

UNIVERSITETI I SHKODRËS « LUIGJ GURAKUQI »  
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA

**KONFERENCË  
NDËRKOMBËTARE SHKENCORE**

***KOMUNIKIMI DHE SHOQËRIA:  
NDËRVEPRIMET VERBALE,  
JOVERBALE DHE STEREOTIPET  
E KOMUNIKIMIT***

Shkodër, 2012

**Komiteti shkencor i konferencës**

**Dr. Rajmonda Këçira (Prela)**  
**Ma.Elizabeth Hepford**  
**Dr.Arben Bushgjokaj**  
**Ma.Carmin di Buondomenico**  
**Dr.Eliana Laçeçj**  
**Dr.Angjelina Shllaku (Nënshati)**  
**Dr.Kurt Gostentschnigg**  
**Dr.Edlira Bushati**

**ISBN : 978 – 9928 – 4011 – 7 - 5**

**© Copyright :**

**Universiteti i Shkodrës « Luigj Gurakuqi »**

**Kopertina : Virtyt Bushati**

**Faqosi : Arta Bajrami**

## PASQYRA E LËNDËS

### **Dhurata HOXHA**

Komunikimi ndërkulturor si pjesë përbërëse e formimit të studentëve shqiptarë  
*Intercultural communication as part of the formation of Albanian students* ..... 11

### **Arben BUSHGJOKAJ**

Letërsia si element i domosdoshëm komunikimi  
në mësimdhënien e një gjuhe të huaj  
*Literature as an Indispensable Element of Communication in the Teaching of a Foreign Language* .....17

### **Shpresa DELIJA**

Pak teori drejt mësimdhënies komunikative  
*Little theory to teaching communication*.....27

### **Suzana EJUPI**

Ndikimi i strategjive të komunikimit tek nxënësit e shkollave fillore në të  
mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj  
*The influence of communication strategies on primary school students in learning English language as a foreign language*.....35

### **Flutur TROSHANI**

Përdorimi i blogjeve në mësimdhënie: çështje didaktike  
*Use of blogs in teaching: didactic issues*.....47

### **Lindita XHANARI (LATIFI)**

Hartimi i teksteve të gjuhës shqipe për të huajt dhe shqiptarët jashtë atdheut si  
domosdoshmëri për nevojat e komunikimit në gjuhën shqipe  
*Compilation of the Albanian language texts for foreigners and Albanians outside the homeland, as a necessity presented by the communication needs in Albanian language*.....53

### **Andromaqi HALOÇI**

Dukuri socio-psikologjike të komunikimit ndërkulturor  
*Socio-psychological phenomena in intercultural communication*.....59

### **Esmeralda KROMIDHA**

Didaktika e komunikimit në Universitet: analizë e përvojës praktike të punimeve  
me shkrim dhe rekomandime metodologjike  
*The conversation didactics at the university: analysis of the practical experience in terms of students' written assignments and some implications for teaching*..... 69

**Eldina NASUFI**

Nga përqasja komunikuese tek perspektiva vepruese: si është shndërruar aftësia e të komunikuarit në gjuhë të huaj?

*From communicative comparison to active perspective: how has the communication skill in foreign language been transformed?.....75*

**Angjelina NËNSHATI-SHLLAKU**

Interferencat gjuhësore dhe ndikimi i tyre në aftësinë komunikuese në gjuhë të huaj

*Linguistic interferences and their role in the communicative competence of foreign languages.....85*

**Aterda LIKA**

Edukimi gjuhësor dhe edukimi gjuhësor shumëgjuhësh si bazë për komunikimin dhe dialogun ndërkulturor

*Language education and language education as a basis for multilingual communication and intercultural dialogue.....93*

**Arta TOÇI**

Mësimdhënia e gjuhës angleze me studentë me prejardhje të ndryshme kulturore e gjuhësore

*Teaching English to students with different cultural and linguistic backgrounds.....97*

**Artan FIDA**

‘Komunikimi’ nëpër programet e gjuhëve të huaja: Vështrim historik (1919-2010)

*Communication’ through Foreign Language Teaching Programmes: Historical Review (1919-2010).....103*

**Rajmonda KËÇIRA**

Kontakti shoqëror dhe Faktori gjuhë. Rasti i gjuhës shqipe

*Language and Social contact. The case of the Albanian language.....119*

**Meri GULI**

Proverbat në Retorikën e Enver Hoxhës, Ravizime të Historisë së Shqipërisë pas Luftës së Dytë Botërore

*Proverbs in the rhetorics of Enver Hoxha, reflection of the Albanian History after World War II..... 129*

**Edlira BUSHATI**

Teksti si njësi gjuhësore në procesin e komunikimit

*The text as the linguistic unit in the process of communication.....135*

**Rrezarta DRAÇINI**

Ligjërimet individuale dhe konkretizimi verbal i tyre në procesin e komunikimit  
(këndvështrim psikolingustik)

*Individual discourses and their verbal concretisation in the process of  
communication ..... 139*

**Carmine DI GIANDOMENICO**

Il ruolo dei mass media nella diffusione della lingua italiana in Albania  
e nella formazione delle capacità comunicative in italiano dei nostril  
student universitari Albanesi

*A synthesis summary for the conference of May 3, 2011 .....149*

**Ferit RUSTEMI**

Planifikimi dhe zhvillimi i anglishtes standarde: Një qasje e re në studimin dhe në  
ligjërimin e historisë së gjuhës angleze

*Planning and the development of standard English: A new approach to the study  
and teaching of the history of the English language.....157*

**Linditë SEJDIU-RUGOVA**

Ndikimi i idiomave tekstore në format tekstore: krahasim i idiomave tekstore  
argumentuese dhe ekspozitore (parashtruese) në anglishten

*Influence of textual idioms on textual formats: comparison of textual  
argumentative and exposure idioms in English.....163*

**Eliana LAÇEJ**

Dukuria call center në këndvështrimin sociolingustik si një proces komunikimi  
verbal e paraverbal

*Call center phenomenon as a process of verbal and pre-verbal communication  
viewed sociolinguistically .....169*

**Elizabeth HEPFORD**

If you learn another language, do you gain another identity?

*Kur mësoni një gjuhë të huaj, a fitoni identitet tjetër?.....177*

**Fatmir SULEJMANI**

Dimensioni i munguar kulturor brenda shqiptar dhe reflektimi i tij në  
komunikimin me të tjerët

*Albanian Cultural Lacking Dimension  
(and its reflection in "floppy" communication with others).....191*

**Lindita KAZAZI**

Ndikimi i gjuhës italiane në komunikimin mediatik në Shqipëri

*The influence of Italian language on the communication media inAlbania.....199*

**Ida ERKOÇI**

Një vështrim sociolinguistik mbi komunikimin njerëzor: pushteti dhe solidariteti në mënyrën si i drejtoheми tjetrit

*A sociolinguistic approach to communication*

*Linguistic markers of power and solidarity in vocatives and greetings:*

*Albanian and English compared..... 205*

**Aida KURANI**

Aspekte linguistike dhe didaktike të gjuhës së figurshme dhe shprehjeve idiomatike

*Linguistic and didactic aspects of figurative language and idiomatic*

*Expressions.....215*

**Ardian HOTI**

Individi përballë komunikimit mediatic

*The individual in face of media communication.....233*

**Drita BRAHIMI**

Aspekte ndihmëse të komunikimit joverbal në romanin “Shpresa” të Andre Malrose

*Auxiliary aspect of nonverbal communication in the novel “Hope” by Andre*

*Malrose.....239*

**Alma HAFIZI**

Komunikimi shumëplanësh i një vepre letrare

*Multilateral commincation of a literary work.....247*

**Alva DANI**

Novela, si mjet komunikimi letrar ( Pirandelo dhe Koliqi )

*Novels as literary communication tool (Pirandello and Koliqi).....257*

**Arlind FARIZI**

Letërsia shqipe në Maqedoni – Letërsi e tjetrit

*Albanian literature in Macedonia-Literature of the other one..... 263*

**Gëzim PUKA**

Ndërtëkstoriësia dhe citimi si metakomunikim postmodern në dramën “Çmurosja” të Serafin Fankos

*Intertextuality and the postmodern citation as an ironic metacommunication in*

*“Çmurosja”, a drama by Serafin Fanko.....271*

**Lorena DEDJA**

Lehtësimit i të kuptuarit të teksteve letrare nëpërmjet kinemasë – formë interesante në mësimdhënien e gjuhës së huaj  
*Facilitating access to the literary texts through cinema – an interesting form of teaching a foreign language.....277*

**Manjola NASI**

Modele komunikimi: dialogu i njëanshëm në poezinë e T.S. Eliotit  
*Communication models: one-sided dialogue in the poetry of TS Eliot.....283*

**Refik Kadija**

Roli i stereotipeve dhe mjeteve të komunikimit joverbal tradicional dhe modern në letërsi  
*The role of stereotypes and nonverbal means of communication in traditional and modern literature.....291*

**Elda TALKA**

Letërsia dhe artet e tjera në një marrëdhënie komunikimi të ndërsjellë dhe të ndërlikuar. Paralele midis letërsisë dhe arteve  
*Literature and other arts in a relationship of mutual and complex communication. Parallels between literature and the arts.....303*

**Barbara STALLINGS, Entela BILALI**

Cross Cultural Communications with Gestures and Body language  
*Komunikimi ndërkulturor me gjeste dhe lëvizje.....313*

**Sabina OSMANOVIÇ**

Poemë për një plagë të pambyllur. Përmasat komunikuese letraro-artistike në poemën “Plagët e Moisiut” të Ridvan Dibrës  
*A poem about an unhealed wound. Literary and artistic communication dimensions in the poem “Plagët e Moisiut” by Ridvan Dibrës.....323*

**Sara GURRAJ**

Kodimi gjinor i komunikimit në tregimin „Grigia“ të autorit Robert Musil  
*Gender coding of communication in the story “Grigia” by Robert Musil..... 331*

**Brikena SMAJLI**

Përkthimi i poezisë simboliko-mistike si aventurë hermeneutike  
*Translation of the symbolic-mystical poetry as a hermeneutic adventure.....339*

**Igballe MIFTARI**

Përkthimi si dukuri komunikuese-ndërmjetësuese  
*Translation as an inter-cultural communication source.....349*

**Zamira SHKRELI**

Komunikimi social si kërkesë etike e kohës.

*Social communication as ethical requirement of the time.....357*

**Elda RESMJA (MOLLA)**

Teksti latin i *Kuvendit të Arbënit* dhe përkthimi i tij në gjuhën shqipe.

*The Latin text of Kuvendi i Arbënit and its translation in the Albanian language.....363*

**Kurt GOSTENTSCHNIGG**

Çështje terminologjike të përkthimit në fushën e filozofisë lindore

*Translation terminological issues in eastern philosophy.....371*

**Elona MUSTAFA**

Karakteri i së “vërtetës” së veprës “Cuore” të Edmond de Amicis përcjellë nga përkthyesit shqiptarë

*The character of “truth” in the work “Cuore” by Edmond de Amicis rendered by Albanian translators.....381*

**Luljeta ISAKU**

Komunikimi kulturor shqiptaro-maqedonase

*Albanian-Macedonian Cultural Communication..... 385*

**Shaip EMËRLLAHU**

Ditët e Naimit – Model i ndërkomunikimit bashkëkohor letrar e kulturor

*The international Poetry Festival “Ditët e Naimit” – a model of contemporary literary and cultural intercommunication .....389*

**Rozana BELA**

Zbërthimi kuptimor i fjalës dhe fjalisë: proces i pandashëm i përkthimit si dukuri komunikuese

*Word and sentence meaning: an inseparable process of translation as a means of communication.....395*

**Artur SULA**

Gjuha shqipe sot dhe nevojat gjithnjë e në rritje të sektorit të teknologjisë për të komunikuar me shqiptarët

*The current state of the Albanian language and the ever increasing needs of the sector of technology to communicate with Albanians.....405*



# KOMUNIKIMI NDËRKULTUROR SI PJESË PËRBËRËSE E FORMIMIT TË STUDENTËVE SHQIPTARË

Dhurata Hoxha

*Universiteti i Shkodrës « Luigj Gurakuqi », Departamenti i Romanistikës*

Globalizimi si një fenomen i epokës sonë po ndikon gjithnjë e më shumë shoqëritë e sotme shumëkulturore. Komunikimi dhe ndërveprimi midis njërëzve të kulturave të ndryshme po marrin përmasa planetare, por shpeshherë nuk janë të thjeshtë duke shkaktuar keqkuptime ose dhe tensione midis individëve apo grupeve të ndryshme shoqërore. Nuk bëhet fjalë në këtë rast për moskuptimin e gjuhës së përdorur gjatë këtij komunikimi, por për kapërcimin e vështirësive kulturore që vijnë nga sisteme të ndryshme kulturore.

Është kjo arsyeja që sot flitet shumë për komunikimin ndërkulturor me të cilin nënkuptohet “çdo formë e komunikimit (gojor, të shkruar, joverbal etj) midis bashkëbiseduesve që i referohen konfigurimeve të ndryshme kulturore (ku përfshihen gjuha, besimi, vlerat, traditat, mendimi për vete dhe të tjerët etj), të cilët mund të jenë individë (psh në kontekstin universitar, studentë, pedagogë, kërkues shkencorë), grupe (psh etnike, gjuhësore, fetare) ose organizata (institucione qeveritare, administrata të ndërmarrjeve etj).<sup>1</sup>

Edhe në shoqërinë e sotme shqiptare zotërimi i aftësive sa më të mira në fushën e komunikimit ndërkulturor është bërë një kërkesë e domosdoshme për shumë ndërmarrje prodhuese që operojnë në tregun ndërkombëtar, në fushën e turizmit, apo për shoqata të ndryshme që në veprimtarinë e tyre ndeshen me individë të mjediseve të ndryshme shoqërore apo kulturore. Po institucionet e arsimit të lartë, a janë të përfshirë në këtë problematikë? Cili mund dhe duhet të jetë roli i tyre? Sa dhe si i përgatisin të rinjtë shqiptarë për një komunikim të suksesshëm ndërkulturor?

Ky referim synon të evidentojë përgatitjen e studentëve dhe kërkuesve të rinj shkencorë me aftësitë e komunikimit ndërkulturor mbështetur kryesisht në përvojën e universitetit të Shkodrës, duke vënë theksin në domosdoshmërinë e përmirësimit të këtij formimi. Konkluzionet janë nxjerrë nga krahasimi i përvojës sonë me atë të disa universiteteve europiane gjatë një projekti për implementimin

---

<sup>1</sup>POGLIO.E (2007), *Intercultural communication :an interdisciplinary model for international contexts*, in *Studies in communication sciences*, 6/2, Suisse, éditions de USI

e programeve të përbashkëta në nivelin Master, në fushën e mësuesisë.

## **Një vështrim i përgjithshëm**

### **1. Komunikimi ndërkulturor si një domosdoshmëri e ndërkombëtarizimit të arsimit të lartë**

Në dekadat e fundit, edukimi në Europë është përshkruar nga një valë ndryshimesh politike dhe pedagogjike, duke i besuar shkollës rolin për formimin e qytetarëve të ardhshëm europianë, dhe kështu herë pas herë është vënë theksi në edukimin me ndjenjën e paqes dhe mirëkuptimit, me respektimin e të drejtave të njeriut, me ndjenjën e qytetarisë europiane. Të gjitha këto dëshmojnë për një ndërgjegjësim ndaj ekzistencës së shoqërive të sotme shumëkulturore dhe domosdoshmërinë e një dialogu ndërkulturor.

Institucionet e arsimit të lartë në mbarë Europën po zbatojnë sistemin e Bolonjës, që në të vertetë është një proces ndërkombëtarizimi i cili “konsiston në integrimin e dimensionit ndërkombëtar, por edhe ndërkulturor, në qëllimet, funksionet (pra në procesin mësues, kërkimin shkencor, shërbimet) si dhe në rezultatet e tij”<sup>2</sup> (Witt, 1999). Është kjo arsyeja që ka bërë që konceptet e një edukimi dhe pedagogjie ndërkulturore të kenë jehonë në botën e edukimit.

Më në detaje dimensionet e ndërkombëtarizimit të arsimit të lartë kanë të bëjnë :

a) me transmetimin e njohurive, me ndihmën e mediave elektronike, por edhe me mobilitetin fizik të pedagogëve dhe studentëve, si dhe përhapjen e shpejtë të kurseve të formimit transnacionaux

b) zhvillimin e fushave të studimit që kanë një dimension ndërkombëtar (marëdhëniet me jashtë, e drejta ndërkombëtare, komunikimi ndërkulturor)

c) ndërkombëtarizimin e mëtejshëm të kërkimit shkencor<sup>3</sup>

Meqenëse edhe arsimit i lartë në Shqipëri është përfshirë në këtë sistem, ai duhet të përmbushë të gjitha detyrimet që rrjedhin nga konvergimi i strukturave universitare që karakterizojnë sistemin e Bolonjës duke ndërtuar terrenin e përshtatshëm për zhvillimin e komunikimit ndërkulturor.

Universitetet kanë filluar të angazhohen në këtë drejtim duke përfshirë tematikën e komunikimit ndërkulturor në kurrikulat shpeshherë të ngarkuara të studimeve të nivelit të parë dhe të dytë, sidomos në ato degë që kanë lidhje të drejtpërdrejt me problematikat e dialogut ndërkulturor, duke synuar të realizojnë misionin e arsimit të lartë në vendin tonë

ç) të kontribuojë në rritjen e standardeve të demokracisë e të qytetërimit të shoqërisë dhe në përgatitjen e të rinjve për një shoqëri të tillë.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Witt, (1999), *Qualité et internationalization de l'enseignement supérieur*, Paris, Les éditions de l'OCDE

<sup>3</sup> Teichler, U., (2004), The changing debate on internationalisation of higher education, in Higher Education, 48

<sup>4</sup> <http://www.mash.gov.al>, Ligji mbi Arsimin e Lartw në Shqipëri, Nr 9741, 21.5.2007, neni nr 3

## **2. Aftësitë e mësimdhënësve dhe kërkuesve shkencore në fushën e komunikimit ndërkulturor.**

Natyrisht që mësimdhënësia e disiplinave që kanë të bëjnë me komunikimin dhe dialogun ndërkulturor kërkon aftësi shumë të mira nga ana e pedagogëve, të cilët në të vërtetë nuk janë specialistë të mirëfilltë në këtë fushë por specialistë shumë të mirë në fusha si, gjuhësi, sociologji, dhe kërkues të rinj në këtë fushë me eksperiencën të pasur shkëmbimi me botën e huaj akademike.

Marëdhëniet e shumta të Universitetit të SHkodrës me universitete të huaja europiane dhe jo vetëm ka bërë që mësimdhënës të huaj të jenë pjesë e stafit të përhershëm apo me kohe të pjesshme (psh në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja, në Fakultetin Ekonomik), pavarësisht se këta pedagogë kanë të përbashkët me kolegët e tyre shqiptarë gjuhën e komunikimit dhe kulturën e disiplinës shkencore, komunikimi i përditshëm me ta është një shembull konkret i një dialogu të mirëfilltë ndërkulturor.

## **3. Mobiliteti i studentëve dhe përgatitja e tyre për një komunikim të sukseshëm ndërkulturor.**

Gjatë nivelit të parë të studimeve studentët tanë kanë mundësi të pakta lëvizjeje në krahasim me studentët europianë, të cilët përfitojnë nga projektet e mëdha europiane për arsimin e lartë, duke vazhduar studimet përveçse në vendin e vet edhe në një nga vendet anëtare. Vetëm një numër i vogël studentësh të gjuheve të huaja apo fakultetit ekonomik kanë përfituar qendrime gjuhësore apo kulturore pranë universiteteve të huaja, partnere të SH, si psh në universitetin e Firences, Gracit, ose në aktivitete rinore europiane.

Më shumë mundësi u janë krijuar studentëve në nivelin e dytë duke përfituar nga disa projekte europiane si Erasmus Mundus apo Basileus. Qëllimi kryesor është për të marrë një specializim në fushën përkatëse, pse jo edhe një experience profesionale ndërkombëtare.

Gjatë mobilitetit, studentët janë të “detyruar” të jetojnë si qytetarë në një mjedis që u është i huaj. Përveç përballimit të jetës universitare (sistem tjetër, orare më të zgjatura, mënyrë tjetër vlerësimi), ata duhet të përballojnë edhe njëjetë të përditshme shoqërore si dhe përçapjet e shumta dhe shpeshherë të bezdisshme administrative. Administrimi i gjithë këtyre aspekteve të qëndrimit në vendin e huaj është një sfidë për të patur sukses. Në përgjithësi studentët tregojnë kujdes për aftësitë gjuhësore dhe pak ose aspak për aftësi si ato të komunikimit ndërkulturor. Prandaj është e domosdoshme që universiteti t’i pajisë me këto aftësi para mobilitetit, duke përfshirë personelin akademik, struktura të ndryshme të shërbimeve ndaj studentëve, studentët që kanë kaluar një eksperiencë të tillë etj.

Në të vërtetë universitet duhet të jenë të interesuar për një formim sa më të mirë të studentëve në këtë drejtim sepse janë si të thuash kartvizita pranë universiteteve pritëse dhe kjo i shërben drejtpërdrejt ndërkombëtarizimit të arsimit të lartë.

#### **4.Përfshirja e studentëve në tematikat e komunikimit ndërkulturor**

Kurrikulat dhe programet e reja lëndore në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja synojnë të njohin studentët më mënyra të ndryshme të komunikimit dhe ndërveprimit, i ndihmojnë të pranojnë dhe vlerësojnë kulturat e tjera dhe të njohin më mirë vetveten/ kulturën e vet, të tregohen tolerantë ndaj të Tjerëve. Në objektivat e mësimi të një gjuhe të huaj në ditët e sotme nënvizohet se për të komunikuar në mënyrë të sukseshme duhet të pranojmë dallimet gjuhësore dhe kulturore midis grupeve të caktuara shoqërore dhe etnike, të cilat nuk duhet të bëhen motive ndarjeje, paragjykimesh, por respekti, mirëkuptimi dhe bashkëpunimi reciprok.

Projektet konkrete me tematike ndërkulturore luajnë rol helbësor që studentët tanë të bëhen me të vertete aktore të komunikimit ndërkulturor duke i përgatitur që të bëhen siç thekson sociologu Ervin Goffman “ aktore të një skene ku gjithsecili luan një rol në përputhje me situatën”

Në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja ekziston një terren i përshtatshëm për organizimin e projekteve të tilla:

- në kuadrin e shumë disiplinave të kurrikulave mësimore, duke patur parasysh specifikën e këtyre degëve që përgatisin specialistë të gjuhës dhe kulturës së huaj;
- nga komunikimi dhe bashkëjetesa me pedagogët e huaj që japin mësim në këtë fakultet;
- nga bashkëpunimi dhe shkëmbimi me partnerët e huaj për aktivitete të ndryshme kulturore etj.

Përvoja jonë ka treguar se këto projekteve realizojnë jo vetëm një njohje më të mirë të vetvetes dhe Tjetrit, ose zhdukjen e stereotipeve negative por ndihmojnë kryesisht edhe në përmirësimin eteknikave të komunikimit (kujdes ndaj forms së komunikimit, mënyrës së paraqitjes së punimeve,vendosjes së lidhjeve e publikun, përdorimit të elementëve ndihmës në komunikim si gjesteve, levizjeve etj)

#### **SUGJERIME :**

- Shtrija e një moduli të komunikimit ndërkulturor në kurrikulat e gjitha degëve;
- Inkurajimi i studentëve për tema masteri në këtë fushë;
- Organizimi i aktiviteteve shkencore të orientuara drejt fushës së komunikimit dhe dialogut ndërkulturor.

Në përfundim, është e rëndësishme që të ndërgjegjësohen gjithë aktorët se komunikimi ndërkulturor duhet të jetë pjesë përbërëse e aktiviteteve të përditshme të arsimit të lartë dhe një ndihmës i misionit të tij në formimin e kuadrove të ardhshëm të fushave të ndryshme; në fushën e kërkimit shkencor ku shkëmbimi me kolegë të huaj po rritet dita ditës si dhe në kontributin që universitetet duhet të luajnë në zhvillimin ekonomik, shoqëror dhe kulturor të rajonit.

## **BIBLIOGRAFI:**

1. ABDALLAH-PRETCEILLE.M/ PORCHER.L, (2001), Education et communication interculturelle, Paris, PUF.
2. LADMIRAL. J-R./ LIPIANSKY. E.-M. (1989), La communication interculturelle, Paris, Colin.
3. POGGIO.E (2007), Intercultural communication :an interdisciplinary model for international contexts, in Studies in communication sciences, 6/2
4. TEICHLER.U,(2004),The changing debate on internationalisation of higher education, in Higher Education, 48
5. WITT,(1999) Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur, Paris, Les éditions de l'OCDE.

## ***ABSTRACT***

Even in today's Albanian society the best skills acquisition in the intercultural communication has become a necessary demand for many manufacturing enterprises which operate in the international market, in the tourism field , or for other various associations that throughout their activities meet people of different cultural and social entourage.

This paper aims at emphasizing the experience of Shkodra University in the students' formation for a successful intercultural communication.

# LETËRSIA SI ELEMENT I DOMOSDOSHËM KOMUNIKIMI NË MËSIMDHËNIEN E NJË GJUHE TË HUAJ

Arben Bushgjokaj

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Anglistikës*

Shpeshherë nevoja dhe vlerat e përdorimit të letërsisë në orët e mësimit të një gjuhe të huaj janë lënë pas dore ose janë vënë në pikëpyetje. Ky artikull synon të trajtojë dhe të arsyetojë mbi argumentet pro dhe kundër mësimdhënies së letërsisë në orën e gjuhës së huaj dhe pastaj do të marrë në shqyrtim tri baza kryesore për mbështetjen e përdorimit të letërsisë në një kontekst të tillë komunikimi.

Së pari, kjo kumtesë argumenton se letërsia mund të çojë përpara nxënien e një gjuhe të huaj që në nivelet e para apo fillore duke ditur që proceset njohëse (konjitive) të nxënësve të rinj janë të përshtatura për t'u marrë me struktura rrëfimore (narrative).

Së dyti, në këtë punim do të trajtohet argumenti se letërsia në një gjuhë të synuar apo e përkthyer në gjuhën e synuar për t'u mësuar mund t'u japë nxënësve mundësinë e njohjes me kultura që nuk janë përkatëse të gjuhës së synuar për t'u mësuar. Në këtë mënyrë, ky kontekst formimi i ndihmon ata që të sillen me njohuri të mjaftueshme dhe me kompetencë kur të përballen me përfaqësime të këtyre kulturave në të ardhmen.

Së treti, në këtë punim synohet të shtjellohet dhe të argumentohet pikëpamja se përmbajtja e teksteve letrare është më reale, më e vërtetë dhe më e kuptimtë për nxënësit sesa tematika e zakonshme që gjendet në librat e mësimit të gjuhës së huaj.

## **Rasti i ngritur kundër letërsisë**

Për shumë mësues dhe lektorë të letërsisë është e vështirë që atë të përligjin dhe të japin arsye të mjaftueshme për vetë ekzistencën e tyre. Shpeshherë kjo mëdyshje e atyre që japin mësim në fushën e letërsisë vijon me atë që e quajnë “ankthi i të mësuarit” (Showalter, 2000:1-20). Si rrjedhim, shpeshherë mësuesit dhe lektorët e letërsisë mund ta kenë edhe më të vështirë të përligjin përfshirjen e teksteve letrare në programet dhe kurrikulat e tyre të mësimdhënies.

Kur bëhet fjalë për mësimdhënien e një gjuhe të huaj, e në rastin tonë, të gjuhës angleze, mësuesit nganjëherë duket sikur kanë rënë pre e një imperializmi të lingistikës por nga ana tjetër, nëse ata fillojnë tua paraqesin fëmijëve të tyre Shekspirin, Dikensin, apo Ted Hjuze, atëherë ata do të mallkohen për imperializëm kulturor gjithashtu (e.g. Ngugi wa Thiong'o 1986).

Arsye të tjera mund të jenë metodologjike. Mësimdhënia e gjuhës së huaj duhet të merret me jetën reale dhe të prekshme, me situata konkrete; - letërsia e cila është e konceptuar apo e ngjizur prej njeriut si një relike e një vlere të veçantë – nuk është jetë reale, dhe nganjëherë as reale. Ngjashmërisht, letërsia është shumë larg nga nxënësit apo studentët tani dhe historikisht, gjeografikisht, nga ana sociologjike, kulturore apo linguistike. Ndërkohë, në kuadrin e një përjasje komunikative, mësimi i SL duhet të nxisë dhe të favorizojë aftësitë në të folur dhe dëgjues, letërsia është dhe mbetet një çështje leximi, apo shkrimi për t'u lexuar.

Mësimdhënia e letërsisë përfshin gjithashtu edhe një humbje ekuilibri në lidhje me pushtetin dhe punën në raportin student-mësues, sepse mësuesi është më i informuar, dhe merr përsipër një rol më mbizotërues në komunikimin e njohurisë. Kjo ndodh në mënyrë të veçantë kur teksti letrar përdoret jo si një mjet për të arritur një synim por më shumë si një synim në vetvete, jo si një burim por më tepër si një objekt studimi në mëvetësinë e saj.

Deri vonë, një argument kundër letërsisë ka qenë se teknologjitë e reja dhe praktikatat kulturore në botën e industrisë së zhvilluar e kanë kthyer leximin dhe shkrimin, apo të paktën janë në proces të kthimit tyre, në një gjë të dalë mode dhe pa ndonjë shpresë rikthimi. Papritur erdhi dukuria Harry Potter. Në Britani, për shembull, shitja e letërsisë për fëmijë u 10-fishua, dhe fëmijët vetë filluan të bëheshin lexues më pretendime dhe me mpreheje të aftësive dalluese në lidhje me letërsinë.

Del qartë që letërsia nuk do zhduket, së paku për një kohë, dhe kjo sidomos në orën e mësimi të një gjuhe të huaj, pasi aty është vatra e shpërndarjes së arsimimit në më shumë se një gjuhë dhe ku studentët pritet të jenë të rrjedhshëm në leximin e një gjuhe e cila nuk është e tyre gjuha amë, dhe kjo të ndodhë që në moshë të hershme. Kjo arrin deri në një pikë ku në kultura dhe sisteme të caktuara edukimi nxënësit prezantohen me leximin në një gjuhë të huaj edhe para se të mësojnë të lexojnë në gjuhën e parë (Johnson e Swain 1997). Pyetja që i merakos mësuesit e një gjuhe të huaj është 'Ç' të bëjmë me letërsinë?' dhe ndoshta më shqetësuese është "Pse të merremi me të fare?" Ky punim synon të nxitë mendim, hulumtim, dhe diskutim në lidhje me rolin e letërsisë si element i pashmangshëm komunikues në mësimdhënien e një gjuhe të huaj.

## **2. Rasti për letërsinë (në përkrahje të letërsisë)**

Shumë autorë janë përqendruar tek një sërë arsyesh dhe vlerash për përdorimin e letërsisë në orën e mësimi të gjuhës së huaj. Studiuesit Parkinson dhe Reid Thomas (2000: 9-11) radhitin një listë të tillë, me një marrëveshje miratimi relative.

**1. Pasurim kulturor.** Leximi i teksteve letrare nxit dhe zhvillon të kuptuarit kulturor dhe vetëdijen për kulturën e vendit dhe gjuhës përkatëse (shih edhe Collie e Slater 1987; Schewe 1998; Sell (ed.) 1995; Silberstein 1994).

**2. Një model gjuhësor.** Letërsia siguron një model të "shkrimit të mirë", larmi gjuhësore, një gamë të gjerë shprehish e të tjera.

**3. Stërvitje mendore.** Më mirë se disiplinat e tjera letërsia e stërvit mendjen dhe ndjeshmërinë e lexuesit.

**4. Zgjerim i kompetencës linguistike.** Letërsia e zgjeron përherë e më shumë aftësimin dhe kompetencën e nxënësve apo studentëve të cilët i kanë zotëruar tashmë pjesën më të madhe të njohurive bazë të gjuhës për sa i përket gramatikës dhe shprehive bazë.

**5. Autenticitet.** Letërsia është material origjinal, autentik dhe jetësor. Kjo ndryshon nga tekstet e gjuhës së huaj që përpilohen me orientim gjuhësor dhe me skema tematike të caktuar dhe fikse deri në një farë mase (Duff e Maley 1990).

**6. Mundësi për të mbajtur mend.** Për shkak të natyrës së saj të veçantë, sidomos kur bëhet fjalë për poezitë apo këngët, letërsia mund të jetë një arkiv shumë i dobishëm i fondit gjuhësor që mbahet mend më gjatë dhe më mirë nga ana e studentëve apo nxënësve (Maley e Moulding 1985).

**7. Burim ritmik.** Poezitë dhe këngët e nxitin dhe e motivojnë nxënësin për të përvetësuar dhe zhvilluar rrokjen e ritmit të gjuhës së dhënë (Maley e Moulding 1985).

**8. Material motivues.** Letërsia ka si veçori nxitjen dhe përfshirjen e nxënësit më shumë sesa tekstet apo materialet e ndërthurura në një mënyrë mjaft artificiale sepse ajo rrjedh nga impulse shumë më origjinale dhe të ndjeshme nga ana e shkrimtarit dhe tematika e tërheq studentin dhe ngjall një interes më rrënjësor tek ai (Duff e Maley 1990).

**9. E hapur ndaj interpretimeve.** Duke qenë se letërsia është mjaft e hapur për mundësi e larmi interpretime, ajo mund të shërbejë si një bazë për “ndërveprime më reale dhe më autentike” mes nxënësve apo studentëve (Duff e Maley 1990).

**10. Lehtësi përdorimi.** Letërsia është e lehtë dhe e menaxhueshme si burim për orën e mësimin të gjuhës së huaj. Mund të përzgjedhësh dhe të fotokopjosh tekste apo shkëputje të ndryshme me lehtësi dhe pa ndonjë kosto të lartë.

Lazar sugjeron se letërsia në orën e mësimin të SL jep mundësinë e kontaktit me sfondin kulturor, nxit përvetësimin e gjuhës, zgjeron vetëdijen gjuhësore, zhvillon aftësitë e studentit për të interpretuar dhe e edukon personin në tërësi përderisa ka ndikim tek kapacitetet tona imagjinuese dhe ndjesore (shih edhe Fernández 2003: 60-31).

Burke e Brumfit (1986:171-2) cilësojnë se letërsia nxit zhvillimin e aftësive për të lexuar e shkruar, oratorinë, aftësitë kritike dhe analitike, aftësitë sociale dhe përdorimin e imagjinatës, nxit sjellje aspo qëndrim liberal, etike dhe njerëzore, respekt për imagjinatën, respekt për letërsinë në përgjithësi dhe për traditën kulturore, si dhe siguron informacion për letërsinë, për traditat letrare dhe për gjuhën.

Disa përfitime apo arsye të qenësishme për përdorimin e letërsisë në orën e mësimin të gjuhës së huaj janë të diskutueshme por ia vlen të trajtohen. Ndër to janë: letërsia është e mahnitshme për të stërvitur mendjen, poezitë mbahen mend lehtë, letërsia zhvillon aftësitë për të lexuar dhe shkruar, letërsia siguron informacion për pjesën tjetër të letërsisë. Gjithsesi, edhe nëse pranojmë se letërsia i sjell këto përfitime, shumë pak prej tyre kanë lidhje mësimdhënien e gjuhës së huaj; ndoshta vetëm efekte anësore. Përveç kësaj, edhe elementet e tjera të



përfaqësimit kulturor sjellin përfitime të ngjashme. Këtu mund të përmenden këngët e ndryshme bashkë me fjalët dhe muzikën, reklama të shkurtra, listat e ndryshme e përshkrime në kutitë e ushqimeve, apo edhe vetë faturat që paguajmë. Shkurtimisht, nuk duket se gjejmë arsye shumë të mëdha për përdorimin e letërsisë në mësimdhënie si mjete për përvetësimin e gjuhës apo aftësitë kulturor. Në kuadër të kësaj do të trajtohen tri përfitime kryesore që mund të rishikohen për të përbërë një bazë më të shëndoshë për mbrojtjen e rastit të letërsisë në mësimdhënie të gjuhës së huaj.

### **3. Letërsia dhe përvetësimi i gjuhës**

Arsyeja e tretë për Parkinson dhe Reid Thomas për të përdorur letërsinë në mësimdhënien e SL është se ajo e stërvit mendjen më së miri. Kjo ka një lloj supremacie brenda, apo një lloj mbizotërimi. Stërvitja e mendjes, sipas pikëpamjes klasike lidhet me çdo disiplinë brenda arteve apo shkencave humane.

Parkinson e Reid përvijojnë të njëjtën ide me F. R. Leavis në veprën e tij Arsimi dhe universiteti (1943), por kjo ide është shfaqur edhe më përpara. Argumenti vazhdon që letërsia mbijeton dhe ruhet në një formë shumë të respektueshme dhe kjo është shndërruar në një nga mbrojtjet më shkencore për përdorimin e letërsisë në orën e mësimdhënies së gjuhës së huaj.

H. G. Widdowson argumenton se “leximi i teksteve letrare mund t’i ndihmojë studentët në zhvillimin e procedurave të nxjerrjes së kuptimit gjë e cila kërkohet për interpretim apo sensibilizim të përdorimin të gjuhës në kontekst diskursi” (Carter 1988:17-18). Nga intervista e tij është shkëputur fragmenti i mëposhtëm:

Nëse je një mësues i vetëdijshëm dhe i hapur do të përdorësh çdo burim që të del I dobishëm. Por ndryshimi midis diskursit të bashkëbisedimit dhe letërsisë është se me diskursi tradicional ju mund të parashikoni apo të parapritni diçka, mund të krijoni rrugë të shkurtra; kur lexon një pjesë të shkëputur dhe di diçka mbi këtë temë e cila gjendet në pjesën e leximit dhe ju mund ta përdorni njohurinë gjatë leximit për të zbuluar më qartë atë që po ndodh në pjesën e shkëputur për lexim. Kjo është pak a shumë procedura me e zakonitë e leximit dhe të gjithë e praktikojmë në një mënyrë apo tjetër. Masa e informacionit që ne marrim nga diçka që lexojmë është minimale sepse nxjerrim nga pjesa e lexuar vetëm ato gjëra që përputhen me kuadrin tonë të referencës të formësuar para leximit të këtij teksti. Kjo nuk mund të bëhet me letërsinë ... sepse duhet të gjeni evidencë e cila është përfaqësuese e një realiteti të ri. Pra, me tekstin dhe diskursin letrar procedurat e nxjerrjes së kuptimit kanë të bëjnë shumë me evidencën si të tillë. Duhet patjetër të vihen në punë procedurat dhe aftësitë interpretative të cilat nuk kërkohen në rastin e leximit të përgjithshëm. Nëse duhet të zhvillohen aftësitë për procedurën e nxjerrjes së kuptimit nga një pjesë, atëherë tekstin letrar e meriton një vend në këtë kuadër. (Rossner 1983; ctd. Brumfit e Carter 1986: 13-4 e Carter 1988:18).

Studimet dhe kërkimet e fundit në këtë fushë në lidhje me mësimdhënien e gjuhës së huaj në arsim sugjerojnë që letërsia mund të ketë një efekt përfitues të veçantë për përvetësimin e gjuhës së huaj. Kokkola (2002) ka kryer kërkime rreth

kësaj çështje me nxënës nga mosha 9 deri 11 në Finlandë duke e bazuar studimin e saj në dy koncepte teorike. I pari ka lidhje me konceptin e Brunerit (1986) mbi “mënyrën (apo natyrën) rrëfimtare” të mendimit njerëzor e cila i shpie njerëzit në kërkim të kuptimit për të krijuar histori, mite, dhe ritual” (Kokkola 2002: 243). I dyti ka të bëjë me pikëpamjen e Egan (1988) mbi nxënien si një lloj “mendimi mitik” ku “idetë komplekse [strukturohen] brenda një kuadri të një tregimi apo historie” (ibid.). Si Bruner ashtu edhe Egan argumentojnë njësoj kur thonë se historitë apo rrëfimet janë ndër mënyrat më efektive për të strukturuar ide dhe informacion. (shih edhe Fuller 1982). Egan sugjeron se mendimi mitik është në fazë në zhvillimin psikologjik të fëmijës dhe që “tregimet apo historitë janë forma apo mënyra më e hershme për të organizuar schemata” dhe u paraprijnë sistemeve të tjera siç është organizimi hierarkik (ibid.244). Si rrjedhim, përderisa nxënësit e rinj janë të përgatitur dhe të gatshëm nga ana kognitive, Kokkola përpiket të provojë hipotezën se nxënësit e rinj të një gjuhe “ka të ngjarë të përshtaten shumë më mirë me rrëfimin sesa me shprehitë e tjera” (ibid.) sepse tekstet rrëfimtare janë më të përshtatshme për proceset e tyre kognitive.

Studimi i Kokkola tregon se fëmijët i ndërtojnë në mënyrë aktive tekstet që i lexojnë dhe që tekstet rrëfimtare u paraqesin atyre më pak vështirësi për t’i mësuar. Gjithsesi, edhe Kokkola vetë pranon se “ka qenë e mundur të shpjegohet ndryshimi në performancën e leximit duke iu referuar përshtatshmërisë linguistike” (259). Kokkola ia bashkon këtë mundësi përzgjedhjes së teksteve dhe arrin në përfundimin se, nëse zgjidhen tekste të përshtatshme, “vetëm tekste rrëfimtare duhen përdorur në fazat e para të mësimin të një gjuhe të huaj” (ibid.). Ideja që nxënësit e rinj i pranojnë tekstet rrëfimtare si më të lehta për t’i kuptuar sesa tekstet jo rrëfimtare i bie ndesh qëndrimit të Widdowson i cili cilëson se tekstet jo rrëfimtare janë më të lehta në të kuptuar sesa tekstet rrëfimtare sepse në rastin e teksteve jo rrëfimtare përdoren kuadri tradicional, hamendësimet dhe pritshmëritë tradicionale. Është e qartë se këtu ka shumë vend për kërkime të mëtejshme në lidhje me këtë çështje, sidomos nga ata që duan ta shohin letërsinë si një mjet jetësor për mësimdhënien e gjuhës së huaj.

#### **4. Letërsia dhe kompetenca kulturore**

Në një epokë kur multikulturalizmi është mirëvendosur në themel të shoqërive perëndimore, dhe kur fjalë si ‘ndërkulturor’, ‘interkulturor’, ‘transkulturor’ qarkullojnë si fjalë që jehojnë në fushën akademike, - nuk del pa vend dhe e habitshme të thuhet në favor të përdorimit të letërsisë në mësimdhënien e gjuhës së huaj se letërsia zhvillon dhe nxit vetëdijen e studentit në lidhje me çështje kulturore, etnike, fetare, racore, gjinore, politike, ekonomike, etj., paraqet larmi të madhe, këndvështrime të ndryshme, koncepte dhe botëkuptime të larmishme, një ndjeshmëri e tillë duket shumë përcaktuese dhe jetësore në një fshat global siç po shfaqet se është bota jonë sot (shih edhe Stotsky 1994 e Naidoo 1999).

Si praktikë e përgjithshme, tekstet letrare që përdoren në mësimdhënie të gjuhës angleze si gjuhë e huaj janë në anglisht dhe nga letërsia angleze, dhe shpesh të shkruara nga autor të cilësuar si metropolitan, dhe kjo ka sjellë idenë e

një imperializmi kulturor. Kjo akuzë mund të hidhet poshtë lehtë sidomos në një sistem arsimimi ku nxiten pjesëmarrja dhe aktivizimi i nxënësit dhe nuk kemi të bëjmë me një ushqyerje të detyruar dhe në mënyrë krejtësisht të gatshme.

Sell (2002: 19) mbron idenë e një “pedagogjie me synim pjesëmarrjen, ku si qëllim kryesor është t’u krijohet mundësia nxënësve të një gjuhe të huaj për të provuar kulturën e huaj,” në një farë mënyrë për t’u veshur me të. Kjo nuk do të thotë se nxënësit po zhvishen prej identitetit të tyre amtar.

Ata duhet të lexojnë si ata që janë amtarë, siç është pretendimi nganjëherë, e kjo nuk është njësoj sit ë bëhesh si folës amtar i asaj gjuhe. Nuk ka të bëjë me pezullimin e identitetit të tyre. Përkundrazi, përfshirja e tyre në formë eksplorimin në kulturën e huaj të synuar mund t’u shkaktojë atyre ngurrime të forta në lidhje me të. Gjithsesi, ata do të jenë në gjendje ta kuptojnë atë shumë më mirë dhe pas një përvoje të tillë duhet të zhvillojnë një aftësim pak më të shkrifët ndaj kësaj kulture. Kjo rrit mundësinë e përshtatjes me përfaqësimet kulturore dhe rrit aftësinë e tyre për t’u sjellë kornizës e parametrave të kësaj kulture. Këto përfitime duhet të jenë synimi më thelbësor për programet e mësimdhënies së një gjuhe të huaj. (Sell 2002b: 266)

Si rrjedhim, mësimdhënia e letërsisë u siguron studentëve pajisje me një kompetencë kulturore me elementë pragmatik dhe socio-psikologjik të cilët ndihmojnë në ndërtimin e identiteteve të efektshme që do të mundësojnë socializimin e tyre në kulturën e synuar dhe do të nxisë nivelin dhe cilësinë e pjesëmarrjes së tyre në atë kulturë. Sipas terminologjisë që përdor socio-psikologu Erving Goffman (1990), këto identitete nuk e zëvendësojnë veten e vërtetë të studentit, por janë identitete paralele të përfuara gjë e cila vihet në veprim në rast se student e ndien të nevojshme të përfshihet në gjuhën dhe kulturën e synuar.

Lind pyetja: Si duhet të jenë kultura apo kulturat e synuara? Pavarësisht larmisë së shtuar në dekadat e fundit në panoramën e kulturës dhe letërsisë pas-kolonialiste, zakonisht studentët e gjuhës angleze, për shembull, vihen përballë informacionit dhe njohjes së multikulturalizmit britanik. Nuk ka për shkuar gjatë dhe do të vijë koha kur studentët do ta kenë të nevojshme për të patur një formim kulturor jo vetëm të Anglisë apo Amerikës por edhe të vendeve të Lindjes së Mesme, Indisë, apo edhe Kinës. Kjo ngre çështjen e raportit të gjuhës me kulturën. Pika e parë që duhet theksuar këtu është ritmi i përfutimit (Acton dhe De Felix; 1986) ku cilësohet se kulturimi I një individi nuk duhet të bazohet vetëm në shkrirjen e gjuhës me kulturën. Tashmë dihet e pranohet se kultura nuk është e varur e përcaktuar nga gjuha edhe pse gjuha shërben si mjetet, ndër shumë mjete të tjera, për të lehtësuar shprehinë e një kulture. Mund të ndodhë që dikush të mos ketë aftësitë linguistike të një gjuhë të synuar por mund të ketë njohuri dhe kapacitete kulturore që të përshtatet krejt lehtësisht me kulturën e synuar. Edhe e kundërta e kësaj mund të jetë e vërtetë (Brown 1980 e Schmidt 1983; ctd Sell 2002b: 272).

## **5. Letërsia dhe çështjet e jetës reale**

Tekstet standarde të gjuhës së huaj për mësimdhënie në shkolla janë trillim

për shumë arsye dhe në shumë mënyra. Ato jo vetëm duket sikur propagandojnë një version të anglishtes si cili është jonormal në normativitetin e tij, e pazakontë në dëlirësinë e saj, por ata përdorin e linja tregimi që janë krejtësisht të trilluara për t'i prezantuar studentët me situatë të ndryshme, çështje gramatikore, fusha leksikore, dhe shpesh në rubrikën e ushtrimit të dëgjimit përfshijnë regjistrime të zërin të disa aktorëve me theks shpeshherë të pazakontë. Kjo jo vetëm që është fiktive ( e trillua) por është edhe jo bindëse dhe mbizotëruese duke shuar dëshirën nganjëherë tek nxënësi.

Nganjëherë tekstet e mësimit të gjuhës, me përpjekjet për të qenë sa më real dhe të prekshëm, kanë në brendinë e tyre emra personazhesh të vërteta si Christina Aguilera, Nicole Kidman, Samantha Fox, Spice Girls apo të tjerë. Këto nganjëherë sjellin efekte të kundërta dhe përqeshje pasi shijet për filmat apo muzikën ndryshojnë tek nxënësit apo studentët në orën e mësimit. Për shkak se letërsia është e trilluar dhe e cilësuar si e tillë, ajo i shmang vështirësitë apo sfidat e tilla sepse qëndron larg referencave reale të kulturës dhe madje mund të funksionojë shumë mirë edhe pa to duke krijuar personazhet e veta të cilat të cilat mbeten larg paragjykimeve apo mospëlqimeve të tilla.

Një ndër dështimet e teksteve të gjuhës së huaj lidhet edhe me përmbajtjen tematike që gjendet në to. Shpesh, ato përmbajnë materiale apo tema që nuk ngjallin shumë interes për nxënësit në orën e mësimit. Më interesante do të ishte sikur tematike e teksteve të përmbajë çështje që lidhen me jetën e përditshme të nxënësve dhe probleme të jetës me të cilën ata përballen.

E thënë më hapur, në tekstet e gjuhës së huaj nuk trajtohen dhe aq temat që kanë të bëjnë me marrëdhëniet njerëzore, raportet seksuale, orientimet seksuale, drogën, alkoolin, racizmin, vetminë, frikën, ngacmimet, dhunën, rritjen dhe zhvillimin fizik, vdekjen, etj. Në këtë pikë letërsia mund të ketë një përparësi të madhe dhe mund ta mbush atë boshllëk që krijohet me materiale autentike dhe jetësore që i përfshijnë nxënësit më shumë se shumë lloje të tjera tekstesh.

Kur zgjidhen me kujdes dhe me ndjeshmëri ndaj mjedisit shoqëror a kulturor, ndaj nivelit të zhvillimit psikologjik, ndaj interesave, shqetësimeve dhe aspiratave të nxënësve, tekstet letrare mund të jenë një mjet shumë i dobishëm për të nxitur dhe përmirësuar përvetësimin e gjuhës dhe për të pajisur nxënësit apo studentët me njohuritë e nevojshme jo vetëm gjuhësore por edhe socio-kulturore.

## **6. Mbyllje**

Së pari, kjo kumtesë argumenton se letërsia mund të çojë përpara nxënien e një gjuhe të huaj që në nivelet e para apo fillore duke ditur që proceset njohëse (konjitive) të nxënësve të rinj janë të përshtatura për t'u marrë me struktura rrëfyese (narrative).

Së dyti, në këtë punim do të trajtohet argumenti se letërsia në një gjuhë të synuar apo e përkthyer në gjuhën e synuar për t'u mësuar mund t'u japë nxënësve një mundësinë e njohjes me kultura që nuk janë përkatëse të gjuhës së synuar për t'u mësuar. Në këtë mënyrë, ky kontekst formimi i ndihmon ata që të sillen me njohuri të mjaftueshme dhe me kompetencë kur të përballem me përfaqësime të këtyre kulturave në të ardhmen.

Së treti, në këtë punim synohet të shtjellohet dhe të argumentohet pikëpamja se përmbajtja e teksteve letrare është më reale, më e vërtetë dhe më e kuptimtë për nxënësit sesa tematika e zakonshme që gjendet në librat e mësimi të gjuhës së huaj.

#### REFERENCA:

1. Acton, W.R. and J.W. de Felix. 1986. "Acculturation and mind." In J.M. Valdes (ed.), *Culture-bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Brown, H.D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. Brumfit, C.J. and R.A. Carter (eds). 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
4. Brumfit, C.J. and R.A. Carter. 1986. "English literature and English language." In Brumfit and Carter (eds.) *Literature and Language Teaching*, 2-21.
5. Burke, S.J. and C.J. Brumfit. 1986. "Is literature language? or Is language literature?" In Brumfit and Carter (eds), *Literature and Language Teaching*, 171-176.
6. Carter, R. 1988. "Directions in the teaching and study of English stylistics." In Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*, 10-21.
7. Collie, J. and S. Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Duff, A. and A. Maley. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
9. Egan, K. 1988a. *Primary Understanding: Education in Early Childhood*. New York: Routledge.
10. Egan, K. 1988b. *Teaching as Storytelling*. London: Routledge.
11. Fernández Fernández, R. 2003. "Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera." *Encuentro* 13 and 14: 57-70.
12. Fuller, R. 1982. "The story as the engram: is it fundamental to thinking?" *Journal of Mind and Behaviour* 3, 127-42.
13. Goffman, Erving. 1990. *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
14. Johnson, R.K. and M. Swain (eds) 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Kokkola, L. 2002. "Early immersion reading. The narrative mode and meaning-making." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 237-62.
16. Maley, A. and S. Moulding. 1985. *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Naidoo, B. 1999. "Heritage or multiculturalism? In R. Stones (ed.), *A Multicultural Guide to Children's Books, 0-16+*. Reading: University of Reading, 10-11.
18. Parkinson, B. and H. Reid Thomas. 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
19. Rossner, R. 1983. "Talking shop: H.G. Widdowson on literature and ELT." *ELT Journal* 37.1, 30-5.
20. Schewe, M. 1998. "Culture through literature through drama." In M. Byram and M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-22.
21. Schmidt, R.W. 1983. "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult." In N. Wolfson (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-74.

22. Sell, R.D. (ed.). 1995. *Literature throughout Foreign Language Education: The Implications of Pragmatics*. London: Modern English Publications and the British Council.
23. Sell, R.D. (ed.). 2002. *Children's Literature as Communication*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
24. Sell, R.D. 2002a. "Introduction: Children's literature as communication." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 1-26.
25. Sell, R.D. 2002b. "Reader-learners: Children's novels and participatory pedagogy." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 263-90.
26. Showalter, E. 2002. *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell.
27. Silberstein, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading: Teaching Techniques in English as a Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
28. Stotsky, S. 1994. "Academic guidelines for selecting multiethnic and multicultural literature." *English Journal* 83, 27-34.
29. Thiong'o, N wa. 1986. "Literature in schools." In Brumfit and Carter, *Literature and Language Teaching*, 223-229.

### **Literature as an Indispensable Element of Communication in the Teaching of a Foreign Language**

#### **ABSTRACT**

Often times the need and the value of using literature in the teaching of a foreign language have been neglected or have been questioned to various degrees. This article focuses on various arguments in favor and against the use of literary texts in the teaching and learning of a foreign language. For the most part the article will focus on the arguments in favor of using literature in the class based on three main reasons. First, this article holds that literature enhances the learning of a foreign language from the very first levels since the cognitive processes of the learners are well-adapted to deal with narrative structures. Second, this article will deal with the argument that literature in a target language or literature translated in the target language exposes the students or learners to various cultures which are not necessarily those of the target languages only. They will eventually be equipped with cultural competency which goes beyond the borders of the specific culture of the countries which speak this language. Third, this article presents the argument that the contents of the literary texts is more real, genuine, authentic and meaningful to the students or learners than the usual themes which are elaborated in the text books used in the teaching of a foreign language.

# PAK TEORI DREJT MËSIMDHËNIES KOMUNIKATIVE

Shpresa Delija

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja*

## **Cdo të thotë fjala teori?**

Fjala *teori* vjen nga greqishtja *theoria*, që do të thotë "vështrim, shikim etj".

Sipas fjalorëve Anglisht – Anglisht fjala 'teori' do të thotë një shpjegim i qartë i ndonjë aspekti të botës reale; një sistem i organizuar i dijeve të pranuar që zbatohen në kushte të ndryshme për të shpjeguar ndonjë fenomen; teoritë përfshijnë fakte, ligje dhe hipoteza të testuara.

Gjatë shekullit të kaluar dhe në dekadat e fundit të tij, teoria ishte gjithçka, d.m.th. mësimi i teorisë ishte parësor dhe vendimtar në procesin e mësimdhënies dhe nxënies. Kështu, mësimdhënia ishte mbushur me teori, duke e bërë atë më të vështirë për t'u perceptuar në të shumtën e kohës.

Mësimdhënia në sistemin tonë arsimor ka qenë e drejtuar kryesisht nga teoria, e cila shumë herë ka sjellë moskuptime dhe keqkuptime të saj nga ana e nxënësve. Madje ana më e keqe e saj ka qenë kur nxënësit janë pyetur ta thonë atë përmendësh në klasë. Pra, nxënësit e kanë patur të vështirë të mësojnë në mënyrë produktive. Pytja më e zakonshme që mësuesit u drejtonin nxënësve kur një nxënës mbaronte së thëni mësimin, ishte: Kush do të shtojë atë që nuk e tha shoku? Çfarë mund të thoni tjetër rreth mësimin?

Pyetje të tilla e bënin mësimin të mërzitshëm, demotivues dhe tepër stresant. Një tjetër e metë e kësaj mësimdhënieje ishte se ajo frenonte të menduarin kritik, duke bërë që nxënësit të ktheheshin në papagaj të teorisë. Kjo lloj mësimdhënie sollti rezultate të dobëta në mbajtjen mend të informacionit të marrë, i cili në atë kohë ruhej në memorien afat-shkurtër. Kjo gjë vihej re kur nxënësit pyeteshin për atë teori në një kohë më të mëvonshme që ta vinin atë në praktikë. Kjo gjë tregon se informacioni i marrë teorikisht nuk është ruajtur në memorien afat gjatë. Paradoksi më i madh ishte se edhe kur mësohej gjuha e huaj u përdorën metoda të të mësuarit përmendësh. P.sh. mësimi i fjalorit bëhej përmendësh dhe pyeteshin nga mësuesit që t'i thonin fjalët e reja përmendësh. Sa më mirë t'i thonin dijet e tyre përmendësh, aq më mirë për nxënësit, pasi vlerësoheshin me nota positive. Por, kur pyeteshin që të përdornin fjalorin në një kontekst të caktuar ata e përdornin atë gabim në të shumtën e kohës.

Me ndryshimet që pësoi ekonomia dhe politika pas viteve 90-të në Evropë, si rezultat edhe në vendin tonë, doli nevoja për ndryshime të mëdha edhe në fushën e mësimdhënies dhe nxënies.

## **Teoria në shekullin e ri**

Pavarësisht se ç'kuptim ka termi 'teori, mësimitdhënësit e konsiderojnë atë të domosdoshme dhe e kanë barasvlerësuar me tekstin. Por tani koha e teorisë së 'vështirë' ka kaluar. Një koncept i ri për të është krijuar edhe për mësimin e gjuhës së huaj. Teoria, tashmë, konsiderohet si e vdekur dhe në vijim të këtij koncepti ajo kërkon një trajtim ndryshe edhe në procesin e mësimin të gjuhës së huaj.

Të mësuarit përtej teorisë do të thotë të përdorësh të gjitha mjetet dhe mënyrat për ta bërë atë të dukshme, plot ndjenja, të prekshme, të kuptueshme dhe të dobishme për perspektivën e studentëve tanë.

Por, ka akoma mësues që janë të ngërthyer prej mënyrave të vjetra të mësimitdhënies nga ana teorike, gjithësesi, është detyra jonë t'i bëjmë ata të largohen nga e kaluara dhe të përqafojnë prosperitetin e metodave të reja të mësimitdhënies: *Shpjego teori për të eksploruar çdo fjalë të saj, duke analizuar thellësinë e kuptimit të saj.*

Tani është momenti për ne mësuesit të pohojmë se teoria ka dalë nga praktika me qëllim që nxënësit tanë të bëhen të pavarur, të thellë në mendime dhe kritik në përfitim të dijeve teorike, me qëllim që të jenë të aftë t'i përdorin këto dije në jetën e përditshme. Kjo do të thotë se të larguarit nga mësimitdhënja teorike d.m.th. 'teori për hir të teorisë' do të bëjë që nxënësit tanë do të gjejnë në të vërtetë magjinë e fjalës. Sa më shumë nxënësit dhe mësuesit eksplorojnë në tekstin mësimor, aq më shumë ata shkojnë drejt të panjohurave në të dhe aq më shumë ata mësojnë rreth tyre.

Teoria në vetvete jep shumë të dhëna rreth botës reale, por që të kuptohet ajo ne duhet ta eksplorojmë dhe të zgjidhim kontradiktën që ekziston ndërmjet saj dhe vetë botës reale. Pra, mësimitdhënja përtej teorisë është shumë e dobishme për të ndihmuar nxënësit që të përgatiten për të ardhmen. Ata nëpërmjet teorisë praktike duhet të mësohen se si duhet ta zbatojnë atë në jetën e përditshme. Në këtë mënyrë, nxënësit do të jenë të gatshëm të kontribuojnë në zhvillimin e botës reale që i rrethon. Ata duhet të përgatiten që në jetë, të venë në zbatim të gjithë teorinë e mësuar në shkollë.

Ky përfundim vjen nga rezultati i një ekperience personale. Në vitin 1996, për herë të parë në jetën time, unë shkova në Angli për një kurs specializimi rreth mësimitdhënies dhe nxënies së gjuhës angleze si gjuhë e dytë. Dhe a e mendoni se ç'më ndodhi në aeroportin Hithrou? Kisha marrë vajzën time 9<sup>te</sup> vjeçare me vete, e cila dinte pak anglisht. Kur ne ju afroam aeroportit, unë e porosita atë që të mos më largohej, pasi mund të humbiste. Ne hymë në rreshtin e ekstrakomunitarëve që të bënim veprimet e kontrollit të dokumentave. Kur shkuan tek sporteli, përpara nesh qëndronte një grua trupmadhe dhe kur ajo më pyeti, çuditërisht unë u bllokova dhe për momentin m'u duk se nuk dija fare anglisht. Gjithë atë anglishte që më kishin mësuar dhe që unë u kisha mësuar të tjerëve e harrova në moment. Duke u munduar me atë anglishte të çalë më në fund ja dola mbanë. Por, në të njëjtën kohë mendova se gjuhën që unë kisha mësuar ishte gjuhë e librave, dhe jo gjuha praktike. Në fakt, mësuesit na pyesnin tekste



përmendësh dhe na kërkonin të thonim përmendësh lista të tëra me fjalë të reja, të gjitha mekanikisht. Dhe, kur u vura në një situatë reale, unë u ndodha para vështirësive të shprehjes në gjuhën angleze. Gjithësesi, kjo situatë nuk ndodhi gjatë. Pas disa ditësh që truri u ekspozua në jetën reale të gjuhës angleze vura re se fillova të komunikoj me lirshëm, megjithëse përsëri me pak hezitim, por shkrimi dhe leximi në gjuhën angleze ishin në nivele më të mira. Duke u nisur nga kjo eksperiencë personale mendova se mësimdhënia e gjuhës së huaj në shkollat tona duhet të ndryshojë. Mësimdhënia sa më pranë praktikës dhe jetës reale është më e dobishme, pasi i bën nxënësit përdorues të aftë të gjuhës.

Gjuha angleze në shkollën tonë mësohet si gjuhë e huaj. Tekstet mësimore nuk janë si ato që ka mësuar brezi im. Ne përdornim tekste të gjuhës angleze nga autorë kinezë dhe me kulturë kineze. Gjuha e përdorur në këto tekste ka qënë gjuhë e vështirë për t'u kuptuar, dhe jo pastaj të mendoje që mund të përdorej. Ndërsa sot, ka tekste të reja me gjuhë nga jeta reale, nxënësit ekspozohen në gjuhën reale nëpërmjet CD-ve, Video-ve, si dhe përdorin të gjitha aftësitë gjuhësore për të përfutur gjuhën e huaj.

Sot, nxënësit nuk e thonë mësimin përmendësh dhe nuk mbajnë mend përmendësh lista të tëra me fjalë të reja. Përkundrazi, atyre u kërkohet që ta përdorin gjuhën për qëllime komunikative. Pra, tekstet mësimore janë një mënyrë për të njohur botën që i rrethon, dhe ajo që është më e rëndësishme është se mësuesit i pyesin nxënësit se si duhet ta konceptojnë tekstin duke përdorur disa mënyra dhe mjete me qëllim që të zhvillojnë të menduarit kritik. Në këtë mënyrë nxënësit shkojnë thellë në mendimet e tyre duke eksploruar atë mendim që fshihet në tekst ose në mendjen e autorit. Me fjalë të tjera, kjo do të thotë se tashmë nxënësit pyeten rreth thelbit të të panjohurës se sa drejt riprodhimin përmendësh të tekstit.

### **Disa mënyra se si të shmangim teorinë gjatë mësimin të gjuhës së huaj**

Nxënësit kanë nevojë të ndërjegjësohen për atë që mësojnë dhe pse e mësojnë gjuhën e huaj. Duke identifikuar dhe njohur nevojat dhe preferencat e nxënësve, ata do të mësojnë në mënyrë produktive dhe efikase për jetën e tyre të përditëshme. Puna e nxënësve është e lidhur ngushtë me punën që duhet të bëjnë mësuesit në klasë. Për këtë arsye, mësuesit planifikojnë punën në funksion të nevojave dhe interesave të nxënësve. Nxënësit janë të ndryshëm dhe mënyrat e nxënies janë të ndryshme. Prandaj, është detyrë e mësuesit që t'i trajtojë ata në mënyrë të barabartë dhe profesionale.

Sipas eksperiencës time të mësimdhënies është e domosdoshme që të përdoret Indeksi i stileve të nxënies sipas Felder-it dhe Silverman-it (1980)<sup>5</sup>. Ata theksojnë se sapo nxënësit njohin mënyrat dhe preferencat e tyre të nxënies ata mund ta zgjerojnë fushën e tyre të nxënies. Kjo gjë i ndihmon mësuesit e gjuhëve

---

<sup>5</sup> R.M. Felder and L.K. Silverman, "Learning and Teaching Styles in Engineering Education" 78(7), 674-681 (1988).

të huaja pasi, duke njohur mënyrën se si nënësit nxënë dijet në gjuhën e huaj, ata mund të krijojnë mjedisin mësimor ku mund t'u mësojnë atyre gjuhën e huaj në mënyrë më efektive dhe në funksion të nevojave dhe interesave të tyre. Sipas Felder-it dhe Silverman-it (2002) ka katër fusha të stileve të mësimdhënies:

### Indeksi i stileve të nxënies

#### 1. Shqisore ← → Intuitive

Nxënësit që mësojnë duke përdorur shqisat e tyre preferojnë informacion konkret, praktik, dhe sipas rregullave. Këta nxënës janë të interesuar të gjejnë fakte.	Nxënësit që mësojnë në mënyrë intuitive preferojnë informacion kuptimplotë, novator dhe teorik. Këta nxënës kërkojnë të gjejnë kuptimin e asaj që ata duan të mësojnë.
---	--

#### 2. Vizual ← → Verbal

Nxënësit që mësojnë në mënyrë vizuale preferojnë të mësojnë nëpërmjet grafiqeve, figurave, diagramave etj. Këta nxënës kërkojnë të mësojnë rreth përfaqësimeve të tyre vizuale.	Nxënësit që mësojnë në mënyrë verbale preferojnë të dëgjojnë ose të lexojnë informacionin e ri. Këta nxënës kërkojnë të gjejnë shpjegime të fjalëve të reja.
---	--

#### 3. Aktivë ← → Reflektivë

Nxënësit aktivë preferojnë të manipulojnë me objekte të ndryshme, dëshirojnë të bëjnë eksperimente, dhe mësojnë duke vënë në praktikë atë që mësojnë në teori. Këta nxënës kënaqen kur punojnë në grup, dhe në këtë mënyrë parapëlqejnë të zbulojnë probleme të ndryshme.	Nxënësit reflektivë preferojnë të mendojnë, analizojnë dhe vlerësojnë gjërat që mësojnë. Këta nxënës duan që t'i zbulojnë problemet vetë.
---	---

#### 4. Sistematik ← → i Përgjithshëm

Nxënësit sistematikë preferojnë të kenë informacion të vazhdueshëm dhe të rregullt, pra në mënyrë sistematike. Ata i marrin në konsideratë të gjitha detajet e informacionit të përftuar me qëllim që të kuptojnë panoramën e përgjithshme të asaj që duan të mësojnë.	Nxënësit e përgjithshëm preferojnë të mësojnë në mënyrë të përgjithshme dhe sistematike. Karakteristikë e këtyre nxënësve është përfundimi i dijeve duke filluar nga njohja e të përgjithshmes dhe pastaj dalja tek detajet e veçanta.
--	--

Mësuesit edhe nxënësit duhet t'i njohin mirë këto karakteristika të nxënies dhe të

gjejnë se në cilën kategori të nxënies bëjnë pjesë, me qëllim që të fillojnë të mësojnë më mirë. Duke njohur mirë se në cilin grup bëjnë pjesë ata jo vetëm përmirësojnë metodat e mësimdhënies dhe nxënies, por edhe do të aftësohen si të perceptojnë jetën reale në mënyra të ndryshme<sup>6</sup>. Felder-i dhe Silverman-i sugjerojnë se Indeksi i stileve të nxënies zhvillon jo vetëm stilin e të nxënies, por krijon edhe një përvojë të të nxënies tek të tjerët. Përdorimi i këtij indeksi ka dhënë prova të mira tek nxëniesit e mi. E rëndësishme në këtë indeks është se nxëniesi dhe mësuesi duhet të gjejnë një balancë në përdorimin në praktikë të katër fushave të nxënies, dhe njëkohësisht do të bëjë të mundur shmangien nga të mësuarit dhe nxënies teorike të dijeve, duke zhvilluar, kështu, mendimin krijues dhe kritik tek nxëniesit.

Mësuesit duhet të bëjnë kujdes kur të bëjnë balancimin e stileve të të nxënies, pasi dihet se nevojat, interesat dhe dëshirat ndryshojnë në nxënies të ndryshëm. Prandaj, duke i njohur ato mirë në mësuesit zhvillojmë tek nxëniesit aftësitë gjuhësore me qëllim që të kuptojnë dhe të komunikojnë në gjuhën e huaj në mënyrë efikase.

### **Shpjegimi i fjalorit në mënyrë që të konceptohet teksti**

Studentët kanë nevojë të mësojnë fjalët e reja, pasi kanë nevojë të shprehin mendimet e tyre në mënyrën më të mirë të mundshme. Përvetësimi i fjalorit nëpërmjet konceptimit të tij i ndihmon nxëniesit që të krijojnë një ide më të qartë. Mësimi i fjalorit nëpërmjet konceptimit të fjalës i ndihmon nxëniesit që të kenë një ide më të qartë në përdorimin e sakte të gjuhës së huaj. Ne dimë se gjuha angleze është e pasur me fjalë polisemike dhe sinonimike, dhe për këtë arsye nxëniesit ngatërrohen se si t'i përdorin ato në mjediset e duhura gjuhësore. Beck-i dhe McKeown-i<sup>7</sup> theksojnë se që të njohësh një fjalë do të thotë ta kalosh atë nga fjalori pritës, ku identifikojmë fjalën në kontekste të ndryshme, në fjalorin përdorues ku ne e përdorim atë lehtë dhe në mënyrë logjike në situata të ndryshme gjuhësore. Këtu, kemi të bëjmë me shumëkuptimësinë e fjalëve dhe mënyrën e perceptimit dhe përdorimit të tyre në ligjërim. Në këtë mënyrë rritet dhe zhvillohet fjalori i gjuhës së huaj tek nxëniesit tanë. Fjalori i tyre rritet kur mësuesit i ndihmojnë ata të zhvillojnë shprehitë e saktësisë dhe të shpejtësisë gjatë përdorimit të saktë të tij. Një arsye tjetër për të mësuar fjalorin në mënyrë konceptuale është që t'i bëjnë nxëniesit të fitojnë shprehje komunikative në gjuhën e huaj.

### **Metoda e shpjegimit të fjalorit në mënyrë konceptuale**

Të mësosh fjalorin në mënyrë konceptuale do të thotë të krijosh një vision për fjalën, duke krijuar një imazh për të në trurin tënd. Pasi krijohet vizioni dhe imazhi për fjalën, nxëniesit duhet të krijojnë një lidhje të konceptit të saj me fjalët që e rrethojnë. Në këtë mënyrë nxëniesit rrisin fjalorin e tyre mbi bazën e fjalëve që njohin. Mësuesit luajnë një rol të madh gjatë procesit të perceptimit të fjalëve

<sup>6</sup> R.M. Felder and L.K. Silverman, "Learning and Teaching Styles in Engineering Education" 78(7), 674-681 (1988).

<sup>7</sup> Beck, Isabel, and Marjorie McKeown. "Learning Words Well: A Program to Enhance Vocabulary and Comprehension." *Reading Teacher* 36.7 (1983): 622-25.

të reja. Ata i ndihmojnë nxënësit që të imagjinojnë dhe të vënë në praktikë fjalët e reja në kontekstin e duhur. Rëndësi ka që mësuesi të mos japë shumë fjalë të reja në një ore mësimi, pasi nxënësit lodhen në gjetjen e kuptimeve të tyre në fjalorë dhe madje edhe mund të ngatërrohen se si duhet t'i përdorin ato në fjali. Prandaj, mësuesit duhet t'u japin pak fjalë të reja në hapat e para të mësimit të gjuhës së huaj me qëllim që nxënësit të krijojnë një koncept më të qartë për fjalët e reja. Gjithashtu, prezenca e fjalëve të reja në repertorin e nxënësve do t'i ndihmojë ata të ta kuptojnë më mirë tekstin<sup>8</sup>. Anderson-i<sup>9</sup> thekson se nxënësit do të përdorin më mirë atë fjalor që dinë mirë me qëllim që të lidhin konceptet e njohura me të panjohurat, duke e bërë kështu, ligjërimin linear dhe të logjikshëm. Në këtë mënyrë nxënësit do të aftësohen të bëjnë organizimin strukturor të nxënies së dijeve të përfutuara.

Broën-i and Perri<sup>10</sup> thonë se nxënësit gjatë mësimit të gjuhës angleze përballesh me detyra të mëdha të mësimit të fjalorit prej rreth 3,000 fjalë në vit. Përfundimi i fjalëve të reja për një komunikim të suksesshëm kërkon kohë, impenjim dhe dëshirë për të lexuar libra jashtë shkollorë, duhet të dëgjojnë shumë folës të gjuhës së huaj<sup>11</sup> (Huckin and Haynes, 1993: 295).

Me qëllim që të bëjnë përvetësimin e fjalorit më interesant mësuesit duhet të përdorin:

- 1) Aktivitete argëtuese rreth nxënies së fjalorit,
- 2) Aktivitete efektive,
- 3) Aktivitete që nxisin përvetësimin e një numri të madh fjalësh të reja,
- 4) Aktivitete që nuk kufizojnë dimensionin e njohjes,
- 5) Aktivitete që zhvillojnë të mbajturit mend të fjalëve të reja për një kohë të gjatë, dhe,
- 6) Aktivitete që nxisin përdorimin e tyre praktik në komunikim.<sup>12</sup>

### **PËRFUNDIMET:**

Si përfundim, mund të themi se mësuesit e gjuhëve të huaja duhet të nxisin nxënësit të përdorin rrugë dhe mënyra krijuese të mësimit dhe përvetësimit të fjalorit me anë të konceptimit të tij në funksion të komunikimit. Në këtë mënyrë

---

<sup>8</sup> Elley, Warwick. "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories." *Reading Research Quarterly* 24.2 (1989): 174-87.

<sup>9</sup> Anderson, Richard. "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory." *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Eds. Richard Anderson, Jean Osborn, and Robert Tierney. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.

<sup>10</sup> Brown, T & Perry, F. (1991). A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition. *TESOL Quarterly*. 25 (4). 665-670.

<sup>11</sup> Huckin, T. and Haynes, M. (1993) Strategies for Inferring Word Meaning in Context: A Cognitive Model, In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (Eds). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 295). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

<sup>12</sup> Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meaning. *Language Learning*. 44 (3). 449-491.



### ***ABSTRACT***

This article points out that teachers and students should refrain from obtaining knowledge theoretically only.

For this reason, I want to show how students should perceive the text through vocabulary learning in order that they could develop their creative and critical thinking. This new way of teaching has come as a result of the need to change teaching in our schools because of bad experience of the previous generations. We used to learn vocabulary by heart, not in a given context. Thus, when one has to use language in a given situation he will be faced with great difficulty, because words learned by heart are not long preserved in our memory. Besides, ways how to better orient students to learn communicatively will be shown.

Key words: conceive, beyond theory, critical thinking, explore, communication, vocabulary, learn by heart, learning theory.

# NDIKIMI I STRATEGJIVE TË KOMUNIKIMIT TEK NXËNËSIT E SHKOLLAVE FILLORE NË TË MËSUARIT E GJUHËS ANGLEZE SI GJUHË TË HUAJ

Suzana Ejupi

*Universiteti Shtetëror i Tetovës*

## Hyrje

Që lexuesi të arrijë të kuptojë, në kuptimin e plotë të fjalës, konceptin mbi strategjitë e komunikimit, do të duhet që fillimisht të kuptojë çka është komunikimi nga njëra anë dhe nga ana tjetër çka është strategji. Duke u nisur nga kjo, Rosengren (1999) jep definicionin mbi komunikimin, duke e ndërlidhur atë me fjalën latine “communicare” që do të thotë të bësh diçka të përbashkët, që në rastin konkret kur ne komunikojmë, bëjmë gjëra të përbashkëta. Nga ana tjetër kemi strategjitë e të mësuarit që nënkuptojnë edhe strategjitë e komunikimit, të cilat sipas Rubin (1975:43) janë të definuara si “teknika apo mjete që nxënësi i përdor për të arritur njohuri”. Kështu që definicioni mbi strategjitë e komunikimit sipas Færch & Kasper (1983a, p. 36) e përligj këtë: “strategjitë janë plane të vetëdijshme mbi zgjidhjen e diçkaje që një individ e konsideron problem me qëllim që të arrije një qëllim të veçantë komunikues”. Për më tepër, sipas Canale dhe Swain (1980), strategjitë e komunikimit konsiderohen të rëndësishme për zhvillimin e një kompetence strategjike mbi komunikimin. Në vazhdim, Tarone, Cohen dhe Dumas, (1976) i definojnë strategjitë e komunikimit “si një përpjekje sistematike të ndërmarra nga nxënësi për të shprehur ose dekoduar kuptimin e gjuhës në situatat, ku rregullat e përshtatshme sistematike të gjuhës nuk janë të formësuara”. Sipas një hulumtimi që ka kryer Corder (1983) ka arritur që strategjitë e komunikimit t’i definojë si “teknika sistematike të përdorura nga folësi për të shprehur kuptimin në rastet kur ai përballet me vështirësi”.

Duke pasur parasysh definicionet e lartpërmendura, mund të thuhet që strategjitë e komunikimit janë hapa të ndërmarra nga nxënësit me qëllim që të ndihmojnë apo udhëzojnë nxënien e tyre. Njëkohësisht të zhvillojnë aftësi komunikuese dhe të mundën t’i përdorin ato brenda dhe jashtë shkollës në mënyrë të përshtatshme dhe efektive.

Sidoqoftë, ky studim do të përdorë taksonominë e Oxford-it për shkak se reflekton multidimensionalitet, kuptueshmëri dhe mund të ndiqet lehtë. Oxford (1990), në librin e saj *Strategjitë mbi të mësuarit e gjuhës* ka për qëllim të gjurmtojë, se çka duhet të dijë mësuesi, me qëllim që t’i udhëheqë nxënësit se si të mësojnë dhe çfarë të mësojnë. Në veçanti, ajo i ndërlidh strategjitë e të mësuarit me mësimin e gjuhës se dytë apo të huaj. Për më tepër, Oxford (1990), i klasifikon strategjitë e të mësuarit në direkte dhe indirekte. Strategjitë direkte

përfshijnë strategjitë e memories, kognitive dhe të kompenzimit kurse ato indirektet përfshijnë strategjitë metakognitive, afektive dhe sociale. Duke pasur vëmendjen në strategjitë e komunikimit, theksi duhet vënë mbi strategjitë sociale nga që ato lidhen direkt dhe nxjerrin në pah strategjitë e komunikimit. Lidhur me këtë, strategjitë sociale përfshijnë: të bërit pyetje, bashkëpunim apo bashkëveprim dhe manifestim të ndjeshmërisë ndaj nxënësve të tjerë. Për të qenë më specifik, të bërit pyetje ka të bëjë me pyetjet që parashtrihen për qartësim, verifikim dhe korrigjim të gjuhës. Nga ana tjetër, kemi bashkëpunimin mes shokëve në klasë dhe me përdoruesit më të aftë të gjuhës. Më në fund e kemi shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj të tjerëve për të zhvilluar mirëkuptim kulturor dhe për të pasur konsideratë ndaj mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve.

### **Studimet e mëparshme**

Ka relativisht shumë autorë, të cilët kanë kryer studime mbi strategjitë e të mësuarit në përgjithësi, por ka relativisht pak të tillë që kanë bërë hulumtime mbi ndikimin dhe ndërlidhjen e strategjive të komunikimit në mësimin e gjuhës angleze si gjuhë të huaj. Kështu që, në vijim do të numërohen disa autorë, të cilët kanë kryer studime mbi strategjitë e komunikimit duke e trajtuar këtë fushë në aspekte të ndryshme. Njëri nga studimet është kryer nga Faucette (2001), e cila i adresohet çështjes së trajnimit të mësimit të mësimit mbi strategjitë e komunikimit dhe kryen hulumtim mbi atë, se a gjenden materiale të përshtatshme mbi strategjitë e komunikimit, ku mësimit mundet të mbështetet për t'i zbatuar ato tek nxënësit që duhet mësuar gjuhën. Nga rezultatet e nxjerra, ka ardhur në përfundim se shume pak kemi materiale në dispozicion për të ndihmuar mësimit në gjetjen e aktiviteteve të përshtatshme mbi mësimit e strategjive të komunikimit. Në vazhdim, e kemi Dornyei (1995) që fillimisht përshkruan strategjitë e komunikimit dhe më pas diskuton argumentet pro dhe kundër strategjive të komunikimit. Rezultatet që ai nxjerr nga të dhënat empirike, po prezantojnë potencialin arsimor të strategjive të komunikimit. Njëkohësisht, rezultatet asocojnë në mundësinë e zhvillimit të kualitetit dhe kuantitetit gjatë përdorimit të strategjive të komunikimit nga ana e nxënësve në rastet kur aplikohet mësimit e fokusuar. Për në fund kemi autoren Chen (1990), e cila ka kryer një studim të nxënësit kinezë që kanë mësuar gjuhën angleze si gjuhë të huaj dhe si rrjedhojë ka rezultuar në atë, se strategjitë efektive të komunikimit ndryshojnë varësisht nga zgjuarsia apo aftësia e nxënësve. Po e njëjta autore vjen në përfundim se kompetenca komunikuese e nxënësve mund të rritet nëpërmjet strategjive të komunikimit të rekomanduara me trajnime.

### **Qëllimi i studimit**

Konsiderata ndaj rëndësisë dhe efekteve pozitive të strategjive të komunikimit, motivuan hulumtuesin për të studijuar ndikimin dhe ndërlidhjen e strategjive të komunikimit në të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj. Gjatë këtij hulumtimi nxënësit dhe mësimit do të njihen me strategji të ndryshme të komunikimit dhe njëkohësisht do të kuptojnë ndikimin dhe ndërlidhjen që ato



kanë me të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj.

Studimi në fjalë do të përpiqet t'u përgjigjet dy pyetjeve:

1. Frekuenca e përdorimit të strategjive të komunikimit gjatë të mësuarit të gjuhës angleze si gjuhë e huaj te nxënësit e shkollave fillore?
2. Cili është ndikimi dhe ndërlidhja midis strategjive të komunikimit dhe të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj?

### **Hartimi i studimit kryesor**

Instrumenti kryesor i përdorur për realizimin e këtij studimi është një pyetësor i përbërë nga pyetje me zgjidhje të shumëfishta që prezantojnë ndikimin dhe ndërlidhjen në mes strategjive të komunikimit dhe të mësuarit të gjuhës angleze si gjuhë e huaj në raport me strategjitë indirekte të të mësuarit. Numri i nxënësve që morën pjesë në realizimin e pyetësorit ishte 45 në total, prej të cilëve 15 nxënës nga klasa V-të deri në klasën VIII-të kanë plotësuar pyetësorin nga secila shkollë fillore.

### **Pjesëmarrësit**

Pjesëmarrësit e këtij studimi apo hulumtimi janë nxënës të tri shkollave fillore në Gostivar të Maqedonisë. Emrat e këtyre tri shkollave fillore janë “Ismail Qemali”, “Bashkimi” dhe “Goce Delçev”. Nxënësit që iu nënshtruan pyetësorëve janë nga moshën 11 vjeç deri në moshën 15 vjeç. Plotësimi i pyetësorit përfshin nxënës të të dyja gjinive të cilët u zgjodhën në mënyrë të rastësishme. Hulumtuesi realizoi pyetësorin te 15 nxënës nga secila shkollë fillore duke filluar nga klasa V-të deri në klasën VIII-të, që i bje nga 4 nxënës nga klasa V-të, VI-të, VII-të dhe 3 nxënës nga klasa VIII-të. Ky model u realizua në mënyrë të njëjtë te secila shkollë fillore në Gostivar.

### **Materialet**

Instrumenti i përdorur në këtë hulumtim është i përbërë nga 26 pyetje dhe është i formuluar enkas për nxënësit që mësojnë gjuhën angleze si gjuhë të huaj ose si gjuhë të dytë. Nëpërmjet këtij instrumenti, hulumtuesi mbledh informacion mbi frekuencën e përdorimit, ndikimit dhe ndërlidhjes në mes strategjive të komunikimit dhe të mësuarit e gjuhës. Instrumenti i dytë paraqet një listë mbi strategjitë e të mësuarit në përgjithësi dhe strategjive të komunikimit në veçanti. Në fakt, ky instrument është marrë si model për hulumtuesin që të mund të identifikojë strategjitë e komunikimit që përdoren nga nxënësit gjatë procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies.

### **Procedurat**

Përpara se këto dy instrumente të përdoren në këto tri shkollat fillore, hulumtuesit iu desh të bisedojë me drejtorët e këtyre shkollave, të sqarojë qëllimin e studimit dhe të kërkojë leje për të realizuar mbledhjen e të dhënave. Pas marrjes së lejes, plotësimin e pyetësorit e bënë 45 nxënës. Për më tepër, nga mësimdhënësit është kërkuar që në mënyrë të rastësishme të zgjedhin nga 4 nxënës nga secila klasë dhe

t'u jepet nga 10 minuta kohë për ta plotësuar pyetësonin. Pyetësoni ka qenë i përkthyer në gjuhën amtare me qëllim që të korrespondojë me nivelin e nxënësve dhe njëkohësisht për ta zvogëluar numrin e paqartësive. Përpara se nxënësit tu përgjigjen pyetjeve, ata kanë pasur sqarime dhe udhëzime shtesë mbi pyetësonin.

### **Rezultatet e studimit dhe diskutimi i tyre**

Kjo pjesë e punimit do të përqendrohet në prezantimin dhe diskutimin e rezultateve të nxjerra nga ky studim. Qëllimi elementar i pyetësonit është që të reflektojë mbi strategjitë e komunikimit që përdoren dhe sa shpesh përdoren nga ana e nxënësve. Në të njëjtën kohë, do të prezantojë ndikimin dhe ndërlidhjen e tyre në të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë e huaj në raport me strategjitë indirekte të të mësuarit.

Fillimisht, për të realizuar pyetësonin, u deshën katër nxënës nga klasa V-të prej shkollës fillore “Bashkimi” për plotësimin e pyetësonin. Të katër nxënësit, të cilët iu nënshtruan pyetësonit dolën me rezultate të profilit 5 në parashtrimin e pyetjeve, më saktësisht në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korrigjim. Ata arritën rezultate 3.7 për sa i përket bashkëpunimit me shokët dhe me përdoruesit më të aftë të gjuhës. Gjithashtu, ata kanë rezultate të profilit 4 në ndjeshmërinë, që ata kanë kundrejt të tjerëve, që do të thotë në zhvillimin e mirëkuptimit dhe konsideratës për mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve.

Në tabelën 1 janë paraqitur rezultatet e profilit që reflektojnë se sa shpesh nxënësit e klasës së V-të i përdorin strategjitë e komunikimit në të mësuarit e gjuhës angleze nëpërmjet shkallës: i Lartë, Mesatar dhe i Ulët. Si rrjedhojë, del se nxënësit kanë arritur shkallën e lartë, që do thotë se ata thuajse çdo here parashtrojnë pyetje. Gjithashtu, ata kanë arritur shkallën e lartë ose zakonisht përdorin strategjitë që kanë të bëjnë me bashkëpunimin dhe shfaqjen e ndjeshmërisë kundrejt të tjerëve.

Veç kësaj, kemi katër nxënës në klasën VI-të nga shkolla fillore “Bashkimi”, të cilët gjithashtu plotësuan pyetësonin. Ata dolën me rezultate të profilit 4.5 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korrigjim. Në vazhdim, ata kanë arritur rezultate 3.2 për sa i përket bashkëpunimit me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës. Më në fund, ata kanë arritur rezultate të profilit 4.2 në ndjeshmërinë që ata kanë mbi mirëkuptimin dhe konsideratën ndaj mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve.

Sipas tabelës më poshtë, mund të shohim që këta nxënës kanë arritur shkallën e lartë në parashtrimin e pyetjeve dhe shfaqjes së ndjeshmërisë ndaj të tjerëve. Në anën tjetër, këta nxënës janë në shkallën mesatare ose ndonjëherë përdorin strategjitë e komunikimit në lidhje me bashkëpunimin me të tjerët.

Në vazhdim, kemi 4 nxënësit e klasës VII-të të shkollës fillore “Bashkimi”, të cilët gjithashtu plotësuan pyetësonin.

Rezultatet e profilit për këta katër nxënës tregojnë që kanë 4.7 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korrigjim. Veç kësaj, ata kanë arritur rezultate të profilit 4.5 në bashkëpunim me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës dhe kanë 4.2 në shfaqjen e ndjeshmërisë dhe konsideratës ndaj mendimeve

dhe ndjenjave të të tjerëve.

Tabela më poshtë vënë në dukje se këta nxënës janë në shkallë të lartë ose shpesh përdorin strategjitë e komunikimit në parashtrimin e pyetjeve dhe bashkëpunimit me të tjerët. Gjithashtu, ata janë në shkallë të lartë edhe në shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj të tjerëve.

Për në fund, i kemi edhe nxënësit e klasës VIII-të nga shkolla fillore “Bashkimi” të cilët plotësuan pyetësorin. Nga të dhënat e marra, hulumtuesi nxjerr si konkluzion se këta nxënës kanë rezultate të profilit 5 në parashtrimin e pyetjeve dhe 4.3 në bashkëpunimin me shokët apo përdoruesit e aftë të gjuhës. Në vazhdim, ata kanë arritur 3.3 për shfaqje të ndjeshmërisë ndaj të tjerëve apo zhvillimit të mirëkuptimit dhe pasjes konsideratë për mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve.

Sipas tabelës më poshtë, reflektohet që këta nxënës kanë arritur shkallën e lartë ose ndryshe thënë, çdo herë përdorin strategjitë e komunikimit në parashtrimin e pyetjeve dhe në bashkëpunimin me të tjerët. Nga ana tjetër, kanë treguar shkallë mesatare ose ndonjëherë kanë përdorur strategjitë e komunikimit në shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj të tjerëve.

Si rezultat i përgjithshëm doli që kjo shkollë fillore ka arritur shkallën e lartë ose rezultatin e profilit 4.2, që do të thotë se strategjitë e komunikimit janë përdorur në përgjithësi nga ana e nxënësve.

**Tabela 1: Frekuenca e përdorimit të strategjive të komunikimit në shkollën fillore “Bashkimi” “klasa V-VIII  
Shkolla fillore “Bashkimi”**

<b>Kl. V</b>	<b>Strategjitë e komunikimit</b>	<b>Frekuenc a e përdorimi t të strategjiv e I lartë</b>	<b>Frekuenc e përdorimit të strategjive Mesatar</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive I ulët</b>
	Parashtrimi i pyetjeve	5		
	Bashkëpunimi me të tjerët	3.7		
	Empatia me të tjerët	4		
<b>Kl.VI</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve	4.5		
	Bashkëpunimi me të tjerët		3.2	
	Empatia me të tjerët	4.2		
<b>Kl.VII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve	4.7		
	Bashkëpunimi me të tjerët	4.5		
	Empatia me të tjerët	4.2		

<b>Kl.VIII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve	5		
	Bashkëpunimi me të tjerët	4.3		
	Empatia me të tjerët		3.3	
	<b>Mesatarja e përgjithshme</b>	<b>4.2</b>		

Duke pasur parasysh edhe shkollën fillore “Ismail Qemali” duhet përmendur se edhe nga kjo shkollë 15 nxënës iu nënshtruan pyetësorit duke filluar nga klasa V-të deri në klasën VIII-të. Kështu që, katër nxënës nga klasa V-të dolën që kanë arritur rezultate të profilit 4.5 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim. Në vazhdim, po të njëjtit nxënës kanë arritur rezultate të profilit 2.7 në bashkëpunim me të tjerët dhe 2.5 në shfaqjen e ndjeshmërisë kundrejt nxënësve të tjerë.

Si rrjedhojë mund të thuhet që po të njëjtit nxënës kanë arritur shkallën e lartë ose çdoherë i përdorin strategjitë e komunikimit në parashtrimin e pyetjeve. Ndërsa nga ana tjetër, ata kanë demonstruar shkallën mesatare ose ndonjëherë i përdorin strategjitë e komunikimit që kanë të bëjnë me bashkëpunimin dhe paraqitjen e ndjeshmërisë për të tjerët.

Në vazhdim kemi nxënësit e klasës VI-të, të cilët kanë reflektuar rezultate të profilit 2.7 në parashtrimin e pyetjeve. Në aspektin e bashkëpunimit me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës kanë rezultate të profilit 4.2 dhe 5 kanë në shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve.

Shikuar në aspekt tjetër, ata kanë arritur shkallën mesatare ose ndonjëherë përdorin strategjitë e komunikimit që kanë të bëjnë me parashtrimin e pyetjeve. Ndërsa nga ana tjetër, ata kanë arritur shkallën e lartë ose në përgjithësi përdorin strategjitë e komunikimit që janë të lidhur me bashkëpunimin me të tjerët dhe kanë arritur shkallën e lartë ose çdo herë përdorin strategjitë e komunikimit që kanë të bëjnë me reflektimin e ndjeshmërisë kundrejt mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve në klasë.

Po ashtu kemi dhe nxënësit e klasës së VII-të që treguan rezultate të profilit 4 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim. Për më tepër, treguan rezultate të profilit 3 në bashkëpunim me të tjerët dhe 4.5 në shfaqjen e ndjeshmërisë kundrejt të tjerëve.

Nga kjo rezulton, që po të njëjtit nxënës reflektojnë shkallën e lartë ose në përgjithësi përdorin strategjitë e komunikimit që kanë të bëjnë me parashtrimin e pyetjeve dhe përsëri shkallë të lartë ose çdo herë përdorin strategjitë e komunikimit që kanë të bëjnë me paraqitjen e ndjeshmërisë ndaj mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve në klasë. Ndërsa, lidhur me bashkëpunim me të tjerët kanë arritur shkallë mesatare, që do të thotë ndonjëherë kanë përdorur strategjitë e komunikimit në bashkëpunim me të tjerët.

Më në fund i kemi nxënësit e klasës VIII-të nga po e njëjta shkollë, të cilët kanë treguar rezultate të profilit 5 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim. Në aspektin e bashkëpunimit me të tjerët kanë treguar

rezultate të profilit 3 dhe 3.3 në shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj të tjerëve.

Nga kjo rezulton se ata kanë arritur shkallë të lartë ose çdoherë i përdorin strategjitë e komunikimit, që kanë të bëjnë me parashtrimin e pyetjeve. Ndërsa nga ana tjetër, ata kanë demonstruar shkallën mesatare ose ndonjëherë kanë përdorur strategjitë e komunikimit në bashkëpunim dhe shfaqjen e ndjeshmërisë ndaj të tjerëve.

Rezultati i përgjithshëm i profilit për të gjithë nxënësit e shkollës “Ismail Qemali” është 3.7, që do të thotë se ata kanë treguar shkallë të lartë ose në përgjithësi i përdorin strategjitë e komunikimit.

### Shkolla fillore “Ismail Qemali”

<b>Kl. V</b>	<b>Strategjitë e komunikimit</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive I lartë</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive Mesatar</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive I ulët</b>
	Parashtrimi i pyetjeve	4.5		
	Bashkëpunimi me të tjerët		2.7	
	Empatia me të tjerët		2.5	
<b>Kl.VI</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve		2.7	
	Bashkëpunimi me të tjerët	4.2		
	Empatia me të tjerët	5		
<b>Kl.VII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve	4		
	Bashkëpunimi me të tjerët		3	
	Empatia me të tjerët	4.5		
<b>Kl.VIII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve	5		
	Bashkëpunimi me të tjerët		3	
	Empatia me të tjerët		3.3	
	<b>Mesatarja e përgjithshme</b>	<b>3.7</b>		

**Tabela 2: Frekuenca e përdorimit të strategjive të komunikimit tek shkolla fillore “Ismail Qemali” klasa V-VIII**

Më në fund kemi prezantimin e rezultateve nga shkolla fillore “Goce Delcevi” ku morën pjesë 15 nxënës duke filluar nga klasa V-të deri në klasën VIII-të.

Fillimisht kemi katër nxënës nga klasa V-të, që treguan rezultate të profilit 1.7 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim. Ndërsa në aspektin e bashkëpunimit me të tjerët, ata treguan rezultate të profilit 1.2 dhe 1.5 treguan në shfaqjen e ndjeshmërisë kundrejt mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve në klasë.

Si rrjedhojë mund të thuhet se katër nxënësit e kësaj shkolle treguan shkallë të ulët ose në përgjithësi nuk i përdorin strategjitë e komunikimit në të tre nivelet siç është ajo e parashtrimit të pyetjeve, bashkëpunimit dhe paraqitjes së ndjeshmërisë me të tjerët.

Në vazhdim kemi nxënësit e klasës VI-të, që kanë treguar rezultate të profilit 2 në parashtrimin e pyetjeve dhe të ndjeshmërisë që ato kanë në raport me mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve. Ndërsa në aspektin e bashkëpunimit me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës, ata kanë arritur rezultate të profilit 1.

Duke u mbështetur në këto të dhëna mundet të thuhet që nxënësit e kësaj klase kanë arritur shkallë të ulët ose në përgjithësi nuk i përdorin strategjitë e komunikimit në nivel të parashtrimit të pyetjeve, bashkëpunimit dhe shfaqjes së ndjeshmërisë ndaj të tjerëve.

Po ashtu i kemi dhe nxënësit e klasës së VII-të nga kjo shkollë që kanë reflektuar rezultate të profilit 2.2 në parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim. Po i njëjti rezultat vlen edhe në nivel të paraqitjes së ndjeshmërisë në raport me mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve. Për sa i përket bashkëpunimit me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës, ato kanë arritur rezultat të profilit 1.7.

Duke u bazuar në këto rezultate, nxënësit kanë paraqitur shkallë të ulët ose në përgjithësi nuk i përdorin strategjitë e komunikimit në të tre aspektet kryesore siç është ajo e parashtrimit të pyetjeve, bashkëpunimit dhe ndjeshmërisë, që ata shfaqin në raport me nxënësit e tjerë.

Më në fund duhet cekur dhe rezultatet e nxënësve të klasës VIII-të, ku numri i rezultateve të profilit në lidhje me parashtrimin e pyetjeve për sqarim, verifikim dhe korigjim është 2. Gjithashtu, po i njëjti rezultat është edhe në aspektin e bashkëpunimit që ata kanë me shokët dhe përdoruesit e aftë të gjuhës dhe paraqitjes së ndjeshmërisë ndaj mendimeve dhe ndjenjave të të tjerëve.

Po të njëjtët nxënës kanë arritur shkallë të ulët ose nuk i përdorin në përgjithësi strategjitë e komunikimit për sa i përket parashtrimit të pyetjeve, bashkëpunimit me të tjerët dhe reflektimi i ndjeshmërisë për mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve.

Nga e gjithë kjo që u tha më lart, konkludojmë që nxënësit e shkollës fillore “Goce Delçev” kanë rezultat të përgjithshëm të profilit 2.0 ose ndryshe mund të thuhet se kanë treguar shkallë të ulët ose përgjithësisht nuk i përdorin strategjitë e komunikimit gjatë të mësuarit të gjuhës angleze si gjuhë të huaj.

### **Shkolla fillore “Goce Delçev”**

**Tabela 3: Frekuenca e përdorimit të strategjive të komunikimit tek shkolla fillore “Goce Delçev“- klasa e V-VIII**

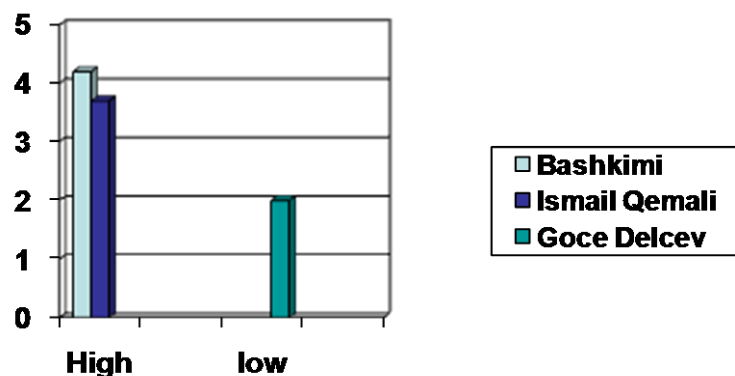
<b>Kl. V</b>	<b>Strategjitë e komunikimit</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive I lartë</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive Mesatar</b>	<b>Frekuenca e përdorimit të strategjive I ulët</b>
	Parashtrimi i pyetjeve			1.7
	Bashkëpunimi me të tjerët			1.2
	Empatia me të tjerët			1.5
<b>Kl. VI</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve			2
	Bashkëpunimi me të tjerët			1
	Empatia me të tjerët			2
<b>Kl. VII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve			2.2
	Bashkëpunimi me të tjerët			1.7
	Empatia me te tjeret			2.2
<b>Kl.VIII</b>				
	Parashtrimi i pyetjeve			2
	Bashkëpunimi me të tjerët			2
	Empatia me të tjerët			2
	<b>Mesatarja e përgjithshme</b>			2.0

### **KONKLuzionet PëRmbyllëse:**

Diagrami më poshtë po paraqet nivelizimin e shkollave fillore në bazë të frekuencës së përdorimit të strategjive të komunikimit, duke filluar nga shkalla më e lartë deri te shkalla më e ulët. Siç mund të shihni më poshtë, shkolla fillore “Bashkimi” është në shkallën më të lartë, me rezultate të profilit 4.2, i cili rezultat vjen si rrjedhojë e përdorimit të zakonshëm të strategjive të komunikimit. Gjithashtu, shkolla fillore “Ismail Qemali” është në shkallë të lartë pas shkollës “Bashkimi” me rezultat të përgjithshëm të profilit 3.7, që do të thotë se edhe këta nxënës kanë përdorur zakonisht strategjitë e komunikimit. Nga ana tjetër e kemi shkollën fillore “Goce Delçev”, që është në shkallën më të ulët në krahasim me dy shkollat e lartpërmendura dhe ka rezultat të përgjithshëm të profilit 2, që do të thotë se strategjitë e komunikimit nuk janë në përgjithësi të përdorura nga ana e nxënësve të kësaj shkolle.

Duke u bazuar në këto rezultate, duhet të thuhet që shkolla fillore “Bashkimi” dhe “Ismail Qemali” po tregojnë ndërlidhje të lartë në mes strategjive

të komunikimit dhe të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj. Ndërsa shkolla fillore “Goce Delcev” ka treguar ndërlidhje të ulët në mes strategjive të komunikimit dhe të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj. Në përfundim, këto të dhëna dhe rezultate vërtetojnë se ndikimi i strategjive të komunikimit në të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj është e domosdoshme dhe po i udhëheq nxënësin në të mësuarit e gjuhës nëpërmjet një rrugë të arsyeshme dhe të organizuar.



#### PËRFUNDIMET DHE SUGJERIMET:

Rezultatet e fituara nga pyetësi, mundësuan hulumtuesin që të nxjerrë ca përfundime dhe sugjerime të nevojshme për mësuesin, nxënësit dhe hulumtuesit e tjerë të kësaj fushe. Kështu që, nëse mësuesin do të arrijnë që të përvetësojnë dhe zbatojnë strategjitë e komunikimit në mesin e nxënësve, do t'u ndihmojnë atyre që t'i përshtatin në raport me katër aftësitë gjuhësore siç është të lexuarit, të shkruarit, të dëgjuarit dhe të folurit. Kur jemi tek aftësitë gjuhësore, dua ta veçoj aftësinë e të folurit si një ndër aftësitë më tepër të neglizhuar nga ana e mësuesin në nivel të shkollimit fillor. Mësuesin anashkalojnë aktivitetet që kanë të bëjnë me të folurit dhe koncentrohen më tepër në aspektin gramatikor, të lexuarit dhe trajtimin e fjalorit, duke besuar që nxënësit e shkollave fillore nuk janë të gatshëm të komunikojnë direkt me mësuesin dhe shokët apo shoqet e klasës.

Gjithashtu, mësuesin duhet të përpiqen që të ndërtojnë një urë lidhëse mes strategjive të komunikimit dhe të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj.

Në mbështetje të kësaj që thashë më lart, shkruajnë dhe dy autorët Faerch dhe Kasper (1983a) duke nënvizuar se “duke mësuar se si t'i përdorësh strategjitë e komunikimit në mënyrë të përshtatshme, nxënësit do të aftësohen që të ndërtojnë një urë lidhëse midis situatave komunikuese pedagogjike dhe jo pedagogjike, me qëllim që të plotësojnë zbrazëirat”(p. 56). Për më tepër, mësuesin nuk duhet ta anashkalojnë komunikimin, si një aspekt gjuhësor shumë të rëndësishëm për nxënësit, me qëllim që t'i largojnë ato nga të mësuarit mekanik dhe mos përdorimit të gjuhës në praktikë. Sidoqoftë, nëpërmjet këtij



studimi, mësimdhënësit e shkollave fillore do të aftësohen mbi ndikimin, ndërlidhjen, përdorimin dhe përshtatjen e strategjive të komunikimit në të mësuarit e gjuhës angleze si gjuhë të huaj. Njohurit dhe aftësitë që mësimdhënësi i fiton, duhet t'i përcjellë te nxënësit e tij nëpërmjet aktiviteteve që inkuadrojnë komunikimin.

Përveç kësaj, mësimdhënësit duhet t'i aftësojnë nxënësit, që ata t'i njohin dhe dinë si t'i përdorin strategjitë e komunikimit në të mësuarit e gjuhës, me qëllim që të arrijnë statusin e nxënësit të pavarur. Që ata të arrijnë statusin e nxënësit të pavarur, do të thotë që ata të vetëdijesohen dhe të mundën të njohin dhe përdorin strategjitë e komunikimit në përshtatshmëri me kërkesat dhe nevojat e përvetësimit të gjuhës. Në lidhje me këtë, Cotterall (2000) nënvizon rëndësinë e rolit të mësimdhënësit, i cili duhet t'u mundësojë nxënësve zgjidhje të pavarur, në veçanti ai “duhet t'u krijojë atyre hapësirë për zgjidhje në mesin e sjelljeve strategjike” (p. 111).

Si përfundim duhet cekur që mësimdhënësi duhet t'i njohë, identifikojë, përvetësojë dhe të dijë t'i zbatojë strategjitë e komunikimit në mesin e nxënësve. Njëkohësisht, ai duhet të promovojë rëndësinë dhe funksionin e strategjive të komunikimit te nxënësit e shkollave fillore dhe t'u siguroj atyre strategji të përshtatshme të komunikimit me synim që ata të dijnë se si të mësojnë dhe çka të mësojnë për të arritur aftësi komunikuese.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
2. Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, 1983, pp. 15-19.
3. Chen, S.-Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187.
4. Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
5. Dornyei, Z. (1995). *On the teachability of communication strategies*. [TESOL Quarterly](#), Volume 29, Number 1, Spring 1995, pp. 55-85(31)
6. Faerch, C., & Kasper, G. (1983a). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*(pp. 20-60). London: Longman.
7. Faucette, P. A. (2001). *Pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English Language teaching materials*. University of Hawai'i at Manoa.
8. Rubin, J. (1975). What the “Good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
9. Rosengren, K. E. (1999). *Communication*. (p. 1). London: Thousand Oaks.
10. Tarone, E.; Cohen, A.D, & Dumas, G. (1983) In: *A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies*. Farch, C. & Kasper. G (eds.)

## **The influence of communication strategies on primary school students in learning English language as a foreign language**

### ***ABSTRACT***

It is widely believed that learning strategies help students to acquire language more effectively. In addition, learning strategies facilitate the students in achieving language goals and solving different language tasks. Moreover, they raise the students' learning consciousness and provide them with different learning possibilities as far as language learning is concerned. Even though, learning strategies, in particular, communication strategies are necessary for accomplishing different language tasks, they still are not used widely and appropriately among primary school students in Gostivar, Macedonia. Thus, the researcher would like to stress the fact that teachers at primary school level in Gostivar, do not pay enough attention in providing and using different communication strategies among primary school students in learning English language as foreign language. They neglect communication strategies believing that students are not prepared to communicate at primary school level. Unconsciously, they believe that primary school students can not handle interactive tasks because of their age.

Considering this situation, the study will investigate what communication strategies primary school students use in order to learn English language as a foreign language. In addition, it will investigate the relationship between communication strategies and learning a language.

The study is done during 2008/2009 and included three primary schools in Gostivar, Macedonia. From each primary school, there were questioned 15 students from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade which means 45 students in total. The first instrument is a questionnaire that gathers information concerning what communication strategies, primary school students use while learning a language. At the same time, it reflects the relationship between communication strategies and learning English language as a foreign language. The second instrument is a checklist which is taken as a model for the researcher in order to identify the communication strategies.

This research helps the students to recognize, master and be able to use communication strategies in practice. On the other hand, it will help the teachers to provide the primary school students with communicative language learning tasks in order to create practical situations for the primary school students to master these communication strategies.

**Key words: communication, social strategies, and interaction.**

# PËRDORIMI I BLOGJEVE NË MËSIMDHËNIE: ÇËSHTJE DIDAKTIKE

Flutur Troshani

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Anglistikës*

Diskutimet e kohëve të fundit për pozicionimin e mësimdhënies tradicionale përballë zhvillimeve teknologjike të fillimshkullit të njëzet e një, kanë përfshirë edhe procesin mësimor si në klasat ashtu edhe në auditoret tonë. Pikërisht, përpjekjet për të adaptuar gjerësisht dhe në mënyrë sa më të efektshme të gjitha risitë që teknologjia dixhitale ka sjellë duhet të inkurajohen, duke qenë se përdorimi i mjeteve si blogjet, rrjetet sociale, kompozimi dhe realizimi i videove hap dritare të reja e mjaft interesante në ushtrimin e profesionit tonë.

Për këtë arsye, në këtë kumtesë do të merrem me përdorimin e blogjeve në mësimdhënie dhe mënyrat sesi mund ti përdorim ato si mjete për të përforcuar dhe mbështetur aftësitë kuptuese të nxënësve, njëkohësisht duke i drejtuar ata gjatë procesit të të mësuarit. Në vija të përgjithshme, blogjet ofrojnë mundësinë e shkëmbimit të informacionit në formë të shpejtë e interaktive. Kjo përbën, për mendimin tim, një aspekt shumë pozitiv, potenciali i të cilit duhet të merret parasysh. Megjithatë, mund të vërejmë se një përkufizim i ngurtë i blogjeve është pothuajse i pamundur, për shkak të ritmeve të shpejta me anë të cilëve ata ndryshojnë. Blogjet kanë përfutur tiparet e vetë internetit, i cili, në shumë raste është plastik dhe gjithnjë në zhvillim. Prandaj, për qëllimet e kësaj kumtese, nuk dëshiroj të merrem me përcaktimin e blogjeve, aq sa me modelimin e komunikimit interaktiv që ata bëjnë të mundur. Ky i fundit, sa më i realizuar e i saktë të jetë, aq me frytdhënës e bën procesin mësimor.

Në aspektin teknik, blogjet mund të paraqiten në formën e një faqeje të thjeshtë të internetit ose si pjesë e saj. Hapja e një blogu është e lirë dhe teknikisht e thjeshtë. Kushdo mund të hapë një blog dhe ta mirëmbajë atë duke komentuar mbi çështje të ndryshme. Shpesh blogjet karakterizohen nga një frymë autobiografike, duke qenë se vetë origjina e tyre rrjedh nga ditari onlajn, i cili në vetvete është një formë alternative e ditarit tradicional. Në ndryshim nga këta të fundit, blogjet për nga natyra janë pjesërisht ose plotësisht publik.

Meqenëse kushdo mund të blogojë, hapësira që përmban tërësinë e blogjeve ekzistuese, ose siç njihet ndryshe, blogosfera, ndryshon dhe transformohet nga çasti në çast. Për këtë arsye, O'Reili, një ndër themeluesit e Web.2shit, i sugjeron të gjithë bloguesve të ndjekin një kod etik sjelljesh sipas të cilit bloguesit duhet të marrin përsipër jo vetëm përgjegjësinë e ndërhyrjeve të tyre, por edhe komentet që lejojnë të jenë të pranishëm në faqet e blogjeve të tyre.

Nëse këto komente fyejne ose nëpërkëmbin integritetin e personave të tjerë, ata duhet të eliminohen. Bloguesit nuk duhet të jenë anonimë dhe, në rast abuzimi, ky i fundit duhet të vihet në dukje.

Në aspektin didaktik, një blog mund të hapet nga mësuesi dhe të mirëmbahet po nga ai. Pasi ta ketë hapur një blog, ai mund ti dërgojë një ftesë me imail secilit prej nxënësve për tu regjistruar në sistem. Në këtë imail, ata do të gjejnë një link, me anë të cilit ata mund të regjistrohen dhe të shënojnë komentet e tyre. Për ta kryer këtë nxënësit duhet të kenë një adresë në gogël (google) ose në hotmail (hotmail).

Një faqe e zakonshme ndahet në disa rubrika, të cilat mund të përmbajnë të dhëna më të hollësishme mbi strukturën, qëllimet dhe përmbledhjen e asaj që përmban lënda, linqe të përzgjedhura, kushtet e vlerësimit, standartet dhe kushtet e penalizimit nëse dorëzimi i detyrave nuk kryhet ose kryhet me vonesë, disa video të regjistruara gjatë orëve të mësimit, citate domethënëse të nxjerrë nga shkrimet më përfaqësues që do të trajtohen gjatë orëve të mësimit, si dhe sigurisht informacion sesi nxënësit duhet të blogojnë duke përfshirë edhe komentet e tyre. Në shumë raste, mësuesi mund të shtojë edhe një listë blogjesh të tjerë të mbajtur nga kolegët e tij, që mund të jenë të ngjashëm si për nga tematika, ashtu edhe përmbajtja. Në këtë mënyrë, ai mund të krijojë një rrjet të pasur të dhënash për çështjet që janë duke u trajtuar në klasë.

Mësuesi mund të përdorë një blog si një formë e shkruar bashkëbisedimi me kolegët e tij për çështje të ndryshme didaktike që dalin në rrjedhën e punës së përditshme, ose për literaturën që do të përdoret në orën e mësimit. Por, një blog mund edhe ti drejtohet vetëm nxënësve dhe të shërbejë në kuadrin e mjeteve didaktik që përdoren në orën e mësimit si dhe jashtë saj. Meqënëse në këtë kumtesë do të merrem pikërisht me përdorimin e blogjeve në mësuesinë, do të përqendrohem vetëm në ato blogje që i drejtohen nxënësve dhe që kanë si pikësynim zhvillimin e procesit didaktik. Shpesh, ata mund të shërbejnë si një arkiv ku nxënësit mund të gjejnë materiale të zgjedhura dhe cilësore, që duhet të integrohen gjatë orëve të mësimit. Sipas studimeve të ndryshme të kohëve të fundit është vënë re se aftësia kritike ndaj burimeve të informacionit tek të rinjtë që shpenzojnë një pjesë të mirë të kohës së tyre onlajn, është shumë e ulët në raport me ata që e marrin informacionin edhe nga burime të tjera. Pikërisht, në këtë çështje blogjet mund të shërbejnë si arkiva të rëndësishme për seleksionimin e informacionit që është me të vërtetë cilësor dhe sinjifikativ.

Një ndër tiparet e dallueshëm të blogjeve është interaktiviteti i tyre. Të gjithë nxënësit mund të shtrojnë komentet e tyre, të përdorin figura, video, ose materiale që mësuesi mund ti ketë shtruar në përputhje me temat që janë trajtuar në klasë. Në shumë raste, blogjet shërbejnë si një arkiv i specializuar ku nxënësve i jepet mundësia të gjejnë materialet e nevojshëm për orën e mësimit, tekstet e autorëve në shqyrtim dhe/ose të dhëna rreth tyre.

Duke qenë se blogjet ndërthurin në thelbin e tyre një serë procesesh kognitiv, blogimi kryhet sipas një dinamike të sofistikuar që sipas Bartlet-Bregut shtrihet në disa faza. Këto lidhen jo vetëm me zotërimin e aftësive për të përdorur

teknologjinë, por edhe me kristalizimin e rolit të bloguesve si autorë të blogjeve të tyre dhe si lexues të blogjeve të tjerë.

Në fazën e parë (faza e establishmentit), kryhet hapja teknike e një blogu dhe hedhja e hapave të parë për të raportuar ngjarjet më të rëndësishme duke i risjellë në kujtesë dhe duke i përshkruar në mënyrë sa më interesante. Gjithashtu, në këtë fazë, autorët e blogjeve familjarizohen me teknologjinë dhe mënyrën e të shkruarit në atë që shumë mirë mund të quhet një zhanër i ri. Bloguesit, në përgjithësi në këtë fazë, kanë tendencën të përshkruajnë me shumë detaje eksperiencat e tyre personale.

Pas hapjes dhe përcaktimit të parametrave me anë të cilëve, nxënësit kanë vendosur të blogojnë vjen faza e dytë, që përbëhet, sipas Bartlet-Bregut, nga një proces i thellë introspeksioni i vetvetes. Në fakt, vetë arkitektura e blogjeve shërben si një platformë në të cilën nxënësit mund të shpjegojnë emocionet e tyre dhe vështirësitë që ata kanë. Në shumë raste, komentet në këtë fazë marrin karakterin e monologjeve reflektivë (faza e tretë). Në këtë fazë nxënësit bëhen më të vetëdijshëm për procesin reflektiv dhe shpesh thellojnë analizën e tyre për çështje të ndryshme. Pra, pjesa më e madhe e komenteve bëhet më e ndërlikuar si në nivelin e analizës ashtu edhe në frekuencën e ndërhyrjeve.

Pikërisht ndërhyjet, që mund të jenë në formën e komenteve ose analizave të detajuara, çojnë drejt atij që nga specialistët e fushës quhet dialog reflektiv (faza e katërt). Për të mësuar që të shtrojnë ose mbrojnë një argument sa më mirë dhe në mënyrë sa më bindëse, nxënësit i kushtojnë kujdes jo vetëm përmbajtjes, por edhe stilit të të shprehurit, audiencës të cilës ata i drejtohen dhe publikimit të mendimeve të tyre. Në këtë fazë përfundon edhe seleksionimi i atyre që nuk do të blogojnë më, nga ata blogues që kanë aftësi më të zhvilluara në të shprehur, meqënëse shkalla e vështirësisë rritet. Ata që e kanë kapërcyer me sukses këtë fazë, në më të shumtën e rasteve i kanë dhënë jetë zërit të tyre krejt personal dhe të veçantë, i cili është shumë i dallueshëm nga të tjerët si nga pikëpamja e stilit ashtu edhe e përmbajtjes. Po kështu, në këtë fazë nxënësit fillojnë të lexojnë edhe më shumë blogjet e tjerë dhe shpesh bëjnë komente rreth tyre. Tashmë në këtë fazë ata nuk janë vetëm autorë të blogjeve të tyre, por edhe lexues më të profesionalizuar të blogjeve të tjerë (faza e pestë).

Blogjet e sjellin diskutimin nga ambjentet e klasës në botën virtuale; për këtë arsye, ata kanë si anët positive, ashtu edhe ato negative. Shpesh nxënësit pasiv në klasë gjejnë në hapësirën onlajn një mundësi shumë të mirë për të shprehur mendimet e tyre pa pasur trysinë e kontaktit direkt. Me shkrim, qëndrimet dhe komentet e tyre mund të jenë më të peshuar dhe të artikuluar më saktë. Në anën tjetër, hapësira virtuale që blogjet ofrojnë shërben për të dekurajuar kontaktin e drejtpërdrejtë, një aspekt ky shumë i rëndësishëm për një zhvillim normal si intelektual ashtu edhe emocional. Për këtë arsye, dëshiroj të theksoj se është shumë e rëndësishme që me të gjitha lehtësitë që teknologjia sjell, duhet që ajo të përdoret me vëmendje dhe kujdes. Prandaj, propozoj që përdorimi i blogjeve në procesin e mësimdhënies të bëhet, por gjithnjë duke pasur parasysh se ato nuk zëvendësojnë kontaktin direkt në klasë dhe potencialin e tij zhvillimor.

Megjithë kujdesin që duhet të kemi në adaptimin e teknikave të reja në procesin mësimor, ato janë të nevojshme në mënyrë që edhe ne të ecim me hapin e kohës dhe ti përgjigjemi efektivisht nevojave të saj. Nga kjo pikëpamje, integrimi i blogjeve në mësimdhënie ofron mundësinë e përcjelljes të një sasive më të madhe të informacionit nga mësuesi tek nxënësit dhe që, në të njëjtën kohë, ky proces të mos kufizohet vetëm në klasë. Nga ana tjetër, pikërisht sasia më e madhe e informacionit, sjell nevojën që ajo të kanalizohet e të seleksionohet me kujdes sipas modelit didaktik që kemi në përdorim. Kjo kryhet nëpërmjet ndërhyrjeve apo përgjigjeve, shpesh edhe në kohë reale me komente ndaj çështjeve të ndryshme që janë parashtruar gjatë orëve të mësimit. Në të gjithë këto raste, mësuesi vazhdon të jetë një pikë e rëndësishme referimi për të drejtuar komentet, detyrat, dhe për të parashtruar më shumë materiale onlajn.

Ajo që bashkon dhe që në të njëjtën kohë përkon me trajtimin që Kolvin-Klark dhe Mejër i bëjnë mësimdhënies onlajn, është vetë arkitektura e blogjeve, përfshirja e të cilëve mundëson lëvizjen e informacionit në mënyre më cilësore. Në këtë pikëpamje, ora e mësimit bëhet më interoperative dhe zhvillohet në kuadrin e një paradigme të hapur. Pra, është pikërisht modeli që paraqesin blogjet, ai që parashtron njëkohësisht edhe parametrat e strukturës komunikative. Duke adaptuar modelin e Laurilardit dhe përshtatur mediumin me blogjet, struktura komunikative në përdorim thekson jo vetëm rolin e mësuesit dhe nxënësit, por edhe instrumentin me anë të cilit transmetohet informacioni (Britain, Liber).

Sipas modelit të adaptuar nga Laurilardi, një model ky me mjaft ndikim në studimet e kësaj natyre, komunikimi kryhet me dy kahje; nga mësuesi tek nxënësi dhe anasjelltas. Së pari, mësuesi parashtron konceptin dhe e përforcon atë sipas mundësive që jep mediumi. Pastaj, nxënësi, nga ana e tij, përgjigjet sipas kërkesave që i janë parashtruar dhe përforcon konceptin e tij. Në rastin tonë, blogjet duke qenë plastik mundësojnë transmetimin e informacionit shpejt dhe saktë. Shkëmbimi konstant i ndërhyrjeve ndërmjet mësuesit dhe nxënësve mundëson që informacioni të transmetohet shpesh pothuajse në kohë reale. Në këtë mënyrë, ai modifikohet në përputhje me feedbackun që nxënësit marrin nga mësuesi apo njeri-tjetri. Në këtë rast, përdorimi i blogjeve lejon që modeli komunikativ në shqyrtim të jetë një model që përqëndrohet pikësisht tek përdoruesi (user-centered), i cili në shumë plane, rikonceptualizohet si i tillë. Nxënësit nuk shihen si palë pasive, por në të kundërt si pjesmarrës aktiv, që nuk janë vetëm bashkëpunues, por edhe kritik e krijues gjatë marrjes dhe ndërtimit të njohurive. Ky model komunikativ është në të njëjtën kohë në përputhje me infrastrukturën sociale bashkëkohore.

Për këto arsye, modeli që Laurilardi ka përpunuar, dhe që në rastin tonë e shohim të aplikuar në kuadrin e përdorimit të blogjeve, tregon se komunikimi kryhet jo vetëm në rrafshin diskursiv por edhe në atë interaktiv. Pra, përfshirja e blogjeve në mësimdhënie mundëson që një pjesë e marrjes dhe dhënies së njohurive të kryhet në formën e një serie bashkëbisedimesh, edhe pse vetëm virtualisht. Lehtësitë që blogjet ofrojnë në këtë këndvështrim janë domethënëse.

Blogjet tërheqin vëmendjen sesi vetë nxënia nën influencën e internetit

dhe teknologjisë dixhitale është bërë gjithnjë e më mobile dhe jo aq e përqendruar sa më parë. Në këtë pikëpamje, jam dakort me ata studjues që mendojnë se mësimdhënia duke qenë një proces konstruktiv dhe gjithnjë në zhvillim, duhet të shihet si një aktivitet social dhe kognitiv. Si përfundim, modeli interaktiv që përfshirja e blogjeve në procesin e mësimdhënies parashtron, në thelb shtrihet dhe zhvillohet në kuadrin e paradigmës kulturore dhe sociale bashkëkohore që e frymëzon atë. Në këtë mënyrë, procesi mësimor bëhet multimedial dhe gjithpërfshirës.

#### LITERATURA:

1. Bartlett-Bragg, Anne. "Learning to Blog." 29. 05. 2011.  
<[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:VAQ2T9IZFRwJ:scholar.google.com/+blogging+students&hl=en&as\\_sdt=0.5](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:VAQ2T9IZFRwJ:scholar.google.com/+blogging+students&hl=en&as_sdt=0.5)>
2. Britain, Sandy, Oleg Liber. *A Framework for the Pedagogical Evaluation of e Learning Environments*. 25. 04. 2011.  
<[http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/jtap-041.doc](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc)>
3. Burgess, Jean. "Blogging to Learn, Learning to Blog." Axel Bruns, Joanne Jakobs, eds. *Uses of Blogs*. New York: Peter Lang, 2007. 105-114.
4. Clark, Ruth Colvin, Mayer, Richard E. *eLearning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2003.
5. O'Reilly, Tim. "Call for a Blogger's Call of Conduct." 28. 05. 2011.  
<<http://radar.oreilly.com/archives/2007/03/call-for-a-blog-1.html>>

#### ABSTRACT

Within the context of contemporary technological developments, my paper attempts through careful theoretical analysis to examine how blogging can be used in the literature classroom in ways that enhance discussion and information sharing among students. In this sense, the task of my paper is 1) to examine how blogging – exchanging information on multiple interchangeable levels embedded in dynamic digital platforms – can be used effectively to encourage the active participation of students in specific discussions and; 2) to investigate how blogging, as part of a much wider spectrum of the contemporary cultural paradigm, enables researchers to better understand the sophisticated relations between literature and technological communication.

# HARTIMI I TEKSTEVE TË GJUHËS SHQIPE PËR TË HUAJT DHE SHQIPTARËT JASHTË ATDHEUT SI DOMOSDOSHMERI PËR NEVOJA TË KOMUNIKIMIT NË GJUHËN SHQIPE

Lindita Xhanari (Latifi)

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë,  
Departamenti i Gjuhës Shqipe,*

Së pari, më lejoni të përgëzoj Fakultetin e Gjuhëve të Huaja të Universitetit të Shkodrës si organizator i kësaj konference, për tematikën mjaft interesante që ka përzgjedhur, si dhe t'ju falënderoj për mikpritjen që ju karakterizon gjithmonë.

Çështja e raporteve që krijohen ndërmjet komunikimit dhe shoqërisë është një çështje mjaft e prekshme, ku çdokush prej nesh ka diçka për të thënë. Unë vetë kam parapëlqyer të ndalem dhe të trajtoj një problem që më duket sa serioz, aq edhe urgjent, problem ky që me ka shoqëruar gjatë gjithë punës sime si pedagoge e gjuhës shqipe për të huaj dhe arbëreshët në Universitetin e Palermos në Itali, në Universitetin e Trakias në Turqi, si dhe gjatë punës së përditshme në universitetin e Tiranës. Ky problem ka të bëjë me hartimi i teksteve të gjuhës shqipe për të huajt dhe sot edhe për shqiptarët jashtë atdheut, si domosdoshmëri për nevoja të komunikimit në gjuhën shqipe. Shqetësimi vjen si rezultat i gjendjes reale të teksteve që janë në qarkullim sot për sot.

Po të bëjmë një historik të shkurtër të hartimit të këtyre teksteve diktojmë se ato i kanë fillesat e tyre shumë herët. Kështu, për herë të parë, në sajë të përpjekjeve vigane që bëri Jeronim de Rada, në vitin 1849, mësimi i gjuhës shqipe (në formën e gjuhës së huaj, megjithëse tek arbëreshët) u lejua të futej në Kolegjin e Shën-Adrianit në Kalabri. Mësimdhënia e shqipes iu besua Jeronim de Radës, i cili hartoi si tekstet ashtu edhe fjalorë të shqipes në funksion të mësimdhënies në këtë kolegji. Këtu mund të përmendim: `Leksione të gjuhës shqipe` (1892), `Tiparet e gjuhës shqipe dhe gramatika e saj` (1894) etj.<sup>13</sup> Më pas u vazhdua edhe me tekste të tjera që ishin kryesisht në formën e fjalorthëve praktikë dy a më shumë gjuhësh, të pajisur edhe me disa sqarime të karakterit gramatikor, të cilat trajtonin kryesisht, bazuar në dialektin në të cilin shkruheshin, paradigmat e foljes e të emrave.

Po të afrohem në kohë diktojmë se teksti më përfaqësues dhe i hartuar për nevoja të mësimdhënies së gjuhës shqipe të huajve, si dhe arbëreshëve, mbetet

---

<sup>13</sup> Gj. Shkurtaç, *Jeronim de Rada-një jetë e shkrirë për gjuhën shqipe dhe shpirtin e Arbrit*, Revista Sfidë, Nr. 2, 2004, Tiranë.



Gjuha shqipe 1, 2 ,dhe 3 me autorë pedagogë të Universitetit të Tiranës, të degës së gjuhës shqipe dhe të gjuhëve të huaja si L. Radovicka, Z. Karapici, A. Toma. Gjuha shqipe e këtyre autorëve shpjegohet në tri tekste sipas tri niveleve të mësimit të një gjuhe të huaj. Aparati shkencor dhe pedagogjik i përdorur në hartimin e tyre është mjaft i saktë dhe rigoroz. Këto tekste janë përdorur për mësimin e gjuhës shqipe si në kurset e organizuara nga Universiteti i Tiranës me te huajt dhe arbëreshët, ashtu edhe për zhvillimin e mësimit të gjuhës shqipe në qendrat albanologjike të hapura kryesisht ne vendet e Evropës Lindore, deri rreth viteve 92`. Por me ndryshimet politike që ndodhën në Shqipëri, pas viteve 91`-92` këto tekste, megjithëse gramatiksht dhe didaktiksht tepër të sakta, dolën jashtë përdorimit, për shkak të pjesëve letrare tejet të politizuara në brendi të tyre.

Dalja nga përdorimi i këtyre teksteve la një zbrazëturë të madhe, zbrazëti kjo që ndihet sidomos sot, pas njëzet vitesh, kur diktojmë se është rritur interesi i të huajve dhe i shqiptarëve që jetojnë në emigracion për mësimin dhe përvetësimin e gjuhës shqipe. Kështu vitet e fundit vihet re një interesim më i madh i të huajve që duan të komunikojnë në gjuhën shqipe e që për këte arsye u duhet ta mësojnë atë.

Jo vetëm që janë shtuar degët e gjuhës shqipe në vende të ndryshme të botës, por ekziston edhe një kontigjent tjetër të huajsh, diplomatë, ushtarakë apo punonjës të fondacioneve, shoqatave dhe firmave të ndryshme, të cilët punojnë ose synojnë punësimin nga ana e shteteve të tyre në Shqipëri, Kosovë dhe Maqedoni. Këtë vit, me vendim të ministrisë së Arsimit, shqiptarët e ardhur nga jashtë dhe që kanë kryer arsimin e mesëm jashtë kufijve të Shqipërisë, nëse duan të vazhdojnë studimet universitare në Shqipëri, duhet të japin domosdoshmërisht provimin e gjuhës shqipe për të huaj dhe të pajisen me certifikatën e këtij provimi.

Nga ana tjetër, në Universitete të ndryshme të botës, funksionojnë dhe shtohen nga viti në vit degët ose qendrat universitare ku mësohet gjuha shqipe. Megjithëse fillimisht këto degë u hapën rreth mesit të shekullit të kaluar në disa vende të Lindjes më pas, sidomos pas viteve 90` ato u përhapën edhe në Perëndim. Më poshtë po paraqesim listën e vendeve që mbajnë të hapur edhe sot degën e gjuhës shqipe:

- Rusi (Moskë dhe San Petersburg)
- Poloni (Varshavë)
- Bullgari (Sofje)
- Rumani (Bukuresht)
- Kinë (Pekin)
- Hungari (Budapest)
- Itali (Palermo, Kozenca, Napoli, Romë dhe Lece)
- Francë (Paris)
- Austri (Vjenë, Grac)
- Gjermani (Bon, Munhen)
- Greqi (Selanik, Janinë)
- Turqi (Edirne)

- SHBA (Arizona)
- Maqedoni (Shkup)
- Serbi (Beograd)

Degët e gjuhës shqipe të universiteteve të këtyre vendeve, në një pjesë të mirë të rasteve, janë inkuadruar brenda Departamenteve të Gjuhëve dhe Kulturave Ballkanike. Për këtë arsye, ato funksionojnë jo vetëm si mësimdhënëse të gjuhës shqipe, por edhe si qendra të vogla albanologjike. Në to kanë punuar dhe vazhdojnë të punojnë jo vetëm njohës të mirë të gjuhës shqipe, por edhe studiues të zellshëm të saj, të cilët me botimet e tyre kanë dhënë kontribute të veçanta në albanologji.

Këtu mund të përmendim prof. Francesco Saolano, Italo Fortino, Antonino Guzzeta, Oda Buscholz, Anja Desnickaja, Istvan Schutz, Francesko Altimari, Monika Genesi, Odile, Elio Miraco, Alexander Novik etj. Në një pjesë të këtyre qendrave, gjuha shqipe funksionon si degë e veçantë, ku studentët e huaj dhe ata shqiptarë në përfundim të studimeve universitare diplomohen si specialistë dhe si përkthyes të gjuhës shqipe.

Rritja e interesit të huajve për mësimin e gjuhës shqipe vërtetohet edhe me numrin e madh të nxënësve pjesëmarrës si në kurset afatgjata, ashtu edhe në kurset afatshkurtra të organizuara nga Universiteti i Tiranës, i cili ka ardhur gjithnjë e në rritje. Kjo ka ndodhur si për shkak të hapjes me botën pas ndryshimeve politike në Ballkan, ashtu edhe për shkak të nevojave praktike të studiuesve të huaj, nevojës për përkthyes, diplomatëve, punonjësve të fondacioneve, ushtarakëve të organizmave ndërkombëtare dhe tregtarëve të ndryshëm. Po t'i shtojmë këtij grupi edhe numrin akoma më të madh të shqiptarëve të të gjitha trojeve tona, që prej shumë vitesh jetojnë në emigracion, dhe që për këtë arsye, fëmijët e tyre gradualisht po i humbasin lidhjet me gjuhën amtare, kuptojmë që detyra që shtrohet para nesh është madhore. Thënë shkurt është rritur nevoja e komunikimit në gjuhën shqipe, e cila për më tepër është gjuhë zyrtare tanimë në disa shtete të Ballkanit.

Ky interesim relativisht i madh për mësimin e gjuhës shqipe, këto 20 vitet e fundit është përballur kryesisht me tekste të thjeshta e të konceptuara disi dobët, pa marrë parasysh evoluimin gjuhësor dhe metodat bashkëkohore që përdoren sot në të nxënësit e një gjuhe të huaj. Pa përmendur emra autorësh apo tituj tekstesh (pasi nuk është ky qëllimi i kësaj kumtese) të vjen keq kur ndeshesh me pseudotekste të hartuar nga pseudoautorë, të cilët mund të kenë çdo qëllim, veç atij të përcjelljes së gjuhës dhe kulturës sonë në formën e një teksti mësimor minimalisht shkencërisht të saktë. Kështu, të gjitha metodat për mësimin e gjuhës shqipe të hartuara deri më sot, pa asnjë përjashtim, nuk janë programuar sipas niveleve: **shqipja themelore (1,2), shqipja e mesme (3,4) he shqipja e lartë (5,6)**, nivele këto që janë të domosdoshme në përcaktimin e saktë të materialit gjuhësor, që mundëson përvetësimin e një gjuhe. Siç e dimë të gjithë ne që merremi me gjuhën, të mësosh një gjuhë do të thotë të fitosh katër shprehjet themelore, që janë: **të shkruarit, të lexuarit, të folurit, të interpretuarit**. Ndarja në nivele e materialit që do të shërbejë për përvetësimin e shqipes nuk

është e rastësishme, por i përmbahet rigorozisht filozofisë së mësimit të një gjuhe, që ka të bëjë me kalimin **nga më e thjeshta tek e ndërlikuara, nga konkretja tek abstraktja, nga e përgjithshmja tek e veçanta, nga më e afërta tek më e largëta, nga rregulli themelor tek përjashtimi**, e kështu me radhë. Në këtë mënyrë, përvetësimi i rregullave gramatikore të shqipes dhe përdorimi i saktë i tyre në të folur e në të shkruar, nxënësit që mëson shqipen do t'i vijë në mënyrë graduale dhe të logjikshme.

Në këtë punim duam të vëmë theksin në domosdoshmërinë dhe nevojën e hartimit të këtyre teksteve, bazuar në një metodikë të përshtatshme dhe bashkëkohore, për mësimin e gjuhës shqipe nga të huajt dhe shqiptarët jashtë atdheut, tekste këto që duhet të jenë të përdorshme në të gjitha trojet shqiptare dhe në të gjitha degët e gjuhës shqipe për të huaj, kudo që ndodhen, pasi për fat të keq mund të jemi nga gjuhët e rralla që ende nuk i kemi rënë këmbanave në lidhje me këtë çështje. Kështu, sot dimë që `Kudri i përbashkët evropian i referencave për gjuhët (Common European Framework of Reference for Languages) lindi si një udhërrëfyes për përcaktimin e nivelit të njohjes së gjuhëve evropiane dhe më pas u rekomandua të kthehej në një sistem të vetëm vlerësimi. Ai përcakton gjashtë nivele në rritje të njohjes së gjuhës (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Kështu edhe shqipja duhet të jetë pjesë e atij rrjeti të përbashkët gjuhësh të cilat kanë arritur në marrëveshjen e njësimimit të vlerësimit të njohurive`<sup>14</sup>.

Kjo vjen si domosdoshmëri për të mbushur boshllëkun e madh dhe aspak dinjitoz, që ka sjellë mungesa e teksteve serioze dhe të kompletuara me të gjithë elementët e domosdoshëm, që mundësojnë përvetësimin e një gjuhe të huaj. Si pedagogë e gjuhës shqipe dhe mësidhënëse e saj, brenda dhe jashtë vendit, duke u përpjekur ta studioj dhe ta vështroj gjuhën time si të kem përballë një gjuhë të huaj, pra nisur nga logjika e mësimdhënies së një gjuhe të huaj, më duhet t'i kthej përgjigjen e duhur pyetjes se : cila është mënyra më e saktë, më e lehtë për të huajt, si dhe më e natyrshme për t'ua shpjeguar shqipen të tjerëve.

E shtroj këtë çështje në Konferencën e një Fakulteti të Gjuhëve të Huaja, jo pa qëllim. Jam e bindur se pedagogët e gjuhëve të huaja, bazuar në dijet, praktikën dhe metodikën që zotërojnë, do të ishin ndihmesit më të mirë në procesin e hartimit të këtyre teksteve. Për këtë do të ishte në dobi të përhapjes së shqipes, ngritja e një grupi serioz pune me pedagogë, që do të hartonin Koleksionin e mësimit të gjuhës shqipe **“Mirë se erdhët në shtëpinë e shqipes”**, i cili do të ishte i pari në llojin e vet që do t'i përmbahej plotësisht niveleve dhe metodologjisë bashkëkohore, që lejojnë përvetësimin e saktë të gjuhës shqipe. Për hartimin e tij, duhet të përpiqemi të gjejmë metodat e duhura që do ta drejtonin studentin e huaj apo shqiptar, në përvetësimin sa më të lehtë, të shpejtë e të natyrshëm jo vetëm të materialit gjuhësor, por edhe atij letrar, historik, kulturor etj, të paraqitur në koleksion. Bazuar në përcaktimin pedagogjik të procesit të të nxënimit të një gjuhe të huaj Koleksioni ynë **“Mirë se erdhët në shtëpinë e**

---

<sup>14</sup> F. Koleci, `Mbi mësimdhënien e gjuhës shqipe si gjuhë e dytë`, Studime Albanologjike 2, UT, 2011, fq. 350-351

**shqipes” mund të** konceptohet në këtë mënyrë:

1. Koleksioni duhet të ketë **gjashtë tekste bazë**:
  - Shqipja themelore (1,2)
  - Shqipja e mesme (3,4)
  - Shqipja e lartë (5,6)
2. Çdo tekst bazë duhet të jetë i shoqëruar nga **teksti i ushtrimeve**:
  - Shqipja themelore (tekst ushtrimesh 1, 2)
  - Shqipja e mesme (tekst ushtrimesh, 3, 4)
  - Shqipja e lartë (tekst ushtrimesh 5, 6)
3. Çdo tekst bazë duhet të shoqërohet gjithashtu me **CD**, ku do të jenë të regjistruara të gjitha tekstet apo dialogjet që gjenden në libër, të cilat do të riprodhojnë situatat më të zakonshme të jetës së përditshme dhe profesionale. Dialogjet kryesisht duhet t'i përkasin gjuhës së folur, por në disa raste duhet të jepen edhe shembuj të gjuhës formale, apo asaj zyrtare. Gjithashtu, për të qenë sa më pranë psikologjisë së një shqipfolësi, në raste të veçanta, duhet të jepen shënime të shkurtra kulturore, duke sjellë kuriozitete, zakone, frazeologji dhe shprehje idiomatike të shqipes. Dëgjimi dhe përdorimi i CD-ve do t'i lejonte nxënësit të mësohen me tingujt, ritmin dhe muzikalitetin e shqipes.
4. Çdo **tekst bazë** duhet të pajiset në fund me një **Fjalor disa gjuhësh**, që duhet të përmbajë të gjitha fjalët e përdorura në tekst. Veç kësaj, duke iu përmbajtur tërësisht programit gramatikor të paraqitur në tekstet bazë, çdo njëri prej tyre duhet të jetë i pajisur, sipas niveleve me tabela gramatikore përmbledhëse të lakimeve dhe zgjedhimeve.
5. Mësimet e çdo **teksti bazë** duhet të përmbajnë këto rubrika:
  - Tekst në formë dialogu
  - Pyetje për tekstin
  - Sqarim të leksikut
  - Gramatikë
  - Shprehje dhe mënyra të të folurit
6. Mësimet e çdo teksti ushtrimesh duhet të jenë në përputhje të plotë me njohuritë gramatikore që janë dhënë në të njëjtin mësim të tekstit bazë. Veç ushtrimeve gramatikore, në çdo mësim duhet të ketë edhe ushtrime që kanë të bëjnë me:
  - lexim- kuptim
  - dëgjim-kuptim
  - antonimi
  - sinonimi
  - polisemi
  - interpretim të përmbajtjes së dialogjeve të përdorura
7. Mësimet, sipas niveleve që paraqesin tekstet bazë, duhet të planifikohen sipas mënyrave kryesore të të mësuarit të shqipes:
  - Mësimi pasiv, që synon dhënien e gatshme të njohurive themelore

- Mësimi aktiv, që krahas dhënies së njohurive synon edhe paraqitjen e problemeve gjuhësore dhe zgjidhjen e tyre bashkarisht me nxënësin
  - Mësimi tepër aktiv, që synon aftësimin e nxënësit sidomos në komunikim, nëpërmjet leximeve të shumta të pjesëve letrare, zyrtare, gazetave, përkthimit të lajmeve, puna me fjalorin, etj.
8. Së fundi, **çdo pesë mësim**, në tekstin bazë dhe në tekstin e ushtrimeve duhet të ketë **një mësim përsëritjeje**, i cili do të lejojë nxënësin të bëjë bilancin e njohurive të fituara dhe eliminimin e dobësive.

Hartimi i këtyre teksteve, konceptuar në këtë mënyrë, do të rriste dukshëm nivelin e cilësisë së mësimdhënies së gjuhës shqipe dhe në këtë mënyrë do të ndihmonte të huajt dhe shqiptarët që jetojnë jashtë atdheut, jo vetëm në përvetësimin e gjuhës, por edhe në procesin e perfeksionimit të komunikimit në gjuhën shqipe.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. A.Toma, Z. Karapici, L.Radovicka, Gjuha letrare shqipe, I, II, III, Tiranë 1989
2. F. Koleci, `Mbi mësimdhënien e gjuhës shqipe si gjuhë e dytë`, Studime Albanologjike 2, UT, 2011, fq. 350-351
3. Gj. Shkurtaç, *Jeronim de Rada-një jetë e shkrirë për gjuhën shqipe dhe shpirtin e Arbrit*, Revista Sfidë, Nr. 2, 2004, Tiranë.
4. Gj. Shkurtaç, E. Hysa, *Gjuha shqipe për shqiptarët dhe të huajt jashtë atdheut*, Tiranë, 1996
5. Kuadri i përbashkët europian i referencave për gjuhët, Filara, Tiranë, 2006

**Compilation of the Albanian language texts for foreigners and Albanians outside the homeland, as a necessity presented by the communication needs in Albanian language**

#### **ABSTRACT**

Since a long time, the interest of the foreigners and albanian people, who live in emigration, is increased towards the study and digestion of the albanian language. Since many years, lecturers or university centres, where you can learn albanian language at the premises of various Universities, around the world, are functioning and growing year after year. If we do add, to this group, an even more considerable number of the albanian people, from the entire regions of the country, who have immigrated, children of whom, for these reasons, are gradually losing the connection to the mother tongue, we understand that, the duty exposed in front of us is a major one. The interest on learning the albanian language, until nowadays, it is covered mainly by simple texts, rather poorly conceived, disregarding the linguistic evolution and contemporary methods, which are used today to learn the language. Thus, all the methods of teaching the albanian language, which are compiled so far, without any exception, are not programmed according to the three levels: basic albanian, intermediate albanian and advanced albanian, which are necessary to correctly define the linguistic material, that enables the learning of a language. To learn a language means to obtain 4 essential wons, that are: writing, reading, speaking, interpreting. The division in three levels of the material, which will serve to better digest the albanian language, it is not coincidental, but it rigorously contains the teaching philosophy of a language, consisting on the passing from the elementary to the complicated, from the general to the specific, from the adjacent to the distant, from the essential rule to the exception, and so on. Our work will treat issues that are related to the real opportunities of compiling the necessary texts for the albanian language learning, by the foreigners and albanian people outside the homeland, texts that should be useful in all the albanian regions and also, from all the albanian language for foreigners departments, wherever they are found.

# DUKURI SOCIO-PSIKOLOGJIKE TË KOMUNIKIMIT NDËRKULTUROR

Andromaqi Haloçi

*Universiteti i Tiranës*

Në metodologjinë bashkëkohore nxënësi merr një rol të veçantë si përdorues aktiv i gjuhës dhe aktor social. Të qënëtor aktor social sipas Kuadrit evropian të referencës për gjuhët, kërkon që nxënësi t'i përshtatet situatës së komunikimit duke u sjellë në përputhje me parametrat e saj.

Përdoruesit dhe ata që mësojnë gjuhën, vënë në lëvizje një numër të caktuar aftësish të fituara gjatë përvojave të tyre shkollore ose jashtëshkollore, me qëllim që të realizojnë synimet dhe veprimtaritë e kërkuara për të përballuar situatat e komunikimit në të cilat ndodhen.

Të gjitha aftësitë njerëzore kontribuojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, në aftësinë për të komunikuar të nxënësit dhe mund të konsiderohen si aspekte të ndryshme të aftësisë për komunikim. Megjithatë, është e nevojshme të bëhet dallimi mes atyre që janë të lidhura drejtëpërdrejtë me gjuhën dhe aftësive të përgjithshme të nxënësve.

Përvetësimi nga mësuesit i parimeve të Kuadrit evropian të referencës për gjuhët do të nxisë reflektimin mbi mësimdhënien e tyre dhe do t'i japë një frymëmarrje dhe do të ushqejë me oksigjen praktikat mësimore për përvetësimin e aftësisë së komunikimit në mjedis shkollor.

## **Tipe të komunikimit në klasë**

Veprimtaria ligjërimore në klasë ka piksynime të ndryshme dhe merr forma të larmishme. Megjithatë, synimi kryesor është aftësimi i nxënësve për t'u shprehur lirisht në akte ligjërimore autentike, në përshtatje me situatën.

Realizimi i një qëllimi të tillë nuk është i lehtë, sepse kërkon para së gjithash zotërim të një bagazhi leksiko-gramatikor të mjaftueshëm për zhvillimin e ligjërimit gojor. Gjatë punës në klasë mund të përdoren dhe të alternohen me njëri-tjetrin katër tipa komunikimi:

- a. komunikimi didaktik
- b. komunikimi i imituar
- c. komunikimi i simuluar
- d. komunikimi i mirëfilltë (autentik)

Midis këtyre katër tipave të ligjërimit ka dallime të mëdha, por ka edhe lidhje të brendshme dialektike. Kështu, nuk mund të kalohet tek komunikimi i mirëfilltë pa

kaluar shkallë-shkallë etapat paraprirëse.

**Ligjërimi didaktik** përbën tipin e parë të komunikimit në klasë, i cili përfshin pyetjet, kërkesat për kuptimin e mësimit, përvetësimin e tij, kontrollin e njohurive të nxënësve, qofshin këto të natyrës leksikore, gramatikore apo të përmbajtjes tematike.

Ky tip komunikimi, ku rolin kryesor e luan mësimitdhënësi lidhet me organizimin e punës në klasë, duke përfshirë kështu të gjitha manipulimet e gjuhës qoftë letrare apo e disiplinave të tjera shkollore.

