërkojnë t'i përmbushin përgjegjësitë e tyre sipas qasjes komerciale - qasje që i privon nga baza morale dhe përgjegjshmëria sociale - duket shumë e vështirë që institucionet e arsimit të lartë të ndërtojnë balancat e pushtetit, sepse kanë shmangur nga filozofia e punës së tyre mundësitë për barazi në arsim, ndërkohë që administrimit të kërkimit shkencor i mungon dimension i kontributit ndaj shoqërisë.

Është për t'u përshëndetur që gjithnjë e më shumë po artikullohet me zë të lartë nevoja që institucionet e arsimit të lartë të përftojnë të ardhura jo vetëm nga hulumtimet për tregun, por edhe nëpërmjet aktiviteteve edukative, një variant i të cilave aktualisht është ai krejtësisht në këmbim të pagesës. Në moshën e informacionit, projektimi i shkencës dhe edukimit me orientim ndaj elitave, duke u larguar krejtësisht nga shoqëria, është një temë shqetësuese për të gjitha vendet, veçanërisht në ata ku liberalizmi është zhvilluar në nivelet më të lartë. Por edhe pse sistemi aktual i arsimit të lartë ka shumë vend për kritika, universiteti publik, që e ka ndërtuar rrugën e tij përgjatë tetëqind viteve histori dhe gjithnjë me stacion nevojat e shoqërisë, e ka përsëri potencialin të gjejë rrugën e duhur për të bërë çdo ndryshim të kërkuar. Arsyeja e ekzistencës së problemeve duhet kërkuar jo brenda universiteteve, por te politikat që zbatohen.

BİBLİOGRAFI

1. Aktan, C. C. (2007). “Yükseköğretimde Global Trendler ve Değişen Paradigmalar”, Değişim çağında Yükseköğretim, Yaşar Üniversitesi yayını, 1- 43.
2. Alpkaya, F.; Demirel, T.; Ercan, F.; Önder, İ.; Özbudun, S. & Özügür, M. (1999). “Eğitim ne için, Üniversite Nasıl? YÖK nereye? ” Utopya yayınevi, Ankara.
3. Barnett, R. (2008). (Çev: İlhan Tekeli) “Her türlü aklın ötesinde Üniversitede ideoloji ile yaşamak”, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 221, Akademia 5, 1. Baskı, İstanbul.
4. Balay R. (2004). “Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt.32, Sayı, 2, 61-82.
5. Başkaya, F. (2005). “Küreselleşmenin Karanlık Bilançosu”, Maki basın yayın, 3. Baskı, Ankara.
6. Bok, D. (2007). (Çev: Barış Yıldırım) “Piyasa Ortamında Üniversiteler, Yükseköğretimin ticarileşmesi” Bilgi Üniversitesi Yayınları, 161, Akademya 2, 1. Baskı, İstanbul.
7. Breeze, R. E. (1924). “What Constitutes Good Citizenship?”. *The School Review*, Vol. 32, No. 7, pp. 534-536.
8. Bosch, Herman Van Den. (2003), “Yükseköğretim konusunda idealize edilmiş beş görüş” (Editor Oğuz Babüroğlu, Yükseköğretimin geleceği) Sabancı University, İstanbul, Turkey, ss.155-165.
9. Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1997). “Multimodels of Quality in Education”. *Quality Assurance in Education*, Vol.5, No. 1, 22-31.
10. Crane, A. & Desmond, J. (2002). “Societal Marketing and Morality” *European Journal of Marketing*, Vol. 36, No.5/6, (310-325).
11. Cuthbert, P. F. (1996). “Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer?” *Managing service quality*, Vol.6, No.2, 1996, 11-16.
12. Demiral, N.; Evin, H. & Demiral, B. (19-21 Ekim 2007). “Yoksulluğun Küreselleşmesi ve Küresel Yoksulluk” IV. International NGO’s Conference, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, 1-10.
13. Dikkaya, M. & Yakışır, D. (2007). “Küreselleşme ve ÇUŞ Bağlamında Yoksulluk Sorununun Eleştirel bir Değerlendirilmesi” Küresel Yoksulluk, IV. Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları, Kongresi, Çanakkale, 104-134.
14. Dolgun, U. (2007). “Enformasyon Toplumunda Yüksek Öğretimin Yeni Misyonu: Ticari Üniversite ve Girişimci Akademisyen” Uluslararası 6. Bilgi ekonomi ve Yönetim kongresi C. 1, s..1 (497-512).
15. Ercan, F. (1999). “Neoliberal eğitim ekonomisi, eleştirel bir çerçeve denemesi” (Alpkaya, Faruk; Demirel Temel, Ercan, Fuat; Önder, İzzet, Özbudun, Sibel, Özügür, Metin; “Eğitim ne için, Üniversite Nasıl? YÖK nereye? ” Utopya yayınevi, Ankara.
16. Ercan, F. (2006). “Neo Liberal eğitim politikaları için alternatif bir çerçeve”. www.almanak.net (03.04.2010)
17. Erdoğan, M. (2005). “Liberalizm ve Türkiye’deki serüveni”, Modern Türkiye’de Siyasi düşünce dergisi, Liberalizm, İletişim yayınları, 1. Baskı, 7.Cilt, İstanbul.
18. Erkızan, H.N.(2004). “Küreselleşmenin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri Üzerine” Doğu Batı Düşünce Dergisi, II. Basım, Yıl.5, sayı. 18, 57-69.
19. Erol, Ü. (1997). “Eleştirel bir gözle serbest piyasa” Birinci basım, Bağlam yayıncılık, Ankara.

20. Evans, G. R. (2007). (Çev:Ebru Kılıç), "Akademisyenler ve gerçek Dünya" Bilgi Üniversitesi Yayınları, 163, Akademya 4, 1. Baskı, İstanbul.
21. Frankental, P. (2001). "Corporate Social Responsibility: a PR Invention? Corporate Communication". An International Journal, Vol. 6, No. 1, 18-23.
22. Friedman, M. (1988). "Kapitalizm ve Özgürlük" (Çeviren, Erberk, Doğan ve Himmetoğlu, Nilgün), Altın kitaplar yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
23. Gelberg, D. (1997). "The Business of Reforming American Schools". State University of New York Press, Albany, US.
24. Greenwood, D. J. & Levin, M. (2003). (Çev. Zülfü Dicleli) "Üniversite-toplum ilişkilerinin yeniden yaratılması: Eylem-Araştırma /Akademik Taylorizm". Eğitimin Geleceği, Üniversiteler ve Eğitimin Değişen Paradigması, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
25. Hollbrook, M. B. & Hulbert, J. M. (2002). "What do we produce in the Knowledge Factory and for whom? A Review Essay of the Knowledge Factory by Stanley Aronowitz". *The Journal of Consumer Affairs*, Vol. 36, No. 1, 99-114.
26. Işıklı, A. (1999). "Devlet ve Demokrasi", Kuvayı Milliye yayınları, Kılıçaslan Milliye yayınları, Ankara.
27. Jeal, Y. (2005), "Regineering customer services: University of Salford information services division", *New Librery World*, Vol. 106, No. 1214 / 1215, 352-362.
28. Karadereli, C. (2005). "Küreselleşme ve Dünya düzenleri" Küreselleşme ve Alternatif Küreselleşme, Phoneix Yayınevi, Ankara 3-24.
29. Maguad, B. A. (2007). "Identifying the Needs of Customer in Higher Education" Marketing Management & Information systems, School of Business Andrews University, Barrien Springs, M1 49104-0022, 332-343.
30. Marangoz, C. (2008). "Çağdaş Üniversite" İletişim yayınları, Ankara.
31. Michael, J. (2007). "Faculty Perceptions About Barriers to Active Learning" Heldref Publication, Vol. 55, No. 2, pp. 42-47.
32. Neimark, M. K. (1995). "The selling of Ethics: The Ethics of Business of Ethics" The Ethics of Business Meets the business of Ethics, Accounting, Auditing & Accountability, Journal, Vol. 8, No. 3, pp. 81-96.
33. Oktik, N. (2004). "Globalleşme ve Yüksek Öğrenim" Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi, ss: 109-119.
34. Özbudun, S. & Demirer, T. (2006). "Eğitim, Üniversite, YÖK ve Aydınlar" Ütopya yayınları No.139, Ankara.
35. Özbudun, S. & Demirer, T. (1999). "İdeolojinin üretimi yeniden üretimi ve ideolojiler". Alpkaya, Faruk; Demirer Temel, Ercan, Fuat; Önder, İzzet, Özbudun, Sibel, Özuğural, Metin; "Eğitim ne için, Üniversite Nasıl? YÖK nereye?" Ütopya yayınevi, Ankara.
36. Özkazanç, A. (2005). "Türkiye'de Neo-Liberal dönüşümü ve Liberal düşünce". Modern Türkiye'de Siyasi düşünce dergisi, Liberalizm, İletişim yayınları, 1. Baskı, 7. Cilt, İstanbul, 634-657.
37. Potter, J. (2002). "The Challenge of education for active citizenship", *Education Training*, Vol. 44, No. 2, 57-66.
38. Revail, L.R.P.(1997). "Quality Assesment and the stakeholder model of Higher education". *Total Quality Management*, Vol. 8, NOS 2 & 3, 246-252.

39. Romainville, M. (1999). "Quality Evaluation of teaching in higher education", *Higher Education in Europea*, Vol. 24, No.3, (415-424).
40. Sahney, S. (2004). "Conceptualizing total quality management in Higher Education". *The TQM Magazine*, Vol. 16, No. 2, 145-159.
41. Somel, C. (2004). "Az Gelişmişlik Perspektifinde Küreselleşme". *Doğu Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*, Ankara, 200-208.
42. Spanbeauer, S. C. (1995). "Reactivating higher education with total quality management: using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education". *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, 519-537.
43. Standing, G. (2007). "Temel Gelir. Küreselleşen Dünyada Yoksullukla bir mücadele Yöntemi" Bir temel hak olarak vatandaşlık gelirine doğru". *Derleyen; Buğra, Ayşe ve Keyder, Çağlar İletişim yayınları* N. 1240, Araştırma ve İnceleme dizisi, 1. Baskı, İstanbul, 17-36.
44. Svensson ve Wood (2007). "Are university students really customer? When illusion may lead to delusion for all". *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 1, 17-28.
45. Tasker, M. & Packham, D. (1994). "Changing Cultures? Government Intervention in Higher Education", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, No. 2, 151-162.
46. Thomas, S. F. (1998) "Education for Democracy: A new Analysis of an Example of Intercultural Influence". *Oxford Review of Education*, Vol. 24, No.3, 379-403.
47. Timur, T. (2000). "Küreselleşme ve Demokrasi Krizi", *İmge Kitabevi*, 2. Baskı, Ankara.
48. UN General Assembly (20 Temmuz 2009). "Worl Social Situation" <http://www.unhcr.org/refworld/type,THEMREPORT,4a8a9e9d2,0.html>, (erişim, 09/09/2009).
49. Wile, J. & Boyd, T. (1998). "Education as Client service: Can business concept find work in a school context?" *Action in teacher Education*, Vol. 20, No. 2, 1-17.
50. Zengingönül, O. (2004). "Küreselleşme: Yoksulluk Gelişmişlik ve İşgücü Piyasaları Ekseninde" Adres yayınları, Ankara.

Rikonceptimi i identitetit të mësuesit dhe atij të drejtuesit: korniza për studimin e profesionit të ri. Rezistenca e mësuesve⁷³

Gary Anderson & Michael I. Cohen

Abstrakt

Reformat bazuar në treg në arsimin publik ndikojnë më shumë se formësimi i politikave dhe kurrikulës. Reformat bazuar në treg ndikojnë edhe të kuptuarit që vetë mësuesit kanë për veten e tyre si profesionistë, pra ndikojnë thelbin e “*çfarë do të thotë të jesh mësues apo drejtues*” në shkollë. Ky artikull eksploron efektet e politikave neo-liberale dhe të praktikës së “Menaxhimit të ri publik” (NPM⁷⁴) të mësuesit dhe drejtuesit e shkollave, si dhe mënyrën se si gjithë ky proces ka rezultuar në një lloj “profesioni të ri”. Autorët ofrojnë kornizën për të studiuar se si mund të ushtrojmë rezistencë ndaj këtyre politikave dhe praktikave, sikundër përshkruajnë karakteristikat e “profesionit të ri” dhe të asaj se si na shfaqet ky profesion, parë me syrin e komunitetit dhe të avokatëve në mbrojtje të tij.

Fjalë çelës: Politika në edukim, politika arsimore, neo-liberalizëm, menaxhim i ri publik, rezistencë, identitet profesional.

73 Shënim, G. Anderson & M. I. Cohen. Botuar për herë të parë në: “Education Policy Analysis Archives” (EPAA). Arizona State University. Volume 23, Number 85, September 14th, 2015, ISSN 1068-2341.

74 Shënim i përkthyesit: Akronimet “NPM” vinë nga anglishtja për *New Public Management*. Janë mbajtur këto akronime.

Rikonceptimi i identitetit të mësuesit dhe atij të drejtuesit

Reformat aktuale shkollore, formalisht, nuk bëjnë më shumë se formësojnë politikat dhe kurikulën. Por në të njëjtën kohë, ato ndikojnë perceptimin që mësuesit kanë për veten si profesionistë, duke vënë në pikëpyetje thelbin se çfarë do të thotë të jesh mësues (Ball, 2003; Popkeëitz, 1998; Schultz & Ravitch, 2013) or a leader (Cohen, 2014; Hall, Gunter & Bragg, 2012; Niesche, 2013; Poole, 2008). Ndërkohë që sistemet shkollore, në mbarë globin, por absorbohen nga tregu, përfitimi dhe logjika e eficiencës, identiteti i mësuesve dhe ai i drejtuesve si profesionistë po rikonceptohen (Brantlinger & Smith, 2013; Gillies, 2011).

Distriktet shkollore urbane në Shtetet e Bashkuara të Amerikës janë shndërruar në laboratorë eksperimentimi për reforma të orientuara nga tregu, si dhe në menaxhimi sipas modelit të tij (Arellano-Gault, 2010; Court, 2004; Fitzgerald & Savage, 2013; Ward, 2011). Reformat e ndërmarra mund të karakterizohen me këto fjalë-çelës: 1) kultura e auditit, e rritjes së performancës dhe intensifikimit të punës në përputhje me kërkesën për matjen e arritjeve bazuar në standarde të larta, testim, menaxhim bazuar në të dhëna, sistem i vlerësimit të mësuesve (Strathern, 2000; Ball, 2001); 2) skenar i ngurtë, i përmbledhur i konceptit se “çfarë funksionon” në mësimdhënie, që redukton gjykimin profesional (Biesta, 2007); 3) komodifikimi dhe komercializimi i mësimdhënies, përmes një industrie të re shkollore (Burch, 2009); 4) forma të reja drejtimi, rregullimi dhe vetërregullimi, përfshirë më shumë kontroll nga pushteti vendor e kryebashkiaku, eliminim të bordeve shkollore, zgjedhur në mënyrë demokratike, zbatim të konceptit të konkurrencës huazuar nga tregu dhe zgjedhje brenda sistemit shkollor (Ball & Junemann, 2012; Rose, 1993; Scott, 2011); 5) proletarizim të mësimdhënies, që do të thotë divorc ndërmjet konceptimit dhe ekzekutimit (Ellis, McNicholl, Blake, & McNally, 2014; Lawn & Ozga, 1987). Në fakt, shumë nga këto reforma janë, ekskluzivisht, të orientuara për zbatim në komunitete me ngjyrë, që karakterizohen nga të ardhura të pakta (Scott, 2011). Të tjerë argumentojnë se këto reforma kufizojnë aspektin multikulturor, etik dhe qytetar të shkollimit (Westheimer 2015) dhe e bëjnë edhe më të vështirë rekrutimin dhe mbajtjen e mësuesve me ngjyrë (Achinstein & Ogawa, 2012).

Akoma, këto reforma nuk shoqërizohen vetëm me forma të reja drejtimi dhe menaxhimi publik (Anderson & Montoro Donchick, 2014; Rose, 1993; Ward, 2011), por sikundër shprehen sociologët, po ndikojnë në krijimin e një “profesioni të ri” brenda sektorit publik (Evetts, 2009; 2011). Evetts (2011) e koncepton këtë orientim të ri që po merr profesioni, si zhvendosje nga “nacionet e partneritetit, kolegjalitetit, maturisë dhe besimit, drejt atyre të menaxhimit, burokracisë, standardizimit, vlerësimit dhe gjykimit të performancës (f. 407). Ky profesion i ri është, kryesisht, rrjedhojë e transferimit të logjikës së sektorit privat në sektorin publik, i cili po zëvendëson

normat morale të shërbimit publik me disiplinën e tregut dhe të përgjegjshmërisë së jashtme bazuar në rezultate (Denhardt & Denhardt, 2011; Evetts, 2009; Exworthy & Halford, 1999).

Në këtë artikull, synim është të eksplorohej se si normat morale dhe identiteti i mësuesve dhe drejtuesve në sistemin shkollor po riprojektohen nga politika dhe forma të reja drejtimi, që nuk po bëjnë gjë tjetër vetëm se po “de-profesionalizojnë” profesionalizmin. Duke pasur parasysh rëndësinë e këtyre ndryshimeve për atë se çfarë do të thotë të jesh profesionist në edukim, artikulli ofron një analizë konceptuale të argumenteve kryesore që gjenden në literaturë për rezistencën në rritje ndaj tyre, si dhe propozon një kornizë të re për studimin e rezistencës së mësuesve, veprimet që duhen ndërmarrë dhe avokatimin në hapësirën e këtij konteksti të ri.

Profesionistët e sektorit publik dhe menaxhimi i ri publik (NPM)

Orientimi drejt qasjes menaxheriale, që po riformëson profesionalizmin në sektorin publik është subjekt i “Menaxhimit të ri publik” (NPM), që ndonjëherë i referohemi edhe si menaxhimi i llojit të ri ose *neo-tajlorizëm* (Au, 2011; Trujillo, 2014). Sigurisht që organizatat publike gjithnjë janë *menaxhuar*, por në këto katër dekadat e fundit kemi një orientim të ri: nga menaxhimi i drejtuar nga qeveria, i tipit administrativ, burokratik, drejt modelit të menaxhimit të korporatave, i tipit sipërmarrës, bazuar në rezultate.⁷⁵

Sa më poshtë janë idetë dhe praktikat më të zakonshme që janë transferuar nga sektori i korporatave (Bottery, 1996; Hood, 1991; Ward, 2011):

- përdorimi i konceptit të tregjeve dhe kuazi-tregjeve për të krijuar konkurrencë ndërmjet organizatave publike dhe njërive private;
- vendosja e theksit, në mënyrë eksplicite, te standardet dhe matja e performancës;
- një theks në rritje në rezultate, si dhe matjen e tyre duke përdorur të dhëna sasiore;
- përdorim më të madh të standardizimit dhe “përshkallëzim” të praktikave;
- lidhja e kontratave me subjekte nga sektori privat për kryerjen e shërbimeve publike dhe prani gjithnjë në rritje e kompanive këshillimore;
- trendi për të punësuar punonjës të përkohshëm apo në terma afat-shkurtër dhe qasje kundër sindikalizmit;
- decentralizim administrativ dhe autonomi e lidhur
- kërkesa në rritje për disiplinë dhe të kursyer në përdorimin e burimeve njerëzore
- mbyllja e organizatave dhe departamenteve publike me performancë të ulët dhe

⁷⁵ Shënim, G. Anderson & M. I. Cohen. Edhe format e mëparshme të organizimit dhe menaxhimit të shkollave përmbanin huazime nga industria e biznesi dhe drejtimi i tyre, të cilat promovonin modelin e fabrikës dhe bënin apel për eficiencë të ngjashme, por si organizata profesionale - të paktën në teori - karakterizoheshin nga norma të fuqishme morale dhe e vendosnin theksin te profesionalizmi.

krijimi i “*start up-ve*”, që shpesh operojnë jashtë kontrollit demokratik të pushtetit vendor (për shembull shkollat *me status të veçantë*⁷⁶).

Në masën që këto forma të reja qeverisje dhe menaxhimi depërtojnë në brendësi të organizatave dhe individëve, ato shndërrohen në një formë të atillë që Foucault i quan *qeverisëzim* (Foucault, 1991). Qeverisëzimi “qeveris” përmes imponimit me forma të reja të pushtetit dhe ndërtimit të subjektiviteteve të reja. Për shembull, nëpërmjet transferimit të politikave të zgjedhjes bazuar në treg në sektorin publik, prindërit, studentët dhe mësuesit inkurajohen të mendojnë jo si qytetarë, por si klientë, pra ftohen të bëjnë zgjedhje nga një segment i dhënë produktesh. Në këtë mënyrë, normat morale të vendimmarrjes politike demokratike dhe aftësitë që kërkohen në arenën politike po atrofizohen. Boggs (2001) argumenton se depolitizimi publik karakterizohet nga pesë cilësi:

Një tërheqje - e pagabueshme - nga sfera e politikës; rënie, në zonën e tam-tameve, të qytetarisë dhe, bashkë me të, edhe të vlerave të pjesëmarrjes demokratike; tkurje e ligjëritimit publik dhe erozion i qendrave të pavarura të studimit; reduktim i kapacitetit për të arritur ndryshime sociale me ndihmën e mekanizimeve shtetërorë ose të një qeverisjeje sociale; mungesa, e dukshme, e një të kuptuari në frymën e shoqërisë, e të kuptuarit çfarë është publike dhe çfarë është vërtet e përbashkët, çfarë përbën interes, me gjasa, të përgjithshëm, në ndërveprimin konkurrues të ashpër ndërmjet pretendimeve të privatit përballë atyre të publikut (f. 22).

Në sesionin më poshtë përshkruhet se si depolitizimi publik dhe ndryshimi i qasjes drejt NPM-së ka ndryshuar rolet dhe identitetet e mësuesve dhe të drejtuesve në shkolla.

Shfaqja e profesionit të ri

Studiuesit e këtij profesioni të ri argumentojnë, se ndonëse në të gjenden vazhdimësi nga profesioni “i vjetër”, ndryshimi ka lidhje me rritjen e aspektit menaxhues dhe kontrollues, një tendencë që Evetts (2011) e referon si profesionalizëm me bazë organizatën ose profesionalizëm “nga sipër” (f. 407). Autorja vendos përballë këtij trendi atë të profesionalizmit me bazë profesionin ose profesionalizmin “nga brenda” dhe, sikundër kemi cituar më sipër edhe nga autorë të tjerë, dokumenton ndryshimin e balancës nga profesioni te vlerat menaxheriale. Trendi i ri sugjeron reduktim të autonomisë profesionale, si dhe kontroll gjatë ushtrimit të profesionit, jo vetëm më të shpeshtë, por edhe përmes marrjes në konsideratë të formave të shumta të këtij kontrolli, si gjykimin profesional, vënien e theksit në autoritetin e shoqatave

76 Shënim, V. Nathanailli. (Koment: për më shumë shih në fund të artikullit f. 160)

profesionale, apo edhe kontroll nga menaxherët që punojnë brenda organizatës. Gjithë sistemi i ri i kontrollit shoqërohet me një aspekt ligjoro-racional, procedura të standardizuara të punës dhe të praktikave, si dhe me forma të jashtme rregullatore e masa përgjegjshmërie - ose, me të ashtuquajturën qeverisje apo timonim nga distanca (Kickert, 1995; Rose, 1993).

Ndonëse ligjërimi për promovimin e reformave aktuale në arsim përshkruhet nga argumente të tillë si autonomia dhe transferimi i pushtetit, vetë autonomia është tej mase e kufizuar dhe shpesh pjesë e një strategjie të lidhur ngushtë me “sistemet e lidhjeve pa lidhje”⁷⁷ (Honig & Rainey, 2012; Meyer & Roëan, 2006). Reformat ngulisin idenë e një autonomie më të madhe, si dhe konceptin e vlerës së sipërmarrjes, por vetëm për çështje të caktuara si buxheti, kontratat dhe punësimi, ndërsa për elementë thelbësorë, si mësimdhënia dhe kurrikula, drejtimi bëhet vetëm nga lart. Lëvizjet me bazë menaxhimin për t’u siguruar më shumë autonomi menaxherëve të nivelit të mesëm përfshihen shpesh në trendin e intensifikimit të punës. Për shembull, drejtuesit e shkollave në qytetin e Nju Jorkut, ku autonomia dhe tregu ishin dimension i rëndësishëm në reformat e kryebashkiakut Bloomberg, raportohet se më shumë e rrethonin fenomenin se sa e fuqizonin (Shipps, 2012).

Ky ndryshim i balancës nga profesionalizmi bazuar në profesion drejt atij bazuar në organizatë është akoma edhe më dramatik për disa fusha, si për shembull mjekësinë dhe mjekët, të cilët po shpeshohen gjithnjë e më shumë nga praktikat private të punësimit për t’u bërë pjesë e stafeve të spitaleve të mëdha dhe organizatave të shëndetit. Në anën tjetër të spektrit gjenden mësuesit, që pa dallim kanë preferuar pothuaj njësoj si sektorin privat, ashtu edhe atë publik, të dyja bashkë tepër burokratike për nga funksioni. Por natyra “e lidhjes pa lidhje” e sistemit arsimor e përshpejtoi lëvizjen e mësuesve drejt formave më direkte të kontrollit, kryesisht në varësi të formave të brendshme të përgjegjshmërisë (DiPaola & Tschannen-Moran, 2005; Weick, 1976). Për disa studiues, nga këto reforma, fituesit e vetëm të mëdhenj janë drejtuesit, që kanë përfutur edhe më shumë autonomi për çështje të tilla si buxheti dhe punësimi i stafeve, të cilat të gjitha bashkë kanë ndikuar në ri-profesionalizmin e njerëzve që punojnë në këtë nivel (Jarl, Fredrikson, & Persson, 2011). Por gjithsesi, duket se ata inkurajohen të ri-profesionalizohen vetëm rreth parimeve të NPM-së. Duke vepruar në këtë mënyrë, drejtuesit janë shpeshur pothuaj krejtësisht nga mësuesit, duke përforcuar ndarjen punonjës-menaxher. Akoma, rrugët alternative të drejtimit - dhe të mësimdhënies, po ashtu - kanë dobësuar përpjekjet për profesionalizëm nëpërmjet kanaleve të zakonshme të certifikimit dhe të qenit anëtar i shoqatave përkatëse të fushës së dijes.

⁷⁷ *Shënim, V. Nathanaili.* Termi anglisht është ‘loosely coupled systems’. Është një term i huazuar nga teknologjia, që tregon lidhjen e elementëve të ndryshëm, që ndonëse janë pjesë e një sistemi, asnjëri nuk ka njohuri për funksionet e njëri-tjetrit. Këtu bëhet fjalë për lidhje shërbimesh dhe të dhënash.

Karakteristikat e profesionit të ri në arsim

Ndryshimi i politikave drejt qasjes NPM, si në mësimdhënie, ashtu edhe në mjekësinë praktike, kanë ndikuar në rikonceptimin e shumë prej vendeve të punës në secilën nga këto fusha, si dhe në atë të vetë profesionit. Në arsim ka lindur një brez i ri mësuesish dhe administratorësh që po socializohen jo vetëm me një vend pune shumë të ndryshëm, por edhe me një perceptim krejtësisht tjetër se çfarë është mësimdhënia dhe çfarë është drejtimi në shkollë. Për shembull, ndërsa mësuesit shpesh akuzohen se e shtjellojnë gjithë mësimin dhe i ndërtojnë aktivitetet shkollore rreth testit, drejtuesit akuzohen se e ndërtojnë punën në mënyrë të tillë që është e orientuar *tërësisht* drejt testit. Sa kohë që kontrolli ushtrohet nëpërmjet disiplinës së tregut dhe testeve me kërkesa shumë të forta, të cilat të dyja bashkë kanë aftësinë të drejtojnë gjithë proceset që ndodhin brenda në klasë, drejtuesit marrin gjithnjë e më shumë autonomi, por që gjithnjë e më shpesh e përdorin për të ushtruar pak e më pak drejtim.

Termi popullor për ndërtimin e kapaciteteve shkollore është “shpërndarja e drejtimit”, por ndërsa vendet e punës po projektohen që të jenë në funksion të intensifikimit të *punës* dhe ta shpërndajnë atë horizontalisht, *pushteti* po projektohet që të shpërndahet vetëm *lart*, duke centralizuar politikat kurrikulare dhe mësimdhënien nëpërmjet testeve me kërkesa shumë të forta dhe kontrollit kryesisht nga drejtuesit. Këto zhvillime po e zhvendosin *lokusin* e kontrollit nga fokusi i mëparshëm i gjykimit profesional, drejt kontrollit nëpërmjet politikave, që rrisin profesionalizmin me bazë organizatën nga sipër, dhe reduktojnë profesionalizmin me bazë profesionin nga brenda (Evetts, 2011). Mësuesit dhe administratorët e rinj gjenden në pozitën në të cilën, më shumë kërkojnë te tregu dhe format bazuar në test të përgjegjshmërisë direktiva për punën e tyre, se sa të shoqatat, trajnimet a unionet profesionale. Aftësia e teknologjisë së re digjitale për të integruar sistemet informuese të menaxhimit dhe standardizuar procesin e punës premton intensifikimin e këtij trendi (Selwyn, 2011).

Ironikisht, ky ndryshim drejt formave të jashtme të përgjegjshmërisë ka reduktuar jo vetëm pjekurinë profesionale, por ka zgjeruar e intensifikuar rolin e pritshmërive. Duke përmbledhur, shumë studime e hulumtime rreth ndryshimit që ka pësuar roli i mësuesit në SHBA (Valli & Buese, 2007) diskutojnë zgjerimin e sferës së përgjegjësi të mësuesit përfshirë, por jo kufizuar, edhe pritshmëri më të larta për bashkëpunime me aktorë jashtë klasës, përshtatje strikte me kërkesat e kurrikulës dhe të mësimdhënies, si dhe mbledhje dhe analizë e të dhënave që kanë lidhje me vlerësimin.

Por ndërsa pritshmëritë ndaj mësuesve janë shtuar duke u atashuar edhe shumë role të rinj - gjë që vërtet mund ta ketë zgjeruar këtë profesion në një dimension të caktuar - trendi i përgjithshëm është, se e gjithë puna e tyre është reduktuar në një kulturë auditi, kulturë e cila kërkon të jenë të përgjegjshëm ndaj disa standardeve dhe kritereve që nuk janë pjesë e zhvillimit të tyre si profesionistë (Apple, 2004; Strathern,

2000). Edhe kur merren në konsideratë nga komunitetet profesionale të nxënies, mësuesit inkurajohen të analizojnë të dhëna, apo edhe të kryejnë detyra që gjithnjë e më shpesh nuk kanë lidhje me mësimdhënien. Sipas këtyre reformave, në pjesën më të madhe të rasteve konceptimi dhe ekzekutimi ja kanë dalë të ndahen me sukses - secila prej tyre merr jetë në sfera të ndryshme (Apple & Jungck, 1992; Ellis, McNicholl, Blake, & McNally, 2014; Lawn & Ozga, 1987).

Përballja me një sasi më të madhe përgjegjshmërie të jashtme, jo vetëm i ka ekspozuar mësuesit ndaj formave të reja të kontrollit, pasqyruar në një kulturë auditi, si dhe shoqëruar me një vetë-frenim për gjykim profesional, por edhe ka ndikuar në komercializimin e mjedisit, që i detyron të konkurrojnë si nga brenda, me njëri-tjetrin, ashtu edhe nga jashtë, me organizata të tjera. Në këtë mënyrë, profesionistët, të mësuar të bashkëjetojnë me forma burokratike të kontrollit, tashmë gjenden në një territor të ri. Freidson (2001) e sheh profesionalizmin si mekanizëm për të organizuar aspekte të caktuara të jetës sociale, bazuar në ekspertizë dhe besim social. Në këtë kuptim, profesionalizmi ka mundësi, si të konkurrojë, ashtu edhe të të mbrojë, nga format burokratike dhe ato bazuar në treg brenda organizatës. Por sa kohë që profesionalizmi po gërryhet nga forcat burokratike dhe ato të tregut, gërryerja ka prekur edhe besimin social dhe ndërtimin e kapaciteteve publike.

Trysnia e re për të konkurruar ka krijuar profesionistë të ri, sipërmarrës: mësues dhe drejtues gjithnjë e më shumë konkurrues në mjedisin e komercializuar të sektorit publik. Për shembull, roli i pritshmërive të drejtuesve dhe mbikëqyrësve të sotëm i ka shndërruar, të dyja palët, në sipërmarrës, sepse u kërkohet gjithnjë e më shumë të ndërveprojnë jo me distriktin apo shtetin, por me një varg tregtarësh dhe agjencish që këshillojnë, për të hyrë në një marrëdhënie shitblerjeje për gjithçka, nga shërbimet për zhvillim profesional deri te të dhënat dhe nivele të ndryshme menaxhimi (Burch, 2009). Sikundër kemi theksuar edhe më sipër, ky model klienti i drejtuesit ka bërë që shumë drejtorë - veçanërisht ata pa eksperiencë - të ndjehen më shumë si të rrethuar se sa të fuqizuar në rolin e tyre si tregtarë në kërkim të blerjes së informacionit dhe zhvillimit profesional (Shipps, 2012).

Por pritshmëria sipërmarrëse e profesionalizmit të ri ka edhe pasoja të tjera, që punojnë kundër kapaciteteve sistem-formuese. Në sektorin privat, sipërmarrësi dëshiron të punësojë punonjësit më të mirë, që të mund t'ia dalë konkurrencës me të tjerët. Kjo ka kuptim kur synimi është nxjerrja e përfitimeve. Por çfarë ndodh nëse - sikundër është rasti i shkollave publike - kur synimi nuk është nxjerrja e përfitimeve, por rritja e edukimi i nxënësve, nëpërmjet ndërtimit të kapaciteteve profesionale dhe forcimit të sistemit, duke i ndihmuar të gjithë mësuesit të përmirësohen? Një drejtor sipërmarrës mund të rekrutojë mësuesit më të mirë të zonës, por duke vepruar në këtë mënyrë thjesht po zhvendos burimet njerëzore nga një shkollë në një tjetër, që do të thotë po u heq mundësinë nxënësve të disa shkollave të tjera - kryesisht ato që

ndodhen në komunitete me sfond të ulët ekonomik - të drejtën për t'u shkolluar nga mësues të kualifikuar. Në rrjedhojë, ky "profesion i ri" mund të rritet e lulëzojë duke ngritur stekën e standardeve apo duke u promovuar nga aktorët brenda sistemit, por nuk është në gjendje të rrisë kapacitetin e sistemit.

Trendet e përshkruar sa më sipër po përhapen me më shumë shpejtësi në disa distrikte se në disa të tjerë. Qytete si New Orleans, Philadelphia, Washington D.C. dhe New York, nën drejtimin e kryebashkiakut Bloomberg morën pishtarin. Por ka shenja rezistence. Për shembull, në Chicago kemi grevën e mësuesve të vitit 2013, ndërkohë që kryebashkiaku i ri i New York-ut, DiBlasio, pezulloi shumë nga reformat e mëparshme që u kryen në emër të kësaj qasje treg. Akoma, ekziston mundësia për të mësuar nga njëri-tjetri, për shembull kur mënyra alternative për përgatitjen e mësuesve janë të detyruara të dialogojnë me ato tradicioanele - shih Mungal, për më shumë në lidhje me këtë çështje.

Por vetëm rezistenca ndaj këtyre trendeve, duke i dalë në mbrojtje profesionit "të vjetër", nuk është një strategji efektive. Mësimdhënia dhe administrimi shkollor kanë qenë në shënjestër prej një kohe të gjatë dhe disa nga kritikët janë vërtet të mira (Friedrich, 2014; Levine, 2006). Burokracia tradicionale dhe modelet e vjetra të profesionit ishin të famshme për rezistencën ndaj ndryshimit dhe nuk ia dolën të plotësonin nevojat e shumë fëmijëve në zonat urbane (Meier, 1995; Payne, 2008; Rogers, 2006). Për më tepër, pretendimet për profesionalizëm nga personeli i shkollave shpesh kanë marginalizuar zërat e prindërve dhe të komuniteteve me sfond të ulët ekonomik (Driscoll, 1998). Detyra që kemi përpara nuk është të rivendosim profesionalizmin "tradicional" që e magazinuan një herë, por të kuptojmë se si t'u rezistojmë, sa më mirë, sulmeve skandaloze që po i bëhen këtij profesioni - dhe kjo kërkon të njohim sa më mirë dobësitë e modelit tradicional për zhvillim dhe përgjegjshmëri profesionale. Retorika e kësaj rezistence duhet të këmbëngulë në vlerat profesionale, duke pasur në qendër gjithnjë të mirën publike.

Rindërtimi i teorisë së rezistencës në dritën e menaxhimit të ri publik

Format e reja të fuqishme të qasjes treg dhe kontrollit bazuar në audit të menaxhimit publik janë ato që kanë ndikuar më shumë në lindjen e profesionit të ri. Në rrjedhojë, rezistenca e mësuesve dhe drejtuesve nuk duhet të ketë të njëjtën pamje, sikundër ka ndodhur me burokracitë e mëparshme publike. Ajo kërkon ndërtimin e një teorie të re rezistence nga profesionistët, si dhe të biem dakord se deri në çfarë mase format e përshtatjes, kooptimit dhe akomodimit, si format më produktive apo gjeneruese të praktikave të reja, duhet të përfaqësojnë format e rezistencës (Koyama, 2014). Kjo do të thotë që duhet të jemi të qartë jo vetëm se për çfarë dhe kujt duhet t'i rezistojmë, por edhe synimin që duhet të na udhëheqë.

Le të fillojmë me një nga aspektet më sfidues të qasjes bazuar në treg - *që ne e quajmë neo-liberalizëm* - reformat dhe NPM-ja. Tendenca e tij është për të depërtuar në mënyrat tona të të menduarit dhe, në rrjedhojë, për t'i bërë gjërat në një mënyrë të tillë që as të mos e marrim vesh se si po shndërrohen në normë dhe në një “të kuptuar të zakonshëm” të ri. Me fjalë të tjera, neo-liberalizmi është “aty”, në kuptimin që promovohet nga politikat e reja të sipërmarrjes që po ndryshojnë ligjet dhe politikat tona ekonomike, por është gjithashtu edhe “këtu”, në kuptimin që po ndryshon marrëdhëniet me veten tonë dhe të tjerët: si mendojmë rreth vetes dhe të tjerëve, çfarë besojmë, çfarë vlerësojmë dhe çfarë nuk besojmë (Peck, 2010). Ward (2011) argumenton se menaxhimi nuk është thjesht një bashkësi praktikash. Menaxhimi është “besimi i rrënjësor tek të gjithë, se organizatat mund të funksionojnë si duhet nëse vendimmarrja është e centralizuar në mënyra të caktuara në duart e profesionistëve të trajnuar për të qenë menaxherë *objektivë*” (ff. 205-6). Por në synimin për të vlerësuar vështirësitë që hasen në ushtrimin e rezistencës ndaj NPM-së dhe në besimin tipik për suksesin e saj, konceptet e Foucault (1991, 1995) të *qeverisëzimit*, *pushtetit të disiplinuar* dhe *normalizimit* janë shumë të rëndësishëm.

Foucault (1991) e hulumton neo-liberalizmin nëpërmjet një nocioni që ai e quan *qeverisëzim*. Në këtë konceptim për qeverisjen - studimin për të cilën Foucault e nis në mesin e shekullit XVIII -ekonomia trajtohet si organ i të drejtave objektive, që një qeverisje duhet ta kuptojë me ndihmën e studimeve shkencore. Më pas, me akumulimin e dijes ekonomike, synimi kryesor i qeverisë bëhet akumulimi i pasurisë duke disiplinuar popullsinë. Në modelin neo-liberal, qeveria nuk e mban pushtetin kryesor nëpërmjet ligjeve apo shtypjes së qytetarëve me ndihmën e ligjeve. Në këtë model individët nuk janë thjesht objekte pasive të neo-liberalizmit, ndryshe viktimat e tij të radhës. Përkundrazi, ndërtohet një kompleks shumë më dinamik marrëdhëniesh pushteti. Praktikrat e neo-liberalizmit na ligjërojnë, na subjektivizojnë dhe, dashur-padashur, një ditë jemi instrumentet e saj. Mund të thuhet se në thelb kemi lindjen e një tipi të ri subjekti ose qytetari.

Foucault (1995) ka filluar ta zhvillojë nocionin e pushtetit, të cilin e quan *pushteti i disiplinuar*, në një analizë të zgjeruar të sistemeve penale dhe institucioneve të tjera, të tilla si fabrikat, shkollat dhe spitalet. Pushteti i disiplinuar i arrin synimet e tij nëpërmjet qarkullimit të ligjërimi, të cilat me kalimin e kohës, fillojnë të merren si të mirëqena për norma ose të vërteta. Një metodë e tillë është *produktive*, sepse krijon subjektivitete të reja - që do të thotë lloje të reja individësh - të cilët janë të gatshëm të pranojnë ligjërimi të caktuara si të vërteta që i qarkullojnë edhe ata vetë. Shoqëritë postmoderne të ditëve tona, të tejmbushura me teknologji mbikëqyrje, bëjnë të pamundurën që individët të mësohen të jetojnë me pritshmëri e norma të caktuara, sepse janë të ndërgjegjshme që, në çdo kohë të dhënë, dikush po i vëzhgon dhe gjykon. Në

rrjedhojë, individët e disiplinuar, si për shembull policët, si dhe vetë qeveria, i trajtojnë normat sociale si fakte objektive të natyrës.

Shembuj të normave në fushën e drejtimit shkollor dhe politikave që zbatojmë në to mund të jenë nga më të ndryshmet, por në këtë paragraf janë shkëputur disa:

- matja sasiore e performancës së nxënësit është thelbësisht superiore ndaj mënyrave të tjera për të përcaktuar cilësinë e mësuesve;
- konkurrenca bazuar në treg ndërmjet shkollave nevojitet me synimin për të ndikuar pozitivisht ndryshimet sistemime;
- funksioni kryesor i shkollës është të prodhojë kapital human për ekonominë;
- shkollat “e mira” janë ato që listohen në vendet e sipërme në gazetatat e vendit;
- aftësi e rëndësishme e një drejtuesi shkolle është të gjejë produktet më të mira në treg për vlerësimin dhe zhvillimin e mësimit;
- hulumtimet pozitiviste në fushën e shkencave sociale, të tilla si studimet e përgjithshme eksperimentale dhe statistikore, janë të vetmet burime legjitime të dijeve rreth praktikave arsimore.

Por një kritikë me frymën *foucauldian-e* do t’i etiketonte këto norma si të një kulture të ndërtuar, dhe jo si të vërteta natyrore apo aksioma të pranuar gjerësisht.

Puna e përditshme e mësuesve në kontekstin neo-liberal referon vetëm NPM-të. Gjithnjë e më shumë, mësuesit e drejtuesit duhet:

- të shqetësohen për klasifikimin e shkollës së tyre në gazetatat e vendit, lokale dhe kombëtare, apo në kornizat e drejtoreve arsimore përkatëse;
- në gjetjen e financimeve nga grante të ndryshme apo planifikimeve strategjike për vitet e ardhshme, kur paratë të kenë mbaruar;
- të demonstrojnë performancë në përputhje me programet e vlerësimit, programe që përdoren për të justifikuar praktikën novatore që agjencitë shtetërore apo rajonale i kanë lejuar t’i zbatojnë brenda kinse roleve autonome.

Dhe përsëri disa udhëheqës e perceptojnë këtë autonomi si një ndryshim të mirëpritur, krahasuar me praktikën e mëparshme burokratike të menaxhimit që i shihte ato thjesht si synim për të marrë mandatin. Autonomia dhe ofrimi i mundësisë për të zgjedhur mund të duken si profesionalizëm. Më shumë gjasa, interpretimi sipas Foucault (2008), do të ishte që në këtë model të reformës shkollore, drejtorit vërtet mund t’i dhurohet më shumë autonomi, por në mënyrë ironike, vetë kjo autonomi e vendos drejtorin në pozitat e qeverisjes së vetvetes, në përputhje me parimet e NPM-së. Përpos të gjithave, të vepruarit jashtë kornizave të NPM-së nuk është zgjedhje që ofrohet nga programi i vetëqeverisjes apo drejtimi me bazë shkollën. Akoma, kontrolli tashmë ushtrohet në distancë - nëpërmjet testeve me kërkesa të larta - dhe zgjatet direkt deri në klasë, duke e anashkaluar drejtorinë, gjykimi profesional i të cilëve nuk është më i besueshëm.

Parë natyrën depërtuese të qeverisëzimit, pushtetin e disiplinuar, normalitetin përfaqësuar me NPM-të dhe daljen në skenë të profesionalizmit të ri, është me interes të eksplorojmë mënyrat se si mësuesit mund t'i adresojnë këto sfida, me synim rifitim të gjykitimit të tyre profesional. Në rindërtimin e teorisë së rezistencës, kemi vlerësuar si të dobishme që, së pari, të kategorizojmë mundësitë për veprime individuale dhe kolektive, të pranishme në literaturën ekzistuese për rezistencën. Sa më poshtë paraqiten tri strategji, të cilat rrallë, në mos kurrë, mund t'i zbatojmë të izoluara, sepse ndërveprojnë me njëra-tjetrën me mijëra mënyra komplekse dhe, shpesh, edhe mbivendosen.

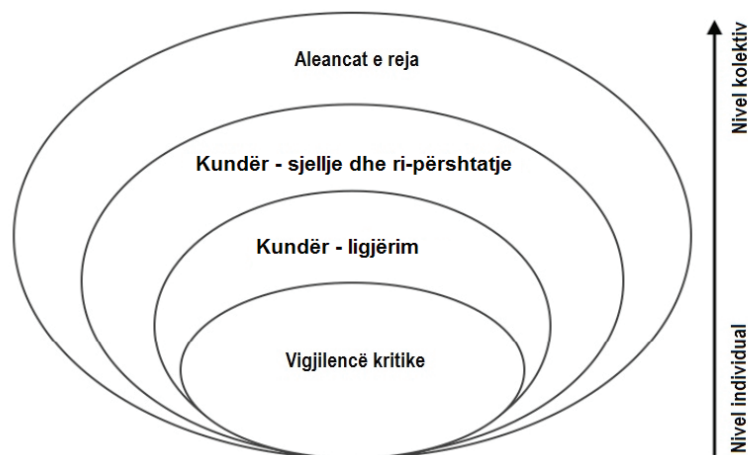
1. Vigjilencë kritike: *Analizë e kujdesshme individuale dhe të menduar kritik rreth interesave konkurruese që përbëjnë kërcënim për një identitetet profesional* (Ball, 2015; Ball & Olmedo, 2013)

2. Kundër-ligjërimit: *Zhvillim i mënyrave të reja të të folurit dhe të shkruarit rreth shkollimit publik, në përpjekje për t'ia ndryshuar narrativën në shkallë të madhe* (Fairclough, 1992; Haas, Fischman, & Brewer, 2014; Lakoff, 2008)

3. Kundër-sjellje dhe ri-përshtatje: *Përpjekje për të qenë subversiv dhe produktiv brenda kufizimeve që detyron konteksti politik dhe kulturor* (Bushnell, 2003; Hayes-Conroy, 2010; Niesche, 2010).

Secila nga qasjet e mësipërme kontribuon me një vizion të rëndësishëm sa i takon rezistencës, por u mungon strategjia gjithëpërfshirëse. Në mënyrë të veçantë, shohim nevojën për mundësi - dhe për ndërtimin e aleancave të reja ndërmjet nxënësve e studentëve, mësuesve e pedagogëve, prindërve dhe komuniteteve. Këto aleanca, që Fraser (1990) i emërtonte kundër-publik, mund të kenë nevojë të gjejnë një interes të përbashkët, në mënyrë që të shmangin shqetësimet e ndryshme për çështje të tilla si, regjimi i testeve me kërkesa të larta, mbyllja e shkollave, kontrolli nga ana e bashkisë dhe privatizimi i shërbimeve publike.

Figura 1 ilustron se si këto aleanca mund të inkorporohen dhe të ndërtohen në forma të ndryshme rezistence, duke nisur nga niveli mikro, me vigjilencën kritike individuale dhe format e përballjes me NPM-të, deri në lloje më kolektive aksioni që përfshijnë përpjekje të qarta për të ndërtuar kundër-ligjërimitin dhe ndërmarrjen e veprimit të ri-përshtatjes. Në veçanti, mësuesit dhe administratorët duhet të fillojnë të sfidojnë - ndonjëherë edhe në nivele të ulëta - manifestime të ndryshme të NPM-ve analizuar sa më sipër. Ndërkohë që mësuesit, drejtuesit, prindërit e studentët formojnë kundër-publikun, politikë-bërësit mund fillojnë të veprojnë në përputhje me interesat e zgjedhësve të tyre.



Figurë 1. Kornizë për format e rezistencës

Kini në vëmendje mënyrat se si aleancat e reja mund të inkorporohen në një seri formash të tjera, nga vigjilenca kritike e individëve deri në veprimet kolektive në rritje, si ri-përshtatja me politikat NPM për më shumë synime progresive.

Është shumë e rëndësishme të pohojmë se NPM nuk është monolite. Dhe nuk është as profesioniste dhe as një komunitet i caktuar! Komunitete tëaktuara mund të mbështesin një a tjetër aspekt të NPM-së, bazuar në historinë e shtypjes nën regjimin e vjetër. Por ndërkohë që shkollimi publik për të gjithë dhe profesionalizmi bazuar në profesion janë, ndoshta, terma a koncepte ideale, ato nuk u shërbejnë të gjithëve në mënyrë të barabartë. Kjo është arsyeja çfarë propozojmë më poshtë, jo thjesht si kthim në profesionalizmin me bazë profesionin, por në një lloj të ri profesionizmi, që rezulton të jetë një lloj forme hibride, me lidhje të fuqishme me komunitetet që u shërbejnë profesionistët.

Vigjilencë kritike

Sikundër kemi vënë në dukje më sipër, një nga arritjet e neo-liberalizmit është se i trajton të vërtetat ekonomike si pjesë të vetë natyrës. Në rrjedhojë, ato paraqiten si të depolitizuara. Debati mbyllet! (Clarke, 2012; Fitzgerald & Savage, 2013). Politikat për reformat shkollore, që krijuan rezultatet e performancës sasiore dhe renditjen e shkollave bazuar në to, si dhe përdorimin e tyre si koordinata me ndihmën e të cilave duhet të përkufizojmë mësuesit dhe shkollat efektive, paraqiten si zgjidhje që respektojnë konkurrencën ekonomike, lirinë e zgjedhjes dhe ‘dorën e padukshme’ të tregut. Bates (2008) veçon se në kohën e Thatcher në Mbretërinë e Bashkuar, mësuesit shpesh “karakterizoheshin si subversiv ndaj ekonomisë dhe njerëz që udhëhiqeshin vetëm nga interesa personale” (f. 197). Një vizion alternativ i rezistencës së mësuesve

në këtë kohë mund të shtrojë argumentin se “sensi i mirë” i tyre profesional (Gitlin & Margonis, 1995) ka vënë në pikëpyetje të vërtetën e përbashkët dhe të zakonshme të synimit që duhet të ketë shkolla për t’ju përgjigjur nevojave të ekonomisë.

Duke qenë se synimi final i shkollave publike është përkufizuar shumë qartë, në kontekstin e neo-liberalizmit, si prodhim i kapitalit njerëzor, propozojmë që rezistenca duhet të fillojë me të menduarin kritik të mësuesve rreth neo-liberalizmit, veçanërisht në format me të cilat shfaqet në jetën e përditshme. Të menduarit në mënyrë kritike bën të qarta metodat me të cilat neo-liberalizmi është ngulitur dhe normalizuar në mënyrën tonë të të menduarit. Në këtë kuptim, rezistenca mund të çelë rrugën e procesit të njohjes së identitetit profesional të mësuesve - përfshirë vetë kuptimin e mësimdhënies dhe të drejtimit në shkollë - të cilat NPM i ka riprojektuar.

Vepra e Foucault për qeverisëzimin fillon me ofrimin e mundësive të një rezistence produktive, sepse sugjeron që identitetet subjektive nuk janë të pashpresa në kurthin e mbikëqyrjes së pushtetit të disiplinës dhe ligjërimit të tij. Leask (2012) komenton një nga frazat më të njohura dhe më të cituara të Foucault “Ku është pushteti, është edhe rezistenca” (Foucault, 1990: 95), duke u shprehur se ndërsa pushteti shumëfishohet me ndihmën e pikave të panumërta hyrëse dhe qarkullohet nëpërmjet praktikave të hallakatura, ne kemi mundësinë të shumëfishojmë dhe të vazhdojmë të shumëfishojmë mundësitë për rezistencë. Për fat të mirë, kjo lloj rezistence nuk kërkon që individët të adoptojnë identitetin e “subjektit heroik... revolucionar” (Leask, 2012: 65). Përkundrazi, individët kanë nevojë të mbajnë një pozicion kritik dhe reflektiv ndaj përvojave të përditshme, një pozicion që u mundëson të sigurojnë më shumë agjenci në ndërtimin e identitetit të tyre. Thomas & Davies (2005) referojnë një argument të ngjashëm në studimin e tyre për menaxherët e sektorit publik në Mbretërinë e Bashkuar. Ata shprehen se NPM nuk është një ligjërimit monolitik, koherent, por është “tepër dinamik, me individë që u përshtaten kuptimeve të ndryshme, si refleksion i vetes në lidhje me NPM-të” (f. 700). Në këtë pikëpamje, rezistenca fillon në nivelin e kritikës, me individë reflektues që kanë vullnetin të përfshihen në luftërat e përditshme mikro-politike, gjithnjë duke vënë në pikëpyetje marrëdhënien ndërmjet vetes dhe organizatës. Ball & Olmedo (2013) e referojnë këtë pozicion kritik si “vigjilencë konstante” (f. 94). Nëpërmjet një analize të një rasti të veçantë, në të cilin mësuesit i kanë rezistuar ligjërimit dominues, autorët pretendojnë se në momentin kur mësuesit vënë në pikëpyetje normat që duken detyruese, dalin në pah marrëdhëniet e pushtetit në të cilat gjenden të përfshirë mësuesit. Në këtë çast, mësuesi ose mësuesja fillon të marrë një rol aktiv në vetë-përkufizimin e saj si ‘subjekt mësimdhënës’, të mendojë në termat e çfarë nuk dëshiron të jetë dhe çfarë nuk dëshiron të bëhet. Thënë me fjalë të tjera, fillon të tregojë *kujdes për veten*. Një kujdes i tillë mbështetet dhe realizohet nëpërmjet praktikave, praktikave të kritikës, vigjilencës, refleksionit dhe të të shkruarit (f. 86).

Ndonëse ligjërimi qarkullon ato norma dhe pritshmëri me të cilat subjektet jetojnë, vetë ligjërimit krijon zona rezistence. Sepse ndërsa ligjërimit dominues mund

të delegjitimojë perspektiva të tjera, shpesh duke i ndaluar ose në përpjekje për t'i censuruar, pikërisht ky ndalim nxjerr në dritë zërat e marginalizuar, duke e bërë rezistencën të mundshme. Ligjërimi është gjithnjë i hapur ndaj përpjekjeve për ta vënë në pikëpyetje ose edhe për ta rikonsideruar.