**Ligjërimi i imituar** (riprodhues) është tipi i dytë i ligjërimit që përdoret në klasë. Ai karakterizohet nga të mësuarit përmendësh dhe riprodhimi i dialogjeve, teksteve, përsëritja e modeleve të dhëna nga mësuesi etj. Ky tip komunikimi synon t'i familiarizojë nxënësit me gjuhën e përdorur në klasë.

Ligjërimi i simuluar (i nxitur) kërkon më tepër imagjinatë dhe nismë nga ana e nxënësit, sepse ai duhet të reagojë spontanisht në situata analoge, në debate e diskutime, në lojëra e skeçe të krijuara artificialisht e të nxitura nga mësimitdhënësi. Në këtë rast rritet pavarësia e nxënësit dhe studentit, megjithse ajo nuk është e plotë. Mësuesi vihet në rolin e regjizorit të orës së mësimit. Organizimin e së cilës ai e ka menduar paraprakisht. Komunikimi i simuluar krijon kushtet për të kaluar në komunikimin e mirëfilltë (autentik).

Ligjërimi i mirëfilltë (autentik) është komunikim i lirë, i pavarur. Nxënësit e studentët marrin fjalën me nismën e tyre në fazat e ndryshme të organizimit të punës së grupit. Ligjërimi i mirëfilltë përbën shkallën më të lartë të komunikimit, i cili realizohet sidomos në biseda të lira gjatë orës së mësimit ose jashtë saj. Mund të flasim për komunikim autentik edhe në diskutimet midis anëtarëve të grupit për realizimin e ushtrimeve të ndryshme krijuese, gjatë debateve të punës me grupe për zgjidhjen e detyrës që ka dhënë mësimitdhënësi etj.

Me qëllim që të përftohet një aftësi komunikimi e kënaqshme na duket me vend që t'u japim një rëndësi të dorës së parë dy tipeve të fundit të komunikimit, megjithse janë më të vështirët për t'u realizuar pasi kërkon të thyhen deri diku kornizat tradicionale të orës së mësimit, sidomos raporti mësimitdhënësi-nxënës.

Në përgjithësi, për mbarëvajtjen e punës, klasa ndahet në grupe 4-5 vetash në mënyrë që të krijohet një mjedis i këndshëm për zhvillimin e një detyre të caktuar. Mësimitdhënësi duhet të ndryshojë pozicionin dhe ta konsiderojë veten pjestar të grupit, me qëllim që biseda të zhvillohet natyrshëm. Gjithashtu nxënësit e studentët duhet të marrin pjesë në biseda, jo për të bërë garë njohurish, por të ruajnë fillin e bisedës dhe të shprehin objektin e saj, të mësohen të ndërhyjnë me vend dhe të shprehin sa më qartë mendimin e tyre nëpërmjet mjeteve gjuhësore që disponojnë.

Për realizimin e dy tipeve të fundit të komunikimit përdoren ushtrime të karakterit krijues si dramatizimet, gjatë të cilave nxënësit luajnë role të personazheve të ndryshëm, duke riprodhuar dialogjet e tyre, skeçet që nxënësit i kanë krijuar dhe i luajnë para klasës, si edhe skeçet e improvizuara në klasë.

Në komunikimin e mirëfilltë, një vend të veçantë duhet të zërë loja, e cila

pa u banalizuar, nxit nxënësit të shprehen në mënyrë të pavarur. Loja duhet të zgjidhet me kujdes dhe t'u përshtatet nivelit, moshës dhe interesave të nxënësve si edhe qëllimeve të mësuesit. Lojërat dhe ushtrimet me karakter krijues kanë përparësi sepse lejojnë përdorimin e pavarur vetiak të fjalorit e të strukturave gjuhësore të përfutuara më parë, jashtë kontekstit ku janë mësuar, d.m.th lejojnë përdorimin e këtyre strukturave në një mënyrë të re e të pavarur.

#### Përdorimi i akteve të ligjërimit me qëllim komunikimi

Në jetën e përditshme, komunikojmë me njeri tjetrin duke përdorur aktet e ligjërimit, të cilat janë në themel të këtij komunikimi, si p.sh. të kërkosh diçka, të propozosh, të pranosh apo refuzosh një ftesë apo një propozim, të falënderosh, të shprehësh ndjenjat, dëshirat, parapëlqimet, miratimin apo mosmiratimin etj.

Përshtatja e drejtë e këtyre akteve të ligjërimit në një situatë të caktuar komunikimi tregon nivelin e përvetësimit të aftësisë së komunikimit nga ana e nxënësit apo e ndonjë folësi tjetër. P.sh. një "bravo" e thënë me një intonacion të veçantë mund të marrë kuptimin e një proteste ose qortimi. Po kështu një "faleminderit" e thatë mund të marrë gjithashtu kuptimin e një qortimi apo proteste dhe përkundrazi, një qortim i thënë me ëmbëlsi dhe me intonacion zbutës mund të marrë vlerën e një falënderimi. Le të imagjinojme se cilat mund të jenë mënyrat e ndryshme për të kërkuar para.

- Në se bëhet fjalë për një të verbër, ai do të mjaftohej vetëm me shtrirjen e dorës, ose duke e shoqëruar këtë gjest me fjalët: "Zoti ju dhëntë shëndet".
- Një djalë do t'i drejtohej shokut të tij thjesht duke i thënë: "Ke 10 lek"?
- Ndërsa po t'i kërkonte babait, ai do të përdorte një strategji tjetër; do t'i bënte qejfin dhe do t'i përgëdhelej para se të shqiptonte fjalët: "Babi, me duhen ca lek".
- Krejt ndryshe ndodh me një hajdut që paraqitet në bankë i armatosur. Vetëm duke shqiptuar fjalen "arken", ai kuptohet menjëherë nga të gjithë të pranishmit.

Në se ajo që kërkohet nuk është më "para" por një e puthur, atëherë kërkesa merr një aspekt tjetër si gjuhësor ashtu edhe strategjik. Pra duket qartë që zgjedhja e një forme të përshtatëshme përcaktohet nga referimi i aktit të ligjërimit si edhe nga situata e komunikimit në gjërësinë e kuptimit të saj socio-kulturor e psikologjik. P. sh. Është e vërtetë që nuk kërkojmë në të njëjtën mënyrë si kripën që ndodhet mbi tavolinë, ashtu edhe të na japin veturën hua apo të na lënë të qetë.

Gjatë komunikimit, aktet e ligjërimit nuk përdoren të izoluara. Ato shërbejnë si hallka të veçanta në zinxhirin e ligjërimit duke ndjekur njera tjetrën sipas një logjike të caktuar. P.sh një propozim i bërë nga dikush, nxit një pranim apo një refuzim nga dikush tjetër, apo një kërkesë informacioni nga një i tretë.

Një përshtatjeje i përgjigjemi me një përshtatjeje tjetër të ndjekur nga një kërkesë informacioni për shëndetin: "Mirdita, si jeni"?

Bashkëfolësi na e kthen përshtatjeten duke na e dhënë informacionin të



ndjekur me një falënderim nga ana e tij: “Mirë, faleminderit“ dhe po të dëshërojë, kërkon edhe ai nga ana e tij informacion për shëndetin tonë: “Po ju si jeni“?

Në këtë kuadër, aktet e ligjërimit mund të shërbejnë si objekt e bazë i shumë ushtrimeve për zhvillimin e komunikimit në klasë.

Mësuesi mund të shkruajë në dërrasë fjali të ndryshme dhe nxënësit mund të gjenjnë dhe të klasifikojnë aktet e ligjërimit që ato shprehin duke treguar edhe kontekstin apo situatën e komunikimit ku ato mund të përdoren, ose e kundërta: mësuesi jep situatën dhe nxënësit gjejnë aktin e ligjërimit që i pershtatet kësaj situatë.

Aftësia e komunikimit dhe përbërësit e saj

Në fakt është e vështirë të imagjinosh një aftësi komunikimi pa një minimum aftësie gjuhësore dhe anasjelltas dikush që do të prodhonte dhe interpretonte thënie duke u mbështetur vetëm në aftësinë e tij gjuhësore do të dukej në sytë e një grupi shoqëror si një “monstër kulturor“. Pra aftësia gjuhësore dhe aftësia e komunikimit janë të lidhura ngushtë me njëra tjetrën dhe solidare, gjë që vihet re në përvetësimin e gjuhës amtare, ku përvetësimi i rregullave gjuhësore bëhet në të njëjtën kohë me zbatimin e tyre në një kontekst të caktuar socio-kulturor e psikologjik. Kështu , shpesh vëmë re prindrit dhe edukatorët t’u thonë fëmijëve të tyre:“Nuk i thuhet kështu gjyshes“, “Duhet t’i thuash mirdita zonjës“, “Si i thuhet zotnisë“? etj.

Pra, praktika gjuhësore ndërthuret me strukturën shoqërore ku flitet gjuha. Përveç përbërësit gjuhësor e socio-kulturor, S. Moirand flet edhe për dy përbërës të tjerë të aftësisë së komunikimit siç është ai referues dhe strategjik<sup>15</sup>. 1)

**Aftësia referuese** ka të bëjë me njohjen e fushave të përvojës jetësore, të realitetit të vendit ku jeton. Mosnjohja e elementëve referues dhe e lidhjeve midis tyre bën që të na shpëtojë një pjesë e kuptimit të mesazhit. Kështu leximi i një gazete nuk është i lehtë në qoftë se nuk zotërojmë një minimum informacionesh për realitetin e vendit.

**Aftësia strategjike** luan një rol disi subjektiv. Ajo ka të bëjë me aktualizimin e aftësisë së komunikimit dhe si e percepton realitetin psiko-social përballë të cilit ndodhet. Pra, përvetësimi i aftësisë së komunikimit kërkon që të punohet më të gjithë përbërësit e saj dhe me mënyrat e funksionimit të tyre. Që të përmbushet ky objektiv, mësimdhënësit duhet të ketë parasysh disa kushte në punën e tyre në klasë:

- a. Të njohin nevojat gjuhësore të nxënësve.
- b. Zgjedhja e tematikës t’u përgjigjet këtyre nevojave.
- c. Zgjedhja e teknikave dhe ecurive didaktike të bëhet në funksion të qëllimit final: përvetësimit të aftësisë së komunikimit.

Nevojat gjuhësore kanë të bëjnë me atë që nxënësit e studentët *dëshërojnë* të mësojnë si edhe me atë çka *duhet* të mësojnë për të arritur një qëllim të caktuar.

---

<sup>15</sup> S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, 1982, HACHETTE.

Nevojat gjuhësore ndryshojnë nga një grup në tjetrin dhe nga një moshë në tjetrën. Madje edhe brënda një grup-moshe nevojat gjuhësore mund të jenë të ndryshme, sepse psikologjia dhe personaliteti ndryshojnë nga njeri individ tek tjetri, motivet dhe interesat për mësimin gjithashtu ndryshojnë nga një individ tek tjetri. Në këtë situatë mësimdhënësi ndodhet përpara një vështirësie të madhe për të unifikuar dëshirat dhe nevojat gjuhësore të nxënësve e studentëve.

Një rol të rëndësishëm në këtë drejtim luan zgjedhja e teksteve dhe literaturës, tematika e të cilëve duhet të jetë në përputhje dhe të lidhet me gjithçka që i intereson nxënësit apo studentit.

Boshti kryesor i mësimi është nxënësi apo tudenti me veprimtarinë e tyre krijuese. Nëpërnjet lojës, skeçeve apo simulimit të një situatë të caktuar, mësimdhënësi, pa u vënë re që po drejton, por duke marrë pjesë drejtpërdrejt në veprimtarinë që zhvillohet mundohet të arrijë objektivat e orës së mësimi duke e kthyer atë në një mikrokontekst real, në një pjesë të realitetit të jashtëm.

Gjatë zhvillimit të këtyre veprimtarive, pjesëmarrësit duhet të shprehen në mënyrë të pavarur duke paraqitur në një mënyrë ose në një tjetër individualitetin e tyre. Pra nxënësit e studentët kalojnë nga statusi i dëgjuesit të thjeshtë në atë të pjesëmarrësit aktiv në veprimtarinë e organizuar. Ata konsiderohen si subjekte që vendosin bashkarisht përmbajtjen dhe ecurinë e komunikimit. Në këtë mënyrë ata duhet të braktisin kuadrin e ngurtë por të sigurt që u krijon vartësia hierarkike mësimdhënës-nxënës dhe të marrin përgjegjësi mbi vete. Kjo presupozon një angazhim më të madh në veprimtarinë e grupit, pra, për rrjedhojë edhe një ndryshim më të thellë në qëndrimin e nxënësve përpara përgjegjësisë që ata kanë në realizimin e kësaj veprimtarie.

Loja në klasë krijon një farë skene brënda mureve të klasës dhe kjo jo pa vështirësi. Mund të ndodhë që ndonjë nga nxënësit të ketë përshtypjen se po riprodhon vetveten me anë të rolit që po luan dhe mund të ndjehet disi i ndrojtur për t'u ekspozuar para grupit nga frika se mos shokët e tij venë shenjën e barazimit midis tij dhe rolit që ai luan.

Disa nga vështirësitë mund të burojnë nga vetë personaliteti i nxënësit: dikush që në jetën e tij të përditshme, personale nuk u ka kundërshtuar kurrë shokëve ose prindërve, e ka të vështirë ta bëjë këtë edhe në lojë, në qoftë se do të jetë i detyruar ta luajë një rol të tillë. Në këtë rast mësuesi duhet të shjegojë kushtet e lojës dhe sipas mundësive duhet t'i lerë nxënësit të lirë të zgjedhin rolin e tyre sipas dëshirës.

Pra duhen krijuar kushtet e domosdoshme që loja të dalë spontane në mënyrë që nxënësit të kenë mundësi të shprehen sa më natyrshëm. Ekipi i vlerësimit mund të ngrihet nga vetë nxënësit e studentët në fund të veprimtarsë, në mënyrë që ata të mos ndjehen të mbikqyrur gjatë veprimtarisë që zhvillohet.

#### **Aspekte socio-psikologjike në komunikimin ndërkulturor**

Në metodologjinë bashkëkohore nxënësi merr një rol të veçantë si përdorues aktiv i gjuhës dhe aktor social. Të qënë aktor social sipas Kuadrit evropian të referencës për gjuhët, kërkon që nxënësi t'i përshtatet situatës së komunikimit duke u sjellë në përputhje me parametrat e saj.

### **Mënyra e jetesës**

Aktiviteti i komunikimit të përdoruesve/nxënësve nuk nxitet vetëm nga njohuritë, kuptimi i tyre dhe nga aftësitë e tyre, por gjithashtu edhe nga faktorë personalë që lidhen me personalitetin e tyre dhe që karakterizohen nga sjelljet, motivimet, vlerat, besimet, stilet e të njohuritë dhe lloji i personalitetit që përbën identitetin e tyre. Këtu përfshihen :

**1. sjelljet**, që niveli i përdoruesit/nxënës lidhur me :

- hapjen dhe interesimin drejt eksperiencave të reja ndaj të tjerëve, ndaj ideve të reja, ndaj popujve të tjerë e qytetërimeve të tjera.

- dëshirën për të relativizuar pikën e tij të këndvështrimit dhe sistemin e tij të vlerave kulturore

- dëshirë dhe aftësi për t'u distancuar lidhur me sjelljet konvencionale relative me ndryshimet kulturore.

**2. motivimet**, të cilat mund të jenë të brendshme/të jashtme; instrumentale/integruese

- dëshirë për të komunikuar, nevojë njerëzore për të komunikuar

**3. karakteristikat e personalitetit**, për shembull : i heshtur/llafazan;

aktiv/i turpshëm; optimist/pesimist; i mbyllur/i hapur; aktiv/reargues; ndjenjë fajësie ose jo; ndjenjë frike ose ndjenjë turpi; i ngurtë/i çlirë;

shpirtgjerë/shpirtngushtë; spontan/i përmbajtur; inteligjent ose jo;

i kujdesshëm/neglizhues; kujtesë të mirë ose jo; krijues/dembel;

ambicioz ose jo; i ndërgjegjshëm ose jo; me besim në vetvete ose jo;

i varur apo i pavarur; me dinjitet ose jo etj.

Faktorët personalë dhe ato të sjelljes nuk ndikojnë vetëm në rolin e përdoruesit/nxënësit të një gjuhe në aktet e komunikimit por edhe në aftësinë e tyre për të mësuar.

### **Aftësia sociogjuhësore**

Aftësia sociogjuhësore çon në njohjen dhe përdorimin e aftësive të kërkuara në mënyrë që gjuha të funksionojë në dimensionin social. Do të trajtohen këtu në mënyrë shumë specifike çështjet e mëposhtëme:

- tregues të marrëdhënieve sociale; rregullat e politesës; shprehje të urta popullore; ndryshime regjistri; dialekti dhe theksi.

### **Tregues të marrëdhënieve sociale**

Ata janë shumë të ndryshëm sipas gjuhëve dhe kulturave sepse varen nga faktorë të tillë si: statusi i marrëdhënieve të bashkëbiseduesve; afrimiteti i marrëdhënieve; regjistri i diskutimit, etj.

Këtu përfshihen: ërdorim dhe zgjedhje e përshëndetjeve; rregullat e marrjes së fjalës; përdorimi dhe zgjedhja e pasthirmave etj.

### **Rregullat e mirësjelljes**

Rregullat e edukatës përfaqësojnë një nga arsyet më të rëndësishme për t'u larguar nga "parimi i bashkëpunimit" (shiko 5.2.3.1 Kuadri). Ato ndryshojnë nga njëra kulturë në tjetrën dhe janë burim i keqkuptimeve të shumta ndëretnike.

1.Mirësjellja pozitive

Për shembull : të tregosh interes për shëndetin e dikujt, etj.; të ndash eksperiencën dhe shqetësimet, etj. ; të shprehësh admirim, dashuri, mirënjohje, etj. ; të ofrosh dhuratë, të premtosh ndere, një ftesë etj.

## 2. “Mirësjellja gabimisht”

Për shembull: të shmangësh sjelljet e pushtetshme që të bëjnë autoritar (dogmatizmat, urdhërat e drejtpërdrejtë, etj.) ; të shprehësh një keqardhje për një sjellje të pushtetit (korrigjim, kundërshtim, ndalim, etj.) ; të shmangësh, të kërkosh mënyra për të devijuar, etj.

## 3. Përdorimi i duhur i *faleminderit*, *ju lutem*, etj.

## 4. Mungesa e politesës (inJORANCË e tepruar ndaj rregullave të mirësjelljes)

Për shembull: mungesë takti, sinqeriteti i tepruar; shpreheje të përçmimit, të mospëlqimit; ankesa dhe qortime; inat i deklaruar, padurim; afirmim i superioritetit.

## 5. Ndryshime regjistri

Fjala “regjistër” ka të bëjë me ndryshimet sistematike mes variacioneve të gjuhës të përdorura në kontekste të ndryshme. Bëhet fjalë për një koncept shumë të gjerë, por shkurtimisht do të kujtoja që mësuesit në klasë mund të trajtojnë situata të ndryshme komunikimi në të cilat përdoret ky apo ai regjistër gjuhësor, në mënyrë që nxënësi të familiarizohet si me intonacionin ashtu edhe me shprehjet gjuhësore që i përshtaten situatës së komunikimit.

P.sh. zyrtar: Zotërinj, trupi gjykues! - Formal: Seanca hapet! –Neutral : Mund të fillojmë!

-Jo zyrtar: Fillojmë? -Familjar: Shkojmë? -Intim: Atëherë, po vjen?

Në fazat e para të mësimin (le të themi deri në nivelin B1), një regjistër relativisht neutral është përvetësuar nga nxënësit, të paktën për arsye të detyrimit shkollor. Përgjithësisht në këtë regjistër folësit e lindur u drejtohen të huajve ose të panjohurve. Familjarizimi me regjistrat tepër formalë e tepër familjarë vjen me kohë, fillimisht në dëgjim, ndoshta nëpërmjet leximit të teksteve të llojeve të ndryshme, veçanërisht të romaneve. Duhet të tregohemi të kujdesshëm në përdorimin e regjistrave tepër formalë ose tepër familjarë sepse përdorimi i tyre i papërshtatshëm rrezikon të shkaktojë keqkuptime ose mund të bëhesh qesharak.

Me kalimin e kohës, nxënësit do të hyjnë në kontakt me bashkëbisedues të origjinave të ndryshme. Para se të përdorin format dialektore, ata duhet të njihen me konotacionet e tyre sociale dhe me nevojën për të qenë koherentë dhe të përqëndruar.

Shkallëzimi i niveleve të aftësive sociolinguistike paraqitet shumë problematik. Bashkësitë që kanë mundur të shkallëzohen ndodhen të renditura më poshtë. Ashtu siç mund të shohim, pjesa e poshtme e shkallës ka vetëm treguesit e marrëdhënieve sociale dhe rregullat e politesës.

Duke u nisur nga niveli B2, nxënësit janë të aftë të shprehën në mënyrë të përshtatshme me situatat dhe me aktorët socialë dhe ata fillojnë të përfitojnë aftësinë për t’u përballuar me variacionet e të folurit dhe për përvetësim më të mirë të regjistratit dhe të shprehjes. Nivelet e saktësisë sociolinguistike të përshkruara sipas niveleve të Kuadrit evropian të referencave për gjuhët do të

shërbejnë si objektiva për t'u arritur gjatë procesit të përvetësimit të komunikimit ndërkulturor në mjedis shkollor.

<b>SAKTËSI SOCIOLINGUISTIKE</b>	
<b>C 2</b>	Manifeston një përvetësim shumë të mirë të shprehjeve idiomatike dhe dialektore të niveleve konotativë të kuptimit. Vlerëson plotësisht përfshirjet sociolinguistike dhe sociokulturore të gjuhës së përdorur nga folësit e lindur dhe si pasojë di edhe të reagojë. Mund të luajë me efikasitet rolin e ndërmjetësit mes folësve të gjuhës së huaj dhe atyre të komunitetit të origjinës së gjuhës duke marrë parasysh ndryshimet sociokulturore dhe sociolinguistike.
<b>C 1</b>	Arrin të njohë një numër të madh shprehjesh idiomatike dhe dialektore dhe të vlerësojë ndryshimet e regjistrit: Mund të konfirmojë këtë ose atë detaj, nëse theksi nuk është familjar. Mund të ndjekë filma ku përdoret gjerësisht te folurit argotik dhe shprehje idiomatike. Mund të përdorë gjuhën me efektshmëri në marrëdhëniet sociale, duke përfshirë këtu edhe një përdorim afektiv, ose që bën për të qeshur.
<b>B 2</b>	Mund të shprehet me siguri, qartë dhe me edukatë në një regjistrë zyrtar ose jo zyrtar që përshtatet me situatën ose me personat që e rrethojnë.  Mund të ketë një marrëdhënie të vazhdueshme me folës të lindur pa i bërë për të qershur ose pa i irrituar padashje ose pa i vënë në situata që u duhet të sillen ndryshe. Mund të shprehet si duhet në situata të ndryshme dhe të shmangë gabime trashanike të formulimit.
<b>B 1</b>	Mund të shprehet dhe të përgjigjet me anë të shumë funksioneve gjuhësore duke përdorur shprehjet e tyre më të shpeshta të një regjistri asnjans. Ai është i ndërgjegjshëm për rregullat e politesës që janë të rëndësishme dhe sillen në mënyrën e duhur. Ai është i ndërgjegjshëm për ndryshimet më domethënëse mes zakoneve, sjelljeve, vlerave dhe besimeve të komunitetit në fjalë dhe ato të komunitetit të tij duke kërkuar informacione.
<b>A 2</b>	Mund të shprehet dhe t'u përgjigjet funksioneve gjuhësore bazë të tilla si shkëmbimi i informacionit dhe shprehjen e një ideje të thjeshtë ose të një opinioni. Mund të hyjë në marrëdhënie sociale me thjeshtësi por në mënyrë të efektshme duke përdorur shprehje të përditshme të thjeshta. Mund të orientohet në shkëmbime sociale shumë të shkurtra, duke përdorur format e përditshme të mirësjelljes dhe të kontaktit. Mund të bëjë ftesa, mund të kërkojë të falur dhe të përgjigjet.
<b>A 1</b>	Mund të vendosë një kontakt social bazë duke përdorur format më elementare të politesës: mirseardhjeje dhe largimi, prezantimi dhe shprehjet "faleminderit", "ju lutem", "më falni", etj.

Në nivele më të larta, zhvillimi i aftësive ligjërimore, përbërësit e të cilës janë : zhdërvjellësia, rradha e fjalës, zhvillimi tematik, koherenca dhe kohezioni, bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm. Për të ilustruar këta përbërës mësuesi organizon veprimtari të shkurtëra në klasë sipas niveleve që duhen përvetësuar.

Një nga aftësitë e rëndësishme në një bashkëbisedim, që duhet përfutur nga nxënësit, për një komunikim ndërkulturor të suksesshëm është rradha e fjalës, mënyra e ndërhyrjes, koha e mbajtjes së fjalës etj, gjë që përshkruhet hollësisht në tabelën e mëposhtme, e nxjerrë nga Kuadri evropian i referencës për gjuhët

dhe që duhet përdorur nga mësuesit si objektiv për t'u realizuar hap pas hapi, nga një nivel në tjetrin :

<b>RRADHA E FJALËS</b>	
<b>C 2</b>	Si në C1
<b>C 1</b>	Mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme nga një tërësi e disponueshme për ta futur në ligjërimin e tij duke tërhequr vëmendjen e dëgjuesve ose për të fituar kohë dhe për të ruajtur vëmendjen e dëgjuesve gjatë kohës që ai/ajo mendohet.
<b>B2</b>	Mund të ndërhyjë në një debat në mënyrë të përshtatshme duke përdorur gjuhën që duhet. Mund të nisë, vazhdojë dhe të përfundojë një bisedë duke respektuar me efikasitet radhën e fjalës. Mund të nisë një bisedë, të ndërhyjë kur t'i vijë radha në momentin e duhur dhe të përfundojë bisedën kur duhet, edhe pse nganjëherë me ngathtësi? Mund të përdorë shprehje të gatshme (psh. "Është pyetje e vështirë) për të fituar kohë dhe për të ruajtur fjalën gjatë kohës që ai/ajo mendohet për atë që ai/ajo do të thotë.
<b>B1</b>	Mund të ndërhyjë në një debat lidhur me një temë të njohur duke përdorur shprehjet që duhen për të tërhequr vëmendjen.
	Mund të nisë, vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë ballë për ballë mbi tema të njohura ose personale.
<b>A 2</b>	Mund të përdorë teknika të thjeshta për të nisur, vazhduar dhe mbyllur një bisedë të shkurtër. Mund të nisë, vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë ballë për ballë.
	Mund të tërheqë vëmendjen.
<b>A 1</b>	Nuk disponohet përshkrues.

### **PËRFUNDIME:**

Nga sa u tha më sipër, në mënyrë përmbledhëse, dalim në përfundimin se:

- Aftësia e komunikimit zhvillohet dalngadalë, krahas përvetësimit të aftësisë gjuhësore.
- Aftësia e komunikimit nuk mund të reduktohet kurrësi vetëm me përvetësimin e aftësisë gjuhësore.
- Zhvillimi i aftësisë së komunikimit është i lidhur ngushtë dhe nuk mund të funksionojë pa përvetësimin e aftësisë socio-kulturore.
- Gjatë punës pedagogjike në klasë, apo në auditor, mësuesi apo pedagogu e vendosin nxënësin e studentin në situata të larmishme komunikimi në mënyrë që këta të fundit të dinë të orientohen dhe të hyjnë në bisedë në çfardollosituarate me të cilën mund të përballen në të ardhmen dhe me bashkëfolës të ndryshëm duke respektuar statusin e tyre.

- Ndryshimi i mardhënieve pedagog-student, mësues-nxënës dhe krijimi i një atmosfere pa tensione pedagogjike, favorizon zhvillimin e aftësisë së komunikimit në të gjitha mjediset arsimore.
- Njohja dhe përdorimi i parimeve dhe niveleve të Kuadrit evropian të referencës për gjuhët nga të gjithë mësuesit e gjuhëve të huaja do të përmirësonte cilësinë e përvetësimit të aftësisë së komunikimit duke shfrytëzuar të gjitha veçoritë psikopedagogjike të mjedisit shkollor.

#### **BIBLIOGRAFI E SHFRYTËZUAR:**

1. Këshilli i Europës, Kuadri i përbashkët evropian i referencës për gjuhët, Didier, 2001, Paris.
2. D. Hymes, Drejt aftësisë së komunikimit, CLE International , 1984
3. S. Moirand, “ Të mësuarit e komunikimit në gjuhë të huaj“, Hachette 1982.
4. F. Débyser, “Simulimi dhe realiteti në mësimin e gjuhëve të huaja“ FDM nr. 104.
5. E. Bérard, “Metodat komunikative“, CLE International, Paris 1984
6. Gschwinf-Holtzer, “ Analiza sociolinguistike e komunikimit dhe didaktika“, 1982
7. D. Coste, “Leximi dhe aftësia e komunikimit“, FDM nr. 141. 1978

#### ***ABSTRACT***

##### **Socio-psychological phenomena in intercultural communication**

In the contemporary methodology the student takes a special role as an active user of the language and a social actor. Being a social actor according to the European Framework of the reference on languages requires the student to adapt to the communication situation, behaving conform to its parameters.

Language users and learners make use of a number of skills acquired during their school or external experiences, in order to accomplish their targets and the required activities to deal with the communication situations, they find themselves in.

All human skills contribute, in one way or another, in the ability of the student to communicate and can be considered as different aspects of the ability to communicate. However, it is necessary to distinguish between those skills directly related to language and students' general skills.

Knowing better the European Framework of the reference on languages will promote teachers to reflect on their teaching and will give a new view and will nurture with oxygen teaching practices for mastering the communication skill within the school environment.

# **DIDAKTIKA E KOMUNIKIMIT NË UNIVERSITET: ANALIZË E PËRVOJËS PRAKTIKE TË PUNIMEVE ME SHKRIM DHE REKOMANDIME METODOLOGJIKE**

Esmeralda Kromidha

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Departamenti  
i Gjuhës Frënge*

## 1. Analizë e shkrimeve universitare të studentëve

Mësimi në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja organizohet me leksione dhe seminare të cilat synojnë të japin njohuri e aftësi në lëndët teorike bazë si didaktika e gjuhëve, analizë teksti, leksikologji e gjuhës frënge, komunikimi në fushën e turizmit etj., por edhe të zhvillojnë më tej aftësi gjuhësore në gjuhën frënge. Të shumta janë detyrat që duhet të dorëzojnë studentët tanë në formë përmbledhjesh, komentesh, ese, dizertacione, raporte stazhi, etj.

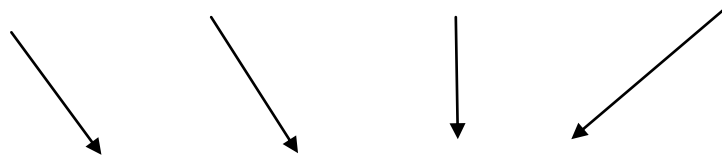
Nga analiza e bërë, në shumicën e rasteve vihet re se detyrat me shkrim të studentëve janë një riprodhim i ligjërimit (leksioneve) disiplinuar mbajtur nga pedagogët. Pra, në këtë rast bëhet fjalë të riprodhohen, riformulohen ose të zhvillohen më tej informacione dhe njohuri të marra në orët mësimore ose nga materialet shtesë të lëndëve. Marrja e shënimeve gjatë shpjegimeve lidhet ngushtë me aftësinë e të kuptuarit dhe të shkruarit dhe përbën një skedar ku brenda të cilit janë përmbledhur dhe renditur në mënyrë logjike informacionet më të rëndësishme.

Për kryerjen e një detyre me shkrim mbajtja e shënimeve përbën skeletin e përmbajtjes informuese. Vështirësia ligjërimore në rritje të cilës duhet t'i bëjnë ballë studentët gjatë studimeve universitare qëndron kryesisht në përpunimin formal të shënimeve të mara, në klasifikimin e të dhënave, renditjen e tyre si edhe të informacioneve që i kompletojnë ato nga leximet shtesë. Me termin "përpunim" nënkuptojmë procesin e interpretimit të të dhënave kryesore kuptimore të orës së mësimi: nga perceptimi i të dhënave kryesore kalohet në përkufizimin e tyre, renditjen dhe vendosjen e tyre në raport me njëra tjetrën si dhe pasurimin e tyre me të tjera informacione. Ne mendojmë se leximi i vëmendshëm i materialeve dha mënyra e marrjes së shënimeve kontribuojnë në realizimin me sukses të detyrave me shkrim.

Për të nanlizuar punimet me shkrim të studentëve ne i jemi referuar skemës së Magniante:2009, ku dallojmë:



## **Kërkesa e detyrës - Gjinia e tekstit – Lloji ligjërimitor- Modalitetet e të shkruarit**



### **Aftësi transversale**

Në këtë skemë dallojmë nocionin e gjinisë së tekstit dhe llojit ligjërimitor sipas shpjegimit të J.-P. Bronckart dhe të J.-M.Adam.

Me gjini teksti ne kuptojmë kategorizimin e teksteve sipas një tradite shkrimi specifik, atë akademik sipas kriterëve organizuese, të komunikimit, të traditës disiplinare, të rregullave apo kodeve të shkrimit. Llojet ligjërimitore kanë të bëjnë me tiparet gjuhësore të ligjërimeve në lidhje me aktet gjuhësore dhe qëllimet e komunikimit.

Në prohimet me shkrim të studentëve të ciklit të parë konstatuam se kërkesat e detyrave shpesh herë nuk ishin të detajuara për të bërë sa më operacionale punën e studentëve, për t'i udhëhequr ata në punën e tyre në mënyrë që ata të bëjnë zgjedhje dhe të dallojnë prioritetet.

Në këto kërkesa vihen re fjali të tipit urdhërues: bëni koment... ; Kërkesë e cila do të duhej të kompletohej me fjali përshkruese dhe informuese për t'i orientuar më mirë studentët.

Një kërkesë e hartuar saktë do të duhet t'i tregojë studentit nëse detyra do të përqëndrohet në një përshkrim, në shpjegim të shkaqeve apo argumentim.

Përsa i përket zhvillimit të detyrave ato paraqesin gjithashtu mangësi : nëse studentit i duhet të shprehë një opinion, të krahasojë apo të mbajë një qëndrim ai nuk respekton rregullat e shkrimit që kërkon lloji ligjërimitor. Detyrat nuk i përmbahen një skeme, plani zhvillimi. Sintaksa, lidhëzorët, elementë që përbëjnë kohezionin dhe strukturimin e tekstit shpesh herë mungojnë ose janë përdorur në mënyrë të gabuar.

Në rastin e punimit të një teme, pra siç është dhe rasti i raporteve të praktikës profesionale,

ku studentit i kërkohet të zgjidhë një problem, pra të bëjë një argumentim nisur nga informacionet e kursit, lexime të tjera, pra jo të riprodhojë leksionin por të krijojë diçka, të arsyetojë, të shtrojë një problem dhe të gjejë zgjidhje nisur nga eksperiencia që ka jetuar në terren, vërejmë se ka një vështirësi për të bërë analizë dhe përgjithësim të përvojës së tij praktike por thjesht bën një përshkrim të thatë të saj. Ai e ka të vështirë të bëjë lidhjen midis eksperiencës që duhet të relatojë dhe reflektimit që duhet të vijojë.

Një tjetër konstatim përbën fakti se vlerësimi i detyrave me shkrim mjaftohet në shumicën e rasteve vetëm me një notë dhe disa nënvizime. Pa dashur të nënvlerësojmë punën e pedagogëve, duam të theksojmë dhe besojmë në pohimin se korrigjimet e sakta dhe të argumentuara do të bëjnë që detyrat e

ardhshme të studentëve të jenë më të mira. Vlerësimi i punimeve me shkrim duhet të bazohet në kritere të vendosura paraprakisht dhe të njohura nga studentët. Korrigjimi i tyre duhet të jetë më analitik dhe idealaja do të ishte që studenti të merrte kontakt të drejtpërdrejt me pedagogun për të evidentuar gabimet sidomos kur bëhet fjalë për detyra krijuese dhe jo riprodhuese.

### Rekomandime:

Tabela e mëposhtëme paraqet në mënyrë sintetike tipologjinë e detyrave me shkrim të kërkuara në fakultet :

Fig. 1. Tipologjia e shkrimeve akademike

<p><b>Përpunimi i leksionit</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rishikimi i termave ose i nocioneve specifike. T'i përgjigjemi pyetjeve të leksionit (kush? kë? përse? si?). Të riprodhojmë një demonstrim shkencor me të dhëna të ndryshme.</li> </ul>
<p><b>Komente dhe sinteza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T'i përgjigjemi pyetjeve që dalin nga leksioni duke u bazuar në materiale (artikuj, skema, grafikë) ose të dhëna dhe parametra të dala nga një eksperimentim (si p.sh rasti i detyrave të orientuara). Të reagojmë ndaj situatave të përshkruara, të shprehësh një mendim, një reflektim, të komentosh dhe të krahasosh. Të hartosh një sintezë nisur nga materiale që flasin për të njëjtën temë.</li> </ul>
<p><b>Rastet studimore dhe simulimet</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Të analizojmë një situatë, të interpretojmë të dhënat dhe t'i adaptojmë ato në një skemë të studuar në leksion, të kompletojmë dhe të argumentojmë. Të ripërdorim dhe -të kuptojmë parametrat e një skeme komunikimi të specializuar (të tipit profesional) dhe të hartojmë një shkrim profesional të përshatur, të përmbledhim dhe të japim informacione të nevojshme në plotësimin e një detyre të specializuar e dalë nga realiteti profesional.</li> </ul>

Për të realizuar këto tre kategori të detyrave me shkrim nevojiten mjete gjuhësore specifike sidomos në nivel leksikor të specializuar, por ato nga ana tjetër ato kërkojnë aftësi gjuhësore dhe ligjërimore të përgjithshme dhe të transferueshme në disiplina të ndryshme.

Këto kategori nuk janë të ndara njëra nga tjetra por plotësojnë njëra tjetrën dhe progresive dhe korespondojnë me progresionin universitar. Siç e kemi theksuar më lartë në shumica e detyrave me shkrim të kërkuara në fakultet konsistojnë në riprodhimin e leksioneve, nëpërmjet pyetjeve të drejtpërdrejta ose në formën e pyetësorëve me disa alternativa, sidomos në ciklin e parë. Në një detyrë të tillë duhet punuar me studentët nga njëra anë të kuptojnë mirë kërkesën e detyrës e cila do t'i lejojë më pas të bëjnë një detyrë të saktë si edhe të punohet me korrigjimet e detyrave ku pedagogu ka bërë vërejtjet dhe këshillat e tij. Përpunimi i leksionit që shërben si një model për studentin përbën një shkrim relativisht të gjatë dhe kompleks që të perbashkët e uropian të gjuhëve: një mision ose një projekt që përbëhen nga një shumicë detyrash reale për t'u realizuar sipas një rregulli të caktura (skenar). Përcaktimi i makroaftësisë të studentit funksioni i së cilës është të organizojë burimet në dispozicion të tij në repertorin gjuhësor mund të aplikohet gjithashtu duke dalluar makroaftësi të ndryshme në funksion të makrodetyrave që studenti duhet të realizojë në stadi të ndryshme të rrugëtimit të tij universitar.

Tabela e mëposhtëme paraqet makrodetyrat dhe makroaftësitë që kërkohen lidhur me tipologjinë e detyrave që ne prezantuar në figurën 1.

<b>Realizimi i makrodetyrave gjuhësore</b>	<b>Makroaftësitë</b>
<p>Të riprodhojmë, të Ristrukturojmë: -të dhënat e leksionit duke u nisur nga informacionet (fjalët kyçe) të kërkesës së detyrës.</p>	<p>Të jemi të aftë: -të identifikojmë elementët kyç të një pjese të leksionit -të dallojmë strukturat përkufizuese , shpjeguese, dhe formuluese të kërkesave të detyrës. -të pëcaktoshim objektet dhe aktorët e specializuar -të identifikojmë dhe të emërtojmë (objektet, nocionet, fenomenet) -të rikopjojmë, klasifikojmë, imitojmë, aplikojmë, konkludojmë dhe të bindim. -të'i përgjigjemi kërkesave me shkrim.</p>
<p>Të riformulojmë: - Kompilimin e shënimeve të Leksionit, plotësimi dhe qartësimi i tyre.</p>	<p><b>B.</b> Të jemi të aftë të: -krahasojmë, ekspozojmë, nocione të ndryshme ose formulime të ndryshme të të njëjtit nocion, -të japim pikëpamjen e tonë, opinionin tonë, -të vërtetojmë -të komentojmë(duke u nisur nga leksioni), -të deklarojmë -të rristrukturojmë të gjitha informacionet, -të vendosim në perspektivë.</p>

<p>Të ndërthurim, të bashkojmë:          -njohuri,          -fakte,          -koncepte,          të cilat kanë të bëjnë me          leksionin apo me informacione          jashtë tij.</p>	<p>Të jemi të aftë:          -të analizojmë një situatë,          -të vendosim fakte dhe njohuri          në kohë, hapësirë,dhe në          fushën disiplinare,          -të adaptojnë nocione kyçe të strukturave të          teorike,          -të argumentojmë dhe të          kontestojmë,          -të interpretojmë , shprehim,          masim,          - të krijojmë,          -të përmbledhim duke          seleksionuar informacionet          kryesore dhe duke i rilidhur          ato në një progresion të          strukturuar.</p>
--	---

Të riprodhosh nocione të leksionit nënkupton t'i referohesh paraprakisht leksionit dhe shënimeve të mara dhe të ripërpunuara nga studenti, dhe të jesh i aftë të identifikosh dhe emërtosh objekte, fenomene, fakte dhe rezultate të prezantuara dhe studiuara, sipas një diskutimi të tipit analogjik. Riformulimi, ky shkrim i ndërmjetëm dëshmon atë çka studenti ka përfituar nga leksioni dhe që bëhet repertori i ideve dhe gjuhësor në të cilin ai do të hartojë detyrën e tij të ardhshme , repertor ky që atij do ti duhet ta plotësojë me material gjuhësor (leksikor, sintaksik) dhe tekstual i nevojshëm për strukturimin e fjalimit të tij.

Kjo ka të bëjë me kompetenca diskursive e përkufizuar si ``aftësia e të përvetësuarit të rregullave të përdorimit të gjuhës në situata të ndryshme`` (Charadeau et Maingueneau, 2002) . Gjatë riformulimit studenti sjell dhe një modifikim të formulimit të dijeve disiplinare. Ai duhet të ndërtojë, alternojë, modifikojë një fjalim të mëparshëm, atë të marrjes së shënimeve, të leksionit të tij, me qëllim që ta kuptojë, krahasojë, të qartësojë, të vendos në perspektivë, të relativizojë... në mënyrë të veçantë në sintezën e dokumentave dhe komentit e teksteve. Studenti duhet pastaj të kalojë në një fazë reflektimi, abstraksioni dhe përgjithësimi. Ai duhet të përqëndrohet dhe të projektohet në një kontekst realist, përgjithësisht profesional, që do të jetë fusha e ardhme profesionale.

Pra ai do të vendos në praktikë një strategji që kërkon një aftësi për të rilidhur faktet, njohuritë, qëllimet, konceptet, që supozon t'i dallojë, t'i nxjerrë që në fillim, më pas t'i krahasojë ato, t'i interpretojë, t'i shprehë, t'i përmbledhë dhe t'i analizojë. Hartimi i një raporti aktivitetesh, i një raporti eksperiencash, i

një simulimi apo një rasti studimor me shkrime profesionale për të hartuar, ka të bëjë me atë që ne që ne mund ta quajmë si kontekstual. Makrodetyrat që cituam më lartë mund t'i përmbledhim në tre aftësi specifike të punës universitare: ``të dish të organizosh``, ``të dish të analizosh``, ``të dish të zhvendosësh njohuritë``(Gauthier,2001). Akti i të shkruarit konsiston në këtë mënyrë në menaxhimin e njohurive, informacioneve, në qarkullimin e tyre dhe të kërkosh të bindësh. Edgar Morin në veprën e tij ``Ndërthurja e njohurive``(1999), thekson se studimet universitare duhet të favorizojnë ``dinamikën e aspektit transversal`` për t'i bërë ballë kompleksitetit të botës”.

Si përfundim, mund të themi se zhvillimi i didaktikës së komunikimit në nivel universitar ka një rëndësi të veçantë që në fillimet e studimeve me qëllim mbarëvajtjen e tyre dhe formimit të arsytimit intelektual.

#### LITERATURA:

1. **Adam, J.-M.,1992**, les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan.
2. **Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002**, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris Seuil.
3. **Gauthier, L., 2001**, *L'aventure universitaire*, in Roy, M., L'université: une fois entrée, comment bien s'en sortir!., Université de Sherbrooke, Services à la vie étudiante.
4. **Mangiante, J.-M., 2009**, "Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels", in Bérard, E. Et Borg, S. (éds), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers: enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de fle 2, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, université de Franche – Comté.
5. **Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2004**, *Le français sur objectifs spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll.F.

#### ABSTRACT

It is widely held the studies at the university prove most successful when there is a close link established between – a good acquisition of the lectures and the seminar classes - and the good elaborated assignments, which constitute the very gist of students' assessment. These elaborated assignments are of various kinds, such as: written examinations, essays, synthesis, literary comments, diploma thesis, etc. Each of these demands for specific methodological needs in terms of the text construction and elaboration. Getting acquainted with these writing skills and attaining them constitutes a necessary cultural and methodological skill for the students while following their studies at the university. What is most noticed along our experience in the Faculty of Foreign Languages is that students lack a culture of writing. Many students prefer being orally tested and they find working on well-organized, written assignments rather difficult. It is not a rare occurrence that many handed assignments are ready taken from the internet, without prior elaboration by the students.

Considering a situation such as this, this paper aims at drawing an analysis on different written assignments elaborated by the students of the first cycle. This analysis investigates linguistic and textual aspects to be considered while attempting to write a coherent text according to the typology of the demanded text. What follows will be guidelines and implications on the writing skills, students should master while elaborating writing tasks. At the end of the paper, some modest recommendations are given for the attainment of a functional communication at the university.

# NGA PËRQASJA KOMUNIKUESE TEK PERSPEKTIVA VEPRUESE: SI ËSHTË SHNDËRRUAR AFTËSIA E TË KOMUNIKUARIT NË GJUHË TË HUAJ?

Eldina Nasufi

*Universiteti i Tiranës, Departamenti i Gjuhës Frënge*

## **Hyrje**

Aftësia për të komunikuar ka zënë gjithmonë një vend të rëndësishëm në mësimdhënien e gjuhëve të huaja, ndaj edhe përpjekjet e didaktëve kanë qenë të vazhdueshme për të gjetur mënyrat më efikase për të përvetësuar këtë aftësi. Dihet tashmë që duke filluar nga përqsja komunikuese, është folur gjithmonë për çështje si kompetenca e komunikimit rreth së cilës ka folur për herë të parë autori anglo sakson Dell Hymes<sup>16</sup> apo për pëshën e secilës prej përbërësve të kësaj kompetence. Më vonë rëndësia e të komunikuarit në një gjuhë të huaj është reflektuar më së miri në konceptimin e Kuadrit të Përbashkët European të Gjuhëve ku gjejmë pesë aftësi rreth të cilave duhet punuar në të mësuarin e gjuhës së huaj. Shumë autorë janë të mendimit se në të vërtetë Kuadri i Gjuhëve nuk propozon përqsje të ndryshme nga ajo komunikuese, por është vetëm «mënyra e përdorimit»<sup>17</sup> e përqsjes komunikuese. Le të shohim më nga afër se si është shndërruar kjo aftësi dhe ka ardhur deri në ditët e sotme, me anë të dokumentit të Këshillit të Evropës, duke parë fillimisht karakteristikat kryesore të secilës periudhë. Më pas do të shohim dy metoda u përkojnë ketyre dy periudhave të ndryshme si edhe përvojat që kanë mësues të cilët punojnë aktualisht me metoda të bazuara në Kuadrin e Gjuhëve.

## **1. Përqsja komunikuese**

Kur bëhet fjalë për të përcaktuar se çfarë është përqsja komunikuese, kuptimi i termit përqsje nuk kalon pa u vënë re duke pasur parasysh termin metodologji që është përdorur më parë. Ky term nënvizon në të njëjtën kohë evoluimin e koncepteve rreth bazave teorike që do të jenë në themel të një përmbajtjeje komunikuese të mësimdhënies, dhe vendin që zë përvoja e marrë nga

---

<sup>16</sup> Sipas këtij autori për të komunikuar nuk mjafton të njohësh gjuhën, sistemin gjuhësor: duhet gjithashtu të dish ta përdorësh atë në funksion të kontekstit shoqëror.

<sup>17</sup>C.Bourguignon (2006): «De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures», tek Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, f.59

praktika. Duhet saktësuar se momenti<sup>18</sup> kur lindi përqsja komunikuese përkon me aspektin që didaktika e gjuhëve paraqet në ditët e sotme, do të thotë karakterin e saj transversal që shkon deri në eklektizëm. Parimet nga të cilat frymëzohet mësimdhënia e një një gjuhe nuk i përkasin më vetëm gjuhësisë, por edhe fushave të tjera si pragmatika, psikolinguistika, analiza e ligjëratës, sociolinguistika etj...Teoritë e ndryshme shihen si plotësuese të rezultateve të praktikës, gjë që përbën një risi të përqsjes komunikuese. Siç e ve në dukje Berard «*evoluimi i vetë termit gjuhësi e aplikuar, i zëvendësuar nga ai i didaktikës së gjuhëve të huaja...tregon mospranimin e gjuhësisë si e vetmja disiplinë referencë në fushën e mësimdhënies*»<sup>19</sup> Përmbledhtazi mund të themi se tiparet kryesore të përqsjes komunikuese janë :

- përdorimi i materialeve të mirëfillta, vizuale dhe sonore, shumë të ndryshme;
- punë sistematike rreth «nacioneve» dhe «funsioneve», aktet e gjuhës, qëllimet e komunikimit;
- rënia e nocionit të përparimit, që është «linear» bëhet «spiral», «në formë rrethore» ose «ciklik»;
- përpyekja për marrë parasysh tërësinë e situatave të kumtimit (kontekst, presupozë, psikologjinë e përsosazheve, statusin, rolin, etj)
- diferencimi i metodave dhe strategjive sipas interesave, nevojave, stileve të të mësuarit...;
- mësimdhënia e «orientuar drejt të vepruarit » dhe e «përqëndruar tek nxënësi»;
- marrja përsëri parasysh e gjuhës amtare dhe e njohurive të mëparshme e aftësisë së reflektimit;
- përdorimi i gabimit si etapë e nevojshme për progres;
- «format e reja sociale» të punës në klasë( pairëork, grupe të vogla...);
- ripërkufizimi i rolit të mësuesit (gjallërues, koordinator, këshilltar më shumë se sa «mësues»);
- një fleksibilitet në zhvillimin e mësimit etj...

Kjo përqsje është e konceptuar kryesisht për të rriturit, gjë që ndikon në mësimdhënien në nivelin e shkollës së mesme, pasi në parim është e përshtatshme për grupe të motivuara, për kurse intensive apo edhe për formim specifik të mësuesve. Qëllimi kryesor i kësaj përqsjeje nënvizohet më së miri me anë të termave përqsje nacionale funksionale, që do të thotë se kur mësohet gjuha duhen mësuar nacionet e saj dhe këto të fundit duhet të kenë një funksion praktik. Në çdo lloj të mësuarit ku qëllimi është komunikimi, ka një nocion domethënë një nocion që strukturon një situatë komunikimi, por çdo i mësuar është i dobishëm dhe duhet t'i përshtatet një funksionimi të vërtetë të komunikimit në jetë. Të flasësh në telefon për shembull konsiderohet një nocion, i cili domosdoshmërisht

<sup>18</sup> Lindja e kësaj përqsjeje përkon me përcaktimin e *Niveau Seuil* i bazuar në modelin e *Threshold Level English*, 1976

<sup>19</sup> Berard E, (1991): *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Paris, Clé International, p. 17

duhet të gjejë zbatim në situatat konkrete ku folësi do të gjendet.

Duke iu referuar mësimdhënies së frëngjishtes, mund të themi se metoda e parë e frëngjishtes ku gjenden të zbatuara parimet e përqsjes komunikuese është *Sans Frontières* e cila i paraprin versionit të ribotuar që e njohim sot me emrin *Le Nouveau Sans Frontières*. Kjo metodë paraqet disa karakteristika që do t' i paraqesim këtu, pasi ajo bën kalimin nga metodat që i përkasin metodologjisë strukturo globale audio vizuale tek ato që bazohen në përqsjen komunikuese. Kështu kjo metodë:

- ka si qëllim madhor të mësuarin për të qenë i aftë të komunikosh në situatat e jetës;

-kalon nga synimi për të bërë pedagogji(pra si t' i mësosh të tjerët) në atë për të bërë didaktikë(çfarë t' i mësosh të tjerëve). Kjo sjell si pasojë një rikthim drejt analizës së përmbajtjeve që duhen mësuar;

-ndikohet drejtpërsëdrejti nga punët e *Niveau Seuil*<sup>20</sup> dhe kërkimet në sociopragmatikë;<sup>21</sup>

-ka një prirje për t' u larguar nga një përqsje normative e gjuhës;

-është e konceptuar nga universitarë dhe jo nga institucione që merren me përhapjen e frëngjishtes;

-reflekton që në titull nevojën për një ndryshim thelbësor. Titulli *Sans Frontières* nënkupton ambicjen për ta zgjeruar gjuhën në kuadrin e frankofonisë, pra synon një diversitet të gjuhës.

Të njëjtat karakteristika paraqet edhe metoda *Le Nouveau Sans Frontières* e cila është një variant më tërheqës përse i përket zgjedhjes së personazheve dhe situatave më reale, por edhe paraqitjes.

## 2. Perspektiva vepruese

Perspektiva vepruese ka veçantinë e konceptimit të një politike gjuhësore të përbashkët në shkallë evropiane dhe që prej vitit 2000 po zë gjithmonë e më shumë vend në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Kuadri i Gjuhëve ka si synim:

-të formojë një nxënës që konsiderohet «aktor social». Këtu nocioni i «detyrave» për t' u kryer në situata të ndryshme të jetës zë një vend kryesor;

-të zhvillojë pavarësinë e nxënësit në të mësuar. Bëhet fjalë në këtë rast që nëpërmjet të mësuarit të një gjuhe ai të jetë i aftë të mësojë edhe gjuhë të tjera që do t' i duhen si një qytetar që jeton në një Evropë të Bashkuar;

-të zgjerojë katër kompetencat që ekzistojnë që prej përqsjes komunikuese, me atë të të shprehurit gojarisht në vazhdimësi;

-të vlerësojë njohuritë në gjuhë sipas gjashtë niveleve të njohura tanimë në ndarjen A1, A2, B1, B2, C1, C2.

<sup>20</sup> *Niveau Seuil* përmban një progresion të situatave të ndryshme të komunikimit dhe bën të mundur gjithashtu që te punohen regjistrat e ndryshëm të gjuhëve.

<sup>21</sup> Duke pasur parasysh se sociopragmatika studion kontekstin social të gjuhës, duke përdorur kërkimet në këtë fushë synohet të shiheshin elementët që kombinohen kur njerëzit komunikojnë realisht.



Në Kuadër gjithashtu shihet që ka një ndryshim të ndjeshëm midis veprimtarisë së ushtrimeve dhe asaj të detyrave për t'u kryer nga nxënësi. Denyer<sup>22</sup> propozon një listë të qartë të dallimeve kryesore midis këtyre dy veprimtarive. Një detyrë paraqet karakteristikat e mëposhtme :

- është e vendosur gjithmonë në një kontekst i cili ka të bëjë me realitetin jashtëgjuhësor
- shtron gjithmonë një problem
- është e ndërlikuar
- duhet të japë gjithmonë një rezultat (në formë produkti gjuhësor)

Duke pasur parasysh se tanimë ka kaluar një dhjetëvjeçar pas konceptimit të Kuadrit të Gjuhëve, këndvështrimet kanë evoluar dhe ka autorë që flasin për lindjen e një aftësie të re në të mësuarin e gjuhës e cila është ajo e përdorjes së informacionit. Puren<sup>23</sup> e përkufizon si tërësinë e mundësive për të vepruar *rreth* informacionit dhe *me anë* të informacionit si aktor social. Autori shpjegon se të veprosh *rreth informacionit* do të thotë ta identifikosh, ta glesh, ta vlerësosh, ta organizosh dhe nëse është e nevojshme ta krijosh; të veprosh *me anë* të informacionit do të thotë ta përdorësh dhe ta transmetosh atë.

Shumë metoda të gjuhës frënge janë frymëzuar nga Kuadri dhe sot në treg ekzistojnë një mori metodash që mund të merren si objekt analize për të parë më nga afër se si mund të punohet në bazë të direktivave të Këshillit të Evropës. Ne kemi zgjedhur të shohim metodën *Alter Ego* e cila këto dy tri vitet e fundit po përdoret nga Aleanca Franceze në Tiranë si edhe kemi pasur mundësinë ta punojmë me nivele të ndryshme nxënësish. Kjo metodë në plan të përgjithshëm ka këto karakteristika:

- vendin kryesor që zë nxënësi në veprimtaritë që propozon metoda;
- synimin për të ngjallur tek nxënësi <sup>24</sup>dëshirën për të njohur shoqërinë franceze dhe botën e frankofonisë;
- vendin e veçantë që zë ndërveprimi me të tjerët në situata nga më të ndryshmet dhe më të larmishmet;
- një konceptim ndryshe të elementëve të kulturës, duke i ndërfutur ato në situatat konkrete të komunikimit të gjuhës së huaj. Ndërkulturorja e cila konsiderohet si një risi e Kuadrit të Gjuhëve është domosdoshmërisht pjesë përbërëse e kësaj metode dhe ky fakt është i dukshëm që në titullin e saj *Alter Ego*. Ky titull presupozon që tjetri, i huaji të mos shihet më si i tillë kur mësohet gjuha e huaj, por të shihet si një burim pasurimi. Filozofia e të mësuarit të gjuhës së huaj në këtë rast është që nxënësi gjen pjesën tjetër të vetes së tij duke mësuar një gjuhë të huaj dhe si pasojë edhe një kulturë tjetër.

---

<sup>22</sup> Denyer M. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues,

<sup>23</sup> Puren Ch. Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture, de la compétence communicative à la compétence informationnelle, APLV Langues modernes.org

<sup>24</sup> Berthet A; Hugot C; Kizirian V; Sampsonis B; Waendendries M (2006) *Alter Ego* 2, f.3

### 3. Disa veprimtari komunikuese në metodat *Le Nouveau Sans Frontières* dhe *Alter Ego*

Këto dy metoda kanë ndryshime që në tabelën e lëndës, e cila tek *Le Nouveau Sans Frontières* që në pamje të parë përmban evoluimin në jetën e përditshme të të njëjtëve personazhe, ndërsa tek *Alter Ego* tematikat e trajtuara prekin jetën e përditshme, por nëpërmjet temave të gjera si puna, lidhjet në shoqëri, arsimimi etj... Domosdoshmërisht këto çështje ngjallin më shumë interes tek publiku me të cilin punohet, pasi krijojnë një larmi më të madhe situatash në orën e mësimi dhe të japin përshtypjen e dobishmërisë së asaj që mësohet.

Në të dyja metodat, gjejmë aktet e gjuhës rëndësia e të cilëve është vënë në dukje që me përjasjen komunikuese ku përdorenshin punimet teorike të Austin.<sup>25</sup> Konceptimi i ushtrimeve është i ndryshëm në metodën *Alter Ego* dhe më i prekshëm për nxënësin. Për shembull në librin e ushtrimeve të kësaj metode Niveli A2 për të shprehur ndjenja dhe reagime janë dhënë ushtrime me disa zgjedhje në mënyrë që nxënësi të kuptojë ndryshimin e shprehjes së përdorur me shprehje të tjera :

1. Vous avez réussi une épreuve sportive
  - a. Il faut que je tienne bon !
  - b. Je suis très ému(e) !
  - c. J'ai envie de tout arrêter !

Ndërsa në metodën *Le Nouveau Sans Frontières* jepet vetëm një fjali ku paraqitet situata dhe kërkohet të përdoret një shprehje që përmban vetëm strukturën *être+mbiemër* :

*Notre fils est guéri* është një nga situatat dhe nxënësit i duhet të gjejë për shembull shprehjen *je suis très content(e) que notre fils soit guéri*.

Edhe pse dihet që përdorimi i materialeve të mirëfillta është një karakteristikë e pamohueshme e përjasjes komunikuese, në metodat që bazohen në Kuadër si *Alter Ego* mësimet janë të përshtatura më mirë për përdorimin e këtyre materialeve të mirëfillta. Në faqen 12 të *Alter Ego 2* për shembull gjejmë një tekst të marrë nga *Aujourd'hui en France(31 maj 2005)* dhe që ka titullin *Ici, pas de fête sans Alain le gardien* i cili shërben si pretekst jo vetëm për të punuar me aspekte leksikore si termat që përdoren për ndërtesat dhe banorët, por edhe për të shpjeguar në çfarë konsiston një festë që është krijuar në Paris në vitin 1999 e që quhet *Immeubles en fête*. Ky tekst në të njëjtën kohë shërben edhe si pikënisje për të zhvilluar veprimtari të të shprehurit me gojë e të kuptuarit të dëgjimit. Janë pra një seri veprimtarish të lidhura zinxhir me njëra-tjetrën që bëjnë të mundur të shfrytëzohet më së miri prania e këtij materiali të mirëfilltë. E njëjta gjë nuk mund të thuhet për metodën *Le Nouveau Sans Frontières*, ku kryesisht aspektet gramatikore dhe leksikore punohen me materiale të pedagogjizuara.

Një tjetër ndryshim madhor është mënyra se si serviren tiparet kulturore në këto metoda. Përveç elementëve kulturorë që gjenden në tekstet e

---

<sup>25</sup> Austin J. L.(1970): *Quand dire c'est faire*, Seuil, Traduction de *How to do things with words*, Oxford University Press, 1962

përzgjedhura, në metodën *Alter Ego* shohim edhe një rubrikë më vete e titulluar *Carnet de Voyage* e cila e nxit nxënësin të mësojë në mënyrë aktive dhe jo në formën e të dhënave të një qytetërimi të Francës këto aspekte. Në faqen 57 të *Alter Ego 2*, në rubrikën *Carnet de Voyage* që i kushtohet pushimeve dhe marrëdhënies së francezëve me to, pasi punohet me dy tekste të mirëfillta ku janë përshkruar dy lloje manish në pushime që kanë dy personazhe të ndryshme, flitet për llojet e pushuesve. Në morinë e këtyre të fundit nxënësit duhet të gjejnë se cilit lloj pushuesi i përket personazhet e tekstit. Fill pas kësaj veprimtarie të të kuptuarit të tekstit, propozohet një tjetër tekst që përshkruan vendet ku preferojnë të shkojnë më shpesh me pushime francezët dhe sa kohë gjatë vitit u kushtojnë ata pushimeve.

#### **4. Rezultatet e pyetësorit**

Duke qenë se në kuadrin e këtij artikulli, numri i mësuesve të anketuar nuk është shumë i madh, ne do të procedojmë me një analizë të ligjërimit të tyre për të bërë disa përgjithësime në lidhje me këndvështrimet kryesisht rreth perspektivës vepruese. Sipas përgjigjeve të mësuesve del në pah se:

-ata janë trajnuar të gjithë për Kuadrin e Gjuhëve, i njohin mirë parimet bazë të këtij dokumenti dhe e pranojnë këtë risi si pjesë të pashmangshme të praktikave të tyre mësimore. Nocionet si detyra dhe llojet e tyre duket se janë të qarta për këtë kategori mësimdhënësish dhe nuk kanë asnjë vështirësi të përmendin detyra si të prezantosh një ndërmarrje, të komentosh një fakt të shoqërisë, të flasësh për një risi teknologjike etj...

-në lidhje me ndryshimin midis përjasjes komunikuese dhe perspektivës vepruese, përgjigjet kanë specifikën e tyre, pasi shumica sjellin ndër mend përvojën me metoda që i përketin përjasjes komunikuese. Të gjithë përmendin kompetencën e komunikimit, por si shembull sjellin vetëm mendimet e tyre në lidhje me metoda si *Le Nouveau Sans Frontières* apo *Tempo*. Ajo çka shihet kryesisht si ndryshim madhor midis këtyre dy konceptimeve të ndryshme është si fillim lloji i tematikave të trajtuara të cilat janë më bashkëkohore dhe universale se në përjasjen komunikuese. Së dyti, ajo që përmendet është se veprimtaritë që nxisin ndërveprimin në klasë janë më të shumta në numër dhe janë më efikase. Së treti, një rol të rëndësishëm luan edhe përzgjedhja e dokumentave, të cilat në rastin e metodave të përjasjes komunikuese vijnë në rastin më të madh për të ilustruar një aspekt të kulturës, ndërsa në përjasjen komunikuese ato përdoren shumë më shpesh për të punuar me aspekte gjuhësore e gramatikore.

-veprimtaritë që përforcojnë pavarësinë e nxënësit në orën e mësimit janë ato ku konteksti është i parashikuar qartë dhe pasi objektivat kryesore që duhen arritur janë shpjeguar në mënyrë të detajuar më parë. Në pyetësor përmenden sidomos veprimtaritë me gojë ku nxënësit mund të punojnë edhe me njëri-tjetrin, pa pasur doemos nevojë për ndërhyrjen e mësuesit. Përsa i përket veprimtarive me anë të të cilave synohet të punohet me ndërkulturoren, duket se edhe të kuptuarit e tekstit me elementë që përmbajnë tipare të ndryshme të kulturës tjetër gjuha e të cilës mësohet, është i rëndësishëm. Ky fakt nuk bie në

kontradiktë me përgjigjet që u dhanë në lidhje me vendin që kanë dokumentat e mirëfillta në metodë, pasi thamë që këto materiale janë të përdorur në momente të rëndësishme të ecurisë së një mësimi. Përmendet në këtë rast edhe një rubrikë e veçantë që përmban pothuajse çdo mësime e që titullohet *Point culture* ku jepen në formë të dhënash aspekte të ndryshme të shoqërisë franceze.

-mësuesi e sheh veten më të shumtën e kohës si vlerësues e nxitës në orën e mësimit, pasi metoda i shtyn nxënësit të jenë shumë aktivë në orën e mësimit. Ata duhet gjithë kohën të vëzhgojnë, të nxjerrin kuptimin nga imazhet, nga teksti, të kuptojnë gramatikën nga kontekstet që përmbajnë dukuritë gramatikore. Të shprehurit me shkrim dhe ai me gojë janë veprimtari gjithashtu që i japin më tepër vend mësuesit të jetë një vlerësues se sa ta shohë veten si të vetmin burim informacioni për nxënësin. Forma e ushtrimeve dhe kërkesat që ato parashtrajnë, mund edhe të punohen duke marrë informacione paraprake nga burime të tjera. Njëra nga mësueset shprehet se në metodë për shembull shpeshherë ka situata stereotip si të shkruarit e një emaili, të një ftese martesë etj... që nxënësi mund t'i punojë edhe duke bërë kërkime në Internet.

-në lidhje me vetëvlerësimin pothuajse të gjithë mësuesit pohojnë se nxënësit e tyre nuk e shohin me shumë interes këtë pjesë, pasi u duket e tepërt pas një bilanci që kanë bërë të dosjeve të metodës. Duket se kjo pjesë realisht nuk rrit motivimin e nxënësit dhe në rastin kur ai e plotëson tabelën e vetëvlerësimit, nuk e bën këtë me përgjegjësi, por si një detyrë e radhës. Me sa duket pjesa e motivimit, funksionon sidomos për grupmosha fëmijësh, por meqenëse Alter Ego është një metodë që e përdorin vetëm për adoleshentë e të rritur, kjo gjë nuk mund të thuhet.

-veprimtaritë që zhvillohen për të shprehurit me gojë janë më shumë ato me dy veta pasi është më e lehtë të vesh në punë dy nxënës të cilët kanë po të njëjtin nivel. Nëse grupet janë më të mëdha jo të gjithë marrin pjesë dhe jo të gjithë përfitojnë njësoj nga e njëjta veprimtari.

## 5. PËRFUNDIM

Në këtë artikull u munduam të shohim se si është shndërruar aftësia për të komunikuar nga përjasja komunikuese tek perspektiva vepruese, duke sjellë këndvështrime të autorëve të ndryshëm rreth kësaj çështje, dhe mund të themi se edhe pse jo të gjithë bien dakord në lidhje me risitë e perspektivës vepruese, ato ekzistojnë. Bëhet fjalë për një organizim më frytdhënës të veprimtarive në klasë, për aspektin praktik të tyre në komunikimin e përditshëm si edhe në llojin e materialeve që përdoren.

U përpoqëm në të njëjtën kohë të sillnim disa ilustrime të veprimtarive që synojnë përforcimin e komunikimit mes dy metodave përfaqësuese të dy përjasjeve dhe vumë re se në rastin e metodës së bazuar në Kuadër, ajo çka ndryshonte ishte një koherencë më e mirë midis veprimtarive të propozuara dhe mjeteve që përdoren për t'i realizuar ato. Kjo koherencë pasqyrohet në nivelin e tematikave si edhe të veprimtarive që zhvillohen për të përvetësuar ndërkulturoren në të mësuarin e gjuhës së huaj.

Rezultatet e pyetësorëve që bëmë me mësuesit, vunë në dukje disa praktika konkrete të mësimdhënies së frëngjishtes me anë të metodës së bazuar në perspektivën vepruese. Mësuesit në përgjithësi reflektuan një këndvështrim pozitiv në lidhje me përdorimin e kësaj metode dhe shprehën rezerva për aspekte të caktuara si vetëvlerësimi

apo llojin e punëve në grupe.

### **BIBLIOGRAFI:**

1. A.Berthet; C.Hugot; V.Kizirian; B.Sampsonis; M. Éaendendries (2006): «Alter Ego 2», Paris, Hachette
2. B. Cieutat, (1989): «Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires», Paris, APLVA, n°5, pp. 35-49.
3. Ch. Plum; P. Dominique; J. Girardet (1989): «Le Nouveau Sans Frontières», Paris, Clé International
4. Ch Puren. Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture, de la compétence communicative à la compétence informationnelle, APLV Langues modernes.org
5. M Denyer. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues
6. E Berard (1991): L'approche communicative, Théorie et pratiques, Paris, Clé International,
7. J. L.Austin (1970): «Quand dire c'est faire», Seuil, Traduction de Hoë to do things with words, Oxford University Press, 1962
- 8.C.Bourguignon (2006) :«*De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*», tek Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures

### **Shtojcë**

Pyetësor për mësuesit e Aleancës Franceze

- 1) A keni ndjekur trajnime rreth Kuadrit të gjuhëve të huaja pranë Aleancës Franceze, apo në ndonjë institucion tjetër ?
- 2) Mund të jepni disa karakteristika të përjasjes vepruese duke i renditur nga më e rëndësishmja tek më pak e rëndësishmja ?
- 3) Çfarë ndryshimi thelbësor shihni ju midis përjasjes së komunikimit dhe asaj vepruese ?
- 4) Çfarë kuptoni ju më nocionin e detyrës dhe a mund të jepni disa shembuj të llojeve të detyrave që duhen bërë gjatë veprimtarive në klasë ?
- 5) Sa kohë keni që punoni me metodën Alter Ego, dhe sipas jush cili është ndryshimi kryesor që ajo sjell në krahasim me metodat e tjera, me të cilat keni punuar më parë ?
- 6) Cilat lloje veprimtarish ju duken më frytshme për të zhvilluar pavarësinë e nxënësit në orën e mësimit ?
- 7) Cilat lloje veprimtarish ju duken më të dobishme për të punuar ndërkulturoren në orën e mësimit ?
- 8) Në çfarë roli e shihni veten tuaj më së shumti gjatë zhvillimit të veprimtarive me anë të kësaj metode ? (organizues, nxitës, kryesor, zot i dijeve)
- 9) Çfarë mendimi keni për pjesën e vetëvlerësimit të nxënësve, a i motivon kjo pjesë nxënësit apo nuk shikoni ndonjë ndryshim të ndjeshëm ?
- 10) Cilat lloje ndërveprimesh nxisni më tepër në orët tuaja ? (punën në grupe prej dy vetash apo grupe më të mëdha)

## **From communicative comparison to active perspective: how has the communication skill in foreign language been transformed?**

### ***ABSTRACT***

Active perspective comes as a result of communicative comparison where the communicative skill plays the main part, this is why, it is important to see the evolution of this skill. Is there a real change in the way we acquire the communication skill through active perspective in comparison to the communicative comparison? What are the newest points of view after a period when different actors of the language didactics such as researchers, didactic experts, teachers, who have had the possibilities to observe the results of the introduction of Language Framework in the foreign language teaching?

To provide answers to these questions, we will first attempt to render a brief description of the communicative comparison and active perspective by particularly explaining the components of the communication skill according to these two concepts. Then, we will deal with the way pupils learn to communicate in both cases as well as the role of the teacher in the curricula program and in the classroom activities. A special place will be given to the novel idea by Christian Puren who talks of a further transformation of the communication skill into an information skill.

In order to make the comparison complete, we will bring examples of the particular aspects from two textbooks used to learn the French language, *Le Nouveau Sans Frontières* and *Alter Ego*. A questionnaire with the teacher of the French Alliance in Tirana, who have had the possibility to use textbooks based on the Language Framework will help us draw more accurate conclusions regarding the way in which the acquisition of the communication skill after communicative comparison is considered in classroom. In the end, we will make a summary of the aspects that have essentially changed with the active perspective and the ones which have not undergone obvious change related to the communicative skill.

# INTERFERENCAT GJUHËSORE DHE NDIKIMI I TYRE NË AFTËSINË KOMUNIKUESE NË GJUHË TË HUAJ

Angjelina Nenshati-Shllaku

*Universiteti i Shkodrës, Departamenti i Romanistikës*

Gjatë procesit të përvetësimit të gjuhës frënge, nxënësit e studentët shqiptarë ndeshen në mënyrë të vetëdijshme apo jo me dukurinë e interferencës nga gjuha e tyre amtare. Shkaqet janë të ndryshme. Përveç faktit se gjuha shqipe dhe ajo frënge kanë karakteristika të ndryshme duhet thënë se nxënësi shqiptar ka kontakte shumë të kufizuara me gjuhën frënge në mjedisin shoqëror e familjar. Dukuria e interferencës shfaqet që në fazat e para të përvetësimit kur nxënësi nuk arrin të gjejë fjalën e duhur në gjuhën e huaj. Për të dalë nga situata ai përdor elemente të gjuhës amtare çka nuk e pengon komunikimin, por nganjëherë mund të krijojë probleme në të kuptuarin e mesazhit që dy bashkëbiseduesit përcjellin. Interferencat gjuhësore, të cilat duhen konsideruar si strategji të përvetësimit të gjuhës së huaj, mund të shihen nga mësuesi si pikënisje për të ndihmuar nxënësit për të krijuar bazat e një komunikimi të saktë.

Sipas Corder, “nxënësit duhet të zbulojnë se si ndryshon sistemi i gjuhës së re, të cilën ata mundohen ta mësojnë nga sistemi i gjuhës së tyre amtare”.<sup>26</sup> Prandaj ata bëjnë gabime, gjë që dëshmon për ndikimin e gjuhës së tyre amtare. “Është e natyrshme dhe normale që gabimi ta shoqërojë nxënësin në faza të ndryshme të përvetësimit”<sup>27</sup>. Nxënësit gabojnë kur përsërisin njohuritë e mësuara apo kur ndërtojnë struktura, kur komunikojnë qoftë me shkrim apo me gojë. Gabimet e shkaktuara nga interferenca përbëjnë “thyerje të pavetëdijshme të normave të një gjuhe nën ndikimin e elementëve të gjuhës tjetër”<sup>28</sup>. Ato janë dëshmi që tregojnë se çfarë strategjish përdorin nxënësit për të mësuar një gjuhë.

Në analizën tonë do të paraqesim disa nga vështirësitë me të cilat përballen nxënësit shqiptarë si pasojë e interferencës së gjuhës amtare, në rastin tonë të shqipes dhe të gjuhëve të tjera që ata i kanë mësuar më parë apo mësojnë paralelisht me gjuhën frënge.

Me qëllim që kjo analizë të jetë sa më konkrete korpusi që ne propozojmë mbështetet në provimet dhe detyrat me shkrim të zhvilluara në lëndën e

---

<sup>26</sup> Corder, S.P. (1980): Que signifient les erreurs des apprenants? Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n. 57

<sup>27</sup> Haloçi, Andromaqi, (2005): *Méthodologie du français langue étrangère*, shblu. Tiranë,

<sup>28</sup> A. Hassan. (1974) : « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l’analyse des fautes ».





--	--	--

<p><b>Folja</b></p>	<p>Zgjedhja e gabuar e foljes ndihmëse për zgjedhimin e foljes në kohët e përbëra</p> <p>Vendosja e mbaresës ” s” në vetën e tretë të kohës së tashme (nga anglishtja)</p> <p>Përdorimi i gabuar i kohëve të foljes. Koha e kryer përdoret në vend të kohës më se e kryer</p> <p>Probleme të përshtatjes të kohëve të foljes në fjalinë e përbërë</p> <p>Përdorimi i gabuar i mënyrave të foljes</p> <p>Mospërshtatja e foljes me kryefjalën</p> <p>Përshtatja e gabuar në vetë dhe në numër me emra apo shprehje me përmbajtje kolektive</p> <p><b>Në fjalitë e nënrenditura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ kushtore</li> </ul> <p>Përdorimi i kohës së ardhme të mënyrës dëftore dhe të së tashmes së mënyrës kushtore pas lidhëzës “SI” (në qofrë se)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ filluese</li> </ul> <p>Zgjedhimi i foljes në mënyrën e gabuar pas lidhëzës filluese “QUE” (që)</p>	<p><i>Nous <u>avons</u> allés à l'école. (sommes)</i></p> <p><i>Il arrive<u>s</u>...(arrive)</i></p> <p><i>Quand j'avais cinq ans, j'<u>ai</u> déjà appris beaucoup. (avais)</i></p> <p><i>Je dormais quand il <u>téléphonait</u>. (a téléphoné)</i></p> <p><i>Il faut que nous <u>prenons</u> des notes. (prenions)</i></p> <p><i>C'est Max et moi qui <u>ont</u> fait ça. (avons)</i></p> <p><i>Tout le monde <u>sont venus</u> (est venu)</i></p> <p><i>Si tu <u>auras</u> fini tu peux sortir. (as)</i></p> <p><i>J'espère qu'il <u>fasse</u> beau demain. (fait)</i></p>
---------------------	--	---

	<p>➤ Kohore Përdorimi i lidhore në vënd të kohës së ardhme të dëftores</p>	<p><i>Quand tu <u>viennes</u> / quand tu viendras)</i></p>
--	--	--

<b>Parafjala</b>	<p>Përdorimi i gabuar i disa parafjalëve</p> <p>➤ Parafjalë+ emër</p> <p>➤ Folje + parafjalë</p>	<p><i><u>dans</u> nos jours (de)</i>  <i>-<u>dans</u> la France... (en France)</i>  <i>-<u>avec</u> mon initiative (de)</i>  <i>-saluer <u>avec</u> la main (de)</i>  <i>-<u>avec</u> ma recommandation (sur)</i></p> <p><i>-si vous me parlez <u>avec</u> ce ton... (sur)</i>  <i>-<u>avec</u> ma responsabilité... (sous)</i>  <i>J'ai participé dans un concours.(à)</i>  <i>Elle croit dans Dieu. (en)</i>  <i>Ce texte parle sur ... (de)</i></p>
------------------	--	--

<b>Përemri</b>	<p>Përdorimi i gabuar i përemrave lidhorë</p> <p>Përdorimi i gabuar i përemrave dëftorë</p> <p>Përdorimi i gabuar i përemrave pronorë</p>	<p><i>C'est de cet homme <u>dont</u> je veux te parler. (que)</i>  <i>La fille que parle... (qui)</i>  <i>La maison que j'habite (où)</i></p> <p><i>A qui est cette veste ? - C'est celle <u>de lui</u>. (celle de Guy)</i></p> <p><i>Zoé a tourné <u>sa</u> tête. (la)</i>  <i><u>Sa</u> père (son)</i></p>
----------------	---	--

	Përshtatja në gjini	<i>Son soeur (sa)</i>
--	---------------------	-----------------------

<b>Rendi i fjalëve në fjali</b>	Vënia e kundrinorit të drejtë në fillim të fjalisë	<i>Ce livre on peut acheter. (On peut acheter ce livre)</i>
	Vënia e kundrinorit të drejtë (trajtë e shkurtër) në fund të fjalisë pyetëse	<i>Avez-vous lu le? (L'avez-vous lu?)</i>
	Vënia e trajtës së shkurtër kundrinor i zhdrejtë pas foljes	<i>Ma mère a dit à moi de partir. (...m'a dit de partir) Je souvent fais cette faute. (Je fais souvent cette faute)</i>
	Vendi i ndajfoljes në kohët e thjeshta të foljes	<i>J'ai mangé beaucoup.</i>
	Vendi i ndajfoljes në kohët e përbëra të foljes	<i>J'ai beaucoup mangé.</i>

Duke pasur një këndvështrim më të qartë mbi rolin e interferencave gjuhësore në aftësinë komunikuese, mësuesit e organizojnë më mirë punën e tyre dhe marrin masa në mënyrë sistematike duke ndërhyrë për t'i shmangur ato sa të jetë e mundur. Për arritjen e këtij objekti duhen hartuar strategji mësimdhënieje sipas etapave të caktuara.

Na duket me interes të shqyrtojmë dhe të analizojmë qëndrimet, sjelljet, masat që mësuesit duhet të marrin ndaj gabimeve. Nën dritën e orientimeve të Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët, po paraqesim disa nga mënyrat për trajtimin e gabimeve:<sup>29</sup>

- 1.Zbulimi i gabimit me qëllim që t'i jepet forma e duhur në funksion të kontekstit ku ai shfaqet.
- 2.Analiza e gabimit duke e krahasuar me forma të përafërta në gjuhën amtare ose në gjuhë të tjera që mëson nxënësi.
- 3.Ngritja e hipotezave mbi rastin. A është i shpeshtë gabimi apo është i izoluar. Shpesh gabimi lidhet me forma të tjera të gabuara apo dhe me forma korrekte me qëllim që të kuptohet "sistemi" tek nxënësi.
- 4.Ndërgjegjësimi ndaj gabimit nëpërmjet pyetjesh.
- 5.Realizimi i vetëkorrigjimit nëse nxënësi mund ta bëjë mbasi shpesh ndodh që ai të gabojë e të mos mundë t'i korrigjojë vetë gabimet e tij.
- 6.Korrigjimi i gabimeve nga mësuesi përmes reflektimeve, modaliteteve që ai

<sup>29</sup> Conseil de l'Europe, (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris :Didier.

mund të përdorë si grupklasa, përpunimi i mikrorregullave etj.

Korigjimi i gabimeve është një proces që realizohet sipas etapave të caktuara dhe kërkon kohën dhe përpjekjet e duhura nga mësuesi duke marrë parasysh shkallën e vështirësisë së strukturës gramatikore. Siç thotë edhe Vigner "Skenaret pedagogjike për trajtimin e strukturave të gabuara janë të shumtë"<sup>30</sup>. "Me qëllim që të arrihet ndërgjegjësimi i nxënësit për gabimin e bërë është e domosdoshme që struktura gramatikore të shqyrtohet në kontekstin gjuhësor ku ajo është përdorur"<sup>31</sup>. Përpjekjet për përpunimin e dijeve metagjuhësore me qëllim që t'i ndihmojmë nxënësit të kuptojnë dhe të shmangin gabimet e tyre, mbështeten në një punë të vazhdueshme duke respektuar etapat nëpër të cilat kalon korigjimi i gabimeve. Në korigjimin e gabimeve një rol të rëndësishëm luan analiza përfaqëse pasi ajo ndihmon që nxënësi të ndërgjegjësohet për ndryshimet e sistemeve gjuhësore të gjuhës së tij amtare dhe gjuhëve të tjera që ai mëson.

Shëmbujt që vijojnë, të cilët janë mbështetur edhe në përvojën tonë në mësimdhënie, pasqyrojnë disa nga veprimtaritë e shumta që mund të zhvillohen në orën e gjuhës së huaj për të shmangur gabimet ose për t'i korigjuar ato.

- Mësuesi fton nxënësit të studiojnë kontekstin, në të cilin është përdorur struktura që do të korrigjohet, duke i dhënë përgjigje pyetjeve të tilla, si: Pse është përdorur? Çfarë efekti prodhon ajo? Në ç'rast mund ta përdorim këtë formë gramatikore?
- Për të korigjuar një strukturë gramatikore të përdorur gabim nga nxënësi, mësuesi zgjedh tekste, ku kjo strukturë përsëritet disa herë dhe u kërkon nxënësve ta **nënvizojnë**, ta **lexojnë** dhe ta **përsërisin** atë. Më pas nxënësit duhet ta **përdorin këtë strukturë në një tekst të krijuar nga ata vetë**.
- Përfshirja e nxënësve në situata komunikimi është një nga ushtrimet që i nxit ata të punojnë. Pasi i organizon në grupe prej dy ose më shumë nxënësish, mësuesi shkruan në tabelë strukturat që janë korigjuar më parë dhe i fton ata të ndërtojnë biseda rreth temave që i tërheqin më shumë si p.sh. sporti, veprimtaritë shoqërore etj.
- Veprimtaritë me shkrim përbëjnë një mjet të efektshëm në trajtimin e strukturave gramatikore që nxënësit i përdorin gabim. Ata mund të zhvillohen në formë lojrash poetike, të cilat, ndryshe nga ushtrimet strukturore, kërkojnë më shumë fantazi, çka e motivon shumë punën në grup.
- Një mundësi tjetër mund të jenë edhe poemat e thjeshta të krijuara individualisht apo në grupe të cilat më pas shkëmbehen, lexohen dhe korigjohen bashkarisht. Në këtë mënyrë nxënësi ka mundësi të punojë disa herë brenda një ore mësimi me strukturën e përdorur gabim. Ky lloj ushtrimi mund të zbatohet edhe për struktura të tjera.

Shëmbujt e mësipërm tregojnë se këto lloj veprimtarish janë të dobishme për orën e gjuhës së huaj, pasi:

<sup>30</sup> Vigner, G, (1984): *L'exercice en classe de français*. Hachette.

<sup>31</sup> Pruvot, R, (1981) : « *Dis-moi, grammaire...* » Editions Magnard.

- ndihmojnë në përvetësimin e strukturave gramatikore.
- motivojnë nxënësin të shprehet lirshëm.
- nxisin ndërveprimin mes nxënësve dhe përqëndrimin e tyre.

Në përfundim, mund të themi se gjuha dhe kultura amtare kanë një ndikim të ndjeshëm në aftësinë pragmatike dhe komunikuese në gjuhë të huaj. Vështirësitë më të mëdha kanë të bëjnë me format foljore, morfologjinë e gjinisë dhe të numrit, parafjalët si dhe me rendin e fjalëve në fjali. Gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj gabimet janë të pashmangshme. “Nxënësi i konsideron si një mundësi për të verifikuar hipotezat mbi funksionimin e gjuhës që ai po mëson”<sup>32</sup> ndërsa për mësuesin ato përbëjnë “një mënyrë për të vëzhguar ecurinë e përvetësimit të gjuhës së huaj dhe për të gjetur metodën sa më të efektshme për t’ia lehtësuar atë”.<sup>33</sup> Analiza e gabimeve na ndihmon t’i përmirësojmë metodat e mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe programet mësimore duke i përshtatur ata me nevojat dhe strategjitë e nxënësve.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Besse, H et Porquier, R, (1991). *Grammaire et Didactique des langues*. Paris : Hatier /
2. Conseil de l’Europe, (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
3. Corder, S.P. (1980): Que signifient les erreurs des apprenants? Traduction de Clive Perdue et Didier. CLE International.
4. Haloçi, Andromaqi , (2005): *Méthodologie du français langue étrangère*, shblu. Tiranë,
5. Hassan,H. (1974) : « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l’analyse des fautes ».
6. Marquillo Larruy. M, 2003, *L’interprétation de l’erreur*, Paris, coll. *Didactique des langues*
7. Porquier. R., 1974, *Analyse d’erreurs en français, langue étrangère, Etude sur les erreurs*
8. Pruvot, R, (1981) : « *Dis-moi, grammaire...* » Editions Magnard Rémy Porquier, *Langages*, n. 57
9. Vigner, G, (1984): *L’exercice en classe de français*. Hachette.

### **Linguistic interferences and their role in the communicative competence of foreign languages**

#### **ABSTRACT**

The aim of this article is to reflect about the difficulties caused by the interferences that albanian students make use inevitably in the process of learning

<sup>32</sup> CORDER, S.P. Que signifient les erreurs des apprenants? Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n. 57, 1980.

<sup>33</sup> Po aty.

French That's because Albanian and French languages present very different characteristics. These interferences are therefore to be considered as strategies of learning a foreign language. They could be viewed as starting points to teachers to help their students to acquire easily fundamentals of adequate situations of communication. This intends therefore to propose one pedagogical step among many others to reach this objective.

During the process of learning, students make fonetical, lexical or grammatical mistakes. Some of them are caused not only by the interference of mother tongue, but also by other languages that are being learnt by students at the same time with french. Through the examples and the analysis of albanian students productions, learning french we will try to explain the reasons why students make mistakes and to propose specific solutions to prevent them. The mistake is considered a mechanism that helps the process of learning. The teacher must know *when* and *how* mistakes should be corrected.

**Key-words** : interference, french as foreign language, strategies of learning, mistake.

## **EDUKIMI GJUHËSOR DHE EDUKIMI GJUHËSOR SHUMËGJUHËSH SI BAZË PËR KOMUNIKIMIN DHE DIALOGUN NDËRKULTUROR.**

Aterda Lika

*Universiteti i Shkodrës, Departamenti i Romanistikës*

Evropa gjuhësore ka si karakteristikë të përbashkët diversitetin (shumëllojshmërinë) gjuhësore duke e çuar “la ronde des langues”<sup>34</sup> – numrin e gjuhëve në dyzet, 11 nga të cilat mbajne statusin e gjuhëve zyrtare të Bashkimit Evropian.

---

<sup>34</sup> Hagège C, 1994, *Le souffle de la langue*, Paris Editions Odile Jacob, f. 149

Në një kontekst të tillë, në të cilin është më se e dukshme se shumëgjuhësia është pjesë e kodit gjenetik të kontinentit të vjetër, të flasësh për edukim gjuhësor do të thotë të përfshihesh në një fushë të gjerë studimore në të cilën ky koncept ka lënë gjurmë të forta, aq sa ka arritur pothuaj të mbizotërojë në didaktikën e gjuhëve të 30 viteve të fundit.

Duke u nisur nga kjo, çështjet që do trajtohen në këtë kumtesë siç del në pah edhe nga titulli janë: edukimi gjuhësor si dhe edukimi gjuhësor shumëgjuhësh në funksion të komunikimit e dialogut ndërkulturor me qëllim përgatitjen dhe formimin e nxënësit- qytetar evropian.

Edukimi gjuhësor është një proces që përfshin të gjithë synimet, objektivat e mënyrat që përdoren për përvetësimin e gjuhës dhe të reflektuarit mbi të.

Edukimi gjuhësor është i domosdoshëm: për rritjen e individit, ai ndihmon në ushtrimin e plotë të qytetarisë, rrit njohjen në të gjitha fushat kulturore dhe ndihmon arritjen e suksesit në çdo fushë studimore.

Tullio De Mauro<sup>35</sup>, i njohur edhe si themelues i konceptit, tregon për lidhjen e natyrshme mes edukimit gjuhësor dhe gjuhësisë edukative, duke i nënvizuar kësaj të fundit vlerën dhe garancinë që ofron në zhvillimin e një qytetarie demokratike.

Edukimi gjuhësor duhet konceptuar si një ndërveprim mes gjuhës amtare dhe gjuhëve të huaja, duke vënë gjithnjë theksin që ky edukim duhet patjetër të jetë shumëgjuhësh.

Edukimi shumëgjuhësh ka patur një hov gjithnjë në rritje duke filluar që nga fillimi i viteve '90. Është shkruar e folur mjaftueshëm për tu konkretizuar fillimisht në Librin e Bardhe, e më pas në Kuadrin Evropian të Referencave për Gjuhët.

Që në vitet 70, Mario Wandruszka<sup>36</sup> e përcaktonte shumëgjuhësinë si “hapësirën gjuhësore të lirisë tonë shpirtrore” dhe fliste për konceptin e “shumëgjuhësisë së brendshme”<sup>37</sup>. Kjo shumëgjuhësi është e pranishme tek çdo njeri dhe i referohet aftësisë së përshtatjes dhe kontaktit të përditshëm me shumë variante gjuhësore (gjuha standarte, ligjërimet sektoriale, regjistri zyrtar, zhargoni apo dialekti).

Kësaj shumëgjuhësie të brendshme i bashkangjitet ajo e jashtme, dmth aftësia njerëzore për të mësuar shumë gjuhë përveç gjuhës amtare.

Edukimi shumëgjuhësh ka një rëndësi të veçantë nga pikëpamja didaktike pasi:

- Rrit ndërgjegjësimin gjuhësor dhe ndërkulturor
- Ndihmon në formimin konjektiv e socio-afektiv të nxënësit
- Përforon aftësinë e konceptimit të dijeve
- Krijon më shumë mundësi për të ardhmen.

<sup>35</sup> De Mauro T., 2001, “Apprendere nella società complessa”, në *Minima scholaria*, Bari, Laterza, f.164-166

<sup>36</sup> Mario Wandruszka (1911-2004) konsiderohet si babai i ndërgjuhësisë. Ka qenë autor i shumë studimeve që nuk mund të injorohen nga çdokush që interesohet për debatin rreth shumëgjuhësisë. Vepra e tij *Wer fremde Sprachen nicht kennt... Das Bild des Menschen in Europas Sprachen* referon CURCI 2002.

<sup>37</sup> Wandruszka 1979

Një nxënës shumëgjuhësh :

- Mund të ndërveprojë lehtësisht me shumëgjuhësh të njejtë
- Mund të menaxhojë vështirësitë gjuhësore sipas strategjive të duhura
- Ndërton dijet e veta duke u bazuar në përdorimin e shumë gjuhëve
- Mund të marrë informacione në një gjuhë dhe t'i riformulojë në një tjetër
- Konsulton tekste të shkruara edhe në gjuhën e dyte apo të tretë
- Interesohet edhe për kulturat e tjera
- Është i ndërgjegjshëm që gjuha ndryshon dhe sipas kontekstit njeh edhe regjistrat e ndryshëm.

Në vitet e fundit koncepti i shumëgjuhësisë është mjaft i pranishëm në politikat gjuhësore që ka për qëllim Këshilli i Evropës në mësimin e gjuhëve.

Në Kuadrin e Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët flitet në këtë mënyrë për shumëgjuhësinë:

*Plurilinguizmi e vë theksin në faktin se gjatë kohës që përvoja gjuhësore e një individi në kontekstin e tij kulturor shtrihet nga gjuha amtare drejt grupit shoqëror pastaj drejt grupeve të tjera, (qoftë nepermjet nxënies shkollore ose jo), ai nuk i klasifikon gjuhët dhe kulturat nëpër ndarje të veçanta, por ndërton një aftësi komunikative për të cilën ndihmon çdo njohuri e çdo përvojë gjuhësore dhe në të cilën gjuhët janë në lidhje dhe ndërveprim me njëra-tjetrën.<sup>38</sup>*

Vërejmë në këto rreshta karakteristikat e kompetencës shumëgjuhëshe dhe shumëkulturore, e cila përfshin edhe qëllimin e vetë Kuadrit.

Më tej sqarohet edhe qëllimi i edukimit gjuhësor duke treguar se: *Qëllimi është të zhvillohet një repertor gjuhësor në të cilin të gjitha aftësitë gjuhësore të gjejnë vendin e tyre. Kjo sigurisht supozon që gjuhët e ofruara nga institucionet arsimore të jenë të ndryshme që nxënësit të kenë mundësinë të zhvillojnë një aftësi shumëgjuhësore.<sup>39</sup>*

E rëndësishme është të sqarohet se çfarë nënkupton Kuadri me kompetencë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore.

Me kompetencë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore nënkuptohet aftësia që ka një person për të përdorur gjuhët për të komunikuar e për të marrë pjesë në ndërveprime ndërkulturore, në sajë të njohjes së shumë gjuhëve dhe eksperiencave në shumë kultura.

Aktualisht mendohet se mësimi i një gjuhe të huaj konsiston në arritjen e kompetencës komunikative të asaj gjuhe, në një farë mënyre të izoluar, nga kompetenca komunikative në gjuhën amtare.

Ndërsa koncepti i kompetencës shumëgjuhësore dhe shumëkulturore është i ndryshëm. Sipas tij individi nuk duhet të zotërojë një repertor kompetencash komunikative të ndryshme dhe të ndara sipas gjuhëve që njeh, por një kompetencë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore që i përfshin të gjitha.

Është e natyrshme pra se shumëgjuhësia duhet konsideruar në kontekstin e

---

<sup>38</sup> Këshilli i Evropës Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët 2006, fq . 11

<sup>39</sup> Ibidem



plurikulturalizmit. Gjuha nuk është vetëm një aspekt themelor i kulturës, është edhe mjeti që na lejon të njohim kulturën.

Në kompetencën kulturore të një individi, kulturat e ndryshme (kombëtare, krahinore, sociale) me të cilat ka patur kontakt nuk bashkëekzistojnë njëra përkrah tjetrës. Ato krahasohen e ndërveprojnë në mënyrë shumë aktive për të dhënë një kompetencë shumëkulturore të pasur dhe bashkëvepruese, në të cilën kompetenca shumëgjuhësore nuk është veçse një komponente, e cila ndërvepron nga ana e saj me të tjerat.

Kush thotë “Gjuhë” në të njëjtën kohë ka thënë “kulturë”. Në sistemin shkollor didaktika shumëgjuhësore nuk mjaftohet vetëm në formimin gjuhësor të nxënësve që mësojnë një gjuhë të tretë apo të katërt, element ky jo i mjaftueshëm për të përmbushur kërkesat më të gjëra pedagogjike.

Didaktika shumëgjuhësore mund të jetë e plotë vetëm nëse i bashkangjitet një didaktikë shumëkulturore që mund të integrojë njohjet që nxënësit kanë për kulturat e tjera me eksperiencën e mësimdhënies e mesimnxënies, me qëllim që të gjitha aftesite të mund të shfrytëzohen plotësisht. Në këtë mënyrë edukimi ndërkulturor do të ketë një rol kryesor në kurrikulën e edukimit gjuhësor.

#### **PËRFUNDIME:**

Që një individ të mund të lëvizë në një hapësirë shumëgjuhësore, të komunikojë, të veprojë e të mendojë në më shumë gjuhë është e nevojshme të bëhet një rivlerësim i fushës së veprimit të edukimit gjuhësor.

Kjo mund të arrihet nga vlerësimi i edukimit gjuhësor në kurrikulën mbi shumëgjuhësinë ku rëndësi të veçantë duhet të ketë:

- Sensibilizimi i nxënësve ndaj gjuhëve të ndryshme, me lidhjet reciproke që ekzistojnë mes tyre, por edhe me dallimet perkatëse
- Ndërgjegjësimi i tyre në lidhje me proceset e mesimnxënies së gjuhëve
- Institucionet dhe shkolla duhet të paraqesin zgjidhje të përshtatshme ndaj kërkesave të shoqërive moderne shumëgjuhësore dhe shumëkulturore.
- Duhet të paraqiten kurrikula më fleksibël dhe modele mësimdhënie më efikase.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. A.M. Curci / C. Dell’Ascenza, *Dal capitolo 5 del Quadro: Le competenze di chi apprende e usa la lingua. Alcune considerazioni in merito alla didattica del plurilinguismo*, Materiali elaborati per il corso di aggiornamento in servizio “Quale grammatica per un curricolo plurilingue?”, Scuola Media Statale “Gramsci”, Aprilia, gennaio-maggio 2003 Anolli, L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
2. BALBONI, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
3. C. Lavinio, *Il plurilinguismo nel curricolo*, intervento al seminario di studi e produzione: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22-24 aprile 1997
4. Këshilli i Evropës Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët 2006
5. M.Dodman, “Educazione plurilingue nella realtà multiculturale”, *APZ*.

6. *Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift*, Bolzano 2000
7. M. Dodman, "La competenza plurilingue", *I diritti della scuola*, n.1, anno I (luglio 2004).

### ***ABSTRACT***

The aim of this relation is language education and multilingual language education in a view of intercultural communication and training for the students preparation as European citizens.

Language education is necessary to increase the individual preparation, it helps in the full civic education, increases the recognition in all the cultural fields and helps to be successful in every field of study.

Multilingual education has a special significance in a teaching point of view:

- To increase linguistic and intercultural awareness
- To help in the socio-affective formation of the student
- To strength the ability of the conception of knowledge
- To create more opportunities for the future

# **MËSIMDHËNIA E GJUHËS ANGLEZE ME STUDENTË ME PREJARDHJE TË NDRYSHME KULTURORE E GJUHËSORE.**

Arta Toçi

*Universiteti i Evropës Juglindore, Tetovë*

Edhe pse nevoja për të mësuar gjuhë të huaja është po aq e vjetër sa edhe vetë historia e njerëzimit, origjina e mësimit 'modern' të gjuhëve të huaja daton nga koha kur latinishtja ishte gjuha e cila mësohej si gjuhë e huaj. Latinishtja, në fakt, llogaritet si gjuha e arsimit dhe të gjitha lëndët mësoheshin në këtë gjuhë. Sidoqoftë, kah fundi i shekullit të XVI, gjuha franceze, italiane dhe ajo angleze gradualisht e zëvendësuan gjuhën latine si gjuhë të komunikimit gojor dhe me shkrim.

Mësimi i gjuhëve të huaja për herë të parë u fut në kurikulat e shkollave evropiane në shekullin e XVIII, por mesimdhënia e gjuhëve të huaja i ndoqi po të njëjtat metoda sikur metodat e zbatuara në mesimdhënien e gjuhës latine. Mund të themi se fundi i shekullit XIX dhe fillimi i shekullit të XX ishin shekujt të cilët i sollën risitë më të mëdha në mesimdhënien e gjuhëve të huaja. Didoqoftë gjatë kësaj periudhe më se njëshekullore u zbatuan metoda të cilat ishin në kundërtënie njëra me tjetrën dhe të cilat krijuan antagonizma në mesin e atyre që ishin drejtpërdrejt të lidhur me këtë çështje. Periudha më e gjatë e cila shënon fillimin e mesimdhënies së gjuhës së huaj është periudha në të cilën u zbatua metoda: gramatikë-përkthim e cila akoma sot e kësaj dite në shumë shkolla shtetërore gjen zbatim gjatë orëve të gjuhës së huaj. Në fillim të shekullit të XX oponentët e kësaj teorie fillojnë zbatimin e metodave tjera, siç janë metoda direkte, sëxhestopidia e deri te metoda komunikative në mesimdhënie. Përveç qasjve të ndryshme që këto metoda kishin dhe kanë në mesimdhënie, ato dallojnë nga njëra tjetra në aspektin e përdorimit të gjuhës amtare në orën e gjuhës së huaj. Duke filluar me metodën gramatikë - përkthim, gjuha e huaj gjen vend të konsiderueshëm në orë dhe nga vetë emërimi i kësaj metode shihet qartë se të gjitha fjalitë përkthehen në gjuhën amtare, kurse format gramatikore krahasohen me format egzistuese në gjuhën e parë. Metodat në vijim, e injorojnë në tërësi përdorimin e gjuhës amtare me arësyetimin se ekspozimi i tepërt në një gjuhë krijon varshmëri tek nxënësi.

Metoda komunikative, me Krashenin si përfaqësues më tipik dhe këmbëngulës deri në fund se gjuha amtare duhet injoruar në tërësi nga ora e mësimit has në përkrahësit e saj si dhe në ata të cilët e kundërshtojnë atë me

arësytimin se *'Injorimi i gjuhës amtare i ka rrënjët më të thella dhe kjo dukuri duhet kuptuar si injorim i identitetit kulturor, gjuhësor dhe kombëtar të atij që e mëson atë gjuhë'* (Atkinson). Nga këto dy shembuj me përfaqësuesit e teorive të ndryshme mund të konkludojmë se mësimdhënia e gjuhës së huaj është mjaft e ndikuar nga ideologjia e cila në periudha të ndryshme politike krijon legjitimitet të njohurive dhe vlerave, aq më tepër kur në periudha të ndryshme u jepet prioritet gjuhëve të ndryshme, kurse në një periudhë të ardhëshme po e njëjta gjuhë anashkalohet apo edhe ndalohet me ligjet shtetërore.

Dukuritë e këtilla janë më së tepërmi të theksuara në shtetet ish-komuniste. Në Jugosllavia si një shtet i tillë, gjuhë e huaj obligative ishte gjuha ruse. Kjo do të zgjat deri në prishjen e marrëdhënieve me Rusinë, kur në shkollat fillor dhe të mesme fillon të mesohet gjuha frenge, për arsye të marrëdhënies tradicionale të mira të shtetit serb me Francën. Gjuha angleze është konsideruar si gjuhë që vinte nga vendet ekspansioniste dhe prandaj preferohej që kjo gjuhë të mos mësohej në shkollë. Kur flas për ish-Jugosllavinë, duhet pasur parasysh se ligjet që sillshin në nivel federativ fillonin zbatimin e tyre në njësitë më të vogla administrative siç ishin republikat, në afate të ndryshme kohore duke iu dhënë prioritet republikave më të zhvilluara siç ishin Serbia, Kroacia dhe Sllovenia.

Gjuha angleze për herë të parë ka filluar të mësohet në shkollat e Maqedonisë në vitin 1953/54, në një pilot program ku ishte e përfshirë një klasë e shkollës fillore në kryeqytetin e Maqedonisë. Në Tetovë fillimet e veta i gjen në vitin 1974 me nga një klasë nga disa shkollat fillore, përfshirë këtu edhe disa shkollat me mësim në gjuhën shqipe. Duke pasur parasysh mungesën e kuadrit shqiptar në këtë lëmi, lënda e gjuhës angleze tek nxënësit shqiptar jepej nga mësimdhënësi maqedonas të cilët në ndërkohë ishin shkolluar në Universitetin e Shkupit dhe në universitete të republikave ish-jugosllave. Kjo dukuri vazhdon deri në vitet e '80, kur nxënësit shqiptarë arrijnë të diplomohen në Universitetin e Prishtinës, i cili në atë kohë ishte i vetmi universitet në të cilin shqiptarët nga Maqedonia kishin qasje.

Në klasat me mësim në gjuhën shqipe, gjuha e huaj mësohej nëpërmjet të gjuhës së dytë. Duke pasur parasysh se gjuha është kategori sociale e cila e përcakton pozitën e një strukture në shoqëri, mund të konkludojmë se pozita e nxënësve shqiptarë nuk ishte ajo që ne do e dëshironim. Gjuhët sllave, në alfabetin e vet, nuk i kanë bashkëtinglloret tipike siç janë: dh dhe th; zanoren ë, dhe është karakteristikë e këtyre gjuhëve se zanoret i kanë të shkurtra dhe tingëllojnë më ndryshe se ato të gjuhës shqipe dhe asaj angleze. Të njëjtat i zëvendësojnë më d /dh/, t /th/ dhe e /ë/. Nxënësit shqiptarë të cilët ishin 'produkt' i këtyre mësimdhënësve, në gjuhën e folur angleze i aplikonin të njëjtat norma gjuhësore sepse e ndiqnin modelin që u ishte plasuar.

Peveç kësaj, edhe pse sipas disa teorive bashkohore të mësimdhënies, gjuha amtare injorohet në tërësi, është e vështirë të bësohet se ajo nuk gjen vend të posaçëm në orën e mësimin sidomos kur kemi parasysh se mësimdhënësit dhe nxënësit e gjuhës e kanë të njëjtën gjuhë amtare. Kjo gjë bëhet aq më e mundur kur dihet se në mënyrë të vetëdijshme apo të pavetëdijshme mësimdhënësi e

reflekton përvojën e vet të të nxëniet edhe gjatë mësimdhënies. Kjo don të thotë se edhe përkundër teorive mohuese të përdorimit të gjuhës amtare, të gjithë mësimdhënësit 'fshehurazi' e përdorin atë, shpesh duke menduar se veprimi i tillë është në kundërshtim me pohimet e tyre deklarative.

Në rrethanat e tanishme në Maqedoni, në shkollat fillore dhe të mesme nxënësit janë me prejardhje të njëjtë gjuhësore dhe kulturore. Situata ndryshon në univeristete, ku studentë me prejardhje të ndryshme gjuhësore janë të futur në të njëjtat grupe. Në këtë rast e kam parasysh fakultetin e gjuhëve të huaja, ku konsiderohet se në të gjitha deprtamentet e këtyre fakultetve, gjuha e studimit është i vetmi mjet komunikimi dhe ligjërimi. Sidoqoftë, me Ligjin mbi arësimin e lartë të R. së Maqedonisë, është e paraparë që secili nga studentët në këto universitete të ndjekë gjuhën angleze për katër semestra.

Në Universitetin e Evropës jug-lindore në Tetovë, i cili është Universitet publik-privat, egzistojnë pesë fakultete me gjithësejt 37 programe studimore dhe numri i studentëve qe studiojnë në këtë Universitet është rreth 70000. Studntët e të gjitha fakulteteve janë të obliguar ti sigurojnë 16 ECTS nga lënda e gjuhës angleze e cila është obligative për katër semestra. Qendra e gjuhëve e cila funksionon në kuadër të Universitetit bën servisimin më këtë lëndë dhe duke pasur parasysh se rreth 3700 studentë e ndjekin gjuhën angleze gjatë një semestri, stafi mësimdhënës numëron 25 profesorë, një numër i të cilëve janë magjistra. Nga ky numër, 9 profesorë, ose e shprehur me përqindje 36% e tyre janë maqedonas kurse të tjerët janë shqiptarë. Nga numri i përgjithëshëm i studntëve, rreth 20% e studntëve janë të përkatësisë maqedonase, turke etj, e të tjerët janë shqiptarë.

*Tabela 1. Pasqyrë e numrit të studentëve në grupe*

Profesori	Shqiptarë	Maqedonas
Profesori 1	18	4
Profesori 2	20	7
Profesori 3	24	0
Profesori 4	24	0
Profesori 5	26	6
Profesori 6	8	12
Profesori 7	24	1
Profesori 8	22	3
Profesori 9	20	7
	186	40

Nga tabela e mësiërme mund t'a shohim përbërjen e grupeve dhe numrin e studentëve në grupet ku mësimdhënësi është maqedonas. Mësimdhënësit shqiptarë apo maqedonas në grupet e veta kanë studentë shqiptarë dhe maqedonas dhe kjo gjë ndodh vetëm në lëndën e gjuhës angleze sepse presupozohet se e vetmja gjuhë e cila përdoret në klasë është gjuha angleze. Mirëpo, duke i pasur parasysh faktorët e përmendur më lartë, konstatojmë se gjuha amtare gjen përdorim në këto orë dhe sa më i ulët të jetë niveli gjuhësor i studentëve, nevoja për gjuhën amtare është aq më e madhe.

Në Maqedoni, përveç gjuhës maqedone, edhe gjuha shqipe është gjuhë zyrtare. Përqindja e shqiptarëve të cilët e njohin dhe shërbehen me gjuhën maqedone është mbi 90% e popullatës shqiptare kurse popullata maqedonase e cila shërbehet me gjuhën shqipe shënon një përqindje shumë të ulët dhe kjo kryesisht paraqitet si nevojë për përfitime materiale në sektorin privat. Kjo pasqyrë e njëjtë paraqitet edhe në nivele universitare duke përfshirë edhe universitetet ku shumica e studentëve janë shqiptarë. Kur merren parasysh këto të dhëna, konstatojmë se profesorët shqiptarë janë në gjendje që sqarimet, udhëzimet, krahasimet dhe përkthimin në përgjithësi ta bëjnë në dy gjuhë, në atë shqipe dhe maqedonase. Kështu kjo përqindje e studentëve joshqiptarë pajisen me informata në gjuhën e vet amtare. Situata nuk është e njëjtë edhe në grupet ku profesori është maqedonas. Në mungesë të njohurive të gjuhës shqipe, e cila është gjuha e studentëve shumicë, profesorët maqedonas krahasimet i bëjnë në gjuhën maqedonase; përkthimin e bëjnë vetëm në gjuhën maqedonase; sqarimet dhe udhëzimet i bëjnë gjithashtu vetëm në gjuhën maqedonase dhe kështu përqindja më e madhe e studentëve 'servisohet' nëpërmjet të gjuhës së dytë.

Identiteti definohet nëpërmjet të gjuhës, kulturës dhe historisë së një kombi. Me injorimin e njëres gjuhë, në këtë rast të shumicës në klasë, dhe favorizimit të asaj që është pakicë, bëjmë kategorizimin e gjuhëve sipas rëndësisë që ato kanë në një shoqëri të caktuar. Duhet të jemi shumë të ndjeshëm ndaj dallimeve dhe ngjashmërive mes studentëve, gjuhës dhe kulturës së tyre. Duhet ti respektojmë ato në të njëjtën masë aq sa presim të respektohet ajo që është e jona. Mbi të gjitha duhet të kuptojmë se dallimet nuk duhet konsideruar si përplasje kulturash por ato duhet çmuar dhe respektuar deri atëherë kur do jenë forcë që të shtyn përpara.

#### **REFERENCAT:**

1. Auerbach, E. (1993). Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32
2. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. White plains, NY: Pearson Education
3. Gabrielatos, C. (1998). Translation impossibilities: problems and opportunities for TEFL. *TESOL Greece Newsletter*, 60, 21-24. Retrieved on March 13, 2008 from <http://www.gabrielatos.com/TranslationImpossibilities>
4. G.E. Perren (ed.), *The Mother Tongue and Other Languages in Education*, CILTR, 1979

5. Nation, P. (1997). „L1 and L2 Use in the Classroom: A Systematic Approach“ . TESL Reporter, 30(2), 19-27
6. Schweers, W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. English Teaching Forum, 37(2), 6–9
8. Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom. English Teaching Forum, 40(1), 36-44

### **Teaching English to students with different cultural and linguistic backgrounds**

#### ***ABSTRACT***

With new methods in teaching English as a foreign language, mother tongue is completely ignored during the class. However, having in mind that in most cases, teachers and students have the same mother tongue, it is hard to believe that mother tongue does not have place in these hours, even more when we consider the fact that many teachers are aware or maybe unconsciously reflect their learning experiences in teaching. This is a proof that mother tongue is very important factor in second or foreign language learning.

The aim of this paper is to point out the challenges of teaching English to students with different cultural and linguistic background. In multilingual and multicultural societies it happens very often English language to be taught by teachers who speak all the students' first languages; however there are cases when apart from the English language, the teacher speaks only the language of one ethnicity. In these circumstances, the students learn the foreign language through the second language. It was a practice in the R. of Macedonia where the Albanian students were learning English through the Macedonian language. Unfortunately, this phenomenon continues to be present in some educational institutions in this country.

*Key words: teaching, mother tongue, multiculturalism, multilingualism*

# **‘KOMUNIKIMI’ NËPËR PROGRAMET E GJUHËVE TË HUAJA: VËSHTRIM HISTORIK (1919-2010)**

Artan Fida

*Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja,  
Departamenti i Gjuhës Italiane*

Qëllimi i kësaj kumtese është të nxjerrë në pah, nëpërmjet krahasimit dhe analizës, ato veçori a tipare ‘komunikative’ të programeve të gjuhëve të huaja (gjh) të përdorura në periudha të ndryshme në vendin tonë nëpër cikle e shkolla nga më të ndryshmet. Në funksion të këtij qëllimi, lipset fillimisht të përcaktohet qartë përmbajtja dhe përkufizimi i ‘qasjes komunikative’ ose metodologjisë komunikative në mësimdhënien e gjh dhe më pas, mbi bazën e tipareve ‘komunikative’ të analizohen përmbledhtazi programet.

## **1. Qasja komunikative si metodologji mësimdhënëse**

Mësimdhënia komunikative e gjuhës mund të kuptohet si një grumbull parimesh që kanë të bëjnë me *qëllimet* e mësimdhënies së gjuhës, me *mënyrën* se si nxënësit e mësojnë gj, me *llojet e veprimtarive* që e lehtësojnë të nxënit e gjh në klasë, si edhe me *rolin e mësuesit dhe të nxënësit* në procesin mësimor. Le t’i shohim me radhë këta elemente:

*a-Qëllimet e mësimdhënies së gjh:* Qasja komunikative përcakton si qëllim të vetin arritjen e *kompetencës komunikative*. Ky koncept mund të shpjegohet mbase më mirë po të krahasohet me konceptin tjetër, *kompetencën* (ose *aftësinë*) *gramatikore*.

*Kompetenca gramatikore* ka të bëjë me njohuritë gramatikore që ne kemi mbi një gjuhë, dmth aftësia jonë për të kuptuar e prodhuar fjali në atë gjuhë. Kjo përfshin si njohuritë mbi *elementet përbërëse* të fjalive (p.sh pjesë ligjërata, kohë e mënyra foljore, periudha, modele fjalish etj) ashtu edhe *mënyrën* se si fjalitë ndërtohen. Kompetenca gramatikore përbën epiqendrën e shumë teksteve mësimore, në të cilat, zakonisht, paraqiten rregullat gramatikore të shoqëruara me ushtrime për t’u praktikuar nxënësit me ato rregulla.

Por vetëm kompetenca gramatikore, që pa dyshim përbën një element shumë të rëndësishëm të mësimin të gjuhës, nuk mjafton për të thënë që ‘e njoh dhe e flas një gjuhë’: vërtet mund të përvetësohen rregullat e formimit të fjalisë në një gjuhë, por përsëri nuk do të jetë e mundur të realizohet një shkëmbim komunikativ të suksesshëm në atë gjuhë. Aftësia për të realizuar me sukses një shkëmbim komunikativ, pra aftësia *për të komunikuar*, përbën thelbin e kompetencës komunikative, dhe përmbledh aspektet e mëposhtme të njohjes së gjuhës:



-njohja e mënyrës se si *përdoret gjuha për qëllime dhe funksione të ndryshme* [*kompetenca sociolinguistike*]  
 -njohja e mënyrës se si *ndryshon përdorimi i gjuhës në varësi të pjesëmarrësve dhe kontekstit* [*kompetenca socio-kulturore*]  
 -njohja e mënyrës se si *kuptohen e prodhohen lloje të ndryshme tekstesh* [*kompetenca ligjërimore*]  
 -njohja e mënyrës se si *sigurohet vazhdimi i komunikimit* pavarësisht prej mangësive dhe mungesave në informacion a në njohuritë gjuhësore [*kompetenca strategjike*];  
 -njohja e fjalëve dhe rregullave gjuhësore me anë të të cilave ato fjalë shndërrohen në fraza me kuptim [*kompetenca gjuhësore*];  
 -aftësia dhe lehtësia për të kontrolluar situatat shoqërore si edhe dëshira dhe vetëbesimi për të hyrë në ndërveprime me të tjerët [*kompetenca sociale*]<sup>1</sup>.

*b-Si e mësojnë nxënësit gjuhën:* Mënyra e të nxënimit të gjuhës, në periudha të ndryshme, ka qenë e ndryshme. Metodologjitë e hershme janë fokusuar kryesisht në përvetësimin e kompetencës gramatikore. Procesi i të nxënimit është vështruar si një proces krijimi njohjesh dhe formimi shprehish në mënyrë mekanike. Gabimet duhen shmangur detyrimisht nëpërmjet veprimtarish të kontrolluara (me shkrim e me gojë). Nëpërmjet të mësuarit përmendësh të dialogëve si edhe ushtrimeve mundësia e kryerjes së gabimeve minimizohet. Të nxënimit shikohet më shumë si një proces i kontrolluar nga mësuesi.

Në dekadat e fundit, mësimdhënia e gjh është bërë nga një këndvështrim tjetër. Ajo konsiderohet më shumë si rezultatja e bashkëveprimit të disa faktorëve si: ndërveprimi midis nxënësit dhe përdoruesve të asaj gjuhe; bashkëpunimi në realizimin dhe përcjelljen e kuptimit; kryerja e ndërveprimeve të qëllimshme, domethënëse, nëpërmjet gjuhës; të nxënimit përmes marrjes së një feedback-u të vazhdueshëm prej të tjerëve nëpërmjet përdorimit të gjuhës; vëmendje ndaj input-it gjuhësor dhe përpjekje e nxënësit për të përfshirë forma të reja në kompetencën komunikative që po zhvillohet; përpjekje për të gjetur e përdorur mënyra të reja për shprehjen e mendimeve, etj.

*c-Llojet e veprimtarive në klasë që e lehtësojnë të nxënimit:* Sipas formatit tradicional, fokusi vihej në përvetësimin e formave e strukturave të caktuara gramatikore dhe në praktikimin e tyre nëpërmjet veprimtarish të kontrolluara si mësimi përmendësh i dialogëve dhe ushtrimet. Sipas qasjes komunikative, aftësia komunikative e nxënësit zhvillohet duke e përfshirë atë në detyra reale, komunikative, të qëllimshme, të bazuara mbi kuptimin më shumë se mbi formën gjuhësore.

*ç-Roli i mësuesit dhe i nxënësve në klasë:* Llojet e reja të veprimtarive mësimore sipas qasjes së re komunikative sjell edhe një ndryshim të roleve të pjesëmarrësve në procesin mësimor. Vendosja e nxënësit në qendër të procesit mësimor, bën që veprimtaritë në klasë të bazohen më shumë mbi të nxënimit nëpërmjet bashkëpunimit dhe jo aq mbi të nxënimit individual. Nxënësit duhet të të mësohen të

ndërveprojnë me njëri-tjetrin, ta dëgjojnë njëri-tjetrin gjatë kryerjes së detyrave në grupe apo në çift, të marrin përsipër më shumë përgjegjësi mbi vete lidhur me vetë procesin e të nxënimit të gjuhës: tashmë nevojat, interesat, dëshirat e nxënësit përbëjnë epiqendrën e mësimimit. Ndërsa mësuesit i kërkohet të luajë rolin e lehtësuesit të procesit të të nxënimit, të vëzhguesit e të nxitësit të veprimtarive komunikuese dhe bashkëvepruese të nxënësve në klasë. Përmbledhtazi:

-në *qasjet tradicionale*, përparësi i jepet mësimimit të kompetencës gramatikore si bazë për përvetësimin e gjh. Gramatika mund të mësohet duke përvetësuar drejtpërdrejt rregullat gjuhësore, të cilat praktikohen, përsëriten e ushtrohen, në rrugë deduktive. Të nxënimit e gjh konsiston në formimin e një korpusi fjalish e modelesh gramatikore si dhe në mësimin e mënyrës se si prodhohen shpejt e saktë fjali në situata të dhëna. Teknikat që përdoren më shpesh janë memorizimi rregullave gjuhësore dhe i dialogëve, përkthimi, praktikimi me pyetje-përgjigje; në fazat e mëvonshme, me lindjen e metodës direkte, përdoren më shumë ushtrimet me modele strukturash, ushtrimet me zëvendësim, si dhe praktikimi i formave të ndryshme, të gatshme, të të folurit e të shkruarit. Që në fillim të mësimimit të gjuhës, insistohet në shqiptimin e saktë dhe përvetësimin e kujdesshëm të gramatikës, gabimi duhet korrigjuar menjëherë që të mos ngulitet përgjithmonë.

-në *qasjen komunikative*, vihet në pikëpyetje vendi qendror i gramatikës; pa mohuar rëndësinë e kompetencës gramatikore për të prodhuar fjali të sakta gjuhësore, vëmendja zhvendoset mbi aftësitë që nevojiten për përdorimin e gramatikës dhe të aspekteve të tjera të gjuhës për qëllime komunikative të ndryshme si p.sh paraqitja e një kërkese, dhënia e një këshille, përshkrimi i një dëshire e të tjera nevoja. Që gjuha të përdoret për të komunikuar, duhet të arrihet kompetenca komunikative.

### **1.2.Konceptimi i kurrikulës / programit komunikativ**

Ashtu siç kanë ndryshuar metodologjitë e mësimdhënies përgjatë kohës, po ashtu ka ndryshuar edhe mënyra e konceptimit dhe hartimit të kurrikulave apo programeve. *Hartimi i programit apo kurrikulës* së një kursi gjuhe ka të bëjë me një sërë vendimesh të rëndësishme që lidhen me përmbajtjen, me njësitë leksiko-gramatikore që u duhen mësuar nxënësve sipas nivelesh të caktuara, me aftësitë e shkathtësitë që synohen të arrihen, me përshkallëzimin e mësimimit të tyre etj. Zbatimi i kurrikulës a programit, përcaktimi i mënyrës se si ajo mund të realizohet më mirë kanë të bëjnë me *metodologjinë* e mësimdhënies.

Në qasjet tradicionale, kurrikulat fokusohen në paraqitjen e anës gjuhësore, gramatika përbën pikënisjen e kursit të gjuhës dhe, për këtë arsye, hartohen dhe paraqiten lista fjalësh, strukturash e formash gramatikore, të renditura sipas nivelesh (klasash). Në to nuk para gjen informacione të natyrës jogjuhësore (kompetenca socio-kulturore, pragmatike, sociolinguistike, sociale, strategjike etj), pasi mendohet se kjo lloj njohjeje duhet realizuar jo në klasë. Ndërsa sipas qasjes komunikative, në vend të specifikimit të çështjeve gramatikore e leksikore, kurrikula duhet të fokusohet mbi aspektet e mëposhtme të përdorimit të gjuhës me qëllim zhvillimin e kompetencës komunikative:

-përcaktimi sa më i detajuar i *qëllimeve* që nxënësi dëshiron të arrijë në gjh (p.sh,

përdorimi i gjuhës për qëllime biznesi, për të udhëtuar nëpër botë, etj.);

- përcaktimi i *rolit social* të nxënësit në mjedisin e gjh (p.sh, si udhëtar, si shitës që u drejtohet klientëve të vet, si një nxënës në një mjedis shkollor, etj.);
- përcaktimi i *situatave komunikative* në të cilat nxënësi do të marrë pjesë: situata të përditshme, profesionale, akademike, etj. (p.sh, të folurit në telefon, përfshirja në bashkëbisedime të rastësishme, pjesëmarrja në një mbledhje, etj.);
- përcaktimi i *funksioneve gjuhësore* që kërkohet të kryhen në këto situata, dmth detyrat ose veprimet që nxënësi do të jetë në gjendje të kryejë nëpërmjet gjuhës (p.sh të shpjgojë, të përshkruajë, të hartojë, të pyesë etj.);
- përcaktimi i *nocioneve* ose koncepteve që qëndrojnë në bazë të situatave komunikative dhe të funksioneve gjuhësore të mësipërme, dmth tematike mbi të cilën nxënësi ndjen nevojën të komunikojë (p.sh shkolla, puna, familja, argëtimi, shoqëria etj.);
- përcaktimi i *shkathtësive* që synohen të arrihen (p.sh tregimi i një ngjarjeje, përshkrimi siç duhet i punës që kryen, etj.);
- përcaktimi i *llojeve të gjuhës* që nevojiten të mësohen (gjuha e folur / e shkruar, gjuhë profesionale, etj.);
- përcaktimi i *përmbajtjes gramatikore* që është në funksion të kërkesave të mësipërme.
- përcaktimi i *përmbajtjes leksikore* ose fjalorit që lidhet me tematikën e kërkuar.

Njihen disa lloje kryesore kurrikulash komunikative, si kurrikula e fokusuar në përcaktimin e *aftësive* të nxënësit (të lexuarit, të shkruarit, të dëgjuarit dhe të folurit, të cilat ndahen më tej në mikroaftësi, duke theksuar integrimin e tyre sipas parimit: meqë në jetën reale aftësitë lipsen të përdoren që të katërta, atëhere edhe në mësimin e tyre ato duhen gërshtuar), kurrikula e fokusuar në përcaktimin e *funksioneve komunikative* (dmth e organizuar sipas funksioneve që nxënësi mendohet se duhet të jetë i aftë të kryejë në gjh, si p.sh ‘shprehja e pëlqimit dhe mospëlqimit’, ‘paraqitja dhe pranimi i ndjesës’, ‘prezantimi i dikujt’, ‘dhënia e shpjegimeve’ etj.), kurrikula e *veprimeve* (specifikon veprimet që nxënësi do të kryejë në klasë etj.), kurrikula *nocionale* (përcakton nocionet që i nevojiten një nxënësi për t’u shprehur në situata të ndryshme) etj.

Nga gjithë sa parashtruam më sipër lidhur me metodologjitë dhe kurrikulat tradicionale dhe komunikative, është e mundur të evidentohen e të paraqiten, në mënyrë sintetike, tiparet karakteristike të qasjes komunikative, të cilat do të shërbejnë si pika referimi për analizën krahasuese të programeve (shih Grilën në vijim, tiparet e nënvizuara).

## **2.Programet e gjh të marra në shqyrtim**

Programet që do të analizohen u përkasin cikleve të ndryshme arsimore: shkolla fillore, unike, të mesme të përgjithshme, klasike, pedagogjike, profesionale; ato janë hartuar e përdorur në kushte specifike politiko-shoqërore dhe u përkasin gjuhëve të ndryshme: italisht, frëngjisht, rusesht, anglisht, gjermanisht, si gjuhë të para apo të dyta, pa dallim. Këtu më poshtë po paraqesim listën e plotë të tyre, në renditje kronologjike:

(1919) Programi analitik për vitnë shkollor 1919-1920 të shkollave të Qarkut

- Korçës. Korçë, 1919 (fr)
- (1921) Programi i sintetikës dhe analitikës së shkollave Filllore. Shtypshkronja 'Nikaj'. Shkodër, 1921.
- (1925a) Programi i mësimet të shkollës normale Mashkullore e Femnore. Republika Shqiptare. Drejtorija e Përgjithshme e Arsimit. Tiranë, 1925 (fr).
- (1925b) Programi i gjymnazet Shtetnore me 8 klasë (klasik e real). Republika Shqiptare. Drejtorija e Përgjithshme e Arsimit. Tiranë, 1925 (fr, it, gr, lat, gjerm.).
- (1925c) Programi për shkolla fillore gjashtë klasësh. Drejtorija e Përgjithshme e Arsimit. Tiranë, 1925.
- (1928a) Programi i mësimet të shkollës Normale Mashkullore e Femnore. Mbretëria Shqiptare. Ministria e Arsimit. Elbasan, 1928 (fr).
- (1928b) Programi për shkolla fillore 5-klasësh. Mbretëria Shqiptare. Ministria e Arsimit. Tiranë, 1928.
- (1930) Rregullore e Programi i shkollës Praktike të Bulqësies në Lushnjë. Mbretëria shqiptare. Botime të Ministrisë s'Ekonomisë komtare. Tiranë, 1930.
- (1935) Programi për shkolla fillore 5-klasëshe. Mbretëria Shqiptare, Ministria e Arsimit, Tiranë, 1935.
- (1940) Programet dhe orarët e mësimet për shkollat e mesme klasike, shkencore e normale. Botim i Ministrisë së Arsimit. Tiranë, 1940 (it, gr.)
- (1941) Programi i mësimt të gjuhës italishte në Rendin e IV-të e të V-të të Shkollës Filllore. Mbretëria Shqiptare. Ministria e Arsimit. Tiranë, [1940] (it).
- (1945a) Programi i Liceut Klasik e Shkencor dhe i shkollës Normale. Ministria e Arsimit, Tiranë, 1945
- (1945b) Programi i shkollës unike. Ministria e Arsimit. Tiranë, 1945.
- (1945c) Programi i Institutit Tregtar të Vlorës. Ministria e Arsimit. Tiranë, 1945 (it, fr)
- (1946a) Programi i shkollave unike. Botim i Ministrisë s'Arsimit. Komisioni Pedagogjik. Tiranë, 1946.
- (1946b) Programi i shkollave të mesme. Botim i Ministrisë s'Arsimit. Komisioni Pedagogjik. Tiranë, 1946
- (1946c) Programi i shkollave Pedagogjike. Botim i Ministrisë s'Arsimit. Komisioni Pedagogjik. 1946.
- (1948) Programi i Gjinnazit për vitin shkollor 1948-1949. Botim i Ministrisë s'Arësimit. Tiranë, 1948.
- (1972) Programi i Gjuhëve të huaja (Për shkollat 8-vjeçare me shkëputje nga puna) Kl.V-VIII). Ministria e Arësimit dhe e Kulturës. ShBLSH, Tiranë, 1972 (rus, ang, fr).
- (1976) Programi i gjuhëve të huaja (për shkollat 8-vjeçare me shkëputje nga puna) Kl. V-VIII. Ministria e Arsimit dhe e Kulturës. Tiranë, SHBLSH, 1976 (rus, ang, fr).

- (1984a) Programet e gjuhëve të huaja për shkollën 8-vjeçare. Ministria e Arsimit dhe Kulturës. Tiranë, SHBLSH, 1984 (rus, ang, fr).
- (1984b) Programet e gjuhëve të huaja për shkollat e mesme. Ministria e Arsimit dhe Kulturës. Tiranë, SHBLSH, 1984 (rus, ang, fr).
- (1989) Programi i gjuhës italiane për shkollën e mesme. Ministria e Arsimit dhe e Kulturës. Tiranë, SHBLSH, 1989 (it).
- (1998) Programi i ripunuar i gjuhës frënge për javën 5-ditore. Gazeta ‘Mësuesi’, 6.09.1998 (fr)
- (2000) Kurrikula kombëtare e gjuhëve të huaja për sistemin parauniversitar. Kuadri i përgjithshëm. Tiranë, Toena, 2000 (angl, fr, it, gjerm).
- (2005) Programi i gjuhës angleze për shkollën e mesme (kl.12). MASH, IKT, Tiranë, 2005 (ang).
- (2009) Programi i lëndës “gjuhë italiane“ (kl. IX). MASH, IKT, Tiranë, 2009 (it). Kohështirja e programeve, siç shihet, rrok të gjithë periudhën e shkollës së institucionalizuar shqipe: nga periudha së pavarësisë deri në ditët tona. Bie në sy mungesa e programeve për vitet ’50-’60, çka e cënon deri diku integritetin e studimit; kjo për shkak se nuk arritëm të shtiem në dorë asnjë program të kësaj periudhe. Megjithatë, duke njohur përmbajtjen e programeve para/pasrendëse, gjujkojmë se edhe ato që mungojnë paraqesin të njëtat tipare të qasjes tradicionale tipike për periudhën në fjalë.

### **3. Analiza krahasuese e programeve dhe evidentimi i elementeve ‘komunikative’**

Këtu më poshtë paraqitet një grilë në të cilën, vertikalisht, renditen karakteristikat tipike të qasjeve komunikative (me ngjyrë të zezë) e tradicionale që shërbejnë si pika referimi për analizën krahasuese të programeve të renditura horizontalisht (të identifikuar me vitin përkatës). Në vijim vazhdohet me analizën e secilit program, në mënyrë narrative.

#### *a-Programet e periudhës së Pavarësisë (1919, 1921, 1925abc)*

Në programin **1919** për filloren, të strukturuar sipas klasave (reshteve), objektivi mësimor është njohja e gramatikës. Citojmë: “Gjuha frëngjisht (5 orë) –këndim i lirë me kuptim të plotë, shkrim i lirë. Mësim’i gramatikës me stërvitje të plota dhe analize, pas sistemit Pierre Larousse” (f.11). Mungojnë elemente të natyrës ‘komunikative’.

Edhe programi për shkollën normale **1925b** është i ndarë sipas klasave me një strukturë të njëjtë për të gjitha. Ja në shembull tipik formulimi (klasa IV): “*Këndim – Këndim si në klasën e përparëshme. Spiegim fjalësh. Familje e të prejardhun fjalësh. Analyzë gramatike e syndakse. Ushtrime të foluni e të shkruemi. Gramatikë – Gjانات mà të rëndësishme nga “Troisième année de la grammaire française” e sidomos ato të letrësis frange*” (f.16). Edhe në këtë program, siç shihet, në fokus është aftësia gjuhësore, përmes studimit të drejtpërdrejtë të gramatikës dhe ushtrimit, përfshirë edhe leximin.

Programi i gjimnazit **1925a**, ndryshe nga të mëparshmit, përmban në hyrje “Instrukcion për mësim të gjuhës frangishte”, prej nga citojmë “Qëllimi i mësimi të kësaj gjuhe në gjymnazin e ultë është që nxanësi të fitojë *njohni të plota*

*gramatikore – sintaktike* të gjuhës franceze e të jetë në shkallë të zotnojë praktikisht këtë gjuhë për sa u përket nevojave elementare të jetës praktike” (f.9). Programi është i strukturuar sipas klasave (rendeve) 1-8, sipas së njëjtës strukturë: Shqyptim –Fjalët –Gramatikë -Përligjërime -Libër këndimi -Detyrë me shkrim. Si elemente ‘komunikative’ mund të konsiderohen tematika prej nga do të përzgjidhet leksiku (“Sendet qi nxanësi i ka në dorë ase para vedit në shkollë; marrëdhانيت e tij me nxanës të tjerë në rend; lëvizjet e veprimet kryesore në shkollë, numri, peshët, masët, koha e moti, stinat. Trupi i njeriut; veshja; shendetsija; smundjet Programi i gjimnazit **1925a**, ndryshe nga të mëparshmit, përmban në hyrje “Instrukcion për mësim të gjuhës frangishte’, prej nga citojmë “Qëllimi i mësimi të kësaj gjuhe në gjymnazin e ultë është që nxanësi të fitojë *njohni të plota gramatikore – sintaktike* të gjuhës franceze e të jetë në shkallë të zotnojë praktikisht këtë gjuhë për sa u përket nevojave elementare të jetës praktike” (f.9). Programi është i strukturuar sipas klasave (rendeve) 1-8, sipas së njëjtës strukturë: Shqyptim –Fjalët –Gramatikë -Përligjërime -Libër këndimi -Detyrë me shkrim. Si elemente ‘komunikative’ mund të konsiderohen tematika prej nga do të përzgjidhet leksiku (“Sendet qi nxanësi i ka në dorë ase para vedit në shkollë; marrëdhانيت e tij me nxanës të tjerë në rend; lëvizjet e veprimet kryesore në shkollë, numri, peshët, masët, koha e moti, stinat. Trupi i njeriut; veshja; shendetsija; smundjet. Shtëpi e familje...” (f.10), si edhe aftësimi për të dialoguar me mësuesin me anën e pyetje-përgjigjeve (“Çë me mësimet e para mësuesi do të formojë, me fjalët e mësueme, fjali pyetse dhe do të kërkojë prej nxanësit përgjegjen e plotë e jo me një fjalë pohuese a mohuese” (f.10), përdorimi vetëm i gjuhës së huaj (“Çë me këtë rend gjuha shqipe përdoret sa është e mundun më pak për shpjegime tekstesh e të gramatikës. Të gjitha shpjegimet, që për të mund të bëhen, do të mbahen në frangishten” (f.12); lloji i teksteve është vetëm ai letrar (“...tekstet e klasikëve frengjisht si në prosë edhe në poezi” (f.12)).

Lidhur me programin e shkollës fillore **1921**, edhe pse gjh bën pjesë në planin mësimor (zhvillohet në rendin IV-V, me përkatësisht 3 dhe 4 orë), nuk jepet programi i saj krahas atyre të lëndëve të tjera në 74 faqe që ka botimi. Ndërsa në shkollën fillore 6-klasëshe, programi **1925c** (me 13 lëndë gjithsej), nuk parashikon mësimdhënien e gjh.

Siç mund të konstatohet lehtësisht, këto programe janë që të gjitha të fokusuar në arritjen e kompetencës gramatikore. Kërkohen vetëm pak veprimtari komunikative, që konsistojnë më së shumti në pyetje-përgjigje mes mësuesit dhe nxënësve. Vlen të nënvizohet fakti se në program kërkohet të përdoret kryesisht gjuha e huaj gjatë shpjegimit. Objekt mësimi është gjuha letrare, libeske, dhe vetëm pak ajo dialogjike.

*b-Edhe gjatë periudhës së mbretërisë*, konceptimi i programeve vazhdon të mbetet i njëjtë me atë të periudhës pararendëse. Në planin mësimor të shkollës 5-klasëshe **1935**, gjuha e huaj nuk parashikohet<sup>1</sup>, ndërsa programi i shkollave normale të vitit **1928a** është identik me atë të vitit 1925b, të përshkruar këtu më sipër. Edhe në ‘*Rregullore e Programi i shkollës Praktike të Bulqësies në Lushnjë*’ **1930**, mungon lënda e gjuhës së huaj ndër 10 gjithsej që figurojnë në

*‘Përpjesëtimi i mësimëve’ (f.39).*

<i>Programi sipas vitit</i>	1 9 1 9	1 9 2 5 a	1 9 2 5 b	1 9 2 8 a	1 9 4 0 a	1 9 4 0 b	1 9 4 5 a	1 9 4 5 b	1 9 4 5 c	1 9 7 2	1 9 7 6	1 9 8 3	1 9 8 4 a	1 9 8 4 b	1 9 8 9	1 9 9 8	1 9 9 9	2 0 0 5	2 0 0 9		
<b>Karakteristikat:</b>																					
kompetenca komunikative																					
kompetenca socio-kulturore																					
kompetenca socio-linguistike																					
kompetenca pragmatike																					
kompetenca ligjërimore																					
kompetenca strategjike																					
kompetenca sociale																					
kompetenca gjuhësore	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
referenca eksplicite mtodash/qasjesh																					
strukturë e detajuar		+			+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
formulim aftësish										+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
objetiva sipas 4 aftësive																					
qëllime/objektiva		+			+	+				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
parime didaktike të programit					+					+	+	+	+	+	+					+	+
sugjerime metodike për mësuesin						+				+	+	+	+	+	+					+	+
funksione-nocione-akte ligjërimit																	+	+	+	+	+
aftësi përparësore					+					+	+	+	+	+							
të mësuar i pavarur																					
termi 'komunikim'																					
termat 'nevojë, interesa'																					
roli qendror i nxënësif																					
ushtrime kryesisht gjuhësore	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
veprimtari ndërvepruese																					
materiale kryesisht letrare	+	+	+	+	+	+	+	+	+												
materiale të përziera																					
copa autentike																					
elemente qytetërimi		+	+	+	+			+													
fusha tematike		+	+	+	+																
korpus leksikor																					
përcaktimi i tekstit mësuesor	+		+	+	+		+			+	+	+	+	+	+						
korrigjimi i gabimit																					
roli qendror i gramatikës	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
korpus gramatikor	+				+	+				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
rol i rëndësishëm i përkthimit	+		+	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+						
krahasim ndërvepruesor					+			+		+	+				+						
krahasim ndërkulturor																					
vlerësimi dhe vetëvlerësimi										+	+				+		+	+	+	+	+

*c-Në programet e periudhës së pushtimit italian (1940, 1941), ndryshe nga ato të*



mëparshmet, ai për shkollat e mesme i vitit **1940** është konceptuar për mësimin, krahas gjuhës, edhe të letërsisë “*Gjuhë dhe letërsi italiane*”. I ndarë në cikle (Kursi i ulët dhe Kursi i Lartë) dhe sipas klasave, si objektiv kryesor përcakton përvetësimin e kompetencës gramatikore (“Përfundim – Në kursin e ultë mësimi duhet të kufizohet në njohjen e gramatikës së gjuhës italishte” (f.33), çka arrihet nëpërmjet njohjes direkte të gramatikës së italishts (“Njohuni fillestare të fonologjisë [...] Morfologji [...]. Folja me qenë e me pasë [...]. Folje të rregullshme [...], të mësojnë më fort me shkruar pa gabime orthografike” (f.34), ashtu edhe nëpërmjet krahasimit ndërgjuhësor (“Çashtja me randësi e themelore për të njoftë gjuhën italiane është studimi racional i gramatikës së krahasueme me gjuhën shqipe në klasën e parë dhe me latinishten në klasët e tjera. [...] Asht e nevojshme që profesori i kursit t’ulët ta njofi mirë gjuhën shqipe dhe atë italishte dhe në mësim e sipër duhet t’i bajë me vërejtje ndryshimet morfologjike e sintaksore të të dyja gjuhëve” (f.32). edhe ushtrimet i përkasin sferës së gramatikës (“shumë *ushtrime* me shkrim e me gojë përmbi rregullat e ndryshme gramatikore [...] *përkthime* të shkurtra nga shqipja n’italishte e anasjelltas” (f.32).

Mësuesi, epiqendra e procesit mësimor, zhvillon këto veprimtari me nxënësit: “Vepra e profesorit duhet të kufizohet në këto: 1-diktimit... 2.lexime... 3.shumë *ushtrime* me shkrim e me gojë përmbi rregullat e ndryshme gramatikore. 4.shumë fjalë përmendsh me domethanëjen përkatse... 5.*përkthime* të shkurtra nga shqipja n’italishte e anasjelltas. 6.Ndonjë përmbledhje të shkurtë me shkrim e me gojë, dhe vetëm në klasën e katërt ndonjë hartim të shkurtë me argument mbi copat e lexueme apo me argument të jetës familjare, për ta udhëzue nxënësin që të mendojë e të shkrujë italisht. 7.ushtrime përligjërimi në gjuhë italishte mbi argumenta të thjeshtë. [...] (f.32-33). Në kursin e lartë, parashikohet si aftësi prioritare leximi (“Programa ka me u sjellë *vetëm rrotull leximit*, spjegimit e përmbledhjeve me shkrim e me zà...” dhe fokusohet në “studimin e thjeshtë të historisë së letërsisë italiane... e Njohuni të shkurtëna të metrikës italiane” (f.36).

Programi i fillorës **1941** është në dy gjuhë: shqip dhe italisht, në kollona përbri. Përmban një parathënie dhe rubrikat sipas klasave (“Udhëzim në lexim, Shkrim e hartim, Argumentat që mund të jenë objekt bisedimesh, Recitim, Kangë”), ku ndeshen qoftë ndonjë objektiv mësimor (“Në fund të vjetit nxënësi duhet të mund të lexojë me një shqiptim të kuartë e shprehje të mirë copa të shkurtëna të shkrueme në drrasë të zezë (f.4) ashtu edhe sugjerime për tekstet (“ndër ato që kanë periudha të shkurtëna e mbrendi t’interesantshme, sikurse mund të jenë përrallat e Esopit, novelat e vogla të psehevet, bisedat e shkurtëna në djaloge, kallzimet popullore, përshkrimet e gjalla ngjarjesh, skenash të vogla dhe ceremonish, ku nxënësit shofin edhe vehteve e vet” (f.4-5). Bie në sy një farë karakteri elastik i shpallur këtij programi: “Kjo programë e studimevet ka për qëllim me qenë më fort si një udhëheqës, [...] nuk duhet marrë si e zbatueshme tanësisht nëpër të gjitha shkollat: duhet marrë parasysh gjendja e vendit që kërkon detyrime të veçanta...” (f.3).

ç-Në programet e periudhës së pasçlirimit, mund të bëhet një nënndarje e mëtejshme. Gjatë viteve 1945-1948, programet e viteve 1945abc, për inerci,

rezultojnë të njëjta me ato të mëparshmet; karakterizohen nga formulime të shkurtra e të thata, kanë në qendër aftësinë gramatikore, dhe ushtrimet për përvetësimin e saj.

Pavarësisht nga profili, në programin e Institutit Tregtar të Vlorës **1945a**, përcaktohet si objektiv mësimi i *gramatikës* për klasat I-II (“Përsëritja e shpejtë e morfologjisë. [...] Ushtrime të shumta e të dendura t’ analizës logjike të periudhës, me këthye ligjeratën e shdrejtë në të drejtë e anasjelltas”) dhe *leximi* i veprave të letërsisë italiane për klasat III-IV (“Lexim shkallë-shkallë pjesësh të auktorve nga shekulli XIV në shek.XX. Llustrime të shkurtëna të veprës qi asht tue u lexue e njohuni të thjeshta mbi jetën e veprat e auktorit. Në rasë se vepra asht me randësi të bahet një përmbledhje e përgjithshme, në mënyrë qi të kuptohet mirë pjesa qi lexohet, tue qekë epokën e ngjarjet historike përkatëse”). *Ushtrimet* që rekomandohen janë kryesisht leximi dhe përkthimi, dhe *copat* e leximit janë kryesisht ato letrare, me ndonjë korrespondencë tragtare (“Lexim, përkthim e shpjegim në prozë me shkrim e me za vjershash të lehta nga të Pascoli-t, Moretti-t, Leopardi-t etj. [...] Frazheologji tregtare italiane. Letra”).

Programi **1945b** përmban, përveç ndarjes sipas klasave, edhe rubrika si fjalori, gramatika, ushtrime me shkrim e me gojë. Ka qasje tradicionale, fokusohet në *njohuritë gramatikore* (“Gramatikë. Rishikim. Përmbledhje e emnavet, të mbiemnavet dhe të foljevet; folje të parregullshëme; korrelasjone kohësh; nuanset mbi përdorimin e kohëve të mënyrëve të kohës. Me studjue e me hartue fjali përherë mà të ndërlikueme.”) të cilat, së bashku me *leksikun* (“...veçanisht do t’ jipen njohuni mbi jetën aktive, ekonomike, morale, shoqënore përgjithësisht, si edhe mbi ato që kanë të bajnë me jetën e vendit gjuha e të cilit asht tue u-studjue.”) do të ushtrohen përmes *ushtrimesh* (Ushtrime me za. Lexime e kallzime copash të bame gati në klasë e në shtëpi; Ushtrime me shkrim. Përkthime copash prej shqipes në gjuhë te huej dhe anasjelltas. Përkthimet prej shqipes në gjuhë të huej do të jenë një farë kontrolli për sa i përket gramatikës. Të tilla përkthime do të bahen sa mà shumë në klasë, për t’iu shmangë përdorimit të çdo fjalori. Përmbledhje, hartime, përkthime, kallzime, letra”), mbi *tekste* të caktuara (“Pjesët e zgjedhuna për lexim (në prozë e në poezi) do të mirren edhe prej auktorësh të huej nga mbarimi i shekullit të XVI deri në shekullin e XX.”). Interes paraqet fakti që kërkohet *njohja e kulturës dhe qytetërimit* të huaj (“Ka për t’u studjue në mënyrë mà të thellë, nëpër mjet tekstesh të zgjedhuna, jeta politike, mendore, morale, artistike e popullit të huej”). Synohet gjithashtu edhe *krahasimi ndër-gjuhësor* (“Do të krahasohet gjuha e huej, si mbas rasës, frazeologjija, sintaksa e stili i saj me atë të shqipes”).