Nga ana tjetër, duhet të jemi të ndërgjegjshëm dhe të njohim rrezikun që marrin shumë individë kur fillojnë të vënë në pikëpyetje NPM-të dhe vetë strukturën e identitetit të organizatës. Sjellje të tilla perceptohen si “të papërgjegjshme” dhe përdoren për të identifikuar të gjithë ata individë që refuzojnë të pajtohen me pritshmëritë e NPM-ve (Gillies, 2011). Ball & Olmedo (2013) shprehen “se kemi *kosto* që duhen marrë në konsideratë” (f. 94), ku përfshijnë stresin dhe kohën që duhet për të mbajtur këtë perspektivë kritike në përballjen me qarkullimin konstant të regjimit të së vërtetës. Gjithsesi, individët bëjnë shumë edhe kur veprojnë personalisht. Vetëm se rastet ndryshojnë. Disa mësues mund të ndjejnë siguri më të madhe kur veprojnë në shkollat dhe zonën përreth saj - ndoshta për shkak të kohës së gjatë të punësimit, të respektit që gëzojnë në komunitet ose edhe në kontekstin e performancës së lartë në testet shtetërore (Thomson, 2008) - ndonëse kjo lloj sigurie në radhët e mësuesve është një përjashtim nga norma dhe po bëhet gjithnjë e më e rrallë, sa kohë që shtetet po shfuqizojnë ligjet për punësim me bazë rroge dhe mbështesin procedurat për mbarimin e punësimit pas një periudhe të caktuar.

Çfarë mund të shtojmë akoma sa i takon riskut të të folurit ‘me kokën tënde’ është, nëse profesioni i ri i ka mundësitë e mjaftueshme për të zhvilluar mjetet e kritikës. Shumë studiues kanë hedhur idenë se programet për përgatitjen e mësuesve - dhe të drejtuesve, gjithashtu - kanë nevojë të përmbajnë mundësi për të shtruar pyetje dhe diskutuar rreth hamendësimeve neo-liberale (Costigan, 2012; Poole, 2008; Samier, 2013). Sigurimi i mundësive për të vënë në pikëpyetje NPM-të, gjithsesi, mund të jenë më të shumta në kurset jo-universitare - për shembull mund të trajtohen në zonat ku gjendet shkolla - të financuara nga organizata filantropike që ofrojnë rrugë alternative sa i takon pozicionit të mësimdhënësit dhe drejtimit. Ndonëse në këto programe shpesh rekrutohen kandidatë me pak ose aspak përvojë profesionale në arsim, kandidatë që mund të sjellin një orientim biznesi në klasë ose në zyrën e administrimit.

Akoma, mund të jetë edhe mbyllja dhe hapja e dritareve të mundësive për të njohur nëse po ndodh një proces njohjeje. Për shembull, ekziston shqetësimi në rritje për përdorimin e sistemit *hyper-taylorist*⁷⁸ të matjeve për të kontrolluar punëtorët.

78 Shënim, V. Nathanaeli. *Taylorizmi* është metoda e ndarjes së çdo pune, veprimi a detyre në porcione gjithnjë e më të vogla, me synim analizimin sa më të thjeshtë, po aq edhe lehtësimin e mësimin të saj. *Taylorizmi* synon arritjen e maksimumit në çdo fragment pune nëpërmjet minimizimit të aftësive dhe kohës së kërkuar për kryerje. Akoma: synon ndarjen e kryerjes së punës nga planifikimi, sikundër realizon pagesën bazuar në rezultate. Kritika ndaj kësaj ndarje të punës ka një traditë të hershme - kujtoni filmin e Çarli Çaplin ‘*Kohët moderne*’. Për më shumë, *Breaking from Taylorism: Changing Forms of Work in the Automobile Industry*, autorë Ulrich Jürgens, Thomas Malsch & Knuth Dohse.

Punëdhënësit mund të monitorojnë tashmë çdo aspekt të jetës së të punësuarve dhe t'i përdorin këto matje për të marrë vendime në lidhje me mbajtjen apo pushimin nga puna të tyre. Punëdhënësit monitorojnë përdorimin e internetit dhe të korrespondencës elektronike, sikundër marrin dijeni për të gjitha lëvizjet e mausit të kompjuterit të një punonjësi të caktuar. Telematika, një kombinim i telekomunikacionit me informatikën, monitoron sjelljet dhe vendndodhjen e shoferëve, bazuar në një UPS instaluar në makinën e tyre, në çdo sekondë të ditës (Kaplan, 2015). Mësuesit dhe profesionistët e tjerë kanë filluar të përjetojnë këto regjime kontrolli.

Ky nivel mbikëqyrje dhe kontrolli është shqetësues për disa, por ekziston mundësia që, në një farë stadi, të mos jetë më. Një arsye është që, jo rrallë, këto forma kontrolli prezantohen si metoda dashamirëse, për ta bërë përdorimin e teknologjive të reja sa më shumë miqësor, sepse gjurmimi i navigimit me ndihmën e mausit që ndihmon teknologjinë të përcaktojë si të organizojë mjetet, kërkon ndërveprimin e përdoruesit. Arsye tjetër, jo teknologjike: vjen një kohë që mbikëqyrja shihet thjesht si mënyrë e funksionimit të gjërave - kështu është dhe kështu duhet të jetë! Por ka dy faza të zhvillimit të mbikëqyrjes konstante që mund të bëhen shkas për lindjen e rezistencës:

- Njëra fillon në fazën e shndërrimit të normales së re në gjendje solide, ndryshe kur normalja e re fillon e ngurtësohet.
- Tjetra mund të jetë në skajin ekstrem të normalizimit, kur akumulimi i teknikave të kontrollit është bërë aq tërësor, sa të qenit “i papërgjegjshëm” shndërrohet në të vetmen alternativë etike (Ball & Olmedo, 2013).

Sikundër teorizon Foucault (1991), individët e disiplinuar janë instrumentet e qeverisëzimit, që do të thotë se në ta investohet me pushtet - ata nuk janë thjesht të shtypur prej tij. Por pikërisht ky investim e bën rezistencën të mundur nga ata individë që janë të gatshëm të vënë në pikëpyetje vetë thelbin epistemologjik të NPM-së dhe të ekzaminojnë subjektivitetin e tyre në lidhje me atë thelb (Ball, 2015), fakt që i bën shumë të çmuar për projektin e rezistencës. Ryan (1998) diskuton nevojën për udhëheqës në fushën e arsimit, që kanë vullnetin të përfshihen në një luftë konstante kundër strukturave të dominimit, por thekson gjithashtu nevojën për krijimin e kushteve për aksion të përbashkët.

Karakteristika kryesore e udhëheqësve - argumenton Ryan (1998) - është të sigurojnë hapësirën e duhur për njerëzit e marginalizuar që të kenë një zë, sepse këta bëjnë të mundur që të tjerë, më pas, të vënë në pikëpyetje supozimet dhe veprimet që ndërmarrin, si dhe të kuptojnë që të dyja bashkë, supozimet dhe veprimet, janë formësuar nga pushteti. Në sesionin më poshtë, propozohet që zhvillimi i kundërligjërimit të përbjë një hap të rëndësishëm për kalimin nga kritika individuale drejt aksionit kolektiv.

Kundër-ligjërimit

Të gjithë ata, që nëpërmjet vigjilencës kritike, kanë aftësinë të penetrojnë në praktikat disiplinore të NPM-ve mund të thuhet se janë të përfshirë, fjalë për fjalë, në një lloj politike, sepse po shkërmoqin ligjërimit dhe praktikat e NPM-ve. Ky është një akt i jashtëzakonshëm, sa kohë që praktika e përditshme, si dhe amplifikimi që u bëhet nëpërmjet pjesës më të madhe të trajnimeve profesionale, kanë tendencën të dekurajojnë këtë lloj të mësuarit - ky i fundit i kapur në kurthin e të *dyjave*, praktikës dhe ligjërimit. Gee, Hull & Lankshear (1996) pohojnë se zhytja 'me kokë' në praktika të tilla - të mësuarit e procedurave, përkundrejt të mësuarit për to - bën që nxënia të merret sipas një perspektive të caktuar, si dhe të adaptohet një pikëpamje po e caktuar për botën. Në këto praktika, një bashkësi e caktuar vlerash pranohet si themelore dhe e gjithë puna ndërtohet për perfeksionimin e një lloj identiteti të ri, pa qëndrim kritik a refleksion ndërjegjësues për çështje të ndryshme apo edhe rreth vetë Ligjërimit (f. 13).

Për shembull, Lipman (2009) argumenton se edhe kur grupe të ndryshme protestojnë kundër reformave neo-liberale, si për shembull mbyllja e shkollave, përsëri retorika është e tillë që përforcon ligjërimitin e testeve me kërkesa të forta, sepse përdorin pikërisht rezultatet e këtyre testeve - veçanërisht kur trajektorja e tyre është rritëse - për t'i mbajtur të hapura.

Sipas Luke (2003), "politikat arsimore janë oferta për të rregulluar dhe qeverisur, kryesisht, rrjedhën e ligjërimit, kapitalin fiskal, si dhe burimet humane dhe fizike, në kufijtë e kohës dhe të hapësirës të sistemit arsimor" (f. 132). Por ndërsa deri më sot, rëndësia e ligjeve fiskale, po aq sa edhe ajo e burimeve humane dhe fizike ka qenë buka dhe gjalpi i analizave politike, më pak vëmendje i është kushtuar rolit të ligjërimit. Vërtet kontrolli i ligjërimit mund të mos përcaktojë direkt ngjarje që ndodhin në terren, por ndërkohë është në gjendje të na sigurojë kufijtë e të mundshmes dhe të arritshmes në një moment të caktuar të historisë. Ata që kontrollojnë ligjërimitin ushtrojnë sasi të konsiderueshme ndikimi në politikat dhe praktikat sociale që rrjedhin prej tyre.

Poole (2008) argumenton se mësuesit dhe drejtuesit që përgatisin programet dhe planet për zhvillim profesional duhet t'i përfshijnë pjesëmarrësit edhe në zhvillimin e identiteteve profesionale autentike, të ndara nga ligjërimiti i menaxhimit, që shpesh është një koncept i privilegjuar në institucionin ku ata mund të jenë të punësuar. Nëse drejtuesit e shkollave janë të përgatitur të përfshihen në kritikën e ligjërimit, mund të jenë ata vetë udhëheqësit e rezistencës në zonën e tyre.

Për shembull, Ylimaki (2012) ka studiuar drejtues shkollash që kanë përfshirë mësuesit në lexime në rrethe të ngushta në analizë ligjërimit apo të teksteve politike, duke i ndihmuar të formulojnë ata vetë pyetjet që mund të kenë për nënkuptimet e atyre teksteve. Autori vë në dukje se drejtuesit dhe mësuesit pjesëmarrës zhvilluan

“kundër-narrativën” e tyre (f. 336) në përgjigje të tekstit politik që përbënte kërcënim për dimensionin e drejtësisë sociale të punës së tyre. Disa nga pjesëmarrësit mundën të kuptojnë, për herë të parë, se të punuarit për të siguruar barazi sociale për nxënësit e studentët e tyre kërkon të jesh kritik dhe i kujdesshëm në leximin e teksteve të politikave - pra, nëse kërkon të modelosh atë lloj mendësie që mendon se studentët duhet të përshtatin. Studime si të Ylimaki (2012) sugjerojnë se një udhëheqës i guximshëm mund ta fuqizojë rezistencën e atyre që u mungojnë mjetet e nevojshme për të vënë në pikëpyetje narrativën dominuese (Thomson, Hall, & Jones, 2013).

Deri më tani, ligjërimi është trajtuar si ekuivalenti i narratives së gjerë të normalizuar, ose të asaj që Gee (2005) e quan ligjërim me L të madhe. Por kundër-ligjërimi që prodhon narrativë të re mund të ndihmohet duke ndryshuar gjuhën e përditshme. Sigurisht që zëvendësimi i Znj. me Z. kur i drejtohem një gruaje, apo mbajtja, krahas mbiemrit të bashkëshortit edhe atij të vajzërisë, duke i shkruar me vizë të dy mbiemrat në të gjitha citimet, sigurisht që nuk eliminon patriarkinë dhe shumë gra kanë hequr dorë nga referime të tilla për arsye pragmatike. Gjithsesi, ndryshime të kësaj natyre, që fillojnë në nivelin e gjuhës, përbëjnë sfidë për nivelin kulturor të strukturave patriarkale. Ndryshimi duhet të fillojë në nivelin e gjuhës dhe të ndërgjegjes (Freire, 1970).

Mautner (2010), për shembull, përshkruan se si mënyrat e shumta të gjuhës së biznesit kanë kolonizuar sferën publike dhe atë personale, duke ndikuar në praktikat e ligjëritit veçanërisht të sferës personale. Në qytetin e New York-ut, administrata e Bloomberg në mënyrë të qëllimshme privatizoi shumë aspekte të sistemit publik shkollor (Scott & DiMartino, 2009) dhe importoi gjuhën dhe praktikat e biznesit. Ata krijuan “treg-prodhuesin”, që e shndërroi distriktin në një seri rrjetesh dhe “shitësish privatë”, që ofronin mundësinë për të zgjedhur në një spektër të gjerë zgjedhjesh për mësuesit e drejtuesit “sipërmarrës”.

Administrata e kryebashkiakut të ri të qytetit të New York-ut, e zgjedhur kryesisht nga komuniteti me sfond të ulët ekonomik të njerëzve me ngjyrë, e nisi mandatin me një kundër-ligjërim të ri, duke eliminuar sa më shumë të ishte e mundur një pjesë të mirë të gjuhës së biznesit dhe duke e zëvendësuar me gjuhën e edukimit dhe të komunitetit: “komunitet shkollor”, “sistem i përgjithshëm parauniversitar”, “përralla e dy qyteteve”, “pabarazi” etj. Në të njëjtën kohë, u zëvendësua pjesa më e madhe e “punonjësve me kufij” me të diplomuar me master, që administrata e Bloomberg i kishte emëruar në të gjitha nivelet e një sistemi me mësues me përvojë. Akoma, kjo administratë ka më pak gjasa të krijojë tregje, të mbështesë shkollat *me status të veçantë* apo të kontrakttojë shërbime me të tretët në të njëjtën masë si e mëparshmeja.

Rezistenca ndaj ligjëtimeve që janë në gjendje të depërtojnë deri në thellësi të strukturës sonë (Lakoff, 2008) kërkojnë mjete të sofistikuar teorike dhe zhvillim të vazhdueshëm të kundër-ligjëritit që arrin të përçajë idetë e marra si të mirëqena se

çfarë do të thotë të jesh mësues a drejtor i mirë. Një kundër-ligjërimit i tillë është kusht i nevojshëm - në mos edhe i mjaftueshëm - për llojin e aksionit kolektiv të nevojshëm, në gjendje të ndalë shtrirjen e pandalshme të llojit më të keq të NPM-ve. Në sesionin në vijim, do të diskutohet se si kundër-ligjërimit mund të udhëheqë ri-përshtatjen e strategjive të NPM-ve për synime progresive.

Kundër-sjellje dhe ri-përshtatje

Vigjilenca kritike dhe krijimi i kundër-ligjërimit mund të krijojë skenën për forma të kundër-sjelljes, aksione që, ose sfidojnë, ose ri-përshtatin politikat dhe praktikat neo-liberale për synime progresive. Praktikrat referojnë një numër në rritje rastesh kur përpjekje individuale apo kolektive të mësuesve a drejtuesve ia kanë dalë të sfidojnë ose ri-përshtatin politikat e NPM-ve për më shumë synime progresive të orientuara drejt drejtësisë sociale (Costigan, 2013; Hayes-Conroy, 2010; Niesche, 2010; Palmer & Rangel, 2011; Wood, 2011). Gleeson & Knights (2006) shtrojnë pyetjen nëse, për paradoks, zgjerimi i NPM-ve mund të ketë pasojë të paqëllimshme restaurimin e pushtetit të profesionit.

Kur përshkruan aktet e vogla të ri-përshtatjes, Wood (2011) e ilustron me shembullin e një grupi mësuesish, që së bashku me drejtorin e tyre, ri-përshtatën modelin e deleguar të bashkëpunimit 'Komuniteti për Nxënie Profesionale' (PLC⁷⁹), për të mbajtur identitetet e tyre profesionale në përballje me kontekstin politik - ky i fundit vlerëson zgjidhjet teknike, përkundrejt qasjes bazuar në hulumtim udhëhequr nga mësuesit dhe gjykimi profesional. Në këtë situatë, mësuesit gjetën mënyrën për të përdorur PLC-në e tyre për synimin e dyfishtë, si për përmirësimin e rezultateve të testeve (të detyrueshme nga shteti), ashtu edhe për përdorimin e analizës së të dhënave bazuar në hulumtim për të përmirësuar vendimmarrjen në mësimdhënie në përgjithësi, përtej përgatitjes për teste. Versioni menaxherial i PLC-ve që mësuesit ri-përshtatën sipas mënyrës së tyre, kishte aftësinë të eksploronte kapacitetin e mësuesve për udhëheqje të shpërndarë, edhe pse versioni 'i vjetër' përkufizonte parametrat e bashkëpunimit dhe të rezultateve të nevojshme. Një qasje e tillë e shndërroi hulumtimin e mësuesve në më shumë se një detyrë që thjesht adresonte probleme të caktuara (Herr & Anderson, 2008), sepse në këtë rast mësuesit dhe drejtori i tyre përdorën ligjërimitin zyrtar të formimit të një PLC-je për t'u përfshirë në një lloj hulumtimi krejtësisht autentik.

Është shumë e rëndësishme të sjellim në vëmendje vërejtjen e Wood (2011), sipas të cilit kjo lloj pune kërkon drejtues mbështetës, që i respektojnë mësuesit si profesionistë, në gjendje t'i rezistojnë presioneve që vinë nga qendra e rajonit për të zbatuar PLC-të sipas skenarit të paracaktuar. Akoma, mësuesit dhe drejtuesit duhet të

79 *Shënim i përkthyesit*: Akronimet "PLC" vinë nga anglishtja për *Professional Learning Community*. Janë mbajtur këto akronime.

kenë vullnetin të përfshihen në një betejë të vazhdueshme “me pengesat që nxjerrin ata lart” (Wood, 2011: 494) - një situatë me shumë gjasa e paqëndrueshme për shumë çështje - sikundër evidentohet nga një grup librash e broshurash që kanë shpërndarë distriktet, me urdhrin që të lexohen e përdoren nga mësuesit. Në rrjedhojë, mësuesit e drejtuesit janë në situatën që u duhet të zhvillojnë një set të ri strategjish krijuese për ri-përshtatje. Është shumë e natyrshme të shtrohet pyetja, se deri kur mund të vazhdojnë mësuesit të ri-përshtatin ato lloj politikash që gjithnjë e më shumë po hartohen në kontradiktë me identitetin e tyre profesional.

Sigurisht që ekziston edhe ana tjetër e spektrit: mësuesit mund ta kenë të pamundur ri-përshtatjen dhe i vetmi ngushëllim që kanë është të kthehen tek performanca. Sikundër argumenton Ball (2001), vjen një çast që kultura e përgjegjshmërisë shndërrohet në kulturën e performancës. Nevoja për të qenë, në mënyrë konstante, i përgjegjshëm, rrit shikueshmërinë dhe kërkon të formatojmë performancën tonë me kriteret e jashtme të përgjegjshmërisë. Ball e quan këtë kërkesë të vazhdueshme për të performuar për të tjerët *fabrikim*, duke argumentuar se kultura e performativitetit krijon nevojën për performanca të fabrikua.

Ball (2001) & Niesz (2010) kanë shkruar për rreziqet e këtij lloj fabrikimi, i cili përfshin kundër-produktivitetin, si dhe konsumimin e kohës në menaxhimin e imazhit ose të përshtypjeve, ndërkohë që mund të shoqërohet edhe me koston psikike të të jetuarit të jetës personale dhe profesionale në mënyrë joautentike. Gjithnjë e më shumë, puna e menaxhimit të përshtypjeve po shndërrohet në një strategji joefektive, deri edhe për auditorët e qetë shtetërorë, që po fokusohen më shumë te rezultatet, sikundër janë pikët e fituara në teste nga studentët, se sa në investimet e brendshme institucionale, sikundër janë zhvillimi i një kulture pedagogjike në përgjigje të kërkesave, krijimin e komuniteteve të fuqishme bashkëpunuese apo hartimi i një kurrikule motivuese dhe domethënëse. Përhapja e programeve të financuara nga fonde të jashtme, veçanërisht në zonat e mëdha urbane, ka ndikuar në krijimin e një niveli tjetër auditi, sepse shpesh financimi varet nga demonstrimi i përmirësimit të arritjeve të nxënësve e studentëve nëpërmjet rezultateve të testeve.

Akoma, koha e shpenzuar për krijimin e strategjive që shkojnë sipas oreksit të politikë-bërësve përjashton mundësitë e mësuesve për të zhvilluar dhe mbajtur identitetin e tyre, sikur edhe atë minimal. Sikundër kemi përshkruar më sipër, kultura e tregut e NPM-së përbën një sistem të fuqishëm qeverisëzimi. Profesione të reja që ka krijuar dhe që i shërbejnë asaj si agjenci është e thjeshtë të reduktohen në pretendimin e qetë dhe vetë-mbështetës se të folurit për to është apolitik dhe për pasojë, jashtë parametrave të debatit. Në rrjedhojë, pretendimi është që ri-përshtatja mund të jetë një formë produktive e rezistencës vetëm në terma afatshkurtër kohorë. Shtrohet nevoja për një strategji më kolektive dhe të matur, një strategji në gjendje t’u shkojë gjërave sa më thellë, që gërmon në të kuptuarin tonë kolektiv si çfarë do të thotë të jesh mësues.

Format e reja të aksionit kolektiv: kundër-publiku formon aleanca të reja

Në kontekstin aktual politik, strategjia e rezistencës kërkon përpjekje kolektive dhe që të funksionojë në terma afatgjatë kohorë. Orientimi gjithnjë e më shumë drejt tregut i organizatave publike, shpërndarja e NPM-ve, krijimi i rrjeteve të rinj të fuqishëm politikë dhe dalja në skenë e filantropëve që i financojnë ato, jo vetëm janë përhapur gjithandej aktualisht, por edhe përbëjnë një formë qeverisëzimi. Në rrjedhojë, ligjërimi dhe praktika e tyre janë shndërruar në një të kuptuar të përbashkët e të zakonshëm brenda e jashtë sektorit të shkollimit publik.

Zhgënjimi, në rritje, i shumë aktorëve me interesa në edukimin publik, ka filluar të hedhë farën e *kundër-publikut*, të cilin Fraser (1990) e përshkruan si “arena paralele të ligjërimit, ku anëtarë të grupeve të nënshtuara sociale shpikin dhe qarkullojnë kundër-ligjërimin, ndërkohë që ky i fundit u lejon të formulojnë interpretime opozitare të identiteteve, interesave dhe nevojave të tyre” (f. 67). Pjesë e këtyre aleancave që lindin janë:

- mësuesit, studentët e nxënësit, si dhe anëtarë të komunitetit, që kanë filluar të mendojnë në mënyrë më kritike rreth synimit parësor të edukimit publik
- prindër të përfshirë në kundër-sjellje, manifestuar në protesta për mbylljen e shkollave, në ngritjen e zërit, në shkrime në blogje të ndryshme *on-line*, ose edhe në përdorimin e medieve sociale për të organizuar grupe prindërisht për t’i mbajtur fëmijët në shtëpi në kohën e zhvillimit të testeve;
- studentë që i përdorin mediat sociale si skena proteste dhe marshimi;
- sindikata e bashkime të ndryshme që i shndërrojnë kauzat në lëvizje sociale;
- politikë-bërës që u përgjigjen shqetësimeve të vazhdueshme të zgjedhësve të tyre, duke u përpjekur të mbështesin reformat më të fundit.

Por ndërsa këto forma të shumëfishta të rezistencës duken premtuese, NPM-të po tregohen efektive në dobësimin e këputjen e lidhjeve të pushtetit ndërmjet mësuesve dhe komuniteteve, duke nxjerrë gjithnjë në pararojë linjën menaxheriale. Metodatat e përdorura janë: individualizmi, nëpërmjet praktikave të tilla si auditim, sistem kompensimi bazuar në meritokraci dhe incentiva për mësues e administratorë për të konkurruar me njëri-tjetrin për burime të kufizuara; sipërmarrje; apo ideja se menaxhimi është apolitik dhe apartizan (Arellano-Gault, 2010; Court, 2004; Ward, 2011).

Akoma, ka prova se disa përpjekje kolektive janë bërë shkas për më shumë politika drakoniane në SHBA. Për shembull, disa departamente edukimi në shtete të ndryshme ose edhe në zona të mëdha urbane kanë zhvilluar masa ndëshkuese në përgjigje të rritjes së lëvizjes në radhët e prindërve, për t’i mbajtur fëmijët në shtëpi në kohën e testeve shtetërore me kërkesa të forta. Kështu, Departamenti i Edukimit të

shtetit të Ohio-s u ka komunikuar prindërve rrezikun e mosmarrjes pjesë në testet e lëndëve bazë, përndryshe shkollat do të klasifikohen me më pak pikë dhe, në rrjedhojë, impakt negativ në ekonominë e familjeve dhe më pak biznese që do kërkojnë të shpërngulen në zona ku ka shkolla me rezultate jo të mira. Sa më sipër, Departamenti i Shtetit i vendos me synim drejtuesit e shkollave dhe prindërit në pozitë të sikletshme ndaj njëri-tjetrit, sa kohë që drejtuesit marrin bonus nëse arrijnë të pengojnë prindërit nga opsioni i mbajtjes së fëmijëve në shtëpi në kohën e testeve shtetërore. Akoma, në një mjedis mbushur me zgjedhje shkollore, në të cilin prindërit operojnë si klientë në kërkim të shkollave klasifikuar sa më mirë, një nga shqetësimet kryesore të një drejtori shkolle të tillë është rënia e regjistrimeve dhe e financimeve.

Përgjatë 15 viteve të fundit, në SHBA, politikat shtrënguese i kanë detyruar shtetet dhe shkollat në rajonet e tyre të mbështeten gjithnjë e më shumë në fonde private, si për shembull në dhurimet në parë që mund të bëjnë filantropë të ndryshëm apo edhe në programet federale të granteve, si për shembull “Gara për në majë” dhe “Fondi i nxitjes së mësuesve” (TIF⁸⁰). Por grantet nga burime të tilla shoqërohen gjithnjë me kërkesa të rrepta, nga të cilat shumë kanë lidhje me adoptimin e reformave të ndërmarra, ndonëse hartohen larg shkollave. Me pak fjalë: përshtat reformën dhe mund të aplikosh për financime bazë. Për shembull, programi TIF kërkon që sistemet e kompensimit të mësuesve të bazohen, pjesërisht, në matje sasiore të përmirësimit të nxënësve, si për shembull rezultatet e testeve. Por për ironi, këto lloj kërkesash mund të krijojnë detyrime shtesë financiare, sepse distrikteve u duhet shpesh të blejnë sisteme të ri menaxhimi të dhënash dhe programe të ndryshme kompjuterike për të mbledhur dhe llogaritur rezultatet e përmirësimit të nxënësve, që më pas t’u bëhen me dije mësuesve. Ndërkohë që shkollat në të gjithë SHBA po përjetojnë rritje të deficitit buxhetor, një ide e mirë është kërkimi për burime alternative të ardhurash, por që secila prej tyre ka bashkësinë e vetë të kërkesave, që do të thotë se i shndërrojnë përpjekjet për avokati të mësuesve dhe të zyrtarëve të zgjedhur lokalë në jo eficientë.

Në të vërtetë, realiteti i klimës së reformës aktuale bipartizane, si dhe strukturat gjithnjë e më të thella të NPM-ve përshkruar më sipër në këtë artikull, e kanë bërë rezistencën kolektive të vështirë. Sa kohë që kundër-publiku, në kuadër të përpjekjeve për rezistencë, nuk do të fillojë të ndryshojë ligjërimin rreth edukimit publik në shkallë të madhe, akademikët, punonjësit e zyrave arsimore dhe zyrtarët e zgjedhur lokalë do ta kenë të vështirë të ndikojnë rrjetin kompleks të politikë-bërësve publikë, privatë e të hibridizuar - dhe shpesh edhe global (Ball, 2012) - që karakterizon NPM-në. Sidoqoftë, identifikimi i pengesave të shumta me të cilat i duhet të përballet rezistenca, nuk do të thotë që po sugjerojmë se rezistenca është e pamundur ose e kotë. Përkundrazi! Secila nga strategjitë për rezistencë që kemi përshkruar më sipër përbëjnë një kontribut të

80 *Shënim i përkthyesit*: Akronimet “TIF” vinë nga anglishtja për *Teacher Incentive Fund*. Janë mbajtur këto akronime.

rëndësishëm për projektin e përgjithshëm të të bërit të mësuesve më shumë agjenci për ndërtimin e identitetit të tyre dhe në përkufizimin e synimeve të arsimit publik. Pretendimi është që këto strategji dhe evidencat e shumta të përdorimit të tyre, pavarësisht sfidat me të cilat u duhet të përballen, përbëjnë shkas për optimizëm. Akoma, argumentohet se një projekt rezistence, i shtrirë në terma afatgjatë kohorë, që është produktiv dhe nuk bën avokati thjesht për kthimin në modelet tradicionale të profesionalizmit, kërkon koncepte të reja të çfarë do të thotë të jesh profesionist në arsim.

Drejt një rezistence parimore. Profesionalizmi për të cilin avokatojmë

Në këtë artikull, koncepti i rezistencës është vendosur në kuadrin e një zhvendosje mbarëglobale drejt neo-liberalizmit dhe praktikave e politikave të NPM-ve të tij, të cilat po riformatojnë çfarë do të thotë të jesh profesionist. Nga ana tjetër, koncepti i rezistencës së mësuesve trajtuar më sipër nuk është i ri. Në çdo organizatë, falë mikro-politikave që është e detyruar të zbatojë në brendësi të saj, ka pasur, ka dhe do të ketë gjithnjë forma rezistence, herë kundër masave tejet burokratike, herë kundër reformave të jashtme që janë në kontradiktë me gjykimin profesional, dhe herë kundër “burokracisë së nivelit të rrugës”, që do të thotë përballje me mbikërkesat e politikës në mënyrë vertikale, nga lart-poshtë, dhe herë tjetër edhe kundër motiveve që kanë lidhje thjesht me egon personale (Blase & Anderson, 1995; Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984; Kanpol, 1988; Weatherley & Lipsky, 1977). Reformatorët e kanë parë gjithnjë rezistencën e mësuesve si negative dhe kanë provuar të gjejnë mënyrat për t’i tejkaluar ato. Por falë mbështetjes dhe nxitjes nga akademikët, punonjësit e administratave dhe të komunitetit të prindërve rezistenca po merr kuptim të ri.

Katër dekada kërkim shkencor kanë treguar se punonjësit e administratave shndërrohen në politikë-bërës në kohën e zbatimit. Tendenca e mësuesve për të rezistuar, modifikuar dhe ri-përshtatur reformat është vlerësuar shpesh nga reformatorët si shtrembërim ndaj “besnikërisë” së zbatimit. Nga hulumtimet e Weatherley & Lipsky (1977) rreth “burokracisë së nivelit të rrugës”, studimet e McLaughlin (1987) rreth procesit të adoptimit reciprok dhe deri te kërkimet më të fundit që zëvendësojnë nocionet e zbatimit të politikës me politikat e “diktatit” (Braun, Ball, Maguire, 2011; Werts & Brewer, 2015), kërkuesit - jo domosdoshmërisht reformatorët - tashmë kanë një të kuptuar më të sofistikuar të rolit të punonjësve të administratës si ndikues politikash, nga poshtë

Ekziston një gamë e gjerë studimesh për mikro-politikat e burokratëve publikë dhe megjithatë sapo kemi filluar të kuptojmë se si mësuesit e drejtuesit po përballen me këto mikro- e makro-politika në rastin e NPM-ve, si dhe me kulturën e auditit që këto teknika kanë krijuar (Anderson & Saldivia, 2015; Au, 2011; Black, 2008; Lipman

2009; Nichols & Berliner, 2007). Gjithsesi, sfida, si e punonjësve të administratës, ashtu edhe e studiuesve, është të kuptojnë se si të parët do mund të zhvendosen nga përballja, përshtatja dhe aktet e mikro-rezistencës drejt aksionit kolektiv brenda korniza shtrënguese aktuale. Çfarë do të thotë të jesh profesionist sot? Cilat forma të reja të përgjegjshmërisë janë të përshtatshme a jo dhe pse? Pse na duhet ta rimendojmë edhe një herë konceptin e profesionistit të ardhshëm?

Problemi me nostalgjikët që kanë dëshirë të kthejnë kokën dhe të hedhin vështrimin pas është, se bota para-NPM e profesionistëve me bazë profesionin në arsimin publik ishte shumë shpesh e paaftë në promovimin, si duhet, të praktikave që ishin kulturalisht përgjegjëse, politikisht të sofistikuar dhe etiketisht të shëndetshme. Me përjashtime të dukshme, shumë profesionistë në fushën e edukimit, nga vitet 1950 e deri më sot, kanë toleruar individualizmin e institucionalizuar, po aq sa edhe një mësimdhënie dhe kurrikul detyruese, e paaftë të reflektonte diversitetin, por përkundrazi, i vlerësonte shkollat në bazë të shtresave sociale, i ndante në varësi të racave dhe varfëronte në burime të gjitha ato që gjendeshin në komuniteteve në nevojë. Nga ana tjetër, duhet shtuar që as mësuesit dhe as drejtuesit nuk janë njerëz imunë ndaj paragjyqimeve sociale dhe jo rrallë kanë pritshmëri të ulëta për fëmijët e familjeve me të ardhura të ulëta dhe ata me ngjyrë, ndryshe nga ato që kanë për fëmijët e klasës së mesme - një çështje që vazhdon të jetë problem.

Shumë prej atyre që kanë mbrojtur përdorimin e testeve me kërkesa të forta kanë vepruar në këtë mënyrë pa marrë parasysh që profesionistëve të shkollave u është besuar të edukojnë dhe luftojnë njësoj për të gjithë fëmijët (Kinsler, 2010; Skrla & Scheurich, 2004). Ata që janë kundra, argumentojnë se përdorimi i testeve me kërkesa të forta dhe ndarja e fëmijëve sipas rezultateve në grupe dhe nëngrupe për t'u kërkuar mësuesve përgjegjësi në lidhje me to, si formë e jashtme e përgjegjshmërisë, ka deprofesionalizuar mësues e drejtues dhe e ka ngushtuar shumë të menduarin tonë se kush është një person i edukuar. I njëjti grup kundërshtarësh vazhdon argumentin duke theksuar se këto lloj testesh, si dhe llogaritja e suksesit vetëm në bazë të rezultateve të tyre, ka rënduar më shumë nxënësit e komuniteteve urbane me të ardhura të pakta, për të cilët gjasat më të shumta janë të edukohen nga mësues pa përvojë ose të deprofesionalizuar, që e zhvillojnë gjithë mësimin sipas një skenari krejtësisht strikt, udhëhequr vetëm nga testet e përmbajtja e tyre (Anderson, 2001).

Profesioni i ri, pjesë e përmbajtjes së të cilit do të jetë edhe kundërshtim i NPM-ve, duhet të udhëhiqet nga ato *parime rezistence* që përcaktojnë Achinstein & Ogawa (2006), parime që:

i kanë rrënjët në konceptet e përgjithshme dhe të përbashkëta të mësimdhënies dhe profesionalizmit, të cilat të formatuara në kornizat e përkufizimeve shumë cilësore dhe të përvetësuar nga profesionistë mendje-hapur, nxisin: përshtatjen e mësimdhënies me nevojat e studentëve të ndryshëm; pritshmëri të larta; krijimin e komuniteteve

të nxënies në radhët e nxënësve; motivimin për t'u përfshirë në dialogë me frymë vetë-kritike me kolegët për praktikat e përvojat e punës; zotërimin e një ekspertize të specializuar; përvetësimin e një spektri të gjerë strategjish mësimdhënie (f. 53).

Autorët argumentojnë, se në një mjedis në të cilin pritshmëritë janë, që mësuesit të zbatojnë skenarë programesh mësimdhënie me “besnikëri,” disidenti shihet si “i pabesë” dhe ndëshkohet. Autorët përshkruajnë rastin e dy mësuesve që u angazhuan në rezistencë parimore ndaj një programi të detyruar letërsie, sepse sipas tyre programi kishte pritshmëri të ulët dhe përfshirje të kufizuar ndërkohë që hierarkia e përvetësimit dhe e zbatimit të dijeve parashikonte nivele të larta dhe, përsëri po aq e rëndësishme, programi minimizonte gjykimin dhe autonominë profesionale të mësimdhënësit. Sigurisht që në vijim do të kemi edhe më shumë studime në këtë fushë, sa kohë që gjithnjë e më shumë kërkues shkencorë po studiojnë ndikimin e reformave me bazë NPM-në tek mësuesit dhe drejtuesit.

Studimet rreth zbatimit aktual të lëndëve bazë - të cilat pretendojnë të fokusohen në një nivel më të lartë nxënie, shoqëruar me teste edhe më të sofistikuar - mund të na japin një perspektivë edhe më të gjerë rreth dinamikave të rezistencës së drejtuesve, si dhe përshtatjes reciproke dhe ri-përshtatjes së reformave nga mësuesit dhe drejtuesit (Porter, Fusarelli, & Fusarelli, 2014).

Sachs (2000, 2001) ka studiuar efektet e NPM-së në Australi. Ndërmjet gjetjeve të tij veçojmë, se profesionistëve u duhet të përballen me dy regjime të mundshme, të cilat ai i quan “audit social”: “ose të veprojnë si *profesionistë sipërmarrës*, që do të thotë të fokusohen në synimet e karrierës së tyre, ose të veprojnë si *profesionistë aktivë*, që do të thotë të fokusohen në promovimin e mirëqenies së fëmijëve si në nivel individual, ashtu edhe kolektiv” (Sachs, 2000: 77). Mbështetur në konceptet e Giddens (1994) për *besimin aktiv* dhe *politikat gjeneruese*, autorja siguron një argument të fuqishëm pse na duhet ta ri-mendojmë profesionalizmin si një zhvendosje përtej pragut të individualizmit dhe si një luftë nga poshtë-lart kundër reformave që de-profesionalizojnë.

Trajtimi që i bën Anderson (2009) avokatisë për drejtimin na siguron, po ashtu, një qasje aktiviste për profesionalizmin, si një reagim ndaj reformave neo-liberale. Në këta nëntëmbëdhjetë vjet, që nga koha kur Sachs propozoi *profesionalizmin aktiv*, këtu në SHBA, kemi qenë dëshmitarë të shumë zhvillimeve kolektive premtuese, nga të cilat më e njohura dhe që mund të veçohet për vlerat e saj në lidhje me këtë studim është përpjekja e suksesshme e mësuesve të Çikagos për të demokratizuar bashkimin e tyre (Uetricht, 2014). Mësuesit në Çikago u treguan të aftë të tejkalojnë çështjet e përditshme (“bukë e djathë”) dhe arritën ta kornizojnë vetveten brenda një lëvizje sociale, duke shpenzuar vite të tëra në ndërtimin e aleancave me organizata të ndryshme që operonin brenda komunitetit të tyre. Ndërsa u fokusuan në reforma

specifike, mësuesit e formatuan opozitën edhe më shumë si rezistencë ndaj reformave neo-liberale dhe menaxheriale që po i de-profesionalizonin, ndërkohë që mbyllnin shkollat publike në komunitetet me ngjyrë dhe të ardhura të pakta.

Duke ndërtuar marrëdhënie bashkëpunimi me komunitetet në të cilat japin mësim, profesionistët e fushës së edukimit ka gjasa më pak të gjenden të vetëm në luftërat e tyre dhe më shumë të aftësohen të sulmojnë rrjetet komplekse të politikave e praktikave të ndërtuara mbi bazën e NPM-së. Kjo lloj avokatie e re ose profesionalizmi aktiv vlerëson etikën e profesionit dhe e materializon atë në komunitete vërtet të ndryshme, sikundër është e aftë të shkërmoqë ligjërimin dominues duke lidhur pikat e pazëllit ideologjik me ndihmën e praktikave dhe politikave të ndryshme.

Tabela 1 Karakteristikat e tre modeleve të dimensionit ‘profesionalizëm’

	Modeli		
Dimensioni	Profesionalizmi (bazuar në profesion)	Profesionalizmi i ri (bazuar në organizatë)	Profesionalizmi për të cilin avokatojmë (bazuar në komunitet)
Profesionistët janë punëtorë	Të sindikalizuar (kufizuar në çështje që janë “bukë e djathë”)	Anti-sindikatë	Sindikalizohen në lëvizje sociale
Roli i drejtorit të shkollës	Menaxher	Sipërmarrës	Avokati, zhvillim profesional
Rregullimi i profesionit	Rregullohet nga shteti	De-rregullues	Pjesëmarrje e gjerë në krijimin e standardeve
Vlerësimi profesional	Nga drejtori i shkollës	Nëpërmjet rezultateve të nxënësve në teste	Asistencë dhe vlerësime nga kolegët (Goldstein, 2010)
Pjesëmarrja në qeverisje	Qeverisja ndahet pak	“Drejtëm” i shpërndarë në ndërtimin e kapaciteteve	Qeverisja ndahet me pjesëmarrjen e komunitetit
Demografia e profesionistëve	Kryesisht të bardhë dhe klasë e mesme	Kryesisht të bardhë dhe klasë e mesme	Duhet të jetë pasqyrim i komunitetit në të cilin jep mësim
Pozita e barazisë	Idealja është të jetë e verbër ndaj ngjyrës së lëkurës	E verbër ndaj ngjyrës së lëkurës, pikëpamje paternaliste për komunitetet e varfra	Avokati për shkolla që janë të ndryshme dhe i japin përgjigje diversitetit, barazisë dhe kulturave të ndryshme

Trajtimi i plotë i mënyrës se si mund të rindërtohet profesionalizmi që të mund të përfaqësojë një formë të rezistencës individuale apo kolektive ndaj reformave bazuar në NPM kërkon më shumë hapësirë, ndonëse nuk prezumojmë se synimi është ky. Gjithsesi, një projekt i tillë është në rrugë e sipër nga shumë autorë (Anderson, 2009; Hatcher & Jones, 2006; Sachs, 2000, 2001; Zeichner 2010; Zeichner & Pena-Sandoval, 2015), ndërkohë që lëvizjet e edukatorëve profesionistë në komunitetet me ngjyrë me të ardhura të pakta janë gjithnjë në rritje. Në Tabelën 1 bëhen përpjekje për të projektuar terrenin mbi të cilin mund të punohet e mendohet rreth zhvendosjes progresiste nga profesionalizmi me bazë profesionin, në atë me bazë organizatën dhe në profesionalizmin për të cilin avokatojmë në këtë artikull. Si çdo tabelë, është tepër e thjeshtë. Ajo çfarë besojmë se mund të dalë nga lufta ndaj NPM-së, me shumë gjasa, mund të rezultojë në një lloj profesionalizmi hibrid: një ndërthurje e profesionalizmit me bazë profesionin me atë me bazë organizatën. Tabela është një mënyrë për të përshkruar sa më mirë atë lloj profesionalizmi për të cilin aspirojmë. Marrë në konsideratë faktin, që mësuesit kanë një histori të gjatë të qenit në konflikt me komunitetet e tyre (Driscoll, 1998; Shutz, 2006), avokatimi për më shumë profesionalizëm bazuar në komunitet në konceptin e profesionalizmit në arsim të mund të duket jo realist. Por betejat e mësuesve të Çikagos për të marrë në kontroll bashkimin e tyre dhe për të qenë aleat jo vetëm me vetveten, por edhe me komunitetin e nxënësve, mund të duket si një prototip i mundshëm i profesionalizmit që po kërkojmë e për të cilin po avokatojmë.

Ndërkohë që ky profesion i ri duhet të mbrojë përpjekjet, brenda e jashtë shkollës, për të sjellë e vënë në zbatim ndryshime progresive, një rezistencë e pritshme mund të jetë edhe nga ata që shohin t'u preken privilegjet që u dhuron sistemi (Hynds, 2010; Star, 2011; Theoharris, 2007). Akoma, një rezistencë e pritshme mund të vijë edhe nga mikroklima politike që mund të formohet nga një grup mësuesish, të cilët të udhëhequr nga interesa të ngushta personale, u mungon vullneti ose aftësia për t'u zhvendosur përtej zonës profesionale të komfortit (Payne, 2008). Përpos të gjithave, mësimdhënia tradicionalisht është karakterizuar si një profesion konservativ dhe apolitik (Lortie, 1977). Do të duhet kohë që mësues e drejtues të veprojnë si avokatë të fëmijëve dhe komuniteteve të tyre. Por ndërkohë që kemi, gjithnjë e më shumë, akte parimore "papërgjegjshmërie", "pabesie" dhe kundër-sjellje kolektive, konkluzioni është se një numër në rritje mësuesish dhe drejtuesish po reagojnë kundër zbatimit të NPM-së dhe profesionalizmit të ri që ka prodhuar.

BIBLIOGRAFI

1. Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (in)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
2. Anderson, G.L. (2001). Promoting educational equity in a period of growing social inequity: The silent contradictions of Texas reform discourse. *Education and Urban Society*, 53(3), 320-32.
3. Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda*. New York, NY: Routledge.
4. Anderson, G. L. & Montoro Donchik, L. (2015) The Privatization of education and policymaking: The American Legislative Exchange Council (ALEC) and network governance in USA. *Educational Policy*. Online First.
5. Anderson, G. L. & Saldivia, S. (2015). Principals mediating neoliberal policies: Micropolitics, discourse, and social justice. In J. Ryan & D. Armstrong (Eds.) *Working (with/out) the system: Educational leadership, micropolitics, and social justice*. Charlotte, NC: Information Age.
6. Apple, M. (2004). Schooling, markets, and an audit culture, *Educational policy*, 18(4), 614- 21.
7. Apple, M. W., & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 20-42). New York, NY: Teachers College Press.
8. Arellano-Gault, D. (2010). Economic-NPM and the need to bring justice and equity back to the debate on public organizations. *Administration & Society*, 42(5), 591- 612. <http://dx.doi.org/10.1177/0095399710379205>
9. Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
10. Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Gleason & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture* (pp. 210-226). London, UK: Routledge/Falmer.
11. Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-28.
12. Ball, S. J. (2012). Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London, UK: Routledge.
13. Ball, S.J. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalizëm? *British Journal of Sociology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
14. Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
15. Ball, S. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Chicago, IL: Policy Press.
16. Bates, R. (2008). States, markets and communities: Is there room for educational leadership? *Journal of Educational Administration and History*, 40(3), 195-208.
17. Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

17. Black, W. (2008). The contradictions of high stakes accountability “success”: A case study of focused leadership and performance agency. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 1-22.
18. Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York, NY: Teachers College.
19. Boggs, C. (2001). *The End of Politics*. New York, NY: Guilford Press.
20. Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the new public management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22(2), 179-97.
21. Brantlinger, A. & Smith, B. (2013). Alternative teacher certification and the new professional: The pre-service preparation of mathematics teachers in the New York City teaching fellows program. *Teachers College Record*, 115, 1-44.
22. Braun, A., Ball, S., Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools: towards a toolbox for theory and research. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581-83.
23. Bullough, R., Gitlin, A. & Goldstein, S. (1984). Ideology, teacher role, and resistance. *Teachers College Record*, 86, 339-58.
24. Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
25. Bushnell, M. (2003). Teacher in the schoolhouse panopticon: Complicity and resistance. *Education and Urban Society*, 35, 251-72.
26. Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2012.703139>
27. Cohen, M. (2014). In the back of our minds always’: Reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 1-22.
28. Costigan, A. (2012). New urban teachers transcending neoliberal educational reforms: Embracing aesthetic education as a curriculum of political action. *Urban Education*, 48(1), 116-48.
29. Court, M. (2004). Talking back to new public management versions of accountability in education: A co-principalship’s practices of mutual responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 171-94. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143204041883>
30. Denhardt J. & Denhardt, R. (2011). *The new public service: Serving, nor steering*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
31. DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2005). Bridging or buffering? The impact of schools’ adaptive strategies on student achievement. *The Journal of Educational Administration*, 43(1), 60-71.
32. Driscoll, M.E. (1998). Professionalism versus community: Is the conflict between school and community about to be resolved?. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 89-127.
33. Ellis, V., McNicholl, J., Blake, A., McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 40, 33-43.
34. Evetts, J. (2009). New professionalism and New Public Management: Changes, continuities, and consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247-66.
35. Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-22.
36. Exworthy, M., & Halford, S. (1999). *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Philadelphia, PA: Open University Press.

36. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
37. Fitzgerald, T., & Savage, J. (2013). Scripting, ritualising and performing leadership: Interrogating recent policy developments in Australia. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 126-43. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2013.769432>
38. Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-79* (M. Senellart, Ed.; G. Burchell, Trans.). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
39. Foucault, M. (1990). *The history of sexuality*. New York, NY: Vintage Books.
40. Foucault, M. (1991). "Governmentality", Lecture at the College de France, Feb. 1, 1978. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.) *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
41. Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, NY: Vintage Books.
42. Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, (25/26), 56. <http://dx.doi.org/10.2307/466240>
43. Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge, UK: Polity Press.
44. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
45. Friedrich, D. (2014). "We brought it on ourselves": University-based teacher education and the emergence of boot-camp-style routes to teacher certification. *Education Policy Analysis Archives*, 22(2), 21.
46. Gee, J.P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York, NY: Routledge.
47. Gee, J.; Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
48. Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right*. Oxford, UK: Policy Press.
49. Gillies, D. (2011). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-23.
50. Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
51. Gleeson, D. & Knights, D. (2006). Challenging dualism: Public professionalism in 'troubled' times. *Sociology*, 40(2), 277-95.
52. Goldstein, J. (2010). *Peer Review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. New York, NY: Teachers College Press.
53. Haas, E., Fischman, G., & Brewer, J. (2014). *Dumb ideas won't create smart kids: Straight talk about bad school reform, good teaching, and better learning*. New York, NY: Teachers College Press.
54. Hall, D., Gunter, H. & Bragg, J. (2012). Leadership, new public management and the remodelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 15, 1-18.
55. Hatcher, R. & Jones, K. (2006). Researching resistance: Campaigns against academies in England. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 329-51.
56. Hayes-Conroy, J. (2010). School gardens and 'actually existing' neoliberalizëm. *Humboldt Journal of Social Relations*, 33 (1-2), 64-96.
57. Herr, K. & Anderson, G. (2008). Teacher research and learning communities: A failure to theorize power relations? *Language Arts*, 85(5), 382-91.
58. Honig, M. & Rainey, L. (2012). Autonomy and school improvement: What do we

know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26(2), 465-95.

59. Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.

60. Hynds, A. (2010). Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 377-92.

61. Jarl, M., Fredrikson, A. & Persson, S. (2011). New public management in public education: A catalyst for the professionalization of Sædish school principals. *Public Administration*. 90(2), 429-44.

62. Kanpol, B. (1988). Teacher work tasks as forms of resistance and accommodation to structural factors of schooling. *Urban Education*, 23(2), 173-87.

63. Kaplan, E. (March, 2015). The spy who fired me: The human cost of workplace monitoring. *Harper's*, 31-40.

64. Kickert, W. (1995). Steering at a distance: A new paradigm of public governance in Dutch higher education. *Governance*, 8(1), 135-57. doi:10.1111/j.14680491.1995.tb00202.x

65. Kinsler, K. (2010). The utility of educational action research for emancipatory change. *Action Research*, 8(2), 171-89.

66. Koyama, J. (2014). Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 279-304.

67. Lakoff, G. (2008). *The political mind: Why you can't understand 21st-century politics with an 18th-century brain*. New York, NY: Viking.

68. Lawn, M. & Ozga, J. (1987). The educational worker? A re-assessment of teachers. In L. Barton & S. Walker (Eds.) *Schools, teachers and teaching* (pp. 45-64) Lewes, UK: Falmer.

69. Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 57-73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>

70. Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Princeton, N.J.: The Education Schools Project.

71. Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times: Education 'reform' in Chicago. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, and Cribb (Eds.). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. (pp. 67-80) London, UK: Routledge.

72. Lortie, D. (1977). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

73. Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 132-41.

74. Mautner, G. (2010). *Language and the Market Society: Critical Reflections on Discourse and Dominance*. London, UK: Routledge.

75. McLaughlin, M. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-78.

76. Meier, D. (1995). *The Power of their ideas*. Boston, MA: Beacon Press.

77. Meyer, H. & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.). *The new institutionalism in education* (pp. 1-14) Albany, NY: SUNY Press.

78. Nichols, S. & Berliner, D. (2007). *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

79. Niesche, R. (2010). Discipline through documentation: A form of governmentality for school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 249-63. <http://dx.doi.org/10.1080/13603121003692967>
80. Niesche, R. (2013). Foucault, counter-conduct and school leadership as a form of political subjectivity. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 144-158.
81. Niesz, T. (2010). "That school had become all about show": Image making and the ironies of constructing a good urban school. *Urban Education*, 45(3), 371-93. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085908322691>
82. Palmer, D., & Rangel, V. S. (2011). High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. *Educational Policy*, 25(4), 614-47. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904810374848>
83. Payne, C. (2008). *So much reform. So little change*. Cambridge, MA: Harvard.
84. Peck, J. (2010). *Constructions of neoliberal reason*. Oxford, UK: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199580576.001.0001>
85. Poole, W. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understandings for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 23-42. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701663478>
86. Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
87. Porter, R., Fusarelli, L. & Fusarelli, B. (2014). Implementing the Common Core: Hoë educators interpret curriculum reform. *Education Policy*, 1-29.
88. Rogers, (2006), 110 *Livingston Street: Politics and bureaucracy in New York City school system*. Clinton Corners, NY: Eliot Werner Pub.
89. Rose, N. (1993). Government, authority, and expertise in advanced liberalism. *Economy and Society*, 22(3), 283-300.
90. Ryan, J. (1998). Critical leadership for education in a postmodern world: Emancipation, resistance and communal action. *International Journal of Leadership in Education*, 1(3), 257-278. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010303>
91. Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010092014264>
92. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *The Journal of Education Policy*, 16(2), 149-61.
93. Samier, E. A. (2013). Where have the disruptions gone? Educational administration's theoretical capacity for analysing or fomenting disruption. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 234-244. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2012.762172>
94. Schultz, K. & Ravitch, S. (2013). Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.
95. Scott, J. (2011). Market-driven education reform and the racial politics of advocacy. *Peabody Journal of Education*, 86, 580-99.
96. Scott, J. & DiMartino, C. (2009). Public education under new management: A typology of educational privatization applied to New York City's restructuring. *Peabody Journal of Education*, 84, 432-452.
97. Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardization': Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473- 488.