Të njëjtën strukturë e rubrika si programi 1945b ka edhe ai i shkollës unike **1945c**. Përcaktohen *elementet gramatikore* që do të mësohen (“Rishikim i lakimit dhe i zgjedhimit. Nxanësi duhet të fillojë me përdorë një gramatikë që ka me i vleftë gjithë periodës që ka me studjue gjuhën e huej”), *tematika e përgjithshme* prej nga do të nxirret leksiku (“Fëmija në shkollë; koha dhe të ndamit e saj; numrat (ushtrime paraprake); trupi i njëriut, shtëpia e familja”), së bashku me *tekstet* (“Copa klasike të lehta, të nxjerruna prej letërsisë për fëmijë”), si edhe

veprimtaritë që do të çojnë në përvetësimin e tyre (“Ushtrime të përbashkëta dhe përsëritje individuale, pyetje njëni me tjetrin; biseda me ndihmën e fjalëve të studjueme. Lexime, fthillëzime e kallzime copash shumë të lehta, kangë, përmbledhje copash të lexueme, hartim [...] Ushtrime gramatikore. Nxnësi ka me fillue me bamë përkthimet me shkrim, për me mujetë profesori me vërtetue a ka qënë copa e kuptueme prej tij në të gjitha hollësitë” (f.4-5).

Në vitin 1946, krahas me reformimin rrënjësor të gjithë sistemit arsimor, u rishikuan edhe programet të gjuhës së huaj. Por, ajo të bie në sy menjëherë sapo merr në dorë tekstet e programeve lëndore për ciklet e ndryshme të shkollës (pedagogjike, të mesme dhe unike), edhe pse në planet mësimore përkatëse gjuha e huaj figuron si lëndë mësimore krahas lëndëve të tjera, për të nuk paraqitet kurrfarë programi siç ndodh në fakt me lëndët e tjera! Psh., në “*Programa e shkollave unike. Botim i Ministrisë s’Arsimit. Komisioni Pedagogjik. Tiranë, Stabilimenti ‘Bashkimi’, 1946*”, Plani Mësimor (f.5) përmban edhe gjuhën e huaj, me numër rendor 2, ndër 13 lëndë mësimore. Në faqen 7 nis shtjellimi i detajuar i programit për secilën lëndë. Kalohet nga numri rendor 1.‘Gjuha shqipe’ (f.7) drejt e në numrin rendor 3.‘Historia’ (f.16). Madje edhe lënda ‘Edukatë fizike’, me numër rendor 13, ka programin e vet të detajuar në maksimum, njëlloj si edhe edhe ‘Muzika’! Një shembull tjetër: në “*Programa e Gjinnazit për vitin shkollor 1948-1949 (Pjesa 1^). Botim i Ministrisë s’Arësimit. Tiranë, 1948*”, Plani mësimor përmban gjithsej 12 lëndë mësimore, ndër të cilat, me numrin rendor 2 është ‘Rusisht’, me 4 orë javore përgjatë katër viteve të shkollës. Në vijim të planit, paraqitet ‘Programi analitik’ i lëndëve, që nis me ‘1.Shqip (Gjuhë-letërsi)’ dhe kalon në ‘3.Histori’, pa u ndalur aspak në shtjellimin e lëndës me numër 2, ‘Rusishtes’. Sa për hapësirën që i është lënë shtjellimit të secilës lëndë të programit, po përmendim vetëm lëndën ‘12.Edukata fizike’: plot 36 faqe!!

Ndryshe paraqiten programet e viteve 1972-1989: ka një sensibilizim në rritje për rëndësinë e përvetësimit të gjuhëve që, bashkuar me përvojën e specialistëve të fushës, sjell edhe përmirësim në konceptimin e programeve të saj. Ato bëhen më voluminoze, të mirëstrukturuara, më të detajuara në këshilla metodike, në objektiva mësimore e edukative të përgjithshme e për çdo klasë, të shoqëruara me minimume leksikore e gramatikore të përgatitura sipas kriteresh rigorozisht shkencore, për nxënës fillestarë por edhe për ata që e kanë studiuar gjuhën në ciklin parardhës, programe sipas profilit të shkollës (arsim i mesëm i përgjithshëm, profesional, shkolla e mesme e gjuhëve të huaja), hartohen madje edhe programe pasuniversitare (për specialistët e ndryshëm).

Programi i 8-vjeçares **1972**, nis me “Qëllimet arësimore dhe edukative” (“Gjuha e huaj ... mësohet me qëllim që nxënësit, duke fituar shprehitë e përdorimit praktik të saj, të mund të shfrytëzojnë literaturën e huaj [...] Në shkollën 8-vjeçare programi synon t’i pajisë nxënësit me bazat e gjuhës, në mënyrë që nxënësi, me mbarimin e saj, të mund të vazhdojë vetë ushtrimin e gjuhës me punë të pavarur” (f.5)) dhe trajton veçmas dy aftësitë: *Të folurit* për të cilin jepen *rëndësia* (“Ushtrimi i të folurit është një nga kërkesat e para dhe më të rëndësishme të programit. [...] Të folurit, ndonëse është një komponent i përhershëm i procesit

mësimor, në raport me komponentët e tjerë të gjuhës, të zërë një vend më të madh në dy vitet e para (klasat V-VI)” (f.6”)), *objektivi* (“Duhet arritur që nxënësi të komunikojë me gojë me atë material gjuhësor që përcakton programi për çdo klasë dhe për gjithë 8-vjeçaren.”), tipat e *ushtrimeve* (“...urdhër-zbatim, shoqërim i veprimeve me fjalë, pyetje-përgjigje, dialogë, situata, biseda, dramatizimi i copave të leximit, ritregimi i tyre me fjalë kyçe, përsëritje e frazave të veçanta ose grupe frazash të ligjëratës së mësuesit, të mësuarit përmendësh të vjershave dhe copave përshkruese, ndërtime fjalish me fjalë të njohura, zëvendësimi i pjesëve të veçanta të fjalisë me kompozita analoge etj.”), dhe *Leximin* (“...do të vijë duke u forcuar dhe duke u bërë gjithmonë e më i rëndësishëm ..., veçanërisht duke filluar nga klasa VII. Programi synon që nxënësit të fitojnë aftësinë e shprehinë e leximit të saktë dhe me kuptim, me zë dhe në heshtje të copave të punuara në klasë ose në punë të pavarur. [...] ndërsa në kl.V e VI ai do t’i shërbejë të folurit, dmth do të ushtrohet kryesisht me strukturat e gjuhës së folur, në dy vitet e fundit do të ushtrohet kryesisht me strukturat e gjuhës së shkruar” (f.6-7)); në program përfshihen rubrika e *Leksikut* (bashkëngjitet një korpus leksikor i detajuar) dhe e *Gramatikës* (“...ai material gramatikor që ndihmon dhe është i domosdoshëm për formimin e shprehive dhe shkathtësive të përdorimit praktik të gjuhës. Sqarimet gramatikore ndihmojnë që shprehitë dhe shkathtësitë e fituara nga nxënësit gjatë ushtrimit praktik të gjuhës të bëhen të ndërgjegjshme dhe të drejta shkencërisht...”), ndaj së cilës qëndrimi është fare i qartë: “[...] nuk duhet kurrsesi ta kthejmë gramatikën qëllim në vetvete”, çka përforcohet edhe me këshillimin për mësuesit: “Ndonëse sqarime gramatikore mund të ketë në çdo orë mësimi, ato gjithmonë duhet të zënë aq vend, sa është e nevojshme për t’u kuptuar nga nxënësit. Gjithë pjesa tjetër, pjesa dërrmuese e orës së mësimit duhet të harxhohet për ushtrimin praktik të gjuhës, nëpërmjet formave të ndryshme të punës si leximit, dialogut, bisedës, ushtrimeve të ndryshme me gojë e me shkrim” (f.8-9). Programi nënvizon domosdoshmërinë e *përdorimit të gjuhës së huaj* në klasë “... qysh në mësimet e para gojore dhe gjatë tërë periudhës së mësimt të gjuhës”, të *mjeteve gjuhësore e jogjuhësore* (“... të folurit duhet të shoqërohet sa të jetë e mundur më shumë me veprime, gjeste dhe mjete konkretizimi), shmangien e *përkthimit* që “do të përdoret vetëm në ato raste, kur përdorimi i mjeteve pa përkthim do të sillte humbje të madhe kohe”, shmangien e *krahasimeve me shqipen* që “sidomos në etapën fillestare dhe në vitet e para të mësimt të gjh, duhet të jenë të rralla dhe vetëm në raste të domosdoshme; ato lozin një rol pozitiv në klasat VII-VIII, por edhe këtu duhen përdorur në një masë shumë të kufizuar” (f.9-10). Nënvizohen disa tipare të natyrës komunikative: “Përvoja na mëson se gjuha e huaj mësohet më mirë duke u nisur nga *të folurit*, nga *fjalja* dhe jo nga fjalë të izoluar” (f.10), “Për të gjallëruar dhe intensifikuar procesin mësimor, mësuesi duhet t’u japë një prioritet të theksuar *formave frontale të punës*, si më të dobishme dhe efektive” (f.11). “Copat e leximit, të zgjedhura me kujdes nga vepra origjinale, duhet të kenë një tematikë sa më të larmishme, në mënyrë që të kënaqin interesat e nxënësve, kërkesat dhe dëshirat e moshës së tyre, duke ngjallur interes për lëndën”. “Për të zhvilluar të folurit copat duhet të kenë

më tepër karakter dialogjik, duke kaluar gradualisht në copa prozaikë” (f.12). Lidhur me *korrigjimin e gabimit* vihet re një konceptim i ri: “Nxënësit duhet të mësohen të ndreqin vetë gabimet e tyre e të shokëve”.

*Ushtrimet* që rekomandohen “mund të jenë leksikore, gramatikore, fonetike e ortografike. [...] Detyra si përgjigje pyetjesh, parafrazime të copave të leximit, ritregime, biseda me tablo ose seri tabllosh me një subjekt etj.” (f.13). *Aftësitë* jepen në një rubrikë më vete, sipas klasave, edhe pse vazhdohet ende të synohet arritja e kompetencës gjuhësore: “nxënësit të dinë të shqiptojnë zanoren *O* të patheksuar si *a* në të gjitha rastet...; -Të dinë të dallojnë emrat e gjinisë *m, f, n*”. Kompetenca gjuhësore është në fokus edhe të ‘Mësimeve përsëritëse’, prej nga citojmë: “të përsëriten pjesërisht modelet gjuhësore dhe fjalët e mësuara në klasën *V*, si edhe format gramatikore (folja *to be, to have* në të tria format) shumësi i emrave të rregullt...” (f.26).

I ngjashëm me programin e mësipërm, është edhe ai i vitit **1976**.

Në programet e vitit **1983**, nënvizohet roli i *ligjërimit gojor* “që ... ndihmon mjaft edhe për të ngulitur shprehitë e leximit, për të përvetësuar strukturën e gjuhës. Për të zhvilluar shkathtësitë dhe shprehitë e ligjërimit gojor, mësimet duhet të ndërtohen me pikësynim që t’i bëjnë nxënësit të riprodhojnë në mënyrë aktive e krijuese materialin leksiko-gramatikor në situata konkrete që lidhen me jetën e përditshme të tyre” (f.1). *Qëllimi* i të mësuarit të gjithë është që “në shkollën 8-vjeçare nxënësit të marrin bazat e saj dhe të zotërojnë shkathtësitë e shprehitë kryesore të ligjërimit gojor, të dëgjimit, të leximit dhe të shkrimit, që të kenë mundësi të thellojnë mësimin e saj në shkollën e mesme ose me punë vetjake” (f.1). Gramatika (“ato dukuri kryesore gramatikore, me vlera funksionale, që shërbejnë për përvetësimin e strukturës së gjuhës dhe për formimin e shprehive të përdorimit praktik të saj”) nuk përbën më vëmendjen kryesore: “e domosdoshme është që përvetësimi i vetëdijshëm i modeleve gjuhësore të bëhet vazhdimisht në kushtet e një veprimtarie ligjëruese aktive” (f.2). “Të gjitha mësimet gojore zhvillohen *vetëm në gjuhën e huaj, pa përkthim...*” (f.7). Për herë të parë përfshihet në program një *korpus me strukturat ligjërimore* kryesore (f.8-10). Duke filluar me këtë program, e në vazhdim, bëhet i pranishëm një model i përcaktuar i strukturës së orës mësimore: “çdo mësim i ri zhvillohet në 3-4 orë, duke ndjekur në përgjithësi këtë ecuri: Ora I: Shqiptimi dhe shpjegimi i fjalëve dhe i shprehjeve të reja, leximi i pjesës. Ora II: Kontrolli i dijeve të dhëna në orën I, shpjegimi i gramatikës. Ora III: Kontrolli i përgjithshëm i dijeve, i realizuar kryesisht nëpërmjet ushtrimeve të tekstit. Kur është e nevojshme të përdoret edhe një orë e katërt, e cila të shërbejë për ushtrimin e ngulitjen e njohurive” (f.10). Në rubrika të veçanta janë dhënë *tematika* (“Klasa, sende të veshmbathjes, pjesët e trupit, ngjyrat, ushqimi, shtëpia” (f.11), *njësitë gramatikore* (“indefinite and definite article; plural of nouns; possessive adjectives etc. (f.11), *tipologjia e ushtrimeve* (“Lexim me zë të lartë, pyetje-përgjigje, dialog, zgjedhim, recitim; plotësim kërkesash të ndryshme leksikore e gramatikore, kopjim teksti, diktim, përkthim (f.12, 77).

Ndryshe nga programet e mëparshme, *aftësitë* nisin të formulohen ndryshe: nuk i

përkasin më vetëm anës gramatikore (“Të përdorin konstrukte të thjeshta që përmbajnë emra të gjinisë mashkullore, femërore dhe asnjane në numrin njëjës dhe shumës në rasën parafjalore me parafjalët...” (prog.rusishtes, f.91)), por përfshijnë dhe aftësi të tjera, si të lexuarit, të shqiptuarit, etj (“Të lexojnë saktë, me theks dhe intonacion të rregullt” (f.13) “Të kuptojnë më mirë dhe në shkallë më të gjerë ligjërimin gojor” ose “Të lexojnë më saktë, me theks e intonacion më të rregullt” (f.20) edhe pse formulime të këtij lloji janë shumë të përgjithshme, madje të vlefshme për të gjitha klasat.

Edhe programi i shkollës së mesme **1984** është i ngjashëm në konceptim e formulim me atë të mëparshmin. Ndryshon objektivi mësimor, theksohet më shumë të lexuarit: “Ushtrimi i leximit është një nga kërksat më të rëndësishme të programit. Duhet të synohet që nxënësit të aftësohen për të lexuar mirë në mënyrë të rrjedhshme e shprehëse dhe të kuptojnë idetë kryesore si në copat e mësimëve në klasë ashtu edhe në copat e leximit të përgatitura për punë ta pavarur” (f.1), “Leximi bëhet shumë më intensiv në klasën e fundit” (f.2). etj. Për t’u nënvizuar janë parimet didaktike që drejtojnë të mësuarit: *aktivizimi* i nxënësve “në çdo etapë të orës së mësimi. [...] Si tregues konkret të aktivizimit të nxënësve në një orë mësimi shërbejnë raporti ndërmjet gjuhës së huaj dhe gjuhës amtare të përdorur në orën e mësimi, raporti ndërmjet fjalës së mësuesit dhe të folurit të nxënësve, gatishmëria e nxënësve për t’iu përgjigjur pyetjeve të mësuesit, si edhe cilësia e përgjigjeve të tyre, numri dhe përmbajtja e pyetjeve të bëra nga nxënësit, si edhe korrigjimi që bëjnë mësuesit për gabimet e nxënësve” (f.5), *gabimi* “të mos korrigjohen ato që nxënësi mund t’i ndreqë vetë ... që mund të ndreqen nga klasa” (f.5), nxitja për *punë të pavarur* (“Mësuesi t’i përgatitë nxënësit për punë të pavarur” (f.5), *motivimi* dhe interesi (“Aktivizimi i nxënësve arrihet nëpërmjet nxitjes e mbajtjes gjallë të interesit të tij për gjuhën e huaj” (f.5). Përmes detyrave të *përkthimit* (“10-15 faqe në vit nga literatura e rekomanduar”) synohet “të aftësohen nxënësit më shumë për përkthimin nga gjuha e huaj” (f.21).

Në programin e shkollës së mesme **1989**, për herë të parë formulohet shprehimisht qëllimi komunikativ i mësimdhënies: “nxënësit duhet të jenë në gjendje ta përdorin gjuhën në rrethana të zakonshme komunikimi. Të jenë në gjendje të lexojnë tekste me vështirësi mesatare, duke kuptuar përmbajtjen e tyre dhe duke qenë në gjendje të ritregojnë, të përkthejnë, me ndihmën e fjalorit, tekste të një vështirësie mesatare, të jenë në gjendje të shkruajnë pa gabime dhe të kenë mundësi të vazhdojnë në mënyrë të pavarur dhe vetjake studimin e gjuhës italiane...” (f.55).

Qasja komunikative e tij shikohet tek disa parime të rëndësishme didaktike: “Materiali gjuhësor do të jepet sipas parimit funksional semantik... Gjuha e huaj të mos trajtohet si grumbull rregullash të thata, por si *mjet për të transmetuar kuptim*. [...] Është e domosdoshme që përvetësimi i vetëdijshëm i këtyre njësive dhe modeleve gjuhësore të arrihet në kushtet e një *veprimtarie ligjëruese aktive*” (f.55). “Copat që do të përdoren në klasë, ashtu edhe materiali tjetër gjuhësor... të kenë gjuhë sa më aktuale, të thjeshtë e të qartë, sa më të afërt me gjuhën e *ligjërimin gojor*” (f.56). “Procesin mësimor programi e trajton një bashkëveprim

mësues – nxënës, ku mësuesi luan rolin e një *organizatori* e drejtuesi, kurse *nxënësi* është pjesëmarrës i veprimtarisë aktive mësimore” (f.56). Të kryhen kryesisht “Ushtrime me gojë [që] ngulitin shprehitë e të shprehurit... Pyetje, përgjigje, recitime, ritregime, ushtrime strukturore, interpretime të rrethanave konkrete në mënyrë vetjake, diskutime rreth temës së mësimimit, përfundimi i një tregimi kur është dhënë fillimi i tij, tregimi i një teme me një minimum të caktuar gjuhësor etj.” (f.59). “Të shmangen me kujdes ushtrimet artificiale që dëmtojnë përvetësimin llogjik të vlerave strukturore-gjuhësore. Ushtrimet me shkrim kanë vlerë të vërtetë kur paraprihen nga ushtrimet gojore ose janë vazhdim i tyre” (f.60). Mësimi “të zhvillohet gjithmonë në gjuhë të huaj, me përjashtime shumë të rralla” (f.63), çdo gabim “fonetikor, leksikor ose gramatikor duhet korrigjuar me kujdes. Më vonë këmbëngulet në zhvillimin e të shprehurit spontan. Nuk këshillohet që mësuesi të ndërpresë shpesh nxënësit me ndërhyrjet e tij, mbasi i pret nismën dhe i krijon mosbesim në vete. Megjithatë mësuesi duhet ta ketë në dorë gjendjen dhe nuk duhet t’i lërë pa korrigjuar gabimet në çastin e duhur, por nuk duhet të korrigjojë ato gabime që nxënësi mund t’i ndreqë vetë ose me ndihmën e klasës” (f.63). Të mësuarit komunikativ kërkon që “klasa të shndërrohet në një mjedis jetësor. Klasa të jetë e gjallë, aktive gjatë gjithë kohës së punës. Ajo është e tillë kur gjithë nxënësit marrin pjesë në dialog, në kontrollin e njohurive, të shprehive dhe shkathtësive. Mësuesit të përdorin me dobi në klasë gjëzat, pyetjet në formë gare midis nxënësve, lojërat didaktike etj. të cilat duhet të përfshihen në tekst” (f.63).

Edhe formulimi i aftësive është më i qartë: “të lexojnë me saktësi dhe rrjedhshëm një pjesë të thjeshtë me fjalë e shprehje të njohura, duke zbatuar drejt rregullat fonetike” ose “të komunikojnë më mirë në gjuhë të huaj, jo vetëm duke iu përgjigjur pyetjeve dhe duke bërë pyetje rreth lëndës së studiuar, por edhe duke ritreguar thjesht diçka, brenda kuadrit të njohurive të fituara” etj.

*Në programet e viteve 1998-2009*, si rrjedhojë e ndryshimit të kushteve sociale-politike-ekonomike të vendit, ka përmirësime rrënjësore; nënvizohen, ndër të tjera, kushtet e reja të mësimdhënies, nevoja për një autonomi më të madhe të mësuesit, roli i ri i nxënësit si qendër e procesit mësimor, etj. Edhe pse në këto programe nuk i gjen të gjitha tiparet klasike ‘komunikative’, ato përfshihen pa dyshim që të gjitha në qasjen komunikative. U mungojnë kryesisht përcaktimi i qartë i kompetencës komunikative (veçanërisht i komponentëve të saj), tipologjia e qartë e ushtrimeve e detyrave komunikative. Këto mangësi i ka mbushur Kurrikula e re kombëtare (1999), që ka krijuar kuadrin e nevojshëm për një mësimdhënie komunikative të gjh. Programet e marra në shqyrtim pas këtij viti janë ‘komunikative’ në përcaktimin e objektivave komunikative, të kompetencës komunikative, në parashtrimin e akteve apo funksioneve komunikative me veprimtaritë me në qendër nxënësin, me nevojat dhe interesat e tij, me përdorimin e materialeve autentike të llojeve të ndryshme, si dhe duke përfshirë, për herë të parë, edhe rubrikën e vlerësimit e të vetëvlerësimit.

## **KONKLUZIONE:**

Nga shqyrtimi i programeve të mësipërme, por edhe nëpërmjet kriterit kohor, historik, programet mund të grupohen në dy grupe: *a*-programet që bazohen mbi një qasje tradicionale, ku futen ato nga fillimet deri në fundin e viteve ’70. Në to mbizotëron një

konceptim kryekëput tradicional i metodologjisë së mësimdhënies si edhe mënyrës së konceptimit të kurrikulës / programit. *b*-programet që i përkasin qasjes komunikative: programet e viteve '80 e në vazhdim, që karakterizohen nga një qasje e re metodologjike në raport si me mësimdhënien ashtu edhe me konceptimin e kurrikulës. Grupimin sipas kriterit historik e përforcon edhe kriteri tjetër, ai i formulimit të objektivave ose qëllimeve mësimore: të parat synojnë kryesisht arritjen e kompetencës gramatikore, të dytët atë komunikative, edhe pse me ndonjë mangësi.

Edhe nga ana formale, shihet se programet e qasjes tradicionale në më të shumtën e rasteve konsistojnë vetëm në ndarjen sipas klasave përkatëse, me përcaktime shumë sintetike, me fjali të pakta e të shkurtra, ndërsa ato të mëvonshmet, sa vijnë dhe e detajojnë strukturën dhe përmbajtjen e tyre, me rubrika si qëllimet edukative e mësimore, objektivat e përgjithshme dhe sipas klasave, kompetencat sipas niveleve, minimumet leksikore e gramatikore, aktet e funksionet komunikative, vlerësimin dhe vetëvlerësimin.

### **ABSTRACT**

#### **'Communication' through Foreign Language Teaching Programmes: Historical Review (1919-2010)**

The development and use of curricula and of the respective modules on teaching the foreign languages dates since early of 18th century and due to the immediate needs that in those times for teaching as such. Those modules, contained objectives and clearly determined their aim of teaching based on different approaches and didactics where sometimes they included traditional and modern elements. Among those approaches, one to be mentioned is the teaching which is aimed at developing further the communication's skills and competences for students.

In addition to the inclusion of communication skills development' element in the teaching programmes, traces of aspects that aimed and addressed the developing the communication skills and competences are found in the Albanian written media of those times. Those include, the Albanian specially tailored and professional *Gazettes*' such as "Mësuesi", "Revista Arsimore", "Revista Pedagogjike". The *Gazettes* contained analysis, comments, critics written by education specialists, and feedback from teachers, parents and sometimes from students and pupils as well.

This paper presents analysis over the aspects of the development that communication skills and competences took place and how they were covered by the foreign language teaching modules. Furthermore, the paper identifies where and how special attention is given to the communication issues: thus being covered at the section where purposes of the modules are explained, but also wherever possible and especially at the section which provides guidance on the use of adjustable didactic techniques.

In preparing this paper, the research includes review of 40 school programmes/curricula in time-span of 100 years: including and starting here with programmes used during the Independence period ("Analytical Programme of Korça District" 1919-1920, continuing also with period of the Fascist Occupation, Post-Liberation period, while finishing with the current period of Democracy.

As a way of conclusion, the paper suggests its overall findings that the communication aspects (skills and competences) and their development--which actually are a part of every contemporary and worldwide teaching programmes --has been present and part of Albanian national teaching programmes for a long time. Furthermore, the findings will point out that the inclusion of communication aspects in a more implicit way is clearly present during the last years. In overall, it is interesting and important that the communication competence, have been gradually developed in line with contemporary standards.



# KONTAKTI SHOQËROR DHE FAKTORI GJUHË. RASTI I GJUHËS SHQIPE

Rajmonda Këçira

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Anglistikës*

Gjuhët në kontakt kanë qenë vazhdimisht objekt studimi, për vetë rëndësinë e çështjes lidhur me ndryshimet që shkaktohen në gjuhë si rrjedhojë e këtij kontakti. Pasojat gjuhësore të këtij kontakti përcaktohen nga historia e marrëdhënieve shoqërore. Kontakti i gjuhës shqipe me gjuhët e tjera ka sjellë mbarsjen e saj me elementë nga këto gjuhë. Në këtë kumtesë do të trajtohen këto çështje:

- Përqasja e kontaktit shoqëror me kontaktin gjuhësor
- Nderhyrja si pasojë e kontaktit gjuhësor
- Rasti i gjuhës shqipe: origjina, kontakti historik e shoqëror i saj me gjuhët e tjera

## **Përqasja e kontaktit shoqëror me kontaktin gjuhësor**

### **Kontakti shoqëror**

Njerëzit krijojnë kontakte me njeri-tjetrin për arsye nga më të ndryshmet. Nëpërmjet këtij kontakti fillon komunikimi si një emërues që i bashkon ato. Komunikimi krijon kultura, komunitete, dhe shoqëri të reja. Më pas, nëpërmjet fjalëve, zakoneve, e veshjeve, njerëzit shkëmbejnë përvojat e tyre. Kontakti shoqëror është një ndërveprim i rastësishëm ndërmjet individëve, i cili mund të sjellë krijimin e marrëdhënieve shoqërore. Shkurta, argumenton se “Veprimtaria shoqërore është njëkohësisht edhe veprimtari komunikuese. ...Komunikimi përcaktohet si një mjet i parapëlqyer për krijimin e marrëdhënieve shoqërore” (2009: 99).

Sipas gjuhëtareve, faktorët shoqërorë janë vendimtarë për të shkaktuar ndryshime në gjuhë. Weinreich (1974: vii) shprehet se ‘komuniteti gjuhësor nuk është kurrë homogjen dhe është vështirë të jetë i ngurtë. Ndryshimet gjuhësore thuhet se shpërndahen si valët në hapësirë’.<sup>40</sup>

Ndër faktorët shoqëror që shkaktojnë ndryshime në gjuhë mund të përmenden; pozicioni shoqëror, prestigji, vet-identiteti, dhe procese të tilla, si shoqërizimi dhe lëvizja shoqërore. Duke qenë një fenomen shoqëror, gjuha ndryshon, ndërsa shoqëria ndryshon (Blount and Sanches, 1977:18). Edhe aktualizimi është një faktor shoqëror që shkaktonte ndryshime në gjuhë. Milroy argumentojnë se nuk është gjuha që aktualizohet, janë folësit që rinovohen.

<sup>40</sup> Linguistic community is never homogenous and hardly ever self-contained. . Linguistic changes have been shown to spread like waves through space

“Ndryshimi aktualizohet ndërsa përhapet nga novatori tek grupi tjetër shoqëror, pastaj përhapet tek folësit e tjerë. Gradualisht variacioni bëhet i rregullt, ai fiton kuptim shoqëror dhe ndryshimi bëhet i dukshëm” (McMahon, 1995: 8)<sup>41</sup>. Sipas pikpamjes së Cosier, të vetmit shkaqe të vërteta të ndryshimit janë folësit, duke bërë ndryshime ato ose e ruajnë ose e mohojnë traditën e tyre gjuhësore, siç e shohin të përshtatshme” (Egil and Jahr, 1989: 7).

### **Kontakti gjuhësor**

Kontakti gjuhësor përbën një fushë të gjuhësisë me interes të madh në Europë dhe Amerikë (Nelde et al 1986: 151). Mesthrie (1995: 218) e përcakton kontaktin gjuhësor, si një lidhje historike që mund të ekzistojë ndërmjet gjuhëve. Sipas tij, gjuhët nuk bien në ‘kontakt’, pasi ato janë sisteme të përfutuara të një sjellje të caktuar, janë folësit e tyre, të cilët mund të bien në kontakt me gjuhë të tjera, dhe mund të modifikojnë sistemet e tyre si individ apo si grup, nëse ato njohin një apo disa sisteme të tjera. Mesthrie shkruan:

Kur folësit e gjuhëve apo variante të ndryshme gjuhësore kanë kontakt shoqëror, në një rast të dhënë, një gjuhë ( bile edhe më një fjali të vetme) mund të ndikojë tek sistemi tjetër në mënyrë të përhershme. Sapo një njësi leksikore (fjalë, morfemë gramatikore, etj.) mbush një boshllëk në gjuhën B apo zevëndëson plotësisht një njësi tjetër, njësia e re në gjuhën B nuk është më fjalë e huazuar nga folësit e gjuhës.<sup>42</sup>

Ky zevëndësim vihet re kur dy folësa, të cilët fillimisht përdorin dialekte reciprokisht të pakuptueshme, mundet që në pak orë apo në pak ditë të mund të gjejnë elemente që mundësojnë një bisedë pa pengesa. Sipas Weinreich (1974: viii), nëse komunikimi është një shtysë e nevojshme, gjithsecili folës shumë shpejt do të mësojë elementë të mjaftueshëm të gjuhës tjetër që të mund të krijojë komunikim edhe kur të dy mjetet në kontakt nuk kanë ngjashmëri sinkronike apo gjenetike të ndonjë lloji. Weinreich është i mendimit se “komunikimi prodhon imitim dhe imitimi prodhon konvergencë gjuhësore”.

### **Interferenca si pasojë e kontaktit gjuhësor**

Weinreich argumenton se dy gjuhë mund të thuhet se janë në kontakt, nëse përdoren në mënyrë të alternuar nga të njejtët njerëz. Ato raste të devijimit nga normat e secilës gjuhë, që ndodhin në të folurën e bilingëve(perdoruesit e dygjuhëve) si rezultat i familjarizimit të tyre me më shumë se një gjuhë, dmth si rezultat i kontaktit gjuhësor, referohen si fenomene nderhyrje (1974: 1). Sa më i

---

<sup>41</sup> Change is actuated as it spreads from the innovator to other social groups where it is accepted by the early adopters, then diffuses to the other members. Gradually the variation involved becomes orderly, it acquires social meaning and change becomes apparent”

<sup>42</sup> When speakers of different languages or varieties come into social contact, on a given occasion one language (even with a single sentence) may influence the other in a permanent way. Once a lexical item (word, grammatical morpheme etc) has filled a gap in language B or completely replaced another item, the new item in language B is no longer to be a loan word by speakers.

madh të jetë ndryshimi në mes gjuhëve, që do të thotë, sa më shumë forma e modele gjuhësore përjashtuese reciproke të ketë në secilën gjuhë, aq më i madh është problemi i të mësuarit dhe mundësia e ndikimit. Kontakti krijon ndikim (cf. Weinreich 1974: 44).

Weinreich (1974: 11) e shpjegon fenomenin e interferencës, kur gjuhët bien në kontakt nëpërmjet krahasimit të mëposhtëm.

Në gjuhën e folur interferenca është si rëra që merret nga uji i lumit, në gjuhën e shkruar ajo është rërë sediment e depozituar në fund të një liqeni. Në gjuhën e folur mund të ndodhë rishtazi në të folurën e një bilingu falë njohjes personale që ai ka për gjuhën tjetër. Në gjuhë gjejmë fenomene interfevence që ndeshen shpesh në të folurën e bilingëve, janë përdorur në vazhdimësi dhe më pas janë stabilizuar. Kur një folës i një gjuhe X përdor një formë me origjinë të huaj nga një gjuhë Y, jo si një huazim të castit, po sepse e ka dëgjuar atë të përdorur nga të tjerët në të folurën e gjuhës X, atëherë ky element i huazuar mund të konsiderohet nga pikëpamja deskriptive si pjesë e gjuhës X.<sup>43</sup>

Interferenca mund të trajtohet si transferimi i elementeve të një gjuhe tek një tjetër në nivele të ndryshme duke përfshirë nivelet fonologjike, gramatikore, leksikore dhe ortografike (Berthold, Mangubhai & Batorowicz, 1997)<sup>44</sup>.

Sipas Weinreich (1974: 2), “ Ndryshimet dhe ngjashmëritë ndërmjet gjuhëve në kontakt qofshin këto të mëdha apo të vogla, duhet të përcaktohen në çdo fushë, në fonetikë, gramatikë apo leksik si prerequisite për një analizë të interferencës”.<sup>45</sup>

Berthold et. Al. (1997) e përcaktojnë interferencën fonologjike të lidhur me çështje që kanë të bëjnë me elementë fonetik të huaj, si theksi, rima, intonacioni dhe tingujt e gjuhës së parë që ndikojnë tek e dyta. Interferenca gramatikore përcaktohet e lidhur me çështje të tilla si rendi i fjalëve, përdorimi i përemrave dhe përcaktuesve të kohës dhe mënyrës. Interferenca në nivelin leksikor lidhet me huazimin e fjalëve nga njëra gjuhë dhe konvertimi i tyre në

---

<sup>43</sup> In speech interference is like sand carried by a stream; in language, it is sedimented sand deposited on the bottom of a lake. In speech, it occurs anew in the utterance of the bilingual speaker as a result of his personal knowledge of the other tongue. In language, we find interference phenomena, which have frequently occurred in the speech of the bilinguals have become habitualized and established. When a speaker of language X uses a form of foreign origin not as on-the-spot borrowing from language Y, but because he has heard it used by others in X-utterances, then this borrowed element can be considered from the descriptive viewpoint, to have become part of language X.

<sup>44</sup> interference may be viewed as the transference of elements of one language to another at various levels including phonological, grammatical, lexical and orthographical levels

<sup>45</sup> Great or small, the differences and similarities between the languages in contact must be stated for every domain: phonic, grammatical and lexical- as a prerequisite to an analysis of interference”.

mënyrë që ata të tingëllojnë më natyrshëm, dhe interferencën ortografike si interferencë që përfshin gërmëzimin e fjalëve të një gjuhe të ndryshuar në tjetrën (<http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>), [June 12, 2005].<sup>46</sup>

Gjuhët në kontakt mund të sjellin ndryshime në secilën prej gjuhëve. Sipas Blount and Sanches (1977: 6) “ gjuhët në kontakt sjellin raste ndryshime dramatike në strukturën dhe përdorimin e gjuhës. Brenda një brezi situata e kontaktit mund të sjellë riorganizim extensiv të strukturës së gjuhës. Disa situata kontakti mund të sjellin edhe daljen e gjuhëve të reja.<sup>47</sup>

## **Rasti i gjuhës shqipe**

### **Origjina e gjuhës shqipe**

Gjuha shqipe është provuar të jetë gjuhë e familjes indo-evropiane. Sipas Jani Thomait (1999: 221),

Gjuha shqipe është një nga gjuhët më të vjetra të Ballkanit. Siç është vërtetuar tashmë përfundimisht, ajo përbën një degë të veçantë të familjes gjuhësore indoevropiane, por nuk ka lidhje birësie me asnjë nga gjuhët e kësaj familje, me gjithë afërinë në sistemin gramatikor apo në leksik që ka me to.

I pari studjues që zbuloi karakterin indoevropian të gjuhës shqipe ishte Franz Bopp në veprën e tij *On Albanian and its Proximity to Other Languages* (Çabej 1960: 5).

Shkrimari francez, Malte Brun shkruan se gjuha shqipe është gjuha ilire e vjetër, një gjuhë e pavarur, dhe një nga gjuhët më të vjetra të Europës. Kjo ide u përkrah edhe nga Thunemann në shkrimin e tij *Peoples of Eastern Europe, nga Xylandri i Bavarisë në Die Sprache der Albanensen oder Skipetaren*, dhe nga Leake, një shkrimtar anglez në *Researches in Greece (Laboremus, May 1925)*.

Fakte të reja mbi origjinën e gjuhës shqipe janë dhënë edhe nga Miokom Zeqo (7 Qershor, 2000). Ai shkruan për *Gazetën Shqiptare* se një studjues shqiptar i quajtur Konda, hodhi dritë mbi origjinën e gjuhës shqipe. Sipas Kondës, Georg Hahn, një nga studjuesit e njohur të shekullit të XIX, ishte i pari shkrimtar që

---

<sup>46</sup> Berthold et al (1997) define phonological interference as items including foreign accent such as stress, rhyme, intonation and speech sounds from the first language influencing the second. Grammatical interference is defined as the first language influencing the second in terms of word order, use of pronouns and determinants, tense and mood. Interference at a lexical level provides for the borrowing of words from one language and converting them to sound more natural in another and orthographic interference includes the spelling of one language altering another.

<sup>47</sup> “Languages in contact provide dramatic instances of changes in language structure and use. Within one generation contact situation can lead to extensive rearrangement of language structure. Some contact situations can also bring about the appearance of new languages”.

botoi një korpus studimesh mbi gjuhën shqipe. Ai paraqiti një tezë me dy faza e cila provonte se shqiptarët janë pasardhësit e ilireve dhe iliret vetë pasardhësit e pellazgëve. Siç citohet në gazetën *Laboremus* (May 1925, 3), në librin e tij *Die Albanische Sprach-Wissenschaft Die Albanische Sprach-Wissenschaft*, nëpërmjet një analize krahasuese, Paul Kretschmer provon se gjuha shqipe është pjestare e grupit Indo-Germanic e ilustruar si më poshtë:

Tabela 1: Krahasim i gjuhës shqipe me gjuhët e grupit indo-evropjan

Sanskrit	Latinisht	Gjermanisht	Greqisht	Shqip
asti	est	ist	este	asht, esht
dva	duo	zwei	dyo	dy
trayas	tres	drei	tres	tre, tri

Gustav Meyer nga University i Gracit i quan shqiptarët 'Ilirët e Rinj'.<sup>48</sup> Sipas tij,

Nëse shqipja studjohet me kujdes, një numër i madh fjalësh janë provuar të jenë të ngjashme me ato të grupit European Indo-Germanic: Latinishtja Greqishtja, Gjermanishtja, Keltishtja, Lituaniishtja dhe po ashtu të ngjashme me Persishten, gjuhën indiane dhe Armene të cilat formojnë grupin Indo-Germanic. Kështu format dhe lakimet e fjalëve shqip kanë karakter Indo-Germanik (*Laboremus*, May 1925).<sup>49</sup>

Studiues të ndryshëm shtojnë se gjuha shqipe është e mbarsur me fjalë të huaja. Bough and Cable (1981: 25) shkruajnë për gjuhën shqipe: “Fjalori është kaq i përzier me fjalë latine, greke, turke dhe sllave për shkak të pushtimeve ose shkaqeve të tjera, saqë është e vështirë të veçosh shqipen origjinale”<sup>50</sup>

Megjithë faktin e njohur se gjuha shqipe është një gjuhë indoeuropiane, ky karakter duhet të shihet mirë. Nga kjo pikëpamje jo i gjithë fjalori i saj vjen nga fondi i botës europiane. Në *Fjalorin Etimologjik të Gjuhës Shqipe* (1891) Gustav Meyer konsideroi 400 nga 5140 fjalë si fjalë me origjinë indoeuropiane. Autori nuk shkruajti etimologjinë e 730 fjalëve të tjera (të cilat më pas provuan të ishin fjalë me origjinë indoeuropeane), dhe pjesa tjetër sipas tij, ishin fjalë nga fjalori i gjuhës greke, latine dhe turke. Në këtë mënyre, ai arriti në konkluzionin e gabuar duke e konsideruar gjuhën shqipe të përzier apo gjysmë romane mbi bazën e numrave dhe jo te fakteve. Megjithatë, fjalët që Meyer i konsideroi si fjalë me

<sup>48</sup> ' Neo-Illyrians'

<sup>49</sup> If the Albanian be carefully considered, a large number of words are found to be similar to those of the European Indo-Germanic group: Latin Greek, German, Celtic, Lithuanian and similar to Persian, Indian and Armenian which form the Indo-Germanic group. The form and declensions of Albanian words have an Indo-Germanic character. Thus, the Albanians are Indo-Germanic”

<sup>50</sup> ... the vocabulary is so mixed with Latin and Greek, Turkish and Slavonic words owing to conquests and other causes that it is difficult to isolate the original Albanian”.

origjinë indoeuropiane ishin koncepte bazë të jetës së përditshme, fjalë që përdoreshin shpesh dhe produktive (Thomai 1999: 228).

Demiraj (1988: 20) shpjegon mbarsjen e gjuhës me elemente të huazuar nëpërmjet argumentit të kontaktit të saj me gjuhë të ndryshme. Nga njëra anë, sipas tij ky argument është në favor të gjuhës shqipe, pasi provon se gjuha shqipe është gjuhë e gjallë, në ndryshim. Nga ana tjetër, ai e përshkruan atë si gjuhë të ndikuar nga faktorë historikë, të cilët kanë lënë gjurmë në fjalorin e saj.

Një nga gjuhët e gjalla i.e është edhe shqipja, e cila u ka qëndruar rrebesheve të kohës. Me gjithë trysnitë e forta dhe të gjata të greqishtes, latinishtes, sllavishtes dhe turqishtes, ajo i ka ruajtur tiparet e saj thelbësore. Por natyrisht këto trysni të huaja kanë lënë gjurmë, kryesisht në fjalorin e saj.

Kontakti i gjuhës shqipe me gjuhët e tjera

Historikisht, gjuha shqipe ka rënë në kontakt me gjuhë të tjera në rastet më të shumta në kushtet e e pabarazisë shoqërore si pasojë e luftrave apo pushtimeve.

Kjo vërehet në fjalorin saj të përzier me fjalë të huaja. Sipas Gjovalin Shkurtajt,

Disa nga format e ndërveprimit të gjuhëve në kontakt mund të zbulohen vetëm me anë të përshkrimit sociolinguistik që ve në lidhje cilësitë e strukturës me ndikimin e faktorëve jashtëgjuhësorë. Çojnë peshë në atë mes vlerat letrare dhe kulturore të gjuhëve në kontakt, prestigji shoqëror i secilës, mjedisi shoqëror, ekonomik kulturor në të cilët përdoret secila (Shkurtajt, 2009:278)

Në çfarë mase është ndikuar gjuha shqipe nga proceset e ndryshmet historike dhe shoqërore?

Leksikologjia e gjuhës shqipe hedh dritë mbi gjendjen e gjuhës shqipe ndër vite. Në shekullin e XVI dhe XVII, siç pasqyrohet nga shkrimet e shkrimtarëve të hershëm (Gj. Buzuku, P. Budi, P. Bogdani), gjuha shqipe ishte e pasur me fjalë dhe e përpunuar. Megjithatë ajo ishte e ngarkuar me fjalë të huaja, kryesisht latine dhe greke , të cilat ishin rezultat i përkthimeve të librave fetare, kështu autorët e vjetër e pasuruan gjuhën shqipe me terminologji ndërkombëtare (Thomai, Jani 1999: 222).

Kontakti i shqiptarëve me grekët, romakët, sllavet, turqit dhe me popujt e vendeve me të cilat kufizohet ka rezultuar në humbjen e një pjese të konsiderueshme të fjalorit të saj të trashëguar autokton nga njera anë, dhe në marrjen e mjaft huazimeve nga këto gjuhë nga ana tjetër.

Sipas Demiraj (1988: 105-111), fjalët latine dhe greke u huazuan nga gjuha e ilirëve. Një lidhje një shekullore ndërmjet të parëve grekë dhe shqiptarë lanë gjurmë në gjuhën shqipe, gjë që evidentohet nga egzistenca e një numri të konsiderueshëm fjalësh të greqishtes së vjetër në gjuhën shqipe. Përveç kësaj gjuha shqipe e dokumentuar përmban një numër relativisht të madh fjalësh nga latinishtja e vjetër në sajë të kontaktit të gjatë historik të të parëve shqiptarë me Romakët në gadishullin Ballkanik. Expansion i Romakëve filloi drejt brigjeve lindore të Adriatikut të banuar nga ilirët. Në shekullin 67 para erës sonë ato

mundën të kapnin Gencin mbretin e fundit të fisit të Ardianëve dhe pushtuan qendrën kryesore, Shkodrën. Të parët e shqiptarëve nuk mundën t'i shmangen presionit të gjatë që gjuha e pushtuesve Romakë ushtroi mbi gjuhën shqipe.

Përveç fjalëve nga greqishtja e vjetër, gjuha shqipe huazoi një numër të konsiderueshëm fjalësh nga greqishtja e periudhës së mesme dhe moderne. Influenca e greqishtes mbi gjuhën shqipe u rrit shumë kur greqishtja u bë gjuha standarte e Perandorisë Bizantine në shekullin e 7. Fakti se një numër shqiptarësh ishin të krishterë dhe gjuha e liturgjisë ishte greqishtja e përforcon këtë ndikim. Përveç kësaj kontakti ndërmjet shqiptarëve dhe grekëve në zonat kufitare u forcua.

Kontakti i njerëzve që jetonin përgjatë brigjeve të Adriatikut u rrit në mënyrë të vecantë kur lulëzoi jeta ekonomike dhe politike në vendet bregdetare, veçanërisht në Republikën e Venedikut. Në sajë të lidhjeve të Italianëve me popullsinë shqiptarëve, fjalë të gjuhës italiane filluan të hynin në gjuhën shqipe në shekullin e 10 A.D (Demiraj 1988: 116-117).

Gjuhët e vendeve fqinje kanë patur ndikim mbi gjuhën shqipe. Pas rënjes së Perandorisë Romake, një ngjarje historike që ka qënë me rëndësi vendimtare për gjuhën shqipe dhe për të gjithë gjuhët e Ballkanit ishte vendosja e sllavëve në gadishull. Kjo evidentohet nga Shaban Demiraj (1988: 118), i cili shkruan: “Në shqipen e dokumentuar ndeshen edhe mjaft fjalë prej burimit sllav. Këto fjalë kanë depërtuar drejtpërdrejt në gjuhën shqipe gjatë marrëdhënjeve të saj historike me gjuhët sllave të Ballkanit”.

Një proces i brendshëm që thuhet të ketë qënë aktiv pothuaj në të gjithë kohërat ishte procesi që kishte të bënte me kontaktin dhe mardhënjet e vete gjuhëve ballkanike. Për këtë, Shaban Demiraj (1988: 55) shkruan, “Marrëdhënjet shumëshekullore ndërmjet popujve të Gadishullit Ballkanik kanë bërë që në gjuhët e tyre të zhvillohen e të përhapen disa fakte e dukuri gjuhësore të përbashkëta që njihen me emrin *ballkanizma*”. Sipas Demiraj këto fjalë mund të gjenden në gjuhët që fliten në gadishullin ballkanik, në gjuhën shqipe, rumune, maqedonase, bullgare dhe greke.

Një kontakt i veçantë është ai i gjuhës shqipe me gjuhën turke që zgjati më shumë se pesë shekuj dhe që rezultoi në pasurimin e fjalorit të gjuhës shqipe me shumë fjalë me origjine turke, persiane dhe arabe. Përsa i përket këtij ndikimi Jani Thomai (1999: 222) shprehet se ndikimi i jashtëm madhor mbi gjuhët e Ballkanit, duke përfshirë edhe gjuhën shqipe, ishte pushtimi turk që zgjati deri me 1912. Lidhur me ndikimin e fjalëve turke në gjuhën shqipe shprehet edhe Demiraj (1988: 124). “Pushtimi i gjatë osman nuk mund të mos linte gjurmë të dukshme në gjuhën shqipe. Këtu është fjala për huazimet turke që kanë hyrë në fjalorin e gjuhës së dokumentuar në periudha të ndryshme”.

Sipas Demiraj (1988: 125) fjalët turke hynë në gjuhën shqipe bashkë me objektet dhe fenomenet që turqit sollën në jetën e përditshme shqiptare. Fjalë të tjera turke hynë sepse gjuha turke ishte gjuhë e administratës, ushtrisë dhe shkollës. Futja e fjalëve turke arriti kulmin në shekullin e 17 dhe 18 dhe u dobësua rreth gjysmës së dytë të shekullit të 19 me fillimin e lëvizjes kombëtare,

kur fushata për pastrimindhe pasurimin e gjuhës mori përmasa më të mëdha.

Një valë tjetër fjalësh të reja erdhi në vitet 1920. Nën pretekstin e qytetërimit, fjalë neo-latine filluan të përdroreshin në gjuhën shqipe.

Në vitet 20 në gjuhën shqipe hynë fjalë nga gjuhët neolatine, nga frëngjishtja e italishtja. [...] Po në këto vite nisën të hyjnë fjalë edhe nga anglishtja (terminologjia sportive), si huazime fjalësh ose kalke. Në disa shtresa intelektuale fjalët e huaja u bënë modë, duke menduar se janë fjalë të kulturës e te qytetërimit (Thomai, 1999: 226).

Pas pushtimit italian gjatë viteve 1930 fjalë të gjuhës italiane në fushat e teknologjisë, bujqësisë, kulturës, dhe artit u futën me shumicë në gjuhën shqipe. Gjuha italiane filloi të mësohej edhe në shkollë (Thomai 1999: 226). Edhe sipas Demiraj (1988: 129), një numër i madh fjalësh, të përdorura në masë në shkolla hynë në gjuhën shqipe, këto fjalë u quajtën *ndërkombëtarizma*. Pavarësisht burimit, ato hynë në gjuhën shqipe nëpërmjet gjuhëve romane (veçanërisht nga italishtja) dhe gjuhët gjermanike (veçanërisht anglishtja). “Kurse shumë terma të sportit e kanë burimin në gjuhën angleze, si: *basketboll, futboll, hendboll, volejball, sport* etj.”(1988: 129).

Gjuha përmban vlera tradicionale. Në shoqëritë statike, vlerat tradicionale mbeten të pandryshuara dhe studimet për shoqërine janë të kushtëzuara nga normat shoqërore. Periudha e izolimit karakterizohet nga një politike puriste në shërbim të sistemit në fuqi, prandaj dhe pasojat gjuhësore lidheshin me politikën në fuqi. Politika gjuhësore në shtetin komunist ka provuar se “Gjuha bëhet një çështje tepër e ndjeshme politike, e aftë për tu mobilizuar si instrument i fuqishëm shoqëror ( Mesthrie 1995: 2).<sup>51</sup> Ky instrumentalizim i gjuhës shqipe në ato vite ilustron me një vendim të RPSSH dhe të Këshillit të Ministrave i datës 7 Prill 1979.

Me propozimin e Akademisë së Shkencave, kryesia e Këshillit të Ministrave

#### VENDOSI:

1. Krijimin pranë Këshillit të Ministrave të Komisionit të përhershëm për organizimin e punës për pastrimin dhe pasurimin e mëtejshëm të gjuhës letrare shqipe” (Gjuha Jonë, 1981: 11).

Situata e gjuhës ndryshon pas viteve 90, me ndryshimin e politikës unitare në politikë pluraliste, duke provuar edhe njëherë kushtëzimin e gjuhës nga faktorët historikë e shoqëror. Në kohë ndryshimesh, vlerat shoqërore të cilat përfaqësojnë traditën dhe vlerat gjuhësore gradualisht fillojnë të ndahen, sepse reflektojnë nevoja të ndryshme, ato të traditës dhe ato të modernes si dy linja paralele. Shpesh krijohet kaos normat shoqërore vihen në diskutim, ndryshohen, ndoshta edhe hidhen tutje. Norma të reja gradualisht krijohen. Sipas Gj. Shkurtaj (2009: 282),

---

<sup>51</sup> “Language becomes a highly emotional and political issue, capable of being mobilised as a powerful social instrument”



Një situatë të gjuhësisë së shqipes standarte me anglishten në kuadrin e bashkësisë Evuopiane e me gjerë mund të pranohet për shqiptarët. Shqipëria ka qenë dhe është një pjesë e Ballkanit dhe dihet që historikisht ka qenë një trevë bashkëjetese e kryqëzimi të popujve dhe etnive të ndryshme fqinje apo sikundër e quan ndonjë gjuhëtar (R. Memushaj *Vështrim mbi dygjuhësinë në Shqipëri*) “një kullë Babiloni”.

Kjo periudhë karakterizohet nga përdorimi i një numri të madh fjaësh të gjuhës angleze. Këto fjalë filluan të përdoren për të përshkruar objekte, produkte apo koncepte të reja të reja, në kushtet e reja historike, rezultat i kontaktit të gjuhës shqipe me gjuhët evropiane vecanërisht angleze dhe italiane. Sipas Jani Thomait (1999: 226-227),

Ndërkohë, në dhjetëvjeçarin e fundit të shekullit të XX, për shkak të ndryshimeve të mëdha socialo-politike dhe të zhvillimeve të reja në ekonomi, për shkak të decentralizimit të jetës e të hapjes së vendit në marrëdhënie me botën etj., leksiku i shqipes përjetoi një lëvizje të brendshme në disa shtresa të tij, u zbeh disi kujdesi për ruajtjen e pastërtisë së tij dhe për mbrojtjen e fjalës shqipe, duke hapur rrugë për hyrjen e shumë fjalëve të huaja, sigurisht të përligjura me dukuritë e konceptet e reja, kurse të tjerat pa nevojë, për shkak të një snobizmi gjuhësor (po përmendim vetëm disa fjalë nga anglishtja: *bebisitër, bekgraund, bodigard, bord, draft, killer, lidershhip, luk, menaxher, non stop, okej, skup, shou, uikend* etj.).

**SI PËRFUNDIM**, nga sa u shpreh më sipër, kontaktet e ndryshme historike dhe shoqërore rezultojnë në kontakte gjuhësore dhe për pasojë ndikimegjuhësore. Ky argument është ilustruar me gjuhën shqipe si gjuhë e familjes indoeuropiane, por e mbarsur më shumë fjalë të huaja në sajë të këtij kontakti historik dhe shoqëror, e për rrjedhojë edhe gjuhësor.

#### REFERENCA:

1. Baugh, Albert C. and Thomas Cable (1981). *A History of the English Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
2. Blount, Ben G. and Mary Sanches, eds. (1977). *Sociocultural Dimensions of Language Change*. Austin, Texas: University of Texas Press.
3. Demiraj, Shaban (1988). *Gjuha Shqipe dhe Historia e saj*. Tiranë: Shtëpia Botuese e Librit Universitar.
4. Egil, Leiv Breivik and Ernst Hakon Jahr eds. (1989). *Language Change. Contributions to the Study of its Causes*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
5. McMahon, April M.S (1995). *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Mesthrie, Rajend, ed. (1995). *Language and Social History*. Studies in South African Sociolinguistics. Cape Town & Johannesburg: David Philip.
7. Nelde, Peter, H., P.Sture Ureland and Iain Clarkson, Max Niemeyer Verlag,

- Tuebingen (1986). *Language Contact in Europe*. Tübingen Germany: Max Niemer
8. Qabej, Eqrem (1960). *Hyrje në Historinë e Gjuhës Shqipe. Fonetika Historike e Shqipes*. Tiranë: Shtypur nga Dega e Botimeve të Universitetit.
  9. Qabej, Eqrem (1976). *Hyrje në Historinë e Gjuhës Shqipe. Fonetika Historike e Shqipes*. Tiranë: Shtypur nga Dega e Botimeve të Universitetit.
  10. Qabej, Eqrem (1976). *Studime Gjuhësore III*. Prishtinë: Rilindja.
  11. Shkurtaj, Gjovalin (2009). *Sociolinguistike e Shqipes*. Tiranë: Shtëpia Botuese “Morava”.
  12. Thomai, Jani (1999). *Leksikologjia e Gjuhës Shqipe*. Tiranë: Shtëpia Botuese e Librit Universitar.
  13. Weinreich, Uriel (1974). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Paris: Mouton. The Hague.

#### **Newspapers**

*Laboremus*, e përmuajshme, e shtypur nga studentët e shkollës profesionale published “Harry Fultz”, Tiranë. Maj 1925,

*Gazeta Shqiptare* e përditshme e shtypur në, Tiranë. 7 Qershor 2000.

#### **Electronic Sources**

<http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html> [12 June, 2005].

### **Language and Social contact. The case of the Albanian language**

Languages have constantly been the object of special studies because of the changes they undergo in the course of their development. Linguistic consequences are determined by the history of social relations. The contact of the Albanian language with other languages has brought about the impregnation of this language with element from other languages. This paper treats of the following issues: language contact versus social contact, linguistic interference, the result of this contact, and the case of the Albanian language.

Key words: social contact, linguistic interference, linguistic change.

# PROVERBAT NË RETORIKËN E ENVER HOXHËS, RAVIZIME TË HISTORISË SË SHQIPËRISË PAS LUFTËS SË DYTË BOTËRORE

Meri Guli

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Anglistikës*

“Ein Wörtchen in Nazi-Tagen  
und schon gings um Kopf und Kragen,  
Heute lässt man jeden  
Nach Herzenslust reden-  
Doch hat er auch jetzt nichts zu sagen” Eugen Roth (cit. in Mieder 2001: 145).<sup>52</sup>

Fakti që proverbat na kanë shoqëruar gjatë gjithë historisë sonë evidentohet nga thëniet “Të parët tanë thonin...”, “S’kanë thanë kot dikur...” që u paraprijnë proverbave të cilat citojmë për t’i dhënë më vlerë diskutimit tonë, duke e pranuar njëkohësisht edhe vërtetësinë e tyre. Pohime të tilla marrin shpesh formë jozyrtare në proverba të tilla si “Ka pasë thanë ni mjekërbardh: Kamt e leta, faqja e bardhë”, “Ka pasë thanë ni plak pa dhamë: Kush s’ka krye, ka kamë”, “Ka pasë thanë ni plakë i shkretë: Me ni mene s’i gjan dy vetë”, “Ka pasë thanë ni plak i shkretë: As n’xhenet mos shkofsha vetë!” (Bajraktari 1994: 174).

I ndërgjegjshëm për përdorimin e gjërë të proverbave nga populli, diktatori Enver Hoxha, i manipuloi ato për të mbështetur politikën e tij. Distanca kohore na lejon sot të dallojmë më me lehtësi demagogjinë e përdorimit të tyre.

Një udhëzues i vlefshëm për të analizuar retorikën proverbiale të demagogëve është pohimi i Mieder (1997: 8): “Ndërsa ato janë shpesh asgjë më tepër se shtesa metaforike të pademshme, të retorikave politike që përndryshe do të ishin retorika politike monotone, ato mund të marrin përsipër role serioze stereotipike dhe manipuluese”.

Proverbi “Zëri i Popullit, Zëri i Zotit”, nuk mund të tingëllonte si i tillë, kur në Shkurt të 1943, Hoxha (1968. a.: 179) lavdëroi heroizmin e popullit të tij në luftën anti-fashiste, që sipas tij kishin bërë që M. Merlika, të jepte dorëheqjen nga qeveria e asaj kohe. Në pesëdhjetë vitet e sundimit të tij kjo thënie tingëlloi jo më pak demagogjike se premtimi që Hitleri i bëri popullit të tij, me 16 Mars,

---

<sup>52</sup> Një fjalëz në kohë të Nazizmit  
Dhe menjëherë thueje qafën  
Sot lejohet secili  
Si t’ja dojë zemra të flasi  
Por tani sa c’farë të thotë.

1936: “Unë do t’a pranoj vendimin tuaj pasi zëri i popullit është zëri i Zotit (Mieder 1997: 32).

I ashtuquajturi respekt, që diktatorët kishin për opinionin e popullit të thjeshtë në vendimmarrje kishte vetëm një qëllim, të siguronte komplicitetin e popujve në eliminimin e kundërshtarëve politikë dhe të gjithë alternativave politike që i pengonin ato të ishin të gjithëpushtetshëm. Nga njëra anë ato manipulonin zgjuarsinë e popujve, dhe nga ana tjetër e përdornin atë për të mposhtur oponentët.

Duke analizuar retorikën e Hitlerit, Mieder (1997: 5) thekson “Ai citoi proverba dhe fyerje proverbiale për të diskredituar të gjithë armiqtë e Socializmit Kombëtar” duke i përdorur ato si “pararëndese të dhunimit konkret fizik të së drejtës për të jetuar”. Hitleri u përpoq të diskreditonte Social Demokratët në fjalimin e tij sarkastik të 23 Marsit, 1933, duke deklaruar se “frutet dëshmojnë kundër tyre”, si një modifikim i thënies “Ju do t’i njihni ato nga frutet” (Mieder 1997: 10).

Analistët e fjalimeve të Enver Hoxhës, gjatë kohës së regjimit të tij, zakonisht e lavdëronin atë për përdorim të mirë të frazeologjisë së pasur popullore “me anë të se cilës godet armiqtë e popullit dhe ngre lart entuziasmin me të cilin masat tona i janë përveshur punës paqësore për ndërtimin e socializmit” (Sako 1984: 226).

Hoxha (1968. a: 199) përdori proverbin “Tra due littiganti il terzo gode”, në formën e tij origjinale, për të mënjeluar luftën e partisë së tij me Ballin Kombëtar deri në fundin e Luftës së Dytë Botërore.

Më pas, ai denoncoi kundërshtarët e tij duke i bërë thirrje popullit të rriste vigjilencën ndaj politikave të nacionalistëve, të cilët sipas tij vetëm shtreshin se shqetësoheshin për të ardhmen e popullit shqiptar në prag të rënies së fashizmit. Duke iu referuar nacionalistëve, Hoxha (1968 a: 105) nënvizon: “Ujku vetëm qimen ndërron” duke shtuar se ato ndjekin praktikën “Me harrue ujkun e me kërkue gjurmët” (Hoxha 1968 a: 108).

Shpesh, Hoxha u përpoq të siguronte mbështetjen e popullit në eliminimin e oponentëve duke pretenduar se opinioni i tij mbi keqdashjen e dukshme të armiqve ishte i njëjtë me atë të popullit. Ai përdori proverbin “Fshati që duket s’do kallauz” në më tepër se një kontekst, në secilin rast duke u perpjekur t’i tregonte popullit, të cilit donte t’i impononte perspektiven e tij politike se pikëpamjet e tija ishin të pagabuara dhe të mbështetura në fakte të dukshme e të pamohueshme. Ai e përdori këtë proverb për të denoncuar “Ballin Kombëtar” (Hoxha 1968 b.: 80).

Nën udhëheqjen e Hoxhës, Partia Komuniste Shqiptare eliminoi të gjithë partitë e tjera në Shqipëri dhe u bë e vetmja parti që sundoi vendin për gjysëm shekulli. Në raportin e konsultës së parë të Komitetit të Partisë Komuniste Shqiptare të 8 Prillit, 1942, Hoxha (1968 a.: 9) shprehi hapur mos tolerancën e tij ndaj ideologjive të tjera duke kontestuar moton e social demokratëve shqiptarë “Më mirë është paqja e dobët se përleshja e mirë”.

Sarkazma e tij proverbiale : “Qentë le të lehin karvani të ecë përpara” e

fjalimit në Kongresin e Dytë të Rinisë Shqiptare, me 16 Prill 1946, iu adresua patriotëve të nderuar shqiptarë Sulçebeg Bushati, Dom Lazër Shantoja, Preng Cali dhe Dom Ndre Zadeja, (Hoxha 1969: 24-25), të cilët ishin ekzekutuar barbarisht në Mars 1945.

Revolucioni kulturor i 1967 eliminoi cdo alternativë, besimi dhe ritet fetare u shpallën të jashtëligjshme pasi Hoxha (1982: 109) i krahasoi ato me “krimbat mbrenda mollës së kuqe”. Nje shprehje e thjeshte proverbiale pati per pasoje eliminimin e gjithë klerit shqiptare, 32 te pushkatuar, 25 te torturuar, 122 burgosur e internuar, 23 te ikur nga vendi, dhe 16 te vdekur ne varferi (Pepa 2005: 11).

Partia Komuniste e Hoxhes dominoi jovetem jeten politike, por edhe ate ekonomike. Ndërkohe, zhvillimi ekonomik i vendit u pengua nga mohimi i se drejtës për pronë private. Megjithatë Hoxha trumpetoi fitoren e partisë së tij në përmbysjen e strukturave të vjetra shtetërore. Ai i sfidoi pronarët e shpronësuar me thënien: “Harroje mushkë Varenë”, ku toponimi “Valare”, i referohet vendit ku Ali Pashë Tepelena fitoi në luftën e tij kundër turqve (Hoxha 1969: 154).<sup>53</sup>

Përvec se crrënjosi cdo lloj kërcënimi politik dhe ekonomik jashtë partisë së tij, ai eliminoi edhe ish-shokët që nuk toleruan politikën e tij moniste. Sapo vërente fraksione mbrenda Partisë Komuniste ai urdhëronte organizatat e partisë “të shtrinin këmbët sa kanë jorganin”, dhe “të fërgoheshin në vajin e vet”. Interpretimet e gabuara metaforike u mënjantuan në urdhërin 3 Majit 1943, urdhër të cilin e dërgoi pranë Komitetit të Partisë në Vlorë, ku shprehej në mënyrë të qartë: Xhepi dhe Pali (pseudonims for Sadik Premte and Pali Tërova) duhet të pushkatohen si tradhëtarë, fraksionistë, si armiq të popullit (Hoxha 1968. a: 273-275).<sup>54</sup>

U shpallën armiq edhe shtetet e huaja, duke përfshirë edhe Shtetet e Bashkuara të Amerikës dhe Anglinë, që kishin qënë aleate të Shqipërisë në Luftën e Dytë Botërore, duke e izoluar tërësisht vendin. Hoxha i akuzonte dhe i paralajmëronte ato se cdo përpjekje që bënin për të eklipsuar arritjet e qeverisë së tij do të dështonte sepse “Dielli me shoshë nuk mund të mbulohet”. Ai e përdori këtë proverb, kur në emër të qeverisë së tij demokratike, raportoi në sesionin e tretë të Këshillit Antifashist Nacional Clirimtar me 26 Shtator 1945 (Hoxha 1969: 123).

Politika e shteteve fqinje ishte gjithashtu një kërcënim për Hoxhën. Në lidhje me politikën Greke, ai u shpreh: : “Shovinistët grekë po lehin si qentë në hënëz për torturat që ne gjoja po i bëjmë minoritetit grek në Shqipëri”, duke përdorur në mënyrë të pjesëshme proverbin: për të kontestuar akuzat e grekëve të cilët i ngarkonte me fajin “Njëmijë e një provokacione po bëhen matanë kufirit tonë të Jugut për të turbullar ujët”.

---

<sup>53</sup> Albanian proverb is: “Harroje mushkë Varenë” is an Albanian proverb. Valare is the place where Ali Pashë Tepelena won in his battle against the Turks.

<sup>54</sup> (Hoxha 1968. a: 273-275).

Hoxha e konsideronte politikën e Titos si vazhdimësi të politikës Anglo-Anglo-Amerikane dhe përdori proverbin “Fshati që duket s’do kallauz”, një nga proverbat e cituara shumë prej tij, në fjalimin që mbajti para minatorëve të Bulqizës me 2 Qershor, 1960, me qëllim që të bindte minaret se “revizionistët Jugosllavë” ishin “agjentë të imperialistëve amerikanë” duke u kërkuar shqiptarëve të ishin vigjilentë përballë reagimeve të revizionistëve se “ndjekin po atë politikë si edhe padronët e tyre, sepse veprojnë pikërisht sipas fjalës së popullit: Si babai dhe i biri, kungull dhe bastan çairi”. (Hoxha 1975 a.: 328-329). Ai deklaronte se politika e Titos vërtetonte se “Ujku qimen e ndërron, po zakonisht se harron” (Hoxha 1975 a.: 435).

Kështu proverbat janë të përdorura gjërësisht në komentet politike dhe vecanërisht për të lajmëruar popullin e tij për ndryshimet e papritura në politikën e jashtme dhe prishjen e marrëdhënieve diplomatike me qeveritë e huaja. Në vitin 1960, ai përdor përsëri proverbin “Fshati që duket s’do kallauz” për të lajmëruar popullin Shqiptar se udhëheqësit e Kremlinit kishin tradhëtuar Marksizëm-Leninizmin dhe se po e conin partinë e tyre në një krizë të dukshme, megjithëse “Gjarpëri nuk i tregon këmbët” (Podgorica 1973: 61).

Hoxha e njohu ndihmën që udhëheqësit e Bashkimit Sovjetik i kishin dhënë vendit tonë gjatë Luftës së Dytë Botërore në fjalimin që mbajti në Kongresin e tretë të Rinisë, 16 Tetor 1946, duke komentuar “Në kohët më të këqia njihet miku i vërtetë”. (Hoxha 1969: 508). Ndërkohë, në fjalimin që ai mbajti në emër të Partisë Komuniste në Moskë më 16 Nëntor 1960 ai akuzoi Sovietikët se kishin premtuar shumë e bërë pak, duke pohuar në intervistën që i dha Mr. Khadhim al Samavi, kryeredaktor i Gazetës “Al Insania” me 6 Januar, 1960, “Shoku i mirë në ditë të vështirë”, por “Fjalë u thanë shumë por asgjë në trastë”.

Në vitet 60’, udhëheqësit sovjetikë u panë si armiq sepse filluan të reviziononin doktrinën e Stalinit, ndërsa në Shqipëri figura e tij u nderua deri në vitet 90’, duke i tërhequr vëmendjen popullit se Stalini kishte thënë “Armiku më i rrezikshëm është ai që harrohet” Hoxha (1968. b :195).

Gjithashtu Hoxha ishte edhe kundër kritikave ndaj politikës së partisë së tij, vecanërisht në lidhje me ekzekutimin kriminal të atyre që mendonin ndryshe. Ai refuzoi kritikën që Hrushovi i bëri për urdhërin e dhënë për vrasjen e Liri Gerës dhe për ekzekutimin e saj megjithëse ishte shtatzëne. Hoxha vazhdoi të propogandonte vigjilencën e popullit duke theksuar se eksperiencia i kishte mësuar shqiptarët se : ”Frika i ruan vreshtat” and “Uji fle, hasmi nuk fle” (Hoxha 1975 b.: 387).

Aleancat e tij ishin të ndryshueshme. Pas prishjes së marrëdhënieve diplomatike me Bashkimin Sovjetik në 1960, qeveria shqiptare forcoi marrëdhëniet me Qeverinë Kineze deri në 1978. Me 7 Korrik, 1978, qeveria kineze i dërgoi një notë diplomatike qeverisë sonë, ku deklaronte tërheqjen e specialistëve kinez nga Shqipëria dhe prerjen e ndihmës ekonomike për vendin tonë. Hoxha (1989: 276) e komentoi notën diplomatike të qeverisë kineze: “Të gjithë jemi dakort që këtë notë duhet ta demaskojmë. Tani e kemi zogun në dorë, prandaj duhet t’a shtrydhim atë aq mirë, saqë jo ti dalin lotë po t’i dalë gjak. Ta kapim në këte rast

demin për brirësh”. Në një sekuenca të shkurtër, ai citoi dy proverba, e para transformim i “Mbaje zognë sa e ke në dorë”. Hoxha vazhdoi duke komentuar se përgjigja e partisë së tij ndaj qeverisë kineze “denonconte qëndrimin anti-marksisht të Kinës” dhe vërtetonte se shqiptarët ishin të matur, sepse besonin se “Kush duron, fiton” (Hoxha 1989: 426).

Mostoleranca e tij merr forma të ndryshme, por mbetet e pasur nga ana përmilologjike. Ai shprehej “Për revolucionarët është jashtëzakonisht e domosdoshme që hekuri të rrihet sa është i nxehtë, sic thotë populli ynë” (Hoxha 1990: 373) dhe se “Armikut s’duhet t’i bëjmë asnjë lëshim parimor, të mos krijojmë asnjë iluzion për imperializmin, se duke u munduar se i vëmë vetulla, mund t’i nxjerrim sytë çështjes. Hoxha (1975 a.: 390)

Duke mos e pranuar vetëizolimim, Hoxha lavdërohej për miqësi mes popujsh, si për shembull, (1975: 27) me popullin irakian dhe vendet e tjera arabe duke thënë se kjo miqësi ishte e vërtetë dhe jo e bazuar në moton “Kur ka shporta fiq të gjithë bëhen miq”.

Gjithsesi, aleanca e tij e vetme dhe permanente ishte me vetë partinë e tij Komuniste, më pas Partinë e Punës, shprehje e objektivit më të rëndësishëm, të cilin e komentoi edhe me proverbat “Puna është nder” (Hoxha 1972: 140), “Punës i duhet ti qëndrosh mbi kokë” (Hoxha 1972: 284) dhe “Fjalët i merr era, veprat tona ngelin” (Hoxha 1969:184).

Hoxha, kryetar i qeverisë shqiptare që nga 1944, komandant i forcave të armatosura shqiptare, dhe udhëheqës i partisë komuniste, e vetmja parti në Shqipëri për 50 vite, i maskoi politikat moniste me pretekstin proverbial “gjarpri në gjë nuk mbahet” (Hoxha 1982: 35).

Ai e deklaroi vetveten kundër shfrytëzuesve që janë “Vetë shkruaj, vetë vulos (Hoxha 1968 a.: 96)”, dhe kundra kultit të individit të cilin e shpjegoi në Aktivin e Tiranës me 13 Qershor 1954 “Kulti i individit do të thotë: të lëvdosh një njeri, t’i thurësh lëvdata, sikur ai bën kohën e mirë dhe të keqe, sikur ai bën çdo gjë (Hoxha 1972: 475), konfirmoi mospëlqimin e tij për konkluzionin që kishin arritur vetë punëtorët në seancën plenare të takimit të Komitetit Qëndror të Partisë me 16 Prill 1954, se “Askush përveç Enver Hoxhës nuk na i zgjidh problemet” (1972: 335), dhe kundërshtoi komplimentin e popullit se direktivat e tija ishin të sakta, po keqinterpretoheshin në baze, duke nenvizuar se “Uji lart buron i kulluar, po turbullohet poshtë” (Hoxha 1972: 476).

## **BIBLIOGRAFI:**

1. Akademia e Shkencave e RPSSH. (1983). *Fjalë të Urta të Popullit Shqiptar*. eds. Panariti, J. and Xhangolli, A. Tiranë: Kombinati Poligrafik- Shtypshkronja e Re.
2. Akademia e Shkencave e Shqipërisë (2002). *Fjalori i Shqipes së Sotme*. Tiranë: Toena.
3. Bajraktari, Destan (1994). *Fjalë të Urta dhe Thënie Popullore Shqipe*. Prishtinë: Eurographic.
4. Hoxha, Enver (1968 a). *Vepra*. Vol. I. Nëntor 1941- Tetor 1943, Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
5. Hoxha, Enver (1968 b). *Vepra*. Vol. II. Nëntor 1943- Dhjetor 1944, Tiranë: Shtëpia

- Botuese Naim Frashëri.
6. Hoxha, Enver. *Vepra* (1969). Vol. III. Janar 1945- Dhjetor 1946, Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  7. Hoxha, Enver (1970). *Vepra*. Vol. IV. Dhjetor 1946- Dhjetor 1948. Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  8. Hoxha, Enver (1975 a). *Vepra*. Vol. XVIII. Janar 1960- Qershor 1960. Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  9. Hoxha, Enver (1975 b). *Vepra*. Vol. XIX. Qershor 1960-Dhjetor 1960. Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri 1975.
  10. Hoxha, Enver (1982). *Vepra*. Vol. XXXV. Shkurt 1967-Dhjetor 1967. Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  11. Hoxha, Enver (1989). *Vepra*. Vol. LXVII. Qershor 1978- Gusht 1978. Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  12. Hoxha, E. *Vepra* (1990). *Vepra*. Vol. LXVIX. Dhjetor 1978- Shkurt 1979) Tiranë: Shtëpia Botuese Naim Frashëri.
  13. Mieder, Wolfgang (1992). *A Dictionary of American Proverbs*. Oxford University Press.
  14. Mieder, Wolfgang (2003). “*Die Grossen Fische Fressen die Kleinen*”: *Ein Sprichwort über die menschliche Natur in Literatur, Medien und Karikaturen*. Deutschland: Edition Praesens.
  15. Mieder, Wolfgang (2001). “*Geht einmal euren Phrasen nach*”: *Sprachkritische Lyrik und Kurzprosa zur Deutschen Vergangenheit*. Burlington, Vermont: The University of Vermont.
  16. Mieder, Wolfgang (1997). *The Politics of Proverbs. From Traditional Wisdom to Proverbial Stereotypes*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

### **ABSTRACT**

Before the 90-ies, Hoxha’s rhetoric was viewed from the perspective of Albanian Communist ideology, so his manipulative use of proverbs was not related to historical facts.

This study aims at highlighting the fact that Hoxha’s use of proverbs preceded either the physical elimination of his opponents, or the breaking of the relations with foreign governments that did not approve of his policy. Hoxha’s attachment to proverbs is evidenced by the fact that one can draw an outline of Albanian post WWII history by paying special attention to his use of the proverbs in his documented historic speeches.



# TEKSTI SI NJËSI GJUHËSORE NË PROÇESIN E KOMUNIKIMIT

Edlira Bushati

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjermanistikës*

Modelet e zakonshme të komunikimit e konceptojnë komunikimin si një proces, në të cilin një ‘mesazh’ i koduar (një përmbajtje a një kuptim) duhet të transmetohet nga një komunikator, i quajtur ndryshe ‘dërguesi’. Mesazhi i dhënë në formën e një ‘sinjali’ duhet të kalojë nëpërmjet një ‘kanali’ për tek ‘marrësi’, i cili ka për detyrë ta çkodojë atë. Në një model të tillë, i marrë ky nga modeli teknik,<sup>1</sup> mesazhi, i cili transmetohet gjatë procesit të komunikimit, duhet të jetë stabil, i qëndrueshem. Ai konceptohet më shumë si një entitet, si një njësi kuptimore e pandryshueshme, çfarë do të thotë që mesazhi vlen i njëjtë për të dy komunikatorët (komunikuesit), si për dërguesin ashtu dhe për marrësin. Ky model komunikimi nuk ndihmon në pëcaktimin e funksionit kryesor të arrirë nëpërmjet gjuhës, pasi kjo e fundit është instrument ndërveprimi dhe si e tillë nuk është homogjene. Ajo merr forma të ndryshme sipas përdoruesve duke formuar kështu varietetet e saj.

Fushat e veprimtarisë njerëzore, sado të ndryshme të jenë, përafrohen gjithmonë kur përdorin ligjërimin. Nuk ka asgjë të çuditshme nëse karakteri dhe mënyra e këtij përdorimi janë aq të ndryshme, sa ç’janë vetë fushat e veprimtarisë njerëzore, gjë që nuk është në kontradiktë me unitetin kombëtar të një gjuhe. [...] Përdorimi i gjuhës realizohet në formën e thënieve konkrete, unike (gojore ose të shkruar) që dalin nga përfaqësues të kësaj apo asaj fushe të veprimtarisë njerëzore. Thënia reflekton kushtet e veçanta dhe kufijtë e secilës prej këtyre fushave, jo vetëm prej përmbajtjes së saj (tematike), dhe stilit të saj gjuhësor, thënë ndryshë prej përzgjedhjes së përpunuar të mjeteve të gjuhës – mjetet leksikore, frazeologjike dhe gramatikore -, por prej ndërveprimit kompozicional, gjithashtu. [...] Çdo thënie e marrë veçan, kuptohet, është individuale, por çdo sferë e gjuhës përpunon tipet e saj të thënies, relativisht të qëndrueshëm dhe pikërisht këto ne i gjuajmë gjini të ligjërimin.<sup>1</sup>

Gjuha është ai produkt shoqëror që i lejon individit të ushtrojë aftësinë e tij të komunikimit. Të komunikosh nuk do të thotë thjesht të japësh një mesazh. Mbi të gjitha do të thotë që përmes kombinimit të përbërësve të ndryshëm që ndërhyjnë në një akt komunikimi (treguesit foljorë të përemërave, forca shprehëse e thënies, stili vokal dhe tiparet prozodike, stili i të shkruarit, gjestet shoqëruese gjatë artikulimit etj.) të vendosësh ose të tentosh të vendosësh një marrëdhënie në të cilin çdo komunikuesi i caktohet një rol, një pozicion, një vend ose së shumti një imazh në vetvete. Përmes akteve të komunikimit mes individëve të ndryshëm e të

shumtë, ndërtohet arkitektura shoqërore e grupeve dhe e institucioneve.

Zhvillimi i pragmatikës gjuhësore dhe i gjuhësisë së tekstit janë kryesisht dy degët e gjuhësisë, të cilat zhvilluan në mënyrë progresiste objektin e problemit 'gjuhë-kontekst' duke e trajtuar këtë në bazë të perspektivave të mikrosociologjisë dhe asaj të veprimit. Një thënie, qoftë kjo e ligjëruar me gojë apo e shkruar, duhet në fakt të interpretohet që të jetë e kuptueshme, çka do të thotë, nga e thëna duhet të nxirret një përfundim, një domethënie. Bashkëbiseduesit duhet të interpretojnë thëniet e tyre në mënyrë të ndërsjelltë duke iu përmbajtur formave dhe rregullave të bashkëveprimit midis tyre. Nocioni i receptimit, i dalë nga fjalori teknik por i shkëputur nga nocionet e tij kibernetike e bihejvioriste, është udhëkryqi i të gjitha pyetjeve mbi publikun që kur shkolla gjermane e Kostancës e drejtuar nga Hans Robert Jauss-i dhe Eölfgang Iser-i flet për 'estetikën e receptimit'. Jauss-i bëri një kapërcim të madh ku e përfshin kënaqësinë në mënyrat e të lexuarit të një vepre (ai ia kthen literaturë të përditshmes) dhe përmend idenë e një takimi midis horizontit pritës të tekstit (kërkesat e tij stilisike) dhe horizontit personal të lexuesit (universi i tij social dhe individual). Ai e çshenjtëron kështu dhe e vendos në fushën e komunikimit, të dialogut ashtu si semiotika e Umberto Eco-s priret ta bëjë në të njëjtën moment, gjë që shpjegon ndikimin e saj të fortë mbi analizën letrare e atë kritike, mbi studimin e praktikave të leximit dhe mbi sociologjinë e artit dhe kulturës.<sup>1</sup> Kështu duke filluar prej viteve gjashtëdhjetë të shekullit të kaluar dhe pastaj në vazhdimësi disiplinat e gjuhësisë së tekstit mundohen të shpjegojnë jo vetëm procesin e prodhimit, sesi lind një tekst, por edhe të receptimit të kësaj njësie gjuhësore duke u bazuar në teorinë e komunikimit, kjo për faktin se teksti është 'produkt i një procesi të qëllimshëm kognitiv e gjuhësor'. Sipas Brinker 'tekst quhet ajo radhitje e kufizuar e shenjave gjuhësore, të cilat ne vetvete janë koherente dhe të marra së bashku krijojnë një njësi, e cila sinjalizon një funksion të dallueshëm komunikativ'.<sup>1</sup> Në rastet kur kemi të bëjmë me tekstet e shkruara shpesh herë shtrohet edhe pyetja nëse të shkruarit, dmth. krijimi i një teksti a ka gjithmonë funksion komunikues? A mundet që një tekst, i shkruar në një kohë të hershme, para shumë vitesh e pse jo shekujsh të jetë akoma komunikues ose të vlejë akoma si objekt në aktin e komunikimit, e nëse po, si duhet ta përkufizojmë konceptin e komunikimit, i cili e përfshin këtë fenomen në një mënyrë të konsiderueshme? A i drejtohet një tekst gjithmonë dikujt? T'u japësh një përgjigje këtyre pyetjeve është sa e lehtë aq edhe e vështirë. E parë nga pikpamja shkencore gjuhësore të shkruarit komunikativ ka të bëjë me ndikimin, me efektin që shkakton fuqia perlokutive tek adresuesi. Të vepruarit, të menduarit, të qenit i vetëdijshëm si dhe mënyra e sjelljes së lexuesit duhet që në një farë mënyrë të përcaktohet apo të drejtohet nga ajo çfarë shkruhet në një tekst. Në fund të fundit, varet nga ajo për çfarë ne shkruajmë dhe dëshirës për ta bërë atë të lexueshme (publike) për të tjerët. Ajo çfarë është e rëndësishme është gjithësesi rezultati: *krijimi i një teksti*. Rexhep Ismajli përshkrimin gjuhësor të një teksti konkret e konsideron të një peshe të veçantë në hulumtimet gjuhësore. Ai shpjegon se teksti është një lloj bashkësie e përbërë nga ligjerata dhe rrëfimi, si dhe nga relacionet e vendosura midis këtyre dy elementëve.<sup>1</sup>

Në gjuhësinë e tekstit termi 'tekst' thekson një fillim të ri në gjuhësi. Duke cituar Kallmeyer-in<sup>1</sup> teksti nuk paraqet vetem një zgjerim të kuadrit vrojtues nga fjala në fjali dhe nga fjalia në tekst, por këtu kemi të bëjmë me një pikënisje krejt tjetër të kërkimit në gjuhësi, ku njësia gjuhësore 'tekst' merret si madhësia fillestare dhe të gjitha elementet e tjerë përcaktohen në raport me të. Nënvizohet, që fjalitë janë pjesë përbërëse të një njësie superiore, të makrofjalisë, që edhe ajo në vetvete përbën një komponent të sekuencës, e cila është pjesë e tekstit.<sup>1</sup>

Në fazën e parë të zhvillimit të gjuhësisë së tekstit, termi 'tekst' përkufizohet kryesisht i parë nga pikpamjet sintaksore. Ai u cilësua si një 'transfrazë'. Analiza e teksteve që bëhej në atë kohë kishte si qëllim konstatimin e momenteve strukturore gramatikore të shfaqura në këtë njësi gjuhësore. Në vitet 70-të u pa që analiza e pjesëve sipërfaqësore të teksteve nuk ishte e mjaftueshme për të shpjeguar koherencën e tyre. Tekstet duhej të trajtoheshin si njësi semantike; jo forma, por kuptimi ishte vendimtar. Të tjerë linguistë e përkufizuan tekstin në bazë të funksionit të tij. Termi 'ilokucion', i cili cilëson funksionin e shprehjeve gjuhësore, u huazua nga kërkimet e gjuhësisë së tekstit. Sipas Schmidt<sup>1</sup> tekst mund të quhet "çdo pjesë përbërëse gjuhësore e shprehur me qëllim komunikativ [ ... ], e cila ka një tematike të caktuar dhe përmbush një funksion komunikativ."

Në fund të viteve 70-te në gjuhësi filloi të flitej për të ashtuquajturën "kthesa kognitive". Duke u nisur nga perspektivat kognitive Robert Alain de Beaugrande dhe Wolfgang Dressler<sup>1</sup> e përkufizuan 'tekstin' si *occurrence*<sup>1</sup>, i cili përmbush shtatë kriteret e tekstualitetit, të cilat janë: kohesioni, koherenca, qëllimi, pranimi, informacioni, situata dhe intertekstualiteti. Me kohesion do të kuptojmë realizimin e lidhjeve të fjalëve me njëra tjetrën. Bëhet fjalë për lidhjet gramatikore, të cilat bëjnë të mundur pastaj përshkrimin e lidhjeve sintaksore – semantike që ekzistojnë midis fjalive. Me koherencë do të kuptojmë përmbajtjen e një teksti, dmth. kuptimin semantik të tij. Mund të thuhet se koherenca dhe kohesioni i një teksti janë kriteret bazë të tekstualitetit. Megjithatë jo më pak të rëndësishme do të cilësohen dhe kriteret e tjera të tekstualitetit, kështu p.sh. që të shkruash diçka duhet të kesh një qëllim. Qëllimi është informimi mbi një diçka, pra teksti duhet të jetë dhe informativ dhe mbi të gjitha të pranohet (akceptohet) nga lexuesi, duke iu përgjigjur kërkesave të tij.

Kështu me pak fjalë tekst *nuk* mund të quhet thjesht renditja e rastësishtme e disa fjalive. Edhe pse konstrukti i tyre për nga ana gramatikore mund t'i përgjigjet rregullave standarte të një gjuhe, janë të tjera kriteret bazë ato që përcaktojnë të qënurit e tekstit. Sipas Prof. Tefë Topallit për gjuhësinë bashkohore nocioni i tekstit duhet të merret si uniteti themelor i komunikimit verbal; ai konsiston në një mesazh, dhënë nëpërmjet çdo kanali (të folur a të shkruar), që shpreh një temë të lidhur (unitare) në një kuadër të koherencës semantike e kohezionit sintaksor, sipas situatës së komunikimit. Duke cituar shkrimtarin italian Cepelini ai shton se në anën tjetër konteksti tregon koordinimin e pjesëve të një diskursi, bashkimin organik të një shkrimi, kurorën e tij gjuhësore (fjalët pararendëse e vijuese) dhe jashtëgjuhësore (kuptimet e fjalëve, rrethanat, toni i

zërit, roli i bashkëbiseduesit) që ndihmon për të përcaktuar kuptimin e mesazhit.<sup>1</sup> Është e rëndësishme të theksojmë se tekstet janë ‘pjesë përbërëse të dijes’.<sup>1</sup> Ashtu si teoritë ato sjellin në këtë botë për njerëzit një rregull kognitiv dhe e arrijnë këtë (ia dalin), pasi ato janë forma gjuhësore specifike të kognicionit social. Teksti është njësi komunikative. Nga njëra anë ai transmeton informacione, përmbajtje të caktuara, nga ana tjetër ai është i shtrirë në procesin e komunikimit duke luajtur kështu në këtë kuadër një rol komunikues.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Topalli, T. (2001), Gjuha dhe shkrimtari, Shkodër.
2. Siegfried J. Sch., (1973), Texttheorie, Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation, München.
3. Beaugrand, R. de/Dressler, W. (1981), Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
4. Antos, G. (1997), Texte als Konstitutionsformen von Wissen, Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung, Tübingen.
5. Brinker, K. (1992), Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin.
6. Ismajli R. (1977), Shumësia e tekstit, Rilindja, Prishtinë.
7. Kallmeyer, W. / Reinhard M-H., (1986): Textlinguistik, në: Lexikon der germanistischen Linguistik, Tübingen.
8. Meunier J.P./Peraya D. (2009), Hyrje ne teorine e komunikimit, Tirane.

#### **The text as the linguistic unit in the process of communication**

In the linguistics of the text the term “text” emphasizes a new beginning in linguistics. Citing Kallmeyer the text does not present only an increase in observative framework from word to sentence and then from sentence to text, here we have to do with a completely other startpoint of research in linguistics, where the linguistic unit “text” is taken as the elementary size and all the other elements are determined in report with it.

According to Brinker “text” is called that defined lining-up of the words one after the other, which in themselves are coherent and taken together create one unit, which shows a distinctive communicative function. In the cases when we have to do with written texts we often ask if writing has always a communicative function. Is it possible that a text, written in a past time, years, years ago even centuries ago be still communicative or still value as object in the act of communication, if yes how must we define the concept of communication, which includes this phenomenon in a considerable way? Does a text always address to someone? To answer these questions is easy but difficult at the same time. Considered from this linguistic scientific point of view communicative writing has to do with impact, with the effect caused by perlocutive power to the addresser. Acting, thinking, being conscious as well as the way of the reader’s behaving, somehow it must be determined or directed from that what is written in a text. Finally, it depends on what we write and the wish to make it understandable for the others. What is important is of course the result: the creation of a text.

# LIGJËRIMET INDIVIDUALE DHE KONKRETIZIMI VERBAL I TYRE NË PROCESIN E KOMUNIKIMIT (KËNDVËSHTRIM PSIKOLINGUSTIK)

Rrezarta Draçini

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjuhës Shqipe*

Marrëdhënia mes njerëzve dhe gjuhës është shumë komplekse. Gjuha lindi si nevojë e njerëzve për komunikim. E thënë ndryshe, gjuha është në shërbim të njerëzve, të përdoruesve të saj për të lehtësuar komunikimin mes tyre. Umberto Eco ka pohuar se “Njerëzit janë fakte gjuhësore”.

Gjuha e një bashkësie nuk është vetëm një mjet i thjeshtë komunikimi, një rregullator i marrëdhënieve të gjithanshme shoqërore, ajo është edhe një mjet që jep mundësinë për formimin e botëkuptimit të individit si pjesëtar i bashkësisë, si dhe shpreh gjithë zbërthimin e qenies shpirtërore. Individit e realizon komunikimin e tij gjuhësor në dy forma: në formën e folur dhe të shkruar. Gjatë procesit të komunikimit individit ndien nevojën që mendimin abstrakt ta kthejë në diçka të dukshme dhe këtë e realizon nëpërmjet kombinimeve fonemore apo grafemore.

Lindin pyetjet:

Si ndihet individit përballë këtyre formave të komunikimit?

Çfarë problemesh dalin tek ai?

Në cilën prej këtyre varianteve ndihet më komod?

Cilat janë problemet që dalin mes variantit të shkruar dhe të folur nëse ndalemi tek përballja dialekt-standard?

Në këtë punim do të ndalemi tek këto pyetje dhe do të mundohemi t’u japim përgjigje. Në qendër të punës sonë janë vëzhgimet e bëra me fëmijë të Ciklit të Ulët në arsimin 9-të vjeçar, në arealin e Shkodrës si dhe anketimet e bëra me individë që i përkasin zonës gegërishtfolëse. Kemi krahasuar formën gojore dhe të shkruar të komunikimit duke nxjerrë në pah problemet që kemi idendifikuar.

Jemi ndalur tek e folura dhe e shkruara jo vetëm si mjete me të cilat realizohet komunikimi por edhe si pjesë të vetë individit, të cilat japin mundësinë për të gjurmuar në mënyrë të përsosur pavetdijen. Nënvetdija nuk është gjë tjetër veçse zona ku tendencat ndjesore veprojnë pa objekt të vertetë apo të imagjinar. Nënvetdija në shkrim sheh përfytyrimin e dukshëm, të zhvendosur dhe të përmbledhur të mendimit vetjak dhe një konkretizim të unit. Pranohet nga të gjithë se shkrimi është një shprehje vetjake.

## **1.Procesi i të folurit në përballjen dialekt-standardit**

Zotërimi i Standardit është një domosdoshmëri dhe lidhet me nevojën për

komunikim. Çdo shqipfolës duhet të ndihet i barabartë kur shkruan dhe flet gjuhën e tij. Nevoja shtohet ndërkohë që lidhjet mes përdoruesve të gjuhës shqipe brenda dhe jashtë kufijve shtetërorë janë shtuar. Kur përdoret një gjuhë e përbashkët mundësitë e konkurimit në tregun e punës dhe të integritimit në shoqëri duhet të jenë të barabarta për të gjithë. Ndërkohë përdoruesit e dialekteve nuk gjenden ne kushte të barabarta përballë mundësisë për të komunikuar në standard. Zonat, e folura e të cilave është afër Standardit ndihen më komode sepse format gjuhësore të tyre janë të pranueshme. E kundërta shihet në zonat ku dialekti është larg formës së Standardit. Përdoruesit e kësaj të folme përballen me dy probleme:

1-Duhet të bëjnë ndryshim të paraqitjes gjuhësore, duhet të përdorin Standardin si në leksik ashtu dhe në morfologji dhe sintaksë. Ky kalim nga dialekti në standard duhet të bëhet përmes disa proceseve psikolinguistike dhe gjuhësore. Një njohës jo i mirë i Standardit e ka të pamundur të bëjë këtë kalim dhe si pasojë do të kemi një folës me probleme në komunikimin verbal.

2-Duhet të përballen me problemin psikologjik. Të mësuar me të folmen dialektorë, kërkesa për të kaluar në Standard bën që folësit të ndihen nën një lloj trysnie e cila lidhet me shkallën e njohjes së Standardit. Sa më pak njohuri të ketë për Standardin aq më e fortë është trysnia dhe ndrydhja psikologjike. Kjo bën që dhe ekzekutimi gjuhësor i folësve të ketë probleme të shumta, të largohet shumë nga kompetenca gjuhësore.

Pothuajse në të gjitha rastet kur fëmijëve u është kërkuar që të njëjtin mendim ta shprehin herë në variantin dialektor dhe herë në Standard është parë qartë se problemet e tyre kanë të përbashkëta kur kalojnë në Standard. Konkretisht:

- E folura është më e ngadaltë
- Mendimi paraqitet gjuhësisht më i varfër
- Ka gabime gjuhësore
- Shikohet një tërheqje e fëmijës

Ndërsa flasin në Standard gabimet që ndeshen më shpesh janë:

- a hundore në vend të –ë-së : *gjâja/gjëja, bâj/bëj, nân/nënë.*
- grupet bashkëtingëllore *mb, nd, ng, nx, nj* dalin të reduktuara: *mram/mbrëmë, kâm/këmbë.*
- togu tingëllor *vo* që në standard del *va: voj/vaj, vorr/varr, votër/vatër.*
- dalja e zanores –o- së patheksuar si –a- zakonisht në besimin musliman: *abarr/oborr, kas/kos, pa/po, ja/jo.*
- zanoret e gjata si kundërvënie *pla:k* (gjinia femëmore), *plak* (gjinia mashkullore)
- reduktimi i grupit të zanoreve *ua, u* në *u* dhe *ye, ie* në *i* . Në standard dalin të plotë; kam *punu/kam punuar; kam luajtur/ kam luajt, dill/diell.*
- paqartësia mes bashkëtingëlloreve *ll/dh: dhamp/llamp; llami/dhëmbi*
- paqartësia mes bashkëtingëlloreve *g/k* në pozicion fundor: *zok/zog, trektar/tregtar*

- gabime në rrafshin morfosintaksor

Nga vëzhgimet e bëra arrihet lehtë në përfundimin se gjatë të folurës dialekti gegë është mbizotërues në raport me standardin, ndërkohë që në të shkruar ndodh e kundërta

## 2. Procesi i leximit në përballjen *dialekt- standard*

Të gjithë fëmijëve të marrë në vëzhgim u është kërkuar që të lexojnë. Teksti i dhënë ishte në varësi të klasave ku bënin pjesë, pasi nxënësit e klasave të para, sapo kishin nisur abetaren dhe lexonin një numër të kyfizuar fjalësh. Të gjithë fëmijët lexonin saktë duke respektuar Standardin. Shumë pak fëmijë, kryesisht të klasës së parë mund të bënin gabime në theksimin e fjalës.

Kjo prirje e fëmijëve për të respektuar Standardin në të lexuar lidhet direkt me procesin e mësimin të leximit. Ndryshe nga gjuha e folur të cilën e mëson në shtëpi, me ambjentin e tij familjar dhe merr veçoritë e këtij ambjeti duke e bërë gjuhën e ambjentit në një farë mënyrë edhe gjuhë të folur të tijën, gjuhën e shkruar dhe procesin e leximit fëmija i mëson në shkollë, pra bën të tijën formën gjuhësore të shkruar dhe metodën e leximit që i jepet nga institucioni në shkollë. Nëse në shtëpi merr informacionet e para gjuhësore, gjuhën e folur bashkë me dallimet dialektore, në shkollë ai merr gjuhën e shkruar, e nis këtë proces me bazë standardin, e paralelisht me të është dhe procesi i leximit. Ky është momenti i parë që na shpjegon përqindjet e ndryshme të përdorimit të standardit nga të njëjtët fëmijë, në momente të ndryshme: kur rrëfen, kur shkruan dhe kur lexon.

Për fëmijët procesi i marrjes së leximit është mjaft i ndryshëm nga ai i ligjërimit të të folurit. Në këtë moment lindin pyetjet:

Si arrihet procesi i leximit?

Cilat janë procedurat mendore të vëna në veprim nga fëmijët për të transformuar përfaqësimin ortografik në përfaqësim fonetik?

Cilat janë procedurat konjektive të të lexuarit të një gjuhe?

Sipas neuropsikologëve ekzistojnë dy lloje procedurash për përpunimin pamor të formës së një shkronje<sup>55</sup>

1. Tipi leksikor (metoda direkte)
2. Tipi fonologjik (metoda indirekte)

Të dyja procedurat janë të mjaftueshme për të mësuar fëmijën që të lexojë. Procedure direkte ose leksikore quhet edhe procedura e fjalës së plotë. Fëmija mëson të lexojë fjalën si një të tërë, pa arritur që të bëjë dallimet në përbërjen grafike të fjalës. Në këtë procedurë fëmija nuk ndalet tek shkronjat, tek paraqitja grafike, por e merr fjalën si një të tërë, i bën një “fotografim” të saj dhe këtë “figurë” e lidh me veshjen fonetike për prodhimin gojor duke mbartur anën leksikore. Për të arritur tek kjo e fundit, pra tek veshja leksikore nuk është e nevojshme një gjendje e ndërmjetme e përfaqësimit fonologjik. Kjo do të thotë se pas analizës grafemike vizive aktivizohet përfaqësimi ortografik në leksikon e hyrjes, i cili përmban të gjitha fjalët e njohura nga lexuesi.

<sup>55</sup> Elisabetta Lådaves, Anna Berti, Neuropsicologia, il Mulino, Bologna, 2002

Më pas aktivizohet sistemi semantik, ku ndodhen të gjitha njohuritë dhe kuptimi i fjalëve. Në këtë pikë fjala njihet. Nëse i kërkojmë fëmijëve të na lexojnë me zë të lartë përfaqesimi semantik do të ketë aderim në leksikon fonologjik të daljes, ku janë të magazinuara përfaqësimet fonologjike, domethënë tek bufferi fonologjik (magazina fonologjike). Në këtë pikë subjekti arrin të lexojë fjalën. Skematish mund ta përfaqësojmë kështu :

- a. Fjalë e shkruar
- b. Analize grafemike vizive
- c. Leksiku grafemik hyrës
- d. Sistemi semantik
- e. Leksiku fonologjik dalës
- f. Buferi fonologjik
- g. Prodhim gojor

Ndërsa fëmija mëson të lexojë me metodën direkte ai bazohet në një kapje të lidhjes direkte mes shkrimit të shkronjave dhe përfaqësimit të folur të tyre. Fëmija mëson kështu një sërë korresponduesish direktë mes formave të stampuara dhe atyre të folura të fjalëve

Procedura e dytë, apo mënyra e dytë për të mësuar leximin është metoda fonologjike e thënë ndryshe indirekt. Me anë kësaj metode kalohet nga shqiptimi shkronjë për shkronjë në formën e plotë të fjalës. Fëmija lidh shtypin me shqiptimin me anë të një operacioni të ndërmjetëm, duke përdurur rregullat e lidhjeve *ortografi/tingull*. Kjo metodë quhet edhe joleksikore, pasi fëmijë mëson të lexojë pa pasur nevojë të dijë vlerën leksikore të fjalës. Po aq mirë mund të lexojë dhe jofjalë. Ndërkohë që fëmija përdor metodën indirekte për të mësuar të lexojë, mund të themi se për prodhimin gojor proceset konjektive që implikohen kalojnë disa faza të cilat janë si më poshtë:

- a. Fjalë e shkruar
- b. Analizë grafemike vizive
- c. Segmentim grafemik
- d. Konvertim nga segmentimi fonemik në atë fonemik
- e. Asemblim fonemik
- f. Buferi fonologjik
- g. Prodhim gojor

Procedura fonologjike zotëron këto kalime të rëndësishme:

1. Segmentimi grafemik, sipas së cilës sekuenca e shkronjave në fillim ndahet në segmente të quajtura grafema.
2. Çdo unitet grafemik do të transformohet në një unitet fonemor falë rregullës së konvertimit *grafeme – foneme*. Grafemave do t'i shënohet fonema përkatëse. Psh grafemes <sh> do t'i asocohet fonema /sh/
3. Gjate asemblimit fonemik çdo foneme merr një formë të vetme
4. Informacioni do t'i dërgohet buferit fonologjik, i cili është një memorie pune specifike që mban aktiv informacionin fonologjik të kërkuar për përsëritjen gojore.

Të dyja metodat e leximit kanë anët pozitive dhe negative, favoret dhe



disfavoret në raport me njëra-tjetrën. Nuk është në qëllimin tonë të ndalemi tek to dhe të bëjmë dallimet mes njëra-tjetrës. Ne kemi si qëllim të shohim rrugën që ndjek fëmija për të mësuar procesin e leximit, të shohin lidhjen që ka fëmija me formën e shkruar dhe të shpjegojmë atë që kemi ndeshur tek fëmijët: *leximin korrek sipas standardit, ndërkohë që në gjuhën e folur ky standard lë shumë për të dëshiruar.*

Është pikërisht kjo lidhje e ngushtë mes shkronjës, mes formës së shkruar të fjalës dhe metodës së leximit që shpjegon këtë situatë. Fëmija përballet me leximin, për herë të parë në shkollë. Tekstet në shkolla janë të gjithë të shkruara në bazë të rregullave drejtshkrimore të standardit dhe kjo bën që dhe procesi i leximit të ketë në bazë këtë paraqitje grafike. Fëmijët mësojnë të lexojnë këtë realitet gjuhësor.

### **3. Procesi i shkrimit në përballjen “dialekt- standard”**

Fëmijëve të marrë në vëzhgim u është kërkuar që të shkruajnë të njëjtën përrallë që kanë treguar. Ndryshimi mes formës gojore dhe asaj të shkruar është shumë i madh. Fëmijët e shkruajnë përrallën në variantin e tyre të treguarit, por duke u munduar të respektojnë rregullat drejtshkrimore të standardit. (megjithatë ka mjaft gabime që lidhen me shumë faktorë). E kundërta ndodh kur fëmija po këtë përralla e prodhon fonetikisht. Në këtë rast varianti dialektor është mbizotërues. Gjuha e folur dhe gjuha e shkruar e fëmijëve ka një ndryshim të madh.

Pse ndodh një gjë e tillë?

Për t'i dhënë një përgjigje kësaj pyetje duhet të ndalemi në proceset që ndodhin në trurin e fëmijës. *Psikologjia e shkrimit ka studiuar gjithë mekanizmat me anë të të cilit, duke u nisur nga fakti psikologjik që është mendimi, arrihet në faktin material që është shkrimi*<sup>56</sup>. Lidhur më këto fakte ajo ka studiuar funksionimin e sistemit nervor qendror dhe atij periferik si dhe është ndalur në aspekte të veçanta të anës fiziopsikologjike.

Në shkrim duhet të ndalemi në dy momente:

1. Tek përmbajtja e asaj që shkruhet, pra tek konceptet që janë shprehur aty dhe që mund të jenë të njëjta midis shumë njerëzve.
2. Tek forma, pra tek pamja e jashtme. Kjo paraqitje e jashtme ndryshon, në individë të ndryshëm paraqitet e ndryshme.

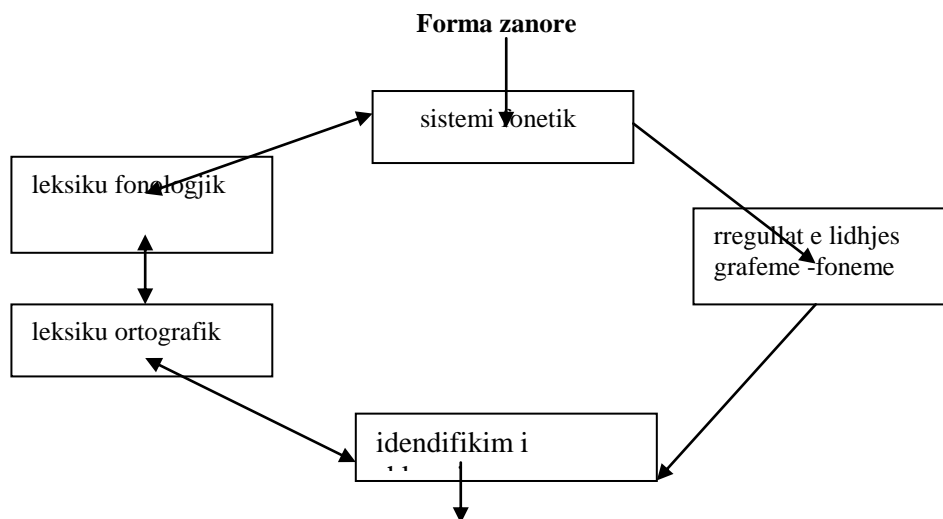
Ndërkohë që mendimi kalon nga forma abstrakte në paraqitje grafike me anë të shkrimit, në trurin e individit ndodhin disa procese psikolinguistike. Ndërsa shkruhet forma e drejtshkrimit standard të shqipes këto procese nuk janë të njëjta për një gëgerishtfolës në krahasim me një individ që flet toskërishten verilindore apo një të folme që është afër saj. Janë këto individë që i kanë ndërtuar strukturat gjuhësore në tru në variantin gegë të cilët duhet ta shkruajnë gjuhën sipas formës standarde që është larg gegërishtes. Ndërsa mendojnë atë që duan të shkruajnë, gjejnë lemën përkatëse e cila është në variantin gegë dhe më pas këtë formë duhet ta kthejnë në standard. Ky proces nuk ndodh tek grupi tjetër që janë përdorues të

---

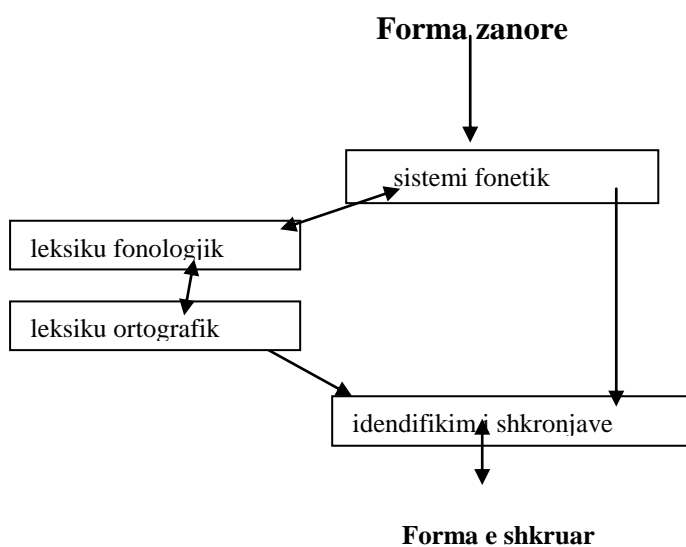
<sup>56</sup> Ronaldo Marchesan, Psikologjia e shkrimit, Tiranë 2002

Standardit pasi ata nuk kanë nevojë të bëjnë rregullimet fonemë- grafemë. Kalimi nga forma zanore në të shkruar për ta është më e shpejtë, është e drejtpërdrejtë.

**Një skemë e përmbledhur për një gegërishtfolës është :**



**Ndërsa për një përdorues të rregullt të Standardit skema e proceseve që ndodhin në trurin e tij ndërsa shkruan është:**



Edhe modeli për të shkruarin kalon në dy procedura, ashtu sikurse me leximi, njëra leksikore dhe tjetra fonologjike. I shikojmë nga afër.

Sipas procedurës leksikore përfaqësimi skematik për të shkruarin është si më

poshtë:

- a. Fjalë gojore
- b. Analisë fonetike akustike
- c. Leksik fonologjik hyrës
- d. Sistemi semantik
- e. Leksik grafemik dalës
- f. Buferi grafemik
- g. Prodhim i shkruar

Kjo procedurë korrespondon me procedurën vizive, direkte të të lexuarit.

Ndërsa procedura fonologjike për të shkruarin kërkon një gjendje të ndërmjetme kodifikimi fonologjik para se të shkruajmë. Skematikisht shprehet kështu:

- a. Fjalëgojore
- b. Analizë fonetike akustike
- c. Bufer fonologjik
- d. Konvertim i segmentimit fonemik në atë grafemik
- e. Bufer grafemik
- f. Prodhim i shkruar

Grafema është një shkronjë ose një kombinim shkronjash që janë në gjendje të formojnë një fonemë (p. sh. për fjalën *shtëpi* segmentimi grafemik do të jetë <sh> <t> <ë> <p><i>)

Duhet të kemi parasysh se në procesin e të folurit dhe të të shkruarit ka edhe elemente të tjera që ndërhyjnë në mundësimin e tyre. Një aspekt banal, por shumë i rëndësishëm, që është i pranishëm gjatë të shkruarit shumë më tepër se gjatë të folurit, është lëvizja e dorës, e cila vë në lëvizje koordinime komplekse senso motore, të cilat për të rriturit janë automatike, por për të vegjëlit kërkon përqëndrim e mësim të vazhdueshëm. Në të shkruarin kanë bazë edhe memoria procedurale (lëvizja e duhur e dorës për të disenjuar shkronjën e fjalën) dhe memoria deklaruese të lidhura me leksikun mental, nga e cila mbahet mend për një kohë më të gjatë se sa gjatë të folurit koncepti që do të shprehet. Me një fjalë e shkruara vë në lëvizje mendjen dhe trupin sipas një aktiviteti qarkullues; fjalët dalin nga mendja dhe shkruhen nëpërmjet dorës, e cila nga ana e saj dërgon sinjale në mendje: sinjale që nuk janë të ndërgjeshme, por që janë të rëndësishme për procesin e ndërtimit të realitetit. Mendja duhet të marrë në konsideratë sinjalet e trupit, lëvizjet e të cilit e kanë motorrin mbi të gjitha në inkonshin tonë<sup>57</sup>.

Gjatë ekzekutimit të lëvizjes mund të ndërhyjnë procese të maskuara dhe korigjuese të diktura nga subkonshi, të cilat duket se kanë një valencë më të vogël mbi aktin final. Arsyeja është se inkonshi (e pandërgjegjshmia) përdor gjuhën e arketipit për të ekzekutuar veprimin, pra gjuhën – makinë të trurit kompiuter, të cilin subkonshi (zona e ndërmjetme mes të ndërgjeshmes dhe të pandërgjegjshmes) e arrin me vonesë, sepse duhet të korigjojë lëvizjen që trupi ka marrë urdhër të bëjë. Gjatë zhvillimit të provës me shkrim, subjekti bie në instiktivitete dhe në mënyrë të pandërgjegjshme e braktis qëndrimin prej maske të

---

<sup>57</sup> Sitografi, www. lua. it; Cervello, mente e scrittura, Alberto Oloverio.

diktuar nga subkonshi.

### **PËRFUNDIME:**

Koha e komunikimit gojor është shumë më e shpejtë se sa ajo e të shkruarit dhe më pak hapësirë për t'u menduar . Duke u bazuar në këto të dhëna dhe reflektime, mund të hipotizojmë që:

- jo vetëm proceset konjektive të folurit, të shkruarit, të lexuarit janë të ndryshme
- por edhe elementet psikologjike e komunikuese të këtyre tre procedurave bëjnë që qëndrimi jonë të diferencohet kur i aplikojmë ato.

Kur shkruajmë jemi edhe më të çliruar nga vështrimi i të tjerëve dhe përballja me mimikën e tyre kur na dëgjojnë. Mjafton një qeshje jashtë kontestit dhe shumë kush bllokohet në rrëfimë të tij. Të vegjlit janë edhe më sensibil ndaj këtij realiteti. Reagimi ndaj indiferencës ose përqeshjes nga të tjerët ndikon direkt në formimin e autostimës dhe perceptimit të aftësive që zotëron një fëmijë. Për fëmijët, të tregosh një përrallë do të thotë të tregosh rreth vetes, sepse identifikohen me personazhet dhe ndjehen pjesë e drames narrative.

Zotërimi i Standardit si në të folur ashtu dhe në të shkruar është një domosdoshmëri e cila lidhet me nevojën për komunikim. Çdo shqipfolës duhet të ndihet i barabartë kur shkruan gjuhën e tij. Nevoja shtohet ndërkohë që lidhjet mes përdoruesve të gjuhës shqipe brenda dhe jashtë kufijve shtetërorë janë shtuar. Kur përdoret një gjuhë e përbashkët mundësitë e konkurimit në tregun e punës dhe të integritimit në shoqëri duhet të jenë të barabarta për të gjithë shtetësit.

Në situatën aktuale nuk kemi kushte të barabarta për të gjithë përdoruesit e gjuhës shqipe. Kjo bën që dhe aftësitë për komunikim të jenë në nivele të ndryshme. Që grupe të caktuara përdoruesish të gjuhës të mos ndihen të privilegjuar dhe grupe të tjera të mos ndihen keq duhet të ndërhyhet. Mësimi i gjuhës standarde është një domosdoshmëri. Dhe çfarë është akoma më e rëndësishme: duhet që mësimi i gjuhës së folur standarde të nisë me mësimin e shkrimit, në klasën e parë, sepse në këtë kohë strukturat gjuhësore në tru janë të paformuara plotësisht. Vetëm atëherë dallimet mes përdoruesve të varianteve dialektore do të shmangeshin mjaftueshëm.

### **BIBLIOGRAFI:**

1. Memushaj, R., *Fonetika e shqipes standarde*, Tiranë 2009.
2. Memushaj, R., *Shqipja standarde*, Tiranë 2002.
3. Field, J., *Psycholinguistics*, London 2002.
4. Cacciari, C., *Psicologia del linguaggio*, il Mulino 2001.
5. Traxler, J.M., & Gernsbacher, M., *Handbook of Psycholinguistics*, Oxford 2008.
6. Chomsky, N., *Gjuha dhe problemet e njohjes*, Tiranë 2008.
7. Chomsky, N., *Neë Horizons in the study of Language and Mind*, Cambridge 2002
8. Osmani, T., "Vëzhgim për ligjërimin letrar të gjuhës përqëndruar në Shkodër, Studime filologjike 1/ 1985 , Tiranë.
9. Lecce, S., & Pagnin, A., *Il lessico psicologico*, il Mulino 2007.
10. Marchesan, R., *Psikologjia e shkrimit*, Tiranë 2002

## **Individual discourses and their verbal concretisation in the process of communication**

The relationship between people and language is very complex. The language is born as a need for communication. In other words, the language is in the service of people, of its users to facilitate communication between them. Umberto Eco has said that "People are linguistic facts."

The language of a community is not only a simple mean of communication, a versatile regulator of social relations, it is also a mean that allows individual worldview formation as members of the community, and it expresses the spiritual being of an individual. Individual accomplish his linguistic communication in two forms: spoken and written language. During the process of communication the individual feels the need to turn abstract thinking into something obvious and phonemes or graphemes are used for this purpose.

Questions arise:

How does the individual feel in face of these two forms of communication?

What problems arise to him?

Which of these options does he feel more comfortable in?

What are the problems that arise between the written and spoken version if we stop at the confrontation between dialect and standard?

In this paper we will stick to these questions and will try to give answers. The focus of our work are the observations made in Shkodra region and the surveys made with individuals belonging to the geg speaking dialect. We have compared oral and written form of communication pointing out the problems that we have identified. In this paper we will make a presentation of the ways we suggest to solve these problems.

We stopped in spoken and written not only as tools with which communication is achieved but also as part of the individual itself, which provide the ability to perfectly track unconsciousness.

**Keywords:** communication, spoken language, written language, Shkodra region, standard, dialect.

**IL RUOLO DEI MASS MEDIA NELLA DIFFUSIONE DELLA  
LINGUA ITALIANA IN ALBANIA E NELLA p.1  
FORMAZIONE DELLE CAPACITA' COMUNICATIVE IN  
ITALIANO DEI NOSTRI STUDENTI UNIVERSITARI ALBANESI**

**Carmine Di Giandomenico**

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"*

Il ruolo dei mass media nella diffusione della lingua italiana in Albania e delle capacità comunicative in lingua italiana degli studenti italiani. La lingua italiana in Albania è notoriamente una lingua parlata e compresa dalla maggior parte della popolazione, quindi quasi una seconda lingua di comunicazione. Del resto per molti anni nel dopoguerra l'italiano è stato percepito da molti albanesi come la lingua che permetteva loro di mantenere un contatto con il mondo. Ma ancora oggi l'interesse per la lingua italiana non solo è ancora vivo, ma in crescita.

Infatti, se nel 2008 erano circa 44 mila gli studenti che apprendevano l'italiano nelle scuole pubbliche, nel 2010 gli studenti sono stati 53 mila nelle scuole pubbliche e circa 3 mila nelle università albanesi. E' un dato molto alto, se teniamo presente che l'Albania ha circa 3 milioni e 143 mila abitanti. Altro grande motivo di legame con la realtà, la lingua e la cultura italiana è la presenza in Italia di circa 443 mila albanesi. A questo aggiungiamo che nelle università italiane gli studenti stranieri più numerosi sono gli studenti albanesi : circa 18 mila.

Oggi l'Italia non è più, come lo è stato per tanti anni durante la dittatura, la lingua di collegamento con il mondo, ma ci sono altri motivi forti che favoriscono la diffusione dell'italiano: i crescenti rapporti economici, politici, culturali. L'Italia è nettamente il primo partner commerciale ed economico dell'Albania: il 63 % delle esportazioni albanesi hanno come destinazione l'Italia; il 26% delle importazioni albanesi vengono dall'Italia.

**Le radici storiche della diffusione dell'italiano in Albania**

Tuttavia, quanto io ho letto e soprattutto quanto io ho personalmente osservato e riflettuto in questi miei primi 2 anni in Albania mi portano a pensare che il motivo più influente e più profondo della diffusione dell'italiano in Albania siano proprio i secoli, i millenni di rapporti tra i due popoli, che hanno portato ad una percezione di vicinanza, familiarità ed affinità culturali.

Ogni generazione è cresciuta in mezzo alla generazione precedente e ne ha assorbito i valori, la mentalità, il frutto delle esperienze umane, compresa la

percezione di vicinanza culturale e di rapporto di amicizia nei confronti di un altro popolo.

La storia dei rapporti tra la penisola italiana e i territori dell'attuale Albania e dei Paesi vicini risale per lo meno all'epoca preromana; secondo alcuni storici e linguisti alcune delle popolazioni preromane della Puglia erano di origini illiriche. Poi naturalmente l'occupazione romana in Albania e negli altri territori vicini durata per molti secoli ha portato ad una ad una intensa influenza linguistica e culturale; la via Egnazia collegava Costantinopoli e Salonicco con Durazzo e quindi via mare con Brindisi e con Roma, quindi l'Albania era una terra di intensi rapporti commerciali e culturali con la penisola italiana.

A questo periodo romano e poi al lungo periodo della influenza veneziana risalgono i numerosissimi termini latini e poi italo-romanzi che oggi sono ancora presenti nella lingua albanese e la rendono dal punto di vista lessicale così vicina all'attuale italiano, facilitando quindi la formazione di capacità comunicative.

Il secondo grande periodo nel quale c'è stata una grandissima influenza di cultura e lingua provenienti dall'Italia è stato dal X al XV secolo, periodo nel quale moltissimi vocaboli del veneziano sono entrati nelle lingue dell'area balcanica, compresa l'area albanese. Oltre all'influenza linguistica Venezia ha avuto una grande influenza culturale.

Poi seguiranno i secoli della dominazione turca in Albania e nell'Europa sud-orientale. I contatti per lo meno commerciali con la penisola italiana non cesseranno del tutto, ma naturalmente diminuiranno notevolmente. Essi riprenderanno nell' '800 e soprattutto nel '900 nel periodo della lotta per l'indipendenza e dopo la conquista dell'indipendenza nazionale. Alla prima metà del '900 risale l'ingresso e la diffusione dei mass media italiani in Albania.

### **Il ruolo dei mass media italiani e soprattutto della Rai nella diffusione della lingua italiana p.2 in Albania**

Negli anni '30, prima dell'invasione militare l'Italia fascista aveva iniziato una forte penetrazione culturale e tramite questa anche linguistica dell'Albania. Lo strumento più efficace fu la radio. Il re Zog d'Albania, che era un filo italiano almeno fino all'invasione italiana del suo paese, creò la prima radio albanese:

Radio Tirana, unico mezzo di comunicazione radiofonica per quasi mezzo secolo.

I programmi di Radio Tirana iniziavano con l'inno nazionale, ma a parte il notiziario ufficiale, trasmetteva soprattutto musica e canzoni italiane. Gli albanesi sono stati sempre attratti dalla canzone italiana, dalla dolcezza della lingua e dai motivi delle canzoni, che cantavano l'amore e il mare.

L'altro mass media che ebbe un ruolo notevole nella diffusione della cultura e della lingua italiana in Albania nel periodo fascista fu il cinema. I film prodotti dall'Istituto Luce in Italia avevano un grande successo e circolazione in Albania. Già negli anni '30 ogni grande città in Albania aveva il suo cinema ed i film italiani erano preferiti totalmente rispetto ai film americani. La lingua inglese e la cultura americana erano sentite allora in Albania lontane ed incomprensibili.

Poi nel 1939 l'Italia invase militarmente l'Albania. Dopo l'occupazione Radio Tirana iniziò a trasmettere programmi bilingue in italiano ed in albanese e la lingua italiana fu usata da allora anche nella comunicazione personale e negli ambienti di lavoro.

Dal 1939 fino al 1943, per 4 anni fu portato avanti l'italianizzazione dell'Albania.

Poi nel 1943 in Italia cadde il fascismo e l'Albania fu occupata dai tedeschi.

Con la fine della guerra iniziò in Albania la lunga epoca della dittatura comunista. La lingua, la musica e la cultura italiana furono bandite nel Paese, fino agli inizi degli anni '60. L'isolamento è stato in quel periodo quasi totale; i coraggiosi che ascoltavano radio straniera pagarono caro il loro coraggio.

Poi negli anni '60 la situazione cambia: si diffusero anche se limitatamente i primi televisori. Le famiglie che disponevano un televisore ospitavano per la visione dei programmi televisivi vicini e parenti.

La televisione straniera più seguita era nettamente la Rai. Soprattutto le canzoni italiane riscuotevano il favore degli albanesi. Radio Tirana ispirandosi al Festival della canzone italiana di San Remo, organizzò il Festival della canzone albanese.

Poi a metà degli anni '60 nacque la Televisione Albanese. Una volta alla settimana la nuova televisione trasmetteva un film straniero, in genere un film italiano.

Anche il TG1 veniva trasmesso, naturalmente in edizione ridotta ed opportunamente censurata dalle parti non gradite al regime. Ad esempio le visite del Papa venivano bloccate subito.

Poi nel 1989 un albanese che lavorava come regista nella Rai italiana Gjon Kolndrekaj, ha potuto girare un documentario in Albania. Egli lavorava allora nel programma "Linea Verde", un programma di grande valore su agricoltura, ecologia e temi affini. Gjon si accorse che questo programma aveva visitato e ripreso terre e colture in quasi tutti i Paesi del Mondo, tranne in Islanda e in Albania.

Nel 1989 ottennero il visto d'ingresso ed il permesso di fare delle riprese in Albania. Quando essi arrivarono a Tirana la gente parlava italiano. Il programma ebbe un successo enorme in Albania.

Nello stesso anno 1989, dopo 50 anni Radio Tirana tornò a trasmettere programmi di intrattenimento in italiano. Attualmente la televisione albanese trasmette ogni giorno un programma sull'insegnamento dell'italiano; il notiziario in italiano su radio Tirana viene trasmesso 2 volte al giorno.

Vengono trasmessi programmi quali il Festival della canzone italiana di San Remo, lo Zecchino d'oro, eventi sportivi ecc.

Radio Tirana trasmette ogni giorno da lunedì a Sabato alle ore 19 (onda corta di 7465 kHz) e alle ore 21 (6155 kHz) un interessante programma in italiano, comprendente un notiziario, una rassegna stampa ed un programma



culturale. Il venerdì il programma “Tra le due sponde dell’Adriatico” informa sugli scambi tra l’Italia e l’Albania.

La lingua, l’attualità e la cultura italiana sono tornate dunque di casa in Albania, come è tornata di casa la comunicazione quotidiana e professionale in lingua italiana.

### **Radio Vaticana**

Un ruolo a parte ha avuto nel mantenimento dei rapporti culturali e linguistici con l’Italia e con la lingua italiana la presenza di religiosi cattolici e di organizzazioni cattoliche in Albania.

In particolare, parlando di mass media non si può non citare il ruolo particolare di Radio Vaticana.

La presenza di trasmissioni di Radio Vaticana in Albania risale alla fine degli anni ’30, ma è soprattutto nel periodo della dittatura comunista che la Radio ha avuto un ruolo particolare per quella parte degli **p.3** albanesi di fede cattolica. Con l’avvento infatti del comunismo in Albania ed in tutta l’Europa orientale si presentò il problema di raggiungere i fedeli che si trovavano oltre la cortina di ferro e i programmi di Radio Vaticana furono il mezzo principale. Poi in epoca più recente Radio Vaticana ha aumentato la sua presenza nell’area per seguire le vicende spesso drammatiche degli anni ’90. La Radio era impegnata con Radio giornali, programmi speciali. L’area dove c’è stato maggior impegno e presenza della Radio è stata proprio l’area albanese : sia per seguire le vicende del Kosovo, sia per seguire le vicende conseguenti al crollo prima del comunismo, poi delle finanziarie in Albania, gli esodi verso l’Italia.

Un programma serale in particolare “Speciale Balcani” trasmetteva 35 minuti in albanese e 25 minuti in italiano. Radio Vaticana riprese il lavoro fatto durante la Seconda Guerra Mondiale: trasmettere i nominativi ed i luoghi in cui si trovavano i profughi fuggiti dal Kosovo, con ottimi risultati. Dopo la trasmissione la gente chiamava per lanciare un’appello, per effettuare una ricerca, per domandare il luogo dove si trovava un parente di cui aveva sentito il nome.

In epoca più recente, man mano che la pacificazione nell’area balcanica si è andata consolidando l’attenzione della radio è passata al dialogo tra i Paesi stessi dell’area ed al dialogo interreligioso in un’area dove sono presenti cattolici, ortodossi e mussulmani. Da “Non solo Balcani” la Radio è passata a “Europa senza muri”, uno spazio radiofonico comune per continuare il dialogo già iniziato tra le diverse componenti etniche, religiose dell’area.

### **Il ruolo dei mass media e di altri fattori nella formazione delle capacità comunicative in lingua italiana dei nostri studenti universitari**

Prima di sviluppare questa parte della mia relazione ho svolto nelle mie classi una indagine sul percorso di apprendimento della lingua italiana, dai primi approcci alla attuale frequenza dei nostri corsi universitari. Come mi attendevo la maggior parte degli studenti e delle studentesse ha avuto il primo approccio con la lingua italiana tramite i programmi televisivi.

Questo primo approccio con la lingua è avvenuto tra gli 8 ed i 12 anni, ma in qualche caso anche prima. I programmi più seguiti da bambini erano i cartoni animati, poi i film. Spesso sia gli uni sia gli altri erano sottotitolati, per cui la comprensione era facilitata. Un ruolo importante, specialmente per le ragazze hanno avuto le canzoni italiane.

Poi crescendo, i programmi più seguiti sono diventati i programmi di intrattenimento quali “Il Grande Fratello”, “Affari tuoi”, le telenovelle a puntate, i film, i programmi sportivi.

In qualche caso non raro il primo approccio con la lingua italiana ed il conseguente interesse, è avvenuto tramite le organizzazioni religiose italiane molto presenti in Albania, che organizzavano centri ricreativi e formativi, campi estivi ecc. per i bambini ed adolescenti albanesi.

In questo caso l'apprendimento non è stato solo passivo, ma anche attivo. Talvolta sono stati i genitori, magari perché di religione cattolica, perché tifosi della nazionale italiana di calcio o di una squadra di club italiana, a trasmettere ai figli l'interesse, il fascino per la lingua e la cultura italiana. Nelle dichiarazioni di molti studenti, soprattutto delle studentesse ricorre spesso l'affermazione che ad interessarle ed appassionarle alla lingua italiana è stata la bellezza della lingua, percepita anche attraverso le sue canzoni. I primi corsi per apprendere correttamente l'Italiano sono arrivati per molti studenti alle scuole superiori. Alcuni hanno seguito dei corsi privati.

La maggior parte dei nostri studenti di italianistica dunque, quando si iscrivono all'università, dopo aver magari per anni appreso l'italiano solo attraverso i mass media, hanno poi frequentato corsi di lingua italiana. Tuttavia, a parte gli studenti che hanno frequentato i corsi bilingue, dove molte discipline sono insegnate in lingua italiana ed altre in albanese, per il resto le ore dedicate settimanalmente alla lingua italiana sono state poche ed insufficienti a creare capacità espressive in italiano, sufficientemente corrette dal punto di vista grammaticale e lessicale.

Nei corsi universitari emergono i limiti di un apprendimento linguistico che per anni è avvenuto prevalentemente o del tutto attraverso i mass media, un'apprendimento passivo dunque e soprattutto per anni finalizzato solamente a comprendere e al massimo farsi capire, senza attenzione alla correttezza lessicale e grammaticale.

La maggior parte degli studenti quando si iscrivono all'università comprendono bene l'italiano, sono in grado di farsi comprendere, ma soprattutto nella produzione scritta, in una forma scorretta e talvolta contorta, cioè scorretta e non sempre di facile comprensione. Spesso si esprimono con vocaboli italiani, seguendo però le strutture ed il modo di organizzare la frase della lingua albanese.

Singolarmente proprio la capacità di comprendere la lingua italiana e la capacità di esprimersi e farsi capire in qualche modo nella maggior parte delle situazioni è certamente una risorsa, ma è anche una delle prime cause delle difficoltà degli studenti a migliorare il loro italiano e ad esprimersi in modo accettabilmente corretto. Prevale nella maggior parte degli studenti la tendenza

istintiva acquisita negli anni ad esprimersi, farsi capire in qualche modo, senza prestare troppa attenzione alla scelta dei vocaboli adatti e alla correttezza grammaticale. Insomma, una volta appreso in modo errato, è più difficile correggere poi il modo errato di esprimersi. Solo chi ha lavorato per anni sulla lingua e continua a farlo con impegno e determinazione durante gli anni dell'università sviluppa la capacità di esprimersi in modo chiaro e corretto.

E sono proprio gli studenti e le studentesse migliori a riflettere in modo spontaneo e lucido sulle difficoltà incontrate nel correggere gli errori acquisiti.

Alcuni studenti hanno vissuto e lavorato molti anni in Italia. Essi sono emigrati nel nostro Paese negli anni difficili dopo il crollo del comunismo o dopo la mega truffa delle finanziarie.

Essi hanno in genere una diretta e talvolta ammirevole conoscenza della realtà italiana, hanno buone capacità comunicative, ma anche essi hanno forti lacune nella correttezza grammaticale e lessicale, anche essi costruiscono frasi con vocaboli italiani, ma seguendo strutture della lingua albanese.

Questo dimostra che senza un lungo lavoro di tipo scolastico sulla lingua, non possono bastare anni di ascolto e visione dei mass media in lingua italiana e neanche anni di permanenza e di lavoro in Italia per sviluppare un'italiano corretto grammaticalmente e lessicamente.

Gli studenti che si esprimono in modo più chiaro e corretto sono gli studenti che hanno frequentato per anni la sezione bilingue italo-albanese del Ginnasio, oppure studenti che hanno seguito i corsi e sostenuto gli esami più avanzati per le certificazioni del livello della lingua italiana.

L'altro grande problema è proprio lo scarso impegno nel lavoro a casa. Il miglioramento della lingua, il passaggio da una espressione in un italiano scorretto e approssimativo ad una espressione corretta, insomma ad un italiano effettivamente usato nel nostro paese richiederebbe un impegno anche al di fuori delle ore di lezioni all'università, ma molti studenti si limitano al lavoro durante le lezioni.

Tra i tipi di lavoro più proficui per sviluppare negli studenti la capacità di esprimersi in modo adeguato uno dei metodi più efficaci è stato il lavoro sulla fraseologia: su vari argomenti importanti l'insegnante ha creato materiale con lessico e fraseologia per esprimersi correttamente su quell'argomento. Poi, quel lessico e quella fraseologia vengono riesercitati più volte su temi simili, talvolta, come nel caso della storia del cinema per lunghi periodi. Naturalmente, una volta acquisito nel primo periodo di esercizio il lessico e la fraseologia base, poi con il periodo di esercizio successivo il lessico e la fraseologia vengono gradualmente ampliati e rafforzati, sia con l'esercizio scritto, sia con quello orale, in taluni casi anche con materiale video o audio sul tema. L'importante è assicurare per un determinato periodo l'uso, il ritorno "ridondante" di lessico, fraseologia e strutture. Ciò mi è stato possibile per periodi sufficientemente lunghi per vari argomenti; per periodi molto lunghi invece mi è stato possibile per pochi argomenti.

Naturalmente l'ingrediente fondamentale è l'impegno, la determinazione di ogni studente a voler lavorare con costanza per migliorare sensibilmente le proprie capacità espressive in lingua italiana.

### **Nuovi mass media e nuove prospettive per la lingua italiana**

I nuovi mass media hanno aperto grandissime prospettive alla diffusione della cultura e della lingua italiana.

In particolare la rete delle reti "internet" permette di poter accedere direttamente alla conoscenza dell'informazione, della cultura e della lingua. Oltretutto sulla grande rete di internet sono direttamente e liberamente reperibili i programmi tv ed i programmi radio.

Un ruolo importante nella diffusione della lingua e della cultura italiana è stato svolto costantemente dalla Rai, la Radio-televisione italiana . Radio Internazionale, nata nel 1995, opera attraverso la tv, la radio e internet per permettere in tutto il mondo l'accesso all'informazione, alla cultura, all'attualità in lingua **p.5** italiana. Una delle produzioni interessanti di Rai Internazionale è il portale Italica: [www.italica.rai.it](http://www.italica.rai.it), nato nel 1996 per promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo.

Il sito si articola in due macrosezioni: Lingua italiana e Cultura italiana. L'area Lingua italiana, dedicata alla diffusione della lingua italiana nel mondo, comprende il corso di lingua "Dentro l'italiano" e il corso di storia della lingua italiana. L'area Cultura italiana comprende l'informazione sull'attività culturale italiana che si svolge in Italia e nel mondo.

Inoltre utilizzando le possibilità offerte dalle nuove tecnologie la Rai ha reso disponibile su internet molti dei suoi programmi televisivi e radiofonici. Attraverso il portale Rai.tv in modalità streaming, on demand e in formato podcast.

Il collegamento delle numerose produzioni della Rai in questo campo è il portale [www.linguistica.rai.it](http://www.linguistica.rai.it) , realizzato per facilitare il reperimento delle produzioni dedicate all'Italia, alla sua lingua, alla sua storia, alla sua cultura. Altra interessante iniziativa è il portale realizzato da un consorzio di 22 università italiane.

Il nome del portale è ICoN-Italian Culture on the Net ed offre molti servizi: corso di laurea in Lingua e cultura italiana per stranieri, biblioteca digitale, corsi di lingua italiana per stranieri, museo virtuale, corsi di italiano scritto professionale, enciclopedia ICoN. Oltre ai siti istituzionali sono numerosi gli altri siti reperibili su internet che hanno per oggetto l'Italia, la sua lingua, la sua cultura, la sua storia, la sua attualità. Ci ha fatto piacere accorgerci che non pochi siti e blog siano aggiornati da persone delle più diverse nazionalità, amanti dell'Italia, della sua cultura e della sua lingua. Tra questi siti merita di essere menzionato ad esempio : <http://www.italiansonline.net/> , il portale degli italiani nel mondo, che si pone quali obiettivi l'aiuto all'integrazione degli italiani all'estero e favorire la comprensione della cultura italiana da parte degli stranieri.

In questo quadro di moderne tecnologie e prospettive per la lingua e la cultura italiana si pone l'esperienza internet di Radio Internazionale, che si affianca e si integra con quella radiofonica e televisiva.

L'offerta internet comprende sia la diffusione via web di molti programmi televisivi e radiofonici , sia la realizzazione del portale Italica, dedicato alla diffusione della lingua e della cultura italiana.

Attraverso il sito della rete [www.international.rai.it](http://www.international.rai.it) gli utenti internet possono fruire dei programmi trasmessi da Raitalia Tv e Raitalia Radio di interesse linguistico, culturale ecc.

Gli utenti internet possono fruire di questi servizi in modalità varie : in modalità streaming chiunque sia dotato di un computer, che sia collegato ad internet può seguire un programma trasmesso alla tv o alla radio. In modalità “on demand” invece chi non ha potuto seguire una trasmissione o vuole riascoltarla può farlo attraverso la rete.

Il sito [www.international.rai.it](http://www.international.rai.it) trasmette anche l'informazione televisiva proposta dal quotidiano Italia News e da Italia Focus, che trattano tematiche differenti : dalla promozione della cultura attuata dagli Istituti italiani di cultura alla scienza, alla eccellenza italiana, alle storie di quegli italiani che vivono all'estero e si sono distinti in qualche campo della vita sociale ed economica dei Paesi dove vivono.

In conclusione la lingua e la cultura italiana continua a suscitare ancora oggi grande interesse e diffusione

Per motivi antichi e per motivi recenti: per il fascino del grandissimo patrimonio culturale ed artistico, per il ruolo della religione cattolica nel mondo, per motivi più recenti e materiali, quali i rapporti commerciali ed economici con tanti altri Paesi del mondo, tra cui l'Est-Europa e l'Albania.

I tradizionali mass media quali la radio e la televisione ed i nuovi mass medi quali internet hanno dato e danno alla diffusione della lingua italiana un potente aiuto. Ma per lo sviluppo della capacità di esprimersi in modo chiaro e corretto è insostituibile un periodo lungo di lavoro di tipo scolastico.

In un'apprendimento ottimale ed efficace i 2 tipi di lavoro sulla lingua quindi debbono coesistere ed integrarsi.

### **A synthesis summary for the conference of May 3, 2011**

#### ***ABSTRACT***

“The role of mass media in the propagation of Italian language in Albania and in the formation of the communication skills in the Italian language by our Albanian students”

In the first part, this paper analyses the divulgation of the Italian language in Albania, first and foremost as a language spoken by the majority of Albanians, and then, I provide accurate data concerning the number of Albanian students who study Italian either as a first language or as a second language. I will also provide the number of Albanians studying Italian at Italian universities, and the number of Albanians living in Italy. All this will be provided to create the correct idea about the evident extension of the Italian language in Albania.

In the second part, I will briefly recollect the historical-cultural roots on which the actual extension of the Italian language in Albania is based, and highlight the importance of these roots to facilitate communication in Italian by Albanians. After that I will consider and analyze the extension of Italian mass media in Albania during the periods of fascism and communism, and then from the 1990-s to the present day, and I will treat the actual situation and its perspectives. I will also reflect upon the historical and cultural relevance of our two countries, and the importance of Italian mass media in creating familiarity with and facilitation in the process of communicating in Italian by Albanians.

In the third part, I will analyze the role that mass media and other important factors have played in the creation of the foundations and opportunities to communicate in Italian for Albanian university students. I will highlight not only the positive role of the mass media

but also the limitations (boundaries) and problems they create for the acquisition of expressive and speaking skill, and even more so in writing. For this latter part, my treatment will be based on my experience as a lecturer of the Italian language and culture for more than a year and a half at the University of Shkodra “Luigj Gurakuqi”, and upon the reflections of the students from different classes where I have discussed about the topic.

# **PLANIFIKIMI DHE ZHVILLIMI I ANGLISHTES STANDARDE: NJË QASJE E RE NË STUDIMIN DHE NË LIGJËRIMIN E HISTORISË SË GJUHËS ANGLEZE.**

Ferit Rustemi

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"*

## **1. Hyrje**

Synimi i këtij studimi është që të ofrojë një qasje të re në hartimin e plan-programeve dhe në ligjërimin e lëndës 'Histori e gjuhës angleze' në degët e gjuhës dhe të letërsisë angleze. Qasja e propozuar në këtë punim mëton të spikasë planifikimin dhe zhvillimin e varieteteve rajonale të anglishtes standarde në bashkësitë e folësve të anglishtes në Britaninë e Madhe, në SHBA, Kanada, Australi, etj. nga aspekti i sociolinguistikës diakronike. Ajo, duke u përqendruar në tri dimensionet e ndërthurura, të cilat kanë pasur ndikim shumë të rëndësishëm në planifikimin dhe zhvillimin e anglishtes standarde: hulumtimi rreth ndikimit të faktorit historik, hulumtimi i faktorëve sociolinguistikë, si dhe analiza e rolit të faktorëve të brendshëm gjuhësorë, është pikëtakimi i këtyre tri dimensioneve, të cilat njëkohësisht e përbëjnë edhe thelbin teorik dhe metodologjik të këtij studimi.

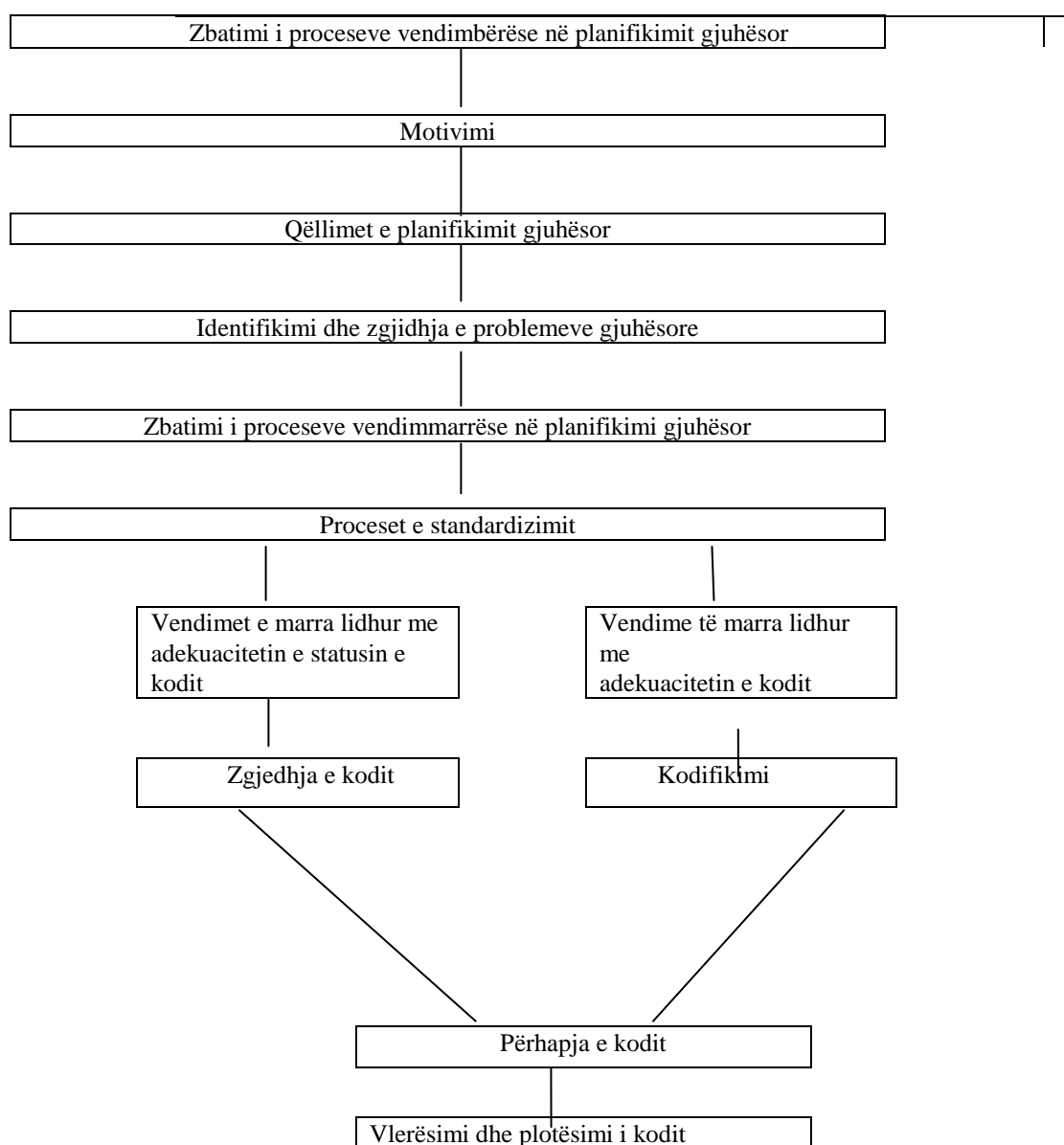
## **2. Historiku i metodave të përdorura në studimet lidhur me zhvillimin e anglishtes standard**

Në përgjithësi, duke u nisur nga origjina e saj indo-europjane, historia e gjuhës angleze është trajtuar me metoda të cilat kryesisht e hulumtojnë origjinën, ristrukturimin, zhvillimin dhe ndryshimet gjuhësore në rrafshin fonologjik, gramatikor dhe leksikor të anglishtes së vjetër, të mesme dhe atë bashkëkohore. Metodat e sipërshënuara gjuhën e trajtojnë si një tërësi homogjene shikuar vetëm nga aspekti kohor, duke e anashkaluar variacionin a varietet gjuhësore hapësinore dhe sociale. Përveç faktit që qasjet e sipërshënuara nuk përkufizohen vetëm në njërin nga varietetet e gjuhës angleze-anglishten standarde, ato nuk i marrin parasysh as faktorët ndikues në zhvillimin e anglishtes standarde, e as nuk përqendrohen në identifikimin dhe qartësimin e problemeve gjuhësore, të motiveve, të qëllimeve dhe të proceseve të standardizimit në mënyrë koherente dhe sistematike në të gjitha periodat dhe fazat e zhvillimit të varieteteve të

anglishtes standarde.

### 3. Korniza teorike

Modeli i kombinuar o i integruar i planifikimit gjuhësor



Në këtë studim përshkrimi dhe analiza e planifikimit dhe e zhvillimit të varieteteve të anglishtes standarde bëhet në dritën e teorisë së kombinuar ose të



integruar e cila ndërthen në vete pjesë nga modelet e planifikimit gjuhësor të Haugenit<sup>58</sup>, Stjuartit,<sup>59</sup> Garvinit,<sup>60</sup> Fishmanit<sup>61</sup> dhe të Nahirit.<sup>62</sup> Ky model i integruar i planifikimit gjuhësor mpleks motivimin, qëllimet, identifikimin dhe zgjidhjen e problemeve gjuhësore, proceset e standardizimit i cili përfshin adekuacitetin e statusit të kodit dhe adekuacitetin e kodit.

Tiparet që duhet fituar një gjuhë për t'u shndërruar në gjuhë standarde sipas Matesiusit, Havranekut dhe Garvinit<sup>6</sup> janë: dy veti strukturore, pesë funksione dhe tri atituda. Vetitë strukturore janë: stabiliteti fleksibël dhe intelektualizmi, kurse funksionet e gjuhës standarde ndahen në funksione simbolike dhe objektive. Funksionet simbolike janë: funksioni unifikues, funksioni dallues dhe funksioni i prestigjit, kurse ato objektive janë: funksioni referues dhe ai participues. Atitudat janë, luajaliteti dhe ndjenja e krenarisë që e ndjen folësi ndaj gjuhës kombëtare, dhe atituda e vetëdijes për normën gjuhësore dhe dëshirës ose të vullnetit për ta përdorë atë.