98. Shipps, D. (2012). Empowered or beleaguered? Principals' accountability under New York City's diverse provider regime. *Education Policy Analysis Archives*, 20(1).
99. Shutz, A. (2006). Home is a prison in the global city. The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691-743.
100. Skrla, L., & Scheurich, J. J. (2003). *Educational equity and accountability: Paradigms, policies, and politics*. London, UK: Routledge.
101. Star, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39, 646-57.
102. Stillman, J. (2011). Teacher learning in an era of high-stakes accountability: Productive tension and critical professional practice. *Teachers College Record*, 113(1), 133-180.
103. Strathern, M. (Ed.) (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. London, UK: Routledge.
104. Theoharris, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 21-58.
105. Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706. <http://dx.doi.org/10.1177/0170840605051821>
106. Thomson, P. (2008). Headteacher critique and resistance: A challenge for policy, and for leadership/management scholars. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2), 85-100. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620802210848>
107. Thomson, P., Hall, C., & Jones, K. (2013). Towards educational change leadership as a discursive practice - or should all school leaders read Foucault? *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 155-72. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2012.693204>
108. Trujillo, T. (2014). The modern cult of efficiency: Intermediary organizations and the new scientific management. *Educational Policy*, 28(2), 207-32.
109. Uetricht, M. (2014). *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*. Brooklyn, NY: Verso.
110. Valli, L. & D. Buese. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-58.
111. Ward, S. (2011). The machinations of managerialism: New public management and the diminishing poëer of professionals. *Journal of Cultural Economy*, 4(2), 205-15.
112. Weatherley, R., & Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special education reform. *Harvard Education Review*, 47, 171-97.
113. Weick, K. (1976). Organizations as loosely-coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.2307/2391875>.
114. Werts, A. & Brewer, C. (2015). Reframing the study of policy implementation: Lived experience as politics. *Educational Policy*, 29(1), 206-29.
115. Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York, NY: Teachers College Press.
116. Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 475-97. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.577911>.
117. Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum Leadership in a Conservative Era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-46. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11427393>.

118. Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-52.
119. Zeichner, K. & Pena-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S.: The role of the New Schools Venture Fund. *Teachers College Record*, Online First.

KOMENTE

1. *Koment për shënimin 76 (V. Nathanaili)*: Shkollat me “status të veçantë”, në anglisht njihen si shkollat *charter*. Këto lloj shkollash mund të jenë fillore ose të mesme, që në statusin e themelimit të tyre parashtrijnë qëllimet që synojnë të arrijnë në fushën e përparimit të nxënësve. Janë shkolla që financohen nga taksat vendore, ndryshe janë shkolla me financim publik, por administrohen në mënyrë private; përjashtohen nga disa ligje që u nënshtrohen shkollat e zakonshme publike.

Programet dhe metodat e të mësuarit ndryshojnë në një spektër shumë të gjerë nga një shkollë në tjetrën, duke filluar nga mësimi i njohurive themelore të shkrimit e të këndimit dhe të matematikës e deri te shkollat e mesme të larta ku mësohet shkencë, matematikë e aplikuar apo teknologji, deri te akademitë e modeluara sipas shkollave private më elitare.

E para shkollë me “status të veçantë” më SHBA licencohet më vitin 1991, në Minnesota. Më pas, numri i tyre ka ardhur gjithnjë në rritje. Aktualisht duhet të jenë afro 3 400 shkolla me “status të veçantë” në 40 shtete të Shteteve të Bashkuara, me rreth 1 milionë nxënës (Center for Education Reform, 2007). Por, a funksionojnë si duhet shkollat me “status të veçantë”? Në studimin e parë kombëtar, nxënësit e klasës së katërt të shkollave me “status të veçantë” patën rezultate më të dobëta në mësimet sesa bashkëmoshatarët e tyre në shkollat tradicionale publike, pavarësisht grupit racial, ekonomik ose gjeografik të cilit i përkisnin nxënësit.

Shkollat me status të veçantë janë, gjithashtu, më veçuese se sa shkollat publike. Më të përjashtuar duket se janë afro-amerikanët (Orfield, 2004). Arsytet janë disa, nga të cilat mund të veçohen: synime të drejtuesve akademikë të shkollave, që i shohin arritjet të personifikuara më mirë në familjet tipike amerikane të klasës së mesme, mangësi në politikat arsimore të shteteve për miratimin e këtyre shkollave, si dhe të reformave arsimore.

Politika, politika arsimore dhe vlera⁸¹ *Analizë bazuar në literaturë*

Valbona Nathanaili

Politika, përkufizime, probleme të përgjithshme

Politika është një vendim ose tërësi vendimesh, eksplicitë ose implicitë, që shërbejnë si *udhërrëfyes* për vendime të mëtejshme, si *burim* për iniciimin e veprimeve të reja ose si *referencë* për frenimin a zbatimin e atyre ekzistuese. Sigurisht që ka shumë përkufizime për politikën. Politika është procesi përmes së cilit organizohet jeta e përbashkët në një shoqëri (Wilhelm Hofmeister & Karsten Grabow, 2011). Blakemore (2003: 10) pohon se politika është “synime dhe qëllime, ose formulime, të atyre që presim të ndodhin”. Harman (1984: 13) argumenton se: “[Politika]... është shprehja, implicite ose eksplicite, e ndjekjes së një kursi të qëllimshëm, që po ndiqet ose do të ndiqet, dhe e orientuar drejt plotësimit të disa synimeve të dëshiruara, në përgjigje të një problemi të njohur ose çështjeje që na shqetëson”. Por Harman nuk e sheh politikën vetëm si veprim, por edhe si pozicion ose qëndrim, kur shprehet se: “Politika mund të mendohet edhe si një pozicion ose qëndrim i zhvilluar në përgjigje të një problemi apo çështjeje konflikti” (*Ibid*).

Politikat dallohen nga njëra-tjetra në varësi të qëllimit, kompleksitetit, amplitudës së zgjedhjeve apo kriterëve të vendosura, proceseve të hartimit apo mënyrave që propozojnë për zbatim. Për sektorë të ndryshëm mund të hartohen politika të posaçme. Politikat zakonisht shprehen nëpërmjet programeve, por mund të formulohen ose shpallen edhe me mënyra të tjera, si për shembull nëpërmjet fjalimit të një zyrtari të lartë të shtetit apo deklaratës për shtyp të institucionit përkatës. Për çështje specifike,

⁸¹ *Shënim, V. Nathanaili*. Artikulli është pjesë e leksioneve në lëndën “Sistemet politike arsimore”, mbajtur pranë Albanian University.

që kanë të bëjnë kryesisht me menaxhimin e punëve të përditshme, politika mund të shprehet me vendime afatshkurtra, që ndryshe quhen edhe politika të vogla; për çështje strategjike apo shpërndarjen e burimeve në shkallë të gjerë, hartohen programe të gjera e të shumëfishta.

Politikat mund të marrin forma nga më të ndryshmet (Nohria & Khurana, 2011). Frikësim, manipulim dhe negocim klasifikohen si formë e pushtetit të fortë politik; frymëzim apo krijimi i rrjeteve të besimit klasifikohen si formë e pushtetit të butë të saj. “Inteligjencë politike” është aftësia për të matur dobësitë, pasiguritë, pëlqimet apo mospëlqimet ndaj të tjerëve dhe për t’i kthyer në instrumente personale, shumë të ngjashëm me ato që Makiaveli i quante aftësi politike, tepër të rëndësishme në instalimin dhe nxitjen e pushtetit të fortë politik.⁸²

Politikat lindin nga trysnitë politike dhe gjenden brenda një sistemi politik, qëllimi i të cilit është të transformojë “konfliktet e grupit për burime publike dhe vlera, në kurse të autorizuar veprimi që lidhen me shpërndarjen e tyre”. Politika është sistematike dhe jo e rastësishme. Ajo është synim-orientuar dhe komplekse, e koordinuar, me disa kurse veprimi dhe jo një aktivitet i veçantë dhe i izoluar. Sa më përfshirës harku i synimeve politike, aq më problematik bëhet hartimi i programit të saj, veçanërisht në shoqëritë në tranzicion apo me konflikte të ndryshme. Taylor *et al* (1997) shprehen në këtë formë:

... politika është më shumë se një tekst i thjeshtë politik i shkruar. Në të përfshihen procese shumë më parë se të artikulojnë në formën e teksteve dhe procese të cilat vazhdojnë edhe pasi teksti është formuluar; ajo modifikon vlerat e pohuara, veprimet e dëshiruara dhe praktikën aktuale. Politika shoqërohet gjithmonë nga kontestimi, i cili bëhet pjesë e politikës dhe e agjendës së saj sapo formulohet, nëpërmjet inicimit të veprimeve për shkëmbime të paevitueshme që përfshihen në formulim dhe zbatim. Kontestimi vjen nga vlera që njihen, nga zëra që dëgjohen ose që janë “autoritarë” në politikë apo nga ato grupe të cilët do të përfitojnë direkt si rrjedhojë e këtyre politikave.⁸³

Gjuha e shprehjes politike: analizë e shkurtër e tyre

Politikat mund të paraqiten në terma të ndryshëm, por më shpesh gjenden të formuluar në trajtën e:

1. arritjes së objektivave
2. zgjidhjes së problemeve.

82 Nohria, N. & Khurana, R. (2011). “*Handbook of leadership theory and practice*”, Harvard Business Press, f. 325.

83 Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). “*Educational Policy and the Politics of Change*”. London: Routledge, f. 28-9.

Gjuha e përdorur mund të ketë pamje nga më të ndryshmet. Për shembull, partitë politike udhëhoqën negociatat për kompromis; nëpërmjet këtij procesi politik, u arrit pranimi i këtyre pikëpamjeve dhe vlerave.

Nocioni i politikës në ndjekje të objektivave themelore politike mund të ilustruhet me studimin e Kogan në të cilën ai i referohet politikave si “deklarata operationale të vlerave” ose “shpërndarja autoritare e vlerave” (Kogan, 1975: 55). Një këndvështrim i tillë, në mënyrë shumë të dobishme, e fut politikën në kontekstin e çështjeve themelore me të cilat ajo identifikohet. Për shembull, në rastin e arsimit, mund të shpreheshim: Për çfarë është arsimi? Për çfarë arsimojmë? Kush vendos? Shërbimi që na siguron Kogan është vendosja e vlerave në qendër të kuptimit të politikave. Kogan identifikon katër vlera kryesore që mbështesin dhe informojnë politikën arsimore:

1. Arsimore
2. Sociale
3. ekonomike
4. institucionale

Kogan i klasifikon vlerat në themelore dhe sekondare: vlerat arsimore, sociale dhe ekonomike janë vlera themelore, që nuk kërkojnë të mbrohen më tej, sepse perceptohen si të drejta nga ata që besojnë, ndërsa vlerat institucionale janë vlera sekondare ose konsekuentiale, të cilat e mbartin argumentin në zonën e konsekuencave, të instrumenteve dhe instituteve. Vlerat instrumentale ose sekondare justifikohen nga masa deri në të cilën ato mbështesin ose çojnë më tej vlerat themelore.

Hierarkia e vlerave është dobiprurëse, sepse hedh dritë në rëndësinë relative që kanë faktorë të ndryshëm që udhëheqin politikën. Për shembull, nëse synojmë të nxisim përparimin e shoqërisë, duhet ta vëmë theksin në aftësimin për përfshirje aktive në ushtrimin dhe zhvillimin e demokracisë si dhe respektimin e shtetit ligjor; nëse synojmë që nxënësit tanë të mos pajtohen me asnjë lloj forme diskriminimi, duhet të nxisim të menduarin kritik; nëse synojmë rritjen e identitetit kombëtar, duhet të kërkojmë njohjen, vlerësimin dhe ruajtjen e vlerave kombëtare etj.

Për të pasur një udhërrëfyes në përcaktimin e vlerave, na ndihmojnë dy perceptime shumë të rëndësishme: ndarja, që u bën Weber,⁸⁴ fakteve nga vlerat dhe roli që ka mësuesi në to, si dhe tri shkallët e klasifikimit të vlerave në varësi të gjykimit që u bëjmë atyre, sipas Lawrence Kohlberg.

Weber është shumë i qartë rreth nevojës së kontrollit të vlerave personale nga mësuesit në klasë. Sipas këndvështrimit të tij, akademikët kanë të drejtë perfekte të shprehin vlerat e tyre personale në fjalime të ndryshme, në shtyp dhe kështu me radhë, por jo në auditor: auditori akademik ku mbahen leksionet është ndryshe. Weber

84 Weber (1992: 22). *Cituar*: Ritzer, G. & Goodman, D. J. (2004). “*Sociological theory*”, 6e. New York: McGraw Hill Higher Education, f. 120.

kundërshtonte të gjithë ata mësues të cilët predikonin “vlerësimet e tyre për çështje aktuale, në ‘emër të shkencës’, në auditorët e privilegjuar qeveritarë në të cilët ata jo vetëm kontrolloheshin në ato që thonin, por edhe nuk mund të kundërshtonin ... auditori i leksioneve duhet ndarë veçan nga diskutimet publike.” Vija ndarëse shumë e rëndësishme ndërmjet një fjalimi publik dhe një leksioni akademik qëndron në natyrën e audiencës. Një turmë që dëgjon një fjalim publik ka zgjedhur të jetë atje dhe mund të largohet kur të dojë, por jo një student: një student që kërkon të ecë përpara nuk ka zgjedhje tjetër përveç se të qëndrojë e të dëgjojë me kujdes shkallën e vlerave që u servir profesor. Pra, akademiku duhet të shprehë fakte, jo vlera personale në klasë. Ndonëse mësuesit shpesh tentojnë të vendosin vlerat personale në orën e tyre të mësimi sepse ato e bëjnë atë më interesante, është e rëndësishme të theksojmë se duhet të jenë shumë të matur në ato që zgjedhin të manifestojnë, sepse vlera të tilla e dobësojnë ‘shijen’ e studentit për të bërë analiza empirike të kthjellta. Weber mbante një qëndrim të tillë, sepse besonte se është e mundur të ndahen vlerat nga faktet.

Duke referuar përsëri Weber, si mësuesi, edhe hulumtuesi, duhet të ndajnë në mënyrë të pakushtëzuar paraqitjen e fakteve empirike nga vlerësimet e veta personale, për shembull, të japin vlerësime të tilla si e kënaqshme apo e pakënaqshme. Ai shpesh diferenconte dijen ekzistuese rreth çfarë është, nga dija normative që duhet të jetë. Sipas pikëpamjes së Weber nuk ka asnjë mënyrë shkencore për zgjedhje ndërmjet pozicioneve alternative të vlerave. Për rrjedhojë, nuk duhet të prezumojmë bërjen e zgjedhjeve të caktuara për njerëzit. Shkencat sociale, të cilat në mënyrë shumë strikte janë shkenca empirike, janë më pak të përshtatshmet për të shpëtuar individët nga vështirësia e bërjes së zgjedhjes. Por pavarësisht këtyre deklamimeve, Weber nuk veproi mbi këtë bazë të thjeshtë të ndarjes së fakteve nga vlerat apo të përjashtimit të tyre total nga hulumtimi shkencor. Ai u jep një farë roli vlerave për aspekte të veçanta të procesit kërkimor, kur thotë se “sjellja me moral indiferent nuk ka kurfarrë lidhje me ‘objektivitetin’ shkencor” dhe, më tej akoma, kur thotë për shembull se “shteti roman vuajti nga sëmundjet që kishte marrë shoqëria e tij”. Ritzer & Godman (2004: 120) argumentojnë se në veprën e Weber jo vetëm që vlerat janë një mjet i rëndësishëm në zgjedhjen e subjekteve, por edhe përfshihen në ‘kapjen’ e atyre dijeve që kanë kuptim për botën sociale. Në një rast të veçantë Weber ka shkruar për rëndësinë e vlerave nga “pikëpamja e interesave të Evropës moderne”, pra zgjedhja e objektit për studim duhet të bëhet në bazë të asaj që konsiderohej e rëndësishme në atë shoqëri të veçantë në të cilën jeton hulumtuesi.

Ndarja që Weber u bën vlerave nga faktet duhet pasur në vëmendje nga mësuesit, për të vënë sa më pak nga vetja e tyre si individë në orën e mësimi, për të interpretuar sa më pak dhe për të përdorur referencën sa më shumë. Sigurisht nuk duhet keqkuptuar fakti se vetë ora e mësimi është vlerë, por kur zhvillohet në bazë të një programi e plani të hartuar e miratuar nga organet kompetente është fakt. Pra vetë vlera, në kuptimin e Weber, mund të jetë fakt, sa kohë që është e formatuar sipas një orientimi

të dhënë. Për këtë fakt e ka fjalën Weber, ose kështu duhet ta interpretojmë, dhe për këtë arsye është futur në këto rrjeshta.

Shkallët e gjykimit moral sipas Lawrence Kohlberg

Sipas Kohlberg, shkallët e gjykimit të moralit mund të klasifikohen në tri nivele: parakonvencional, konvencional dhe postkonvencional:

Niveli I (parakonvencional) i arsyetimit moral është i zakonshëm për fëmijët, ndonëse mund të vihet re edhe tek të rriturit; morali shihet i lidhur direkt me pasojat. Një fëmijë me moral parakonvencional nuk i ka bërë për vete akoma rregullat e shoqërisë.

1. Bindje ndaj ligjit, me synim shmangien e ndëshkimit dhe fitimin e një shpërblimi: Si mund ta shmang ndëshkimin?
2. Tendencë për vetëinteres: Çfarë fitoj? Sa duhet të jap për të fituar diçka?

Niveli II (konvencional) i arsyetimit për moralin është tipik për adoleshentët dhe të rriturit. Ky nivel lidhet me identitetin e grupit: individët e gjykojnë moralitetin e veprimeve nisur nga krahasimi i tyre me ato të pikëpamjeve të shoqërisë, çfarë do të mendojnë të tjerët, sa “i mirë” apo “i keq” jam, sa “trendi” apo sa “popullor” jam në grupin, klasën apo shkollën time. Individët u binden rregullave dhe ndjekin normat e shoqërisë edhe kur nuk shoqërohen me pasoja; në këtë nivel nuk ngrihen pyetje që vënë në diskutim drejtësinë dhe as sovranitetin apo autoritetin e rregullave.

3. Marrëveshje dhe konformitet interpersonal: krijohen norma morale, çfarë është sjellje e mirë dhe çfarë është sjellje e keqe.
4. Autoritet dhe tendencë për të mbajtur rregull social: ligj dhe rregulla morale.

Niveli III (postkonvencional) është rreth zgjedhjes së vetëdijshme të vlerave nga ana e individit, bazuar në ndërgjegjen personale dhe jetën që bën. Vlerat janë bërë të brendshme dhe sensi i detyrës zëvendësohet nga përgjegjësia personale. Individit që ka një shkallë të tillë gjykimi moral ka pikëpamjet e tij për shoqërinë; mund të mos u bindet rregullave kur mendon se janë në kundërshti me parimet e tij etike: rregullat nuk janë absolute, që duhet t’u bindesh pa i diskutuar, e keqja ka nevojë për rigjykim dhe e gabuara e grupit jo detyrimisht vlerësohet si e tillë edhe prej tij. Moralistët postkonvencionalistë kanë parimet e tyre etike, përgjithësisht parime ku përfshihen të drejtat themelore njerëzore, si e drejta për të jetuar atë lloj jete që mendon se është më e përshtatshme.

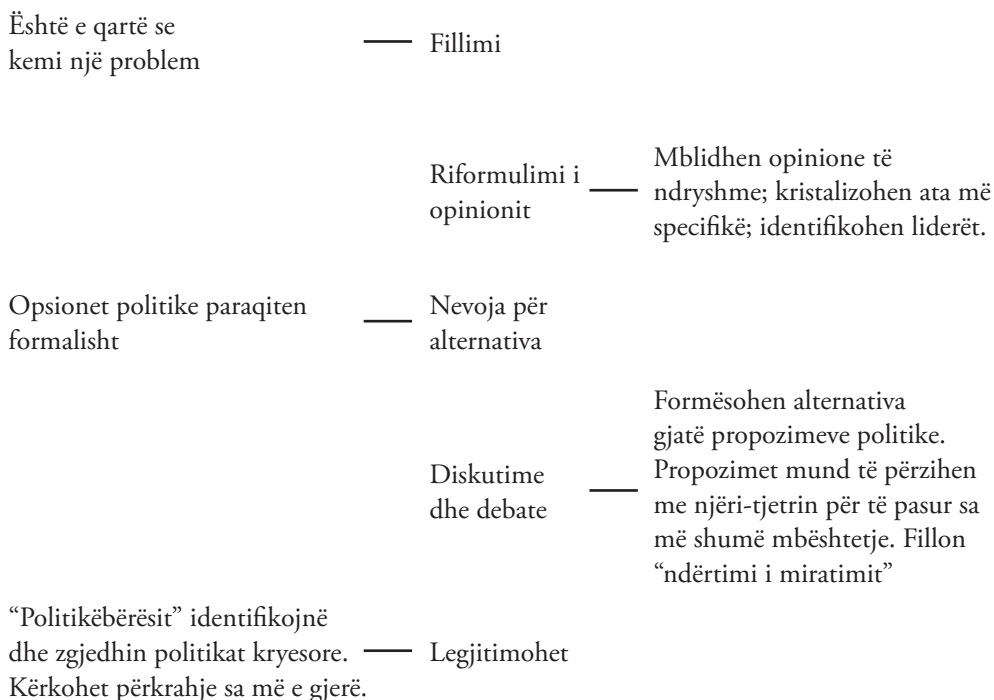
5. Orientim për krijimin e një kontrate sociale
6. Parime etike universale

Dija dhe përvoja e grumbulluar në secilën fazë, shërben si bazë për fazën tjetër, ndonëse mund të ndikohen nga njëra-tjetra.

Shkolla synon të edukojë vlera që zakonisht gjenden në nivelin e dytë, atë konvencional, sikundër janë njohja me të drejtat dhe detyrat si qytetar apo respekti reciprok, bindja ndaj ligjit dhe konceptimi i të mirës apo të keqes së përgjithshme të pranuar e gjykuar si të tillë nga të gjithë. Nxitja e të menduarit kritik dhe respekti ndaj diversitetit, si një trend i ri në misionin e edukimit që po e shohim në shumë shkolla të ditëve të sotme, synon të nxisë ato gjykime që i çojnë vlerat morale në nivelin e tretë, atë postkonvencional. Sigurisht që një mision i tillë mund të duket si i pamundur në sistemin parauniversitar, por e rëndësishme edhe të theksojmë se vlerat i japin kuptim misionit të arsimit. Duke pranuar se arsimi luan një rol të rëndësishëm në gjenerimin e vlerave, atëherë detyra e arsimit nuk është vetëm përgatitja e njerëzve të rinj për tregun e punës, por edhe përgatitja e tyre si qytetarë të mirë të një shoqërie demokratike. Një arsim i mirë duhet të gjejë balancën e duhur në edukimin e këtyre vlerave.

Korniza konceptuale: konteksti, teksti dhe pasojat

Konceptimi i politikës si funksion i zgjidhjes së problemeve është e rëndësishme, sepse nuk i shmang problemet, as nuk i mohon ato, por përkundrazi, i njeh, i identifikon dhe, mbi bazën e tyre, merr masa për gjetjen dhe hartimin e zgjidhjeve si dhe të strategjive për ndërhyrje. Një qasje të tillë për politikë na e sugjeron Jennigs (1977), në skemën e paraqitur më poshtë.



Argumenti që shtrohet këtu është se nuk mund të kuptojmë se çfarë ndodh në institucionet tona arsimore, pa kuptuar që politikat kanë shumë faza dhe janë me shumë lidhje. Për më tepër, procesi i të bërit politikë nuk ka as fillim dhe as fund.

Pyetje që ndihmojnë: Pse kemi përshtatur një politikë të tillë? Mbi çfarë termash? Mbi çfarë baze mund të justifikohet një zgjedhje e tillë? Në interes të kujt është? Në ç'mënyrë janë negociuar interesat konkurruese? Pse na duhet, tamam në këtë kohë, një politikë e tillë? Cilat janë pasojat?

Një qasje e rëndësishme në analizën e politikës dhe pikë referimi për të marrë në analizë politikat arsimore, është korniza për analizë politike hartuar nga Taylor *et al* (1997), e cila fokusohet në tri aspekte të rëndësishme: *konteksti*, *teksti* dhe *pasojat*. Sot konteksti po bëhet përditë e më shumë global. Pra, politika nuk duhet parë vetëm si produkt apo vetëm si rezultat. Kufizimi i të parit të politikës vetëm si produkt është se e shkapet atë nga konteksti në të cilin është marrë: cili është qëllimi i politikës? Çfarë po përpiqet të arrijë?

Konteksti

Konteksti ka të bëjë me situatën dhe trysninë që çojnë në hartimin e një politike të caktuar. Pra, kur hartojmë një politikë të caktuar, na duhet të marrim në analizë faktorë politikë, socialë dhe ekonomikë që bëhen shkak që një çështje e caktuar të futet në agjendën e politikave. Sigurisht që në një analizë të tillë duhet të përfshihen roli që luajnë grupe të ndryshme interesi apo lëvizje sociale që mund të kenë detyruar politikëbërësit t'i përgjigjen një çështjeje të caktuar. Në këtë pikë është e rëndësishme të kuptojmë se si politikat aktuale mund të lidhen me përvoja të mëparshme politike, deri në çfarë mase bashkohen apo kanë konflikte me njëra-tjetrën; sigurisht që një analizë e kontekstit mund të zhvillohet në nivele të ndryshme. Politikat në nivel shtetëror apo institucional duhet të përfshijnë një analizë të tillë, sa kohë synimi është krijimi i një pamjeje sa më të plotë të procesit politik.

Teksti

Teksti zakonisht i referohet përmbajtjes së vetë politikës. Si artikullohet politika? Çfarë synon të arrijë? Cilat janë vlerat e përfshira? Janë të thjeshta e të qarta apo jo? Kërkon veprim, nëse po, nga kush dhe çfarë? Është me vlerë të theksojmë se analiza e tekstit të një politike nuk është aq e thjeshtë sa mund të mendohet. Edhe politikat më të qarta shpesh kanë nevojë të interpretohen; është e rëndësishme të kuptohet si ajo që thuhet qartë e hapur, ashtu edhe ajo që nuk thuhet.

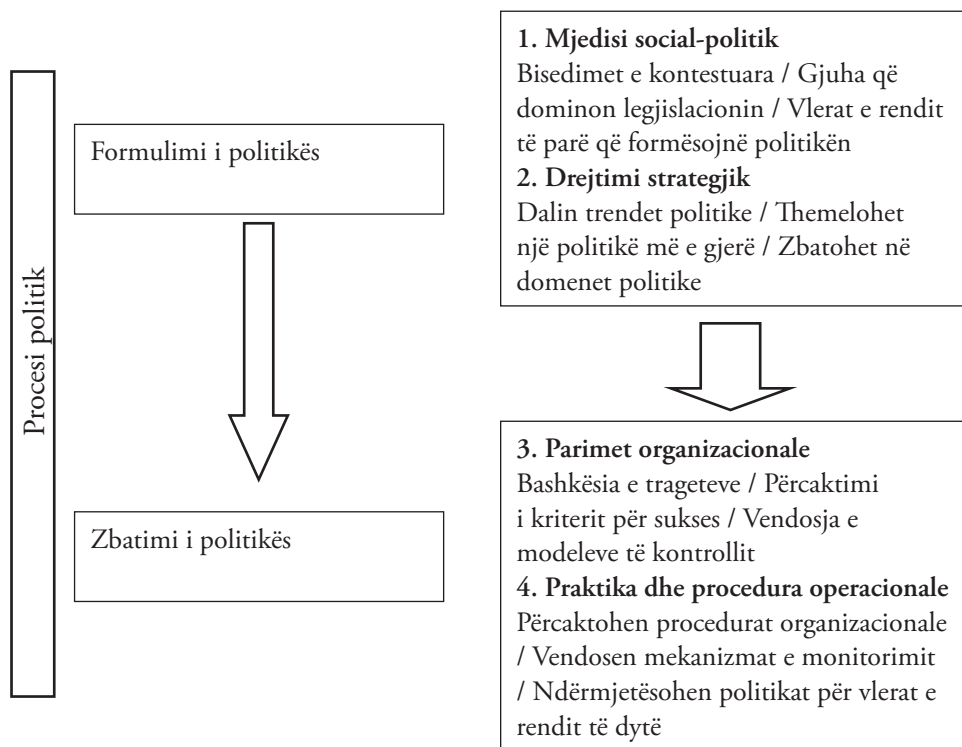
Pasojat

Nëse tekstet politike janë të hapura për interpretime të ndryshme nga praktikuesit, atëherë me shumë gjasa, edhe zbatimet në praktikë do të jenë po aq të ndryshme. Më tej akoma, ndryshimet mund të amplifikohen, sa kohë që kushtet unike në çdo institucion mund të formatojnë akoma më tej zbatimin e politikës.

Në procesin e zbatimit zakonisht kemi të bëjmë me hendeqe dhe përthyerje, duke rezultuar në atë që përshkruhet më së miri si “përthyerje e politikës”.

Korniza analitike e paraqitur nga Taylor *et al* (1997) që fokusohet tek *konteksti*, *teksti* dhe *pasojat* e politikës është një model shumë i mirë për të bërë analiza politike, një mundësi për të eksploruar në mënyrë më të plotë pasojat e saj si dhe për t’u zhvendosur nga procesi i formulimit, në atë të zbatimit.

Në mënyrë të përmblodhur, procesi i kalimit nga faza e formulimit të politikës në atë të zbatimit të saj, jepet nga Bell & Stevenson (2006: 13).



Figurë 1. Nga politika në praktikë: model 1

Burimi: Bell, L. & Stevenson, H. (2006). “Education Policy: Process, Themes and Impact”. Routledge, OX, f. 13.

Sipas Bell & Stevenson (2006:13), në këtë kornizë, kemi katër nivele:

1. Mjedisi social-politik

Mjedisi social është vendi nga derivon politika dhe brenda të ciut janë formuluar parimet kryesore drejtuese të saj.

2. Drejtimi strategjik

Drejtimi strategjik e ka burimin në mjedisin social-politik dhe i cili përkufizon gjerësisht politikën dhe ngre kriteret për sukses ndërkohë që ato zbatohen në sfera të aktiviteteve të ndryshme, si në arsim.

3. Parimet organizacionale

Parimet organizacionale tregojnë parametrat brenda të cilave do të zbatohet politika me këto sfera aktiviteti.

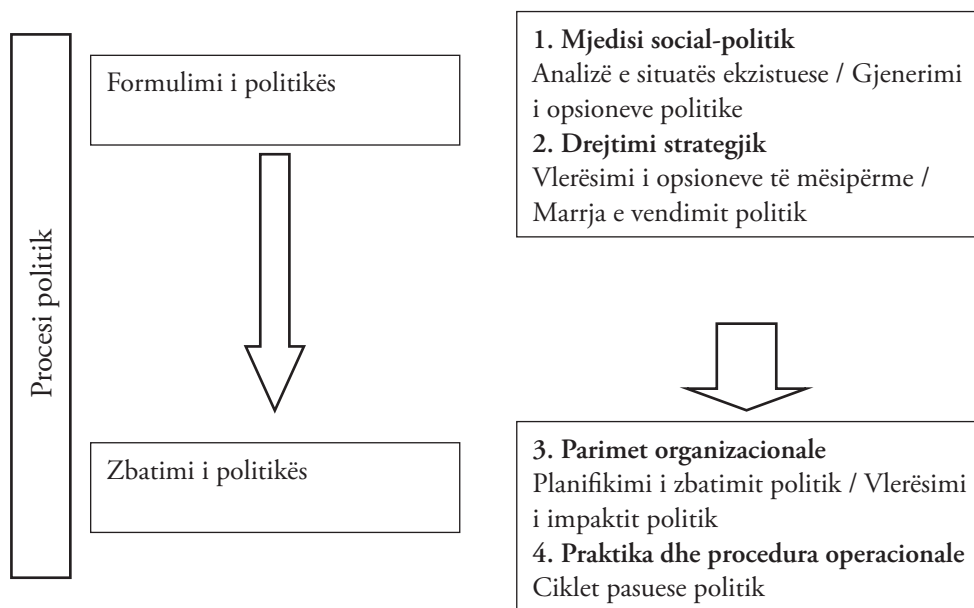
4. Praktika operationale

Praktikat operationale bazohen në parimet organizative të cilat janë marrëveshje të hollësishme organizacionale që janë të nevojshme për të zbatuar politikën në nivel institucional dhe për t'i përkthyer politika të tilla zbatuese në procedura institucionale dhe programe specifike veprimi.

Në termat e përkthimit të politikës në veprim, të katër nivelet janë në marrëdhënie hierarkie me njëri-tjetrin: dy të parët lidhen me formulimin e politikave dhe dy të tjerët me zbatimin e tyre. Të katër nivelet mbivendosen me njëri tjetrin, në kuptimin që politika arsimore, derivuar nga një diskutim më i gjerë social-politik, ndërmjetësohet nga formulimi i një drejtimi strategjik në kontekst kombëtar e rajonal i cili, në këmbim, gjeneron procese organizacionale me të cilat shkollat janë lokalizuar dhe përmbajtja e kurrikulës, pedagogjia dhe vlerësimi janë përcaktuar. Në këtë mënyrë, politika e legjitimuar dhe e derivuar nga, për shembull, teoria e kapitalit njerëzor, përkthehet në aktivitete në shkolla dhe në klasa. Mund të shihet se një analizë e debateve në mjedisin socio-ekonomik, që çon në lindjen e një politike arsimore mund të lehtësojë kuptimin më të hollësishëm të elementit kontekst të kornizës së Taylor *et al* (1997). Drejtimi strategjik dhe parimet organizuese sigurojnë një depërtim më të hollësishëm në tekstin e politikës, synimet dhe qëllimet e saj, ndërkohë që një ekzaminim i praktikës operationale do e fokusonte vëmendjen në pasojat e politikës, në interpretimin dhe zbatimin e saj. Katër hapat e modelit të prezantuar për zhvillimin e politikës e vënë gishtin në trajektoren politike që rrjedh nga shteti qendror poshtë. Ajo pasqyron mbështetjen e rëndësishme të shtetit dhe pushtetit të tij në formësimin e politikave arsimore.

Për të arritur në një vendimmarrje të suksesshme, Haddad W. D. & Demsky T. (UNESCO, 1995), propozojnë një model tjetër, me shtatë faza, nëpërmjet të cilës synojnë të specifikojnë ata elementë që duhen marrë në analizë apo për t'i pasur në

konsideratë, nga të cilët katër të parët kanë të bëjnë me bërjen politikë, faza në vijim, e pesta, me planifikimin dhe dy të fundit me përshtatjen e këtyre politikave. Duke e paraqitur këtë model në termat e analizës së Bell & Stevenson, mund të marrim një paraqitje sa më poshtë:



Figurë 2. Nga politika në praktikë: model 2
(Burimi: Haddad & Demsky, *përshtatur*: Nathanaili, V.)

Agjencia njerëzore, grupe, autoritete, influenca, koalicione⁸⁵

Një rol shumë të rëndësishëm në zhvillimin e politikave ka agjencia njerëzore. Kuptimi i agjencisë këtu jepet sipas Amartya Sen:

ne duhet të shqetësohemi për njerëzit jo vetëm si persona, por edhe për aftësinë e tyre për të marrë vendime që aprovojnë veprimin ose refuzojnë ta bëjnë atë, për të zgjedhur një drejtim të caktuar dhe për të marrë përgjegjësitë për zgjedhjet që bëjnë, për shndërrimin e tyre në agjentë aktiv të ndryshimit.

Në këtë agjenci, marrim në studim drejtuesit e institucionit dhe ata që studiojnë dhe punojnë në të, si dhe jopolitikëbërësit, pjesë e grupeve të ndryshme që përgjithësisht merren me atë që qeveritë zgjedhin të bëjnë ose të mos-bëjnë. Kjo mënyrë e vështrimit

⁸⁵ Shënim, V. Nathanaili, *shih*: shih: Sen, A. (2011). "Zhvillimi si liri". Tiranë: Albanian University Press, f. 210-26.

të politikës dhe procesit politik është e nevojshme pasi reflekton ndikimet që kanë aktorë të ndryshëm në procesin e politikëbërjes. Për më tepër, në një perceptim të tillë vihen në qendër të vëmendjes edhe burokratët politikëbërës, veçanërisht ata në nivel qeveritar, si dhe tërhiqet vëmendja tek puna që kryen administrata publike.

Agjencia njerëzore në fushën e arsimit duhet të marrë në konsideratë hendekun e zhvillimit të arsimit ndërmjet zonave të ndryshme të vendit, veçanërisht ndërmjet zonave urbane dhe atyre zonave që gjenden në lartësi gjeografike ose larg proceseve të urbanizimit, rrjedhojë e ndryshimeve në mentalitet, në të ardhura ekonomike, në mekanizma socialë e kulturorë në ndihmë të shkollimit. Nga ana tjetër, fakte të shumta tregojnë rolin e rëndësishëm që luan arsimimi në përgjithësi, dhe ai i femrave në veçanti (Sen, *Ibid*), në vlerësimin e sistemit të vlerave dhe të normave të ndarjes së të ardhurave brenda familjes, në rëndësinë që nënat e arsimuara i kushtojnë mirëqenies së fëmijëve të tyre dhe në reduktimin e paragjykitimit gjinor, në nxitjen e mirëqenies sociale dhe nivelit të përgjithshëm të begatisë në shoqëri. Pra, fokusimi në agjencinë njerëzore, jo vetëm si mjet, por edhe si qëllim është me efekte të shumëfishta.

Grupet shpesh janë në funksion të interesave që kanë në brendësi të organizatës. Grupe të tilla mund të jenë informalë, *ad-hoc*⁸⁶ ose mund të formalizohen, duke mundësuar, për shembull, trafikimin e influencave të njohura në zhvillimin e politikave, në nivel shtetëror apo institucional. Grupet bëhen shkak për lindjen e koalicioneve të ndryshme. Ato, nga natyra, janë dinamikë, por kanë edhe jetëgjatësi të ndryshme, gjithsesi gjithmonë në funksion të kontekstit. Më të njohur janë grupet e interesit. Grupet e interesit nuk janë homogjene. Ato dallojnë jo vetëm nga fusha e interesit, por edhe për nga madhësia, struktura, baza e fuqisë, ndikimi i mundshëm, strategjitë e tyre etj.⁸⁷

Grupet e interesit janë një formë e veçantë e organizimit të shoqërisë civile. Ato organizojnë dhe i artikulojnë interesat shoqërore të secilit qytetarë, grupeve shoqërore apo të organizatave të tjera shoqërore siç janë: shoqatat e bizneseve apo sindikatat.

86 Shënim, V. Nathanailli. *Ad-hoc* është frazë latine që do të thotë “për këtë”. Në përgjithësi tregon grup/e ose komitet/e të ngritur për zgjidhjen e një detyre të caktuar ose në përgjigje të një problemi të veçantë; karakterizohen nga kohëzgjatja e limituar (me zgjidhjen e problemit ose kryerjen e detyrës pushojnë së ekzistuari) dhe niveli (kombëtar, rajonal, zonal). Për shembull, në Vendimin nr. 1083, dt. 23.07.2008, për miratimin e “Strategjisë Kombëtare të Luftës kundër Trafikimit të Qenieve Njerëzore, 2008-2010” si dhe të dokumentit plotësues “Strategjia Kombëtare për Luftën kundër Trafikimit të Fëmijëve dhe Mbrojtjen e Fëmijëve, viktimat të trafikimit”, në Kapitullin V, “Monitorimi dhe analiza e vlerësimit”, aneksi 1, pika ii), ndërmjet të tjerave, shkruhet: “Për këtë qëllim, do të ngrihet një grup *ad-hoc* ndërdisiplinor ekspertësh... i cili do të përfundojë punën deri në fund të vitit 2008 dhe do të hartojë një plan veprimi të detajuar...” (Qendra e Botimeve Zyrtare, 2011. “Përmbledhje legjislacioni për të miturit”, Tiranë, f. 235.)

87 Wilhelm Hofmeister & Karsten Grabow (2011). *Partitë Politike. Funksioni dhe organizimi në shoqëritë demokratike*. Shkup: Fondacioni Konrad Adenauer në Republikën e Maqedonisë së Veriut & Instituti Pavel Shatev. F. 70-1.

Në kontekst të krijimit të politikave institucionale dhe strukturave vendimmarrëse ato ushtrojnë funksione të artikullimit të interesave dhe ndërmjetësimit. Ato kryejnë funksione të ngjashme me partitë politike.⁸⁸

Përpyekja për të ndikuar debatet politike dhe vendimet është pjesë kyçe e qëllimit të tyre - në parim, mund të jetë e ligjshme - por gjithnjë me synim vendosjen e balancave ndërmjet interesit të shoqërisë si të tërë brenda interesave të një sektori, veçanërisht në rastet kur pjesë e aktivitetit bëhen edhe burimet e tyre, si paratë apo aftësinë për të mobilizuar masa të mëdha dhe, në rrjedhojë, për të ndikuar vendime politike në favor të tyre.

Koalicionet lindin, zhvillohen dhe, me shumë gjasa edhe zhduken, në përgjigje të ndryshimeve të kontekstit lokal. Në mënyrë parimore, koalicionet formohen për të gjeneruar influencë ose në mbështetje të një politike të caktuar apo, në një rast të kundërt, edhe për ndryshim. Ndryshimi, me përkufizim, minon *status quo*-në, domethënë praktikën ekzistuese vihen në pikëpyetje, bindjet tradicionale kërcënohen dhe vlerat e pranuar sfidohen. Ndryshimi rrallë është neutral - në radhët e njerëzve ka humbës e fitues, ka që përfitojnë nga ndryshimet politike të propozuara dhe ka që paguajnë. Duke qenë një proces që kërkon veprim, do të thotë se ka edhe kundërveprim. Tensionet dhe konfliktet që gjenerohen dhe rrjedhin nga këto përgjigje kanë nevojë të shihen si të pashmangshme dhe jo irracionale, sikundër argumenton Ball (1987):

Nuk është për t'u habitur që proceset rinovuese në shkolla shpesh marrin formën e konflikteve politike ndërmjet grupeve që bëjnë avokatinë e një çështjeje dhe atyre që e kundërshtojnë zbatimin e politikave që lidhen me të. Pavarësisht vendit ku zhvillohen apo formës që përdorim, si për shembull në debate publike, lobing apo manovra 'prapa skene', grupet fraksionale kërkojnë të avancojnë ose të mbrojnë interesa. Nuk ka rëndësi nëse janë pro apo kundër ndryshimit: negociimet dhe kompromiset mund të prodhojnë amendamente të propozimeve fillestare, si rrjedhojë e të cilave, për shembull, grupe apo individë të caktuar mund të përjashtohen, të ndërrohen a shkëmbehen deri sa të arrihet marrëveshja. (Ball, 1987: 32)

Politika mund të kontestohet dhe të sfidohet gjatë zhvillimit të saj dhe të formatohet e riformatohet nga trysni që vijnë nga poshtë, sikundër edhe nga trysni që vijnë nga lart. Për rrjedhojë, është e dobishme të zhvillojmë një analizë të pushtetit që pranon një rrjedhje shumë-drejtimesh të tij, në vend të një modeli që e sheh rrjedhjen e pushtetit thjesht dhe në mënyrë mekanike nga lart poshtë. Bacharach & Lawler's (1980) diferencojnë autoritetin dhe influencën si dy forma të ndryshme të pushtetit të cilat mund të na sigurojnë një kontribut të rëndësishëm në këtë pikë të analizës ku kemi arritur. Autoriteti mbahet nga procese burokratike rregull-bërës me pritshmëri të qarta që vartësit do të zbatojnë vendimet e eprorëve - me apo pa vullnet,

me apo pa dëshirë. Burimi i këtij pushteti investohet në rolin që mban një individ dhe vendndodhjen e tij në hierarki. Një drejtor ka një nivel domethënës autoriteti bazuar në mënyrë të pastër në rolin e tij dhe në pikëpamjen e përgjithshme dhe më se të zakonshme rreth legjitimitetit të këtij roli. Perceptime të tilla nuk janë statike - në këmbim edhe mund të kontestohen - por ekzistojnë në forma dhe sasi të caktuara në kohë të caktuara. Autoriteti përfaqëson një rrjedhje poshtë të pushtetit. Në kontrast me të, influenca mund të konsiderohet shumë-drejtimesh dhe, për rrjedhojë, përfshin mundësinë që vartësit në procesin e zhvillimit të politikë-bërjes, të jenë të aftë të formësojnë vendimet e atyre që janë më lart në hierarki. Bacharach & Laëler (*Ibid*) sugjerojnë se ato mund të përfshijnë karakteristika personale, ekspertizë (posedimin e një informacioni të klasifikuar apo të specializuar), si dhe mundësinë (rrjedhojë e një përqendrimi strategjik e të rëndësishëm në strukturë ose organizatë). Duke njohur rëndësinë e influencës, si formë e shpërndarjes së pushtetit, për një peizazh më të plotë të politikë-bërjes në disa nivele - në njërën nga të cilat vendimet shihen si rezultat i ndërveprimit të vazhdueshëm ndërmjet individëve dhe kolektivave, mund të themi se:

Ndërkohë që autoriteti mund të jetë burimi kryesor për kontroll social, influenca është aspekti dinamik i pushtetit dhe mund të jetë burimi përfundimtar i ndryshimit. Njerëzit në autoritet duan të kufizojnë influencën e vartësve; zakonisht vartësit duan të përdorin influencën e tyre për të kufizuar ushtrimin e autoritetit nga eprorët... ndërkohë që autoriteti, në thelb është një aspekt i hierarkisë, por nuk është influencë. Konteksti i influencës nuk ka nevojë për marrëdhënien vartës - epror; në fakt, influenca është mekanizmi përmes të cilit nëngrupe divergjente, pa autoritet në lidhje me njëri-tjetrin, mund të konkurrojnë për pushtet brenda organizatës (Bacharach & Lawler, 1980: 30).

Për rrjedhojë, politika mund të paraqitet si pjesë e analizës së ndryshimit dhe mënyrë e menaxhimit të tij. Ndryshimi mund të jetë i pashmangshëm - por edhe fakti që ky ndryshim do të përjetohet është i pashmangshëm. Ata që janë në pushtet kanë shpesh aftësinë të na formësojnë mënyrën e perceptimit 'të botës reale' - të përkufizojnë problemin, të vendosin limitet brenda të cilave zgjidhja është e pranueshme dhe deri në zgjedhjen apo imponimin e zgjidhjeve specifike. Vlera e analizës së mësipërme qëndron në lidhjen e politikës me ndryshimin, si dhe të njohjes së faktit se ndryshimi nuk është diçka neutrale.

Konkluzion

Politika ka natyrë komplekse dhe është e vështirë të japim një përkufizim të thjeshtë të politikës apo ta përshkruajmë atë si një proces politik. Ajo që kuptojmë me politikë apo ajo që duhet konceptuar si e tillë kërkon një të kuptuar të gjerë të një vargu procesesh me lidhje të brendshme të shumëfishta (Bell & Stevenson, f. 23-4). Ajo që shpesh

na paraqitet si politikë nuk është më shumë se një pohim a deklaratë synimesh, një plan veprimi apo set udhëzimesh (Bacharach & Laëler, *Ibid*). Në një nivel të caktuar, synimi i një politike të tillë mund të jetë i qartë, por është e rëndësishme ta vendosim politikën në një kontekst më të gjerë. Politika është pushteti për të përcaktuar atë që do të bëhet ose jo. Këto janë çështje thellësisht politike. Ata që e paraqesin politikën, bëjnë edhe interpretimin e përmbajtjes së saj në mënyra të ndryshme; ata që e marrin këtë politikë do të bëjnë të njëjtën gjë - do të interpretojnë; një politikë e “vetme” mund të kuptohet më mirë si një pluralizëm politikash që dalin dhe zhvillohen përmes një procesi politik që fillon me formulimin e mbaron me zbatimin. Proces i katër fazave fillon me njohjen e rëndësisë së mjedisit më të gjerë socio-politik në formësimin e diskutimit në të cilin do të zhvillohet debati publik. Nga një diskutim i tillë, do të zhvillohet një drejtim strategjik në të cilin politika të veçanta arsimore përkufizohen më qartë dhe kriteret për sukses jepen më drejt. Ndërkohë që teksti politik del me qartësi më të madhe, në këmbim ai formëson parimet organizacionale, dhe së fundmi, edhe praktikën operationale, që formësojnë përvojën e politikës në nivel institucional.

Në realitet, ky nuk është një proces linear i drejtë, gjatë të cilit politika përparon me bindje nga një fazë në tjetrën Ball (*Ibid*). Diferencat në thekse, diferencat në interpretime dhe diferencat në mënyra të sjelli ndaj politikës janë gjithmonë të pranishme dhe, në një pjesë të madhe, reflektojnë diferencat në vlerat që e mbështesin atë politikë - politika duhet parë si shpërndarje autoritare e vlerave. Konfliktet brenda një politike të caktuar përfaqësojnë luftën ndërmjet vlerave të kundërta. Vlerat janë po aq të rëndësishme si në të kuptuarin e politikës, ashtu edhe në nevojën për ta parë si produkt dhe proces. Për rrjedhojë, politika mund të shihet si deklaratë operationale e vlerave dhe si kapacitet për të operuar vlerat përmes aftësive për të ushtruar influencë në pikat kryesore të katër fazave të zhvillimit politik. Qartësisht që vlera të tilla janë ato të individit – besimet dhe parimet të cilat këta individë i vlerësojnë më së shumti. Ato janë lentja përmes të cilës perceptojnë botën, kompas moral që përcakton rrezet e veprimeve dhe përgjigjeve ndaj mjedisit (Begley, 2004). Sidoqoftë, vlerat nuk pluskojnë në mënyrë të pavarur nga mjedisi në të cilin gjenden. Vlerat në mënyrë konstante formohen e formatohen, riformohen e riformatoohen. Qasjet pluraliste ndaj zhvillimit të politikës theksojnë masën në të cilën vlerat janë të afta të formësojnë politikën, por është po aq e rëndësishme të theksojmë aftësinë që ka politika në formësimin e vlerave.

Ky është një proces që përsëritet e përsëritet dhe që ngre një pyetje shumë të rëndësishme: “Deri ku shtrihet pushteti?” Deri në çfarë mase individët mund të formësojnë politikën, ose deri në çfarë mase influenca e individëve mund të formësohet nga politika?

E rëndësishme është që në demokraci, politika duhet të përmbushë disa kushte⁸⁹:

89 Hofmeister, W. & Grabow, K. (2011). *Partitë Politike. Funkcioni dhe organizimi në shoqëritë demokratike*. Shkup: Fondacioni Konrad Adenauer në Republikën e Maqedonisë së Veriut & Instituti Pavel Shatev. Pjesë nga parathënia për botimin shqip.

- Politika ka nevojë për ide dhe vlera të cilat vendosin qëllimet dhe standardet e organizimit politik. Liria, drejtësia dhe solidariteti paraqesin parime të atilla të cilat mund ta udhëheqin organizimin politik të një shoqërie.
- Politika ka nevojë për organizata të tilla shoqërore, të cilat do t'i njohin interesat, do t'i bashkojnë të njëjtat dhe do të komunikojnë me institucionet qeveritare dhe partiake. Partitë politike, por gjithashtu edhe biznesi dhe shoqatat punëtore, si dhe organizatat joqeveritare të shoqërisë civile, paraqesin lloj të atillë të organizatave, të cilat mund t'i identifikojnë dhe bashkojnë interesat shoqërore.
- Politika ka nevojë për institucione të cilat mbledhin propozime për organizimin e shoqërisë, dhe të cilat pastaj i prezantojnë, diskutojnë, marrin vendim për to dhe i zbatojnë. Parlamentet dhe qeveritë, të cilët zakonisht mbështeten në partitë politike, paraqesin institucione më të rëndësishme të politikës në një shtet demokratik.
- Politika ka nevojë për qytetarë aktivë të cilët marrin pjesë në diskutime politike me ide të tyre, kërkesa dhe pritshmëri dhe të cilët në mënyrë aktive kontribuojnë drejt funksionimit të institucioneve politike.

BIBLIOGRAFI

1. Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organisation*. London: Routledge.
2. Begley, P.T. & Johansson, O. (1998). "The values of school administration: Preferences, ethics and conflicts. *The Journal of School Leadership*, 8 (4), 399-422.
3. Begley, P.T. (2004). "Understanding valuation process. Exploring the linkage between motivation and action. *International Studies in Educational Administrations*, 32(2), 4-17.
4. Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, Themes and Impact*. Routledge, OX.
5. Blakemore, K. (2003) *Social Policy: An Introduction*. 2nd edition. Maidenhead: Open University Press.
6. Haddad W. D. & Demsky T. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
7. Harman, G. (1984) 'Conceptual and theoretical issues. Nw J.R. Hough (ed.) *Educational Policy: An International Survey*. London: Croom Helm.
8. Hofmeister, W. & Grabow, K. (2011). *Partitë Politike. Funksioni dhe organizimi në shoqëritë demokratike*. Shkup: Fondacioni Konrad Adenauer në Republikën e Maqedonisë së Veriut & Instituti Pavel Shatev.
9. Jennings, R. E. (1977). *Education and Politics: Policy Making in Local Education Authorities*. London: Batsford.
10. Kogan, M. (1975). *Educational Policy-Making. A study of interest Groups and Parliament*. London and New York: George Allen and Unwin Ltd.
11. Kogan, M. (1986). *Education Accountability*. London: Hutchinson.
12. Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). "Moral development and moral education". Në G. Lesseer (ed.), *Psychology and educational practice* (f. 530-50). New York: Scott Foresman.

13. Kohlberg, L. (1981). *"The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice"* (Essays on Moral Development). Volume 1. London: Harper & Row.
14. Kohlberg, L. (1984). *"The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages"* (Essays on Moral Development). Volume 2. London: Harper & Row.
15. Power, F. C.; Higgins, A. & Kohlberg, L., with Judy Coddling (1989). "From Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education". Në *Schools: Studies in Education* Vol. 8, No. 1 (Spring 2011), f. 97-106.
16. Nohria, N. & Khurana, R. (2011). *"Handbook of leadership theory and practice"*, Harvard Business Press.
17. Qendra e Botimeve Zyrtare (2011). *"Përmbledhje legjislacioni për të miturit"*, Tiranë.
18. Ritzer, G. & Goodman, D., J. (2004). *"Sociological theory"*, 6e. New York: McGraw Hill Higher Education.
19. Sen, A. (2011). *"Zhvillimi si liri"*. Tiranë: Albanian University Press.
20. Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *"Educational Policy and the Politics of Change"*. London: Routledge.

PJESA II
PEIZAZHI SHQIPTAR / ARTIKUJ

Roli themelor i sistemit publik të edukimit për demokratizimin e shoqërisë

Albert Frashëri

Rilindja identitare dhe kulturore e kombit

Detyra për të analizuar sistemin publik të edukimit dhe raportin e tij me shkollën private lyp një trajtim paraprak të problemeve kardinale të kohës sonë. Kam parasysh rrethanat historike që përjeton sot kombi shqiptar dhe rolin themelor që shkolla duhet të ketë për të ardhmen e vendit.