### 3.1 Proceset e planifikimit gjuhësor

#### Zgjedhja e kodit

Në përgjithësi, kodifikimi nënkupton një numër procesesh të caktuara të planifikimit gjuhësor me të cilët bëhet standardizimi i gjuhës. Procesi, a hapi i parë është zgjedhja e varietetit rajonal a societal në të cilin bazohet kodifikimi i gjuhës së shkruar dhe asaj standarde. Zgjedhja e kodit të gjuhës së shkruar dhe të asaj standarde nuk bazohet në të gjitha varietetet e gjuhës, përveç në rastet kur dallimet janë minimale. Në shumicën e rasteve ajo bazohet në një, ose në rastet më të rralla, në dy varietete rajonale a societale.

#### Kodifikimi strukturor

Përveç zgjedhjes së kodit i cili duhet të shërbejë si normë për kodifikimin e sistemit drejtshkrimor dhe të gjuhës standarde, procesi i standardizimit përfshin edhe procese dhe aktivitete të tjera të planifikimit gjuhësor. Këto janë: kodifikimi i sistemit fonologjik, kodifikimi i sistemit gramatikor (hartimi i gramatikave normative), kodifikimi leksikor (hartimi i fjalorëve normativë) dhe hartimi i teksteve për përhapjen dhe zbatimin e normës. Me një fjalë, hartimi i gramatikave dhe i fjalorëve normativë nuk ka për qëllim vetëm normëzimin e sistemeve drejtshkrimore dhe parapërgatitjen e hartimit të teksteve themelore, por të shërbejnë edhe si model për përdorim të drejtë të gjuhës nga ana e tërë bashkësisë gjuhësore. Në këtë mënyrë ai i ndihmon procesit të shtrirjes dhe pranimit të gjuhës standarde.

<sup>58</sup> Haugen, E. 1969: "Language Planning, Theory and Practice," pp. 287-298.

<sup>59</sup> Stewart, W.1970:"A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism," pp. 531-545.

<sup>60</sup> Garvin, P. 1973a: "Some Comments on Language Planning,," pp. 24-33.

<sup>61</sup> Fishman, J., 1974: Advances in Language Planning, pp. 15-33.The Hague: Mouton and Company."Language Planning and Language Planning Research: The State of the Art," pp. 15-33.

<sup>62</sup> Nahir, M. 1978: "Language Planning Functions in Modern Hebrew," pp. 89 – 102.

## Elaborimi

Ky nocion, ashtu siç përdoret në këtë studim, ka të bëjë me të gjitha veprimtaritë që lidhen me zgjerimin e burimeve të gjuhës të cilat kanë për qëllim ngritjen e adekuacitetit komunikativ të gjuhës. Në disa aspekte ai përafërsisht është i ngjashëm me termat „intelektualizim” e „Qerthullit të Pragës”,<sup>63</sup> „modernizim” të Fergusonit,<sup>64</sup> edhe „kultivimi” të Neustupnit.<sup>65</sup> Me fjalë të tjera, ky proces ka të bëjë me përshtatjen e gjuhës, posaçërisht të leksikut dhe të sintaksës për të formuluar fjali rigorozisht të sakta me të cilat do të mund të shpreheshin mendime komplekse. Me rëndësi të veçante është edhe çështja shfrytëzimit të burimeve dhe të metodave me të cilat kryhet procesi i elaborimit leksikor. A do të shfrytëzohen burimet a mjetet fjalëformuese vetanake të gjuhës, apo do të lejohet pasurimi i leksikut edhe me anë të huazimit të drejtpërdrejtë të njsësive leksikore, a me anë të huazimit semantik?

## Zbatimi dhe shtrirja e kodit

Procesi i shtrirjes së gjuhës standarde mund të vështrohet në dy mënyra. E para ka të bëjë me aspektin e informimit të publikut, kurse e dyta është e ndërlidhur me çështjen e të bindurit të publikut, i cili është ngjashëm me kuptimin e propagandës. Shtrirja ose përhapja e gjuhës është i vetmi proces i cili është i pakontestueshëm në planifikimin gjuhësor. Kodifikimi dhe elaborimi kanë rol parësor sa i përket zgjidhjes së problemeve të joadekuacitetit të kodit, ndërsa zgjedhja e kodit ndërlidhet me adekuacitetin e statusit sociopolitik të gjuhës. Në anën tjetër, është e pamundur zbatimi i vendimeve të marra për adekuacitetin e statusit socio-politik të kodit dhe i adekuacitetit të kodit pa përfshirë edhe procesin e zbatimit a shtrirjes së kodit.

## 4. Metodologjia dhe procedura

Instrumenti themelor metodologjik i këtij studimi është historia dokumentare. Perioda kohore të cilën e konsideroj të rëndësishme në përshkrimin dhe analizën e zhvillimit të varieteteve të anglishtes standarde është e ndarë në: në periudhën e anglishtes së vjetër dhe të asaj bashkëkohore. Këtu vlen të theksohet se perioda e anglishtes së mesme e trajtuar nga aspekti i proceseve të planifikimit gjuhësor dhe të funksioneve të gjuhës standarde angleze trajtohet si faza e parë e zhvillimit të anglishtes standarde bashkëkohore; çdo periudhë e zhvillimit të anglishtes standarde paraqet kornizë funksionale në vete:

Sipas kornizës metodologjike të përdorur në këtë punim, përshkrimi dhe analiza së zbatimit të proceseve të planifikimit dhe të zhvillimit të varieteteve të anglishtes standarde siç janë: identifikimi i problemeve gjuhësore, të motiveve, të qëllimeve, të proceseve të planifikimit gjuhësor përfshirë edhe proceset e standardizimit (shih si më poshtë), u paraprin përshkrimi dhe analiza e faktorëve jashtëgjuhësorë dhe

<sup>63</sup>Havranek, B. 1964: *“The Functional Differentiation of the Standard Language,”* in Garvin, pp. 3-16.

<sup>64</sup>Ferguson, Ch. 1968: *“Language Development,”* pp. 27-35.

<sup>65</sup>Neustupny, J. 1968: *“Some General Aspects of ‘Language’ Problems and ‘Language,’”* pp. 285- 294.

gjuhësorë që kanë pasur ndikim në proceset vendimbërëse dhe vendimmarrëse lidhur me planifikimin dhe zhvillimin e anglishtes standarde:

1. Faktorët historik janë: pushtimet e huaja; ndikimi i popujve fqinjë, kolonizimi i Amerikës Veriore, i Australisë, etj;  
Faktorët jashtëgjuhësorë janë: faktori i religjionit, faktori politik, politika gjuhësore, faktori demografik, faktori i ndarjes së grup-moshave, faktori i arsimit, faktori i urbanicitetit, etj;
2. Faktorët strukturorë gjuhësorë janë: bashkësitë gjuhësore anglishtfolëse, variacioni hapsinor, variacioni societal, dallimet variantore dhe implikimet sociolinguistike të dallimeve variantore, niveli i kompetencës gjuhësore të planifikuesve gjuhësorë anglezë, amerikanë etj.

## **5. Zbatimi i proceseve të planifikimit gjuhësor gjatë zhvillimit të anglishtes standarde**

### **Motivimi**

Në përgjithësi, varësisht nga perioda a faza e planifikimit dhe e zhvillimit të varieteteve të anglishtes standarde, motivet e planifikuesve gjuhësore kanë qenë faktori fetar, kulturor, ideologjik, ose politik.

### **Qëllimet**

Qëllimet e planifikimit gjuhësor në gjuhën angleze në të gjitha periodat, fazat dhe etapat e zhvillimit të saj janë: zhvillimi i gjuhës së shkruar, zhvillimi i gjuhës standarde, ose më mirë thënë krijimi i varieteteve të anglishtes standarde britanike, amerikane, kanedezë, australase, etj., modernizimi i leksikut, pastrimi i gjuhës nga elementet e huaja, etj.

### **Standardizimi**

Proceset e standardizimit: zgjedhja e kodit, kodifikimi, elaborimi, pranimi dhe përhapja dhe vlerësimi dhe plotësimi i kodit janë përshkruar dhe analizuar në gjitha periodat dhe fazat e zhvillimit të anglishtes standarde. Këtu vlen të theksohet fakti se gjatë zhvillimit të anglishtes së shkruar dhe të asaj standarde për shkak të faktorëve ndikues historik siç është, Pushtimi Norman dhe të faktorëve të tjerë jashtëgjuhësorë dhe gjuhësorë janë përsëritur dy herë të gjitha proceset e standardizimit. Domethënë, është bërë dy herë zgjedhja e kodit, e kodifikimit, i elaborimit dhe i pranimit dhe të përhapjes së normës; herën e parë gjate periodës së zhvillimit të anglishtes së vjetër (shekujt: 5-11), kurse herën e dytë gjatë zhvillimit të anglishtes bashkëkohore (shekujt: 15-19).

## **5. PËRFUNDIM**

Në planin praktik, kjo qasje mund të shërbejë si kuadër metodologjik për pedagogët në hartimin e plan-programe më përfshirëse dhe më shpjeguese të lëndës së historisë së gjuhës angleze, ndërsa sa i përket ndihmesës që mund t'u jap studentëve, ajo mund t'i inkurajojë studentët e gjuhës angleze të fitojnë vetëdije kritike e cila do t'u mundësonte të kuptojnë dhe të zbërthejnë më mirë tërë kompleksitetin e planifikimit dhe të zhvillimit të gjuhëve standarde në përgjithësi dhe të planifikimit dhe të zhvillimit të varieteteve të gjuhës standarde

angleze në veçanti.

Në planin teorik ky studim duke zbatuar qasje integruese, mëton të inkorporojë brenda një kornize teorike të gjitha aspektet e zbatimit të proceseve të planifikimit dhe të zhvillimit të gjuhëve standarde, siç është identifikimi i problemeve gjuhësore, motivimi, qëllimet, duke përfshirë edhe zbatimin e proceseve të standardizimit.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Ferguson. Ch. 1968: "Language Development" in Fishman et al. *Language Problems in the Developing Nations*. New York: John Wiley & Sons, Inc. pp. 27-35.
2. Fishman, J., 1974a: *Advances in Language Planning*, The Hague: Mouton and Company.
3. Fishman, J., 1974b: "Language Planning and Language Planning Research: The State of the Art," in Fishman, pp. 15-33.
4. Garvin, P. 1959: "Standard Language Problem – Concepts and Methods," *Anthropological Linguistics*. 1(3), pp. 28-31.
5. Garvin, P. 1973a: "Some Comments on Language Planning," In Rubin and Shuy pp. 24-33.
6. Haugen, E. 1987: Blessings of Babel: bilingualism and language planning: problems and pleasures "Language Planning, Theory and Practice, Contributions to the sociology of language; p. 46, Berlin; New York: M. de Gruyter.
7. Haugen, E., 1966a: "Linguistics and Language Planning," in Bright, pp. 50-71.
8. Haugen, E. 1969: "Language Planning, Theory and Practice," in Haugen, pp. 287-298.
9. Havranek, B. 1964: "The Functional Differentiation of the Standard Language," in Garvin, pp. 3-16.
10. Mathiot, M. and P. Garvin., 1975: "Functions of Language: A Socio-cultural View," *Anthropological Quarterly*, Vol. 48, No. 3, pp. 148-156.
11. Nahir, M. 1974: Nahir, M. 1974: "'Language Academies Language; Planning; and the Case of the Hebrew Revival," Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh" pp. 89 – 102.
12. Neustupny, J. 1968: "Some General Aspects of 'Languag.' Problems and 'Language' Policy in Developing Societies," pp. 285- 294.
13. Stewart, W. 1970: "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism," in Fishman, pp. 531-545.

#### **ABSTRACT**

Generally speaking, the history of the English language from its earliest Indo-European origins to the present day is treated by employing methods tracing the origin and internal reconstructions, developments and shifts in phonology, syntax, and lexicon in Old English up to Modern English.

In my study, I propose a new approach in teaching the history of the English Language; it encapsulates both internal, linguistic and those external, social, political, and historical factors which have affected the development of a particular variety of English, i.e. the Written and Standard English.

**Key words:** development, Written English, Standard English, internal, external, factors, linguistic, social, political, etc.

# NDIKIMI I IDIOMAVE TEKSTORE NË FORMAT TEKSTORE: KRAHASIM I IDIOMAVE TEKSTORE ARGUMENTUESE DHE EKSPOZITORE (PARASHTRUESE) NË ANGLISHTEN

Linditë Sejdiu-Rugova

*Universiteti i Prishtinës Fakulteti i Filologjisë*

Njerëzit, me qëllim të komunikimit në një gjuhë, nuk përdorin vetëm fjalë dhe fjali të izoluar, por komunikojnë nëpërmjet të teksteve. Ka raste kur edhe një fjali e vetme mund të funksionojë si tekst në një situatë të caktuar, siç është rasti me anekdotat, proverbat apo edhe definicionet e ndryshme, por gjatësia e tekstit në këto raste zakonisht i tejkalon fjalët individuale ose vetë fjalinë. Tekstet zakonisht përbëhen nga fjalët, fjalitë e thjeshta dhe periudhat, e këto të fundit paraqesin elemente të tërësive më të mëdha gjuhësore.

Në këtë kontekst fjala tekst i përfshin edhe tekstet e folura, edhe ato të shkruara, pra kemi të bëjmë me tekstin si një term teknik me kuptim të një të dhëne verbale të një akti të komunikimit<sup>66</sup>.

Prandaj, mund të themi se për ta përshkruar sa më saktë prodhimin e teksteve si dhe analizën e tyre duhet vënë në jetë një gramatikë të tekstit, e cila e përfshin dhe vazhdimisht e tejkalon gramatikën e fjalisë. Natyrisht, një koncept i tillë është një sintagmë figurative që përpiket t'i integrojë njohuritë e mëparshme për tekstet e ndryshme me konceptet e gjuhësisë moderne dhe të gjuhësisë së tekstit në veçanti<sup>67</sup>. Sipas gjuhëtarit holandez Van Dijk "gramatika e tekstit duhet të sigurojë një kornizë të përshtatshme për përshkrimin e shumë fenomeneve problematike me të cilat merret gjuhësia bashkëkohore", përfshirë krijimin e një baze për studimin e tipave të tekstit dhe mënyrës se si këto tipe manifestohen në proceset e komunikimit gjuhësor.<sup>68</sup>

Forma më e vjetër e preokupimit me tekstin si veprim aktual të komunikimit mund të gjendet në kuadër të retorikës që pati zënë fill në Greqinë dhe në Romën e Lashtë, ka vazhduar në Mesjetë e deri në ditët e sotme. Forma tradicionale ka qenë e ndikuar nga detyra e madhe e përgatitjes së oratorëve publikë.

Shtytjet e reja për përfshirjen më të madhe të strukturave gjuhësore që dalin jashtë fjalisë së izoluar në studimin e gjuhëve rrjedhin mes tjerash:

---

<sup>66</sup> BROWN Gillian, YULE George, **Discourse Analysis**, Cambridge University Press, New York, 1991

<sup>67</sup> WERLICH Egon, **A Text Grammar of English**, UTB Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983: 14

<sup>68</sup> VAN DIJK Teun, **From Text Grammar to Critical Discourse Analysis**, University of Amsterdam. Program of Discourse Studies, Amsterdam 1995

- nga teoria e argumentimit, trajtimi i së cilës në Gjermani dhe në Francë është pjesë përbërëse e mësimimit në gjimnaze dhe e cila ka filluar të rrezatojë edhe në mësimdhënien e gjuhëve të huaja;
- nga shkenca e përkthimit, në të cilën çështjet e lidhjes së fjalive (Ballard 1995) dhe të strukturimit të tekstit (Dressler 1986) shtrohen nga pikëpamjet pjesërisht të reja metodike;
- por para së gjithash nga nevojat që kanë lindur nga format e reja të komunikimit ndërkombëtar dhe me fillimin e politikës evropiane të shkollave.

Sidoqoftë ne do të përqijemi që para jush të sjellim rëndësinë e njohjes dhe të studimit të të idiomës tekstore, e cila në kuadër të kategorisë tekstore të varieteteve tekstore si dhe bashkë me kontekstin, këndvështrimin dhe kompozicionin paraqesin elementet qenësore në procesin e prodhimit të teksteve dhe të analizës së tyre gjuhësore.

Në një situatë të komunikimit varietetet janë tërësi të dallueshme tiparesh gjuhësore, të cilat përcaktohen nga faktorë të ndryshëm kontekstualë dhe kontekstualë<sup>69</sup>. Dërguesi (folësi) normalisht mund të zgjedhë midis varieteteve të tipit: idiolekt, dialekt, sociolekt, regjistër, idiomë tekstore, stil dhe medium. Ndryshe nga varietetet e tjera që përcaktohen kryesisht nga llojlojshmëria individuale, regjionale, shoqërore, pra, nga konteksti shoqëror dhe shpeshherë edhe jashtëgjuhësor, apo hapësiroro-kohor, idioma tekstore ka të bëjë plotësisht me tekstin si përdorim gjuhësor dhe përcaktohet nga strukturat gjuhësore që në të vërtetë janë tiparet përbërëse të një tipi apo forme tekstore. Pra, idioma tekstore varet nga faktorë kontekstualë të situatës së komunikimit. Kështu, dërguesi në gjuhën angleze mund të zgjedhë ndërmjet idiomës tekstore përshkruese (deskriptive), narrative, ekspozitore (parashtruese ose shpjeguese), argumentuese dhe udhëzuese (instruktive).

Po qe se e krahasojmë përdorimin e idiomës tekstore argumentuese dhe të asaj ekspozitore (parashtruese) vërejmë se në makrostrukturë format e tilla tekstore dalin shpeshherë të kombinuara dhe jashtëzakonisht vështirë të identifikueshme në një njësi tekstore të nivelit më të ultë siç është paragrafi.

Definicioni, përmbledhja, interpretimi i tekstit – janë tekste shpjeguese dhe mund të jenë analitike dhe sintetike. Në kuadër të këtij tipi bëjnë pjesë edhe disa letra zyrtare, broshurat e ndryshme turistike. Janë tekste, kryesisht, objektive.

Ekspozimi(parashtrimi)-shpjegimi është një tip i komunikimit tekstor, gjatë të cilit dërguesi i paraqet ose elementet përbërëse, ose konstruktin mendor të një dukurie. Dërguesi shpjegon se si elementet përbërëse ndërlidhen në një tërësi të kuptimtë. Tipi i shkrimit shpjegues (i quajtur ndryshe edhe ekspozitor ose parashtrues) shpjegon natyrën, rrethimin, përdorimin, origjinën, qëllimin, gjendjen, procesin e asaj për të cilën shkruhet:

*Fjalja e përbërë me nënrenditje vendore shpreh marrëdhënie vendore midis pjesës së nënrenditur dhe kryesores. Pjesa e nënrenditur shpreh vendin ku*

<sup>4</sup> WERLICH Egon, **A Text Grammar of English**, UTB Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983: 251

realizohet veprimi i pjesës kryesore ose drejtimin e lëvizjes. Dallohen dy tipa strukturorë-semantikë të fjalisë së përbërë vendore: tipi në të cilin pjesa e nënrenditur tregon vendin e realizimit të veprimit ose drejtimin e lëvizjes drejtpërdrejt, duke plotësuar foljen e pjesës kryesore dhe tipi në të cilin pjesa e nënrenditur vendore lidhet me një fjalë korrelative të pjesës kryesore që është një ndajfolje vendi. Pra, pjesa e nënrenditur në këtë fjali nuk lidhet drejtpërdrejt me foljen kallëzues të kryesores, po nëpërmjet një ndajfolje vendi: **Gjuha shkon ku dhemb dhëmballa. Atje ku ti do të shkosh, është bukur.**

(Thoma Dhima, *Gjuha shqipe – sintaksa*)<sup>70</sup>

Argumenti, ndërkaq, është një tip i komunikimit tekstor, gjatë të cilit dërguesi propozon marrëdhënie ndërmjet koncepteve të fenomeneve të ndryshme. Ai propozimet e veta i bën në kundërshtim të drejtpërdrejtë ose të tërthortë me propozimet e tjera që janë bërë për një problem të caktuar. Është një tip që lidhet me procesin e gjyqimit për zgjidhjen e një problemi.<sup>71</sup> Pra, ka për qëllim të japë një mendim duke i përballur qëndrimet për dhe kundër një dukurie për ta shprehur qëndrimin e tij. I quajtur ndryshe edhe shkrim bindës<sup>72</sup>, ky tip shkrimi synon mbështetjen në argumente.

Ky tip tekstesh ndahet në dy gjini: koment dhe argument shkencor. I pari është subjektiv, ndërsa i dyti është objektiv. Qoftë në rastin e parë, qoftë në atë të dytin, shkrimi nis me përkufizimin e problemit: nxjerrjen në pah të çështjes se si një fakt i caktuar do të mund të klasifikohet në raport me konceptet kundërshtuese.<sup>73</sup> Shkrimi argumentues që nis me tezën, vazhdon me gjendjen faktike (sfondin), sjell përfundimin dhe në fund jep një propozim për zgjidhjen e problemit. Kumbesat shkencore dhe artikujt e ndryshëm shkencorë paraqesin një ndërthurje të tekstit argumentues dhe ekspozitor!

Idiomat tesktore në anglishten përbëhen nga struktura fjalish dhe periudhash tipike për një formë të caktuar tekstore. Kështu, idioma tekstore argumentuese përmban në vete një varg fjalish të përbëra që i referohen cilësisë (kualitetit), të cilat karakterizohen me formulën:

S (NG) + P (be + present) + C (AdjG)...

S – kryefjala, NG – grupi emëror, P (be + present) – kallëzuesi i foljes *jam* në të tashmen, C – plotësi, AdjG – grupi mbiemëror.

Kjo formulë del e shoqëruar ose jo me pjesëzën mohuese *not* dhe ngajëherë grupi mbiemëror (AdjG) del si parapërcaktor i një grupi më të gjërë emëror (NG) në funksion të një plotësi(Complement):

p.sh. *Landscapes of Albania are very beautiful indeed.*

<sup>70</sup> Teksti me shkronjat italiane, i nxjerrë nga libri i Thoma Dhimes, paraqet një shembull të një teksti parashtues!

<sup>71</sup> WERLICH Egon, *A Text Grammar of English*, UTB Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983:40

<sup>72</sup> NISHKU Majlinda, *Si të shkruajmë – procesi dhe shkrimet funksionale*, CDE, Tiranë, 2004:39

<sup>73</sup> WERLICH Egon, *A Text Grammar of English*, UTB Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983:106

*Landscapes of Albania* – S (NG)

*are* – P (be + present)

*very beautiful* – C (AdjG)

ose: *Albania is one of the most beautiful places in the world.*

Në këtë shembull teksti i nënvizuar është plotës me strukturë emërore (NG), ndërkaq grupi mbiemëror (AdjG) është parapërcaktor i këtij plotësi.

Ndërkaq, idioma tekstore ekspozitive del kryesisht e dylojshme, varësisht nga sintetitizimi apo zbërthimi që e paraqet dërguesi nëpërmjet të tekstit dhe fjalitë përbërëse të saj njihen në gramatikë të tekstit si fjali të përbëra të identifikimit të fenomenit<sup>74</sup>:

S(NG) + P (be + present) + C (NG)....

p.sh.: *My parents are teachers of Albanian.*<sup>75</sup>

dhe si fjali të ndërlidhjes me fenomenin:

S(NG) + P (have + present) + C(NG)....

p.sh.: *My sister has three children.*

Zgjerimet tematike të këtyre fjalive të përbëra me fjali të varura lidhore, shkakore, lejore, kryefjalore, etj. me ndajfolje që shprehin qëndrim (*unfortunatly*) dhe fokusim (*merely, simply*), me fjali të pashtjelluara të paraprirja me parafjalë, si dhe me shumë struktura të tjera gramatikore janë treguesi më i mirë i identifikimit dhe i analizës së një teksti të çfarëdoshëm për marrësin.<sup>76</sup>

#### **PËRFUNDIM:**

Pra, shpjegimi i tipologjisë së tekstit në suaza të analizës së diskursit dhe të gramatikës së tekstit ndihmon në përvetësimin e suksesshëm të formave tekstore jo vetëm si çështje e analizës së ngurtë gjuhësore e që ka të bëjë vetëm me studentët e gjuhësisë dhe me gjuhëtarët. Një shpjegim i formave tekstore nëpërmjet identifikimit të idiomave tekstore fillimisht dhe të zgjatimeve të tyre strukturore më pas është qenësor edhe për prodhimin e teksteve nga vetë studentët dhe nxënësit e klasave të larta që e mësojnë anglishten si gjuhë të huaj meqë këtë ua lehtëson edhe radhitja e ngurtë e elementeve përbërëse të fjalisë në gjuhën angleze. Pra, në rastin konkret idioma tekstore e anglishtes do të nënkuptontë përdorimin e njërës nga 5 modelet tradicionale themelore të përbërjes së fjalisë së thjeshtë në këtë gjuhë e që ndryshe quhen edhe si Basic Sentence Patterns. Për shqipen situata del paksa më komplekse, meqë llojllojshmëria e idiomave tekstore në shqipen është më e nduaruarshme shkak i rendit jo plotësisht të ngurtë të fjalëve në fjali dhe, rrjedhimisht, edhe lista e nënidiomave tekstore shumë më e gjatë se në anglishten. Por, një kategorizim i tillë i formave tekstore në shqipen do

<sup>74</sup> Anglishtja dallon gjashtë tipa të fjalive të thjeshta të fenomeneve, varësisht nga lloji i fenomenit, të cilit i referohet dërguesi në një kontekst hapësiroro-kohor: fjalitë e regjistrimit të fenomenit, të regjistrimit të veprimit, të identifikimit të fenomenit, të ndërlidhjes me fenomenin, të referimit ndaj cilësisë dhe të kërkimit të veprimit. Këto gjashtë tipe dhe barasvlerat e tyre ia bëjnë të mundur dërguesit të komunikojë në mënyrë koherente për një fenomen. (Werlich:216)

<sup>75</sup> Ndryshe nga idioma tekstore argumtuuese, vërehet se grupi emëror i fjalive parashtuese nuk përmban në strukturën e tij një mbiemër a grup mbiemëror!

<sup>76</sup> Marrësi është koncept pragmatik i bashkëvepruesit në situatën e komunikimit.



ta lehtësonte dukshëm zhvillimin e tipologjisë së tekstit dhe analizën gjuhësore të tekstit që si disiplinë e re gjuhësore është ende në fillimet e zhvillimit të saj te ne.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. HALLIDAY M.A.K. & HASAN Ruqaiya, **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**, Oxford University Press, 1989:5
2. WERLICH Egon, **A Text Grammar of English**, UTB Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983
3. DE BEAUGRANDE Robert-Alain & DRESSLER Wolfgang Ulrich, **Introduction to Text Linguistics**, Longman, New York, 1981
4. YULE George, **Pragmatics**, Oxford University Press, Oxford, 2002
5. WARDHAUGH Ronald, **The Contexts of Language**, Newbury House Publishers, Massachussets, 1976
6. VAN DIJK Teun, **Some aspects of text grammars. A Study in theoretical poetics and linguistics**, Mouton, The Hague, 1972
7. VAN DIJK Teun, **Text and Context**, Longman, London, 1989
8. VAN DIJK Teun, **Sentence topic and discourse topic**. *Papers in Slavic Philology* 1, 1977, 49-61
9. VAN DIJK Teun, **From Text Grammar to Critical Discourse Analysis**, University of Amsterdam. Program of Discourse Studies, Amsterdam 1995
10. SEARLE John, **Speech Acts**, Cambridge University, London, 1969
11. RUGOVA Linditë, **Koncepti i fjalisë në gramatikën e tekstit**, *Seminari Ndërkombëtar për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare 26/1*, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë, 2008
12. NISHKU Majlinda, **Si të shkruajmë – procesi dhe shkrimet funksionale**, CDE, Tiranë, 2004
13. MUSAI Bardhyl, **Si të shkruajmë ese**, CDE, Tiranë, 2004
14. MARTIN J. R., **English Text: system and structure**, John Benjamins Company, Philidelphia, 1992
15. ISMAJLI Rexhep, **Shenjë e ide**, Rilindja, Prishtinë, 1974
16. ISMAJLI Rexhep, **Shumësia e tekstit**, Rilindja, Prishtinë, 1980
17. HUDDLESTON Rodney, PULLUM Geoffrey K., **The Cambridge Grammar of the English Language**, Cambridge University Press, Cambridge, 2002
18. HARRIS Zellig, **Discourse Analysis**. *Language* 28:1.1-30. 1952
19. HALLIDAY M. A. K., HASAN Ruqayia, **Cohesion in English**, Longman, London, 1976
20. DHIMA Thoma, **Gjuha shqipe – Sintaksa**, SHBLU, Tiranë, 2005

#### **ABSTRACT**

In the communication situation cotextual and contextual factors determine specific sets of linguistic features, such as varieties. Encoder (sender of the message) can choose between the following varieties: idiolect, dialect, sociolect, register, style, medium and text idiom. The last group of varieties that represent

the structural text features and their influence on the text type classification as well as text analyses will be treated in this paper. Moreover, the reflection of such choices upon text types and text forms are crucial for the more detailed explanation of text units beyond the limits of sentence: paragraphs, sections, chapters, parts and, finally, books.

Consequently, text form analysis becomes more challenging and approachable to the linguist and more concrete and understandable for the student. The paper will, finally, focus on a concrete paragraph analysis, which comprise of different text idioms, emphasizing the contrasts and divergences between the paragraphs that belong to two different text forms.

**Application:** (teaching text types, text and discourse analysis, translation)

**Key words:** text type, text form, argumentative, expository, descriptive, narrative, instructive, variety, discourse

# DUKURIA CALL CENTER NË KËNDVËSHTRIMIN SOCIOLINGUISTIK SI NJË PROÇES KOMUNIKIMI VERBAL E PARAVERBAL

Eliana Laçe

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës*

## Hyrje

Kjo kumtesë merr pikënisjen pikërisht nga roli gjithnjë e më i madh që po marrin sot të ashtuquajturat “call centers”, si një dukuri globale që po sundon të gjithë sektorin prodhues, si qendra gjithnjë e më të mëdha të përcjelljes së komunikimit, si një sistem ndërveprimi i personalizuar me klientin, pra, si një proces komunikimi thelbësor i bazuar, ndër të tjera, në komunikimin verbal dhe atë paraverbal.

Call center (qendra e thirrjeve telefonike) është një mjet për administrimin e trafikut telefonik si në hyrje ashtu edhe në dalje, me qëllim përmirësimin e efikasitetit të raportit me përdoruesin. Është një shërbim i mirëfilltë i administrimit të kontakteve telefonike me individët, i cili parashikon shumë nivele përgjigjeje dhe thellimi, si dhe shumë nivele integrimi brenda enteve dhe mes enteve të ndryshme.

Me fillimet e tij në vitet ’60 – ’70 si “zyrë reklamash”, call center ka ardhur duke u transformuar dalëngadalë në një një komunikimi mes ndërmarrjeve dhe klientëve. Tregu aktual është në transformim të vazhdueshëm dhe, si pasojë e këtij ndryshimi, ndërmarrjet janë të detyruara të ideojnë strategji të reja në mënyrë që të mund t’i bëjnë ballë konkurrencës. Sot, çelësi i suksesit ekonomik të një ndërmarrjeje qëndron në aftësinë e saj për të vendosur një marrëdhënie të qëndrueshme me konsumatorin. Si rrjedhojë edhe qëllimi kryesor i këtyre qendrave është përkujdesja ndaj klientit për të fituar mirëbesimin e tij. Call center-at administrojnë marrëdhëniet me këtë të fundit pasi merren me procesin e plotë komunikues mes ndërmarrjes dhe klientit: reklamat, informacionet, shitjet, shërbimet.

Të punuarit në call center po përhapet gjithnjë e më shumë si mes të rinjve ashtu edhe mes moshave më të rritura e, me gjithë këtë përhapje e rëndësi të veçantë që po marrin call center-at, të paktë janë studiuesit që kanë tentuar t’i njohin në brendësi.

Funksionimi i call center-it lidhet mes të tjerave edhe me zgjedhjen e personelit, në seleksionimin e të cilit janë vendimtarë disponibiliteti, elasticiteti

mendor, njohja e gjuhëve. Si rrjedhojë, kërkohen disa cilësi të tipit komunikues dhe aftësitë e të shprehurit: prezenca, korrektësia gjuhësore, zotërimi i morfologjisë dhe i sintaksës, impostimi i të shqiptuarit dhe aftësia në përdorimin e telefonit si mjet komunikimi.

Pra, siç shihet, gjuha dhe të shprehurit marrin një rol thelbësor në garantimin e arritjes së të gjitha objektivave të ndërmarrjes. Rëndësia që i jepet gjuhës lidhet jo vetëm me funksionin e saj përshkrues, por edhe me atë operativ dhe performues. Kufja e call center-it shndërrohet në një pikë vëzhgimi optimal e disa elementeve të komunikimit dhe e disa llojeve dhe ecurive gjuhësore të përdorura si nga klienti ashtu edhe nga operatori për arritjen e qëllimeve të ndryshme.

### 1. Procesi komunikues dhe gjuha

Komunikimi që kryhet gjatë një bisede telefonike mes një operatori dhe një klienti nuk është një komunikim linear, por është një komunikim rrethor ku merret në konsideratë marrëdhënia e ndërsjelltë që vendoset mes këtyre subjekteve. Kështuqë në këtë lloj komunikimi duhet të mbahen parasysh elementet e propozuar nga Schramm:

- Kodimi dhe dekodimi (dërguesi dhe pranuesi duhet të kenë të njëjtin kod)
- Përgjigja dhe reagimi (feedback) (kthimi i informacionit me qëllim që burimi nga vjen informacioni të mund të ndryshojë mesazhet në vijim)
- Fusha e përvojës virtuale (njohuritë, eksperiencat dhe elementet kulturore të subjekteve që kodojnë dhe dekodejnë mesazhin)
- Fusha e përvojës reale (ambjenti fizik ku kryhet komunikimi)

Një analizë e vëmendshme në komunikimin në call center i kushtohet karakteristikave të bashkëbiseduesit. Në këtë këndvështrim interesant do të ishte modeli sociologjik i Goffman-it, ku theksi vendoset mbi aspektet organizative të bashkëbisedimit dhe mbi rolin e sferës sociale në transmetimin e mesazheve. Goffman flet për *frame*, pra për kontekstin ku ndodh ndërveprimi mes individëve me qëllim krijimin e pritshmërive të përbashkëta rreth formave dhe përmbajtjeve të komunikimit.

Pra, një rëndësi të veçantë merr kodi, gjuha, sistemi i shenjave me anë të të cilit dërguesi formulon mesazhin që i nis pranuesit. Është e nevojshme që dërguesi të njohë kodin me anë të të cilit do të kodojë mesazhin dhe ky kod duhet të jetë i njëjtë me atë të pranuesit, në mënyrë që ky i fundit të mund ta dekodejë këtë mesazh.

Edhe gjuhëtari Roman Jakobson thekson rëndësinë e kontekstit dhe të kodit brenda komunikimit. Ai i klasifikon aktet komunikuese sipas gjashtë funksioneve:

- Funksioni emotiv apo shprehës (aftësia e “komunikuesit” në përcjelljen e gjendjes shpirtërore bashkëbiseduesit)
- Funksioni konativ (synon të nxisë tek pranuesi një qëndrim)
- Funksioni referencial (jep të dhëna, ide, bën hipoteza, një kuadër referimi)
- Funksioni metalinguistik (i jep pranuesit rregullat për të dekoduar mesazhet e marra)

- Funkzioni fatik (përqëndrohet te kanali, kërkon te vendos kontaktin mes dërguesit dhe pranuesit)
- Funkzioni poetik (ka të bëjë me mënyren e realizimit të mesazhit, me formën dhe stilin për tërheqjen e vëmendjes së pranuesit).

Por, ky model i propozuar nga Jakobson kufizohet në paraqitjen e komunikimit si të njëkahshem, fillimi i të cilit është çasti kur dërguesi nis mesazhin dhe përfundon në çastin kur mesazhi kuptohet nga pranuesi, prandaj është për këtë arsye që lind e nevojshme t'i referohemi mendimeve të Greimas-it dhe të Eco-s të cilët e shohin komunikimin si një proces bashkëpunues. Eco paraqet modelin e tij semiotik-informacional nocioni thelbësor i të cilit është ai i dekodimit. Faktikisht komunikimi është një marrëdhënie mes dërguesit dhe pranuesit, e cila kryhet në një kontekst të tillë “ku një fjalë e marrë nga të gjithë në kuptimin e saj më të zakonshëm, mund të nënkuptojë për disa një gjë dhe për disa të tjerë një diçka tjetër” (Umberto Eco).

Mënyra se si komunikohet është po aq e rëndësishme sa edhe ajo çfarë komunikohet, për të mos thënë se në disa raste del më në pah se kjo e fundit, sidomos në rastet kur brenda një kohe të shkurtër kërkohet të komunikohen shumë objektiva.

Gjuha merr një funksion të mirëfilltë operativ, disa shprehje mund të jenë më shumë ose më pak efikase, pavarësisht nga vërtetësia e tyre, duke përcaktuar në këtë mënyrë arritjen e objektivave të përcaktuar.

Me aspektin operativ të gjuhës është marrë John Langshaw Austin, autori i teorisë së akteve gjuhësore. Sipas Austin çdo shprehje gjuhësore është një akt. Ai shquan tre aspekte të dallueshme të një akti gjuhësor:

- Aktin lokativ është ai akt me anë të të cilit thuhet diçka e veshur me kuptim dhe i cili mund të studjohet nga pikëpamja fonetike, leksikore dhe gramatikore;
- Aktin ilokutiv është të thënit e diçkaje. Ky akt përveç dhënies së një informacioni mund të përmbajë një pasthirmë, një lutje ose një këshillë. Pra, akti ilokutiv shpreh një forcë që lidhet me qëllimin real të individit që kryen këtë akt gjuhësor.
- Aktin perlokutiv është akti i realizuar nga fakti i të thënit diçka.. Nxjerr në pah ndërveprimin e gjuhës, pra efektet që akti komunikues përcakton tek bashkëbiseduesit.

Në rastin e operatorit të call center-it dhe telefonuesit mund të themi se që të dy përdorin aktet alokutive dhe perlokutive.

## 2. Komunikimi telefonik

Komunikimi është shumë i nevojshëm në jetën e njeriut, në marrëdhëniet me individët e tjerë. E gjithë jeta jonë sillet rreth komunikimit. Ndryshe, komunikimi mund të percaktohet si *marredhenie*, ose hyrja në marrëdhënie me një ose më shumë persona.

Ne hymë në marrëdhënie me njeri tjetrin përmes një varg kanalesh të cilët na lejojnë ta klasifikojmë komunikimin në verbal, joverbal dhe paraverbal.

Pa njerin nga këto elemente komunikimi ynë do të ishte i mangët, jo plotësisht i kapshëm nga bashkëbiseduesi. Megjithatë zhvillimi teknologjik i ka krijuar mundësinë njerëzve të komunikojnë përmes kanalesh të sofistikuar si telefoni, radioja, celulari, kompjuteri, faksi apo posta elektronike të cilat janë të mangëta nga shumë elemente tipike të gjuhës joverbale. Në raste të tilla në mënyrë që komunikimi të jetë sa më efikas kërkohet nga bashkëbiseduesit të zotërojnë disa aftësi tipike të komunikimit verbal e paraverbal që lejojnë arritjen e objektivave komunikuese.

Komunikimi telefonik në call center duhet të jetë sa më i thjeshtë, me një fjalor të përdorimit të përditshëm, i çliruar nga sintaksa e vështirë apo nga zgjatjet e panevojshme, përkundrazi, ai duhet të jetë i përbërë nga një gjuhë konkrete e mbështetur vazhdimisht nga metaforat dhe analogjitë. Psh.: “Zonjë, do t’Ju kushtojë shumë pak, më pak se një kafe”.

## 2.1 Aspektet verbale

Përgjithësisht, kur analizojmë gjuhën e të folurit telefonik nënkuptojmë bisedat mes të afërmeve dhe miqve. Duke qenë se këto lloje bisedash bazohen në intimitetin mes bashkëbiseduesve, niveli i gjuhës së përdorur është ai joformal dhe gjuha e këtyre bisedave i bashkërenditet gjuhës bisedore.

Komunikimi që kryhet brenda një call center-i paraqet karakteristika krejtësisht të ndryshme. Gjuha që përdoret nuk mund t’i bashkërenditet asaj që përdoret në situatat e llojit familjar. Sipas Berruto-s klasifikimi i varianteve gjuhësore bëhet mbi bazën e katër përmasave thelbësore: diastraza, diafaza, diatopia dhe diamezia. Të bazuarit në këtë përcaktim mundëson analizën e përmbajtjes së një bisede në bazë të kulturës dhe të klasës sociale të bashkëbiseduesve, kontekstit ku ata veprojnë dhe komunikojnë, prejardhjes, zonave ku banojnë dhe në bazë të mjetit që shfrytëzojnë për të shkëmbyer informacionet. Funksionimi i call center-it në shumë raste paraqet vështirësi pikërisht për shkak të ndryshimeve kulturore dhe të gjuhës së telefonuesve.

Për të konkretizuar më qartë këtë dukuri, gjithmonë duke u bazuar në përdorimin në call center të gjuhës italiane, do të thoja se italishtja e përdorur mund të përcaktohet si një italishte e lëvruar e nivelit mesatar. Në fakt, duke qenë se flasim për një situatë formale, tendenca është ajo e përdorimit të aspekteve të njëtrajtshme, sidomos në kuadrin morfosintaksor, edhe pse ndihet prania e dallimeve gjeografike, fakt ky i perceptueshëm nga pjesa më e madhe e përdoruesve të call center-it: një folës i nivelit mesatar e shfaq origjinën e vet nga karakteri i shqiptimit dhe i intonacionit.

### 2.1.1 Niveli i gjuhës

Situata e komunikimit në një call center i përket një konteksti ku punohet, pra edhe niveli i gjuhës së përdorur është më së tepërmi ai i tipit mesatar.

Nga këndvështrimi morfosintaksor strukturat më të përdorshme të gjuhës italiane janë:

- Zhvendosja nga e majta: “sidomos në ligjëratën e folur (...) vihet re prirja e shkëputjes së kundrinorit nga pjesa tjetër e fjalisë me anën e një pauze (...) dhe rimarrja e tij përmes një trajte të shkurtër”<sup>77</sup>;
- Zhvendosja djathtas: “në anën e djathtë të një fjalie të thjeshtë shfaqet një grup emëror roli sintaksor I të cilit varet nga folja e fjalisë ky grup emëror rimerret nga një trajtë e shkurtër në trup të fjalisë”<sup>78</sup>;
- Fjalitë e ndërmjetme: “mundësojnë ndarjen e informacionit në dy blloqe të ndryshme fjalish, por roli i tyre bazë qëndron në vënien në dukje të grupit emëror, i cili nga ana e vet i kundërvihet gjymtyrëve të tjera të grupit të cilit i referohet. (...) Fjalitë e ndërmjetme lejojnë theksimin e kundrinorit pavarësisht nga natyra e tij gramatikore”<sup>79</sup>.

Në një bisedë telefonike, për vetë praninë e një komunikimi argumentativ, fjalia nënrenditëse më e përdorur është *fjalia lidhore*, e ndjekur nga fjalitë qëllimore, *kohore*, *shkakore* dhe *pyetëse*.

Me qëllim që dekodimi i mesazhit të garantohet shumë shpesh përdoren edhe dy figurat retorike: similituda dhe metafora.

Similituda krijon një krahasim midis dy termave, ndër të cilët njëri është i njohur ndërsa tjetri shpjegohet pikërisht nga krahasimi që realizohet përmes shumë formave lidhëse: *ashtu .... si (così ' ... come), si (come), i njejte me (simile a)*, etj.

Metafora është një lloj similitude “e shkurtuar”, pa praninë e *si (come)*: me përdorimin e saj tregojmë një send duke iu referuar një tjetri i cili lidhet me sendin e parë përmes ngjashmërisë.

### 2.1.2 Regjistri gjuhësor

Regjistrat gjuhësor dallohen për nga zgjedhja e fjalorit dhe organizimi i fjalive. Për të gjithë është i njohur klasifikimi i regjistrave gjuhësorë në gjashtë lloje bazë, nga të cilët tre i përkasin nivelit formal – burokratik, një regjistër i përket nivelit të mesëm i cili përkon me një situatë të nivelit mesatar; dy të fundit, ai bisedor familjar dhe ai intim konfidencial, i përkasin nivelit joformal.

Çdo regjistër gjuhësor duhet të lidhet ngushtë, përveçse me situatën e komunikimit, edhe me marrëdhënien që ekziston mes bashkëbiseduesve dhe objektit të komunikimit.

Në rastin e komunikimeve që realizohen në një call center regjistri i gjuhës është pothuajse gjithmonë ai i nivelit mesatar. Në të vërtetë:

-Situata komunikuese bazohet në marrëdhëniet në punë, ku rrallëherë raporti me bashkëbiseduesin mund të jetë aq “i ngushtë” sa të lejojë përdorimin e një regjistri bisedor-familjar, por më të shpeshtën e rasteve është i tipit mesatar, ashtu siç e theksova edhe më lart;

<sup>77</sup> D’Achille P., *L’italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna, 2003. pagg. 149-150

<sup>78</sup> Berruto G., *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 2002, pagg. 66-67

<sup>79</sup> Berruto G., *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 2002, pag. 68

- raporti mes bashkëbiseduesve është zakonisht operator/klient, ku ky i fundit karakterizohet nga statusi i tij social, nga arsyet që e kanë shtyrë të telefonojë ose të telefonohet, seksi, shkalla e zhvillimit kulturor, etj. Pra, është një raport i llojit plotësues i karakterizuar nga mosnjohja e ndërsjelltë e bashkëbiseduesve dhe një respekt i detyrueshëm i operatorit ndaj bashkëbiseduesit.
- objekti i komunikimit, ose ndryshe argumenti për të cilin bashkëbisedohet, duke qenë i fushave të ndryshme, kërkon më së tepërmi regjistrin e mesëm.

### 2.1.2 Fjalori

Fjalori i përdorur është ai i përdorimit të përditshëm. Është tendencë zgjedhja e shprehjeve të përshtatura me kontekstin e çdo lloji komunikimi, me fjalë të tjera pasoja që fjalët do të kenë tek dëgjuesi. Nuk është e mundur të përdoret e njëjta gjuhë me të gjithë. Për disa persona përdorimi i gjuhës teknike nuk paraqet problem, ndërsa një publik i nivelit mesatar rrezikon të mos kuptojë se për çfarë flitet. Në më të shumtën e rasteve, shmangen pasthirrmat duke mos pasur fuqinë e komunikimit të informacionit.

Ndër fjalët më të përdorura janë fjalët qetësuese apo ato që sjellin siguri: sigurisht (sicuramente, certo), pa dyshim (senza dubbio), mos u shqetësoni (non si preoccupi), etj.

Disa janë fjalët dhe shprehjet që gjatë komunikimit telefonik në call center duhet të shmangen, pasi mund të adresojnë negativisht gatishmërinë e klientit. Psh.:

- nuk e di (non lo so) – shprehje kjo që tek klienti mund të krijojë idenë e paaftësisë së operatorit ose mungesën e gatishmërisë nga ana e këtij të fundit. Klienti ka nevojë të përjetojë vëmendje dhe interes ndaj kërkesave të tij, prandaj shprehja e mësipërme mund të zëvendësohet me: po pyes menjëherë (verifichiamo subito, mi informo).
- “duhet” (deve) – kjo folje shpreh detyrim gjë që e acaron klientin i cili mendon se gjithmonë ka të drejtë, prandaj studiuesit këshillojnë që shprehjet e duhura në zëvendësim të kësaj foljeje mund të jenë: “ po ju sqaroj se çfarë duhet të bëni”, ose ‘ ju këshilloj të (le spiego cosa fare, le consiglio di)”
- Fjalët si “problem (problema), rrezik(rischio)” që krijojnë gjendje alarmante te klienti
- Shprehjet që ngjallin dyshim, si p.sh.: “mendoj se (penso che), mundet që (e’ probabile che), them se (mi pare), etj” janë shumë të dëmshme për suksesin e komunikimit. Në raste të tilla është i gjetur përdorimi i “ju siguroj se (le assicuro che), sigurisht (certo), nuk ka dyshim që (non c’e’ dubbio che)”, etj.

### 3. Aspektet paraverbale

Një nga karakteristikat e komunikimit telefonik është mungesa e komunikimit viziv. Për këtë arsye një rëndësi të veçantë merr përdorimi i zërit, i tonit, i pauzave, i ritmit, i volumit etj. Këto dukuri vihen në funksion të komunikimit verbal për realizimin e shumë mesazheve: e njëjta fjali e shqiptuar me intonacion të ndryshëm apo me një volum pak a shumë të lartë merr kuptime jo të njëjta.



Por jo vetëm kaq. Duke pasur parasysh edhe faktin se flitet për kufizime të mëdha kohore të bisedës, për një komunikim sa më të mirë mund të përmend edhe disa faktorë të tjerë thelbësore, si: një dëgjim i vëmendshëm, një administrim i kujdesshëm i pyetjeve, i turneve dhe i ndërprerjeve të bisedës.

Pra, përveç aftësive gjuhësore dhe paragjuhësore mbeten të një rëndësie të veçantë aftësia pragmatike dhe performative. Rëndësia e gjithë faktorëve të lartpërmendur lidhet me qëllimin e komunikimit në call center: të arrihet efekti tek dëgjuesi. Nganjëherë dëgjuesi duhet të qetësohet, të bindet që të mbajë një qëndrim të caktuar, t' i krijohet një përshtypje e mirë për këtë lloj qendre, etj.

#### **4. PERFUNDIME:**

Si përfundim, e parë në këndvështrimin sociolinguistik, që të garantohet suksesi i komunikimit telefonik në call center, nuk mjafton vetëm aftësia gjuhësore. Kësaj aftësie duhet t'i bashkangjiten:

- Aftësia paragjuhësore, ose ndryshe aftësia për të prodhuar dhe interpretuar elemente që modulojnë komunikimin, si enfaza, kadenca e ligjëratës, pasthirrmat;
- Aftësia pragmatike, ose ndryshe aftësia për të përdorur shenjat gjuhësore e jogjuhësore në mënyrën e duhur dhe në funksion të situatës dhe qëllimeve të saj;
- Aftësia social-kulturore, ose ndryshe aftësia për të interpretuar saktë situatat sociale, marrëdhëniet bazë dhe elementet që karakterizojnë një kulturë;
- Aftësia performuese, ose ndryshe aftësia për të shfrytëzuar një akt gjuhësor për të realizuar qëllimet e komunikimit.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Bagnara S., Donati E., Schael T. 2002, *Call & contact center – Strategie di Customer Relationship Management nelle imprese private e pubbliche*, il Sole 24 Ore, Milano.
2. Bazzanella C. 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
3. Berruto G. 2002, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
4. Bonomi I., Masini A., Morgana S. 2003, *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
5. Confetto M.G. 2004, *Un modello di comunicazione d'impresa ASV-BASED*, Giappichelli, Torino.
6. D'Achille P. 2003, *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
7. Goi A. 2005, *Lavorare al call center. Manuale di formazione e autoformazione*, Franco Angeli, Milano.
8. Lambin J.J. 2000, *Marketing strategico e operativo*, Mc Graw-Hill, Milano.
9. Altieri G., 2010, *Lavorare nei call center. Un'analisi europea*, Edizioni Ediesse.

## ***ABSTRACT***

This scientific paper, taking the inspiration precisely from the increasing role that is having now days the so-called “calling centers” as a global occurrence dominating the manufacturing sector, in their increasing role of communication transmitting centers; presented as a personal interactive system with the client; hereupon an essential communicative process based upon others in the verbal and nonverbal communication; analyzes and comments on the language and the utterance as an important element for the safeguard in the achievement of all these objectives.

The function of the call centers is related, especially to the choice of the staff, in the selection of who are necessary the viability, mental flexibility and the knowledge of foreign languages. Therefore, are requested some communicative qualities and uttering capacities like the presence, language scrupulosity, morphologic and syntax knowledge, pronunciation accuracy and the facility of using the telephone as a communicative instrument.

# IF YOU LEARN ANOTHER LANGUAGE, DO YOU GAIN ANOTHER IDENTITY?

Elizabeth Hepford

*English language Fellow American Embassy*

It has been argued that the only thing that separates us from animals is thought and that thought requires language. Studies on this topic can probably be taken all the way back to "I think, therefore I am," by Rene Descartes or even to Plato and Aristotle's theories on thought in Ancient Greece. If language and thought are so closely connected, then it makes sense to wonder if changing the way one speaks, changes the way one thinks; and if that's true, what changes when people change languages.

The most famous study on the topic is "The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language" by Benjamin Whorf published in 1939. The theory is most commonly called the Sapir Whorf Hypothesis (named after Whorf and his teacher Edward Sapir) or Linguistic Relativity. The idea of Linguistic Relativity is that languages influence and limit the way we think; therefore a person's ability to form thoughts will be restricted by the language he or she is speaking. Whorf's originally study has been proven to be flawed, but remnants of the ideas are still being studied today.

Stanford University Professor David Slobin (2003) sums it up as, "Whorf was surely wrong when he said that one's language determines how one conceptualized reality in general. But he was probably correct in a much weaker sense: one's language does determine how one must conceptualize reality when one has to talk about it." ( p2).

Linguists were not the only ones interested in bi and multilingualism. During the first half of the 20<sup>th</sup> century, immigrants to the United States were forced by immigration policies to give up their native language in order to prove their loyalty. A century later, Nazi German scholars argued that bilinguals had a pathological split within themselves that led to moral deterioration. In 1977, Adler published a study stating the bilingualism can lead to schizophrenia or split personalities. (Pavlenko, 2006)

Today, studies seem to focus on the four following themes: linguistic differences affecting thought, memory recall and testimonies, emotional differences and personality, and the self perception of the speakers. This paper will attempt to provide a brief overview of the current topics and provide some additional research about the self perception of Albanian multilingual speakers.

## **Linguistic Relativity Theory today**

Linguistic Relativity research is continuing to show strong correlations between the language we speak and our thought process, especially the work being done by David Slobin and Lera Boroditsky. (Slobin 2003, Boroditsky 2001 and 2002) The majority of their work focuses on specific grammar differences affecting how people respond in differing languages.

In Boroditsky, Ham and Ramscar's (2002) study of event perception among English and Indonesian speakers, they were able to show that the difference in languages that used verb tenses and languages that don't use verb tenses affected the way the subjects

remembered events and categorized items. They showed English monolingual speaker, Indonesian monolingual speakers and Indonesian English-Indonesian speakers a group of photos of different things happening over a period of time. For example, a ball about to be kicked, the ball being kicked and the ball having just been kicked. They found that when speaking English (both native and L2 speakers) remembered the order of events better and categorized photos of events by when they took place. In contrast, when speaking Indonesian (the language that does not use verb tense) subjects had problems remembering the order of events and categorized photos by the similarity of people in the photos. It didn't matter which language was their native language, only in which language they were given the instructions. An interesting side note was that Indonesians that had studied English tended to behave more like English speakers, even while speaking Indonesian. They didn't group photos by verb tense as often as when speaking English, but more often than those who never studied English. (Boroditsky et al, 2002)

The studies by the Cognitive Anthropology Research Group of the Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen provide some of "the most powerful arguments for language affecting thinking so far" according to Slobin (2003, p 14). He is referring to their work with spatial descriptions in relative versus absolute languages. Relative languages locate objects by using other objects while absolute languages reference objects by a reference point, such as compass points or major landmarks. About 1/3 of the world speaks absolute languages. An object in an absolute language might be "closer to the sea" or "north of that tree". An object in relative language would be "next to the table" or "close to the door". Therefore in an absolute system, the speaker must constantly know exactly where they are in reference to their world. In a relative system, the speaker's frame of reference could be limited to the size of the room. The languages are literally influencing the way people think about their world. (Slobin 2003)

In Slobin's 2003 study of satellite framed languages, where the verb holds judgmental and descriptive power, and verb-framed languages, where phrases are added to give judgment or add description, he found that the differences made it difficult to translate from one to the other. He noticed that news written in satellite framed languages tended to carry more judgment than in verb-framed languages. For example, in an English (satellite framed) news excerpt, verbs are more descriptive: "Squads of troops **stormed** the Greenpeace flagship Rainbow Warrior. 15 commandos **clambered** on board. Greenpeace **defied** warnings not to breach the 12-mile exclusion zone to **power** across the lagoon in Greenpeace dinghies" (The Guardian in London). Whereas the same topic in French (a verb-framed language) lacks description: Les commandos de marine **arraisonnet** le Rainbow Warrior. Le Rainbow Warrior est passé a la offensive des l'aube, **franchissant** la limite des eaux territoriales francaises." The marine commandos **took control** of the Rainbow Warrior. The Rainbow Warrior **switched over** to the offensive at dawn, crossing the limits of French territorial waters." (Le Figaro in Paris)." (Slobin, 2003 p 12). Although it's possible to add descriptive phrases, often verb framed languages don't. Therefore, the language provides the possibility to add judgment and/or description.

He observed a similar phenomenon when asking bilinguals about texts from novels. He gave English and Spanish speakers passages to read from novels, later asking them to explain how the main character moved. The examples were from Spanish novels and English literal translations of those novels. For example, in a selection from Isabel Allende's *La casa de los espíritus* (*The house of the spirits*), the following text was used: "Tomó sus maletas y echó a **andar por el barrial y las piedras de un sendero que conducía al pueblo. Caminó** más de diez minutos, agradecido de que no lloviera, porque **a duras penas podía avanzar con sus pesadas maletas por ese camino y comprendió que**

*la lluvia lo habría convertido en pocos segundos en un lodazal intransitable.*” ENGLISH VERSION: “He picked up his bags and started to **walk through the mud and stones of a path** that led to the town. He **walked** for more than ten minutes, grateful that it was not raining, because **it was only with difficulty that he was able to advance along the path with his heavy suitcases**, and he realized that the rain would have converted it in a few seconds into an impassable mudhole.” Spanish monolinguals and bilinguals speaking in Spanish reported little to no description of how the man moved, even though it was clear he was struggling, but instead described the physical surroundings. Bilinguals speaking in English and English native speakers reported more images of the way the man moved by using words such as “stagger, stumble, or trudge” and little description of the rocky land. (Slobin, 2003 p12-13). One could interpret this to mean that in English, speakers focus more on the person, and in Spanish, speakers focus more on the surroundings – a clear difference in the way one categorizes and interprets thoughts. For a complete list of satellite and verb framed languages see Appendix A.

### **Emotional Perception**

The previous section discusses some differences between the way people are able to describe events, space and time. However, when multilinguals are referring to the changes they have when switching languages, they don't only describe frustration in finding the right word or phrase because it doesn't exist in their language. They describe a difference in how they feel when speaking another language. In Pavlenko's 2006 study, she asked subjects 1 (p13) Studies have found that people change their focus or emotional interpretation when they change languages (Boroditsky 2001 and 2002, Dewalee 2002, Pavlenko 2001, 2002, 2003 and 2006, Ramirez-Esparza 2006). Is their emotional perception connected to the language or is it cultural training and upbringing that causes the change? The next section will focus on this question.

Studies on the way people recall events in their native language have led to studies about how people recall events in their second language. This topic gained significance after Loftus and Palmer (1974) showed that the way people answered questions about crime scenes varied greatly depending on how the question was asked. Even though their study was only about English speakers it led Shaw, Garcia and Robles (1997) to test the differences in bilinguals answering in different languages. They gave a group of Spanish-English bilinguals a video-tape of a robbery followed by misleading information in English or Spanish. They found the misleading information affected the testimony equally in both languages, but the way they recalled the information in terms of emotion or focus varied dramatically. (Pavlenko 2003)

Liebes and Katz (1990) did a similar study based on the recall of a popular American TV show “Dallas”. They found that Arabs and Moroccans Jews told the stories focusing on the “closedness and invariability” of the story and were concerned with power struggles within the family and society; while Israelis and Americans focused on the characters intentions and their personal psychoanalysis of each character and event. Russians' descriptions were generalized and abstract avoiding individual focus. They also criticized the story lines and the genre itself. (Pavlenko 2003, p260)

In an attempt to see if bilinguals show evidence of changing the way they feel when speaking another language, Susan Ervin-Tripp conducted a study with Japanese-English bilinguals born in the USA into Japanese speaking families, but educated in Japan between the ages of 8 to 14 years. She used word association tasks, sentence and story completion tasks and the Thematic Apperception Test (TAT), which uses ambiguous and

provocative pictures to elicit stories from the subjects. She found that the stories told in Japanese were much more emotional and graphic. "People went mad with grief, cried aloud with pain, and wept over lost love, while in English a young man was robbed by a hypnotist and a woman came home drunk ... in an interpretation of a figure sitting on the floor, facing away, with the head resting on a couch a subject speaking Japanese suggested that it was a woman weeping over her lost fiancé and considering suicide. The same subject described it in English as a girl finishing a project for a sewing class." (Pavlenko 2006, p14) Later, she did the same tests with French –English bilinguals. She found that women, but not men, used more achievement themes in English than French, and that both sexes used more verbal aggression terms in French. She argued that these differences were because of a more passive feminine role in French culture and that French children are taught to defend themselves verbally whereas American children are taught to withdrawal themselves from conflict. (Pavlenko 2006, Ramirez-Esparza, 2006)

Aneta Pavlenko conducted another study on this theme in 2003 with movies using only a sound track and no words. The subjects were monolingual Russian speakers, monolingual American English speakers and Russians that that learned English after the age of 13 who were fluent enough to take college courses in English. The movies focused on the topic of personal space and invasion of privacy, which was selected because there are no words for these concepts in Russian. In the film a woman is sitting on a bench and a man sits too close to her so she leaves. Subjects were shown the movie and asked to explain into a tape recorder what they had seen. The monolingual Russians used terms referring to embarrassment, or an unsuccessful pickup, while monolingual English speakers referred to invasion of privacy, personal space and sexual harassment. The Russians speaking English also referred to invasion of privacy, personal space and sexual harassment. The Russians speaking in Russian didn't actually use the terms of privacy or sexual harassment, but they did refer to personal space, which is the same concept. (Pavlenko, 2003). Pavlenko found in later debriefing that some bilingual subjects would resort to code-switching to discuss privacy. One subject explained the switch in the following excerpt. The words in *Italic* and **bold** represent where she switched to English, the rest was said in Russian:

The English word *privacy* has existed for me but for it was never associated with Russian life, it was never translated...it existed completely separately, in its own *privacy* world, just as it is. So, in order to think about it in Russians I would need to find many many special separate words, so when I wanted to somehow establish my *privacy*, I would use the word *privacy* even when talking to my husband...a Russian. (Pavlenko 2003, p. 275)

Code-switching has been shown to be used for more than just conveying a word that doesn't exist in the speaker's language. It can also remove the speaker from the emotions associated with their language, let them see the world from a different perspective and let them "remake" themselves. (Pavlenko 2001, Dewalee, Pavlenko 2006, Ramirez-Esparza 2006) A study by Bond and Lai (1986) and Javier and Marcos (1989) suggested that code switching and use of the second language "may act as a distancing function, permitting L2 user to express ideas in the 2<sup>nd</sup> language that would be too disturbing in their first". (Pavlenko, 2002, p. 48)

As a World War 2 refugee explained, "The truth was, I no longer wanted to speak German; I was repelled by the sound of it; for me as for other Americans it had become the language of the enemy. ... I ceased speaking German altogether." (Pavlenko 2002, p. 49)

Or as a Croatian refugee said, "In my own case, English words didn't carry the political and emotional baggage of a repressive upbringing, so I could say whatever I wanted without provoking childhood demons, to which Croatian words were still chained, to tug at me and to make me cringe." (Pavlenko 2002, p. 48).

Several studies conducted between 1993 and 1996 in bilingual psychoanalysis demonstrated that speakers who learn their L2 after puberty may use it as a defense mechanism to avoid the trauma of what happened in their childhood. Certain words spoken in their native language may act as a trigger for repressed memories and unacknowledged feelings. (AmatiMehler *et al.*, 1993; Aragno & Schlachet, 1996; Foster, 1996; Javier, 1995, 1996; Rozensky & Gomez, 1983. – taken from Pavlenko, 2006). "They may also describe themselves as frightened, dependent, and vulnerable children in the L1 and as independent, strong, and refined individuals in the L2." (Pavlenko, 2006 p 22)

Some bilinguals describe a change in the way they think, as author Rosario Reefe describes: "Writing in English is like looking at the world through a different pair of binoculars: It imposes a different mind-set. When I write in Spanish, my sentences are often as convoluted as a Baroque *retablo*. When I write in English, I make my sentences straight and simple, because I want to be precise as well as practical." (Pavlenko 2006, p. 14)

In 1990, Hull took this feeling to a more quantitative analysis. He used the California Psychological Inventory to test Spanish –English bilinguals for differences in personality when they were using a different language. His findings showed that subjects scored higher in English on the measures of self-acceptance, social presence, interpersonal prestige, emotional well-being, and achievement drive, which Hull felt reflected the "participants' identification with the individualistic Anglo culture". In Spanish, they scored higher on the good impression scale, which Hull felt reflected "a greater cultural concern about other peoples' reactions to them." (Pavlenko 2006, p16) He concluded that there were language-related personality differences, but acknowledged that some differences could be attributed to the translation of the test into Spanish. (Pavlenko 2006, Ramirez-Esparza 2006)

Nairan Ramirez-Esparza conducted a similar study in 2006 with the "Big-Five" dimension, which includes extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness. He chose an established survey which had been tested for its accuracy in Spanish and English called the BFI (Big Five Inventory). As a control, he first did the test on monolingual Spanish speakers in Mexico and monolingual English speakers in the U.S.A. He then tested bilinguals in San Francisco, California, and Austin, Texas. In the control group, he found that monolinguals in the U.S. scored higher on extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness; and monolinguals in Mexico scored higher on neuroticism factor. When bilinguals took the survey in English, the extraversion and agreeableness scores were higher and the neuroticism scores were slightly lower. It was also noted that the entire group scored higher or lower on each of the scores, which indicated that it wasn't individual differences. Though this confirms the results he was looking for, Ramirez-Esparza cautioned that some of the differences could be caused by the difference in translation of the survey between languages. Ramirez-Esparza summarizes his results as follows:

The correlations between the Spanish and English versions of the questionnaire are very strong .... This suggests that individuals tend to retain their rank ordering within a group but the group as a whole shifts. Thus, an extrovert does not suddenly become an introvert as she switches languages; instead a bilingual becomes more extraverted when she speaks English rather than Spanish but retains her rank ordering within each of the groups. (Ramirez-Esparza, p115)

### **Self Perception**

In the last section, cultural upbringing, a lack of appropriate words, emotional disassociation or association were given as reasons why people might change how they feel when they switch languages, but no study has yet clearly answered the question of why they feel that way. Another popular perspective is to analyze is the speakers' opinions by asking them.

In 2001, Heinz conducted a study with in-depth interviews of bilinguals from different linguistic backgrounds that had lived in the USA between 3 and 28 years. The speakers were very much aware of the changes in their behavior and self-perceptions caused by switching languages. "They linked these changes to different cultural and conversational expectations into which they were socialized in respective linguistic contexts and to greater emotionality and intimacy of the L1." (Pavlenko, 2006 p21)

In Pavlenko's 2001 study, she researched the works of bilinguals writing their autobiographies. Wherever they mentioned language, it was clear that they were aware of their transformations. Chinese American Fan Shen explains his change in writing and self-perception in the following excerpt:

One day in June, 1975, when I walked into the aircraft factory where I was working as an electrician, I saw many large-letter posters on the walls and many people parading around the workshops shouting slogans like "Down with the word 'I!'" and "Trust in masses and the Party!" I then remembered that a new political campaign called "Against Individualism" was scheduled to begin that day. Ten years later, I got back my first English composition paper at the University of Nebraska-Lincoln. The professor's first comments were: "Why did you always use 'we' instead of 'I'?" and "Your paper would be stronger if you eliminated some sentences in the passive voice." The clashes between my Chinese background and the requirements of English composition had begun. At the center of this mental struggle, which has lasted several years and is still not completely over, is the prolonged, uphill battle to recapture "myself." Chinese American Fan Shen (Pavlenko 2001, 329)

Many others found it difficult to return to their mother tongue after years of being away. Kyoko Mori, a Japanese woman who came to the United States when she was 20, explained the phenomenon:

When trying to speak Japanese in Japan, I'm still thinking in English. I can't turn off what I really want to say and concentrate on what is appropriate. Flustered, I try to work out a quick translation, but my feelings are untranslatable and my voice is the voice of a foreigner."



(Pavlenko, p. 329)

Mori also refused to return to some of the gender roles assigned to her by language.

Talking [in Japanese] seems especially futile when I have to address a man in Japanese. Every word I say forces me to be elaborately polite, indirect, submissive, and unassertive. There is no way I can sound intelligent, clearheaded, or decisive. But if I did not speak a “proper” feminine language, I would sound stupid in another way—like someone who is uneducated, insensitive, and rude, and therefore cannot be taken seriously. I never speak Japanese with the Japanese man who teaches physics at the college where I teach English. We are colleagues, meant to be equals. The language I use should not automatically define me as second best. (Pavlenko 2001, p. 336)

And others sincerely wished they could return to their mother tongue, such as Mexican author Rodriguez.

I felt that I had somehow committed a sin of betrayal by learning English. But betrayal against whom? ...I felt that I had betrayed my immediate family. I *knew* that my parents had encouraged me to learn English. I *knew* that I had turned to English only with angry reluctance. But once I spoke English with ease, I came to *feel* guilty. (This guilt defied logic.) I felt that I had shattered the intimate bond that had once held the family close. (Pavlenko 2001 p. 337)

Is changing languages able to make people more assertive, individualistic and agreeable or their opposites or is it changing culture that causes the differences? Even with the studies presented in this paper, an answer to why this phenomenon exists or what exactly it is hasn't been found. Does it exist in all languages? Does every bilingual experience it? How much does culture affect the changes? Clearly this is still a topic worthy of more study.

### **Research Study**

In my own attempt to add to the available data on the topic, I conducted a survey with Albanian foreign language students to see if they perceived any changes when speaking a different language. Albanian students are an ideal group for this type of study because most of them speak more than three languages (3.66 according to the survey), but only 25% (17 out of 68) have ever lived in a country that speaks the language they are studying. Therefore, the cultural influences on them are minimal and any changes they perceive in themselves can be more strongly related to language and less related to culture. That being said, they do have cultural influences on them in other ways. Shkoder has Italian tourists every summer. There are NGOs and schools from Italy, Austria, Turkey and Malta in the city as well as missionaries from all over the world and Peace Corps volunteers from America. Television and radio stations are broadcast in Italian, Spanish and German. Many of my friends and students have told me they learned Spanish from watching telenovelas all their lives in Spanish.

The subjects of the survey are foreign language students studying at Luigj Gurakuqi University. All of them are Albanian and the majority of them are from the

northern region of the country. Two sets of surveys were given, one to 2<sup>nd</sup> year undergraduate students, the other to 1<sup>st</sup> year master's students. The majority were between 19-23 years old with a few exceptions in their 30s. Sixty-eight students were surveyed. They were asked to speak about languages they felt comfortable using. The options for languages were English, Italian, German, French, Serbo-Croatian, Spanish, Turkish and other. Turkish, Serbo-Croatian and other were eliminated from the data because such a few number of students said they were comfortable speaking those languages. Of the 68 students, 68 speak English, 50 speak Italian, 21 speak Spanish, 16 speak German, 14 speak French, 8 speak Serbo-Croatian and 2 speak Turkish.

The survey related to how students felt when speaking a foreign language. They were asked to select languages in which they felt comfortable speaking, and then asked if they felt more friendly, emotional or respectful while speaking them. They were also asked if they could describe things in more detail using that language. These attributes were picked specifically to confirm or deny unscientific stereotypes associated with the languages. Since this conference is about stereotypes in language, I felt it was appropriate, even though somewhat unscientific. In addition, they were asked how they used the language, if they have ever lived in a country that speaks that language and how much of their usage is on the computer. At the end they were given an opportunity to describe other differences they might have noticed. The survey itself can be found in Appendix B.

#### **Results for English – 68 speakers**

During my year and a half in Albania, I've been told various times that English has a broader vocabulary and it's easier to find descriptive words in English. As expected, English was given the highest percentage of all the languages for being able to describe things in more detail (50%). It was surprising that it was also given the highest percentage for being friendlier (94%) since English has been described as a cold language (even previously in this paper). Seventy-five percent of students said they are more respectful in English, but this could be influenced by the fact that all of them are currently studying English at the university and dealing with their professors in English on a daily basis. Fifty percent said they were more emotional in English, which could be because 60% said they have family living in an English speaking country and 87% of those who said they were more emotional said the use English with their family.

#### **Results for Italian- 50 speakers**

It's said that Italian is the most common second language in Shkoder. Every year Italian tourists come and people have been watching Italian television since the times of communism. It makes sense then that 73% of these students also are comfortable speaking Italian and 84% of them have relatives living in Italy. It is interesting to note that only 38% of them use it at the university. What was surprising is that only 40% said they are more emotional in Italian which goes against the popular stereotypes of the passionate Italians. Only 30% said they were more respectful, but it was the second highest ranking in this category. Sixty-six percent said they are friendlier and 40% said they could explain things in more detail which may be explained by their tourism industry. By cross referencing the data, it was found that 100% of those who use Italian for work said they were friendlier in Italian. One survey taker wrote, "Italian gives me enough space to be more friendly and emotional."

#### **Results for Spanish – 21 speakers**

I expected the results in Spanish to be very similar to Italian because of the similarity of the languages, and for the most part they were. Similarly to Italian, subjects said they were friendlier (57%), but not more respectful (28%) than in Albanian. They were slightly more emotional (52%) than in Italian (40%). The unexpected but explainable

result was that only 14% said they could explain things with more detail in Spanish, which is probably because they don't deal with Spanish speaking tourists and only 5% have relatives living in a Spanish speaking country. Therefore their fluency is probably not as high as in Italian.

#### **Results for German – 16 speakers**

The interesting results about German were more about what the students didn't feel - none of them said they were friendlier or more respectful. Considering the amount of Austrian influence on Shkoder, these results were surprising to me. However, most of the Austrian organizations are schools and NGOs, in which these students may never have been exposed. Additionally, none of the students said they use German for work or to communicate with their family, which are the types of conversations where they would develop the language for emotion and respect. Oddly 25% said they have family in a German speaking country. None of the students said they could describe things in German with more detail, but German is generally stereotyped as a precise and specific language. Students did say they use German for school, reading and travel, which might encourage that type of fluency. 37.5% said they felt less emotional while speaking in German than in Albanian. This isn't surprising since German speaking countries, like English speaking countries, are generally stereotyped as being cold and unemotional.

#### **Results for French – 14 speakers**

The students who said they speak French didn't seem to have an emotional attachment to the language at all. While speaking French, the subjects didn't feel more friendly (78%) couldn't describe things in more detail (93%) and weren't more respectful (86%) than in Albanian. Fifty-seven percent described themselves as less emotional. Of all the languages these subjects speak, French is probably the one that they have the least exposure to native speakers. Eighty-five percent of the subjects said they use French for school, but none use it for work or to communicate with their family. In addition, all of the other languages are broadcast on television and played on the radio. The results may have less to do with the French language and more to do with a lack of exposure allowing them to truly become fluent or emotionally attached to the language.

#### **Discussion**

Although the results mostly followed the cultural stereotypes, there seemed to be a correlation between the number of student who speak the language and the number of positive attributes associated to the language. For example, all 68 students speak English, which is known as a colder language, but 94% said they are friendlier in English than Albanian. Meanwhile, of the 14 students speaking French, 57% said they were less emotional in that language. Additionally, the more students used the language for work or to communicate with their family, the more likely they were to say they were friendlier and emotional in that language. Of the 20% who use Italian for work, 100% said they were friendlier in Italian than Albanian and 60% said they could describe things in more detail in Italian than Albanian.

There are a variety of possibilities for these findings. The first is that a lack of exposure to the culture makes it difficult to experience emotional change in a language. The strongest correlations were in English and Italian. They see English and Italian on TV and use them to speak to their teachers, work colleagues, relatives and tourists. However, they don't use German or French for more than school and reading, which would not encourage emotional expression.

This could also be interpreted as a lack of fluency in those areas. These students

may be comfortable speaking about literature or grammar, but don't have the vocabulary or idiomatic phrases to be comfortable speaking about their emotions because they never practice it in German or French. Another consideration is that students were asked to decide for themselves if they were comfortable speaking it and no test was done to determine their level or vocabulary range. As Boroditsky explains in her 2001 study, "It appears that acquiring abstract concepts requires experience with language and that the eventual form of these concepts is largely shaped by the language experience." (p. 20) In other words, the experience forms the thought process. Thus, if the students don't have experience using the language for emotion, they won't completely understand the abstract meaning of the words.

Another possibility is there simply weren't enough subjects that spoke German or French to receive accurate results, but the dramatic differences in the results tends to shift away from this analysis in my opinion. The last consideration is that the student's didn't completely understand the directions since the survey is in their second language, but this wouldn't explain the differences between the languages, only the survey in general.

In order to obtain a more thorough understanding of the survey results, I conducted eight email interviews and three personal interviews. All were with Albanians except for one personal interview with a Turkish student. The Albanians speaking English varied their responses dramatically depending on how they use English. Some who use English in professional situations were embarrassed in front of native speakers "for fear of not using updated language" and others felt a little superior because they could speak English.

"When I speak English outside of class, I blush, probably because I have learned English in a completely isolated society."

"It gives you a feeling you're over a person, but it puts you under pressure at the same time."

However, respondents who use English in other contexts of their life, felt freer to do things they wouldn't normally do. The following respondents also noticed changes in themselves when speaking in English.

"When I read or talk to my kids in English, I find myself acting more childishly. One day I was reading passages of Snow White to my 4 year old nephew, I noticed that he was looking at me in a different positive way and enjoying the reading more although he does not speak the language. "

"I usually feel kind of colder, more formal and responsible (as well as "book-like" if that makes any sense.)

"I also use more and am at ease with affectionate words in English, like, sweetheart, sweetie, honey, dear, (bear) hugs.

"This language makes me feel casual, in style and also open-minded. "

"I can tell dirty jokes more easily in English. In Albanian I have rarely done that. "

“English itself is more polite.”

The Turkish interviewee said similar things about changes when he spoke English. He said he was more polite and proper in English and better at compliments. However, he said that Turkish is “closer to me” when he talks about his family or emotional topics. An Albanian agreed with him when speaking about emotional topics. “It’s better in my language of course.”

Two interviewees said they don’t notice any change. One explained that as long as she knew the words, she could say the exact same thing in English, Albanian, Italian or Spanish. The other said his personality doesn’t change, but his gestures do.

When speaking about languages other than English, interviewees said the following:

I am at ease when I speak French and English, but when I speak Italian I use gestures to help myself speak Italian, way to find words.

Something different happens when I speak French. The words sound more formal, probably because of their pronunciation. Every time I use French Language, I find the aristocrat in me.

I use more "dirty" words (which, I almost never do in Albanian!) and I feel I sound funnier in Italian and I can be more sarcastic than when I use my mother-tongue!

In addition to the research shown in other parts of this paper, the interviews demonstrated an awkwardness or nervousness among very fluent speakers that haven’t been exposed to native speakers. The interviewees that commented on French expressed more feeling than the survey takers, but they both have had exposure to French culture. The other examples supported theories about allowing themselves to do things in another language such as tell dirty jokes or be more sarcastic.

This study was not designed to be conclusive, but as comparison with previous research. The data indicates that there are self perceived differences while speaking other languages similar to the studies in the literature review. However, it also could be interpreted to show that the speaker needs to be exposed to native speakers and culture to truly experience a change, as is shown with the difference between the French speaking survey takers and the French speaking interviewees. There is enough interesting data to indicate that more research in this area should be done. I recommend two directions for future research:

1. Does a lack of exposure to culture affect bilingual’s ability to feel a change within themselves in the language?
2. Does fluency in the language affect the subject’s ability to feel a change within themselves in the language?

The answer to these and many other questions could impact the way we teach

foreign languages and the way translation is used in medical, psychological and law situations.

Appendix A – taken from Slobin, 2003

**Satellite-framed (S-languages)**

**Germanic:** Dutch, English, German, Icelandic, Swedish, Yiddish

**Slavic:** Polish, Russian, Serbo-Croatian, Ukrainian

**Finno-Ugric:** Finnish, Hungarian

**Sino-Tibetan:** Mandarin Chinese

**Verb-framed (V-languages)**

**Romance:** French, Galician, Italian, Portuguese, Spanish

**Semitic:** Moroccan Arabic, Hebrew

**Turkic:** Turkish

**Basque**

What is your native language?	English	Italian	German	French	Serbo-Croatian	Spanish	Turkish	Albanian	Other – _____
<b>Foreign Language Survey</b>									
<b>IN WHICH FOREIGN LANGUAGES DO YOU FEEL COMFORTABLE SPEAKING? CIRCLE THEM BELOW – If the answer is none, leave the survey blank</b>									
For the following questions, check the box if the answer is yes <b>When speaking the languages you circled:</b>									
1. Are you more friendly?									
2. Can you describe certain things in more detail?									
3. Are you more emotional?									
4. Are you less emotional?									
5. Are you more respectful?									
6. Do you have relatives that live in a country that speaks that language?									
7. For what purposes do/did you use that language?	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:	School Work Family Reading Chatting on computer Travel Other:
8. Have you ever lived in a country that speaks that language? If yes, circle how long you lived there.	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years	Less than 6 months 6 months to 1 year 1-2 years 2 + years
9. What percentage of your communication is using a computer? Circle the most accurate answer.	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +	0-25% 26-50% 50% +
10. Are there any other differences than those listed above that you notice when using a foreign language?									

**Appendix B**

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Bloom, P. & Keil, F. (September 2001) Thinking through Language. *Mind and Language*, 16 (4) 251-367.
2. Boroditsky, L. (2001) Does Language Shape Thought? Mandarin and English Speakers
3. Conceptions of Time. *Cognitive Psychology* 43, 1-22.
4. Boroditsky, L., Ham, W., & Ramscar, M. (2002) What is universal in event perception? Comparing English and Indonesian speakers. *Proceedings of the 24th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Fairfax, VA. Retrieved from [http://psych.stanford.edu/~michael/papers/2002\\_ramscar\\_universal.pdf](http://psych.stanford.edu/~michael/papers/2002_ramscar_universal.pdf)
5. Carruthers, Peter. (2002) The cognitive functions of language. *Behavioral And Brain Sciences* 25, 657-726.
6. Dewaele Jean-Marc and Pavlenko Aneta. (June 2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning* 52(2), 263-322.

7. Pavlenko Aneta (September 2001) "In the world of the tradition, I was unimagined": Negotiation of Identities in cross-cultural autobiographies. *The International Journal of Bilingualism* 5 (3), 317– 344.
8. Pavlenko Aneta. (2002) Bilingualism and emotions. *Multilingua* 21, 45-78.
9. Pavlenko Aneta (2003) Eyewitness memory in late bilinguals: Evidence for discursive relativity. *The International Journal of Bilingualism* 7(3) 257-281
10. Pavlenko, Aneta (2006) *Bilingual Minds*. New York: Multilingual Matters Ltd. 1-29.  
Ramírez-Esparza Nairán (2006) Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality* 40. 99–120. [www.elsevier.com/locate/jrp](http://www.elsevier.com/locate/jrp) . Available online 21 November 2004
11. Schrauf, Robert W. (2009). The bilingual lexicon and bilingual autobiographical memory: The neurocognitive basic systems view. In Pavlenko, A. (Ed.). *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 26-51). Multilingual Matters.
12. Slobin Dan I. (2003) Language And Thought Online: Cognitive Consequences Of Linguistic Relativity. In Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157-192). Cambridge, MA: MIT Press.

#### ABSTRACT

Many people who are bilingual have experienced it, but researchers have yet to put a label on it. It's that odd sensation that bilinguals have when they switch languages – something is different. English is described as more technical and with more options for expression; Spanish and Italian are said to be more emotional; German more harsh; and other languages have their stereotypes as well.

The first important study on the topic was done by Edward Sapir and his student Benjamin Lee Whorf in the early 19<sup>th</sup> century. Whorf's theory, Linguistic Relativity, stated that it is impossible to truly translate one language to another and that language shapes the way people think. The main points of this theory have been disputed, but weaker versions of the theory are still being studied. Current studies focus on if the language's grammar structure and lexical diversity changes the way people classify and organize their thoughts and on the cultural differences that seem to be connected to the language.

This paper will give an overview of the current research on this phenomenon including linguistic relativity, memory recall, storytelling, psychological exams given in different languages, and interviews of bilinguals about the differences when using another language. It will also contain some original research to understand how the phenomenon affects Albanian bilinguals including a survey and interviews.

Keywords: bilingual, multilingual, thought, Linguistic Relativity, emotion

# **DIMENSIONI I MUNGUAR KULTUROR BRENDASHQIPTAR DHE REFLEKTIMI I TIJ NË KOMUNIKIMIN ME TË TJERËT**

Fatmir Sulejmani

*Tetovë*

## **1. Ikja nga vetvetja**

Ka vite që janë shtuar konferencat shkencore, tryezat e rrumbullakëta, tribunat, debatet... në qendrën e të cilëve qëndron çështja e dimensionit të munguar kulturor brendashqiptar. Dhe, si për paradoks, ashtu si shtohen zërat për nevojën e riparimit urgjent të defekteve në këtë fushë të rëndësishme të jetës, vin duke u zgjeruar dhe frakturat tëhuajuese ndërshqiptare që janë duke na ndarë nga njëritjetri më zi se cilido pushtim e diktaturë e së shkuarës; ashtu si rritet nevoja për ngritjen e urave të komunikimit me të tjerët, po zbret interesimi për njohjen e vetvetes dhe po bëhen të pakalueshme shtigjet përfruese ndërmjet pjesëve të shpërndara gjithandej të një shpirti të vetëm që, deri më sot, edhe në kushte pa asnjë krah ndihme institucionale ka arritur të frymojë shqip.

Thënë shkurt: paradoksale në mileniumin kur shumica e mureve të ngritura mes nesh realisht janë vetëm fantazma të së shkuarës që nuk mund ta pengojnë si dikur frymëmarrjen e lirë të qenies sonë.

## **2. Komunikimi i varur nga vullneti i inividëve...**

Është e njohur se mungesa e komunikimit të shëndetshëm kulturor lë pasoja të pariparueshme në shpirtin e një shoqërie. Kjo është dëshmuar dhe po dëshmohet në kulturën e dezintegruar shqiptare, që, parë në tërësinë e saj, mezi arrin të tejkalojë modelin epik të komunikimit, hiq periudhat e shkurta, që, më shumë se të planifikuara institucionalisht, ishin dhe janë raste aksidentale, të varura nga vullnete individësh. Në të kaluarën kjo na ka ndodhur në kushte robërimesh nga të tjerët, ndaj ekziston një lloj arsytimi logjik dhe i kuptueshëm, sepse, në rrethanat në fjalë, dukej i natyrshëm vendnumërimi dhe ndërprerja e ritmeve zhvillimore, aq më tepër kur të kihet parasyshë e dhëna se pushtuesit favorizojnë dekompozimin shpirtëror të etnive të mundura duke ua zënë frymën vlerave dhe duke nxitur lulëzimin e antivlerave. Dëshmi për këtë gjejmë në 2-3 shekujt e parë të pushtimit otoman, kur rruga e një komunikimi të mbarë kulturor, e nisur prej Buzukut, Budit, Bardhit e Bogdanit, u ndërpre për gati një shekull nga ndikimi i krijimtarisë së stimuluar të bejtexhinjëve, që mbushën gjuhën tonë me turqizma e arabizma, natyrisht: duke lënë pas vetes dhe vlera të caktuara të cilat askush nuk i mohon. Dhe kjo ishte e pritshme, sepse veprat e katër krijuesve të sipërpërmendur sfidonin përpjekjet e ankthshme të pushtuesit për ta ndërprerë kontinuitetin e



udhës së zhvillimit të gjuhës e të kulturës indoevropiane të shqiptarëve dhe për ta inauguruar ndër ne modelin kulturor aziatik. Fatmirësisht, rrezikun që vinte nga sfida e një grushti krijuesish klerikë, që, nuk ishin madje as të një kohe, *osmanët e kuptuan tepër vonë*, ndaj nuk ia dolën ta realizojnë *diversionin* institucional në *letërsinë shqipe* duke qenë se *kjo rrymë proorientale dhe në kundërshtim me kahjen e historisë, s'e kishte as peshën e as seriozitetin për t'i qëndruar përballë letërsisë shqipe*<sup>80</sup>, që u krijua më pas nga pena e rilindasve tanë me në krye Naim Frashërin.

Megjithatë, pa hyrë në detajet e njohura historike dhe pa prekur epërsinë e dukshme të krijuesve të letërsisë së vjetër, të cilët në aspektin e ngritjes kulturore ishin të pabarabitsëm me vargnesit e vonuar autodidaktë të bejteve, gazeleve, kasideve, birdeve e mevludeve, duke qenë se në mesin e tyre kishte dhe të tillë që kishin kryer shkollat më të mira evropiane të kohës, një shekull ndërprerje e kontinuitetit kulturor, nuk është pak. Ky mekam do të pushojë vetëm kah fundi i gjysmës së dytë të sh. XIX nga furia rilindase që ringjalli nga hiri ndërgjegjen e fjetur kombëtare dhe zbuti sa mundi pasojat e skizmave të reja fetare, që e ktheu në vendin e tij dhe e forcoi gurin e themelit të modelit evropian të komunikimit, duke zëvendësuar frymën fataliste orientale, me frymën dyshuese dhe principet volteriane...

Sidoqoftë, shekulli XVIII, të cilin mund ta konsiderojmë lirshëm si një epokë të vogël mesjete të shtrirë ndërmjet rilindjes evropiane dhe rilindjes së vonuar shqiptare, në mos tjetër, shpërfaq arsyen pse në letërsinë tonë nuk ishte dhe, mjerisht, nuk është niveli i krijuesit a veprës së tij ai që përcakton mënyrën, sasinë dhe modelin e komunikimit kulturor. Për çudi edhe në epokën e digjitalizimit masiv, komunikimi ynë është tkurur kryesisht në nivel shundistësh e mediokritetesh, kultivuesish të pseudo dhe mini vlerave, duke vënë në qendër të skenës së arealit tonë të patrajtë kulturor vlerat e kollajshme me forma dhe shije fast-fudesh, për çka do të bëjmë fjalë pak më pas.

### **3. Modeli rilindas i komunikimit kulturor**

Në dallim prej nesh, rilindasit tanë, të shpërndarë nëpër kolinitë e shumta evro-aziatike, kishin mundësi minimale për ngritjen e linjave të komunikimit të mirëfilltë kulturor dhe gjithçka që bënë e arritën në sajë të përpjekjeve titanike, duke vënë shpesh në rrezik dhe jetën për shpërndarjen e një abetareje a një gazeteje të shkruar me shkronja shqipe. Të detyruar të ushtrojnë veprimtarinë e tyre shpesh edhe përpara turrinjëve të tmerrshëm të pushtuesit, ata instaluan mekanizmat e komunikimit të frytshëm kulturor dhe ia dolën mbanë projektit të formimit dhe ruajtjes së njësisë së kombit e të shtetit shqiptar. Nismat e tyre kulturore, edhe pse të ngjyrosura me politika shpesh herë konfrontuese, gjithnjë shpënin drejt bashkimit të kombit të ndarë me shekuj.

---

<sup>80</sup> Shprehjet në kurziv janë shkëputur nga vepra e I. Kadaresë: *"Ardhja e Migjenit në letërsinë shqipe"*.

Parë nga një anë, rilindasit dukeshin të vonuar në raport me lëvizjet e reja evropiane, po jo aq sa për t'u dhënë të drejtë cinikëve që klithmat e tyre alarmuese i barazojnë me teoritë herderiane: *Një komb, një gjuhë një shtet!*, që, siç dihet, u vunë në shërbim të apetiteve sfrutuese nazi-fashiste. Kjo, sepse, në kohën e kushtrimeve rilindase, shqiptarët e kishin kaluar gjysmën e një mileniumi të strukur nën duhmën e sharvalleve anadollake dhe vetëm disa vjet qëkur kishin humbur një pjesë bukur të madhe të territorit etnik<sup>81</sup> prej të cilit kishte mbetur vetëm kujtimi për mollën e kuqe... Mbi të gjitha, kanoseshin dhe ricopëtime të reja, çfarë dhe ndodhën më pas, me aneksimet jugosllave e greke për çlirimin e të cilëve shqiptarët kishin derdhur lumenj gjaku.

Rezultat i përpjekjes rilindase, arma kryesore e të cilëve që komunikimi brendakombëtar, ishte formimi i shtetit shqiptar, po fati deshi që menjëherë pas kesaj të nisë procesi i dekompozimit dhe ndarjeve në kufij krahinorë e religjiozë. Thjesht, Shqipëria po copëtohej nga jashtë e nga brenda. Në njërin anë fuqitë e mëdha vunë vizoret e interesave të tyre mbi gjeografinë e këtij populli të lashtë që u molis nga luftërat e pabarabarta me ushtrinë më të madhe të kohës duke mbrojtur dhe Evropën nga depërtimet osmane, kurse në anën tjetër u bë pre e esadtoptanëve, gjonmarkagjonëve e haxhiqamilëve të shumtë që më shumë se nga robëria e të tjerëve u tutën nga Shqipëria e lirë dhe e mosvarur.

Ky copëtim e pengoi qarkullimin e gjakut nëpër damarët e qenies sonë dhe zgjati agoninë e kalamendjet tona, pasojat e të cilave i ndjejmë edhe sot... Më vonë, kur u duk se gjendja do të ndryshojë nën drejtimin e mbretit Zog, gjithashtu nuk ndodhi gjë prej gjëje për përmirësimin e vrujimit të natyrshëm të vlerave kulturore nëpër gjithë trungun e copëtuar kombëtar, sepse mbreti varej nga raportet e mira me botën sllave, e cila, siç dihet, e ktheu në pushtet pas dështimit të Revolucionit të Qershorit të vitit 1924... Në këto kushte natyrisht që dukej minor problemi i gjysmës së kombit të mbetur jashtë kufijve të shtetit shqiptar që, ndërkohë, i që ekspozuar një shpërnguljeje të dhunshme në shkretëtirat e Anadollit.

#### **4. Modeli konician i komunikimit kulturor**

Pa dyshim, modelin më të mirë të komunikimit të shqiptarëve me vetveten dhe me të tjerët e gjejmë tek projektet e individëve të fuqishëm si Faik Konica, "ALBANIA" e të cilit u shndërrua në tribunën e shumë nismave kulturore, arsimore e kombëtare dhe bëri epokë më vete, duke mbajtur të ndezur flakadanin e shpirtit të paepur shqiptar dhe duke dëshmuar se individit di të jetë shpesh më i fortë se pushtuesit dhe sistemet satrape shtetërore.

Është e habitshme se si ky kolos arriti të mbajë gjallë me vite një institucion të vërtetë kulturor e kombëtar, pa përkrahje kontinuele, pa resurset e nevojshme dhe pa mbështetje në ekipe profesionistësh të domosdoshëm për fushën e medias së shkruar.

Ne sot s'e bëjmë dot atë që bëri Konica në kushte të paimagjinueshme, kur edhe

---

<sup>81</sup> Fjala është për qindra fshatrat e Sanxhakut të Nishit, Prokuples, Vrajës, Leskocit, të cilët, me një gjenocid të paparë, u zhbënë nga qeveria serbe më 1877...

evropianët e kishin të vështirë të mbajnë në jetë media të cilësisë së revistës së tij, të vlerësuar si njëra ndër më të mirat e kohës në mbarë Francën.

Mjafton të lexojmë qoftë edhe një shkrim të vetëm të Faik Konicës për të kuptuar misionin e pamundur që ia kishte ngarkuar vetvetes e që kishte të bëjë kryekëput me nevojën e ngritjes së komunikimit të gjithanshëm, pa të cilin qenies sonë i kanosej rreziku i ngecjes së mëtejme prapa civilizimeve të tjera evropiane, madje dhe rreziku i shuarjes nën tryshninë e thundrave të pushteteve të huaja dhe në mëshirën e kulturave të mëdha me pretendime drobitëse të vlerave të popujve më të vegjël, në mesin e të cilëve, fatkeqësisht jemi dhe ne shqiptarët.

Po sjellim në vijim një letër të zakonshme që Ai ia dërgon baronit austriak Goluchovskit që mban datën 26 nëntor 1897 e që është në fakt program i detajuar e shumëplanësh kombëtar, që shkon shumë përtej programit të Lidhjes Shqiptare të Prizrenit..., dhe, për habi edhe përtej investimeve të sotme institucionale, duke qenë se në të shtrohen çështje të detajuara e thelbësore që kanë të bëjnë me:

- *qëllimet kyçe kombëtare,*
- *mjetet për realizimin e atyre qëllimeve dhe*
- *pengesat që duhej të kapërceheshin.*

Të tre pikat e mësipërme të Konicës duhej të rezultonin me zgjimin e vetëdijes dhe ndërgjegjësimin e shqiptarëve për dallimet që kishin me turqit; me përcaktimin e një qendreje të vetme prej ku do të hidheshin idetë zhvillimore kombëtare; me respektimin e ligjit dhe autoritetit; me tejkalimin e antagonizmave fetare; me demaskimin dhe mposhtjen e propagandave të huaja; me zvogëlimin e autoritetit të diasporës shqiptare, që shpesh degjeneronte në shërbim të të huajve; me nevojën e forcave përbashkuese, që do duhej të nxiten kryesisht përmes gazetave, shkollave, shoqatave dhe propagandës spontane dhe të pandërprerë. Krejt kjo duhej të arrihet përmes ngritjes së linjave të komunikimit brenda e jashtë shtetit: mediave të shkruara - gazetave e revistave me përmbajtje kombëtare (folklor, histori, poezi atdhetare, artikuj kulture e politike...) të shkruara në dy dialektet e shqipes dhe në frëngjishte; broshurave dhe librave të kuptueshëm; shoqatave të ndryshme të qytetarëve; dërgimit të korrespondentëve të gazetave edhe në pjesët më të largëta shqiptare, që ishin më të rrezikuara prej fqinjëve...; domosdoshmërisë së hapjes së shkollave në gjuhën shqipe etj., etj.

## **5. Komunikimi kulturor gjatë kohës së okupimit fashist**

Diçka e ngjashme si model komunikimi do të përsëritet edhe në kohën e okupimit fashist, që sërish ndërlihet me një personalitet të kulturës sonë, përkatësisht me ministrin e arsimit në kohën e pushtimit italian të Shqipërisë - Ernest Koliqin, emrin e të cilit e përmendim si të një personaliteti të rëndomtë, pa denjuar që të angazhohemi për ngritjen e ndonjë busti apo për emërtimin e ndonjë institucioni arsimor e kulturor me emrin e tij të ndritur, fillimisht atje ku solli rilindjen e papërsëritshme kombëtare. Në vend të kësaj, personaliteti i Koliqit vazhdon të denigrohet për gjërat që realisht nuk ka pasur mundësi t'i bëjë. Atë e identifikojnë padrejtësisht me bëma fashistësh edhe pse bëri më të mirën e mundshme në momentin e dhënë: dërgoi mësuesit më të zot në Kosovë e në Maqedoni që të

përhapin dritën e diturisë dhe ta mbajnë gjallë pishtarin e shqiptarizmit në pjesën e ndarë nga trangu i kombit. Pa këtë inisiativë të Ernest Koliqit sot nuk do të mund të flisnim për Kosovën shtet të lirë e të pavarur dhe, natyrisht, për ne shqiptarët e Maqedonisë, që, sigurisht nuk do të ishim këta që jemi.

Dhe sado që mund të duket e guximshme, duhet thënë se shqiptarët, veçmas ata që mbetën nën patkonjtë e huaj, kurrë nuk kanë komunikuar me shqiptarisht se në kohën e okupimit italian: me administratë dhe me shkolla në gjuhën shqipe, me mundësi përpërdorimi të lirë të simboleve kombëtare dhe me jetë të paparë kulturore në periudha të tjera historike... Kjo e bën më të madhnueshëm emrin e Ernest Koliqit, largpamësia e të cilit na bën ta kuptojmë më mirë fuqinë e rrezatimit të komunikimit institucional që s'e kemi sot.

## **6. Modeli aktual i komunikimit kulturor**

Nëse vazhdojmë të ndjekim dhe më tej trajektoren e komunikimit kulturor do ta kuptojmë se, në disa aspekte, mund t'ia kemi lakminë madje dhe kohës së monizmit, kur në trojet e aneksuara shqiptare vinin më shpesh se sot trupat teatrore, ansamblet muzikore, organizoheshin javët e filmit shqiptar etj., etj., që natyrisht fitojnë në peshë vetëm për shkak të getoizimit të sotëm dhe mbylljes brenda kufijve të ngushtë krahinorë. Është krejtësisht e pabesueshme pse nuk mund ta arrijmë komunikimin e së djeshmes madje edhe me dy shtete shqiptare, në një kohë kur, ngjashëm si dikur, jeton ëndrra pansllaviste dhe megaliideja grekomane për zhvatje të reja të trollit etnik shqiptar. Përse mungon përkujdesja institucionale për pjesët më të rrezikuara të atdheut, si puna e Preshevës a Bujanocit, të shndërruara në rezervate? A brengoset shteti që e quajmë AMË për kalbëzimin dhe bjerrjen e shpirtit të bijve të saj të periferisë, diasporës, Zululland-it?

Ja pra pse atë që nuk e bëjnë Shqipëria dhe Kosova, që përballet me tendencën serbofile për krijimin e identitetit të ri..., e bëjnë fqinjët tanë përmes emisarësh të jashtëm e brejtësish të brendshëm të indit shqiptar. Dëshmi për këtë janë dhe tabelat rrugore në alfabetin qirilik që, para disa ditësh, u futën legalisht dhe u vendosën ilegalisht në udhët e shtetit tim amë, që mua si shqiptar i Maqedonisë më kërkon një mal dokumentesh për të regjistruar një doktoratë në Universitetin e Tiranës, leje speciale e kuota të pakuptimta, në një kohë kur gollobërdasit luten të studiojnë në Shkup, me përparësi e privilegje të shumta...

Atë që nuk e bëjnë ministrat tanë rioshë të kulturës që, ditën e parë kur futen në zyrat ekstravagante ministrore, sulltanizohen dhe hjekin portretin e Nënës Tereze..., e bën kisha greke dhe ministri turk i punëve të jashtme, të cilët, të gjendur në tokën mera, kërkojnë pa "pët" qerpiku "katër kalemat", si thotë një fjalë jona popullore. Ky i fundit nuk do asgjë më pak se kthimin e thellësive gjeografike e historike të perandorisë së dikurshme, nga e cila, me sa e dimë, hoqi dorë Turqia e Ataturkut. Dhe, për habinë time dhe tuajën, natyrisht: dhe për ironi të fatit, me mekanizmat që, një shekull më herët, i trumbetonte zëshëm poligrafi më i madh shqiptar Faik Konica, po ia del me sukses sendërtimit të programit që nuk e realizuam ne shqiptarët. Dallimi qëndron në faktin se gjeniu ynë, përmes

mekanizmave të sipërpërmendur gjakonte dialogun korrektiv me Evropën dhe kompensimin e kohës së humbur pesëshekullore nën Turqinë, kurse politikani i shquar turk, traktetet politike të të cilit botohen me parathënie të mirëpaguara të jeniçerëve të kulturës shqiptare, kërkon atë që nuk e do për vete: kthimin në pikën e vajtueshme të shekullit XVIII dhe katandisjen e plotë të kulturës shqiptare, në një kohë kur për atdheun e tij të dashur kërkon me ngulm evropeizimin e plotë. Tani, besoj, e kemi më të qartë të kuptojmë përse fëmijët tanë kanë për idol pollatët dhe mehmet-kosovalinjët, të cilët ia servojmë publikut shqiptar nga 24 orë në ditë; përse mbijnë si kërpudhat shkollat dhe kolegjet e huaja, në të cilat gjuha dhe kultura shqiptare kanë status minoritar, kurse bibliotekat e tyre nuk kanë libra shqip?; përse gjithë ky investim dashamirës për shqiptarët e Ballkanit me tekste shkollore, revista, gazeta, filma, atashe kulture, shoqata joqeveritare, media elektronike e të shkruara, emisarë të mirëpaguar, lobime pa fund..., në një kohë kur miliona shqiptarët e shpërngulur me marrëveshje tinëzare në shkretëtirat aziatike nuk gëzojnë as të drejtat më miniale kombëtare të garantuara me të gjitha konventat ndërkombëtare? A thua është vështirë të kuptohet se kemi të bëjmë me mekanizma të sofistikuar robërues që grimcojnë substancën e shpirtit tonë, pa hasur as në rrefuzim verbal edhe atëherë kur na e thonë shkoqur se *jemi gjuhë dhe kulturë për 100 vitet e ardhshme?*

## **7. Si të tejkalohen problemet ekzistuese?**

Nuk ka dyshim se boshllëqet në sferën e komunikimit brendakombëtar reflektohen në komunikimin tonë me kulturat tjera. Mosnjohja e vetvetes nënkupton identifikimin gjysmak përpara tjetrit dhe pashmangshmërisht inferioritetin dhe pranimin e vlerave të tjetrit, të pandehura apriori si të denja për modele të cilat duhet ndjekur veprbërisht, duke u tëhuajtuar vetëdijshëm nga vetvetja që, pa fajin tonë, nuk kemi arritur ta njohim në shkallë të duhur. Mjerisht, këtë “teslim”<sup>82</sup> vullnetar përpara të tjerëve po e kultivon elita politike dhe kulturore shqiptare - ajo që është më e thirrura dhe më përgjegjësja për të ruajtur të pacënueshëm dinjitetin, vlerat dhe virtytet kombëtare të qytetarëve të saj; ajo që nuk guxon me asnjë arsytim tokësor e hyjnor të justifikojë, ta zëmë, aktet e turpshme dhe fyese për të gjithë ne të heqjes a fshehjes së busteve të heronjve tanë kombëtarë nga salonet zyrtare për pritje misafirësh, sa herë që ata janë përfaqësues të ish pushtuesve të Shqipërisë... A duhet sqaruar se ky inferioritet shtetëror reflektohet më pas në familjet shqiptare dhe në gatishmërinë për heqje vullnetare dorë nga linjat identitare, që janë të shenjta dhe për popujt më të përparuar e të civilizuar. Si mund të kuptohet ndryshe mania e pajustificueshme e emrave të huaj që ua ngjesim fëmijëve tanë, duke i bërë të duken sa më të largët nga raca e tyre? Po emërtimet e mediave zulmëmëdhaja në gjuhë të huaja, për t’u dukur më anglezë, më italianë a më turqë, si të sqarohen ndryshe, pos me komplekse vlerash të ulëta, burimi i të cilave është te komunikimi i munguar

---

<sup>82</sup> Turqizëm që ka domethënie e dorezimit të pakusht e të vullnetshëm...

kulturore brendashqiptar, përkatësisht të produkti i saj final: mosnjohja e vetvetes. Shtoja kësaj mungese trysinë e mekanizmave komunikues që, në vend tonin, kanë instaluar dhe instalojnë të tjerët mospërmas trupit dhe shpirtit shqiptar dhe ja tek e kemi diagnozën e *të sëmurit për mend*.

Në dallim nga e kaluara, kur, për shkak të nivelit tonë ndikimet vinin shumë ngadalshëm, mediat e sotme elektronike - ekspansioni i televizionit dhe internetit e bëjnë të veten dhe ndikimet e jashtme janë më të suksesshme se kurrë. Ndaj dhe nevoja për ekzistimin e një qendreje të vetme kulturore, jo në kuptimin e qendërimit të kulturës, po si diçka që do të vinte si produkt i një kooperativiteti dhe marrëveshjeje koncensuale gjithshqiptare..., është më se i domosdoshëm. Nëse këtë nevojë për ruajtjen e vlerave tona identitare do ta shohë dikush si çështje të tejkaluar e demode, do t'i kërkojmë më parë sqarim për nevojën që kanë të tjerët për ngritjen e qendrave enkas për dekompozimin e kulturës sonë?

Nëse biem dakord se shteti shqiptar, para së gjithash Ai të cilin ne e quajmë: SHTETI AMË, është i obliguar të ndërmarrë urgjentisht veprimet e duhura për vendosjen e linjave të mirëfillta të komunikimit të vlerave kulturore dhe jo vetëm të tyre në nivel kombi, ashtu siç veprojnë të gjithë shtetet me tamam; nëse mendojmë se përpara procesit të integritimit me të tjerët, është i domosdoshëm integrimi brendakombëtar, atëherë mund të hedhim propozimin për:

- ndërgjegjësimin tonë për nevojën urgjente të funksionimit të politikave të mirëmenduara kulturore;
- ngritjen e një qendreje të vetme prej ku do të hidhen dhe përmbahen idetë kyçe zhvillimore kombëtare;
- gatishmërinë e shtetit amë që të interesohet dhe të ndihmojë seriozisht dhe në vazhdimësi vrujimin e natyrshëm dhe të papenguar të vlerave kulturore - nga jugu në veri e nga veriu në jug; nga qendra në periferi e nga periferia në qendër; nga trojet etnike në diasporë e nga diaspora në vendlindje...;
- vetëdijësimin e shtetit Amë rreth domosdoshmërisë së përkujdesit për gjithë shqiptarët, kudoqofshin ata, veçmas për pjesën e kombit të mbetur padrejhtësisht nën çadrat e të tjerëve;
- ndërgjegjësimin e elitës intelektuale të Tiranës e të Prishtinës për nevojën e ofrimit të ndihmës, jo të garimit me provincat e tyre...;
- vënien nën kontroll të hapjes së shkollave të huaja dhe përshtatjen e plan-programeve mësimore të institucioneve të tilla me interesin e shtetit dhe nxënësve, ku kultura dhe gjuha amtare e nxënësve do ta kenë statusin e merituar, si në çdo vend normal të botës së qytetëruar;
- formimin e instituteve kombëtare për shqiptarët jashtë atdheut dhe shqiptarët e diasporës;
- përpilimin e programeve mësimore dhe teksteve adekuate për grupet heterogjene të fëmijëve të diasporës sonë të madhe dhe dërgimin urgjent të mësuesve që do të përkujdesen për shëndetin shpirtëror të tyre, duke i ruajtur nga asimilimi dhe nga pasojat negative të bjerrjes së identitetit...;
- përpilimin e programeve dhe teksteve të përbashkëta mësimore në lëmitë me interes shtetëror e kombëtar, si: gjuha, letërsia, historia nacionale dhe artet përgjithësisht;

- stimulimin e mediave nacionale elektronike për heqje dorë nga tatimet dhe kushtëzimet tjera për shqiptarët jashtë atdheut;
- investimin në sferën e bashkëpunimit të institucioneve kulturore e arsimore të qendrave me periferinë dhe hapave të tjerë institucionalë që duhet të ndërmarrin dy shtetet shqiptare, pa sikletin se do t'i akuzojnë për paternalizëm dhe për nxitje të ideve shqiptaromëdha, me të cilat na e kanë ndalur rritën përgjatë një shekulli të plotë etj., etj.

Kur të arrihen këto, më nuk do të flasim për mungesën kronike të komunikimit kualitativ kulturor brendashqiptar, që aktualisht na bën të dukemi anakronikë në raport me kohën.

Atëherë, si tetovar, do të kem më pak dallime prej vëllezërve të mi nga Tirana apo Shkodra, kurse këta të dy do të kenë më pak paragjykime për mundësitë dhe nivelin tim intelektual e kulturor dhe nuk do t'ia lejojnë më vetes thënien proverbiale: ***Ju keni paratë - ne kemi trurin!***

Sigurisht, atëbotë nuk do të vlejë më as konstatimi i mikut tim poet - Agron Tufës, i cili, në kontekst të mangësive të mëdha në sferën e komunikimit kulturor brendashqiptar, shkruan: *“Kur vështrojmë përpara, shohim rastësinë. Kur shohim prapa - këto rastësi bëhen për ne ligjësi!”*.

### **Albanian Cultural Lacking Dimension (and its reflection in “floppy” communication with others)**

#### **ABSTRACT**

There is no significant difference between the non communication of Albanian cultural value of monist system period and non communication of the post-communist period. Even though that seems paradoxical, today's communication, sometimes, is more superficial, more accidental and of course: more fake wont than that of the past years.

All the movements that happen in this sphere are the result of idealistic and modern Quixote, who try to restore the link between the rusted chain links of our collective soul.

Unplanned activities, very rare and left on the hands of individuals, of course, cannot be compared with activities which are developed in institutional forms, thus, as that, cannot accomplish the needs of one particular society in its most comprehensive Renaissance phase.

This empty communication gap even the electronic media cannot meet , as someone assumes, because no matter how expansive it is, it cannot replace the real direct contact with the consumer of the cultural product; cannot compensate nonexistent theatrical performances; movie premieres in cinemas that we do not have; art and cultural magazines, which we have had before 50 years, but today we do not have; daily press of our capitals which does not reach even till to the mid-conceived places designed for provinces, where, of course my Tetovo is part of it, etc...

This, with actual steps and movements, may enjoy only those people who do not have mechanism to exceed beyond the fog, which is seen by all of us, only those people who do not compare their path ahead with the others' path.

## NDIKIMI I GJUHES ITALIANE NE KOMUNIKIMIN MEDIATIK NE SHQIPERI

Lindita Kazazi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës*

*“Po sot shoh një turmë të errët prej analfabetësh me diplomë në xhëp, që po i vërsulen shqipes dhe duan t’i vënë thikën në kurriz, që ta gdhendin pas formës që u pëlqen atyre; se të gjorët kujtojnë që gjuha është një copë dru pa shpirt. Nuk dinë që është jo vetëm e gjallë, po edhe shumë e hollë, aq sa, po i shtrembërove pakëz një nyjë a një dell, trupi i tërë tronditet, vuan dhe humb forcën bashkë me bukurinë”<sup>83</sup>.*

FAIK KONICA

Me ardhjen e demokracisë, vendi ynë u gjend para një bote thuajse të panjohur. Në të, vërsuhan një mori konceptesh e këndvështrimesh të reja. Sigurisht, gjithë këta ndryshime patën ndikimin e tyre edhe në gjuhën tonë, deri atëherë e mbajtur nën kontroll të vazhdueshëm nga institucionet përgjegjëse.

Tashmë Shqipëria është një vend i hapur dhe shqiptarët janë të lirë të shëtisin në mbarë botën. Mjetet tona të komunikimit shtohen nga dita në ditë: kemi dhjetëra kanale televizive, radiofonike, telefonë celularë, internet, pa të cilët nuk do të mund të duronim tashmë as edhe një ditë. Në një situatë të tillë, qarkullimi i informacionit ndodh brenda një kohe krejt të shkurtër.

Kështu, shpesh gjendemi para fjalëve të huaja, të cilat përdoren më së shumti në shtyp dhe televizion. Ndikimi i gjuhëve të huaja, tashmë është bërë një problem shqetësues për gjuhëtarët e mësuesit e gjuhës shqipe, por edhe për vetë qytetarët, të cilët shpesh, tek lexojnë shtypin ose ndjekin emisionet televizive, gjenden para fjalëve të huaja, shpesh të pakuptueshme për ta. Ky është kthyer në një problem serioz për të gjithë, sidomos kur përdoren fjalë të padëgjua ndonjëherë, të huazuara nga gjuhë të huaja, më së shumti nga gjuha angleze dhe ajo italiane, si: *bilaterale, resurse, donacione, abandonoj, regjinale, afare, infantile, lançoj, guardia di financa, konfrontim, investigoj, interferoj, akomodoj, minorancë, maxhorancë, prosperitet, donator, posedoj, destruktiv, aksesor, gjeneratë, frustracion* etj.

Çdo gjuhë ka një fjalor të qëndrueshëm, shpesh të hershëm, dhe një tjetër të rrjedhshëm, të përditshëm, që u përgjigjet nevojave e kërkesave të një periudhe të

---

<sup>83</sup> Cituar sipas: Gjovalin Shkurtaj, “Trysnia e huaj dhe qëndresa e shqipes”, - “Rreth huazimeve në shqipen standarde”, Akte të seminarit të III, Pegi, Tiranë, 2004, fq. 24.



caktuar kohore.

Në rastin e gjuhës shqipe fjalori i kategorisë së parë i përket, të paktën në pjesën dërmuese të tij, fondit indoevropian ose huazimeve nga latinishtja, por jo totalisht, pasi krahas tyre gjejmë edhe fjalë me origjinë greke, sllave, italiane dhe turke.

Çdo ndikim nga jashtë, mund të vlerësohet më drejt, nëse marrim parasysh shkallën e intensitetit që ushtron në fondin themelor të fjalorit të gjuhës sonë. (Elementet latine në gjuhën shqipe janë të njohura dhe arrijnë deri në 600 fjalë<sup>84</sup>). Ndikimi latin në leksik ka depërtuar mjaft thellë, çka do të thotë se shumë huazime tashmë siç thoshte E. Çabej “*janë bërë mish e asht i shqipes*”, duke formuar një numër të madh shprehjesh dhe togfjalëshash të prejardhur.

Prania e elementeve latine në fusha të ndryshme dëshmon për intensitetin e procesit të romanizimit. Pushtimi i gjate romak beri që latinishtja të lërë gjurmë të thella leksikore në gjuhën shqipe. Ky ndikim gjuhësor shpjegohet, nga njëra anë, me një sundim aq të gjatë (më se 500 vjet) dhe, nga ana tjetër, me epërsinë kulturore të botës romake<sup>85</sup>. Në fondin e shqipes ka fjalë që kanë hyrë në të dy herësh: së pari në trajtën latine e më pas në trajtën italiane, siç është rasti i lter-i (lat. altare) dhe altar (it. altare)<sup>86</sup>

Është e natyrshme që mes dy vendeve fqinje, që kanë pasur komunikim dhe lidhje të shpeshta gjatë shekujve, të ketë pasur edhe shkëmbime në fusha të ndryshme të jetës dhe ndikimi i italishtes në gjuhën shqipe erdhi thuajse si një continuum i ndikimeve të latinishtes.

Aktualisht, nga kontaktet e shumëfishta, po asistojmë në një shtim të numrit dhe të përdorimit të fjalëve me prejardhje nga italishtja. Këto fjalë tek kalojnë në gjuhën tonë pësojnë ndryshime të shumta. Gjuhëtarët kanë nxjerrë në pah dhe shqyrtuar dy korpusë leksikore me prejardhje funksionale të ndryshme: a) korpusi i parë, është një listë me 2000 fjalë, i përgatitur nga një grup gjuhëtarësh italianë, b) korpusi i dytë, në të cilin përfshihen huazimet që studiuesit i konsiderojnë italianizma.<sup>87</sup>

Në të gjitha gjuhët e botës, zhvillimi i përgjithshëm tekniko-shkencor dhe marrëdhëniet me botën, ndryshimet shoqërore apo politike sjellin me vete edhe prurje të reja gjuhësore. E njëjta gjë ka ndodhur edhe me gjuhën shqipe që nga fillimi i viteve '90 të shekullit të shkuar, bile, sipas Zhan-Lui Dyshe “*gjuha shqipe huazon mjaft nga terminologjia ndërkombëtare, ... dhe karakterizohet nga një zhërvjellësi e madhe e sistemit fjalëformues.*”<sup>88</sup>

<sup>84</sup> Haralambie Mihaescu, “I prestiti italiani nell'albanese”, “Zjarri”, Cosenza, 1979, nr. 1-2, fq. 26

<sup>85</sup> Eqerem Çabej “Huazimet latine”, Studime Gjuhësore – III, “Rilindja”, Prishtinë, 1976, fq. 51.

<sup>86</sup> Gjinari - Shkurtaj, “Dialektologjia”, SHBLU, Tiranë, 2003, fq. 326.

<sup>87</sup> Artan Fida, “Disa interferenca leksikore gjatë nxënies së huazimeve italiane”, - “Rreth huazimeve në shqipen standarde”, Akte të sem. të 3-të, Pegi, Tiranë, 2004, fq. 106.

<sup>88</sup> Zhan-Lui Dyshe, “Politika gjuhësore dhe ndryshimet në gjuhë”, - “Gjuha letrare dhe epoka jonë”, Tiranë, 1988, fq. 209-210.

Gjuha shqipe ka veçorinë të asimilojë fjalën e huaj dhe t'ia përshtasë strukturës a sistemit të vet. Pikërisht për këtë pothuaj të gjitha huazimet e vjetra latine ose greke sot janë larguar aq shumë nga trajtat e tyre të gjuhëve nga janë marrë, sa është e vështirë të vendoset menjëherë lidhja me ato gjuhë pa gërmuar historinë e tyre. Në fakt nuk ka fjalë të huaj në shqipen, që të mos pësojë ndryshime fonetike e të mos marrë mbaresat e trajtat e gjinisë, rasës, mënyrës, kohës, vetës dhe numrit.<sup>89</sup>

Në gjuhën e mediave të shkruara dhe televizive, pas viteve '90 vërehet përdorimi i një numri të madh fjalësh të huaja, të cilat vijnë duke u shtuar e kohët e fundit, me tepri.

Ky fenomen, siç u tha edhe më lart, është një nga çështjet shumë të diskutuara në shtypin shkencor të viteve të fundit. Studiuesit kanë vënë re me shqetësim, ndonjëherë dhe me frymë të ashpër kritike për vullin e dyndjes së fjalëve të huaja. Kështu përkthyesi i njohur Shpëtim Çuçka, shprehet: "*Çështja shtrohet: një shqipe siç e donin shkrimtarët e Rilindjes dhe siç është e drejtë të jetë, apo një e folme ku përbërësi shqip ka vendin e dytë, e në cilin ai përbuzet*"<sup>90</sup>. Sidoqoftë, "*...hyrja e huazimeve duhet vëzhguar e "mbajtur nën kontroll", sepse kjo dukuri ka marrë përmasa të mëdha dhe leksiku vëndas zë një përqindje të vogël në krahasim me leksikun e huazuar, pra, është fjala që pesha e tij specifike të mos pakësohet më tej*"<sup>91</sup>. Përmendim fjalën **anunçoj**, që e kanë në majë të gjuhës folësit e Televizionit Shqiptar dhe të Televizioneve private, që përcmojnë (ashtu u thote mendja) fjalën shqipe me po atë kuptim **njoftoj**. Mund të shtojmë edhe disa shembuj te tjerë: *agravohet, agravim, ekskludoj, firmatar, fraxhil, frustruoj, gjeneralizoj, impresion, intension, intervenim, investigoj, investigator, kredibilitet, minorene, mediator, (bej) prezent, axurr, investigim, lançoi, atakoheshin, fantashencës, riunifikimi, atraktiv, konfonduar, komponente, kontestime, konfuzion, imediate, diferencat, okupuar, aderuar, komponentë, konfrontuar, kualitetet, merkatos.*

Jo vetëm gjuhëtarët, po edhe shumë njerëz të thjeshtë, që e duan gjuhën shqipe pa ndotjet e huaja, janë të shqetësuar për këtë mani të gazetarëve që, ta themi popullorçe, shesin mend me fjale të huaja. Përdorim fjalën "ndotje" sepse jemi të mendimit, që edhe kjo dukuri klasifikohet në kategorine e ndotjeve të shumëllojshme që dëmtojnë mjedisin tonë natyror e shoqëror.

Studiuesja Marjana Ymeri, pohon se sidomos leksiku i shqipes së folur është pasuruar ndjeshëm këto kohët e fundit. "*Janë jo vetëm fjalë të brumit të shqipes, të dialekteve të saj që janë përvetësuar dalëngadalë nga gjuha letrare, por sidomos pas viteve '90 ka pasur një vërshim të paparë fjalësh të huaja*",-

<sup>89</sup> Miço Samara, "Norma leksikore, pastrimi e pasurimi ...", - "Gjuha shqipe dhe letërsia në shkollë", nr. 7 – ShBLSH, Tiranë, 1981, fq. 42.

<sup>90</sup> Shpëtim Çuçka, "Gjuha, kultura, kombi" – "Gjuha jonë", 1992, nr. 1-2, fq. 84.

<sup>91</sup> Emil Lafë, "Pastërtia e gjuhës në kohën tonë si detyrë gjuhësore dhe kombëtare", - "Gjuha jonë", Viti XII, Nr. 3-4/ 1992, fq. 49.

thotë Ymeri<sup>92</sup>. Ajo shton se shumë prej këtyre fjalëve të huaja që kanë hyrë tashmë në gjuhën e përditshme të shqiptarëve kanë qenë krejtësisht të panevojshme pasi në shqip ato tashmë ekzistonin, por ka edhe shumë prurje të reja nga gjuhët e huaja, që natyrisht i kanë kryer shërbime të mëdha shqipes. Shprehja e përbotshme pohuese "OK" (okej) i ka zëvendësuar thujtse tërësisht format shqipe "mirë", ose "në rregull". Në fillim me vështirësi, por tashmë të gjithë të rinjtë janë natyralizuar aq shumë me të, saqë duket e pakuptimtë të përgjigjen ndryshe. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për fjalën 'ciao' (çao) nga gjuha italiane. Tashmë është bërë e modës përdorimi i kësaj fjale, aq sa shpesh herë përkrah fjalës 'çao' thuhet edhe varianti shqip 'pashim' apo 'paçim'. Këto janë vetëm dy shembuj shumë të thjeshtë të lëvizjes të pandërprerë në të cilën shqipja është vënë në "luftën" për t'i mbijetuar kohërave që jetojmë. Gazetat, revistat dhe së fundi edhe media elektronike po i japin dorën e fundit valës së ndryshimeve të gjuhës. Diku brutalisht dhe diku tjetër me zgjuarsë, gjuha gazetareske arriti që në këto vjet të krijojë një variant të vetin.

Përkthyesi i shquar, i ndjeri Robert Shvarc, shprehej se ishte shumë i mllëfoshur, i mërzhitur dhe me gjak të prishur, tek dëgjonte, për shembull, folësit e TV-ve dhe të radiove si edhe gazetarët e medias së shkruar të thonë apo të shkruajnë pa të keq: *deklarata e Arafat* (dhe jo: Deklarata e Arafatit); *Takimi i Bush me Putin* (dhe jo: Takimi i Bushit me Putinin); *Një grusht i rëndë për Bin Laden* (dhe jo: Një grusht i rëndë për Bin Ladenin); *Pauell do të takohet me Arafat* (dhe jo: Pauelli do të takohet me Arafatin); *Sipas Bler* (dhe jo: sipas Blerit); *Privatizimi i Telekom* (dhe jo: Privatizimi i Telekomit); *Faturat e Kesh* (dhe jo: Faturat e Kesh-it). Sipas kësaj logjike, profesori thotë se na u dashka të shkruajmë për shembull: *Kam një takim më Skënder* (dhe jo: Kam një takim me Skënderin); ose: *Ali u fejua me Liliana* (dhe jo: Aliu u fejua me Lilianën)! Sigurisht të gjithë ne e kuptojmë se kjo është diçka thujtse qesharake që, në të folmet e përditshme apo në shkrime, asnjëri nga ne nuk e zbaton.

Ndikimi në gjuhën e gazetave, në plan sociolinguistik, mund të shpjegohet nga faktorë të ndryshëm, ndër të cilët mund të veçojmë: - dëshira për t'u identifikuar me një shtresë të mirëpërcaktuar sociale (A mund të konsiderohet përdorimi i këtyre 'barbarizmave gjuhësorë' shenjë kulture dhe qytetarie?); - prirja drejt snobizmit, dëshirë për të rënë në sy e për të tërhequr vëmendjen duke përdorur fjalë të huaja (kjo dëshirë, për fat të keq, i është ngjitur edhe të rriturve, intelektualëve apo politikanëve, që në disa raste e ndërlikojnë aq shumë ligjërimin sa vështirësojnë edhe kuptueshmërinë).

<sup>92</sup> Mariana Ymeri, "Tipare të ligjërimin në gazetatat rinore" (Vitet '90) – "Gjuha jonë", Viti XX, nr. 3-4, 2000, fq. 64.

## **BIBLIOGRAFI:**

1. Gjovalin Shkurtaj, “Trysnia e huaj dhe qëndresa e shqipes”, - “Rreth huazimeve në shqipen standarde”, Akte të seminarit të III, Pegi, Tiranë, 2004.
2. Haralambie Mihaescu, “I prestiti italiani nell’albanese”, “Zjarri”, Cosenza, 1979, nr. 1-2.
3. Eqerem Cabej “Huazimet latine”, Studime Gjuhësore – III, “Rilindja”, Prishtinë, 1976.
4. Gjinari - Shkurtaj, “Dialektologjia”, SHBLU, Tiranë, 2003.
5. Artan Fida, “Disa interferenca leksikore gjatë nxënies së huazimeve italiane”, - “Rreth huazimeve në shqipen standarde”, Akte të sem. të 3-të, Pegi, Tiranë, 2004.
6. Zhan-Lui Dyshe, “Politika gjuhësore dhe ndryshimet në gjuhë”, - “Gjuha letrare dhe epoka jonë”, Tiranë, 1988.
7. Miço Samara, “Norma leksikore, pastrimi e pasurimi ...”, - “Gjuha shqipe dhe letërsia në shkollë”, nr. 7 – ShBLSh, Tiranë, 1981.
8. Shpëtim Çuçka, “Gjuha, kultura, kombi” – “Gjuha jonë”, 1992, nr. 1-2.
9. Emil Lafe, “Pastërtia e gjuhës në kohën tonë si detyrë gjuhësore dhe kombëtare”, - “Gjuha jonë”, Viti XII, Nr. 3-4/ 1992.
10. Mariana Ymeri, “Tipare të ligjërimit në gazetatat rinore” (Vitet ’90) – “Gjuha jonë”, Viti XX, nr. 3-4, 2000.

## ***ABSTRACT***

After the ‘90 our country faced the pressure of different languages and cultures which left traces on it. The communication over the media in Albania is under pressure imposed by the impact of foreign languages. Using of words in foreign languages actually appears normal in the journalism. It’s often related to the lack of linguistic skills by the journalists, who write and speak with no responsibility, or “approaching” to a tendency toward snobbery and show off.

# NJË VËSHTRIM SOCIOLINGUISTIK MBI KOMUNIKIMIN NJERËZOR: PUSHTETI DHE SOLIDARITETI NË MËNYRËN SI I DREJTOHEMI TJETRIT

Ilda Erkoçi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”,  
Departamenti i Studimeve anglo-amerikane*

## **Gjuha si sjellje shoqërore**

Gjuha është një nga emblemat më të fuqishme të sjelljes shoqërore. Sa herë që ne flasim, përcjellim shumë më tepër sesa thjesht një mesazh gjuhësor: ne tregojmë kush jemi, nga vijmë e bile edhe me kë rrimë, për të mos thënë që e gjykojmë tjetrin (si formim e shpesh edhe si karakter) në bazë të mënyrës sesi flet.

Një numër faktorësh ndikojnë në mënyrën se si flasim. Gjeografia është vetëm një prej tyre, të tjerët janë të gjithë faktorë shoqërorë: prejardhja familjare, mosha, gjinia, profesioni, feja, klasa shoqërore e statusi social. Përmes një përqasjeje mes anglishtes dhe shqipes, vëmendja e këtij punimi do përqendrohet në mënyrën se si marrëdhënia mes njerëzve ndikon në llojin e gjuhës që ata zgjedhin të përdorin. Kështu, t'i drejtohesh dikujt me *zonjë* a *zotëri*, është më tepër sesa thjesht një zgjedhje leksikore, pasi na tregon edhe për marrëdhënien dhe pozitën shoqërore të folësit dhe dëgjuesit. Po kështu, fjali si *Mbylle pak derën; A mund ta mbyllësh derën?* dhe *A mund ta mbyllni derën ju lutem?* janë më tepër sesa fjali urdhërore e pyetëse: zgjedhja e njërës apo tjetrës ka të bëjë me norma të mirësjelljes, respektin e statusin shoqëror të personave të përfshirë, por edhe me nocionet e pushtetit e solidaritetit.

## **X apo zoti X? Pushteti dhe solidariteti: dy faktorë kyç**

Përmes gjuhës, njerëzit përcaktojnë marrëdhënien me njëri-tjetrin dhe identifikojnë veten me një grup të caktuar shoqëror. “Në asnjë aspekt të sociolinguistikës nuk del më në pah ky funksion shoqëror i gjuhës sesa në mënyrën si i drejtohemi dikujt.” (Fasold, 1984:1)

Një nga studimet më me influencë në këtë drejtim është bërë nga Brown dhe Gilman në vitin 1960 që për herë të parë prezantuan konceptet e “pushtetit” dhe “solidaritetit” në fushën e sociolinguistikës duke i lidhur ato me përemrat. Kërkimet e tyre u zhvilluan më tej nga studiues të tjerë në gjuhë të ndryshme (si p.sh. Friedrich, 1966; Bates and **Benigni**, 1975; **Paulston**, 1976, etj).

Brown dhe Gilman (1960) zbuluan se përdorimi i përemrave *ti* e *ju* në disa gjuhë evropiane varej nga dy forca shoqërore: pushteti dhe solidariteti. Nëse dikush ka pushtet mbi tjetrin në atë shkallë sa ta kontrollojë atë, ai mund t'i drejtohet me *ti* dhe në këmbim të marrë *ju*. Bazat e pushtetit mund të jenë të ndryshme: forca fizike, pasuria, mosha, gjinia, një rol institucional në kishë, shtet, apo edhe brenda familjes. Nga ana tjetër, “solidariteti” nënkupton intimitet e “fat

të përbashkët” dhe është reciprok: bashkëbiseduesit i drejtohen njëri-tjetrit njëlloj, ose me *ti* ose me *ju*.

Mënyrat si i drejtohem tjetrit në anglishten amerikane janë analizuar nga Brown dhe Ford (1961/1964) dhe nga Ervin-Tripp (1972). Sipas studimit të Brown dhe Ford, zgjedhjet kryesore në anglishten amerikane janë mes *emrit* nga njëra anë dhe *titull + mbiemër* nga ana tjetër. Kur përdorimi është reciprok (pra të dy bashkëbiseduesit i drejtohen njëri-tjetrit me të njëjtën formë), kriteri bazë në zgjedhjen e njëres apo tjetres formë është afrimiteti me këtë person.

Përdorimi joreciprok, varet nga dy dimensione bazë: mosha dhe statusi profesional. Pra, nëse mosha dhe statusi shihen si forma të pushtetit, i bie të përdoret *ti/ju* sipas zbulimit të mëparshëm të Brown e Gilman. Ervin-Tripp (1972) përdor një diagramë për të prezantuar idenë e saj mbi format e mirësjelljes. Ajo merr në konsideratë aspekte të tilla si mosha, konteksti dhe a njihet emri i personit të cilit i drejtohem. Gjithashtu, i kërkon folësit të vendosë nëse personi të cilit i drejtohet është “shok apo koleg” dhe nëse ai i përket një rangu më të lartë shoqëror apo është më i madh në moshë. Sërish biem në strukturën e pushtet-solidaritetit.

Kështu, format e adresimit mund të shihen si sinjale gjuhësore të marrëdhënies pushtet-solidaritit mes bashkëbiseduesve. Por, në të njëjtën kohë, treguesit gjuhësorë të pushtetit dhe solidaritetit mund të shihen si mënyra me të cilën folësit përcaktojnë vendin e tyre në shoqëri dhe marrëdhënien me njëri-tjetrin.

Qëllimi i këtij punimi është një përpjekje për të studiuar ndryshimet në komunikim mes kulturave të ndryshme e për të analizuar ndryshimet kulturore duke u përqendruar në mënyrën se si i drejtohem tjetrit me një theks të veçantë në përqasjen anglisht-shqip e duke marrë në konsideratë rregullat që udhëheqin këto zgjedhje si mirësjellja, pushteti e solidariteti. Metodën e përdorur do jenë vrojtimi dhe anketimi.

### **Shënjes gjuhësorë të marrëdhënieve shoqërore**

Duket se pavarësisht ngjashmërive, gjuhë të ndryshme përdorin forma të ndryshme për të shënuar marrëdhënien mes bashkëbiseduesve. Kështu, gjuhë me origjinë latine si italishtja e frëngjishtja përdorin forma të veçanta foljore e përemrore si psh, *(Tu)Dimmi* (kur i drejtohesh dikujt që e njeh mirë), por *(Lei) Mi dica* (kur marrëdhënia është e largët e formale). E njëjta gjë vlen për një numër gjuhësh të tjera, përfshirë shqipen, por ky nuk është rasti i anglishtes. Në anglisht *you* është neutrale në lidhje me shënjimin e pushtet-solidaritetit, por ky është një zhvillim i vonë që vjen nga humbja e *thou* (që përdorej për t’iu drejtuar njerëzve të afërt e që mbijeton në disa dialekte të anglishtes). Zgjedhja jep gjithmonë informacion rreth pushtet-solidaritetit, por detajet duket se variojnë nga shoqëria në shoqëri.

### **Origjina shoqërore e treguesve gjuhësorë të pushtetit dhe evoluimi i tyre**

Kjo është një temë shumë e gjerë që ka nevojë për studim e trajtim të hollësishëm, por që do përmendet shkurtimisht këtu sa për të dhënë një ide të përgjithshme.

Një nga bazat e pushtetit është roli i institucionalizuar brenda familjes. “Forma *ju* hyri në gjuhët evropiane si formë referimi për pushtetin shtetëror, por përfundoi për t’u përdorur në mikrokozmin e shtetit – në familjen nukleare.” (Brown & Gilman 1960: 256)<sup>93</sup>

Nocioni i pushtetit ka ndryshuar me ndryshimet shoqërore. Një shoqëri më e komercializuar tenton t’i japë më tepër rëndësi statusit shoqëror siç tregoi studimi i Brown e Ford dhe ai i Ervin-Tripp. Por, në shumë kultura, familja vazhdon të jetë një fushë e rëndësishme e zbatimit të pushtetit që gjen pasqyrim edhe në gjuhë.

Siç na tregojnë Brown e Gilman (1960) semantika e pushtetit lidhet ngushtë me rendin feudal. Aty ku ka zgjatur më tepër (p.sh. në Kinë rreth 2000 vjet), duket se ka lënë edhe gjurmët më të forta në shumë aspekte të jetës shoqërore. Familja patriarkale është “mikrokozmi” i shoqërisë dhe ka një hierarki të fortë pushteti. P.sh. në Chaoshan të Kinës, e drejta i ndezjes së temjanit i takon babait ose djalit më të madh të familjes.<sup>94</sup> Në këtë rajon, marrëdhëniet familjare mes të moshuarve dhe të rinjve vazhdojnë të jenë të rëndësishme e kontribuojnë në termat farefisnorë. Kështu psh, ka një emër të veçantë për vëllain e madh e një tjetër për vëllain e vogël, për motrën e madhe e atë të vogël. E njëjta gjë ndodh edhe me kushërinjtë – ka emra të veçantë në varësi të moshës e gjinisë (ku emrat honorifikë rezervohen për meshkujt e rritur). Roli dominues i mashkullit brenda familjes shihet gjithashtu në dallimin që bëhet mes të afërmeve nga ana e babait dhe të nënës. Kushërijtë nga nëna konsiderohen si më pak të rëndësishëm dhe për ta ka forma të ndryshme adresimi. Përveç kësaj, dallime bëhen edhe mes fëmijëve të kushërinjve.<sup>95</sup>

Ekzistenca e formave të ndryshme të adresimit dhe evoluimi i tyre me kohën tregon edhe njëherë se gjuha reflekton vlerat shoqërore. Me kalimin e kohës dhe zhvillimin e shoqërisë, gjithnjë e më tepër gra kryejnë arsim të lartë e për pasojë ndërëgjegjësohen për të drejtat e tyre të barabarta duke e reflektuar këtë edhe në format gjuhësore që përdorin për t’iu drejtuar meshkujve.

### **Mënyra si i drejtohem dikujt**

Mënyra se si i drejtohem dikujt përbën një aspekt mjaft interesant të sociolinguistikës. Ajo tregon marrëdhënie shoqërore dhe personale mes bashkëbiseduesve. Në mënyrën se si i drejtohem tjetrit shfaqim një pjesë të identitetit tonë shoqëror, por edhe krijojmë e përcaktojmë lidhjen tonë si të afërt apo të largët, personale apo profesionale, etj. Zgjedhja që ne bëjmë reflekton jo vetëm elemente gjuhësore e kulturore, por edhe marrëdhënien që ekziston mes bashkëbiseduesve. Çdo shoqëri e gjuhë ka normat e veta që rregullon këto marrëdhënie.

Megjithëse duket se ka njëlloj deficieti në studimin e këtij aspekti në shqip, literatura angleze është mjaft e pasur me studime të cilat kanë vënë në

---

<sup>93</sup> Përkthimi im

<sup>94</sup> *Married Women's Address Forms Variation in China*

<sup>95</sup> idem

dukje rolin e mirësjelljes, solidaritetit e pushtetit në zgjedhjet gjuhësore që bëjnë bashkëbiseduesit kur i drejtohen njëri-tjetrit (Brown & Ford, 1961; Moles, 1978; Hong, 1985; etj).

Wardhaugh (2002) përmend një numër faktorësh shoqërorë që përcaktojnë zgjedhjen tonë gjuhësore si: situata, statusi social i tjetrit, gjinia, mosha, lidhjet familjare, profesioni, etnia dhe intimiteti. Wardhaugh gjithashtu vëren se shoqëri dhe kultura të ndryshme kanë norma ose preferenca të ndryshme në zgjedhjet që bëjnë.

Më poshtë vijon studimi im i cili synon të vrojtojë e analizojë se si njerëz të kombësive të ndryshme përdorin format e edukatës në raport me konceptin e pushtetit e solidaritetit. Për këtë, kam hartuar një anketë me 12 pyetje që është plotësuar nga njerëz të 6 kombësive të ndryshme.

### **Metoda**

#### **Kampionet**

Një total prej 15 subjektsh (shqiptarë, amerikanë, italianë, gjermanë, austriakë e hungarezë) u përfshinë në anketim. Prej këtyre, 10 femra, 5 meshkuj të moshës 20-60 vjeç (ku dominon mosha 20-30 vjeç). Nga pikëpamja e arsimit, të gjithë të anketuarit ishin me shkollë të lartë, ose duke vazhduar studimet e larta dhe pjesa më e madhe e tyre kishin edhe kualifikime pasuniversitare. Përsa i përket profesionit, mbizotëron ai i mësimdhënësit (kryesisht pedagogë) dhe studentë, duke qenë se jam kufizuar disi në ambientin universitar.

#### **Procedura**

Një anketë e përbërë nga 12 pyetje.

#### **Ndryshoret e përdorura në studim**

1. prejardhja kulturore
2. mosha
3. gjinia
4. arsimi
5. profesioni
6. stili gjuhësor (formal, joformal, intim)

U studiuan këto forma adresimi:

- mospërdorimi i emrit
- emri
- mbiemri
- emër + mbiemër
- emra farefisnorë
- nofka
- forma politese (si: më falni), etj

#### **Rezultatet**

Për efekt kohe, kam përfshirë në studim një numër të vogël subjektsh. Nëse kjo nuk më lejon të bëj përgjithësime, të paktën nuk më pengon të ngre hipoteza. Kështu, anketimi tregoi se pavarësisht universaleve, kultura të ndryshme dallojnë në përdorimin e formave të adresimit në 5 aspekte kryesore:



- në mënyrën joformale të të drejtuarit të një shefi
- në shkrimin e një letre joformale/jozyrtare
- në pritshmëritë e shefave në mënyrën se si thërriten nga nëpunësit e tyre
- në mënyrën se si i drejtohen një të huaji/panjohuri për të kërkuar ndihmë
- mënyra se si i drejtoheni familjarëve më të rinj në moshë

Më poshtë do prezantoj dallimet dhe ngjashmëritë në varësi të dendurisë me të cilën ndodh secila kategori e termave të adresimit.

Një fenomen interesant që vura re është se megjithëse kemi tendencë të ndjekim normat e kulturës nga vijnë, prapëseprapë, ka diçka personale në zgjedhjen e formave të adresimit – dikujt i pëlqen të jetë më formal e dikujt më pak. (Kjo u vërtetua nga mungesa e koherencës në përgjigjet e disa kolegeve italiane që çuditërisht, edhe pse me moshë, arsim e kualifikime të ngjashme, kanë dhënë përgjigje mjaft të ndryshme).

Një përgjigje interesante që është tregues i universalitetit të formave të adresimit është edhe fakti se në masë zgjidhet përgjigjia *Përshëndetje e pashoqëruar me emrin e personit* të cilit i drejtoheni sidomos kur ky i fundit është epror, gjë që lë të kuptohet një lloj dëshire për të qenë neutral ose edhe një lloj hezitimi a pasigurie se si t'i drejtoheni dikujt.

Përgjigjet më mikse i kam marrë për pyetjen: *Si do t'i drejtoheshit një shoku të cilit i shkruani një ftesë zyrtare?* Besoj se larmia e përgjigjeve pasqyron pranëvendosjen e pazakontë të dy dimensioneve të kundërta: faktit që personi në fjalë është shok, por që konteksti është formal!

Tjetër, anketimi i një shqiptareje që jeton prej vitesh në SHBA më dha përgjigje shumë interesante e që s'i kisha marrë parasysh më parë. Kështu, ajo ndjen vetëvetiu nevojën që përpos pyetjeve të shtojë një koment të saj ku shprehet se megjithëse ndihet shqiptare dhe e përdor këtë gjuhë në familje e me shoqërinë shqiptare, e ndjen që ambjenti amerikan ka ndikuar në të menduarit a saj gjë që gjen shprehje në treguesit gjuhësorë të përdorur në format e adresimit. Ajo ishte e vetëdijshme që për këtë arsye, përgjigjet mund të ishin disi mikse. E anketuara vëren edhe se e kishte ndier veten disi në siklet kur me të mbaruar studimet dhe caktuar për të punuar në universitet, kolegët – deri pak kohë më parë ish-profesorët i saj – i kishin kërkuar t'i drejtohej në mënyrë më pak formale. Pra, konteksti na del një faktor po aq i rëndësishëm në lidhje me mënyrën se si i drejtoheni tjetrit.

Anketimi vërtetoi teoritë e ngritura nga studiues të tjerë më parë mbi ndikimin e faktorëve shoqërorë ose kombinim të disa prej tyre (sidomos mosha dhe profesioni) në zgjedhjet gjuhësore që bëjmë.

## **Një krahasim më i detajuar anglisht-shqip**

### ***Emrat***

Në të dy gjuhët, treguesit më të dukshëm gjuhësorë të marrëdhënieve shoqërore/pushtet-solidaritete janë emrat. Kështu, i drejtoheni dikujt me emër nëse marrëdhënia është e afërt (*p.sh Arbër*), por duke shtuar një ndajshim nëse kjo

marrëdhënie është më e largët (*zoti Arbër, zonja Ana*). Për ta bërë edhe më formale marrëdhënien, në të dy gjuhët mund t'i drejtohem tjetrit me mbiemrin (megjithëse ky është një fenomen më pak i përhapur në shqip) si psh *zoti Dibra* apo *zonja Gurakuqi*.

Një rast interesant përbën mënyra se si nxënësit e studentët i drejtohen përkatësisht mësuesve e pedagogëve. Kështu, në shqip është normale të përdoret fjala *mësues/e, profesor/eshë* (si term i përgjithshëm pavarësisht nëse personi e ka apo jo këtë titull) të shoqëruara nga emri i personit. Ky nuk është rasti i anglishtes, ku preferohet titulli i përgjithshëm *Miss/Mrs/Mr* (zonjushë, zonjë, zotëri) e shoqëruar nga mbiemri i personit. Gjithashtu, përdoret dendur titulli akademik (kur njihet) si psh *Doctor* i shoqëruar sërish nga mbiemri i personit. Por, nga ana tjetër, në anglisht, veçanërisht në kulturën amerikane, pavarësisht formalitetit të mësipërm, gjendet edhe ekstremi tjetër – të drejtuarit e një pedagogu me emër, bile shpesh me një formë të shkurtuar të emrit si *Jim* (shkurtim i *James*), kur kërkohet nga ky i fundit si një mënyrë e sheshimit të distancës dhe rritjes së nivelit të solidaritetit mes dy palëve, gjë që nuk ndodh kurrë në shqip duke u parë si një lloj kërcënimi i autoritetit të pedagogut.

Në mënyrë të ngjashme, fëmijët në anglisht i drejtohen një të rrituri (sidomos të panjohuri) me fjalët *Miss, Sir, Madam*, ndërsa shqipja preferon forma më pak formale si *teta, xhaxhi*. Në të dy gjuhët ekzistojnë forma të larta të respektit si: *i/e nderuar, shkëlqesi, madhëri*, etj.

Si anglishtja dhe shqipja përdorin emrat që lidhen me profesionin e bashkëbiseduesit si *doktor, inxhinier, arkitekt*, etj apo *kamarier* kur duam ta thërrasim këtë të fundit.

Po kështu, të dy gjuhët përdorin në mënyrë të ngjashme edhe emrat që i referohen rolit si psh *nënë, baba, gjysh, gjyshe, teze, dajë*, etj.

Një ngjashmëri interesante është edhe evoluimi që këto forma kanë pësuar me kalimin e kohës siç janë përdorimi i fjalëve *atë, nënë* (*father, mother*) dhe zëvendësimi i tyre me format më intime *babi, mami* (*dad/dy, mum/my*). Përdorimi i formës së parë padyshim që mbart me vete vetëdijen e pushtetit të prindit nga ana e fëmijës, ndërsa e dyta nënkupton shkurtimin e distancës dhe rritjen e nivelit të solidaritetit mes dy palëve.

Një rast i fundit interesant të cilin e kam gjetur në shqip (nuk kam njohuri a ekziston apo a ka ekzistuar në anglisht) është përdorimi i disa formave të vjetra që tregojnë dukshëm pushtetin e mashkullit. Kështu, duke i shtuar emrit të burrit prapashtesën – *ojce, - nice* legjitimohej varësia e femrës ndaj bashkëshortit të saj (psh *Muratojce, Alinice*). Shpesh, femra (që nuk thirrej kurrë me emrin e vet!) thirrej me emrin e fëmijës së parë mashkull, si psh *nana e Filanit*. Tjetër, në Kosovë, gruaja shpesh përdor emrin e burrit duke i shtuar një mbaresë të shumësit për të nënkuptuar gjithë familjen si *ne Sokolët* (ku Sokol është emri i kryefamiljarit). Në mënyrë të ngjashme, në shenjë respekti, por edhe për t'i rritur vlerat të zotit të shtëpisë, në të shkuarën në Shqipëri, ky i fundit nuk thirrej në emër, por *agë, bej, trim*.

Gjithsesi, për hir të së vërtetës, megjithë nuancat patriarkale

(diskriminuose) që mbart shqipja, nuk mungojnë edhe fjalët që shprehin respekt për femrën si: *Oj fisnike*, apo *sojnikë*.

Besoj është me vlerë të jepen edhe shembuj të mënyrës se si prindi i drejtohej fëmijës në të shkuarën. Kështu, në Mirditë e malësi të tjera, përveç fjalës *bir* që përdorej dendur në vend të emrit të fëmijës, ky i fundit thirrej edhe *mec* a *bec*<sup>96</sup> për të treguar vogëlsinë (që mund të interpretohet edhe si mungesë e pushtetit të këtij të fundit megjithëse dikush mund ta interpretojë edhe si shenjë afrie).

Së fundi, një fenomen i shqipes, i pranishëm edhe në gjuhë të tjera (Braun 1988: 266), por jo në anglisht është edhe përdorimi i formës inverse të adresimit në të cilën folësi përdor një formë që i përshtatet atij vetë për t'iu drejtuar dikujt tjetër si psh: Jo moj *nanë*, *babë*, *motër*, *vëlla*; Bëji detyrat moj *mësuese*, etj. Kaq i pazakontë duket një fenomen i tillë saqë Braun e quan “jologjik” (266) dhe Hudson thotë se interpretimi nuk mund të jetë veçse subjektiv. (Hudson 1996: 143)

### **Përemrat dhe foljet**

Marrëdhënia pushtet-solidaritet gjen shprehje edhe në përzgjedhjen e përemrave. Anglishtja është neutrale në këtë drejtim pasi përdor një përemër të vetëm *you* për vetën e dytë njëjës dhe shumës. Kjo është një formë e vonë, gjithsesi, pasi edhe anglishtja dikur e ka bërë dallimin duke përdorur *thou* për njëjësin dhe duke rezervuar *you* për rastet më formale. Shënjesit përemëror të pushtetit e solidaritetit në shqip janë *ti* e *ju* që shoqërohen edhe nga forma të veçanta foljore (*urdhëro/urdhëroni*). Përzgjedhja e përemrave pasqyron “hendekun e brezave”, pushtetin e statusin social të dëgjuesit a personit (të tretë) të cilit i referohemi.

### **Gjinia**

Një dimension tjetër përmes të cilit varion marrëdhënia pushtet-solidaritet është edhe gjinia.

Sociolinguistika studion mes të tjerash edhe mënyrat se si bisedat mes personave të së njëjtës gjini ndryshojnë nga ata kur bashkëbiseduesit nuk janë të të njëjtit seks.

Zakonisht, femra asociohet me solidaritetin, ndërsa mashkulli me pushtetin. Siç thotë Deborah Tannen në bestsellerin e saj *They Just Don't Understand*,

Për burrat,

*Bisedat janë negociata ku individët përpiqen të arrijnë një objektiv dhe të kenë epërsinë, po t'ia dalin dhe të mbrojnë vetveten nga përpjekjet e të tjerëve për t'i vënë përposh dhe për t'u vënë bërnylin. Pra, jeta është një kontekst, një betejë, për të ruajtur pavarësinë dhe për të mënjanuar dëshkrimin.*

Ndërsa për gratë,

*Bisedat janë negociata për t'u afruar në të cilat individët përpiqen të marrin e të japin konfirmime dhe mbështetje dhe të arrijnë konsensusin.*

---

<sup>96</sup> shembuj të sugjeruar nga im atë

*Ato rreken të mbrojnë veten nga përpjekjet e të tjerëve për t'i shtyrë ato tej. Pra, jeta është një bashkësi, një betejë për të ruajtur afërsinë me të tjerët dhe për t'i shpëtuar izolimit. (Tannen 1990, 24-25)*

Hirschman (1994) ka vërejtur se gratë përdorin *ne* dhe *ju* shumë më tepër se burrat që preferojnë të përdorin *unë*. Pra, gratë priren të përfshijnë personin të cilit i drejtohen, ndërsa burrat janë më të interesuar të nxjerrin në pah veten.

### **Jo vetëm fjalë**

Por, duket se gjuha nuk është i vetmi mjet që reflekton marrëdhëniet shoqërore. Komunikimi joverbal bëhet nganjëherë po aq i rëndësishëm. Siç thotë David Abercrombie, fonetikan, “flasim me organet vokale, por bisedojmë me të gjithë trupin” (Abercrombie 1968)

Largësia fizike mes njerëzve që bisedojnë është një aspekt i dallueshëm i sjelljes joverbale që pasqyron marrëdhënien pushtet-solidaritet. Megjithëse është përgjithësisht një universal ku largësia fizike është në përpjesëtim të drejtë me largësinë shoqërore, edhe ky rregull ka përjashtimet e veta dhe varion nga një kulturë në tjetrën. Kështu për shembull, Watson dhe Grave kanë vërejtur se arabët vendosin një largësi më të vogël se amerikanët kur flasin (Watson & Grave 1966). Elemente të tjera të sjelljes joverbale si kontakti pamor, të prekurit, mimika, buzëqeshja, shtrëngimi i duarve, puthjet e përqaqimet thonë shumë rreth marrëdhënies që ekziston mes bashkëbiseduesve. Sërish, sinjale të tilla janë sa universale aq dhe relative, siç është rasti i shtrëngimit të duarve - në Shqipëri përdoret dendur si formë përshëndetjeje me të njohur e të panjohur: në Britani e SHBA zakonisht rezervohet për kontekste më formale sesa si shenjë afrie. Një rast flagrant i relativitetit të normave është edhe përdorimi i lëvizjeve të kokës për të thënë “po” “jo”- diagonal për “po” në Shqipëri dhe vertikal për “jo”, por e kundërta në pjesën më të madhe të kulturave perëndimore.

### **KONKLUZIONE:**

Gjuha pasqyron një sërë faktorësh shoqërorë mes të cilave edhe marrëdhëniet shoqërore mes folësit e dëgjuesit, veçanërisht nga pikëpamja e pushtetit e solidaritetit. Çdo gjuhë ka një mënyrë për të shënjuar dallimet e pushtetit, solidaritetit ose të dyjave bashkë dhe kjo mund të shpjegohet me rëndësinë e të dyjave (pushtetit e solidaritetit) në marrëdhëniet ballë për ballë mes individëve dhe me nevojën e çdo individi për ta bërë të qartë se si i shikon marrëdhëniet në fjalë. Në të gjitha gjuhët, folësit e përdorin gjuhën për të përcaktuar vendin e vetes në lidhje me njerëzit me të cilët bisedojnë si dhe njerëzit për të cilët ata flasin. Ky është një funksion i rëndësishëm shoqëror i gjuhës.

Format e adresimit, në mënyrë të veçantë mund të shihen si sinjale gjuhësore të marrëdhënies pushtet-solidaritet mes bashkëbiseduesve.

Krahasimi mes shembujve në shqip e anglisht si dhe ilustrime nga gjuhë të tjera na tregojnë se ky është një fenomen sa universal aq dhe unik e relativ, në

sensin që secila gjuhë ka mënyrat e veta të të shprehurit të marrëdhënieve shoqërore. Format e adresimit janë tregues të rregullave të politesës si dhe ideologjive kulturore të një vendi të caktuar.

Padyshim, në marrëdhënie të tilla ndikojnë edhe faktorë të tjerë si moshë, profesioni, statusi social, gjinia. Përsa i përket kësaj të fundit, është vënë re se femrat, p.sh. kanë tendencë të jenë më formale, të sjellshme e të kujdesshme në mënyrën e të folurit; për meshkujt ka më tepër prioritet pushteti, ndërsa femrat janë zakonisht më solidare dhe mundohen të krijojnë e mbajnë lidhje shoqërore.

Kur mendojmë si t'i drejtohem dikujt, jemi të detyruar të ndjekim normat. Kështu, treguesit gjuhësorë të pushtetit dhe solidaritetit mund të shihen si mënyra me të cilën folësit përcaktojnë vendin e tyre në shoqëri. Ato evoluojnë me kohën dhe kanë tendencë të anojnë drejt solidaritetit e neutralitetit (më tepër në anglisht se në shqip)

Marrëdhënia pushtet-solidaritet gjen shprehje edhe në sjelljen joverbale. Ne dërgojmë sinjale shoqërore përmes distancës fizike që mbajmë me bashkëbiseduesin tonë, përmes buzëqeshjes, mimikës, kontaktit me sy e të prekurit.

Së fundmi, punimi tregoi se pushteti dhe solidariteti janë në përpjestim të zhdrejtë me njëri-tjetrin: sa më i madh pushteti, aq më i vogël solidariteti, e për pasojë, aq më formale gjuha e përdorur në format e adresimit.

## REFERENCA:

1. Abercrombie, D. (1968) "Paralanguage" *British Journal of Disorders of Communication* 3: 55-9
2. Braun, **Friederike**. (1988). *Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures*. Berlin, Mouton de Gruyter.
3. Brown, R. and Ford M. (1961) "Address in American English" *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62: 375-85
4. Brown, R. and Gilman A. (1960) "The Pronouns of Power and Solidarity" In C. Paulston, G. R. Tucker, eds. *Sociolinguistics: the essential readings* 156-176. <http://books.google.com/>
5. Ervin-Tripp, S. M. (1972) "Sociolinguistic Rules of Address", Pride J. B. & J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics*, Penguin books.
6. Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*, Basil Blackwell.
7. Hirschman, L. (1994) "Female-Male Conversational Differences" *Language in Society* 23: 427-42
8. Labov, W. (1968) "The Reflection of Social Processes in Linguistic Structures." [http://www.odu.edu/al/jpbroder/labov\\_early\\_article\\_1964.pdf](http://www.odu.edu/al/jpbroder/labov_early_article_1964.pdf)
9. Watson, O. & Graves T. (1966) "Quantitative Research on proxemic behaviour" *American Anthropologist* 68: 971-85
10. Yang, Miao. *Married Women's Address Forms Variation in China*. *Academic Exchange Quarterly* Spring 2007. Volume 11, Issue 1. <http://www.higher-ed.org/AEQ/cho3374z6.htm>

**A sociolinguistic approach to communication**  
**Linguistic markers of power and solidarity in vocatives and greetings:**  
**Albanian and English compared**

***ABSTRACT***

We are all aware that we might speak the same language and yet speak it differently! In addition to geography, several social factors affect language use. The selection among various socially marked variants communicates important social information about the speaker, the listener, and referent as well as about their relationship to each other.

This paper will focus on two of them - power and solidarity – through a comparative approach between Albanian and English. The study will look at how such social dimensions find expression in greetings and vocatives. It will explore the ways in which these social categories affect language choice and vice versa – how we mark social relationships linguistically. This will lead to the identification of both linguistic universals as well as unique ways each language employs to convey the above social dimensions.

# ASPEKTE LINGUISTIKE DHE DIDAKTIKE TË GJUHËS SË FIGURSHME DHE SHPREHJEVE IDIOMATIKE

Aida Kurani

*Universiteti "Aleksandër Moisiu" Durrës,*

## Hyrje

Studimet e shumta gjuhësore, psikolinguistike e pragmalinguistike të botuara në dhjetëvjeçarët e fundit dëshmojnë rolin e rëndësishëm të gjuhës së figurshme jo vetëm në fusha të veçanta si ligjërimi poetik ose publicistika, por edhe në gjuhën e përditshme. Në vitet '70 Pollio dhe të tjerë<sup>97</sup>, nëpërmjet analizës së tipologjive të ndryshme të teksteve në kontekste të ndryshme komunikuese, kanë treguar se në një minutë bisedë krijohen mesatarisht katër-pesë shprehje të figurshme. Kurse një tjetër studim Graesser<sup>98</sup>, i përqendruar në analizën e një vargu debatesh televizive, ka zbuluar praninë e një metafore në 25 fjalë. Kërkime të tilla tregojnë kështu një shkallë të lartë përdorimi të gjuhës së figurshme në jetën e përditshme. Lakoff e Johnson kanë vënë në dukje se metafora është një mjet thelbësor jo vetëm i komunikimit, por edhe i vetë mundësisë së njeriut për të konceptualizuar e kategorizuar botën. Duke nisur që nga studimet në fushën e gjuhësisë njohëse (konjitiviste) të viteve '80 të shekullit të kaluar, metafora nuk shihet më vetëm si një element retoriko-stilistik tipik për ligjërimin poetik, por edhe si një instrument i mendimit njerëzor. E megjithatë duket se literatura e didaktikës gjuhësore nuk e ka rrokur plotësisht rëndësinë që ka për mësimin e gjuhës prania e fortë e konvencionalitetit dhe e idiomatikës në aktet e përditshme komunikuese, si edhe veprimtaria metaforizuese e mendjes që varet nga e njëjta fuqi krijuese e gjuhës.

Tekstet dhe metodat për mësimin e gjuhëve të huaja përgjithësisht e lënë pas dore gjuhën e figurshme, duke u kufizuar shpesh vetëm në disa shprehje idiomatike të çkontekstualizuara me përkthimin përbri e në disa paragrafë të shkurtër në fund të njësive të ndryshme didaktike. Nëse veprimtaritë dhe detyrat e përqendruara te gjuha e figurshme gati mungojnë në tekstet didaktike, duhet thënë se as trajtimi teoriko-metodologjik nuk i ka kushtuar deri tani vëmendje të mjaftueshme. Rëndom shprehjet idiomatike vështrohen në tërësinë e tyre (pa marrë parasysh tipat e ndryshëm, dendurinë e përdorimit etj.) më shumë si argument për atë se kush duhet ta përsosë më tej gjuhën e kështu të përballet me to vetëm në nivele më të përparuara gjatë procesit të nxënies, sesa si një aspekt i

<sup>97</sup> Pollio H. R., Barlow J., Fine H. J., Pollio M., 1977, *The Poetic of Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Pollio.

<sup>98</sup> Graesser A., Long D., Mio J., 1989, *What Are the Cognitive and Conceptual Components of Humorous Texts?*, te *Poetics*, 18.

rëndësishëm i leksikut që duhet zhvilluar kontekstualisht me rritjen e kompetencës leksikore. Siç vëren Lewis-i:

*Tradicionalisht, idiomat piktoreske janë parë si të përshtatshme për nxënësit relativisht të përparuar, si një stërhollim, i parëndësishëm për çështjen serioze të përvetësimit të sistemit gramatikor qendror. Në mënyrë të ngjashme, përzgjedhja e thënieve të përshtatshme idiomatikisht më shumë sesa të sakta formalisht është parë si mësimdhënie 'e përparuar' e gjuhës.<sup>99</sup>*

Me gjasë kjo varet nga dy faktorë me lidhje të ndërsjellë. Interesi i paktë për leksikun në mësimin e gjuhëve të huaja, të paktën deri në vitet '80 të shekullit XX, ka sjellë edhe mungesën e studimit të ligjërit të figurshëm, i vlerësuar si një aspekt dytësor dhe që ka pak lidhje me gjuhën. Roli dytësor që i jepet leksikut varet edhe nga fakti që, duke nisur nga vitet '60-'70, si pasojë e revolucionit kognitivist e të teorive çomskiane, interesi i studiuesve është përqendruar fort në aspektet sintaksore të gjuhës, duke shpërfillur përbërësin semantiko-leksikor. Lidhur me këtë Fernando<sup>100</sup> vë në dukje:

*Nëse idiomat janë një fushë relativisht e harruar në studimet leksikore [...] mund të thuhet po ashtu se edhe vetë leksiku ka qenë i harruar në studimet gjuhësore. Një harresë e tillë mund t'i vishet faktit që fjalori është parë si një përbërës jogjenerativ dhe që rregulli i ndërtimit të fjalisë ka qenë përbërësi gjenerativ e, rrjedhimisht, krijues. Terma si "gjenerativ" të bëjnë të mendosh për një model gjenerativ transformues të gjuhës me theks te risia dhe krijueshmëria; gjithsesi, cilido qoftë modeli i ndjekur: strukturalist, transformues-gjenerativ ose funksional, fjalori ka pasur prirjen të jetë një Hirushe sa i përket ndërtimit të fjalisë dhe kategorive gramatikore (mënyra, koha, përshtatja etj.) të lidhura me këtë ndërtim.*

Propozimi teorik-metodologjik i një didaktike të përqendruar mbi leksikun me një vëmendje të madhe të dukuritë e leksikogramatikës, bashkëlidhjeve të fjalëve (që shfaqin nivele të ndryshme idiomatike) e të "copave" leksikore del vetëm në vitet '90 me Qasjen Leksikore të propozuar nga Lewis.

### **1. Të kuptuarit e trajtave idiomatike në gjuhën amtare**

Mosinteresimi për leksikun ka çuar kështu drejt mungesës në didaktikën gjuhësore të një trajtimi të thelluar të natyrës dhe zhvillimit të së ashtuquajturës *kompetencë leksikore* e të asaj që Levorato e quan *kompetencë e figurshme*. Kjo e fundit ka të bëjë me aftësinë për të kuptuar e prodhuar metaforat, shprehjet idiomatike<sup>101</sup> e, më në përgjithësi, i referohet përdorimit të figurshëm e të mbartur

<sup>99</sup> Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication, f. 98.

<sup>100</sup> Fernando C., 1996, *Idioms and idiomaticity*, Oxford, Oxford University Press. f. 26

<sup>101</sup> Shkenca gjuhësore shqiptare i ka trajtuar idiomat si njërën prej llojeve të njësisive frazeologjike, pikërisht ato që janë të pamotivueshme, duke i emërtuar *idioma frazeologjike*. Ne i përdorim këtu termin "idiomë" dhe termat-togfjalësh të ndërkëmbyeshëm me të si "shprehje idiomatike" e "trajta idiomatike" me atë kuptim që i përdor, siç vëren edhe Gjocaj (2001, f. 72), gjuhësia perëndimore, pra si një koncept i



të gjuhës të mbështetur nga një vetëdije metagjuhësore që i mundëson folësit të kuptojë atë që kërkon të shprehë bashkëfolësi, atë që është qëllimi i vërtetë komunikues tej asaj që shprehet drejtpërdrejt. Është me rëndësi, nga ana didaktike, të vërehet se si e fiton fëmija kompetencën e figurshme për të nxjerrë vëzhgimet e para metodologjike.

Në zhvillimin gjuhësor-njohës të fëmijës kompetenca për gjuhën e figurshme rritet nëpërmjet një procesi të shkallëshkallshëm përvetësimi, i cili shoqëron paralelisht zhvillimin e proceseve njohëse që ndodhen në themel të strategjive të të kuptuarit. Mundësia për të rrokur kuptimin e mbartur të asaj që thuhet e për ta vënë këtë kuptim në një marrëdhënie semantike koherente me tekstin e kontekstin parakupton një sërë aftësish gjuhësore e metagjuhësore. Këto aftësi fëmija i zhvillon derisa zotëron kompetencën e nevojshme jo vetëm për të njohur shprehjet që kanë një shkallë të dukshme idiomatike e konvencionalizmi (si shprehjet idiomatike, proverbat, disa formula të shprehuri, shprehje të ngurosurat ose klishe të gjuhës), por edhe për të kuptuar ngjyrimet më të imëta, si për shembull aspektet ironike ose ngërthimet emotive. Falë një kompetence të tillë, fëmija është në gjendje të njohë vlerën e figurshme e të mbartur të shprehjeve e lokucioneve jo pse ato kanë një valencë figurshmërie në vetvete, por sepse e marrin atë falë thënies ku përfshihen.

Sipas Levorato-s<sup>102</sup>(1993, f. 104), kompetenca e gjuhës së figurshme është fryt i një vargu aftësish gjuhësore që fitohen shkallë-shkallë:

- njohjes së kuptimit të një fjale e të marrëdhënies të saj sintagmatike e paradigmatiske;
- njohjes së vlerës denotative e konotative dhe të marrëdhënies kuptimore;
- aftësisë për të pezulluar strategjinë referenciale;
- aftësisë për të kuptuar përdorimin e figurshëm të një fjale e për ta futur në marrëdhënie kuptimin e mbartur me kuptimin e drejtpërdrejtë;
- aftësisë për të shfrytëzuar informacione tekstore e kontekstore për t'i dhënë një kuptim të ndërlidhur shprehjeve të paqarta ose të panjohura;
- aftësisë për të prodhuar shprehje të figurshme.

Procesi i formimit të kompetencës për gjuhën e figurshme nis rreth moshës 4-5 vjeç zhvillohet më pas nëpërmjet një procesi të shtresëzuar në pesë nivele të ndryshme. Pas fazës së parë, gjatë së cilës sendi dhe fjala që e shenjon atë janë të pandashme dhe formojnë një njësi të vetme (niveli 0), fëmija nis ta ndajë fjalën nga referenti duke lidhur një emër me një të shenjuar e duke filluar kështu të zhvillojë funksionin simbolik të gjuhës, i cili mundëson fazat e para të përpunimit të sistemit konceptor. Në këtë fazë strategjitë e të kuptuarit të thënies kufizohen në analizën e drejtpërdrejtë. Në fazën e dytë, rreth moshës 7-8 vjeç, fëmija mund

---

gjerë i përgjithësuar i barasvlershëm me njësi frazeologjike, kuptim me të cilin e gjejmë edhe "Fjalorin e gjuhës shqipe" (2006).

<sup>102</sup> Levorato M. C., 1993, *The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence*, in Cacciari C., Tabossi P., *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, f. 104; kwtu e tutje jepet me kwtw shkurtim

të hedhë një tjetër hap kyç.<sup>103</sup> Ai është tashmë në gjendje të braktisë analizën ngushtësisht referenciale dhe të drejtpërdrejtë të tekstit (Levorato e përkufizon këtë kalim *drejtpërdrejtësia e pezulluar*), duke filluar të përdorë strategjitë e nxjerrjes së përfundimeve logjike për të mbërritur në një të kuptuar koherent të tekstit. Bëhet fjalë për një hap kyç, ku një rol themelor luan përbërësi semantik. Pikërisht falë zhvillimit fillestar të aftësisë së të kuptuarit në nivelin semantik fëmija është në gjendje të ndërtojë një kuptim koherent të tekstit, duke shfrytëzuar informacionet që përmbahen në të pa iu drejtuar analizës së drejtpërdrejtë. Faza e tretë, rreth moshës 9-10 vjeç, i përgjigjet zbulimit, e në vijim të kësaj të bërit të vetëdijshëm, që një shprehje mund të mos ketë medoemos një kuptim të drejtpërdrejtë, po që ky i fundit është vetëm një mundësi për formësimin koherent të kuptimit të tekstit. Ky është parakushti i nevojshëm për të kuptuarit e trajtave idiomatike. Nga njëra anë, në këtë fazë vëmendja drejtohet më shumë te përmbajtja sesa te forma, duke u përqendruar më shumë mbi kuptimin sesa mbi shenjimin e ngushtë; nga ana tjetër, gjuha e figurshme kthehet në një mundësi që folësi të arrijë synimet e veta komunikuese e të kuptojë ato të bashkëfolësit. Levorato pohon “...Me ndërgjegjësimin për mundësitë e gjuhës jo të drejtpërdrejtë, kuptimi është bërë një element aq i rëndësishëm për komunikimin, sa që e shpëput veten nga shenjimi, që shërben vetëm si një ndihmës në kërkim të kuptimit. Kësaj i shtohet të kuptuarit se ajo që ka rëndësi, janë qëllimet komunikuese të folësit dhe se folësi është i lirë të përdorë çdo mjet që dëshiron, për të shprehur këto qëllime”<sup>104</sup>.

Në fazën e katërt fëmija është në gjendje të njohë e të përdorë shprehje idiomatike, por tani thelbësore është shkalla e të qenit i mësuar me to.

Siç vëren përsëri Levorato (1993, f. 121): *Përvetësimi i idiomave varet nga përmasa në të cilën hasen ato në kontekste të përshtatshme*. Gjithashtu, në këtë fazë fëmija i përdor trajtat idiomatike si njësi leksikore të ngulitura, duke i marrë në mënyrë holistike, pa menduar për pjesët që i përbëjnë. Në të vërtetë, vetëdija metagjuhësore arrihet vetëm në fazën e pestë, në të cilën shfaqet aftësia për të interpretuar kuptimin e shprehjeve idiomatike mbi bazën e njohurive të fituara e të proceseve të nxjerrjes së përfundimeve logjike. Në këtë fazë kuptimi i trajtave idiomatike nxirret mbi bazën e elementeve që i përbëjnë ato dhe falë njohurive të fituara është e mundshme të vihen në veprim proceset e nxjerrjes së përfundimeve logjike që lejojnë një interpretim të saktë të synimeve komunikuese. Në thelb, në këtë nivel fëmija është në gjendje ta përpunojë kuptimin si nëpërmjet analizës së shprehjeve idiomatike në vetvete, ashtu edhe me ndihmën e treguesve kontekstorë:

*...Ky nivel pasqyron aftësitë, sa i përket gjuhës së figurshme, e një folësi vërtet kompetent. Lidhur me shprehjet idiomatike, këto aftësi mund të përshkruhen si vijon: aftësia për të zbërthyer një idiomë në pjesët e saj përbërëse*

<sup>103</sup> Shih me shumw, Cacciari C., Levorato M. C., 1989, How children understand idioms in discourse, in *Journal of Child Language*, 16, pp. 387-405.

<sup>104</sup> Levorato M. C., 1993, *The Acquisition of Idioms and the Development...f. 121, vep e cit.*

*dhe për të arritur përfundime semantike rreth tyre; aftësia për të kuptuar shprehjet idiomatike edhe kur ato kanë pësuar zëvendësime leksikore ose sintaksore dhe ndryshime leksikore; dhe aftësia për të prodhuar idioma të reja me anë të ndryshimeve sintaksore dhe leksikore në idiomat ekzistuese.*

(Levorato 1993: 123)

Kështu, mund të vërejmë se përvetësimi i gjuhës së figurshme ndodh shkallë-shkallë duke përkrahur nivele të ndryshme; nga një fazë ku kuptimi ka një funksion kryekëput konkret e referencial në një fazë të fundit ku ai, falë forcimit të kompetencës metagjuhësore, pasurohet me të gjitha ngjyresat konotative të lidhura me kontekstin, me funksionet sociopragmatike dhe synimet komunikuese të folësve. Natyrisht nivelet e përkrahura nuk duhen marrë si të prera. Mund të ketë ndryshore subjektivë të tipit njohës e ndryshore objektivë të lidhur me aspektet morfosintaksore të idiomave që mund të ndërhyjnë duke sjellë ndryshime në kohën e përvetësimit. Veç kësaj, një rol i rëndësishëm luhet nga aspektet semantike dhe tipologjia e idiomave. Duket se fëmijët i kuptojnë më lehtë shprehjet idiomatike që u referohen veprimeve konkrete më shumë se gjendjeve shpirtërore dhe emocioneve, e ndër këto të fundit është më i lehtë përvetësimi i shprehjeve që lidhen me emocionet parësore (si p. sh. zemërimi, gëzimi, neveria, frika) sesa i atyre që lidhen me gjendje shpirtërore më të ndërlikuara si turpi, trishtimi etj., që u përkasin emocioneve dytësore dhe kërkojnë një përfshirje më të madhe të proceseve njohëse.

Lidhur me mënyrat e mësimit të shprehjeve idiomatike mund të nxirren disa përfundime. Së pari, në fushën e mësimit të gjuhëve të huaja fëmijëve qartazi është mirë të shmanget paraqitja e trajtave idiomatike në një moshë kur ende nuk është forcuar kompetenca metagjuhësore në gjuhën amtare, që do të ndihmonte të kuptuarit dhe përdorimin e gjuhës së figurshme. Së dyti, është vërejtur se pikërisht kompetenca metagjuhësore nga një anë dhe njohuritë e mëparshme nga ana tjetër karakterizojnë fazën më të pjekur të të kuptuarit të idiomave, që mund të përdoren brenda konteksteve komunikuese të natyrave të ndryshme e jo vetëm si njësi të thjeshta leksikore të ngulitura të cilave u vishet një kuptim i paracaktuar. Për shembull, shprehja **me kryet përpyjetë** mund të ketë kuptime të ndryshme në varësi të kontekstit: “krenar” dhe “mendjemadh”.

Pra, nga një këndvështrim metodologjik, duhet vërejtur se si shpesh, në veprimtaritë e rralla që u kushtohen shprehjeve idiomatike, ka prirje të lihen pas dore aspektet metagjuhësore e semantike, duke i dhënë përparësi paraqitjes së idiomave të çkontekstualizuara me një parafrazë të thjeshtë përbri, ose me anë të përjasjes me një trajtë idiomatike përkatëse në gjuhën amtare të nxënësit, kur kjo është e mundur, edhe pse sfera konotative mund të jetë në thelb e ndryshme. Do të ishte më e përshtatshme të paraqiteshin shprehjet idiomatike në kontekste të ndryshme kuptimore për të zhvilluar te nxënësit kompetencën metagjuhësore, të nevojshme për t'i bërë shprehje të tilla pronë të leksikut aktiv e jo vetëm të atij pasiv.

## **2. Shprehjet idiomatike dhe shkalla e idiomatikës**

Zakonisht një shprehje idiomatike përkufizohet si një frazë kuptimi i së

cilës nuk rrjedh nga shumta e kuptimeve të fjalëve që e përbëjnë atë. Shprehje si **shes mend** ose **i bie këmbës** nuk do të kishin asnjë kuptim po të shqyrtoheshin mbi bazën e kuptimeve të përbërësve të tyre, teksa kanë një të shenjuar të mbartur të përbashkët për të gjithë pjesëtarët e bashkësisë gjuhësore shqiptare. Megjithatë, në leksikon e një gjuhe ekzistojnë tipa të ndryshëm të njësive leksikore pak a shumë të ngulitura të cilave u përgjigjet një shkallë e ndryshme idiomatike. Të tilla janë shumë morfema të kristalizuara që nuk rrjedhin nga një ndërthurje e lirë, po janë tashmë të pranishme në gjuhë dhe veprojnë si njësi të thjeshta kuptimore. Bëhet fjalë për elemente leksikore që Martineja i ka emërtuar *sintema* përkundër *sintagmave*, ndërthurja e të cilave është fryt i zgjedhjes së folësit. Shkallë të ndryshme idiomatike janë të pranishme në bashkëlidhjet (kolokacionet). Për shembull, në shprehje si **është e udhës** ose **e shoh të udhës** emri “udhë” është i detyrueshëm, domethënë nuk mund të zëvendësohet me sinonimin e vet “rrugë”. Një gjë e tillë varet nga karakteristikat semantiko-leksikore të kristalizuara gjatë përdorimit në gjirin e bashkësisë gjuhësore. Shpesh kufizimet leksikore të bashkëlidhjet nuk janë dhe aq rrepta sa të shprehjet idiomatike dhe lejojnë njëfarë shkalle zëvendësimi. Kështu, në shprehjen **i zuri udhën** mund të zëvendësohen si folja (**i preu udhën**), ashtu edhe emri (**i zuri rrugën**) pa ndryshuar kuptimin e shprehjes. Veç kësaj, ndryshe nga shprehjet idiomatike, elementet prej të cilave përbëhet një bashkëlidhje ruajnë të njëjtin kuptim edhe jashtë kësaj të fundit.

Ka gjithashtu shprehje të ndryshme klishe në gjuhë që zotërojnë njëfarë valence idiomatike. Është fjala për “copat” leksikore që Lewis (1993) i përcakton si *thënie të institucionalizuara* dhe *kokë ose korniza fjalie*. Të parat, tipike për gjuhën e folur, janë njësi leksikore me përdorim të shpeshtë pragmatik. Shprehje si: *s’ di ç’ të them për këtë, ti më mirë..., po të isha në vendin tënd..., hajde bëjmë dy pare muhabet* etj. i përkasin pikërisht kësaj kategorie, shumë të gjerë në korpusin leksikor të një gjuhe. Bëhet fjalë në thelb për gjithë ato “copa gjuhe” që vijnë ndër mend si të tëra dhe që përbëjnë një pjesë të madhe të ligjërimin (Lewis 1997, f. 257). Hyjnë në këtë kategori formulat e ndryshme ligjërimore që organizojnë bashkëbisedimin, si për shembull shprehjet e hapjes e të mbylljes të komunikimit (*Si je?; Si shkon?, U bë kohë që s’jemi parë!, Duku ndonjëherë këtej* etj.), ose shprehjet që përdoren për të mbajtur bashkëbisedimin, për përcaktimin e marrjes së fjalës ose ndërprerjen e saj etj. (*Si thua?, Më dëgjo mua; Prit, po ta them me dy fjalë; Më kupton?* etj.). Këtyre mund t’u shtohen të gjitha klishetë gjuhësore që u përgjigjen shprehjeve shoqërore që shprehin falënderim, falje, pranim ose mospranim, këshillë etj. Këtu nuk është vendi për një përshkrim të hollësishëm të këtij korpusi të veçantë leksikor, i cili, megjithatë, paraqet shpesh trajta idiomatike.

Ndërsa me “kokë ose korniza fjalie” kuptohen shprehjet që i përkasin kodit të shkruar e përdoren shpesh në funksion të kohezionit e të koherencës së tekstit. I përkasin kësaj kategorie lokucione si: *pikë së pari, së dyti, në fund, duke u nisur nga ..., kalojmë tani në ..., në përfundim* etj.

Pra, leksiku përbëhet nga fjalë të thjeshta e nga njësi leksikore të përbëra që e kanë filluesin të prirja e fjalëve për t’u bashkuar me fjalë të tjera, duke shkruar

me kalimin e kohës drejt leksikalizimit me një shkallë të ndryshme ndryshueshmërie e idiomatike. Kjo nënkupton, siç vëren Fernando (1996, f. 38):

1. Krijimin e idiomave të pastra, gjysmidiomave ose idiomave të drejtpërdrejta që u bëjnë qëndresë në njëfarë shkalle zëvendësimeve të brendshme leksikore e, si rrjedhim, duke funksionuar si njësi të thjeshta leksikore, ndonëse janë shprehje shumëfjalëshe: fjalë të përbëra, fraza, gjysmëfjali dhe fjali;

2. Jodrejtëpërdrejtësinë si rrjedhojë e humbjes nga idiomat e pastra të kuptimit të fjalëve të tyre përbërëse me kalimin e kohës, duke i diktuar kështu një kuptim të jashtëm njësisë si të tërë, ose, në rastin e gjysmidiomave, duke bërë që disa fjalë të marrin kuptime të specializuara në kontekste të kufizuara.

Leksiku karakterizohet kështu nga njësi leksikore me shkallë të ndryshme idiomatike që hera-herës vendoset edhe mbi bazën e kontekstit ku dalin shprehje të tilla. Në paragrafët në vijim do të përshkruhen karakteristikat e shprehjeve idiomatike nga një këndvështrim psikolinguistik, me qëllim që të përcaktohen mënyrat e veçanta të kodifikimit e të përndarjes së tyre në leksikun mendor dhe tërheqja e tyre nga kujtesa semantike, duke shprehur në fund disa mendime teoriko-praktike për didaktikën gjuhësore.

### 3. Aspekte psikolinguistike të shprehjeve idiomatike

#### 3.1 Kristalizimi dhe elasticiteti

Kohezioni i veçantë brendësor i shprehjeve idiomatike lejon në njëfarë mase elasticitetin leksikor e sintaksor që mund të ndodhë kryesisht prej përfshirjes a zëvendësimit të një elementi ose prej ndryshimeve sintaksore. Ndonjëherë, për shembull, është e mundur futja në brendësi të frazës e ndajfoljeve ose e mbiemrave. Kështu, mund të thuhet: *I hoqi një dru të mirë (të shëndoshë) ose Ilirin s'e zinte fare vendi*, raste në të cilat futja përkatësisht e mbiemrit “i mirë” ose “i shëndoshë” dhe e ndajfoljes “fare” nuk sjell çidiomatizimin e këtyre dy shprehjeve. Ndërsa në fjalinë *I shkau këmba e majtë* mbiemri “i majtë” e zhbën idiomatikën e shprehjes **i shkau këmba** “ra nga gjendja a nga pozita”. Në të njëjtën mënyrë, shprehja **njëqind herë** në *Ta kam thënë njëqind herë* lejon ndryshimin me **një mijë herë**, por zëvendësimi me çfarëdo numri tjetër do të bënte që të humbiste kuptimi idiomatik. Shprehje si **bëj lëmsh** mund të përdoren edhe në trajtën pësore (**u bë lëmsh**), ndërsa në shprehje të tjera krejt të ngurosurat një gjë e tillë nuk është e mundur, ashtu siç ka edhe shprehje që mund të përdoren vetëm në pësore e jo në veprorë (shih më gjerësisht J. Thomajin, 1981, f. 98 - 99). Pra, ka shprehje idiomatike krejt të ngurosurat, që nuk pranojnë asnjë lloj modifikimi, e të tjera më elastike, që në shkallë të ndryshme lejojnë disa ndryshime.<sup>105</sup>

#### 3.2 Paqartësia e tejdukshmëria

Shprehjet idiomatike karakterizohen ndër të tjera nga shkallë të ndryshme

<sup>105</sup>Fraser (1970), duke analizuar ndryshimet e mundshme sintaksore të shprehjeve idiomatike në këndvështrimin e gramatikës gjenerative, propozon një ndarje në gjashtë nivele, prej një niveli zero të përbërë nga shprehje të pandryshueshme (krejt të ngrira) në një nivel ku nuk ka kufizime të asnjë lloji.

paqartësie semantike, që përcakton nivelin e idiomatikës e ndryshimet nga shprehjet e drejtpërdrejta, semantikisht të tejdukshme. Ka shprehje nga pjesërisht të errëta, si ato që mund të motivohen deri diku me metafora konceptuale, p. sh. **shes mend**, deri në shprehje krejtësisht të errëta, si **vë re**, **sa frëngu pulën**, **bëhem tapë** etj. Prof. J. Thomaj (1981: f. 181) vëren se hetimi historiko-etimologjik i këtyre të fundit mund të na çojë te zanafilla e tyre. Sidoqoftë, është interesante të vërehet që shprehjet me shkallë më të madhe paqartësie janë edhe më pak të ndryshueshmet.

Shkalla e paqartësisë ose e tejdukshmërisë, bashkë me atë të kristalizimit a të elasticitetit, krijojnë një vijimësi ku vendosen shprehje të ndryshme. Shkalla e pandryshueshmërisë dhe e kristalizimit të një shprehjeje idiomatike duhet të lidhen, ndër të tjera, me kohën e ruajtjes së një shprehjeje të tillë në gjuhë. Kur një shprehje e re fillon të hyjë në përdorim, ajo zotëron, sipas Cutler-it (1982), njëfarë elasticiteti sintaksor, që me kohë priret të zhduket, duke i bërë shprehjet idiomatike gjithë e më të kristalizuara.

### *3.3 Pasqyrimi mendor i shprehjeve idiomatike*

Mënyra si pasqyrohen shprehjet idiomatike në mendje është e bashkëlidhur ngushtë me mënyrën e kuptimit dhe të kodifikimit të tyre mbi bazën e informacioneve kontekstuale që i shoqërojnë. Prej hipotezave të ndryshme të pasqyrimin të trajtave idiomatike të përpunuara nga psikolinguistika do të shqyrtohen këto katër në vijim: lista idiomatike, kodifikimi i njëkohshëm, qasja e drejtpërdrejtë dhe përvijimi.

#### *3.3.1 Lista idiomatike*

Kjo hipotezë mbështetet në parakushtin që ka mënyra të ndryshme përpunimi të shprehjeve të drejtpërdrejta e të atyre idiomatike. Sipas Bobrow e Bell (1973), këto të fundit përpunohen si njësi leksikore, si elemente të thjeshta të ruajtura në leksikun mendor në mënyrë të pavarur, në një listë shprehjesh idiomatike të ndara nga pjesa tjetër e leksikut. Mbi bazën e kësaj teorie mund të mendohet që shumë fjalë kanë një ekzistencë të dyfishtë leksikore, domethënë që përfaqësohen në kujtesën leksikore sa në leksikun normal, aq edhe në listën e shprehjeve idiomatike. Veç kësaj, sipas këtij modeli, në fazën e kodifikimit subjekti që përkap një shprehje idiomatike, së pari priret ta përpunojë atë në nivel të drejtpërdrejtë e vetëm më pas, me dështimin e një përpjekjeje të tillë, e kërkon kuptimin në pjesën e specializuar të leksikut të vet mendor për të gjetur një interpretim të kënaqshëm. Si rrjedhojë, përpunimi i kuptimit të shprehjeve idiomatike do të kërkonte më tepër kohë se i atyre të drejtpërdrejta. Hipoteza e listës idiomatike është kritikuar, por ka përbërë një model bazë për studimet e mëpasme. Megjithatë, është e mundur të bëhet një përpunim i trajtave idiomatike të njohura i ndryshëm nga i atyre me denduri të vogël e pak të njohura. Të parat hyjnë drejtpërdrejt në leksikun mendor, ndërsa të dytat i nënshtrohen një vlerësimi të plotë, si të analizuesit sintaksor, ashtu edhe të përpunuesit leksikor.

#### *3.3.2 Kodifikimi i njëkohshëm*

Në ndryshim nga modeli i mëparshëm i listës idiomatike, sipas hipotezës së kodifikimit të njëkohshëm ose të pasqyrimin leksikor (Swinney, Cutler 1979),

përpunimi i shprehjeve të drejtpërdrejta dhe i shprehjeve idiomatike bëhet paralelisht dhe kështu kodifikimi i këtyre të fundit nuk kërkon më shumë kohë se i të parave. Veç kësaj, shprehjet idiomatike mblidhen si njësi leksikore normale në leksikon mendtor e jo në ndonjë pjesë të veçantë të tij. Kësisoj, kur analizohet fjala e parë e një shprehjeje, vihen në veprim si kuptimi i drejtpërdrejtë, edhe ai i figurshëm, po çdykuptimësimi bëhet menjëherë në bazë të kontekstit.

### 3.3.3 Qasja e drejtpërdrejtë

Gibbs-i (1980) mendon se kuptimi idiomatik merret tërësisht nga leksiku mendtor që në krye të shprehjes dhe kodifikohet më shpejt se i drejtpërdrejt. Kështu, sipas kësaj hipoteze, kuptimet e drejtpërdrejta dhe ato idiomatike jo vetëm nuk përpunohen paralelisht, por pikërisht kuptimi i figurshëm i paraprin të drejtpërdrejt. Domethënë, falë shkallës së lartë të konvencionalitetit të përdorimit të tyre, shprehjet idiomatike kodifikohen më shpejt. Ky model përfaqëson në thelb kthimin përmbys të hipotezës së listës idiomatike.

### 3.3.4 Hipoteza e përvijimit

Sipas (Cacciari, Tabossi 1988; Cacciari, Glucksberg 1991) shprehjet idiomatike bashkëlidhen në leksikon mendtor në të njëjtën mënyrë si vargjet dhe titujt e poezive, këngëve etj. dhe kuptimi i tyre bashkëshoqërohet me “përvijime” të formuara nga të njëjtat fjalë që kemi përdorur normalisht në rrjedhën e të kuptuarit të një shprehjeje (Cacciari 1989: f. 430).

Pra, shprehjet idiomatike nuk grupohen në leksikon mendtor si njësi të thjeshta leksikore, edhe pse kanë një element qendror, një çelës idiomatik, të përbërë nga një tipar semantik i veçantë ose edhe nga disa veçori specifike gramatikore. Ato në fillim kodifikohen e analizohen si një frazë e çfarëdoshme nëpërmjet një procesi analize të drejtpërdrejtë, por, kur shfaqet elementi karakterizues, çelësi idiomatik, lind përvijimi i plotë e vihet në veprim kuptimi idiomatik, që shquan nga i drejtpërdrejt. Kësisoj, koha e përpunimit të shprehjeve idiomatike në krahasim me të shprehjeve të drejtpërdrejta nuk ndryshon në funksion të konvencionalitetit të saj, por në bazë të bashkëlidhjes së çelësit idiomatik në brendësi të shprehjes.

Në frazën *Iliri u qa se kishte mbetur trokë* elementi qendror (vatra idiomatike) është në fund (**trokë**), ndërsa te *Hoqi dorë dhe u largua* çelësi idiomatik, i përbërë nga mungesa e mbaresës së kallëzores së shquar njëjës **-n**, është në fillim, arsye për të cilën përvijimi vihet në veprim menjëherë (nëse fraza do të kishte qenë *Hoqi dorën dhe u largua*, prania e mbaresës do ta kishte zhbërë vlerën idiomatike). Shprehjet idiomatike kodifikohen kështu me të njëjtat mënyra përpunimi gjuhësor si përvijimet e tjera të fjalëve. Çelësi idiomatik përcakton çastin kur një shprehje idiomatike “bëhet” e tillë gjatë procesit të dëgjimit ose të leximit. Ndërkaq, ka një element në shprehjen idiomatike që përcakton veçanësinë e saj (Flores d’Arcais, 1993). Në gjuhën amtare njohja e kontekstit, e trajtave idiomatike dhe e përdorimit të tyre pragmatik mund të lejojë interpretimin e shprehjeve edhe kur çelësi idiomatik ndodhet në fund. Kurse në gjuhën e huaj koha e njohjes zgjatet e zakonisht nevojitet të dihet elementi kyç që përcakton veçanësinë e kuptimit idiomatik për të bërë të mundur vënien në veprim të

përfaqësimit gjegjës.

#### 4. Tipologjia e trajtave idiomatike

Glucksberg (1993) dallon dy tipa të ndryshëm formash idiomatike. I pari përbëhet nga shprehje kuptimi i të cilave është arbitrar, të paktën sinkronikisht, si **bëj pallë** etj. Është fjala për trajta idiomatike që përkopen si njësi të thjeshta në kujtesën semantike dhe që futen në të ashtuquajturin *model i shikimit të drejtpërdrejtë*. Ndërsa modelit të dytë, atij *kompozicional*, i përket shprehjet idiomatike që e kanë zanafillën nga fakte të vërteta historike, të cilat më pas bëhen shembuj të situatave të caktuara, si **fitore si e Pirros**<sup>106</sup>. Në këtë rast bëhet fjalë për shprehje që nuk dallohen nga karakteristikat kompozicionale, morfosintaksore e pragmatike nga ato joidiomatike. Për sa i përket didaktikës gjuhësore, të dy tipat paraqesin vështirësi të natyrave të ndryshme. Në rastin e parë vështirësinë e krijojnë elementet gjuhësore jokompozicionale. Kuptimi i **bëj pallë** nuk mund të nxirret nga shuma e kuptimeve të fjalëve që e përbëjnë këtë shprehje, ndaj mundësia e vetme është që nxënësi të ketë arritur ta mbajë mend kuptimin përmes veprimtarive didaktike e paraqitjeve të shkallëshkallshme të saj në kontekste të ndryshme. Ndërsa në rastin e dytë duhet të njihet kuptimi pragmatik i shprehjes e përdorimi i saj në kontekst. Mënyra të thëni si **fitore si e Pirros** mund të jenë të qarta nga një këndvështrim kompozicional, por mund të jenë të errëta kur nuk njihet etimologjia e tyre dhe, si rrjedhim, përdorimi i tyre pragmatik. Një rast i fundit përfaqësohet nga shprehjet idiomatike që janë edhe ato të kuptueshme në planin kompozicional, por me një kuptim të mbartur që mund të nxirret logjikisht vetëm në bazë të kontekstit, si **lyej rrotën** ose **thyej akullin**, që kanë edhe një kuptim të drejtpërdrejtë mbase po aq të pranueshëm. Vërtet mund ta lyejmë rrotën e biçikletës ose ta thyejmë akullin me një gur, por shumë më shpesh i përdorim këto shprehje në mënyrë idiomatike, për të treguar në rastin e parë se kemi dhënë mitë dhe në të dytin se kemi bërë diçka për të hequr sikletin e fillimit në disa situata ndërveprimi. Megjithatë, ndërsa në përdorimin e drejtpërdrejtë të shprehjeve të tilla është e mundur të zëvendësohen disa prej fjalëve me sinonime: *vajos rrotën, copëtoj akullin* etj., në përdorimin idiomatik nuk është i mundur elasticiteti semantik e nuk lejohen ndryshime në përbërjen e frazës.

Një tjetër lloj klasifikimi i shprehjeve idiomatike është propozuar nga Moon (1996: f. 72-73), i cili përshkruan shtatë kategori të ndryshme mbështetur në përmbajtjen semantike.

Ato janë:

- veprime (**flas në tym, lyej rrotën, ngre rrekat, çan, më jep dorë** etj.);
- ndodhi (**shembja e piramidave, hedhje në treg, sy zhbirues** etj.);
- gjendje (**jam në baltë** etj.);

<sup>106</sup> Këtyre lloj shprehjeve idiomatike J. Thomai (1981, f. 184 - 185) u shton edhe ato që burojnë nga ngjarje, legjenda, fabula etj. të ndryshme, si **iu bë ferra Brahim**, (flet) **si e jëma e Zeqos majë thanës, për mustaqet e Çelos, dushk për gogla, e mori ferra uratën** etj.



- njerëz (**jam donzhuan, jam pehlivan** etj.);
- krahasime (si sytë e ballit, si këmbët e dhisë, si kaposhi mbi pleh, si kërpudhat pas shiut etj.);
- vlerësime (**të merr gjak në vetull, kam dell për muzikë, s'e nxjerr qimen nga qulli**, i kanë rrjedhur trutë etj.);
- emocione (**me hënë të mirë, më hipën kacabunjhtë, bëhem prush** etj.).

### 5. Strategji për nxënien e shprehjeve idiomatike

Shprehjet idiomatike rrallë kanë përkthime gjegjëse në gjuhë të ndryshme dhe shpesh kuptimi i tyre jepet me lokucione shumë të ndryshme që nuk kanë asgjë të përbashkët me kuptimet e tyre të drejtpërdrejta. Për shembull, shprehja *vë në lojë* përkthehet në anglishte me *to pull sb's leg*, përkthimi i drejtpërdrejtë i së cilës *tërheq këmbën* nuk ka vlerë idiomatike, ndërsa një mënyrë të thëni e ngjashme me atë angleze ekziston në gjuhën franceze, *tenir la jambe á qqn*, por me një kuptim tjetër, që i përgjigjet në shqipe *i qepem dikujt*. Pra, siç mund të merret me mend, kuptimi i këtyre shprehjeve kaq të veçanta krijon probleme serioze gjatë mësimit të gjuhës së huaj, ku nxënësi nuk ka mundësi të ndërveprojë me folës amtarë dhe është në kontakt me këtë gjuhë vetëm në orët e mësimit të saj. Sidoqoftë, mësimi i trajtave idiomatike përbën një pjesë të rëndësishme të kompetencës leksikore, qoftë për shpeshstinë e përdorimit në gjuhën e përditshme, qoftë për të kuptuarit e disa aspekteve të veçanta kulturore që ato ngërthejnë. Ndaj idiomat nuk duhen menduar si aspekte të stërholluara ose ekzotike në një gjuhë ku kuptimi mund të shprehet në mënyrë më të tejdukshme nëpërmjet shprehjes së drejtpërdrejtë, as duhen vlerësuar si diçka jo fort e rëndësishme që duhet studiuar vetëm në nivelet më të përparuara. Në të vërtetë, shprehjet idiomatike (të shkallëve të ndryshme) janë një përbërës me rëndësi i leksikut e duhen mësuar që në fillim të studimit të gjuhës së huaj, sidomos kur ky studim bëhet për zhvillimin e kompetencës komunikative të nxënësit në një optikë shumëgjuhësore e shumëkulturore. Idiomat duhet të luajnë një rol të rëndësishëm në mësimin e gjuhës, edhe në nivele fillestare e të ndërmjetme. Kjo duhet të jetë veçanërisht e vërtetë për kurset e nxënësve të rritur të etur për të rritur shpejt fuqinë e tyre komunikuese<sup>107</sup>.

Sigurisht, mësimi i shprehjeve idiomatike duhet të bëhet duke mbajtur parasysh karakteristikat e tipave të ndryshëm të tyre, dendurinë dhe përdorimin e tyre pragmatik në bashkësinë gjuhësore përkatëse. Me rëndësi themelore janë edhe karakteristikat e tejdukshmërisë e të paqartësisë që paraqitin shprehje të tilla për nxënësit e huaj. Për shembull, siç u cek dhe më lart, shprehje si **vë re, për mustaqet e Çelos, i bëj bisht** etj. janë më të errëta e më pak të kuptueshme se shprehje si **u bë lëmsh, e kam vaj** (me dikë) etj., që mund të kuptohen më lehtë mbi bazën e të shenjuarve të fjalëve që i përbëjnë. Shprehje si **mbetem me gojë hapur, shqyej sytë** etj. janë të kuptueshme sepse përfaqësohen lehtë në mendje, ngaqë riprodhojnë shfaqje tipike të emocioneve të caktuara. Ndërsa shprehje të

<sup>107</sup> Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication, f. 93.

tjera, si **i jap dorën, ngre zërin** etj., kanë një kuptim të drejtpërdrejtë që në kontekste të caktuara zëvendësohet me kuptimin metaforik. Në këtë rast konteksti është themelor për kapjen e kuptimit të figurshëm.

Veçanërisht e rëndësishme është paraqitja e trajtave idiomatike në kontekst, sepse vetëm nëpërmjet këtij të fundit mund të qartësohet kuptimi e të zbulohen kufijtë pragmatikë të idiomatikës së tyre që nuk mbështetet në rregulla morfosintaksore, por në rregulla përdorimi. Një ndër arsytet përse didaktika gjuhësore nuk e ka studiuar sa duhet natyrën e idiomave dhe metodologjinë e mësimin të idiomave është sigurisht e lidhur me faktin që shprehjet idiomatike shkojnë përtej strukturës logjike të gjuhës, që ka qenë gjithmonë në qendër të interesit të studimeve tradicionale, të mbështetura te kompetenca gjuhësore në vend të kompetencës komunikative, ose te analiza në vend të përdorimit sociopragmatik të gjuhës. Megjithatë, siç vë në dukje Johnson-Laird (1993) flasim shpesh për gjëgjëza që i krijojmë

dhe i interpretojmë bashkërisht e nuk jemi të vetëdijshëm për karakteristikat e tyre të veçanta, nëse nuk kemi fatin që ato të mos jenë të gjuhës sonë amtare. Shprehjet idiomatike përbëjnë gjithashtu një pasuri gjuhësore, sepse gjithkush mund të shprehë me to koncepte që ekzistojnë tashmë, por mund të krijojnë edhe në vetë idiolektin e tyre pasqyrime të reja të botës, nëpërmjet “shmangies” semantike, e cila bën që thënia të befasojë, të habitë, të tërheqë vëmendjen. Johnson-Laird pohon se “*idiomat janë poezia e ligjërit të përditshëm*”, ndaj edhe për këtë arsye kompetenca leksikore nuk mund të përjashtohet nga aspektet idiomatike. Siç e kemi vënë re, shprehjet idiomatike shfaqen përgjithësisht në veprimtari të çkontekstualizuara që, edhe pse mund të jenë të dobishme për të mbajtur mend kuptimin, nuk ndihmojnë assesi për të kuptuar përdorimin e vlerën pragmatike në vijim.

Tekstet mësimore zakonisht paraqesin:

- listën e trajtave idiomatike me përkthimin përkatës;
- teknikat e përputhjes ndërmjet shprehjes idiomatike dhe përkufizimit të saj të mundshëm.

Shembuj:

1. *I jap dum*

Ia gjej fillin, e zgjidh

2. *M'u ftoh gjaku*

U qetësova

3. *Mbetem pa gojë*

Mahnitem

4. *E mbaj më këmbë*

E forcoj, nuk e lë të bjerë

### 5. *Ha re*

Është shumë i zoti

### 6. *Më ka ardhur uji në mulli*

Më shkon mbarë; më ecën

Kjo lloj teknike kërkon që shprehjet e përshkruara të jenë të njohura tashmë, po rastis shpesh që nxënësit të mos ua dinë kuptimin ose që në përkufizimin e tyre të përdoret një leksik më i vështirë se ai i trajtave idiomatike. Veç kësaj, shprehjet idiomatike kanë shkallën e tyre të gramatikalitetit e të elasticitetit sintaksor, si për shembull zgjedhimin e foljes, ndërsa në këto veprimtari të çkontekstualizuara shprehjet shpesh paraqiten me foljen në vetën e parë a të tretë njëjës të së tashmes. Por **merr nëpër gojë** mund të bëhet edhe **marr (merrnim etj.) nëpër gojë**, ndërsa **e heq nga mendja** mund të kthehet edhe në trajtën pësore e në mohore **s'më hiqet nga mendja** etj. Kjo lloj veprimtarie mund të shërbejë e shumta në fazën përkapëse, për të kuptuar shprehjet idiomatike kur hasen varg në një kontekst, por nuk janë shumë të dobishme për zhvillimin e aftësive krijuese. Në të vërtetë, nëse me nxënësit zhvillohet vetëm kjo lloj veprimtarie, ata vështirë se do të guxojnë të përdorin trajta idiomatike, duke mos njohur, veç të tjerash, përdorimin e tyre strategjik në situata ndërveprimi. Nga ana tjetër, në përgjithësi, nëse nuk njohim reagimin që mund të marrë një shprehje nga bashkëbiseduesi ynë, përpiqemi ta shmangim atë e të përdorim shprehje për të cilat jemi më të sigurt.

- Zgjedhje të shumëfishta

Edhe në këtë rast jepen përkufizime.

Shembull:

**Dal mbi ujë** do të thotë:

- e kaloj një rrezik a vështirësi
- shquhem mbi të tjerët
- zbulohem

Nga ana tjetër, është e mundur një zgjedhje e shumëfishtë e shprehjeve idiomatike:

Shembull:

Plotësoni dialogun me një shprehje idiomatike:

Besa: “Zana, të kujtohet që sonte na ka ftuar për darkë Petriti?”

Zana: “Oh, e kisha harruar fare, këto ditët e fundit \_\_\_\_\_”

- e kam pasur lakun në fyt.
- i kam pasur orët të numëruara.

□ s'e kam pasur mendjen në vend.

Për shkak se shprehjet idiomatike në një gjuhë janë të shumta, në didaktikën gjuhësore ka rëndësi vendosja e kriterëve për përzgjedhjen e trajtave idiomatike që do të përdoren në klasë, të cilat ndajnë ato që janë më të rëndësishme nga ato që janë më pak të dobishme për objektivin tonë.

#### *a. Denduria e përdorimit*

Kriteri i parë ka të bëjë me dendurinë e përdorimit të shprehjeve idiomatike. Në mungesë të një liste dendurie zgjedhja subjektive e mësuesit sigurisht është e mjaftueshme. Për shembull, **si mëngë në mes të kurrizit, shkoi lyrë leshi** etj. janë më të rralla se **si veshka në mes të dhjemit, s'më zënë këmbët dhe** etj.

#### *b. Vështirësia e fjalorit të brendshëm*

Përveç dendurisë së përdorimit të shprehjeve idiomatike, duhet pasur parasysh edhe nëse shprehja idiomatike ka në gjirin e saj fjalë që përdoren shpesh apo jo. Kështu, te **Me tesha e kotesha** përmban fjalën *tesha* që është më pak e përdorur se sinonimet e saj *rroba* dhe *plaçka*, ndërsa *kotesha* është një fjalë shumë pak e njohur dhe që vështirë se gjallon jashtë kësaj shprehjeje. Nga ana tjetër, **bie në sy** ka një leksik me denduri të lartë përdorimi.

#### *c. Shkalla e tejdukshmërisë*

Siç e kemi vënë në dukje, disa shprehje janë semantikisht të tejdukshme, ndërsa të tjerat mund të kuptohen vetëm nëse njihet kuptimi i figurshëm. Për dikë që sapo ka filluar të mësojë shqip, shprehjet **e bëri peshk** a **ka lindur me këmishë** nuk janë të tejdukshme, ndaj duhet ditur kuptimi i figurshëm që të vihet në veprim lidhja me përfaqësimin e tyre, ndërsa shprehjet **fsheh gjurmët** ose **hap veshët** kanë një shkallë më të madhe tejdukshmërie dhe kuptimi i tyre mund të nxirret më lehtë nga konteksti ku dalin.

#### *d. Ngjashmëri në gjuhën amtare*

Qartazi, ky ndryshor funksionon në klasë vetëm në qoftë se nxënësit kanë të tërë të njëjtën gjuhë amtare e kësaj mund të jetë më i dobishëm në kontekstet e gjuhës së huaj sesa të gjuhës së dytë. Kur ka përkim ndërmjet gjuhëve të ndryshme, bartja nga një gjuhë në tjetrën mund të jetë e mundshme, për shembull: **thyej akullin**, (*it.*) **rompere il ghiaccio**, (*spanj.*) **romper el hielo**, (*angl.*) **break the ice** etj., por kjo nuk mund të thuhet në rastet kur ka vetëm ngjashmëri të pjesshme ose ngjashmëri në kuptimin e drejtpërdrejtë, por ndryshim të plotë të kuptimit të figurshëm. Në përgjithësi, në çastin kur mësojnë kuptimin e një shprehjeje të re idiomatike, nxënësit kërkojnë menjëherë shprehjen përkatëse në gjuhën e tyre amtare dhe ky mund të jetë një burim pështjellimi. Me t'u vendosur disa parametra përzgjedhjeje të shprehjeve idiomatike, është mirë të parapërgatitet

një tabelë si kjo në vijim, ku të futet, bashkë me nxënësit, një numër i caktuar vëzhgimesh:

*Tabelë vëzhguese e shprehjeve idiomatike*

	Denduria e shprehjes	Denduria e leksikut	Kuptimet e mbartura	Përshtatshmëria formale e regjistrit gjuhësor
Shprehje				
Shprehje				
Shprehje				
Shprehje				

Shprehjet idiomatike që hasin nxënësit në veprimtari të ndryshme mësimore ose jashtëmësimore, kur dëgjojnë këngë, shohin televizion ose lexojnë revista, shënohen në një fletore e diskutohen në klasë. Nëpërmjet tabelës së mësipërme është e mundur të krijohet njëfarë vetëdijeje metagjuhësore, që mund ta ndihmojë nxënësin të vendosë të përdorë më shumë a më pak shprehje të caktuara. Në rastin e një shprehjeje me denduri të lartë përdorimi është me rëndësi edhe që nxënësi të dijë sa e përshtatshme është ajo sipas situatës e regjistrit gjuhësor. Ka shprehje që janë të ligjërimit familjar ose bisedor e jo të përdorshme në gjuhën formale.

Pas përcaktimit të disa karakteristikave të trajtave idiomatike e një klasifikimi të mundshëm të tyre, është e rëndësishme të analizohen strategjitë që përdorin më shpesh nxënësit për të gjetur kuptimin, mbështetur në informacionin që përmban konteksti. Strategji të tilla mund të ndahen në dy lloje: *strategjitë përgatitore* dhe *strategjitë e përfundimeve logjike* (Cooper, 1999). Të parat kanë kryesisht rolin e analizimit e të forcimit të njohurive të pjesshme që zotërojnë tashmë nxënësit. Përsëritja ose parafrazimi i shprehjeve idiomatike mund të ndihmojnë për të marrë informacionet e mundshme të ruajtura tashmë në kujtesën afatgjatë; bëhet fjalë për strategji që synojnë të përgatisin kushtet më të mira për vënien në veprim të proceseve të përfundimeve logjike që karakterizojnë strategjitë e mëpasme. Po i përmbledhim këto dy strategji në tabelën në vijim:

*Strategjitë përgatitore*

1. Përsëritja ose parafrazimi i shprehjeve idiomatike pa u përpjekur për të bërë një interpretim të saj.
2. Analiza e shprehjes idiomatike ose e kontekstit ku del. Shtjellimi i një parafraze të mundshme pa u përpjekur për të nxjerrë kuptimin.

3. Kërkimi i informacioneve lidhur me shprehjen idiomatike ose kontekstin e saj.

#### *Strategjitë e përfundimeve logjike*

1. Nxjerrja e kuptimit të shprehjes idiomatike nëpërmjet kontekstit.
2. Shfrytëzimi i kuptimit të drejtpërdrejtë të shprehjes idiomatike si çelës për të rrokur kuptimin e figurshëm.
3. Shfrytëzimi i njohurive të mëparshme për të hamendësuar kuptimin e shprehjeve idiomatike.
4. Mbështetja të shprehjet idiomatike në gjuhën amë për të hamendësuar kuptimin e shprehjes së hasur në gjuhën e huaj.
5. Strategji të tjera

Mbështetur në disa eksperimente (Cooper, po aty), del se nxjerrja e kuptimit nga konteksti duket se është strategjia e parapëlqyer nga nxënësit (28 %), e ndjekur prej analizës së shprehjeve idiomatike dhe e kontekstit ku dalin (24 %). Së fundi, 19 % e nxënësve përpriqen ta nxjerrin kuptimin e figurshëm nga kuptimi i drejtpërdrejtë.

Siç mund të vërehet, përdorimi i këtyre strategjive zë 71 % të të gjitha strategjive të përshkruara. Në të vërtetë, nxënësit rrallë (8 %) kërkojnë informacion për ta bërë më të lehtë detyrën e të kuptuarit. Kjo mund të ndodhë qoftë ngaqë shprehja idiomatike ka denduri të ulët përdorimi e nuk i përket as edhe leksikut pasiv të nxënësit, qoftë edhe sepse konteksti paraqet një leksik të panjohur e nuk mund të ofrojë të dhëna të dobishme. Raste të tilla vërehen kur leksiku i panjohur e kalon masën 5 %, që sipas Laufer-it është pragu më i madh i fjalëve të panjohura i lejuar që procesi i nxjerrjes së kuptimit mbi bazën e kontekstit të ketë sukses. Përsëritja dhe parafraza përdoren të dyja në 7 % të rasteve. Ato duket se përbëjnë vetëm hapin e parë drejt strategjive më të frytshme, ndërsa mundësia e përdorimit të njohurive që zotërohen tashmë duket një strategji më e dobishme për të kuptuarit e tërësishëm të tekstit sesa kontesti i menjëhershëm ku del shprehja idiomatike. Sidoqoftë, procesi i të kuptuarit është gjithmonë dinamik dhe nxënësit mund të ndjekin më shumë se njëri prej strategjive të përshkruara, ndaj të dhënat e studimit të Cooper-it (1999) duhen marrë sidomos me vlerë orientuese. Gjithsesi, duke u mbështetur në atë që tregojnë të dhënat, mësuesi a mësuesja mund të përgatitin veprimtari në klasë në gjendje për të zhvilluar përdorimin e trajtave idiomatike për krijimin e një metakompetence më të madhe mbi natyrën e tyre.

#### **PËRFUNDIME:**

Në këtë punim jemi përpjekur të trajtojmë procesin e përvetësimit të idiomave dhe të krijimit të kompetencës së gjuhës së figurshme, veçanërisht të “kompetencës idiomatike”, të nxënësit që mësojnë gjuhë të huaja. Kemi zgjedhur

një perspektivë të tillë psikolinguistike e didaktike me bindjen se gjurmimi i procesit se si bëhet përvetësimi e përpunimi i idiomave në gjuhën amtare jep dorë edhe në përmirësimin e metodave për mësimin e tyre të huajve.

Ndryshe nga më parë, tani po përhapet gjithnjë e më shumë mendimi se figurshmëria e idiomatika bashkëngjitur me të janë dukuri të përhapura gjerësisht në gjuhë, aq sa ka studiues që shprehen se e gjithë gjuha është e figurshme/idiomatike. Ndaj përkundër moskushtimit të vëmendjes në materialet për mësimin e gjuhëve të huaja, në punim shprehet bindja se idiomat janë një element mjaft i rëndësishëm i mësimdhënies së gjuhës së huaj në përgjithësi.

Në këtë artikull tregohet gjithashtu se studimi i shprehjeve idiomatike mund të hedhë më shumë dritë në teoritë për mësimin e gjuhëve të huaja, si edhe për përpunimin e idiomave në përgjithësi. Studimet e mëparshme për idiomat në mjedisin gjuhësor shqiptar janë kryer kryesisht në kufijtë e ngushtë të gjuhësisë, sidomos asaj tradicionale. Shqyrtimi psikolinguistik i shprehjeve idiomatike që ofrojmë këtu dhe ndikimi në didaktikën gjuhësore besojmë se duhet thelluar edhe me studime të tjera edhe më të gjera.

#### **BIBLIOGRAFI:**

- [1] Cacciari C., Tabossi P., 1988, *The Comprehension of Idioms*, in *Journal of Memory and Language*, 2, pp. 668-683.
- [2] Çabej, E., *Disa eufemizma të shqipe*, BISH, 1949, I
- [3] Cooper T. C., 1998, *Teaching Idioms*, in *Foreign Language Annals*, 31.
- [4] Gjevari, M. *Frazeologjizma të gjuhës shqipe*, 1988.
- [5] Gjocaj, Z. *Struktura leksiko-semantike e stilistike e frazeologjisë shqipe*, Prishtinë, 2001.
- [6] Johnson-Laird P., 1993, *Introduzione a: Cacciari C., Tabossi P., Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum. Fernando C., 1996, *Idioms and idiomaticity*, Oxford, Oxford University Press.
- [7] Fjalor frazeologjik ballkanik (grup autorësh). Tiranë, 1999
- [8] Fraser B., 1970, *Idioms withing a trasformational grammar*, in *Foundation of Language*, n.6.
- [9] Glass A. L., 1983, *The Comprehension of Idioms*, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 4.
- [10] Graesser A., Long D., Mio J., 1989, *What Are the Cognitive and Conceptual Components of Humorous Texts?*, in *Poetics*, 18.
- [11] Lakoff G., 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- [12] Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago.
- [13] Lakoff G., Johnson M., 1999, *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.
- [14] Levorato M. C., 1993, *The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence*, in Cacciari C., Tabossi P., *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum..**
- [15] Levorato M. C., Cacciari C., 1992, *Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity*, in *Journal of child Language*, 19.
- [16] Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.
- [17] Lewis M., 1997a, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching

Publication.

[18] Lewis M., 1997b, Pedagogical implications of the lexical approach, in Coady J., Huckin T. *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, CUP.

[19] Pollio H. R., Barlow J., Fine H. J., Pollio M., 1977, *The Poetic of Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

**[20] Lloshi. Xh., *Stilistika dhe pragmatika*. “Toena”, Tiranë 1999.**

[21] Thomaj, J. *Çështje të frazeologjisë së gjuhës shqipe*, Tiranë, 1981.

[22] Thomaj, J. *Fjalori frazeologjik i gjuhës shqipe*, Tiranë, 1999.

**[23] Thomai. J., *Leksikologjia e gjuhës shqipe*. ShBLU, Tiranë 1999.**

[24] Thomaj. J., Lloshi, Xh. *Paralele frazeologjike të shqipes me gjuhë të tjera të Ballkanit*, SF, 1967, 1.

### **ABSTRACT**

Figurative language has an intensive and expressive use in everyday communication. In fact, figurative language does not belong only to poets and writers, but it represents one of the most expressive resources of speakers in various communication contexts. Figurative language enables us to communicate a wider range of meanings and it is an important lexical resource. However, it represents a wide range of difficulties in learning. These terms are clear to a linguistic community, but they may be incomprehensible or difficult to anyone who learns a foreign language due to the fact that the primary lexical meaning of a word can be very different from the meaning acquired in an idiomatic context.

This study aims to highlight some of the key features of idiomatic expressions from a psycholinguistic point of view, how figurative language is produced by speakers, the use of idioms in everyday communication and how we comprehend them. The comprehension of figurative language poses some very interesting problems in foreign language comprehension and teaching figurative language can be a challenge on many different levels. This study will also examine the methodological aspects of figurative language and idioms in foreign language teaching and learning.

**Keywords:** Communication, didactics, figurative language, lexicon, idioms etc.



# INDIVIDU PËRBALLË KOMUNIKIMIT MEDIATIK

Ardian Hoti

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gazetarisë*

Komunikimi është shoqëror sepse ai është i lidhur në mënyrë të ngushtë me organizimin e shoqërisë. Mesazhet e mediatizuara (gojore, të shkruara ose pamore) janë ligjërime shoqërore, në kuptimin e vertetë të këtij termi. Të rrënjësura në praktikën shoqërore, përtej kuptimit të tyre ata përcaktojnë gjithashtu edhe rolet dhe pozicionet, kristalizojnë qëndrimet si dhe sjellin me vete mënyrat e shfaqjes. Gazeta apo televizioni i drejtohet lexuesit dhe shikuesit, por jo gjithnjë ata arrijnë të dekodifikojnë qartë mesazhin që shkrimi apo kronika kërkojnë të japin. Madje kjo ndodh jo vetëm në masën e gjerë të lexuesve, por edhe tek një grup krejt i ngushtë interesi. Frazat e përdorura, terminologjia jo e saktë bën që shkrimi të mbetet “i pakapshëm”. Mungesa e qartësisë gjuhësore sjell mungesë komunikimi mes palëve. Në disa aspekte, vështirësia e leximit, për shkak të shumë nënkodeve të pranishme në shkrime, krijohet nga vetë gazeta. Media shqiptare është e mbushur me shembuj që vërtetojnë këtë. Gazetat dhe jo vetëm ato, bëhen “të vështira” për lexuesit. Ka raste kur lexuesi nuk arrin të dekodifikojë mesazhin mes rreshtave të gazetës për shkak të gjuhës që përdor gazetari. Paqartësia gjuhësore që ka shkrimi kalon tek lexuesi duke e bërë të pamundur komunikimin mes tyre, duke bërë që misioni i dhënies së informacionit të mos kryhet. Në fakt media luan me këtë duke bërë që lexuesin të çojë aty ku ajo do, duke ndikuar kështu direkt në mënyrën sesi lexuesi e dekodifikon lajmin, informacionin.

Në këtë punim jemi ndalur tek këto problemi dhe kemi si qëllim që t’i japim përgjigje pyetjeve të tilla:

## **Çfarë e bën një shkrim të paqarta për lexuesit?**

Si t’i kuptojmë këto mesazhe duke u nisur nga veçanësitë e shenjave që i përbëjnë?

Si organizohen ato, si ndërveprojnë ato në gji të një mesazhi?

Duke dashur t’i japim përgjigje këtyre pyetjeve kemi bërë anketime dhe vëzhgime të shumta për disa muaj.

Dje ,sot, e përherë që nga koha kur është krijuar media, është bërë çështje diskutimi, sidomos tek teoricientët e qasjes social –kulturore të komunikimit , ndikimi i medias në shoqëri apo më saktë tek audiencia apo lexuesi. Shumë pyetje janë ngritur, shume eksperimente janë bërë, dhe sot debati vazhdon të mbetet i hapur dhe i përkufizuar brenda kornizave të mendimeve të teoricientëve

të ndryshëm. Por ajo që shohim në realitet është fakti se njerëzit shohin në media atë çfarë media ekspozon dhe janë të detyruar të mendojnë atë çfarë bën media publike si të rëndësishme. Megjithatë nga ana tjetër shohim se si njerëzit ndahen në dy grupe: disa ndikohen ndërsa të tjerë jo (kanë filtra).

Teza që mbrohet në këtë punim është se media mund të na diktojë se çfarë duhet të shohim dhe çfarë duhet të mendojmë, por jo gjithmonë dhe me jo mbi çdo individ arrin të diktojë se si duhet menduar, pasi njerëzit gjykojnë dhe filtrojnë informacionin që i jepet.

Gjithsesi situata mendoj se mbetet relative në varësi të marrësit të mesazhit.

Për këtë punim u morën në analizë botimet e teoricentëve të komunikimit të cilët janë marrë me këtë çështje dhe kanë mbrojtur qëndrime të ndryshme

### **A vendos media se çfarë informacioni të marrim?**

Nëse qëndrojmë tek pyetja: “A e vendos media se çfarë duhet të shoh”, duhet të ndalemi pak të shohim se kush e cakton agjendën e medias.

Realisht shohim, të paktën në Shqipëri, se shumë pak lajme informacione etj, për të mos thënë aspak, nuk përcaktohen në agjendën e medias nga opinion publik. Agjenda e medias përcaktohet nga media vetë, por dhe akoma më shumë do thoja përcaktohet nga politika. (Por ndërhyrja e politikës do kërkonte një punim në vete ndaj po ndalem në përballjen media- audiencë)

Profesorët e gazetarisë McCombs dhe Shaw besojnë se mediat kanë aftësinë ta transferojnë një çështje të spikatur të agjendës së tyre në agjendën publike. E thënë ndryshe mediat mund të hedhin në diskutim tek audience atë që ka dëshirë vetë media. “Njerëzit thotë”-McCombs- “konsiderojnë të rëndësishme atë që mediat konsiderojnë të rëndësishme.”

Ndërsa politologu Bernard Cohen shprehet në lidhje me këtë çështje se “shtypi mund të mos jetë i suksesshëm në atë se si duhet të mendojnë njerëzit por është çuditërisht i suksesshëm për t’i treguar atyre, audiencës pra, se mbi çfarë të mendojë.

Eksperimenti i vëllezërve Langet në vitin 1951, kur presidenti Truman i terhoqi vemendjen gjeneralit MacArthur për situatën në Paqësor në dëm të autoritetit presidencial duke e detyruar këtë të fundit të kthehet nga Paqësori në ShBA, tregoi për një situatë se si media është në gjendje të ndikojë se si të mendojë audienca. Vëllezërit Langet monitoruan kthimin në aeroport të gjeneralit dhe pritjen që u bë duke e krahasuar këtë me transmetimin në TV të ndryshme. Ajo që panë Langet në realitet ishte se gjenerali u prit nga disa njerëz. Ajo që i bëri përshtypje vëllezërve Langet ishte jehona fallso mediatike që iu bë kthimit të gjeneralit duke e komentuar si kthimin e një heroi dhe kamerat fokusonin grupe njerëzish të ekzaltuar që brohorisnin duke dhënë për audiencën e televizionit një pamje madhështore, një pritje të vërtetë prej një heroi, pasi kështu dukej në televizion. Por realisht Langet thonin se nuk korrespondonte ajo që ishte në realitet me atë që u ofronte si pamje dhe si tekst televizori. Langet thonin se “Dhe ne po ta ndjeknim nga TV-ja këtë ngjarje nuk do ta kuptonim realitetin. Nga audienca pati reagime duke e konsideruar si hero gjeneralin pas asaj çfarë ofroi

televizori. Por akoma më “ofenduese” për audiencën u bë kjo ngjarje që ka ngelur në mendje si “dita e MacArthur” kur u mor vesh se e gjithë kjo zhurmë mediatike kishte pasur nga pas organizim politik të partisë që ishte kundërshtarë me presidentin Truman. ( këtu del edhe përcaktimi i agjendës nga politika që e përmendëm pak më lart por që nuk është pjesë thelbësore e këtij punimi). Ky është një shembull se si media ndikon tek ne për mënyrën sesi të mendojmë për ngjarje sidomos kur nuk jemi të pranishëm atje ku ngjarja ndodh.

James Tankard një nga penat kryesore të massmedias e konsideron kuadrin ( ka fjalën për faktin se kujt i jepet më shumë rëndësi ), kornizën mediatike, si idenë qëndrore të një lajmi e cila përcakton thelbin e tij përmes përdorimit të përzgjedhjes, theksimit, përjashtimit, përpunimit. Këto katër elemente përcaktojnë agjendën e medias se cila ngjarje duhet të shihet nga audienca. Shembull i kësaj është psh rruga Durrës –Kukës. Për disa TV në plan të parë është rëndësia e rrugës, për disa TV është kostoja e rrugës, për disa TV në plan të parë janë abuzimet e për disa të tjerë patriotizmi.

Pra, kemi dy përcaktime të asaj që media cakton se çfarë duhet të shohim. Në nivelin e parë kemi transferimin e rëndësisë së një objekti të botës së medias në realitetin tone (rruga). Në nivelin e dytë të përcaktimit se çfarë duhet të shohim ndodh transferimi i rëndësisë së attributeve që media lidh me një objekt specific ( kur unë mendoj për rrugën Durrës- Kukës në mend më vjen mundësia për të bashkuar dy pjesët e një kombi)

#### **Individi përballë medias**

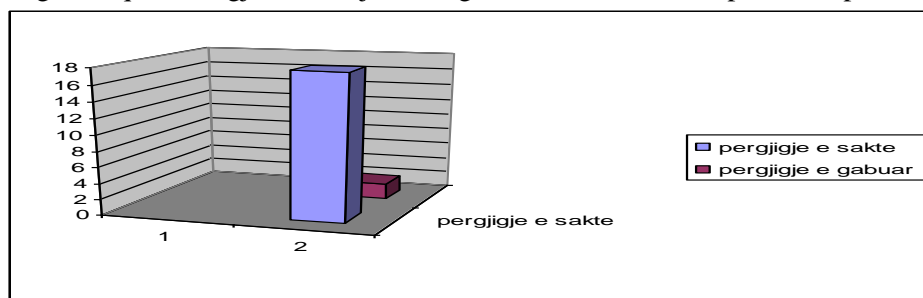
Janë bërë studime në lidhje me sjelljen e njerëzve nga informacionet që marrin nga mediat, pra në atë që media ndikon dhe si të mendojmë. Një student i McComb u fokusua tek shitjet e biletave të një kompanie të madhe ajrore . Gjithashtu studenti u ndal edhe në modelet e sigurimit që shiteshin në aeroport. Ai vuri re se historitë e bujshme të aksidenteve ajrore dhe marrjet peng të avioneve të botuara nga New York Times ulen shitjen e biletave dhe rritën shitjet e siguracioneve.

Mcluhan mendonte se mediat ndikojnë në raportet e njeriut me realitetin, ato ndërhyjnë në mënyrën se si ne e perceptojmë realitetin. Në librin e tij “Instrumentet e komunikimit” ai e konsideron median si zgjatim të njeriut. Ai mendonte se nëse duam të kuptojmë efektet e mediave në jetën tonë duhet të përqëndrohemi te karakteristikat e tyre formale e jo tek përmbatja. Që këtë është dhe thënia që mesazhi është mjeti. Ndërvarësia nga mjetet e komunikimit elektronik po krijojnë fshatin global elektronik shprehet Mcluhan (Instrumentet e komunikimit) .

Studiuesi Bernard Cohen thotë se mediat i mësojnë njerëzit jo si duhet të mendojnë por se për çfarë duhet të mendojnë. Në vazhdimësi të kësaj logjike vjen dhe koncepti i spirales së heshtjes së studiueses gjermane Neuman sipas së cilës mediat nëpërmjet caktimit se çfarë duhet të shohim disa tema i zhdukun nga sfera publike duke i privuar disa grupe apo individë nga përfaqësimi në publik.

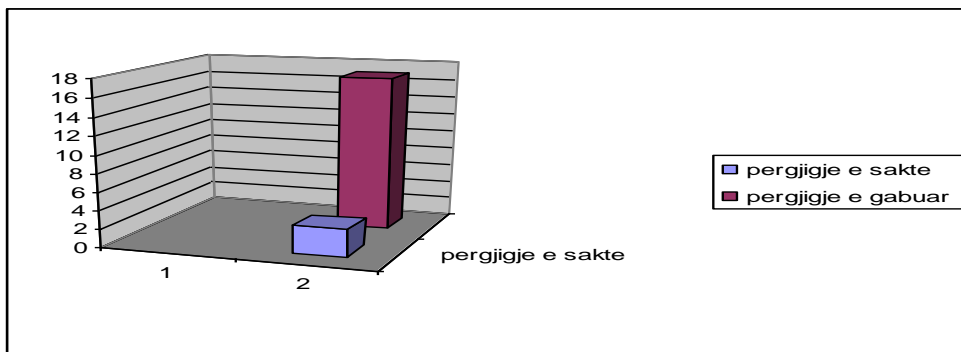
Gazeta i drejtohet lexuesit, por jo gjithnjë ai arrin të dekodifikojë qartë mesazhin që shkrimi kërkon të japë. Madje kjo ndodh jo vetëm në masën e gjerë

të lexuesve, por edhe tek një grup krejt i ngushtë interesi. Frazat e përdorura, terminologjia jo e saktë bën që shkrimi të mbetet “i pakapshëm”. Një dukuri që është studiuar gjatë në gazetari është e ashtëquajtuara “errësirë gazetareske”. Mungesa e qartësisë gjuhësore sjell mungesë komunikime mes palëve. Sipas



studiesve këtë fakt e gjejmë sidomos në kronikat politike. Në disa aspekte, vështirësia e leximit, për shkak të shumë nënkodeve të pranishme në shkrime, krijohet nga vetë gazeta. Sipas disa kritikëve kjo bëhet qëllimisht nga botuesi për dy arsye. Së pari botuesi për shkaqe të ndryshme, politike apo ekonomike kërkon që të mbajë “anën” e dikujt. Së dyti botuesi kërkon që këtë “mbajtje ane” ta bëjë në mënyrë të fshehtë, jo haptazi. Sa më afër një grupi interesi të jetë gazeta aq më e qartë është gjuhësisht në shprehjen e idesë. Kështu gazetat e partive të ndryshme politike nuk kanë nevojë për “errësirë gjuhe”. Ata e shprehin qartë pozicionin e tyre pro të majtës apo kundër saj dhe anasjelltas. Pa parë titullin e gazetës, nëse shikojmë vetëm kryeartikujt e faqes kryesore mund të themi pa frikë nëse gazeta në fjalë është “Rilindja Demokratike” apo “Zëri i Popullit”. Këtë përfundim e kemi arritur pasi kemi bërë një grup intervistash me disa lexues të rregullt të gazetave. Grupit në fjalë i kemi fshehur gazetën dhe thjesht kemi lexuar titujt kryesore të faqeve të para të tyre. Vetëm 2 nga 20 të intervistuarit kanë gabuar në dhënin e përgjigjes së saktë se për cilën gazetë politike bëhej fjalë. Ishin 17 përgjigje të sakta.

Të njëtit grup lexuesish i kemi ofruar titujt kryesorë të gazetave të cilësuar si të pavarura. Të gjithëve u është kërkuar që të thonë titullin e gazetës pasi u janë lexuar titujt e shkrimeve. Rezultati ka qenë krejt i kundërt me anketimin e parë. Vetëm 3 nga 20 personat e pyetur kanë dhënë përgjigje të saktë të disa prej gazetave.



Media shqiptare si e shkruar ashtu dhe ajo vizive është e mbushur me shembuj që vërtetojnë atë që sapo thamë më lart.

Teoricienët e komunikimit vazhdojnë në përqasjet e tyre disa pro dhe kundër faktit që media ndikon në mënyrën e sjelljes sonë në atë që quhet ndikim se si të mendojmë.

Nga vitet 1920 u shfaq teoria e “plumbit magjik” që sipas saj mesazhet mediatike vepronin si plumbat magjik në trurin e njerëzve dhe krijojnë asocione mes emocioneve të forta dhe koncepte të vecanta. Teoricienët e kësaj teorie mendonin se masmedia me mesazhet e saj mund ta sillte nga do audiencen, pavarësisht statusit shoqëror dhe pregaditjes së tyre. Këto teoricienë sollën dhe mjaft shembuj . I tillë ishte shembulli i rastit kur u dha në radio gjoja pushtimi i tokës nga marsianët. Ky lajm pati efekt duke paralizuar komunikimin, zbratur dyqanet dhe duke krijuar panik tek banorët. Ky shembull përdoret shpesh për të treguar efektin manipulues që ka media.

Per Harold Lasswell, fuqia e propogandës mediatike nuk duhet kërkuar në mesazhin mediatik apo në teknikat e transmetimit, por tek gjendja mendore e njerëzve Lassellit hedh poshtë kështu teorinë e “plumbit magjik” duke shprehur se gjendja ekonomike, emocionale, psikologjike, shpirtërore dhe politike ku ndodhet individi ndikon në feedbackun e tij ndaj mesazhit të medias. Sikur Top Channel të jepte kronika të shpeshta televizive se kafeja të bën shumë mirë për trupin, njerëzit mund të fillojnë të mendojnë gjithnjë e më shumë se vërtetë kafeja të bën mirë , por për një audiencë që ka më shumë informacion ky lajm mund të lexohet ndryshe nëse Top Channel tregton kafen Lori Café.

Media ka fuqinë e plotë të na thotë se çfarë duhet të shohim dhe për pasojë të jemi të detyruar të mendojmë mbi atë çfarë shohim. Ndërkohë media ndikon në sjelljen e individit në mënyra të ndryshme, në varësi të formimit të tyre. Këtu zë vend teoria e Harold Lasswell kur thotë se “Fuqia propogandiste e medias varet nga gjendja mendore e njerëzve.” Nisur nga kjo u ndalëm në një anketim. Të gjithë të anketuarit ishin përballë një pyetje: Cili televizion është më i besueshëm për ju? Kemi pyetur 50 persona që janë anëtarë të Partisë Demokratike dhe 50 të tjerë që janë anëtarë të Partisë Socialiste. Rezultatet e anketimit në fakt ndaheshin në dy grupime ashtu si dhe ngjyrimet e tyre politike. Të anketuarit blu në 80% të përgjigjeve kishin TV KLAN si televizionin më të besueshëm , ndërsa rreth 15 % e tyre kishin zgjedhur TVSH. Ndërsa të anketuarit rozë në 70% të përgjigjeve kanë zgjedhur VIZION PLUS ndërsa në rreth 25 % ishin për Top Channel.

Të njëjtëve persona u është bërë pyetja: Cilit televizion nuk i besoni?

Përgjigjet e kësaj pyetjeje lidhen në fakt me përgjigjen e pyetjes së parë. Për të anketuarit blu janë të pabesueshëm ato televizione që i besojnë të anketuarit rozë dhe anasjelltas.

Pra audiencia ka filtrate e vet me anë të të cilave merr atë që do nga media vizive apo e shkruar. Publiku ka ndarë jo vetëm median televizive por edhe atë të shkruar. Pyetja që ju

bë të anketuarve ishte edhe për median e shkruar dhe sërish kishim një ndarje mes mediave sipas ngjyimeve politike. Të anketuarit quajnë gazetë të mirë atë që i shkon për shtat bindjeve të tyre politike. Por kjo çështje ka të bëjë shumë dhe me nivelin intelektual, kulturor dhe social të audiencës. Nëse kemi një audiencë të paarsimuar, pa filtra, që nuk thellohet të mendojë çfarë fshihet pas këtij lajmi atëherë teoria e “plumbit magjik” apo e “gjilperës hipodermike” vërtetohen mjaft mirë. Por kur media ka një audiencë të kultivuar mirë nga ana arsimore dhe intelektuale që thellohet kur e merr mesazhin duke e kaluar më parë në disa filtra atëherë teoria e Harold Lasswell-it do quhej e sukseshme.

#### **PËRFUNDIM:**

Për sa kohë njerëzit janë të ndryshëm, mendojnë ndryshe, logjikojnë ndryshe, kanë filtra të ndryshëm, interesa të ndryshme, arsimim dhe kulturë të ndryshme do të thotë se mesazhi mediatik për dikë do ketë efektin e plumbit magjik ndërsa për dikë tjetër nuk do mund ta ketë, pasi filtrohet para se të japë feedbackun. Kur lajmi në media thotë se rruga për në Shkodër është e bllokuar nga dëbora atëherë nuk duhet udhëtuar drejt Shkodrës. Në këtë rast i besohet medias, pra na ndikon në atë se si të mendojmë. Por kur media kërkon të na mbushë mendjen me një lajm të kamufluar me propogandë duhet të mendohe mi mirë nëse duhet ta besojmë. Si përfundim mund të them se mbeshtes teorinë e Lassell në lidhje me qëndrimet për median duke pohuar se gjendja ekonomike, emocionale, psikologjike, shpirtërore dhe politike ku ndodhet individi ndikon në feedbackun e tij ndaj mesazhit të medias. Gjithsesi Mediat luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërisë, si në fushën kulturore ashtu dhe politike. Media bëhet pasqyrë e këtyre e zhvillimeve, duke ndikuar drejtpërdrejtë në kahet e jetës shoqërore dhe kulturore.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Andri Koxhaj&Florina Tomini, Manaxhimi i Komunikimit, Tiranë 2006.
2. Artan Fuga, Brirët e Dhisë,Tiranë 2008.
3. Henry Kissinger, Diplomacia, Tiranë 1999.
4. Nestor Garcia Canclin, Studime mbi kulturat, Tiranë 1998
5. Pierre-Yves Monjal, Termat juridikë evropian,Tiranë 2009.
6. Josepf R. Domenick, Dinamika e komunikimit masiv,Tirane 2010.
7. Marshall McLuhan, Instrumentat e komunikimit, Tiranë 2004.

#### **The individual in face of media communication**

#### ***ABSTRACT***

Communication is a social because it is related in a close way to the society organization. Media messages (oral, written or visual) are social speech, in the true (literal) sense of this term. Deeply rooted in social practice, beyond their meanings they also determine both roles and positions, they crystallize attitudes and bring ways of presentation as well. The journal (newspaper) addresses to the reader but not always it manages to decode clearly the message that the article aims to give. This even happens not only in the great majority of the readers but also in close group of interest. The phrases used and incorrect terminology makes the article “not understandable”. The lack of linguistic clearness brings lack of communication between the parties. In some aspects, the reading difficulty caused by many under codes used in these articles, is created by the newspaper itself. Albanian media is full of examples that testify this phenomena. Newspapers are not the only one to have become

“difficult” for the readers. There are cases when the reader can’t manage to decode the message through lines of the newspaper because of the language the journalist uses. Linguistic unclearness of the article makes it impossible the communication between the reader and the writing ( the article), therefore the mission of information is not accomplished. In this work (study) we will deal with these problems and we aim to answers such questions as: What makes an article unclear for the reader?

How can we understand these messages from the distinct signs that are made of?

How are they organized, how do they interact in the inside of the message?

For some months we have made a lot of questions and surveys in order to answer these questions.

Key words: media communication, individual, newspaper, linguistic clearness, message.

## ASPEKTE NDIHMËSE TË KOMUNIKIMIT VERBAL NË ROMANIN SHPRESA TË ANDRE MALROSË

Drita Brahim

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi", Departamenti i Romanistikës*

Letërsia është një aspekt i veçantë i komunikimit verbal- gojor ose i shkruar – e cila shfrytëzon burimet e gjuhës për të shumëfishuar efektet tek marrësi , qoftë lexues apo dëgjues[1].

Elementet e komunikimit joverbal: heshtja, gjestet, qëndrimet, shprehje të fytyrës, tinguj zëri, zhurma, aroma, simbolet, veshja, drita ... plotësojnë përmbajtjen e mesazheve që përcillen verbalisht[2]. Ky lloj komunikimi, një univers i pazbuluar dhe një potencial pak i shfrytëzuar, shpreh ndjenja, ngjall emocione, krijon vlera. Ai shton dhe përforcon besueshmërinë e mesazhit verbal kur është e nevojshme, por duhet patur kujdes që ky lloj komunikimi të jetë në harmoni të plotë me transmetimin e mesazhit verbal.

Në këtë punim ne do të përqijemi të pasqyrojmë përdorimin e shenjave joverbale në romanin *Shpresa* të Malrosë, të tilla si : tingujt, zhurmat, aroma, drita , simbole, gjestet, heshtja.

Që në faqet e para, romani nis me një element zanor: “ Një zhurmë kamionësh të ngarkuar me armë përshkon Madridin e tensionuar në një natë vere”[3]. Treguesit verbalë që karakterizojnë zhurmat e kanë zanafillën tek onomatopetë , burim i rëndësishëm dhe i drejtpërdrejtë i komunikimit joverbal. Janë këto zhurma të ndryshme të cilat orkestrohen me kujdes, në një vepër ku më shumë dëgjohej se shihet ”uturima e furishme e mitralozëve”[4], plumbat që kalojnë me një zhurmë të butë grerëzash”[5]“bxhitë e topave që zhyten në baltë”[6]..., Kështu krijohen atmosfera të shumta zanore. Atmosfera e burgut e percjelle nga Moreno krijohet nëpërmjet një: “breshëri nate dhe nga potera e bakrit të monedhave të hedhura nga të burgosurit”[7]. Në nëntokën e Alkazarit, vdekja e shkaktuar nga një flakëhedhës i afrohet milicëve, të pajisur me kova qesharake , në gjirin e një koncerti acarues ku përdoren si instrumente “përplasja e ujit në mure, cëcëritja e avullit dhe kollitja therëse e një rëzve që i ka zënë era djegëse e naftës dhe fshikëllima mizore dhe e butë e predhës”[8]. Përplasja e armëve përzihet me zhurmat e jetës , disa prej të cilave – sirena uzinash, bori ambulancash- shpërthejnë në poteren e luftës. Janë pikërisht zhurmat e qytetit : ajo e këngëve dhe e shkëmbimit të armëve që na përfshijnë menjëherë në atmosferën e luftës civile të Spanjës, e cila ndjehet jo vetëm në Madrid por edhe në qytete e fshatra të tjerë. Kështu në Barcelonë entuziazmi i republikanëve është në kulmin e vet; kudo këngë, britma , buçitje altoparlantësh , përplasja



avionësh në shkëmbinj, grahëm kamionësh të shndërruar në breshka të pafuqishme, shkëndija që shoqërojnë kërcëllitjen e armëve dhe të gjyleve në korije. Pavarësisht kësaj atmosfere karnavalesh, këto zhurma paralajmërojnë një sfond tragjik. Jemi në Toledo, para dështimit në Alkazar: “ Në oborr një oficer luante ne pianoje të vendosur në kalldrëm: një rumbo te vjetër, u kthye në një gramafon dhe një altoparlant aty afër jepte lajme të rreme”<sup>[9]</sup>: ndërsa në Valencë “ Nga ana tjetër e vitrinave të kafenesë , ndodhej një panair i vogël muzika e të cilit arrinte deri tek salla...”<sup>[10]</sup>. Nëpërmjet këtyre detajeve marramendese, autori jep idenë se Apokalipsi që në fillese është tragjik.

Praninë e luftës, Malro përpiqet ta konkretizojë me aromën e tullave të nxehta dhe të drurit të djegur, me erën e amshtë të baltës, një erë lulesh të djegura, me aromën e zjarrit që kishte filluar të përhapej në rrugë, me aromën e benzines të perzjere befasisht me eren e qenve të ngordhur, me rrëshirën e pishave të shkullura për qivurë . Të gjitha keto mbushin ajrin që dridhet. Tymi, i pranishëm në të gjithë romanin , bashkuar me freskinë e agimit, kundërmon erë të rëndë lagështie që shkrihet me atë të kufomave.

Përballë këtyre aromave dhe zhurmave shfaqet muzika, ilaçi që shëron, që fshin nga kujtesa tmerret apokaliptike të luftës civile të Spanjës e që premtun një lumturi të mundshme larg fatit tragjik. Nëse muzika qëndron përtej jetës dhe vdekjes, kënga përfshin tërësinë e ndjesive (të dëgjuarit: “ britma” ; të nuhaturit “ aroma e kufomave”; të prekurit : “ duart e të vrarëve “; të parit; “ u ngjit”, “ në qytet”, “ në tokë”). Mund të themi se muzika dhe kënga i perkasin përjetësisë, ato simbolizojnë ndjenjën e vëllazërimit, një himn që bashkon luftëtarët si në opera, përtej këngëve të secilit . Siç është shprehur edhe Joël Loher struktura e romanit të kujton një “libret opere”<sup>[11]</sup>

Në kete menyre, hyrja kaotike e romanit ashtu si edhe prezantimi i parë i personazheve na bëjnë të presim me padurim ndërhyrjen e një figure të aftë që t’i japë rregullin harmonik kësaj situatë kaotike ; hyrja në skenë e kolonel Ksimene, i armatosur vetëm me « shkopin e tij, në kaosin e zhurmshëm dhe në mungesën e narracionit, paraprihet nga një heshtje që i jep solemnitët skenes : « Heshtja e sheshit ishte e tillë sa dëgjohej fluturimi i pëllumbave ».

Pasi lëvizja e parë mbyllet me hedhjen në humnerë të nja pesëdhjetë të burgosurve, opera fabuliste e romanit kthehet në tragjedi fatale dhe hap lëvizjen e saj të dytë mbi imazhet e rrënojave të ëndrrës revolucionare. Dhe jo më me “goditjen e gongut” të rënë në Madrid por me zhangëllimën e zhurmës së një tenxhereje me kapak prej qelqi, dhe të një “drid-Madrid-drid-drid që kërcet nga të gjitha anët.Të tjera këmbana e kapakë, zile biçikletash, bori makinash shoqërojnë këmbanën. Rrënojat e ëndrrës revolucionare, mbulesat vija-vija, veshjet me copa perdesh, çifte gjuetije- si dhe kapelet e fundit meksikane-mbrinin në fund të sheshit drejt këtij tam-tam-i që bashkonte tributë”<sup>[12]</sup>

Manjini do të drejtonte bashkësinë vëllazërore të burrave, të ardhur nga të gjitha vendet dhe që shërbejnë si kor nën ritmin e këpucëve ushtarake të trupave në marshim, ku zhurma e çekiçit të kujton fjalët e Internacionales megjithëse muzika nuk është e intonuar .“Dritarja ishte e hapur: zhurma e çekanit,

që shoqëronte lëvizjen e masës së kockave të Spanjës, ishte po aq e dallueshme sa dhe patkonjtë e kuajve por e rregullt si goditja e farkës: ishte zhurma shurdhuese e marshimit të trupave”[13]. Megjithatë do të jetë Manueli zëdhënësi i rrugnajës së mbipopulluar, i cili do të marrë nën kontroll drejtimin drejt kapërcimit të gërmadhave dhe netëve të flakta të Madridit.

Në roman hasim shpesh rimarrjen e këngës së gjelave të cilët “të gjithë së bashku, të shumë sa gjithë gjelat e fshatit bashkë [...], të furishëm, acarues” paten “kënduar me zë të lartë gjer në britma, këngën e egër të varfërisë”[14]. Brenda kesaj kenge, dallohej pastër zëri i thellë i Spanjës së përjetshme dhe i popullit të heshtur, kjo këngë hidhërimi e zemërimi që shoqëron në sfondin muzikor luftën e dëshpëruar kundër fatit të verbuar dhe armiqësor, kjo këngë e gjelave e cila shpreh gjithashtu vullnetin e shurdhët dhe sfidon egërsisht kërcënimet e shfarosjes së ekzistencës së njerëzimit (ajo përbën çka Malro e quan Fat) dhe duket sikur paralajmëron ardhjen apo premtimin e një agimi të ri, në një botë të çmendur, në terror dhe errësirë të plotë.

Tingujt muzikorë që shprehin vëllazërimin njerezor si dhe sensibilizimin ndaj vuajtjeve të tyre reciproke, janë mjetet me anë të cilave ato lajmërojnë njëri-tjetrin. Pra tashmë këtyre zërave të ndryshëm dhe këngëve të zogjve, të alternuar s’i kishte mbetur gjë tjetër veçse të realizonin jehonën e njëra-tjetrës, duke realizuar në këtë mënyrë këngën e shpresës së lëvizjes së fundit të “operës” romaneske dhe duke perfunduar gjithashtu “gjuetinë e zogjve”[15] që lufta kish ndërmarë.

Në mënyrë që kënga e shpresës të tingellonte rishtazi, romani përfundon lëvizjen e tij të fundit me një qetësi “të bardhë absolute” në një sfond ku shfaqet zbritja raskapitëse e malit të mbuluar me dëborë, gjë që shënon rrugën e gjatë të dhimbjeve të aviatorëve që zbrisnin. Zogjve të ngrirë që ulërinin, do t’i bënin jehonë dënesat e vajtorëve. Ja çfarë shkruan Malro: “Femrat qanin pa bërë asnjë gjest dhe kortezhi dukej sikur i ikte qetësisë së huaj të maleve, me zhurmën e vet të thundrave ndërmjet britmave dhe zhurmës së fshehtë të ngashërimeve”[16]. Kjo linjë e re melodike rrëshqet nga pjerrësia dhe përmbys në simetri ritmike vrullin që sillnin ushtarët e Republikës në sulm drejt kazermës së Malit (ku fillon dhe lëvizja e parë e romanit).

Lëvizja ritmike e mbajtësve të barrelave që transportonin të plagosurit apo të vdekurit, është ritmi dedikuar dhimbjes, që mbush grykën e madhe të Malit, “siç e kishte mbushur goditja solemne e daulleve të marshit funeber”[17], i përgjigjet gjestit ritmik të “pesëdhjetë burrave pranë e pranë prijnë përpara, duke mbajtur trarin stërmadh që transportonte shokun e tyre të vdekur drejt portës së daljes. Në sfondin muzikor dëgjohen goditje të forta shurdhuese të marshit heroik. Por në këtë rast kemi një rregull të përmbysur: themeluesit e së ardhmes të ndritshme nuk shkojnë në sulm të Malit me një tokmak, por me një mitraloz të shtrembëruar.

Në momentin kur “kortezhi, në profil, lëviz në kepin e stërmadh të shkëmbit me hije vertikale”[18], Manjini nuk thërret: “Çfarë tabloje!”, përpara se të ngrihet vetë e të bëhet “statujë mbi mushkën pa shalë”. Kështu, duket se

romani ka gjetur në këtë personazh, drejtuesin që kërkonte, për të kënduar një këngë shprese e dhimbjeje.

Gjatë leximit të romanit konstatojmë se kapitujt i korrespondojnë këtyre tri lëvizjeve të mëdha ose këtyre tri akteve të cilat Garsia i përmbledh në një formulë sintetike kur i deklaron Manuelit: ”Do të thonin se lufta (I), Apokalipsi Të jesh apo të bësh (II), Shpresa (III), janë thirrje që përdor Lufta për të rekrutuar burra”[19].

Manueli duke ndjekur zhurmën e rrahjeve të brendshme të zemrës do të vendosë rregullin e prishur në kapitullin e parë , duke realizuar në këtë mënyrë zgjidhjen harmonike të kakofonisë së zhurmave dhe zërave të çakorduara në hyrje te romanit. Si përfundim,mund të themi se misioni i Manuelit është kryer: transformimi i eksperiencës në ndërgjegje , lindja e një ushtrie që do të luftojë për një Spanjë të përjetshme.

Paralelisht me këtë imazh të një libreti opere i cili përfundon me simfonitë e Bethovenit shfaqet gjithashtu heroizmi i dyluftimeve gjatë luftës spanjolle, duke i dhënë këtij romani një frymë epike. Kjo simfoni, e kthyer në himn të Bashkimit europian, na bën që të harrojmë tmerret apokaliptike të luftës civile dhe të mendojmë se lumturia nuk është e pamundur dhe që ditë të ndritura do të rrezëllojnë për njerëzimin. Kjo muzikë e madhërishme e shpie njeriun më të dëshpëruar drejt anti-fatit, drejt “mundësive të pafundme të fatit[20]”.

Një diçka që na bën përshtypje në këtë vepër është edhe indiferenca e kozmosit, d.m.th: e qiellit, diellit, hënës, yjeve , reve , e cila i kundërvihet më së miri atmosferës së zhurmshme të luftimit : “ shtëpitë digjeshin nën diellin që po perëndonte , mbi re qielli ishte jashtëzakonisht i pastër e ku mbi perspektivën e bardhë mbizotëronte një paqe kozmike”[21].

Një moment tjetër ku Malro e ilustron këtë ide është rasti kur Manje ngjitet drejt Linerës në kërkim të shokëve të plagosur e çuditërisht gjen një “Spanjë të përjetshme”[22]. Ai dallon “një mollë në qiell në mes një are shumë të vogël. Mollët nuk ishin këputur : të rëna , ata formonin një unazë të trashë që, pak nga pak kthehej në bar. Vetëm kjo mollë ishte e gjallë në gur, e gjallë nga jeta çuditërisht e rinovuar e bimëve në indiferencën gjeologjike”[23]. Kjo kontradiktë tokë – pafundësi arrin kulmin natyrshëm në të gjitha skenat e aviacionit. Ja një shembull tipik: “Avioni ra sipër një globi me ngjyrë baroti, në qetësinë indiferente të yjeve. Një shllungë resh i ndau nga toka. Hëna ndriçonte aluminin e krahëve të tij. Euforia që pasonte çdo luftim humbiste në një qetësi gjeologjike, në harmoninë e hënës dhe të këtij metali të zbehtë që shndriste siç shndrisnin gurët për mijëvjeçarë në yjet e vdekur. Më në fund e kaluan renë. Disa rrugë të tokës së rigjetur lëviznin, kamionët frankistë avanconin mbi Toledë”[24]. Kjo lëvizje , nga zhurma e luftimit e deri tek qetësia e qiellit, pastaj nga qetësia përsëri në luftim, është lëvizja e vetë jetës. Është prania e tyre që i jep përmasë reale konflikteve të kohës me të cilat përballen heronjtë.

Përveç natyrës qiellore autori përdor edhe simbole ku nga një më të goditurat është shqiponja e cila simbolizon të gjithë heronjtë e lirisë, ata që derdhen gjakun , falin jetën për idealin e tyre , ata që gllabërojnë sfidat,

kapërcejnë rreziqe të mëdha dhe që vënë nën thundra armiqtë e tyre. Gjaku i armikut , të cilin autori e simbolizon me gjarprin, është ai që ushqen venat e heronjve në ballë të luftës. Janë zogjtë shtegtarë që përshkojnë qiellin e luftimeve dhe ky kozmos indiferent të cilët na shtyjnë të rikujtojmë se kemi të bëjmë me një roman jete, një roman shprese.

Një nga elementët e tjera të komunikimit joverbal është edhe gjuha e trupit. Në librin *Portraits avec mains* Michele Lantelme shkruan: “ Dora duhet të konceptohet si një objekt që paraqitet në forma të ndryshme. Heterogjeniteti është pjesë përbërëse e krijimtarisë së tij; Tek Malro, duart mund të jenë në të njëjtën kohë të vogla dhe të mëdha, të majta dhe të djathta, unike dhe të shumëfishta, totale dhe të pjesëshme, të prekshme apo në mënyrë figurative, mashkullore apo femrore, të rritura apo të vogla. Si një aspekt heterogjen duart marrin një shumëllojshmëri kuptimesh, biles nga më të çuditshmit”[25]. Nëse lexojmë romanin do të vemë re që duart dhe krahët janë të pranishme pothuajse në çdo faqe. Janë kë to duar dhe krahë që godasin armikun ,që drejtojnë betejat e luftës dhe që marrin pjesë në dialogjet interesante mes personazheve. Nuk mund të lëmë pas dore edhe këmbët që hidhen në erë nga shpërthimi i bombave apo nga shkrepja e automatikëve.

Në këtë rast *Shpresa* na paraqet idetë më të çuditshme përmes një skene eksodi. Në timonin e një makine, një ushtar po mundohet të dërgojë disa të plagosur drejt spitalit. Papritmas ai vëren një të moshuar që mbante në krahët e tij të palosur një foshnjë disamuajsh. Nën urdhërin e mjekut që e shoqëron, drejtuesi i mjetit ndalon dhe i bën me shenjë fshtarit që të zërë vend. “ E pamundur t’i gjendej një vend në kabinë; ai po kërkonte me dëshpërim, gjithmonë me fëmijën në krah, dikë që ta merrte dhe ta ndihmonte. Pol, që ndodhej në krahun tjetër, dhe që mbahej me dorën e djathtë tek doreza e derës, shtriu dorën e majtë dhe ndihmoi fshtarin që të ngjitej në kabinë. [...]

Mjeku dhe Attignies nuk mund t’ia ndanin sytë. [...] ky punëtor i huaj që po shkonte përsëri në luftë, duke mbajtur anën e fshatarësisë Andaluziane në kohën kur populli po ikte, e çorientonte atë; Ai mundohej të mos e shihte, megjithatë, burimi i forcës që e shtynte në këtë sjellje ishte në duart e tij [...] Kjo këtu arrinte të shquante shprehjet më qesharake lidhur me mëmësinë, fëmijërinë apo vdekjen [26].

Për shkak se ai i bashkangjiti kuptimit të fjalës dorë, elemente sa thelbësore por në të njëjtën kohë aq edhe të padëgjua, ky përshkrim duket sikur mundohet të na tregojë se studimi i kuptimeve të fjalës dorë mund të shpjerë në zbulimin e gjithë asaj çka njërezimi përmban në thelbin e tij. Por në të njëjtën kohë, me anë të këtij përshkrimi Malro përpiqet gjithashtu të na tregojë se edhe mënyra më e mirë për të studiuar një qenie njerëzore është analizimi i duarve të tij. Personazhi kryesor i cili përpara luftës punonte si inxhinier zëri në studiot e kinemasë dhe që më pas do të shndërrohej në një militant në luftën kundër fashizmit, ka si pjesë përbërëse të emrit të tij, të njëjtën simbolikë që kanë duart për të karakterizuar një njeri: Manuel që në në frëngjisht do të thotë dorë . Mbi të gjitha, për Malron gjendja e përgjithshme e një qenieje njerëzore përcaktohet me anë të duarve të tij.

Një aspekt tjetër i gjuhës së trupit janë gjestet. Kështu, me anën e Shades, njërit prej personazheve të romanit, ne vëmë re hezitimin e fashistëve dhe republikanëve për të lënë strehët e tyre dhe për të marrë pjesë në bisedë gjatë armëpushimit të Alkazarit. Biseda, më në fund zhvillohet, por që lexuesi të mund ta ndjekë atë do t'i duhet të presë që Shad të afrohet pranë dy grupeve të luftëtarëve: “ Dy grupet po grindeshin. Të ndarë në një distancë dhjetëmetërshe, duke gjestikulluar me nje gjestikullacion aq të veçantë sa ata nuk afroheshin, ata sillnin argumenta me krahë... sepse ne, të paktën , luftojmë për një ideal! Thonin fashistët në momentin e mbërritjes së tij”[27] Sa më shumë që Shad afrohet , gjestet e tyre bëhen më të dukshme para syve tanë dhe fjalët e tyre dëgjohen më mirë. Në fjalinë e parë ne mësojmë që ata po grindeshin, ndërsa në fjalinë e dytë ne jemi më afër dy grupeve për të vëzhguar gjestet e tyre . Përfundimisht tek e fundit, ne arrijmë të kapim copëzat e para të bisedave. Po kështu edhe kur Manueli humb zërin dhe nuk mund të lajmërojë mbërritjen e avionëve rusë, duhet që lexuesi të presë që Manueli të shkruajë lajmin mbi hartë.

Larmia e elementeve plotësuese të komunikimit verbal janë edhe efektet e dritave ose ndriçimet, frut i imagjinatës vizuale të autorit. Këto efekte i japin veprës vlera dramatike, psikologjike dhe simbolike. Sipas Malrosë , kinemaja moderne ka lindur nga “ mundësitë shprehëse të kombinuara të tingullit dhe të figurës”[28] dhe jo nga dhënia e thjeshtë e fjalës personazheve deri tashmë të pafjalë; fuqia shprehëse e tingujve të rregjistruar shtohet “kur ajo gjen mbështetje tek figura”[29].

Shkrimtari trajton sidomos çështjen e dialogjeve por idetë e tij shtrihen lehtësisht në kompozimin e përgjithshëm të bandës- tingull, ku zhurmat krijojnë një marrëdhënie që i tejkalon caqet e një shoqërimi të thjeshtë realist të veprimit. Kështu treguesi auditif që shoqëron shfaqjen e dritave në Taliavera përpara aviatorëve të komanduar nga një bombardues defektoz e dramatizon spektaklin: “ Zhurma e motorit çalues e bënte qytetin të gjallë dhe kërcënues”[30]

Le të ndalemi, së pari, tek vlerat dramatike. Malrosë i pëlqejnë këta efekte dritash- ndriçimet në saj të të cilave i mjafton drita më e vogël për të tërhequr vëmendjen mbi personazhet, tamam sikur t ia shkulte natës fytyrën e tij. Për shembull në faqen 588 të romanit teksa njëri nga personazhet ndez cigaren me çakmak secili shfaqet një sekondë në dritën e shkurtër të çakmakut, shkëndijë e një shprese për të kaluar sërish tek gjysmëhijët. Këto ndriçime me kontrast i japin një theks të fuqishëm të gjitha skenave, të cilat marrin një intensitet të jashtëzakonshëm. Herë- herë vetëm një dritë funebër ndriçon në pallatet e shkretuara: “Qirinjtë e fundit janë shuar në shkallët e mëdha( ...) Vetëm disa fenerë ceremonialë që vareshin dikur te grilat vënë në sfond perspektiva të mëdha të dritave të dobëta të atyre që ruajnë të vdekurit( në natën e tyre të fundit)[31]. Herë-herë shpërthimi i zjarrit ndriçon tërë Madridin me një dritë të Apokalipsit. Kështu me anë të një enumeracioni autori shpalos vlerat dramatike të atmosferës së luftës:” Si një fishekzjarr i lëshuar në mënyrë të rregullt ... zjarri përpinte shtëpi, spitale, muze, lagje, ministrinë e brendshme dhe dy

lagje me një ngadalësi solemne por me vendosmërinë e tërbuar të zjarrit”[32], pra me vendosmërinë e forcave republikane gjatë rrethimit të Madridit.

Së dyti, përsa i përket vlerave psikologjike, Malro përdor ndriçimin e personazheve për të shmangur përshkrimin e tyre, për t’i dhënë theksin e nevojshëm veprimit të tyre. Arritja e kësaj teknike romaneske është pothuajse e njëjtë me atë të fotografëve, të cilët në saj të ndriçimeve të ndryshme, të dobëta ose të forta, arrijnë të modifikojnë imazhet që duan të riprodhojnë. Ja dy shembuj tipikë:

Garcia “Garcia u ngrit nga kolltuku, iu afrua Manjinit, me dy veshët e tij me majë në siluetë përpara llambës elektrike të ndezur mbi tavolinën e punës” [33]

Manjin “Dielli po perëndonte pas tyre dhe pelikanët shihnin mustaqet e Manjinit, të mjegullta në rrezen e fundit”[34]

Vlerat simbolike të ndriçimit shpalosin fuqinë epike të të shkruarit me të gjithë amplitudën e tij. Kështu gjatë betejës së Guadalajarës shpërthimet artificiale të fishekzjarreve në dëborë i japin ngjyrim fantastik peisazhit, ndërsa popuj nga e mbarë bota hidhen në mbrojtje të një ideali. Efekte drite përshëndesin hyrjen në skenë të kombeve të ndryshme. Për shembull, gjermanët e batalionit Edgar-Andre u evakuuan në “dritën e parë e të zbehtë të ditës”[35]: Polakët që sulmojnë me armë të bardhë shfaqen, ”nën dritën e hënës përmes një velloje të madhe vertikale dhe të zbutur nga flokë të imët siç shfaqen në legjenda legjionet misterioze të dërguara nga zotërit” [36]. Ndriçimi, pra shndërrohet në një simbol në vetvete. Burim dhune, shenjë katastrofe, por gjithashtu shfaqje e përpjekjeve të rezistencës, drita është shprehje e solidaritetit të të gjithë fshatarësisë së Spanjës me luftëtarët ndërkombëtarë- është drita e vëllazërimit”[37].

Si përfundim, mund të themi se elementet e komunikimit joverbal mund të shërbejnë si aspekte ndihmëse të komunikimit verbal, duke intensifikuar dhe shpalosur vlerat estetike të këtij romani, i cili edhe pse roman lufte të ngjall interesin për ta lexuar me endje. Gjatë gjithë romanit elementet e komunikimit joverbal janë bashkëudhëtarë të pandarë të mesazhit verbal sa që të krijojnë ndjesinë e përjetimit të kësaj atmosfere sa tragjike aq edhe shpresëdhënëse siç është ajo e luftës së drejtë.

[1]<http://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature>

[2] Dervishi Zyhd, *Lente të ndërveprimit simbolik*, EMAL 2008, fq.289.

[3] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg.11.

[4] Ibid,1937, pg.44.

[5] Ibid, pg. 152,

[6] Ibid, pg. 418

[7] Ibid, pg. 265.

[8] Ibid, pg. 156.

[9] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg. 290.

[10] Ibid, pg.187.

[11] LOHER Joël, *L'espoir de Malraux: épopée ou opéra?* dans LITTÉRATURE, n 127

- Revue trimestrielle, septembre 2002, LAROUSSE, PG 40.
- [12] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg. 309-310.
- [13] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg.325
- [14] Ibid, pg.408-409.
- [15] Ibid , pg.411
- [16] Ibid , pg.561
- [17] Ibid, pg.559
- [18] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg.556.
- [19] Ibid, f.581.
- [20] LARRAT Jean Jacques, *Malraux théoricien de la littérature*, 1920-1951, Presse Universitaire de France, Écrivains, 1996.
- [21] MALRAUX André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,1937, pg 173- 174.
- [22] Ibid, pg, 564.
- [23] Ibid, pg, 564.
- [24] MALRAUX,André, *L'espoir*, Éditions Gallimard, 1937,pg ,262-263.
- [25] LANTELME Michele *Portraits avec mains*, collection Objet, 2003, pg 14.
- [26] MALRAUX,André, *L'espoir*, Éditions Gallimard, 1937, fq 512.
- [27] MALRAUX , André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,pg 34.
- [28] MALRAUX, André, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, Gallimard, 1946, pg, 9.
- [29] Ibid, pg, 10.
- [30] MALRAUX , André, *L'espoir*, Paris, Gallimard,pg 254.
- [31] MALRAUX,André, *L'espoir*, Éditions Gallimard, 1937,pg , 385.
- [32] Ibid, pg, 455.
- [33] Ibid, pg, 500
- [34] Ibid, pg, 532
- [35] Ibid, pg, 515
- [36] Ibid, pg, 523
- [37] Ibid, pg, 532

### **ABSTRACT**

Through this work we intend to present the novelist Andre Malraux, as a master of interesting narrative techniques, as the creator of an epic dimension, by giving in this way grandeur to the Spanish Civil War events, the prelude of World War II.

In between the noisy opening and the silent ending and among the percussions made along the melodious lines of the story (just like in the ledger lines), there are three movements, part of an opera libretto. This entire aesthetic transfiguration of war is accompanied by an epic spirit that glorifies the heroism of fighters and the collective values they embody.

The detailed analysis of André Malraux's *Man's hope* enables us to discover a shocking parallelism between the romanesque structure and the musical heroic symphony. This is a fusion of genres where one prevails over the other and vice-versa and where the heroic music accompanies the real events of the beginning of an unprecedented war. Highlighting this dimension provides an important incentive to study works in multiple dimensions because so are they indeed.

# KOMUNIKIMI SHUMËPLANËSH I NJË VEPRE LETRARE

Alma Hafizi

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Romanistikës*

Letërsia në vetvete mishëron komunikimin mes vlerave shpirtërore të popujve të veçantë dhe të epokave të ndryshme. Vepra letrare vendos në një raport të shumëfishtë komunikimi autorin, sipas tipologjisë së cilës ai i përket, autor empirik apo model, me lexuesin, personazhin, historinë. Po në të njëjtat linja komunikimi në lidhje me personazhin, historinë apo autorin vendoset edhe lexuesi empirik apo i tipit model qoftë ai, duke krijuar hapsira te panumërta interpretuese të veprës letrare<sup>108</sup>. Në këtë kontribut modest do të sjell në vëmendjen e lexuesit romanin *Qytetet e padukshme*,<sup>109</sup> të një ndër shkrimtarëve më të spikatur bashkëkohor italian Italo Kalvino.

## **Tematika**

Romani është konceptuar si një seri relacionesh udhëtimi që tregtari – diplomat Marko Polo i paraqet Kublai Kanit, perandorit të tartarëve, bazuar në modelin tashmë të deklaruar të veprës *Milioni*, kronikë udhëtimi e shekullit të XIII në Lindjen e Largët, e shkruar nga tregëtari venecian Marko Polo, ku jetoj për njëzetepesë vite. Objekt i veprës janë qytetet që nuk shihen me sy anatomik, por me ato të mendjes, sepse janë të imagjinuara, ekzistojnë vetëm në ëndrrat tona. Që të gjitha mbartin emrin e një gruaje dhe përfaqësojnë një vend apo përvojë, një jetë relae ose virtuale. Vetë autori pohon në parathënien e librit: “Qytetet janë një bashkësi gjërash njëherësh: kujtimesh, dëshirash, shenjash gjuhësorë; qytetet janë vende shkëmbimesh, siç e shtjellojnë librat e historisë së ekonomisë, por jo vetëm shkëmbime mallrash, por edhe shkëmbime fjalësh, dëshirash, kujtimesh”. Konstatimi i autorit është me vend po të kujtojmë në retrospektivë pse lindën qytetet? Ato lindën si nevojë e komunikimit mes njerëzve, duke zgjeruar përmasat e tij në të gjitha aspektet jetësore, lindën nga shumë sheshe së bashku. Qytetet jetojnë me metafizikën e të qenurit sheshe, vende ku mund të takohesh pa lënë takim me tjetrin, vende të thurjes së historive individuale që domosdoshmërisht përfshijnë edhe ato të të tjerëve, vende ku jetohet dhe vëzhgohet njëherazi. Aty lindin përvojat që i japin limfë një mënyre komunikimi me një ndërthurje gjuhësh të vendeve të ndryshme, që pasurohen e ndoten reciprokisht, ashtu sikurse edhe instancat antropologjike dhe etnike. “Qytetet-sheshe janë vendet ku poezia dhe letërsia ndjejnë frymëmarrjen e

---

<sup>108</sup> Eco Umberto, *Sei passeggiare nei boschi narrativi*, Harvard University. Norton Lectures, 1992-1993, Tascabili Bompiani, fq.3-33.

<sup>109</sup> Calvino Italo, *Le città invisibili*, Oscar mondadori, Milano, 1993.



*lirë*<sup>110</sup>.

Kalvino ka qenë i intriguar nga lidhja mes qyteteve dhe letërsisë. Pak vite para se të botonte romanin në fjalë, në parathënien e veprës *Shtegu i foleve të merimngës*<sup>111</sup> ishte shprehur: “*leximet dhe përvojat jetësore nuk përbëjnë dy universe por një. Që librat lindin nga libra të tjerë është një e vërtetë vetëm në dukje në kundërshtim me tjetrën: se librat lindin nga jeta praktike dhe nga raportet mes njerëzve*”. Kështu kanë lindur edhe *Qytetet e padukshme* të Kalvinos, ndër vite, gjatë përvojave jetësore dhe reflektimeve mbi ato. Autori e ka ruajtur tiparin komunikues që karakterizon qytetet edhe në konceptimin dhe organizimin e veprës, si në përmbajtje dhe në formë, madje ekziston një komunikim i përsosur mes tyre.

	.Kujt .1										
	.Kujt .2	.Desh. 1									
	.Kujt .3	.Desh. 2	.Shenj. 1								
	.Kujt .4	.Desh. 3	.Shenj. 2	Q. Perimt.1							
<b>I</b>	.Kujt .5	.Desh. 4	.Shenj. 3	Q. Perimt.2	Q. Shkmb.1						
<b>II</b>		.Desh. 5	.Shenj. 4	Q. Perimt.3	Q. Shkmb.2	.Syte 1					
<b>V</b>			.Shenj. 5	Q. Perimt.4	Q. Shkmb.3	.Syte 2	.Emri 1				
				Q. Perimt.5	Q. Shkmb.4	.Syte 3	.Emri 2	Q. Vdeku.1			
<b>I</b>					Q. Shkmb.5	.Syte 4	.Emri 3	Q. Vdeku.2	.Qielli 1		

<sup>110</sup> Vedasi: “Incontrarsi senza darsi appuntamento”, në Bruni Pierfranco, Cavallo Marilena, *La poesia, la piazza, le parole*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza, 2008, fq.31-34.

<sup>111</sup> Calvino Italo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, Torino, Einaudi, 1964.

II						.Syte 5	.Emri 4	Q. Vdeku.3	.Qielli 2	Q. .Vazhd.1	
III							.Emri 5	Q. Vdeku.4	.Qielli 3	Q. .Vazhd.2	Q. .Fsheh.1
X								Q. Vdeku.5	.Qielli 4	Q. .Vazhd.3	Q. .Fsheh.2
									.Qielli 5	Q. .Vazhd.4	Q. .Fsheh.3
										Q. .Vazhd.5	Q. .Fsheh.4
											Q. .Fsheh.5

### Strukturimi dhe organizimi

Libri ndahet në nëntë kapituj, secili i paraprirë dhe i përmbyllur nga një pjesë pa titull, e paraqitur me reticenca. Kjo përbën planimetrinë e librit, sipërfaqja ku vendosen hapësira plote (titujt) dhe boshe (reticencat) që komunikojnë idenë e autorit mbi qytetet moderne, komunikojnë përshtypjen e popullimit dhe të zbrasjes së tyre në të njëjtën kohë. Nëntë kapitujt ndahen në rubrika, të cilave u korrespondojnë përshkrimet e qyteteve të vizituara nga Marko Polo gjatë udhëtimeve të tij. Kapitulli i parë dhe i nëntë përmbajnë dhjetë rubrika, ndërsa të ndërmjetmit nga pesë të tilla. Në tërësi janë pesëdhjetëepesë rubrika të shënuara nga njëmbëdhjetë tituj të rimarrë secili nga pesë herë. Ato emërtohen: “Qytetet dhe kujtesa”, “Qytetet dhe dëshira”, “Qytetet dhe shenjat”, “Qytetet e përimita”, “Qytetet dhe shkëmbimet”, “Qytetet dhe sytë”, “Qytetet dhe emrat”, “Qytetet dhe të vdekurit”, “Qytetet dhe qielli”, “Qytetet e vazhduara”, “Qytetet e fshehura”.

Grafika që paraqet vendosjen e qyteteve në tekst dikton tri mënyra leximi. Duke lëvizur nga e majta në të djathtë dhe nga lart poshtë, grafika paraqet vendosjen e kapitujve (secili me ngjyre të veçantë), ku bien në sy kapitulli I dhe IX, të cilët formojnë dy trekëndësja në ekstreme. Po të lëvizim vertikalisht nga lart poshtë, paraqiten 11 kolonat që përfaqësojnë 11 grupimet e rubrikave sipas titujve. Pesë diagonalet me nga 11 shifra secila paraqesin rendin numerik nga 1 në 5 për secilën rubrikë. Po të vërejmë me kujdes duket qartë se si komunikojnë qytetet njeri me tjetrin duke u alternuar në kapitujt në vazhdim sipas skemës popullore të krijimeve që realizojnë lidhjen mes strofave falë teknikës së *coblas capfinidas*. Përshkrimi i parë i çdo kapitulli përmbyll një grup rubrike të mëparshme, ndërsa i fundit inauguron hapjen e një grup rubrike të re. Paraqitja e këtij mekanizmi i besohet kapitullit të parë i cili e çon deri në katër nivelin e grup rubrikës së parë “Qytetet dhe kujtesa”, në tre të së dytës “Qytetet dhe dëshira”, e kështu me radhë me një progresion së prapthi arrin deri në përshkrimin e parë të

rubrikës së katërt. Me të njëjtin mekanizëm mbyll të gjitha rubrikat e hapura kapitulli i fundëm. Kjo përbën edhe teknikën narrative që e bën veprën organike duke mos patur një zhvillim ngjarjesh apo personazhesh siç është e zakonshme në krijimtarinë *fiction*.

Tregimet e shkurtra që përshkruajnë qytetet, të gjithë të titulluar, të vendosur sipas një skeme matematikore që të kujton *sestina* mesjetare, nuk kanë koordinata hapsinore dhe kohore, ashtu sikundër nuk mbartin një veprim, por vetëm zërin monologues të Marko Polos, tek i cili ndërhyt hera herës vetë autori. Secili prej tyre përfaqëson një strukturë të mbyllur, organike. Relacionet bazohen në një arketip të çuditshëm, atë të padukshmërisë së qyteteve, që do të thotë të mundësisë së ekzistencës së tyre. Secili përfaqëson një konfigurim të mundshëm qytetërimi, një mundësi integrimi në natyrë, përvetësimi dhe përdorimi të një ligjërimi, një mundësi ndërtimi të raporteve kolektive. Mund të sjellim këtu rastin e intinerarit të kujtesës, i shtjelluar në “Qytetet dhe kujtesa”, që mëton të interpretojë përvojën njerëzore, pas së cilës qëndron identiteti, si një nocion i shumëfishtë dhe i paqartë, çfarë lejon edhe shumëllojshmërinë konfigurative dhe perceptive. Intinerari përshkon pesë qytete: Diomira, Isidora, Zaira, Zora, Maurilia. Në këtë të fundit ndërsa udhëtari viziton qytetin e së tashmes është i ftuar të shikojë disa kartolina të vjetra të tij, e më pas të bëjë komentet mbi ndryshimet që gjen mes dy qyteteve, duke iu përmbajtur rregullave të sakta. Duke krahasuar të shkuarën me të tashmen udhëtari zbulon se Maurilia metropol e ka humbur karakterin magjeps që tashmë gjendet vetëm nëpër kartolinat antike. Transformimi i qytetit ka nxitur e rritur masën e nostalgjisë. Qyteti i vjetër nuk i ngjan aspak atij modern, madje s’ka asnjë lidhje mes tyre, sepse qytete të njëpsnjëshme kanë pasuar atë të kartolinave, kanë lindur e janë zhdukur pa komunikuar mes tyre. Tema e kujtesës si ndërmjetësuese mes së shkuarës dhe së tashmës i mbivendoset qartë asaj të mundësisë së rrëfimit.<sup>112</sup> Kartolinat paraqiten si objekte arbitrare, si zgjedhje e lirë, që nxisin tregimin. Përmes fjalëve, rregullave të të shprehurit, tiparet e zhdukura (delikatesa e bukurisë së qytetit) shndërrohen në elemente vazhdimësie, ekzistojnë në forma të tjera (metropoli i së tashmes), duke prodhuar kështu kaluarën si qëllim final të tregimit. Kalvino strukturon një bisedë mbi të kaluarën që përkon me enigmën e mundësisë së rrëfimit, nëse ekziston mundësia e ndërtimit të raporteve kolektive (rasti i kartolinave që vihen në raport me qytetin aktual), mundësia për t’i shprehur ato (verbalisht apo konvencionalisht) dhe aftësia për të krijuar imazhe të mundshme përvojash jetësore e njerëzore.

Konfigurimet e qyteteve shpesh janë përfutur nga kombinime të llojit fantastik, surrealist. Në qytetin e Eudosës, i pari i serisë “Qytetet dhe qielli”, ruhet një qilim në të cilin “janë renditur figura gjeometrike që përsërisin motivet e tyre përgjatë vijave të drejta dhe rrethore” dhe ku mund të sodisësh formën e vërtetë

---

<sup>112</sup> Shih: Asor Rosa, *Il “punto di vista” di Calvino*, në *Italo Calvino. Atti di Convegno Internazionale* (Firenze 26-28 febbraio 1987) Milano 1988, fq.261-76.

të qytetit. Eudosia urbane është vendi i kaosit, i rrëmujës, “*pëllitjet e mushkave, blanat e skorieve, duhma e peshkut, është ajo që i shfaqet atij që e viziton në perspektivën e pjesshme*”. Po të vëzhgohet me kujdes krijohet bindja se çdo pjesë të qilimit i përgjigjet një pjesë e qytetit dhe se të gjitha gjërat që janë pjesë e qytetit janë të përfshira në vizatim. Nga njëra anë ndodhet rendi i pandrysheshëm i qilimit, nga ana tjetër çoroditja e qytetit me jetë, por “*qilimi provon se ekziston një pikë nga ku qyteti tregon përmasat e tij të vërteta, skemën gjeometrike të padallueshme qoftë edhe në detajet e saj më të hollësishme*.” Qilimi simbolizon soditjen nga lart, nga ku realiteti mund të lexohet përmes një gjeometrie vijash të drejta dhe rrethore, ndërsa qyteti i Eudosës është të vështruarit nga poshtë, duke qenë pjesë e asaj “*njollë ekzistence që përhapet pa formë*.” Qilimi i përfshin edhe ato njolla, sepse atij i referohet çdo banor i Eudosës kur “*i përqsas rregullit të paluajtshëm të qilimit një imazh të vetin të qytetit, një ankth të vetin dhe gjithkund mund të gjejë të fshëhur mes arabeskave një përgjigje, rrëfimin e jetës së vet, kthesat e fatit*.” Një orakull, i pyetur mbi marrëdhënien mes simbiozave tapet-rregull dhe qytet-magmë, u përgjigj se “*njeri nga të dy objektet ka formën që perënditë i dhanë qiellit të yjësuar dhe orbitave, mbi të cilat rrotullohen botët; tjetri është një pasqyrim i përafërt, si çdo vepër njerëzore*.” Marko Polo në përfundim të relacionit mbi qytetin shtron dilemën për t’u zgjidhur; nëse harta e vërtetë e veprës hyjnore është qilimi, apo Eudosia ashtu siç është, “*një njollë që përhapet pa formë*.” Dy objektet mishërohen tek dy protagonistët bashkëbisedues, nga njëra anë Kublai Kan si qilimi që ka tendencën të stilizojë intelektin, ndërsa nga ana tjetër qendron Marko Polo, si qyteti i Eudosës, që shfaq kërshëri, temperament, fjalëgoditur për të transmetuar me saktësinë më të madhe pjesën e ndjeshme e jetike të gjërave.

### **Kornizat e veprës**

Nuk paraqiten në grafikën e mësipërme pjesët pa tituj (18 gjithsej), 2 për çdo kapitull, që krijojnë 9 korniza të vogla, në brendësi të të cilave vendosen përshkrimet e qyteteve, sikundër ndodh tradicionalisht në llojin novelistik. Po t’i shtohet ky numër 55 teksteve përshkruese përfitohet vlera numerike 64, imazhi i një loje shahu. Kritiku kalvinian G. Çelati e quan librin një intinerar të udhëtimit mendor, që përshkon perandorinë e Kublai Kanit mbi sipërfaqen e sheshtë të një harte, nga ku janë zhdukur qytetet e çuditshme që përshkruan Marko, “*por është edhe fusha e shahut që Gran Kani e konsideron si modelin e perandorisë së tij*”<sup>113</sup>. Në dy kapitujt e fundit Kan gjendet pikërisht përpara një fushe shahu, me numrin e kufizuar të kuadrateve në të cilat shndërrohen të gjitha qytetet e tij, të përshkruara me një pafundësi formash prej Marko Polos, dhe synon t’i formëzojë ato sipas një skeme më të thjeshtë që së fundmi të arrijë edhe t’i zotërojë. Kornizat zbulojnë për lexuesin vendin e ngjarjes që merr jetë nga zërat e dy protagonistëve dhe të vetë autorit: Marko Polo është endësi i historive (fabulatori) dhe Kan dëgjuesi, por falë komunikimit mes tyre që bëhet i pashmangshëm,

---

<sup>113</sup> Çelati G., *Il racconto di superficie*, në “*Il Verri*”, seria V, n.I (1973), fq.93-114.

pavarësisht vështirësive objektive si mosnjohja e gjuhës së Kanit nga ana e Marko Polos, rolet këmbehen e perandori jo vetëm dëgjon, por edhe pyet, ndërhy, komenton. Në shërbim të tij janë mjaft funksionarë e ambasadorë që udhëtojnë dhe e informojnë, por ai dëshiron të dëgjojë, ose më drejtë do të ishte të thonim të shohë relacionet e Markos, përshkrimet e të cilit stisin tregimin.

Janë të shumta këndvështrimet e komunikimit që ofron romani. Korniza e parë paraqitet e rëndësishme pasi prezanton tre planet e komunikimit. Pikë së pari komunikimi që realizohet përmes të huajit dhe tokës së huaj në të cilën ndodhet. Kan informohet për perandorinë e tij në gjuhë të pakuptueshme, me sytë dhe veshët e të huajve, dhe kështu ajo mbetet e panjohur në thelb, prandaj komunikimi realizohet përmes një segmenti të ashtëquajtur **mosbesimi tek fjala**. Ky përbën planin që mundëson komunikimin ndryshe, jo verbal, duke vënë në lëvizje motivin e *“fushës së shahut”*. Marko Polo, përmes objekteve që funksionojnë si gurë shahu dhe gjesteve krijon pantonima që Sovrani duhet t'i interpretojë. Së dyti, shfaqet një plan komunikimi **me perandorinë e humbur**, që nuk ekziston, i realizuar përmes shenjave, emblemave, kujtimeve, shkëmbimeve, emrave, të vdekurve, më i gjërë se dy të tjerët, por që mbart karakter vërtetësie për të gjithë ne. Ai simbolizon kushtet historike të ekzistencës së njerëzimit dhe njohjes së realitetit përmes mosbesimit tek fjala, por edhe **imazhit të filigranës**, elementit të hollë *“të një vizatimi kaq delikat sa t'i shpëtojë edhe pickimit të termiteve”*<sup>114</sup>. Ky segment përbën edhe planin e tretë të komunikimit me elementin e fshehur dhe sekret, metaforikisht i paraqitur nga filigrana, që rri në brendësi të sendeve përtej ekzistencës së tyre.

Korniza që hap kapitullin e dytë është konceptuar si dialog imagjinar mes Polos e Kanit që zhvillohet rreth temës së kujtesës si element i rëndësishëm, nyje lidhëse mes të kaluarës dhe të ardhmes. *“Gjetkë është një pasqyrë në negativ. Udhëtari njej atë pak që është e vetja, duke zbuluar të shumtën që nuk ka pasur dhe nuk do ta ketë.”*<sup>115</sup> Kornizat në vijim përçojnë mesazhin se udhëtimi si përvojë njohjeje i ripërcakton qartë kategoritë e hapsirës kohore të mbledhura në një, në të tashmen që përkon me kohën e shkrimit, duke ndryshuar të shkuarën dhe të ardhmen. Qytet pas qyteti, objekt pas objekti *“Marko Polo përshkruan një urë, gur pas guri. – Po cili është guri që mban urën?-pyet Kublai Kan.- Ura nuk mbahet nga ky apo ai gur,-përgjigjet Marko,-por nga vija e harkut që krijojnë ato. Kublai Kan rri i heshtur duke u përsiatur. Pastaj shton;-Përse më flet për gurët? Është harku që më duhet. Polo përgjigjet:-Pa gurë nuk ka hark.”* Gurët e urës janë lënda, sendërtimi, ndërsa harku është linja e përkulur e urës, emblema, shenja. Përgjigja e Markos ka domethënien se nuk vlen vetëm tërësia e njohurive që njerëzimi zotëron, por edhe lënda nga e cila është bërë njeriu, virtytet e tij. Në këtë këndvështrim kemi të bëjmë me qëndrimin e autorit të *teorisë kombinatorë*, që përforcon idenë e tij se realiteti i fjalëve është i lidhur pazghidshëmrisht me

---

<sup>114</sup> Kalvino Italo, Qytetet e padukshme, Aleph, 2007, Tiranë, trad. nga it. Viola Adhami, fq.25

<sup>115</sup> Po aty..., fq43

atë të sendeve, pra letërsia dhe përvoja jetësore, janë e njëjta gjë në dy shfaqje të ndryshme.

Marko Polo shpaloste kampionët e mallrave të sjella nga udhëtimet e tij, duke i vendosur në një renditje të caktuar objektet, në mënyrë që të paraqiste para syve të Sovranit gjendjen e perandorisë, veçoritë e kryeqendrave të hershme. Qytetet e perandorisë simbolizojnë botën që duket se ekziston falë një rregulli të padukshëm (komunikimi me filigranën). Kublai duke ndjekur lëvizjet e Markos vinte re se si disa objekte përfshinin ose përjashtonin afrimin e të tjerave dhe mendoi se qytetet mund të ishin si një lojë shahu, të cilat mund të arrinte t'i njihje po të zotëronte rregullat e lojës; çdo guri me radhë mund t'i caktonte një kuptim të përshtatshëm, një kalë mund të ishin shumë kuaj, karro, ushtri në marshim, ose një mbretëreshë mund të ishte “një damë që shikonte nga ballkoni, një shatërvan, një kishë me kupolë në majë, një pemë mollaftoi.”<sup>116</sup> Kësisoj nuk ishte më e nevojshme të dërgonte Markon në ekspedita të largëta, por ta mbante pranë që të luanin së bashku lojën e shahut, tek e cila sa më tepër përqendrohej, aq më shumë i shpëtonte qëllimi i lojës, fitore apo humbje ndaj cilës gjë? Kjo hallakatje mendimesh krijon kornizën e kapitujve të fundit, imazhi i fushës së shahut, që ravijëzon dy tema mbizotëruese dhe drejtuese të veprës së Kalvinos; dëshira për të treguar dhe aftësia pr të parë. Pikënisje e punës së tij është imazhi: “*E vetmja gjë që do të doja të mësoja është mënyra e të shikuarit, pra të qenurit në mes të botës. Fundja letërsia nuk mund të mësojë tjetër gjë.*”<sup>117</sup>

Kublai, duke e reduktuar njohjen e perandorisë së tij në aktin e thjeshtë të kombinimit të gurëve të shahut mbi një fushë të drunjte prej abanozi dhe panje, kupton se qëllimi i fitores së tij reduktohet po ashtu, në një fushë të drunjte, në asgjë. Nuk mund të njihet bota, asnjë paraqitje nuk lejon njohjen apo depërtimin në kuptimin e saj. Madje nuk është e mundur as ta paraqesësh botën dikujt, sepse ky akt do të ndrydhte rrjedhën jetësore, dinamikën e saj. Paraqitja e botës në një fushë shahu lejon të kapësh vetëm çastin, zhvillimin e saj në planin horizontal, duke e privuar nga prerja vertikale në thellësi, ku mund të zbulohen të gjitha të dhënat e mundshme në vlerat dhe në raportet e ndërsjella mes tyre. Ndërsa Kani vështronte fushën boshe të drunjte, Marko atëherë filloi të flasë, të tregojë, duke e detyruar disi Kublain të vërente mirë boshllëkun (paraqitje e botës) që kishte para syve. Fusha e shahut merr pamjen e një tabloje që paraqet gjurmët e plugut, të cilat ndjekin dhe analizojnë njera tjetrën. Marko nisur nga ai objekt, një copë druri anonime, fillon të ndërtojë historinë e tij: pema nga e cila qe prerë, bryma e natës që e kishte transformuar sythin në nyje, foleja e një larve që ka krijuar një pore, trungjet e trapit që lundrojnë nëpër lum, porti ku ka ankoruar, zonjat në dritare që ndjekin çdo veprim, pra asgjëja që ka përpara fsheh në vetvete jetë. Sasia e gjërave që mund të lexoheshin në një copë dru të lëmuar dhe të zbrazët e

---

<sup>116</sup> Kalvino Italo, *Qytetet e padukshme*, Aleph, 2007, Tiranë, trad. nga it. Viola Adhami, fq.125.

<sup>117</sup> Italo Calvino, *I libri degli altri, lettere 1947-1981*, a cura di [Giovanni Tesio](#); con una nota di [Carlo Fruttero](#), Torino, Einaudi, 1991, fq.12

përpinte Kublain, por më tepër edhe fakti se deri atëherë ai nuk ishte ndërgjegjësuar se i huaji dinte të shprehej rrjedhshëm në gjuhën e tij.

E gjithë ndërhyrja e Marko Polos është e ndërthurur me folje që shprehin aktin e shikimit dhe fjalët e tij janë një udhërrëfyes pamor që i servir shikimit dhe mendjes së zhgënjyer të Kublai Kanit format e pashtershme të shfaqjes së natyrës, të jetës dhe të veprimit njerëzor. Pra thelbi i çdo gjëje është të shikosh e të lexosh, dy veprime që krijojnë dhe bazohen në raporte komunikimi mes gjërave: fusha e drunjte falë shikimit hyn në raport me Markon, me historinë e saj që hapet deri në thellësi, kjo e fundit hyn në raport me historinë e natyrës dhe njëkohësisht tregon historinë e njerëzimit. Fusha e shahut shndërrohet në libër, kuadratet e saj në mundësi leximi, libri lexohet dhe tregohet. Marko Polo, si Uliksi dikur, hap një diskutim për botën dhe mbi botën.

Si pa kuptuar, loja e rrëfimit zhvendoset nga tregimet gjeometrike të Markos tek fusha e shahut e Gran Kanit: një inkrustim kuadratesh abanozi dhe panje, një hartë mbi të cilën Marko lexon shenjat e kohës dhe të natyrës të shënuara mbi të. Fusha e shahut nuk është vetëm një objekt simbolik i mbarsur me shumë kuptime, por edhe një hartë, një këndvështrim. Në dy kornizat e fundit Kani pohon se zotëron një atlas në të cilin *“të gjitha qytetet e perandorisë dhe të mbretërive përreth janë vizatuar pallat për pallat dhe rrugë për rrugë, me muret, lumenjtë, urat, portet, shkëmbinjtë”*<sup>118</sup>. Ai zotëron një atlas vizatimet e të cilit paraqesin rruzullin tokësor të gjithë njëherësh dhe kontinent për kontinent. Atlasi paraqet edhe qytete që as Marko e as gjeografët nuk e dinë në janë dhe ku janë, por që nuk mund të mungonin mes formave të qyteteve të mundshme. Kani i Madh zotëron një atlas ku përmbliidhen të gjitha harta e të gjitha qyteteve, ato që i kanë ngritur muret mbi themele të shëndosha, ato që u shkatërroan e u përpinë nga rëra, apo ato që një ditë do të ekzistojnë. Marko shfleton faqet dhe njeh Jerikon, Kartagjenën, Kospandinopojën, Perën e Galatën, *“nga përzierja e të cilave mund të dalë një i tretë qytet, që mund të quhet San Françisko”*<sup>119</sup>. Atlasi ka vetinë që nxjerr në pah format e qyteteve që nuk kanë akoma formë dhe emër. Katalogu i formave është i pafund, sa që qytetet mund të identifikohen sipas dëshirës, në mënyrë arbitrare, mbase edhe Los Angjelos, me trajtën e Kioto-Osakës, pa trajtë fare. Harta e qyteteve të paduskshe është tërësia e qyteteve të mundshme e të pamundshme, e ëndrrave vizionare, e utopisë, e fantazisë, e lojrave kombinatorë, por edhe kuptimi i botës.

## **KONKLUZIONE:**

Përshkrimet e Kalvinos janë përshkrimet e një anormaliteti që ekziston në raportin mes botës së ideve dhe realitetit. Trilli letrar është individualizimi i një momenti të tillë, kaq i përsosur në veprën kalviniane sa që duket se lind vetvetiu. Kalvino nuk sajton asgjë, por vetëm përqendrohet tek një përshtypje që të krijojnë

---

<sup>118</sup> Kalvino Italo, *Qytetet e paduskshe*, Aleph, 2007, Tiranë, trad. nga it. Viola Adhami, fq.137.

<sup>119</sup> Po aty..., fq140.

fenomenet e një realiteti surrealist. Dialogjet reale ose të imagjinuara mes dy protagonistëve, Kanit të madh dhe Marko Polos, nënkuptojnë dialektiken bashkëkohore mes medias dhe lexuesit. I vendosur në një sfond historik e shoqëror në dukje mesjetar, romani realizon komunikimin mes kujtesës njerëzore kolektive dhe elementeve tipik bashkëkohor si qytetet metropol Los Angeles, strukturat publike si aeroportet, që asokohe nuk ekzistonin. Romani përbën një enciklopedi kulturash të afërta e të largëta sipas distancave dhe frekuencave të komunikimit. Në përfundim të këtij kontributi do të dëshiroja të sillja për lexuesin përshkrimin e një ndër qytetet më tipike të ndërthurjes së racave, ideve, mendimeve, imagjinatave, emri i të cilit në gjenezën e tij të hershme greke nënkupton ngjyrën e gjelbër, ngjyrën që i hap udhë komunikimit.