Lindja dhe zhvillimi i shkollës private në dekadat e fundit dhe vështirësitë e sistemit publik të edukimit kanë nevojë për një analizë e reflektim të thellë nga shoqëria në këtë fazë delikate të demokratizimit të vendit. Prioriteti i sistemit publik buron nga faktorë të natyrës ekonomike dhe sidomos nga detyrat që lidhen me përmbajtjen dhe metodologjitë e të mësuarit. Këto të fundit duhen konceptuar në harmoni me traditën kombëtare dhe me idetë moderne të sistemit të edukimit. Ndër vendet e zhvilluara nuk ekzistojnë dy shkolla identike sepse, megjithëse ato ngajnë në përmbajtje dhe në metodë, secila prej tyre shpreh universin kulturor të kombit përkatës. Një shkollë që nuk i shtrin rrënjët thellë në traditën dhe historinë kombëtare nuk mund të ketë asnjë vlerë në togun e kombeve të qytetëruara. Kjo ndodh sepse një shkollë e tillë nuk sjell asnjë origjinalitet në atë familje kulturash të dallueshme qartë njëra nga tjetra.

Në vargun e problemeve të mëdha pas vitit 1990, konfuzioni i shoqërisë në lidhje me shkollën krijon padyshim shqetësimin më të madh, sepse në thelb ashtë shkolla ajo që e bën të lirë e të pavarur njeriun dhe përcakton të ardhmen e kombit. Nuk ka shtet të përparuar pa një shkollë cilësore. Austria, edhe pse humbi Luftën e Parë Botërore, vazhdoi të ishte dhe të jetë një ndër vendet më të zhvilluara të Europës. Kjo shpjegohet me nivelin e lartë të emancipimit të shoqërisë dhe kontributet e mëdha në fushën e shkencës e të artit, që janë suksese të shkollës austriake. Ka patur edhe

ndonjë perandori që u rrënua në po atë moment historik, por duke mos pasur sfondin kulturor të Austrisë, mbeti pothuajse një shekull në një gjendje prapambetjeje të konsiderueshme.

Mbijetesa dhe përparimi i një kombi varen nga cilësia e sistemit të edukimit. Ndër vendet e Europës Perëndimore që janë prekur më pak nga krizat ekonomike janë ato që investojnë më shumë për shkollën, artin dhe kërkimin shkencor, si për shembull Finlanda dhe Suedia, Norvegjia e Gjermania, Danimarka e Hollanda, për të vazhduar me Singaporin e Korenë e Jugut, që duket se po ecin në të njëjtin shembull. Kultura dhe shkenca, ndërmjet të tjerave, udhëheqin atë krijimtari që i jep ekzistencës sonë përmasë njerëzore, hapësira realisht të braktitura nga vëmendja e klasës politike. Nëse dikush nuk është i këtij mendimi, le të kujtojë që artistët, mësuesit dhe profesorët përbëjnë grupin e qytetarëve më të varfër të Republikës, për shkak të pagave minimale e mungesave të tjerave të shumta.

Nga rënia e regjimit totalitar kanë kaluar thuajse tre dekada. Kjo periudhë ka njohur përpjekje të shumta për demokratizimin e vendit dhe rimëkëmbjen e ekonomisë. Puna e palodhur dhe krijimtaria e qytetarëve kanë sjellë shumë rezultate konkrete pozitive në sferën e ekonomisë. Nga ana tjetër qëndrimi, grindjet, shpesh herë dhe arroganca e klasës politike, dëshmojnë çdo ditë e më qartë që problemi i demokratizimit, duke përdorur shprehjen elokumente të Migjenit, mbetet kafshatë që ende s'po kapërdihet. Një brez politikanësh, që prej tre dekadash pretendon nga maja e kalit tu tregojë qytetarëve ç'është mirë e ç'është keq, na sjell ndërmend hierarkitë e diktaturës komuniste: ata pretendonin të ishin të përjetshëm shaluar mbi shpinën e qytetarëve... sepse kuajt fatkeqësisht thuajse u zhdukën nga jeta e shqiptarëve.

Në kohën tonë shoqëria shqiptare ende po ndjen ligështimin që i sollën jo vetëm pesë shekuj të pushtimit otoman, por edhe padrejtësitë, krimet dhe tjetërsimi i të vërtetave historike nga ana e shovinizmave mesjetare të fqinjëve... e, sikur këto të mos mjaftonin, edhe gjysmë shekulli nën thundrën e njërës prej formave më të urryera të totalitarizmit të majtë. Tridhjetë vite të shkuara shqiptarët shpresuan në idealin e demokracisë, ndërsa sot ata përjetojnë një zhgënjim të vërtetë. Proçesit të demokratizimit, deri më sot, në shumë pamje të tij i mungon projekti dhe vetëdija. Të shkosh kah e ardhmja pa një ideal dhe pa njohjen e thellë të së kaluarës, ashtë si të ecësh mbi ujë e të rrezikosh të fundosesh në errësirën e humnerave oqeanike. Shekulli XX e ka sjellë kombin shqiptar në një prag të ri, në një dritë e horizont që nuk e ka patur asnjëherë që pas shekullit XV. Kjo dritë dhe horizonti i saj kanë nevojë për një shkollë të vërtetë, në gjendje t'u përgjigjet problemeve të kohës dhe në pajtim me aftësitë e konsiderueshme që qytetarët kanë treguar dje dhe vazhdojnë të dëshmojnë edhe sot, brenda dhe jashtë vendit, sikundër të gjithë kombet europiane.

1. Shkolla, burim përparimi

Në historinë e qytetërimit perëndimor, duke filluar nga lashtësia, njeriu dhe më pas shoqëria, kanë synuar të njohin e të kuptojnë veten dhe natyrën, të trasmetojnë përvojat dhe dituritë e fituara. Hap pas hapi koha vërtetoi që kjo prirje njerëzore është jetësore për evolucionin e shoqërisë. Nga një bindje e tillë buron ideja e shkollës si institucion, publik apo privat, që garanton emancipimin, demokracinë dhe përparimin e shoqërisë. Në këtë fazë historike kombi ka nevojë për një sistem global edukimi, një sistem që sheh kah e ardhmja dhe në harmoni me universin kulturor dhe traditën shkollës, që shumë prej sivëllezërve tanë jo vetëm nuk e njohin, por as edhe e kuptojnë thelbin e tyre. Shkolla, për të gjitha vendet, duke filluar sidomos nga mijevjeçari i dytë, ka qënë dhe është ylli polar i të ardhmes. Sot në maksimumet e parametrave të zhvillimit ekonomik, shkencor e kulturor janë ato shtete që kanë sistemet më të përsosura të edukimit. Në momentin historik që jetojmë, për kushtet ekonomike dhe kulturore si dhe për rimëkëmbjen shpirtënore dhe identitare të kombit, shkolla publike është zemra e sistemit kombëtar të edukimit, pa mohuar aspak rolin e shkollës private.

Le t'iu referohemi statistikave që japin të dhëna objektive dhe jo rezultate të inferencës statistikore kampionare. Këto janë të dhëna globale që përfshijnë nga 140 në 180 shtete e të analizuara nga qendra shkencore botërisht të njohura.

Për zhvillimin njerëzor

Statistikat janë përpiluar nga Organizata e Kombeve të Bashkuara në kuadrin e “Programit të Zhvillimit Njerëzor” (“Human Development Index”, 2017).

Për zhvillimin e teknologjive të informacionit

“Global Information Technology Report”, përpiluar nga “World Economic Forum” (WEF). Ky raport vrojton diferencat gjithmonë e më të theksuara ndërmjet ekonomive teknologjiksht të përparuara dhe atyre të prapambetura.

Për konkurrencën

Studimet e thelluara të “World Economic Forum” na ndihmojnë të njohim kompetitivitetin e sistemit global (ekonomik, teknologjik e financiar) të shteteve. Raporti i tyre “Global Competitvity Report”, botuar në vitin 2018 për periudhën 2016-2017, përmban të dhëna për 144 shtete.

Për sistemin e edukimit

Po japim të dhënat e përpiluara nga qendrat më të rëndësishme të kërkimit në këtë fushë, “Pearson Group e l’Istituto di Ricerca inglese, The Economist Intelligence Unit”. Nga statistikat e mësipërme del që 18 shtete:

Korea e Jugut, Finlanda, Kanadaja, Japonia, Singapori, Danimarka, Hong Kongu, Anglia, Hollanda, Gjermania, Australia, Zelanda e Re, USA, Belgjika, Zvicra, Norvegjia, Suedia dhe Franca renditen në 20 vendet e para në klasifikimin botëror për sistemet më të mira të edukimit (shkolla e universitete publike dhe private).

Studimet konfirmojnë që pikërisht këto 18 shtete janë ndër 20 pozicionet e para edhe për:

- zhvillimin njerëzor
- zhvillimin e teknologjive të informacionit
- kompetitivitetin e sistemit global (ekonomi, teknologji, financë)

Këto shtete jo vetëm sot, por edhe prej shumë dekadash, shquhen për cilësi të lartë në sistemin e edukimit. Janë pikërisht ato që dallohen në të gjitha fushat e jetës ekonomike e kulturore sikundër rezulton nga testimet sistematike që kryejnë organet dhe institucionet shkencore më të specializuara të botës.

Nëse duam të bëjmë parashikime për të ardhmen e një vendi duhet të njohim e të kuptojmë nivelin aktual të shkollës dhe historinë e saj. Intelektualët dhe klasa politike nuk mund të gjykojnë dhe as të japin mendime për të ardhmen, nëse nuk njohin traditën kombëtare në këtë fushë. Mendoj që pikërisht kjo rrethanë shpjegon një të vërtetë të hidhur që ka të bëjë me Shqipërinë e që duhet kuptuar sa më parë: vendi po shkon kah e ardhmja pa ide dhe pa një program të qartë. Ai porsa ka dalë nga një tunel gjashtëshekullor me shumë probleme komplekse të natyrës ekonomike e kulturore që lidhen drejtpërdrejt me mbijetesën e tij. Kjo gjëndje konfuzioni ashtë në kontrast të plotë me aftësitë e konsiderueshme që qytetarët shprehin në të gjitha fushat e jetës, brenda dhe jashtë vendit.

2. Ideja e shkollës në traditën kombëtare shqiptare

Po të doni të përparoni në 100 vitet e ardhshme, ndërtoni shkolla të mira, - deklaronte Sami Frashëri dhe kjo ishte një bindje e Rilindësve tanë, madje edhe më herët. Kujtoj shpeshherë një fjalë të urtë, thelbin e të cilës e pasqyrojnë fare mirë kodet mesjetare shqiptare: *Kur njeriu me penë kapet me njeriun me pushkë, ky i fundit asht një njeri i dekun*.

Pra shqiptari e ka njohur që në agimin e historisë vlerën dhe forcën e dijes dhe ka luftuar me bindje për të mbrojtur gjuhën dhe shkollën. Të mos harrojmë që shumë patriotë rilindës që deshën të hapin shkolla shqipe e të bënë meshën në gjuhën amtare janë vrarë barbarisht e pabesisht nga individë të qarqeve fundamentaliste e shoviniste të fqinjëve.

Dua të kujtoj një ngjarje shumë domethënëse lidhur me rëndësinë e shkollës e që lidhet me historinë e universitetit Harvard, nga më të famshmit në botë. Kolonët e parë nga Anglia erdhën në Kembrixh (shteti Massachusetts) në vitin 1607. Ishte e

ashtuquajtura “*Massachusetts Bay Colony*” ku sot ndodhet zona metropolitane e qytetit Boston. Këta kolonë të urtë, edhe pse të lodhur e raskapitur, vendosën ta përsosin këtë atdhe të dytë për të ardhmen e fëmijëve të tyre dhe këtë mision ia besuan shkollës: në vitin 1636 themeluan universitetin e parë, pikërisht “Harvardin” e famshëm, dhe kjo ndodhi vetëm 3 dekada pas shpërnguljes nga Anglia në “*Massachusetts Bay*”. Pra, kombet e avancuara e kanë projektuar të ardhmen e tyre të shkolla. Por në këtë çështje edhe kombi shqiptar ka po ato cilësi e karakteristika të popujve të tjerë perëndimorë, në shumë raste edhe më të lashta. Ndoshta jo të gjithë e dinë që bota shqiptare, me humanistët në krye, janë të parët që kanë kthyer liturgjinë⁹⁰ në gjuhën amtare, duke filluar shumë më herët se botimi i *Mesharit* të Buzukut në 1555. Këtë mund ta deduktojmë nga një fakt shumë interesant: origjinaliteti i terminologjisë shqipe në liturgji është i një niveli shumë të lartë dhe këtë nuk mund ta bënte Buzuku në një interval kohor shumë të shkurtër. Dua të shpreh me përunjësi bindjen sipas të cilës humanisti i shquar, Gjon Buzuku, ta këtë përkthyer dhe botuar *Mesharin* duke përdorur atë terminologji që kisha dhe kombi shqiptar kishin krijuar në shekuj. Vendet si Italia, Franca, etj. e kanë përkthyer dhe botuar *Mesharin* në gjuhën amtare gjatë shekullit XX. Pra në jetën e kishës, gjuha shqipe gjeti një shkollë të vërtetë. Budi u kërkoi priftërinjve të dioqezës së tij të bënin meshën në gjuhën shqipe:

- sepse Zoti don të kuvendojë në gjuhën e nënës me besimtarët e vet!

Këto qëndrime shprehin një elasticitet kulturor të jashtëzakonshëm dhe natyrisht kanë ndikuar edhe botën e shkollës shqiptare. Ato shfaqen kudo në traditën e në praktikën e shkollës, si edhe në ndjeshmërinë ndaj kultivimit të dijes si themel i sistemit shkollor. Ato kanë qenë e duhet të jenë kurdoherë një udhërrëfyes në traditën jo vetëm të edukimit, por edhe të identitetit kombëtar.

Shkollat e trevave shqiptare kanë historinë e tyre bindëse, edhe pse të persekutuar nga obskurantizmi otoman. Ja disa prej tyre dhe datat që u korrespondojnë dëshmime përkatese:

- në Ulqin, në vitin 1258
- në Durrës, në vitin 1278
- në Shkodër, në vitet 1345 dhe 1359
- në Tivar, në vitin 1349
- në Pult, në vitin 1397
- në Drisht, në vitin 1396

⁹⁰ Liturgjia (dal greco λειτουργία) - fjalë për fjalë shpreh një shërbim publik të kryer vullnetarisht në favor të një komuniteti. Në fenë e krishterë liturgjia përmban kultin, d.m.th. lutjet dhe ritet e një komuniteti fetar. Në vartësi të karakteristikave, përmbajtjes dhe traditave përkatese liturgjitë e kishave kristiane kanë edhe dallime mes tyre, për shembull, liturgjia katolike, liturgjia ortodokse, liturgjia anglikane etj.

Ndërsa nga shekulli XV deri në shekullin XVIII janë të pranishme shumë shkolla në qytete si Shkodra, Lezha, Berati, Voskopoja etj. Në Shkodër, në fillim të shek. XV, u hapën shkolla të reja të njohura me emrat “*Shenjtoria Barbara*”, “*Kryqi i shenjtë*” etj. Shkolla të tilla u hapën më pas dhe në Kurbin, në Pllanë, në Blinisht, në Mat, në Zadrinë etj.

Në vitin 1380 u hap Universiteti i Durrësit, i pari në Ballkan dhe një ndër universitetet e para të Evropës. Universiteti i parë në Austri u hap në Vienë në vitin 1365, pastaj në Gjermani (Haidelberg) në vitin 1385, në Këln në vitin 1388, në Erfurt në vitin 1392.

Universiteti i Durrësit u themelua nga fretnit e Urdhërit Dominikan të Durrësit, me platforma e përmbajtje të ngjashme me të gjitha universitetet europiane, përfshirë edhe Harvardin. Universitetet e asaj periudhe krijoheshin si qendra të studimeve teologjike dhe më pas përmbajtja e tyre përfshinte të gjitha pamjet shkencore që gradualisht lindën paralelisht me iluminizmin në Angli. Universiteti i Durrësit në fillimet e veta numëronte rreth 10 magjistra dhe mbi 100 studente. Pallati i Kuvendit Dominikan të Durrësit u bë selia e atij universiteti, nga dolën shumë doktorë shkencash e teologë që u përhapën gjatë qyteteve bregdetare të Adriatikut deri dhe në qytete të rëndësishme në Itali. Mund të ilustronjë këtë fakt me figurën e Gjon Durrsakut, laureuar doktor në Universitetin e Durrësit dhe që thirret dhe emërohet si rektor i parë i universitetit të Zarës (Kroaci) në vitin 1396.

Nuk ishte krejt e shkurtër jeta e Universitetit të Durrësit. Ajo vazhdoi deri në dhjetëvjeçarin e parë të shekullit XVI, pra përreth 130 vjet. Atë e mbylli pushtimi turk i vendosur për të shuar çdo dritë të kulturës kombëtare shqiptare. Fundamentalizmi otoman përfaqësoi atë lloj obskurantizmi që synoi të mbyllte shkollat shqipe e të asgjësonte çdo prirje të botës shqiptare për të botuar libra e për të kultivuar gjuhën amtare.

Persekutimi i shqiptarëve ishte një politikë e vazhdueshme e otomanëve. Në maj të vitit 1775, fjala vjen, sulltani Abdyl Hamiti I e ndaloi me dekret të posaçëm të folurit në gjuhën shqipe në administratën shtetërore. Turqit zhdukën nga qarkullimi ose shkatërruan arkivat dokumentare në shqip të të gjitha krahinave shqiptare. Për konvertimin në fenë myslimane dhe kundër gjuhës amtare turqit ndoqën një politikë dhune të padëgjuar dhe që nuk e zbatoi kurrë ndaj popujve të tjerë të perandorisë. Kjo politikë mund të njihet në dekretet që e mbështetën. Ja dy prej dekreteve të tilla vetëm për shqiptarët dhe jo për popujt e tjerë të Ballkanit:

Kushdo që përhap gjuhën shqipe ose që boton libra në këtë gjuhë do të dënohet me vdekje. Kush nuk përqafton fenë islame humbet të gjitha pasuritë.

Jo vetëm dekreti i parë, por edhe i dyti synojnë të tjetërsojnë pamjet kulturore të identitetit kombëtar. Ai nuk u merrte pronat shqiptarëve, por shpronësonte vetëm

ata që nuk braktisnin krishterimin. Qëndrimi i otomanëve ndaj shqiptarëve duhet konsideruar me vetëdije të plotë një gjenocid i llojit të padëgjuar në historinë njerëzore:

Një genocid kulturor që synoi tjetërsimin identitar të një kombi, pra zhdukjen e tij.

Pse trojeve shqiptare iu bënë pikërisht këto kufizime që i zënë frymën një kombi? Arsyja duhet kërkuar në realitetin dhe nivelin e emancipimit të shqiptarëve të asaj kohe. Në kreun XLI të statutit të Drishtit jepen *të dhëna për shkollat dhe normat sipas të cilave ndihmoheshin të rinjtë e familjeve të varfra për t'u arsimuar*. Në qytetin e Drishtit, në atë periudhë, kishte shkolla publike dhe fetare, ndër të cilat edhe tre shkolla ekuivalente me liceun. Këto shkolla ishin të lidhura me kultin e Shën Gjergjit e të Shën Marisë, si dhe me kultin e Kryqit të Shenjtë. Jo vetëm kaq, por:

Nxanësit e tyre ndiqnin mësimet pa pagesë (!!!)

Të tilla shkolla kemi pasur edhe në Shkodër, Durrës, Berat, Vlorë, Ulpianë, Prizren, Shkup, Janinë etj. Këto të dhëna i gjejmë në studimet e profesorit Lutfi Alia, në *“Kodi i të drejtës zakonore shqiptare”*.

Po në këtë kohë, në Shkodër, Drisht, Danjë, Tivar, Prizren, Berat etj., ekzistonin arkiva të rregullta, me dokumentacione në shqip e latinisht. Madje në kronikat e tij, humanisti Marin Barleti dëshmon për ekzistencën e kronikave në shqip të shkruara që nga shek. XIII, ndonëse sot nuk gjenden, sepse janë shkatërruar gjatë pushtimit otoman. Arqipeshkopi i Tivarit, francezi Brocard, në një relacion të vitit 1332, shkruar në latinisht, pohon:

Gjuha shqipe është krejt e ndryshme nga latinishtja, edhe pse në librat e tyre shqiptarët përdorin alfabetin latin.

Solla disa të dhëna mbi librin në gjuhën shqipe, mbi shkollat dhe kujdesin e administratave qytetare, duke filluar të paktën nga shek. XIII, për t'u siguruar edhe fëmijëve të familjeve jo të pasura arsimin e nevojshëm në shkollat qytetare falas. Kjo ndodhte në trojet e gjuhës shqipe të paktën shtatë shekuj më parë.

Mendoj që klasa politike dhe specialistët nuk mund të vënë dorë dhe të zbatojnë në Shqipëri, qoftë edhe të reformuar pjesërisht, sistemin global të edukimit, pa njohur traditën kombëtare në këtë fushë.

Me sistem global të edukimit nënkuptoj tërësinë e dy sistemeve: publik dhe privat. U përpoqa, deri tani, të theksoj një të vërtetë që shumë nga sivëllezërit tanë nuk e njohin ose e anashkalojnë.

Cila është kjo e vërtetë?

Në historinë e kombit shqiptar urtësia si virtyt, problemi i dijes si arma më e vyer e njeriut dhe shkolla si vatër e edukimit kanë karakterizuar universin filozofik e kulturor të mbarë trojeve shqiptare. Obskurantizmi otoman u përpoq ta orientalizojë gjuhën shqipe dhe shkollën e saj, por kjo ambicie nuk ndriti. Shkolla shqipe u ripërtëri si krijesë e kombit dhe si bijë e Rilindjes Kombëtare duke filluar nga shekulli XIX.

Nga ana tjetër historia vazhdimisht i ka sjellë vuajtje të pamerituara shqiptarëve duke rrezikuar përparimin, identitetin, thelbin dhe ekzistencën e tij. Sot gjendja nuk është nga më të mirat. Më shumë se kurrë është shkolla ajo që duhet t'i vërë shpatullat problemit kombëtar duke siguruar një formim kulturor të denjë për të ardhmen e vendit. Nga ky këndvështrim duhet ta konsiderojmë rolin e shkollës si funksion përparësor e themelor të kohës sonë. Kjo bindje ka nevojë të qartësojë disa ide e parime që lidhen me raportin ndërmjet sistemit publik të edukimit dhe shkollës private. Njohja pa mëdyshje e vlerës së dy sistemeve do të shprehte urtësinë më të cilën duhet analizuar ky problem.

3. Dualizmi ndërmjet SPuE⁹¹ dhe SPrE⁹²

Në realitetin historik të Shqipërisë, sikundër e theksuam më lart, kanë qenë të pranishme si shkollat publike, ashtu edhe ato private. Kuptohet që natyra dhe impostimet e tyre në të gjithë Europën kanë qenë shumë të ndryshme nga ato të shkollave të sotme, si në përmbajtje ashtu edhe në metodat e mësimdhënies. Për ato shkolla studimi i besimeve fetare ka qenë elementi përparësor. Me iluminizmin europian, duke filluar nga shekulli XVII, gradualisht studimi i lëndëve shkencore shndërrohet në një qëllim kryesor të tyre.

Pra realiteti shqiptar, sikundër deduktohet nga kodet mesjetare të shumë qyteteve, ka njohur një lloj bashkëjetese të dyfishtë, të të dy sistemeve të edukimit, pikërisht si në të gjithë Europën. Ky dualizëm duhet kuptuar drejt si një bashkekzistencë e jo si një raport konfliktual i dy sistemeve. E theksoj këtë aspekt sepse shpesh herë dhe gabimisht dualizmi interpretohet thjesht si prani e dy parimeve themelore kontradiktore apo të papajtueshme. Kjo do të ishte vetëm gjysma e të vërtetës.

Ja si e përcakton dualizmin enciklopedia Treccani:

91 **SPuE** - "Sistemi Publik i Edukimit" në këtë artikull kupton tërësinë e institucioneve shtetërore shkollore dhe parashkollore të të gjitha niveleve. Në sistemin arsimor parauniversitar, sistemi publik përfshin shkollat në varësi të shtetit.

92 **SPrE** - "Sistemi Privat i Edukimit", në këtë artikull kupton tërësinë e institucioneve private shkollore dhe parashkollore të të gjitha niveleve. Në sistemin arsimor parauniversitar, sistemi privat përfshin shkollat në varësi të një enti privat, pavarësisht statusit që gëzon, fitimprurëse ose jo.

Dualizmi i një sistemi apo i një konceptimi teorik është prania e dy parimeve themelore që bashkëveprojnë për të njëjtin qëllim ose që e kundërshtojnë, e përjashtojnë njëri-tjetrin; pra mund të jetë një teori që pranon bashkekzistencën e dy parimeve të ndryshme ose edhe të kundërta.

Një shembull klasik do të ishte drita, rrezatimi i të cilës në disa fenomene sillet si një ansambël grimcash (fotonet), që krijon efektin Kompton apo edhe efektin fotoelektrik. Përkundrazi, në procesin e interferencës, drita (d.m.th. rrezatimi) sillet si valë elektromagnetike, pra shpreh një parim të ndryshëm nga i pari. Pra në fenomenin e rrezatimit të dritës vërehen dy parime të ndryshme që plotësojnë për mrekulli njëri-tjetrin: drita si valë elektromagnetike dhe drita si grimcë, pra foton.

Një shembull veçanërisht domethënës do të ishte kompaktësia e sistemeve të përberë nga protonet, elektronet dhe neutronet, ku bashkëjetojnë dy parime (cilësi primare) të kundërta: ngarkesa elektrike pozitive e protoneve dhe ngarkesa negative e elektroneve. Këto dy parime të kundërta krijojnë forca të një kohezioni që çon në krijimin e atomeve, themel i materies në Univers. Të atomi, pra, ne shohim të sendërtuar, më mirë se askund, bashkëjetesën e dy parimeve diametralisht të kundërta. Kjo bashkëjetesë konsiston në një nga format më sublimë të harmonisë së dy parimeve formalisht të kundërta: elektrone që rrotullohen mrekullisht rreth bërthamës pa nevojën e formave komplementare të energjisë nga jashtë: një nga sistemet themelore e kompakte të krejt Universit. Ky sistem binjakëzon dy parime aq të ndryshme dhe shfaqet si një nga format më të përsosura të harmonisë. U enda me idenë e dualizmit duke menduar praninë e njëhershme të dy sistemeve, publike dhe private, në realitetin e shkollës. Çdo shoqëri ka nevojë për të dy sistemet e edukimit dhe kjo është e mundshme dhe e dobishme vetëm kur ato pajtohen në çështjet themelore të edukimit, pa tjetërsuar rolin e universit kulturor të kombit. Nga ana tjetër këto sisteme shprehin edhe diferenca që e pasurojnë përmbajtjen e shkollës kombëtare. Për këtë arsye në sistemin global të edukimit dualizmi ndërmjet parimit publik dhe atij privat në konceptimin e shkollës mund të sigurojë bashkëjetesën pozitive të tyre ose, përkundrazi, të dëmtojë si njërin ashtu edhe tjetrën. Për të mënjeluar keqkuptimet duhet të theksojmë se prania e dy sistemeve, publik e privat, nuk e përjashton modernizimin e përmbajtjes dhe të metodologjive të të mësuarit, madje e bën më të mundur atë. Kjo vërehet kudo në vendet perëndimore: karakteri kombëtar i shkollës si shprehje e universit kulturor përkatës dhe modernizimi i saj si një proces i natyrsëm i evolucionit të shoqërisë.

Çfarë mund të themi sa i takon raportit ndërmjet SPuE dhe SPRe?

Mendoj që ky raport nuk mund të konceptohet, të analizohet e të kuptohet jashtë realitetit ekonomik, kulturor dhe historik të kombit. Kjo ndodh sepse këto dy sisteme ndërtohen mbi parime që, edhe pse të pajtueshme, kanë dallime thelbësore mes tyre.

SPuE pëfshin shumicën dërmuese të moshave shkollore e parashkollore; si i tillë ai mund të veprojë me koherencë dhe homogjenitet në pajtim me interesa të natyrës kulturore për mbarë kombin. Përkundrazi, SPuE nga natyra e tij është fragmentar në përmbajtje dhe në metodologjitë e të mësuarit. Ky sistem ka për detyrë tu përgjigjet interesave financiare që e përligjin dhe mbështesin atë shkollë. Megjithatë ne nuk mund dhe as duhet të mendojmë që njëri nga dy sistemet duhet të jetë binjak i tjetrit. Diferencat mes tyre e pasurojnë sistemin global të shkollës, të edukimit. Ato diferenca shndërrohen në një forcë pozitive që e orienton shkollën kah perfeksioni dhe larmia e formave të edukimit: kam parasysh formimin kulturor dhe atë shkencor.

4. E ardhmja nuk mund të konceptohet pa njohur Iluminizmin Evropian

Për të kuptuar nevojën për rolin udhëheqës të shkollës publike në momentin aktual të kombit le ti referohemi përvojës që na sjell evolucioni i sistemit të edukimit në Europë.

Në Europë dhe kudo në botë në momente të caktuara shkolla shënon zhvillime epokale që lidhen me evolucionin kulturor, në kuptimin e përgjithshëm të fjalës: në art, në shkencat natyrore dhe në ato humaniste. Është pikërisht periudha e Iluminizmit Evropian që shënoi ndryshime epokale në konceptimin e shkollës, veçanërisht në përmbajtjen e saj.

Para iluminizmit përmbajtja e shkollës konsistonte kryesisht në teologjinë dhe liturgjinë fetare, në historinë dhe mësimin e gjuhëve antike. Roli i shkencave dhe i filozofisë minimizohej jashtë mase sepse ishte kisha ajo që mbante primatin e dijes.

Me iluminizmin njeriu krijoi ide e bindje të drejta e më të qarta mbi moralin, mbi dijen dhe fenë. Para iluminizmit morali kristian dhe etika e tij u impononin shtetasve norma në përputhje me interesat e sovranëve absolutë e të despotëve pavarësisht nga parimet themelore të drejtësisë. Përkundrazi morali laik, që solli iluminizmi anglez e më pas ai evropian, i njeh individit dhe shoqërisë të drejtën e sjelljeve dhe zgjedhjeve të pavarura qoftë edhe në kundërshtim me kushtëzimet ideologjike apo fetare të normave të moralit të mëparshëm. E drejta e qytetarit për të qenë i pavarur në sjelljet dhe zgjedhjet e veta përbën një nga idetë më të rëndësishme të iluminizmit. Kjo e drejtë përbën një hap të madh drejt emancipimit të shoqërisë në kombet europiane.

Nga ana tjetër morali laik që solli iluminizmi, përveç pavarësisë së veprimit, konsideron themelore edhe të drejtën për tu udhëhequr nga arsyeja dhe jo nga dogmat që mbizotëronin dhe komandonin botën parailuministe. Në kohën tonë kjo do të thotë që arsyet njerëzore nuk duhet t'i zihet fryma nga ideologjitë dhe propagandat mediokre që shpesh herë i kundërvihen dialogut të lirë ndërmjet ideve dhe botëkuptimeve të ndryshme.

Me iluminizmin dija dhe jo dogma vihen në themel të formimit kulturor të qytetarit. Ashtë dija ajo që e bën të lirë njeriun dhe të vetëdijshëm për ekzistencën e tij.

Vetëdija për këtë ideal njerëzor përkon me dy fitore të mëdha të iluminizmit: njohja e Universit dhe e Natyrës nga një anë dhe ajo e shoqërisë nga ana tjetër. Në këtë drejtim janë themelore veprat e dy figurave të shquara të shekullit XVII: Isaac Newton (1643-1727) dhe John Locke (1632-1704).

Me veprën e Njutonit mekanika, për herë të parë, merr formën e një teorie formale dhe si e tillë zgjeron tej mase fushën e saj të zbatimeve. Parimet themelore të mekanikës njutoniane bënë të mundur të kuptohet arkitektura e sistemit diellor dhe e ligjeve që qeverisin lëvizjet në Univers. Ishte hera e parë në historinë e njerëzimit! Vetë Perëndia do të jetë ndjerë krenare për këtë vepër madhështore të krijesës së saj, Njeriut.

John Locke (1632-1704) është një nga etërit e teorisë së shtetit modern, demokratik e liberal. Lirinë e qytetarit për të vepruar sipas ndërgjegjes, arsyes dhe bindjeve personale, ai e konsideron si gur themeltar të rendit demokratik, në kundërshtim me teorinë e filozofit Thomas Hobbes (1588-1679), për të cilin bindja e verbër e shtetasve ndaj despotit është një e drejtë natyrore e këtij të fundit.

Morali dhe regullat e tij duhet të jenë të pajtueshme me arsyen njerëzore, pra me të drejtat natyrore të qytetarit. Ashtë arsyeja dhe jo despoti ajo që duhet të vigjilojë për ekuilibrin ndërmjet ligjeve të shtetit dhe të drejtave natyrore të njeriut. Në idenë e filozofit John Locke tre janë të drejtat themelore të patjetërsueshme, të cilat Njeriu i ka që në agimin e ekzistencës së tij: të drejtat për jetën, lirinë dhe pasurinë. Këto të drejta, qytetarit duhet t'ia garantojë shteti i të drejtës, d.m.th. sistemi ligjor i ndërtuar enkas nga vetë shoqëria.

Me iluminizmin në Angli lind edhe Deizmi. Ky i fundit solli një frymë e re në të kuptuarin racional të fesë, si dhe të raportit të saj me një shoqëri të emancipuar. Feja dhe teologjia duhet të qëndrojnë në raport me arsyen dhe logjikën me të cilat na ka pajisur Krijuesi. Deizmi e kufizoi primatin e kishës mbi dijen që, nga ana e saj, është fryt i kërkimit njerëzor të lirë, sikundër ishte edhe para krishterimit.

Bindjet dhe idetë e filozofit John Locke përbëjnë thelbin e liberalizmit dhe të shtetit modern. Këto ide mbijetojnë prej rreth tre shekujsh e gjysmë dhe duhet të njihen nga qytetarët e një shoqërie të emancipuar. Ato ide i japin arsyen e nevojshme qëndrimit kritik të qytetarit ndaj realitetit ku jeton dhe e ndihmojnë atë të jetojë si një qenie e pavarur dhe aktive e shoqërisë.

Përvoja tragjike e totalitarizmave të shekullit të kaluar konfirmon vlerën e impiantit teorik të shtetit modern liberal sikundër është konceptuar nga filozofët dhe shkencëtarët iluministë anglezë, gjermanë dhe francezë. Suksesi i deritanishëm i mendimit iluminist, historikisht i konfirmuar, i detyrohet jo vetëm impiantit teorik të liberalizmit por, në një masë të ndjeshme, edhe vendosmërisë dhe koherencës me të cilat shoqëria ka kujdesur të drejtat natyrore të njeriut, gjë që totalitarizmat e shkuar kanë tradhtuar që në foshnjërinë e tyre.

Çfarë të rejash solli iluminizmi në evolucionin e shkollës. Ndryshe, në çfarë drejtimesh e influencoi dhe e orientoi sistemin arsimor?

Sikundër e theksuam në krye të ndarjes 4, para iluminizmit shkolla mbizotërohej nga primati i kishës mbi dijen dhe nga teologjia. Iluminizmi u shfaq si një Rilindje e Njeriut që u bë i vetëdijshëm për ekzistencën vetjake dhe të shoqërisë. Kjo lëvizje e madhe shkencore dhe kulturore e qytetërimit europian nuk mund të mos përqendronte vëmendjen në përmbajtjen dhe organizimin e përgjithshëm të shkollës. Kjo ndodh sepse emancipimi dhe e ardhmja e shoqërisë varet në një masë të konsiderueshme nga sistemi i edukimit. Shkolla gradualisht e pa humbur kohë i bëri vendin e merituar shkencave të natyrës, filozofisë, pamjeve themelore të kulturës kombëtare dhe asaj që karakterizonte qytetërimin europian. Pra, eventit epokal i Iluminizmit që tronditi nga themeli despotizmin mesjetar solli një frymë të re edhe për shkollën, përmbajtjen dhe laicitetin e saj. Janë pikërisht idetë e iluminizmit që gradualisht e transformuan shkollën në një sistem edukimi. Pra, me këtë interval të iluminizmit desha të theksoj që në momente kyçe të historisë është shkolla ajo që ka nevojë të reformohet në mënyrë që të jetë në gjendje tu përgjigjet kërkesave për të ardhmen.

Shqipëria vjen në dekadat e para të mijëvjeçarit të tretë pesë shekuj pas obskurantizmit otoman, pas goditjeve të herëpashershme të shovinizmave greke e serbe që menjëherë pas vitit 1912 i krijuan probleme serioze integritetit dhe pavarësisë së trojeve shqiptare. Shekulli XX ishte dramatik për kombin shqiptar: interferencat e fashizmit duke filluar nga vitet '20, pushtimi i vendit prej tyre dhe më pas dominimi dhe ndrydhja e botës shqiptare nga totalitarizmi i majtë i njërit prej diktatorëve më të dhunshëm të mbarë Europës. Shqiptarët fituan vetëm pjesërisht një pavarësi por humbën Kosovën dhe Çamërinë. Diktatura komuniste censuroi idenë e vërtetë për Shqipërinë dhe shqiptarët, shfarosi një brez të shquar intelektualësh patriotë duke i pushkatuar me ose pa gjyq.

Nga ana tjetër, në këto tre dekada shkolla në thelb ka braktisur funksionin edukativ duke minimizuar praninë e kulturës kombëtare në përmbajtjen e shkollës. Sot një i ri shqiptar në dhë të huaj po të pyetet se çfarë mund të tregojë për vendin dhe kombin e tij, me siguri nuk di të shprehë ndonjë veçori që karakterizon universin kulturor shqiptar.

Sot kombi shqiptar ka nevojë për një program të pasur për të realizuar atë rilindje identitare e kulturore për të cilën ka nevojë jetike dhe urgjente. Ky do të ishte një rizgjim që do ta afronte kombin me Europën, të cilës i përkiste plotësisht 6 shekuj më parë. Në këtë këndvështrim, shkolla duhet të jetë leva e Arkimedit, e cila mbështetur në truallin e kulturës kombëtare, në dijen dhe në përvojën e demokracive europiane i ka të gjitha mundësitë ta projektojë vendin në hapësirën e vendeve të përparuara të kontinentit. Për fat të keq, në këtë drejtim realisht nuk ka as ndonjë projekt dhe as edhe ndonjë ide nga ana e klasës politike të vendit.

Në këtë moment kyç të historisë kombëtare, raporti ndërmjet SPuE dhe SPpE nuk mund të konsiderohet e të përvijohet pa kujdesin që meriton. Sikundër iluminizmi e ndikoi shkollën duke filluar nga përmbajtja e mirëfilltë e saj, ashtu edhe Shqipëria me ambicien e një kombi të lashtë e thellësisht europian duhet të pretendojë nga shkolla një rol themelor për emancipimin dhe përparimin e mëtejshëm të shoqërisë në të gjitha drejtimet. Për këtë qëllim shkolla duhet të forcojë njohjen dhe rolin e Iluminizmit Europian, të Humanizmit e të Rilindjes Kombëtare Shqiptare. Ky rol u përket të gjitha shkollave, publike e private. Por, pa i fshehur vetes një prapambetje relative në këtë fushë, duhet të kuptojmë që momenti historik delikat lyp ekzistencën e dy sistemeve të edukimit, publik e privat, dhe një rol udhëheqës të sistemit publik, sikundër do përpiqem të shpjegojmë në vijim.

5. Nevoja për bashkëjetesën e dy sistemeve të edukimit

Shkolla e diktaturës komuniste përbënte një formë indoktrinimi ideologjik dhe ishte thjesht një institucion arsimor me natyrë të theksuar thjesht instruktive, sepse censuronte mendimin e lirë të nxënësve dhe të mësuesve. Përkundrazi, shkolla duhet të formojë njerëz të aftë, në gjendje të mendojnë e të veprojnë në mënyrë të pavarur.

Po shpreh shkurtimisht disa mendime lidhur me metamorfozën e shkollës në këtë çerekshkulli të fundit. Në këto dekada shkolla po degradon me shpejtësi e jashtë vëmendjes së politikës. Kjo rënie mund të evidencohet në dy pamjet themelore të saj.

Së pari, ajo po e humbet karakterin kombëtar dhe po shndërrohet në një miks që nuk i ngjan as shkollës së reformuar në kuptimin modern të fjalës dhe as traditës që sistemi arsimor pati formuar në historinë e vet. Rilindasit e konceptuan shkollën si koshere të idealeve të kombit e si krijesë thellësisht kombëtare, shpeshherë në konflikt me pushtuesin dhe shovinizmat ballkanike. Ajo lindi si nevojë e ringjalljes dhe konceptoi si thelbësor rolin e diturisë në krijimin e ndërgjegjes kombëtare dhe në emancipimin e shoqërisë.

Nën titullin *Dituria*, Samiu thekson natyrën universale të dijes dhe njëkohësisht nevojën për karakterin kombëtar të shkollës. Kjo ide buron nga natyra thellësisht iluministe e figurave të ndritura si vëllezërit Frashëri, Pashko Vasa, Ndre Mjeda, Gjergj Fishta, Fan S. Noli, etj.

Në këtë çerek shekulli, sistemi i është besuar verbërisht këshillave të specialistëve të huaj dhe politikës, që nuk njohin sa duhet kulturën, historinë dhe traditën e shkollës shqiptare, por as edhe aftësitë e mëdha të njerëzve të saj, me mësuesit në krye. Nuk është e mundur të reformohet një sistem pa e njohur atë. Shkolla shqiptare është ndër të parat në Europë që i hapi dyert vajzave (Kushe Micja në Shkodër, aty nga viti 1850), nga të parat që bashkoi shkollat e vajzave me ato të djemve (Motrat Qiriazi, rreth vitit 1870). Bota shqiptare ashtë nga të parat në Europë që shqipëroi liturgjinë dhe lutjet në

gjuhen amtare duke e shndërruar kishën në një shkollë të gjuhës amtare. Ajo ndoshta është e vetmja që ka paguar me gjakun e martirëve ekzistencën e vet. Të tillë ishin P. N. Luarasi, P. K. Negovani e shumë të tjerë. Historia e shkollës shqiptare është unikalë, një monument i luftës së një kombi për ekzistencë dhe emancipim.

Çdo vend përëndimor orienton evolucionin e shkollës në përputhje me tendencat e përgjithshme të modernizimit dhe *në harmoni të plotë me traditën kulturore të tij*. Nuk nguroj të konsideroj një gabim fatal braktisjen e ideve të Rilindjes Kombëtare dhe të humanizmit shqiptar nga vëmendja e shkollës sonë në këto tri dekadat e fundit.

Bota Perëndimore ka evoluar sipas ideve iluministe që zënë fill nga gjysma e dytë e shek. XVII, pra rreth 350 vite më parë. Secila nga shkollat europiane studion parimet kryesore të iluminizmit dhe thellon njohjen e kontributeve nacionale në këtë fushë. Ashtë shumë e mundur që specialistët tanë të mos kenë ide të qarta mbi universin filozofik e kulturor të kombit. Të tillë specialistë nuk mund ta drejtojnë shkollën dhe aq më pak ta reformojnë atë.

Transplantimi i sistemeve arsimore të huaja në një realitet kulturor është jashtë natyrës së tij. Kjo është arsyeja që nuk gjen vende me shkolla identike, edhe pse nga ana konceptuale dhe e përmbajtjes ato janë të ngjashme.

Së dyti, deri dje ne kishim një sistem arsimor të kushtëzuar nga ideologjia e një regjimi totalitar. Ky kushtëzim e bëri të pamundur transformimin gradual të sistemit arsimor në një sistem edukimi të mirëfilltë. Ky transformim do bënte të mundur formimin e qytetarit të një shoqërie të tipit evropian. Pikërisht ky do të ishte thelbi demokratik i funksionit të shkollës dhe më i rëndësishmi. Ky funksion synon të formojë të riun me mendim e gjykim të pavarur. Një shoqëri moderne duhet ta orientojë shkollën kah funksioni themelor i saj, d.m.th. kah formimi kulturor i brezit të ri.

Bertrand Russell, Einstein, John Nash shihnin edhe në sistemin përëndimor të edukimit, rrezikun e indoktrinimit në dëm të mendimit të lirë të qytetarit. Kjo ndodh sepse horizonti i tyre përcaktohet nga fluksi i pafund i informacionit që i zë frymën mendimit të pavarur. Shkaku kryesor në këtë degjenerim global është i atij që lyp krah-pune jomenduese, sepse vetëm kështu *njeriu pushon së kërkuari të vërtetën mbi jetën e hallet e tij dhe përfundon si një qenie lumturisht injorante*.

Bertrand Russell në essënë "*Liria dhe autoriteti në procesin e edukimit*", vëren disa dukuri që mund t'i përmbledhim me dy fjalë:

Ashtë në natyrën e Shtetit dhe të institucioneve fetare të mos jenë entuziastë që të rinjtë të formojnë një personalitet me përparësinë e mendimit të lirë e të pavarur.

Në këtë drejtim shkolla ka vlera të mëdha. Ajo duhet *ta edukojë të riun që të mos bëjë të vetin një pohim a premtim, nëse nuk ka asnjë arsye që ta mbështesë qoftë edhe minimalisht atë si të vërtetë*. Në këtë kuptim të gjitha lëndët kanë rolin e tyre. Jo aq përmbajtja, por ideja e të mësuarit duhet ta shohë si themelor atë parim. Kjo shpeshherë është një prirje e klasës politike, që të formimi kulturor shpeshherë sheh

aftësinë e qytetarit për të refuzuar falsitetin e propagandës. Qytetari i formuar mirë ka mendim të pavarur, krijon një opinion personal mbi *ç'është mirë e ç'është keq* dhe ashtë i lirë në interpretimin e botës rreth tij.

Në këtë çerek shekulli, shkolla ka pësuar ndërhyrje çoroditëse e me orientime të kundërta nga një qeveri në tjetrën. Le të kujtojmë metamorfozën që ka pësuar reforma e teksteve duke filluar afërsisht nga viti 2003. Pa hyrë në hollësira, nga një konceptim fillestar i drejtë ajo është përçudnuar disa herë në thelbin e vet. Mendoj që presioni i madh që i vjen shkollës nga interesa të grupeve të ndryshme vë në vështirësi drejtuesit e dikasterit, që jo gjithmonë kanë përkrahjen e qeverisë për synimet pozitive të tyre.

Ndërkohë në sistemin global të edukimit po fiton përvojën e nevojshme edhe shkolla private. Kjo krahas platformave të natyrës programatike të shpallura ka edhe detyrime të pashkruara ndaj financuesit, pra nuk është krejt e pavarur në konceptimin dhe sidomos në sendërtimin e finaliteteve të saj. Fjala vjen, një shkollë e krijuar dhe financuar nga një ent fetar ka kufizime përsa i përket formimit kulturor të të rinjve sepse programet e saja nuk mund të mos respektojnë kufizimet që teologjia përkatëse i imponon.

Shkolla publike, nga ana e saj, edhe pse potencialisht e aftë të konceptojë programe të pajtueshme me nevojat kulturore dhe ekonomike të vendit, ka tendencën të pretendojë e të synojë standardizimin e mendimit të lirë të të rinjve. Shpirti kritik, aftësia për të vërtetuar e kuptuar realitetin e dobësojnë rolin e propagandës me të cilën klasa politike e bombardon qytetarin.

Pra në thelb kemi të bëjmë me një konflikt të përhershëm midis *autoritetit* dhe *lirisë*:

- *Autoriteti*, si tërësi e programeve dhe dokumentacioneve që i serviren shkollës.
- *Liria e subjektit*, kuptuar si domosdoshmëri e shkollës për të shprehur individualitetin e vet dhe pavarësinë, pra kushtëzimin minimal të saj nga arbitrariteti i autoritetit.

Autoriteti, në nivelin e pushtetit, tenton t'i imponohet shkollës jo vetëm në shoqëritë me status totalitar, por edhe në shoqëritë me të ashtuquajtur rend demokratik.

I rëndësishëm është raporti që vendoset ndërmjet autoritetit dhe lirisë. Ky raport duhet të jetë dialektik dhe të përjashtojë a të paktën të minimizojë nga një anë dhunën e autoritetit mbi lirinë, nga ana tjetër anarkinë e lirisë ndaj autoritetit.

Një sistem i vetëm nuk mund të garantojë edukimin e brezit të ri. Shteti, - shkruante Bertrand Russell gati një shekull më parë, - dëshiron të formojë të rinj që i japin lavdi vendit dhe që e mbështesin qeverinë ekzistuese. Shkolla private synon të formojë specialistin dhe nuk para interesohet për formimin kulturor të të riut. Shkolla e krijuar nga entet fetare kërkon që i riu të ndikojë në forcimin e rolit të fesë në jetën e vendit. Mësuesi dëshiron që nxënësi t'i japi krenari shkollës. I riu, pa përvojën e jetës dhe i pafajshëm, i dorëzohet shkollës që e gatuan atë në një mënyrë apo në një tjetër. Secili sipas idesë vetiake dhe interesit të tij. Ky kuadër, edhe pse i thjeshtuar dhe simbolik, shpreh kompleksitetin e problemit politik të arsimit.

Mendoj që pikërisht nga ky konflikt, real e i pranishëm thuajse kudo, duhet të kuptojmë se sa delikat është problemi i raportit midis dy sistemeve të edukimit, publik dhe atij privat. Mendoj gjithashtu që bashkëjetesa e dy sistemeve të edukimit e forcon, qoftë edhe pjesërisht, pavarësinë e secilit, madje mundëson bashkëpunimin e frytshëm të tyre.

6. Një rol udhëheqës në sistemin global të edukimit?

Problemi i shkollës është nga më të vështirët dhe më të rëndësishmit për realitetin aktual dhe për të ardhmen e Shqipërisë. Rrethanat e jetës politike e bëjnë akoma më urgjente këtë çështje. Kam parasysh braktisjen relative të rolit të shkollës në demokratizimin e shoqërisë dhe nivelin absurd e të papranueshëm të grindjeve mes partive politike të vendit.

Problemet kardinale të një kombi nuk mund të zgjidhen pa një mirëkuptim minimal ndërmjet partive politike të vendit. Dy apo më shumë parti e justifikojnë ekzistencën e tyre në sajë të diferencave që shprehin dhe që, nga ana e tyre, përcaktojnë individualitetin e secilës prej tyre; por partitë nuk mund ta qeverisin vendin nëse tej diferencave nuk kanë ide të përbashkëta për disa nga problemet themelore të kombit apo të vendit. Të tilla janë problemet e shkollës, të shëndetit publik, të politikës së jashtme etj.

Mungesa e ideve dhe e projekteve të përbashkëta e çon në kaos realitetin shoqëror dhe ekonomik të vendit. Qeveria e sotme transformon në gërmadhë atë që ka realizuar qeveria e djeshme. Shqiptarët e njohin mirë këtë huq. Kështu bërja dhe zhbërja shndërrohen në një vargëzim fatal që na sjell ndër mend *pëllhurën e Penelopës*, dredhinë e famshme që na ka rrëfyer Omeri i urtë. Shumëzimi i partive si kërpudhat në vjeshtë dhe grindjet e tyre të pafundme janë një ogur shqetësues për jetën politike të vendit. Kjo ndodh jo vetëm në Shqipëri por edhe në vende të tjera.

Nga na vinë idetë dhe projektet për sot e sidomos për të ardhmen e vendit?

Mendoj që nuk është e vështirë të tregojmë në universin filozofik e kulturor të kombit humusin ku duhet të zënë rrënjë jeta politike dhe profili i një partie. Nuk është politika ajo që përcakton të ardhmen e një vendi. Ideat e kombit lindin dhe formohen si shprehje e traditave shekullore kulturore. Ato lëshojnë rrënjë të thella në identitetin e popullit që, nga ana e tij, është shprehja më elokuede e universit kulturor të mbarë kombit.

Pra, nëse partitë e njohin veten në ato ideale, nuk e kanë të vështirë të përcaktojnë ide, projekte dhe ecuri të përbashkëta kah e ardhmja. Ky është një problem i madh i çdo vendi dhe nuk i përket vetëm Shqipërisë. Por Shqipëria nuk ka kohë për të humbur sepse duhet të rigjenerojë veten shpejt dhe me mençuri në shumë pikëpamje të jetës ekonomike dhe sidomos në disa çështje themelore të natyrës kulturore për mbarë kombin.

Ndër të gjitha problemet ai i edukimit qëndron në krye. Për këtë arsye në prani të dy sistemeve, **SPuE** dhe **SPrE**, është e natyrshme të pyesim veten mbi nevojën e një roli udhëheqës në sistemin global të edukimit. Nga ana tjetër raporti ndërmjet dy sistemeve të edukimit mendoj që nuk mund të trajtohet pa theksuar disa pamje të rëndësishme të botës shqiptare dhe të kohës sonë: historike, kulturore dhe ekonomike që lypin rolin themelor të SPuE, si për shembull:

- Momenti historik i kombit dhe formimi kulturor i të rinjve. Pamje kulturore të traditës në botën shqiptare dhe të identitetit kombëtar.
- Probleme të përmbajtjes dhe të metodës në sistemin global të edukimit.
- Problemi fetar si veçori e realitetit të kombit shqiptar dhe sistemi i edukimit.
- Disa probleme kardinale të kohës sonë në vëmendjen e shkollës.

Momenti historik i kombit dhe formimi kulturor i të rinjve

Shqipëria nuk mund të zgjidhi problemin e shkollës, në kuptimin e një sistemi global të edukimit, jashtë realitetit që e karakterizon në këto tre dekadat e fundit. Asnjë shtet europian nuk ka një gjendje aq komplekse sa Shqipëria. Pesë shekuj nën zgjedhën ushtarake, politike e kulturore të otomanëve. Shekulli XX njohu dhunën në nivelin e gjenocideve prej shovinizmave të ortodoksisë serbe e greke kundër popullsisë së Kosovës dhe Çamërisë. Pushtimi nga fashizmi italian dhe krejt lufta e dytë botërore përfundoi me hegjemoninë e një regjimi totalitar çnjerëzor. Nga pasojat më të rënda ishin kushtëzimet ideologjike dhe kulturore që depërtuan thellë edhe në përmbajtjen e sistemit të edukimit. Po të vërejmë cilësinë e klasës politike sot dhe njerëzit që përfaqësojnë idenë e demokracisë, do të kuptojmë që në thelb pasojat e periudhës që kemi lënë pas krahëve janë ende tej mase të rënda. Sidomos në pamjet kulturore të formimit të njeriut. Le të sjellim një shembull: mungesa e respektit reciprok ndërmjet përfaqësuesve të partive të ndryshme, seleksionimi i tyre jo mbi bazën e parimit të meritës, mosrespektimi i ligjeve na sjellin ndër mënd arbitraritetin me të cili diktatori Hoxha zgjidhte rreth vetes ata që nënshtroheshin e komandoreshin lehtë dhe jo njerëz të aftë; arbitrariteti i Hoxhës me të cilin ai urdhëronte arrestimin e bashkëpunëtorëve të tij gjatë mbledhjeve edhe pse nuk kishte asnjë kompetencë ligjore për ta bërë këtë. Marrëdhëniet midis politikanëve nuk përcaktoreshin mbi bazën e respektit reciprok e të arsyes, por sipas instinktit që përcaktohej nga frika apo nga ambicia për të bërë karrierë. Pikërisht këto pamje të një rendi të përmbysur mbijetojnë në kohën tonë; madje mbijetojnë dhe propagandohen si shprehje të demokracisë.

Kombi shqiptar, mjerisht, nuk ka pasur kurrë një shtet demokratik por e meriton plotësisht atë për shumë cilësi që dëshmojnë fisnikërinë e tij. Problemi ekonomik është shumë më i thjeshtë se ai i formimit kulturor të qytetarëve. Kam parasysh një formim

kulturor të pajtueshëm me idealin e demokracisë. Për këtë arsye, shkolla si vatër e formimit, edukimit të brezit të ri, përbën problemin themelor të shoqërisë.

Një komb i qytetërimit mesdhetar, një nga gjuhët më të lashta dhe një shtet i ri që duhet të gjejë te shkolla të ardhmen e vet. Në Shqipëri vërehet një dukuri që mendoj të jetë globale në kohën tonë, pra që verifikohet në shumë vende. Kjo dukuri është profetizuar nga Henri Frédéric Amiel⁹³ rreth 150 vite të shkuara. Pak ditë pas vdekjes së tij (1881) u zbulua një ditar që ai kishte mbajtur duke filluar nga viti 1839. Ishte një ditar monumental prej 17.000 faqesh. Prej këtij ditari u botuan dy volume të zgjedhura me titull “*Fragments d'un journal intime*”. Ky botim pati një jehonë të ndjeshme në të gjithë Europën. Ndërmjet shumë meditimeve interesante, Amiel shkruante:

Masat do të jenë gjithmonë poshtë niveleve mesatare. Moshat e mëdha nuk do të respektohen si më parë, barriera e seksit do të zhduket dhe demokracia do të arrijë në absurditet duke i besuar njerëzve më të paaftë çështjet më të rëndësishme. Ky do të jetë dënimi i parimit abstrakt të barazisë që do i heqë injorantit detyrimin për t'u arsimuar, budallait mundësinë për të matur veprimet e tij, fëmijës dëshirën për t'u pjekur dhe kriminelit aftësinë për t'u korrigjuar. Shteti i të drejtës, mbështetur në barazinë absurde, do të rrënohet për shkak të pasojave të saj. Kjo do të shkaktohet nga mosnjohja e vlerës që kanë diferencat, merita e individit, përvoja, pra puna dhe djersa individuale: gjithçka do të përfundojë me triumfin e llumit dhe të uniformizimit absurd.

Profecia e filozofit Amiel sot është një realitet. Qytetarët e kuptojnë, madje janë të bindur për këtë të vërtetë të hidhur. Por nuk është vetëm kjo. Formimi kulturor i qytetarëve nën regjimin komunist ka pësuar kushtëzime negative. Efekti i tyre ndjehet qartë edhe sot, sidomos ndër shumë personalitete të jetës politike. Në Shqipëri ka shumë drejtues të partive që konsiderohen demokratike, por që drejtohen nga ish-komunistë fanatikë e besnikë të ideologjisë totalitare, të asaj që zaptoi dhe mjeri kombi shqiptar për një gjysmë shekulli të pafund.

Totalitarizmi i Hoxhës asfiksoi mendimin e lirë të njeriut me dhunën e ideologjisë dhe dogmave të regjimit. Njeriu i rritur dhe i formuar në vendet komuniste, shpesh herë dhe për çdo problem, imponon jo mendimin, por dogmën e tij. Asnjë sistem nuk mund ta largojë qytetarin nga mendimi i lirë e i pavarur, sa regjimi komunist. Kjo ka ndodhur sepse ato regjime dominuan për një kohë të gjatë 360° të hapësirës jetike, deri sa arritën ta klonojnë njeriun në mendime dhe bindje, si edhe në pamjet komportamentale të veprimtarisë së tij. Qytetari i stërvitur mirë për t'iu bindur

93 Henri F. Amiel (1821 - 1881) ka qenë filozof, shkrimtar dhe kritik arti në Zvicër. U bë i famshëm për veprën me titull “*Ditaret intime*”.

dogmave të regjimit e për të shprehur, nga agimi deri në përfundim të dritës, dashurinë për partinë, i ngjante më shumë një qeni të stërvitur mirë se sa njeriut të lirë.

Shkolla i përgatiste të rinjtë relativisht mirë në lëndët shkencore apo edhe në letërsi, por atyre u mungonte interpretimi i pavarur nga ideologjia partiake. Pra lëndë si historia, shkencat biologjike, deri dhe letërsia kishin kufizime të ndjeshme ideore, sepse duhej të pajtoheshin totalisht me dogmën partiake, me ideologjinë e saj. Në harkun kohor prej gjysmë shekulli u rritën breza që gradualisht humbën ndjeshmërinë ndaj problemit fetar që kishte karakterizuar etërit e tyre në shekuj. Por ata nuk mund t'i konsiderojmë ateista ose jo besimtarë, sepse për të qenë ateist duhet të jetosh në një shoqëri që të ofron të gjitha mundësitë për formimin kulturor, përfshirë pamjet fetare të saj. Ato breza u rritën pa shpresuar një të ardhme e pa një projekt prej njerëzish të lirë.

Le të sintetizojmë çfarë kërkonte totalitarizmi nga shkolla:

1. Të formojë qytetarë të bindur në fushën e ideve dogmatike që përligjin mbijetesën e totalitarizmit dhe të identifikojë besnikërinë ndaj regjimit me atdhedashurinë dhe idealin e qytetarit të ndershëm.
2. Të dobësojë shpirtin kritik të individit dhe tolerancën ndaj ideve që ndryshojnë nga dogmat e regjimit.
3. Të japi njohuri të paketuara si shprehi zbatuese, duke dobësuar kështu zhvillimin e personalitetit të të rinjve, që zë fill me formimin kulturor e shkencor të tij.

Në thelb kjo nuk karakterizon vetëm regjimet totalitare, por në një farë mase edhe më tej. Charlie Chaplin në filmin “*Kohë moderne*”, e parasheh këtë rrezik, prirjen kah standardizimi i proceseve të të menduarit. Russell shihte edhe në sistemin përfundimor të edukimit, rrezikun e indoktrinimit në dëm të të menduarit të lirë. Kjo formë të menduari do e bënte qytetarin të aftë të përballojë falsitetin e propagandës, të krijojë një opinion personal mbi *ç’është mirë e ç’është keq* e të jetë i lirë në interpretimin e botës rreth tij.

Më 5 tetor 1952, duke folur për shkollën, i intervistuar nga New York Times, Einstein do të shprehej:

Shkolla duhet ta formojë të riun me një personalitet harmonik e jo të thjeshtuar në një specialist. Druaj kohën kur teknologjia do të mbikalojë njerëzimin: atëherë bota do të popullohet nga një brez idiotësh.

Mrekulli! Kjo do të meritonte një kuvend të thellë. Nuk është aspak faji i teknologjisë. Meritat e saj banalizohen nga përdoruesi. Ky në shumicën e rasteve është mjaft i kufizuar në aftësinë për të rrokur kuptimin e zbulimeve dhe shpikjeve të reja, madje edhe dobinë e tyre.

Sot, pa mohuar disa zhvillime të natyrës ekonomike e një përmirësim relativ të mirëqenies së shoqërisë, duhet të theksojmë se vazhdohet të jetohet në një konfuzion idesh dhe pa një vizion për të ardhmen.

Shkolla, në konceptimet më të mira antike e moderne, nuk është ajo që përgatit teknikun apo mjekun. Shkolla parauniversitare krijon atë çka është njerëzore në qenien tonë: shpirtin kritik, bashkëjetesën dhe dialektikën e ideve të ndryshme, meditimin dhe pavarësinë intelektuale të qytetarit. Para së gjithash kjo është kulturë dhe themel i çdo forme të krijimtarisë njerëzore: në shkencë, në art dhe në jetën e përditshme. Shkolla është burim i lirisë dhe pavarësisë qytetare, sepse është dija ajo që na shndërron në qenie të lira, në gjendje të kuptojmë dhe mbështesim demokratizimin e vazhdueshëm të shoqërisë. Natyrisht në fazën universitare synohet përgatitja e mjekut apo e inxhinierit, e historianit apo e matematikanit, por edhe në këto raste përgatitja e mirëfilltë konsiston në një formim kulturor solid në fushën e zgjedhur. Pas studimeve universitare me këtë bagazh njohurish teknike apo shkencore fillon specializimi i ngushtë. Mendoni të keni ndër duar një libër të të gjitha ligjeve. A mund të bëni rolin e juristit apo të avokatit? Absolutisht jo, sepse mungesa e kulturës profesionale ju lë të verbër dhe jua bën të pamundur interpretimin e ligjit.

Shkolla private nuk mund të garantojë ballafaqimin me probleme të tilla, sepse këto kanë nevojë për qëndrime dhe zgjidhje koherente me interesa kombëtare në fushën e edukimit. Në fazën aktuale, si dhe për shumë e shumë kohë, shumica dërmuese e të rinjve do të frekuentojnë shkollën publike, prandaj vetëm SPuE mund të udhëheqë e të garantojë mbi çështje të tilla si:

a) Përmbajtjen e lëndëve humaniste me vëmendje të veçantë ndaj historisë së kombit, marrëdhënieve me fqinjët dhe sidomos ndaj aspekteve kulturore që lidhen me identitetin kombëtar. Ky studim duhet t'i japi prioritet njohjes së Humanizmit, të Rilindjes Kombëtare si dhe njohjes së kodikëve të qyteteve mesjetare që dëshmojnë qytetërimin e trojeve shqiptare në shekujt para pushtimit otoman. Kjo detyrë duhet plotësuar e mbështetur jo vetëm nga historia por edhe nga lëndë të tjera si letërsia. Studimi i autorëve të gjuhës shqipe ka rëndësi të madhe për probleme të njohjes së identitetit kombëtar. Këto elemente thelbësore për edukimin e të rinjve duhet të shndërrohen në një modul të patjetërsueshëm që të përfshihet edhe në programet e shkollës private të trojeve shqiptare. Kjo kërkesë është më se e natyrshme në sistemet globale të edukimit për çdo vend demokratik. Shteti nuk mund të njohë tituj studimi të shkollës private nëse ajo nuk plotëson disa kërkesa esenciale minimale të përmbajtjes në fushën e edukimit, pra të formimit kulturor e shkencor.

b) Karakteri kombëtar i shkollës nuk mund të kuptohet pa përfshirë autorët arbëreshë në përmbajtjen e saj. Kjo mendoj të jetë e domosdoshme në dy plane: gjuhësor e letrar nga njëra anë dhe historik nga ana tjetër. Për të ilustruar këtë aspekt të dytë, historik, po sjell një shembull. Në vitin 2017 rashë në gjurmët e një veprë

madhore të vitit 1777 të gjuhëtarit dhe historianit të shquar të botës arbëreshe, Nicolò Chetta (Nikollë Keta). Ma kërkoi këtë shërbim një mike, historiane shqiptare nga Parisi. Vepra titullohet “*Tesoro di notizie su de’ macedoni*”. E gjeta në një bibliotekë të një komune pranë Palermos që dispononte një kopje të librit, i porsa ribotuar nga Universiteti i Palermos. Skanova 560 faqet e librit dhe e dërgova në Paris e më pas edhe në Bibliotekën Kombëtare në Tiranë. Arbëreshët janë të ardhur kryesisht nga Çamëria dhe kanë ruajtur ritin e kishës ortodokse. Në atë vepër N. Keta sjell fakte dhe analiza me interes të jashtëzakonshëm për botën ilire e shqiptare si dhe për shqipen që flisnin maqedonasit para pushtimit të gjatë nga perandoria Bullgare.

Thuaje në mënyrë simetrike, katolikët e veriut shqiptar që mërguan në verilindje të Italisë (Padova, Venecia etj.), duke filluar nga shekulli XIII kanë dhënë kontribute të rëndësishme në kulturën e krahinës venedikase. Mjafton të citojmë librin “*Venezia e Albania*” [Lucia Nadin (2013), Regione del Veneto (ed.)]. Ky libër ka të dhëna që të befasonjë për rëndësinë që kanë dhe për faktin që shqiptarët nuk kanë aspak ide të qarta për identitetin thellësisht europian të kombit të tyre. Në kontakte me njerëzit në Shqipëri, nuk është e lehtë të dallosh një grua myslimane nga një grua e krishterë, apo një të ri katolik nga një i ri bektashian. Të tilla të vërteta nuk mund të mbeten jashtë përmbajtjes (tekste apo letërsi) së formimit kulturor të nxënësve dhe as nga vetëdija për identitetin që karakterizon kombin e tyre.

Pra, desha të shpreh mendimin që përfshirja e botës arbëreshe në formimin kulturor të nxënësve duhet të garantohet nga SPuE e të bëjë pjesë edhe në shkollën private të formimit të përgjithshëm. Të tilla detyra duhet dhe mund t’i udhëheqë vetëm SPuE.

Probleme të përmbajtjes dhe metodës

Shkolla private duhet të ketë një pavarësi relative në programimin e përmbajtjes dhe në realizimin e saj në tekste. Kjo është e natyrshme. Nga ana tjetër sistemi global i edukimit për të njohur vlerën legale të një titulli studimi duhet të ketë disa norma të njohura nga shkollat dhe nga ata që e frekuentojnë shkollën private. Kam parasysh disa minimume njohurish që garantojnë formimin kulturor të të rinjve dhe përgatitjen e tyre për të kryer me sukses studimet e larta. Fjala vjen, një nxënës që nuk ka njohuri të një farë niveli në gjuhën angleze, zor se mund të quhet i formuar për kohën tonë. Formimi shkencor ka disa elemente të domosdoshëm për vijimin e studimeve universitare.

Pra, në pikëpamje të përmbajtjes duhet të ekzistojnë disa kërkesa apo standarde që të gjitha shkollat duhet të garantojnë. Kjo do të thotë që sistemi duhet të ketë të drejtë dhe detyrë të bëjë të njohura kërkesat që do të jenë të nevojshme për të njohur vlerën e titujve të SPuE. Kjo do të jetë një garanci edhe për vetë ata që zgjedhin shkollën private

si institucion të formimit kulturor të tyre. Nga ana tjetër duke njohur vlerën e shkollës private, sistemi publik duhet të kujdeset për një shkëmbim reciprok të përvojave më të avancuara në seminare studimi, konferenca lokale apo kombëtare.

Në pikëpamje të metodologjisë, shkolla private ka dhe duhet të ketë pavarësinë e saj. Nga ana tjetër, duke konsideruar rëndësinë dhe delikatesën e problemit të metodave, SPuE duhet të marrë përsipër të udhëheqë mendimin pedagogjik e didaktik në këtë fushë. Shkolla private nuk ka mundësi të financojë dhe as t'i kushtohet këtij problemi jetik për evolucionin e sistemit global të edukimit. Le të sjellim një shembull për të ilustruar idenë.

Sot në fushën e metodave të të mësuarit e të të nxëniet ka një debat të fortë kudo në botë dhe që shpreh shqetësimin e specialistëve për abuzimet që bëhen kudo me idenë e digjitalizimit të procesit mësimor në shkollat e formimit të përgjithshëm. Këtu ka dy probleme:

- I pari ka të bëjë me nevojën konkrete për të studiuar informatikën.
- I dyti do të ishte përdorimi i saj në procesin e njohjes shkencore.

Çfarë vërehet sot në shumë vende të botës?

Shpesh herë studimi i informatikës reduktohet në aplikime të rëndomta të saj. Nëse duam të njohim mekanikën e automjeteve, nuk duhet ta ngatërrojmë atë me aftësinë për të drejtuar makinën. Këtë të fundit e bëjnë kurset që njerëzit ndjekin për të marrë patentën dhe asgjë më shumë. Në shkolla, në shumicën dërmuese të rasteve të vrojtuar rezultojnë, që nxënësit mësojnë të shkruajnë, të lundrojnë në internet etj.

Sot, duke filluar nga mosha të hershme, fëmijët mësojnë t'i bëjnë këto veprime pa vështirësi. Mësimi i informatikës është një gjë tjetër dhe nuk realizohet sa duhet për skarsitetin e laboratorëve dhe përgatitjen e pamjaftueshme të mësuesve. Të mësosh elementet e para të informatikës do të thotë të njohësh disa elemente themelore fillestare të programimit, si për shembull, strukturat e kontrollit dhe të paktën një gjuhë programi të strukturuar. Përvojat tregojnë që kjo është plotësisht e mundur dhe ngjall shumë interes tek nxënësit. Nga ana tjetër, njohja e instrumentit *spreadsheet*, të ashtuquajturat fletë elektronike të programeve të tipit Excel, do të ishte mjaft e dobishme po të bëhej me cilësinë e duhur. P.sh., të krijosh një fletë elektronike me llogaritje dhe grafikë cilësore e ta futësh atë një një relacion të shkruar nga nxënësi në *ëord* e ta manipulosh atë, sipas rastit në kompjuter, në celular apo në *tablet*. Të tilla aftësi janë shumë të dobishme edhe për të kuptuar drejtimet në të cilat informatika sjell kontribute të rëndësishme.

Ka programe të tipit *Derive* që i japin mundësinë nxënësit të pasurojë aftësitë e tij në zgjidhjen e problemeve interesante duke kombinuar programime të thjeshta dhe grafikime jo standarde, por që lypin dhe zhvillojnë aftësi konkrete në analizën

dhe zgjidhjen e problemeve. Instrumenti informatik është i dobishëm jo vetëm për studimin e thelluar përmes mbledhjes dhe studimit të informacioneve apo të dhënave, por mund të përdoret edhe nga të rinjtë në shkolla, si mjet në mbështetje të kërkimit a një projekti shkencor. Për shembull, mund të përdoret në studimin e pamjeve fiziko-matematike të muzikës, në studimin e kurbave antike (sot aq moderne në të gjitha fushat) me anë të matricave të transformimeve më të thjeshta (simetritë, rrotullimi) apo edhe në argumente që kombinojnë mrekullisht eksperimentin me fizikën, matematikën me informatikën.

Përkundrazi, sot shkolla ku më shumë e ku më pak po shndërrohet, çuditërisht, në një objekt konsumator të rëndësishëm nga ana, jo e informatikës, por nga degëzimet tregtare që lidhen me të. Ofrohen lloj-lloj zgjidhjesh pseudo-didaktike me seri të pasura disqesh e tabelash për të zhvilluar mësim nga më të ndryshmet. Natyrisht në këtë çështje ka apo mund të ketë vend për diskutime, por një gjë është e qartë: tregtia sheh te shkolla një fushë me interes të madh depërtimi, pra abuzimet janë më se të natyrshme dhe njëherazi edhe thellësisht të dëmshme për formimin e të rinjve. Informatizimi bën të mundur dhe thjeshton punën dhe procesin e prodhimit, të organizimit e të drejtimit në përgjithësi, por procesi i të mësuarit nuk mund të digjitalizohet, sepse njohja njerëzore, në të gjitha pamjet e veta, varet dhe përcaktohet nga aftësia për të vrotuar e imagjinuar, krahasuar e analizuar; ajo përcaktohet nga format e të menduarit e të arsyetuarit që janë racionale dhe analogjike, komplekse e transcendentale.

Kompleksiteti i këtij problemi, nëse duam të mënjanojmë dëmet, lyp studime dhe eksperimentime në nivele kombëtare të cilat mund t'i kryejë vetëm SPuE, pa përfshirë kontribute që mund të vijnë edhe nga SPRe.

Problemi fetar një veçori e realitetit shqiptar

Problemi fetar në përmbajtjen e sistemit global të edukimit ka një rëndësi të veçantë sepse karakterizon botën shqiptare në pikëpamje historike dhe kulturore. Ky realitet përbën një nga pamjet më interesante të identitetit kombëtar e për këtë fakt shqiptarët duhet të jenë plotësisht të vetëdijshëm. Janë katër besimet fetare kryesore: katolikë, ortodoksë, myslimanë e bektashinj. Bashkëkzistenca dhe harmonia e konfirmuar e tyre dëshmojnë një elasticitet mendor e kulturor të kombit. Popuj të tjerë të gadishullit ilirik identifikojnë fenë me kombin. Fjala vjen, ortodoksia greke. Kjo do të thotë të identifikosh si një popull të vetëm të gjitha kombet europiane në saje të fesë katolike të përbashkët. Realiteti shqiptar, përkundrazi, karakterizohet thellësisht nga dy pamje të universit kulturor të tij. Këto janë gjuha shqipe dhe harmonia e besimeve fetare të tij. Mendoj që nuk do të ishte krejt e paarsyeshme hipoteza që ky aspekt i identitetit shqiptar të jetë projeksioni në të ardhmen i realitetit identitar europian. Faktet e kohëve të fundit dhe migracionet biblike të kohës sonë na japin të drejtë ta konsiderojmë atë hipotezë.

Shkolla duhet të transmetojë këtë realitet duke filluar nga njohja e historisë së besimeve fetare monoteiste kryesore. Kjo njohje duhet thelluar edhe nga pikëpamja e raportit që teologjia, në përgjithësi, ka pasur me evolucionin e njohjes shkencore. Përfshirja e këtij argumenti në përmbajtjen e shkollës duhet dhe mund të konceptohet e të udhëhiqet me vëmendjen që meriton nga SPuE dhe të zbatohet edhe nga SPRe me seriozitetin që meriton.

Për të mënjeluar keqkuptimet, dua të jem i qartë për aspektin fetar në jetën e shkollës: edukimi i fëmijës në pikëpamje fetare duhet të gjejë burimin e natyrshëm të familja dhe të institucionet fetare. Kjo do të ishte liria e qytetarit në formimin fetar, si pjesë e rëndësishme e personalitetit kulturor të tij. Pikërisht kjo liri duhet ta përjashtojë shkollën nga ana formale në atë edukim. Roli i shkollës ka një tjetër rëndësi dhe nuk mund ta zëvendësojë asnjë institucion i dytë. Mësimi i historisë duhet të përfshijë edhe studimin e sistemeve fetare kryesore, diferencat mes tyre dhe sidomos vlerat e përbashkëta që kanë.

Probleme kardinale të kohës sonë në përmbajtjen e shkollës

Prej shumë dekadash shoqëritë më të zhvilluara kanë transformuar ose vazhdojnë të transformojnë sistemin arsimor të dikurshëm në një sistem që synon edukimin e brezit të ri. Ky do konsideruar si një evolucion i vazhdueshëm, që krahas dijes synon të përgatisë qytetarin e një shoqërie demokratike. Në kohën tonë, njohja nga ana e të rinjve e disa problemeve jetike të njerëzimit duhet të meritojë vëmendjen e pakursyer të sistemit global të edukimit. Ashtë fjala për të sensibilizuar të rinjtë për disa të vërteta që pushteti i të gjitha niveleve dhe kudo përpiqet të anashkalojë. Kjo komprometon në mënyrë të pakthyeshme të ardhmen e brezit të ri. Në këtë çështje, roli i SPuE është themelor. Disa probleme:

- **Babëzia për t'u pasuruar sa më shumë**

Sipas Shën Palit *“Ata që synojnë pasurinë bien në tundim, në një grackë dhe në shumë dëshira të çuditshme e të dëmshme, që e çojnë njeriun në shkatërrim. Etja e pangopur për paranë është rrënja e çdo të keqeje.”* (Timotheo 6, 8, 9)

- **Paafësia për të komunikuar me njëri tjetrin**

Çdo ditë e më shumë njerëzit e mençur heshtin dhe mediokrit nuk reshtin së predikuari idiotësira, përkufizime e gjetje mbi çfarë është mirë e çfarë është keq. Shkenca, dija, intelijenca duhet të ngrenë kokën. Kush di dhe kush kupton e ka për detyrë të flasë. *“Kundër mediokritetit edhe vetë perënditë nuk mund të luftojnë me sukses”,* - shkruante poeti gjerman Friedrich Schiller. Nga ana tjetër, shumë mjete të teknologjive moderne po e shndërrojnë thujtë në një mundësi të rrallë kontaktin njerëzor dhe komunikimin

e drejtpërdrejt të tyre. Duket e pabesueshme, por kam vënë re në njerëz të afërm që fëmijëve të vegjël u sajojnë miqësi virtuale. Flasin në telefon duke simuluar biseda me 'Hiçin' dhe kur i pyet se me kë po flet, të përgjigjen: "*Me mikun tim!*".

Pyetjes "*Si quhet miku yt*" i përgjigjen me seriozitetin më të madh: "*Bougette*", pra emra të një fantazie që, madje, s'kanë të bëjnë fare me gjuhën e përditshme të tij. Me sa duket, kjo dukuri lind e zhvillohet nga vetmia që karakterizon ekzistencën e njeriut të kohës sonë. Fëmijët janë viktimat e para të mungesës së komunikimit real.

• Bota po lëngon

Nëse të gjithë njerëzit do të kenë nivelin mesatar të jetesës që ka një qytetar europian, atëherë banorët e Tokës do të kishin nevojë për një planet 2,6 herë më të madh se Toka. Popullsia në vitin 2050 parashikohet të arrijë në 9,6 miliard.

Deficiti ekologjik, dëmtimi i Natyrës, konsumi i madh i lëndëve djegëse, si hidrokarburet, shkrirja katastrofike e akullnajave po e bëjnë të vështirë e të pamundur jetën. Nëse Njeriu nuk ndërhyr urgjentisht me masa drastike, atëherë do të jetë Natyra ajo që do të vetëmbrohet duke eliminuar specien fajtorë. Ne jemi, konkretisht, në prag të një katastrofe ekonomike dhe ekologjike. Gjeologët po konsiderojnë një epokë të re në historinë e planetit. Këtë erë të re ata e quajnë *Antropoceni* dhe, sipas tyre, ajo fillon me revolucionin industrial që po e transformon rrënjësisht Natyrën. Një nga pasojat e Antropocenit është ritmi i frikshëm i shfarosjes së specieve.

Njerëzit e arsimuar nuk mund të mos jenë të vetëdijshëm për këto dukuri që rrezikojnë ekzistencën e species tonë. Këto rreziqe, po të kalojnë një farë pragu kritik, bëhen të pakthyeshme. Për këtë arsye, shkolla duhet të ndjejë detyrën e sensibilizimit të brezave të reja me këto probleme jetike të planetit. Ashtë pikërisht sistemi publik i edukimit që duhet dhe mund t'i konsiderojë si një detyrë primare këto probleme ekzistenciale të kohës sonë.

Le të kthehemi te raporti ndërmjet dy sistemeve të edukimit, publik dhe privat. Nuk është një problem që zgjidhet me formula, por me vlerësimin e parametrave të realitetit shqiptar. Përderisa shumica dërmuese e të rinjve nuk kanë mundësi të frekuentojnë shkolla private, del i qartë roli kryesor i SPuE. Duhet të kujtojmë, nga ana tjetër që emancipimi dhe demokratizimi i shoqërisë lypin një shkollë të lirë e të padoktrinuar. Njeriu me formim kulturor të varfër, është më pak i ndërgjegjshëm për lirinë individuale, rrethanë që i ndikon edhe personalitetin. Demokracia, nga ana e saj, është një ideal që lyp harmonizimin e lirive individuale me realitetin e shtetit të së drejtës. Ky ekuilibër përbën thelbin e demokracisë, burim i të cilës është pluralizmi jo thjesht në pikëpamje ideologjike e politike, por sidomos në pikëpamje kulturore.

Demokracia, pra, ka nevojë për njeriun e lirë e të pavarur. E dinte mirë Bob Marley kur shkroi dhe këndonte *Redemption Song*.

*Emancipate yourselves from mental slavery;
None but ourselves can free our minds.*

.....

*Emanciponi veten nga robëria mendore;
Kush tjetër, veç nesh, mund ta çlirojë mendjen tonë.*

.....

[Bob Marley, Redemption Song]

Kur flasim për pikëpamje kulturore duhet të mendojmë traditën kombëtare dhe përvojën e vendeve perëndimore më të përparuara. Më pas vijnë përmbajtja dhe metodat, që në vija të përgjithshme ndjekin një evolucion të përbashkët për shumicën e vendeve që kanë edhe karakteristika sociale ekonomike të përafërta. Në këtë kuptim dhe në realitetin aktual roli udhëheqës i sistemit publik të edukimit është i qartë dhe themelor. Që Shqipëria të renditet midis këtyre vendeve ka nevojë të krijojë vetëdije të plotë për traditën e shkollës kombëtare, për karakterin europian të universit kulturor të saj dhe për aftësitë e qytetarëve. Kjo vetëdije duhet binjakëzuar me bindjen që pa një shkollë cilësore e ardhmja nuk mund të jetë ajo që të rinjtë tanë meritojnë.

BIBLIOGRAFI

1. Amiel, H. F. (1922). *"Fragments d'un Journal Intime"*. Paris: Librairie Fischbacher.
2. Barker, E. (1927). *"National Character and the Factors in its Formation"*. New York: Harper and Brothers.
3. Dizionario enciclopedico italiano (1970). Vol. 4, Roma: Editore Treccani.
4. Einstein, A. (1988). *"Come io vedo il mondo"*, Roma: Newton Compton editori.
5. Frashëri, A. & Frashëri, A. (2014). *Rilindja Kombëtare Shqiptare*. Tiranë: Sh.B.L.Sh. e Re.
6. Frashëri, A. (2015). *Idetë e Rilindjes Kombëtare dhe shkolla si themel i demokracisë*, nga vëllimi "Magjia e Rilindjes Kombëtare", Tiranë 2015.
7. Frashëri, A. *"Shkolla dhe pluralizmi"*, Gazeta Mësuesi, nëntor 1996, n.35, Tiranë.
8. Frashëri, S. (1999). *"Shqipëria ç'ka qenë, ç'është e ç'do të bëhet"*, Tiranë: Shtëpia Botuese Mësonjëtorja.
9. Kra, P. (2003). *"The Concept of National Character in 18th Century France"*. Paris: Robert Thiéry.
10. Nadin, L. (2013). *"Venezia e Albania"*, Regione del Veneto.
11. Quantin, F. *"Archéologie culturelle et histoire des religions antiques en Albanie"*, Revue Kernos, Éditeur Centre International d'Etude de la Religion, Paris, 2011 (24).
12. Russell, B. (2004). *Sceptical Essays*. Routledge Classic by Routledge of the Taylor&Francis Group, Oxforde.

Burime on-line

13. Pauline K. *"The Concept of National Character in 18th Century France"*.
14. Lashtësia e shkollave në trojet e gjuhës shqipe

**Edhe nëse është e thyer, nuk do të thotë
se ka nevojë për komercializim
Rasti i Shqipërisë në paralele me Kosovën
Valbona Nathanaili & Arsim Sinani ⁹⁴**

Abstrakt

Artikulli synon të përshkojë disa zhvillime të reja në fushën e edukimit që përmbledhen në dukuritë “komercializim” dhe “komodifikim”. Artikulli gjykon se komercializimi i shkollimit ndikon negativisht në cilësinë e edukimit dhe shtrën si imperativ domosdoshmërinë për të kufizuar maksimalisht fushat e veprimit të komercializimit në këtë sektor jetik të funksionimit të shoqërisë. Artikulli analizon se e vetmja përgjigje që kemi marrë për kërkesën për ndryshim dhe zhvillim të arsimit në Shqipëri pas viteve 1990 është “komercializimi”, materializuar në një varg reformash që kanë rezultuar të dështuara dhe që kanë krijuar një situatë tepër problematike. Për shkak të shumë nismave të përbashkëta në fushën e edukimit në Kosovë dhe Shqipëri, ekziston shqetësimi për amplifikimin e dështimit. Arsimi është një çështje afatgjatë shumë e rëndësishme dhe për këtë arsye është e nevojshme të shtrohet për diskutim e analizohet në mjedise shkencore. Dështimi në arsim nuk është dështimi i një shërbimi publik për të cilin ka nevojë shoqëria, por dështimi i politikave dhe i njerëzve që i hartojnë dhe drejtojnë ato.

Fjalë kyç: *komercializim, shkollim, shoqëri demokratike, shkolla publike dhe shkolla private, reforma.*

⁹⁴ Shënim, V. Nathanaili. Një variant i këtij artikulli është paraqitur për herë të parë në Konferencën Shkencore Ndërkombëtare “Kosova - 20 vjet liri dhe përpjekje” (teza bosht: Roli i institucioneve shkollore, universitare, akademike dhe shkencore për lirinë e Kosovës), organizuar nga Fakulteti Filozofik, Universiteti “Hasan Prishtina” i Prishtinës, në bashkëpunim me Institutin Albanologjik të Kosovës, datë 10 qershor 2019.

1. Hyrje

Konsiderata të përgjithshme

Për Crouch (2007: 203), një nga karakteristikat e panegociueshme të shkollës është edukimi. Për dy arsye të thjeshta: 1. sepse nëse ua lemë në dorë prindërve, nuk është çudi që të mos e realizojnë, dhe 2. sepse shkolla është vendi ku e ka origjinën ashensori social, që ne duam të shkojë vetëm lart.

Me arsyen e parë janë dakord *pothuaj të gjithë* prindërit. Me arsyen e dytë janë dakord *të gjitha* partitë politike, sepse të gjitha aspirojnë të drejtojnë shtetin dhe, në rrjedhojë, synojnë që shkolla të jetë vendi i mundësive të munguara, shanseve të barabarta për të gjithë dhe ku edukohen qytetarët e ardhshëm.

Në rrjedhojë, edukimi ose jo në shkollë nuk është më zgjedhje e prindërve, gjë që cenon një nga karakteristikat kryesore të tregut: atë të zgjedhjes së lirë.⁹⁵ Ndërkohë që nëse edukimin do e konsiderojmë si çdo të mirë tjetër, çmimi i së cilës do të përcaktohej në bazë të kërkesë-ofertës, kjo vetëm do e degradonte dhe ç'bënte atë që ofron shkolla. Tregu dhe parimet e tij duhet të qëndrojnë në kufijtë e arsimit dhe të jenë të pranishme në dy terma: duke ndërtuar sisteme analoge me tregun, në sistemin e pranimi në shkolla, por pa privatizim; duke nënshkruar kontrata për shërbime arsimore me firma private - përfshirë dhënien e lëndëve të ndryshme që zhvillohen në shkolla. Sipas Crouch, aktualisht, një nga dimensionet ku shfaqet komercializimi në edukim qëndron në vlerësimin që i bëjmë performancës së shkollave dhe rëndësinë që tregojmë ndaj një termi të tillë. Për këtë autor, është e gabuar që shkollat publike me performancë të dobët në sistemin arsimor amerikan kanë tendencën të mbyllën dhe të zëvendësohen me shkolla *me status të veçantë* të ri. Të gjitha këto veprime vetëm sa cenojnë funksionin kryesor të shkollës: përgatitjen e nxënësve për një shoqëri demokratike. Sepse:

- performanca më shumë se arritje e shkollës është rrjedhojë e sfondit nga vinë fëmijët. Fëmijët e prindërve të mirëarsimuar kanë shumë më tepër gjasa të kenë arritje më të shumta se fëmijët që vinë nga prindër të varfër e të paarsimuar;
- liria për të pranuar vetëm nxënësit më të mirë i bën shkollat e mira edhe më të mira dhe e izolon mobilitetin social - të parat që e pësojnë janë shkollat që gjenden në komunitete të varfra;
- mbyllja e shkollave me performancë të dobët nuk është zgjidhja. Zgjidhja është të investojmë shumë më tepër në shkollat me performancë të dobët dhe që furnizohen me fëmijë nga komunitete të varfër ose pozita të pafavorshme.

95 *Shënim V. Nathanaili*. Duhet pasur në vëmendje roli i prindit në shumë aspekte të vendimmarjes që lidhen me arsimimin e fëmijës së tij. Sipas *Konventës Evropiane për të Drejtat e Njeriut, Protokollin nr. 1, neni 2*, "Shteti, në ushtrimin e funksioneve që merr përsipër në fushën e edukimit dhe të arsimit, respekton të drejtën e prindërve për të siguruar këtë edukim dhe arsim në përputhje me bindjet e tyre fetare dhe filozofike".

Komercializimi është një term që përdoret gjerësisht në biznes. Kohët e fundit, për shkak të zhvillimeve në sektorin publik, termi është huazuar dhe ka gjetur përdorim edhe në domenin e punëve publike. Brian (2013), kur merr në analizë komercializimin e Zelandës së Re, përdor këtë përkufizim: “Komercializimi është zbatimi i parimeve të biznesit (ose të tregut) në sektorin publik (ose në një pjesë të këtij sektori)”. Justifikimi është që shteti nuk është në gjendje t’i bëjë punët aq mirë sa biznesi, thënë ndryshe sa privati. Ndërsa qasja filozofike që zbatohet është: “biznesi është zgjidhja më e mirë, sa herë një shërbim publik që ofrohet nga shteti nuk funksionon”. I njëjti autor, për të ilustruar me shembull praktikën e delegimit të një shërbimi publik privatit, sjell atë të kompanive që merren me mbledhjen e plehrave. Analiza është e saktë, ndërsa vetë arsyja që përdor tregu është sa pragmatike, aq edhe naive: firma që e merr shërbimin kërkon ta kryejë punën sa më mirë, sepse do që t’i rinovohet kontrata, përndryshe këtë shërbim e merr një kompani tjetër private. Brian (*Ibid*) konkludon se komercializimi nuk konsiderohet si zgjidhja praktike për çështje që kërkojnë zgjidhje, por është shndërruar në një lloj qasje që zbatohet në të gjithë sektorin publik, pavarësisht faktit nëse çështja është problematike ose jo. Qasja “nëse nuk është e thyer, nuk ka nevojë të ngjitet” është zëvendësuar me qasjen “nëse nuk është komercializuar, do të thyhet”.

Komercializimi i sektorit publik e ka burimin në tezat neo-liberale të tregut të lirë, teza të cilat u shfaqën në veprat e disa ekonomistëve të pas Luftës së Dytë Botërore, si Friedrich Hayek dhe Milton Friedman. Sipas Mirowski (2011: 29-30), tezat kryesore neo-liberale mund të përmbledhen në dhjetë:

1. *Tregu është një artefakt, por është përpunuesi ideal i informacionit. Çdo ekonomi e suksesshme është ekonomi e dijes.* Tregu di më shumë se çdo individ dhe, në rrjedhojë, nuk mund të kalohet roli i tij si mekanizmi ynë i koordinimit;
2. *Neo-liberalizmi fillon me kritikën ndaj arsyes për të pasur shtet.* Kufizimet e qeverisjes janë të lidhura me kufizimet intrinsike të pushtetit të shtetit për të ditur dhe, për rrjedhojë, edhe për të mbikëqyrur. Ndonëse këto kufizime nuk janë të dhëna një herë e përgjithmonë, gjithsesi tregu gjithnjë tejkalon aftësinë e shtetit për të përpunuar informacionin.
3. *Ekonomia neo-klasike është hapi i parë i mirë i përfaqësimit të kapacitetit të tregut si përpunues informacioni.* Me këtë tezë, Shkolla e Çikagos shfaq tendencën të devijojë nga vetë shkrimet e Hayek. Kjo ka lidhje me një ndryshim shumë të thellë të vendndodhjes së ekonomisë neo-klasike pas Luftës së Dytë Botërore (Mirowski, 2002).
4. *Politikat politike duhet të operojnë njësoj me ato të tregut dhe duhet të diktojnë edhe teorinë ekonomike të “Demokracisë”.* Kjo tezë mbështet zbatimin e modeleve neo-klasike në termat politike të mësipërme dhe, në të njëjtën kohë, shpjegon pse lëvizja neo-liberale është në kërkim dhe në konsolidim të pushtetit politik, duke operuar nga brenda shtetit. Varianti i “rojtarit të natës” të shtetit përfundon në koshin e plehrave. Kjo dogmë justifikon aleancat e tyre me pushtetin e plotfuqishëm, me synim avancimin

e agjendës neo-liberale, sikundër përforcon dyshimet sa i takon krahut të djathtë se çfarë konsiderojnë demokraci radikale (domethënë, aksion politik jashtë kornizave të tregut).

5. *Institucionet qeveritare duhet të prevalojnë nga vetë qeveria.* Liria nuk është realizimi i ndonjë synimi final, përkundrazi! Liria është pozicionimi i individëve autonomë vetë-qeverisës, të pajisur të gjithë, në mënyrë të natyrshme, me variantin neo-klasik të racionalitetit dhe motivimit nga interesa personale. Foucault (2004, 2008) shprehet edhe më fuqishëm sa i takon rolit të “teknologjive të vetes”, ku përfshihet edhe një rivlerësim i koncepteve të lirisë së qenies humane dhe moralit të tij.

6. *Korporatat nuk gabojnë. Konkurrenca ka gjithnjë përparësi.* Kjo është një nga divergjencat më të thella me liberalizmin klasik, që shihte me dyshim shoqëritë aksionare dhe monopolet. Kjo do të thotë që shteti duhet të deqeveriset, nëpërmjet privatizimit të arsimit, shëndetit dhe shkencës dhe, në porcione të vogla, edhe të ushtrisë. Një mënyrë e mirë për të iniciuar privatizimin është duke ripërkufizuar të drejtën intelektuale.

7. *Kombi shtet duhet të jetë subjekt i disiplinës dhe kufizimeve, ushtruar me ndihmën e nismave ndërkombëtare.* Fillimisht, kjo tezë u zbatua nëpërmjet nismave neo-liberale të Fondit Ndërkombëtar Monetar (International Monetary Fund, IMF), Organizatës Botërore të Tregtisë (World Trade Organization, WTO), Bankës Botërore, si dhe disa institucioneve të tjera neo-liberale të formës klasike që kanë operuar pak më parë. Ky lloj pacifikimi i shtetit fillon me promovimin e tregut të lirë dhe kursin pluskues të shkëmbimit, por që shumë shpejt shndërrohet në varësi ndaj një agjende më të gjerë - atë të korporatave ndërkombëtare, ndryshe ndaj atyre korporatave të cilave u bashkëngjitet. “Reformat” neo-liberale mund të imponohen edhe nga jashtë kanaleve standardë të politikës, nga organizata mbi-kombëtare.

8. *Tregu është zgjidhja për të gjitha problemet që shkaktohen po nga tregu.* Monopolizmi mund të zhbëhet nga konkurrenca; ndotja e mjedisit mund të reduktohet me ndihmën e lejeve të emetimit; *McCarthyism* mund të zvogëlohet nga konkurrenca ndërmjet punëdhënësve (Friedman, 1962: 20). Nuk ekziston një gjë e tillë si “E mira publike”, por vetëm një varg problemesh që menaxhohen nga struktura të ndryshme qeveritare, probleme që kanë lidhje me kostot e transaksioneve (Coase, 1960; 1974a).

9. *Ripërkufizimi i të drejtës së pronësisë është një nga mënyrat më efektive që një shtet të mbizotërohet nga agjenda neo-liberale.* Kjo do të thotë, që sapo biem dakord për nevojën për këto të drejta, më pas trajtohen si “të shenjta”. Ekonomistët neo-liberalë i prezantojnë shpesh të drejtat e pronësisë sikur formati i tyre specifik është i parëndësishëm për operimin e tregut dhe, në të njëjtën kohë, pranojnë se sapo krijohen, është shumë e vështirë të zhbëhen. Mënyra më e mirë për të iniciuar programin e privatizimit në çdo sektor, që më parë ka qenë subjekt i të përbashkëtës, publikut, apo formave të tjera të administrimit, është thjesht angazhimi i shtetit për të institucionalizuar një klasë të

re të drejtash mbi pronësinë. Më pas, interesat personale politike kujdesen për pjesën tjetër të realizimit të projektit.

10. *“Liria” duhet të rikodohet, duke nënkuptuar vetëm një version të ngushtë të lirisë ekonomike në hapësirën e rikonceptuar të tregut.* Qëllimi i neo-liberalëve është të vlerësojë lirinë mbi gjithçka: “Liria ekonomike është synim në vetvete” (Friedman, 1962: 8). Gjithsesi, është e nevojshme të kuptojmë se neo-liberalizmi nuk e përmban heqjen dorë, plotësisht, nga të gjitha format e kontrollit mbi veprimtarinë humane - sa i takon kësaj pike, këtu qëndron divergjencia më e theksuar me anarkistët e mëparshëm apo nga doktrina libertariane. Në fakt, kontrollet duhet të rishikohen deri në masën e rikodimit dhe rikonfigurimit në një version të ri, të përshtatshëm për “rendin konkurrues”. Neo-liberalizmi i Chicago-s transedon tensionin liberal klasik ndërmjet agjentëve me interesa të vetja dhe detyrës patriotike si qytetarë, duke reduktuar edhe shtetin, edhe tregun, deri në masën e ontologjisë së sheshtë identike të modelit neo-klasik të ekonomisë. Në këtë mënyrë, “Liria” e rikoduar do të thotë kapaciteti për vetë-realizim, e përftuar vetëm nëpërmjet përpjekjeve individuale për një bashkësi të pashpjeguar (përgjithësisht të pashprehura edhe me veten), por që shndërrohen në të domosdoshme, dëshirash dhe nevojash. Isaiah Berlin ([1958] 1969) e kapi këtë risi, duke futur konceptin e dy llojeve të lirisë: lirisë “negative”, e cila është gjendja e imunitetit nga cenimi prej të tjerëve, sapo realizohen këto dëshira e nevoja, si dhe lirisë “pozitive”, e cila referon një agjent, që ka kurajën e duhur për t’u përfshirë në procesin e realizimit të këtyre dëshirave dhe nevojave në mjedisin që i bëri aktuale ato. Berlin (dhe neo-liberalët) e lidh lirinë pozitive me lëvizjet totalitariste. Duhet theksuar, se sapo ky fjalor i ri hyn në fuqi, në mbretërinë e ligjërimit bëhet realisht e pamundur ta cilësosh çfarëdolloj transaksioni ekonomik si detyrues (V. Smith, 1998: 80), dhe që përbën një divergjencë të madhe me doktrinën liberale klasike.

Në rrjedhojë, neo-liberalizmi, është më shumë se ekonomi dhe ideologji politike që kërkon të reduktojë rolin e shtetit në rregullimin e ekonomisë dhe të themelojë ri-përbërjen politike të shoqërisë. Sa i takon sistemit arsimor, neo-liberalizmi krijon një marrëdhënie të re ndërmjet pushtetit dhe dijes e cila, në rrjedhojë, çon në krijimin e strategjive të reja për përdorimin e pushtetit dhe të teknologjisë së re nga qeveria. Pikëpamja e shoqërisë së dijes zëvendësohet gjerësisht me atë të ekonomisë së dijes. Në vend që të përdoret si e mirë publike, dija gjithnjë e më shumë po përdoret thjesht si komoditet që mund të shitet e blihet, vlera e së cilës është ajo e përcaktuar nga tregu. Koncepte të reja si menaxhimi i dijes (krijimi, përdorimi dhe mbrojtja e dijes si e mirë apo burim nga korporatat) ose politikat për dijen (promovimi i ekonomisë së dijes dhe konkurrencës në shkallë globale) janë bërë pjesë e fjalorit të politikë-bërësve dhe drejtuesve të korporatave. (Slavnic, 2017)

Për Dubey (2007) komercializimi i arsimit është: a) futja e kurseve me pagesë në institucionet e arsimit të lartë ose rritja e pagesës në ato aktuale, me justifikimin

se për shkak të masivizimit, shteti nuk është në gjendje të përballojë shpenzimet e shumta, për më tepër që një pjesë e mirë e këtyre shpenzimeve merren nga arsimi parauniversitar, b) përshtatja e kurrikulës me kërkesat e tregut. Për autorin, në këto institucione edukimi me pagesë në Indi, gjithçka rrotullohet rreth parasë: “Shkollimi i fëmijëve është një biznes fitimprurës, njësoj si veprohet në çdo dyqan!” (*Idem*, f. 59). Ekziston mendimi se sa më e mirë është shkolla, aq më e lartë duhet të jetë pagesa. Ndërkohë që një sistem i mirë shkollor duhet të sigurojë barazi për të gjitha shtresat sociale. I njëjti autor, citon kryetarin e Këshillit të Edukimit Teknik në Indi (AICTE), Khanna S.K, i cili e pranon idenë e komercializimit të arsimit të lartë sipas termave të mësipërm, por me kushtin që paratë e fituara nga pagesat e studentëve të rikthehen përsëri në të njëjtin sektor për rritjen cilësore të tij (në Australi qarkullojnë dy miliardë dollarë australianë në vit nga ky sektor, *Idem*, f. 58).

Gjendja aktuale

Aktualisht, në Shqipëri kanë falimentuar të gjithë institucionet e kërkimit shkencor. Kërkimi shkencor është zero në pjesën më të madhe të universiteteve. Po lulëzon shkenca e keqe, ose shkenca e plagjiaturave dhe titujve akademikë të çuditsëm, që janë diplomuar në inxhinieri, por janë profesorë në ekonomi! Në faqet *on-line* të universiteteve publike e private mungojnë, përgjithësisht, CV-të dhe listat e botimeve të pedagogëve. Raportet e publikuara në media për universitetet publike referojnë zero para të harxhuara për kërkim shkencor, por miliona për sigurimin e godinave a karburant për makina.

2. Arsimi në shtratin e Prokrustit

Pyetjes “sa shkollim duhet të kenë fëmijët dhe cilat duhet të jenë drejtimet kryesore të tij?” mund t’i japësh përgjigje nga më të ndryshmet, në varësi të kriterit të analizës. Nëse gjykojmë në termat e vendimmarrjes, përgjigja është se fillimisht kanë qenë çështje familjare: prindërit kishin ekskluzivitetin e zgjedhjes jo vetëm të llojit të arsimit për fëmijën e tyre, por edhe të viteve të shkollimit. Me zhvillimin e shoqërisë, sisteme të ndryshme e kaluan arsimin ose nën drejtimin e fesë, ose të shtetit, duke vendosur, për më tepër, një parakusht të rëndësishëm që lidhej me ndjekjen e detyruar të disa viteve të caktuara shkollimi, pa pyetur tani më për vullnetin a dëshirën e prindërve.⁹⁶ Por,

96 *Shënim* (V. Nathanaili & A. Sinani): Duhet pasur në vëmendje roli i prindit në shumë aspekte të tjera të vendimmarrjes që lidhen me arsimimin e fëmijës së tij. Sipas *Konventës Evropiane për të Drejtat e Njeriut*, *Protokolli nr.1, neni 2*, “Shteti, në ushtrimin e funksioneve që merr përsipër në fushën e edukimit dhe të arsimit, respekton të drejtën e prindërve për të siguruar këtë edukim dhe arsim në përputhje me bindjet e tyre fetare dhe filozofike”.

pavarësisht autoritetit drejtues në krye të arsimit, në pjesën më të madhe të vendeve apo në shumicën e kohës, arsimi është parë si një instrument për instalim pushteti dhe forcim autoriteti. Pak vende mund të thonë se politikat arsimore i kanë pasur ose i kanë të pandikuara nga ideologjitë apo propagandat e kohës. Hartimi dhe zbatimi i politikave arsimore është problem i të gjithëve, në radhë të parë i atyre që janë të lidhur direkt me të. Agjencia njerëzore luan një rol shumë të rëndësishëm:

Të gjithë ata që punojnë në shkolla dhe në kolegje, që përballen me zbatimin e këtyre politikave, duhet të ndërgjegjësohen për kontekstin e tyre politik, të jenë të kujdesshëm në kuptimin e mesazhit, në interpretimin dhe zbatimin e tij: çfarë duan të thonë, çfarë kërkojnë të arrijnë dhe çfarë pasojash sjellin. Në vend që të qëndrojnë pasivë, duhet të përfshihen në formësimin e politikave kombëtare që në fazat fillestare, ndoshta nëpërmjet pjesëmarrjes në grupe interesi, në shoqatat e profesionistëve apo forume të ndryshme.⁹⁷

Sa të hapura janë politikat arsimore? Politikat arsimore kanë qenë gjithnjë të mbyllura dhe subjekt ndryshimi i çdo qeverie që ka ardhur në pushtet. Krahassimi më i bukur që mund të bëhet është ai me Prokrustin. Së fundmi, politikat e qeverisë kanë qenë pro komercializimit. Pse është e rëndësishme të merret në analizë një argument i tillë? Përgjigja kryesore është sepse shkollat janë vendet ku jo vetëm edukohen qytetarët e së nesërme, por janë burimet nga marrim kapitalin njerëzor. Edukimi është një e mirë e përgjithshme, nga fiton e gjithë shoqëria.

Disa nga reformat në arsim

Sa të suksesshme kanë qenë reformat në arsim në Shqipëri? Për të gjykuar për një reformë nevojitet të paktën një dekadë. Praktikisht, reformat në arsim në Shqipëri kanë ndjekur ndryshimet e ngjyrës politike që ka ardhur në pushtet dhe, ajo që përbën edhe paradoksin më të madh, është se përfaqësues të një force politike, pasi kanë ikur nga pushteti, kanë kritikuar reformën që ata vetë kanë ideuar e proklamuar. Pas afro tre dekadash, shumë nga këto reforma nuk kanë rezultuar të suksesshme, ndërsa mbizotëron qasja e re që e identifikon nxënësin *mall* dhe edukimin *shërbim*. Në këtë artikull sillen në vëmendje tri reforma: liberalizimi i arsimit, tekstet dhe kurrikula bazuar në kompetenca.

Liberalizimi i arsimit, duhet analizuar në termat e hapjes pa kriter të institucioneve të edukimit.

Analiza e zhvillimeve në arsim këta vitet e fundit dhe në përgjithësi e gjithë arsimit pas viteve '90, tregon se politika në arsim ka qenë shumë politike dhe pak profesionale në hartimin e politikave, tepër ndëshkuese e përjashtuese dhe aspak bashkëpunuese e shpërblyese me ekspertët.

97 Bell L. & Stevenson H., 2006. "Education policy: process, themes and impact", Routledge: Oxon, f. 8.

Sa i takon arsimit të lartë, një nga rrjedhojat e kësaj politike ka qenë masivizimi. Nëse flasim në terma absolutë sa i takon numrit të të regjistruarve, vetëm gjatë periudhës 2004-2012, kemi këto shifra: në vitin akademik 2004-2005, numri i studentëve që u regjistruan në një institucion të arsimit të lartë, publik e privat, ishte 63 257, ndërkohë që në vitin akademik 2011-2012, numri i studentëve të regjistruar shkoi në 160 839, që do të thotë se brenda një periudhe shtatëvjeçare numri është rritur me 97 582 studentë!