*Në Kloe, qytet i madh, njerëzit që kalojnë nëpër rrugë janë të huaj për njeri tjetrin. Teksa shihen përfytyrojnë mijëra gjëra për njeri tjetrin, takimet që mund të ndodhin mes tyre, bashkëbisedimet, surprizat, përkëdheljet, kafshimet. Por askush s'përsëritet askënd, vështrimet kryqëzohen për një çast e më pas shmanget, kërkojnë vështrime të tjera, nuk ndalen.*

*Kadon një vajzë që tund një çadër dielli mbështetur në sup dhe tund nga pak edhe vithet. Kalon një grua veshur në të zeza që nuk e fsheh moshën, me sytë e shqetësuar nën vel dhe buzët e dridhura. Kalon një gjigand me tatuazhe; një i ri me flokë të bardha; një xhuxhë, dy binjakë veshur me korale. Diçka rrjedh mes tyre, një shkëmbim veprimesh si vija që lidhin një figurë me tjetrën dhe vizatojnë shigjeta, yje, trekëndësha, derisa të gjitha kombinimet me një çast kanë shterur, dhe personazhe të tjerë hyjnë në skenë: një i verbër me një gepard me zinxhir, në kurtizane me erashkë prej pende struci, një efeb, një grua kaba. Kështu mes atyre që rastësisht gjenden së bashku për t'u mbrojtur nga shiu nën portik, ose mbliqen nën tendë në Pazar, apo gjenden për të dëgjuar bandën nën shesh, konsumojnë takime, ngashënime, ampleks, orgji, pa shkëmbyer asnjë fjalë: pa u prekur me gisht, thujse pa i ngritur sytë.*

*Një fërgëllimë epushore e nanurit vazhdimisht Kloen, më të dliurën ndër qytete. Sikur burra e gra do të nisnin të jetonin ëndrrat e tyre kalimtare, çdo fantazmë do të shndërrohej në një njeri me të cilin të niste një histori ndjekësh, shtirjesh, keqkuptimesh, përplasjesh, ndrydhjesh dhe karuseli I fantazisë do të ndalej.<sup>120</sup>*

#### **BIBLIOGRAFI :**

1. Asor Rosa, *Il "punto di vista" di Calvino*, në *Italo Calvino. Atti di Convegno Internazionale* (Firenze 26-28 febbraio 1987) Milano 1988.
2. Bruni Pierfranco, Cavallo Marilena, *La poesia, la piazza, le parole*, Luigi Pellegrini editore, Cosenza, 2008.
3. Calvino Italo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, Torino, Einaudi, 1964.
4. Calvino Italo, *Le città invisibili*, Oscar mondadori, Milano, 1993.
5. Celati G., *Il racconto di superficie*, në "Il Verri", seria V, n.I (1973).

---

<sup>120</sup> Po aty..., fq. 62.



6. Eco Umberto, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Harvard University. Norton Lectures, 1992-1993, Tascabili Bompiani.
7. Italo Calvino, *I libri degli altri, lettere 1947-1981*, a cura di [Giovanni Tesio](#); con una nota di [Carlo Fruttero](#), Torino, Einaudi, 1991.
8. Kalvino Italo, *Qytetet e padukshme*, Aleph, 2007, Tiranë, trad. nga it. Viola Adhami.

### ***ABSTRACT***

Through this modest contribution I will bring to the reader's attention *Invisible cities* of one of the most remarkable contemporary Italian writers Italo Calvino. There are numerous communication approaches that the novel offers (to the reader). First of all, communication is realized by means of the foreigner and the foreign country where he is; initially Marko Polo's non-verbal communication, through gestures, since he did not know the language of Sovereign and later on, verbal, more and more fluent, but though complicated by the relationship between the traveller and Gran Khan, which means the contemporary dialectics between the media and the reader. Located in a historical and social background, seemingly medieval, this novel fulfills the communication between the collective human and the typical contemporary elements such as Los Angeles metropole cities, the public structures, airports, for instance, which did not exist at that time. The novel is an encyclopedia of cultures, close or distant according to the distances and frequencies of communication.

## NOVELA, SI MJET KOMUNIKIMI LETRAR ( PIRANDELO DHE KOLIQUI )

Alva Dani

*Departamenti i Romanistikës*

Të treguarit është një domosdoshmëri që lidhet ngushtë me njeriun. Përmes tregimit ne e fiksojmë ekzistencën tonë dhe i japim asaj një kuptim të caktuar. Po të humbiste aftësia jonë e të treguarit ne nuk do të ishim më pjesë e historisë, nuk do të mund të jetonim më brenda vetes tonë, siç shprehet shkrimtari Antonio Tabuki, jeta do të ishte një kaos i plotë, një skizofreni e pamasë ku do të shpërthenin, në mijëra pjesë ekzistencat tona sepse për t'i sistemuar dhe për të kuptuar se kush jemi në të vërtetë duhet t'i tregojmë<sup>121</sup> dhe t'i komunikojmë. Është pikërisht struktura narrative, organizimi i tekstit që sistemojnë dhe përzgjedhin ngjarjet, kohët, shkaqet dhe pasojat sepse në të vërtetë “ndërsa jetojmë nuk ndodh asgjë. Nuk ka fillime. Ditët u shtohen ditëve, është thjesht një shumëfishim i pafund dhe monoton... Gjërat ndryshojnë vetëm atëherë kur i tregojmë”<sup>122</sup>. Brenda komunikimit tonë të përditshëm, të treguarit përbën një sekuençë të gjatë së cilës njëri nga bashkëbiseduesit merr fjalën dhe tjetri merr rolin e dëgjuesit ose lexuesit. Kuptimi i të treguarit realizohet pikërisht nga bashkëpunimi i këtyre dy figurave. Novela është një nga ato gjini letrare që tërheq vëmendjen për këtë përfshirje të gjallë dhe për mënyrën e veçantë të treguarit. Ajo komunikon jo vetëm përmes formës së saj të shkruar por edhe përmes një materiali gojor që duket i mishëruar në thelbin e saj prej shumë shekujsh. Ky element e bëri të veçantë këtë gjini narrative dhe tepër tëheqëse për shkrimtarët e epokave të ndryshme. Novela në origjinën e saj të hershme bënte pjesë në traditën gojore. Ajo i drejtohej më shumë një dëgjuesi sesa një lexuesi dhe prandaj për këtë motiv ajo ruan ende sot karakteristika skenografike dhe vlera teatrale. Lënda gojore që përmbante novela u transformua gjatë shumë shekujve derisa mori formën e shkruar. Shembulli i parë tipik i këtij zhvillimi të traditës së folur në një tregim të shkruar është *Novellino* dhe i përket dhe 1200-ës. Kulmin e pjekurisë dhe shkëlqimit të saj e arrin me *Dekameronin* e Bokaçios, tekst që u kthye në një pikënisje për novelat që do të vinin më pas. Sfida qëndronte në faktin se duhej të shkruhej diçka që mund të tregohej me gojë fare mirë dhe në një mënyrë shumë të këndshme. Novelat na lejojnë të udhëtojmë nëpër botë letrare që reflektojnë stile të ndryshme të jetuarit, zakone dhe mënyra të sjelluri me një shkallë të lartë vërtetësie, duke pasqyruar një realitet të padiskutueshëm njerëzor. Novela që në fillim ishte shprehje e lirë e fantazisë, e kënaqësisë për të rrëfyer

<sup>121</sup> P.Gaglianone, M.Cassini, *Conversazione con Antonio Tabucchi. Dove va il romanzo?*, Roma, 1995, f. 7

<sup>122</sup> Sartre, në (Narrazione e memoria) *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Bari, Laterza, 2004, f. 7

veten dhe për vete, të përmbledhë brenda pak faqesh një eksperiencë, një ngjarje të pazakonshme, një personazh karizmatik apo qoftë edhe një mënyrë inteligjente të sjelluri. Pikërisht tek novela mund të identifikohet manifestimi i parë letrar i kënaqësisë, tipike e një njeriu që nuk ka qëllim tjetër veçse të rrëfejë për të tërhequr vëmendjen e të tjerëve dhe të argëtojë.

Por historia ecën dhe prodhimtaria letrare mbetet shprehje e qartë e kohës. Në vitet '900 novela apo tregimi siç e quajnë zakonisht, pati një përhapje shumë të madhe, madje u shndërrua në një "mjet" të gjerë konsumi për një masë të madhe lexuesish të të gjitha shtresave shoqërore. Në panoramën e gjerë të prozatorëve të Nëntëqindës<sup>123</sup>, disa shkrimtarë bien në sy për përkushtimin e madh ndaj novelës, e cila pothuajse u shndërrua në një fushë eksperimentimi për avangardën italiane si Pirandelo, Gada, Pavese, Landolfi, Buzati, Moravia, secili sipas qëllimeve dhe mënyrave të tyre të shkruarit, dikush me depërtimet e thella psikologjike, dikush me eksperimentime gjuhësore nga më të guximshmet, dikush në përpjekjen për të dhënë realitetin dramatik të kohës përmes formulave që të bëjnë të mendosh për parimet e verizmit në fund të tetëqindës. Vitet nëntëqind janë një fermentim i vazhdueshëm idesh, temash të forta, analizash të thella dhe qëndrimesh të kundërta. Një nga përfaqësuesit më konkretë të kësaj epoke dhe të kësaj gjinie letrare, që la gjurmë të thella në letërsinë italiane dhe jo vetëm ishte Luixhi Pirandelo, autori i njohur i novelave me titull "Novela për një vit". Ai shpreh një interes të vazhdueshëm për këtë lloj gjinie dhe tek e fundit novela mbetet e vetmja formë narrative prej së cilës Pirandelo nuk dorëhiqet dhe për të cilën deklaron qartë se dëshiron të vazhdojë të punojë.

Ajo që dua të theksoj dhe që është e veçantë e veprës së tij në përgjithësi, e disa novelave në veçanti dhe sidomos e viteve '30 është se çfarë të veçante letrare komunikon novela. Në ndryshim me atë që përfaqësonte dhe komunikonte novela klasike, novela e këtyre viteve është e përqendruar në rrëfimin e unit, në komunikim e mekanizme të ndërjegjës njerëzore, duke u luhatur gjithnjë mes ndërjegjës dhe pavetëdijës. Gjetja e kufijve emocionalë të njeriut i hap dyert një mënyre të treguarit të pakufishëm. Autori kërkon një realizëm neutral, që e përshkruan realitetin ashtu siç e shikon, vetëm sepse dëshiron ta tregojë dhe ta pohojë, por jo ta gjykojë atë. Novela moderne, sipas studiuesve italianë, është e inauguruar nga Pirandelo, si gjini letrare dhe përbën një etapë thelbësore në historinë e letërsisë. Po kështu po të hidhnim një vështrim edhe mbi letërsinë shqipe të viteve '30-të do të gjenim individualitete të caktuara vepra e të cilëve u imponua për mënyrën e veçantë të trajtimit të problemeve e të dukurive të jetës shqiptare. I pari që arriti në konkluzionin se nuk mund të shkruhej më si më parë dhe nuk mund të lexohej më si më parë ishte Ernest Koliqi. Ai "... shartoi në trungun e prozës shqipe zhanrin e "novelës" (sipas konceptit që i jep këtë zhanri letërsia italiane) fakt të cilin e ka nënvizuar edhe Martin Camaj kur shprehej se Koliqi letrar shquhet si krijues i novelës në letërsinë shqipe dhe themelues i

---

<sup>123</sup> Ettore Barelli, *La comunicazione letteraria*, Bruno Mondadori, 1989, f. 15

prozës moderne.”<sup>124</sup> Po kështu vetë Koliqi, në një nga artikujt e botur në revistën Shkëndija të vitit 1942 është i mendimit se “... arti tregimtar po na zbulon përherë ma hollësisht botën tonë. Shqipnija sado qi e vogël si tokë e popullsi përmbledh në vete aq landë të pasun njerëzore, aq shumë motive ndërlikimesh shoqërore e psikologjike sa me i dhanë ushqim një prodhim të dendun kallëzimesh e romancash...”<sup>125</sup>. Kemi të bëjmë me dy personalitete letrare që u lidhën me novelën në mënyrë të pashmangshme, duke gjetur tek ajo mënyrën më të mirë të komunikimit letrar dhe sistemin narrativ më perfekt për të pasqyruar realitetin dhe psikologjinë e trazuar të atij fillimishekulli. Koliqi arriti t’i qasej kësaj novele e t’i largohej letërsisë masive dhe rrjedhimisht të mbijetonte vetëm sepse vepra e tij nuk u shkrua dhe nuk jetoi në atdhe, në ndryshim nga sa ndodh me Pirandelon.

Novela pirandeliane ka një strukturë unike, që e bën të pangatërrueshme me asnjë tjetër: në një situatë të përditshme fare normale e të rregullt ndodh diçka e papritur, që thyen rregullat e zakonshme. Ky fakt i papritur dhe aksidental arrin të modifikojë strukturën perceptivë të personazhit, niveli i tij i ndërgjegjes tashmë shfaqet i turbulluar, pothuajse i traumatizuar. Kështu ndodh tek novela *Fustani i gjatë, E vërteta, Tragjedia e një personazhi, Kurora, Kurthi, Njeriu i vetmuar* e shumë të tjera. E tillë na shfaqet edhe drama e novelave të Koliqit; e gjithë ekzistenca e personazhit të tij trazohet pikërisht në çastin kur ai fiton një shkallë të lartë ndërgjegjësimit që i lejon të shohë botën në një mënyrë krejt tjetër, një botë të rreme brenda së cilës kishte jetuar deri atëherë, por që nuk arrinte ta njihje më. Këtu pason kthimi në jetën normale, një kthim i vështirë që shoqërohet nga një vetëdije e kthjellët që e lejon të rinjohë paradoksin e jetës, ekstravagancën e saj, fatin e saj të turbullt dhe pa asnjë rrugë dalje. Kjo ndodh tek novela *Tregtar flamujsh, Diloca, Te tre lisat, Rrokoll, Gjaku, A ta laçë...*, etj.

Personazhet e Pirandelos, që nga borgjezët e vegjël deri tek fshatarët siçilianë jetojnë në një lloj dualizmi që i mban të mbërthyer në një mekanizëm psikik të pashpresë, që në të shumtën e herëve i çon në një përfundim tragjik. Ata jetojnë në një konflikt të përhershëm mes unit dhe shoqërisë, dije dhe pavetëdijes, formës dhe përmbajtjes. Personazhet komunikojnë një botë të brendshme tepër të ndërlikuar, ata monologojnë dhe vihen në qendër të novelave, aq sa shpeshherë fabula e humb rëndësinë e saj. Secili nga personazhet e tij përbën një rast të veçantë. Këtë konflikt të brendshëm shpirtëror e përjetojnë gjithashtu personazhet e Koliqit. “Vështrimi prej etnologu dhe antropologu, që shoqëron fenomenet njerëzore shqiptare, të pasqyruara në veprën e tij ishte tipik evropërendimor, ai të kujton vështrimin e priftërinjve etnologë që shëtisnin nëpër malet shqiptare për të studiuar zakonet dhe jetën shpirtërore, që e gjenin të kundërt me përcaktimet empirike të bëra prej udhëtarëve dhe eruditëve.”<sup>126</sup> Në

<sup>124</sup> Kastriot Gjika, *Duke hulumtuar fillimet e prozës moderne shqipe*, në *Letërsia si e tillë. Probleme të vlerësimit të trashëgimisë sonë letrare*. (Akte të konferencës, 28-29 maj 1996), Tiranë, Toena, f.201

<sup>125</sup> Ernest Koliqi, *Një sy panoramik mbi kulturën shqiptare*, III/ 1942, f. 30 -32

<sup>126</sup> Blerina Suta, *Pamje të modernitetit në letërsinë shqipe*, Tiranë, Onufri, 2004, f. 22

novelën *Gjaku* kodi zakonor i gjakmarrjes si institucion shpirtëror i ngulitur dhe i trashëguar nga e kaluara pasqyrohet në konflikt të thellë e tragjik me kodin moral dhe vetëdijen intelektuale të kohës. Novelisti shqiptar mendon se ka ardhur koha edhe për narrativën shqiptare që të shfrytëzojë mjetet e psikoanalizës në mënyrë që të njohë më mirë “...psiken shqiptare për me gjetë mandej mjetet ma të shpejta të qytetnimit... me ba diagnozen e smundjeve të shpirtit shqiptar për me zgjedhë ma vonë mjekimet ma të fuqishme.”<sup>127</sup>

Disa nga novelat e tij mund t’i vëmë në një rrafsh përqasës me ato të Pirandelos dhe pa dyshim ajo që do të na bie në sy është mekanizmi narrativ që kanë zgjedhur këto shkrimtarë për të treguar një ngjarje, një fenomen apo qoftë edhe vetëm një personazh. Ata përmes përshkrimeve të thella psikologjike, përmes analizash të holla e të mprehta na ofrojnë ndjenja e përjetime nga më komplekset, botë të brendshme që më shumë qajnë se sa qeshin, që më shumë vuajnë se sa lumturohen. Të tillë janë dy personazhe femërorë që janë përkatësisht Lidia tek *Una voce* dhe Diloca tek novela me të njëjtin titull *Diloca*. Që në fillim e kuptojmë se kemi të bëjmë me të njëjtat raporte shoqërore mes padronëve, të zotëve të shtëpisë, njerëzve të kamur dhe atyre që punojnë për ta, siç është Lidia, shoqëruesja e markezës Borgi dhe Diloca, shërbëtorja e shtëpisë së Lecit. Të bën përshtypje se ky lloj raporti mes këtyre dy shtresave të kundërta shoqërore shfaqet i njëjtë në të dy novelat, një marrëdhënie shumë e afërt, shumë e kujdesshme, e mbështetur në një respekt e të ndërsjelltë. Dy personazhet kryesorë, Lidia e Pirandelos dhe Diloca e Koliqit bëjnë pjesë në grupin e madh të personazheve femra që ndërtojnë veprat letrare të këtyre dy novelistëve, ata nuk mund të jenë të privileguara nga fati, sepse ai nuk mund të jetë i ndryshëm për asnjë çast nga ai i femrave të shtresës që përfaqësojnë, fati i tyre është tashmë i përcaktuar. As Lidia dhe as Diloca nuk mund të ndryshojnë asgjë, lufta e individit për të ndryshuar apo për të ndikuar në jetën kolektive është e pafuqishme, e para do të mbetet gjithmonë një zë i ëmbël, e dyta është e destinuar të mbetet vetëm një figurë shumë e dashur.

Silvio, tashmë i verbër, mbetet vetëm në shtëpi pas vdekjes së nënës, markezës Borgi dhe në ndihmë i vjen Lidia, shoqëruesja e saj. Ai nuk di asgjë për të, përveç fjalëve të nënës. Gjithçka që ai mund të imagjinojë ose të psikologjisë rreth saj vjen vetëm nga zëri që dëgjon “una voce d’una dolcezza infinita, ... come una luce soavissima. E a questa voce tutta l’anima sua, sperduta in quel vuoto orrendo, s’era aggrappata”<sup>128</sup>. Markezi dashurohet me Lidian, me zërin dhe me imazhin që ai zë kishte përçuar brenda botës së tij. Por me kthimin e shikimit të Silvios, gjithçka do të ndryshojë, Lidia do të largohet sepse ndjehet e pafuqishme të përballet me realitetin. Marrëveshja e heshtur e Lidias ishte prishur “... perchè così soltanto, cioè a patto della sciagura di lui, era possibile la sua felicità”. Nga ana tjetër Diloca pas një drame të rëndë dashurie të pamundur

<sup>127</sup> E.Koliqi, *Hija e maleve*, Tiranë, Pakti, 2009, f.33

<sup>128</sup> L.Pirandello, *Una voce*, ( një zë, me një ëmbëlsi të pamasë... si një dritë e kthjellët. Pas këtij zëri ishte lidhur i gjithë shpirti im, i përhumbur në atë zbrazëti të tmerrshme).

strehohet në një shtëpi shkodrane të pasur, ku ndihmon nënën e Lecit në punët e shtëpisë. Ajo është e trishtuar, e trembur, pothuajse e përhumbur, për shkak të konflikteve të brendshme si pasojë e shkeljes së zakoneve të maleve. Diloca “s’ din me kallzue kurgja”, nuk mund të flasë e as të tregojë asgjë për atë të fshehtë që e mundon dhe që vetëm e ndrym përbrenda. Për Lecin ajo është vetëm një figurë e heshtur që insiston vazhdimisht të mbetet e tillë, edhe pse ai fillon të mendojë se “nuk kishte me qenë marrë aqë e madhe m’u martue me shërbtoren teme... do t’i frymsojsha ndiesi të reja zemrës së saj që s’ din... e të shifshim dashunin që tue lulzue në të me hovin e prandverave t’egra...”<sup>129</sup>. Këto dy figura femërore, Lidia e Diloca, të cilat mbartin rolin e personazhit kryesor na rrëfejnë dramën e madhe që zhvillohet brenda tyre, dramën e një dashurie të varrë, nënshtrimin ndaj vetëdijes që mbizotëron dhe që është më e fuqishme se vetë mbrojtja e kësaj ndjenje personale. Pas një krize të thellë ndërgjegjeje, Lidia e sheh të pamundur të martohet me markezën, ajo nuk përpiket të ndryshojë situatën, vetëm largohet duke lënë pas në kujtesë një zë të ëmbël. Diloca edhe pse ngrihet kundër ligjit kanunor, prapëseprapë nuk do të mund të dashurojë më asnjëherë se “zemra i kishte hy në dhe bashkë më atë të të dashunit të vramë”, nuk mund të dashurojë më as Lecin që e shpëton nga vdekja. Lidia dhe Diloca heqin dorë haptazi nga mundësia e sigurt për një të ardhme të mirë, ata e pranojnë realitetin ashtu siç është, madje i nënshtrohen me shpirt të zbrazur e të copëtuar nga brenga. Konflikti i brendshëm që përjetojnë na jepet vetëm përmes monologut. Këto figura femërore nuk kanë maska dhe nuk marrin asnjë formë të saj si përshtatshmëria, plasticiteti apo papërgjegjshmëria. Pirandelo, shkruan Gardair, është një shkrimtar i shkëlqyer *al femminile*, ndërsa Koliqi “si rrallë ndonjë prozator yni gërmon në thellësinë e shpirtit të femrës, në energjinë shpirtërore të pushuar të saj”. Përmes kësaj novele e shumë të tjerave Koliqi na tregoi se “... qëllimi i tregimtarëve duhej t’ ishte një interpretim i thellë i jetës ndër rrethana të veçanta nëpër të cilat ajo zhvillohet në vend t’ onë. Por edhe tue dalun nga qarku i jetës s’ onë, po e pau t’ arsyeshme shkrimtari me zgjanue landën e vet n’ ambiente e në klime tjera, nuk duhet veç harrue se gjithçka na pëlqen të shikohet me sy shqiptar dhe paraqitet me frymën shqiptare, vetëm kështu letërsia bahet dokument zbulues i ndjesive misterioze të shpirtit të kombit...”<sup>130</sup>

Duket se nobelisti i madh ndikoi fuqishëm jo vetëm në letërsinë italiane por edhe në stilin narrativ të Koliqit. Pirandelo na shfaqet si shkrimtari i tij më i afërt. “... do të na duhet të pranojmë drejtazi – shkruan Aurel Plasari - se, sa i përket tregimit psikospektiv, Koliqi është pikësëpari nxënës i Pirandelos. Jo për faktin e thjeshtë të një “gjinikimi tipologjik”, por sepse me novelistin e madh italian e lidh prirja e theksuar antiracionaliste për ta shndërruar tregimin në një satirë kundër konceptimit të vjetër të personalitetit apo të psikes njerëzore.”<sup>131</sup> Jo më kot Koliqi, ashtu si edhe Pirandeloja zgjodhën novelën si sistem komunikimi letrar.

<sup>129</sup> E.Koliqi, *Diloca*, në *Vepra 2*, Faik Konica, Prishtinë, 2003, f. 146

<sup>130</sup> E.Koliqi, vep e cit. F. 30 - 32

<sup>131</sup> Aurel Plasari, *Qasje tregimit të Koliqit*, në *Hylli i dritës*, nr 34, Tiranë, 1996, f. 13

Ajo shkaktonte një efekt të caktuar brenda një kohe të shkurtër e në pak faqe. Unë mendoj se është koha e tregimit të shkurtër – shprehet Italo Calvino – e dëshmimeve autobiografike, sot një narrativë moderne duhet të jetë në të tashmen dhe të na japë një veprim që kryhet para syve tanë. Shkurtësia e saj krijoi mundësinë që të hidhej dritë mbi fragmente të izoluara të realitetit fizik dhe psikik e të merret me fakte të shkëputura, që nuk kanë lidhje me asnjë tjetër. Këtë prirje moderniste e mbarti novela. Ajo u shndërrua në një mjet perfekt për të përballur krizën e nëntëqindës dhe për të plotësuar kërkesat e modernitetit e për këtë Pirandelo e Koliqi e zgjodhën si alternativën më të mirë.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Ettore Barelli, *La comunicazione letteraria*, Bruno Mondadori, 1989
2. Trere, Gallegati, *Nuovi itinerari nella comunicazione letteraria*, Editore Bulgarini, Firenze, 1985
3. Artan Fuga, *Lexime në komunikim*, Botime Ora, Tiranë, 2005
4. Ledio Orozi, *Hyrje në teorinë e komunikimit*, U.F.O press, Tiranë, 2010
5. Giulio Ferroni, *Storia della letteratura italiana. Il novecento*, Einaudi, Milano, 1991
6. Milioto, Scrivani (a cura di), *Pirandello e la cultura del suo tempo*, Mursia, Milano, 1984
7. Blerina Suta, *Pamje të modernitetit në letërsinë shqipe*, Onufri, Tiranë, 2004
8. *Letërsia si e tillë. Probleme të vlerësimit të trashëgimisë sonë letrare*. (Akte të konferencës, 28-29 maj 1996), Tiranë, Toena
9. *Fenomeni i avangardës në letërsinë shqiptare* (akte të seminarit shkencor), Arbëria, Tiranë, 2004
10. Arben Hoxha, *Poetika e prozës së Ernest Koliqit*, Prishtinë, 2005

#### **Novels as a literary communication code (Pirandelo and Koliqi)**

Novels is one of the literary genres that communicates with the reader in the most direct and receptive way faster than any other genre, because we are dealing with a short story. The message and feelings that they conveys are immediate, because the novel focuses primarily and initially to an event or character. In the early 1900s we see a burst in development of this literature genre, after a long noted silence in 1700s and 1800s. Only in late 1800s and early 1900s we are dealing with a revival of the novel. Pirandelo wrote novels during his lifetime, because he thought it a better and more modern way to communicate. Even Danuncio Gabriele wrote novels and the most beautiful were those who confessed events and characters from the homeland. Also Albanian writer Ernest Koliqi that belonged the first 1900s disbursed for the first time this literary genre, as a literary renewal, as most modern way to communicate with the Albanian reader, which can be understood for the morality that conveys, a certain psychological world and awareness of national cultural element. It is not accidental that in 1900s literary history, novel needs to become more motivated and more dense, and this, precisely because of the transition and the role of intellectual dimensioning of that period.

# LETËRSIA SHQIPE NË MAQEDONI – LETËRSI E TJETRIT

Arlind Farizi

*Universiteti Shtetëror i Tetovës*

## Letërsi e tjetrit

Për të studiuar letërsinë shqipe në Maqedoni, vektori i së cilës mbarëshohet në pikëpamjet subjektive të *lexuesit* duhet zbuluar reagimet individuale - psikologjike të krijuesve të saj. Lexuesi “*jo ai thjeshti*” e konsideron literaturën e poetëve të shenjtë dhe prej saj asimilon “*dukurinë semantike*”, e cila i nevojitet lexuesit “*të pjekur*”, do të kuptojë logjikën bazë të tekstit. Kënaqësia që na ofrohet nga leximi i poezive të krijuesve shqiptarë në Maqedoni lidhet me një mijë fije dhe me të *kuptuarit e tekstit*<sup>132</sup> si tërësi fjalësh. Kuptimin dhe domethënien e letërsisë shqipe në Maqedoni ia jep vetëm *lexuesi* i kultivuar dhe *kritika*. *Kritiku implicit* reagon ndaj letërsisë, në të njëjtën mënyrë sikurse edhe ndaj secilës përvojë jetësore. Ai veprën letrare e lë të depërtojë nëpër sistemin e tij karakteristik të vështrimit shkencor, duke projektuar në tekst botën personale të fantazisë. *Fantazia* dhe *letërsia* nuk ekzistojnë në mënyrë latente. Në të ndodhet vetëm materiali, nga i cili, secili lexues do të krijojë vetë *trillin* e tij, që nuk është e thënë se koincidon me *trillin* e shkrimtarit. *Veprat nuk kanë fantazi, ato i kanë njerëzit*. Lessingu thoshte: “*Nëse Zoti do të mbante në dorën e djathtë gjithë të vërtetën, kurse në të majtën vetëm kërkimin, që nuk resh kurrë, të së vërtetës: - edhe sikur ky kërkim të shpinte veç në gabime, çdo herë e gjithmonë, - nëse do të më thoshte: Zgjidh!*”, *përlësisht do të turresha te dora e tij e majtë e do t’i thosha: “o Atë, më jep këtë, sepse si do që të jetë, e vërtetë e kulluar të përket vetëm ty!”*<sup>133</sup>. Dhe dredhia prej prestidigjatori e resh pas kërkimit...

Përmes kësaj kumtese po e nxjerr në pah sfidën e *kritikut të ri* në çastin e trajtimit të temës dhe të filleve të letërsisë shqipe që krijohet në Maqedoni si një pjesë e pandashme e letërsisë kombëtare. Ajo që ka ndodhur në letërsinë shqipe të këtij krahu të shituar të letërsisë tonë kombëtare është e pashembullt dhe me pasoja të pariparueshme sot e kësaj dite. Kritika e qëllimshme apo e pandërgjegjshme e ka çuar atë në skajin e fundit, pasi gjithçka është vetë-parë e përjashtuar prej panoramës së plotë të letërsisë kombëtare shqiptare. Çdo përpjekje që përdor të njëjtat kritere për të vënë RREGULL NËNSHTETËSIE si përjashtim prej lojës, është e destinuar të dështojë. Sociologjizmi vulgar i studiuesve më me nam të Shqipërisë të cilët micërojnë planet për hartimin e një

<sup>132</sup> Llotman, Jurij, *Struktura na umetničkiot tekst*, Makedonska reč, Skopje, 2005, f. 43

<sup>133</sup> Todorov, Cvetan, *Poetika e prozës*, Panteon, Prishtinë, 1990, f. 3



HISTORIE TË RE TË LETËRSISË KOMBËTARE “përjashtojnë” poetët më të mirë të Maqedonisë Murat Isakun dhe Abdylaziz Islamin! Letërsia bashkëkohore shqipe shpjegohet pa këto dy autorë! Ja një dëshmi që tregon qartë sindromën e inferioritetit dhe molisjes së vërtetë e të turpshme shkencore dhe hallakat tmerrshëm *hartën e identitetin* e kësaj letërsie si KOMBËTARE.

Përpyekja e studimit shkencor duhet të fillojë nga dokumentimi më i hershëm i orales apo të shkruarit të letërsisë shqipe që krijohet në Maqedoni dhe historia e zhvillimit të fjalës artistike shqipe bashkë me shënimet t’u vihen në shërbim të letërsisë edhe matanë kufirit. Kërkesa është të diskutohen ligjshmëritë e përgjithshme, që më në fund japin karakteristikat apo identitetin e një *letërsie nacionale*.<sup>134</sup> Agron Tufa do shtonte se: *Letërsia shqipe është e ngjashme me relievin e thyer të hartës gjeografike të atdheut*.<sup>135</sup> Mbase kjo e dhënë është e saktë. “*Letërsia është një urë shpirtërore si e dërguar nga Zoti për të bashkuar njerëzit dhe popujt, me shumë e më tepër forcë se çdo lidhje e aleancë tjetër. Prandaj, ajo duhet ndihmuar të dalë nga izolimet e të qarkullojë lirshëm*”<sup>136</sup>. Jo për të shtuar një studim mbi poezinë e një autori, por, për të shterë në studim shkencor relativitetin e “vonesave” të studimeve të këtylla mbi autorë të mirëfilltë të letërsisë shqipe që krijohet në Maqedoni. Këto vonesa për letërsinë janë “*Humbje eskiliane*”.

### Identiteti i mirëfilltë i letërsisë kombëtare

Copëtimi i identitetit të letërsisë kombëtare, mbi baza të strukturës së *demorajonale* (gegë e toskë, shqiptarë, kosovarë dhe *maqedonsa*’); *demofetare* (të krishterë e myslimanë); të *tipologjisë së burimit* (perëndimor apo lindor) dhe të *konfigurimit gjeopolitik* (“*albanci*’ dhe “*shiptari*”); apo të të gjithave së bashku, është një problem që ka lindur bashkë me çështjen shqiptare si problem dhe me të drejtë shqiptarët kanë shpresuar se thelbi i letërsisë kombëtare është mbyllur qysh moti<sup>137</sup>. Ky problem do ri-veshur me kostum shkencor në studime institucionesh shtetërore dhe bashkëpunimesh mes universitetesh.

KONCEPTI *GJEORAJONAL*<sup>138</sup> i letërsisë shqipe nuk është përcaktues *identitar* i kësaj letërsie por gjuha në cilën ajo shkruhet. Është GJUHA ajo që e bën letërsinë shqipe të ndjehet letërsi shqipe në çdo meridian të botës. Për këdo që ndjek rrjedhat e letërsisë dhe historisë shqiptare, është e ditur se që në vitin 1972 në Kongresin e Drejtshkrimit ku u bë *njësimi i gjuhës letrare*. Pas këtij akti kombëtar shumë pak është shqiptuar dhe *nevoja e përcaktimit terminologjik të identitetit kombëtar të letërsisë shqipe* e cila sot e gjithë ditën nuk është saktësuar si *koncept terminologjik*. Hartimi i një programi të ri, me koncept të ri mbi

<sup>134</sup> Hamiti, Sabri, *Tematologjia*, Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës, Prishtinë, 2005, f. 53

<sup>135</sup> Tufa, Agron, *Brezi9 (magazinë për art dhe kulturë)*, Brezi9, maj, Tetovë 2004, f. 13

<sup>136</sup> Çiraku, Ymer, *Gjurmime në letërsinë shqiptare*, Albas, Tetovë, 2003, f. 3

<sup>137</sup> Sinani, Shaban, *Prurjet kulturore orientale*, Albas, Tetovë, 2007, f. 43

<sup>138</sup> Po aty, f. 44

letërsinë kombëtare do të jepte me një qartësi të katërciptë identitetin *etnotip* të letërsisë shqiptare si kombëtare.

E *përmatanshmja* e letërsisë kombëtare, letërsia shqipe që krijohet në Maqedoni nuk ka refuzuar asnjë libër nga Shqipëria dhe nga Kosova, gjë së s'ndodh e kundërta. Pengesë e qarkullimit të veprave të krijuesve shqiptarë të Maqedonisë, pengesa e *komunikimit mes vlerave dhe integrimit tonë të përbashkët në sistemin e vlerave botërore*, është ngritja e *Murit Shqiptar* brenda letërsisë. MURI I MADH dhe gjithë truket tjera plot meskinitet artistik. Antiletrarët, në Kosovë dhe në Shqipëri njëjtë siç flasin për ndarjen e gjuhës shqipe, njëjtë vazhdojnë të perceptojnë dhe për letërsinë kombëtare të kësaj "*terra incognita*" që vetë e shkruajnë dhe e përdorin me shijen e një *të huaji*. Po të ecësh pas mendësisë së tyre, i bie të ndash letërsinë e kraut të Kosovës, e dorës së Maqedonisë, e gishtave të Çamërisë dhe ecetara ndarjesh tjera. I bie që në të gjitha tokat shqiptare të na dalin nja 10-15 letërsi shqipe. Përfytyroni pakës garën e tyre se cila do të bëhet kombëtare! *Propaganda antiletërsisë kombëtare* vjen nga antishqiptarët, nga antikoha, nga antivetja. Këto *dallavere artistike* vetëm do të forcojnë *Murin e madh shqiptar* ndërsa *idealistët* do ta thyejnë atë çdo ditë duke i rënë me kokë.

*LETËRSI, GJUHË* dhe *KULTURË* janë nocione që nuk kanë të njëjtën vlerë dhe nuk te shqiptarët nuk përputhen plotësisht. *Barazimi i këndshëm: një shtet, një gjuhë, një letërsi, një kulturë është shumë i rrallë*<sup>139</sup>. Krijimi i trevave të reja të letërsisë shtron dhe çështje të reja si ato *gjeopolitike* dhe *gjeokulturore*. Në kësi kushtesh ndodh dhe tejhuajsimi *gjuhësor* dhe *letrar* tek krijuesit shqiptarë të Maqedonisë i cili është i mjaft i pikëllimtë dhe shtrihet në të gjitha rrafshet ekzistenciale. Në këtë kontekst më vlen një frazë e Hajnes mbi *nacionalitetin*, të cilën e citon në një vend dhe Borhesi, - "*Atdheu i kombësisë është libri*"<sup>140</sup>. *Së këndejmi çdo komb e ka letërsinë e vet përfaqësuese, atributin më të madh të lumturisë njerëzore*. Pse mos ngjaj kjo dhe me vakinë e letërsisë sonë kombëtare. Gjeneratat e krijuesve të sapo dalë nga koha totalitare, gjenerata *Pepsi-Cola*' nuk e patën mundësinë t'i njohin tekstet themelore të *monoteizmit botëror* për të kuptuar në fund të fundit se ç'përfaqësojnë ato edhe pse ata ndjehen krijues laikë. Zhvillimet e sotme pleksin kultura dhe letërsi të ndryshme popujsh jo vetëm në kuptimet gjeografike e gjeostrategjike, por dhe brenda një vendi evropian, madje dhe brenda trugut tonë, migrimet e kanë bërë të domosdoshëm përfitim e një kulture rreth *Tjetrit*: Cili është ai? Nga vjen? Si duhet respektuar identiteti i tij? Askush nuk mund ta anashkalojë këtë apo të bëjë sikur nuk ekziston. Gjeneratat që vijnë kanë *vrull integrues*. Letërsia shqipe duhet të integrohet si një dhe e pandashme. *Të mos njohësh letërsinë e Tjetrit*<sup>141</sup>, është një handicap i madh sot në jetën botërore ku proceset e globalizimit kanë marrë një dinamikë të jashtëzakonshme në saj të teknologjive të reja. Mosnjohja e krijuesve të rinj të Maqedonisë në Shqipëri dhe Kosovë gjithnjë ka krijuar keqkuptime dhe

<sup>139</sup> Chevral, Iv, *Letërsia e krahasuar*, Albin, 2002, f. 28

<sup>140</sup> Borhes, Jorge, Luis, *To umiječe stiha*, Neklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2001, f. 23

<sup>141</sup> Chevral, Iv, *Letërsia e krahasuar*, Albin 2002, f. 29

keqkuptimet nga ana e tyre kanë krijuar imazhe të budallafta për ta. Të gjithë së bashku mundemi dhe të ndihmojmë perceptimin që kemi për *njëri-tjetrin*. Nuk është fjala vetëm për të zbuluar imazhin, por që përpjekjet të jenë të vërteta dhe jo projekte individuale me karakter shëtitjesh dhe vizitash të përkohshme, por me bashkëpunime institucionale dhe ndëruniversitare, me tryeza shkencore dhe seminare. Letërsia kombëtare, qysh në fillimet e saj ka synuar thyerjen e barrierave të letërsive rajonale dhe i ka dhënë mundësi letërsisë së një populli të njohë tjetrin dhe të komunikojë me të tjerët. Kam bindjen se letërsia kombëtare përcjell dhe ndan të njëjtin fat historik, individual e kolektiv me popullin që i përket, me reminishencat tragjike, luftërat, revolucionet, diktaturat, transformimet sociale, mentale dhe etnopsikike në gjithë strukturën dhe rrjetat e shpeshta të ndjeshmërisë së tij. Diktatura dhe kapërcimi formal i saj bëri që letërsia jonë të përjetoj një denigrim të dhimbshëm në letërsi përballë një lirie të panjohur më parë, së cilës u mundua të shkrihej e të njësohet me të, u mundua jo t'i përshtatej, por ta përshtaste lirinë sipas kornizave morale, etike dhe pseudo-artistike. Letërsia shqipe e cila gjatë kohë u rrezit nën diellin e brishtë (alegorik) të lirisë, duke shpaluar në sipërfaqe kajmakun e saj, vlerën e trashëguar me mitet letrare të një "lavdie" turpëruese komuniste, me urrejtjet e fermentuara, komplekset e inferioritetit artistik, provokimet e ulëta dhe, sidomos, me një ndërgjegje të prangosur nga *meskiniteti letrar*.

Gjeneratat e reja krijuese të viteve 90', shumë shpejt e kuptuan se do të përballen me një kontekst anormal të intencës letrare, edhe pse krijimtaria e tyre ndryshonte dukshëm në të gjitha pikëpamjet nga shkrimi bajat socrealist. Kështu, me ato pak përjashtime të rralla të ndonjë individualiteti letrar, kryesisht poetë, prozatorë dhe sidomos përkthyes që vijuan nga faqja e djeshme, fryma e re e një brezi të letërsisë shqipe e kuptoi shpejt apo e ndjeu intuitivisht se nuk mund të maste veten me të njëjtat etalone socrealiste, andaj, e privuar dhe e zhvendosur në margjinën e letërsisë, u kujdes aq sa mundi për një higjienë të shkrimit, duke e projektuar vetveten, duke *nxituar ngadalë*. Korrektësia shkante në të mirë të një përsosjeje në planin estetik, studimorë e përkthyes, derisa tashmë ka krijuar individualitetet e veta, të pakrahasueshme në asnjë tregues me socrealizmin. Zhvillimi i letërsisë shqipe që krijohet në Maqedoni që i vështirë. Kjo letërsi nisi nga një asgjë dhe u rrit në *mënyrë atipike* duke u penguar me gjithfarë mekanizmash pengues shtetëror. Pozita e krijuesit tonë ishte pothuajse e njëjtë me atë të krijuesve të kohës së histerisë ballkanike që ndodhi në Kosovë. Fati i njëjtë i etnisë ndikoi direkt në letërsi. Kjo letërsi nuk pat rritë normale të vlerës shpirtërore. Ajo ndalohej, anatemohej, pengohej, censurohej nga *zhdanovët*<sup>142</sup> e kulturës së shtetit të Maqedonisë. Mbase këtë e tregon më së miri fatkeqësia, burgosja dhe eliminimi i mistershëm i poetit Sadudin Gjura.

Kësaj kohe i mungonin autorët e mirëfilltë të kësaj letërsie. Gjenerata e

---

<sup>142</sup> *Zhdanovi* - ai që polli kornizat absurde të artit pragmatik, ishte ai që çoi më tej budallallëqet e teoricienit marksist Plehanovit, që letërsinë e shihte si formë e ideologjisë klasore, ku shkrimtari merr pjesë në luftën e klasave dhe është kasnec i një ideologjie.

Abdylaziz Islamit dhe Murat Isakut është *gjeneratë model* për letërsinë shqipe në Maqedoni. Murat Isaku dhe Abdylaziz Islami janë jo vetëm autorë tradicional, por pa to edhe letërsia kombëtare do të ishte e mangët. Në këtë kohë shkruhej poezi, tregime dhe romane. Botoheshin dhe revista kulturore. Ndër to do përmendja pa fije dyshimi revistën më të mirë të kohës, *Brezi*<sup>143</sup> me kryeredaktor Fatmir Sulejmani dhe *Pro kulturën* e cila përgatitej nga Bardhyl Zaimi dhe Salajdin Salihu, për botimin e të cilave ndikoi direkt poeti Murat Isaku. Asokohe kishte dhe klube letrare, agora modeste ku bisedohej për letërsinë, ku mbledheshin letrarët dhe poetët. I tillë ishte *KLUBI 94'* të cilin e themeloi Murat Isaku me miqtë e tij duke mbledhur pranë vetës shumë krijues të talentuar.

Kthimi i shkrimtarit Luan Starova në gjirin e letërsisë shqipe qe një ogur i mirë. Ai me SAGËN BALLKANIKE, me parantezën e tij të re për letrat shqipe tregoi vektorin e ecjes së letërsisë shqipe drejt asaj majave të letërsive evropiane dhe botërore. Krijimtaria letrare e L. Starovës ka ndjekur një rrugë të veçantë komunikimi: shkruar e publikuar në fillim në maqedonisht, ajo ka njohur përkthime dhe afirmim në 12 vende evropiane. Pas këtij rrugëtimi të suksesshëm, romanet e Luan Starovës fillojnë të vijnë në gjuhën shqipe me botimet *Toena*. Korpusi i tij romanor, i quajtur *Saga Ballkanike*, ose *Kështjella prej hiri* përbëhet nga : *Librat e Babait, Koha e dhive, Bregu i egzilit, Muzeu i ateizmit, Rruga e ngjalave, Kështjella prej hiri, Erveheja, Dashuria e gjeneralit, Ballkanobabilon, Koha e jeniçerëve*. Pavarësisht rrugëtimit specifik gjuhësor nisur nga maqedonishtja, bota e tij romanore është shqiptare, jo vetëm për nga lënda jetësore që mishërohet artistikisht, por, në radhë të parë nga përkatësia shpirtërore dhe qëndrimi ideo-emocional i autorit. Fati i familjes shqiptare të vendosur në një hapësirë të huaj e aspak dashamirëse për të, ndryshimet epokale social-ekonomike, politike e kulturore të ndodhura në këtë mjedis që shkojnë në dëm të identitetit kombëtar e atij vetjak të njeriut shqiptar, përbëjnë temën qendrore të ciklit të tij romanor *Saga Ballkanike: Kështjella prej hiri* nga më autentikët dhe më përfaqësuesit në letërsisë shqipe. Nga tiparet më të spikatura krijuese të Luan Starovës mund të veçonim autobiografizmin. Elementi i fuqishëm autobiografik është nga përbërësit determinues të kësaj krijimtarie. Fati i rrëfimitarit dhe i familjes së tij, për ko incidencë i ngjashëm me fatin historik të shqiptarëve përgjithësisht bëhet një nga shprehjet artistike më përfaqësuese e më dramatike të fatumit tonë kolektiv, etnik. Shfrytëzimi i lëndës autobiografike bëhet në mënyra të ndryshme: përjetimet liriko- elegjiake gërshetohen me humorin dhe ironinë, tragjizmi i rrethanave të veçanta harmonizohet me groteskun. Si rezultat kemi një shprehje të qartë e të fuqishme romanore. Te vepra e Starovës shihet se si fanatizmi prodhon dhunë dhe masakra ndaj të pafajshmëve. Romani paraqet anën e errët të historisë ballkanase. Flet për vrasjen e dhive në kohën e ish-Jugosllavisë, në vitet 50-të. Për këtë kohë eksodesh. Kohë e fateve të prera familjare. Kohë e pasigurisë shpirtërore. Zhdukja e dhive te *Koha e dhive* tenton që të fus shoqërinë e papërgatitur në fazën e industrializimit.

---

<sup>143</sup> *Brezi* dhe *Pro kultura* qenë dy revistat që botoheshin në Tetovë (1995 - 2006)

Nëpërmjet simbolikës së zhdukjes së dhive paraqet dhunën totalitare – pra çmendurinë totalitare, absurditetet e sistemit totalitar: gjetjen e armiqve fiktiv, likuidimin e tyre. Ky sistem totalitar, me zhdukjen e dhive, dëshiron t'i bëjë fshatarët klasë punëtore. Romani mund të konsiderohet si metaforë e flijimit. Është një libër që flet për lirinë dhe autonominë.

Një punë të madhe në afirmimin e vlerave të krijuesve tanë bën dhe kritiku Agim Vinca dhe Ali Aliu pa të cilët shumica e krijuesve tanë nuk do të njiheshin në shtetin Amë e më gjerë. Drita që hidhet mbi terret e trishta të letërsisë shqipe që krijohet në Maqedoni nënkupton zbulimin e vlerave të letërsisë së kësaj ane dhe ngritjen e saj në nivelin e letërsisë kombëtare. Kjo letërsi ka veçoritë gjuhësore, filozofinë dhe botën e madhe të një ambienti të veçantë, të cilën kritika letrare, me ndonjë përjashtim të rrallë, nuk e kundroi me sensin e duhur, për të mos thënë e injoroi padrejtësisht.<sup>144</sup>

*Brezi i krijuesve të viteve '90*<sup>145</sup> qe brez i çliruar nga dogma, brez që nuk u përkuul asnjëherë para midelinjve dhe korifenjve të a-kulturës dhe prodhuesve profesionistë të *mediokriteteve* brenda LSHSHM-së. Si një vezuf i papërmbajtur shpërtheu poezia e Salajdin Salihut me librin *Vdes pas gjërave të imëta* (1996). Më të dëgjuar një poezi të poetit tetovar Salajdin Salihu në Klubin '94, Murat Isaku u shpreh pagabueshëm: “*në shikimin e thellë të këtij djaloshi unë shoh një poet të shkëlqyer*”... Ajo që i bashkon dhe i bën të një gjaku krijuesit është estetika e shkrimit, vetëdija e krijuesit që di se ç'bën me gjuhën, di se ç'kërkon estetikisht, di se çfarë tradite zgjedh dhe ndjehet mirë me të, dhe, së fundmi, di se çfarë lexuesi projektton me artin e vet.

Një “*eksperiment gjuhësor*” dhe me plot sukses e bëri dhe Shazim Memeti me librin e tij *Baladë për sedrën* (1998). Ai zuri vendin e merituar menjëherë pas brezit të letrarëve si Roland Gjoza, Visar Zhiti, Ridvan Dibra e disa të tjerë duke mos u ndjerë aspak inferior ndaj tyre. Tregimin që e kultivon Shazim Memeti është tregim konciz, fjalë-pak, por më një gjuhë të kapshme dhe mbi të gjitha të sinqertë. Ai është mjeshtër i dialogëve<sup>146</sup>. Ai di si të ftillojë brumin e tij artistik dhe di po ashtu dhe të pres deri në pjekjen e tij të plotë. Vetëdija artistike është një gjë që nuk fitohet shpejt; ajo është distanca e oshënarit dhe ndjesia e mprehtë e alergjisë nga banaliteti.<sup>147</sup> Ky brez krijuesish është munduar që, edhe midis *kënetës socrealiste*, të qëmtojë së paku disa rrjedha uji të pastër.

Një rrjedhë e freskët erdhi me poezitë e Linditë Ahmetit me përmbledhjen *Ishulli adular* (1996). Kjo *gurrë e pashtershme*<sup>148</sup> krijoi vlera të qëndrueshme në letërsinë tonë. Ajo është poeteshë e frymëzimit lirik, të vetëdijshëm për mundësitë shprehëse të gjuhës koncize që ka poezia, për mënyrat e reja të thënies së gjërave, për ngritje të nivelit estetik të poezisë. Letërsia shqipe në Maqedoni ka krijues/e

<sup>144</sup> Sulejmani, Fatmir, *Faktorët pengues të rritës së letërsisë shqipe të krijuar në*

*Maqedoni*, magazine për Art dhe Kulturë Brezi 9, Tetovë, maj 2004, nr 51/52, f. 38

<sup>145</sup> Fjala është për krijuesit që gravitonin përbrenda *Klubit letrar '94*

<sup>146</sup> Sulejmani, Fatmir, *Muzgu i mendjes*, Brezi9, Tetovë, f. 123-129

<sup>147</sup> Tufa, Agron, *Janusi i qindfytyrshëm, Pro kultura, Tetovë, 2004, f.37*

<sup>148</sup> Sulejmani, Fatmir, *Muzgu i mendjes*, Brezi9, Tetovë, f. 117-120

si: poeten Linditë Ahmeti, poetin lirik Murtezan Arifin, tregimtarin Kim Memeti, poetin dhe eseistin Salajdin Salihu, mjeshtrin i tregimit të shkurtër Shazim Memeti, rock poetin Lulzim Haziri, eseistin Bardhyl Zaimi, poeten Vjollcë Berisha, krijuesin e ri dhe të talentuar Numan Mustafa. Sipas Agim Vincës “...në letërsinë shqipe poezia deri vonë ka mbizotëruar mbi gjinitë dhe llojet e tjera letrare, si në pikëpamje të sasisë, ashtu edhe në atë të cilësisë<sup>149</sup>”. Zhvillimi i poezisë, po sipas tij, ndodhi sepse poezia, duke qenë më e shkurtër, mbahej mend me lehtë dhe përhapej shpejt.

## PËRFUNDIMI

Arsyeja metafizike që kjo letërsi e re shqipe nuk iu bashkua korit blasfemik të çafkave të socrealistëve, nuk duhet menduar gabimisht dhe se ky largim është herezi. Ndikonin pavetëdijshëm përmes artin të tyre për t’i thyer mureve të vorbës ku ishte mbyllur letërsia jonë në vlim. I vetmi akt dhe veprim kulturor i artit tonë poetik dhe lidhjes së saj me botën përtej kufirit tanë u bë me botimin e revistës së mirëfilltë kulturore *Brezi*<sup>9</sup> që drejtohej nga kritiku letrar Fatmir Sulejmani. Aty përveç qindra ciklesh me tregime, poezi, ese, përkthime, të pabotuar ndonjëherë ka pasur qindra shkrime diskursive, analitike, problemore e meditative për sëmundjet dhe shqetësimet që e brejnë procesin letrar, me çka dhe na bind se peizazhi letrar në Maqedoni është tepër i gjallë, i përgjegjshëm dhe evolutiv. **Letërsia shqipe në Maqedoni nuk është letërsi e Tjetrit është pjesë e letërsisë nacionale dhe si e tillë ka vlera të mirëfillta letrare.**

## REFERENCA:

1. Borhes, Jorge, Luis, *To umiječe stiha*, Neklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2001
2. Cheval, Iv, *Letërsia e krahasuar*, Albin, 2002
3. Çiraku, Ymer, *Gjurmime në letërsinë shqiptare*, Albas, Tetovë, 2003
4. Hamiti, Sabri, *Tematologjia*, Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës, Prishtinë, 2005
5. Llotman, Jurij, *Struktura na umetničkiot tekst*, Makedonska reč, Skopje, 2005
6. Sulejmani, Fatmir, *Faktorët pengues të rritës së letërsisë shqipe të krijuar në Maqedoni*, magazine për Art dhe Kulturë Brezi 9, Tetovë, maj 2004, nr 51/52
7. Sulejmani, Fatmir, *Muzgu i mendjes*, Brezi9, Tetovë
8. Todorov, Cvetan, *Poetika e prozës*, Panteon, Prishtinë, 1990
9. Tufa, Agron, *Brezi9 (magazinë për art dhe kulturë)*, Brezi9, maj, Tetovë 2004
10. Tufa, Agron, *Janusi i qindfytyrshëm, Pro kultura, Tetovë, 2004*
11. Vinca, Agim, *Alternativa letrare shqiptare*, Shkup, Shkup
12. Vinca, Agim, *Kërkime universitare*, Gjirokastër, 2009

---

<sup>149</sup> Vinca, Agim, *Alternativa letrare shqiptare*, Shkup, Shkupi, 2006, f.47

### ***ABSTRACT***

Metaphysical reason that this new Albanian literature was not blaspheming the heron choir joined the Socialist Realism should not be thinking incorrectly and that this departure is heresy. Unconsciously influenced by their art to break the walls of vorbës where our literature was confined to boil. The only act and move our cultural poetic art and its connection with the world beyond our borders became a magazine of cultural proper Brezi<sup>9</sup> headed by Fatmir Solomon literary critic. There, besides hundreds of cycles of short stories, poems, essays, translations, unpublished writings ever there were hundreds of discursive, analytical, meditative problem of diseases and eat up the concerns of the literary process, thus assuring us that the literary landscape in Macedonia is too vibrant, responsive and evolutionary

# NDËRTEKSTORËSIA DHE CITIMI SI METAKOMUNIKIM POSTMODERN NË DRAMËN “ÇMUROSJA” TË SERAFIN FANKOS

Gëzim Puka

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"*

## 1. Ndërtëkstoriësia përmes citimit

Dialogu nuk është kusht i mjaftueshëm për ta bërë një tekst dramatik. Teksti dramatik është një tekst i veçantë, që pret të bëhet një tekst tjetër, me bashkëpunimin e dritave, skenografisë, kostumeve, aktrimit, zgjedhjeve regjisoriale, etj. Duke marrë në dorë libretin e shfaqjes "Çmurosja" e vënë në skenë shumë vite më parë, po përpiqemi që të ngjallim një lexim të ri të këtij teksti. Ajo që duket qartas në këtë tekst dramatik, është dialogu i tij i madh me traditën, ndërthurja e një sërë tekstesh paraardhës apo mozaiku ndërtekstësor.

*"Analiza e ndërtekstoriësisë ka për detyrë të zbulojë pikëtakimet e elementeve të veprave të tjera, të shpjegojë nga janë marrë këto elemente dhe pse janë marrë, të vlerësojë dendurinë dhe shtrirjen e tyre në veprë, funksionin që luajnë, si janë modifikuar dhe si integrohen në strukturën e veprës së re".*<sup>150</sup>

Ndërtëkstoriësia është një fenomen i vjetër letrar, aq sa edhe vetë letërsia, por vetëdija mbi të është e vonë. Atë e përdori e para studiuesja frënge me origjinë bullgare Julia Kristeva, në fund të viteve '60.<sup>151</sup>

Po t' i referohemi studiuesit Agim Vinca në lidhje me teorinë e ndërtekstoriësisë do të gjenim këtë përcaktim: *"Postulati i parë teorik i postmodernizmit është: s' ka tekst pa intertekst. Intertekstualiteti paraqet komunikimin aktiv të së paku dy teksteve, letrare e joletrare, kurse në plan më të gjerë ai paraqet komunikimin e një veprë letrare jo vetëm me një tekst tjetër, por edhe një kontekst tjetër, me konvenca, kode, mite, norma, rite, etj. Me fjalë të tjera vepra letrare zhvillon dialog me vepra të tjera, por edhe me kontekstin në të cilin lexohet e vlerësohet ajo. Parë nga pikëpamja thjesht teorike, mund të thuhet se teoria postmoderne s' është tjetër, pos një*

---

<sup>150</sup> Jorgo Kristaq, *Letërsia e krahasuar. Teoria, metodologjia, metodika* (në proces hartimi).

<sup>151</sup> Kristeva, Julia, *Le mot, le dialogue et le roman et recherches pour une sémantique*, Paris, 1969. <http://www.signosemio.com>



*alter ego e teorisë së intertekstualitetit*".<sup>152</sup>

Dija ndërtekstësore është shumë e rëndësishme për mendimin kritik, sepse ndihmon procesin e njohjes, depërtimin në strukturën e veprës letrare dhe zbërthimin e domethënies së saj. Si tekst letrar edhe drama "Çmurosja" komunikon në një mënyrë apo në një tjetër me tekste letrare e joletrare. Dialogu i saj me tekste të tjera zhvillohet në forma të ndryshme: nëpërmjet imitimit, parafrazimit, citimit, transformimit, etj. Kjo vepër nuk është gjë tjetër veçse një variant i një tërësie të madhe temash, idesh, kodesh, ashtu siç është edhe pjesë e një sistemi të caktuar vlerash. Drama "Çmurosja" funksionon si hipertekst, në sajë të shfrytëzimit kreativ të parateksteve nga shkrimtari, megjithatë ajo funksionon si një tekst i ri artistik.

Në librin e tij "Aventura semiologjike" kur analizon raportin e shkrimtarit me tekstin Roland Barthes shprehet: "*Tani e dimë se një tekst nuk është bërë nga një varg fjalësh, duke veçuar një kuptim të vetëm, në njëfarë dore teologjik ( që do të ishte mesazhi i Autorit-Zot), por një hapësirë me përmasa të shumëfishta, ku shprehen dhe kontestohen shkrime të ndryshme, asnjë prej të cilave nuk është origjinale: teksti është një rrjet citimesh të dala nga mijëra vatra kulture*".<sup>153</sup>

Citati është element themelor i poetikës postmoderne. Ai nuk është gjë tjetër veçse riprodhim i fjalëpërfjalshëm i fragmentit të ndonjë teksti. Dukurinë e përdorimit të citatit në strukturën e veprës letrare si një veçori specifike të artit të kohës sonë do të mund ta quanim citatshmëri.<sup>154</sup> Citatshmëria në veprën "Çmurosja" është mjaft e dukshme. Kjo dramë dialogon me legjendën e murosjes. Në referimin e tij ndaj kësaj legjende, teksti që është marrë në analizë, zotëron një intensitet të lartë ndërtekstësor, pasi legjenda që ka shërbyer si burim është në një tension të lartë semantik, ideologjik me "legjendën" apo "mitin e ri" që ofron teksti. Çmurosja është një neologjizëm apo më mirë një ideolekt antonimik me murosjen. "Miti" i ri është përpunuar në kundërshtim me mitin e vjetër. Në tekstin e dramës, ky i fundit është risjellë në kundërshtim me orientimin e origjinalit. Legjenda e murosjes është thjesht një citim që relativizohet ironikisht brenda tekstit letrar, në të cilin vihet në dukje ndryshimi i madh mes kontekstit të vjetër të fjalës, dmth murosjes dhe kontekstualizimit të saj të

---

<sup>152</sup> Vinca Agim, *Panteoni i ideve letrare*, (Prej antikes deri te postmodernizmi), Shkodër, 2002, f. 225.

<sup>153</sup> Barthes Roland, *Aventura semiologjike*, Pejë, 2008, f. 48.

<sup>154</sup> Vinca Agim, *Panteoni i ideve letrare*, (Prej antikes deri te postmodernizmi), Shkodër, 2002.

ri, pra çmuroshjes. Legjenda siç është parashtruar vjen me imazhin e shtatores së gurtë në qendër të skenës, ndërsa “miti i ri” jepet që në titull. Mund të shënohet se ky është rast i një ndërtekstorësie veçanarisht intensive. Riciklimi i këtij materiali narrativ të së kaluarës bëhet shenjë e dukshme e ankthit të vetëdijshëm, që dramaturgu Fanko nuk mund të thotë më tepër se ajo që është thënë.

## 2. Citimi i Kanunit në dramë

Në një intervistë të autorit të dhënë në vitin 1998 theksohet: “Në rininë time kam adhuruar estetikisht botën kanunore, jo respektimin e ligjeve të Kanunit. Kam adhuruar atë rregullator të jetës së njerëzve në kuptimin shoqëror, politik, familjar, ideologjik, etik, moral. Nga mënyra se si e ka rregulluar ishte një botë sa e afërt, aq edhe e largët, sa e panjohur, aq e misterhme, që i tjetërsonte njerëzit, u jepte tjetër madhësi, frymë. Në paraftyrimet e mia të asaj moshe krijoheshin pa dashur vizione artistike, të cilat dëshiroja t’i thoja diku, t’i shfaqja diku. Dhe erdhi një ditë skena.[...] Ndoshta jemi ndër të parët kombe, shtete që në historikun tonë kemi pasur një ligj që rregullonte jetën në të tëra fushat, para shumë vendeve të Evropës. Pra ne mburremi me ta, historikisht duhet të mburremi. Nuk duhet të bëhemi skllëvër të atyre zakoneve, të atyre mendimeve të vjetëruara që mbart Kanuni. Kanë vlera historike për kombin, kur janë shkruar. Sot pengojnë ecjen përpara, pengojnë jetën.”<sup>155</sup>

Shpeshherë është theksuar për autorët postmodernë, që raporti i tyre me traditën është një peshë e rëndë, madje është vënë në dyshim edhe koncepti i origjinalitetit, sepse të gjitha janë thënë apo shkruar tashmë. Arti konfigurohet kështu, si një formë sistematike dhe harmonike rishikimesh, rileximesh, kompozimesh dhe kolazhesh. Këtë e ndjen edhe teksti i Fankos. Teksti i tij është veshur me citime të shumëllojshme. Mund të themi se teksti më i cituar në dramë është Kanuni i Lekë Dukagjinit.

Ky kanun u mblodh dhe u kodifikua me shumë kujdes, prej at Shtjefën Gjeçovit, në kapërcyell të shekujve XIX–XX. Në kohën kur Gjeçovi punonte mbi materialet e mbledhura kanunore, Kanuni së bashku me autorin që e kishte bërë atë, ishin të shenjtëruar prej të gjithë shqiptarëve, pavarësisht nga besimi i tyre fetar. Në librin e studiuesit Rexhep Ismaili “Etni dhe modernitet” theksohet: “*Kanuni tradicional shqiptar i njohur si Kanuni i Lekës, Kanuni i Maleve, Kanuni i Lekë*

---

<sup>155</sup> Bushati, Xhahid: “*Drita e kujtimeve*”, (Antologji aktoreske e teatrit “*Migjeni*”), Shkodër, 1998, f. 91.

*Dukagjinit dhe me variacione të tjera lokale, një nga më të vjetrit në llojin e gojorëve nga më sistematikët dhe tërësorët në ruajtjen e tyre në tërë Evropën, shpreh qartë mënyrën e organizimit shoqëror të lashtë, mënyrën tradicionale shqiptare të jetesës, kodifikimin e saj dhe aspekte të tjera të kësaj kulture. Sado që në të mund të hetohen gjurmë të qarta të një organizmi shoqëror shumë hershëm, nëse i vërejmë nga aspekti i realiteteve të pasqyruara në të, shtyllat themelore për të organizimin e një shoqërie: fisi, burrnia, qëndrimi ndaj gruas, paprekshmëria e pronës, sanksionimi i veprimtarive të caktuara, barazia e njerëzve sipas parimit gisht për gisht, rregullat e trashëgimisë, etj, flasin mjaft qartë për faktin se ai ishte rregullator i jetës lartësisht të definuar feudale”.*<sup>156</sup>

Në rastin e ndërtekstorësisë në tekstin dramatik do të vërehet se përmes kriterit të komunikativitetit vlerësohet shkalla e vetëdijes së lidhjeve ndërtekstësore kanunore tek autori dhe tek lexuesi. Autori është i ndërgjegjshëm për këtë lidhje me Kanunin dhe e merr si të njohur paratekstin prej lexuesit, spektatorit, ndaj i referohet qartë dhe njëkuptueshëm, përmes një markimi të ndërgjegjshëm në tekst.

Një kriter tjetër ndërtekstësor që dallohet në dramë, është edhe ai i autorefleksivitetit, i cili përcakton shkallën e tematizimit në tekst të vetë ndërtekstorësisë kanunore. Autori Fanko reflekton përmbi kushtëzimin dhe lidhjen ndërtekstësore të tekstit të tij me Kanunin. Ai i arsyeton dhe i problematizon nenet e Kanunit. Qëndrimi ndaj këtij të fundit bëhet njëra nga temat qendrore në dramë. Tema e Kanunit është shenjë e pikëshikimit të autorit mbi botën që do të na përcjellë me anë të veprës së vet dramatike, e cila shprehet indirekt përmes renditjes së disa ngjarjeve, imazheve ose simboleve. Lexuesi mbase është i magjepsur nga ky kod i lashtë. Në dijen e lexuesit, nëse i referohemi përsëri librit të Rexhep Ismailit, “*Kanuni është një thesar i vërtetë jo vetëm i krijimit të mirëfilltë të mendësisë shqiptare, po si i tillë edhe burim me peshë krejtësisht të veçantë për njohjen e një kulture, e cila, e parë në prizmin e së shkuarës, del vetëm në dritën mashtruese të më së resë. Në vorbullin e kulturave shkrimore, e prapë gojor, i lashtë, por vonë i regjistruar, ashtu si gjuha dhe krijimet e tjera gojore, Kanuni i nxjerr në shesh tiparet e kulturës shqiptare në mënyrë vetëfolëse*”.<sup>157</sup>

Edhe pas leximit të dramës mundet që lexuesi të shprehë fanatizmin e tij kulturor ndaj këtij kodi. Në artikullin e Lazër Stanit: “*Keqinterpretimi i mitit*” tek gazeta “*Republika*” e datës 27 nëntor 1994 gjejmë këtë vlerësim: “*Kanuni i Lekë Dukagjinit është një testament i një rëndësie të veçantë*

<sup>156</sup> Ismaili Rexhep, *Etni e modernitet*, Pejë, 1994, f. 61.

<sup>157</sup> Po aty, f. 79.

*historike dhe një dëshmi tepër e rëndësishme kulturore, etnike, etike, morale, juridike, etj.[...] Fanko me mesazhin e dramës së tij na fton të shkojmë në Evropë jo nëpërmjet identitetit tonë etno-kulturor, nëpërmjet mohimit të pasurisë sonë shpirtërore, nëpërmjet krushqisë kulturore, që në fund të fundit çon te humbja e identitetit. Pra, e thënë troç, sipas këtij autori, ne duhet të humbim edhe atë që kemi më të çmuar, visarin tonë më të shenjtë, që të mund të bëhemi evropianë të modernitetit. Një çmim i rëndë ky, që jo vetëm nuk na e kërkon kush, por edhe as që do t'na përfillte kush si një turmë qeniesh imitative, të paignifikuarat*

Nuk është magjepsja ndaj këtij kodi origjinal të shqiptarëve, arsyeja që e sjell atë në dramë. Teksti dramatik funksionon si një metakomunikim ironik mbi ndërtektorësinë kanunore. Në këtë mënyrë vjen jehona e origjinalit, pa u përmendur as edhe njëherë të vetme Kanuni nga janë marrë. Teksti si montazh postmodern, nuk jep referenca apo burime nga janë marrë citatet. “Dialogimi” i tekstit “Çmurosja” me një sistem diskursiv të mëparshëm, siç është Kanuni i Lekë Dukagjinit jepet me një intensitet të lartë ndërtektësor, pasi konteksti burimor i Kanunit dhe konteksti i ri i dramës janë në një tension semantik dhe ideologjik mes tyre. Teksti i Kanunit përpunohet në kundërshtim me orientimin e origjinalit. Ai citohet me një relativizëm ironik duke i shkatërruar parakushtet ideologjike të tij dhe duke vënë në pah diferencën mes kontekstit të vjetër historik, ideologjik, kulturor, kur ai është përdorur dhe kontekstit të ri të kohërave të reja. Kultura, si memorie, e ruan informacionin dhe merr informacion të ri, në një proces të vazhdueshëm kodifikimi dhe dekodifikimi të tekstit, mesazhit, objektit, përvojave që vijnë nga kultura të tjera. Në qoftë kërkohet ndihmë ose argumente nga semiotika e kulturës me përfaqësues kryesor Jurij Llotman<sup>158</sup>, arti i Fankos tek “Çmurosja” do të konsiderohej një fakt kulturor, pra një sistem modelizues, domethënë një sistem që kërkon të ndërtojë një model të botës duke u bazuar mbi gjuhën natyrale. Si gjuhë natyrale është Kanuni për shqiptarët, mbi të cilin mbështetet autori për ndërtimin e një gjuhe “të nivelit të dytë”. Me tekstin e “Çmurosjes”, duke riprodhuar në njëfarë mënyre botën kanunore, lexuesit i lejohet të përmirësojë njohuritë. Ajo që është thënë ironikisht troç, sipas këtij autori, është se perspektiva statike, që e sheh kulturën si një mekanizëm për ruajtjen e informacionit, duhet të integrohet në perspektivën dinamike, që e sheh kulturën (botën zakonore shqiptare) të dialogojë me “jo-kulturën” (Vukun, botën sllave) duke prodhuar në këtë mënyrë informacion të ri.

---

<sup>158</sup> Llotman Jurij, *Kultura dhe bumi*, Tiranë, 2004.

## **BIBLIOGRAFI:**

1. BARTHES, Roland: *Aventura semiologjike*, Shtëpia Botuese "Dukagjini", Pejë, 2008, 437 f.
2. BUSHATI, Xhahid: "*Drita e kujtimeve*", (Antologji aktorese e teatrit "Migjeni"), Botim i Pen - Club "Orana", Shkodër, 1998.
3. FANKO, Serafin: "*Çmurosja*", dramë, Teatri "Migjeni", Shkodër, 1994, 45 f.
4. GJEÇOVI, Shtjefën: *Kanuni i Lekë Dukagjinit*, Bot. i 3-të, Botime Françeskane, Shkodër, 2010, 148 f.
5. ISMAILI, Rexhep: *Etni e modernitet*, Shtëpia Botuese "Dukagjini", Pejë, 1994, 218 f.
6. Kristeva, Julia, *Le mot, le dialogue et le roman et recherches pour une sémantique*, Paris, 1969. <http://www.signosemio.com>
7. LLOTMAN, Jurij: *Kultura dhe bumi*, Shtëpia e librit dhe e komunikimit & Aleph, Tiranë, 2004, 230 f.

### **Intertextuality and the postmodern citation as an ironic metacommunication in "Çmurosja", a drama by Serafin Fanko**

#### **ABSTRACT**

Serafin Fankos's dramatic text "Çmurosja" functions as an ironic metacommunication over the intertextuality of the canon. The "Discourse" of the text "Çmurosja" with a previous discourse system, like the Leke Dugagjini Canon, is given with considerable intertextual intensity, as the source of the Canon's context and the new context of the drama are in a semantic and ideological straining between them. The Canon's context is refined contrary to the orientation of the original. It is cited with an ironic relativism destroying its ideological preconditions and stressing the difference between the old historical ideological and cultural context when it is used and the new recent time context. Culture, as a memory, retains and gets new information, in a continuous process of codification and decodification of the text, message, object and experiences that come from other cultures.

# **LEHTËSIMI I TË KUPTUARIT TË TEKSTEVE LETRARE NËPËRMJET KINEMASË – FORMË INTERESANTE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS SË HUAJ**

Lorena Dedja

*Universiteti i Tiranës Departamenti i gjuhës frënge*

Leximi në gjuhë të huaj është shpesh i vështirë për nxënësit. Më së shpeshti bëhet fjalë për një lexim linear, më i ngadaltë se në gjuhën amtare, i vështirësuar nga një fjalor i mangët dhe njohuri gramatikore të kufizuara. Kësisoj, i jepet më shumë rëndësi zërthimit të kuptimit në dëm të interpretimit. Kur vjen puna te tekstet letrare, vështirësitë shtohen. Një pjesë e nxënësve nuk lexojnë tekste letrare as në gjuhën e tyre amtare, pra, nuk e kanë fare “kompetencën letrare”. Për më tepër mendimi i përgjithshëm mbi letërsinë, si një nga format më të larta të të shprehurit mund të shkaktojë një farë frenimi. Nga njëra anë letërsia është e veshur me një aureolë, çka imponon respekt dhe trondit besimin. Nga ana tjetër, arritja tek leximi letrar konsiderohet si fundi i një rruge të gjatë e të mundimshme të të mësuarit të një gjuhe, pra, s’ mund të lexohen vepra letrare pa zotëruar gjuhën.

Këtyre problemeve që kanë të bëjnë me leximin në përgjithësi dhe me perceptimin e letërsisë, u shtohen vështirësitë e mirëfillta të tekstit letrar : të kuptuarit e strukturës, temës, kohës, personazheve, rolit dhe vendit të tregimitarit, për të përmendur vetëm disa prej tyre. Duhet punuar gjithashtu mbi ndërtimin e kuptimit duke u mbështetur mbi nënkuptimet, mbi të pathënat, duke kuptuar ironinë, humorin, poliseminë, dykuptimësinë, figurat stilistike, që janë karakteristike për letërsinë ; së fundmi, referencat kulturore apo ndërtekstualiteti, mund ta pengojnë plotësisht interpretimin e mesazhit.

Didaktika e tekstit letrar nuk i zvogëlon këto probleme, madje dhe i vështirëson ato. Duke punuar me një tekst letrar, mësuesi mund të luajë rolin e një « dhënësi të thjeshtë informacionesh » mbi jetën e autorit, kontekstin historik të veprës, rrymën letrare, etj., të shpjegojë tekstin, të japë interpretime e të propozojë praktika të ngjashme me analizën e tekstit. Sigurisht këto praktika e bëjnë të vështirë e të frikshëm leximin, si një rrugë plot pengesa, që e trondit besimin për të cilin ka kaq shumë nevojë nxënësi për t’u përballur me kompleksitetin e tekstit letrar. Nga ana e tij, edhe mësuesi mund të jetë i lëkundur kur sjell në klasë tekste letrare : çfarë duhet lexuar, që të mos jetë as shumë e gjatë, as shumë e vështirë nga pikëpamja gjuhësore, as shumë e ndërlikuar nga pikëpamja strukturore, historike, socio-kulturore.

Renditja e këtyre vështirësive të shtyn të kërkoksh mundësi të tjera për t'i ndihmuar nxënësit në këtë aventurë të bukur që është leximi i teksteve letrare, duke përdorur mjete plotësuese dhe veprimtari që të lejojnë një qasje graduale dhe globale të teksteve.

Në këtë perspektivë, përdorimi i figurës është një praktikë mjaft interesante. Nuk është vendi këtu të insistojmë në rolin e figurës në shoqërinë e sotme. Nëse letërsia në një farë mënyre është shenjtëruar, figura nga ana e saj është banalizuar. E megjithatë, kjo nuk do të thotë aspak që nxënësit, këta konsumatorë pamjesh të kenë domosdoshmërisht formimin e duhur për t'i lexuar : thjesht ato janë aty, para tyre, janë të njohura dhe kështu mund të bëhen një trampolinë për të përvetësuar e zotëruar dije. Në rastin e letërsisë, ato mund të ndihmojnë për ta zh dramaturgjizuar arritjen tek ajo. Pra, pamjet/figurat duhen përdorur qoftë në formë të ilustrimeve, të fotografisë, të tregimit vizatimor, të shfaqjeve, filmave, afisheve, apo të programeve televizive. Në këtë kuadër, përdorimi në orët e gjuhës së huaj i përshtatjeve kinematografike të veprave letrare duket shumë efikas. Tashmë ekzistojnë shumë filma të bazuar në romane, tregime apo pjesë teatrale, që mund të shërbejnë si mbështetje për të lexuarit. Ata bëjnë të mundur vënien në kontekst, lehtësojnë të kuptuarit dhe janë një rrugë e drejtpërdrejtë për të arritur tek anët e ndryshme të kulturës që, në fund të fundit, pasqyrojnë teksti letrar. Pra, kinemaja është një mjet shtesë në kuadrin e materialeve e mjeteve didaktike që ka në dispozicion të tij mësuesi i gjuhës së huaj.

Nëse në letërsi mjeti i vetëm për të përshkruar, rrëfyer a komentuar është fjala, në përshtatjen kinematografike ndodh një transkodim, pasi elementit gjuhësor i shtohen pamja dhe zëri. Në vetvete, pamja bart elementin jo-verbal (mimika, gjestet, lëvizja, hapësira), ajo bën të mundur paraqitjen e mjedisit historik a gjeografik të komunikimit dhe përcjell vlera. Tingulli, nga ana e tij (zhurmat, muzika) ndihmon për të përcjellë një mesazh që në të shkruar mbështetet vetëm në gjuhën. Ky kombinim pamjeje e zëri stimulon njëherësh shqisat dhe aftësitë njohëse dhe mundëson zgjerimin e njohurive për botën dhe vlerat, qëndrimet dhe mënyrat e sjelljes të kulturës së synuar.

Si mbështetje për leximin, kinemaja vepron në disa nivele që po i rendisim në vijim :

- *Besimi në vetvete.* Hyrja e drejtpërdrejtë në kontakt, nëpërmjet filmit, me universin e referencës së tekstit letrar lejon të zh dramaturgjizohet qasja e tij ; në sajë të karakterit familjar e të menjëhershëm të të kuptuarit pamor, mundësia e kalimit nga e njohura drejt së panjohurës bëhet më e lehtë.
- *Motivimi.* Shfaqja e një filmi apo sekuencave të tij ngjall dëshirën për të hyrë në brendësi të tekstit, të problematikës së tij.
- *Pritshmëritë.* Filmi krijon horizontin e pritjes për leximin dhe lejon të formulohen hipoteza.
- *Gjuha.* Filmi e vë gjuhën në kontekst, duke e bërë atë më të arritshme.
- *Plani socio-kulturor.* Ai u jep informacione nxënësve, u jep njohuri të reja rreth një teksti a problematike, rreth një epoke, një mjedisi gjeografik a

shoqëror. Ai sjell në klasë botën e jashtme. Pamjet krijojnë një mjedis unik për të mësuarit ndërkulturor, sepse ato u flasin si emocioneve dhe mendjes sonë.

- *Interpretimi.* Ai i ballafaqon nxënësit me një të lexuar « tjetër », atë të regjisorit, çka favorizon të perceptuarit e një shumëllojshmërie interpretimesh të mundshme të një teksti letrar dhe që i lejon të shprehin të tyrin.

#### *Një qasje e kombinuar kinema dhe letërsi*

Kur kinemaja hyn në klasën e gjuhës së huaj, si plotësues i tekstit letrar, praktika më e zakonshme është ajo e të lexuarit së pari të tekstit, më së shpeshti një roman, dhe më pas shfaqja e përshtatjes kinematografike: përdorimi i filmit asimilohet kështu me një moment çlodhjeje, një lloj shpërblimi pas sforcimit të të lexuarit, duke marrë kështu një vend plotësues dhe jo me një rol të qartë didaktik.

Qasja që propozojmë synon një përdorim të kombinuar të filmit e të tekstit, në mënyrë që nxënësi të arrijë :

- Të rrisë besimin dhe motivimin përballë tekstit letrar
- Të përmirësojë strategjitë e tij të të lexuarit
- Të ndërtojë njohuritë e veta gjuhësore
- Të krijojë njohuri socio-kulturore të nevojshme për interpretimin e tekstit
- Të ndërtojë një “kompetence letrare”.

Në fakt, shfrytëzimi i kombinuar i testeve letrare dhe i kinemasë mund të vihet në themel të veprimtarive të shumta që vënë në punë si aftësitë marrëse dhe ato krijuese. Aktivitetet e të lexuarit, në vend që të mendohen si diçka e izoluar, fitojnë më shumë kur integrohen në detyra më komplekse që kërkojnë përfshirjen e nxënësit në të gjitha nivelet.

Veprimtaritë që mbështeten te kinemaja mund të propozohen para apo pas leximit të veprës letrare.

#### *Veprimtari që mund të propozohen para leximit*

Ashtu si frika e fletës së bardhë në veprimtaritë e të shkruarit, një moment që mund të jetë vërtet i vështirë në leximin e një vepre letrare janë pikërisht radhët e para të tij. Dihet tashmë rëndësia e paragrafit të parë apo e faqeve të para të një vepre për kuptimin dhe interpretimin e saj. Kështu, mund të propozohet një punë duke u bazuar te filmi përpara se të nisë leximi i fragmenteve apo i kapitullit të parë.

I - Mund t’u shfaqet nxënësve, për shembull, fillimi i filmit apo sequenca veçanërisht të rëndësishme me qëllim që ata të familjarizohen me personazhet (moshën, pamjen e jashtme, sjelljen), me historinë, kuadrin kohor, referencat gjeografike. Kjo hyrje duhet të përqendrohet sidomos në mesazhet që përcjellin pamjet; nuk është fjala këtu për një veprimtari të të kuptuarit gojor të bazuar te gjuha. Nxënësve mund t’u propozohet një tabelë që duhet të plotësohet gjatë shfaqjes së sekuencave:



	Çfarë po ndodh?	Ku?	Kush?/Cili?	Kur?
Sekuenca 1				
Sekuenca 2				
Sekuenca 3, etj.				

Këto informacione të përgjithshme i japin lexuesit të ardhshëm pista leximi dhe, më saktësisht, përgjigjet e pyetjes “Çfarë po ndodh?” përmbledhin atë që do të lexohet në vijim. Kjo veprimtari e fton nxënësin t’i qaset tekstit “nga lart poshtë” meqenëse tashmë ai zotëron njohuri të përgjithshme mbi përmbajtjen.

Pyetje plotësuese rreth sekuencave të shfaqura mund të krijojnë gjithashtu pritshmëri dhe të zgjojnë motivimin, duke i dhënë kështu një qëllim leximit, element kyç ky për të lehtësuar të kuptuarit.

Diskutimi në klasë për të ndrequr tabelën dhe eventualisht për ta plotësuar atë krijon mundësinë për të folur rreth pikave që mund të jenë të paqarta, për të identifikuar pengesat dhe për të parashikuar vështirësitë gjatë leximit. Puna me këtë tërësi parametrash është, kështu, një pikënisje leximi homogjene për të gjithë nxënësit.

II – Nxënësit shohin me ose pa zë një a disa sekuenca të filmit. Më pas, në grupe, ata shprehin me fjalë atë çka kanë parë. Vënia e fjalëve mbi pamjet bën të mundur aktivizimin e fjalorit, dallimin e fushave leksikore e nxjerrjen në pah të boshllëqeve. Në vazhdim propozohet leximi i teksteve që u përgjigjen sekuencave të shfaqura. Pikërisht ky dallim paraprak i boshllëqeve i nxit ata të identifikojë pista të mundshme leximi.

III- Nxënësit duhet të përshkruajnë një personazh (pamjen e jashtme, karakterin, veshjen...) apo një vend (peizazh, shtëpi...) duke u nisur nga fotografi ou sekuenca të ngrira të filmit. Kjo veprimtari mund të propozohet kur teksti letrar përmban sekuenca përshkruese: në këtë mënyrë nxënësi do të jetë në gjendje t’i lexojë më me lehtësi nëse ai ka mundur të kryejë një vëzhgim vetjak të elementëve të përshkruar. Është fjala për një punë si mbi fjalorin – ku mund të nxitet dhe përdorimi i fjalorit me qëllim saktësinë e përshkrimit – si dhe për tipologjinë e teksteve (struktura, lloji dhe kohët e foljeve të përdorura, vendin e mbiemrave, krahasimet etj.). Nxënësit mund të punojnë në grupe për të gjetur sa më shumë elementë që i shërbejnë përshkrimit dhe, më pas, për të hartuar vetë përshkrimet. Leximi i fragmenteve përkatës të tekstit synon një lexim të hollësishëm me qëllimin për të vlerësuar se në ç’masë regjisori i ka qëndruar besnik tekstit.

Veprimtaria mund të ndihmojë edhe në bërjen e hipotezave mbi karakterin, rëndësinë apo rolin e personazheve.

IV- Nxënësit shohin disa sekuenca të filmit ku mund të vërehen elementë socio-kulturorë që luajnë një rol të rëndësishëm në veprën letrare. Figura lejon të vihen në dukje elementë që mund të mos dalin qartë në tekstin letrar. Nxënësve u kërkohet të dallojnë këta elementë me qëllim që të përshkruajnë shoqërinë e

pasqyruar në veprë. Në këtë rast mund t'u propozohet një tabelë që do të plotësohet gjatë leximit apo shfaqjes së filmit (të dhënat që do të vëzhgohen ndryshojnë në funksion të veprës).

Marrëdhëniet personale	Sjelljet rituale	Jeta e përditshme	Kushtet e jetesës	Vlerat
Familja Prindër/fëmijë Burrë/grua Marrëdhëniet hierarkike	Lindja Vdekja Martesa Festat Festimet Traditat	Veprimtaritë Puna Ushqimi	Jeta urbane/rurale Banesa Klasat shoqërore	Feja Dashuria Supersticionet

*Veprimtari që mund të propozohen pas leximit:*

V- Nxënësit lexojnë një copë nga teksti dhe tregojnë vështirësitë e tyre të kuptuarit, që mund të kenë të bëjnë me strukturën, sjelljen e personazheve apo me gjuhën (leksikon a gramatikën). Ftohen nxënësit të formulojnë pyetje mbi pikat e paqarta të tekstit me qëllimin për të gjetur përgjigjet duke parë sekuencat përgjegjëse të filmit. Pas shfaqjes së filmit shihen përgjigjet që ka mundur të sjellë figura. Kjo veprimtari synon që nxënësi të ndërjegjësohet për vështirësitë konkrete që paraqet teksti dhe të përpiket t'i kapërcejë ato duke përdorur kodin ikonik.

VI – Nxënësit lexojnë një herë, një copë të gjatë të tekstit letrar me qëllim të kuptuarit global. Më pas propozohet një rilexim i detajuar i disa pjesëve të zgjedhura i ndjekur nga një shfaqje e sekuencave përgjegjëse të filmit duke u kërkuar nxënësve të nënvizojnë në ato pjesë gjithçka që e gjejnë në film. Një lexim më i vëmendshëm gjatë shfaqjes së filmit i fton ata të përqendrohen në hollësitë që mund të ndihmojnë të kuptuarit e tekstit.

VII – Nxënësit lexojnë një copë të tekstit letrar dhe përpiqen të ndërtojnë një sekuencë filmike mbi bazën e saj. Ata ftohen të imagjinojnë vendin ku ndodh veprimi dhe objektet që do t'u duhen për sekuencën. Ata mund të shkruajnë pastaj skriptin me dialogë dhe didaskali duke treguar qëndrimet, shprehjet dhe lëvizjet e personazheve. Ata duhet të mendojnë gjithashtu për zërin (zhurmat, muzikën). Në fund ata e vënë në skenë sekuencën duke krahasuar krijimet e tyre dhe realizimin filmik duke shprehur gjithashtu dhe preferencat e tyre për veprën, prodhimin e tyre apo filmin.

VIII – Nxënësit lexojnë një kapitull a një copë të tekstit letrar dhe bëjnë hipoteza për vazhdimin e historisë, të cilat i vërtetojnë nëpërmjet shfaqjes së filmit, e cila shërben këtu si “vënie në pamje” e asaj çka është thënë me fjalë.

IX- Nxënësit lexojnë tekstin (mund të lexohet një pjesë a një kapitull shumë i rëndësishëm për tërë veprën letrare). Pastaj ata shfaqin sekuencat, pjesët e filmit ose tërë filmin me qëllimin për të bërë një krahasim që do të nxjerrë në dukje interpretimin e regjisorit. Meqenëse përshtatjet kinematografike dëshmojnë për një lexim të veçantë e vetjak, ky ushtrim i hap rrugën një pune distancimi në lidhje me veprën. Duke vëzhguar leximin e një të treti dhe duke e shprehur me fjalë të veçantë e saj, nxënësi ballafaqohet me interpretimin e vet të veprës. Në radhë të parë mund të vëzhgohen shmangiet ndërmjet tekstit letrar dhe përshtatjes

kinematografike. Një pyetje e tipit : “Cilin version preferoni?” mund të ngjallë një reflektim mbi besnikërinë apo jo të përshtatjes me veprën dhe një analizë të marrëdhënieve mes dy versioneve. Ky distancim mund të shërbejë si bazë për reflektime më të thelluara.

#### *Përfundim*

Shpresojmë se këto mendime e këto pista kanë interes për potencialin e madh të marrëdhënieve ndërmjet pamjes dhe tekstit në procesin e arritjes tek kuptimi i tekstit letrar: ne nuk u ndalëm në ushtrimin klasik të krahasimit ndërmjet veprës letrare dhe filmit, por u munduam të tregojmë se ka dhe burime të tjera që meritojnë të eksploroohen e të shfrytëzohen.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. ALBERT, Marie-Claude et SOUCHON, Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000
2. CLEDER, Jean, « *Ce que le cinéma fait de la littérature* », dans « Ce que le cinéma fait de la littérature (et réciproquement) », *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, n° 2, 1 décembre 2006, URL : <http://www.fabula.org/lht/2Clder.html>
3. CORNAIRE, Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, 1998
4. NATUREL Mireille, *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*, CLE international, Paris, 1995
5. PENDAX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 1998

### **Facilitating access to the literary texts through cinema – an interesting form of teaching a foreign language**

#### ***ABSTRACT***

After recalling some issues and difficulties for a student learning a foreign language concerning the reading of literary texts, we'll show the advantages of the didactic use of cinematographic adaptation of literary works. First, we'll expose the specificities of each art. Then, by bringing some examples of cinematographic adaptations of literary works and taking into account our own experience, we'll propose some ideas to combine the reading of literary texts and visualization of movies or sequences with some goals for the student, such as self-confidence, motivation, improvement of reading strategies, enrichment of linguistic knowledge, approach of social-cultural knowledge which are necessary to interpret the text and construction of literary competences.

# MODELE KOMUNIKIMI: DIALOGU I NJËANSHËM NË POEZINË E T.S. ELIOTIT

Manjola Nasi

Universiteti i Tiranës

One of the major themes of Modernist literature was the loneliness and isolation experienced by the inhabitants of modern society. As one of the most important representatives of this aesthetic movement, Thomas Stearns Eliot created various paradigms which influenced his contemporaries and many writers of the generations that followed. Here we shall address briefly some of the basic models of communication between characters, which Eliot employed for purposes of meaning and at the same time, formal aesthetic expression. Being a supporter of the idea that form and meaning of the ideal poetry are inseparable, his techniques served to the unification of artistic sensibility achieved by the poet and perceived by the reader.

It is exactly this concept that he referred as “unified sensibility”, and which was achieved through his sophisticated mechanisms, one of the most important of which is the one known as “one-sided dialogue”. This phenomenon is positioned in the grey area between the dialogue and the monologue, being different from either. The characters communicate with others that are present, but we do not hear the answers, as if we were overhearing someone speaking on the telephone. This magnificent innovation introduced by Eliot served very well to the theme of Modernist poetry. In this paper, one-sided dialogue shall be discussed both theoretically and through textual analysis of cases of use in T.S. Eliot’s poems.

Ndikimi i Tomas Sterns Eliotit në poezinë moderniste dhe kritikën letrare të periudhës kur jetoi është i pamohueshëm dhe mjaft i rëndësishëm. Roli i tij si një ndër baballarët shpirtërorë të kësaj lëvizjeve estetike u vlerësua qysh herët, aq sa një pjesë e mirë e pasmodernizmit iu përqendrua ose kundërshtimit, ose vazhdimësisë së veprës së tij teorike e letrare. Si poet, Elioti skaliti disa nga imazhet më të spikatura dhe personazhet më origjinale të fillimshekullit të njëzetë. Thatësira e “Tokës së shkretë” dhe vetmia e pangushëllueshme e zëdridhurit Prufrok i dhanë shijen e vet të pagabueshme gjithë periudhës.

## **Personazhe**

Si poet, një ndër karakteristikat më të theksuara të Eliotit, që është një pikë bashkuese mes gjithë artistëve të mëdhenj, është kuptimi i thellë dhe i shkëlqyer i njeriut, qoftë në lidhje me të tjerët, qoftë në lidhje me veten. Personazhet e Eliotit mbartin mbi supe gjithë shoqërinë njerëzore, duke na ofruar botëkuptimin e

poetit. Mes karaktereve që ka ndërtuar vërejmë dy tipe kryesore: nga njëra anë kemi intelektualët, të cilët e jetojnë jetën mbi bazën e arsyes, shpresës, ambicies dhe po aq nëpërmjet pendesës, frikës, ngurrimit, dhe nga ana tjetër kemi qeniet fizike, që e jetojnë jetën si njësi biologjike primitive, me nevoja të thjeshta ushqimi e riprodhimi e pa menduar asgjë tjetër.

Tipi i parë, që përfaqësohet nga personazhe mjaft të rëndësishme, si: Prufroku, Xherontioni, djaloshi tek “Portreti i një zonje”, Bërbenku, etj., është edhe tipi më i zakonshëm i poezisë moderniste. Ngurrimi, pafuqia, vetmia e pangushëllueshme karakterizojnë personazhet e gjymtuara nga jeta në qytetet e mëdha, larg natyrës dhe vlerave origjinale njerëzore. Për rrjedhim, këta njerëz që popullojnë sa e sa kryevepra moderniste e jetojnë jetën e tyre të mjerë mes të tjerë njerëzve, po pa asnjë mundësi kontakti të vërtetë.

Tek tipi i dytë i personazheve, ironia e famshme e Eliotit merr trajtat e humorit të zi: Suini, Hipopotami (simbolik), Blajnstajni, etj., janë njerëz pa cilësitë e mirëfillta njerëzore. Të gjymtuar në aspektin intelektual e të vlerave të moralit e virtytit, ata kanë të njëjtën paaftësi si edhe tipi i parë për të funksionuar si qenie të arrira. Viktima të të njëjtit mekanizëm që çaftësoi Prufrokun e të tjerët, ata nuk mundën të krijojnë marrëdhënie të vërteta me qeniet që kanë pranë, duke u bërë po kaq të vetmuar sa edhe tipi i parë. E vetmja përparësi tragjike e këtyre personazheve është se ata nuk janë as në gjendje ta kuptojnë se sa të shkëputur e të izoluar janë, pasi në mënyrë të pandërgjegjshme e të pallogaritur, ata, ndryshe nga tipi tjetër i personazheve, nuk e kanë më as si pikësynim bashkëveprimin dhe kontaktin me qeniet e tjera njerëzore.

Ndryshe nga tipi i parë, që është një fenomen i kudondodhur i vendosur në qendër të pothuajse të gjitha veprave moderniste, ky lloj personazhi ka një funksion dytësor e mbështetës që shërben për të theksuar izolimin e vetminë e personazheve ‘intelektuale’.

Në vend që të synonin të analizonin shkaqet e gjendjes së mjerë të njeriut modern, e ndoshta edhe të jepnin receta për rrugëzgjdhjen e kësaj situatë, shumica e modernistëve i vinin në lojë e i bënin këto personazhe mjerane të dukeshin qesharakë në sajë të vendosjes së tyre përballë heronjve historikë e mitikë ose situatave që i çorientonin e i bënin të humbisnin pusullën. Për këta njerëz, që veten e quanin modernë, të gjitha mendimet dhe pasionet kishin pak a shumë fatin e hidhur të sillnin të njëjtat rezultate: mosveprimin, veprimin me dorë të dridhur, ose tërheqjen menjëherë pas fillimit të veprimit. Te Elioti, ky lloj personazhi përfaqësohet nga tipi intelektual i Prufrokut dhe të tjerëve. Vuajtësit e pashpresë të kësaj kategorie mbartin barra të rënda justifikimesh, sipas të cilave faji për vetminë, humbjen dhe zhgënjimet e njëpasnjëshme është i të tjerëve. E vetmja gjë që nuk llogaritin është se edhe ata vetë nuk janë në gjendje të japin asgjë, e të bëjnë qoftë edhe investimin apo sakrificën më të vogël thjesht për altruizëm. Vetja që ata kanë në qendër të botës nuk e ruan këtë pozicion qëndror në botën e askujt tjetër. Si pasojë, interesi egoist është e vetmja urë lidhëse mes njerëzve, dhe për sa kohë nuk është i ndërsjelltë, sjellja e mirë dhe përpjekjet për t’iu afruar një qenieje tjetër do të jenë të pafrytshme e nuk do të marrin asnjë

shpërblim.

Në këto rrethana, në botën e komunikimit lind një kategori interesante: ata që flasin me të tjerët pa dashur t'ia dinë për përgjigje, ose duke e ditur përgjigjen, ose duke patur frikë të marrin përgjigje. Ky komunikim shterpë nuk e gëzon vetinë e urëlidhjes që karakterizon dialogun; as vetinë e thellimit në mendime e bashkëbisedimit me veten që është tipar i monologut. Kjo kategori është pjellë e komunikimit dhe komunikuesve të dështuar që flasin pa dashur të dëgjojnë ose kur sigurohen që askush nuk do t'i dëgjojë. Bashkëbisedimi që shpërfill ose në mënyrë të ndërgjegjshme apo të pandërgjegjshme nuk llogaritet bashkëbiseduesin, mund të klasifikohet si dialog i njëanshëm.

### **Mono-log (Fjalë me veten)**

Megjithëse rasti më i pastër i dialogut të njëanshëm te Elioti gjendet te “Toka e shkretë”, rrënjët e tij gjenden shumë më herët në poezinë e tij. Për ta parë se si është ndërtuar ngadalë ky mekanizëm, duhet të kthehemi te fillesat. Si një nga të parat personazhe të Eliotit që i është prezantuar lexuesit, Prufroku ishte i pari që iu drejtua botës me stilin e veçantë të të folurit që do të karakterizonte shumë personazhe të mëvonshme. Prufroku është intelektual, di të mendojë dhe të kuptojë drejt situatat, ndaj, të paktën teorikisht, ai duhet të jetë në gjendje të zgjedhë rrugën e duhur të veprimit në çdo rrethanë. Por në rrëfimin e tij të dashurisë, ne përballemi me një mesoburrë (që është me të vërtetë i tillë ose thjesht ndihet sikur është), që nuk ka pikë kontrolli mbi fatin e vet.

Siç pohohet edhe në titullin e poemës, kemi të bëjmë me një këngë dashurie, çka përbën në vetvete edhe ngjyrimin ironik parësor për të gjithë poezinë. Në këndvështrimin tradicional, një këngë dashurie është një shprehje e guximshme e ndjenjave të pasionit, një serenatë, një gjest që i tregon personit që vihet në qendër të saj se sa i/e veçantë është për atë që e krijon këtë këngë. Pra, arsyeja përse krijohet kënga e dashurisë, është të komunikohen ndjenjat e dashurisë. Në fakt, Prufroku e fillon me një ftesë, por që në vargjet e para bëhet e qartë se sado që shpreson, ai nuk beson se do të marrë përgjigje pozitive nga gruaja që i ka tërhequr vëmendjen. E gjithë poezi është e organizuar në formën e monologut, një bisedë e vetmuar e një njeriu të vetmuar me veten e vet. Vetëm në vargjet:

*S'ka lidhje me atë që thashë.*

*S'ka lidhje fare.<sup>159</sup>*

vihet re një hije dialogu. Pavarësisht nga fakti nëse ky dialog është real apo vetëm sa imagjinohet, këto fjalë, që janë edhe të vetmet që dëgjojmë nga një bashkëbisedues, tregojnë komunikim jofunksional, pra një keqkuptim që mund të jetë vërtet i tillë, ose si rezultat i dëshirës së folëses për t'i bërë bisht asaj që ka thënë më parë. Ajo që e bën më therëse këtë deklaratë që krijon kaq shumë shkëputje mes dy bashkëbiseduesve është se vargjet vijnë menjëherë pasi gruaja paraqitet “*duke vendosur një jastëk nën kokë*”, pra në rrethana pak a shumë

---

<sup>159</sup> Përkthimi im nga: “Këngë dashurie e Xhej Alfred Prufrokut”, “The love song of J. Alfred Prufrock” te *Collected poems 1909-1962* (New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1963), fq. 3, vargjet 97-98.

intime. Në këtë strofë, folësi i parë e bën të qartë se ka vendosur të heqë dorë nga qëllimi për të treguar ndjenjat e tij nga frika se e refuzojnë dhe thjesht rrëfen se nuk mundet t'i ndryshojë gjërat pavarësisht nga mënyra që zgjedh për t'u shprehur.

Një tjetër fakt interesant në poemë është lloji i vëmendjes që i kushtohet kësaj gruaje misterioze. Në një tjetër lloj tradicional këngësh dashurie që ndërtohen në trajtë monologu, i dashuruari i trishtuar vajton humbjen ose largësinë nga ajo që do, u këndon cilësive të saj (të rralla), ose përmend kohët që kanë kaluar apo kanë shpresuar të kalojnë të dy. Në rastin e të dashuruarit të ndrojtur Prufrok, ne jo vetëm që nuk shohim asnjë lloj marrëdhënieje të mirëfilltë mes tij dhe të dashurës së zemrës, por as nuk na jepet ndonjë përshkrim i saj. Fjala 'grua' shfaqet dhe nënkuptohet më rrallë se shumësi i saj, pra fjala 'gra'. Problemi kryesor i Prufrokut është se shtysa më e madhe drejt kërkimit të dashurisë është frika nga vetmia dhe dëshira për të patur një grua çfarëdo pranë, jo ato që ndjen për një grua në veçanti. Pra në vend që ta shohë partneren e vet si individ, ai e sheh si njësi, si pjesë të turmës, çka e vështirëson mjaft komunikimin mes tyre.

Ftesa që bëhet në fillim, këngët e paarritshme të sirenave në fund, bisedat mundane për Mikelanxhelon si një refren, të gjitha këto janë hije të pakapshme dialogësh që stërpikin këtë monolog të gjatë, i cili përpiket pa sukses ta shtyjë veten drejt dialogut.

### **Toka e shkretë**

Te "Toka e shkretë", imazhet e thatësisë, shterpësisë, izolimit, ftohtësisë thurin një ndër poezitë më organike që është shkruar ndonjëherë. Në të gjejmë një enciklopedi të temave dhe teknikave të poetit, botëkuptimin e tij për historinë, sukseset dhe dështimet e shoqërisë njerëzore. Po mbi të gjitha, kjo poemë përbën një nga arritjet më të mëdha moderniste për sa i përket mënyrës së shprehjes së tematikave të vetmisë, shkëputjes e pafuqisë së banorëve të shoqërisë moderne. Një nga rastet më akute mund të shihet te pjesa e dytë e poemës, pra "Një lojë shahu":

*Jam keq nga nervat sonte. Keq. Rri me mua.*

*'Më fol. Pse s'flet asnjëherë. Fol.*

*'Çfarë po mendon? Çfarë mendon? Çfarë?*

*'Anjëherë s'e marr vesh çfarë mendon. Mendo.<sup>160</sup>*

Në këto katër vargje kemi një dialog të njëanshëm që shpreh frikë nga vetmia, pasiguri, pafuqi, po në të njëjtën kohë, siç ndodh rrallë në poezinë moderniste, shfaqet edhe një fije e brishtë shprese se këto ndienja do të arrijnë të prekin personin tjetër, prania e të cilit bëhet e qartë nga vargjet e mëposhtme dhe pak më tutje, në pjesën e dytë të bisedës:

*Mendoj se jemi në rrugën e minjve, ku të vdekurit lanë kockat.*

*'Ç'është kjo zhurmë?'*

*Era poshtë derës.*

<sup>160</sup> Përkthimi im nga: "Toka e shkretë", "The waste land", te *Collected poems 1909-1962* (New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1963), fq. 57, vargjet 111-114.

*'Po kjo zhurma tani? Ç'po bën era?'*  
*Asgjë prapë asgjë<sup>161</sup>.*

Një nga pyetjet që shtrohen në këtë pikë është se a kemi të bëjmë me një bisedë të mirëfilltë në vargjet e mëposhtme. Informacioni që na jep poema nuk na e bën plotësisht të qartë nëse bashkëbiseduesi i dytë po u përgjigjet pyetjeve të të parit apo thjesht po mendon me zë të lartë. Ai duket sikur merr fjalë të shkëputura të pyetjeve dhe i përdor në fjalitë e veta që nuk kanë lidhje me kontekstin. Mund të supozojmë pa shumë ngurrim se në këtë shkëmbim kemi një çift, ku gruaja është folësja e parë dhe burri folësi i dytë. Shpërfillja që tregon ai ndaj shqetësimeve të saj, çka del në pah nga përgjigjet e tij mekanike, flet për një marrëdhënie të tensionuar mes tyre. Gruaja gjen justifikime për të folur me burrin dhe ai përgjigjet vetëm për ta hequr qafe. Edhe shenjat e pikësimit në këtë fragment janë një instrument i rëndësishëm për të ilustruar ftohtësinë e bisedës së tyre, intonacionin e pandryshuar dhe zbrazëtinë e përgjigjeve të burrit.

Megjithëse dialogu i njëanshëm është i pranishëm vetëm në vargjet 111-114 të poemës, pjesa tjetër e kësaj bisede është bashkëbisedim vetëm nga pikëpamja formale. Në këtë pjesë të dytë, vetmia e personazheve shkon edhe më tej drejt ekstremit, mbi të gjitha në sajë të ambjentit infim ku përshkruhen. Mes botëve të këtyre dy njerëzve nuk ka pika takimi përveç afrisë fizike. egoizmi i gruas dhe dramaticiteti i saj kondensohen pa efekt të dëshpërimit i thellë që paraqitet me zërin e burrit.

Vargjet në vijim, para se të vijë biseda e jashtëzakonshme mes gruas së mjerë Lil dhe një tjetre pa emër, shprehin shtim të ankthit dhe një thyerje në vijën logjike të ligjëratës së burrit. Folësja e parë, gruaja, është akoma aty dhe i drejton bashkëbiseduesit pyetje që tashmë i ngjajnë dëshpërimit të një të çmenduri:

*'Asgjë*  
*S'di ti? Asgjë s'shikon?*  
*Asgjë s'mban mend?<sup>162</sup>*

Dhe pak më tej:

*Je gjallë a jo? Asgjë nuk ke në kokë?<sup>163</sup>*

Përsëritja e fjalës 'asgjë' tregon zbrazëtinë ku ka arritur marrëdhënia e tyre, por mbi të gjitha, pamundësinë e tyre për t'u lidhur me njëri-tjetrin. Në këtë pikë, gruaja bëhet e vetëdijshme për vetminë e saj dhe për faktin se nuk mund të gjejë mbështetje te partneri. Ajo bëhet tashmë e ndërgjegjshme për ndryshimin mes të tashmes dhe një të kaluarë që duhet të ketë qenë me e mirë. Ligjëratë e saj bëhet edhe më e çorientuar dhe kalon nga shumësi 'ne' te njëjësi 'unë' e pastaj përsëri te shumësi 'ne'.

*Po tani çfarë do bëj? Çfarë do të bëj?*  
*Do turrem jashtë siç jam e do të eci rrugës*  
*Flokëlëshuar. Çfarë do të bëjmë nesër?*  
*Çfarë do të bëjmë gjithmonë?<sup>164</sup>*

<sup>161</sup> Ibid., fq. 57, vargjet 115-120.

<sup>162</sup> Ibid., fq. 57, vargjet 121-123.

<sup>163</sup> Ibid., fq. 57, vargjet 121-123.



Elementi interesant i këtyre vargjeve është se ajo shikon një rrugëzgjdhje të situatës vetëm kur mendon në njëjës dhe se s'është në gjendje të guxojë të bëjë diçka ndryshe (çfarëdo qoftë kjo gjë e ndryshme) kur e sheh veten pjesë të shumësit. Ato që pret të ndodhin në të ardhmen e që i shpreh në vargjet pasuese tregojnë vendimin e saj të dëshpëruar për t'iu nënshtruar rutinës e për të jetuar sikur s'ka ndodhur asgjë e keqe, me shpresën se diçka, '*...një trokitje në derë*', apo dikush do ta ndryshojë këtë situatë. Fati që zgjedh për veten është çmimi që duhet të paguajë për të mos qenë vetëm dhe për të qenë pjesë e kontekstit të saj social.

Në të gjithë këtë bisedë, ku komunikimi nuk është i efektshëm dhe përbën një shkrirje hibride mes dialogut dhe monologut, pjesa ku dialogu është i njëanshëm përbën thyerjen e parë. Rrugëtimi për të kuptuar shkretinë e marrëdhënies mes këtij ushtari të kthyer nga lufta dhe gruas së tij të vetmuar fillon pikërisht aty ku ka ende shpresë për përgjigje. Ndryshe nga monologu i vetmjaftueshëm pak para fundit, është e qartë se në pjesën e parë të kësaj bisede ka pauza të gjata ku pritet reagimi i partnerit dhe zgjedhja e gruas për të vazhduar të flasë është në njëfarë mënyre refuzimi i saj për të pranuar heshtjen me të cilën po përballlet. Edhe në pjesën e fundit që cituam, ashtu si edhe më sipër, rikthimi te fjala 'ne' mund të shihet si pjesë e një monologu po aq sa mund të shihet si dialog i njëanshëm. Pyetjet pa përgjigje të vargjeve 133-134 ka shumë të ngjarë të jenë përsëri përgjërime që ajo i drejton partnerit të saj të gjymtuar shpirtërisht. I gjithë pasazhi përmban pyetje pas pyetjesh që herë kanë adresim të qartë e herë hidhen në ajër, njësoj si shkundja që bëhet dikujt që fle apo i ka rënë të fikët e që duhet të përmendet. Përshkallëzimi i situatës deri te gjendja e alarmit dhe pastaj fashitja e të gjithës të shkrirja mes monologut dhe dialogut të njëanshëm në pjesën e fundit të vargjeve të cituara kanë një dinamikë të pashoqe që rrëfen gjithë metamorfozën e kësaj marrëdhënieje. Nëse pyetja '*Asgjë s'mban mend?*' përbën një thirrje për të kujtuar të kaluarën ndoshta të lumtur, pyetja '*Je gjallë a jo?*', plotëson ligjëratën e burrit për të vdekurit dhe kockat. Gruaja e ngushëlluar nga fakti se burri i saj u kthye i gjallë nga lufta, tani kupton se ai është shndërruar në një qenie të paaftë për t'u rikthyer te kohët e vjetra të marrëdhënies së tyre.

\*\*\*

Personazhet e botës poetike të Eliotit vuajnë ftohtësinë e botës moderne. Përpjekjet e tyre për të komunikuar dështojnë krejt ose arrijnë ta përmbushin funksionin vetëm pjesërisht. Pamundësia për të kuptuar veten dhe situatat e paaftësia për t'i transmetuar mendimet e ndienjat përballen edhe me vështirësitë që i sjell komunikimit një bashkëbisedues që nuk di apo nuk do të kuptojë. Shkretia e komunikimit përbën një ndër aspektet më therëse të thatësisë shterpe të funksionimit të shoqërisë moderne. Mes gjithë teknikave që Elioti përdor për të krijuar këtë imazh kaq të thellë, dialogu i njëanshëm mbart një nga funksionet më

---

<sup>164</sup> Ibid., fq. 57-58, vargjet 131-134.

të rëndësishme: të tregojë dështimin e tentativave, duelin pa pasion dhe shpërblimin ironik për shumë nga ata që ndryshe nga Prufroku, guxojnë të kapërcejnë pengesën e heshtjes. Në vend të një monologu që rrëfen botën dhe mendimet e një personazhi të vetëm, dialogu i njëanshëm zërthen anatominë e një marrëdhënieje mes dy a më shumë personazhesh dhe si i tillë përbën një nga teknikat më të rëndësishme të organizimit të ligjëratës.

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Bush, Ronald. *T. S. Eliot: A Study in Character and Style*. Nju Jork: Oxford University Press, 1983.
2. Eliot, Thomas Stearns. *Collected poems 1909-1962*. Nju Jork: Harcourt, Brace & World, Inc. 1963.
3. Gilles, Steve (red.). *Theorizing Modernism*. Londër: Routledge, 1993.
4. Menand, Louis. *Discovering Modernism: T. S. Eliot and his context*. Nju Jork: Oxford University Press, 1987.
5. Schuchard, Ronald. *Eliot's Dark Angel: Intersections of Life and Art*. Nju Jork: Oxford University Press, 1999.

## **ABSTRACT**

One of the major themes of Modernist literature was the loneliness and isolation experienced by the inhabitants of modern society. As one of the most important representatives of this aesthetic movement. Thomas Stearns Eliot created various paradigms which influenced his contemporaries and many writers of the generations that followed. Here we shall address briefly some of the basic models of communication between characters, which Eliot employed for purposes of meaning and at the same time, formal aesthetic expression. Being a supporter of the idea that form and meaning of the ideal poetry are inseparable, his techniques served to the unification of artistic sensibility achieved by the poet and perceived by the reader.

It is exactly this concept that he referred as “unified sensibility”, and which was achieved through his sophisticated mechanisms, one of the most important of which is the one known as “one-sided dialogue”. This phenomenon is positioned in the grey area between the dialogue and the monologue, being different from either. The characters communicate with others that are present, but we do not hear the answers, as if we were overhearing someone speaking on the telephone. This magnificent innovation introduced by Eliot served very well to the theme of Modernist poetry. In this paper, one-sided dialogue shall be discussed both theoretically and through textual analysis of cases of use in T.S. Eliot’s poems.

# **ROLI I STEREOTIPEVE DHE MJETEVE TË KOMUNIKIMIT JOVERBAL TRADICIONAL DHE MODERN NË LETËRSI**

Refik Kadija

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Anglistikës*

Njerëzit përballen çdo ditë me paradoksin dhe simbiozën midis komunikimit global, nevojës për ndërveprim kompleks në procesin e prodhimit, mësimin e sferave të tjera të veprimtarisë kolektive, nga njëra anë, dhe individualizimit modern ekstrem, pragmatizmit e praktikizmit të shoqërisë së sotme, nga ana tjetër. Çdo ditë vërejmë që lihen pas dore, reduktohen në kulm a, në rastin më të keq, harrohen tradita e zakone në praktika kolektive e ceremoni familjare – fejesa, martesë, raste mortore, etj. Rëndom ndodh që sot nuk njohim fqinjët ngjitur (next-door neighbours); secili shikon punën e vet, hallet e veta, nuk i përgjigjet jetës në kolektivitet, detyrimeve kolektive në banesë e në rreth familjar, etj. Ndërkohë, në mënyrë paradoksale shohim dukurinë gjithnjë e më të rëndomtë të përdorimit masiv të mjeteve të reja të komunikimit – ‘face book’, ‘chatting’, ‘blogging’, ‘distance learning’, bile nga njëri skaj në skajin tjetër të globit, etj. Ky paradoks buron nga nevoja humane për komunikim, për më tepër që kjo është bërë domosdoshmëri me qëllimi utilitare në kuadrin e globalizimit ekonomik, financiar, industrial, me një fjalë të globalizimit të tërë jetës bashkëkohore. Në mënyrë të pashmangëshme ndjehet nevoja e ndërveprimit dhe komunikimit efikas në procesin e punës, nevoja e manaxherëve të prodhimit për njerëz me aftësi të larta komunikimi – rritja e prodhimit, fitimi i tenderave, reklamat, komunikimi me rivalët në biznes për përparësi, komunikimi me pacientë, komunikimi me nxënës e studentë, etj.

Në ekonominë e sotme konkurruese globale, komunikimi përbën një nga funksionet më themelore të menaxhimit në çdo lloj organizimi ekonomik e social. Prandaj rëndësia e jashtëzakonshme që i jepet komunikimit vështirë se mund të merret si egzagjerim. Komunikimi është procesi i cili përçon informacion, ide, mendime, opinione dhe plane midis palëve të ndryshme të një organizimi ekonomik, edukativ e social. Pa komunikim nuk ka marrëdhënie midis njerëzve. Komunikim i mirë dhe i efektshëm nxit ide dhe sugjerime tek nëpunësit dhe punëtorët për mbarëvajtjen e biznesit. Komunikimi është një mjet i fuqishëm motivimi për ngritjen e moralit të punonjësve të një organizimi ekonomik. Komunikimi i papërshtatshëm, ose me të meta ndërmjet punonjësve, ose midis menaxherit dhe vartësve të tij përbën shkakun kryesor të konflikteve dhe rënies së moralit në punë. Me komunikim të efektshëm ndërtohen marrëdhënie të mira në punë, shtohet prodhimi dhe kostua mbetet e ulët.

E njëjta gjë kërkohet e ndodh dhe në procesin e të mësuarit në të gjitha

nivelet e në të gjitha lëndët, profilet e specialitetet. Pra, ky komunikim i efektshëm është i domosdoshëm edhe në procesin e përvetësimit të gjuhës së huaj. Me fjalë të tjera, komunikimi i ndërsjelltë, marrëdhëniet e mësuesit me nxënësit e L2, strategjitë që përdor mësuesi në procesin e mësimit të gjuhës së huaj nuk ndryshojnë nga strategjitë që përdoren për trajnimin e nxënësve të një profesioni si dhe strategjitë që përdor manaxheri në funksionimin e hallkave të një sistemi ekonomik.

Dihet se procesi i të mësuarit të gjuhës së huaj përfshin zhvillimin e katër aftësive gjuhësore kryesore: të folurit, të shkruarit, dëgjimin dhe leximin. Funksionimi i këtyre katër aftësive realizohet nëpërmjet përvetësimit dhe përdorimit efikas të fjalorit dhe gramatikës.

Katër aftësitë gjuhësore bëjnë pjesë në **komunikimin verbal** të procesit kompleks të komunikimit midis njerëzve.

Përveç komunikimit verbal, ky proces kompleks përfshin edhe **komunikimin jo-verbal**.

Ne do të përqëndrohemi kryesisht në elementët e modelet tradicionale dhe moderne të komunikimit joverbal. Do të donim të veçonim rolin e këtyre aftësive gjatë procesit të nxënies në letërsi.

Para së gjithash, të përkufizojmë se çfarë janë **aftësitë komunikuese** midis njerëzve. Aftësitë komunikuese janë fjalët dhe frazat verbale dhe jo-verbale, tonet e zërit, shprehjet e fytyrës, gjestet dhe gjuha trupore (lëvizjet e syve, qepallave e vetullave, tundja e kokës, tundja e dorës, shtrëngimi i duarve, lëvizjet e duarve dhe gishtave, përkuljet e trupit, etj.) që përdorni ju personalisht gjatë ndërveprimit midis jush dhe një personi tjetër. Mirëpo, siç thamë më lart, aftësitë komunikuese përfshijnë aftësitë verbale dhe jo-verbale.

**Komunikimi verbal** përfshin shprehjen me gojë dhe me shkrim. Komunikimi verbal është aftësia për t'ua shpjeguar dhe shprehur idetë tuaja me gjuhë të artikuluar qartë bashkëbiseduesve të ndryshëm. Kjo përfshin aftësinë për t'ia përshtatur mesazhin tuaj një audience të caktuar duke përdorur stile e trajtime të përshtatshme, dhe duke kuptuar rëndësinë e shënjave jo-verbale në komunikimin gojor. Komunikimi gojor kërkon zotërimin e aftësive paraprake të të shprehurit, vëmendjen e duhur të audiencës, dëgjimin kritik dhe gjuhën trupore.

**Komunikimi jo-verbal** është aftësia për të përmirësuar shprehjen e ideve dhe koncepteve pa përdorimin e “etiketave” apo “formulave” koherente verbale, duke përdorur *gjuhën trupore*<sup>165</sup> (kontaktin vizual, shikimin sy në sy, tundjen e kokës për pohim e mohim, buzëqeshjen, lëvizjen e duarve dhe të gishtave, qëndrimin e trupit, etj.), gjestet, shprehjet e fytyrës, tonet e zërit, si dhe përdorimin e pikturave, ikonave, diagrameve, skemave, objekteve dhe simboleve, të cilat as nuk shprehen me fjalë të artikuluar me gojë as me fjalë të shkruara

---

<sup>165</sup> *Gjuha trupore* (angl. *body language*) është një formë e komunikimit joverbal e cila përbëhet nga pozicionet e trupit, gjestet, shprehjet e fytyrës dhe lëvizjet e syve. Njerëzit marrin e interpretojnë vazhdimisht sinjale të tilla trupore thuhet në mënyrë krejt të pavetëdëshme.

sipas një sistemi alfabetik dhe një sistemi gramatikor të saktë.

Vendin kryesor në komunikimin joverbal e zë *gjuha e shënjave*. *Gjuhë e shënjave* është ajo gjuhë, e cila, në vend të modeleve zanore të transmetuara akustikisht, përdor modele shënjassh të trasnmetuara vizualisht (komunikimin manual, gjuhën trupore) për të përcjellur kuptimin – duke kombinuar në mënyrë simultane forma të krijuara me duar, orientime dhe lëvizje të duarve, krahëve ose trupit dhe shprehjeve faciale për të shprehur rrjedhshëm mendimet e folësit. Gjuha e shënjave zhvillohet kudo ku ka komunitete të verbërish. Gramatika e tyre spaciale komplekse ndryshon mjaft nga gramatikat e gjuhësve të folura. Qindra gjuhë shënjassh janë në përdorim sot nëpër botë. Disa prej tyre kanë fituar njëfarë statusi të njohjes ligjore, kurse disa të tjera nuk kanë kurrëfarë statusi.

Sipas Dirksen Bauman-it, “Një nga dokumentet më të herëshme të shkruara për gjuhën e shënjave i takon shekullit V para erës së re, në “Krastilusin” e Platonit, kur Sokrati thotë: ‘Në qoftë se ne nuk do të kishim as zë as gjuhë, dhe do të donim t’i shprehnim gjëra dikujt tjetër, a nuk do të përpiqeshim të bënim shënja duke lëvizur duart, kokën, dhe pjesët e tjera të trupit, pikërisht ashtu siç bëjnë shurdhmemecët tani?’”<sup>166</sup> Me sa duket, grupe të caktuar njerëzish me aftësi të kufizuara të komunikimit verbal e kanë përdorur gjuhën e shënjave gjatë tërë historisë së njerëzimit.

Në veprën e famëshme “*Udhëtimet e Guliverit*” të shkrimtarit të shquar anglez të shekullit XVIII Xhonathan Suift gjejmë ndoshta shembullin më të hershëm të rolit të gjuhës joverbale si mjet komunikimi, ndonëse të trajtuar në mënyrë satirike e hiperbolike. Aty përshkruhen ‘përpjekjet’ e shkencëtarëve për të zëvendësuar gjuhën verbale me atë joverbale, për të komunikuar me objekte në vend të përdorimit të fjalëve:

**“Pastaj shkuam në shkollën e gjuhëve, ku tre profesorë ishin ulur e po konsultoheshin si ta përmirësonin gjuhën e vendit të tyre.**

**Projekti i parë ishte shkurtimi i bashkëbisedimit duke i reduktuar në një rrokje fjalët shumëërrokshe dhe duke hequr foljet dhe pjesoret, sepse, në realitet, të gjitha gjërat e imagjinueshme janë vetëm norma.**

**Projekti tjetër ishte një skemë për të eliminuar krejtësisht të gjitha fjalët e çfarëdolloji. . . . Prandaj dhe u gjet një zgjidhje tjetër aty për aty: me qenë se fjalët janë emërtime të sendeve, do të ishte më e përshtatshme për gjithë njerëzit që të merrnin me vete sende të tilla që do të ishin të nevojshme për të shprehur një biznes të caktuar për të cilin do të diskutonin. Unë kam parë shpesh dy nga ata burrat e mençur të bërë dyfish nga pesha e ngarkesës së tyre, ashtu siç bëjnë shitësit tanë ambulantë përditë, të cilët, kur takohen në rrugë, ulin në tokë ngarkesën, hapin thasët dhe bashkëbisedojnë me sende për një orë; pastaj i**

---

<sup>166</sup> Anglisht: “One of the earliest written records of a signed language occurred in the fifth century BC, in Plato's Cratylus, where Socrates says: "If we hadn't a voice or a tongue, and wanted to express things to one another, wouldn't we try to make signs by moving our hands, head, and the rest of our body, just as dumb people do at present?" [Bauman, Dirksen (2008). *Open your eyes: Deaf studies talking*. University of Minnesota Press. ISBN 0816646198].

*fusin sendet përsëri në thes, e ndihmojnë njeri-tjetrin për t'i vënë ngarkesat në kurriz dhe secili ikën në punë të vet. Por për biseda më të shkurtra, kushdo mund të marrë me vete sende nëpër xhepa, dhe nën sqetull aq sa i duhen; edhe në shtëpi mban gjithshka që i duhet. Prandaj, dhoma ku takohen ata që praktikojnë këtë art është e mbushur me gjithfarë gjërash që janë të gatshme për t'u përdorur për këtë lloj bisedimi artificial.”<sup>167</sup>*

Shembulli i mësipërm krijon tërthorazi idenë se ekziston një lidhje e ngushtë midis elementëve verbalë dhe joverbalë të komunikimit. Është provuar se komunikimi verbal është shumë më i kufizuar se ai joverbal. Disa studjues besojnë se niveli i komunikimit joverbal zë deri në 80 përqind të të gjithë procesit të komunikimit, ndonëse shumica e njerëzve mendojnë se është jo më shumë se 50-65 përqind. Studime të ndryshme kanë përcaktuar përqindje të ndryshme. Disa studime tregojnë se komunikimi facial besohet se është 4.3 herë më i shpeshtë se komunikimi verbal.

Komunikimi joverbal përfshin të gjitha modelet e tipet e **mjeteve didaktike tradicionale** dhe **moderne** si dhe të gjithë **instrumentët komunikativë**. Instrumentët komunikativë tradicionalë si telefoni fiks, letrat, kartolinat, telegramet, telegrafi mors, alfabeti taktil<sup>168</sup> “Braille”, kinematografia, televizioni) dhe instrumentët modernë (celularët, laptopët, ipod-ët, skype-i, facebook-u, blogët, videotelefonia) ndërveprojnë në komunikimin simultan një me një ose në grup (në komunikim kolektiv). Këtu përfshihen dhe simbolet e prekshme (angl. **Tangible symbols**).<sup>169</sup>

Komunikimi jo-verbal kërkon aftësi të tilla suplementare si vëmendjen e audiencës, prezantimin personal dhe gjuhën trupore.

Dihet se komunikimi është një proces i ndërsjelltë që përfshin një marrëdhënie dypalëshe. Për të pasur një **komunikim të efektshëm** është thelbësore që të vendosen marrëdhënie të mira midis mësimitdhënësit e nxënësit si ato midis mjekut dhe pacientit apo mjekut dhe kolegut të tij. Këto aftësi i ndihmojnë njerëzit për ta kuptuar njeri-tjetrin, për të mësuar nga njeri-tjetri, për të zhvilluar perspektiva të ndërsjellta dhe për plotësuar nevojat e njeri-tjetrit.

Në kohën e sotme është bërë e domosdoshme dhe faktikisht është e pashmangshme ndërthurja e tipeve dhe mjeteve të komunikimit tradicional joverbal me modelet e reja të komunikimit modern joverbal në procesin e mësimitdhënies, konkretisht edhe në mësimin e letërsisë angleze.

<sup>167</sup> Swift, J., “Gulliver’s Travels”, Part III, Ch. V, f. 224, Collector’s Library, CRW Publishing Limited 2004.

<sup>168</sup> **Alfabeti taktil** (angl. **tactile alphabet = alfabeti me prekje**) është një sistem shënjash që përdoret për të shkruar një material të cilin mund ta deshifrojnë të verbërit me anën e të prekurit. Në kohën tonë, sistemi “Braille” është më i përhapuri.

<sup>169</sup> **Simbolet e prekshme** (angl. **tangible symbols**) janë objekte ose piktura që përdoren si simbole nga individë që nuk duan ose nuk janë në gjendje të komunikojnë po të përdorin sisteme simbolesh më konvencionale. Simbolet e prekshme krijojnë një marrëdhënie më të qartë e më konkrete me karakteristikat vizuale (pamore) ose taktile (të prekshme) të njësive që përfaqësojnë.

Komunikimi joverbal luan një rol të rëndësishëm në mësimin e letërsisë në gjuhë të huaj, ku letërsia është në funksion të përvetësimit të gjuhës së huaj dhe pjesë integrale e procesit të mësimdhënies së gjuhës së huaj.

Modelet, tipet e mjetet e komunikimit joverbal mund të jenë **figurative** dhe **jofigurative**.

Roli i modeleve dhe tipeve të komunikimit letrar janë me të rëndësishëm dhe më të larmishëm e më të shumtë në mësimin e teksteve letrare në nivelet e ulta të mësimdhënies. Në këto nivele modelet e komunikimit verbal e joverbal lidhen ngusht në procesin e përvetësimit të fjalorit.

“Fjalët janë etiketa për konceptet dhe fëmijët ë vegjël fillimisht mësojnë fjalë dhe formojnë dije kategorike nëpërmjet përvojës së drejtpërdrejtë me objekte konkrete dhe me ngjarje konkrete të mjedisit të tyre. Nxënësit e moshave më të mëdha operojnë në nivele më abstrakte të koncepteve potenciale, duke mësuar gjëra që nuk i kanë para syve ose për të cilët nuk kanë përvojë të drejtpërdrejtë. Konceptet shkencore “përpunohen” kur mësuesit apo edukatorët e tjerë ofrojnë mbështetje për zgjidhje me anë të ndërveprimit shoqëror gjatë shkollës. . . .”

Rol shumë të rëndësishëm luan **gjuha joverbale figurative** – vizatimet, pikturat, ilustrimet, reklamat, videoklipet, filmat vizatimorë e jovizatimorë, etj. Tekstet letrare **të prozës** dhe **dramës** ofrojnë mundësi më të mëdha në përdorimin e gjuhës joverbale figurative dhe jofigurative. Gjuha joverbale figurative në librat për fëmijë zë një vend ndoshta dhe më të madh se teksti letrar (gjuha verbale e shkruar). Por dhe **në poezi** janë përdorur dhe përdoren stereotipe të gjuhës joverbale figurative, bile jo vetëm në poezitë epike narrative, por dhe në poezitë lirike (poezitë për natyrën, shpendët, lulet, pyllin, lumin, malin, detin, etj.). Dikur përdorëshin skicat, vizatimet e ilustrimet monokromatike, më vonë ilustrimet me ngjyra. Sot mundësitë janë të pakufishme, bile me pjesëmarrje masive, jo vetem individuale, të nxënësve, ku ata janë vetë aktorë jo vetëm të përdorimit, por dhe të krijimit të gjuhës joverbale figurative.

Modelet dhe tipet e gjuhës joverbale nuk përfshijnë vetëm gjuhën joverbale figurative, por dhe gjestet e **gjuhën trupore**, intonacionin, etj. Dikur në mësimdhënien e letërsisë përdorëj mësimi përmendësh i poezive dhe teksteve në prozë, apo i monologëve dramatikë, ku i jepej rëndësi jo vetëm tekstit, gjuhës verbale, por dhe intonacionit (e në mënyrë të pashmangshme dhe gjesteve trupore e mimikës, ndonëse këto ishin elemente sekondare në funksion të gjuhës verbale). Tani mësimi përmendësh konsiderohet metodë e vjetëruar. Por ende përdoret aktrimi me ndërthurjen e modeleve verbale e joverbale të komunikimit.

Gjatë procesit të mësimdhënies së gjuhës së huaj, p.sh. të anglishtes si gjuhë e dytë (ESL) metodat bashkëkohore vënë theks të veçantë në elementet joverbale, si ilustrimet e shumta me ngjyra dhe bile kutitë me ngjyra të ndryshme për fjalët e reja, gramatikën, temat e teksteve letrare. P. sh., në metodën “Opportunities” fillimisht i kërkohet nxënësit që të njihet me tekstin nëpërmjet gjuhës joverbale: të shfletojë me kujdes librin duke vëzhguar figurat, bllokun e gramatikës me fletë me një ngjyrë te caktuar (blu), bllokun e fjalorit tek fletët e verdha, tekstet letrare në fletët lejla, etj. Mbrenda një moduli, fjalët kyçe (key-

words) janë në kuadratin bojëkaf (brown) apo lejla (pink), gramatika është në kuadratin gri, etj.

Në nivelet më të larta të mësimdhënies së letërsisë nuk zbehet rëndësia e përdorimit të modeleve dhe stereotipeve të gjuhës joverbale, por sigurisht bëhet më e sofistikuar dhe modelet, ikonat e simbolet joverbale bëhen me abstrakte. Modelet e komunikimit joverbal kanë rolin e tyre në këtë proces. Për shembull, portretet e shkrimtarëve krijojnë një ide për profilin e shkrimtarit. Ilustrimet (skica, gravura, foto, tablo) nga veprat letrare ndihmojnë për krijimin e imazhit të karaktereve dhe mjedisit të zhvillimit të veprimit.

Variantet filmike të veprave letrare zëvendësojnë faqe të tëra të gjuhës verbale (përshkrime të mjedisit, karaktereve, veprimeve e ngjarjeve) me elementë të gjuhës joverbale.

Në letërsi elementet joverbale ndërthuren ngushtë me gjuhën verbale. Në poezi, figura të tilla artistike si aliteracioni dhe onomatopea janë simbole verbale që imitojnë gjuhën joverbale. Sidomos onomatopea është shëmbulli i përsosur i ndikimit të gjuhës joverbale në komunikimin verbal. Fjalë të tilla si “shushurimë”, “bubullimë”, “cicërimë”, “gurgullimë”, “kërcëllimë”, “fëshfërimë”, “ulurimë”, “tringëllimë”, etj., etj. e kanë në thelb origjinën në komunikimin joverbal. Në dramë konvencionet dramatike janë mjete shumë të rëndësishme të komunikimit joverbal që ndërthuren me komunikimin verbal, të artikuluar – tekstin (dialogun, monologun, remarkat e udhëzimet skenike) në zhvillimin e veprimit.

Në prozë (fiction) përdoren gjërësisht konvencione joverbale dhe objekte me shtresime simbolike. Shëmbuj të tillë gjejmë plot në romanet romantike të Valter Skotit (kutia me dokumente trashëgimie, dorashka e një xhentelmeni e harruar mbi tavolinë, silueta e dyshimtë në dritare, etj. në *Rob Roj*), në romanin *Zoti i mizave* të W. Goldingut, në *Zemra e errësirës* (xhungla me foliazhin e dendur, siluetat e aborigjinëve) të Konradit, *Koleksionisti* (koleksioni i fluturave) dhe *Magusi* të John Fowles-it, etj., etj. [Gjuha e simboleve në novelën e Xhojsit “Të vdekurit”: titulli, djaloshi i vdekur Michael Furey, dëbora që mbulon varrezat, kodrat e zhveshura, ferrat shterpë, dëborë që mbulon gjithë Irlandën, gjithë universin, qi bie mbi të gjallët dhe të vdekurit; beqareshat e plakura Aunt Katie dhe Aunt Julia, motra e tyre e vdekur, arkivolët ku flejnë murgjërit, çarçafët e ftohtë të dhomës së errët të hotelit që i ngjajnë qefinit; errësira që shkrihet me borën që mbulon gjithshka. . . .]

Kushdo që merret me studimin e dramës dhe teatrit e di se **gjuha e dramës** në skenë përbëhet nga dekori apo skenografia, ndriçimi, veshjet, gjestet [përfshirë dhe pantomimën], efektet zanore (si furtuna, tërmeti, shkrepitima, bubullima, shpërthimet e armëve, këmbanat, etj.) dhe dialogu (bashkë me monologun). Nga këta gjashtë elementë të gjuhës së dramës, vetëm njëri – dialogu, është elementi i komunikimit verbal (në tekstin e shkruar shtohen edhe udhëzimet skenike e remarkat), kurse pesë të tjerët bëjnë pjesë në komunikimin joverbal. Mjeteve të komunikimit joverbal u shtohen dhe heshtja e pauzat, të cilat, siç thotë dramaturgu Harold Pinter, shprehin më shumë se fjalët.

Efekt të fuqishëm komunikues kanë objektet simbolike të panumurt si një



lule, një piano, një qiri, një emblemë, një pikturë, një foto, një orë, një thikë, një buqetë me lule, një kapele, një dorashkë, një çantë, një shall, një pistoletë, një zarf, një çadër, etj.

Shakespeare ka përdorur një numër të madh elementesh joverbalë me fuqi shprehëse të jashtëzakonshme si fantazma e mbretit Hamlet, fantazma e Bankos, vegimi i kamës së përgjakur dhe i tri kokave të prera – i një ushtari, i një fëmije të përgjakur dhe i një fëmije me kurorë në kokë e një pemë në dorë (“Makbeth”, Akti IV, Skena I), ecja në gjumë me qiri në dorë e Zonjës Macbeth (Akti V, Skena I), Pylli i Brinjës që lëviz drejt Kodrës së Duncinjes, koka e prerë e Makbethit në fund të tragjedisë, deformimi fizik i Rikardit III, tri kutijat në komedinë “Tregtari i Venedikut”, fantazmat e babait, nënës dhe dy vëllezërve të Leonat Posthumit në tragjedinë “Cymbeline”, shishja me lëng letargjik që pi Xhuljeta dhe Innogeni (*Cymbeline*), shamia e Desdemonës, etj., etj.

**Elementët e gjuhës joverbale të dramës komunikojnë me shumë ‘elokuencë’.**

**Veshjet** na thonë shumë si në jetë ashtu dhe në skenë. Ata nuk na tregojnë domosdo të vërtetën për personin (personazhin), por na thonë atë që personi (personazhi) apo autori do që ne të besojmë si të vërtetë. Në qoftë se ndeshim në rrugë një person të veshur me kominoshe, menjëherë kuptojmë që ai është punëtor ose që për një arsye apo një tjetër (të themi, politike apo gjinore) ai do që ne të mendojmë se ai është punëtor. Po kështu dhe në skenë. Mjafton të sjellim ndërmend “pelerinën e zezë” të Hamletit, ose grisjen e rrobave nga Mbreti Lir ose rrobat tjera që vesh ai pas çmendurisë së tij për të parë se me sa elokuencë mund të “flasin” kostumet. Po kështu mund të përmendim maskimin e personazheve të ndryshëm për të fshehur identitetin e tyre të vërtetë, si Portia e maskuar si juriste në *Tregtari i Venedikut*, apo Viola e maskuar si pazh në komedinë *Nata e Dymbëdhjetë*, apo maskimi i Edgarit si lypës i çmendur në *Mbreti Lir*, etj.

Në Aktin I, Nora ka veshur rroba të zakonshme, por në mes të Aktit II ajo vesh “një shall të gjatë shumëngjyrësh” kur bën prova për tarantela duke kërcyer si e çmendur. Shalli natyrisht është i përshtatshëm për vallëzimin italian, por kuptimi simbolik i tij është se ngjyrat e tij të shumta ndihmojnë për të shprehur emocionet konfliktuale të Norës, prag-histerinë e saj, e cila shprehet edhe kur “flokët e saj i shprishen dhe i bien mbi supet”, kurse “ajo nuk i vë re dhe vazhdon të vallëzojë.”<sup>170</sup> Shalli dhe flokët e shprishura këtu na **flasin** po aq qartë sa dhe gjuha verbale. Në mes të Aktit III, pas mbrëmjes së vallëzimit dhe përpara përplasjes përfundimtare të Norës me të shoqin, Helmerin, Nora shfaqet e veshur me “kostumin italian”, kurse Helmeri mban veshur “kostumin e mbrëmjes” nën një pelerinë të zezë, të hapur. Ajo është veshur për maskaradë (del se tërë jeta e saj ka qënë maskaradë), kurse kostumi formal i të shoqit është dhe pelerina e zezë ndihmojnë për të shprehur formalizmin, distancën, ngurrtesinë dhe falsitetin e gjithë viteve të një martese të dështuar. Pak më vonë, pasi Nora e kupton se në të

<sup>170</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [Henrik Ibsen, “A Doll’s House”, Act II, p. 55.]

vërtetë nuk e kishte njohur kurrë burrin e saj, natyrën e tij egoiste, shfaqet e veshur “*me fustanin e saj të përditshëm*”. Marrëdhëniet e shtirura marrin fund. Ajo nuk pranon të jetë më “*kukulla*” e Helmer Torvaldit. Kur largohet më në fund nga skena – duke ikur nga shtëpia përgjithmonë – Nora “*mbështillet me shallin e saj*.” Por ky nuk është më “*shalli shumëngjyrësh*” i Aktit II që ajo mbante kur bënte provat e tarantelës, por “*shalli i madh i zi*” me të cilin mbështillet pasi kthehet nga vallëzimi (në Aktin III): “*Një çelës rrotullohet në bravë dhe Helmeri thuhet e shtyn Norën me forcë për të hyrë në sallon. Ajo është e veshur me kostumin e saj italian, me një shall të madh të zi të gjatë hedhur krahëve*”.<sup>171</sup> Ngjyra e zezë e shallit ndihmon për të shprehur ‘vdekjen’ e marrëdhënieve të vjetra bashkëshortore, të mënyrës së vjetër të jetës së ja; Nora e kupton tashmë se jeta nuk është lojë me kukulla, lojë fëmijësh.

**Efektet zanore** janë pjesë përbërëse e rëndësishme e gjuhës joverbale të dramës. Kështu, për shembull, përsëri në dramën e H. Ibsenit *Nora ose Shtëpia e Kukllës* hapat nëpër shkallë, ose fëshfërima dhe trokitja e mbytur e një zarfi që bie në kutinë e postës mbi derë mund të kenë efekt elektrizues: “*Zhurma e letrës që hidhet në kutinë e postës. Pastaj dëgjohen hapat e Krostadit duke zbritur shkallët, të cilat shuhen gradualisht*”.<sup>172</sup> Në këtë dramë muzika e tarantelës përçon te lexuesi tërbimin e Norës: *Nora vallëzon gjithnjë e më me tërbim. Helmeri qëndron pranë sobës duke e korrigjuar vazhdimisht. Ajo bën sikur nuk e dëgjon*.<sup>173</sup> Por efekti zanor më kuptimplotë jepet në fund të dramës, kur Nora vendos të largohet përgjithmonë nga Helmeri: “*Që nga poshtë erdhi zhurma e një dëre të rëndë që u përplas kur u mbyll*”.<sup>174</sup> Asgjë nuk “flet” më qartë se kjo për vendimin e Norës për të nisur një jetë të re. Tragjedia *Macbeth* nis me bubullima e shkreptima që paralajmërojnë gjamën që do të ndodhë – vrasjen e mbretit Duncan. Po ashtu, uturima (rropama) e stuhisë me tërë furinë e saj – me gjëmime e bubullima, shkreptima të rrufeve e fishkëllima të erës në tri skena kryesore (I, II, IV) të Aktit III të tragjedisë *Mbreti Lir* është një ndër shembujt më të shkëlqyer të “elokuencës” së gjuhës joverbale për të pasqyruar rrënimin kataklizmik të mbretërisë së Lirit, shkatërrimin e familjes mbretërore dhe çrregullimin mendor – çmendurinë e Lirit.<sup>175</sup> Gjithashtu, mjaft qartë komunikon tek ne “*klithma*” në metro në dramën e LeRoy Jones-it *Hollandezi* (“*Me fillimin e dramës mund të dëgjohet për njëfarë kohe një klithmë e fortë në trenin aktual. Dhe kjo mund përsëritet gjatë gjithë dramës, ose të vazhdojë me zë më të ulët kur fillon dialogu*”)<sup>176</sup>, *kërcitja e çelsave* që mbyllin dyert, qetësia që pason dhe *trokitjet e sopatave* që presin pemët në fund të dramës së A. Çehovit *Kopështi i qershive*

<sup>171</sup> Ibid. Act III, p. 57.

<sup>172</sup> Ibid, Act II, p.53

<sup>173</sup> Ibid, Act II, p.55

<sup>174</sup> Ibid, Act III, p. 66

<sup>175</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [William Shakespeare, *King Lear*, Act III, Scenes I, II, IV, pp. 163 - 170

<sup>176</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p.[LeRoy Jones, *Dutchman*, p. 363-364.]

[“Skena është e boshatisur. Dëgjoni çelësat që kyçin të gjitha dyert, pastaj dëgjojen karrocat që largohen. Bie qetësia. Në qetësi dëgjoni goditjen e mbytur të një sopate mbi një pemë, një tingull i vetmuar, i vajtueshëm. Dëgjojen hapa...”]<sup>177</sup>, flauti “që flet për barin dhe pemët dhe horizontin” në dramën e A. Milerit *Vdekja e Komisionerit* (“Dëgjohet një melodi që luhet me një flaut. Është e vogël dhe e brishtë, e cila flet për barin dhe pemët dhe horizontin.”)<sup>178</sup>, apo *kërcitjet e zhurmshme të ‘kamarjerit memec’* mbrenda në mur dhe *fërshtëllima e bilbilit* që vjen nëpërmjet tubit të komunikimit<sup>179</sup>, në dramën e H. Pinterit *Kamarjeri memec* – të gjithë këta janë elementë elokuentë të komunikimit joverbal.

Dramat e “Teatrit Absurd” në mënyrë deliberative përdorin elemente joverbale në komunikim bile deri në ekstrem, duke eliminuar thuajse krejt komunikimin verbal ose duke e bërë të pakuptimtë. Ka drama absurde ku karakteret nuk flasin asnjë fjalë (*Endgame*). Një fragment i monologut të Winnie-it në “Ditë të lumtura” mjafton për të kuptuar rolin e rëndësishëm të elementëve të komunikimit joverbal në dramat absurde: . . .

**Skenografia**, si element shumë i rëndësishëm i komunikimit joverbal, e ndihmon shumë spektatorin për të kuptuar më mirë përmbajtjen e dramës, shtresën sociale të karaktereve, kohën dhe vendin e zhvillimit të veprimit të dramës. Le të fillojmë me skenën dhe dekorin. Kur ngrihet perdja në shfaqjen e dramës *Shtëpia e kukllës*, spektatorët shohin “një dhomë ndënjeje të këndëshme, të mobiluar me shije por jo me orendi të shtrënjta.” Detaje të tjera si “piktura të gdhëndura në pllaka bakri të varura nëpër mure” dhe “një raft i vogël librash me botime deluks,”<sup>180</sup> na thonë shumë për shtresën sociale të njerëzve që jetojnë këtu. Ne do të mësojmë më tepër për këta njerëz kur të shohim se çfarë rrobash kanë veshur dhe kur t’i dëgjojmë se çfarë thonë, por dhe tani – duke parë dhomën e tyre të ndënjës – ne e dimë se ata janë njerëz që përfaqësojnë vlerat konvencionale të shtresës së mesme. Botimet “deluks” në raftin e librave, për shembull, janë më shumë për t’u dukur sesa për lexim.

Në disa drama ka disa skena me dekore të ndryshme, të cilat nganjëherë janë në kundërvënien me njera tjetrën. Mirëpo në “*Shtëpia e kukllës*” kemi vetëm një dekor, një skenë, një dhomë që nuk ndryshon, e cila komunikon tek ne ndjesinë se kjo dhomë që nuk ndryshon është si një burg që i mbyl banorët e saj, apo, siç sugjeron titulli i dramës, i mban banorët e saj të izoluar, larg realiteteve të jetës. Në fund të dramës, Nora ikën nga kjo kuti e mbyllur dhe del në botën reale. Mund të shohim dhe efektin që kanë orenditë apo objektet tjera në dramë. Aty nga fillimi i dramës, kur Torvald Helmeri fillon t’i mbajë leksione Norës për borxhet që kanë, ajo “*afrohet te soba*”. Ndoshta ajo kërkon një vend të ngrohtë apo një siguri kur përballet me fjalët e ftohta drithëruese të Torvaldit. Më vonë, në këtë akt, Torvaldi, i ulur pranë sobës, thotë krejt natyrshëm: “*Ah, këtu është rehat e ngrohtë.*” Apo, të marrim efektin komunikues që krijon pema e Krishtlindjeve. Në Aktin I, kur bota e Norës është ende deri diku e patronditur, pema, e zbukuruar me qirinj e lule, është në mes të dhomës, në qendër të skenës. Por nga fundi i këtij akti, Nora është e tmerruar, dhe kur ngrihet perdja në Aktin II, ne shohim se pema është flakur në një qoshe ,

<sup>177</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [Anton Chekhov, *The Cherry Orchard*, Act IV, p. 660].

<sup>178</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [Arthur Miller, *Death of a Salesman*, Act I, p.312].

<sup>179</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [Harold Pinter, *The Dumb Waiter*, p. 759, 765].

<sup>180</sup> Ibid, Act I, p. 32 “*botimet deluks*” janë libra me lidhje speciale.

“e zhveshur, e shëmtuar, me qirinj të djegur.”<sup>181</sup> Ndoshta as këtu nuk mund të themi me siguri se nëpërmjet pemës së Krishtlindjes Ibseni po na thotë diçka konkrete për Norën, por pema – në fillim plot shkëlqim, pastaj e shkretuar – komunikon tek ne diçka jo pa rëndësi. Udhëzimet skenike në dramwë absurde me dy akte “Ditë të lumtura”. Akti I fillon kwshtu: ..... Akti II fillon kwshtu: .....