Masivizimi i arsimit të lartë, si qasje, nuk duhet të na trembë! Ky lloj masivizimi përputhet me objektivat e OSBE-së e të BE-së. Shqipëria është pjesëmarrëse në “Hapësirën Europiane të Arsimit të Lartë” dhe të gjitha dokumentet dhe komunikatat ministrore e theksojnë këtë kërkesë. Në argumentin “pro” masivizimit të arsimit të lartë, duhet theksuar se shoqëria ka vetëm përfitim, sepse është një shërbim që na çon përpara. Akoma, masivizimi i arsimit të lartë është fakt pothuaj në të gjithë botën. Shteti dhe universitetet, bashkë dhe veç e veç, ndërmarrin një mijë e një politika e nisma për t’i bërë të rinjtë e të vjetrit pjesë të sistemit arsimor dhe të mësuarit përgjatë gjithë jetës. Pra, askush nuk duhet të dyshojë se arsimi i lartë është masivizuar. Ajo që vihet në pikëpyetje është mungesa e cilësisë së tij, sepse ka qenë një masivizim spontan, kaotik, i pakontrolluar dhe i pashoqëruar me një legjislacion korrekt e kërkesa të forta. Sepse janë bërë politika të këqija!

Masivizimi i arsimit të lartë në sektorin publik

Në vitin 1992-1993, me vendim qeverie, të gjitha Institutet (Elbasan, Shkodër, Gjirokastrë e Korçë) u shndërruan, brenda ditës, në universitete, ndonëse programet dhe, bashkë me to, edhe diplomat, ishin krejtësisht të ndryshme nga ato që ofronte Universiteti i Tiranës, në përmbajtje dhe emërtesë. Një vit më vonë, më 1994, në Vlorë hapet Universiteti Teknologjik i Vlorës. Numrit të pakontrolluar të institucioneve publike i shtohen universitetet private. Në vitin 2002 shfaqen universitetet e para private, që fillimisht vërtet janë të profilizuara dhe pak (vetëm pesë), por në vitin 2009 numri i tyre shkon në 34. Brenda një periudhe vetëm shtatëvjeçare, shënojnë një rritje me 85.3%. Për të njëjtën periudhë, nga të profilizuar, shndërrohen gjithnjë e më të përgjithshëm, duke ofruar programe që shtriheshin pothuaj në të gjitha fushat e dijes, një lloj *copy-paste* institucional në shkallë kombëtare. Por me defekte! Sepse kërkoreshin pedagogë, dekanë e rektorë, doktorë shkencash, profesorë të asociuar e profesorë!

Krahasuar me vendet e rajonit, Shqipëria ka një ndryshim të ndjeshëm. Numri i studentëve të regjistruar në një institucion të arsimit të lartë duket vërtet i madh në terma absolutë, por nëse e llogarisim në raport me numrin e përgjithshëm të popullsisë, koeficienti është më i vogël. Nga ana tjetër, numri i universiteteve/një mijë banorë në Shqipëri është shumë herë më i madh se ai i vendeve të rajonit. Këtu mund të bëhen disa deduksione:

- masivizimi në Shqipëri i arsimit të lartë ka vend për nxitje me politika mbështetëse;
- një pjesë e mirë e të rinjve zgjedhin të arsimohen jashtë vendit, kryesisht ata më të mirët, dhe ne nuk bëjmë asgjë për t'i mbajtur;
- hapja pa kriter e universiteteve dhe funksionimi i mëtejshëm i tyre në kundërshtim me logjikën e një institucioni të tillë, që kërkon dy boshte: mësimdhënie cilësore e kërkim shkencor.

Deduksioni i fundit: “hapja pa kriter e universiteteve”, - është çelësi për fillimin e argumentit për përmirësim!

Për shembull, çfarë kuptimi ka që Universiteti “Aleksandër Moisiu” në Durrës ka ndryshuar pothuaj krejtësisht synimin fillestar për të cilin u hap - të qenit i profilizuar - ndërkohë që sot ofron programe të ngjashme me shumë universitete të tjera, private e publike, një pjesë e të cilëve janë dy hapa larg, në Tiranë! E vetmja përgjigje që mund të japësh është si të thithë sa më shumë studentë! Nga faqja *on-line* e universitetit mund të vlerësosh lehtësisht cilësinë e programeve që ofrohen, si dhe të kërkimit shkencor që zhvillohet. Duke u ndalur te kërkimi shkencor, konstatohet se puna shkencore në këtë universitet udhëhiqet nga 31 objektiva, ndërkohë që të gjithë manualët e pedagogjisë rekomandojnë të punohet me jo më shumë se 4-5 objektiva. Nga 31 objektivat shkencore që listohen, në objektivin nr. 31 lexon:

“Pasqyrimi i aktiviteteve në kohë reale në faqen zyrtare të UAMD-së dhe i organizatave e institucioneve partnere, si dhe mediatizimi i aktiviteteve dhe gjithë veprimtarisë së UAMD-së në të gjitha format e mundshme (media, media sociale, ueb-e), për rritjen e impaktit, propogandimin e ofertës UAMD, si dhe për rritjen e imazhit publik të Universitetit “Aleksandër Moisiu”.

Sigurisht që një universitet duhet të pretendojë më shumë se një shkollë e mesme! Ky është qëllimi pse funksionojnë! Hulumtimi në rubrikat e tjera të kërkimit shkencor nuk ofron më shumë! Biblioteka digjitale e Universitetit “Aleksandër Moisiu”, Durrës, përbëhet nga punimet e studentëve të nivelit master, si dhe leksione të skanuara të disa pedagogëve, ndërsa qendra kërkimore ekziston si koncept. Por universiteti ka tagrin të japë edhe gradën shkencore “Doktor” – në faqe gjenden të publikuara 3 punime doktorature!

Masivizimi i arsimit të lartë në sektorin privat

Duhet pranuar se hapja e universiteteve private, fitimprurëse ose jo, u shoqërua me thyerjen e “monopolit” të dijes dhe të edukimit që mbante universiteti publik. Në logjikën e tregut dhe të fitimit, universitetet private duhet të jenë më efektive: paga më të mira për pedagogët, më shumë motivim, kushte më të mira. Për më tepër,

në kushtet e konkurrencës me njëra-tjetrën dhe me vetë universitetin publik, për të mbijetuar, duhet të jenë “domosdo të mira”.

Një nga dimensionet më të rëndësishëm për vlerësimin e një institucioni është lloji i pronësisë dhe mënyra e financimit. Një institucion që funksionon si një organizatë fitimprurëse, niset më shumë nga motivi i fitimit se nga plotësimi i nevojave që ka shoqëria për qytetarë demokratikë. Aty ku interesat e fëmijës bien ndesh me ato të biznesit, prevalojnë interesat e biznesit. Për të mos harruar faktin, që falë kapitalit financiar që ka, propagandon e promovon shpesh edhe vlera false.

Në rastin e Shqipërisë, mungojnë raportet e pronësisë dhe të shpenzimeve të shkollave/universiteteve - të paktën, nuk gjenden *on-line*, sikundër mungojnë edhe raportet e Ministrisë së Arsimit, Rinisë dhe Sportit për këtë problem. Për të mos harruar që në shumicën e rasteve, vetë pronari i shkollës mund të rastisë që të ketë një shkallë edukimi më të ulët se ajo që certifikon institucioni i edukimit që ka në pronësi - por ky është problem tjetër, që del jashtë fokusit të këtij studimi, por është arsye për të gjykuar se shkolla shihet përgjithësisht si biznesi i shitjes së mallrave të gatshme.

Duke vazhduar me rastin shqiptar, pagesat e studentëve/nxënësve klientë kanë ndikim dhe janë kriteri më i rëndësishëm - në mos i vetmi - për ushtrimin e veprimtarisë. Pagesat e këtyre klientëve janë mënyra e kompensimit të pedagogëve dhe punonjësve të administratës, që përbën një faktor të rëndësishëm në vendosjen e marrëdhënieve ndërmjet administratorëve dhe profesionistëve, veçanërisht sepse institucionet arsimore private, në përgjithësi, operojnë si organizata me qëllim fitimi. Në rrjedhojë, qëllimi i administratorit prevalon ndaj qëllimit të pedagogëve, gjë që e bën potencialin deformues të administratorit edhe më të lartë. Studimet tregojnë një dallim të ndjeshëm ndërmjet një administratori profesionist dhe joprofesionist në një organizatë profesionale: potenciali deformues i një administratori joprofesionist duket të jetë më i lartë tek ato organizata profesionale “private” ku profesionistët shpërblehen me rroga.

Politikat arsimore të deritanishme në sistemin arsimor, i kanë lënë shkollat publike ashtu si kanë qenë, ndërkohë që kanë qenë tolerante me institucionet arsimore private, me logjikën “sa më shumë shkolla private, aq më pak shpenzime për arsim”, pasi në një farë mënyre ato shërbejnë si valvul shfryrjeje për shtrëngesën e fondeve. Këto politika bëjnë që dallimet ndërmjet grupeve të ndryshme në shoqëri të pasqyrohen edhe në edukim.

Tekste

Deri në fillim të viteve 1990, të gjitha tekstet në sistemin arsimor jo vetëm aprovohehin nga Ministria e Arsimit, por Ministria e Arsimit merrte edhe të drejtën e autorit, në bazë të një shpërblimi të caktuar për autorin. Të njëjtën praktikë e gjejmë edhe në

sistemin arsimor të para-viteve 1945. Autorët, parimisht, zgjidheshin me konkurs. Por me miratimin dhe blerjen e teksteve, kundrejt një shpërblimi nga Ministria e Arsimit, autorët duhet të heqin dorë në këmbim nga të drejtat e tyre:

Në vendimin Nr. 67, datë 31.8.1940 të Ministrisë së Arsimit të kohës është shpërblimi për autorët e Abetares, Anton Paluca, Aleksandër Xhuvani dhe Pertef Pogoni, me 3 000 franga ar shqiptare. Në këmbim, autorët duhet të heqin dorë nga çdo e drejtë autori dhe këto të drejta i kalojnë Ministrisë së Arsimit. E njëjta politikë zbatohet edhe për dy autorë të tjerë, Sulë Harri e Sotir Paparisto, autorë të librit “Këndimi”, për klasën V, fillore. Harrit dhe Paparistos u kërkohet të heqin dorë nga të drejtat e autorit për tekstin, kundrejt shpërblimit 2 000 franga ar shqiptare. (Nathanaïli, 2016: 224, 265)

Më 5.12.1936, Ministri i Arsimit, Nush Bushati, trajton problemin e teksteve. Sipas një qarkoreje që u dërgon të gjithë drejtorëve të shkollave fillore, porositi “Të përdoren vetëm tekstet e pëlqyem prej kësaj Ministrie, - për ato tekste, për të cilët nuk asht shprehë pëlqimi i Ministrisë, mësuesi duhet të pyesë më parë inspektorin e arsimit”, nëse Ministria është dakord që ai të përdoret. Personi përgjegjës për ndjekjen e kësaj porositje është inspektori i arsimit. Në zbatim të kësaj porositje, Ministria e Arsimit bashkëngjiti edhe listën me titujt e librave që janë pranuar nga Ministria e Arsimit për përdorim në shkollat fillore të Mbretërisë (Nathanaïli, 2016).

Me ndryshimin e sistemit, edhe qasja e botimit iu nënshtrua atij të tregut. Filloi të përdorej termi “Tregu i botimeve”. Në sistemin parauniversitar botimet iu kaluan shtëpive botuese private, ndërsa Ministria e Arsimit ruajti vetëm të drejtën e certifikimit të botimit. Nga viti në vit, numri i këtyre botimeve rritet në mënyrë eksponenciale, deri sa në vitin shkollor 2013-2014, numri total i teksteve mësimore që ofroheshin në sistemin parauniversitar shqiptar ishte afro 1074, ndërkohë që për çdo lëndë, ofroheshin, mesatarisht, nga tetë deri në dymbëdhjetë tekste të ndryshëm të autorëve të ndryshëm, pothuaj të gjithë shqiptarë – me përjashtim të metodave për mësimin e gjuhës së huaj, ku në përgjithësi ishin të huaja. Në sistemin universitar, veçanërisht në atë publik, pothuaj çdo pedagog kishte edhe tekstin e vet. Në media qarkullonin për një kohë të gjatë anekdota me mungesat serioze dhe cilësinë e dobët të këtyre teksteve.

Aktualisht ligji nuk lejon më shumë se tre tekste për çdo lëndë, ndërsa për shkencat e sakta, teksti duhet të jetë përkthim nga një autor i një shtëpie botuese të mirënjohur të huaj. Por problemet vazhdojnë të jenë të pranishme. Jo vetëm në shkencat e sakta, por edhe në ato të edukatës, qytetarisë dhe historisë.

Disa nga problematikat: 1. Shtëpitë botuese janë ndërmarrje private. Ngritja e grupeve të punës që të ndjekin punën me tekstet në vijimësi, si priten në shkollë, çfarë të metash kanë, çfarë kërkohet të ndryshohet a të ofrohet ndryshe, është shpenzim që

MAS nuk u a njeh. Për rrjedhojë, mungon. 2. Autorët e huaj, të edukuar e ndikuar nga shkolla të ndryshme, përdorin filozofi, koncepte e simbole që nuk janë sinkron nga teksti në tekst. 3. Tekstet e ofruara si përkthim, nuk marrin parasysh bazën laboratorike që ofrojnë a disponojnë shkollat tona, shqiptare, sot. 4. Shpërndarja e teksteve i ka kaluar privatit. Shqetësimi nuk është pse e ka marrë privati, por pse zgjidhja nuk e kënaq publikun. Një problem që ndeshet vetëm në shkollat publike dhe jo në ato private - këto të dytat përdorin skemë tjetër.

Shumë shtete, të vegjël si rasti i Shqipërisë, aplikojnë të dyja format: tekste me rëndësi për kombin, si historia, qytetaria, edukata, gjuha dhe letërsia, ose që kanë specifikime të veçanta, si matematika e fizika, vazhdojnë të jenë ekskluzivitet i ekipeve të autorëve që formon autoriteti përgjegjës për arsimin, ndërsa të tjerat u nënshtrohen mekanizmave të tregut, njësoj si aplikohet sot.

Kurrikula bazuar në kompetenca

Hannah Arendt (2007: 188-192) në artikullin “The crisis in Education”, numëron tre kriza që po kalon arsimi sot:

1. Ekziston bota e fëmijëve dhe shoqëria e formuar nga pjesëmarrja vetëm e fëmijëve, fëmijë të pavarur. I vetmi autoritet që thotë se çfarë duhet bërë dhe jo janë po fëmijët. Më shumë se punës, i jepet rëndësi lojës.
2. Mësimdhënia dhe profesionalizmi i mësuesve. I kushtohet më shumë vëmendje metodave të mësimdhënies dhe më pak thellimit të dijeve të mësuesve në lëndën që mëson.
3. Metodikat e mësimdhënies - lidhur me të dyja krizat e mëparshme - personifikuar në moton “mësojmë duke bërë”, që zbatohet në të gjitha nivelet e edukimit në mënyrë shumë pragmatike dhe naive.

Pra, synimi është të mos mësojmë dije, por aftësi. Por vlerësimi dhe shndërrimi në kult i aftësive dhe meritës, në pedagogji, njihet si një lloj “evolucioni negativ” i shoqërisë dhe etiketohet si justifikim për të qenë indiferent ndaj fëmijëve që u takojnë shtresave në nevojë, si dhe për mungesën e veprimeve dhe masave që i lënë në nivelin ku janë. Nga ana tjetër, ky lloj fokusi po i shndërron institucionet e arsimit të lartë nga vende të zotërimit të dijes në shkolla të edukimit profesional. Në të tria problematikat e shtruar, fokusimi te aftësitë referon mallin: një mall i mirë shitet më mirë në treg. Një nxënës me aftësi përshtatet më mirë me tregun e punës. Pra në secilën nga krizat, krijohet marrëdhënia nxënës-treg dhe jo nxënës-shoqëri. Kurrikulat e të gjitha lëndëve në sistemin shqiptar arsimor janë të tipit: Kurrikula e bazuar në kompetenca (IZhA, 2016. Kurrikula e bazuar në Kompetenca. Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII). Akoma, shtimi i fokusit në mbajtjen e shënimeve dhe arritjen e objektivave (Crouch, *Idem*, 2001) është një tregues tjetër i trendit të vlerësimit të nxënësit si klient.

Konkluzione

Në terma konvencionalë, politika arsimore karakterizohet nga shpërndarja autoritare e vlerave brenda sistemit arsimor, gjë e cila të çon menjëherë në pyetjen: për çfarë vlerash bëhet fjalë? Kush e ka autoritetin - të drejtën legjitime për të ushtruar pushtetin - në shpërndarjen e këtyre vlerave? Dhe kush përfiton nga rezultatet e kësaj shpërndarjeje? Këto janë pyetje komplekse. Shteti në përgjithësi dhe arsimi në veçanti janë ristrukturuar herë pas here në këto dekadat e fundit me importimin e formave të menaxhimit të sektorit privat në atë publik. Pra, politikat arsimore patjetër janë politike. Argumenti shtjellohet më së miri nga Apple:

Shkollimi formal, në pjesën më të madhe, organizohet dhe kontrollohet nga shteti. Kjo do të thotë se për vetë natyrën e tij, i gjithë procesi i shkollimit - si paguhet për të, çfarë synimesh kërkon të arrijë, kush ushtron pushtet, cilat tekste do përdorim, kush ja del mirë në shkollë dhe kush jo, kush ka të drejtën për të bërë pyetje dhe kush do u përgjigjet atyre dhe kështu me radhë - është, me përkufizim, politik. Kështu, sistemi arsimor, në thelb, si pjesë e një seti institucionesh politike, do të jetë vazhdimisht në mes të luftërave të vazhdueshme që shkojnë përtej kuptimit të demokracisë, përtej përkufizimit të kulturës dhe autoritetit legjitim dhe përtej asaj se kush duhet të përfitojë më shumë nga politikat qeverisëse dhe praktika e saj (Apple, 2003: 1).

Një përkufizimi i tillë i tekstit të politikës arsimore tregon përfshirjen e politikës në prodhimin dhe zbatimin e një politike, në synimet dhe gjuhën politike të përdorur në tekstin e saj politik. Sot, në kontekstin e së ashtuquajturës shoqëri e dijes ose nxënies, ku media luan një rol të jashtëzakonshëm dhe institucionet kulturore janë shumë më të ndryshëm nga disa dhjetëra vjet më parë, politika arsimore është, në përgjithësi, politikë e hartuar nga qeveria, e cila merret me të gjithë morinë e elementëve që përbëjnë sistemet arsimore, përfshin të gjithë sektorët e arsimit dhe kërkon të kornizojë, legjitimojë apo edhe ndryshojë praktikën arsimore. Nga ana tjetër, duke qenë se lidhjet e shoqërisë me shkollën janë të shumta, për shkak të imponimit të vazhdueshëm dhe në rritje të kërkesave për shkollim gjatë gjithë jetës apo të nevojës për trajnime në punësime ose mospunësime, të gjithë jemi të interesuar se çfarë ndodh në shkollë, cilat janë synimet e shkollimit, kush do ta paguajë atë, kush vendos apo për çfarë është arsimi? Kjo shoqëri tërësisht e 'pedagogjizuar' kërkon që politikat të riformulohen në një formë sa më të hapur; ne kërkojmë t'i dëgjojmë tekstet politike dhe më pas të gjykojmë e nxjerrim konkluzione.

Këta 20 vjet shtet më vite të Kosovës, padyshim kanë qenë të vështirë, me shumë probleme të njohura dhe akoma më shumë edhe të panjohura. Diku është dashur të fillohet nga e para, diku të vazhdohet thjesht aty ku ishim, një vendim që, për fat të keq, gjithnjë merret nga politika. Fati i mirë është që Kosova ka studiues, profesorë dhe

pedagogë me vlera të veçanta. Sa më e informuar të jetë politika nga dija dhe kërkimi shkencor, sa më shumë strategjitë e zhvillimit të projektohen dhe të analizohen në mjedise shkencore, aq më e mirë është vendimmarrja politike.

Arsimi është një çështje afatgjatë shumë e rëndësishme dhe për këtë arsye është e nevojshme të shtrohet për diskutim e analizohet në mjedise shkencore. Problemet fillojnë sepse në çastin që partitë politike vinë në pushtet, aspiratat për arsim të barabartë e cilësor për të gjithë shndërrohen në politika arsimore, pa pasur asnjë referencë në teoritë për arsimin e zhvillimin e tij. Kështu na ndodh të kemi shkollim që jo domosdoshmërisht e ka edhe aspektin edukues, - thekson Kemmis (Kemmis *et al*, 2014: 10⁹⁸).

Pyetjet që duhet të shtrojmë janë: Çfarë është më mirë për mjedisin tonë social? Çfarë është më mirë për gjendjen ekonomike të pjesës më të madhe të shoqërisë? A është në gjendje sistemi ynë shkollor të sigurojë barazi për të gjitha shtresat sociale?

Normalisht, çdo reformë duhet të fillojë pasi t'u ketë dhënë përgjigje pyetjeve të mësipërme.

Në Shqipëri, në këta 30 vjet pas-diktaturë, askush nuk është shqetësuar për çështjet e mësipërme. Përkundrazi! Qasja ka qenë "Hajde ta provojmë!" dhe nëse nuk ka funksionuar, "hajde ta ndryshojmë dhe të provojmë diçka tjetër përsëri!" Kështu u veprua me licencimin, me kritere minimale, të lloj-lloj universitetesh private - një pjesë e mirë e të cilëve vërtet sot janë mbyllur, por vazhdojnë të prodhojnë dëm; me autonominë jo autonome të universiteteve; me mënyrat e pranimit dhe regjistrimit në universitete; me fondet për kërkimin shkencor; me futjen e pagesës në institucionet e arsimit të lartë publik ose rritjen e saj në ato aktuale, me justifikimin se për shkak të masivizimit, shteti nuk është në gjendje të përballojë shpenzimet e shumta, për më tepër që një pjesë e mirë e këtyre shpenzimeve merren nga arsimi parauniversitar; me përshtatjen e kurrikulës me kërkesat e tregut etj. Lista me reforma të këtij lloji është më shumë se duhet e gjatë dhe bëhet e pafundme po të analizojmë edhe arsimin parauniversitar! Ndryshe nga sa veprohet normalisht: mëso nga të tjerët dhe vendos çfarë duhet të bësh në realitetin tënd. Ndërkohë, asnjë studim shkencor për të vlerësuar cilësinë e këtyre reformave - mundësisht në mënyrë krahasuese me vite më parë dhe me rajonin. Asnjë filozofi për arsimin! Të vetmet reagime që kemi pasur kanë qenë ato në përgjigje të një trysnie shumë të fortë nga media dhe së fundmi edhe nga publiku - kujtoni protestat e dhjetorit të këtij viti të studentëve në Shqipëri.

Ftesa e parë për Kosovën në fushën e arsimit është thithni mendimin shkencor, angazhoni njerëzit më të zotë që keni, merrni specialistë nga jashtë, për të hartuar politikat në arsim. Politikat në arsim duhet të jenë sa më pak politike, në termat e varësisë nga partia politike që është në pushtet.

98 Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Ian Hardy & Peter Grootenboer (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.

Duke ju kthyer përsëri rastit të Shqipërisë, në turravrapin entuziast të rrëzimit të sistemit, pas viteve 1990, e vetmja përgjigje që kemi marrë për nevojën për ndryshim është “Komerencializimi”, ndërsa për vetë dijen, komodifikimi. Një fenomen në fakt jo vetëm shqiptar, por mbarë botëror. Në rrjedhojë, kritika nuk është pse komercializim, por pse vetëm komercializim! Nëse gjithë bota e ka shqetësim komercializimin e sektorit publik në përgjithësi dhe të arsimit në veçanti, pse kjo heshtje këtu te ne?

A është komercializimi i edukimit zgjidhja e duhur dhe e vetme që na siguron dije më cilësore dhe prodhon specialistë më të përgatitur? Nëse ndërrimi i sistemeve kërkoj ndryshimin edhe të arsimit, komercializimi është përdorur si mbështetje për teorinë dhe jo si instrument për të ecur përpara. Pajtohem plotësisht me Fuller - nuk shpëtojmë dot nga kapitalizmi, sikundër edhe “u gëzohemi” përparësive praktike e ekonomike që jep komodifikimi i dijes, pra shndërrimi i dijes nga objekt në subjekt të shkëmbimit - por na duhet të vendosim për shkallën e komercializimit dhe të komodifikimit.

Arsimi i lartë është në qendër të revolucionit neo-liberal (Slavnic, 2017).

Nga njëra anë, universiteti tradicional po humbet gjithnjë e më shumë statusin e tij publik dhe autonominë. Akoma, ka humbur edhe karakterin e një institucioni, misioni i të cilit është të reduktojë pabarazinë sociale, padrejtësinë dhe varfërinë. Përkundrazi, universiteti i ri neo-liberal është shndërruar në një gjenerator të madh të pabarazisë sociale, po aq sa edhe në një institucion ku pabarazia ndërmjet të të punësuarve është më e madhe se në çdo institucion tjetër publik. (*Idem*)

Trysnia është e fortë. Rezistenca është e shtetit, me arsyen që ka një kontratë sociale⁹⁹ me qytetarët e saj. Fuller thekson se kjo kontratë sociale me shtetin është shumë abstrakte, shumë teorike. Ndryshe - shumë e bukur për të qenë e vërtetë. Citohet në teori, por zbatohet në praktikë ndryshe nga një vend në tjetrin. Çështje zgjedhjeje! Fakt është që gjithë bota po i sheh me lentet e interesave të publikut të gjitha tezat e mësipërme, në rrjedhojë të një vargu skandalesh dhe dështimesh që kanë përfshirë shumë vepra që i janë ofruar privatit sipas filozofisë së mësipërme.

Në Shqipëri, komercializimi është përdorur si mbështetje për teorinë e mësipërme neo-liberale dhe jo si instrument për të ecur përpara. Komerencializimi i shkollimit në shkallë të gjerë shoqërohet me pasojat të paparashikueshme në statusin dhe cilësinë e

99 Shënim, V. Nathanaïli. Të jesh në pushtet është më shumë se të zbatosh një kontratë sociale që ke me popullin tënd, pasi vetë fjala kontratë do të thotë një marrëveshje nga e cila përfitojnë të dyja palët, do të thotë reciprocitet dhe simetri. Kontrata që presupozohet se pushteti “lidh” me popullin të cilit i shërben nuk mund të shërbejë si bazë për arsyetim politik. Të jesh në pushtet është më shumë. Të jesh në pushtet do të thotë të marrësh përsipër detyrën ose detyrimin për të bërë diferencë në jetën e njerëzve. Duke qenë më i pushtetshëm se pjesa tjetër e popullsisë, simetria prishet dhe krijohet një asimetri e re, e cila nuk duhet parë si mundësi për të përfituar apo si rast për t’u shpërblyer për militantizmin ekstrem: duke qenë në pushtet je në gjendje të bësh gjëra që një qenie e zakonshme nuk mund t’i bëjë. Asimetria e pushtetit e bën edhe detyrimin asimetrik: ta kuptosh këtë është thjesht njerëzore, ta zbatosh është demokraci.

edukimit. Edukimi shndërrohet në një komoditet tregu që shitet dhe blihet me një kosto të caktuar në dyqanet që kanë emrin “shkollë”.

Gjykimi ynë për dështimin e reformave të bëra në sistemin tonë arsimor në këta vite bëhet më i thjeshtë, sepse janë të shumta problematikat me të cilat ndeshemi, të kryera në emër të komercializimit. Shteti ka humbur garën me veten për të punuar për pjesën më të madhe të popullsisë.

Si në rastin e Shqipërisë, ashtu edhe të Kosovës, pjesa më e madhe e popullsisë ka të ardhura të pamjaftueshme ekonomike. Parimet e tregut nuk duhet të aplikohen në arsim me të njëjtën “ashpërsi”, ndërkohë që shumë koncepte që rrjedhin nga aplikimi i tregut në arsim, si konkurrenca, performanca e mirë dhe e keqe, dija si funksion etj. dëmtojnë thelbin e vetë arsimit: të sigurojë barazi për të gjitha shtresat sociale. Arsimi publik në Shqipëri ka bërë hapa prapa në cilësi. Mos bëni të njëjtin gabim!

Problemi “si t’u sigurojmë të gjithë fëmijëve një arsim të përshtatshëm” hap debat në të gjitha vendet. Por në rastin tonë, nisur nga të ardhurat e pamjaftueshme të pjesës më të madhe të popullsisë për t’u dhënë arsimin e duhur fëmijëve, zgjidhja është përmirësimi i shkollave publike.

Në këtë kuadër, ftesa tjetër është më pak komercializim dhe më shumë angazhim nga ana e shtetit për arsimin, më shumë arsim të mirë dhe cilësor, më shumë shkollim publik. U kthehem përsëri universiteteve si vatrat e mendimit shkencor dhe të përparuar, korrekt dhe të paanshëm. Tregojini politikës çfarë është më mirë për pjesën më të madhe të popullsisë.

Dhe edhe nëse është e thyer, nuk do të thotë se ka nevojë për komercializim!

BIBLIOGRAFI

1. Akyıldız, M. & Tekinay, A. (2010). Commercialization of Higher Education in Globalization Process and Customer-Oriented Applications. In *World Universities Congress*, 20-24 October 2010, Çanakkale-Turke.
2. Apple, M.W.; Aasen, P. et al (2003). “*The State and the Politics of Knowledge*”. London and New York: Routledge.
3. Arendt, H. (2007). The Crisis in Education (pp. 188-192). Në: Curren, Randall (Ed.) *Philosophy of Education, an Anthology*. Blackwell Publishing.
4. Bell L. & Stevenson H. (2006). “*Education policy: process, themes and impact*”, Routledge: Oxon.
5. Biddle, J. (2011). Bringing the Marketplace into Science: On the Neoliberal Defense of the Commercialization of Scientific Research.
6. Brighouse, H. (2007). Channel One, the Anti-Commercial Principle, and the Discountinues Ethos (pp. 208-220). Në: Curren, Randall (Ed.) *Philosophy of Education, an Anthology*. Blackwell Publishing.
7. Crouch, C. (2007). Commercialisation or Citizenship: The Case of Education (pp. 200-

- 2007). Në: Curren, Randall (Ed.) *Philosophy of Education, an Anthology*. Blackwell Publishing.
8. Dubey, A. (2007). *Commercialisation of Education in India. Policy, Law and Justice*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
9. Easton, B. (2013). *The Commercialisation of New Zealand*. Auckland: University Press.
10. Friedman, M. (2007). The Role of Government in Education (pp. 194-199). Në: Curren, R. (Ed.) *Philosophy of Education, an Anthology*. Blackwell Publishing.
11. IZhA, 2016. *Kurrikula e bazuar në Kompetenca. Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII*. Gjetur dt. 1.5.2019, në: <http://izha.edu.al/new/wp-content/uploads/2018/09/Histori-1.pdf>
12. Kemmis, S.; Wilkinso, J.; Edwards-Groves, C.; Hardy, I.; Grootenboer P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
13. Krinsky, S. (2011). *A Neoliberal Economics of Science. Book Review*. Science-Mart. Privatizing American Science. Gjetur më 29.04.2019 në <https://sites.tufts.edu/sheldonkrinsky/files/2018/05/pub2011ReviewNeoliberalEconomics.pdf>
14. Mirowski, P. (2011). *SCIENCE-MART: Privatizing American Science*. Harvard University Press.
15. Nathanaïli, V. (2016). *Rruga e mundimshme e shkollës shqipe: çështje, politika & veprimtari në fushën e arsimit, 1912-1944*. Monografi. Tiranë: UET Press.
16. Slavnic, Z. (2018). Research and data-sharin policy in Sëeden - neoliberal courses, forces and discourses. Në *Prometheus. Critical Studies in Innovation*. Volume 35, 2017 - issue 4. Gjetur më 7.9.2019 në: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08109028.2018.1499542?scroll=top&needAccess=true>

Universitetet private dhe publike në Shqipëri - procesi i pranimeve dhe faktorë që marrin studentët në konsideratë në zgjedhjen ndërmjet tyre

Valbona Nathanaili

Synimi kryesor i këtij studimi është të analizojë procesin e pranimit në universitetet private dhe publike. Një synim i dytë është të identifikojë faktorët që merren në konsideratë, nga perspektiva e studentëve, në zgjedhjen ndërmjet një universiteti publik dhe privat në Shqipëri. Analiza e parë është cilësore dhe sasiore, ndërsa e dyta është vetëm sasiore, bazuar në një pyetësor me 8 artikuj. Pyetësori është me vetë-raportim, plotësuar nga 179 studentë të vitit të parë, në universitetet publike të Tiranës dhe Shkodrës, më maj 2018. Në Shqipëri, në sistemin e arsimit të lartë pranimet janë të centralizuara. Ky lloj sistemi penalizon studentët dhe nuk lejon fleksibilitet në hartimin e politikave të pranimit. Nga përgjigjet e pyetësorit, në total, 69.8% e studentëve që e plotësuan raportojnë se preferojnë të ndjekin studimet në universitetin publik, ndërsa pjesa tjetër, 30.2%, në kushte të tjera, do të zgjidhnin një universitet privat. Akoma, është e rëndësishme të theksohet se pavarësisht preferencës, arsyeja kryesore që rendisin studentët që ndikon zgjedhjen është profesionalizmi i staftit. Arsyeja e dytë që rendisin është pagesa e ulët në universitetet publike, e cila zëvendëson infrastrukturën e mirë që është po e dyta në rastin e universiteteve private. Besueshmëria është arsyeja e tretë në të dyja rastet. Në kundërshtim me mendimin e përgjithshëm, tradita dhe historia e universitetit publik renditet në vendin e katërt - pra nuk ka peshën e pritshme. Gjetja e diferencave që ndikojnë zgjedhjet e studentëve ndërmjet universiteteve është një mënyrë e mirë për të hartuar politika më të mira në arsimin e lartë.

Fjalë çelës: procesi i pranimit, universitetet private dhe publike, studentë, faktorë, zgjedhje.

1. Hyrje

1.1 *Një histori e shkurtër e pranimi të studentëve në sistemin e lartë të shkollimit në Shqipëri*

27 vjet pas rrëzimit të regjimit komunist, Shqipëria vazhdon të jetë në kërkim të rrugës drejt normalizimit. Në aspektin industrial, vendi është më i varfër se sa ishte në fund të viteve 1990: fabrikat dhe pjesa më e madhe e minierave nuk ekzistojnë më. Vendin e tyre e kanë zënë *fasonët*, që prodhojnë veshje e këpucë me porosi për tregun e jashtëm, sepse fuqia punëtore është e lirë dhe ku punësohen kryesisht gra, si dhe *call center*, ku punësohen të rinj e të reja, diplomuar në universitete private dhe publike, shumë prej tyre edhe me nivel master. Shkalla e emigracionit është shumë e madhe, ndërkohë që ofrohen qendra të specializuara për plotësimin e dokumenteve për këtë qëllim. Në këtë ikje të përgjithshme, të parët renditen të diplomuarit në shkenca mjekësore. Gjermania mbetet ëndrra e punësimit për shumë të rinj. Kurset pas mësimi në anglisht po zëvendësohen me ato në gjermanisht.

Gjatë regjimit komunist, pas mbarimit të shkollës së mesme, të gjithë nxënësit që dëshironin të ndiqnin studimet e larta, duhej të hartonin një kërkesë, jo më shumë se një faqe A4, plotësuar me shkrim dore, ku në fund të saj renditeshin tre preferenca se ku dëshironin të studionin në nivelin pasardhës të edukimit. Zgjedhja e kandidatëve për studentë në arsimin e lartë bazohej në dy variabla, renditur këtu sipas rëndësisë: sfondi ideologjik i familjes, ndryshe “biografia”, si dhe nota mesatare e katër viteve të shkollës së mesme. Përmbushja e kushtit të parë ishte arsye e mirë për të kërkuar një vend në arsimin e lartë, ndërsa e të dyjave bashkë të jepte të drejtën për të ndjekur degët më të preferuara në universitet. Duke qenë se në periudhën e komunizmit, pagat dhe të ardhurat nuk ndryshonin shumë nga një profesion në tjetrin, sikundër nuk ekzistonte koncepti i tregut të punës, degë e preferuar zakonisht quhej ajo që të jepte një lloj statusi më të lartë social në shoqëri. Procesi i seleksionimit bëhej në Komitetin Ekzekutiv të Qytetit - Bashkitë e sotme - në bashkëpunim me Drejtorinë Arsimore. Procesi ishte i deformuar, sepse zgjedhja më shumë se referonte arritjet dhe aftësitë e kandidatëve, merrej me familjen dhe sfondin e saj, kryesisht me nivelin e besnikërisë ndaj regjimit.

Pas viteve 1990, procesi i pranimi në institucionet e arsimit të lartë ka ndryshuar disa herë. Në fillim-vitet 1990, universitetet shtetërore vazhduan të ishin të vetmit institucione që ofronin programe studimi në këtë nivel. Në këtë kohë, variabëli “besnikëri ndaj regjimit” nuk aplikohet më. Teorikisht, të gjithë kanë njësoj të drejtë të ndjekin arsimin e lartë. Por numri i aplikimeve është shumë më i madh se numri i vendeve të ofruara. Në këto kushte, për herë të parë, zbatohet skema e pranimi me konkurs, bazuar në një test (*jo të standardizuar*), organizuar nga vetë universitetet.

Disa vite u kërkuar vetëm rezultatet e konkursit, ndërsa në vijim, këto rezultate, u alternuan edhe me përfundimet e arsimit të mesëm të lartë. Disa kuota të lira u lanë për fëmijët e të persekutuarve politikë të regjimit të mëparshëm, fëmijët e të cilëve e kishin pasur pothuaj të pamundur të fitonin një vend në universitet (edhe kur ndodhte, të drejtat e studimit ishin, kryesisht, në Universitetin Bujqësor të Kamzës) ose nëpër rrethe. Në fund të viteve 1990, pas pothuaj një dekade, korrupsioni në radhët e pedagogëve të universitetit publik ishte një nga arsyet kryesore që zëvendësoi skemën e konkursit pranë universiteteve me atë të aplikimit pranë Ministrisë së Arsimit, Rinisë dhe Sportit (MARS), nëpërmjet agjencive dhe mekanizmave që operonin nën varësi të saj. Variabëli i vetëm për të fituar një vend për studim në arsimin e lartë është vetëm nota mesatare e nivelit të mëparshëm të shkollimit. Por me një skemë kaq të thjeshtë, për më tepër në kushtet e një konkurrence shumë të fortë dhe të vendeve përsëri të kufizuara në universitet, korrupsioni vetëm ndërroi 'shtëpi': nga universitetet, drejt zyrave të MARS. Akoma, skema ishte një përpjekje e partive përkatëse që ishin në pushtet për të fituar një pjesë të mirë të kontrollit të munguar mbi universitetet, një filozofi e trashëguar dhe përvetësuar më së miri nga regjimi i kaluar.

Rezultati ishte gjithnjë po ai: një numër i madh kandidatësh për studentë që nuk arrinin të fitonin një vend në universitet - realizimi i ëndrrës për të vazhduar studimet në një degë të caktuar vazhdon të jetë fryt më shumë i rrethanave se sa i përpjekjeve, aftësive, arritjeve a talentit. Por hapja e universiteteve private ndikoi në liberalizimin e këtij procesi. Fillimisht, duhet theksuar se në vend mungon tradita e këtij lloji shkollimi prej afro 60 vjetësh. Pranimi në universitetet private ishte direkt përgjegjësi e universitetit, që në pjesën më të madhe reduktohej, kryesisht, vetëm në dëftesën e shkollës së mesme - mesatarja e ulët nuk përbënte kusht për penalizim. Një numër gjithnjë në rritje universitetesh private ofronin programe studimi në juridik, ekonomik, dentistri, infermieri, shkenca politike e marrëdhënie ndërkombëtare. Nuk munguan as programet e tipit "Inxhinieri mekatronike", ndonëse inxhinieri i vetëm me kohë të plotë që jepte mësim kishte kohë që kishte dalë në pension dhe ishte inxhinier ndërtimi, ndërsa teknologjia në funksion të mësimdhënies ishin vetëm disa kompjuterë "të epokës së gurit". Por rritja e pakontrolluar e universiteteve private, paaftësia ose mungesa e dëshirës për t'i kontrolluar a monitoruar nga ana e MARS - një pjesë e mirë e stafit të ministrisë ishte i punësuar në këto universitete me kohë të kufizuar ose emëruar prej tyre - si dhe skandalet që raportonte media vazhdimisht për diploma 'fallco' ishin disa nga arsyet kryesore që skema e pranimi në universitet ndryshoi përsëri. Skandali më i bujshëm është diplomimi i djalit të udhëheqësit të së djathtës në Itali, Ligës së Veriut, Umberto Bossi, në universitetin privat "Kristal", që jo vetëm nuk kishte as edhe njohuritë më minimale të gjuhës shqipe, por nuk kishte hyrë as edhe një herë në Shqipëri gjatë gjithë periudhës disa

vjeçare që kishte zgjatur diplomimi¹⁰⁰ (Universiteti “Kristal” sot është mbyllur nga MARS).

Gjithsesi, universitetet publike (ndryshe, universitetet e djeshme shtetërore me ndryshimin e statusit), vazhduan të kenë numrin më të madh të aplikimeve, si dhe numrin më të madh të kandidatëve të pranuar.

Aktualisht, zgjedhja e studentëve për në universitet është një proces i centralizuar që mbikëqyret nga MARS, sipas një skeme të detyrueshme pjesëmarrje që zgjedh kandidatë për të gjithë universitetet që operojnë në vend, privatë dhe publikë.

Sipas MARS, skema bazohet në parimin “Merit-preference”: sistemi preferon fillimisht më të mirët. Me pak fjalë, skema funksionon në këtë mënyrë: të gjithë nxënësit e vitit të fundit të shkollës së mesme plotësojnë formularët e aplikimit për në universitet, ku kanë të drejtë të zgjedhin deri në dhjetë programe studimi, që mund të ofrohen si nga një universitet privat, ashtu edhe nga një publik - zgjedhja është e kandidatit. Zgjedhjet bëhen në bazë të një liste programesh studimi, ku nxënësi liston preferencat nga 1 - programi më i dëshiruar i studimit për në universitet, deri në 10 - programi më pak i dëshiruar. Aplikimi bëhet *on-line*, nëpërmjet portalit *e-Albania*, nga ora 08.00 a.m - 16.00 p.m. për një periudhë të caktuar të vitit. Aplikimet për në universitet janë të hapura vetëm për ata me mesatare mbi 6 (gjashtë) dhe për kandidatët për studime në një nga degët e mësuesisë, mesatarja duhet të jetë mbi 7 (shtatë). Pra, i vetmi variabël është rezultati i notave të shkollës së mesme.

I gjithë sistemi monitorohet nga një agjenci që është në varësi të MARS. Algoritmi është i tillë që zgjedh nxënësit me mesataren më të mirë - janë këta që plotësojnë fillimisht vendet dhe fitojnë të drejtën për të studiuar në të dhjetë preferencat, por që brenda një afati të caktuar disaditor, duhet të zgjedhin vetëm një dhe të regjistrohen në sekretarinë e universitetit përkatës. Këtu mbyllet raundi i parë, që plotëson vendet e studimeve me zgjedhjen-preferencë të studentëve më të mirët. Pas zgjedhjeve të tyre, aplikimet hapen përsëri dhe çdo gjë fillon nga e para. Zakonisht ky proces shkon deri në 5 raunde, ku nga raundi në raund numri i vendeve për në universitet është gjithnjë e më i reduktuar - dhe degë gjithnjë e më pak të preferuara - ofrohen për raundin pasardhës. Disa lloj universitetesh, si Artet, kanë ruajtur edhe konkursin.

Skema ka qenë subjekt i kritikave të shumta në media, ka ngjallur debat dhe ka shkaktuar pakënaqësi. “Lëvizja për universitetin” ka qenë shumë aktive në kundërshtimin e kësaj skeme (shih edhe Nathanaili, V. (18.08.2017). *Pse MAS duhet të ndryshojë qasjen e regjistrimit për në universitet*)¹⁰¹.

100 Likmeta, B. (May, 04, 2012) in Balkan Insight “Albanian University Quizzed Over Bossi Diploma”. Retrieved October, 11, 2018) in <http://www.balkaninsight.com/en/article/the-trout-s-albanian-diploma-raises-eyebroës>.

101 Nathanaili, V. (18.08.2017). *Pse MAS duhet të ndryshojë qasjen e regjistrimit për në universitet*. <http://www.balkanëeb.com/site/pse-mas-duhet-te-ndryshoje-qasjen-e-regjistrimit-per-universitet/>

2. Vlerësime nga literatura

Camara *et al* (2005: 15) ngre pyetjen shumë të vështirë: Ne i shpërblejmë studentët për punën e kryer deri në momentin e pranimit në universitet, apo i zgjedhim me besimin se do mund të japin më të mirën, në të ardhmen, në një degë të caktuar të arsimit të lartë? Dhe i japin po vetë përgjigje: Procesi i pranimit në universitet nuk duhet të jetë thjesht testi i standardizuar *per se*, ndonëse aktualisht është synimi i gjithë procesit. Sipas Zimdars (2016), kur një universitet i caktuar pranon aplikimin e një kandidati dhe refuzon atë të një tjetri, në një mënyrë a një tjetër, me apo pa dashje deklaron, se çfarë merr në konsideratë dhe çfarë quan të vlefshme në zgjedhjet e bëra ndërmjet kandidatëve të ndryshëm. Michael Nettles sugjeron se duhet t'i kushtohet më shumë vëmendje vlerësimit të kriterëve të pranimit në institucionet e arsimit të lartë, sikundër të shtrojmë pyetjen, nëse “politikat e pranimit janë sa duhet fleksibël, për të pranuar studentë të talentuar nga një gamë e gjerë grupesh etnike/racore dhe sfondesh socio-ekonomike, talent që demonstron në arritje në një varg mënyrash” (U.S. Department of Education, 1998: 10).

Shumë universitete kanë meritën që i kanë bërë politikat e pranimit shumë tërheqëse, falë jo vetëm zbatimit të politikave të hapura të pranimit, por duke i bërë edhe shumë fleksibël. Në rrjedhojë të këtyre politikave, çdo qytetar që ka një diplomë të një shkolle të mesme të lartë, ka mundësi të gjejë një vend në një kolegji a universitet (U.S. Department of Education, 1998: 36). David Lavin & David Hyllegard (*Ibid*) shqyrtojnë, me kujdes, ndikimin e eksperimentit të Universitetit të New York-ut (CUNY) - që për ta është ndër më ambiciozët të ndërmarrë ndonjëherë, për të promovuar barazinë në mundësi në arsimin e lartë amerikan - me pranimet e hapura.

Nga çdo perspektivë, pranimet e hapura ishin të suksesshme. Shkalla e diplomimit në komunitetet me të ardhura të pakta dhe grupet në minorancë u rrit jashtëzakonisht shumë, ndërkohë që studentët që morën pjesë në program fituan shumë më tepër se ata që nuk u përfshinë. Akoma, shumë nga ndikimet negative të mungesës së përparësive në një eksperiment të tillë u tejkaluan. Autorët arrijnë në përfundimin se të gjitha përfitimet u arritën pa sakrifikuar aspak standardet akademike.¹⁰²

Modeli francez i pranimit në institucionet e arsimit të lartë, krahasuar me atë shqiptar

Modeli i pranimit në universitetet shqiptare është i ngjashëm me atë që përdoret në Francë sa i takon shumë prej teknikave e mekanizmave të përdorur, sikundër ka edhe dallime, por duhet theksuar se dallimi kryesor ka lidhje me qasjen filozofike mbi të cilët ndërtohen. Sistemi francez synon t'u sigurojë të gjithë të diplomuarve nga një shkallë e mëparshme edukimi një vend studimi në arsimin e lartë, ku përfshihen vetëm

102 U.S. Department of Education (1998).

ato institucione që kanë statusin e publikut (universitetet publike janë nën varësinë e ministrive të ndryshme). Ndryshe përpiqet “t’i kënaqë të gjithë”! Sistemi shqiptar i siguron *një pjese* të të diplomuarve nga një shkallë e mëparshme edukimi një vend studimi në arsimin e lartë, që ofrohet nga dy lloj institucionesh edukimi, publike dhe private, ku dallimet ndërmjet tyre janë të ndryshme jo vetëm në sferën e pagesës (intervali i luhatjeve është nga 300 euro/ vit në publik - 3000 euro/ vit në privat), por edhe në krejt infrastrukturën e mënyrën e funksionimit. Ndryshe duket se është krijuar thjesht “për t’u mbyllur gojën” kandidatëve për studentë dhe prindërve të tyre! Sa i takon ngjashmërive, ato më të përgjithshmet:

- Të dy sistemet u ofrojnë kandidatëve për studentë një numër të madh mundësish për të zgjedhur, të cilat i listojnë në bazë të preferencës, ku programi i studimit Bachelor me numrin një është ai më i preferuari. Sistemi shqiptar u lejon të zgjedhin deri në dhjetë programe studimi, që ofrohen si nga universitete private, ashtu edhe publike. Për shembull, në formularin e aplikimit, një kandidat për student mund të shënojë: 1. juridik (një universitet publik, për shembull UT), 2. marrëdhënie ndërkombëtare (një universitet privat)... 10. ekonomik (një universitet privat). Sistemi francez rekomandon të zgjidhen deri në dymbëdhjetë programe për një lloj universiteti (nga të cilët të paktën një të zhvillohet në një universitet që gjendet brenda zonës administrative të banimit) dhe jo më shumë se 36 në total, që ofrohen vetëm nga universitete publike.
- Të dy sistemet i bëjnë zgjedhjet mbi bazën e një algoritmi, dhe të dy nuk ofrojnë transparencë sa i takon mënyrës së ndërtimit të algoritmit.

Sa i takon dallimeve, ato më të përgjithshmet:

- Në Francë, sistemi francez i regjistrimit i garanton çdo të diplomuar një vend në arsimin e lartë publik, pavarësisht rezultateve¹⁰³, ndërkohë që në sistemin shqiptar jo çdo i diplomuar e ka një mundësi të tillë.
- Në Shqipëri, variabli kryesor që përdor algoritmi për zgjedhje bazohet vetëm në përfundimet (notat) e shkallës së mëparshme të shkollimit, ndërsa në Francë merret parasysh edhe vendndodhja gjeografike.
- Në Francë, universitet private - janë të pakët në numër - e kanë fakultative pjesëmarrjen në këtë skemë regjistrimi, ndërsa në Shqipëri pjesëmarrja është e detyrueshme për të dy llojet e universiteteve, private dhe publike.
- Në Francë, ekziston gjithnjë mundësia për t’u regjistruar në një universitet privat, në mungesë të plotësimit të një prej preferencave kryesore në një universitet publik pas aplikimit të skemës, ndërsa në Shqipëri kjo alternativë mungon.
- Në Shqipëri është vendosur kufiri i poshtëm i notës për pranim në një universitet, që është 6 (gjashta) dhe për degë të caktuara, sikundër është mësuesia, kjo notë kërkohet edhe më e lartë.

103 Gjetur më: <https://www.thelocal.fr/20171030/university-admissions-heres-ehats-set-to-change-in-france> (30.03.2018)

- Në Francë, ekziston mundësia që për mospranim në një universitet të caktuar, mund t'i drejtohesh edhe gjykatës.

Në mënyrë të përmbledhur krahasuese, sistemet e regjistrimit në këto dy vende - Francë dhe Shqipëri - duke shtuar edhe faktorë të tjerë që mund të jenë në listën e ngjashmërive apo të dallimeve, gjenden në kutinë e mëposhtme. Përmbajtja e kutisë është krijuar nga “Frys, Lucien and Staat, Christian (2016), University admission practices – France, MiP Country Profile 23”, por është përshtatur me synimet e këtij studimi në dy drejtime: duke shtuar të dhënat për Shqipërinë dhe reduktuar përmbajtjen e mëparshme. Duhet theksuar se është respektuar në maksimum referenca e mësipërme.¹⁰⁴

Kuti përmbledhëse: Franca dhe Shqipëria, krahasime në sistemin e pranimit në universitet

	Francë	Shqipëri
Objektivat shtetërorë të politikave të pranimit në arsimin e lartë	Informacion të centralizuar rreth studimeve të larta dhe mënyrave të pranimit në universitete; shpërndarja e studentëve në përputhje me preferencat dhe vendet që ofrojnë universitetet; garantimi i një procesi të drejtë për të gjithë.	Informacion jo i centralizuar rreth studimeve të larta dhe mënyrave të pranimit në universitete; shpërndarja e studentëve në përputhje me preferencat dhe vendet që ofrojnë universitetet; garantimi i një procesi të drejtë për të gjithë.
Kush është përgjegjës për pranimet në universitet?	Agjencia e pranimeve pas diplomimit në arsimin e mesëm të lartë (APB, <i>Admission Post Baccalauréat</i>). Pjesëmarrja në skemën e kësaj agjencie është vullnetare.	Agjencia e Pranimit në Institucionet e Arsimit të Lartë (APRIAL). Pjesëmarrja në skemën e kësaj agjencie është e detyrueshme, si për universitetet private, ashtu edhe për ato publike.
Kapacitet që ofrohen në vende në universitete	Universitet shtetërorë kanë detyrimin ligjor të pranojnë të gjitha kandidaturat e nxënësve që kanë <i>baccalauréat</i> , vendbanimi i të cilëve është brenda ndarjes administrative të tyre (<i>Burimi: Articles L612-3 D612-9 code de l'éducation nationale</i>). Institucionet e tjera mund t'i kufizojnë pranimet në varësi të kapaciteteve.	Universitet publike nuk kanë detyrimin ligjor të pranojnë të gjitha kandidaturat e nxënësve që kanë <i>një diplomë të shkollës së mesme</i> , vendbanimi i të cilëve është brenda ndarjes administrative të tyre. Institucionet e arsimit të lartë i kanë të kufizuara pranimet në varësi të kapaciteteve.

104 Gjetur më: <http://www.matching-in-practice.eu/university-admission-practices-france/> (11.05.2018)

	Francë	Shqipëri
Procedura e përputhjes kërkesë-ofertë	Një algoritëm - i paqartë për publikun - bën përputhjen: kërkesë e kandidatit për student me ofertën e universiteteve në vende; procedura zbatohet me tre raunde; nga raundi në raund, studentët mund ta pranojnë ofertën universitare përkohësisht - në këtë rast presin të shohin se çfarë do të ndodhë në raundin përkatës pasardhës, ose ta pranojnë përfundimisht, që do të thotë se mund të shkojnë të regjistrohen. Studentët mund të aplikojnë për një vend në universitet përmes këtij sistemi, ose edhe jashtë tij, në ato universitete që nuk ka dëshirë t'i bashkëngjiten skemës.	Një algoritëm - i paqartë për publikun - bën përputhjen: kërkesë e kandidatit për student me ofertën e universiteteve në vende; procedura zbatohet me katër deri në pesë raunde - zakonisht numri i raundeve shtohet kur ka shumë ankesa nga prindërit; nga raundi në raund, studentët mund ta pranojnë ofertën universitare përfundimisht, që do të thotë se mund të shkojnë të regjistrohen, ose mund të mos e pranojnë, që do të thotë se ju duhet ta fillojnë procedurën e aplikimit nga e para. Studentët mund të aplikojnë për një vend në universitet vetëm përmes këtij sistemi.
Përparësi dhe referenca	Universitetet, për programe të caktuara Bachelor, mund të përdorin kriteret e përcaktuara nga shteti, ose mund të zgjedhin të zbatojnë kriteret e ndërtuara në varësi të politikave të tyre. Universitetet, për programe të caktuar Bachelor, ofrojnë edhe kriterin 'përparësi gjeografike' (për shembull, afërsia e vendbanimit të kandidatit për student me institucionin).	Universitetet, për të gjitha programet Bachelor, përdorin si kriter fillestar pranimi atë të përcaktuar nga shteti, që është vetëm një - nota. Nota më e ulët, e vlefshme për pranim, nuk duhet të jetë më pak se 6 dhe për programe të caktuara, edhe më e lartë - si për shembull në degët e mësuesisë, kjo mesatare pranimi është 7.5; këtij kriteri, i shtohen edhe kriteret e përcaktuara nga vetë universitetet, për shembull universitete të caktuara mund të kërkojnë një mesatare sa më të lartë në grup-lëndësh të veçanta; nuk është e qartë nëse algoritmi që përdoret e përmban si kriter përshtatjen e vendbanimit të kandidatit për student me vendndodhjen e universitetit.

Pagesa për të ndjekur studimet universitare dhe paradoksi i zgjedhjeve

a) Pësia e pagesës

Aktualisht, në Shqipëri, kemi një strukturë të sheshtë në arsimin e lartë - një term huazuar nga Zimdars (2018: 8). Thënë ndryshe, asnjë nga universitetet nuk mund të thuhet se përgatit 'elita', apo është më i mirë se të tjerët. Në fakt, një status që e ka pasur Universiteti i Tiranës, por që për shkak të mungesës së investimeve dhe të politikave të përshtatshme e ka humbur me kohë. Universitetet në Shqipëri ndahen në publike dhe privat - këta të fundit me statusin e fitimprurësit. Diferencat në status shoqërohen me diferenca të theksuara në pagesa. Nëse në universitetet publike pagesa është reduktuar edhe më shumë pas protestave të janarit të vitit 2019, në universitetet private ka mbetur pothuaj e pandryshuar.

b) Shumë zgjedhje nuk të bëjnë të lumtur

Një shqetësim po aq i rëndësishëm sa i takon skemës së zgjedhur për pranimet në nivel universitar në arsimin e lartë shqiptar është edhe numri i madh i zgjedhjeve. Në Shqipëri është shumë popullore ideja, se ky numër i madh zgjedhjesh është një hap i madh përpara krahasuar me kohën e regjimit komunist, kur ky numër i zgjedhjeve, pjesë e procesit të aplikimit për një vend në universitet, të paktën teorikisht, ishte jo më i madh se tre. Por ky numër i madh i zgjedhjeve, në ditët tona, e kthen mundësinë në absurditet. Kandidatët për studentë, në frikën se mund të humbasin mundësinë për të fituar një vend studimi në universitet, bëjnë zgjedhje që jo të gjitha janë në rrjedhojë të talentit dhe dëshirës, por të shanseve për të fituar. Këto zgjedhje të shumta për vetëm një dëshirë/pason/talent/synim, për Anderson (2016: 88) janë thjesht fiksim:

“Ne, në perëndim, jemi të fiksuar pas maksimalizimit të zgjedhjeve. Liria është *mantra* jonë dhe maksimalizimi i zgjedhjeve është mënyra për të pasur sa më shumë liri”

Anderson (Ibid) e shtjellon këtë argument me një pjesë nga Fjalimi TED të Barry Schwartz:

Ishte një kohë kur xhinset ishin pothuaj të gjitha njëlloj. Ju i blinit, i vishnit dhe ju dukej vetja si mos më keq. Ishin të parehatshëm. Por nëse i përdornit për një kohë të gjatë, ose edhe vetëm pas disa larjeve, papritmas ndjeheshe shumë mirë me to. Pak kohë më parë, pas shumë viteve në përdorim, doja të zëvendësoja xhinset e vjetra me një palë të reja. “Dua një palë xhinse të kësaj mase” - i drejtohem shitëses. Dhe shitësjja më pyet: “Doni xhinse që të rrinë pas trupit, xhinse që të vishen lehtë apo xhinse që të ndjehesh rehat? Doni xhinse me butona apo xhinse me zinxhir? Doni xhinse që duken si të përdorur apo nga ato që janë zbardhur? Xhinse të grisur në gju, të ngushtë në fund, blah, blah, bah.”

Kështu janë edhe dhjetë zgjedhje për në universitet: doni bachelor për marrëdhënie me jashtë apo për marrëdhënie me publikun, doni ekonomi financë apo ekonomi bankare, doni infermieri kirurgjikale apo imazheri....

3. Metodologjia

Në mënyrë të përmblëdhur, metodologjia e përdorur është paraqitur në tabelën e mëposhtme.

3.1 Pyetja kërkimore: Sa i drejtë është procesi i pranimit në universitet shqiptare, private dhe publike?		3.2 Pyetja kërkimore: Cilët faktorë merren në konsideratë, dhe në çfarë hierarkie, në zgjedhjen ndërmjet një universiteti publike v një privati, nga perspektiva e studentëve.
Analizë cilësore	Analizë sasiore	Analizë sasiore
1. Procedura listo-kontrollo	1. Lidhja zgjedhje e parë-program që po ndjekin aktualisht. 2. Identifikimi se në cilin raund janë regjistruar kandidatët.	1. Faktorët që merren në konsideratë 2. Si i listojnë studentët këta faktorë?

3.1 Procesi i pranimit në universitet private dhe publike shqiptare

Analiza e procesit të pranimit në universitet do të bëhet nëpërmjet vlerësimit të drejtësisë së tij, me dy mënyra, cilësore dhe sasiore.

Pyetja kërkimore: *Sa i drejtë është procesi i pranimit në universitet shqiptare, private dhe publike?*

a) Analizë cilësore: Procedura listo-kontrollo

Fillimisht duhet të pohojmë që vlerësimi sa i drejtë ose jo është procesi i përzgjedhjes së kandidatëve për studentë, si dhe i shpërndarjes së aplikimeve të tyre në programet përkatëse të studimit është një proces që gjithnjë mbart nota subjektivizmi, për më tepër që metodologjia e përdorur është cilësore. Në këtë studim, për realizimin e synimit të mësipërm janë zgjedhur disa dimensione, sipas kësaj radhe pune: listohet dimensiononi, zgjidhen faktorë që shtrihen në boshtin e tij dhe më pas vlerësohet se si veprohet në praktikë nga ajo që synohet ose thuhet teorikisht. Në këtë studim janë marrë në konsideratë dy dimensione: 1) si dhe sa vlerësohet merita, 2) qasja filozofike mbi të cilën është ndërtuar i gjithë sistemi. Faktorët për çdo bosht, dhe vënia përballë ndërmjet asaj që vlerësohet se është e drejtë me atë se si veprohet, gjenden në mënyrë

të përmbledhur në rutinë e mëposhtme. Sa i takon meritës, sugjerimi është që merita duhet gjykuar e përbërë nga shumë tregues, për më tepër që bazohet në rezultatet e një niveli të mëparshëm edukimi, përbërë nga shkolla të atomizuara në kërkesa dhe vlerësime. Sa i takon qasjes filozofike, vlerësohen këta faktorë: sa i mbështet dhe i inkurajon, ky lloj sistemi regjistrimi për në universitet, grupet e ndryshme sociale; a u garanton të gjithë kandidatëve një vend në arsimin e lartë publik; si përfshihen universitetet në këtë lloj skeme; a është në përputhje me politikat e dokumenteve kryesore të MARS për zhvillimin e arsimit të lartë.

Tabela 1.a. Procedura listo-kontrollo e për vlerësimin e drejtësisë së sistemit të pranimit në arsimin e lartë në Shqipëri

	Do të ishte i drejtë, nëse...	Aktualisht, sistemi ynë i pranimit për në universitet...
Dimension 1: Merita	... merita vlerësohet si shumatore e shumë arritjeve /aftësive /rezultateve.	Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, e redukton meritën në vetëm një element, - atë të notës. Duhet theksuar se algoritmi kërkon një mesatare të ponderuar, dhe për programe të caktuar arsimit, edhe mesataren për grupe të caktuara lëndësh - sipas kërkesave të vetë universiteteve - por përsëri është një meritë e bazuar në një arritje.
		Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, nuk merr në konsideratë faktin që shkollat e arsimit parauniversitar nuk kanë të njëjtën performancë: notat në shkolla të ndryshme reflektojnë shkallë të ndryshme arritjeje dhe aftësish. Mësuesit kërkojnë më shumë dhe janë më të rreptë me vlerësimin në shkolla ku konkurrenca ndërmjet nxënësve është më e madhe. Në rrjedhojë, është shumë më e vështirë të jesh më i miri në një shkollë të mesme publike në qendër të Tiranës, se sa në një shkollë në periferi të saj, apo se në një shkollë private të arsimit parauniversitar! Akoma, vetë MARS ka futur kërkesën për rankimin e shkollave në bazë të performancës për çdo vit shkollor: shkolla me performancë më të lartë dhe shkolla me performancë më të ulët. Kjo do të thotë që cilësia e ofruar në këto shkolla në shkollim nuk është e njëjtë. Edhe notat nuk referojnë të njëjtat dije, aftësi e shkathtësi!

Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, kërkon shumë kohë dhe energji, për një proces që nuk është aspak intelektual. Të gjitha palët e përfshira - mësues, të rinj dhe prindër, ministri dhe shoqëri - në përgjithësi, në fund të procesit ndihen të pakënaqur.

Tabela 1.b. Procedura listo-kontrollo e për vlerësimin e drejtësisë së sistemit të pranimit në arsimin e lartë në Shqipëri

	Do të ishte i drejtë, nëse...	Aktualisht, sistemi ynë i pranimit për në universitet...
Dimensioni 2: Qasja filozofike mbi të cilën është ndërtuar i gjithë sistemi	... mbështet dhe inkurajon grupe të ndryshme sociale	Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, nuk inkurajon grupe të ndryshme sociale, si për shembull grupet etnike minoritare, grupet me të ardhura të pakta, grupet me moshë jotradicionale që kërkojnë të ndjekin arsimin e lartë. Në këto grupe, mbështetja për ndjekjen e arsimit të lartë në përgjithësi dhe të arsimit në veçanti nga vetë familja është shumë e ulët, pasqyruar edhe në buxhet pothuaj zero dedikuar shkollimit, indiferencë ndaj arritjeve, mosinkurajim të talentit, ndrydhje të aftësive.
	... kandidatët për studentë inkurajohen të ndjekin arsimin e lartë publik	Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, nuk i inkurajon kandidatët për studentë të ndjekin arsimin e lartë publik. <i>Së pari</i> , sepse nuk ka vende për të gjithë; <i>së dyti</i> , sepse në listën e zgjedhjeve të programeve, vendosen paralelisht si universitetet private, ashtu edhe ato publike që i ofrojnë ato, për më tepër me dallime të theksuara jo vetëm në qasjen mbi të cilën e organizojnë të gjithë shkollimin, por edhe në pagesat që duhet për t'i ndjekur ato. Nga ana tjetër, të ngarkuar emocionalisht dhe në frikën që mund të humbasin nëse presin raund pas raundi, kandidatët listojnë edhe universitetet private dhe shpesh vendosin edhe t'i zgjedhin pavarësisht kostove për familjen - shpesh edhe të papërballueshme.
	... pjesëmarrja në skemë është vullnetare	Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, detyron të gjithë universitetet të jenë pjesë e kësaj skeme. Aplikimi nuk jep informacion për kostot e ndjekjeve të universitete të ndryshme.
	... bazohet dhe është në përputhje me dokumentet e strategjitë e MARS për sistemin arsimor në Shqipëri	Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, bie ndesh me deklaratën e MARS: “rezultatet e arsimit të mesëm parauniversitar shërbejnë si provë e përfundimit të këtij niveli shkollimi dhe jo si kusht për hyrjen në universitet”. Ky sistem zgjedhjeje dhe pranimi në arsimin e lartë, bie ndesh me misionin e Agjencisë për Pranimin në Institucionet e Arsimit të Lartë (APRIAL), e cila ka në fokus pranimet në arsimin e lartë, dhe jo procedurat e vlerësimit të arritjeve në një nivel të mëparshëm.

Nëse sistemin e zgjedhjes dhe të regjistrimit në institucionet e arsimit të lartë, e përshtatim sipas qasjes së Departamentit Amerikan të Shtetit të Arsimit (Tabela 2, përshtatur nga autori), përftojmë të njëjtën perspektivë aspak frymëzuese.

Tabela 2. Sistemi i zgjedhjes dhe pranimit në arsimin e lartë në Shqipëri (përshtatur nga autori për synimet e këtij artikulli)

Sistemi aktual i zgjedhjes dhe pranimit në arsimin e lartë në Shqipëri					
Financiar	Gjeografik	Kulturor	Performanca	Synime	Përfshirje
Në universitetet publike është i përballueshëm / ekziston mundësia e bursës	Nuk ka asnjë kriter të tillë	Nuk ka asnjë kriter të tillë	E ulët - shkakton shumë pakënaqësi;	I vetmi synim i deklaruar është përputhja meritë -preferencë	Përfshirja bazohet vetëm mbi një kriter - atë të notës

Burimi: Departamenti Amerikan i Shtetit për Arsimin (përshtatur nga autori)

Tabela 2.1. Sistemi i zgjedhjes dhe pranimit në arsimin e lartë në Shqipëri (përshtatur nga autori për synimet e këtij artikulli)

Kushtet		Pikat e hyrjes		Merit - Preference	
Kanë lidhje vetëm me arritjet përpara regjistrimit	Nuk ndjek vazhdimin në universitet, për shembull, nëse nuk arrin rezultate të caktuara, nuk mund të vazhdojë atë program	Një	Redukton pjesëmarrjen në regjistrim	Merita përbëhet vetëm nga një element: notat në nivelin e mëparshëm të edukimit	Preferenca kënaq vetëm një grup kandidatësh për studentë, merita e të cilëve është e dyshimtë.

Burimi: Departamenti Amerikan i Shtetit për Arsimin (përshtatur nga autori)

b) Analiza sasiore: Lidhja zgjedhje e parë-program që po ndjekin aktualisht / Identifikimi se në cilin raund janë regjistruar kandidatët.

Për të analizuar të njëjtën çështje, por nga ana sasiore, marrin në analizë lidhjen që ekziston ndërmjet programit të studimit që kandidatët për studentë kanë listuar si zgjedhje të parë dhe programit që po ndjekin aktualisht. Një analizë e dytë që ndihmon trajtimin e çështjes është edhe identifikimi se në cilin raund janë regjistruar kandidatët, thënë ndryshe, kur kanë vendosur të marrin atë ofertë që u ka ofruar ‘algoritmi’?

Kjo pjesë e studimit ka natyrë sasiore dhe mbështet në një pyetësor zhvilluar. Të dhënat analizohen me metoda të thjeshta përshkruese. Pyetësori është plotësuar nga 179 studentë, nga të cilët 161 femra, zgjedhur në mënyrë rastësore që ndjekin studimet në tre universitete publike, viti akademik 2017-2018, vitin e parë, periudha mars 2018 (Table 3). Në Tiranë pyetësori është administruar nga autori, ndërsa në Shkodër nga profesoresha Ledian Xhakollari, por në të dyja rastet është analizuar nga autori.

Tabela 3. Numri i studentëve pjesëmarrës në pyetësor dhe programi që ndjekin aktualisht

	Ndjekin programin e studimit në:				Total
	Juridik (F)	Administrim biznesi (F)	Punonjës social (F)	Psikologji (F)	
Fakulteti Juridik, UT	57 (51)	0	0	0	57
Fakulteti i Ekonomisë, UT	0	60 (53)	0	0	60
Fakulteti i Shkencave të Edukimit, USh	0	0	32 (29)	30 (28)	62
Total	57 (51)	60 (53)	32 (29)	30 (28)	179

Nga përpunimi i pyetësorit, në Tabelën 4 gjendet preferenca/zgjedhja e parë e studentëve *versus* programit që po ndjekin aktualisht; në Tabelën 5 gjendet raundi se kur janë regjistruar në programin që kanë vendosur ta pranojnë, ndërsa në Tabelën 6 këto të dhëna gjenden në mënyrë më të detajuar.

Tabela 4. Zgjedhja e parë e studentëve *vs* programi i studimit që po ndjekin aktualisht

		A ishte programi i studimit që po ndiqni zgjedhja juaj e parë?		Total
		Po	Jo	
Po ndjekin, aktualisht, programin e studimit në:	Juridik (UT)	39	18	57
	Administrim biznesi (UT)	15	45	60
	Punonjës social (USh)	18	14	32
	Psikologji (USh)	21	9	30
Total		93	86	179

Tabela 5: Numri i raundit kur është regjistruar kandidati për student në universitet në një program të caktuar

Sipas programeve të studimit:	Raundi kur është regjistruar kandidati për student, në universitet, në programin e studimit që po ndjek aktualisht										
	I		II		III		IV		Të tjerë		Total
Fakulteti Juridik, UT	40	70.2%	14	24.6%	1%	1.8%	1	1.8%	1	1.8%	57
Fak.Ekonomisë, UT	30	50.0%	18	30.0%	10%	16.7%	2	3.3%	0	0.0%	60
Programi i studimit 'Administrim biznesi'											
Fak. i Shkencave të Edukimit, USh Prog. e studimit 'Punë sociale' & 'Psikologji'	33	53.2%	23	37.1%	3%	4.8%	2	3.2%	1	1.6%	62
Total	103	57.5%	55	30.7%	14%	7.8%	5	2.8%	2	1.1%	179

Tabela 6. Zgjedhja e parë e studentëve

		Programi që po ndjekin aktualisht							
		Juridik ↓		Administrim biznesi ↓		Punonjës social ↓		Psikologji ↓	
Zgjedhja e parë e studentëve ka qenë:	Juridik	39	68.4%	3	5.0%	1	3.1%	1	3.3%
	Mjekësi	5	8.8%	9	15.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Ekonomiks	5	8.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Inxhinieri ndërtimi & mekanike	3	5.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Arkitekturë	1	1.8%	1	1.7%	0	0.0%	1	3.3%
	Psikologji	1	1.8%	0	0.0%	1	3.1%	21	70.0%
	Financë	0	0.0%	16	26.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Ekonomi	0	0.0%	2	3.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Teknikë laborator	0	0.0%	2	3.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Administrim biznesi	1	1.8%	15	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Infermieri	1	1.8%	3	5.0%	4	12.5%	0	0.0%
	Matematikë & inxhi. informatike	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Informatikë ekonomike	0	0.0%	3	5.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Matematikë	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Gjuhë e huaj	0	0.0%	1	1.7%	3	9.4%	0	0.0%
	Telekomunikacion	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Informatikë	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Biologji	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Shkenca polit. & sociale	1	1.8%	0	0.0%	2	6.3%	0	0.0%
	Punë sociale	0	0.0%	0	0.0%	18	56.3%	2	6.7%
	Edukim fizik	0	0.0%	0	0.0%	3	9.4%	1	3.3%
	Arsim parashkollor	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	10.0%
	Gjuhë letërsi	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.3%
Total		57	100%	60	100%	32	100%	30	100%

3. 2 Faktorët që merren në konsideratë, nga perspektiva e studentëve, në zgjedhjen ndërmjet një universiteti publik dhe privat në Shqipëri

Pyetja kërkimore: *Cilët faktorë merren në konsideratë, dhe në çfarë hierarkie, në zgjedhjen ndërmjet një universiteti publike v një privat, nga perspektiva e studentëve / Si i listojnë studentët këta faktorë?*

Analizë sasiore

Për këtë, studentëve iu kërkua të plotësonin këta artikuj:

a) Ndërmjet një universiteti publik dhe një privat, ju do të zgjidhnit (ju lutem, plotësoni njërin nga alternativat):

Universitet publik ☐Universitet privat ☐

b) Ju lutem, mund të listoni disa arsye pese (jo më shumë se 3; ju lutem shkruani në mënyrë narrative.

a. ____

b. ____

c. ____

Përgjigjet e studentëve u grupuan në pesë arsye kryesore: profesionalizmi i stafit mësimdhënës, pagesa për ndjekjen e programit, tradita dhe historia, infrastruktura e mirë, professionalism, Tabela 7 tregon zgjedhjet e studentëve ndërmjet një universiteti publik dhe një privat, ndërsa në Tabelën 8 jepen frekuenca dhe përqindjet arsyeve për zgjedhjen e mësipërme - gjithnjë nga perspektiva e studentëve që po ndjekin një universitet publik.

Tabela 7. Zgjedhja ndërmjet një universiteti publik dhe një privat

Preferenca	Publik apo privat		Total
	Publik	Privat	
Fakulteti Juridik, UT	52	5	57
Fakulteti i Ekonomisë, UT	38	22	60
Fakulteti i Shkencave të Edukimit, USh	35	27	62
Total	125	54	179

Tabela 8. Arsyet për zgjedhje (shprehur në numra absolutë dhe në përqindje) ndërmjet një universiteti privat dhe publik

Arsye për zgjedhje	Universitet publik	Universitet privat
	Studentë, total 179	
	125 (69.8%)	54 (30.2%)
1. Profesionalizmi	88 (nga 125) / 70.4%	35 (nga 54) / 64.8%
2. Pagesa e ulët	77 (nga 125) / 61.6%	N/A
3. Besueshmëria	55 (nga 125) / 44%	14 (nga 54) / 26%
4. Tradita, historia	6 (nga 125) / 4.8 %	8 (nga 54) / 14.8%
5. Infrastruktura e mirë	N/A	25 (nga 54) / 46.3%

Nga pyetësi, nëse krahasohen zgjedhjet ndërmjet dy llojeve të universiteteve, edhe pse arsyeja mund të ketë të njëjtin emër, shpjegimet që japin për të janë të ndryshme.

Më poshtë janë interpretimet e studentëve për secilën arsye zgjedhjeje:

- “profesionalizmi në universitetin publik”, *ata kuptojnë*: cilësi në mësimdhënie, profesorët janë korrekt dhe shumë të angazhuar, shkolla ka në themel meritën, ka shumë konkurrencë ndërmjet studentëve, vlerësimi është i saktë, mundësi për të gjithë;
- “profesionalizmi në universitetin privat”, *ata kuptojnë*: teknologji të avancuara në

mësimdhënie dhe efektivitet, më shumë mundësi për t'u përfshirë në projekte dhe aktivitete, studentët trajtohen si kolegët e ardhshëm, vlerësime korrekte, raport i drejtë profesor/student, administrata është shumë më e angazhuar.

- “besueshmëria në universitetet publike”, *ata kuptojnë*: diploma vlerësohet ën tregun e punës, efektivitet, akreditim, korrektësi disiplinë, ndihen mirë.
- “besueshmëria në universitet private”, *ata kuptojnë*: bashkëpunime të shumta me institucione të huaja, më pak stres, më shumë informacion rreth tregut të punës, më shumë drejtësi, kërkesat e studentëve plotësohen me korrektësi, të drejta te studentëve merren në konsideratë, diploma njihet në tregun e jashtëm.
- “tradita, historia”, *ata kuptojnë*: për të dyja rastet, universitet privat dhe publik, listojnë reputacionin e mirë.
- Nga bisedat informale me studentët, në përgjithësi, nuk harrojnë të shtojnë korrupsionin në universitetet publike dhe lehtësinë me të cilën merren provimet në universitetet private. Për shembull, gjatë procesit të përzgjedhjes - në kohën nga një raund në tjetrin, sekretaritë e universiteteve krijojnë një listë pritjeje, e cila mbushet e ndryshon raund pas raundi, në varësi të zgjedhjeve, por studentët raportojnë së në universitetet publike shpesh nuk kjo listë nuk bëhet publike - një stres i shtuar në gjetjen e preferencës sa më mirë në universitetin publik.

Duke qenë se kostot e ndjekjes së një programi shërbejnë si një vijë ndarjeje ndërmjet një universiteti publik nga një privat, Tabela 9 përfaqëson një tjetër grupim të raportimeve të studentëve në plotësimin e pyetësorit, sa i takon vendit që zënë kostot e ndjekjes së një programi universitar në listën e arsyeve për zgjedhje ndërmjet dy llojeve të shkollimit.

Tabela 9. Vendi që zë pagesa e ulët e shkollimit në arsyet e studentëve për të zgjedhur ndërmjet një universiteti privat nga një publik

	Frekuenca	%	% e vlefshme
Pagesa e ulët për shkollim, listuar si e vetmja arsye	7	3.9	3.9
Pagesa e ulët për shkollim, listuar si arsye e parë	31	17.3	17.3
Pagesa e ulët për shkollim, listuar si arsye e dytë	25	14.0	14.0
Pagesa e ulët për shkollim, listuar si arsye e tretë	14	7.8	7.8
Zgjedhin universitetin privat	54	30.2	30.2
Pagesa e ulët për shkollim nuk listohet	40	22.3	22.3
Nuk përgjigjen	8	4.5	4.5
Total	179	100.0	100.0

V. Diskutimi i rezultateve dhe konkluzione

V. 1 Pyetja kërkimore: Sa i drejtë është procesi i pranimit në universitet shqiptare, private dhe publike?

Për të analizuar sa i drejtë është procesi i pranimit në universitetet shqiptare, u morën në konsideratë dy dimensione: merita dhe qasja filozofike që përfaqëson vetë ky sistem.

Nga analiza cilësore, merita shihet e përbërë nga vetëm një element - nota - dhe nuk merr në konsideratë që kandidatët për studentë janë vlerësuar në shkolla me nivele të ndryshme performance e staf me histori tjetër profesionalizmi. Akoma, skema nuk inkurajon pranimin e kandidatëve për studentë nga grupe të ndryshme sociale, nuk inkurajon ndjekjen e arsimit publik, vendos shenjën e barazimit ndërmjet universitete private e publike, pa theksuar, të paktën, ndryshimet në pagesa, ndërkohë që e gjithë qasja është në kundërshtim me vetë dokumentet e MARS. Në tërësi, sistemi nuk i përgjigjet në mënyrë të drejtë kërkesave të studentëve për t'u regjistruar në një program të caktuar të arsimit të lartë.

Nga analiza sasiore, vetëm 52 % e të gjithë studentëve të anketuar raportojnë se po ndjekin atë program që ka qenë zgjedhja e parë e tyre. Përqindjet janë të ndryshme në programe të ndryshme studimi: vetëm 39 studentë nga 57 (ndryshe 68.4 %) që po e ndiqnin aktualisht kishin, si zgjedhje të parë, ndjekjen e Fakultetit Juridik; vetëm 15 studentë nga 60 (ndryshe 25 %) që po e ndiqnin aktualisht kishin, si zgjedhje të parë, Programin Administrim-Biznesi në Fakultetin Ekonomik; vetëm 21 studentë nga 32 (ndryshe 70 %) studentë kishin, si zgjedhje të parë, programin e studimit në psikologji; vetëm 18 studentë nga 30 (ndryshe 56.3 %) kishin, si zgjedhje të parë, programin e studimit si punonjës social.

Nga analiza sasiore, në total, vetëm 57.5% e studentëve janë regjistruar në raundin e parë të aplikimeve. Përqindjet janë të ndryshme në programe të ndryshme studimi: 70.2 % (40 nga 57) e studentëve janë regjistruar në raundin e parë të aplikimeve në Fakultetin Juridik; 50.0 % e studentëve janë regjistruar në raundin e parë të aplikimeve në Programin e studimit Administrim-Biznesi në Fakultetin Ekonomik dhe 53.2% e studentëve janë regjistruar në raundin e parë të aplikimeve në Universitetin e Shkodrës, në të dy programet e studimit që janë marrë në studim.

Sistemi i zgjedhjes dhe pranimit në universitet në Shqipëri është i centralizuar, penalizon kandidatët për studentë për t'u regjistruar në zgjedhjen/preferencën e parë, nuk u jep mundësi të konkurrojnë për atë që mund të arrijnë, por për atë që kanë arritur, një arritje që duket e fragmentizuar sepse matet vetëm nëpërmjet një elementi, atë të notës, nuk u jep mundësi universiteteve të bëjnë politika për pranimet, në varësi të kërkesave që mund të ketë shoqëria në një kohë të caktuar, apo të zhvillojnë një proces më gjithëpërfshirës pranimi.

Ky lloj sistemi zgjedhje dhe pranimi në universitet, reflekton një MARS me mungesa në politikat e arsimit të lartë, pa studime dhe specialistë, në gjendje të identifikojnë sektorët e ekonomisë që ka nevojë vendi dhe ku mund të investohet me bursa e politika në degët përkatëse të studimit.

V. 2 Pyetja kërkimore: *Cilët faktorë merren në konsideratë, dhe në çfarë hierarkie, në zgjedhjen ndërmjet një universiteti publike v një privat, nga perspektiva e studentëve / Si i listojnë studentët këta faktorë?*

Nga pyetësi, 69.8% (ose 125 nga 179 studentë) preferojnë të ndjekin studimet në një universitet publik; pjesa tjetër, 30.2% (ose 54 nga 179 studentë) raportojnë se në kushte të tjera, do të ndiqnin një universitet privat (edhe pse aktualisht janë duke ndjekur studimet në një universitet publik). Ky numër ndryshon, respektivisht: 9.6% (ose 5 nga 52 studentë) e studenteve që ndjekin Fakultetin Juridik (UT), 59% (ose 22 nga 38 studentë) e studenteve që ndjekin Fakultetin e Ekonomisë (UT) dhe 77% (ose 27 nga 35 studentë) e studenteve që ndjekin fakultetin e Edukimit (Ush) raportojnë se megjithëse po ndjekin një universitet publik, po t'i kishin mundësitë financiare, do të ndiqnin një universitet privat.

Por në të dyja rastet, arsyeja kryesore e zgjedhjes ndërmjet dy lloj universiteteve është profesionalizmi (Tabela 8). Duhet theksuar se me profesionalizëm, studentët referonin një koncept disi të ndryshëm, në varësi të faktit nëse preferonin një institucion privat apo publik edukimi. Arsyeja e dytë e listuar për zgjedhje është pagesa e ulët. Nga raportimet, 77 studentë e listojnë pagesën e ulët si shkak për të ndjekur një universitet publik, ndërkohë që në rastin e universiteteve private kjo arsye zëvendësohet me infrastrukturën e mirë. në kundërshtim me opinionin e përgjithshëm, tradita dhe historia e universitetit publik listohet vetëm në vend të katërt dhe pa ndonjë peshë domethënëse në përqindje.

V. Rekomandime

1. Numri i zgjedhjeve është shumë i madh, veçanërisht sepse aplikimi nuk vendos kushte për llojin e programeve që mund të zgjidhen brenda një universiteti. Duhet të reduktohet numri i zgjedhjeve deri në 7 (shtatë). Duke qenë se skema është në formë piramidale dhe kënaq, hap pas hapi, më të mirët e një grupi, është absurde ose thjesht hipokrizi të mbahet një numër kaq i madh zgjedhjesh, sepse gjithnjë do zgjidhen preferencat e para.

2. MARS duhet të inkurajojë universitet të përfshihen më shumë në politikat e pranimi në institucionet e tyre. Rekomandimi është që pjesëmarrja në skemë të jetë fakultative.

3. Universitetet private duhet të përjashtohen nga skema - ose të jenë të pranishëm, vetëm nëse kostot e ndjekjes së një programi të caktuar janë të njëjta. Për universitetet private, duhet të vendoset kushti që të publikojnë *on-line*, në faqet e tyre, politikat e strategjitë e pranimi.

Procesi i pranimi në universitet	
Universitet publik	Universitet privat
Algoritmi i pranimi duhet të përfshijë më shumë variabla, jo vetëm notën.	Proces individual pranimi
Politikat e pranimi në institucionet e arsimit të lartë duhet të jetë në kuadër të një strategjie kombëtare	Proces individual pranimi
Kandidatët për studentë, që mendojnë se vendi që kanë fituar në arsimin e lartë publik nuk përputhet me preferencën e tyre, mund ta shohin si mundësi ndjekjen e të njëjtit program në institucionet private përkatëse.	

4. Duhet të hiqet kushti i notës mesatare më të ulët të pranimi, ose të paktën të mos aplikohet në mënyrë absolute, në të gjithë programet e studimit. Veçanërisht për programet që përgatisin mësues, nota mesatare më e ulët e pranimi 7.5 është shumë e lartë. Nuk është kjo zgjidhja që rregullon gjendjen në këto fakultete. Në përfundim, politikat e pranimi në universitete nuk duhet të shërbejnë si diga, por si sisteme filtrash.

5. Programe të ndryshme në universitete mund të jenë të hapur. Për shembull, programe që kanë lidhje me marrëdhëniet ndërkombëtare, ose kur kandidati për student ka një moshë të caktuar.

6. MARS duhet të bëjë publike se si funksionon algoritmi, si zgjedh. Akoma, Algoritmi duhet të pasurohet edhe me variabla të tjerë.

Nr.	Variablat	
	Variablat aktualë	Variablat e rinj (ose që propozohet të zbatohen)
1	Mesatarja e ponderuar e përgjithshme e nivelit të mëparshëm të edukimit.	Mesatarja e ponderuar e përgjithshme e nivelit të mëparshëm të edukimit.
2	Mesatarja më e lartë se 6	Të aplikohet për programe të caktuar.
3	Mesatarja e një grupi të caktuar lëndësh.	Arritje në shkenca, natyrore e humane, në sporte e arte etj., të gjitha të certifikuara.
4		Pjesëmarrja në grupe a aktivitete të ndryshme jashtëshkollore.
5		Letër-rekomandimi nga një mësues / pedagog / figurë e njohur publike

Mirënjohje

Falënderime për Dekanin e Fakultetit Juridik, pranë Universitetit të Tiranës, Prof. Artan Hoxha, si dhe dy profesorehave, Dr. Valbona Karapici (Fakulteti Ekonomik, Universiteti i Tiranës) dhe Dr. Ledian Xhakollari (Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Shkodrës), për angazhimin dhe bashkëpunimin e ngrohtë, gjatë gjithë procesit të zhvillimit të pyetësorit.

BIBLIOGRAFI

1. Camara, W. & Kimmel, E. W. (eds.) (2005). *Choosing Students: Higher Education Admissions Tools for the 21st Century*. Taylor & Francis: New Jersey.
2. France: admission Gjetur: <https://www.thelocal.fr/20171030/university-admissions-heres-ehats-set-to-change-in-france> (30.03.2018)
3. Frys, Lucien and Staat, Christian (2016), University admission practices – France, MiP Country Profile 23. Retrieved from: <http://www.matching-in-practice.eu/university-admission-practices-france/> (11.05.2018).
4. Hoffman, R. (2009) "US Higher education". Në: *"Internationalization of European Higher Education"* RAABE, november 2009. F 1.3, 4 p.
5. Nathanaili, V. (18.08.2017). Pse MAS duhet të ndryshojë qasjen e regjistrimit për në universitet) Retrieved from <http://www.balkanweb.com/site/pse-mas-duhet-te-ndryshoje-qasjen-e-regjistrimit-per-universitet/> (29.03.2018)
6. Open Admissions at CUNY: Review. Retrieved from: <https://www.fairtest.org/open-admissions-cuny-Review> (29.03.2018)
7. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Reconceptualizing Access in Postsecondary Education: Report of the Policy Panel on Access, NCES 98-283, prepared by Sandra Ruppert et al. for the Council of the national Postsecondary Education Cooperative, Subcommittee on the Policy Panel on Access, Washington, DC: 1998.
8. W. John Morgan, Qing Gu, Fengliang Li (Eds.) *Handbook of Education in China*. Edward Elgar Publishing Limited.
9. Wilson-Strydom, M. (2017) Widening access with success: using the capabilities approach to confront injustices. In Mountford-Zimdars, Anna & Harrison, Neil (Eds) (2017). *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges* (Research into Higher Education) (113-127). London and New York: Routledge.
10. Zimdars, A. M. (2016). *Meritocracy and the University: Selective Admission in England and the United States*. Bloomsbury Academic.
11. QSHA (Qendra e Shërbimeve Arsimore). Gjetur: <http://www.akp.gov.al/#> (11.05.2018).
12. Moogan, Y. J.; Baron, S.; Harris, K. (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students in *Higher Education Quarterly*, 0951-5224. Vol. 53, No.3, July 1999, pp 211-228. Blackwell Publishers Ltd.

Letër me propozime për politika dhe aksione¹⁰⁵

Valbona Nathanaili, Mimoza Hafizi,
Tatjana Mulaj & Polikron Dhoqina

Në përfundim të takimeve konsultative me pedagogë, mësues dhe drejtues të profilit fizikë¹⁰⁶

HYRJE

Kjo letër synon të bëjë një përmbledhje, *publike*, të disa prej shqetësimeve të ngritura në takimet formale dhe informale, mbajtur me mësues, drejtues dhe pedagogë të profilit fizikë për një periudhë pesë mujore (janar 2019 - maj 2019). Një synim i dytë është të nxisë diskutime të mëtejshme, për të ndërgjegjësuar nevojën për politika dhe aksione në funksion të ndryshimit cilësor. Nga takimet e bëra, shqetësimet mund të përmbledhen në dy grupe kryesore:

105 *Shënim Nathanaili et al:* Kjo letër i është dërguar Ministrisë së Arsimit dhe të Sportit, dt. 10.06.2019. Në përgjigjen e datës 8.07.2019 (Nr. 6072/1 Prot.), ndër të tjera, shkruhet: Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, pasi u njoh me materialin e përgatitur nga fondacioni “Henrietta Leavitt”, në bashkëpunim me Departamentin e Fizikës, Fakulteti i Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës, ju falënderon për sugjerimet e dhëna nga ju për kurrikulën, programet, tekstet, laboratorët dhe trajnimet e mësuesve për zhvillimin e tyre profesional në lëndën e fizikës, të cilat do të vlerësohen edhe nga Agjencia për Sigurimin e Cilësisë të Arsimit Parauniversitar, në mënyrë që këto sugjerime të ndihmojnë në përmirësimin e punës për çështjet e ngritura nga ju.

106 *Shënim Nathanaili et al:* Një variant i kësaj letre është paraqitur në “The 1st International Conference on Applied Physics (ICAP 2019)”, organized by the Department of Physics (University of Tirana), in collaboration with the “Albanian Physical Society” and “Henrietta Leavitt” Foundation”, 20 - 22 nëntor 2019, in Tirana, Albania.

I. Mospërputhje në objektiva dhe synime ndërmjet elementeve të ndryshme të kurrikulës;

II. Komercializimi i kualifikimit vjetor të mësuesve të fizikës në veçanti dhe të gjithë mësuesve në përgjithësi.

Autorët konstatojnë mungesën e studimeve shkencore për çështjet e mësipërme. Ndër rekomandimet, është e rëndësishme që hartimi i çdo politike apo nisme për aksion duhet të bazohet në studime dhe metoda shkencore, jo vetëm për lëndën e fizikës, por për të gjitha lëndët që zhvillohen në sistemin parauniversitar.

Mirënjohje

Prej një periudhe pesë mujore, Fondacioni “Henrietta Leavitt”, në bashkëpunim me Departamentin e Fizikës, Fakulteti i Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës, ka zhvilluar takime konsultative me pedagogë, mësues dhe drejtues të profilit fizikë në disa gjimnaze të kryeqytetit. Takimi i fundit u mbajt në Fakultetin e Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës, me temë “Flasim për fizikën”. Krahas takimeve formale, rëndësi i është kushtuar edhe komunikimit virtual që mundësojnë rrjetet sociale.

Mirënjohje për të gjithë pjesëmarrësit në këto takime, që kanë kontribuar me ide, mendime e sugjerime, duke e zgjeruar shumë më tepër perspektivën e çdo argumenti të trajtuar. Mirënjohje për të gjithë ata që u përfshinë në diskutime në rrjetet sociale, duke na ndihmuar me komente të shumta dhe që ndikuan pozitivisht si në zgjerimin e rrjetit tonë të profesionistëve, ashtu edhe në pasurimin e ligjërimit. Në veçanti, mirënjohje për Zj. Teuta Dobi, drejtore e gjimnazit “Sami Frashëri” dhe Zj. Teuta Braçaj Asllani, drejtoren e gjimnazit “Petro Nini Luarasi”, për komunikimin e ngrohtë, gatishmërinë për të bashkëpunuar dhe organizimin e takimeve mbresëlënëse në shkollat që ato drejtojnë.

Falënderime për Z. Redian Dengeri, drejtor i Drejtorisë Arsimore Rajonale të Qytetit Tiranë dhe kolegeve të këtij institucioni që lehtësuan komunikimin me mësuesit e drejtuesit në mënyrë të mrekullueshme.

Falënderime për pjesëmarrësit në takimin përmbyllës “Flasim për fizikën” dhe për Dr. Gerti Xhixha, sekretar i Shoqatës së Fizikanëve, si dhe pedagog pranë Universitetit të Tiranës.

KONSIDERATA TË PËRGJITHSHME

Deri në mesin e viteve 1990, kurrikula e fizikës në gjimnaze është kritikuar për mbingarkesë, si programi, ashtu edhe teksti. Kurrikula e gjimnazit kërkonte, për nxënësin mesatar, të përshtatej me dy fazat e para të mësimit të shkencës: *vëzhgimin e mbledhjen e fakteve*, si dhe *analizën e klasifikimin e tyre*; ndërsa për nxënësit shumë të

mirë pritshmëritë ishin edhe më të mëdha. Kërkohej shpesh edhe faza e tretë, *nxjerrja e përfundimeve përgjithësuese nga faktet* dhe jo rrallë edhe shkalla e katërt, *një testim i mëtejshëm i përgjithësimeve*. Fakt është që mësimi në shkenca përfshinte tre domene: mësimin me bazë dijen, mësimin me bazë procedurën dhe mësimin me bazë aftësitë, secili prej tyre në raporte proporcionale dhe kërkesa për përvetësim ishte e shpërndarë pothuaj simetrikisht gjatë gjithë kurrikulës. Fakt është që kurrikula e synuar, kurrikula e zbatuar dhe kurrikula e përvetësuar ishin sinkrone dhe të shpërndara në mënyrë simetrike pothuaj në të gjithë vendin. Fakt është që u investua jashtëzakonisht shumë në arsim, në kapacitete njerëzore dhe infrastrukturë. Fakt është që pjesa më e madhe e nxënësve që u diplomuan deri në atë kohë, e patën të thjeshtë të përshtaten me kërkesat dhe punën që kërkonte diplomimi në universitet, përfshirë edhe në ata të klasifikuar si më të mirët në rang botëror. Politika arsimore e asaj kohe i kushtoi shumë vëmendje edukimit shkencor, me koston e mbingarkesës për nxënësit dhe për mësuesit.

Ndryshimi i sistemeve u shoqërua me ndryshime në politika - edhe në politika arsimore. Politikat arsimore përfshinë ndryshime të theksuara në gjithë procesin e shkollimit: ndryshime në programe, ndryshime në tekste, ndryshime në artikulum: kurrikul bërthamë dhe kurrikul me zgjedhje, performancë e ulët dhe performancë e lartë, arritje dhe kompetenca, vlerësim i brendshëm dhe i jashtëm, lidhësi i deleguar dhe lidhësi autoritar, punë me projekte dhe punë e pavarur etj. Ndryshime aspak lineare, me shumë ulje-ngritje dhe aspak të qëndrueshme, në funksion shpesh të krahut politik që ishte në udhëheqje. Nga shumë e thjeshtë, papritmas gjithçka u bë e komplikuar. Që jo vetëm na mërzisin. Kostoja është shumë më e lartë.

PËRKUFIZIME

Kurrikul: “Kurrikula” është tërësia e dokumentacionit si: korniza kurrikulare, plani shkollor, programi mësimor, teksti dhe materiale të tjera të një lënde ose fushe të të nxënësve dhe e tërë veprimtaria e organizuar në mjedisin e të mësuarit, që shërben për të siguruar një formim të caktuar të atyre që nxënë.

SHQETËSIME DHE PROBLEME TË NGRITURA

I. Mospërputhje në objektiva dhe synime ndërmjet elementeve të ndryshëm të kurrikulës

Aktualisht, mësuesit shprehin:

1) Programi ka pak lidhje me “shkencën e pastër”. Ka shumë fizikë të zbatuar, por temat mbeten në nivelin e përshkrimit. Fizika është shndërruar në orën e “kuriozitetëve shkencorë”.

2) Tekstet janë sipërfaqësorë, si nga pikëpamja teorike, ashtu edhe praktike; shtjellimi i teorive është larg të qenit shkencore; koncepteve nuk u shkohet deri në fund; teoria nuk shoqërohet mjaftueshëm me ushtrime e problema - këto të fundit edhe kur gjenden, janë shumë të thjeshta.

Shumë nga mësuesit, duke qenë të pakënaqur me mënyrën si trajtohen konceptet, dukuritë dhe teoritë në libër, shprehen se janë të detyruar të bëjnë ndërhyrje të natyrës kirurgjikale, një tendencë e shfaqur më shumë te mësuesit që kanë një periudhë të gjatë në arsim, më shumë se 15 vjet. Jo rrallë mësuesve u duhet të përballen me *rezistencën e prindërve*, që u kërkojnë të mos dalin jashtë kërkesave që ka teksti, ndërsa gjithnjë e më shpesh takon mësues, të cilët për shkak të sigurisë që të jep zona e komfortit - ndryshe zona e indiferencës dhe e filozofisë “çfarë më duhet mua” - në formularët që vinë nga DAR për vërejtjet për tekstet, ose shprehen se “çdo gjë është ok”, ose shkruajnë pak sa, për të thënë “u shprehëm”.

3) Janë futur **projektet**, por janë thjesht një procedurë ku mbizotëron parimi *copy-paste*. Aktualisht, një mësues jep fizikë, mesatarisht, në 8 klasa/në javë. Që do të thotë, nëse një klasë ka 35 nxënës, ka për detyrë të kontrollojë projektet vjetore të 280 nxënësve, që edhe sikur në grupe me 5 veta të punojnë, përsëri janë 56 projekte që duhen këshilluar, ndjekur, dëgjuar e vlerësuar.

“I vetmi rezultat që kemi nga këto projekte është dëmi që i bëjmë mjedisit!” - u shpreh një mësues në një nga gjimnazet e Tiranës, gjatë një takimi informal. “Është njësoj sikur t’i vesh flakën një pylli: në fund krijohen male me letra”.

4) Ngarkesa mësimore e tipit 2+2+4 (klasa X, 2 orë/javë; klasa XI 2/orë në javë; klasa XII 4 orë/javë dhe zhvillohet si lëndë me zgjedhje, sepse kërkohet në disa degë universitetesh), nuk është efikase.

Në rrjedhojë, për 36 javë në një vit shkollor, orët e mësimi që zhvillohen në lëndën e fizikës në klasat X dhe XI janë 72 orë, të cilat janë vërtet shumë pak.

II. Komercializimi i kualifikimit vjetor të mësuesve të fizikës në veçanti dhe të gjithë mësuesve në përgjithësi

1) Mungojnë **materialet ndihmëse** për mësuesit e fizikës që ndihmojnë në shtjellimin e fushave të ndryshme të fizikës.

2) Kualifikimet e kredituara gjatë një viti shkollor janë shumë të përgjithshëm dhe nuk kanë lidhje me dijen (fizikën), por me çështje të përgjithshme të metodologjisë, të lidërshit, administrimit etj.

PROPOZIME PËR POLITIKA DHE AKSIONE

I. Mospërputhje në objektiva dhe synime ndërmjet elementeve të ndryshëm të kurrikulës

1) Nga një hulumtim i thjeshtë në **programin** elektronik (në pdf) të fizikës për klasën X (ISHA, 2016), fjalët çelës që përdoren më shumë në kurrikulën bërthamë, në objektivat e kapitujve, sa i takon aftësive dhe proceseve të synuar, janë: jep shembuj (3 herë), përshkruan (48 herë), përkufizon (2 herë), paraqet (2 herë), formulon (5 herë), heton eksperimentalisht (1 herë), zbaton (16 herë), llogarit (22), ndërkohë secila prej tyre nuk ka një shtrirje simetrike në kapituj të ndryshëm.

Niveli i të mësuarit për tema të ndryshme të fizikës gjendet në nivele të ndryshme të hierarkisë së përvetësimit e zbatimit të dijeve. Në përgjithësi objektivat kanë lidhje me nivelet e ulëta të përvetësimit të dijeve, procedurave dhe aftësive, ku klasifikohen njohja, të kuptuarit dhe zbatimi. Pothuaj mungojnë objektivat që i kërkojnë nxënësit të analizojë, të bëjë një sintezë apo të vlerësojë, që u përkasin nivelit të lartë të përvetësimit të dijeve, procedurave dhe aftësive. Nxënësve nuk u kërkohet të formulojnë çështje për të cilat është nevoja të hulumtohet, të formulojnë një hipotezë që duhet të testohet, të parashikojnë rezultatet e një eksperimenti.

Në programin e klasës X Fizikë për gjimnazin (cituar, f. 32-3), në kolonën “Rezultatet e të nxënës / FORCAT / Aftësitë dhe proceset”, kërkohet që nxënësi të shpjegojë se “vlera numerike e shpejtësisë mbetet konstante, por shpejtësia vektoriale ndryshon”, duke krijuar arsye për interpretim të gabuar, sikur kemi edhe shpejtësi konstante, edhe shpejtësi vektoriale, ndërkohë që flitet për të njëjtën madhësi fizike, por që njëra nga karakteristikat e saj, drejtimi, ndryshon vazhdimisht.

Rekomandim:

I.1 Ministria e Arsimit të financojë një studim për të vlerësuar kurrikulat e fizikës, si shtjellohen njohuritë dhe konceptet në tekste, çfarë kërkon programi, si është cilësia e kërkesave për aftësi dhe procese të synuara - mundësisht në mënyrë krahasuese me vite më parë dhe me rajonin, për lëndën e fizikës në të gjitha klasat, në çfarë raportesh janë dijet me aplikimet e tyre, teoritë me veprimtaritë praktike etj.

I.2 Teorikisht, mësuesit janë të lirë të zgjedhin tekstin me të cilin do të punojnë nga tre alternativa që ofrohen. Nga ana tjetër, teksti duhet të reflektojë sa më qartë përmbajtjen e kurrikulës, synimet dhe objektivat e saj. Por në shkollat tona mungon baza praktike për shumë nga temat e trajtuara në tekstin shkollor. Akoma, edhe pse përmbajtja e programit lë për të dëshiruar, tekstet në përgjithësi janë akoma më dobët dhe merren, kryesisht, me përshkrimin e dukurive dhe të aparateve. Dija nuk studiohet në thellësi, një mangësi akoma më e ndjeshme për ata fëmijë që burim kryesor kanë vetëm librin e shkollës.

Të tre tekstet mësimore nga të cilat mund të zgjedhin mësuesit për të zhvilluar mësimin e fizikës, u përkasin autorëve të ndryshëm, që vinë nga tre shkolla të ndryshme dhe janë hartuar për t'u përshtatur me kurrikulën e vendeve të ndryshme nga i yni: në histori, në traditë, në infrastrukturë, në kohën që nxënësit kalojnë në shkollë, në bazën materiale që u ofrohet nxënësve në shkollë etj. Tekstet kanë probleme metodike në trajtimin e koncepteve thelbësore për fizikën. Për shembull, në njërin nga tekstet e fizikës që është në qarkullim, në variantin anglisht, forca gravitacionale është thjesht pesha dhe në një rast tjetër, pesha është forcë që ushtrohet mbi trupin; mungon një nga elementët më të fuqishëm që lehtëson në mënyrë të shkëlqyer procese të kuptuarit të fizikë, sikundër është vektori, nuk theksohen ligjet kryesore të ruajtjes në fizikë dhe mënyra si gjejnë zbatim nga një fushë në tjetrën, gjetja e forcave rezultante është shndërruar në një veprim të thjeshtë aritmetik.

Tekstet janë të varfër në larminë e ushtrimeve dhe problemave që ofrojnë. Ndërkohë, mungojnë studimet shkencore për tekstet që përdoren, për rolin që luajnë në vendimmarrjen për të vazhduar studimet në shkenca, për kurrikulën etj.

Rekomandime:

- a) Një nga tekstet më të mirë, me autor të huaj, që përdoret në një nga shkollat private të sistemit parauniversitar (Harry Fultz) është ai i Douglas C. Giancoli. Ky tekst i përshtatet, pothuaj shumë mirë, traditës së mësimdhënies së fizikës në vendin tonë, ndërkohë që pritshmëritë për arritje dhe sukses mund të shkojnë në nivelet e mëparshëm.
- b) Gjithë procesi i botimit të teksteve që janë përkthim duhet të administrohet nga Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, pra institucioni përgjegjës. Ministria mund të kontrakttojë vetëm procesin e shtypit të të tretët. Arsytimi është i thjeshtë: Shtëpitë Botuese që merrem me botimin e teksteve shkollore janë sipërmarrje fitimprurëse. Parimet e tregut dhe komercializimi i sektorit të botimeve për shkollat duhet të jenë në kufijtë e minimale. Në Shqipëri, pa përvojë në kapitalizëm dhe ku shumica e ndërmarrjeve private janë në kufijtë e mbijetesës, zbatohet kryesisht parimi i egër i tregut: "Sa më pak shpenzime, për më shumë fitim", ndërkohë që shpresa se konkurrenca duhet të kontrollojë cilësinë është thjesht një ëndërr që nuk rri as edhe në sirtar.
- c) Duke qenë një vend me popullsi të vogël dhe me një pjesë të mirë të saj në lëvizje - kryesisht në kërkim të kushteve më të mira - edhe tre tekste për një lëndë janë shumë. Programi është instrumenti bazë që i tregon nxënësit se gjatë një viti të caktuar shkollor, do të zhvendoset nga kjo gjendje në tjetrën, ndërsa tekstet janë rrugët që mund të ndjekim për të vajtur nga njëra te tjetra. Sa më shumë tekste të kemi, aq më të vështirë e kemi për të përcaktuar nëse vërtet secili prej tyre na çon në destinacionin e dëshiruar.

Në disa lëndë, ku përveç fizikës, duhet të futen edhe matematika, gjuha shqipe, letërsia, historia dhe edukata qytetare, mund të punohet me formulën 1+1: një lëndë, një tekst. Justifikimi se tregu është më i mirë se shteti vlen vetëm për ata që nuk duan të punojnë, u tremben angazhimeve dhe në rastin më të keq përtojnë ose janë të paafte. d) Ministria duhet të financojë raporte vlerësimi për cilësinë e teksteve, për koherencën ndërmjet kërkesave të programit dhe mënyrës si gjejnë zbatim ato në tekste.

1.3 Nxënia bazuar në projekt është pjesë e traditës konstruktiviste.¹⁰⁷

Nxënia bazuar në projekt është metoda që i vë nxënësit përballë çështjeve dhe problemeve të jetës reale që kanë interes për ta, në mënyrë që të gjejnë mënyrat si të përballen dhe, në vijim, edhe të veprojnë në mënyrë bashkëpunuese në gjetjen e zgjidhjes. Nxënësit duhet të punojnë për projekte në të cilat në mënyrë aktive arrijnë të gjejnë kuptime nga puna që kryejnë. Qasja konstruktiviste gjen kuptimin vërtet në një projekt kur ata janë të fokusuar në një problem që ka rëndësi për kurrikulën. Nxënësit duhet të arrijnë në konkluzionet e tyre. Projekti duhet të paraqesë një shkallë vështirësie, të përmbajë sfida, të kërkojë aftësi dhe dije të reja. Nxënësit arrijnë të krijojnë kuptime, duke bërë e prekur vetë gjithçka, të hulumtojnë për ngjarje e çështje reale, që i përkasin jetës së përditshme. Në projekte të tilla, roli i mësuesit është ai i ndërmjetësit, lehtësuesit të procesit. Mësuesi ndërton strukturën për eksplorim, qartëson pritshmëritë dhe sigurohet që është organizuar më së miri dhe është rezultativ. Në nxënien me bazë projektin, mësuesi është ai që bën pyetje, orienton, gjykon, kontrollon, udhëheq, vlerëson, habitet, motivon, sfidon, vështron, diagnostikon, moderon, inkurajon, qartëson, krijon “shqetësime të reja”.