**Ndriçimi** është përherë i pranishëm në dramë si pjesë përbërëse e komunikimit joverbal, e lidhur ngusht me komunikimin verbal. Efektet e dritës dhe të errësirës janë përdorur rëndom si simbole apo konvencione dramatike si në dramën klasike ashtu dhe në ato moderne. P. sh., në udhëzimet skenike të Aktit II të dramës *Shtëpia e kukllës*, ndërkohë që terrori i Norës rritet, “fillon të bjerë errësira në skenën që pason”.<sup>182</sup> Më vonë, në këtë skenë kur Doktor Ranku pohon se ka rënë në dashuri me Norën, duke ia shtuar asaj pështjellimin që kishte, Nora kërkon të rifitojë qetësinë duke e porositur shërbëtorën që t’i sjellë një llampë – një dëshirë e natyrshme për dritë që lidhet me kërcënimin seksual, por dhe si një simbol i qartësisht të situatës, sepse del në shesh ndjenja që fshihte Ranku. Në fund, në aktin e fundit, kur Nora i shpjegon me forcë Torvaldit se tani i shikon gjërat qartë, ata të dy janë të ulur përball njeri tjetrit në tavolinë me një llampë të ndezur në mes.

Pra, edhe në një dramë realiste, skenografia, dekori, orenditë dhe ndriçimi janë mjetë joverbale me anën e të cilave dramaturgu komunikon me ne. Një dramë tjetër realiste, *Kopështi i qershive* e Anton Çehovit, e vendos kopështin (mënyrën e jetës aristokratike rurale që po vdes) përkundrejt shtyllave të telefonit dhe qytetit (mënyra e re industriale e jetës). Në dramën e Artur Millerit *Vdekja e komisionerit*, “*shtëpia në dukje e brishtë*” e Uilli Lomanit është e rrethuar nga “*një strukturë solide apartamentesh*.” Me anë të kësaj Milleri zbulon brishtësinë e individit të kërcënuar. Një skenë e zhveshur, (e përdorur rëndom në dramën bashkëkohore, sidomos në dramën e Brehtit, Beketit, Pinterit, Tom Stoppard-it, David Edgar-it, etj.), me anë të shterpësisë, boshllëkut të skenës na ‘thotë’ diçka për izolimin, shterpësinë shpirtrore e tjetërsimin e njeriut të sotëm. Ndonëse dëgjojmë të thuhet shpesh se dramën e Shekspirit krijojnë më shumë efekt në një skenë të zhveshur, në fakt skena elizabetjane kishte një arkitekturë shumë të sofistikuar e të saktë që sugjeronte një univers plotesisht të rregullt dhe, kur ishte e përshtatshme, skena zbukurohej me flamurë. Por ajo mund të ishte e zhveshur dhe e akullt kur duhej. Në fund të Aktit II të tragjedisë *Mbreti Lir*, Glosteri na thotë çfarë duhet të imagjinojmë: “*Alack, po bie nata dhe erërat e forta/ fryjnë pa mëshirë. Për milje të tëra rrethrotull/ Nuk ka as edhe një kaçube*.”<sup>183</sup> Edhe këtu, ky mjedis jomiqësor na ‘thotë’ diçka për njerëzit e varfër që gjënden atje. Pastaj, të mos harrojmë se Shekspiri ka përdorur një numër të pakufishëm konvencionesh dramatike që ofrojnë mundësi të jashtëzakonshme për efekte skenografike.

Sigurisht, nuk është Shekspiri i pari apo i vetmi që përdori konvencionet dramatike dhe as Ibseni ai që e shpiku përdorimin e kostumeve e të efekteve zanore si pjesë të gjuhës joverbale të dramës; ato janë përdorur gjithmonë, qysh me lindjen e dramës. Ato janë njëkohësisht elementë të rëndësishëm të strukturës kompozicionale, të veprimit dramatik dhe të komunikimit ndërmjet karaktereve. Në tragjedinë e dramaturgut të lashtë grek Sofokliut *Edipi Mbret* kur Iokasta, mbretëresha e Tebës, shkon tek altari i Apollonit për t’i kërkuar ndihmë – paqe e shpëtim nga tirani Edip, ajo i ofron dhurata:

---

<sup>181</sup> Ibid. Act II, p.45

<sup>182</sup> Ibid, Act II, p. 49

<sup>183</sup> William Shakespeare, *King Lear*, Act II, Scene II. [In The Oxford Shakespeare, *The Complete Works*, Ge. Ed. S. Wells and G. Taylor, Clarendon Press, Oxford, 1998, p.958.]

*Heshtje e rëndë, ndërkohë që Iokasta vendos kurorën mbi altar dhe ndez temjanin. Kurora do të mbetet aty dhe temjani do të vazhdojë të digjet gjatë gjithë kohës, deri në fund të dramës.*<sup>184</sup> Këtu, konventionet dramatike “altari”, “kurora” dhe “temjani” bashkë me tymin dhe aromën që vazhdon të lëshojë deri në fund të dramës, bile dhe “heshtja e rëndë” janë padyshim elementë të gjuhës joverbale. Në dramën e Beketit “*Ditë të lumtura*” elementët e gjuhës joverbale dominojnë mbi ato joverbale. Shumë më shprehës sesa fjalët e Winnie-t janë elementët e gjuhës joverbale – lëvizjet e kokës dhe lëvizjet e syve të saj, buzëqeshjet e gjetet tjera, pauzat dhe heshtjet e shpeshta, çanta e zezë, pistoleta në aktin II, zilja që bie me forcë, çadra e diellit (parasoli), furça e dhëmbëve, pasqyra, syzet, zhytja e saj në gropë deri në bel në aktin I e pastaj deri në grykë në aktin II, gazeta e Willie-t, etj.

Paraqitja me ‘power point’ e një materiali letrar (e një leksioni ose e një prezantimi tjetër – ese, kumtesë, disertacion, etj.) është një model i ri, bashkëkohor i komunikimit joverbal figurativ, i ndërthurur ngusht me komunikimin verbal. Këtu giuha verbale reduktohet, tkurret mjaft, duke përdorur skema, simbole, skica, diagrame, tabela, foto, piktura e sidomos **ikona** (siç janë ikonat që përdoren në kulturën popullore amerikane si reklamat për Coca Cola, Pepsi Cola, Winston, Marlboro, Scotch, Kentucky Chicken, McDonald, etj.).

Në një artikull, Motley (1990) thotë se komunikimi është i qëllimshëm, interaktiv, i koduar, kërkon përdorimin e simboleve dhe ka një dimension besueshmërie.

Në kohën e sotme, me kushtet e përdorimit të mjeteve moderne të komunikimit joverbal ka mundësi të reja për studimin e letërsisë.

Studentëve u rekomandohen tema të reja që fokusohen në analizën e mjeteve dhe elementeve të gjuhës joverbale në një vepër letrare (roman, dramë, etj.). P. Sh. i kërkohet studentit të gjejë e të interpretojë kuptimin simbolik të elementeve e mjeteve të gjuhës joverbale në romanin *Zoti i mizave*, në komedinë *Nata e Dymbëdhjetë*, në tragjedinë *Mbreti Lir*, në dramën absurde *Ditë të lumtura* të Beketit, etj. Për këtë ata shfrytëzojnë internetin, blogun apo videoklipet.

Mjetet moderne të komunikimit si CD, DVD, videoklipet, etj. krijojnë mundësi të pakufizuara për përdorimin e tyre si mjete didaktike konkretisht në letërsi. Ato zëvendësojnë në një shkallë të konsiderueshme mjetet e gjuhës verbale – tekstin (sidomos përshkrimet e karaktereve, ngjarjeve e dukurive, etj.).

Megjithatë, **komunikimi joverbal**, pavarësisht nga përqindja e akumulimit kuantitativ (sasijor) dhe e frekuencës (shpeshtësisë) së përdorimit në procesin e komunikimit, **është i ndërvarur nga komunikimi verbal dhe në funksion të tij**. Kjo varësi shkallëzohet në disa nivele, ashtu siç është në sintaksë varësia e fjalive të varura ndaj fjalisë kryesorë. **Komunikimi verbal mbetet padyshim thelbi i aftësive komunikuese dhe i substancës së komunikimit njerëzor.**

## REFERENCA:

1. Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p.
2. Bauman, Dirksen (2008). *Open your eyes: Deaf studies talking*. University of Minnesota Press. ISBN 0816646198
3. Chekhov, Anton, “*The Cherry Orchard*” [Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p.]

---

<sup>184</sup> Barnet, S., Berman, M., Burto, W., “Types of Drama,” 1981, 836 p. [Sophocles, *Oedipus the King*, p. 83.]

4. Ibsen, Henrik, "*A Doll's House*". [Barnet, S., Berman, M., Burto, W., "Types of Drama," 1981, 836 p.]
5. Jones, LeRoy, "*Dutchman*" [Barnet, S., Berman, M., Burto, W., "Types of Drama," 1981, 836 p.]
6. Harold Pinter, "*The Dumb Waiter*", [Barnet, S., Berman, M., Burto, W., "Types of Drama," 1981, 836 p.]
7. Swift, J., "Gulliver's Travels", Part III, Ch. V, p. 224, Collector's Library, CRW Publishing Limited 2004.
8. William Shakespeare, "*King Lear*," Act II, Scene II. [In The Oxford Shakespeare, *The Complete Works*, Ge. Ed. S. Wells and G. Taylor, Clarendon Press, Oxford, 1998, p.958.

#### **ABSTRACT**

Nonverbal communication includes all models and types of traditional and modern **didactical means** as well as all **communicative instruments (CI)**. Traditional CI (fixed telephone, telegraph, postcards, teletext, Morse code, cinema, television, etc.) and modern CI (cell-phones, internet, laptops, iPods, i-pads, skype, face-book, blogosphere, videophones, etc.) interact in simultaneous communication one to one or in group (in collective communication). We may include here also the **tangible symbols**.

Models, means and types of nonverbal communication may be figurative and non-figurative. They include not only figurative symbols but also gestures, body language, intonation, etc.

Figurative nonverbal elements – drawings, pictures, illustrations, videoclips, animatronics, cartoons, animated films and feature films are useful didactic means of teaching literature. Literary texts of **prose** and **drama** offer great possibilities in using figurative and non-figurative elements of nonverbal communication. The elements of the nonverbal language of the drama communicate very eloquently with the audience.

The detailed analysis of the language of drama is an important aspect of the general study of drama and the theatre. The language of drama is made up of six elements: **the setting** (the stage, scenery, backdrop, etc.), **lighting** (light and darkness effects), **costumes, gestures** (including mime), **sound effects** (including silences), and **the dialogue** (including the soliloquy). Of all these six elements of the language of drama, only one of them, namely the dialogue, is an element of verbal communication (in the written text there are added also stage directions and remarks), whereas the other five belong to nonverbal communication. Silences and pauses, which often speak louder than words, are also part of nonverbal communication.

Nonverbal communication is an important part of human communication. It provides a wide variety of traditional and modern elements and means which augment and enhance considerably the efficiency of communication.

Symbolic objects, devices and motifs, including figurative elements, are useful ingredients of nonverbal communication in different genres of literature. They are particularly eloquent and important in the language of drama.

Traditional and modern elements of nonverbal communication play an important role and are useful didactic means in the process of learning.

Nevertheless, **nonverbal communication**, regardless of the percentage of quantitative accumulation and frequency of use in the complex process of communication, **is a backup and subordinate to verbal communication**. This subordinate relationship is stratified into several layers, like the subordination in syntax of the dependent clauses to the main clause. **Verbal communication remains undoubtedly the essence of the communicating skills and of the substance of human communication.**

# LETËRSIA DHE ARTET E TJERA NË NJË MARRËDHËNIE KOMUNIKIMI TË NDËRSJELLË DHE TË NDËRLIKUAR. PARALELE MIDIS LETËRSISË DHE ARTEVE.

Elda Talka

*Universiteti i Elbasanit "Aleksandër Xhuvani"*

Letërsia dhe artet e tjera, kemi parasysh muzikën, artet figurative dhe ato plastike hyjnë në një marrëdhënie të larmishme komunikimi, por në të njëjtën kohë këto marrëdhënie janë edhe mjaft të ndërlikuara midis tyre. Rastet e marrëdhënieve midis letërsisë dhe arteve të tjera janë bërë objekt i rëndësishëm studimi nga letërsia e krahasuar duke i kushtuar këtij problemi kongrese, konferenca, diskutime dhe debate të shumta. Letërsia e krahasuar shqyrton çështjen në fjalë, problemin e marrëdhënieve midis letërsisë dhe arteve të tjera në mënyrë praktike duke gjetur dhe analizuar mënyrat konkrete përmes të cilave artet dhe letërsia ndërveprojnë midis tyre.

Në shekullin e XVIII Europa është ndalur gjatë në këtë problem dhe ka sjellë kontribute të rëndësishme përmes shkrimeve të Ch. Batteux-it (1746), Diderot-it (1751), I. Brown (1763), Lessing (1766), D. Web (1769) dhe K. P. Moritz (1785). Letërsia është marrë me rastet konkrete çfarë i lidh bashkë poezitë e Goethe-s dhe *Lieder-it* (këngë) e Schubert-it, lidhjen e ngushtë të tekstit me formulimin muzikor, ose me lidhjen midis melodisë së Wagner-it dhe *Ulisses* së Joyce ose me lidhjen që ekziston mes pikturës së Boucher-it dhe poezisë së Mallarmé-s si dhe pjesës së Debussy të cilat si një e tërë paraqesin një ide thelbësore të faunos<sup>185</sup>.

Përgjigjja e vetme në të gjitha rastet e shqyrtuara mbi lidhjet midis letërsisë dhe arteve bazohet në karakterin e veçantë letrar të komunikimit, në rolin ndërmjetës të përgjithshëm të komunikimit – që gjuha dhe letërsia marrin përsipër të luajnë në këtë komunikim. Duke e ditur këtë gjë Magritt-i qëllimisht bënte përplasjen e kodeve ikonike të imazheve të tij me kodin letrar të titujve tëhuajtësuar të pikturave të tij.<sup>186</sup>

Sigurisht çdo art ka edhe zhvillimin apo evoluimin e vet, por kjo nuk do të thotë që zhvillimi i përgjithshëm i çfarëdolloj arti mund të përputhet me evoluimin e arteve të tjera, ose e thënë ndryshe më fjalët e Wellek e Warren:

*Artet e ndryshme – artet plastike, letërsia dhe muzika – kanë secili*

---

<sup>185</sup> Faun, pereëndi e fushave dhe e gjësë së gjallë.

<sup>186</sup> *La letteratura comparata*, a cura di Armando Gnisci, Milano, Bruno Mondadori 2002, f. 112.

*evoliumin e vet të veçantë, me një tempo të ndryshme dhe një strukturë të brendshme elementesh të ndryshme. Nuk ka dyshim që janë në një marrëdhënie të përhershme me njëri-tjetrin, por këto marrëdhënie nuk janë ndikime që e kanë fillimin në një pikë dhe vendosin për evoluimin e arteve të tjera; ato duhen konceptuar më tepër si një skemë komplekse marrëdhëniesh dialektike që funksionojnë në të dy drejtimet, nga një art te tjetri dhe anasjelltas dhe mund të shndërrohen tërësisht brenda artit ku kanë hyrë. Prandaj puna nuk qëndron thjesht te “fryma e kohës” që përshkon të gjitha artet një për një dhe përcakton zhvillimin e tyre; Shumën e përgjithshme të veprimtarive kulturore të njeriut duhet ta konceptojmë si një sistem tërësor elementesh vetëzhvillues, që vijnë njëri pas tjetrit, ku secili element ka normat e veta, që nuk janë doemos të njëjta me ato të elementeve fqinjë.<sup>187</sup>*

Nëse do t’i referohemi eseve të Mario Praz, një kritiku italian për sa u përket lidhjeve midis letërsisë dhe arteve pamore, më saktë veprës së tij botuar më 1971 *Mnemosyne* ai pohon:

*si può sostenere che c’è un’aria di famiglia tra tutte le opere d’arte di uno stesso periodo, che viene confermata dalle imitazioni più tarde le quali tradiscono elementi eterogeni, e che c’è un’unità latente o manifesta nelle opera di uno stesso artista, a qualunque campo egli si applichi; e che le tradizioni esercitano un’influenza differenzatrice non solo da arte ad arte, ma anche all’interno di una stessa arte, sicché nell’opinione di Wellek e Warren, come già nelle obiezioni formulate da Lessing nel Laocoonte, non non v’è nulla che debba scoraggiarci dal cercare un comune vincolo tra le varie arti.<sup>188</sup>*

Nëse Wellek e Warren flasin për mundësi, Praz flet për domosdoshmërinë e gjetjes së lidhjes së përbashkët midis arteve të ndryshme, por më i rëndësishëm është pohimi i bërë në librin e teoricienve amerikanë se

*“Është e qartë se metoda themelore për të bërë krahasimin e arteve bazohet në një analizë të objekteve reale të artit, pra, dhe të marrëdhënieve të përbashkëta strukturore të tyre”.*<sup>189</sup>

Një komparatist tjetër Claudio Guillén i kujdesshëm në pohimet e tij për lidhjet midis arteve shkruan:

*lo studio dei rapporti fra la letteratura e le altre arti sbocca nel*

<sup>187</sup> René Wellek, Austin Warren, *Teoria e letërsisë*, Tiranë, Onufri, 2007, f.136

<sup>188</sup> Mario Praz, *Mnemosyne. Parallelo tra la letteratura e le arti visive*, Milano, Armando Mondadori, 1971, f. 62. Mund të mbështetim tezën që ka një frymë familjare midis të gjitha veprave të artit të së njëjtës periudhë, që përforcohet nga imitimet e mëvonshme të cilat tregojnë elementet e larmishëm, dhe që ka një organicitet të fshehtë ose që shfaqet në veprat e së njëjtit artist, në çdo fushë ku ai vepron; dhe që traditat ushtrojnë një ndikim dallues jo vetëm nga arti në art, por brenda të njëjtit art, kështu që në opinionin e Wellek dhe Warren, si edhe në vërejtjet e shprehura nga Lessing në veprën Laocoonti, ne duhet të kërkojmë të gjejmë lidhjen apo përbashkësinë midis arteve të ndryshme.

<sup>189</sup> René Wellek, Austin Warren, *Teoria e letërsisë*, vepër e cituar, f. 131.



*comparativismo letterario propriamente detto [...] integrandosi in esso? In alcuni casi penso di sì, senza che per questo ci sia cambiamento di giurisdizione e senza che ciò implichi uno spazio reale o teorico diverso, equilibratamente interartistico. Il centro di gravità continua ad essere la letteratura.*<sup>190</sup>

Pohimi i Guillén është i kujdesshëm por njëkohësisht edhe arbitrar. Letërsia nuk mund të konsiderohet një art i veçantë ose superart. Është e sigurtë që përmes gjuhës, e cila është mjeti i organizimit të mendimit dhe i komunikimit të përbashkët midis njerëzve, arrihet gjykimi mbi të gjitha artet. Nëse duam të pasqyrojmë dhe të komunikojmë gjykimet tona edhe mbi fenomenet artistike që s'kanë lidhje me letërsinë këtë mund ta realizojmë veçse përmes komunikimit.

“Truri i njeriut ... [ai] ky palinsest i pafund dhe natyral ..., me shtresa të pafundme idesh, imazhesh, ndjenjash ..., që mban të mbivendosura njëra mbi tjetrën një tragjedi greke, një legjendë murgu dhe një histori kalorësiake” për të cilën flet Baudelaire, shprehet nëpërmjet shumë formave, pamore ose me zë, duke komunikuar edhe me të verbërit, me memecët vetëm përmes gjuhës. Në këtë kuptim marrëdhënia midis letërsisë dhe arteve të tjera shtrohet si një problem i letërsisë së krahasuar.

Studimi i marrëdhënieve midis letërsisë dhe arteve të tjera është veçanërisht i ndërlikuar dhe tërheqës, pasi kemi të bëjmë me një fushë studimi të gjerë ku takohen dhe ndërthuren shumë prej çështjeve të letërsisë së krahasuar, si një disisplinë e përgjithshme studimi dhe edukimit letrar në kohët moderne. Të studjosh marrëdhëniet midis letërsisë dhe arteve të tjera do të thotë të studjosh në të njëjtën kohë mënyrat më të cilat ndërtohet marrëdhënia. Kufijtë midis tyre janë të lëvizshëm dhe tematikat të përafërta.

Paralele ballafaqese, ose vija ballafaqimi: letërsi – arte të tjera mund të përvijohen si më poshtë:

a) Si flet letërsia për artet dhe si e frymëzon arti letërsinë: në ç'mënyrë artet e tjera frymëzojnë ose i japin material letërsisë. Artet figurative, ose muzika, mund të bëhen objekt i letërsisë. Poezia e ka marrë frymëzimin herë-herë nga krijime të pikturës, skulpturës, muzikës. Pra, ashtu si njerëzit dhe objektet e natyrës, edhe veprat e tjera të artit bëhen tema për poezinë. Nuk përbën problem teorik të veçantë që poetët t'u kenë kënduar veprave të skulpturës, pikturës e, ndonjëherë edhe të muzikës. Rastet janë të shumta, Spenser-i, për disa nga figurat e tij, është frymëzuar nga gobelenët dhe shfaqjet e teatrit shëtitës, ose *Ode për një vazo greke* e Keats-it është frymëzuar pjesërisht nga një pikturë e Claude Lorrain-it, ose *Après midi d'un Faune* di Mallarmé është frymëzuar nga një pikturë e Boucher-it,

<sup>190</sup> Claudio Guillén, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada* [1985], trad. It. *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Bologna, il Mulino, 1992, p.137. Studimi i marrëdhënieve midis letërsisë dhe arteve të tjera të çon në fushën e krahasimit letrar e thënë ndryshe në letërsinë e krahasuar [...] duke u integruar në atë? Në disa raste mendoj se po, pa patur ndërrim juridiksioni e pa implikuar një hapësirë reale o teorike të ndryshme, në mënyrë të ekuilibruar ndërartistike. Qendra e rëndësës vazhdon të jetë letërsia.

që ruhet në National Gallery London. Debussy kompozoi *Prelude à l'après midi d'un Faune* pasi u frymëzua nga një poezi e Mallarmé-s. Raste të tjera janë poetët e shekullit të XIX Hygo, Goethe, Parnasion e të tjerë të cilët kanë shkruar vjersha mbi piktura të caktuara.

Letërsia mund të flasë për artet e tjera me mënyra të ndryshme. Konkretisht, Keats disa imtësi të poezisë së tij i mori nga piktura, Mallarmé u frymëzua nga një pikurë pra në të dy rastet kemi të bëjmë me një poezi që lidhet me një pikurë; Proust në veprën e tij *Recherche*, i kushton faqe të tëra përshkrimi të pjesëve të një kompozitori më fantazi, Vinteuil, në figurën e të cilit dhe në krijimin e tij imagjinar përmbledhen të gjitha karakteristikat e muzikantëve të ndryshëm bashkëkohës të shkrintarit. Një rast tjetër analog është ai i romanit *Doktor Faustus* i Thomas Mann, ku përshkruhet parabola krijuese e Adrian Leverkühn, një kompozitor imagjinar në të cilin mëshirohet vetë Schönberg.

Ekziston një kategori veprash letrare në të cilat artet figurative ose muzikore më shumë se objekt arrijnë të krijojnë strukturën. Kjo gjë ka ndodhur në *A rebours* i Huysmans, i ndërthurur me përshkrime objektsh arti, ose në të ashtuquajturit “romane të artistit”, që gati formojnë një kategori gjinisore të letërsive të gjuhës gjermane,<sup>191</sup> si *Der arme Spilmann* i Grillparzer, ku është pothuajse e pamundur të dallosh në mënyrë të qartë midis protagonistit, argumentit dhe strukturës formale të veprës, sepse secili prej elementëve përfshin tjetrin.

b) Si flasin artet për letërsinë: në ç'mënyrë letërsia frymëzon artin dhe i jep material arteve të tjera. Letërsia mund të bëhet objekt i arteve të tjera. Këtu mund t'i referohemi shembujve të paraqitur nga letërsia dhe letrarët të pranishëm në ikonografinë e një shekulli më parë, për shembull *San Gerolamo* (ndodhet në Londër) i Antonello da Messina. Marrëdhënia midis arteve dhe letërsisë mund të përvijohet si një përkthim intersemiotik i qëllimshëm nga një kod komunikues te tjetri, nga një art te tjetri. Është rasti i paraqitjeve të përfytyrimeve të Biblës që shfaqen në mozaikët e katedrales së Monreale-s, zhvendosje ikonografike të një teksti i cili vetëm në këtë mënyrë mund t'i afrohej asaj kategorie që nuk dinte të lexonte. Artet të cilat kanë patur marrëdhënie më të ngushta dhe organike me letërsinë janë dy, muzika dhe kinemaja, e para që në lashtësi dhe e dyta nga shekulli i kaluar.

Shpesh muzika i drejtohet letërsisë pikërisht për arsyen e vetme për të qenë më e kuptuar dhe lehtësisht e dekodifikuar: për këtë na vijnë në mendje libretët e operave të ndryshëm dhe gjithë sistemi i referimeve, didaskalive dhe komenteve të bëra nga kompozitorë për çdo faqe partiture. Por nga ana e saj edhe letërsia kërkon te muzika një mjet për të krijuar një rrjet korrespondencash midis shumë mënyrave të rrëfimit dhe pritjes së saj.

Skema e marrëdhënieve midis muzikës dhe letërsisë është ajo e propozuar nga studjuesi Steven Paul Scher ku sipas gjykimit të tij këto marrëdhënie grupohen në: letërsia në muzikë, ku përfshihet çdo lloj muzike programore

---

<sup>191</sup> Yves Chevrel, *Letërsia e krahasuar*, Tiranë, albin, 2002, f.108.

shembulli vjen nga *Symphonie fantastique* e Berlioz, muzika dhe letërsia, përfshin çdo lloj muzike vokale, edhe operën, dhe e fundit muzika në letërsi, ku futen përdorimi i metaforave, përshkrimet si edhe referimet muzikore në tekstet letrare, me vlerë tematike ose domethënëse për strategjitë e tyre rrëfimtare.<sup>192</sup>

Duhet të pohojmë që artet janë përpjekur të huazojnë efekte prej njëri-tjetrit.

Muzika mund të imitojë direkt letërsinë, në kuptimin dhe në mënyrën në të cilën një kompozitor mund të marrë një tekst poetik, paraekzistues, dhe “ta riveshë” me nota muzikore. Në këtë rast më shumë se shprehja *tout court* mund të flitet për mbivendosje dhe ndërveprim të dy formave dhe strukturave, shkrimin letrar dhe shkrimin muzikor. Shembulli modern më i rëndësishëm dhe i qartë i kësaj praktike jepet nga letërsia liederistike gjermane. Shembujt nuk mungojnë nga poezitë e Goethe-s si *Erlkönig*, *Du bist die Ruh*, *Der Sänger*, *Das Veilchen*, *Wanderers Nachtlied*, të cilat janë kompozuar nga autorë si Mozart, Beethvoven, Schubert, Schuman, Liszt.

Shembuj të tjerë kemi nga Rilindja italiane ku përdorimi i një praktike të tillë ishte shumë i shpeshtë, poezitë e Petrarca-s u rimorrën si tekste madrigale dhe u kompozuan.

*Vështirë se mund të provohet se kompozimi i muzikës dhe i tekstit ka qenë ndonjëherë proces i njëkohshëm. Madje Wagner nganjëherë i shkruante “dramat” e tij disa vjetë para se ato të muzikoheshin dha pa dyshim, shumë poezi janë hartuar për t’iu përshatur melodive të gatshme... Por marrdhëniet midis muzikës dhe poezisë vërtet të madhe duket edhe më me peshë po të kemi parasysh dëshminë që na ofrojnë madje formulimet më të arritura muzikore. Vjersha me strukturë mjaft të ngjeshur, tepër të shkrirë, nuk para i nështrohen formulimit muzikor, kurse poezia mediokre apo e dobët, si një pjesë e mirë e krijimeve të Heine-s e Wilhelm Müller, kanë shërbyer si tekste për Lieder -këngët më të bukura të Schubert e Schuman. Nëse poezia është me vlera letrare të larta, muzikimi shpesh shtrembëron ose errëson plotësisht modelet e saj, qoftë edhe kur muzika ka vlera në vetevete.*<sup>193</sup>

Por kemi edhe raste të tjera kur muzika heq vargjet dhe i vendos ato më parë, si një lloj “teksti përballë”, duke kërkuar pothuajse me ndërgjegje të prezantojë veten si shprehje apo përkthim, dhe nëse këtë nuk e sjell me fjalë përpiqet të paktën të sjellë “atmosferën” e tekstit. Ky fenomen ka ndodhur me *Tre Sonetti del Petrarca* të Liszt dhe *Gaspard de la nuit* të Ravel, ku tre citime të nxjerra nga e njëjta vepër e Aloysius Bertrand paraprijnë tre lëvizjet e pjesës.

Historia e kulturës ka dëshmuar shpesh që poeti dhe kompozitori ka qenë një i vetëm. Në Greqinë e lashtë, lirikët dhe tragjideografët kompozonin krijimet e tyre, ose në Francën dhe Gjermaninë e shekullit XII dhe XIII trubadurët dhe *Minnesänger*.

<sup>192</sup> Roberto Russi, *Letteratura e musica*, Roma, Carocci, 2005, f.28.

<sup>193</sup> René Wellek Austin Warren, *Teoria e letërsisë*, vepër e cituar, fq. 128-129.

Është e rëndësishme të theksojmë që është krijuar një praktikë letrare ad hoc për muzikën: janë shkruar tekste me qëllimin e vetëm për t'u kompozuar, si librete operash. Poetë të shquar si Pietro Metastasio kanë bërë të mundur bashkëpunimin e dy gjuhëve asaj letrare dhe muzikore.

Muzika dhe letërsia duhen parë si dy gjuhë që bashkëpunojnë. Sjellim shembuj nga periudha e Romantizmit, botimi i veprës *Të fejuarit* shoqëruar me komente të Manzoni-t, kemi të bëjmë me referime impresioniste tërheqëse për muzikën e tekstit pothuajse si një simfoni. Po në këtë periudhë muzika hyn me të drejta të plota në përfytyrimin e shkrimit, duke inauguruar një marrëdhënie të ndërlikuar bashkëpunimi midis letërsisë dhe muzikës që nga kjo periudhë kemi një bashkëpunim të pandërprerë dhe veçanërisht shumë krijues. Ernst Theodor Amadeus Hoffman në faqet kushtuar *Quinta Simfonia* shkruan:

*In questo modo anche la musica strumentale di Beethoven ci schiude il regno dell'immenso e dell'incommensurabile. Raggi brillanti dardeggiano nella profonda note di questo regno, mentre noi percepiamo le enormi ombre che si allungano e si accorciano, e ci cingono sempre più da vicino, annullando ogni cosa in noi, tranne il dolore provocato dall'infinita nostalgia in cui ogni desiderio sprofonda e tramonta dopo essere salito rapidamente in note gioiose; e solo in questo dolore che vuol farci scoppiare il petto con l'armonico accordo di tutte le passioni (struggendo, senza distruggere, amore, gioia, speranza) continuiamo a vivere da incantati spiriti veggenti.*<sup>194</sup>

Ky imazh që përshkruan pjesa *Pezzi di fantasia alla maniera di Callots*, ngjyros stilin e veçantë vizionar të shkrimit të Hoffman.

Edhe fenomene të zërit, si studimi i tingullit të ziles ose kënga e bilbilit, mund të bëhen pjesë e rëndësishme e strukturës letrare, mund të paraqesin një dimension të hapësirës dhe të kohës (Manzoni) ose mund t'i japin jetë kërkesave dhe dëshirave (Maupassant).

Një shembull tjetër që dëshmon lidhjen midis letërsisë dhe muzikës është edhe tregimi *La lezione di canto* e Katherine Mansfield. Është tregimi ku mund të përmbledhim elementët kryesorë që karakterizojnë imazhin letrar të muzikës. Stili rrëfimtari alternon tonet e melodramës dhe të komedisë, ndërsa muzika i jep zë botës së romancës (d.m.th bota e ndjenjave të vërteta dhe e pasioneve absolute) dhe utopisë së saj. Në një rrafsh të parë letrar është edhe marrëdhënia midis

---

<sup>194</sup> Ernst Theodor Amadeus Hoffman, *Il vaso d'oro. Pezzi di fantasia alla maniera di Callot*, Torino, Einaudi, 1995, f. 37. Në këtë mënyrë edhe muzika instrumentale e Beethoven-it na hap mbretërinë e pafund dhe të pamatshme. Rreze shkëlqyese pasqyrojnë në notat e thella të kësaj mbretërie, ndërsa ne përceptojmë hijet e mëdha që zgjaten dhe shkurtohen, dhe na bëjnë të ndihemi gjithmonë e më shumë nga afër, duke fshirë çdo gjë te ne, përveç dhimbjes së shkaktuar nga nostalgjia në të cilën dëshira mbytet dhe largohet pasi është ngritur lart me nota të gëzueshme: dhe vetëm në këtë dhimbje që do të na bëjë të shpërthejë gjoksi me marrëveshjen harmonike të gjithë pasioneve (duke ndrydhur, pa shkatërruar, dashurinë, gëzimin, shpresën) vazhdojmë të jetojmë si të magjepsur nga shpirtëra magjistari.

kuptimit të këngës dhe ngjarjes së rrëfyer. Në një rrafsh të dytë dhe më intim kemi përdorimin e muzikës si metaforë, e cila bëhet interpretuesja e kujtesës, e dëshirës dhe e çdo momenti turbullues ose shkëndija e vetëdijes së protagonistes. Imazhi muzikor e bën kështu në mënyrë moderne e të plotë, kompleksitetin e reales, së jetuar e të sferës emotive. Në të njëjtën kohë muzika shndërrohet në pasqyrën e një stili rrëfimitar që shpik rrugë të reja për të treguar historinë.

Marrëdhëniet midis letërsisë dhe arteve figurative që kanë një traditë të gjatë studimesh dhe përplasjesh janë bërë të vështira për faktin që dy kodet artistike janë zhvilluar sipas linjave të tyre, shpesh paralele, dhe kanë karakteristika shumë të ndryshme dhe ndonjëherë qartësisht i kundërvihen njëra tjetrës. Që në lashtësi kemi një traditë, një gjini të vërtetë retorike të shkrimit (në greqisht: *ekphrasis*) në të cilën shkrimi letrar dhe poetik përkthehej me detyrën e kthimit në fjalë, në rrëfimin e skenave që duheshin paraqitur dhe kthimin e tyre në vepra figurative.

Shkrimtarët kanë dashur të vizualizojnë, të ngjallin figurat pamore nëpërmejt përshkrimeve të ndryshme. Shembuj të tillë janë: përshkrimi i mburojës së Akilit te *Iliada*, përmbledhja e përshkrimeve të skenave të paraqitura që lexohet në *Imazhet* e Filostratit, por edhe disa episode të famshme të përshkrimit të afreskeve, basorilievëve, statujat te Poliziano, Ariosto bën përshkrimin enumerativ të bukurisë femërore. Këto shembuj tregojnë qartë traditën e rrëfimit të skenave dhe kthimin e tyre në vepra figurative. Duhet të vemë në dukje edhe traditën antike të transkriptimit, ose “ilustrimit” të veprave letrare dhe narrative me imazhe, figure, miniature, etj.

Në periudhën e Humanizmit dhe Rilindjes ka patur një prirje të fortë për të shkuar në një pikë të vetme interesash dhe eksperiencash. Artistë si Piero della Francesca Leonardo, Dürer u bënë njohësit më të mirë të kulturës klasike, studjues të gjeometrisë dhe perspektivës. Shkrimtarë dhe humanistë u shndërruan në frymëzuesit e subjekteve të veprave të shumta, pikturë dhe u bënë ndërmjetës midis porositësvë të veprave dhe artistëve.

Marrëdhëniet midis letërsisë dhe kinemasë janë ndoshta më të ndërlikuara sesa ato me muzikën por duhet të themi që janë më të ngushta. Ndërsa kemi muzikën instrumentale, një lloj muzike që ekziston vetëm për vete, një akt shkrimi (skenar për film) paraprin gjithmonë çdo film edhe ato filma që nuk mbështeten në vepra letrare. Nga ana tjetër çdo lloj marrëdhënie kinema-letërsi është më indirekte. Në ndryshim nga muzika, në fakt nuk është e mundur për kinemanë *sic et simpliciter* të përvetësojë një tekst letrar, por është i nevojshëm ndërmjetësimi dhe përshtatja e skenarit nga fjalët tek imazhet, në veprim, në kohët dhe ritmin e montazhit. Rastet janë të shumëta. Veç përshtatjes për një skenar origjinal, mund të kemi në ekran përshtatjen e një veprave letrare ose veprave dramatike që ka ekzistuar më parë.

Ndonjëherë shkrimtari, skenaristi dhe regjisori është i njëjti person. Në Itali mund të përmendim rastin e Mario Soldati-t. Në Amerikë kjo praktikë ndeshet shpesh në kinemanë e konsumit, siç edhe dëshmojnë rastet e shkrimtarëve të sukseshëm Stephen King e Michael Crichton. Shkrimtari dhe regjisori i

rafinuar Paul Auster ka realizuar filmin *Smoke* (1995) dhe episodin e dytë *Blu in the Face* (1996) në bashkëpunim dhe xhirim me regjisorin Wayne Wang. Në raste të tjera një shkrimtar-regjisor mund të përshtasë për film një vepër letrare të shkruar nga të tjerë (autorë të epokës). Mund të sjellim shembullin e përshtatjes për film të veprës së Boccaccio-s *Decameron* nga Pier Paolo Pasolini. Mund të rastisë që në përshtatjen nga romani në film, teksti mund të përpunohet tërësisht dhe të “aktualizohet” si në filmin *Apocalysse Now* (1979) të Francis Ford Coppola. Në imazhet dhe në kohë filmi i Coppolo-s është larg nga *Heart of Darkness* (1902) i Conrad. Një kalim intersemiotik dhe interkulturor në të njëjtën kohë është edhe filmi *Il trono di sangue* (Komonosu-Jo) i regjisorit të madh japonez Akira Kurosawa i cili e ka nxjerrë subjektin më 1957 nga Macbeth-i shekspirian, por në këtë film ngjarjet janë vendosur në periudhën e Mesjetës japoneze.

Shumë artistë kanë arritur të shprehin përmes artit të tyre shumë kode komunikuese. Mund të vëmë në dukje rastet e talenteve “të dyfishtë” apo “të trefishtë” Leonardo (piktor, shkrimtar, muzikant), Michelangelo (skulptor, piktor, poet), E.T.A. Hoffman (shkrimtar, muzikant, vizatues) Schönberg (muzikant, piktor), Pasolini, (poet, shkrimtar, regjisor filmash, dramaturg), D. G. Rossetti (piktor, poet).

Artet plastike, kinemaja, muzika, opera nuk janë artet e fundit me të cilat letërsia mund të bashkëpunojë. Dihet tashmë kënaqësia e Mallarmé-s tek shihte të kërcente Loie Fuller ose Cornala-n.<sup>195</sup> Letërsia bashkëpunon edhe me arkitekturën. Miti i Dedalit i shpreh mirë lidhjet midis letërsisë dhe arkitekturës. Duke mos bërë dot “librin që është labirint” për të cilin flet J. L. Borges në *Le jardin aux sentiers qui bifurquent (Fiction)*, letërsia duket të ketë qenë e ngashnjyer nga çdo arkitekturë, nga çdo urbanizëm labirintik. Dhe kjo ka ndodhur jo vetëm gjatë periudhës manieriste.<sup>196</sup>

Do të doja ta mbyllja këtë marrëdhënie të larmishme e të ndërlikuar midis letërsisë dhe arteve të tjera me mendimin se mund të shkohet drejt një arti gjithëpërfshirës, duke cituar fjalët e Mallarmé-s, Wysewa e Dujardin të cilët mendonin se *teksti* ishte ndoshta i vetmi vend ideal për shkrirjen e arteve, që nuk mund të bëhej më mirë, veçse në kokën e krijuesit ose të lexuesit.<sup>197</sup>

#### REFERIMET BIBLIOGRAFIKE

1. René Wellek, Austin Warren, *Teoria e letërsisë*, Tiranë Onufri, 2007.
2. Yves Chevrel, *Letërsia e krahasuar*, Tiranë, albin, 2002.
3. Ernst Theodor Amadeus Hoffman, *Il vaso d'oro. Pezzi di fantasia alla maniera di Callot*, Torino, Einaudi, 1995.
4. Mario Praz, *Mnemosyne. Parallelo tra la letteratura e le arti visive*, Milano, Armando Mondadori, 1971.
5. *La letteratura comparata*, a cura di Armando Gnisci, Milano, Bruno Mondadori 2002.

<sup>195</sup> Yves Chevrel, *Letërsia e krahasuar*, vepër e cituar, f. 118.

<sup>196</sup> Po këtu, f. 119.

<sup>197</sup> Po këtu, f.120.

6. Claudio Guillén, *Entre lo uno y lo diverso. Introduccìon a la literature comparada* [1985], trad. It. *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Bologna, il Mulino, 1992.
7. Roberto Russi, *Letteratura e musica*, Roma, Carocci, 2005.

### **ABSTRACT**

The study of the relationship between literature and the other arts is difficult as well as stimulating. It is in fact a research field where many issues of Comparativism meet and interrelate together. For example: Travel Literature is one of the major fields of research of the comparative method, just like the study of themes and myths. It is also possible to analyze the problems that have to do with these broad fields of study and research, by standing within the literary borders of the argument, but on the other side the attention focuses even on the viewpoint of the arts' expression. By citing special cases about the journey in Italy, about love myth, or about the Don Juan topic, we are going to provide a wider and interesting view of the comparative field. These analysis will provide information on the way literature interrelates with the other arts, and the way these arts interrelate with literature itself. This argument will undoubtedly be interesting as a research field by interrelating literature with the other arts. Expressed in other words, studying the relationship between literature and the other arts means studying at the same time the ways through which this relationship is established and the facts that determine it.

Making the distinction between these two aspects it is possible only in theory: in practice the relationship that is created between them it is such that makes it difficult to distinguish them between each other. Without entering the worthless taxonomy issues, we are going to propose a research topic practiced by different scholars, determining in this way their borders which can move and touch certain similar themes without being noticed.

**Key words:** literature, art, manner, facts, materials, painting, object, topic, myth, motive.

## ASPEKTE DIDAKTIKE TE KOMUNIKIMIT JOVERBAL

Barbara Stallings, Entela Bilali

*Korpusi i paqes, Shkolla e mesme "Shejnaze Juka"*

Komunikimi është një fenomen i pashmangshëm në jetën e njeriut si genie shoqërore. Një përkufizim i thjeshtë i komunikimit është: procesi i dërgimit dhe marrjes së mesazheve i cili bën të mundur që njerëzit të shkëmbejnë informacion, qëndrime, emocione. Termi *komunikim* dhe folja *komunikoj* vijnë nga latinishtja *communicatio* e *communicare* dhe do të thonë kryesisht *lajmërim / lajmëroj, kumtim / kumtoj e njoftim (I shkurtër me gojë a me shkrim) / njoftoj*, khs. zërat p. sh. në FJALOR (2006). Në kuptimin më të gjerë komunikim do të thotë kalimi i një informacioni nga një sistem konjitiv te tjetri në atë mënyrë që të jetë i kuptueshëm nga marrësi d. m. th. ai informacion mund të interpretohet saktësisht, ashtu sikurse është dhënë përkatësisht nga dërguesi. Megjithëse zakonisht komunikimi nënkupton përdorimin e gjuhës së nyjëtuar, ai në fakt ka dy dimensione: atë verbal dhe joverbal. Te komunikimi verbal, d. m. th. te komunikimi përmes të folurit e një gjuhe, është me rëndësi vetë gjuha në të cilën komunikohet, veçoritë e saj, leksiku, stilet, dialektet, sociolektet. Po ashtu zëri, si mjet dhe cilësitë e tij kanë një rëndësi të madhe në lehtësimin ose vështirësimin e interpretimit.

Komunikimi joverbal përfshin komunikimin përmes simboleve joverbale. Ka pasur shumë përkufizime të këtij termi. Studiuesit përgjithësisht e përdorin termin për t'iu referuar përdorimit të shenjave joverbale dhe të lëvizjeve trupore si: qëndrimi, gjestet, kontakti vizual e fizik në ndërveprimet e jetës së përditshme. Hickson dhe Stacks (1993:5) shprehen se "*komunikimi joverbal është kompleks, është sjellje dhe komunikim, i qëllimshëm dhe i paqëllimshëm.*"<sup>198</sup> Ndërsa Richmond and McCroskey (1995:1) e përkufizojnë komunikimin joverbal si: "*Procesi përmes të cilit një person stimulon kuptim në mendjen e një personi tjetër përmes mesazheve joverbale.*"<sup>199</sup> Miller (1988:3) përmbledh shumë nga këto përkufizime kur shprehet se: "*Komunikimi joverbal është përkufizuar si komunikim pa përdorimin e fjalëve...*"<sup>200</sup>

Në fakt, mund të themi se gjithçka komunikon: mënyra se si vishemi, si

---

<sup>198</sup> Non-verbal communication is complex, it is both behavior and communication, intentional or unintentional.

<sup>199</sup> The process of one person stimulating meaning in the mind of another person or persons by means of non-verbal messages.

<sup>200</sup> Non-verbal communication has been defined as communication without words....



lëvizim trupin, toni i zërit tonë, madje edhe vetë heshtja mund të komunikojë shumë. Pra, mungesa e fjalëve nuk do të thotë mungesë komunikimi. Shumë studiues të fushave të psikologjisë, antropologjisë dhe gjuhësisë kanë vënë në dukje rëndësinë e komunikimit joverbal në ndërveprimin mes njerëzve. Abercrombie (1968: 55) shkruan: “ *Ne flasim me organet e të folurit, por komunikojmë me të gjithë trupin.*”<sup>201</sup>, ndërsa Birdwhistle thekson se “ *Ekziston një gjuhë trupore që është po aq e strukturuar sa edhe gjuha që ne flasim.*”<sup>202</sup> Duke analizuar anën afektive të ndërveprimit njerëzor, Albert Mehrabian (1971) provoi se 93 % e informacionit në një akt komunikimi transmetohet përmes përdorimit të mjeteve joverbale të komunikimit si: mimika, gjestet, qëndrimi trupor, lëvizjet, lëvizja e syve, heshtja psherëtimat etj. Studime të tjera tregojnë se në një ndërveprim verbal fjalët janë 7 % të efektshme, toni i zërit 38 % dhe shenjat joverbale 55 % të efektshme.

Studime të ndryshme kanë identifikuar një shumëllojshmëri llojesh të komunikimit joverbal. Kështu, komunikimi joverbal mund të ndahet në kinezikë, proksemikë, kronemikë, dhe në njohuri rreth artefakteve. Kinezika nënkupton lëvizjet trupore, gjendjen apo pozitën e trupit, gjestikën, mimikën dhe shikimin gjatë komunikimit, proksemika afërsinë hapësinore të komunikuesve, kronemika aspektet kohore të komunikimit joverbal, kohëzgjatjen dhe frekuencën, ndërsa artefaktet nënkuptojnë veshjen, banimin, etj. Të gjitha këto njohuri të kombinuara apo veç e veç i ofrojnë komunikuesit të dhëna shtesë për interpretim, të cilat dërguesi dhe marrësi duhet t'i kenë parasysh dhe t'i vlerësojnë si dhe sa duhet.

Nga këto, mimika, gjestet, kontakti vizual, qëndrimi dhe distanca janë më të përshtatshmet për të transmetuar emocionet dhe për pasojë këtyre mësuesit duhet t'i kushtojnë kujdes të vecantë. Janë ndjenjat ato që e motivojnë ose jo nxënësin. Prandaj komunikimi joverbal është i rëndësishëm në krijimin e ndjenjave të pëlqimit ose mospëlqimit tek nxënësit duke u kthyer kështu në burim motivimi ose shkurajimi.

### **Komunikimi joverbal në procesin mësimor**

Komunikimi jogjuhësor është mjaft i rëndësishëm për marrëdhëniet ndërpersonale në klasë. Balzer shprehet se rreth 75% e sjelljes në klasë është joverbale. Pavarësisht se sa të aftë mund të jenë mësuesit, mësimdhënia e tyre nuk do të jetë e efektshme nëse mësuesit nuk përdorin siç duhet aftësitë e tyre joverbale. Mësuesit dhe nxënësit vazhdimisht i dërgojnë njëri-tjetrit sinjale joverbale (Miller, 1988). Sjellja joverbale e mësuesit ka një ndikim të madh tek nxënësit dhe tek procesi mësimor. Duke iu drejtuar mësuesve, Stevick (1982:6) shprehet: “*mënyra se si ju përdorni sytë, distanca që mbani nga nxënësit tuaj, mënyra se si i prekni apo nuk i prekni ata, të gjitha këto gjëra të pavërejtura në klasë mbartin sinjale të rëndësishme që krijojnë një efekt të madh tek ndjenja e*

---

<sup>201</sup> We speak with our vocal organs, but we converse with our whole body.

<sup>202</sup> There is a language of body expression and motion which is as ordered and structured as the language we speak.

*mirëpritjes dhe rehatisë që ka nxënësi ndaj jush*".<sup>203</sup> Sjellja jonë joverbale, qoftë ajo e qëllimshme apo spontane, i tregon nxënësve çfarë pritet prej tyre. Pritshmëritë pozitive ndaj nxënësve sjellin rezultate pozitive; pritshmëritë negative sjellin mungesë besimi tek vetja dhe dështim. Studimet tregojnë se mësuesit që përdorin komunikimin joverbal në mënyrë pozitive janë më të efektshëm (Bankroft, 1995). Sipas Miller (1988), efektshmëria e mësuesit tregohet nga shfaqja e entuziazmit, ndryshimi i mimikës, përdorimi i gjesteve për të theksuar mesazhin, lëvizja drejt nxënësve, të ndënjurit përpara klasës më shumë se sa pas tavolinës apo tek dërrasa e zezë, mbajtja e kontaktit vizual, lëvizjet e kokës, të folurit me zë të qartë dhe me intonacion të larmishëm, kombinimi i mesazheve gjuhësore dhe jogjuhësore dhe shfaqja e sensit të humorit.<sup>204</sup>

Në një studim të bërë nga Richmond dhe McCroskey (1995) rezultoi se më shumë se 10,000 mësues besonin se sjellja joverbale ishte një mjet më i efektshëm sesa sjellja verbale në përmirësimin e marrëdhënieve mësues-nxënës. Richmond dhe McCroskey (1995:261) gjithashtu pohuan se: "*Shumë mësues kuptuan se komunikimi joverbal i ndihmonte ato të kontrollonin, menaxhonin dhe të ndihmonin më mirë...*"<sup>205</sup>

Mësuesit i shprehin nxënësve ngrohtësi, spontaneitet, miqësi, entuziazëm, aftësi, besim, interesim përmes përdorimit pozitiv të komunikimit jogjuhësor (Bankroft, 1995; Beebe, 1980; Miller, 1988). Për më tepër, në këtë mënyrë nxitet tek nxënësit një sjellje pozitive ndaj orës së mësimit dhe lëndës. Kur mësuesit janë spontanë dhe miqësorë, nxënësit përfshihen më shumë në procesin mësimor dhe janë më aktivë në klasë (Bancroft, 1995).

## Gjestet

Sistemi i kuptimshëm i komunikimit me gjeste është quajtur ndryshe kinezikë (Cosnier 1982). Ai vjen përpara ose e shoqëron ligjëratën dhe madje mund ta zëvendësojë atë për të dhënë disa mesazhe. Qëllimi i përdorimit të gjesteve është që të arrihet një shkallë më e lartë efektshmërie në orën e mësimit në gjuhë të huaj. Gjestet janë shumë të dobishme në paraqitjen e njëjësive gjuhësore që kanë të bëjnë me fjalorin dhe gramatikën. Nëse fjalët shoqërohen me gjeste, ata mbahen mend më mirë. Të gjithë mësuesit i shpjegojnë duke i shoqëruar me gjeste folje të tilla si: run( vrapoj), swim (notoj), fly (fluturoj), bow

---

<sup>203</sup> ...it is the way you use your eyes, the distance you stand from your students, the way you touch or refrain from touching them-all of these unnoticeable things in the class carry important signals which create a profound effect on your students' feelings of welcome and comfort with you.

<sup>204</sup> ...teacher effectiveness is generally characterized by showing enthusiasm, varying facial expressions, gesturing for emphasis, moving towards students, spending more time in front of the class than behind a desk or at a chalkboard, maintaining eye contact, displaying head nods, speaking with clear voice and varied intonation, correlating between verbal and nonverbal messages, and exhibiting a sense of humor.

<sup>205</sup> Many teachers discovered that non-verbal communication helped them to be better controllers, managers, and helpers...

(përkulem) dhe po ashtu përdorin gjestet për të shpjeguar përemrat vetorë, dëftorë e pronorë. Gjestet përdoren gjithashtu për të nxitur apo shkurajuar nxënësit. Kështu, krahët e kryqëzuar i komunikojnë nxënësve distancë, mbajtja e duarve në bel përceptohet si kërcënim. Është inkurajuese për nxënësit të miratosh me kokë atë që ata thonë. Në këtë mënyrë nxënësi kupton që mësuesi është dakord me të dhe se mund të vazhdojë. Gjithsesi miratimet e shpeshta të kësaj forme mund të nënkuptojnë që mësuesi do që nxënësi të nxitojë dhë të përfundojë shpejt. Kur nxënësi ka vështirësi në artikullimin e mendimit, një miratim i lehtë me kokë e bën nxënësi të ndjehet më i sigurtë në atë që po thotë.

#### Qëndrimi trupor

Po aq i rëndësishëm sa gjestet është edhe qëndrimi trupor që mund të dërgojë mesazhe pozitive ose negative. Për shembull, nëse mësuesi përkulet lehtë në drejtim të nxënësit, kjo tregon interesim. Mësuesit të cilët mbajnë të njëjtin qëndrim të trupit gjatë gjithë orës së mësimin, të cilët rrinë gjithë kohës në tavolinën e tyre, kryqëzojnë krahët apo i mbajnë duar në xhepa për një kohë të gjatë i mërzhisin nxënësit dhe ndikojnë negativisht në motivimin e tyre. Qëndrime të tilla përceptohen si kërcënuese nga nxënësit. Nga ana tjetër, nëse mësuesi lëviz vazhdimisht nëpër klasë, nxënësit janë më të përqëndruar. Pozicionet e hapura të trupit tregojnë ngrohtësi, afërsi, dëshirë për të komunikuar. Pozicionet e mbyllura si: kryqëzimi i krahëve, i këmbëve, i duarve etj, tregojnë largësi.

Njëlloj si mësuesit edhe nxënësit dërgojnë mesazhe të ndryshme përmes qëndrimeve të ndryshme. Një nxënës i cili lëviz vazhdimisht, kërruset ose lëshohet mbi karrige tregon mungesë interesi dhe mërzhitje. Pra, mësuesit gjithashtu duhet t'i kushtojnë vëmendje lëvizjeve dhe qëndrimeve trupore të nxënësve. Të gjitha lëvizjet trupore duhet të jenë në harmoni me mesazhin verbal, përndryshe mund të lindin keqkuptime si, për shembull, në rastin e tundjes së kokës nga e majta në të djathtë për të thënë "po".

#### **Komunikimi me hapësirë (proksemika)**

Përdorimi i hapësirës si mjet komunikimi quhet ndryshe proksemikë dhe mund të ndahet në dy kategori. E para është proksemika midis nxënësve. Kjo ka të bëjë me mënyrën se si nxënësit e menaxhojnë hapësirën midis tyre dhe përgjithësisht mësuesit e dinë se nxënësve u pëlqen të ulen pranë njëri-tjetrit në fund të bankave në mënyrë që të mund të bisedojnë. Kategoria e dytë ka të bëjë me hapësirën midis mësuesit dhe nxënësve. Metodologjitë moderne të mësimdhënies nuk e konsiderojnë më mësuesin si burim të vetëm të informacionit, por më tepër si monitorues. Si rrjedhojë, ky rol i ri kërkon që mësuesi të lëvizë nëpër klasë për të monitoruar secilin nxënës dhe të ndërhyjë kur është e nevojshme në vend që të rrijë përpara klasës duke simbolizuar kështu qëndrën e vetme të informacionit. Qëndrimi i mësuesve pas tavolinës ndikon në marrëdhëniet që ata krijojnë me nxënësit (Bancroft, 1995; Miller, 1988). Sipas Couch (1992):

Duke vendosur një barrierë konkrete, qoftë ajo tavolinë apo podium, midis vetes dhe nxënësve, mësuesit dërgojnë dy mesazhe joverbale. Njëri mesazh

është se Unë komandoj këtu....Mesazhi i dytë është se Unë kam njohuritë dhe i jap ato sipas tekave të mia. Mësuesi mund të mos jetë i vetëdijshëm për mesazhet që po dërgon. Por asnjëri nga mesazhet nuk ndihmon në ndërtimin e një bashkësie komuniteti të mirë në të nxënë.<sup>206</sup>

### **Kontakti vizual (okulezika)**

Është mjaft e rëndësishme që mësuesi të krijojë krijojë vizual me çdo nxënë (Bancroft, 1995; Miller, 1988). Studiuesit në fushën e mësimdhënies besojnë se mësuesit duhet të shohin çdo nxënë gjatë orës së mësimit sepse kjo bën që nxënësit të kuptojnë se e kanë vëmendjen e mësuesit duke ndikuar kështu pozitivisht në përfshirjen e tyre aktive në procesin e të mësuarit. Përmes kontaktit vizual mësuesi mund të shprehë ngrohtësi, mbështetje dhe mund t'i monitorojë nxënësit më kollaj (Bancroft, 1995). Sipas Beebe (1980), *“Kontakt më i madh vizual do të çojë në përmirësimin e të kuptuarit dhe sjellje më pozitive ndaj mësuesit.”*<sup>207</sup>

Duke kontrolluar nxënësit me sy, mësuesit mund të kuptojnë nëse nxënësit janë të vëmendshëm apo jo, nëse ata e kanë kuptuar mësimin apo jo. Shpeshherë ndodh që nxënësit të shohin si të përhumbur edhe pse, në fakt, thonë se kanë kuptuar. Kështu, të pyesësh nxënësit: “A keni kuptuar?” nuk është gjithmonë një ide e mirë, sepse edhe nëse nuk kanë kuptuar shumë prej tyre do të përgjigjen me “po”. Në këtë rast kontakti vizual mund të jetë një mënyrë më e përshtatshme për të kontrolluar nivelin e tyre të të kuptuarit. Zakonisht nxënësit i shmangen shikimit të mësuesit nëse nuk kanë kuptuar. Përmes syve nxënësit tregojnë gjithashtu nëse janë të vëmendshëm apo jo. Miller (1988:102) thekson se: *“nxënësit që vazhdimisht shikojnë orën e murit në vend që të shikojnë e dëgjojnë mësuesin mund të jenë duke treguar se kanë nevojë për pushim, se përmbajtja është e mërzitshme ose mungesën e motivimit nga ana e mësuesit.”*<sup>208</sup>

Kontakti vizual është gjithashtu një mënyrë më efikase për të menaxhuar nxënësit e vështirë. Në disa raste fjalët mund ta përkeqësonin situatën më tej dhe do largonin vëmendjen e nxënësve nga rrjedha e bisedës, ndërsa një vështrim qortues do e shmangte gjithë këtë. Kontakti vizual gjithashtu ndikon pozitivisht në motivimin dhe interesimin e nxënësve. Zakonisht mësuesit shikojnë më shumë nxënësit e ulur në bankat e para ose ato nxënëse që janë më aktivë në klasë duke shpërfillur kështu nxënësit që janë më pak aktivë, por jo më pak të rëndësishëm.

---

<sup>206</sup> By setting up a concrete barrier, either a desk or a podium, between themselves and the students, teachers are sending two nonverbal messages. One message is that I am in charge here.... The second message is that I have the knowledge and I give it out at my whim. The teacher may not even be aware of the messages he is sending. But neither message is conducive to building a good learning community.

<sup>207</sup> More eye contact generally results in improved comprehension and enhanced attitudes toward the teacher.

<sup>208</sup> Students who are constantly looking at the wall clock rather than watching and listening to the teacher may be indicating the need for a break, the dullness of the content, or a lack of teacher motivation and preparation.

Sipas (Richmond, 1990), një mësues i cili rrallë komunikon vizualisht me nxënësit konsiderohet si i painteresuar.

### **Mimika**

Mimika mund të përforcojë pozitivisht ose negativisht mesazhin verbal dhe të përçojë emocionet dhe qëndrimet. Ndjenjat e nxënësve dhe të mësuesve janë të rëndësishme në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies. Shumë studime janë bërë për aspektin afektiv në të mësuarit e gjuhës. Shumë nxënës nuk e mësojnë një gjuhë për shkak të qëndrimit negativ që kanë ndaj mësuesit. Këtu vlen të përmendet hipoteza e Krashen për 'filtrin afektiv'. 'Filtër afektiv' është një pengesë për të nxënësit që shkaktohet nga reagime emocionale negative ndaj mjedisit. Sipas kësaj hipoteze mjaft të njohur në psikologjinë e edukimit, disa emocione si: ankthi, vetëvlerësimi i ulët dhe ndjenja e monotonisë ndërhyjnë në procesin e përvetësimit të një gjuhe të huaj. Ato funksionojnë si një filtër midis folësit dhe dëgjuesit i cili e zvogëlon sasinë e informacionit që dëgjuesi është në gjendje të kuptojë. Këto emocione negative pengojnë përpunimin efikas të informacionit gjuhësor. Kjo mund të zgjidhet duke nxitur interesin dhe vetëvlerësimin e nxënësve dhe duke krijuar një ambient jostresues. Prandaj mimika e mësuesve duhet të jetë inkurajuese për nxënësit duke qënë se është një mënyrë për t'i nxitur ata të mësojnë. Ajo mund të shënjojë për mirë ose për keq të mësuarit e një gjuhe të huaj. Shumë shpesh një buzëqeshje mund të funksionojë më mirë se vetë fjalët inkurajuese, sepse nxënësit e ndjejnë si më të çiltër se fjalët. Nxënësit pëlqejnë më shumë mësuesit që buzëqeshin sepse duket se këto mësues japin mesazhin se u pëlqen të jenë me nxënësit e tyre dhe se janë më të përgatitur dhe me besim në vete.

### **Intonacioni**

Ndryshimet në intonacion dhe në ritmin e të folurit mund të transmetojnë ndjenja, qëndrime dhe kuptime të ndryshme. E njëjta fjalë mund të ketë kuptime të ndryshme në varësi të mënyrës se si thuhet. Për shembull, fjala "jo" mund të interpretohet në mënyra të ndryshme në varësi të komunikimit joverbal që është duke u përcjellë së bashku me fjalën. Nëse ne themi "jo" me një ton zëri pyetës, kjo mund të përcjellë mesazhin se ne nuk e besojmë me të vërtetë atë që po dëgjojmë. Në qoftë se ne dëgjojmë dikë të thotë: "JO!" Me zë të lartë, ose të ashpër, ne mund të interpretojmë se personi është i zemëruar. Në secilin prej këtyre shembujve personi është duke thënë "jo", kuptimet janë të ndryshme. Pa komunikim joverbal, do të ishte e vështirë të dimë se si të interpretojmë fjalën. Një nga kritikant kryesore ndaj mësuesve është të folurit në mënyrë monotone. Këto mësues përceptohen si të mërzitshëm nga nxënësit. Studimet tregojnë se nxënësit e humbasin shpejt interesin kur dëgjojnë një mësues që flet gjithmonë në të njëjtën mënyrë. Gjithashtu ndryshimet në intonacion dhe një zë i ngrohtë nxisin motivimin dhe bëjnë që nxënësit ta mbajnë mend informacionin për një kohë më të gjatë.

### **Aspektet kohore të komunikimit (kronemika)**

Kronemika ka të bëjë me aspektet kohore të komunikimit joverbal, kohëzgjatjen dhe frekuencën dhe duhet të përdoret me kujdes nga mësuesit. Pausat gjatë prezantimit të informacionit zakonisht theksojnë përmbajtjen. Një pjesë e madhe e kohës në klasë e zënë pyetjet dhe përgjigjet midis mësuesit dhe nxënësve. Shpesh ndodh që mësuesi të kërkojë një përgjigje të menjëhershme nga nxënësi duke mos i lënë atij kohë të mjaftueshme për ta menduar përgjigjen. Nëse përgjigja vonon, mësuesi mund ta japë përgjigjen vetë ose t'i kërkojë një nxënësi tjetër që të përgjigjet duke harruar që nxënës të ndryshëm mund të kenë ritme të ndryshme të përpunimit të informacionit dhe për pasojë edhe ritme të ndryshme të përgjigjurit. Kjo nuk do të thotë që nxënësi që vonon të përgjigjet është më pak inteligjent apo më pak i përgatitur. Kjo bën që jo të gjithë nxënësit të marrin pjesë në mënyrë të barabartë në mësim. Mësuesit duhet të mësojnë t'i japin secilit nxënës kohën e mjaftueshme për t'u përgjigjur.

### **PËRFUNDIME:**

Mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm se sjellja e tyre joverbale ndikon pozitivisht ose negativisht në arritjet akademike të nxënësve dhe qëndrimin e tyre ndaj të mësuarit (Beebe, 1980). Miller (1988:6) shprehet se: "...kur mësuesit shfaqin mesazhe verbale që bien ndesh me mesazhet joverbale, nxënësit mund të hutohen dhe ky hutim shpesh u ndikon atyre sjelljet dhe të mësuarit."<sup>209</sup>

Gjithashtu mësuesit duhet të jenë të vëmëndshëm edhe ndaj mesazheve joverbale që dërgojnë nxënësit. Përmes komunikimit joverbal nxënësit mund të shprehin miratim, interes, mungesë vëmendjeje, mërzitje, etj. Nxënësit janë gjithashtu emotivë gjatë mësimit. Për pasojë, qëndrimet e tyre ndaj mësuesit dhe mësimit janë të mbështetura më shumë në emocione dhe ndjenja. Kjo do të thotë që mësuesit duhet të modifikojnë sjelljen e tyre në përshtatje me këtë aspekt. Rosenthal dhe Jacobson theksojnë se përmes komunikimit joverbal, pritshmëritë e mësuesve ndaj nxënësve të tyre kthehen në profeci vetëpërmbushëse, duke vënë kështu në dukje ndikimin e madh që ka sjellja joverbale e mësuesve tek arritjet akademike dhe rritja intelektuale e nxënësve. Të të njëjtit mendim janë edhe Richmond dhe McCroskey (1995:262) të cilët besojnë se: "*Funksioni kryesor i mësuesit në klasë është të nxisë pëlqimin e nxënësve për lëndën, mësuesin, klasën si dhe dëshirën për të mësuar më shumë në lidhje me lëndën. Kur mësuesi e bën këtë përmes sjelljes së efektshme joverbale, atëherë nxënësi ka më shumë gjasa të dëgjojë më shumë, të mësojë më shumë dhe të ketë një qëndrim pozitiv ndaj shkollës.*"<sup>210</sup> Mënyra se si mësuesi i shikon apo jo nxënësit, mënyra se si u

<sup>209</sup> ...when teachers exhibit verbal messages that conflict with nonverbal messages, students become confused, and this confusion often affects their attitudes and learning.

<sup>210</sup> The primary function of teachers' non-verbal behaviors in the classroom is to improve affect or liking for the subject matter, teacher, class, and desire to learn more about the subject matter. When the teacher does this through effective non-verbal behavior, then

drejtohet atyre, toni që përdor ndikojnë shumë në atmosferën që krijohet në klasë dhe në motivimin, qëndrimet dhe arritjet e nxënësve. Prandaj mësuesit duhet të përdorin me kujdes format e ndryshme të komunikimit joverbal në funksion të një mësimdhënieje dhe mësimnxënieje sa më efikase.

#### **BIBLIOGRAFIA :**

1. Abercrombie, David, (1968). Paralanguage. *British Journal of Disorders of Communication* 3(1).
2. Bancroft, W.Jane, (1995). *Research in nonverbal communication and its relationship to Pedagogy and Suggestopedia*. Marrë më 18 shkurt 2010 nga:
3. <http://web8.epnet.com> (ERIC No. ED384243)
4. Beebe, S.A., (1980, November 13-16). "The role of nonverbal communication in education". Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Marrë më 18 shkurt 2010 nga:
5. <http://web8.epnet.com> (ERIC No. ED196063)
6. Birdwhistell, Ray L. (1970). *Kinesics in Context*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia .
7. Couch, Richard, (1992). "Nonverbal language and its implications for teachers". *Art, Science & Visual Literacy: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literary Association*. Marrë më 18 shkurt 2010 nga:
8. <http://web8.epnet.com> (ERIC No. ED363331)
9. [FJALORI 2006] Jani Thomai, Miço Samara, Pavli Haxhillazi, Hajri Shehu, Thanas Feka, Valter Memisha dhe Artan Goga : *Fjalor i gjuhës shqipe*. Tiranë : Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, 2006. ISBN 10: 999438175X.
10. Galloway, Charles M., (1970). *Teaching is Communicating: Nonverbal Language in the*
11. *Classroom*. Ëashington, D. C. ,Association for Student Teaching, NEA, Bulletin No. 29.
12. Hickson, Mark, & Stacks, Don, (1993). *NVC nonverbal communication: Studies and*
13. *applications* (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C Brown.
14. Richmond, Virginia, & McCroskey, James, (1995). *Nonverbal behavior in interpersonal*
15. *relations* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
16. Mehrabian, Albert, (1971). *The Silent Messages*. Wadsworth, Belmont, California. [On-line]. Marrë nga:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Mehrabian](http://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Mehrabian)
17. Mehrabian, Albert, (1968). *Communication without words*. Psychology

---

the student is likely to listen more, learn more, and have a positive attitude about school.

Today, 2.

18. Miller, Patrick, (1988). *Non-verbal communication: What research says to the teacher*. Washington D.C.: National Education Association.
19. Nine-Curt, Carmen J., (1976). *Non-verbal communication*. Cambridge, Massachusetts: National Assessment and Dissemination Center for Bilingual/Bicultural Education.
20. Rosenthal, Robert, & Jacobson, Lenore, (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
21. Stevick, Earl W., (1982). *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Didactic implications of non verbal communication**

#### ***ABSTRACT***

Teachers and students continually communicate non-verbally. Yet, the role of nonverbal communication in pedagogic environment is not fully realized and exploited by the teachers. All energies are focused on improving the verbal part of classroom communication while the nonverbal part is usually taken for granted. However, different researches in the world have argued that the success of both the student and the teacher depends upon the effective communication between them in the class and that the second language teachers, who consciously control their nonverbal communication, enjoy a subtle but effective poëer in the class. The students are also more involved and motivated in such classes and feel free to speak and participate in classroom discussion.

Lozanov insisted that the teacher's verbal and nonverbal messages should be harmonized in order that the same positive message of support and encouragement is received by students on both the conscious and unconscious levels (Bancroft, 1995). Students nod, frown or smile to indicate their reception of a lecture, which cues the instructor to slow down or modify his delivery. Teachers nonverbally express enthusiasm, confidence and displeasure through gestures, facial expressions and vocal tones. For teachers, taking note of nonverbal cues and practicing clear body language can strongly influence the clarity or lack, thereof, of classroom communication. The effective use of nonverbal cues assists in a wide range of classroom practices.

This paper aims at probing the different media of nonverbal communication, and clarifying their usefulness to teaching and learning thus, providing a kind of feedback to teachers who believe in reflective teaching and make them improve their teaching practice by being aware of the power of nonverbal communication.



**POEMË PËR NJË PLAGË TË PAMBYLLUR  
PËRMASAT KOMUNIKUESE LETRARO-ARTISTIKE  
NË POEMËN  
“PLAGËT E MOISIUT” TË RIDVAN DIBRËS**

Sabina Osmanovic

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Departamenti i Gjermanistikës*

**Plagët e Egjiptit vs. “Plagët e Moisiut”**

“Plagët e Moisiut” është një rrëfim në veten e parë, një tregim në vargje mbi profetin më sinjifikant të judaizmit, i cili sipas Librit të Shenjtë ishte ndërmjetësuesi i parë mes Zotit dhe njerëzimit. Në Dhjatën e Vjetër, Librin e Eksodit (cf. Libri i Daljes 2:3)<sup>211</sup>, Moisiu është i zgjedhuri i Zotit i ngarkuar me misionin e shpëtimit të popullit të Izraelit nga skllavëria e faraonëve egjiptianë. Roli i tij prej ndërmjetësuesi pasqyrohet më së miri tek dhjetë gjëmat apo plagët (Uji i shëndrruar në gjak, Bretkocat, Mushkonjat, Grethat, Ngordhje bagëtish, Çibanët, Breshëri, Karkalecat, Errësira dhe Vdekja) (cf. Libri i Daljes 2:7) që provoi Egjipti për të kulmuar me urdhëresat e marra në Malin Sinai (cf. Libri i Daljes 2:19).

Ridvan Dibra huazon këtë motiv biblik dhe duke u shërbyer me teknikën e palimpsestit ndërton “një tekst të ri mbi një tekst të vjetër, të mëparshëm”.<sup>212</sup> Si rezultat, krijon një sintezë komplekse të kësaj figure, ndryshe nga ç’ e njohim dhe çfarë na është transmetuar tradicionalisht; në këtë poemë ai e zhvesh Moisiun nga pekti i profetit dhe i mvesh atij një pëlhurë me ngjyrë të zbehtë, në vend të një shkopi mrekullibërës ai i jep atij rëndësinë e të dobët, në vend të një misioni madhor, hesap-larjen me vetveten.

Mirëpo, teksti i rishkruar i Moisiut nga Dibra dhe ai origjinal biblik kanë një *tertium comparationis* e që është vetë gruaja e profetit, Sefora. Në Dhjatën e Vjetër (cf. Libri i Daljes 2:2) Sefora përmendet kalimthi e në mënyrë sipërfaqesore, pa pasë ndonjë rëndësi të veçantë: vetëm si e bija e Jetros, prifiti të Madianit, i cili ia dha për grua Mosiut - si shpërblim që i kishte mbrojtur shtatë vajzat e tij tek burimi, ku po i jepnin ujë deleve dhe rrezikonin të dëboheshin nga barinjët. Përveç këtij, egziston edhe një tjetër shënim (shpesh i kontestuar) në

---

<sup>211</sup> Citimet biblike në gjithë tekstin janë nga versioni i Dom Simon Filipajt. Bibla përktheu dhe shtjelloi Dom Simon Filipaj. Tiranë: Shoqëria Biblike Ndërkonfesionale e Shqipërisë, 2005.

<sup>212</sup> Krahaso Dibra, Ridvan: *Një lojë me emrin postmodernizëm*. Tiranë: Albas, 2007, f. 71.

librin e Eksodit (cf. Libri i Daljes 2:4), ku Zoti deshi të vrasë Moisiun dhe Sefora i del në mbrojtje, duke rrethprerë (simbol për sakrificë) djalin e tyre. Me konstataimin “*Të gjithë e kanë harruar Seforën, gruan e profetit*”<sup>213</sup> fillon kjo poemë, duke ndryshuar kështu pritshmërinë e publikut nga vetë titulli që mban, e duke paralajmëruar se protagonistin kryesor i saj në të vërtetë nuk është profeti, por gjinia e brishtë; e anashkaluara, e mënjanuara thuajse totalisht e harruar, ajo e cila qëndron “*e vetme mes zjarrit dhe akullit*”<sup>214</sup>, Safora. Ashtu siç i ri-shkruan letrat e Kafkës në romanin “Franc Kafka i shkruan të birit”, Dibra në këtë vepër ka marrë përsipër të ridimensionojë marrëdhënien e Mosiut me Seforën, ai do të japë asaj vendin që meriton, do të ngrejë një lapidar për “heshtjen e saj dhe mbi durimin e saj hyjnor”<sup>215</sup> përkrah një burri misionar.

### Rrëfenja e një p(ro)f(eti)

*“Kur zotat bëjnë luftë mes tyre/njeriu duhet të bëjë paqe me veten”*<sup>216</sup>

Poema me karakter monologu është e strukturuar në dy pjesë. Pjesa hyrëse apo prologu fillon me një përshkrim nga pozicioni i një tregimtari auktorial, si më poshtë:

*Po shpalosen qiejt si fletët e librit*

*Zoti im.*

*Të zverdhur nga koha*

*Por unë them më shumë nga shfletimi i përditshëm*

*Diku të përthyer, diku të grisur*

*Nga vetëtimat dhe padurimi ynë.*

*Ne prap të etur si në fillim,*

*Zoti im. [...]*<sup>217</sup>

Siç mund të vërehet, “Uni reflektues” vokalizon temat që tërhiqen gjatë gjithë tekstit e që janë besimi, librat, koha dhe instanca më e lartë hyjnore, Zoti. Deklaratat e formuluar nga Uni kanë një adresat të caktuar, Zotin, ndërsa në vargun e gjashtë dhe të shtatë ndodh një shëndërrim ku vendi i “Unit individual” zëvendësohet me “ynë” dhe “ne”, duke marrë kështu përmasat e një “Uni kolektiv”. Ky ndryshim i perspektivës nga “unë” në “ne” dhe anasjelltas është element rekurrues gati përgjatë gjithë tekstit. Pohimet *Ne prapë të verbër si në fillim/ Ne prapë të shurdhër si në fillim/ Ne prapë të uritur si në fillim/ Ne prapë të vetëm si në fillim/ Ne prapë në pluhur si në fillim/ Ne prapë të pastrehë si në fillim/ Ne prapë të etur si në fillim/ Ne prapë të paditur si në fillim*<sup>218</sup> dhe fakti i përsëritjes së vargut “Zoti im” në fund të secilit prej vargjeve të lartpërmendur në

<sup>213</sup> Dibra, Ridvan: *Plagët e Moisiut*. Shkodër: Camaj-Pipa, 2010, f. 5.

<sup>214</sup> Po aty. f. 13

<sup>215</sup> Krahaso Po aty. f. 11.

<sup>216</sup> Po aty. f. 10.

<sup>217</sup> Po aty. f. 5.

<sup>218</sup> Po aty. f. 5ff

gjitha strofat e pjesës së parë të poemës, ngjanë me një ritual lutjeje. Në formë ankimi dhe dëshpërimi thuret një elegji mbi gjendjen e racës njerëzore, ku harresa dhe shpërfilljet e kësaj të fundit kundrejt detyrimeve dhe mosrepektimi i ligjeve morale shprien drejt gabimeve, që kthehen si bumerang një ditë në formën e “plagëve që dhëmbin më fort në gjoks”<sup>219</sup>. Është ky konstatimi përmbyllës i “prologut” për të kaluar më pas tek pjesa e dytë apo ajo e plagëve.

*Ti trembesh prej gjakut më shumë se prej hijeve,  
Seforë.*

[...]

*Gjakut që s' diti kurrë të bëhet ujë,  
Porse uji bëhet gjak,  
Sefora ime.*<sup>220</sup>

Përderisa në pjesën e parë “Uni” i drejtohej Zotit si instancës më të lartë, në pjesën e dytë ky adresat zavendësohet me një tjetër “ti” e që është pikërisht Sefora. Kjo e fundit shërben si urë komunikimi përmes së cilës Moisiu shpreh shqetësimet dhe dyshimet mbi egzistencën njerëzore dhe jo vetem. Përderisa pjesa e parë ka një karakter global, pjesa e dytë kalon në një nivel më individual, më intim. Gazetarja dhe studiuesja Elsa Demo, në një vëzhgim interesant mbi poemën në gazetën “Shekulli” shprehet se: “*Është Moisiu ai që flet për plagët që ka marrë në jetën e gjatë, por është gruaja e tij, Sefora, që lexojmë. Është ai që vuan, por është ajo që qëndron. Është ai që dyshon, është ajo që beson. Kush është kush?*”<sup>221</sup>

Në qendër të vëmendjes në pjesën e plagëve vihet marëdhënia asimetrike e Mosiut me Seforën. Ai, me qëndrimin e tij indiferent ndaj saj dhe vetëbesimin e një misionari të fuqishëm e të bindur se “mjafton vetëm të godasë me shkopin e tij të gjarpërt, me vullnetin e tij të egër”<sup>222</sup> për të përmbushur çdo qëllim të vënë, nuk rezulton plotësisht i tillë. Ai në plagët projekton frikat e tij tek figura e Seforës, dhe me një ton pendestar “pranon” një varg atributësh që kanë karakterizuar sjelljen e tij. Në plagën e dytë “Bretkosat”, ai shpreh frikën nga moçali i harresës dhe mungesës së vëmendjes, shkaku i të cilit shtjellohet më tej në plagën e tretë “Mushkonjat” e që është ai apo dikush tjetër brenda tij që vepron në këtë mënyrë. Në plagën e katërt “Mizat” ai flet për “të vegjëlit” çka nënkupton njerëzit - pranija e të cilëve i jep shumë bezdi, e në grumbullin e këtyre nuk ka sesi të përjashtohet edhe Sefora me ndjeshmërinë e saj që “dhemb si mëkat i pakryer”. Në plagën e pestë “Kafshët”, verbalizohet mënyra sesi ai dikur ka folur për të si për kafshët, duke mohuar kështu egzistencën e saj, gjë që dhe e pranon kur thotë më tej se ishte ai që i këputi fijet që e lidhnin atë me natyrën. Ndërsa plaga e gjashtë “Pluhuri” bën fjalë për paragjykimet pre e të cilave bie edhe Sefora. Strofa: *Bie*

<sup>219</sup> Krahaso Po aty. f. 8.

<sup>220</sup> Po aty.

<sup>221</sup> Demo, Elsa: *Ridvan Dibra: Prozatori ngrihet mbi rrënojat e tij lirike*. Shekulli (Tiranë) dt. 13. Shtator 2010, f. 14.

<sup>222</sup> Krahaso Dibra, Ridvan: *Plagët e Moisiut*, f. 8.

*trishtimi gri që pjell mandej/ Vjeshtë e përjetshme të sëmurë/ Prej paaftësisë për të qënë një tjetër stinë/ Me e ngajshme me njeriun dhe fatin e tij*<sup>223</sup> mund të lexohet edhe si trishtim i Seforës nga të paturit një burrë të fiksuar pas një qellimi dhe “të paaftë” për të ndryshuar e për të qënë një mashkull i thjeshtë i ngajshëm më të tjerët. Përderisa në plagën e shtatë “Breshëri” shprehet frika që asaj i shkaktojnë gjëndjet e ndërmjetme, e që në këtë rast mund të lexohet pozicioni i saj difuz si bashkëshorte në jetën e këtij burri. Edhe pse e konfrontuar me një situatë të tillë, ajo ka besimin dhe durimin e duhur për t’i bërë ballë dhe “thelbi i saj të mbetet i pacënueshëm”, për të dalë pastaj tek plaga e tetë “Karkalecat”, ku për herë të parë flitet për plagën si për diçka të pashërueshme dhe ripërsëritëse.

Mes vargut të parë të plagës së nëntë “Errësira” “*Ti trembesh prej territ më shumë se prej zjarrit, Seforë*”<sup>224</sup> dhe po i të njëjtit te plaga e dhjetë “Vdekja” - “*Ti i trembesh vdekjes më pak se jetës, Seforë*”<sup>225</sup>, duket se egziston një analogji e theksuar: ‘Terri’ si simbolikë për vdekjen dhe ‘zjarri’ për jetën janë komponentë që formojnë një tërësi unifikuese për njerëzimin. Më tej, në plagën e nëntë thuhet se kur bie terri nuk ka shpëtim tjetër veçse t’i rikthehesh vetes “*si mikut të humbur e të ri-gjetur pas shumë e shumë vitesh*”<sup>226</sup>. Kjo tingëllon si një pledier për t’iu rikthyer egos së vet si instancës së vetme të sigurt. Pamundësia e të gjeturit të një rruge tjetër, mund të qëndrojë edhe për rikthimin e tij tek Sefora në formën e një të penduari, plot mirënjohje e që mundohet të rikuperojë marëdhënien. Mirëpo, kjo ri-gjetje nuk i bie aspak e lehtë Moisiut, ashtu siç mund ti dhëmbë edhe Seforës shpërblimi i vonuar. Në plagën e dhjetë ndeshim pjesën që flet për qëndrimin stoik të Seforës kundrejt vdekjes:

*Kurse vetë vdekja ikën prej teje, Sefora ime!*

*Mbi ballin tënd të mënçur ashtu si mbi arkitraun e një shtëpie të ngrohtë*

*Kam lenë shenjën paralajmeruese të gjakut:*

*Vdekja të kujtohet dhe të kërkojë një tjetër strehë [...]*<sup>227</sup>

Ky është qartë një aludim në materialin biblik ku Sefora, me gjestin e rrethprerjes së djalit (cf. Libri i Daljes 2:4) të vet dhe stërpikjen me gjak të Moisiut, e shpëton këtë të fundit nga vdekja. Intertekstualiteti nuk mungon as në plagën e parë ku theksohet nxjerrja e Moisiut nga uji nga e bija e faraonit (cf. Libri i Daljes 2:2).

### **Sefora apo “ndjeshmëria që dhemb si mëkat i pakryer”<sup>228</sup>**

Në këtë sagë letrare, të ndërthurur me oratori biblike dhe njëkohësisht me tone të forta të individit bashkëkohor, dhjetë palgëve të Moisiut u shtohet edhe e njëmbëdhjeta, “më e pambyllura ndër të gjitha plagët”, Sefora, që njëherit

<sup>223</sup> Po aty. f. 13.

<sup>224</sup> Po aty. f. 15.

<sup>225</sup> Po aty. f. 16.

<sup>226</sup> Po aty. f. 15.

<sup>227</sup> Po aty. f. 16.

<sup>228</sup> Po aty, f. 11.

shërben dhe si çelës deshifrimi për poemën në tërësi.

*Më fort e më sigurt se mbi vullnetin tim të drunjtë  
Mbështetur mbi flijimin tënd të heshtur, Seforë  
Ti më e pambyllura ndër të gjitha plagët e mia  
Që dhëmb më shumë kur heshtin të tjerat.*<sup>229</sup>

Atribuimi i Seforës si plagë përkon me tregimin e Franc Kafkës “Mjeku i fshatit” (Der Landarzt), ku mjeku lë pas të dashurën Roza, e rrezikuar të përdhunohet nga një shërbyes, dhe shkon të shërojë një pacient me një plagë rozë. Pamundësinë për të shpëtuar pacientin nga kjo plagë, studiuesi i apasionuar i Kafkës, Hans Hiebel<sup>230</sup>, e interpreton si pamundësi e vetë mjekut të shpëtojë Rozën nga plaga që po i ngjitet. Kështu, në formë ekuacioni plaga rozë vs. Roza plagë, ai barazon këto dy si veprime të ndërkundërta. Në të njëjtën formë mund të interpretohen edhe plagët që për pasojë kanë Seforën vs. Sefora si plagë permanente, e pambyllur, ndjellëse e plagëve të tjera si dy elementë që krijojnë një *circulus vitiosus*.

*Edhe më interesante bëhet poema në vargjet e mëposhtme, ku pasqyrohet solipsizmi, ndjesi kjo që karakterizon rrugën e këtij njeriu me një mision monumental:*

*E gjatë ishte rruga, Seforë, tepër e gjatë,  
Mbushur me kthesa e prita që vononin qëllimin tim  
[...]  
Rrugët e gjata vetëm nuk mbarojnë kurrë, Seforë  
Shkopi dhe besimi ishin pak: vetëm Zotit i mjafton  
vetvetja  
Unë kisha nevojë më shumë të më donin sesa të më  
kuptonin  
Atëherë erdhe ti me shpirtin mbështjellë pas trupit.*

*Desha vetëm qëllimin prandaj nuk më deshën  
njerëzit, Seforë [...]*<sup>231</sup>

*Në këtë pasazh, profeti shpreh fuqishëm nevojën primare për t'a dashur dhe jo për ta kuptuar, apel ky që krijon dhe idenë kryesore të kësaj poeme. Fakti që “shkopi dhe besimi” nuk ishin elementë të mjaftueshëm, dëshmon se ishte e nevojshme përkujdesja, mbështetja dhe dashuria e njerëzve të mishëruar tek Sefora. Ndërsa autori gjerman Martin Walser në librin “Një burrë i dashur” (“Ein liebender Mann”) ashtu si Dibra, në formë palimpsesti, rishkruan letrat e Goethes drejtuar vajzës që adhuronte, 19-vjeçares Ulrike von Levetzow. I zhgënjyer dhe totalisht i dhënë dëshpërimit, ai konstaton se po të kishte qënë Krijuesi i*

<sup>229</sup> Po aty, f. 16.

<sup>230</sup> Krahaso Hiebel, Hans Helmut: *Franz Kafka: „Ein Landarzt”*. München: Fink, 1984, f. 34.

<sup>231</sup> Dibra, Ridvan: *Plagët e Mosiut*, f. 17.

interesuar të bëjë të durueshme jetën njerëzore, urdhëresa e parë do të duhej të ishte: “Ti nuk duhet të dashurosh”. Ai më tej shton se mbase Moisiu ka qënë tepër i lodhur kur është ngjitur ne Sinain 2244 metër të lartë dhe i ka shpëtuar urdhëresa e parë, me të cilën njeriut do t’i ishte kursyer tragjedia, sepse burim i tragjedisë është dashuria.<sup>232</sup> Natyrisht që në rreshtat e Walserit mund të dallohet qartë një dozë e lartë ironije dhe mizantropije, ndryshe nga Dibra i cili në poemën e tij lëshon një apel për dashurinë si *Summum bonum*.

Kurse vargu: “ngjarjet jetojnë më pak se njerëzit” mund të lidhet si antitezë me pohimin e Borgesit në tregimin “Takimi” (El Encuentro) “se ngjarjet zgjasin më shumë se njerëzit” (*Las cosas duran más que la gente.*)<sup>233</sup>.

### **“Plagët e Moisiut” si paradigmë e krizës komunikuese letrare në letërsinë shqipëtare**

**“Uni i artikuluar” na sjell një profet të zhgënjyer, të dobët dhe të etur për komunikim.** Moisiu ndërmjetësuesi mes Zotit dhe njerëzimit, i aftë të komunikojë me insancën më të larët hyjnore, nuk zotëron aftësinë të komunikojë direkt me Seforën, gruan e tij. Kjo mungesë mund të interpretohet dhe si mosdëshirë për të komunikur, edhe pse ai shpreh gjithë trazimin shpirtëror përsëri kjo mbetet në nivelin e një monologu të brendshëm. Vetë Dibra në intervistën dhënë në gazetën “Shekulli” shprehet mbi Mosiun sipas nje citati të njohësit të mirë të këtij profeti, Shures, se Izraeli ishte vetëm një instrument, përmes të cilit ai do përhapte fenë universale, monoteiste. Dibra shkon më tej dhe e shikon edhe Seforën të instrumentalizuar në funksion të qëllimeve të vetë profetit.

Studiuesja Elsa Demo e përkufizon këtë poemë si një “kurth letrar [...] një minierë gjuhësore”<sup>234</sup>, që shërben si korpus për të dekonstruktuar mitin e Moisiut. Mirëpo, qëllimi i Dibrës, me sa duket, nuk është çmizitimi i kësaj figure biblike. Përkundrazi, ai përmes një subjekti lirik i jep këtij personaliteti ngjyrimë më të përafërta njerëzore, ndërsa Seforën e nxjerr nga hija e këtij burri, duke pohuar rolin e saj konstitutiv në krijimin e figurës së tij prej profeti. Me tonin brizant petrarkian dhe me një elasticitet të rrallë poetik ilustron pozicionin e Seforës në vargjet e plagës së fundit, ku pasqyrohen anët negative dhe pozitive të të qenurit “e zgjedhura e te zgjedhurit” si në vijim:

*Kur mëson dike, të paguajnë, Seforë,  
Kur i mëson të gjithë, duhet të paguash.  
Eshhtë bukur dhe vështirë të jesh grua profeti,  
Sefora ime.*<sup>235</sup>

<sup>232</sup> Krahaso Walser, Martin: *Ein liebender Mann [Një burrë i dashur]*. Hamburg: Rowohlt, 2008, f. 69f.

<sup>233</sup> Borges, Jorge Luis: *El Encuentro, në Otras inquisiciones* (1952): Jorge Luis Borges. *Obras Completas II*. Barcelona: Emecé, 1989, f. 421.

<sup>234</sup> Demo, Elsa: *Ridvan Dibra: Prozatori ngrihet mbi rrënojat e tij lirike*, f. 14.

<sup>235</sup> Dibra, Ridvan: *Plagët e Moisiut*, f. 17.

Parimisht mund të thuhet se Sefora në këtë rast është instanca referuese, ajo shërben jo vetëm si instrument komunikimi, por edhe si ndëshkim për Mosiun e Dibrës. Ky i fundit ngjan më fort me një njeri të ditëve tona, me po të njëjtat shqetësime dhe preokupime. Për më tepër kjo poemë mund të lexohet dhe si kritikë kundrejt shoqërisë sonë konsumiste. Apeli për nevojën e të qënurit i dashur nga njerëzit që të rrethojnë dhe jo domosdoshmërisht i kuptuar, shënon dhe epokën tonë të teknologjizuar. Janë pikërisht këto faktorë që çojnë drejtë një krize ekzistenciale e që reflekton pastaj një llojë krize komunikimi të shoqëruar me pohimin e vazhdueshëm skepticist të përceptimit të gabueshëm të realitetit nga shqisat tona. Porë nga ky këndvështrim, mund të konstatohet se kjo poemë pasqyron *par excellence* dukurinë e krizës së komunikimit në letërsinë bashkëkohore shqipëtare.

#### LITERATURA:

1. Bibla përktheu dhe shtjelloi Dom Simon Filipaj. Tiranë: Shoqëria Biblike Ndërkonfesionale e Shqipërisë, 2005.
2. Borges, Jorge Luis: *El Encuentro*, në *Otras inquisiciones* (1952): Jorge Luis Borges. Obras Completas II. Barcelona: Emecé, 1989.
3. Demo, Elsa: *Ridvan Dibra: Prozatori ngrihet mbi rrënojat e tij lirike*. Shekulli (Tiranë) dt. 13. Shtator 2010, f.14-15.
4. Dibra, Ridvan: *Një lojë me emrin postmodernizëm*. Tiranë:Albas, 2007, f. 70-73.
5. Dibra, Ridvan: *Plagët e Moisiut*. Shkodër: Camaj-Pipa, 2010.
6. Hiebel, Hans Helmut: *Franz Kafka: „Ein Landarzt“*. München: Fink, 1984.
7. Walser, Martin: *Ein liebender Mann [Një burrë i dashur]*. Hamburg: Rowohlt, 2008.

#### ABSTRACT

##### The communicating literary and artistic dimensions in the poem “The Plagues of Moses” by Ridvan Dibra

“The Plagues of Moses” is a first person narration in which the main prophet of Judaism is presented in a different light. According to The Holy Book, Moses was the first messenger of God and the one who received the Ten Commandments at Mount Sinai. Lyrical I/Ego (das Lyrische Ich) introduces us to a disillusioned and weak prophet, eager to communicate. His wife Seforah is the communication bond to whom, in the form of monologue, he reveals his disturbing inner doubts about human existence. Moreover, the very existential crisis reflects a sort of communicating crisis. In this literary saga combined with biblical oratory and powerful voice of the modern individual, the author adds the eleventh plague-Seforah- to the ten plagues of Moses (symbolic to Egypt), referred to as “the most unhealed of all wounds“. The fore mentioned can be used as a mean of communication as well as a punishment for the Dibra’s Moses. Despite the fact that the prophet speaks with a common voice, in a certain point he expresses the

primal necessity to be loved by people instead of being understood by them. This interesting fact leads to the crucial problem concerning the aim of the narration, such as: dealing with feeling of guilt, inability and unwillingness to communicate (which also marks the era of technology), and the constant sceptical denial of the wrong perception of reality through our senses. From this point of view, it can certainly be stated that the poem reflects *par excellence* the phenomenon of communication crisis in modern Albanian Literature.



# KODIMI GJINOR I KOMUNIKIMIT NË TREGIMIN “GRIGIA” TË AUTORIT ROBERT MUSIL

Sara Gurraj

*Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”*

Komunikimi, qoftë ai verbal apo joverbal, mundësohet në sajë të aktorëve që e realizojnë atë. Pjesmarrësit në komunikim mund të dallohen nga njëri-tjetri nga shumë vecori të cilat shfaqen diku më shumë e diku më pak. E megjithatë, një konstante e vazhdueshme mbetet gjinia të cilës ato i përkasin me të gjitha karakteristikat që sjellë ajo në dimensionet e ndryshme të komunikimit.

Është pikërisht kategoria e gjinisë të cilën studimet gjinore e vënë në qendër të analizave që i bëjnë ata fenomeneve dhe fushave të ndryshme ku performon njeriu.

Merita fillestare për njohjen e gjinisë si aspekt themelor në ndrtimin dhe ruajtjen e modeleve, marrëdhënieve dhe ‚balancave‘ njerëzore i takon studimeve feministe që fillojnë të etablohen në fillim të viteve 70. Këta të fundit vënë në fokus të kritikës së tyre marrëdhëniet gjinore asimetrike. Edhe studimet gjinore e marrin pikërisht këtu pikënisjen e tyre për t’u dalluar pastaj në disa aspekte të rëndësishme nga perspektiva feministe. Ndryshimi themelor mes këtyre të dyjave qëndron në faktin se studimet gjinore e vënë theksin tek gjinia si një kategori e krijuar nga vetë shoqëria ndërsa feminizmi e shikon gjininë si një invariable të natyrës dhe flet për një identitet të përbashkët femëror të të gjitha grave.<sup>236</sup>

Më tej, studimet gjinore e vënë theksin më shumë në gjininë sociale (angl. gender) sesa në gjininë biologjike (ang. sex) duke u perpjekur kështu të trajtojnë të dyja gjinitë, si mashkullin ashtu edhe femrën si gjini që përcaktohen përmes njëra-tjetrës.

Ashtu sic ndodh edhe me fushat e tjera të shkencës, të cilat trajtohen nën fokusin e rrymës gender, edhe për letërsinë në këtë rast vlen Gjinia si një kategori universale, e cila ndikon në mënyrë thelbësore në veprimet kulturore dhe shoqërore.

Premisa fillestare e studimeve gjinore në fushën e letërsisë qëndron në bindjen se mes tregimit të historive dhe ndërtimit të konstrukteve gjinore ekziston një lidhje e ngushtë.<sup>237</sup>

Kjo lidhje konsiston në disa sfera të sistemit letrar:

Në dimensionin e figurave letrare, është e qartë se në vepra letrare nuk paraqiten karaktere pa gjini, por figura femërore dhe mashkullore.

<sup>236</sup> Krahaso Studienbuch Literaturwissenschaft. Franziska Schößler: Einführung in die Gender Studies. Berlin. Akademie Verlag 2008.

<sup>237</sup> Krahaso Vera Nünning und Angsar Nünning (Hrsg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart. Weimar. Metzler 2004.

Po ashtu tregimet nuk rrëfehen nga zëra pa gjini, por nga instanca tregimtare, të cilat kategorizohen në tregimtar mashkull ose tregimtar femër.

Gjithashtu edhe të shkruarit dhe të lexuarit e teksteve letrare nuk janë aktivitete të kryera nga aktorë neutrale përsa i përket gjinisë të cilës ato i përkasin.

Prodhimi dhe recipimi i letersisë është i ndikuar pra në mënyrë të shumëllojshme nga strukturat shoqërore, pjesëmarrësit e të cilëve i përkasin një gjinie biologjike (engl. Sex) dhe sociale (engl. gender) të caktuar.

Kështu, kategoria gjini, qoftë ajo e lidhur me autorin apo autoren e një teksti letrar, me instancat tregimtare apo figurat e paraqitura në vepër, vlerësohet si një kategori e rëndësishme, e cila duhet marrë parasysh si në fushën e ndërtimit të modeleve të caktuara gjinore ashtu edhe në interpretimin e teksteve letrare.

Tregimi letrar i parë në fokusin gjinor është një akt kulturor, në të cilin reflektohen, inskenohen, por edhe prodhohen konstrukte, marrëdhënie dhe identitete gjinore të të gjithë instancave të përfshira në komunikimin e sistemit letrar narrativ.

Perspektiva gjinore e interpretimit të teksteve letrare, gjen përdorim si në aspektin e historisë së treguar në prozë ashtu edhe në aspektin e diskursit, të realizimit të teknikave tregimtare.<sup>238</sup>

Trajtesa ime do të përqëndrohet pikërisht në aspektin e parë, në atë të historisë që tregohet në tekstin e përzgjedhur. Në qendër të vëmendjes është ‚gjinia e treguar‘ dhe jo ajo që tregon.

Analiza që do të vijojë më poshtë mund të ndahet në dy aspekte kryesore: nga njëra anë kemi të bëjmë me kategorinë ‚gjinia‘, me perspektivën gjinore, nga e cila do të trajtohet tregimi ‚Grigia‘ dhe nga ana tjetër kemi aspektin letrar të prozës tregimtare.

Në shembullin e tregimit ‚Grigia‘ të autorit austriak të viteve ‘30 të shekullit të kaluar, Robert Musil, do të pasqyrohet një model i lidhjes së dy aspekteve të përmendura më lart, pra aspektit gjinor dhe atij letrar.<sup>239</sup>

Përmbajtja e tregimit ‚Grigia‘ është kjo: Protagonisti me emrin Homo, gjendet në një situatë shpirtërore paska të rënduar. Ai ndjen sesi afërsia mes tij dhe të shoqes po zbehët dita ditës. Shkak për këtë është djali i tyre i sëmure, te cilit e shoqja po i kushton gjithë dashurinë dhe përkujdesjen e saj. Ajo vendosë që të shkojë bashkë me të birin në një vend kurimi, gjë të cilën ia kishte këshilluar edhe mjeku. I shoqi nuk bashkohet me to, por vendosë të qëndrojë në shtëpi, jo larg librave, planeve, jetës së tij të përditshme. Edhe pse më përpara nuk ishte ndarë qoftë edhe një ditë nga gruaja e tij.

Në këtë kohë, Homo merr një ofertë nga një i njohuri i tij, për të punuar si gjeolog në disa miniera ari. Nuk mendohet gjatë dhe vendosë ta pranojë ofertën.

<sup>238</sup> Dallimit mes aspektit të historisë (story apo histoire) dhe aspektit të diskursit (discourse) i përgjigjet diferencimi mes gjinisë së treguar dhe gjinisë që tregon.

<sup>239</sup> Robert Musil (1880-1942) është autor i disa veprave letrare ku spikasin romanet ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘ („Njeriu pa cilësi“), ‚Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‘ („Paqartësitë e djaloshit Törleß“) dhe vëllimi me tregime ‚Tre gra‘, prej ku është shkëputur edhe tregimi ‚Grigia‘.

Takohet me drejtuesin e sipërmarrjes, në një qytet të Italisë Veriore, i shtrirë afër alpeve. Pikënisja e kësaj ndërmarrjeje vendoset që të jetë një fshat, banorët e të cilit merren me blegtori, por e cila nuk është dhe aq fitimprurëse. Prandaj edhe një pjesë e popullsisë e sheh veten të detyruar të emigrojë. Homo dhe të gjithë bashkëpunorët e tjerë të përfshirë në sipërmarrjen për kërkime në minierat e arit priten krahëhapur nga banorët e fshatit sepse për to hapen mundësi të reja pune. Mikëpritja është e dukshme jo vetëm tek burrat, por edhe tek gratë e fshatit, të cilat jetojnë në një atmosferë paksa të shpenguar, përse i përket marrëdhënieve të tyre me burrat për arsye të largimit të përmendur më lart ë shumë burrave te katundit. Edhe Homo përfshihet nga klima e një lirie erotike e lidhur ngushtë edhe me afrimin e tij me natyrën, i cili bëhet gjithnjë e më intensiv. Në kushte të tilla perjetimi, Homo njihet me Grigian, gruan e një fshatari, e cila në të vërtetë quhet Lena Maria Lenzi, por Homo preferon ta quajë Grigia, me emrin e njërës prej lopëve, të cilën ajo e therriste vazhdimisht nga tufa e saj. Fakti që si Grigia ashtu edhe Homo kanë përkatësisht një bashkëshort dhe një bashkëshorte, nuk i shqetëson ata në lidhjen e tyre dhe as nuk bëhet shkas për xhelozira reciproke.

E megjithatë lidhja e tyre nuk mbetet e pazbuluar. Bashkëshortit i Grigia-s fillon të ketë dyshime dhe e ndjek gruan e tij teksa ajo shkon të takohet me Homon. Dhe kur këta të dy gjenden brenda në galeri, ai rrokullisë një copë shkëmbi para hyrjes, i cili është aq i fortë saqë forcat e Homos nuk mjaftojnë për ta zhvendosur prej aty. Grigia dhe Homo kalojnë shumë kohë të mbyllur në atë galeri, pa patur mundësi të dalin prej aty. Fuqitë e Homos dobësohen përherë e më shumë derisa ai vdes, ndërsa Grigia zbulon një dalje, e cila deri më atëherë kishte qënë e vështirë për t'u dalluar.

Pas prezantimit të plotit shtrohet pyetja: Cfarë modeli gjinor qëndron në qendër të tregimit „Grigia“? Cfare stereotipesh komunikimi dhe cfare konstruktesh gjinore pasqyrohen aty?

Përpara se t'i pergjigjemi pyetjeve të shtruara në lidhje me tregimin, besoj se është me vend paraqitja shkurtimisht e një tabloje të përgjithshme të marrëdhënieve gjinore rreth viteve 1900 dhe më vonë, të cilat pasqyrohen në shumë kontekste kulturore duke mos e lënë të paprekur as autorin Robert Musil, krijimtaria e të cilit është mbujtur pikërisht në shekullin e kaluar.

Vendi që i rezervohet gruas në jetën shoqërore në epokën në fjalë, është ai i sferës private, i shtëpisë, i familjes. Aty ajo plotëson detyrën që i është paracaktuar nga natyra' si bashkëshorte dhe si nënë. Ajo merret me punë riprodhuese.

Burri nga ana tjetër është përgjegjës për arritjet në sferën publike. Ai merret me punë prodhuese, siguron të mirat materiale për familjen e tij dhe gëzon në të njëjtën kohë mirënjohjen dhe vlerësimin për përparimet kulturore dhe materiale që e cojnë shoqërinë në stadi të reja zhvillimi. Pra ai është me pak fjalë protagonist i historisë njerëzore. Ndërsa gruaja mbetet „seksi i dytë“.<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> Përcaktimi i gruas si „seksi i dytë“ është bërë nga filozofja franceze Simone de Beauvoir në veprën e saj „Le Deuxième Sexe“, botuar në vitin 1949. Në qendër të saj

Mospresenca e gruas si subjekt në historinë e shkruar të vendeve dhe popujve është në kundërshti me prezencën e saj mëse të gjerë si figurë mitike. Aty ajo na paraqitet si „*mishërim i frikës dhe utopive të së pavetëdijshtes mashkullore. Nga njëra anë jepet figura e saj e lidhur ngushtë me prejardhjen mëmësore dhe natyrore prej së cilës subjekti mashkull gjendet i shkëputur dhe drejt së cilës nga ana tjetër ai tërhiqet përmes fantazish regresive.*“<sup>241</sup>

Mitet patriarkale të femërores janë prodhim i fantazisë dhe projeksioneve të subjekteve mashkullore. Në të njëjtën kohë ata janë edhe bartëse të atij elementi të përjashtur, të ndrydhur që nuk është përfshirë në vetëmodelimin e subjektit mashkullor. Jashtë mitikes gratë nuk gëzojnë identitet. Kjo lidhet me faktin se ato identifikohen në periudhën në fjalë, por jo vetëm, me dicka të lënë jashtë, të papërfshirë në momente të rëndësishme të ndryshimeve politike, shoqërore, kulturore. Kjo i pengon ato në krijimin e një identiteti historik.

Jo vetëm letërsia shërben si pasqyrë e marrëdhënieve dhe modeleve të tilla gjinore që mbizotërojnë në një periudhë të caktuar kohore. Shkrimi i historisë si një histori e gjinisë mashkullore, por edhe disiplina më të reja si psikoanaliza, shërbenin në shekullin e kaluar për të forcuar themelet e një shoqërie të ndërtuar mbi pabarazi gjinore.<sup>242</sup>

Në një kontekst të tillë shoqëror dhe kulturor është e vendosur edhe krijimtaria e autorit Robert Musil.

Në tregimin „Grigia“ gjejmë të shprehur pikërisht atë lloj marrëdhënie dhe modeli gjinor të skicuar më lart.

Komunikimi gjinor i realizuar përmes mjeteve verbale dhe joverbale na shfaqet në bazë të disa treguesve.

Kështu, një tregues i parë i kodimit gjinor të komunikimit në tekst është mjedisi vendor në të cilin paraqiten protagonistin dhe protagonistja.

Homo, emër ky që të bën të mendosh se në tregimin në fjalë kemi të bëjmë me një të përgjithshme, me njeriun apo e thënë më mirë njeriun – burrë, është një gjeolog që vjen nga bota e qytetëruar. Ai përfaqëson njeriun e pajisur me intelekt, me formim kulturor dhe që është i pergjegjshëm për ecjen përpara të shoqërisë dhe zhvillimit të saj në proceset e civilizimit kulturor.

Pra figura e Homo-s është e lidhur ngushtë me realitetin empirik dhe me kontributin e tij intelektual.

---

është përpjekja për të paraqitur një pasqyrë empirike dhe historike gjithëpërfshirëse të situatës së gruas dhe argumentimit filozofik të saj. Krahaso: Nora oder Weiblichkeit als patriarchaler Mythos. Nw: Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Jutta Osinski. Berlin. Erich Schmidt 1998.

<sup>241</sup> Po aty. Fq. 18.

<sup>242</sup> Kështu, babai i psikoanalizës, Sigmund Freud, e radikalizon antagonizmin gjinor edhe më shumë duke e paraqitur gruan si një gjëgjëzë memecë, për të cilën vetëm shkencëtari burrë mund të bëjë pohime kritike. Krahaso: Die Weiblichkeit. Sigmund Freud 1933. Ne : Studienausgabe. Hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey. Bd.1: Vorlesungen zur Einführung der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1969. Fq. 544-565.

Grigia nga ana tjetër është bareshë, ajo jeton në një kontekst krejt të ndryshëm nga ai i protagonistit burrë. Realiteti i saj është i lidhur ngushtë me natyrën, me botën e pacivilizuar, me atë botë fillestare të njeriut ku mbizotërojnë akoma arkaikja dhe mistikja.

Pra, që këtu kemi ndarjen patriarkale mes intelektit dhe natyrës të përfaqësuar respektivisht nga burri, Homo, dhe gruaja, Grigia.

Kështu, vetë simbolizimi i mjedisit përmban në vetvete stereotipe të karakterit gjinor.

Konceptimi tradicional i natyrës si dicka femërore, e lidhur ngushtë me kaosin, me të pakontrollueshmen, me joshjen dhe gatishmërinë për t'ju dhënë asaj, gjithashtu me largësinë nga qytetërimi si dhe me lindjen dhe vdekjen, janë edhe në tregimin Grigia aspekte thelbësore të karakterizimit të personazhit grua, porë nga syri i një burri.

Poli i kundërt i mjedisit natyror, është qyteti si vend i qytetërimit dhe kulturës, attribute këto që i vishen në tregim protagonistit burrë.

Ky territorializim gjinor i kulturës dhe natyrës rezulton të jetë i një rëndësie të vecantë për marrëdhëniet gjinore të reflektuara në tekst.

Kufijtë mes prangave të qytetërimit dhe kaosit të natyrshëm gjejnë shprehjen e tyre në konstelacionin burrë-grua.

Qëndrimi i epërsisë mashkullore, vecanërisht asaj intelektuale, gjen shprehjen e tij, në semantizimin subjektiv të mjedisit, në reflektimet e personazhit Homo mbi panomarrën natyrore që shfaqet para tij dhe në tendencën për të bërë vlerësime përgjithësuese në sajë të vëzhgimeve dhe përjetimeve në mjedisin e caktuar ku është vendosur personazhi.

Protagonistja grua nga ana tjetër është e kontekstualizuar fuqimisht në natyrë. Ajo as nuk është e aftë të artikulohet bukur, apo qoftë edhe kuptueshëm dhe as nuk ka një qëndrim elegant dhe të sofistikuar.

Ajo mishëron figurën e prejardhjes së njeriut, atë të nënës natyrë, nga e cila njeriu, në rastin tonë konkret burri i qytetëruar largohet përherë e më shumë për arsye të përditshmërisë dhe individualizmit me të cilin jetohet ajo.

Prandaj përvoja me natyrën, liria që i fal ajo Homos, larg përjetimeve rutinë dhe automatizimeve të realitetit nga vinte Homo, projektohen në figurën e fshatares së thjeshtë Grigia. Grigia më shumë se grua, duket në radhë të parë të jetë ai bashkimi fillestar i natyrës me njeriun. Këto të dyja shkrihen në përjetimin erotik të Homos me protagonisten grua.

Një karakterizim tjetër gjinor i dy figurave mund të realizohet edhe në mënyrën sesi e përjetojnë dimensionin kohë dy protagonistët e tregimit.

Për protagonisten Grigia ka prioritet të qenurit, ndërsa për protagonistin Homo të bërit. Ky ndryshim kristalizohet përherë e më shumë si një model difference gjinore.

Të bërit, tipar karakterizues për protagonistin burrë, ka në thelbin e vet një lëvizje të vazhdueshme përpara, e cila orientohet nga një qëllim i caktuar dhe merr shtysë nga impulse të jashtme.

Kështu, Homo gjendet në një progresion, në një lëvizje drejt rindërtimit të

marrëdhënieve me veten e vet, me gruan e tij, drejt një përjetimi të vecantë shpirtëror.

Ndërsa Grigia drejtohet nga një princip i brendshëm, i cili nuk shtyhet nga ndonjë lëvizje që synon gjetjen e vetvetes apo një konturim të identitetit. Ajo është një me veten e saj, me natyrën dhe ky është burimi i vetëm i orientimit në veprimet e ndërmarra prej kësaj figure.

Pikërisht për këtë arsye protagonistin burrë frymëzohet nga figura e gruas, e cila nuk i është nënshtruar akoma krijimit të një identiteti jashtë kontekstit të së natyrshmes dhe as nuk është e përfshirë në gjithë proceset e ndërgjegjësimit që lidhen me të, prandaj edhe ajo ushtron një forcë aq të madhe tërheqëse ndaj Homos.

Por përveçse një botë parajse, protagonistja jonë Grigia, e lidhur aq fort me rrënjët e natyrës mbart me vete në të njëjtën kohë edhe rrezikshmërinë që e karakterizon realitetin e pacivilizuar. Kështu ambivalenca me të cilën vishet koncepti natyrë, transportohet rrjedhimisht edhe tek figura e gruas Grigia.

Ky tipar që i shtohet protagonistes, përforcohet akoma dhe më shumë në fundin e tregimit, ku Homo gjen vdekjen (edhe) për arsye të lidhjes së tij me Grigian.

Kështu plotësohet akoma më tej stereotipi i gruas si një krijesë e pakalkulueshme, prej ku mund të vijë si lindja ashtu edhe vdekja.

Një tjetër tregues me rëndësi i marrëdhënieve dhe pozicioneve gjinore është edhe fakti se megjithëse tregimi ka për titull emrin e protagonistes grua, i gjithë tregimi është i përqëndruar në fakt në rrugëtimin e Homos drejt përjetimeve që do ta ndihmonin në rigjetjen e vetvetes dhe gruaja në këtë rast qëndron e gjitha në funksion të personazhit burrë, pa arritur të jetë në qendër të historisë edhe pse titulli, gabimisht apo me qëllim e sugjeron një gjë të tillë.

Kështu konstrukti gjinor femëror i reflektuar në tregim e paraqet gruan si të pranishme dhe njëkohësisht jo të pranishme. Figura e saj i ngjan më shumë një portreti, në të cilin projektohen dëshirat, malli, kërkimi dhe gjetja e vetvetes së protagonistit burrë.

Si përfundim dhe në mënyrë përmbledhëse mund të themi se i gjithë komunikimi gjinor në tregim, i analizuar në aspektin e historisë së treguar dhe karakterizimit të personazheve përmes elementëve mjedis, kohë, plot, bazohet në opozicione të koduara në mënyrë gjinore me atributet dhe pozicionet që i vishen dy figurave qëndrore në tregim.

Rolet e paracaktuara për dy personazhet, Homo dhe Grigia, janë të lidhura në mënyrë të pashmangshme me gjininë të cilës ato i përkasin dhe rrjedhimisht edhe me konstrukte të caktuara sociale që fshihen prapa tyre.

Besoj se modeli i kodimit të theksuar gjinor që mbizotëron në tregimin „Grigia“ pasqyron në mënyrë të dukshme lidhjen e aspektit gjinor me atë letrar, e cila përbënte edhe premisën dhe motivimin kryesor për trajtimin e një teksti letrar nga persepektiva gjinore e interpretimit. Nga ana tjetër, del në pah sesi fusha të caktuara të jetës kulturore dhe shoqërore ndërveprojnë me njëra-tjetrën duke u furnizuar reciprokisht me materiale që kanë të bëjnë si me përmbajtjen ashtu edhe

me formën estetike të paraqitjes së tyre.

Elementet verbalë dhe joverbalë në bazë të të cilëve është ndërtuar edhe kodimi gjinor në tregimin „Grigia“ janë tek e fundit reflektim i disa mekanizmave kulturorë, përfshirës dhe përjashtues, të cilët ndërtojnë hierarki mes dy gjinive përmes instrumentave të ndryshëm gjuhësor, sidomos përmes simbolesh.

Kështu arrijmë në një përfundim të rëndësishëm ku bëhet e qartë sesi letërsia përdor stereotipe të karaktereve gjinore si në recepsionin e teksteve letrare ashtu edhe në kushtet që ofron për krijimin e letersisë.

Arti edhe pse i ashtuquajtur autonom riprodhon në këtë mënyrë diskursin gjinor si përmes mjeteve të komunikimit verbal ashtu edhe të atij joverbal.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Franziska Schöbler: Studienbuch Literaturwissenschaft. Einführung in die Gender Studies. Berlin. Akademie Verlag 2008.
2. Jutta Osinski: Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Berlin. Erich Schmidt 1998.
3. Musil, Robert: Drei Frauen : Text, Materialien, Kommentar / Robert Musil. [Hrsg. von] Karl Eibl München. Wien. Hanser 1978.
4. tudienausgabe. Hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey. Bd.1: Vorlesungen zur Einführung der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1969.
5. Vera Nünning und Ansgar Nünning (Hrsg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart. Weimar. Metzler 2004.

#### ***ABSTRACT***

Generally, a close connection can be found between literature and gender studies. The production process and public reception of literature has a gender base and as such the entire literary system can be classified by gender. A more precise association between gender and literature is exemplified through the work “Grigia” by Robert Musil.

The gender implications in the text are highlighted through an analysis of the literary storyline presented in the novel. These implications can be found in the character conceptualization, the time and space constructs, and also the overall plot formulation. These examples highlight that the entire communication within the novel, both verbal and non-verbal, are gender coded and furthermore that the entire literary work reflects, reproduces and sustains the gender discussion.

# PËRKTHIMI POEZISË SIMBOLIKO -MISTIKE SI AVENTURË HERMENEUTIKE

Brikena Smajli

*Qendra e Studimeve Albanologjike, UNIVERSITETI "KRISTAL", Tiranë*

*Sailing to Byzantium (W. B. Yeats) dhe کنار دریا (zanar derja) (Naim Frashëri)*

Procesi i përkthimit artistik është një përballje kulturore, semantike, psikologjike e gjuhës marrëse, strukturave dhe sistemeve të saj me gjuhën pritëse. Sidomos përkthimi i poezisë këtë përballje dhe përpjekje e ka sa të përditshme aq edhe më të ndërlikuar. Për përkthyesin e poezisë, njëherësh edhe njohësin e kulturës, (jo thjesht gjuhës marrëse) por poezisë dhe historishkrimit në gjuhë; përkthimi i disa poezive dhe poetëve shndërrohet në një aventurë hermeneutike edhe pse përbën sfidën e jetës, përvojën a *ngjarjen letrare* për gjuhën mbërritëse.

-Si proces komunikimi, përkthimi si i tillë "...bashkëlidh afritë e brishta emocionale midis kulturave dhe gjuhëve dhe zgjeron kuptimin e qënieve njerëzore përtej kufijve kombëtarë."<sup>243</sup>

-Si një përballje sistemore me tjetrin ai është shqiptim i tjetrit në gjuhën mbërritëse. Ose siç shprehet Rainer Schulte "Në aktin e përkthimit letrar, shpirti i një tjetër kulture bëhet i dukshëm dhe, përkthyesi rikrijon ndjeshmëri të holla të vendeve të huaja dhe popullit të tyre përmes mundësive gjuhësore, muzikore, ritmike dhe pamore të gjuhës së re."<sup>244</sup>

Pikërisht për këtë përkthimi duhet parë si proces komunikimi mes përkthyesit dhe autorit, përkthyesit dhe sistemit poetik burimor; për të kaluar pastaj në komunikim midis autorit dhe lexuesve të gjuhës mbërritëse dhe sistemit poetik burimor me lexuesit e sistemin poetik të gjuhës mbërritëse. Ku përkthyesi, në rastin e parë, është lexuesi ideal i tekstit, autorit dhe sistemit, brenda gjuhës burimore dhe, në rastin e dytë, është bartësi, ndërmjetësi, mediumi i këtij sistemi e vepre në gjuhën mbërritëse. (skema sipas Lambert & Lefevre 1978)

Kjo skemë, sado e ndërlikuar në procesin e përkthimit letrar, si ndërmjetës për komunikimin ndërkulturor, bëhet ca më e ndërlikuar po t'i drejtohem përvojave konkrete që shqipja (si gjuhë e mbërritjes) ka me poezinë simboliste e moderne dhe autorë të veçantë. Për të karakterizuar në një fare mënyre llojin e poezisë për të cilën flasim, na vjen në ndihmë E. Pound-i. Ai shprehet se "*duke përjashtuar formën e jashtme dhe momentin e krijimit ... gjuha*

<sup>243</sup>Rainer Schulte <http://www.utdallas.edu/alta/about/literary-translation>

<sup>244</sup>Rainer Schulte, Po aty.



gjallërohet në mënyra të ndryshme, çka mund të na lejojë pranimin e tre “llojeve të poezisë”. Kemi MELOPAEIA, ku fjalët ngarkohen me muzikë përtej kuptimit të zakonshëm të tyre. Kemi PHANOPAEIA, ku mbisundon loja e imazheve. Kemi LOGOPAEIA, ku ndodh vallëzimi i intelektit ndërmjet fjalëve. Në rastin e parë, ...përkthimin mund ta ndihmojë rastësia hyjnore, por gjithmonë pjesë-pjesë. Në rastin e dytë kemi përkthime mjaft të mundshme. Në rastin e tretë, pas shumë mundimesh, mund të nxirret një derivat apo ekuivalencë.”<sup>245</sup> Poezia e tipit tonë bashkon veçoritë e të triave, nëpërmjet muzikalitetit dhe simbolizmit.

Punimi përqëndrohet në një këndvështrim tekstual mbi poezinë emblematike të Yeats-it *Sailing to Byzantium*<sup>246</sup> dhe përkthimeve të saj në shqip, konkretisht të B. Andonit dhe G. Krasniqit;<sup>247</sup> si edhe një poezie të Naim Frashërit *کنار دریا - Në breg të detit*,<sup>248</sup> marrë nga vëllimi *Tehajjulal - Ëndërrimet shqipëruar* nga Vexhi Buharaja. Për nga natyra poezia e Yeats-it shquhet për muzikalitet, jo vetëm për simbolikë e lojë imazhesh; ndërsa poezia e Naimit nga vetë natyra e poezisë mistike perse dhe tradita e saj e pasur, shquhet për përfytyrim metaforiko-simbolik dhe organizim tingullor. Procesi i përkthimit të këtyre poezive përball dy problematika kryesore: 1. Problematikën sistemore dhe 2. Problematikën simbolike.

## 1. Problematika sistemore

Më sipër theksuam se përkthimi artistik si akt ndërkulturor është një përballje sistemesh poetike në radhë të parë. Për poezinë simboliste dhe autorët e marrë në shqyrtim kjo problematikë ndërlikohet edhe më. Në rastin e zgjedhur për shqyrtim komunikimi ndërgjuhësor dhe ndërkulturor (sado i ndërlikuar për poezinë) nuk përfshin dy sisteme letrare, aq më pak kultura. Poezia e W. B. Yeats-it *Sailing to Byzantium* dhe poezia e Naim Frashërit *کنار دریا* (Bregut të detit) janë raste të veçanta edhe në lidhje me kulturat e sistemet letrare ku bëjnë pjesë.

Yeats-i shkruan poezinë duke pasur në shtresat kulturore të saj thirrje për nga kultura e Bizantit të kohës së Justinianit të parë, para se ky të mbyllte Akademinë dhe, ndërsa gjuha e shkrimit është anglishtja, sistemi poetik i gjuhës nuk është po i tillë. Yeats-i është irlandez, aq më tepër, kur vetë autori shquhet për rivlerësimin e kulturës kelte dhe është një nga figurat më në zë të shtetit të ri irlandez, themelues dhe përtëritës i kësaj kulture jo vetëm në poezi. Poezia vetë, në fakt të dyja poezitë emblematike të Yeats-it (*Sailing to Byzantium* dhe *Byzantium*)

<sup>245</sup> POUND, Oruell, Vulf, Skot, Harvud, Almond: *Si të lexohet*, Art club, Ulqin, 1996. fq. 23 -24

<sup>246</sup> YEATS, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974, faqe 154, 160.

<sup>247</sup> QAZIMI, Azem & KRASNIQI, Gazmend. *Poezi anglo-saksone e shekullit XX*, Tiranë, Albin, 2003. Fq. 33-34, 35-36.

ANDONI, Ben. *Gazeta Shqiptare (Milosao)* 6, qershor 2010.

<sup>248</sup> FRASHËRI, Naim. *Tehajjulal Ëndërrime*, shqipëroi Vexhi Buharaja, Fondacioni Kulturor “Saadi Shirazi”, Tiranë, 2005. Fq. 134-139. (Botimi është dy gjuhësh shqip – persisht)

përveç shqetësimit individual të Yeats-it në moshë të shtyrë, përmbledhin këtë shqetësim dhe mision. Si do të jetë shteti irlandez, po irlandezi? Bartja e një udhëtimit (lundrimi) nga Irlanda në Bizant lidh, përveç të tjerash, një sistem kulturor të autorit (irlandez) me atë bizantin simbolik, ku Bizanti nënkupton vendin e parajsës së shpirtit, si një Jeruzalem i ri,<sup>249</sup> ashtu siç edhe është ndërtuar. Përkthyesi shqiptar para se ta sjellë në shqip poezinë, për më tepër, edhe melodike (jo vetëm simbolike) të Yeats-it, duhet të kujtohet për këto lidhje e shtresa kulturore bazë, për të cilat teksti anglez shërben vetëm si maskë.

Poeti shqiptar Naim Frashëri boton në vitin 1885 Tahayyulat (Ëndërrimet), teksti është në origjinal persisht aq sa edhe letërsia e sotme iraniane Naimin e studion si një nga autorët e kohës.<sup>250</sup> Nëse nisemi nga fakti se poezitë e Naimit u shkruan në fillimet e krijimtarisë së tij, poezitë të lexuara sot si në shqipërimet e Vexhi Buharasë ashtu edhe në origjinal persisht dëshmojnë për një fillim të lavdishëm poetik në lidhje me poezinë e shkruar në këtë kohë, jo vetëm në Shqipëri, por edhe më gjerë. Figuracioni e vargu, rimat e zgjedhura me shije e funksionale, prania në to e asonancave e konsonancave, (shmangia e rimës foljore në përshtatjen shqipe, veçori e poezisë shqipe në kohën e Naimit) bashkëshoqërohen me një perceptim mistik të botës, ku ideja e përtëritjes dhe, alegoria e simbolika zë një vend të rëndësishëm. Poezitë e vëllimit poetik nuk i përgjigjen sistemit poetik shqiptar as edhe kanë kulturën gjuhësore e simbolike të shkrimit, megjithëse shkruhen mu prej një shqiptari që atdheun e ndien drejt në zemër.

Sistemi poetik pers i mistikëve dhe kultura e lashtë perse janë pjesë e ndërtimit dhe idesë së poezive edhe pse gjuha që përdor Naimi nuk është ajo klasike perse, por e shekullit 19-të.

Qysh këtu skema e komunikimit joverbal gjuhësor: Autori - Vepra (Poezia) – Lexuesi, ndërlikohet dukshëm brenda sistemit poetik të gjuhës burimore dhe, pastaj, jashtë këtij sistemi edhe drejt gjuhës mbërritëse. Referencat kulturore bartin brenda sistemit poetik anglishtshkrues sistemin poetik irlandez si edhe kulturën lindore dhe atë bizantine për Yeats-in dhe, sistemin poetik perso-arab dhe kulturën lindore për Naimin.

---

<sup>249</sup> Bizanti në kohën për të cilën Yeats flet, rreth viteve 381 është quajtur, ashtu siç perandori Justinian filloi ta ndërtonte, një Jeruzalem i ri dhe një Romë e re, për rëndësinë që ai mori si nga marrëdhënia me traditën dhe origjinën e krishtërit ashtu edhe nga ndërtimi i tij. shih Angold, Michael. *Byzantium, the Bridge from Antiquity to the Middle Ages*, Phoenix Press, London, 2002. Fq. 1,2,4

<sup>250</sup> Shih BULO, Jorgo. Naim Frashëri dhe kodi i vjershërimit klasik pers, Revista PERLA, 2007/1, fq. 54-55

“...marrëdhënia N. Frashërit me traditën poetike të persishtes paraqet një rast të veçantë: ajo është marrëdhënie ndërtekstorësie dhe një marrëdhënie përkatësie. Naimi krijoi një vepër në persisht, “Tehajjulave” (1885) dhe me këtë ai është një poet evropian i letërsisë persiane” fq. 54

“Me botimin më 1885 të “Tehajjulave”, që vazhdon të ribotohet edhe sot në Iran, korit të poetëve persianë i shtohet një zë i ri poetik,...” fq. 55.

Kalimi i këtij teksti të përkthyer nga gjuha përkatëse në gjuhën shqipe sjell jo vetëm përballjen e një sistemi poetik me një tjetër anglez e shqiptar dhe pers e shqiptar, siç edhe do të ishte e natyrshme, por edhe një ndërlëkim të tij, shumëfishim përballjesh sistemore të poetikës perëndimore me atë lindore si edhe sistemit irlandez brenda atij anglez.

Në rrafshin e këtyre përballjeve evokimi kulturor e ideor i Bizantit dhe trashëgimisë së tij në botën e idesë dhe të shpirtit, sugjeron interpretime edhe vetë brenda gjuhës burimore.

Çka në rastin e Naimit është ideja Ujërave (të detit) dhe qyteti i Rodbar-it (Iran), i cili ka kuptimin *përgjatë lumit (sipas persishtes së vjetër)*; shtrirja kuptimore e Isa-së (Krishtit) e Merjema-së ( Shëmërisë) e Fjalisë (jo Fjalës), lidhja mistike mes *zjarrit* dhe Mansur al *Hallajit*<sup>251</sup>

Dy poezitë e marra në shqyrtim si përkthime të *Sailing to Byzantium*, ajo Gazmend Krasniqit në *Poezi anglo-saksone e shekullit xx* dhe e Ben Andonit botuar në Milosao ilustron më së miri problematikën që u shpreh më sipër: lidhja sistemore si edhe simbolika e ndërlëkuar e poezisë e ka vështirësuar përkthimin e saj. Ndërsa përkthyesi i parë G. Krasniqi sjell një përkthim, rikrijim poetik, i cili, veç të tjerash, zgjon bukur në shqip muzikalitetin tipik të poezisë së Yeats-it, por duke sakrifikuar nga përmbajtja simbolike; përkthyesi i dytë B. Andoni ka zgjedhur ta përkthejë poezinë nisur nga domethënia, duke anashkaluar muzikalitetin dhe duke ruajtur vetëm nga pikpamja morfostrukturore poezinë. Duke kuptuar ndërlëkimin simboliko-mitik me të drejtë G. Krasniqi nënvizon faktin se është e nevojshme për autorë si Yeats-i botimi dygjuhësh dhe përkthimi morfologjik kulturor, përkthimi i lirë i *poezisë*.<sup>252</sup>

Ndryshe vjen poezia e Naimit *کنار دریا* (Bregut të detit). Vexhi Buharaja, duke e njohur sistemin poetik prej nga poezia është shkruar edhe pse prej një shqiptari; duke e njohur edhe natyrën poetike të poezive të Naimit në shqip si edhe sistemin poetik shqiptar, ofron jo një përkthim, por shqipërim dhe sjell në shqip frymën e një rikrijimi, jo përkthimin vetë; i ndihmuar këtu nga natyra e shkrimit të poezive shqip të Naimit. Vetë struktura e sintaksa e persishtes ka sugjeruar këtë. Poezia (gjithë vëllimi) ruan për çudi të njëjtin frymim me origjinalin, por ka edhe ndryshime të vogla në sugjerimet simbolike edhe ato kulturore që poezia perse e Naimit tonë sjell.

Krahaso nga pikpamja ritmike:

*“Xhism xhan o xhan hem endem shod*

<sup>251</sup> FRASHËRI, Naim. Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja, fq. 134. vv. 3-4; 32, 39-40.

<sup>252</sup>“Vite më parë, kur më ra në dorë botimi i Yeats nga një shtëpi botuese e njohur italiane, besova (dhe vazhdoj të besoj) se ai qe botimi ideal i një poeti në një vend tjetër: përkthimi i lirë pa sensin e jashtëzakonshëm yeatsian të fjalës dhe pa përkime tingujsh kishte përballë tekstin e origjinalit. (Kultura jonë e vogël ka deridiku arsyet e veta që nuk ia ka mbërritur kësaj dite por vazhdon të paguajë dëfiçitet e moskomunikimit me poetë të kalibrit, çka përbën një temë diskutimi më vete.)”

<http://gazmendkrasniqi.webs.com/esse.htm>.

*nar fashr o kashr eu hem nar gesht  
ferk epshan heshkel ve deshvar gesht"*

*Shpirti trup e trupi shpirt u bë, u shkri;  
Shega shark e sharku shegë na u bë khs: (zjarri lëvore e lëvorja zjarr ...  
E vështirë të dallohen tashtimë...<sup>253</sup>*

Rikrijimi ka sjellë riorganizimin e mendimit e vargjeve sipas natyrës muzikalitetit të gjuhës e sistemit shqiptar, si edhe në rastin e mësipërm shmangien e dy fjalëve që për simbolikën paraqiten të rëndësishme (نار (nar) - zjarr dhe گشت (gesht) - udhëtoj). Udhëtimi në mistikën e tij nuk është *udhëtim* i vërtetë, por *shndërrim* lëndor, alkimi krijimi. Kuptohet, i bashkëshoqëruar me detin (ujin) dhe lumin është udhëtim shpirtëror. Nga një vëzhgim tekstual, kjo zhvendosje e ky tjetërsim duket qartë edhe tek (أبهای abhay)<sup>254</sup> *ujërat* ku nocioni i botës është riorganizuar. Shih: “*pika jote-e ujrave moria*”<sup>255</sup>. Po kështu Fjalialia (جمله)<sup>256</sup> tek vargu 3-4 i poezisë i përgjigjet pikërisht idesë së detit të përgjithshëm simboliko-metaforik, nocionit shiit të përtëritjes. Ajo i përgjigjet idesë më fort se Fjala, e cila do të bashkëlidhej natyrshëm me semantikën e Krishtit dhe atë të Shëmërisë, të cilën Buharaja e ka shmangur në përkthim.<sup>257</sup> Ky organizim i origjinalit sugjeron lidhje më të qartë me idenë simbolike të Krishtit si Fjalë e Fjalisë në lidhje me detin e gjithësisë, pjesë e alkimisë së krijimit hyjnor nëpërmjet Fjalës. Theksojmë se në përshtatje sugjerohet tjetër vizion, një tjetër rrugë mendimi në lidhje me ujin (detin) dhe tokën e qiellin, pavarësisht lidhjeve dyfishe mes realitetit dhe mistikes. Qyteti i lashtë i Roodbarit (Iran)<sup>258</sup> ka po këtë funksion mistik e kulturor në poezinë perse; ai sjell simbolikën e **lumis** dhe **udhëtimit**<sup>259</sup> mistik (lundrimit)<sup>260</sup>

<sup>253</sup> FRASHËRI, Naim. Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja, fq. 138, 139.

<sup>254</sup> fjala أبهائی Abhay do të thotë ujëra ose det, lundrim.

<sup>255</sup> FRASHËRI, Naim. Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja, fq. 134. v. 3.

<sup>256</sup> FRASHËRI, Naim. Tehajjulat Ëndërrime, Fq.135 (versioni pers) v. 3-4.

آبهای این جهان از نو نهی

جمله ایشان عیسی و تو رم بمی **(xhomle) - Fjali**

<sup>257</sup> Pika jote-e ujrave moria

Ato – Krishti, kurse ti je Shëmëria;

Po aty, fq. 134, (version i përshtatur nga Buharaja) v. 3-4.

<sup>258</sup> رودبار (Rudbar), qyteti i vendosur në krahinën malore të provincës së Gilanit, qytetërimi i të cilit daton 2000 vjet p.e.s. Kuptimi pers i emrit është *pranë lumit*.

<sup>17</sup> FRASHËRI, Naim. Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja, Fondacioni Kulturor “Saadi Shirazi”, Tiranë, 2005. Fq. 137 (version pers, v. 32).

می رود خندان و نال رودبار (rrjedh **lumi** duke qeshur, duke qarë) krahaso Buharaja: “*rrëshqet kroi me të qeshur, me të qarë*”. Po aty, fq.136. V. 32.

<sup>18</sup> Po aty, fq. 139, v. 49-52.

جام باده گشت و باده جام شد

جسم جان و جان هم اندام شد

نار فشر و قشر او هم نار گشت

**(Naimi)** فرق ایشان هشکل و دشوار گشت

Në tekstin e Buharasë kemi *rrëshqet kroi me të qeshur, me të qarë...*

Ndërsa përkthimi tekstual jep një shenjues tjetër më simbolik e me imazh më të madh (lumin)

*Rrjedh lumi duke qeshur, duke qarë.*

### Problematika e simbolit

Yeatsi nga pikvështrimi *gnostik* dhe Naimi nga pikvështrimi *sufi* synojnë harmoninë dhe shpirtëroren. Në këtë kuptim simbolika mitike e ujit, tokës, zjarrit, ajrit (si elementë të krijimit) janë të pranishëm në të dyja poezitë dhe, për më tepër, në të dy autorët. Ato përbëjnë boshtin alkimik të realizimit artistik të tyre.

Yeats-i dhe Naimi shkojnë më tej, kur krahas katër elementeve të zhvilluar, Yeats-i si kthim tek Zanafilla dhe Naimi si harmoni e qensishme e natyrës, bashkangjitin domethënëshëm edhe një zog, apo zogj të bërë nga *farkat e arta të perandorit* në poezinë Byzantium (Yeats-i)<sup>261</sup> dhe pjesë e harmonisë e përtëritjes së natyrës, por edhe si metaforë e shpirtit (Naimi).<sup>262</sup> Krahas tyre, si simbolikë kërkimi, është edhe udhëtimi apo *lundrimi*.

Citojmë nga Yeats-i:

Sailing to Byzantium (Duke lundruar drejt Bizantit) – Titulli

*And therefore I have **sailed** the seas and come*

*To the holy city of Byzantium.*

*Prandaj kam **lundruar** detrash dhe erdha*

*Tek qyteti i shenjtë i Bizantit.* (përkthim i lirë, B. S)

Ndërsa Naimi këtë e realizon si prani e soditje e harmonisë natyrore dhe një deti shpirtëror e simbolik i cili shndërroret vazhdimisht si edhe në sajë të disa fjalëve që në persisht kanë kuptime veprimesh dhe emërtime shpirtërore më tepër se konkrete si مهر (mehr) - gojëhapur, dashuri, dielli, Mitra, muaji i shtatë, sipas kalendarit diellor iranian.,

راز (ra:z) - sekret, mister, fshehtësi, e fshehtë,

سیران (siran) - ekskursion, vizitë turistike, studim, udhëtim shpirtëror, سر (sor) /ser) rrëshqitës, i rrëshqitshëm, / fshehtësi, sekret, mister.

أبحار ('abhār) - lundroj

---

### dhe

Nor is there singing school but studying

Monuments of its own magnificence;

And therefore I have **sailed** the seas and come

To the holy city of Byzantium. (Yeats-i)

<sup>261</sup> Yeats, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974, faqe 160. “Miracle, bird or golden handiwork,/ More miracle than bird or handiwork,”

<sup>262</sup> FRASHËRI, Naim. *Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja*, Fondacioni Kulturor “Saadi Shirazi”, Tiranë, 2005. Fq. 135-138

رقص (raqs) – vallëzohj

Yeatsi mundohet më tej në zhvendosjen e tij nga materia tek shpirti, nga bota e qenies tek e idesë edhe për sa i përket këtyre simbolikave. Simbolet në poezinë e parë janë edhe tokësore edhe shpirtërore dhe, në poezinë e dytë janë krejtësisht shpirtërore.

Mu për këtë variantet e përkthimit në shqip të poezive të Yeats-it gabojnë tek shmangin që në titull atë që është thelbësore. Krahaso:

*Sailing to Byzantium: Drejt Bizantit* (G. Krasniqi); *Lundrim drejt Byzantium* (B. Andoni).

Përkthyesi i parë shmang elementin *ujë* dhe nocionin vizionar e shpirtëror të lundrimit (jo udhëtimit çfarëdo) si metaforë kërkimi shpirtëror në poezi, ndërsa i dyti bart në përkthim toponiminë latine të Bizantit (Byzantium) duke përzier sistemet gjuhësore e poetike të shkrimit si edhe shndërron foljen *sailing – duke lundruar* me emrin prej foljor *lundrim*, i cili abstragon konceptin, duke shmangur veprimin. Poezia shquhet për nocionin e lëvizjes, që ia japin pikërisht foljet.

Vexhi Buharaja i mbetet besnik titullit, por këtë e natyralizon në shqip *کنار دریا* (zenar derja) - *Pranë bregut të detit* (përkthimi morfologjik) dhe *Në breg të detit* (shqipërimi, V.B.) duke bartur këtë harmoni shndërrimesh siç poezia persisht shfaq, pavarësisht shmangieve të paevitueshme të origjinalit. Naimi na paraqitet në përshtatje, jo në përkthim. Poezia e Naimit nuk paraqet në titull problematikën e poezisë së Yeats-it.

Dy poezitë e Yeats-it të sjella në shqip vuajnë edhe në sjelljen e simbolikës bazë. Përkthimi i B. Andonit nuk mbërrin organizimin melodik, i cili edhe simbolikisht është i domosdoshëm, ai jep idenë e lundrimit persiatës, por ai gabon edhe në ndjekjen e idesë së autorit, teksa përkthen “Oh, urtësi - prurë prej zjarrit të shenjtë të Zotit - **urtësi. (Në original është në numrin shumë)**

Njaj si n’at mozaikun e artë të muranës

Bartur prej zjarrit të shenjtë, vërtitur tejet

Ti, pra bëhu mjeshtër i këngës së shpirtit tim. - **Bëhuni mjeshtër këngëtarë ... shumësi është pjesë e simbolikës, aq më tepër kur bëhet fjalë për katedralen e Shën Sofisë (Hagia Sophia), katedralene Dijes(Urtësisë) së shenjtë. Shenjtëria e katedrales nuk ka vetëm një element urtësie ajo është urtësi pa fund.**

Ma shuaj të gjithë zemrën; ligun me dëshirën

Dhe ngucu drejt kësaj kafshe të vdekur

Nuk dihet çfarë është; mblihdhuni afër **Në original është *mblihdhëni*. Yeats-i i lutet urtësive si besimtari që lutet “më bëj banor të parajsës”**

Drejt zejes së përjetësisë.”<sup>263</sup>

<sup>263</sup> Krahaso: Yeats, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974, faqe 154

*O sages standing in God's holy fire  
As in the gold mosaic of a wall,  
Come from the holy fire, perne in a gyre,  
And be the singing-masters of my soul.  
Consume my heart away; sick with desire*

(përkthimi i B. Andoni) (Sqarimet e theksuara janë të miat, B. S)

Përkthimi i sjellë nga G. Krasniqi, ka sjellë melodinë e simbolikën melodike të poezisë, por ka shmangie në lidhje me simbolikën:

Krahaso: Muzikalitetin

“Asnjëherë s'do kem pranuar /Formën nga sende natyre me marrë,/Veç formën prej mjeshtrash helenë punuar,/Të rrahur në farkë, pruar në ar,/Një skeptër të fjetur ta mbaj të zgjuar;/Të ulem çdo çast në degën arlarë/T'u pralli sojlive me gra të veta/Si shkoi, si shkon e kthehet jeta.”<sup>264</sup> Përkthimi sipas G. Krasniqit

*Once out of nature I shall never take*

*My bodily form from any natural thing,*

*But such a form as Grecian goldsmiths make*

*Of hammered gold and gold enamelling*

*To keep a drowsy Emperor awake;*

*Or set upon a golden bough to sing*

*To lords and ladies of Byzantium*

*Of what is past, or passing, or to come.*<sup>265</sup>

Simbolika:

Prandaj *kërceva* sot detin e jam **lundrova (anglisht)**

Te qytet i shenjtë i Bizantit. <sup>266</sup>(G. Krasniqi)

And therefore *I have sailed* the seas and come

To the holy city of Byzantium. <sup>267</sup>(Yeats)

Më sipër shohim se është shmangur nocioni i lundrimit, i cili në pikpamje simboliko-mitike është udhëtim shpirtëror.

**Përfundim:** Poezitë e marra në shqyrtim si përkthime si edhe krahasimi i tyre me origjinalin, tregojnë se në këto raste, përkthimi si akt kulturor e artistik i sjelljes në gjuhën mbërritëse, të shpirtit të një tjetër kulture (në rastin tone, kulturave) përfundimisht mbetet i paplotë. Si përkthimi i fjalive (përkthimi morfostrukturor) ashtu edhe rikrijimi i frymës poetike, paraqesin mangësitë e veta në drejtim të muzikalitetit ose të simbolikës. Përshtaja e Vexhi Buharasë për poezitë e Naimit është poetike dhe ka sjellë dukshëm frymën tipike të poezive në origjinal. Po

---

*And fastened to a dying animal*

*It knows not what it is; and gather me*

*Into the artifice of eternity.*

<sup>264</sup> QAZIMI, Azem & KRASNIQI, Gazmend. *Poezi anglo-saksone e shekullit XX*, Tiranë, Albin, 2003. Fq. 33-34.

<sup>265</sup> Yeats, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974, faqe 154 .

<sup>266</sup> QAZIMI, Azem & KRASNIQI, Gazmend. *Poezi anglo-saksone e shekullit XX*, Tiranë, Albin, 2003. Fq. 33-34.

<sup>267</sup> Yeats, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974, faqe 154 .

ashtu, siç vihet re tek dy përkthimet e Yeats-it, ai G. Krasniqi ka sjellë më poetikisht frymën e poezisë, pavarësisht shmangieve nga pikëpamja e simbolikës. Siç edhe vumë në dukje akti i përkthimit është akt komunikimi kulturor. Ai si i tillë, krahas vështirësisë dhe sfidës e pasuron gjuhën, ai *bashkëlidh afritë e brishta emocionale midis kulturave dhe gjuhëve dhe zgjeron kuptimin e qënieve njerëzore përtej kufijve kombëtarë*. Në procesin e përkthimit të poezive të tilla sidomos pamundësitë janë të shumta. Fakt është se gjuha nuk është vetëm sistem shenjash që konvencionalisht shprehin kuptim, ajo, për më më tepër, në poezi është gjithë shpirti e fryma e popullit që e shqipton dhe shkruan, rrjedhimisht papërkthyeshmëria në këtë proces komunikimi është e pashmangshme. Kulturat pasurohen nga ky komunikim edhe i pamundur, rrjedhimisht mundësia e botimit të veprave të tilla në dy gjuhët, gjuhën e burimit dhe përkthimin e saj morfologjik strukturor, është një zgjidhje. Shembulli i përkthimit të një poezie simboliste është tregues i sfidës dhe eksplorimit të kufijve të gjuhës dhe mendimit në gjuhën mbërritëse.

## LITERATURA:

1. ANDONI, Ben. *Gazeta Shqiptare (Milosao) 6, qershor 2010*.
2. ANGOLD, Michael. *Byzantium, the Bridge from Antiquity to the Middle Ages*, Phoenix Press, London, 2002.
3. BULO, Jorgo. Naim Frashëri dhe kodi i vjershërimit klasik pers, *Revista PERLA*, 2007/1, fq, 54-55
4. FRASHËRI, Naim. *Tehajjulat Ëndërrime, shqipëroi Vexhi Buharaja*, Fondacioni Kulturor "Saadi Shirazi", Tiranë, 2005.
5. POUND, Oruell, Vulf, Skot, Harvud, Almond: *Si të lexohet*, Art club, Ulqin, 1996.
6. QAZIMI, Azem & KRASNIQI, Gazmend. *Poezi anglo-saksone e shekullit XX*, Tiranë, Albin, 2003.
7. YEATS, W. B. *Selected Poetry*, Macmillan, London, 1974.

[Gazmend Krasniqi http://gazmendkrasniqi.webs.com/esse.htm](http://gazmendkrasniqi.webs.com/esse.htm).

[Rainer Schulte http://www.utdallas.edu/alta/about/literary-translation](http://www.utdallas.edu/alta/about/literary-translation)

## ABSTRACT

The literary translation process is a semantic, cultural and psychological showdown between source language, its structure, its system and the target language. The scheme of communication between such literary texts is a complex respect for the translator reader, in comparison with simple communication. We are speaking more specifically for the translation of poetry. For the translator of poetry connoisseurs of culture (not only of the target language) but that of writing history of poetry and



language, the translation of some poems (specifically some poets) turned to be an hermeneutic adventure and a challenge of life, experience for the translator and the literary event for the target language.

By this viewpoint we will try to look comparatively the translation of poetry "Sailing to Byzantium" W. B. Yeats and of کنار دریا (next to the seaside) Naim Frashëri in the Albanian language.