Rekomandim:

a) Për të shmangur formalizmat, është mirë që projektet të zhvillohen në grup-lëndë. Të vetmet vështirësi, nga pikëpamja teknike, por të manaxhueshme gjithsesi, janë ato të vlerësimit dhe të menaxhimi të kohës ndërmjet mësuesve të lëndëve të ndryshme, por krahasuar me përfitimet që janë shumëplanëshe, duhet gjetur çelësi i funksionimit.

1.4 Metodologjikisht, për nxënësit është e vështirë të kalohet nga ngarkesa 2 orë/javë fizikë (për dy vite shkollorë rresht) në 4 orë/javë (viti i tretë). Vështirësi tjetër është se shumë nga konceptet janë marrë në mënyrë të gjymtuar në dy vitet e mëparshëm. Viti i fundit (matura) ka vështirësi të dyfishtë: fizike dhe mendore.

107 Bazuar në Grant P. Wiggins, Jay McTighe (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum development.

Rekomandim:

a) Ngarkesa mësimore e fizikës të kalohet në skemën 3+3+4, sinkron me programin e teksteve e reja.

II. Komercializimi i kualifikimit vjetor të mësuesve të fizikës në veçanti dhe të gjithë mësuesve në përgjithësi

II.1 Komercializimi është përdorimi i koncepteve të tregut në domenin e punëve publike. Komercializimi *edhe* i arsimit duhet të jetë një nga problemet më shqetësuese tonat. Futja e pagesës për shkollim, ndarja e shkollave në shkolla me performancë të ulët dhe të lartë, vënia e theksit më shumë te aftësitë e proceset dhe më pak te dijet, janë disa nga elementet e tregut në arsim që e shndërrojnë nxënësin në produkt dhe shkollën në dyqan.

Në të njëjtin trend komercializimi është edhe kualifikimi vjetor i mësuesve. Zakonisht kualifikimet e mësuesve, që nuk janë kandidatë për të kaluar nga një kategori në një tjetër janë dy llojesh, kualifikime të brendshme dhe të jashtme:

1- kualifikimet e brendshme janë ato që organizohen kryesisht nga drejtoritë e shkollave dhe nuk kanë detyrimin që personi/organizata që e zhvillon të jetë i akredituar;

2 - kualifikimet e jashtme vjetore janë ato që konvertohen në vlerën 1 kredit dhe janë kusht për plotësimin e dosjes së mësuesit dhe zakonisht kryhen me pagesë, deri në 2000 lekë. Trendi është që për kualifikimet e llojit të dytë, të gjithë mësuesit e një shkolle marrin pjesë në një kualifikim, pavarësisht lëndës ku japin mësim dhe që përgjithësisht, nuk kanë lidhje me dijen specifike, përkatëse.

Përsëritja e vendimit të Ministrisë së Arsimit për ngritjen e rrjeteve profesionale, që kanë synim informim dhe këshillim, trajnim dhe shkëmbim përvojash pozitive, shkëmbime me ndihmën e internetit.

Rekomandim:

a) Me synimin për të rritur efikasitetin e kualifikimeve të llojit të dytë, është mirë të vëmë përballë njëri-tjetrit, herë pas here, mësuesit e një lënde, me pedagogët e studiuesit e fushës përkatëse. Në këtë mënyrë, propozojmë që skema e kualifikimit të ndryshojë. Në tre vjet, dy kualifikime duhet të bëhen për çështje që merren me trajtimin e dijes në fizikë, për shembull pjesëmarrje në një konferencë shkencore, zhvilluar pranë një universiteti shqiptar ose të huaj; pjesëmarrje në një kualifikim që merr përsipër trajtimin e mësimdhënies në fizikë në fusha konkrete të saj; licencimin e qendrave që kanë një synim të tillë.

KONKLUZIONE

Nga takimet formale dhe informale, mësuesit ndihen të braktisur në pakënaqësinë e shqetësimit të përgjithshëm për dy elemente të rëndësishme të kurrikulës së fizikës, programet dhe tekstet, ndonëse të raportuara për disa vite rresht.

Kërkesa për më shumë arritje të nxënësve nuk shoqërohet me materiale ndihmëse për mësuesit, mungon literatura, ndërkohë që sistemi i krediteve për kualifikim vjetor nuk është në funksion të dijes - seminarit dhe trajnimit nuk kanë në qendër mësimdhënien e fizikës, shtjellimin shkencor a thellimin e dijes në këtë lëndë.

Nuk kemi të dhëna sa efikas janë rrjetet profesionale krijuar së fundmi. Pjesa më e madhe e mësuesve të rinj kanë nevojë për të mësuar më shumë se sa nxënësit që u japin mësim, për më tepër që shpesh e njohin lëndën deri në temën ku japin mësim, pa pasur një vështirësi të përgjithshme të gjithë objektivave e synimeve të saj.

Projektet shkencore që zhvillojnë nxënësit e gjimnazeve janë në pjesën më të madhe formale, për shkak të mbingarkesës së mësuesve për të ndjekur realisht të gjitha fazat e zhvillimit të tyre. Nuk ka një balancë ndërmjet kërkesës për projekte dhe aftësisë së mësuesve për të kontrolluar këto projekte, me synim eliminimin e fenomenit *copy-paste*.

Drejtoritë Arsimore Rajonale nuk kanë burimet njerëzore për të shërbyer si ndërmjetëse në hartimin e politikave dhe strategjive për përmirësimin e elementeve të kurrikulës, në funksion të kërkesave specifike, ndërkohë që vetëm një Institut nuk është në gjendje t'u përgjigjet të gjitha kërkesave që kanë shkollat në të gjithë vendin.

Vendimmarrja për reformat kurrikulare, përfshirë programet e tekstet nuk bazohet në të dhëna e studime shkencore. Edhe pas reformave në këto fusha, mungojnë studimet për cilësinë e tyre - Ministria nuk financo studime shkencore për to.

Autorët rekomandojnë, që veçanërisht në arsim, duhet të jemi të kujdesshëm në importimin e elementeve të tregut për shkak të natyrës specifike që ka arsimi. Referoma në tekste ka nevojë të rishihet në dritën e rekomandimeve të mësipërme. Po ashtu edhe politika për kualifikimin e mësuesve. Kemi nevojë për një teori aksioni që t'u shërbejë mësuesve dhe, nëpërmjet tyre, nxënësve dhe shkollës.

PJESA III
REFLEKTIME RRETH LIBRAVE

**Për librin: “Shkenca në pazar.
Privatizimi i shkencës amerikane”**

Autor Philip Mirowski¹⁰⁸

Botues: Harvard University Press, London (2010)

Steve Fuller

Libri aspiron të jetë jo më pak se “Kapitali” i Shkencës së Ekonomisë Politike të ditëve tona. Me shumë gjasa do të duhen ndoshta edhe shumë dekada për të thënë nëse Philip Mirowski ia ka dalë, por sigurisht të dy librat (nëse të tre vëllimet e “Kapitalit” të Marksit mund t’i referojmë si një) kanë karakteristikë të përbashkët faktin se përmbajnë një tezë qendrore, provokative, goditur në vetë vendin e origjinës me mënyra të pafundme, jo vetëm në aspektet teorik dhe empirik, por edhe në stil, një stil që nuk është aspak larg satirës për të cilën flet. Ndërkohë që studimet shkencore shpesh kanë efekt komik kur duan të demonstrojnë, se shkenca nuk është as aq e mirë dhe, as aq e keqe, sa e mendojnë njerëzit, Mirowski ua kthen borxhin duke treguar se shkencëtarët, politikanët, biznesmenët dhe edhe vetë studiuesit nuk ndryshojnë shumë nga njëri-tjetri nga mënyra se si mendojnë. Ata janë të gjithë “gjithnjë” neo-liberalë.

Kur themi se ekonomia politike e pas Luftës së Ftohtë është shkenca e neoliberalizmit vështirë se përbën lajm. Gjithsesi, Mirowski e vendos theksin tek parashtesa “neo”: neo-liberalizmi është liberalizmi i plaçkitur nga historia. Liberalët klasikë ëndërronin për kohën kur individët e lirë do mund të realizonin potencialin e tyre, gjë që mund të ndodhte, sipas tyre, vetëm kur të çliroheshin nga prangat e traditës. Këto ëndrra u vunë në jetë përgjatë Revolucionit Francez, revolucionit të dështuar të vitit 1848 dhe, së fundmi, edhe përgjatë Revolucionit Rus. Lëvizja që sot njihet me emrin neo-liberalizëm mori impuls në përgjigje të këtyre ngjarjeve dhe fillon

108 Shënim S. Fuller: Botuar për herë të parë në “Chicago Journals / History of Science Society”.

me teoricienin ultramontanist¹⁰⁹ të politikave Joseph de Maistre dhe kulminon me shkollën austriake të ekonomistëve, udhëheqësit e së cilës të shekullit XX ishin Ludwig Mises dhe Friedrich Hayek. Mises dhe Hayek ndihmuan në krijimin e shoqatës “Mont Pelerin”, e cila shërbeu për farkëtimin e doktrinave që diskutohen në këtë libër.

Ndryshe nga liberalët klasikë, neo-liberalët nuk besojnë, aktualisht, në gjykimin njerëzor. Sipas tyre, gjykimi njerëzor është një sipërmarrje që nuk mund të shkojë përtej kufizimeve normale që vendos jeta dhe në rrjedhojë na duhet të mbështetim te tregjet - ky është mësimi që kanë nxjerrë nga skemat e dështuara të rishpikjes sociale që frymëzuan revolucionet e shkuar. Pra, një shtet i fuqishëm ka nevojë t'i mbajë njerëzit të fokusuar në aktivitetet lokale me bazë tregun, aktivitete që i aftësojnë të veprojnë në mënyrë përpjesëtimore me dijet e tyre relativisht të kufizuara. Ky fokusim mund të arrihet, kryesisht, duke institucionalizuar një regjim gjithëpërfshirës të të drejtave intelektuale, të cilat sigurojnë bazën e supozuar për të gjitha marrëdhëniet e tjera sociale - të drejta që kanë lindur në mënyrë të efektshme falë mekanizmave të tregut.

Mirowski e orienton librin e tij rreth dy argumenteve kryesorë. *Së pari*, shteti neo-liberal, në emër të braktisjes së çdo lloj interesi që i shërben rimëkëmbjes sociale, ushtron shtrëngesë shumëdimensionale (me bekimin e biznesit), për ta shndërruar të gjithë shoqërinë në një lloj tregu. *Së dyti*, kjo politikë, në mënyrë shumë të qartë, efektet më shkatërruese dhe më të shumta i ka në “shkencë” - e marrë në kuptimin e gjerë të hulumtimit akademik - gjendja normale e së cilës e të vetë-kupturit dhe *modus operandi* janë në kundërshti me këtë politikë pothuaj në çdo aspekt. Në veçanti, shkenca për nga natyra është kolektivist dhe anti-pronësi, treguesi më i qartë i së cilës është uniteti i kërkimit shkencor me mësimdhënien dhe që përbëjnë vulën e universitetit modern “humboldtian”. Për të parandaluar që kërkimi shkencor të mbetet vetëm në duart e atyre që e kanë krijuar apo financuar, akademikët duhet të angazhohen në mësimdhënie, me synimin që dija të shndërrohet vërtet në një të mirë publike.

Gjithsesi, Mirowski na tërheq vëmendjen tek “menaxhimi i dijes”, fushën ku neo-liberalët janë në shtëpinë e tyre dhe, sipas së cilës, universitetet janë “organizata budallaqe”, sepse nuk dinë të orientohen në treg. Zgjidhja që jep menaxhimi i dijes dhe që gjithnjë e më shumë po fiton zemrën e administratorëve të universiteteve, është veçimi i kërkimit shkencor nga mësimdhënia, si dhe komodifikimi i produkteve

109 *Shënim, V. Nathanaël*. Ultramontanizmi është termi që përdoret për të theksuar fuqinë dhe pushtetin e Kishës Katolike. Fillimisht është përdorur për të referuar faktin që në krye të Kishës Katolike është zgjedhur një jo-italian, pra një njeri që vjen nga larg, nga përtej maleve. Emri mbeti, por me kalimin e kohës ndryshoi kuptimin: kur në krye të Kishës së një vendi zgjidhej një njeri me lidhje të forta e besim të verbër te Papa, në Itali, quhej ultramontanist. Pas shekullit XVII, ultramontanistët shoqërizoheshin me Jezuitët. Kritikët e ultramontanizmit e shohin si një ideologji autoritariane dhe reaksionare, që kërkon rikthimin në kohën e mesjetës, kur pozita e Kishës Katolike karakterizohej nga centralizmi, mbyllja ndaj çdo predikimi a interpretimi ndryshe të doktrinë së saj apo edhe marrëdhënie ndërmjet Kishës dhe sferës qytetare (Shih *Encyclopedia of Politics. The left and the Right* (2005). Vol. 1. The left. Autor (general editor): Rodney P. Carlisle. Botues: Sage).

respektive të tyre me ndihmën e patentave dhe kredencialeve. Që do të thotë se në këtë rast, universiteti nuk ka më monopolin e ofrimit të dijes si e mirë publike. Përkundrazi, universiteti shndërrohet në asgjë më shumë se një lojtar tregu të shumëfishtë, në të cilin rivalët e tjerë të ofrimit të dijes (për shembull, departamentet e kërkimit shkencor të sponsorizuar nga korporatat apo fabrikat e prodhimit *on-line* të diplomave) janë shpesh shumë më tërheqës sa i takon çmimeve të produkteve, që i kanë të orientuara drejt interesave të klientit.

Shkenca si pazar është, në pjesën më të madhe, rreth atyre që pretendojnë se flasin në emër të interesave të shkencës, por që i kanë përqafuar me kaq zjarr ngjarjet e fundit, sa Mirowski beson se shumë shpejt do i vijë fundi atij lloji universiteti që kemi njohur deri më sot.

Në zgjidhjen e këtij misteri, Mirowski punon në disa perspektiva. Njëri prej tyre mbështetet në një punim të mëparshëm, me titull “Makina e ëndrrave” (*Machine Dreams*, Cambridge, 2002), ku trajtohet modeli Shannon-Weaver i pasluftës për “informacionin”, që gjeti përhapje të gjerë. Sipas këtij modeli, informacioni është çdolloj mesazhi që redukton pasigurinë e marrësit të tij, ndryshe që e aftëson në marrjen e një vendimi. Në sytë e ekonomistëve, një përkufizim i tillë, efektivisht, e barazon përmbajtjen e dijes me vlerën e përdorimit, që do të thotë e bën shkencën të gatshme për analizë tregu të llojit që prodhon metrika për shkallën e “vlerës së shtuar” dhe për “impaktin e përdorimit në grup” të kërkimit shkencor.

Një perspektivë tjetër është përdorimi i historisë së Alfred Chandler për korporatat moderne, si model për evolucionin e universitetit, nga stadi mesjetar - ku gjejmë rrënjët e kolegeve - në versionin e integruar funksionalisht të Humboldt-it deri në “multiversitetin” e ditëve të sotme, të përshkallëzuar dhe të shumë-qëllimshëm. Gjithsesi, historia e Chandler nuk ka fund të lumtur.

Nga fillimi i viteve 1980 shumë prej aksionarëve filluan të bëhen dyshues për shkallën e realizimit të korporatave të mëdha e komplekse në tregjet e shumëfishtë dhe me fluktacione. Në rrjedhojë, kemi një shpërngulje masive të aseteve të tyre dhe, jo më pak, edhe të departamenteve që kishin detyrë zhvillimin e kërkimin shkencor dhe që kishin shërbyer si burim për shumë nga shpikjet e risitë në fushën e teknologjisë së lartë në shekullin XX. Në të vërtetë, aktualisht, shumë në mos pjesa më e madhe e këtyre funksioneve të korporatave nënkontraktohen dhe realizohen me burime të jashtme.

Nga pikëpamja e devoluimit të korporatave, puna akademike duket tërheqëse, veçanërisht nëse administratorët e universiteteve duken aq fleksibël sa ta lejojnë stafin e tyre të punojë në bashkëpunim me biznesin, ndonjëherë edhe duke ri-negociuar termat e punësimit. Në përgjithësi, kërkesa për biznesin duhet të jetë sa më e vogël, në këmbim të sigurisë që universiteti të mos gërryhet nga brenda si vetë ai. Ne po jetojmë pasojat e kësaj mungese largpamësie, sepse pjesa më e madhe e stafëve akademike të

universiteteve më të mëdha aktualisht punojnë me kontrata afatshkurtra në terma kohorë (ndonjëherë ekziston mundësia edhe e rinovimit). Kjo e bën të kuptueshme edhe angazhimin minimal të tyre për të ardhmen e punëdhënësit të tyre, njësoj si ky i fundit ka ndaj tyre.

Mirowski nuk është autor që përpiqet të mbajë gjallë shpresat e lexuesit. Gjithsesi, herë pas here të krijohet ideja që Mirowski beson që një shtet i rigjallëruar i mirëqenies mund t'i kundërvihet neo-liberalizmit të dijes. Por nëse për argumentin më sipër ka dyshime, duket krejtësisht i bindur që akademikët ka pak gjasa ta realizojnë vetë një gjë të tillë.

Parathënie për librin: “Menaxhimi i ri publik dhe reforma në arsim. *Leksione evropiane për politika dhe praktika*”

Zgjedhën dhe përgatitën për botim: Helen M. Gunter,
Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri / Botues: Routledge (2016)

Gary Anderson

Ndryshimet që kanë ndodhur në ekonominë politike nga mesi i viteve 1970 e deri më sot, referohen në mënyra të ndryshme: neo-klasike, neo-liberale, kapitalizëm, kapitalizëm i shpejtë deri edhe kapitalizëm grabitqar. Këto ndryshime makroekonomike janë shoqëruar me forma të reja qeverisje e menaxhimi dhe, në nivelin e neoliberalizmit të përditshëm, edhe me subjektivitete të reja (Herr, 2015). Kapitujt në këtë libër trajtojnë, kryesisht, format e reja të menaxhimit, referuar si menaxhim i ri ose “Menaxhimi i ri publik” (NPM). Dogma qendrore e neo-liberalizmit është të privatizojë dhe të komercializojë shoqërinë, duke transferuar parimet e tregut në sektorin publik (Friedman, 1962), ndërsa NPM është mënyra me të cilën zbatohet në nivel institucional dhe atë të organizatës.

Por analizat e NPM-së në fushën e edukimit janë ende në moshën e foshnjërisë dhe kjo për dy arsye kryesore:

1. Drejtuesit e shkollave dhe studiuesit e politikave në këtë fushë kanë tendencën të jenë të izoluar nga studiuesit në fushën e administrimit publik. Në rrjedhojë edhe vëmendja që u kushtohet është më se e ulët.
2. NPM-të hynë në pjesën më të madhe të vendeve nëpërmjet raporteve të Bankës Botërore (*World Bank*), Organizatës për Zhvillim Ekonomik dhe Bashkëpunim (OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*) dhe agjencie konsultuese private, të cilat përsëri kontribuojnë me shumë pak studime shkencore. Në shumë kontekste, NPM-ja u zhyt në mënyrë relativisht të padukshme deri në nivelin e praktikës. Për shembull, administratorët e shkollave në SHBA duken të dashuruar me konceptin e “Menaxhimit total të cilësisë”, me ligjërimin rreth modernizimit të burokracisë të ngurtë publike apo edhe me librat super të shitur, si *Who Moved My*

Cheese? (Johnson, 1998) dhe *In Search of Excellence* (Peters & Waterman, 1982). Me përjashtime të dukshme në Angli, ku këto politika që në kohën që filluan të zbatohen u vunë në pikëpyetje dhe u kundërshtuan, në pjesën më të madhe të vendeve ka pasur mungesa në analiza të mira në arsim, të tipit që ofrojnë një perspektivë përtej nocioneve pothuaj monolite të privatizimit, komercializimit apo qeverisjes së re.

Në këtë përmbledhje studimesh që ofrohen në këtë libër, nga krahasimi i zhvillimeve të NPM-së në vende të ndryshme të Europës, si dhe në SHBA, kupton se ka jo vetëm ngjashmëri, por edhe idiosinkratizëm. Akoma, falë tyre kemi një të kuptuar shumë më të detajuar të pranimet të NPM-së jo si një listë me karakteristika, por si një varg ligjërimesh dhe praktikash që në kontekste të ndryshme është pranuar në mënyra të ndryshme. Kështu, secili nga kapitujt eksploron në hollësi, se debati rreth NPM-së herë ka mbetur në nivelin e ligjërimit, herë edhe pse ka qenë në nivelin e politikës ka pasur pak ndikim dhe, herë të tjera, ka sjellë një ri-kontekstualizim dhe ri-strukturim në nivelet ekonomik, politik e kulturor.

Sfida e studimeve në këta kapituj - veçanërisht për vendet post-komuniste dhe ato nordike - është të shpjegojë jo praninë e NPM-së, por mungesën e saj relative. Ose, për paradoks, si në rastin e Republikës Çeke, 'premisat ideologjike të NPM-së janë zbatuar në mënyrë selektive për etiketimin e disa recetave politikave' (Vesely *et al.*, në këtë përmbledhje).

Secili nga kapitujt, falë informacioneve të shumta, ndihmon të kuptuarit se si NPM filloi të gjejë zbatim në Europë. Në një botim special të *Educational Policy Analysis Archives*, kemi eksploruar ngjashmëritë se si NPM ndihmoi në ndërtimin e identiteteve të reja profesionale në Angli, Kili dhe SHBA, tre vende që mund të thuhet se ka kohë që e kanë përshtatur si qasje (Anderson & Cohen, 2015; Hall & McGinity, 2015; Herr, 2015; Montecinos *et al.*, 2015; Mungal, 2015).

Nga studimi krahasues, ishte befasisht se ka më shumë ngjashmëri se sa diferenca, pjesërisht sepse NPM është rrënjësuar shumë thellë në sistemet arsimore të këtyre vendeve. Nga ana tjetër, ekziston tendenca në botën akademike anglisht-folëse për të bërë krahasime, kryesisht, ndërmjet vendeve që flasin këtë gjuhë, por që në të njëjtën kohë studimet tregojnë që janë edhe vendet ku qasja NPM ka gjetur mjedisin më pjellor. Në rrjedhojë, një vlerë e shtuar e librit janë kapitujt që u takojnë vendeve jo-anglisht folëse, të cilët kontribuojnë duke na ofruar një perspektivë tjetër, të re, rreth mënyrave se si ka zënë rrënjë NPM në sistemet e tyre arsimore.

Për shembull, krahasimi i kapitujve për zhvillimet në vendet nordike me zhvillimet në Angli, ka ngjashmëri me krahasimin e vendeve që shpesh quhen si 'post neo-liberale' - si Argjentina, Bolivia, Brazili, Uruguai, Venezuela ose Ekuadori me zhvillimet në Kili (i ngjashëm me Anglinë). Ndërkohë që vendet nordike kanë një traditë të gjatë në zbatimin e shtetit të mirëqenies dhe i kanë mekanizmat për të zbutur efektin NPM, disa vende të Amerikës Jugore po përpiqen të ndërtojnë shtetet

e tyre të reja të mirëqenies, shpesh në kundërpërgjigje ndaj reformave të dështuara neo-liberale. Shumë prej tyre tashmë zbatojnë programe që ndihmojnë financiarisht, direkt, familjet e varfra për të ngushtuar sa më shumë hendekun e pabarazive dhe rritur frekuentimin e shkollës (Ponce & Bedi, 2010).

Akoma, nga vendet cituar më lart si 'post neo-liberale', Argjentina ka më shumë ngjashmëri me vendet nordike. Në Argjentinë, NPM po zbutet nga një miks kompleks forcash e normash sociale, si për shembull nga krijimi i unioneve të fuqishme, apo nga përvoja e përftuar nga dështimi i qeverisë neo-liberale të viteve 1990, si edhe nga tradita e institucioneve të fuqishme publike dhe lëvizjeve demokratike. Në këtë vend, ekonomia *keynesian-e* dhe shteti i fuqishëm morën përsëri rëndësi me ardhjen në pushtet të Kirchnerism. Disa nga karakteristikat e këtij qëndrimi të ri, në fushën e arsimit janë, kryesisht, refuzimi i tregjeve dhe i zhvillimit të testeve me kërkesa të forta, ndonëse së fundmi, me zgjedhjen e presidentit të ri neo-liberal, Mauricio Macri, ka një rilindje të përpjekjeve për t'ju kundërvënë këtij trendi (Gorostiaga & Ferreira, 2012; Grugel & Ruggirozzi, 2007).

Por ka edhe faktorë të tjerë, përtej NPM-së, që përbëjnë kërcënim për shkollat publike, ndërkohë që ndikojnë në shtresëzimin e shoqërisë argjentinase. Për shkak të pushtetit që ka Kisha Katolike, shteti i Argjentinës - në ngjashmëri të madhe me Kilin, si dhe disa vende të tjera evropiane - subvencionon shkollat private. Një nga efektet e drejtpërdrejta të kësaj qasje është margjinalizimi i shkollave publike dhe shtresëzimi i mëtejshëm i shoqërisë. Akoma, këto subvencione janë ato që i kanë paraprirë NPM-së në pjesën më të madhe të vendeve. Por edhe pse frekuentimi i shkollave publike në Argjentinë vazhdon të jetë i lartë krahasuar me Kilin - në këtë të fundit frekuentimi në shkollat publike (të bashkisë) është më pak se 30% e numrit të përgjithshëm të nxënësve - ato po stigmatizohen gjithnjë e më shumë (Montecinos *et al.*, 2015).

Por ndërsa privatizimi është çelësi kryesor i NPM-ve, për fat të keq edhe shkollat publike nuk janë më në gjendje të garantojnë barazi. Në SHBA, afro 90% e nxënësve ndjekin shkollat publike dhe përsëri kemi shtresëzimi social në këtë sektor, kryesisht sepse këto shkolla, në pjesën më të madhe, financohen nga taksat e pronave të komunitetit. Në rrjedhojë, ky sistemi taksimi krijon shkolla me cilësi shumë të mirë për prindërit që jetojnë në zona e komunitete të pasura urbane dhe shkolla me cilësi të dobët në zonat e tjera.

Është me vlerë të veçojmë për lexuesin, se në SHBA, propozimet për barazi fiskale kanë qenë relativisht të pasuksesshme, ndërsa privatizimi dhe hapja e shkollave *me status të veçantë* (në rrjedhojë të mbylljes së shkollave publike të cilësuar si 'të pasuksesshme') janë promovuar bazuar pikërisht në ligjërimin për barazi, veçanërisht për shkollat me zona me të ardhura të pakta e që banohen kryesisht nga komunitete me ngjyrë. Një qasje e tillë jo vetëm lë në fuqi pabarazitë themelore në financimet e shkollave, por shërben edhe si një strategji për të reduktuar ndikimin e unioneve të mësuesve.

Në shumë qytete të mëdha të SHBA, zona të tëra po modifikohen, falë lëvizjeve demografike. Një barrë e madhe bie mbi shkollat publike, të cilat 'po përmythen' nga kërkesat e familjeve të reja profesionale për arsimimin e fëmijëve të tyre (Lipman 2011). Por gjithnjë e më shumë në këto zona po hapen shkolla të reja, të tipit *me status të veçantë*, si hapësira zgjidhjeje për të 'shpëtuar' nga popullsia lokale (Cashin 2014). Ajo që dua të them është, se ndërkohë që politikat për zbatimin e NPM-së kontribuojnë në shtresëzimin e mëtejshëm të shoqërisë sipas klasave dhe racave, kemi po aq nevojë të kuptojmë sa më mirë mënyrat se si nisma të ndryshme sociale bëhen shkas për riprodhim të të njëjtit model social. NPM vërtet është shndërruar në faktor për përkeqësimin e situatës, por gjasat janë që mund të acarohet edhe pa të.

Një vlerësim tjetër që nxirret nga studimet e paraqitura në libër është se reformat me bazë NPM-në kanë tendencën të bëhen pjesë e praktikave institucionale dhe burokratike të mëparshme, pra pa i zëvendësuar me të reja. Ka shumë shembuj që ilustrojnë këtë vlerësim, por veçojmë Amerikën e Jugut, në të cilën qeveritë neo-liberale po rikontekstualizojnë reformat e mëparshme. Kjo ndodh më shpesh në nivel bashkie, ndërkohë që nëse kemi edhe më shumë studime jemi në gjendje të krijojnë një ide edhe më të thelluar se çfarë po ndodh.

Në qytetin e New York-ut, Michael Bloomberg dhe kancelari për shkollat zgjedhur prej tij, Joel Klein, ia dolën që në rrjedhjetë të dymbëdhjetë vjet rresht përpjekjesh, të zëvendësojnë shkollat e distriktit me një treg shitësish privatë (duke u siguruar drejtorëve të shkollave 'autonominë' për të blerë produktet e tyre), treg i cili eliminoi kontributet e komunitetit, dobësoi unionet e mësuesve dhe mbylli shkollat publike duke i zëvendësuar me ato *me status të veçantë*.

Gjithsesi, shumë prej këtyre nismave janë venitur dhe kanë gërryer vetë qasjen që i prodhoi. Kryebashkiaku aktual, Bill DiBlasio, është në procesin e rivendosjes së nderit të humbur të sistemit publik, duke rikthyer edhe një herë disa nga praktikat shkollore para-Bloomberg apo shtuar edhe të tjera, si parashkollim të përgjithshëm dhe shkollat komunitare. Në rastin e kryebashkiakut Bloomberg, vështirë të imagjinohet një përpjekje më e koordinuar - mbështetur nga korporatat dhe shoqëri filantropike - për zbatimin e agjendës NPM në shkollat urbane. Gjithsesi, ndonëse është herët të flasim, shumë nga reformat e kohës së Bloomberg po kthehen mbrapsht nga kryebashkiaku i ri.

Akoma, është po aq e rëndësishme të kujtojmë se praktikat ekstreme të NPM-së në arsim, si për shembull testet me kërkesa shumë të forta, vlerësimi i mësuesve bazuar në rezultatet e testeve të nxënësve, mbyllja e shkollave publike dhe privatizimi i shumë prej tyre apo deri edhe sulmi ndaj unioneve të mësuesve shpesh krijojnë reagime të fuqishme sociale.

Në SHBA janë bërë pjesë e historisë greva e mësuesve të Çikagos e vitit 2012, si dhe lëvizja e prindërve dhe nxënësve në Siatëll kundër testeve me kërkesa të forta, pjesë

e së cilës kanë qenë peticione firmosur nga mijëra mësues, drejtorë e administratorë shkollash (Hagopian, 2014; Nuñez *et al.*, 2015; Weiner, 2012). Jashtë SHBA, ky reagim është edhe më i dukshëm në Kili, ku lëvizjet e studentëve dhe të mësuesve janë aktive nga viti 2009.

Duke qenë se politikat për NPM-të promovohen nga të gjitha llojet e partive politike në të gjithë vendin, dhe duke qenë se përgjithësisht paraprihen nga një gjuhë 'krize', kemi nevojë të kuptojmë edhe më mirë aleancat që krijohen ndërmjet grupeve të ndryshme në mbështetje të këtyre politikave dhe pse duken aq tërheqëse për një bazë të gjerë (Apple, 2001). Akoma, kemi nevojë të kuptojmë më mirë pse në disa vende post-komuniste, si dhe në vendet nordike, shkollat publike nuk gjykohen si në krizë edhe pse në disa prej tyre, si për shembull në Republikën Çeke, vlerësohet se financimet kanë qenë të pamjaftueshme. Në disa vende, si për shembull në SHBA, gjuha e krizës që përdoret për të referuar shkollat publike është e mbushur shpesh me terma racorë dhe elementi 'racë' dhe emigracion në Europë mund të jetë gjithnjë e më shumë pjesë e panikut moral, i aftë ta orientojë politikën drejt praktikave NPM (Scott, 2011).

Edhe në vendet ku shkollat publike po ndërtohen në përgjigje të situatave të krizës, gjithnjë e më shumë kërkime e studime cilësore e sasiore sugjerojnë, që sapo statusi socio-ekonomik i vendit të jetë, statistikisht, nën kontroll, shkollat publike janë shumë më efektive se shkollat private dhe ato *me status të veçantë* (Kirp, 2013; Lubienski & Lubienski, 2014). Mësimet që kemi nxjerrë nga përvoja të ndryshme me NPM-në në Europë dhe, mund të argumentoj, edhe në Amerikën e Jugut apo Azi, mund ta çojnë nivelin e analizës në një nivel edhe më të detajuar. Këto mësimë sugjerojnë, po ashtu, cilët elementë paraqiten si më problematikë në rrethana të caktuara, si dhe çfarë strategjish mund të përdoren për t'i përshtatur apo rezistuar me sa më shumë efikasitet. Libri është një udhëtim i mrekullueshëm përmes Europës dhe se si hynë dhe u zbatuan NPM-të në peizazhin e ndryshëm të çdo vendi. Libri është po aq edhe një instrument shumë i mirë për të gjithë ata që dëshirojnë të ushtrojnë ndikim në politikat shkollore.

SHËNIME RRETH AUTORËVE

AHMET ADEM TEKINAY

Ahmet Adem Tekinay është pedagog i akuakulturës dhe rritjes së peshkut në Turqi. Është diplomuar pranë Fakultetit të Rritjes së Peshkut dhe Institutit të Shkencës, Universiteti i Ege, İzmir, Turkey. Ka fituar gradën shkencore ‘Doktor’ pranë Universitetit të Plymouth-it, Fakulteti i Shkencave, Departamenti i Biologjisë, Angli. Mësimdhënia përfshin: akuakulturë, ushqimi i peshkut dhe menaxhimi i fermave të peshkut. Ka konsultuar disa ferma peshku dhe fermerë për rritjen e ushqimeve për peshkun në Turqi, sa i takon eficiencës së kostove dhe menaxhimit. Është autor i shumë artikujve shkencorë, botuar në revista kombëtare dhe ndërkombëtare, si dhe autor kapitujsh në disa libra.

ALBERT FRASHËRI

Albert Frashëri (1945, Berat) ka kryer studimet e larta universitare për matematikë pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës. Ka punuar si mësues dhe kërkues shkencor. Një nga autorët kryesorë të reformës së matematikës në të gjitha nivelet e arsimit publik në Shqipëri. Kërkimet dhe botimet e tij gjenden në shqip, greqisht, italisht, anglisht dhe gjuhët sllave, si dhe të skeduar në shumë Biblioteka Kombëtare dhe Universitare. Për një periudhë kohe ka drejtuar Departamentin e Matematikës pranë Institutit Kombëtar të Studimeve Shkollore. Nga viti 1991 jeton në Itali. Ka gradën shkencore “Doktor” me studimin “Mbi probleme të modernizimit të matematikës shkollore” nga Universiteti i Pavis dhe aktualisht edhe atë të profesorit. Gradën shkencore “Doktor” e ka fituar edhe pranë Universitetit të Tiranës (1989).

Autor i veprave (listuar pjesërisht): “L’amara favola albanese - Orme sull’acqua” dhe “La Quinta”, që trajtojnë periudhën e totalitarizmit në Shqipëri; “L’Italia nella

parabola di Berlusconi” (Romë: “Europa Edizioni”, 220 f.), vepër e cila analizon jo vetëm dimensionin ekonomik, por edhe atë kulturor të krizës që kalon vendi.

Autor i shumë eseve rreth problemeve të njohjes në hapësirën ndërmjet shkencës dhe artit.

ARSIM SINANI

Arsim Sinani (1974, Tetovë) është asistent profesor pranë Universitetit të Prishtinës, Fakulteti Filozofik, Departamenti i Antropologjisë, si dhe Drejtor i Institutit për Studime Sociale dhe Humanistike, pranë Universitetit të Prishtinës, Kosovë. Nga tetori 2018, është anëtar i Këshillit Drejtues të Institutit të Kosovës për Mbrojtjen e Monumenteve. Gjatë periudhës 2007-2018 ka drejtuar Qendrën për Marrëdhënie Ndërkombëtare e Studime Ballkanike dhe editor i Revistës Shkencore “Diskutime”.

Autor i veprave: Dialog me dijetarë e pushtetarë, (2013 Plejad), Procesi i integritetit të Maqedonisë në BE (2008, Universitas); (Mos) zyrtarizimi i gjuhës shqipe në Republikën e Maqedonisë (2015, UET Press); Komunikimi (2014, CIRB); Ç’është liria (2016, CIRB).

Autor i tre ekspozitave në Muzeun Historik Kombëtar, Muzeun e Alfabetit në Manastir dhe Universitetin e Korçës “Fan Noli”, Korçë.

Me rastin e 108 vjetorit të Kongresit të Manastirit është dekoruar me Medaljen e Presidentit nga presidenti i Kosovës, me motivacionin “Për kontribut të veçantë për arsim e kulturë”.

COLIN CROUCH

Colin Crouch (1944, Isleworth, Londër) është “Profesor Emeritus” pranë ‘University of Warwick’ dhe anëtar i jashtëm shkencor pranë “Max Planck Institute” për Shkencat Sociale, Cologne, Gjermani. Publikimet përfshijnë marrëdhëniet e sociologjisë me industrinë, sociologjinë ekonomike, si dhe çështje aktuale që shqetësojnë politikat evropiane dhe ato britanike. Aktualisht po merret me studimin krahasues ndërmjet shoqërive të vendeve evropiane, si dhe me marrëdhëniet problematike ndërmjet demokracisë dhe pabarazive ekonomike në shoqëritë post-moderne. Gjatë periudhës 2012-2016 ka qenë nënkryetar i Akademisë Britanike për Shkencat Sociale.

Autor i veprave (listuar pjesërisht): Will the Gig Economy Prevail? (2019, Polity Press); Can Neoliberalism be Saved from Itself? (2018, Social Europe); The Globalization Backlash (2018, Polity Books); Society and Social Change in 21st Century Europe (2016, Macmillan); Governing Social Risks in Post-Crisis Europe (2015, Edward Elgar Publishing); The Knowledge Corrupters (2015, Polity Books); Post-Democracy (2004, Polity Books).

GARY ANDERSON

Gary Anderson është Profesor i “Educational Leadership” në “Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development”, në Universitetin e New York-ut, SHBA. Ka punuar si mësues dhe drejtor shkolle. Botimet e Anderson fokusohen në tema të tilla si, etnografia kritike, hulumtime për aksion, mikro-politikat dhe reforma shkollore, drejtimi në shkolla.

Gary Anderson është bashkautor me Kathryn Herr në dy libra: “The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty” (2015, Sage) & “Studying Your Own School: An Educator’s Guide to Practitioner Action Research” (2007, Corwin Press).

Anderson ka botuar disa libra rreth drejtimit shkollor, veçuar këtu “Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda ” (2009, Routledge).

J. C. BLOKHUIS

J. C. Blokhuis ka fituar gradën shkencore “Doktor” në politika shkollore dhe mendim filozofik në shkencën e edukimit pranë Universitetit të Rochester-it. Aktualisht është Profesor i Asociuar pranë Departmentit të Studimeve për Zhvillim Social pranë “Renison University College, University of Waterloo”.

Autor i veprave (listuar pjesërisht): “The Challenge of Children’s Rights for Canada”, 2nd edition. Bashkautor: Katherine Covell, R. Brian Howe & J.C. Blokhuis.

Artikuj shkencorë (listuar pjesërisht): “Student Rights and the Special Characteristics of the School Environment in American Jurisprudence” [September 2014, Journal of Philosophy of Education 49(1)]; “Whose custody is it, anyway?: ‘Homeschooling’ from a *parens patriae* perspective” [August 2010. Theory and Research in Education 8(2):199-222)].

MICHAEL I. COHEN

Michael I. Cohen është Asistent Profesor në “Leadership, Policy, and Development: Educational Leadership and Policy Studies”, pranë “College of Education and Behavioral Sciences, University of Northern Colorado ”.

Fushat e interesit përfshijnë: reforma shkollore, reformat me bazë tregun dhe privatizimi, menaxhimi i ri publik, përgjegjshmëria dhe studimi i politikës.

Botime: Anderson, G.L. & Cohen, M.I. (2018). “*The New Democratic Professional in Education: Confronting Markets, Metrics, and Managerialism*”. New York, NY: Teachers College Press; Anderson, G. L. & Cohen, M.I. (2015). Redesigning the

identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85); Anderson, G. L., Cohen, M.I. & Seraus, M. (2015). *Urban leadership, neoliberalism, and new policy technologies*. M. Khalifa, C.G. Overton, & N. Witherspoon (Eds.), “*The handbook of urban school leadership*”. New York: Rowman & Littlefield; Cohen, M.I. (2014). ‘In the back of our minds always’: Reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(1), 1-22.

MIMOZA HAFIZI

Mimoza Hafizi (1962, Shkodër) ka përfunduar studimet e larta për fizikë pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës. Studimet Master i ka kryer në fizikë teorike. Titullin “Doktor në shkencë” e ka marrë pranë “Paris 7, Meudon Observatory”, Francë. Mban titullin “Profesor”. Përgjegjëse e Departamentit të Fizikës pranë Universitetit të Shkodrës (1989-1990) dhe pranë Universitetit të Tiranës. Aktualisht pedagoge e mekanikës kuantike dhe astrofizikës pranë Universitetit të Tiranës.

Autore e shumë artikujve shkencorë botuar në revista shkencore brenda e jashtë vendit, e disa teksteve të fizikës në nivel universitar dhe parauniversitar; pjesëmarrëse në konferenca shkencore kombëtare e ndërkombëtare. Autore e romanit shkencor “Pika trëndafil. *Për ne dhe alienët*”, një gërshetim i shkencës me krijimtarinë artistike.

Zëvendës Ministre në Ministrinë e Arsimit, Rinisë dhe Sportit (1997-2000), Sekretare e Përgjithshme e Presidencës së Republikës së Shqipërisë (2000-2002), Anëtare e Këshillit të Përgjithshëm të Akreditimit (2005-2009); Presidente e Qendrës së Astrofizikanëve (nga viti 2009); anëtare e Këshillit Bashkiak të Tiranës (2009-2013), deputete e parlamentit të Shqipërisë (2013-2017).

MURAT AKYILDIZ

Murat Akyildiz është pedagog pranë Çanakkale Onsekiz Mart University, Biga Vocational College, Turqi, dhe ka titullin akademik “Profesor i Asociuar” në Marketing dhe Reklama. Është diplomuar pranë Fakultetit të Ekonomisë dhe Administrimit, Dokuz Eylul University. Pranë të njëjtit universitet ka kryer edhe studimet Master, si dhe ka fituar gradën shkencore “Doktor” (Social Science Institutes). Mësimdhënia përfshin: marketing dhe etika në marketing, sjellja konsumatore, menaxhimi i shitjeve, hulumtime rreth tregut, menaxhimi i emrit e logos të kompanisë si dhe menaxhimi në shitjet në rrjete dyqanesh. Kërkimi shkencor fokusohet në: sjelljen konsumatore, menaxhimi i emrit të kompanisë, etika në parketim, si dhe logjistika e saj. Është autor

i shumë artikujve shkencorë, botuar në revista kombëtare dhe ndërkombëtare, si dhe autor kapitujsh në disa libra.

POLIKRON DHOQINA

Polikron Dhoqina ka kryer studimet e larta dhe ato pasuniversitare për fizikë pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës. Ka fituar gradën shkencore “Doktor” dhe më pas edhe titullin Profesor i Asociuar po nga Universiteti i Tiranës. Pedagog i fizikës pranë Universitetit të Gjirokastrës dhe për një periudhë kohore edhe drejtues i departamentit të fizikës. Aktualisht është pedagog pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës, përgjegjës i Departamentit të Fizikës, si dhe kryeson grupin shkencor në këtë sektor të dijes. Deri në vitin 2015 ka qenë anëtar i Këshillit të Fakultetit.

Është autor i pesëmbëdhjetë artikujve shkencorë, botuar në revista kombëtare dhe ndërkombëtare; autor i shtatë teksteve në nivel universitar dhe afro katërmëdhjetë të tjerëve në nivel parauniversitar.

Fushat e interesit përfshijnë mësimdhënien në fizikë dhe mjedisin e ndotjen e tij.

President i “Shoqatës së Fizikanëve të Shqipërisë”, anëtar i “Shoqatës së Fizikanëve të Ballkanit”, si dhe anëtar i “Shoqatës së Fizikanëve të Europës”.

RANDALL CURREN

Randall Curren është profesor pranë Universitetit të Rochester-it (nga viti 1988), si dhe shef i departamentit të sociologjisë & drejtues i programit për drejtorët e shkollave pranë “Warner School” në të njëjtin universitet. Kryeson edukimin moral dhe me virtyte pranë “Jubilee Centre for Character and Values”, në Universitetin e Birmingham-it dhe ka themeluar profesoratin në “Royal Institute of Philosophy” (London). Curren ka qenë anëtar i “Ginny & Robert Loughlin Founders’ Circle” në “School of Social Science”, pranë “Institute for Advanced Study in Princeton”, N.J. (2012-2013).

Vepra e Curren në filozofi dhe etikën e edukimit fokusohet në mirëqenien humane, motivimin dhe natyrën e synimet e edukimit; mbështetjen dhe zhvillimin; barazinë, të drejtat dhe drejtësinë sociale, si dhe në marrëdhëniet ndërmjet arsimit, autoritetit dhe ligjit. Ka qenë pjesë e “California Institute of Technology”, si dhe është mbështetur në punën e tij nga “National Endowment for the Humanities and the Spencer Foundation”. Ka qenë President i “Association for Philosophy of Education”; ka punuar pranë “Ethics Committee of the American Educational Research Association” (AERA); ka kryesuar “American Philosophical Association Committee on Teaching”.

Publikimet përfshijnë kapituj në shumë libra, artikuj në revista shkencore, vlerësime dhe shënime për artikuj e libra të autorëve të ndryshëm. Aktualisht po punon me Charles Dorn (bashkautor), historian, për botimin e një libri rreth patriotizmit dhe edukimit qytetar, si dhe me Ellen Metzger (bashkautor), mësuese dhe gjeologe, rreth edukimit dhe zhvillimit të qëndrueshëm.

Autor i veprave (listuar pjesërisht): “Aristotle on the Necessity of Public Education” (2000, Rowman & Littlefield); “Education for Sustainable Development: A Philosophical Assessment” (2009); përpilues i “A Companion to the Philosophy of Education” (2003, 2006, Blackwell, Ltd.; 2011 në kinezishte) & “Philosophy of Education: An Anthology” (Blackwell, 2007); kryeredaktor i revistës ndërkombëtare “Theory and Research in Education” (SAGE).

STEVE FULLER

Steve Fuller (1959, New York City) është diplomuar pranë universitetit të Kolumbias në Histori & Sociologji. Ka Master në Filozofi nga Universiteti i Kembrixhit dhe Doktoraturë (1985) nga Universiteti i Pittsburgh-ut, të dyja në Histori & Filozofi Shkence. Aktualisht kryeson katedrën “Auguste Comte” në epistemologji sociale (nga viti 2011), pranë Departamentit të Sociologjisë. Kërkimet e hulumtimit shkencore përfshijnë, kryesisht, çështje që janë subjekt i epistemologjisë sociale. Fuller ka themeluar programin e kërkimit shkencor në epistemologji sociale. “Epistemologji Sociale” është edhe emri i një reviste tremujore që ka themeluar me Taylor & Francis më vitin 1987, si dhe titulli i botimit të parë të Fuller, në vargun e njëzet të tillëve. Vepra më e fundit trajton të ardhmen e njerëzimit, ndryshe ‘Humanity 2.0’.

Ka folur në më shumë se 30 vende, shpesh në konferenca kombëtare, në rolin e folësit kryesor. Nga viti 1995 është anëtar i Shoqatës Mbretërore të Arteve. Më vitin 2007 i akordohet titulli “Doktor në Letra” nga Universiteti i Warwick, me motivacionin “Për kontribute të çmuara në fushën e studimeve akademike”. Anëtar i Akademisë së Shkencave të Mbretërisë së Bashkuar dhe i Akademisë Europiane të Shkencave dhe Arteve. Kërkues shkencor pranë “Breakthrough Institute”, drejtues i grupit *think-tank* ‘ecomodernist’, studiues pranë “Institute for Ethics and Emerging Technologies”, drejtues i grupit *think-tank* ‘trans-humanist’.

Veprat e Fuller janë përkthyer në më shumë se njëzet gjuhë të ndryshme. Nga viti 2013 është anëtar i Edge, “Kultura e tretë. Në skaj” - ku kontribuon me sistemin e tij vjetor të pyetjeve.

TATJANA MULAJ

Tatjana Mulaj (1948, Tiranë), ka përfunduar studimet e larta për fizikë pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës. Mbron gradën shkencore “Doktor” në fushën e fizikës së trupit të ngurtë. Gjatë viteve 1971-1991 është pedagogë pranë Katedrës së Fizikës së Përgjithshme, Fakulteti i Shkencave të Natyrës dhe Instituti i Lartë Bujqësor. Nga viti 1992 është pjesë e stafit shkencor të Departamentit të Fizikës pranë Universitetit Politeknik të Tiranës. Më vitin 1993 fiton titullin “Profesor i Asociuar” dhe më vitin 2005 titullin “Profesor”. 2001-2012 është përgjegjëse e Departamentit të Fizikës, e Shkollës pas Universitare në “Fizikë e Aplikuar Inxhinierike”, Fakulteti i Inxhinierisë Mekanike dhe i Inxhinierisë Fizike.

Autore dhe bashkautore e 8 teksteve mësimorë dhe e 2 cikël leksionesh për ciklin ‘Master shkencor’ për studentët e inxhinierisë; autore dhe bashkautore në më shumë se 20 artikuj shkencorë, paraqitur në konferenca brenda e jashtë vendit, apo botuar në revista shkencore; pjesëmarrëse në 8 projekte të ndryshme (4 ndërkombëtarë), nga të cilët në 3 si koordinatorë; autore dhe bashkautore në hartimin e programeve të degëve të ndryshme të Universitetit Politeknik dhe Universitetit Bujqësor; redaktore shkencore e shumë artikujve shkencorë dhe teksteve mësimorë.

VALBONA NATHANAILI

Valbona Nathanaili (1960, Tiranë) ka kryer studimet e larta për fizikë pranë Fakultetit të Shkencave të Natyrës, Universiteti i Tiranës dhe studimet pasuniversitare në pedagogji-psikologji pranë Universitetit të Tiranës. Ka fituar gradën shkencore “Doktor” në pedagogji po nga Universiteti i Tiranës në fushën e marrëdhënieve mësues-mësues dhe mësues-drejtues. Mësuese dhe pedagogë e fizikës (Universiteti Politeknik i Tiranës), drejtore në disa shkolla të arsimit parauniversitar. Lektore në lëndët “Reforma e legjislacioni në arsim”, si dhe “Politikat arsimore e sistemet politike” (Albanian University). Autore e 3 teksteve shkollorë për mësuesit e fizikës në sistemin parauniversitar. Autore e disa artikujve shkencorë, mbajtur në konferenca brenda e jashtë vendit ose botuar në revista të ndryshme shkencore, me fokus problemet e arsimit dhe të reformave e politikave që lidhen me të, si dhe librin e problemet e tij. Përvojat e saj përfshijnë edhe drejtimin e dy shtëpive botuese universitare (UET Press & Albanian University Press), duke bërë pjesë të investimit dhe të vëmendjes edhe problemet që lidhen me librin, shkencor e artistik, me editimin e promovimin e tij, po aq sa edhe me revistat shkencore, botimet e konferencave etj. E pranishme në shtypin e përditshëm periodik me shkrime e artikuj të shumtë për arsimin dhe ngjarjet e situatën aktuale në Shqipëri (Gazeta Shqiptare & Mapo). Nga janari i vitit

2019 ka themeluar fondacionin “Henrietta Leavitt” dhe është drejtore ekzekutive, si dhe iniciuese e disa projekteve në fushën e edukimit dhe të promovimit të shkencës në publik; kryeredaktore e “Tirana Review of Books”.

Botime: “Rruga e mundimshme e shkollës shqipe” *Monografi* (2016, UET Press); “Ambasadorët tanë” (2014, UET Press); “Arsim dhe pabarazi” (2013, UET Press); “Reforma dhe legjislacioni në arsimin parauniversitar” (2011, Albanian University Press); tre tekste për mësuesit e fizikës në sistemin parauniversitar; përkthyesë, nga anglishtja, e disa librave.

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Komercializimi i shkollimit : antologji /

zgj. e përgat. Valbona Nathanaili ; red.

Andrea Nathanaili. - Elbasan : Fondacioni

“Henrietta Leavitt”, 2019

... f. ; ... cm.

ISBN 978-9928-4543-3-1

1.Edukimi 2.Reforma 3.Arsimi dhe shteti

4.Shqipëri

37 .014(496.5) (082)

... normat morale dhe identiteti i mësuesve dhe drejtuesve në sistemin shkollor po riprojektohen nga politika dhe forma të reja drejtimi, që nuk po bëjnë gjë tjetër vetëm se po "de-profesionalizojnë" profesionalizmin. Praktikën e neo-liberalizmit na ligjërojnë, na subjektivizojnë dhe, dashur-padashur, një ditë jemi instrumentet e saj. Mund të thuhet se në thelb kemi lindjen e një tipi të ri subjekti ose qytetari.

Gary Anderson & Michael I. Cohen
Universiteti i New York-ut & Universiteti Northern Colorado

Një shkollë që nuk i shtrin rrënjët thellë në traditën dhe historinë kombëtare nuk mund të ketë asnjë vlerë në togun e kombeve të qytetëruara. Kjo ndodh sepse një shkollë e tillë nuk sjell asnjë originalitet në atë familje kulturash të dallueshme qartë njëra nga tjetra.

Albert Frashëri
Fondacioni "Henrietta Leavitt"

Në parim, interesave të fëmijëve dhe të shoqërisë u shërbehet më mirë, përgjithësisht, duke i regjistruar fëmijët në shkolla të zakonshme, që sigurohen nga sistemi publik.

Randall Curren & J. C. Blokhuis
Universiteti i Rochester-it & Universiteti i Waterloo-s

Në arsim, qasja treg dhe qasja qytetari janë të papajtueshme me njëra-tjetrën.

Colin Crouch
Universiteti i Warwick-ut

Fresa e këtij libri është për më pak komercializim dhe më shumë angazhim, nga ana e shtetit, për arsimin, për më shumë arsim të mirë dhe cilësor, për më shumë shkollim publik.

Arsim Sinani
Universiteti i Prishtinës

Seria e librit shkencor