Yeats's poetry has had in our language several translations (from G. Krasniqi, B. Andoni...) while the Persian poetry of Naim Frashëri is adapted by Vexhi Buharaja. Mythical symbolisms, symbolic (cultural layer), structural, melodic organisation of poetries have brought in Albanian a text which lost the fundamental organisation according to the original one. This can be seen by the fade defined of symbolic structures: Yeats's poetry; and a conversion of these transcendental symbols of the Persian poetry of Naim Frashëri (the translator brought the breath of original poetry). Moreover, the two authors: one by the position of Gnosticism and the other from the position of Sufism treated in their poetry similar symbolic structures by which the Albanian language should establish the literary-cultural communication.

# PËRKTHIMI SI DUKURI KOMUNIKUESE- NDËRMJETSUESE

Igballe Miftari

*Universiteti Shtetëror i Tetovës*

## **Gjuha**

Ne e definojmë gjuhën si një “kod” me të cilën ne përcjellim ndonjë kuptim. Teoria pas çdo gjuhe qëndron në faktorin e “dekodimit” apo thënë shkurt, në mundësinë për të kuptuar atë që na thuhet (kuptueshmërin e informatës). Edhe pse kjo mund të duket si një proces i thjeshtë, është proces i komplikuar. Gjuha lidhet ngushtë me kulturën, traditën, religjionin (fenë), dhe regjionin, dhe mund të ketë ngjashmëri ndërmjet gjuhëve, ato asnjëherë nuk mund të jenë tërësisht të ngjashme. Ka raste që fjala të shqiptohet njejtë, por të ketë kuptim të kundërt në gjuhë të ndryshme prandaj gjestikulacionet mund të keqkuptohen në kultura të ndryshme.

Gjatë dekadave të fundit, me zhvillimin e teknologjisë, shkencës, tregut botërorë, dhe po ashtu me rritjen e lëvizjeve nëpër vendet e ndryshme të botës, nevoja e shkëmbimit të ideve me njerëz të ndryshëm u bë më e rëndësishme se kurrë! Me këtë, përkthimi si një burim ndër-komunikues “shpërtheu”. Përkthimi gojor, i shkruar dhe përkthimi me anë të kompjuterëve, sipas të gjitha gjasave, mënyra të “dekodimit të fjalëve dhe thënieve” u bënë pjesë e pandarë e shoqërisë.

Pasi që ky hulumtim do të përqëndrohet mbi përkthimin e shkruar (letrar) dhe atë kompjuterik, ne do t’i analizojmë që të dyjat dhe do të shqyrtojmë çështjet e ndërlidhura, siç janë ngjashmëritë, dallimet, avantazhet (përparësit) dhe mangësit, me qëllim të vërtetimit të hipotezës së paraparë.

## **Çfarë është përkthimi?**

Përkthimi, si një term i njohur globalisht, përdoret çdo ditë dhe çdokund. Nuk është vetëm mjet i ndërkomunikimit, por paraqet elementin më thelbësor në komunikimin e përditshëm mes nacionaliteteve të ndryshme, dhe temave të ndryshme. Meetham dhe Hudson (1969) e definojnë përkthimin si “*proces apo rezultat i konvertimit të informacionit nga një gjuhë apo shumëllojshmëri gjuhësh në tjetrën*”. Njëkohësisht, gjithë informacioni faktik nga teksti origjinal domosdo të përcillet te përkthimi. (1969:242)

Sipas Richards dhe Schmidh (2002), “*përkthimi është proces i përshkrimit të gjuhës së shkruar që u prodhua në një gjuhë (gjuha burimore) në një gjuhë tjetër (gjuha objektive)*” apo “*verzioni i gjuhës objektive që rezulton nga ky proces*”. (2002:563)

**Llojet e përkthimit:** Ekzistojnë lloje të ndryshme të përkthimit: përkthim teknik, shkencor, artistik (letrar), përkthimi i dokumenteve, përkthim i përgjithshëm dhe ai me kompjuter (makinerik). Pasi që fokusimi jonë do të jetë mbi përkthimin e

shkruar (letrar) dhe atë kompjuterik, do t'i analizojmë në detaje.

### **Qasjet në përkthim**

Ekzistojnë dy qasje në procesin e përkthimit:

Ekivalenca formale- e cila nënkupton përkthim fjalë për fjalë. Kjo qasje përkthen jo vetëm “pamjen ekzakte të fjalëve, por edhe idiomat dhe strukturat gramatikore të cilat ndodhen në tekstin origjinal”.

Ekivalenca dinamike- nënkupton idenë esenciale të paraqitur në tekstin burimor. Kjo përfshin sememat origjinale dhe radhitjen e fjalëve, aktivin dhe pasivin (diatezën veprorë dhe pësore) etj. Nuk është përkthim fjalë për fjalë, por ndryshohet nga përkthyesi i cili shton apo mënjanon fjalë nga teksti origjinal, në atë mënyrë që t'i përshtatet shijes së tij. (dhe të lexuesve).( <http://www.thelanguagetranslation.com> ret. on April 10, 2011).

Çfarë është përkthimi i shkruar? Disa e definojnë përkthimin e shkruar si një “proces në të cilën komunikimi i shkruar apo teksti në një gjuhë të parë prodhohet si një gjuhë e shkruar apo “teksti në gjuhë të dytë që interpreton kuptimin e njëjtë ” (teksti në gjuhën e parë është “teksti burimor” dhe teksti ekuivalent që interpreton mesazhin e njëjtë është “gjuha objektive” apo teksti i përkthyer”). Megjithatë, gjatë përkthimit të ndonjë teksti, shumë më tepër nevojitet se sa njohja e fjalëve apo strukturës së fjalive: “fjala përkthim nuk do të thotë vetëm përkthim fjalë për fjalë që korrespondon ndërmjet dy gjuhësh. Ekzistojnë faktorë të ndryshëm që duhet të merren në konsideratë, siç janë:

- Konteksti aktual;
- Rregullat gramatikore të të dy gjuhëve;
- Mënyrat e të shkruarit;
- Kuptimi i idiomave dhe frazave;
- Kuptueshmëri të plotë të traditave dhe mënyrës së jetesës së grupit të njerëzve; ( <http://www.thelanguagetranslation.com> ret. on April 10, 2011).

Për të përkthyer tekstin e shkruar, nevojiten gjithashtu ndjenja. Përkthimi duhet të jetë “rikrijim” jo vetëm i fjalëve dhe kuptimit, por edhe i ndjenjave: “aftësia për të përkthyer saktësisht ndjenjat origjinale dhe përdorimin më të përshtatshëm të termave gjuhësore”. Ky lloj përkthimi kërkon njohuri të mjaftueshme të letërsisë, po aq sa kërkon njohuri të mjaftueshme të “gjuhës burimore” dhe asaj “objektive” . Siç thotë Thriveni (2001) “të zënë (kapur) në mes nevojës për të zënë “ngjyrën” dhe për të qenë të kuptuar nga audiencia që ndodhet jashtë situatës origjinale kulturore dhe linguistike, përkthyesi duhet të njohi të dy kulturat. (Cultural elements in translation, 2001).

Pyetja e cila më së shumti parashtrohet në këtë fushë është ajo mbi përkthimin kompjuterik- si mundet vallë kompjuteri të përkthejë tekstin me ndjenja (apo kulturë)? Dhe nëse përkthimi kompjuterik përdoret, cilat tekste dhe materiale janë të përshtatshme për të?

### **Përkthimi kompjuterik**

Ky lloj i përkthimit “shpërtheu” si një nevojë e “dekadës dinamike”, dhe pati një efekt pozitiv sidomos për përkthyesit që kishin shumë punë (përkthime) dhe jo aq shumë kohë. Jo vetëm përkthyesit, por edhe individë të ndryshëm me

materiale të ndryshme dhe me nevoja “kuptimi” të ndryshëm shumë lehtë mund ta përdorin kompjuterin për përkthim automatik. Kjo formë e përkthimit njihet po ashtu si “i asistuar (ndihmuar) nga kompjuteri. Disa nga përparësitë e përkthimit kompjuterik janë: nevojitet më pak kohë për përkthim, zëvendësimi i thjeshtë i fjalëve nga njëra gjuhë te tjetra, harxhime më të pakta etj. Megjithatë, shumë gjuhëtarë pohojnë se ky lloj i përkthimit ka më tepër mangësi se përparësi. Si për fillim, përkthimi kompjuterik mund të jetë i dobishëm për përkthime të terminologjive të ndryshme, por jo edhe të teksteve letrare. Së dyti, faktori kyç i përkthimit efektiv qëndron në “transferimin (bartjen) e ndjenjave” dhe në krijimin e “urës” në mes dy gjuhëve, jo vetëm nëpërmjet fjalëve, por edhe nëpërmjet kulturës e traditës dhe së treti, ka raste kur kompjuteri nuk mund të gjejë term (fjalë) adekuat që është e përshtatshme për tekstin, dhe me këtë, mund të humbet i gjithë efekti, gjithë ndjenja origjinale dhe mbase edhe kuptimi. Hulumtimet e bëra në këtë fushë pohojnë se: “edhe pse përkthimi kompjuterik paraqet fushën kryesore të teknologjisë gjuhësore, kompjuterat asnjëherë nuk do të mund ta zëvendësojnë përkthimin njerëzor. Hulumtimet dhe zhvillimet në këtë fushë filluan para pesë dekadave, por progresi ka qenë shumë më i ngadaltë se që priteshte në fillim. Faktori më i vështirë është analiza semantike dhe arritja e kompjuterit për të kuptuar kuptimin e tekstit që duhet përkthyer. Cilësia e përkthimit kompjuterik varet kryesisht nga suksesi i përballimit të këtij faktori, por ata mund ta shpejtojnë dhe ta lehtësojnë punën e përkthyesve, të paktën atëherë kur teksti është në një fushë të kufizuar apo me kufizime të tjera në tekstin e dhënë. (Briem, S. 2000).

Unë pajtohem plotësisht. Përvoja ime personale me përkthime të shkurtra, të përbëra nga terminologji e thjeshtë, në shumicën e rasteve “dështoj” në dhënien e përkthimit të saktë. Ka raste kur studentët tanë përdorin përkthime automatike, duke mos qenë të vetëdijshëm se e humbin krejtësisht kuptimin e tekstit. Supozoj se këto gjeneratat e fundit varen shumë më tepër nga kompjuterat se nga njerëzit, dhe kjo gjithësesi ka ndikim negativ edhe gjatë mësimimit të gjuhës së huaj. Studentët mësojnë gabimisht, dhe kjo “fossilizohet”.

Megjithatë, duke marrë parasysh faktorët siç janë shpejtësia, dhe harxhimet e pakta, dhe duke marrë parasysh faktin se ka raste kur këto lloj përkthimi mund të jenë të sakta, mund të përdoret.

Përgjithësisht, mund të thuhet se përkthimi kompjuterik mund të jetë i përshtatshëm:

- Për tekste tekniko- informative (por shumë më pak për tekste letrare);
- Për tekste që përmbajnë shumë përsëritje;
- Për tekste ku është e rëndësishme përshtatja;
- Për tekste me fjalorë të paktë (varfër);
- Kur një detyrë duhet të kryhet shpejt; (Briem, S. 2000).

#### **Përkthimi i shkruar letrar (Analiza e “Prillit të thyër” dhe “Hamletit”)**

Ky lloj i përkthimit, siç u theksua më parë, kërkon më tepër se “njohje” të gjuhës së huaj, dhe lidhet ngushtë me faktorë tjerë të cilët ndikojnë në “përkthim të saktë” të kuptimit dhe ndjenjës. Duke diskutuar këtë çështje me profesorin tim të nderuar të Letërsisë angleze, prof. dr. Hamdi Daci, u habita sa thjeshtë ai ma

sqaroi. “Përkthimi i shkruar, tha ai, “është rikrijim i origjinalit, me kuptimin dhe ndjenjën”. Nëse kjo nuk arrihet, pse të përkthejmë atëherë? Një përkthyes duhet të ketë kujdes mos ta ndryshojë tekstin origjinal, sepse kur dhe nëse emocioni humbet, audienca frustrohet, dhe libri është i “zbrazët”. Pse nuk e kisha menduar unë kështu më herët? Pas këtij diskutimi, unë fillova të analizoj në detaje çdo fjalë. Kaloi kohë derisa unë vendosa në çfarë të përqëndrohem. Isha në dilemë të përzgjedhjes së dy autorëve më me famë shqiptare, Noli dhe Kadare dhe veprat e tyre të përkthyer. Vendosa t’i analizoj që të dy autorët (dhe përkthimet). Dallimi qëndronte vetëm tek gjuha e shkruar, edhe atë shqip-anglisht (Kadare dhe kryevepra e tij “Prilli i thyer”) dhe anglisht-shqip (Noli dhe përkthimi i “Hamletit”). Në vend që të përqëndrohem vetëm në një temë, unë jo vetëm zgjedha tema që janë “misterioze” edhe për mua si shqiptare, por zgjedha dy kryevepra, që përfaqësojnë kultura dhe nacionalitete të ndryshme, por tema shumë të përafërta. Tema e “hakmarrjes” është qendrore për të dy autorët. Vdekja tragjike, dhe nderi i “burrit” përfaqësojnë kohën kur edhe Gjorgu (viktimë) dhe Hamleti (një princ viktimë) e kanë të njëjtën barrë mbi supë: “*Të jesh apo të mos jesh: kjo është çështja...*” (“Hamlet” III: 60); dhe qoftë ai princ apo njeri i rëndom, lakmia dhe epshi “mbizotërojnë”. Përvoja ime personale me të dy veprat më ktheu pas në kohë dhe rrethana dhe sinqerisht m’u rrënoqeth trupi nga habia. Do ta filloj analizën me “Prillin e thyer” dhe pastaj do t’i analizoj ngjashmëritë e dy veprave.

#### **“Prilli i thyer”**

U riktheva në vitin e fundit të shkollës së mesme dhe tek ndjenjat që m’i zgjojnë vepra e Kadare’s “Prilli i thyer”. Historia e popullit shqiptar ka qenë e njohur për Besën dhe për ligjin e Kanunit. Ka qenë e njohur për traditën dhe për mikpritjen e ngrohtë ndaj misafirëve, por a ka qenë e njohur për popujt e tjerë vlera e një mysafiri, sa shumë çmohet dhe respektohet miku në familjet shqiptare dhe sa “i shenjtë është”? Kjo jo vetëm që është traditë interesante, por është edhe shumë e rrallë. Lexuesi domosdo të ketë njohuri mbi kulturën dhe traditën shqiptare, me qëllim të kuptimit të synimit të autorit. Autori jo vetëm që sjellë në jetë rrethanat dhe ngjarjet, por sjellë në jetë edhe temat e “fiseve të gjakut”, hakmarrjes dhe mbi të gjitha “nderin e burrit”.

Mendimi im personal është se temat e këtyra përkthehen më së miri nga ato që e njohin shumë mirë kulturën dhe historinë e kombit shqiptar, apo e jetojnë atë. Gjatë kërkimeve të kritikave apo hulumtimeve në lidhje me veprën, e vërejtja se kishte parathënie qoftë në fillim apo në fund, që shpjegonte terminologjinë, detajet historike dhe faktet në lidhje me veprën. Supozoj që ky ishte si shkak i “ligjeve të padëguara” të botës së “panjohur” të regjionit malor të Shqipërisë. Gjithashtu gjeta komente, ku lexuesi i panjohur pranon që gjatë leximit të veprës ishte hera e parë që ishte njohur me Shqipërinë dhe me popullin e saj: “*Nuk shkruan që libri është i përkthyer nga ndonjë individ. I vetmi informacion është “Përkthyer nga shqiptari”, dhe ma merr mendja që kjo do të thotë se është botuar nga botues të vendit. Është vepra e parë që unë kam lexuar nga Kadare, dhe ai ka shkruar shumë vepra, disa nga të cilat janë diskutuar në forum. Shumica e tyre*

janë të përkthyer nga francezët. “Prilli i thyer” është hera e parë që unë ndeshem me Shqipërinë, në çfarëdo forme.” Komentuesi vazhdon ta përshkruaj veprën si “e çuditëshme” përveç udhëtimit në një vend të panjohur, unë nuk dija çfarë të pres. Nuk u zhgënjeva. Bota e “Prillit të thyer” është me të vërtetë e çuditshme. Pjesa më e madhe e veprës flet për mizorinë e asaj bote, bazuar mbi Kanunin (ligjit të regjionit malor), dhe efektin e panjerëzishëm të tij mbi njerëzit që jetojnë aty. Në një apo tjetër formë, pajtohem plotësisht. Po, tregimi është i çuditshëm dhe poashtu shumë ndodhi nuk janë të rëndomta. Megjithatë, vreni se përkthimi është bërë (në këtë rast) nga botues të vendit, dhe lexuesi në këtë rast, nuk e ka përkthyer veprën vet, këtë e ka bërë dikush tjetër. Pyetja që ngritet këtu është: “a mund ky lexues ta përkthejë këtë vepër duke mos pasur njohuri më shumë se vetëm mbi gjuhën shqipe? Dhe a mund kompjuteri t’i jep jetë një kryevepre? Të mos keqkuptohem nga ato të cilët do ta lexojnë këtë shkrimin timin, unë nuk them që të huajtë nuk mund ta përkthejnë veprën e Kadaresë, sepse shumë nga ato veç më janë të përkthyer nga autorë të ndryshëm të nacionaliteteve të ndryshme, por qëllimi im është të analizoj faktorët e lartpërmendur (kulturën dhe ndjenjën) dhe ndikimin e tyre në përkthimin e shkruar.

#### **Fan S. Noli ( “Hamleti” dhe temat e ngjashme te dy veprat)**

Noli, si përkthyes, kontribuoi jo vetëm për shoqërinë shqiptare, por në gjithë botën. Me përkthimet e tija, ai “fitoi” vendin e “pazavendësueshëm” dhe tituj me të cilat shquhen autorët më të mirë të të gjitha kohërave. Noli përktheu shumë shkrime, siç janë dorëshkrimet katolike si dhe letërsia botërore, jo vetëm ngase ai njihnte shumë gjuhë të huaja, por sepse ai njihnte shumë mirë kulturën dhe traditën shqiptare, dhe atë të “gjuhës objektive” (së huaj). Ai jo vetëm që bëri përkthime të përkryera, por ndihmoi edhe në “identifikimin” e temave aktuale dhe çështjeve problematike, që ishin “realitet” në shoqërinë shqiptare. Te “Hamleti”, Noli bën një përshkrim të përkryer të “çmendurisë” së Hamletit dhe gjendjes së tij shpirtërore, dhe te hyrja e veprës thotë: “ për të kuptuar mirësjelljen e tij, duhet të dimë që kemi përpara nesh një të sëmurë me ethe, i cili është ngritur me pahir nga shtrati për të mbaruar një detyrë të shenjtë, i cili, gjysmë në ëndërr, i këputur me shpirtin në dhëmb, përpiqet me qip e me thonjë, të ngjitet zvarrë për pjet në majën e bregut, para se të rrëzohet përdhe pa frymë. S’është as i gjallë, as i vdekur, as i marr as mërrend, as i zgjuar as i fjetur tamam; ndodhet buzë vdekjes, buzë greminës, ku e di që shpejt a vonë do të përmbysset e do të copëtohet”. Ky përkthim kaq i bukur, domosdo të jetë i bazuar në ndjenja, dhe përkthyesi duhet të dijë se si t’i paraqesë këto ndjenja në letër. Hamleti është në dilema. Atë e ka plagosur pas shpine edhe nëna e tij dhe xhaxhai, dhe ka humbur jo vetëm familjen e tij dhe kurorën, por edhe nderin. Ai urren çdokënd rreth vetes, dhe dyshon te të gjithë. Megjithatë, ai nuk është lakmitar. Ai thjesht ka kaluar në një tranzicion: dashuria e tij ka kaluar në urrejtje dhe të dashurit e tij e kanë tradhtuar atë. Ai është i vendosur të hakmerret dhe duhet të vendosi se si. Tema e hakmarrjes është e njëjtë për të dy veprat, dhe po të dy protagonistët kryesorë domosdo të hakmerren për një “shkas dhe ndodhi” të një “çështjeje” të panjohur. Përderisa Gjorgju duhet të përmbush aktin e traditës familjare duke u hakmarr për

një të panjohur, i cili ka kërkuar streh nga stërgjyshërit e tij (duke shkuar pas 70 vjet, dhe duke sakrifikuar tashmë 22 jetë të rinjsh), duke u hakmarrë edhe për vëllanë e tij, Hamleti duhet të përmbushë një akt mbi tradhtinë nga gjaku i tij, shkak i tradhtisë duke qenë ende i “panjohur” për të, po ashtu. Të dy personazhet janë djem të rinj, që përfaqësojnë nderin e burrit, të gatshëm të flijojnë jetën e tyre, për hirë të së vërtetës dhe hakmarrjes. Një tjetër çështje që është i ngjashëm është “plagosja pas shpine”, edhe pse të dy nga kombësi të ndryshme dhe nga kultura të ndryshme, të dy “mbajnë veshur” një kod etik, moral: “...*vrasësi paralajmëron dhe pastaj tërheq këmbëzën. I afrohet trupit për t’u siguruar se viktimi ka rënë i kthyer në shpinë. Po të kishte rënë ndryshe, dhe po të mos kishte qenë i paralajmëruar më parë, vrasësi do ta kishte thyer ligjin e kanunin, sistemin antik të nderit...*” (Prilli i thyer)

Hamleti planifikon ta vrasë Klaudin, xhaxhain e tij, por kur e gjen atë duke u lutur në kishë, e ndryshon mendjen dhe vendos që të presë dhe ta vrasë më vonë: “*tash mund ta bëjë... tash ai është duke u lutur, dhe tash do ta bëjë... që ai të shkojë në parajsë. Dhe unë do të hakmerrem. Kështu të njëjtin horr që dikur vrau të atin unë, gjaku i tij, do ta shpërbleja, duke e dërguar në parajsë...* (IV:75). Hamleti e ka marrë vendimin, dhe ai do të hakmerret, por megjithatë nuk do ta vrasë xhaxhain e tij “pas shpine”, ashtu si ai e qëlloi atë, dhe më mirë do të presi, se sa ta dërgojë atë në parajsë duke u lutur. Qoftë në kishë apo në malet e kodrat e Shqipërisë, thika pas shpine është e ndaluar. Ne mund t’i gjykojmë ato për vrasje, por nuk mund t’i gjykojmë për shkelje të rregullave. Të dy protagonistët e dinë që fundin e kanë afër, por fjala e burrit është mbi të gjitha veprat, dhe burri duhet “të jetojë si burrë dhe të vdes si i tillë” Unë shpesh mendoj dhe pyetem, a kishin ndjerë dashuri ndonjëherë? Dhe a do të mundte që dashuria t’i ndalonte këto marrëzi? Hamleti e urren të ëmën, dhe me këtë edhe çdo femër tjetër: “*Mëkat! Emri yt është grua! (II:145)* dhe Gjorgu “*u magjeps nga sytë e gruas, sy të cilët dukeshin sikur shpojnë tejpërtej dhe shohin brendinë...*”. (2003:103)

A do ta kishte ndryshuar Gjorgu mendjen dhe veprimin nëse kishte pasur shansin “të përqafojë” dashuri të sinqertë? Dhe a do të kishte “mësuar” Hamleti ta falte nënën e tij dhe ta kuptonte se ajo kurrë nuk e zhgënjeu atë, por qëllimi i vetëm i saj ishte “ta shpëtojë” fronin dhe fuqinë? Te “Hamleti” Shekspiri i ka përshkruar personazhet femra si “shumë të dobëta, dhe lehtë të dominuara nga meshkujt në dramë” dhe si “të kundërtën e heroinës”. Nëse kishin qenë ndryshe, ato (femrat) do t’i kundërshtonin meshkujt dhe ndoshta do të kishin ndikim pozitiv mbi “gabimet”. Drama nuk do të ishte tragjedi, dhe nuk do ta kishte vlerën dhe peshën që ka. Dhe te “Prilli i thyer”, sipas rregullave të Kanunit “*plaga ka vlerën e gjysmë gjakut, dy plagë vlejnë një gjak, jeta e gruas e ka vlerën e qenit, dhe është baras me gjysmë jete...*”. Paramendoje vlerën e femrës, dhe jetën e saj? Baras me atë të qenit! Këto fakte prekëse janë ato të së kaluarës, dhe përfaqësojnë kohën kur gruaja nuk kishte vlerë aspak. Nëse ishte ndryshe, ato do të kishin të drejtë të “kundërshtonin” ligjet “e padrejta” dhe do të “shpëtonin jetët e djemëve të tyre”. Këto fakte përfaqësojnë një kohë tjetër, kohën kur “burrat sundonin”. Temat e këtylla kanë një efekt mbi çdo individ, pa marrë parasysh komb apo

kulturë. Vdekja tragjike e djemëve të rinj apo gjithë familjes është prekse për çdo njërin që lexon veprën dhe që “mbështjellat” në ngjarjen. Nuk ka ligj që është “pro vrasjes” dhe nuk ekziston kod moral që “vlerëson” vrasjen. Këto dy burime, shërbejnë jo vetëm si ngjarje mesjetare, historiko-botërore, por edhe si fakte se si “e kaluara ndikon në të ardhmen”. Ndodhitë tragjike sjellin vdekje tragjike, dhe individit duhet të dijë të zgjedhi në mes “të mirës dhe të keqes”. Megjithatë, edhe pse këto përfaqësojnë ndodhi të së kaluarës, dhe shumë vite kanë kaluar, sërish, disa gjëra kanë ngelur të njëjta....

### **Qëllimi i analizës**

Përkthimit të shkruar i nevojiten më shumë se vetëm fjalë, dhe leximit më shumë se vetëm “libri”. Siç thotë Goethe: *“ka dy parime mbi përkthimin. Përkthyesi mund t’u sjellë bashkatdhetarëve të tij një fotografi të pastër të autorit të huaj dhe rrethanave të huaja, duke iu përshtatur rreptësisht origjinalit; por mund edhe ta përshtasi atë dhe të sillet ndaj veprës së huaj si ndaj veprës së tij, duke e përshtatur atë sipas shijes së tij dhe të bashkatdhetarëve të tij, që ato më pas ta pranojnë atë si punim origjinal. Analiza e dy kryeveprave nuk qëndron vetëm te personazhët dhe te tregimi, por në atë që ato përfaqësojnë. Bota që paraqitet në çdo vepër është botë në vete, por lexuesi (audiencia dhe kritiku letrar) domosdo të vrejë “ngjashmëri” që i afron dy kultura të ndryshme, historinë që përfaqëson “njerëzinë”. Nuk ka dallim nëse jemi shqiptarë që lexojmë “Hamletin” apo amerikan që lexon “Prillin e thyer”. Libri nuk duhet gjykuar nga autori apo kombi, por duhet gjykuar nga vlera që ka apo nga “mesazhi” që mbart dhe që “sjell në jetë”.*

### **PËRFUNDIMI :**

Në fillim të artikullit, ne e definojmë gjuhën si “një kod me të cilën ne përcjellim kuptim” dhe me të cilën “ne kuptojmë” dhe “kuptohemi nga të tjerët”. Me të vërtetë, përkthimi i shkruar apo ai gojor i kanë këto sende të përbashkëta. Megjithatë, atë që mund ta lexojmë në një libër të mirë s’mund ta gjejmë askund tjetër. Përkthimi kompjuterik, në anën tjetër, ka disa përparësi (kur merret parasysh koha më e paktë), por s’mund të sjellë “në jetë” atë që mund ta sjellë një përkthyes i mirë. Nuk them që duhet të largojmë përkthimin kompjuterik, por besoj që ato mund të zëvendësohen nga përkthyesit, kurse përkthyesit nuk mund të zëvendësohen nga kompjuteri, dhe se përkthimit letrar të mirëfilltë i nevojitet shumë më shumë se “zëvendësim fjalësh”. Përkthimi i shkruar nuk është vetëm mjet i komunikimit ndërkulturor, por është e kaluara dhe e tashmja, historia dhe jeta.

Autorët e mirë siç janë Shekspiri, Noli, Kadare etj., janë ato të cilët kanë “fuqinë të fusin një botë të tërë në letër, të shpjegojnë një dekadë të tërë përmes personazhëve të tyre e ndodhive dhe përkthyesit e mirë janë ato të cilët “rikrijojnë botën e njëjtë, me fjalë të ngjashme dhe imagjinatë” dhe që janë të aftë të përshtasin kontekstin për çdo kulturë dhe çdo lexues. Asnjë makinë nuk mund të bëjë punën e njeriut. Thënë shkurt, as që mund të krahasohet përkthimi i shkruar me atë kompjuterik, sepse duket qartë që “humbet vlera e origjinalitetit”.



#### REFERENCAT:

1. Briem, S. "Machine Translation Tool for automatic translation from English to Iceland" [www.simnet.is/stbr/vela.html](http://www.simnet.is/stbr/vela.html).
2. Clark W. G. and Wright Aldis W. *The complete works of William Shakespeare* (Arranged in their chronological order), Nelson Doubleday, INC, Garden City N.Y, Volume II
3. Fan Noli. William Shakespeare, Hamlet, Prince i Denmark (Translation of Hamlet, Prince of Denmark), Brussels, 1926
4. Kadare, I. (2003) "Prilli i thyer" (Broken April). Onufri
5. Meetham A. R. and R. A. Hudson. (1969) *Encyclopedia in Linguistics, Information and Control*. Oxford: Pergamon
6. Richards, J. C and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*.(3<sup>rd</sup> ed.). London: Pearson Education Limited
7. Thriveni, C. (2001). Cultural Elements in Translation: The Indian Perspectives. Available at: <http://accurapid.com/journal/19culture.htm> ret. on. April 10, 2011.

#### ABSTRACT

In order to give an appropriate meaning to the term "translation" and its' importance, one must know the basic term "language" and its' definition.

What is language? We define language as a source, by which two or more people are able to convey meaning and understand each other (get their message across) or "a code that conveys meaning". However, this is not quite as simple. Nowadays, thousands of different languages are spoken world-wide! How can an individual know them all? Translation, a widely used term during the last few decades "erupted" as a result of the necessity to "understand and be understood by others". People world-wide, belonging to different ethnical groups and customs, speaking different languages, needed to learn foreign languages to speak and read, and why not translate? Oral and written translations are important factors that contribute in "bringing" different nationalities together. They serve not only as 'inter-cultural bridges", but facilitate technology internships, political issues, world literature, science etc.

What theory lies behind written translation? And why is it a source of world-wide communication? In order to be proficient in written translation, an individual must know the foreign language at a proficient level, vocabulary, idiomatic expressions, phrasal verbs etc. and "also have the ability to correctly translate the original feelings and to employ the most appropriate language means in translation." Written translation must be contextual (based on the context, and not word by word) since this may change the "original" meaning.

The present study aims to present the similarities and differences in between literary translations and machine translations, what characterizes them both (their features) and what distinguishes them. The hypothesis is: "contextual literary translation is a type of translation that must contain "feeling" and sufficient background knowledge (especially literature). The study will be based on different theories and references and research conducted in this field.

**Key words:** oral translation, literary translation, machine translation, contextual, etc .

# KOMUNIKIMI SOCIAL SI KËRKESË ETIKE E KOHËS

Zamira Shkreli

*Universiteti i Shkodër Luigj Gurakuqi, Instituti i Studimeve Albanologjike*

Komunikim është procesi i transferimit të informacionit nga njëri person tek tjetri. Proceset e tij lidhen me ndërveprimet e së paku dy personave që shpërndajnë një sërë shenjash dhe rregullash.

Përkufizimet në lidhje me komunikimin janë nga më të ndryshmet por një ndër më të spikaturit është ai antropologut G.Shwartz që thotë: “*Komunikimi përbën ndarjen ose shkëmbimin e mendimeve, opinioneve ose informacioneve nëpërmjet fjalës, shkrimit apo shenjave.*”<sup>268</sup>

*Pra në këtë mënyrë* mund të themi se komunikimi është proces i dyanshëm, nëpërmjet të cilit mund të realizojmë shkëmbime mendimesh, ndjenjash, idesh etj.

Komunikimin mund ta përkufizojmë si marrëdhënie midis njerëzve, dhe paraqitja që realizon njeriu me fjalë përcjell informacionin ai që ka në mendje.

Çdo shkëmbim informacioni që transmetohet midis qenieve njerëzore ka një *emetues* (dhënës) dhe një *destinator* (marrës), të cilët e realizojnë komunikimin si akt gjuhësor, nëpërmjet 6 elementeve, të përcaktuara nga gjuhëtari i madh rus, Roman Jakobson.

1) *referencial apo shenjues (emërtues)*, që lidhet me referentin , me gjërat me realitetin e jashtëm konkret dhe të përfytyruar, me shprehjen e mendimit;

2) *shprehës (ekspresiv)*, që lidhet me atë që flet, me vullnetin etj me gjendjen shpirtërore, me sjelljen etj.

3) *mbartës (konativ)*, që lidhet me dëgjuesin ose më mirë me destinatarin apo me atë cfarë synon folësitë nxjerrë prej tij;

4) *metalinguistik*, që lidhet me kodin e përdorur; çdo mesazh është një shfaqje e një “rivelacioni” të kodit mbi të cilin është formuar;

5) *poetik*, që lidhet me mesazhin në vetvete, me organizimin e brendshëm që u jepet thëniesve , në të cilat folësi vepron me një farë shkalle dhe mund të shprehë kreativitetin lidhur me kodin;

6) *faktik*, që lidhet me kontaktin psiko-fiziologjik midis folësit dhe destinatarit, me kanalën e komunikimit që i lidh.

Në jetën e përditshme ndeshen një varg mënyrash komunikimi. Ne arrijmë të komunikojmë përmes gjuhës së folur dhe asaj të shkruar, por edhe

---

<sup>268</sup> Schwartz, Gary; William L, Simon: Ricard Carmona “The energy Healing Experiments” New York; Simon and Schuster, 2008.

përmes fytyrës, gjesteve, prekjes, syve, veshjes apo sendeve që kemi në përdorim, të kohës dhe të hapësirës. Komunikimi njih disa momente të rëndësishme në aspektin verbal dhe joverbal të tij.

Sot është pranuar shkencërisht se komunikimi verbal realizohet përmes gjuhës dhe aktit të folurit pra, përmes fjalëve dhe shprehjeve gjuhësore, të lidhura gramatikisht e kuptimisht. Ndërsa komunikimi joverbal arrihet nëpërmjet gjesteve, mimikës, shprehjes së fytyrës, lëvizjeve të pjesëve të ndryshme të trupit – gjymtyrëve – të kokës, etj..

Këto dy lloje komunikimesh: verbal dhe joverbal ndeshen në formë të pastër, por më tepër janë të pranishëm në formë të përzier duke mbështetur dhe plotësuar njëri-tjetrin. Në përzirjen e lartpërmendur njëri mund të jetë më mbizotërues se tjetri, por si rregull ata bashkëveprojnë ndërmjet tyre, duke u alternuar e duke dhënë në këtë mënyrë komunikimin kompleks, i cili mund të shoqërohet edhe me komunikim grafik, me tabela, shënime, me skica etj..

Bashkëbisedimi është një dukuri e komunikimit në shumë forma , që përfshin shenjat verbale dhe joverbale në një raport mjaft të strukturuar. Sigurisht , gjuha e folur është aktiviteti kryesor në këtë tip të ndërveprimit shoqëror, edhe pse në shumë raste vihet në dukje rëndësia dhe funksioni i shenjave joverbale, qoftë ato të tipit vokal(cilësia e zërit, intonacioni, pauza) qoftë ato të tipit jozanorë (vështrimi, shprehja e fytyrës (mimika), pozicioni dhe lëvizjet e trupit). Madje, studimi i bisedës është pikërisht argumenti që kërkon sërish të rimerren në konsideratë qoftë lidhjet strukturore mes shenjave verbale dhe joverbale të komunikimit, qoftë kuptimi i funksionit të tyre në transmetimin e informacioneve.

Në çdo shoqëri njerëzit klasifikohen në kategori dhe organizohen në grupe. Por për të komunikuar, pra për të dhënë dhe për të marrë informacione, lipset gjuha. Gjuha ekziston si krijesë e vetë popullit që e flet dhe e përdor atë, edhe si mjet komunikimi që e flasim dhe e përdorim. Përgjithësisht, gjuha konsiderohet si varg tingujsh të cilat kombinohen me njëri-tjetrin dhe japin gjuhën shoqërore.

Gjuha njerëzore, e folur dhe e shkruar, mund të merret si një sistem simbolesh (që njihen me termin leksemë) dhe gramatikë (pra rregulla gjuhësore nëpërmjet të cilave manipulohen simbolet).

Shumica e gjuhëve njerëzore, të cilat numërohen me mijëra, kanë mjaft gjëra që i bashkojnë në ndërtimin e tyre, gjë që lidhet me ontogjenezën e krijimit të gjuhës, si tipar i dallueshëm njerëzor.

Komunikimi, njihet si një dukuri universale, që e hasim si në natyrë ashtu edhe në shoqëri. Interesimi përqendrohet tek komunikimi në shoqëri ku kemi komunikimet vetjake me veten brenda personit apo *unit*, por kemi edhe komunikimet ndërvetjake me një ose me më shumë persona, që nuk konsiderohen *grup*, gjithashtu kemi edhe komunikimet me një grup ose brenda grupit, me disa grupe, komunikim me publikun ose me një masë të madhe njerëzish dhe të tjera lloje komunikimesh që hyjnë në komunikimin shoqëror. Për shembull, një familje përbën një grup. Ky lloj komunikimi është në qendër të objektit tonë.

Argyle citon se: “*Larmia ligjërimore ka lidhje të ngushtë me natyrën e grupeve*

*dhe të kategorive, që ekzistojnë në shoqërinë e dhënë*”.<sup>269</sup>

Të komunikosh në grupe të ndryshme shoqërore nuk është e lehtë dhe brenda sistemit të komunikimit përfshihen dy nëndarje sistemesh të cilat janë:

1. komunikim *dhënie-marrje*,
2. komunikim *marrje-dhënie*.

Ndër të tjera po sjellim dy lloje komunikimi:

Modeli linear

1. Modeli linear, njihet edhe si modeli i parë shpjegues i komunikimit i cili u cilësua si i tillë në vitin 1949 nga E. Shannon dhe W. Weaver<sup>270</sup> në laboratorët e shoqërisë “Bell”. Modeli origjinal synonte funksionin e teknologjisë së radios dhe telefonit. Ky model përbëhej nga tre pjesë kryesore: dërguesi, kanali dhe marrësi. Dërguesi ishte personi që telefononte, kanali ishte vetë telefoni. Marrësi pjesa e telefonit ku dëgjohej zëri i dërguesit. Pra në këtë formë komunikimi informacioni dërgohet në disa forma nga një emetues te një destinacion. Nëpërmjet këtij konceptimi të përgjithshëm, komunikimi i thjeshton rrugët e tij në mjete dërguese dhe marrëse të informacionit.

Në këtë model komunikimi autorët përdorën këto elemente:

- a. Burimi i informacionit, i cili prodhon një mesazh.
- b. Transmetuesin që e kodon mesazhin në sinjale
- c. Kanalin e transmetimit, përmes të cilit sinjalet adaptohen për transmetim
- d. Marrësi që “ç’kodon” mesazhin nga sinjali
- e. Destinacion ku duhet të mbërrijë mesazhi

Ndërsa D. Barnlund<sup>271</sup> në vitin 2008 paraqiti një model të ri komunikimi. Në këtë model synohet që individët të angazhohen njëkohësisht në dërgimin dhe marrjen e mesazheve. Këtu, të dy palët janë të lidhura në një formë komplekse: nga mënyra se si interpretohet mesazhi, individi bëhet apo jo faktor përcaktues në komunikim. Në këtë model një instancë e veçantë gjatë procesit është quajtur akt i të folurit.

Mënyrat e komunikimit të dërguesit dhe marrësit të mesazhit në këtë rast varen nga traditat e ndryshme rajonale e kulturore.

Vihet re nga shembujt e mësipërm se komunikimi kalon tre lloje rregullash semantike:

- sintaksor - vetitë formale të shenjave simboleve
- pragmatik – që ka të bëjë me lidhjen mes shenjave, shprehjeve dhe përdoruesve të tyre
- semantik – në kuptimin e ngushtë të fjalës.

Studimi i lidhjes midis shenjave dhe simboleve të lëndës që ato përfaqësojnë.

Më tej komunikimi përfaqëson ndërveprim social, meqënëse agjentët ndërveprues kanë një sërë shenjash të përbashkëta që i përgjigjen rregullave semantike të njëjta.

<sup>269</sup> Argyle, M., ed., 1973, *Social Encounters*, Harmondsworth, Penguin Books.

<sup>270</sup> Shannon, C. E & W. Weaver “The mathematical Theory of Communication”, Urbana-II: University of Illinois Press, 1949

<sup>271</sup> Barnlund, D.C. “A transactional Model of Communication” in C.D. Mortesen (ed), “Communication Theory” New Brunswick –NJ” Transaction Publ., 2008 (2 Ed.): 47-57

Format e komunikimit njerëzor janë të shumta. Në përditshmërinë tonë mund të ndeshemi me komunikimin midis dy personave, si forma më e përhapur dhe më thelbësore e komunikimit njerëzor. Komunikimi midis dy personave, që mund të jenë shokë, miq, prindër dhe fëmijë, të njohur mes njëri-tjetrit, por edhe të panjohur, mund të jenë eprorë e vartës, mësues-nxënës, prind-mësues etj..

Të gjithë këta japin grupe shoqërore që karakterizohen nga disa veçori kryesore, ndër të cilat më kryesoret janë: *konteksti shoqëror* dhe *normat*. Në lidhje me kontekstin shoqëror shprehet kështu Bekim Çomo: “*Sado i rastësishëm ose intim të jetë komunikimi midis dy personave, ai s'mund të përfytyrohet jashtë mjedisit shoqëror ku zhvillohet. Drejtpërdrejtë ose jo drejtpërdrejtë, çdo çift personash në komunikim ndikohet nga mikromjedisi dhe sidomos, nga makromjedisi shoqëror, preket nga zakonet, traditat dhe rregullat e shoqërisë ose nga një opinion shoqëror i përgjithshëm dhe mbizotërues. Pra e ka një kontekst shoqëror.*”<sup>272</sup>

Duke pasur parasysh se një familje përbën një grup komunikimi midis dy personave. Kështu mund të sjellim marrëdhënien *prind-fëmijë*. Midis këtij grupi shoqëror duhet të gjendet gjuha e përbashkët dhe përshtatja mes dy brezave. Prindërit duhet të gjejnë rrugën e duhur të përshtatjes me moshën e fëmijës duke filluar që nga ajo e fëmijërisë së hershme e më pas në të gjitha etapat me rrallë. Komunikimi prind-fëmijë fillon që në moshën foshnjore. Përafrimi me moshën dhe gjetja e rrugëve të komunikimit ka të bëjë mjaft në mirërritjen e fëmijëve tanë.

Pra mesazhet e para, që jep një qenie njerëzore (fëmija), nuk janë fjalësore, janë pikërisht gjestet, buzëqeshjet, vështrimet që shkëmbehen mes nënës dhe foshnjës. Në etapat e mëvonshme të jetës, fëmija përgjigjet me imitim dhe pastaj fillon të ketë kod jofjalësor, duke kaluar dalëngadalë tek tingujt të cilë shprehin kërkesën, si psh: *bë* (fëmija kërkon ujë), apo *mam* (kërkon ushqim), etj, duke kaluar më pas tek fjalët e shkëputura, fjalitë e para dhe deri që arrin në komunikimin e plotë, i cili pasqyrohet në fjali të plota dhe në tekste të shkurtra.

Përafrimi me moshën dhe gjetja e rrugëve të komunikimit ka të bëjë mjaft në mirërritjen e fëmijëve tanë. Prindërve u del për detyrë që të përafrohen me moshën e të vegjëlve, duke luajtur me ta, duke u lexuar libra atyre (libra të cilët një të rritur ndoshta nuk e argëtojnë, por tek fëmijët transmetojnë kënaqësitë e moshës).

T'u përgjigjesh *pse*-ve të tyre të pafundme prindi duhet të arrijë të gjejë kohën për të komunikuar me fëmijën e tij.

Këshillat dhe detyra duhet t'i komunikohen në mënyrë të atillë që mos ta rëndojnë fëmijën. Të gjitha këto që thamë më lart, krijojnë rrethanat e domosdoshme të një komunikimi mes grupit të familjes.

Një grup tjetër mjaft interesant në lëmë të komunikimit është ai *fëmijë-fëmijë*. Me kalimin e kohës fëmija arrin të dalë nga gjiri i familjes dhe bie në kontakt me shoqërinë (me fëmijët e tjerë) dhe me mësuesin. Bashkëmoshatarët e

---

<sup>272</sup> Bekim Çomo, “Psikologji komunikimi”, Tiranë, 2001, f.100.

kanë më të lehtë të komunikojnë mes tyre, sepse kanë pothuajse të njëjtat interesa, kërkesa, pretendime, kanë gjithashtu afërsisht të njëjtat njohuri. Komunikimi i tyre lidhet me interesa të tilla, p.sh.: si të krijojnë një figurë me kube, si të vlerësojnë një vjershë, një përrallë, si të kryejnë veprimet matematikore, si t'i interpretojnë personazhet etj..

Ata komunikojnë me njëri-tjetrin lidhur me ato çfarë bëjnë, çfarë kuptojnë, çfarë mësojnë, çfarë mendojnë dhe çfarë duan.

Fëmijët ndryshojnë nga nga njëri-tjetri, pra kanë psikë jo të njëjtë, por janë interesat ata që i bashkojnë në komunikim. Veçse, për zhvillimin e tyre duhet të përkujdesen si prindërit, të cilët i përmendëm më lart, ashtu edhe mësuesit që krijojnë një marrëdhënie të ngushtë me ta gjatë kohës së veprimtarisë shkollore. Gjithashtu bashkëpunimi duhet të ndërthuret edhe mes mësuesit dhe prindërit. Pra, në këtë rast kemi një grup tjetër i cili komunikon për qëllime të caktuara. Në lidhje me këtë bashkëpunim shprehet kështu Erlehta Mato, e cila ka kryer studime të mirëfillta për zhvillimin evolutiv të fëmijëve:

*“Mësuesi duhet të vetëdërgjegjësohet për rëndësinë e komunikimit dhe bashkëpunimit me prindërit. Parimi se të gjithë prindërit kërkojnë edukimin më të mirë të mundshëm për fëmijët e tyre, e ndihmon mësuesin të ndërtojë marrëdhënie të suksesshme me prindërit. Të jesh prind nuk është e lehtë dhe çdo mësues duhet ta vlerësojë këtë fakt në punën e tij”*<sup>273</sup>

Në këtë mënyrë arrihet në përfundimin se prindërit janë për mësuesit burimi më i mirë e më i bollshëm për informacionin rreth fëmijëve të grupit. Marrëdhënie të mira komunikimi mes prindërve, mësuesit e nxënësit krijohen kur mësuesi është i lirshëm dhe e sheh fëmijën përmes syrit të prindërve. Po ashtu edhe komunikimi i mësueses me prindërit, në më të shpeshten e rasteve në praninë e fëmijës, krijon kushte më të mira bashkëbisedimi, bashkëpunimi e miredukimi.

Nga ana tjetër, ndeshemi edhe me komunikimin në grupe të vogla, me marrëdhëniet e tyre sipas llojit, apo sipas marrëdhënieve të ndërsjellta *individ-grup* dhe parimeve të ndërtimit e funksionimit të grupit.

Ne lidhje me komunikimin me fëmijët, Spiro Saqellari ka këto sugjerime: *“Komunikimi është diçka që skalit tek fëmija mënyrën dhe qëndrimin e tij ndaj marrëdhënieve me të tjerët. Ai në vetvete konturohet nga prindi dhe njerëzit përreth, me fjalë e heshtje, me veprime ose jo”*<sup>274</sup>

Mund të vazhdojmë të sjellim shembuj të komunikimit në shoqëri si ai publik, pra me publikun dhe në mjedise shoqërore, ku në qendër është folësi me personalitetin dhe figurën e tij, dhe mjaft lloje të tjera komunikimi, të cilat do të kërkonin hapësirë më të madhe kohe për t'i shtjelluar, por ne po mjaftohemi me kaq duke shpresuar të kemi arritur sado pak qëllimin e këtij kumtimi.

<sup>273</sup> Erlehta Mato, “Fëmijët nën 6 vjeç”, Tiranë, 1997

<sup>274</sup> Spiro Saqellari “Fjalët e para si hapat e parë”, Tiranë, 2006, f.46

## **BIBLIOGRAFIA:**

1. Argyle, M., ed., 1973, *Social Encounters, Harmonds sworth, Penguin Books.*
2. Barnlund, D.C. "A transational Model of Communication" in C.D. Mortesen (ed), "Communication Theory" New Brunswick –NI" Transsaction Publ., 2008 (2 Ed.): 47-57
3. Christian Baylon & Xavier Mignot "La communication", publie par Edition, Nathan – Universite 2003, e përkthyer në shqip nga prof.dr. Xhevat Lloshi, 2004
4. Bekim Çomo, "Psikologji komunikimi", Tiranë, 2001.
5. Chistian Baylon & Xavier Mignot "*La cmmunication, publie par Editions, Nathan- Université* 2003, E përkthyer në shqip nga prof.dr. Xhevat Lloshi, 2004.
6. Erlehta Mato, "*Fëmijët nën 6 vjeç*", Tiranë, 1997.
7. Spiro Saqellari, "*Fjalët e para si hapat e parë*", Tiranë, 2006.

### **Social communication as an ethical request of nowadays.**

Communication is the process of transferring one information from one person to the others. Its processes are connected with interactions between two person that deliver a set of sings and rules. We can paraphrase communication as a relation between people, it is a presantation that a person realiazes with words, to express an information that he has in his mind.

## TEKSTI LATIN I KUVENDIT TË ARBËNIT DHE PËRKTHIMI I TIJ NË GJUHËN SHQIPE.

Elda Resmja (Molla)

*Universiteti i Tiranës, Departamenti i Italianistikës.*

Në Shqipëri, në fillim të shekullit XVIII kisha katolike kishte probleme serioze të cilat lidheshin kryesisht me organizimin kishtar, gjendjen e mjeruar të kishave, ruajtjen dhe konsolidimin e katolicizmit, mungesën e priftërinjve të shkolluar etj. Për këtë arsye ndjehej nevoja për një reformim rrënjësor moral, administrativ të jetës fetare të popullit dhe të klerit në Shqipëri. Jo rastësisht me urdhër të Papës Klementi XI Albani<sup>275</sup>, me origjinë shqiptare, më 14 e 15 janar të vitit 1703 në një fshat të Lezhës u mbledh Kuvendi i Arbënit, një ngjarje mjaft e shënuar e historisë kishtare të shekullit XVIII. Sipas studiuesit Seit Mansaku<sup>276</sup> Kuvendi i Arbënit dhe aktet e dala prej tij janë pa dyshim, shprehje dhe përfundim i përpjekjeve të klerit katolik për të mbrojtur besimin e krishterë të trashëguar nga të parët e tyre dhe për t'iu kundërvënë pushtuesve osmanë që shkatërronin vendin në përgjithësi dhe besimin e krishterë në veçanti. Vendimet e marra në këtë kuvend, vijon Mansaku, kanë vendin e vet në historinë e përpjekjeve të shqiptarëve për të formuar, mbrojtur dhe zhvilluar identitetin kulturor, shpirtëror dhe gjuhësor si përbërës themelorë të identitetit kombëtar<sup>277</sup>. Të gjitha vendimet e Kuvendit të Arbënit Vincenc Zmajeviči<sup>278</sup>, prift kroat, një nga intelektualët e dalluar të kohës, një kohësisht dhe organizator i Kuvendit, ia parashtrroi Papës për miratim dhe një komision i ngritur vendosi që libri të botohet nga shtypshkronja S. C di Propaganda Fide në Romë, më 1706 në dy versione: në gjuhën latine dhe atë shqipe. Botimi në gjuhën latine mban titullin:

***Concilium Provinciale sive Nationale Albanum Habitum anno MDC CIII.  
Clemente XI Pont. Max. Albano.***

*Marca Tipografica Romae Typis Sac. Congregationis de Propaganda Fide.  
Anno*

*MDCCVI. Superiorum Permissu.*

<sup>275</sup> Për më shumë mbi figurën dhe veprimtarinë e Papës Klementi XI shih Engjëll Sedaj, *Papa Shqiptar Klementi XI – Albani dhe Kuvendi i Arbënit*. Prishtinë. 1988

<sup>276</sup> Seit Mansaku, “Kuvendi i Arbënit” në *historinë kulturore e gjuhësore shqiptare*, Kuvendi i Arbënit 300-vjetori, Lezhë, 2007, f. 107

<sup>277</sup> Po aty. f.105

<sup>278</sup> Lidhur mbi jetën dhe aktivitetin e Zmajevičit në Shqipëri të shihet Rexhep Ismajli, *Gjuha shqipe e Kuvendit të Arbënit (1706)*, Prishtinë, 1985, f. 19 -29.



Versioni shqip i materialeve të Kuvendit të Arbënit u botua në të njëjtën kohë, nga i njëjti botues në të njëjtin vend me këtë titull:

***Konçilli provinciali o Kuvendi i Arbënit Mbljedhunë ndë vjet njai mijë shtat qind e tre Ndënë Klementit i Njimdhietmi Papë pretemadhit.***

Edhe pse nga studiuesit e shumtë të dy teksteve, si ai latin dhe ai shqip, është folur mjaft mbi autorin e përkthimit në gjuhën shqipe të tekstit latin, sot e kësaj dite ai ka mbetur i panjohur<sup>279</sup>.

Në radhë të parë autori i përkthimit nuk është shqipfolës burimor, por nga një njohës relativisht i mirë i shqipes, pohon Ismajli në fillim të punimit të tij mbi Kuvendin. Vinçenc Malaj<sup>280</sup> hedh një hipotezë duke e arsytuar atë dhe nxjerr si përfundim mendimin se autori i përkthimit mund të ketë qenë P. Exhidio d'Armento, prefekti apostolik i provincës kishtare të Shqipërisë dhe bashkëpunëtori i pandarë i Zmajeviçit. Megjithatë, mendimi i përgjithshëm i mbështetur nga studiues të tjerë njeh si autor të përkthimit Françesko Maria da Lecce-n<sup>281</sup>. Një nga këta studiues është Kolë Ashta<sup>282</sup>, i cili ka parashtruar disa argumente sipas të cilave duhet të jetë përkthyesi i tekstit. Sipas ti, prania e Da Lecces në nënshkrimin e akteve të Kuvendit, datat e botimit dhjetor 1703 deri në shtator 1705, të cilat përkojnë me kohën e qëndrimit të tij në Romë, njohës i shkëlqyer dhe për disa vjet mësues i gjuhës shqipe, afëria e gjuhës së tekstit të Kuvendit me gjuhën e gramatikës së shkruar prej tij janë arsye të mjaftueshme të cilat përforcojnë mendimin se Da Lecce<sup>283</sup> është përkthyesi.

Ky tekst, siç u tha më lart, fillimisht hartuar në gjuhën latine dhe më pas përkthyer në gjuhën shqipe, nuk është përkthyer drejt. Ashtu siç është pohuar dhe nga studiuesit, Rexhep Ismajli<sup>284</sup>, Vinçenc Malaj<sup>285</sup> kemi të bëjmë me një përkthim jo të mirë e me të meta. Për këtë arsye ndër botimet e mëvonshme që njohu teksti i Kuvendit të Arbënit qe dhe përkthimi i ri i tekstit latin dhe botimi i tij në shqipe nën kujdesin e një prifti shqiptar, At

<sup>279</sup> Mbi autorin e mundshëm të përkthimit shih Rexhep Ismajli, vep.cit. f. 47 – 48.

<sup>280</sup> Të shihet Vinçenc Malaj, Kuvendi i Arbënit, *Concilio nazionale Albanese del 1703. Inquadramento storico, testo Albanese e glossario*. Universita di Roma, Facoltà di lettere e filosofia, Corso di laurea in lettere, tesi di laurea, anno accademico 1971- 1972, f. 284 – 309.

<sup>281</sup> Francesko Maria Da Lecce, autor i gramatikës më të parë të gjuhës shqipe me titull “*Osservazioni grammaticali nella lingua albanese*”, Roma, 1716

<sup>282</sup> Kolë Ashta, *Da lecce, Gramatika e parë shqipe*. Botuar më 1716. Shkodër 1966.

<sup>283</sup> Një tjetër studim më i ri është dhe *Francesco Maria da Lecce DITIONARIO Italiano-Albanese (1702)* Hyrje, botim kritik i dorëshkrimit e fjalësi shqip përgatitur nga Gëzim Gurga, Biblioteka Françeskane “At Gjergj Fishta” Botime Françeskane, Shkodër 2009, f. 32-34

<sup>284</sup> Ismajli, vep. cit. f. 241

<sup>285</sup> Malaj, vep. cit. f.333 e tutje.

Engjëll Radoja në vitin 1872, sipas Ismajlit njohës i shkëlqyer i latinishtes. Po sipas Ismajlit<sup>286</sup>, kemi të bëjmë me një përkthim *ad litteram*, që ka shkuar deri në ruajtjen e rendit të fjalëve të tekstit latin, ku morfemat e shqipes shpesh dalin me funksione të morfemave të latinishtes duke sjellë fjali të vështira dhe të paqarta. Këto vështirësi dhe gabime ndodhin jo vetëm nga fakti se shqipja dhe latinishtja janë dy gjuhë të ndryshme, por dhe se në tërësi vërehet se përkthyesi në fakt nuk e njihte mirë dhe latinishten gjithashtu.

Ndryshimet ndërmjet latinishtes dhe shqipes vërehen kryesisht në rrafshin morfosintaksor. Kështu, gjatë punimit tonë do të njihemi më nga afër pikërisht me këto ndryshime, të cilat mund të vërehen në sistemin emëror dhe në atë foljor. Do të shihen lidhjet sintaksore që krijohen ndërmjet gjymtyrëve të fjalisë latine, dhe si janë dhënë këto lidhje në shqipen e shekullit XVIII.

Rasat në sistemin rasor të latinishtes njohin disa funksione në fjali. Për shembull, nëse vërejmë disa përdorime të rasës dhanore në latinishte, vërejmë se emri në këtë rasë përdoret në disa funksione.

Në bazë të këtyre funksioneve në gjuhën latine dallohet *dhanorja e interesit*, e cila ndërtohet me disa folje që në latinishte janë jokalimtare, ndërsa në shqipe përkthehen me folje kalimtare. Bëhet fjalë për folje të tipit (*suadeo*-këshilloj, *persuadeo*-bind, *faveo*- favorizoj, *ignosco*- fal, *satisfacio*- kënaq e të tjera). Të vërehen shembujt e mëposhtëm ku morfemat e shqipes dalin me funksionet e latinishtes.

*Ambulantibus namque in pravitate cordis sui, Dominus non ignoscet illis* (f.48)  
*Zotyni nuk po ndijen atyne, qi ecë në me mkat ndë zembrë* (f. 42)

Folja *ndiej* me kuptimin *fal*, në gjuhën shqipe e kërkon kundrinorin e drejtë, të vendosur në rasën kallëzore, por në shembullin që cituam është përdorur me rasën dhanore, ashtu si dhe në latinishte.

*parochis quoque omnibus praecipimus et mandamus* (f.24)  
*parrokianeve të ende gjithëve thomë e urdhënoime* (f. 12)

Në gjuhën latine foljet *praecipere* dhe *mandare* kërkojnë dhanoren. Ruajtja e rendit të fjalëve të tekstit latin dhe përkthimi i tij *ad litteram* bën që dhe folja *urdhëroj* në shqip të kërkojë dhanoren.

Një tjetër dhanore është dhe ajo e pronësisë. Në gjuhën latine ajo që bie në sy dhe që del më së pari është gjëja që zotërohet dhe jo zotëruesi, siç ndodh në shqipe. Në tekstin tonë emri duhet të ishte vënë në emërore dhe jo në dhanore, si në tekstin latin, ku vërehet qartë emri *Hyit* në dhanore.

*Deo igitur soli, cui servire, regnare est* (f. 21)

<sup>286</sup> Po aty, f. 241 - 243

Veçe **Hyit** prā, “kui me shërbyem, asht me zotënuem:” (f. 8)

Në tekstin shqip shpesh është ruajtur rendi i fjalëve të tekstit latin, duke sjellë fjali jo tipike të shqipes dhe ndërtime gramatike jo të sakta. Kjo gjë vërehet në topikën e përcaktorëve të emrit në fjali. Nëse gjuha shqipe shquhet kryesisht për prapavendosje të mbiemrit apo përmrit, në gjuhën latine këta përcaktorë të emrit qëndrojnë si para ashtu dhe pas emrit. Të vërehet topika e përcaktorëve në fjalitë e tekstit shqip dhe të bëhet krahasimi me fjalitë përgjegjëse të tekstit latin.

*Dolemus quidem referre **miserrimam** nostrarum Ecclesiarum **faciem*** (f. 43)

*Për të vërtetë keq kemi me dëftuem të **mierën fëtyrën** e Kishavet tona* (f. 35)

*patrumque Orthodoxorum testimonia, et Romanae Sedis **infallibilis** auctoritas* (f. 19)

*dëshminjënat e atënvjet, Ortodhokset, e pā **fyeshime pushteteja** e Selisë Romësë* (f. 6)

*Parrochis quoque **omnibus et illis praesertim**, ...* (f.24)

*Parrokianeveve ende **gjithëve**, e mā mpos Alumneveve ....* (f.12)

*Caetera item omnia a sacris canonibus, oecumenicis Conciliis* (f. 17)

*Gjith të **tiera** ligjia, qi janë lanë mbë të tierë Sinnodetë Kattolike* (f. 4)

*quemadmodum omnes huius Sacramenti **summa** premimur necessitate* (f. 37)

*mkatetë bām mbas Pagëzimit lahen me Shakrament t’ë Pëndessesë sikūr kemi të **madhe** nevoje* (f. 28)

Ruajtja e rendit të fjalëve (*ordo verborum*) të fjalisë së tekstit burimor dhe përkthimi i fjalëpërfjalshëm i tyre vërehet veçanërisht në periudha të gjata, të cilat shpesh dalin të paqarta e të vështira për t’u kuptuar. Dhe pse, si latinishtja dhe shqipja deri diku, shquhen për liri të vendosjes së fjalëve në fjali, falë fleksionit të zhvilluar të të dyja këto gjuhë, përsëri jo gjithnjë strukturat përputhen. Të vërehen fjalitë e mëposhtme.

*Ad **ieiuniorum observantiam** ea, qua par est , devotione, humana convertatur sollicitudo; hic est armorum delectus, hic victoria stat certa promissio:* (f. 26)

*Për të mbaitunit t’ anjinimeveve të këtë Nierī cialastijën e devoçime, qi i përket. Këtu asht të zgjedhunit e armëveve; këtu pā droe asht dobija;* (f. 15)

*Nihil nobilius, nihil pretiosius, nihilque ad aeternam salutem consequendam magis necessarium habet Ecclesia, quam a Christo Domino septem institute Sacramenta* (f. 29)

*As gjā mā të beganishim, as gjā mā të paçimueshime, as gjā mā të nevoishme kā Kisha për t'u passunë shëndeteja e pā sossunë se të shtata Shekramenta dhanë prej Krishtit Zotit tinë...*(f. 19)

*Parochis quoque omnibus, et illis praesertim, quibus sanctae Sedis pietas in Apostolicis Collegiis, Alumnorum numero adscriptis, virtutum semina, et incrementa ad Fidem Propagandam contulit, praecipimus et mandamus...* (f. 24)

*Parrokianevet ende githëve, e mā mposs Alumnevet, qi për të madhe Mishiërirë të Selisë Apostolike janë kienë mbaitunë e mpsuem ndë Kolegjī për të sciummuemitë Shendesë Fee, thomë e urdhënoimë* (f. 12)

Kjo besnikëri ndaj origjinalit, siç mund të vërehet në shembujt e mësipërm, realisht ka shkuar deri në dhunim të strukturave të shqipes, duke na dhënë pasqyrim jo të saktë të strukturave të mirëfillta të saj. Për këtë arsye, thekson Ismajli, bazuar në tekste të tillë është e vështirë të dalësh në përfundime të sakta lidhur me natyrën e vërtetë të shqipes së shekullit XVIII.

Megjithatë, edhe pse kemi të bëjmë me një përkthim nga një tekst latin, me përmbajtje juridiko – kishtarë, pra me funksion kryesisht fetar, ashtu si dhe tekstet e tjera të vjetra që ishin botuar para tij, teksti ynë mbart vlera. Teksti shqip i “Kuvendit të Arbënit”, i vështruar edhe në rrafshin e mirëfilltë gjuhësor, përbën një korpus dhe burim të rëndësishëm për të studiuar zhvillimin historik të gjuhës së shkruar shqipe në gjysmën e parë të shekullit XVIII.

#### **BIBLIOGRAFI:**

1. Ashta, Kolë: *Leksiku i nxjerrë nga Kuvendi i Arbënit*, Buletin, Shkodër, 1/1978, 2/1978, 1/1979, e më tej.
2. *Da lecce, Gramatika e parë shqipe*. Botuar më 1716. Shkodër 1966.
3. Çabej, Eqrem: *Studime gjuhësore III, IV, VI*, Prishtinë, 1976. 1977.
4. Demiraj, Shaban: *Gramatikë historike e gjuhës shqipe*, Tiranë, 1986
5. *Gramatika e gjuhës shqipe I Morfologjia*, Tiranë, 1995
6. *Gramatika e gjuhës shqipe II Sintaksa*, Tiranë, 1997.
7. Gurga, Gëzim: *Dittionario Italiano-Albanese (1702)* Hyrje, botim kritik i dorëshkrimit e fjalësi shqip përgatitur nga Gëzim Gurga. Botime françeskane, Shkodër 2009.
8. Flocchini, Nicola: *Comprendere e tradurre*. Milano, 1999
9. Ismajli, Rexhep: *Gjuha shqipe e Kuvendit të Arbënit (1706)*, Prishtinë, 1985.
10. *Kuvendi i Arbënit 1703*. Prishtinë 2004 (Përmbledhje e kumtesave të mbajtura në Mynih 2003
11. *Kuvendi i Arbënit 300 – vjetori*, Lezhë, 2007 (Përmbledhje e kumtesave të mbajtura në

- Lezhë, 2003).
12. Malaj, Vinçenc P: *Kuvendi i Arbënit, Concilio Nazionale Albanese del 1703*. Botimi i dytë. Ulqin -Tuz, 1999. Përkthim nga Tonin Zadeja.
  13. Paci, Evalda: *De casuum usu dissertatio in latina et albaniensi lingua*, Classica et Christiana, 3, Iaşi, 2008.
  14. Sedaj, Engjëll: *Teksti burimor latinisht i Kuvendit të Arbënit dhe përkthimi i tij*.
  15. Topalli, Tefë: *Kuvendi i Arbënit, ngjarje e madhe gjuhësore në dokumentacionin dhe në zhvillimin e gjuhës shqipe*. (Simpozium Ndërkombëtar për Kuvendin e Arbënit, Tiranë, 2003)
  16. Topalli, Kolec: *Disa veçori gjuhësore të tekstit të "Kuvendit të Arbënit"*, Studime filologjike, 3-4, Tiranë, 2003.
  16. *Sistemi rasor i emrave të shqipes*, Tiranë, 2009.
  17. Selman Riza: *Emrat në shqipe: Sistemi i rasavet dhe tipet e lakimit*, Tiranë, 1965
  18. Tantucci, Vittorio: *Urbis et orbis lingua*, Bologna, 1985.

### **The Latin text of *Kuvendi i Arbënit* and its translation in the Albanian language**

#### **ABSTRACT**

In Albania at the beginning of XVIII century the Catholic Church had serious problems concerning mainly church organization, the difficult situation of the churches, consolidation of Catholicism, lack of educated priests etc... That is why by the order of Pope, Clement XI Albani, January 14 and 15 in 1703, in a village near Lezha, city in northern Albania, was gathered Kuvendi i Arbënit (Assembly of Arbën). The holding of this meeting and the decisions made in this assembly are nowadays an important event of the Albanian cultural linguistic history in the XVIII century. We know the decisions through the acts of the assembly compiled by Smajeviç and allowed for publication by propaganda Fide in Rome. Firstly the book was published in Latin language and later but in the same year 1706, in Albanian. The author of Latin text is the Croatian priest, mentioned above V. Smajeviç. Meanwhile the translator of Latin text is still unknown for all who have studied both texts. It is true that the text of Kuvendi i Arbënit has a religious content and its function was the religious one, but the importance of this text is not limited only to this. On it several linguistic observations can be made.

As it was said above, the text firstly was published in Latin and then translated in Albanian, in fact not a very good translation. We will see that the translation is *ad litteram*, which does not bring to a real reflection of the authentic structures of Albanian language in the beginning of XVIII century. Latin and Albanian language are two different languages and often the linguistic structures between two languages do not correspond to each other. The differences between Latin and Albanian can be noticed mainly on morfosyntactic level. In the nominal system the syntactic links

which the noun and the adjective create with the other parts of the speech and their functions in the sentence may not correspond in both languages. Several linguistic observations can be made also in the level of sentence. In the Albanian text often the word order of Latin sentence is often conserved where the morphemes of Albanian language are used on the functions of Latin morphemes. As a result difficult and unclear sentences, can be found everywhere. The text of *Kuvendi i Arbënit* and other texts written in Albanian are an important source to elucidate most adequately the evolution of Albanian language in the beginning of XVIII century. Through this kind of text we may study Albanian common features in its grammatical structures.

# ÇËSHITJE TERMINOLOGJIKE TË PËRKTHIMIT NË FUSHËN E FILOZOFISË LINDORE

Kurt Gostentschnigg

*Universiteti i Shkodrës "Luigj Gurakuqi"*

## Hyrje

Filozofia lindore ndahet në përgjithësi në dy degë kryesore: ajo e traditës budiste-hinduiste dhe ajo e traditës kineze-japoneze-koreane. Ne do të përqendrohemi në traditën budiste-hinduiste duke trajtuar problemet terminologjike në përkthimin e teksteve të kësaj tradite duke marrë si shembull veprën e joginit dhe filozofit të njohur indian Shri Aurobindo (*Sri Aurobindo*<sup>287</sup>), që ka shkruar dhe botuar në anglisht. Sistemi filozofik i Jogës Integrale, të cilën ai e ka zhvilluar në bazë të eksperiencave të tija spirituale, përfaqëson një terminologji të gjithanshme, që mbulon termat më të rëndësishëm të traditës budiste-hinduiste. Në vitin 2005 është botuar për herë të parë me tirazh shumë të ulët përkthimi nga origjinali anglisht në gjuhën shqipe i një përzgjedhjeje tekstesh kryesore të veprës së Shri Aurobindos me një hyrje të hollësishme të përkthyesit në problemet përkthimore dhe terminologjike si dhe në biografinë dhe veprën e autorit.<sup>288</sup>

Këtu bëhet fjalë për një vepër në fushën e letërsisë filozofiko-spirituale, e cila ka bazën në filozofinë spirituale të traditës indiane, ku përdoret një terminologji e veçantë me terma kryesisht nga sanskritishtja. Për përkthimin e saktë të këtij libri duhej krijuar një terminologji e re në gjuhën shqipe, dhe gjatë kësaj përpjekjeje përkthyesi has në shumë probleme terminologjike dhe vështirësi përkthimore. Këtu do të përmenden vetëm disa nga problemet themelore duke hyrë edhe në hollësi për të treguar shumanshmërinë e çështjes. Por përpara duhet të ndalojmë pak tek marrëdhëniet e përgjithshme midis tekstit dhe përkthimit.

Ka shumë teori të ndryshme mbi përkthimin.<sup>289</sup> Këtu i referohemi tipologjisë së tekstit, e cila orientohet nga përkthimi, e zhvilluar nga translato

<sup>287</sup> Shih veprat kryesore në: Sri Aurobindo Birth Centenary Library edition 1972.

<sup>288</sup> Shri Aurobindo: Evolucion i ardhshëm i njeriut. Jeta hyjnore në Tokë. E botuar dhe e përkthyer nga Kurt Gostentschnigg. Vetëbotim 2005. (Origjinali në anglisht: Sri Aurobindo: The Future Evolution of Man. The Divine Life upon Earth. Compiled with a Summary and Notes by P.B. Saint-Hilaire. Twin Lakes: Lotus Press 2003. 148 pages.).

<sup>289</sup> Shih Erich Prunč: Einführung in die Translationswissenschaft. Bd. 1. Orientierungsrahmen. 4. Aufl. Graz: Selbstverlag Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft 2003;

Radegundis Stolze: Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Narr 1994.

Katarina Rais (*Katharina Reiß*).<sup>290</sup> Sipas modelit Organon të gjuhës nga Karl Byleri (*Karl Bühler*) shenjat kanë tri funksione komunikative: paraqitje, lidhur me objektin ose përmbajtjen; shprehje, lidhur me dhënësin ose autorin; dhe apel, lidhur me marrësin ose lexuesin. Katarina Rais e shtjellon më tej teorinë e Bylerit duke përcaktuar respektivisht tre tipa tekstesh: së pari tipin informativ, i cili thekson informacionin, përmbajtjen e tekstit; së dyti tipin ekspresiv, i cili thekson formën, shprehjen e autorit; dhe së treti tipin operativ, i cili thekson apelin ndaj lexuesit. Në një tekst kemi zakonisht të gjitha funksionet komunikative, por gjithmonë njëra dominon mbi të tjerat. Rasi është i mendimit, se tipi mbizotërues në një tekst vendos për metodën e përkthimit, e cila duhet zgjedhur.

Me tekste të tipit informativ duhen kuptuar ato tekste që kanë për qëllim kryesor dhënien e përmbajtjes, dmth. të informacionit. Pra bëhet fjalë në radhë të parë për dhënie informacioni mbi çështje fiktive ose reale. Shembuj të tipit informativ të tekstit janë: njoftimet e ndryshme, punimet shkencore, dokumentat, instruksionet për përdorim, përshkrimet, përmbledhjet etj.. Metoda adekuate e përkthimit të këtyre teksteve të tipit informativ është ajo e përkthimit prozaik, i cili orientohet nga objekti duke ruajtur të gjitha informacionet e tekstit burimor në tekstin përfundimtar.

Edhe tekstet e tipit ekspresiv japin informacione, por mënyra e përdorimit të gjuhës është tipar dominues në to. Dhënësi, dmth. autori dëshiron të thotë diçka mbi veten nëpërmjet strukturës së tekstit. Nga këndvështrimi i marrësit, dmth. i lexuesit teksti tregon pra diçka nga autori. Shembuj të tipit ekspresiv të tekstit janë: në përgjithësi të gjitha tekstet letrare si romani, novela, poezia, pjesët teatrale si komedia dhe tragjedia, biografia etj.. Metoda e përshtatshme e përkthimit të këtyre teksteve të tipit ekspresiv është ajo e përkthimit identifikues, i cili orientohet nga autori duke ruajtur formimin artistiko-estetik të tekstit burimor në tekstin përfundimtar.

Tekstet e tipit operativ japin informacionin në një formë të caktuar, sepse para së gjithash kanë si qëllim efekte jashtëgjuhësore, pra apelimin ndaj dëgjuesit apo lexuesit të tekstit. Kështu në qendër të vëmendjes është marrësi. Shembuj të tipit operativ të tekstit janë: propagandat, reklamat, pamfletet, satirat, predikimet etj.. Metoda më e përshtatshme e përkthimit të këtyre teksteve të tipit operativ është ajo e përkthimit adaptues, i cili orientohet nga sjellja e lexuesit ose dëgjuesit duke ruajtur identitetin e apelit të tekstit burimor në tekstin përfundimtar.

Për tipologjinë e tekstit të librit të Shri Aurobindos mund të themi se bëhet fjalë për një tekst filozofiko-spiritual, i cili thekson në radhë të parë përmbajtjen, dmth. informacionin, dhe si i tillë ai është kryesisht një tekst i tipit informativ.

---

<sup>290</sup> Katharina Reiß: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber 1971. (Hueber Hochschulreihe. Sprachen der Welt ; 12);

E njëjta: *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg/Ts.. 2. Aufl. Heidelberg: 1984.



### Probleme terminologjike

Parimi im lidhur me përdorimin e fjalëve të huaja e të huazuara si terma specifikë në një fushë të caktuar është që marrja e tyre justifikohet, në qoftë se së pari, ekuivalentet përkatëse mungojnë në gjuhën e vet; së dyti, formimi i fjalës është i pamundur me anë të mjeteve gjuhësore të gjuhës së vet; së treti, ato mund t'u përshtaten rregullave gramatikore të gjuhës së vet.

### Përkthimi i termave angl. "spirit" (gjerm. "Geist") dhe angl. "soul" (gjerm. "Seele")

Në shqip fjala "shpirt" mund të nënkuptojë në anglisht edhe "spirit" (gjerm. "Geist") edhe "soul" (gjerm. "Seele"). Gjithsej kam gjetur pesëmbëdhjetë zgjidhje të mundshme, prej të cilave dua t'i përmend vetëm më të rëndësishmet.<sup>291</sup>

Këtu problemi qëndron në atë, se si mund të përkthehet në gjuhën shqipe fjala angl. "spirit" në kuptimin e transhendentës, absolute, hyjnore përtej kohës dhe hapësirës dhe në kuptimin e hyjnore si origjinë e kohës dhe hapësirës si dhe fjala angl. "soul" në kuptimin e shpirtit individual spiritual të pavdekshëm të njeriut.

Perifrazimet (variantet nr. 7-8) nuk janë zgjidhje të vërteta të problemeve terminologjike, por vetëm shtyrja e tyre.

Fjalëkrijimet (var. nr. 9-15) e reja kanë një shans të mirë për t'u pranuar vetëm në se nuk ekziston ende një variant tjetër që i plotëson nevojat e shprehjes.

Varianti (nr. 1), i cili përdor të njëjtën fjalë "Shpirt" si për njërin term

---

<sup>291</sup> Varianti nr. 1: Fjala "Shpirt" përdoret edhe për fjalën "spirit" (gjerm. "Geist", italisht "spirito", latinisht "spiritus", greqisht "pneuma") edhe për fjalën "soul" (gjerm. "Seele", ital. "anima", lat. "anima" ose "animus", greq. "psyche").

Varianti nr. 2: "Shpirt" për "spirit" dhe "Frymë" për "soul".

Varianti nr. 3: "Frymë" për "spirit" dhe "Shpirt" për "soul".

Varianti nr. 4: "Shpirt" për "spirit" dhe "Psike" për "soul".

Varianti nr. 5: "Shpirt" për "spirit" dhe "Psikikë" për "soul".

Varianti nr. 6: Kuptimi në anglisht dhe gjermanisht në kllapa pranë fjalës "Shpirt" brenda tekstit të përkthyer, d.m.th. "Shpirt" (angl. "spirit", gjerm. "Geist") si dhe "Shpirt" (angl. "soul", gjerm. "Seele").

Varianti nr. 7-8: Perifrazime "Shpirt I Madh" ose "Shpirt I Përgjithshëm" për "spirit" dhe "Shpirt" për "soul".

Varianti nr. 9: Një krijim fjale, d.m.th. një fjalë e re e krijuar, si p.sh. "Spirit-i" për "spirit" dhe "Shpirt" për "soul".

Varianti nr. 10: Krijimi i fjalës "Madhshpirt" për "spirit" dhe "Shpirt" për "soul".

Varianti nr. 11-13: "Shpirt" për "spirit" dhe një krijim fjale për "soul" duke u mbështetur në lat. "anima" (fem.) ose lat. "animus" (mashk.), si p.sh. "Anim|ë-a, -a-t", „Am|ë-a, -a-t“, „Nim|ë-a, -a-t“.

Varianti nr. 14-15: "Shpirt" për "spirit" dhe një krijim fjale për "soul" duke u mbështetur në angl. "soul", si p.sh. "Sol-i, -ë-t", „Sul-i, -ë-t“.

ashtu edhe për termin tjetër, është i pazbatueshëm në një tekst të tillë, ku nuk duhet të ngatërrohen “spirit” dhe “soul” në asnjë mënyrë për hir të kuptimit të drejtë të filozofisë spirituale në fjalë.

Varianti (nr. 3) “Frymë” për “spirit” dhe “Shpirt” për “soul” përfaqëson tendencën aktuale mbizoteruese në hapësirën shqipfolëse duke u mbështetur në terminologjinë krishtere, ku varianti “Fryma e Shenjtë” po fillon të zërë vend gjithnjë e më shumë para variantit “Shpirti i Shenjtë”. Mëgjithatë fjala e fundit në këtë lidhje nuk është thënë ende. Por një fakt i pamohueshëm është që fjala “Shpirt” mbulon, pa pasur ndonjë konkurrencë serioze, kuptimin e “shpirtit individual të njeriut”.

Variantet (nr. 4-5), që mbështesin përdorimin e fjalës “Shpirt” për “spirit”, d.m.th. për “shpirtin e vetëm të përgjithshëm”, dhe e fjalëve “Psike” dhe “Psikikë” për “soul”, d.m.th. për “shpirtin individual të njeriut”, janë ndoshta konkurrentët më të fortë. Shri Aurobindo vetë përdor në anglisht fjalët “psyche” dhe “psychic” si sinonime për “soul”. Ky fakt e justifikon përkthimin analog të fjalës angleze “soul” me fjalën e huazuar nga greqishtja “Psikje, -ja”, e cila rrjedh nga greqishtja “psyche” në kuptimin e shpirtit individual të njeriut. Vendimi për këtë variant (nr. 4) mund të bazohet gjithashtu në faktin, se fjala shqipe “Shpirt” në kuptimin e fjalës angleze “spirit” është huazuar fillimisht nga latinishtja duke u mbështetur në fjalën “spiritus” (ital. “spirito”) në kuptimin e shpirtit të vetëm të përgjithshëm, siç e kemi përmendur edhe më sipër. Kështu i kemi shqipëruar të dy termat kyç të filozofisë spirituale dhe të Jogës Integrale të Shri Aurobindos nëpërmjet huazimeve nga dy gjuhët antike të Evropës, nga greqishtja dhe latinishtja. Ky variant e zgjidh përfundimisht problemin e ngatërimit të mundshëm midis domethënieve “shpirt i vetëm i përgjithshëm” dhe “shpirt individual i njeriut” si dhe midis termave “Shpirt” dhe “Frymë”, të cilët në varësi të kontekstit mund të shprehin edhe “spirit” edhe “soul”. Gjatë zhvillimit historik të gjuhës shqipe fjala “Shpirt” ka filluar të mbulojë – krahas kuptimit të shpirtit të vetëm të përgjithshëm – edhe kuptimin e shpirtit individual të njeriut. Dhe sot kjo fjalë përdoret më shumë në këtë kuptim të ngushtë. Por kjo dykuptimësi e fjalës “Shpirt” e vështirëson tej mase përkthimin e teksteve të tilla, të cilat bazohen në eksperiencën mistiko-spirituale, ku fjalët “soul” dhe “spirit” qëndrojnë shpesh pranë njëra-tjetrës në të njëjtën fjali dhe nuk duhen ngatërruar në asnjë mënyrë, për të mos shtrembëruar kuptimin e fjalisë deri në keqkuptime fatale.

Argumenti më i fortë kundërshtues ndaj përdorimit të fjalës “Psike” për “soul” në kuptimin e “shpirt individual i njeriut”, është përdorimi i zakonshëm i fjalës “Shpirt” në këtë kuptim dhe përdorimi në rritje i fjalës “Frymë” për “spirit” në kuptimin e “shpirt i vetëm i përgjithshëm” (var. nr. 3). Dhe në fakt fjala “Shpirt” për pjesën e pavdekshme hyjnore brenda qenies njerëzore është e ngulitur fort në përdorimin kolektiv të gjuhës shqipe. Një argument tjetër kundërshtues do të ishte fakti, se sot termat “psikikë” dhe “psike” nuk qëndrojnë vetëm për pjesën e mirëfilltë të pavdekshme të qenies sonë, por edhe për “ndjenjë” dhe “mendje”. Prandaj rezistenca kundër këtij varianti (nr. 4) mund të ishte tepër e madhe dhe shqipfolësit në gjithë botën do të vazhdonin të preferonin

“*Frymë*” për “*spirit*” në kuptimin e “shpirt i vetëm i përgjithshëm” dhe “*Shpirt*” për “*soul*” në kuptimin e “shpirt individual i njeriut” (varianti i zakonshëm nr. 3), i cili për shkak të këtyre argumenteve të sipërpërmendura duhet të përdoret më në fund në përkthimin e veprës së Shri Aurobindos.<sup>292</sup>

Kështu që ne kemi për emrin „*spirit*“ (gjerm. „Geist, Spirit“) në kuptimin e “shpirt i vetëm i përgjithshëm” dhe për mbiemrin përkatës „*spiritual*“ (gjerm. „geistig, spirituell“) në shpirt emrin „*Frymë*“ dhe mbiemrat „*frymor, spiritual*“. Për emrat „*soul, psyche*“ (gjerm. „Seele, Psyche“) në kuptimin e “shpirt individual i njeriut” dhe për mbiemrin përkatës „*psychic*“ (gjerm. „seelisch, psychisch“) ne kemi në shqip emrat „*Shpirt, Psike, Psikikë*“ dhe mbiemrat „*shpirtëror, psikik*“.

### **Përkthimi i termit angl. „consciousness” (gjerm. “Bewusstsein”)**

Për përkthimin e termit angl. “consciousness” (gjerm. “Bewusstsein”) ne kemi në shqip tri fjalë në dispozicion, të cilat përdoren pak a shumë si sinonime: vetëdije, ndërgjegje dhe koshiencë. Për sa i përket kuptimit të dijes mbi veten dhe mbi botën përdorimi i fjalës “vetëdije” është më i përhapur në hapësirën shqipfolëse. Fjala “ndërgjegje” përdoret më shumë në kuptimin e “ndjenjës vetjake të përgjegjësisë morale për sjelljen dhe veprimet përpara shoqërisë”. Dhe fjala “koshiencë” ka hyrë vonë në gjuhën shqipe duke u mbështetur në fjalën ital. “coscienza”. Vetëm në përkthimin e fjalës angl. “selfconsciousness”, të përdorur në veprën e Shri Aurobindos, ne hasim në një vështirësi, në qoftë se duam ta përkthejmë duke përdorur fjalën “vetëdije”. Se domethënia e fjalës “selfconsciousness” nuk është “vetësiguri, vetëbesim” (angl. “self-confidence”), por dija mbi veten. Pavli Qesku përkthen edhe „consciousness” edhe “selfconsciousness” me të njëjtën fjalë, pikërisht me “vetëdije”. Por në një tekst filozofiko-spiritual këta dy terma duhen dalluar patjetër. Meqenëse nuk tingëllon mirë të thuhet “vetëvetëdije” ose “vetëdije mbi veten” – sepse thjesht fjala “vetëdije” e përmban në vetvete kuptimin e dijes mbi veten – ose të thuhet “vetëdije mbi botën”, mund të zgjedhim fjalën “*koshiencë*”, me të cilën të gjithë termat përkatësë në Jogën Integrale të Shri Aurobindos mund të formohen pa probleme në gjuhën shqipe, si p.sh. “*vetëkoshiencë*” (“self-consciousness”), “*koshiencë mbi/për veten*” (“consciousness of self”), “*nënkoshiencë*” (“subconsciousness”), “*mbikoshiencë*” (“superconsciousness”) etj.. Përveç kësaj nuk duhet harruar, që ital. “coscienza”, nga e cila është huazuar fjala shqipe “koshiencë”, e ka origjinën në fjalën lat. “conscientia”, e cila është gjithashtu baza formuese e fjalës “consciousness”.

---

<sup>292</sup> Në tirazhin e parë prej 40 copash të përkthimit tim të librit “Sri Aurobindo: The Future Evolution of Man. The Divine Life upon Earth” (shqip “Shri Aurobindo: Evolucioni i ardhshëm i njeriut. Jeta hyjnore në Tokë”), i vetëbotuar në vitin 2005, unë kam përdorur ende variantin nr. 4, të cilin e kam mbrojtur gjithashtu në shkrimin tim: Kurt Gostentschnigg: Probleme përkthimore dhe terminologjike në përkthimin e teksteve të filozofisë lindore. Në: Hylli i Dritës 26 (2006), nr. 2 (249), f. 140-158.

### **Përkthimi i çiftit terminologjik angl. “the being and the becoming” (gjerm. “das Sein und das Werden”)**

Angl. “the being” (gjerm. “das Sein”) ka kuptimin e ekzistencës së pandryshueshme transhendente në vetvete, e cila qëndron mbi kozmosin dhe mbi individin; angl. “the becoming” (gjerm. “das Werden”) ka kuptimin e procesit brenda ekzistencës së pandryshueshme, i cili zhvillohet në kozmos dhe brenda individit. Domethënia e këtyre termave është baza kuptimore e gjithë filozofisë spirituale dhe Jogës Integrale të Shri Aurobindos. Për përkthimin e përshtatshëm të tyre, pa përdorur perifrazime, të cilat nuk bëjnë për t’u bërë terma afatgjatë të një fushe të caktuar, kemi dy mundësi: ose çiftin “qenia dhe bërja” ose çiftin “të qenët dhe të bërët”. Meqenëse Shri Aurobindo nuk e përdor termin “the being” vetëm në kuptimin e ekzistencës mbikozmike dhe mbiindividuale në vetvete, por edhe në atë të qenies thelbësore të çdo gjallese dhe të çdo sendi në botë (në kozmos), duhet zgjedhur çifti i dytë, pra “të qenët dhe të bërët” për të shprehur domethënien e “the being and the becoming”. Shpesh është mjaft e vështirë të kuptosh me gjithë ndihmën e kontekstit, se çfarë do të thotë “the being” në veprën e Shri Aurobindos. Përkthimi gjerman i veprave kryesore të Shri Aurobindos nga Heinc Kapesi (Heinz Kappes)<sup>293</sup> është një ndihmë e madhe, sepse në gjermanisht ekzistojnë – njësoj si në gjuhën shqipe – dy fjalë të veçanta për të dhënë kuptimin e saktë të fjalës angleze “the being” në një kontekst të caktuar, pikërisht “das Sein” (të qenët, ekzistenca) dhe “das Wesen” (qenia thelbësore e çdo gjallese dhe e çdo sendi). Nga ana kuptimore të dy termat filozofikë qëndrojnë shpesh shumë afër njëri-tjetrit, prandaj anglishtja i shpreh me të njëjtën fjalë “being” dhe shqipja gjithashtu shquhet nga afërsia dhe këmblyshmëria kuptimore e fjalëve “qenie” dhe “të qenë”. Për sa i përket kuptimit të termit “të bërët” (the becoming), në përkthimin e veprës së Shri Aurobindos ai i referohet atij të foljes pësore “bëhem”. Ndryshe nga ai fjala “bërja” (the making, gjerm. das Tun, das Machen) përdoret në kuptimin e foljeve “bëj”, “kryej” dhe “veproj”.

### **Përkthimi i termit angl. “the oneness” (gjerm. “das Einssein”)**

Fjalë të tilla si “unitet”, “bashkim”<sup>294</sup>, “njësi” ose “njëshmëri”<sup>295</sup> i përgjigjen në kuptimin e mirëfilltë të fjalës më shumë termit angl. “unity” (gjerm. “Einheit”) sesa termit angl. “oneness” (gjerm. “Einssein”), i cili përkthehet më

<sup>293</sup> Heinc Kapesi ka përkthyer veprat kryesore të Shri Aurobindos nga anglishtja në gjermanisht dhe i ka botuar ato në Gjermani në shtëpinë botuese “Hinder + Deelmann”.

<sup>294</sup> Emrat, trunq i të cilëve mbaron me –im, tregojnë në radhë të parë një proces dhe vetëm në radhë të dytë një gjendje, e cila është rezultati i procesit. “Bashkim” përdoret dhe kuptohet sot më shpesh si “unitet” ose si “njësi” (në kuptimin filozofik), por në fakt kjo fjalë tregon më shumë procesin e të bashkuarit në kuptimin e unifikimit ose njësimi.

<sup>295</sup> “Njëshmëri” mund të jetë një fjalë e re e krijuar. Nëpër fjalorët ekzistues mund të gjendet vetëm “njënjëshmëri”, me të cilën Pavli Qesku përkthen “oneness” në fjalorin e tij “Anglisht-Shqip”, megjithëse ajo duhet të ishte angl. “sameness”, sepse “njënjë” dhe “i/e njënjëshëm, -me” do të thonë “njësoj” dhe “i/e njëjtë”.

mirë me **“të qenët një”**. Për hir të ruajtjes së larmisë së shprehjeve të anglishtes së Shri Aurobindos, i cili i ka zgjedhur fjalët dhe termat me një qëllim të caktuar spiritual, përkthyesi duhet të përpiket jo vetëm për një përkthim besnik të kuptimit – që është një kusht i domosdoshëm i padiskutueshëm në fushën e përkthimit të teksteve të tilla me përmbajtje filozofike josppekulative në bazë të eksperiencave mistiko-spirituale –, por edhe të bëjë një përkthim të fjalëpërfjalshëm në të gjitha rastet, ku pasuria e fjalorit dhe mundësitë e fjalëkrijimit të gjuhës shqipe e lejojnë një gjë të tillë.

### **Mënyra e të shkruarit të termave me origjinë sanskrite në gjuhën shqipe**<sup>296</sup>

Të gjithë termat sanskritë citohen duke dhënë temën<sup>297</sup>, d.m.th. rrënjën e tyre.<sup>298</sup> Ekzistojnë disa terma sanskritë, të cilët kanë hyrë ndërkohë në gjuhën shqipe dhe kanë marrë mbaresa përkatëse. Pjesën më të madhe të tyre mund ta gjejmë në fjalorin “Anglisht-Shqip” të Pavli Qesku<sup>299</sup>, si p.sh. “jog|ë, -a” (sanskritisht *yoga*), “nirvan|ë, -a” (sanskrit. *nirvāna*<sup>300</sup>), vedant|ë, -a” (*vedānta*), “veda, -t” (*veda*), “brahman, -i” (*brahman*), “atman, -i” (*ātman*), “avatar, -i” (*avatāra*), “Vishnu, -ja” (*Viṣṇu*<sup>301</sup>), “Shiv|ë, -a” (*Śiva*), “Brahm|ë, -a” (*Brahmā*), “Krishn|ë, -a” (*Kṛṣṇa*<sup>302</sup>), “mantr|ë, -a” (*mantra*), “guru, -ja” (*guru*) dhe “karm|ë, -a” (*karma*).

Kur një gjuhë merr hua një fjalë nga një gjuhë tjetër, atëherë ka dy mundësi për formimin e fjalës së huazuar në gjuhën e vet: rrënja e fjalës së huaj ose ruhet ose nuk ruhet. Duke ruajtur rrënjën e fjalës së huaj, fjala e re e formuar në gjuhën e vet tingëllon shpesh e panatyrshme, kështu që nganjëherë është më mirë të ndërhyhet në temën e fjalës për t’i shtuar mbaresat e duhura. Një shembull për mospërfilljen e rrënjës së fjalës origjinale sanskrite është *avatāra*, e cila edhe në anglisht edhe në gjermanisht është “Avatar”, duke hequr zanoren *-a* në fund të temës, e cila është në fakt një pjesë përbërëse e saj. Edhe Pavli Qesku, duke i marrë termat sanskritë në mënyrë indirekte nga anglishtja, nuk e ruan rrënjën e tyre në shumicën e rasteve të sipërpërmendura. Për shkak të të gjitha këtyre arsyeve rekomandohet zbatimi i metodës së gjysmëruajtjes së temës në favor të

<sup>296</sup> Për të qenë sa më i saktë, jam konsultuar me Prof. Kristian Cinko (Christian Zinko) nga Instituti i Gjuhësisë në Universitetin e Gracit në Austri, i cili ndër të tjera merret edhe me studime mbi sanskritishten.

<sup>297</sup> “Temë” në kuptimin e rrënjës së fjalës, që nuk mund të ndahet më tej në pjesë përbërëse, që bart e ruan kuptimin themelor dhe që shërben si bazë për të formuar fjalë të reja.

<sup>298</sup> Disa shenja diakritike (dalluese) të sanskritishtes nuk i kisha në dispozicion gjatë përkthimit të librit, prandaj i kam dhënë mangësitë në shkrimin e tyre, kur përmenden për herë të parë, në shënimet në fund të faqes.

<sup>299</sup> Qesku jep vetëm një formë, pa shënuar, nëse është fjala për të shquarën apo të pashquarën. Kështu ne gjejmë p.sh. “krishnë” dhe “brahma”; e para duhet të jetë e shquar, e dyta duhet të jetë e pashquar.

<sup>300</sup> Poshtë „n“-së së dytë duhet një pikë.

<sup>301</sup> Poshtë shkronjave „s“ dhe “n” duhet një pikë.

<sup>302</sup> Poshtë shkronjave „r“, „s“ dhe “n” duhet një pikë.

naturshëmërisë tingëllore në përshtatjen e termave sanskritë në gjuhën shqipe.

Tek fjalët sanskrite si *purusa*<sup>303</sup> (“Purusha”), *prakrti*<sup>304</sup> (“Prakriti”), *īśvara* (“Ishvara”) dhe *śakti* (“Shakti”) ne hasim në një farë vështirësie, e cila megjithatë mund të kapërcehet: tingulli fundor i temës së tyre sanskrite tregon sipas rregullave të gjuhës shqipe një gjini të caktuar gramatikore. Në qoftë se i bindemi atyre, atëherë del, se “Purusha” dhe “Ishvara” janë të gjinisë femërore dhe “Prakriti” dhe “Shakti” të gjinisë mashkullore. Por në të vërtetë ata janë në gjuhën origjinale sanskrite si dhe në gjuhë të tjera, si p.sh. në anglisht dhe gjermanisht, të gjinisë së kundërt. Prandaj duhet përdorur përemri “*ai*” për *Purushën* dhe *Ishvarën* si dhe përemri “*ajo*” për *Prakritin* dhe *Shaktin*, duke përpthur gjithashtu përcaktuesit si p.sh. mbiemrat me gjininë e tyre origjinale në sanskritisht, d.m.th. për shembull “*Purusha hyjnor*”, “*Ishvara hyjnor*”, “*Prakriti hyjnore*” dhe “*Shakti hyjnore*”.<sup>305</sup> Perënditë hinduiste *Shiva*, *Brahma* dhe *Krishna* si dhe avatari<sup>306</sup> *Rama* konsiderohen në gjuhën sanskrite gjithashtu si mashkullorë dhe duhen trajtuar si të tillë edhe në gjuhën shqipe me gjithë mbaresën e tyre –*a* në të shquar. Ky vendim justifikohet ndër të tjera me ekzistencën e disa fjalëve shqipe, tek të cilat gjinia gramatikore nuk përkon me mbaresën, si p.sh. mashkullorët “*bab|ë, -a*”, “*pap|ë, -a*”, “*axh|ë, -a*” dhe “*daj|ë, -a*” si dhe emrat e përveçëm femërorë “*Ajten, -i*”, “*Fiqret, -i*” dhe “*Sadet, -i*”. Kështu thuhet, duke përpthur mbiemrin me gjininë e vërtetë, “*daja i mirë*” dhe “*Ajteni e bukur*”.<sup>307</sup>

## PËRFUNDIM:

Këto shpjegime të hollësishme për problemet përkthimore dhe terminologjike ishin më se të nevojshme, sepse shqipërimi i veprës në fjalë është ndër të parat në fushën e përkthimit të letërsisë mistiko-spirituale të traditës indiane nga gjuhët e ndryshme të huaja në gjuhën shqipe. Deri më sot kanë dalë pak përkthime në fushën e Jogës, prej të cilave ende më pak<sup>308</sup> japin një terminologji të sistemuar, që mund të zbatohet në disa pika të përgjithshme për një përkthim me temë të ngjashme, por jo në pjesën e saj më të madhe, sepse ajo i referohet një Joge të caktuar, ku terma të veçantë kanë kuptime të veçanta. Në fakt ekzistojnë shumë disiplina të ndryshme të Jogës<sup>309</sup>, dhe secila ka

<sup>303</sup> Poshtë shkronjës „s“ duhet një pikë.

<sup>304</sup> Poshtë shkronjës „r“ duhet një pikë.

<sup>305</sup> Lakimet alternative për “Purush|ë, -a”, “Prakrit, -i”, “Ishvar|ë, -a” dhe “Shakt, -i” do të kishin qenë: “Purusha, -ja” ose “Purusha, -i”, “Prakriti, -a”, “Ishvara, -ja” ose “Ishvara, -i” dhe “Shakti, -a”.

<sup>306</sup> Mishërimi i Hyjnores në një formë fizike.

<sup>307</sup> Shih Oda Buchholz dhe Wilfried Fiedler: Albanische Grammatik. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1987, f. 205 e 269.

<sup>308</sup> Si p.sh. “Urtësia e Joga-s”. Tirana. Pa shënim viti.

<sup>309</sup> Fjala sanskrite “*yoga*” do të thotë “lidhje, bashkim”. Jogini përpiqet të lidhet me Psiken e vet (d.m.th. me “shpirtin individual brenda vetes”), e cila është një pjesë hyjnore dhe e lidh joginin me Hyjnoren, me Zotin. Fjala latine “*religiō*” do të thotë “fe, besim” dhe

terminologjinë e vet. Të njëjtët terma, si p.sh. Purusha dhe Prakriti, mund të përdoren në sisteme të ndryshme të Jogës, por me kuptime të ndryshme. Meqë Joga Integrale e Shri Aurobindos përfshin tri nga disiplinat kryesore tradicionale të Jogës (sanskrit. *karmayoga*, *jñānayoga*, *bhaktiyoga*) dhe i zhvillon më tej duke i integruar në një sistem të ri të praktikueshëm, terminologjia e Jogës Integrale në gjuhën sanskrite dhe angleze mund të konsiderohet si një ndër më të pasurat dhe më të plotat. Me anë të njohurisë së saj përkthime të tilla mund të kryhen me më pak vështirësi. Ka një numër të madh problemesh përkthimore e terminologjike lidhur me përkthimin nga gjuhët e huaja në shqip në këtë fushë. Prandaj përkthimi i veprës së Shri Aurobindos nga anglishtja në shqip është një punë prej pionieri, e cila mund të shërbejë si një bazë dhe shembull për përkthimet e ardhshme në fushën e filozofisë indiane.

### **SUMMARY**

#### **Terminological questions of translation in the field of the eastern philosophy**

The written work of the famous Indian yogi and philosopher Sri Aurobindo (1872-1950), treating his Integral Yoga, which unites and extends the three traditional main branches of Yoga (Bhakti-, Jñāna- and Karma-Yoga), in English language, is the most representative for the complex terminology of the eastern philosophy in the tradition of Hinduism and Buddhism.

The science of translation has developed a lot of different theories and methods. The germane scientist of translation Katharina Reiß speaks of three main types of texts, the informative, the expressive and the operative. Each one needs an own method of translation. The writings of Sri Aurobindo make part of the informative type. In this case the method of translation has to be a very exact one without losing any information.

There are a number of problems of translation and terminology in translating in this field from English into Albanian: How to write the Sanskrit terms in Albanian? How to translate “spirit” and “soul”, “consciousness”, “the being and the becoming”, “the spiritual oneness” and so on. The translation of the writings of Sri Aurobindo from English into Albanian is therefore a pioneer work, which serves as a basis and example for further translations in this special field.

---

rrjedh nga folja latine “*religare*”, e cila do të thotë “rilidh, ribashkoj”. “Yoga” dhe “religio” shprehin pra të njëjtën domethënie fillestare.

# KARAKTERI I SË “VËRTETËS” SË VEPRËS “CUORE” TË EDMONDO DE AMICIS PËRCJELLË NGA PËRKTHYESIT SHQIPTARË

Elona Mustafa

*Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Fakulteti i Shkencave Humane,  
Universiteti i Shkodrës “Aleksandër Xhuvani”*

*Kam në mendje një libër të ri, origjinal, të fuqishëm, një libër timin, në rreth cilin vetëm mendimi më mbush me entuziazëm dhe kënaqësi. Ndaj thashë me vete se nëse dua të krijoj një vepër të re e të fortë, duhet ta bëj me vullnetin që të ndihem më lart se të tjerët, madje duhet të punoj me zemër.*

Vepra “Cuore” e shkrimtarit Edmondo De Amicis është lexuar nga lexuesit e vegjël duke patur një sukses të madh në Shqipëri, fakt ky që vërtetohet, pikërisht nga numri i madh i përkthimeve në gjuhën shqipe. Rëndësia që përcillte ky libër ishte aq e veçantë, sa që u përdor gjerësisht në shkollat fillore si tekst shkollor i detyrueshëm dhe kjo ishte meritë e përkthyesve të cilët kanë mundur të sillnin famën e Edmondo De Amicis. Duke qenë se vepra “Zemra”, qoftë në origjinal ashtu edhe në variantet e përkthyer mbart vlera të shumta të periudhës ku zhvillohen ngjarjet e rezulton mjaft reale edhe në kohët e sotme synohet një punë kërkimore që të merret me aspekte dhe probleme të përkthimit si dhe me studim të thelluar e krahasues ndërmjet gjuhëve të huaja e studimeve ndërkulturore.

De Amicis E. *Zemra*, Karl Gurakuqi, “Luarasi”, Tiranë 1923.

De Amicis *Zemra*, E. De Amicis, përk. Halit Selfo, Tiranë 1957.

De Amicis *Zemra*, E. De Amicis, përk. Halit Selfo, Tiranë 1964 (ripublikim).

De Amicis *Zemra*, E. De Amicis, përk. Halit Selfo, Tiranë 1977 (ripublikim).

De Amicis *Zemra*, E. De Amicis, përk. Halit Selfo, Tiranë 1997 (ripublikim).

De Amicis *Zemra*, E. De Amicis, përk. Vali Xhixhka, Tiranë 1997.

Përkthyesi letrar, si në botë, ashtu edhe te ne, ka qenë përherë intelektual, profesori, apo autodidakti, por kurdoherë, ka personifikuar njeriun e kulturës me njohuri të shkëlqyera gjuhësore, - kushti thelbësor për të pasur përkthime të mira, është që ato t'i bëjnë shkrimtarët, - rastet më të arrira flasin për shkrimtarë në rolin e përkthyesit letrar: te ne, Noli, Kuteli, Koliqi, Konica, Kadare, Agolli, apo shkrimtarë botërorë nga më të njohurit, Baudelaire, Paz, Borges, Unamuno, Cortazar etj. Elementët logjikë që në tekstet shkencore, teknike dhe informative luajnë një rol mjaft të rëndësishëm, në përkthimin letrar varen nga sensi estetik ushqyer nga elementë sentimentalë, emocionalë, dhe kritikë, brenda një strukture verbale që mbahet në këmbë nga një kulturë e përcaktuar; shpesh, autorët përdorin



një gjuhë absolutisht origjinale, kanë shpikjet e tyre gjuhësore, neologjizmat, lojërat e fjalëve etj., dhe në këtë kuadër, përkthyesi, ndryshe nga ç'mendohet rëndom se përkthimi letrar mund të realizohet duke përkthyer tekstin “fjalë për fjalë”, duhet të gjejë përkimet e këtyre vlerave terminologjike, por edhe kulturore. Përkthyesi duhet të ketë aftësi dhe njohje specifike që të mund të realizojë, së pari, aktin e ndërlikuar të të kuptuarit thellësisht dhe tërësisht të tekstit letrar, që më pas të mund ta interpretojë dhe riformulojë me mjetet që i ofron gjuha e vet, por pa u larguar, apo pa anashkaluar udhën e hapur nga autori në veprën origjinale. Edmondo De Amicis, në moshën gjashtëmbëdhjetë vjeçare frekuentoi shkollën ushtarake të qytetit të Modena-s dhe më pas u bë oficer.

Pasi dha dorëheqjen nga ushtria, u bë gazetar, udhëtoi shumë duke shkruar mjaft reportazhe të sukseshëm mbi vendet e vizituara si: Spanja, Holanda, Maroku, etj. Pasi u bë shkrimtari më i lexuar në Itali, sigurisht pas suksesit që ndoqi veprën e tij të famshme “Cuore” (1886), shkrimtari u bë anëtar i Partisë Socialiste më 1891<sup>310</sup>. Me rëndësi është të merret në konsideratë fakti se vepra paraqet zhvillimin e mëtejshëm kulturor të autorit. De Amicis është një personazh i veçantë në kulturën italiane, pasi luan një rol mjaft të rëndësishëm në gjuhësinë dhe perfeksionimin e gjuhës italiane. Edhe në veprën “Cuore” vihet re një farë kërkimi i thelluar gjuhësor, megjithëse vetë autori pranon faktin se në të mungojnë vlerat artistike. Teksti i veprës “Cuore” është i pëlqyeshëm dhe i drejtohet një publiku të gjerë. Publikuar në Milano më 1886, pas kryeveprës “Pinoku”, “Cuore” është libri më i lexuar nga fëmijët shkruar në Itali dhe padyshim një nga më të famshmit në botë<sup>311</sup>.

Vepra përbëhet nga një sërë shënimesh të jetës shkolloreshkruar nën formën e një ditari, ku mbi të gjitha spikatin portretet e shokëve, të cilët i përkasin shtresave e të ndryshme të shoqërisë e karaktere mjaft interesantë. Morali që Edmondo De Amicis kërkon të japë nëpërmjet veprës “Cuore” është vlerësimi i sakrificës dhe punës, respekti ndaj hierarkive shoqërore dhe lartësimi i vëllazërisë njerëzore<sup>312</sup>.

De Amicis botoi edhe vepra të tjera, por asnjë nga këto nuk njohu famën e veprës “Cuore”<sup>313</sup>. Vepra u përkthye në shumë gjuhë duke u bërë e njohur në mjaft vende të botës si një nga librat më interesantë të asaj kohe, por duke tingëlluar i vërtetë edhe në kohët e sotme e më tej. Jehona e kësaj vepre qe aq e madhe sa në vite e periudha të ndryshme u përdor në shkollat fillore si tekst i detyruar shkollor.

Suksesi i veprës qëndron, në radhë të parë pikërisht në faktin se, autori diti të japë me hollësi jetën e përditshme të një nxënësi në një qytet të Italisë,

---

<sup>310</sup>R. Luperini. P. Castaldi. Lidia Marchiani, “*La scrittura e interpretazione*”, fq 120, Palombo, 1997.

<sup>311</sup>Mario Pazzaglia. “*Letteratura italiana*”, fq 300, Zanichelli, 2000.

<sup>312</sup>G. Pascoli, “*Il “Cuore” di De Amicis, in Stravaganze quarte e supreme*”, Venezia, Neri Pozza 1951.

<sup>313</sup>Bedri Dedja, “*Burimet e letërsisë shqipe për fëmijë*”, Rilindja, Prishtinë 1978.

mendimet e ndjenjat e tij, dashurinë kundrejt mësuesve, edukatorëve, prindërve e më të rriturve. Autori “Na shëtit” me anë të personazhit kryesor shtresa shoqërore dhe ambiente të ndryshme, në familje punëtorësh e argatësh. Ai e ka ndërtuar librin si një mozaik me ngjarje të ndryshme nga jeta në shkollë, në familje e jashtë tyre. Ngjarjet janë të thjeshta, të besueshme e kurdoherë jetësore.

Përkthimet e letërsisë italiane në gjuhën shqipe zënë fill në shekullin XIX, me disa vepra të karakterit fetar dhe kryeqendra e tyre është Shkodra ku vepron intensivisht kleri katolik, përmes shkollave, shtypshkronjave, studimeve, etj.

Me rëndësi është fakti se vepra e parë e vërtetë letrare e përkthyer në shqip nga italishtja është romani "Zemër" i autorit Edmondo De Amicis, përkthyer siç e përmendëm më lart nga Cuk Simoni, dhe që në vitet më pas do të njohë disa ribotime, madje edhe një përkthim të ri. Ky përkthim u krye nga Karl Gurakuqi më 1923.

Në periudhën e dytë, pas vendosjes së regjimit të 'demokracisë popullore', në kushtet e reja historiko-shoqëro-politike, edhe kultura dhe letërsia duhej të udhëhiqej nga parime të caktuara ideologjike, dhe në këtë kornizë do të përfshihej pa dyshim edhe letërsia italiane e përkthyer në kuadrin e letërsisë botërore. Mbi bazën e këtyre faktorëve ideologjiko-politikë, autorët e përzgjedhur nga kjo letërsi, në përgjithësi, do të mund t'i ndanim në dy kategori: autorë të fondit klasik dhe autorë të realizmit artistik. Gjatë viteve 1945-1990 u përkthyen në shqip afro 61 vepra letrare<sup>314</sup>. Në 1957 botohet romani "Zemra" e De Amicis-it përkthyer nga Halit Selfo dhe kjo shënon edhe veprën e parë të letërsisë italiane në këtë periudhë në gjuhën shqipe.

Duke analizuar përkthimin e Halit Selfos (që daton më 1977), do të vëmë re se në pjesën më të madhe të tregimeve është kryer një përkthim mjaft besnik ndaj origjinalit. “Cuore” është një vepër e pasur me figura letrare të ndryshme në mënyrë që të jetë sa më i kuptueshëm dhe i qartë për lexuesin e vogël të cilit i drejtohet. Po kështu ndodh edhe në përkthimin marrë në analizë, figurat letrare janë mjaft të pranishme dhe të përdorura me mjeshtëri<sup>315</sup>. Por dallojmë edhe përshtatje nga vetë përkthyesi Halit Selfo si p.sh. Ku e kam çantën<sup>316</sup>!, ndërsa autori shkruan: La mia cartella! (Çanta ime!).

Karakteri i së vërtetës i Edmondo De Amicis që “edhe pse për një kohë të gjatë tenton të zvanitet me zhdukjen e vlerave me të cilat shoqëria borgjeze e asaj kohe kishte krijuar bazat”<sup>317</sup>.

Në një vështrim historik, përkthimi ka një bazë të mirë në Shqipëri. Breza përkthyesish të shkëlqyer kanë sjellë në gjuhën amtare kryeveprat e letërsisë botërore. Në kuadër të kësaj tradite, përkthimi në vendin tonë ka një bazë të mirë apo një traditë të pasur. Këtë traditë e kanë krijuar mjeshtra të shquar të

<sup>314</sup> Artan Fida *Universiteti i Tiranës LETERSIA ITALIANE Nga Dante te Maraini, ja të mëdhenjtë në shqip*

<sup>315</sup> Bedri dedja, “*Shkrime mbi letërsinë për fëmijë*”, Naim Frashëri, Tiranë 1978.

<sup>316</sup> Halit Selfo, “*Zemër*”, fq 17, Tiranë 1977.

<sup>317</sup> Dall’unità a oggi II, Einaudi, Torino, 1975. R. Bertacchini, *Introduzione de Amicis*, Pagine educative, La Nuova Italia, Firenze 1966.

përkthimit, të cilët, që në shek.XIX dhe sidomos në shek.XX, prunë në gjuhën shqipe shumë nga thesaret e kulturës botërore. Mbi bazën e kësaj tradite, erdhi e u kristalizua edhe mendimi shkencor shqiptar për përkthimin, i cili zë fill me Kristoforidhin, vazhdon paskëtaj me Mitrush Kutelin, prof. Aleksandër Xhuvanin etj. Por është për të ardhur keq që disa nga mjeshtrat e mëdhenj të përkthimit, të cilët, me veprimtarinë e tyre përkthimore krijuan shkollën e përkthimit në vendin tonë, nuk na kanë lënë libra kushtuar këtij profesioni “çmendurak”, siç e quante z. Robert Shvarc, ku të pasqyrohej përvoja e tyre krijuese në lëmin e përkthimitarisë<sup>318</sup>.

### ***ABSTRACT***

Works "Cuore" Edmondo De Amicis writer is read by young readers by having a great success in Albania, a fact that is proved, namely the large number of translations in Albanian. Convey the importance of this book was so special, that was used extensively in primary schools as a mandatory textbook and it was deserving of translators who have been able to bring Edmondo De Amicis fame. Given that the works "Cuore", whether in original or in translated versions of many carries value of the period where the actual events of results quite well in today's times a research work aims to deal with aspects and problems of translation and to deepen the comparative study between language and intercultural studies.

---

<sup>318</sup> **Intervistë me Prof.Dr. Eshref Ymerin**, ‘*Kur flasim për përkthimin*’, Tiranë 2007.

## KOMUNIKIMET KULTURORE SHQIPTARO-MAQEDONASE

Luljeta Isaku

*Universiteti Shtetëror i Tetovës*

Shqiptarët dhe maqedonasit jetojnë pranë njëri tjetrit, por ngjajnë me dy njerëz shpinë kthyer, që komunikojnë pak ose pothuajse aspak ndërmjet tyre. Edhe pse pranë njëri tjetrit, çuditërisht njihen shumë pak. Në përfytyrimet e tyre “tjetri” paraqet rrezik. Kjo tendencë është më e theksuar te pala maqedonase, madje stimulohet në forma institucionale. Krijimi i stereotipave në mënyrë institucionale bëhet gjithnjë e më shqetësues. Në shumë tekste shkollore, dedikuar nxënësve maqedonas, shqiptarët stigmatizohen, historia e tyre paraqitet nëpërmjet këndvështrimit të studiuesve maqedonas, kurse të njëjtat stereotipa imponohen edhe në librat shkollorë dedikuar nxënësve shqiptarë. Kjo krijon tensione dhe thellon antagonizmat ndërmjet dy kombeve.

Populli maqedonas në librat e historisë, varësisht prej shtëpisë botuese, autorit dhe vitit të botimit, paraqitet me prejardhje sllave ose antike maqedonase. Nëse librat janë botuar para miratimit të projektit famoz të “Shkupit 2014”, maqedonasit janë sllavë ose pas miratimit të këtij projekti maqedonasit janë popull antik maqedon.

**( Shembull 1: Libri “Historia” për klasën e VI ; Shtëpia botuese “ Prosvetno della” Shkup, 2009 f.20 dhe “Historia” për klasën e V ; Shtëpia botuese “Prosvetno della” Shkup, 2010 f.52)**

Përgjithësisht, dy kombet më në numër në Maqedoni, sikurse thuhet, kanë përfytyrime të ndryshme për shtetin dhe shoqërinë. Këndvështrimet kanë më shumë divergjencë se sa pikëtakime. Maqedonasit e përfytyrojnë Maqedoninë si shtet ekskluzivisht maqedonas, kurse shqiptarët i shohin si pakicë që duhet të shijojnë të drejtat e paracaktuara nga shumica. Shqiptarët refuzojnë një koncept të këtillë për shtetin. Konsiderojnë se tendencat gjithnjë më të theksuara për dominim etnik, kulturor dhe gjuhësor kanë si qëllim që t’i shndërrojnë në qytetarë të rangut të dytë. Elitat politike dhe kulturore shqiptare e theksojnë konceptin për një shtet qytetar, ku gjithë qytetarët, pavarësisht origjinës së tyre kombëtare, të kenë të drejtat e njëjta. Në mesin e elitave shqiptare, së fundmi, janë shtuar zërat se shqiptarëve u nevojiten edhe të drejta specifike. Nëpërmjet të drejtave specifike synohet kompensimi i padrejtësisë historike ndaj shqiptarëve gjatë sistemit monist. Koncepti mbi të drejtat specifike është afirmuar nga studiuesi i njohur kanadez Èil Kimlika. Nëpërmjet kompensimit të padrejtësive historike, shqiptarët do të krijojnë një tjetër përfytyrim për Maqedoninë dhe vetëm atëherë do të mund

ta konceptonin si atdheun e tyre. Në të kundërtën ndjeshmëria ndaj shtetit do të zbehej edhe më shumë.

Në dy dhjetëvjeçarët e fundit, pas instalimit të sistemit pluralist, së paku në aspektin deklarativ, elitat politike janë deklaruar në mbështetje të krijimit të një shoqërie të përbashkët qytetare, ku do të respektoheshin dhe afirmoheshin dallimet kulturore, etnike, religjioze etj. Ruajtja dhe afirmimi i dallimeve të këtilla parashihet edhe në kushtetutë. Termet më të përdorur në diskutet e autoriteteve politike dhe eliteve kulturore, janë shumëkulturaliteti, shumetniciteti apo shumëkonfesionaliteti.

**(Shembull 2a**

**Libri „Shoqëria”, për klasën e IV, Shtëpia botuese “Prosvetno della” Shkup, 2009 f.10 , mëson nxënësit ,maqedon por edhe ata shqiptar, se shteti fqinjw i veriut të Maqedonisë është Sërbia, megjithëse Republika e Maqedonisë në vitin 2008 ka pranuar Kosovën si shtet të pavarur )**

**(Shembulli 2b**

**Libri “ Arsimi muzikor” për klasën e VII të cilin e boton Ministria e Arsimit dhe Shkencës , Shkup 2009 , të gjitha shembujt për njohuritë nga lwmia e shkrimit muzikor, krijimtarinë e kompozitorëve, këngëtarët, këngët popullore i ka nga kultura e popullit maqedonas )**

Praktika, megjithatë, ka dëshmuar se ligjet janë të pazbatueshëm. Dallimet kombëtare, kulturore, gjuhësore apo fetare nuk janë konsideruar si përparësi, por si rrezik. Qasjet e këtilla kanë çuar deri në forcimin e vijave ndarëse ndërmjet dy kombeve dhe pamundësinë për një komunikim efikas kulturor ndërmjet maqedonasve dhe shqiptarëve.

Sot Maqedonia funksionon si shoqëri e ndarë në baza etnike, kurse komunikimet kulturore janë të pakta e pothuajse të pavërejtura, përkundër një përcaktimi global për njohjen dhe respektimin e dallimeve kulturore, si një pikënisje për krijimin dhe forcimin e lidhjeve e bashkëpunimeve ndërmjet kulturave. Kjo qasje është afirmuar edhe më herët. Për shembull, Gijom Apolineri ishte i mendimit se dallimet kombëtare krijojnë ekspansione kulturore, prandaj bënte thirrje për ruajtjen e tyre.

Debatet e viteve të fundit, për sa i përket zhvillimeve kulturore në këtë shekull, sikurse dihet, janë përqendruar në disa çështje kryesore: në ruajtjen e dallimeve kulturore; krijimin e komunikimeve kulturore, krijimin e rrjeteve kulturore dhe ruajtjen e trashëgimisë kulturore.

Përkundër qasjes se *"dallimet kulturore janë çelës për të ardhmen"*, në Maqedoni ndodh e kundërta. Dallimet kulturore bëhen burim krijimi i antagonizmave në shoqëri; komunikimet kulturore janë simbolike; kurse për sa i përket trashëgimisë kulturore, kemi tendencën e hapur për të përvetësuar trashëgiminë e **“tjetrit”**. Qeveria ka akorduar një fond të madh financiar për gërmime arkeologjike. Qëllimi i ekspeditave të këtilla është që të gjejnë njëfarë lidhjeje ndërmjet maqedonasve të tanishëm me maqedonasit e antikitetit. Çdo gjetje artefaktesh reklamohet si një e arritur e madhe për kulturën maqedonase, duke përjashtuar pothuajse tërësisht shqiptarët nga projektet e këtilla. Nënës

Tereze i mohohet origjina shqiptare dhe tentohet me çdo kusht të prezantohet jo si shqiptare, por si shkupjane. Çdo kishë tentohet të paraqitet si kishë maqedonase, ndërkaq, shkohet deri aty, sa shqiptarëve të Maqedonisë u mohohet edhe autoktonia ose paraqiten me përçmim, sikurse ndodhi rasti me Enciklopedinë e Akademisë Maqedonase të Arteve dhe Shkencave. Në të gjithë projektet e këtilla, në mënyrë të drejtpërdrejtë ose në mënyrë tërthore, ka gisht qeveria maqedonase, e cila ndan mjete marramendëse për ndërtimin e skulpturave dhe kishave, ndërkohë që ministria e kulturës, si mbartëse kryesore e projekteve, ka qëndrim injorues ndaj kulturës shqiptare.

Në Maqedoni, si një vend i laramanisë kulturore, gjuhësore, kombëtare dhe fetare, veçanërisht në vitet e fundit, është sforcuar tendenca për dominim kulturor e gjuhësor të maqedonasve kundrejt shqiptarëve, e stimuluar institucionalisht.

Kjo situatë sikur e justifikon konstatimin e Ejmi Gatmanit, i cili thotë: *“Sot një nga çështjet më të rëndësishme dhe më të dhimbshme të agjendave politike, në shumë shtete demokratike dhe demokracive në zhvillim, është nëse duhet dhe si duhet në politikë të pranohen grupet kulturore”*<sup>319</sup>.

Hë për hë, në Maqedoni nuk ka një politikë kulturore të pranimit, por të refuzimit kundrejt kulturave jomaqedonase. Nuk ka një politikë kulturore amortizuese ndaj tendencave për dominim kulturor, gjuhësor dhe religjioz, por stimuluese ndaj tyre. Tendencat e këtilla jo vetëm që çojnë në thellimin e ndarjes në vija etnike, por krijojnë një ambient konfliktuoz.

Sikurse dihet dominimi kulturor tenton imponimin e qasjes se njëra kulturë është më superiore kundrejt tjetrës (në rastin konkret asaj maqedonase kundrejt asaj shqiptare, që shihet edhe në ndarjen buxhetore). Por ky imponim detyrimisht prodhon reagime të ndryshme, që në shoqëritë shumëkulturore bëhen tepër të rrezikshme.

Demokracia, sipas Çarl Tejlorit, afirmon politikën e pranimit të barabartë. Kjo politikë, sipas tij, *“me kalimin e viteve ka pasur forma të ndryshme, kurse sot sërish përforcon kërkesën për një status të barabartë të kulturave dhe gjinive”*<sup>320</sup>

Maqedonia, tani për tani, mund të thuhet se funksionon si një shoqëri shumëkulturore, por assesi nuk funksionon si një shoqëri ndërkulturore. Nëse, sipas përkufizimit, multikulturalizmi nënkupton ekzistimin e shumë kulturave në një shoqëri, të cilat jo me patjetër kanë kontakte ndërmjet tyre, për ndërkulturalizmin ose interkulturalizmin thuhet se paraqet gjendjen ku kulturat e ndryshme jo vetëm e tolerojnë njëra – tjetrën, jo vetëm kanë kontakte, por edhe ndikojnë në njëra tjetrën. Në këtë mënyrë u kundërvihen pozicioneve raciste dhe ksenofobe që shfaqen në shoqëri të caktuara.

Kjo situatë e lartpërmendur, kohëve të fundit, ka hapur mjaft debate, disa me tone pesimiste. Studiuesit thonë se nëse nuk ndryshohet logjika që investon në thellimin e ndarjes dhe ndërprerjes së komunikimeve kulturore ndërmjet

<sup>319</sup> Parathënie e Ejmi Gatmanit, në librin Multikulturalizmi, Shkup, 2004, f.5

<sup>320</sup> Çarl Tejlor, *Politika e pranimit*, Shkup, 2004, f.27.

shqiptarëve dhe maqedonasve, atëherë e ardhmja e shtetit mbetet me shumë pikëpyetje. Ata e shohin zgjidhjen tek një afrim të Maqedonisë drejt institucioneve ndërkombëtare, ndërkohë kur politika gjithnjë e më shumë po stimulon një politikë që e largon vendin nga Europa. Edhe nëse do të ndodhte që Maqedonia të rikthehej plotësisht tek agjenda për afrim drejt Evropës, ajo paraprakisht do të duhej që të krijonte një politikë kulturore që do të nxiste komunikimet kulturore ndërmjet shqiptarëve dhe maqedonasve. Gjithsesi, ka projekte dhe iniciativa për komunikime të shëndosha, por janë tepër të rralla dhe jo me shumë impakt, për sa kohë, politika stimulon të kundërtën.

### **Albanian-Macedonian Cultural Communication**

#### ***ABSTRACT***

Intercultural communication is a complicated process which can be approached from different perspectives including here the dimension of mutual interethnic understanding. In the centre of this dimension it is put the identity of participants in the communication as well as its role in creating mutual communication or creation of obstacles that may arise.

This paper takes into account the plurality of identities and it attempts to show identity dimensions as extremely important in the process of communication. It is important to cite several dimensions of identity: cultural, ethnic, personal, symbolic, civilization, historic, etc.

Anyway, I am focused on the specific case, namely on Albanian-Macedonian cultural communication, which in the Republic of Macedonia takes offensive size by humiliating and ignoring the Albanian culture, while, in some extent, there exists some political communication. Sufficient ignorance of each other's cultures is the cause of creating stereotypes which is expressed in multicultural Macedonia. This study tempts to shed light on the causes of lack of communication between these two ethnicities.

*The number of literary books translations from Macedonian to Albanian and vice versa is symbolic, especially after the 90's. Also, there are rare mutual cultural activities with Albanian and Macedonian artists or they happen accidentally.*

***Key words: Intercultural communication, mutual understanding, identity dimensions, similarities between groups***

## ‘DITËT E NAIMIT’ – MODEL I NDËRKOMUNIKIMIT BASHKËKOHOR LETRAR E KULTUROR

Shaip Emërllahu

*Universiteti Shtetëror i Tetovës*

Letërsia dhe kultura në përgjithësi, ndër vite kanë njohur modele dhe tipe të ndryshme ndërkomunikimi. Këto nivele dialogimi, të cilat kanë qenë shumështrësore, kanë bartur peshën e zhvillimit dhe afirmimit letrar e kulturor. Në dhjetravjeçarët e fundit, ato formate komunikimi janë begatuar, duke bërë që plotënia e polivalencës, polifonisë, polisemisë dhe e shumështrësimit të veprave letrare, pra e botës së veprave kulturore në përgjithësi, ngado që ta ketë origjinën, të shkojë te recepiensi (publiku).

Në mesin e shekullit XX nisën proceset integruese në kointinentin tonë dhe më gjërë. Tendencat e globalizimit morën formë të qartë në projektin - *Identiteti evropian*. Arkitektura e Bashkimit Evropian u frymëzua kryesisht nga kultura e etnive të saj, nga trashëgimia e diversitetit kulturor. *‘‘Krerët e shteteve dhe qeverive, kulturën e quajnë si, themelin kryesor të Evropës, e cila përcaktohet më pak nga gjeografia, se sa nga vlerat e përbashkëta që i bashkon popujt e saj.’’*<sup>321</sup> Ndërkaq, artizani i ndërtimit evropian Denis de Rogemont, i cili kuptimin e nocionit kulturë e ka më të gjërë, shprehet se, *‘‘kultura është bashkimi i ëndrrave dhe punëve, të cilat synojnë realizimin e plotë të njeriut. Kultura kërkon të arrijë këtë marrëveshje paradoksale: të ndryshojë parimin e bashkimit, të thellojë dallimet, jo për t’i ndarë ato, por për t’i përmirësuar më tepër.’’*<sup>322</sup> Politikat kulturore, gjithënjë e më shumë gjejnë vend në politikat e të ardhmes evropiane. Në frymën e globalizimit, deri më sot, janë miratuar deklarata të shumta dhe po implementohen programe kulturore disavjeçare, me qëllim të ngritjes së strategjive dhe gjetjes së teknikave të ndërkomunikimit kulturor. Ndërsa, mekanizma të ndryshëm të Bashkimit Evropian në qendër të veprimtarive të tyre kanë projektuar dialogun ndërkulturor, këmbimin e përvojave *‘‘promovimin e identitetit evropian përmes promovimit të dallimeve kulturore’’*.<sup>323</sup>

Kështu, një model i promovimit të diversiteteve, të ndërkomunikimit letrar e kulturor është edhe ai i festivaleve ndërkombëtare. Ato kanë qenë dhe vazhdojnë të jenë edhe tani një arenë, ku dialogohet nga afër në nivel subjekti letrar dhe kulturor, në nivel prodhimi letrar, gjuhësor dhe të atij etnik. Tek ata ekzistojnë hapësira përkatëse për të ngritur urat e një bashkëpunimi ndërkulturor,

<sup>321</sup> EUROMEDINCULTURES: *‘‘Cili është vendi që zë kultura në Evropën e së nesërme së bashkuar’’*, f. 2, Tiranë, 2010

<sup>322</sup> Denis de ROGEMONT: *‘‘28 shekuj Evropë’’*, ‘‘Kultura’’, Shkup, 1997

<sup>323</sup> Biljana PRENTOSKA: *Programa ‘Kultura na Evropska Unija 2007-2013’ edinstvo vo raznolikost / unity in diversity, st.2, Skopje, 2009*



për të këmbyer përvojat dhe informacionet në mes artistëve, poetëve, njerëzve të muzikës etj, por, edhe në mes të operatorëve të ndryshëm kulturor. Festalet paraqesin shenjën e një lëvizshmërie të përbërësve të strukturës së trashëgimisë dhe të diversitetit kulturor. Ata janë një kuvend, i një ndërkomunikimi shpirtëror e frymor, i një kryqëzimi të prirjeve dhe rrezatimeve të vlerave të zhvillimit të popujve nga qytetërimi të ndryshme. Ta riafirmojmë, të diturën, se, *''Kultura, ndodhet në zemër të qytetërimit dhe zhvillimit njerëzor''*.<sup>324</sup> Kualiteti i qytetërimit, ndikohet nga performanca e ndërtimit të një bashkëbisedimi, pra, *''nga cilësia thelbësore e kuvendimit frymor dhe shpirtëror''*.<sup>325</sup> *''Shpirti i një populli, thotë Alen Boske, pasqyrohet në poezinë e tij, më mirë se, në çdo formë tjetër të artit''*. Dialogimi i eksperiencave, koncepteve e ideve letrare të popujve të ndryshëm, përmes takimeve letrare dhe kulturore të formatit të një shënjesi kulturor e letrar, shpërfaq më së miri ngecjet dhe ecuritë përkatëse të tyre.

Një model i këtillë i ndërkomunikimit bashkëkohor letrar e kulturor është padyshim edhe Festivali Ndërkombëtar i Poezisë *''Ditët e Naimit''* me seli në Tetovë. Ai u ngrit para 15 vitesh për të përkujtuar figurën e poetit tonë kombëtar. U ideua në frymën e ndërtimit të një komunikimi e dialogimi brendashqiptar, i cili ishte prerë me kufi getiozimi të totalitarizmit komunist dhe atij të hegjemonizmit sllav. Ky projektshënjesi kulturor paraqiste një sprovë, ku do të vendoseshin pranë e pranë subjekti letrar e kulturor në përgjithësi, dhe letërsia shqipe, përkatësisht poezia shqipe në veçanti, si një dhe e pandarë në një dialogim mes veti dhe me vonë me ate të huajën. Takimi letrar i Tetovës, shenjoji rinjohjen mes vete, pra, aty u promovua ndërkomunikimi i shumëmbunguar brendashqiptar. Më vonë, ky komunikim u zgjerua jashtë kufijve të arealit letrar e kulturor shqiptar. *''Ditët e Naimit'', thotë kritiku dhe njëri nga themeluesit e këtij institucioni, Ahmet Selmani, udhëhiqet nga një synim i këtillë, duke thyer barrierat pak nga pak, të arrijë atje ku është vonuar letërsia shqiptare, të paktën t'i hapë dyert dhe t'i krijojë këto mundësi ndërkomunikuese me botën...''*.<sup>326</sup>

Në fjalët tona të hapjes së edicioneve të Festivalit Ndërkombëtar të Poezisë *''Ditët e Naimit''*, vazhdimisht kemi nënvizuar dhe afirmuar vlerat e ndërkomunikimeve bashkëkohore letrare e kulturore që kanë reflektuar 14 edicionet e këtij shënjesi kulturor, i cili çuditërisht flet nga cepi i gjeokulturës sonë, Tetova. Mbase, kjo është edhe një tregues se, aty ku ndodh ndeshja e diversiteteve, kjo formë komunikimi favorizon shkëputjen nga *''rrethi vicioz i provincializmit dhe izolimit kulturor''*,<sup>327</sup> rimbursion rrjedhjet dhjetravjeçare në këtë drejtim, si dhe paraqet formën e vetëdijes sonë globaliste për të komunikuar, ruajtur dhe afirmuar identitetin tonë kulturor e shoqëror.

<sup>324</sup> EUROMEDINCULTURES: *Po aty*, f. 3

<sup>325</sup> Dr. Agron TUFA: *''Simfonia e qëndresës''*, (Parathënie e antologjisë së poetëve pjesëmarrës), f. 10, *''Ditët e Naimit''*, Tetovë, 2008

<sup>326</sup> Ahmet SELMANI: *''Prurjet ekzotike të poezisë''* (Parathënie e antologjisë *''Trokitje në mur''*), f. 6, *''Ditët e Naimit''*, Tetovë, 2004

<sup>327</sup> Dr. Agron TUFA: *Po aty*, f. 10

Festivali Ndërkombëtar i Poezisë "Ditët e Naimit" është operatori i parë poetik dhe kulturor, i cili në krye të herës, e gjykoj si të domosdoshme rivendosjen e një infrastrukture moderne ndërkomunikimi me kulturën dhe letërsinë e huaj, (pra me subjektin poetik dhe me vetë poezinë botërore). Ky festival, *ka marrë dimensionin e një institucioni të shquar kulturor, (... ) aktivitet ky, ku takohen jo thjesht poetët e vendeve të ndryshme të botës, por para së gjithash, kulturat e popujve, si dëshmi komunikimi, njohjeje e stime reciproke.*<sup>328</sup> Ai u bë prurësi dhe përhapësi i llojit të vet të multikulturalizmit, ku kryefjala është poezia, kjo "formulë magjike që i lidh njerëzit dhe popujt".<sup>329</sup>

Ismail Kadare, pas përfundimit të edicionit të VI të Festivalit, (*ku u laurua me çmimin e madh 'Naim Frashëri'*), do të deklarojë, se "Duke parë ate pjesëmarrje të gjërë të poetëve që vinin nga vende të ndryshme u pa qartë prirja për hapje drejt Evropës dhe botës. Kultura shqiptare dhe vetë kujtimi i Naimit të Madh, të gjitha këto bëjnë pjesë në qytetërimin evropian".<sup>330</sup>

Në këtë aktivitet të përvitshëm kulturor, i cili ngritet mbi një program të larmishëm të artit poetik, pamor, muzikor, e skenik vijjnë dhjetëra poetë, piktorë, këngëtarë, aktorë të skenës dhe botues nga vende të ndryshme. Aty përmes aktiviteteve të shumta dhe të ndryshme brenda një edicioni, shpalosen vlerat e botës së artit dhe kulturës shqiptare, por edhe të asaj botërore. Janë një sërë performancash të leximeve letrare, përrurime të librave të poetëve pjesëmarrës të botuara nga shtëpia botuese e festivalit, pastaj debate mbi letërsinë dhe artin nëpërgjithësi, sesione shkencore, ekspozita të pikturave dhe skulpturave të autorëve shqiptarë dhe të huaj, revy e valleve dhe veshjeve kombëtare shqiptare të regjioneve të ndryshme, ekzekutime të korreve, interpretime të instrumentistëve, të këngëve folklorike dhe të muzikës klasike shqiptare, shfaqje teatrale, recitime të vargjeve të ndryshme të poetëve shqiptarë dhe atyre të huaj, vizita nëpër muze e monumente kulturore e fetare të qyteteve të ndryshme shqiptare, pastaj afirmimi i figurës dhe veprës së poetit tonë të madh Naim Frashëri, (*emrin e të cilit e mban festivali*), përmes ngritjes së shtatores së tij në qendër të Tetovës, organizimit të sesionit shkencor e botimit në një libër të punimeve të tij në 100 vjetorin e vdekjes, ndarjes së disa çmimeve që mbajnë dhe lidhen me emrin e tij, (*si çmimi i madh 'Naim Frashëri', 'Qiriu i Naimit', dhe 'Ditët e Naimit'*), pastaj botimi i një kolane të gjërë librash të autorëve shqiptarë e të huaj, botimin e përvitshëm të antologjisë së poetëve pjesëmarrës (*dy antologji edhe në gjuhë të huaja*), katalogjet e ekopozitave të artit pamor, broshura e pankarta, web faqja e Festivalit etj., të cilët flasin për gamën e gjërë të shumorësisë, shumëkuptimësisë, shumëzërësisë dhe shumëvlerësisë së ndërkomunikimeve të rrafsheve kulturore të këtij shenjuesi të madh e të rëndësishëm poetik e kulturor të shqiptarëve.

<sup>328</sup> Prof.dr. Ymer ÇIRAKU: 'Drita e poezisë' (Parathënie e antologjisë 'Këngë deti'), f.5, "Ditët e Naimit", Tetovë, 2010

<sup>329</sup> Ahmet SELMANI: 'Komunikimi poetik si utopi dhe vizion' (Parathënie e antologjisë 'Kur të digjemi'), f.6 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2006

<sup>330</sup> Ismail KADARE: "Ditët e Naimit"-manifestim dinjitoz" (deklaratë), f. 14, 22 tetor 2002, FLAKA, Shkup

Pjesa kryesore e programit të Festivalit, zhvillohen në salla kulture dhe në amfiteatro të universiteteve, përplot me artdashës. Ndërkaq, hapjet si dhe mbylljet e Festivalit, që brenda vetes mbajnë një program me shumësi ngjarjesh kulturore, e që zhvillohet në një transmetim të drejtëpërdrejtë televiziv paraqesin një komunikim më të gjërë me publikun dhe shikuesin. Kështu, në këtë shenjues ndërkombëtar letrar e kulturor, ndërkomunikimi ndodh në disa rrafshë. Njëherë, brenda vetë poetëve, pjesëmarrësve dhe arteve të tyre, pastaj në mes tyre dhe publikut shqiptar. Publiku dialogon drejtëpërsëdrejti me poetët. Ai, ka mundësinë e mirë të komunikimit edhe me poetikën, pra me vlerat artistike e estetike të lirikave të autorëve, herë në gjuhët origjinale të krijimit përmes leximit nga vetë poetët, e herë në gjuhën shqipe, përmes deklamimit nga ana e aktorit. Këtë komunikim me botën letrare të tyre e bën më të lehtë edhe antologjia e botuar e poezive të pjesëmarrësve, që publikut i servohet falas para fillimit të festivalit. Kjo antologji, e cila përmban, përveç poezive, shënime biografike, fotografitë e poetëve, ilustrime e piktura të shkollave të ndryshme të piktorëve, edhe parathënie nga kritikë dhe studiues të letërsisë, të cilët theksin e vendosin në rolin dhe rëndësinë që ka ky institucion letrar e kulturor në afirmimin e poezisë e kulturës shqiptare dhe të huaj, në këmbimin e përvojave dhe informacioneve, në dialogun ndërkulturor dhe në promovimin e diversiteteve kulturore. *Në të gjitha antologjitë e botuara poetike të krijuesve pjesëmarrës, (...) është krijuar një bibliotekë e vyer dhe serioze, ku mund të hetohen tendencat dhe rrugëtimet estetike të poezisë së sotme botërore.*<sup>331</sup> Kështu, pra ajo mundëson hetimin më të lehtë dhe më të shpejtë të shenjave universale e sistemin tematik e motivor të ligjëritimit, mitet e legjendat, kompozicionin, figurën dhe stilin, sistemin e vargënimit etj. Jep një pasqyrë të shënimeve mbi autorin dhe veprën e tij etj.

Në 'Ditët e Naimit', kemi edhe një tip komunikimi, i cili ndodh përmes përkthimit të letërsisë së huaj në gjuhën shqipe dhe anasjelltas. Këto përkthime vijnë nëpërmjet publikimeve të veçanta, si dhe përmes botimit të antologjive të poezisë së poetëve pjesëmarrës. Botimet elektronike, janë gjithashtu, një tjetër menyrë komunikimi e poezisë së poetëve, të cilët gjatë tërë vitit janë në dispozicion të lexuesit faqen e internetit. Poetët, theksuam më lartë se, realizojnë sipas programit vizita në qytete, ku takohen me qytetarë dhe veprimtari të tyre. Ata, njihen dhe marrin informacione mbi kulturat e ndryshme, por edhe ndikojnë në mënyrën e tyre të jetuarit. Pra, kemi ngritje të një komunikimi të drejtëpërdrejtë me botën shqiptare dhe të tjerëve të atij nënqielli. Poeti i ndjerë danez, Erik Stinus, i cili sëbashku me gruan e tij poete nga India dy herë ka qenë në Tetovë, pat deklarur, se *'Ne jemi familjarizuar pak më shumë me popullin që na mirëpriti, letërsinë e tyre, këngët e tyre, kulturën dhe historinë e tyre. Kjo përvojë do të duhej t'u garantohej të gjithë njerëzve - se sa i ngjajnë vetes së tyre'*.<sup>332</sup> Gjithsesi, në anën tjetër, *'ky festival ka përcjellë natyrshëm dhe jehonën e poezisë e të kulturës*

<sup>331</sup> Prof.dr. Ymer ÇIRAKU: Po aty, f. 6

<sup>332</sup> Erik STINUS: Mbresat

([http://ditetenaimit.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=68&lang=sq](http://ditetenaimit.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=68&lang=sq))

*shqiptare në këto vende, në të katër anët e rruzullit*''.<sup>333</sup> Pra, ata kanë objektivuar botën shqiptare, në poezi, cikle poezishë e vëllime të tëra, në tregime e romane, të cilat i kanë publikuar në gjuhët e tyre.

E gjithë kjo që thamë më lartë, provon se letërsisë, kulturës dhe qytetërimit tonë, me hapa të përshpejtuar i është dashur të rivendosë urat tradicionale të shkëputura të komunikimit me botën. Ndonëse, nën rregullat e frymës së hapjeve dhe të integritimeve, kjo infrastrukturë ekzistuese e shkëmbimeve kulturore e letrare nuk është më, aq funksionale. Sot, ato formate komunikimi kanë evoluar, siç kanë ndryshuar edhe sisteme e kode të tjera të ecurisë së zhvillimit të njerëzimit, duke iu përshtatur tendencave të reja, të cilat na i imponon epoka e botës së dialogimit dhe e frymës integruese, pra e asaj të globalizimit. Në dritën e një formatimi të ri global, këtyre modeleve të interkomunikimit iu nevojitet një rishikim, pra një kod që do t'iu përgjigjet kërkesave, të cilat i dikton kjo epokë unifikuese.

Cila është vetëdija, sa ekziston gadishmëria dhe sa arrijmë ta akceptojmë nevojën e modifikimit të këtyre modeleve ndërkomunikuese, kur sa vjen e dëshmohet edhe përmes këtyre festivaleve poetike, se *''poezia (letërsia-SH.E.) është një mjet interkomunikues dhe interkulturor, që mund të shfrytëzohet racionalisht dhe praktikisht edhe në këto kushte moderne, kur flitet për një frymë globale*''.<sup>334</sup>

## LITERATURA:

1. ÇIRAKU, Prof.dr. Ymer: 'Drita e poezisë' (Parathënie e antologjisë 'Këngë deti'), 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2010
2. Denis de ROGEMONT: '28 shekuj Evropë', 'Kultura', Shkup, 1997
3. EUROMEDINCULTURES: 'Cili është vendi që zë kultura në Evropën e së nesërme së bashkuar'', Tiranë, 2010
4. FLAKA: 'Manifestimi ishte dinjitoz' (deklaratë e Ismail KADARE), 22 tetor 2002, Shkup
5. PRENTOSKA, Biljana: 'Programa 'Kultura na Evropska Unija 2007-2013' edinstvo vo raznolikost / unity in diversity, Skopje, 2009
6. SELMANI, Ahmet: 'Prurjet ekzotike të poezisë' (Parathënie e antologjisë 'Trokitje në mur'), 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2004
7. SELMANI, Ahmet: 'Komunikimi poetik si utopi dhe vizion' (Parathënie e antologjisë 'Kur të digjemi'' 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2005
8. SELMANI, Ahmet: 'Misoranët e paqës së përjetshme' (Parathënie e antologjisë 'Zogjtë që nuk ngordhin nga helmi'' 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2006
9. STINUS, Erik: Mbresat  
([http://ditetenaimit.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=68&lang=sq](http://ditetenaimit.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=68&lang=sq))
10. TUFA, Dr. Agron: 'Simfonia e qëndresës'', (Parathënie e antologjisë së poetëve

<sup>333</sup> Prof.dr. Ymer ÇIRAKU: Po aty.

<sup>334</sup> Ahmet SELMANI: 'Misoranët e paqës së përjetshme' (Parathënie e antologjisë 'Zogjtë që nuk ngordhin nga helmi'' 'Ditët e Naimit', Tetovë, 2006

**The international Poetry Festival “Ditët e Naimit – a model of contemporary literary and cultural intercommunication**

***ABSTRACT***

Through years the literature has known different typologies and models of intercommunication. Along the time, these dialoguing stereotypes have carried forward the importance of literary development and affirmation. Such is also the festivals’ model, which is widely known in the cultural world. The international literary festivals worldwide represent special and unique communication stereotypes. They have been and still continue to be an arena, where there is a dialogue at a closer distance of at the level of a cultural and literary subject, at a level of literary, linguistic and ethnic product.

The quality of humanity, of civilization, depends on the performance of building a conversation, a dialogue, thus *from the spiritual dialoguing*. The soul of a people is reflected in its poetry more than in any other art form, Alain Bosque says. Thus, this dialogue of literary experiences of different ethnics through these literary events evidences the respective gaps and developments.

During our opening speeches of International Literary Festival ‘Ditët e Naimit’ (Tetova), we have continually isolated and affirmed the values and the role of the contemporary literary intercommunications, reflected in all the 14 editions of this cultural event, that strangely is held in the edge of our geo-culture. Maybe this is another indicator that, where there is a clash of diversities, this communication form supports the detachment *of the vicious circle of provincialism and cultural isolation*, reimburses the decennial losses in this concern and as well, represents the form of our global consciousness to communicate, preserving and affirming the cultural and social identity.

Except the dialogue through literary readings, discussions, the International Poetry Festival ‘Ditët e Naimit’ communicates through the translation of Albanian literature in other languages and vice versa. These translations come in special publications as well as in anthologies of participant poets. The electronic publications are another way of communication for poets and also the different book presentations during the festival’s days.

Under the light of a new global formatting of these intercommunicative models we need a reevaluation, a code representing the new demands that this unifying epoch suggests.

As for the willingness, what is the awareness and at what level can we accept the need for modification of these intercommunicative models in a time when we all are witness that in all these literary festivals poetry is an intercommunication and inter-cultural mean that could be utilized rationally and practically in these modern conditions as well, *globally speaking*.

# ZBËRTHIMI KUPTIMOR I FJALËS DHE FJALISË: PROCES I PANDASHËM I PËRKTHIMIT SI DUKURI KOMUNIKUESE'

Rozana Bela

*Universiteti i Tiranës*

Në këtë punim do të merremi me 'kuptimin' përdorur 'kuptimi' është mbreti i studimeve përkthimore. Nëse nuk kuptohet se çfarë do të thotë teksti që do të përkthehet për perdoruesit e gjuhës në të cilën do të përkthehet, përkthyesi do të dilte krejtësisht i humbur. Kjo është arsyeja pse studiuesi i përkthimit duhet të jetë mbi të gjitha e mbi gjithçka një semanticist. Me termin semanticist duam të themi një semanticist i tekstit, jo vetëm i fjalëve, strukturave dhe fjalive. Koncepti çelës për semantikën e përkthimit është kuptimi tekstual.

Në këtë punim do të merremi specifikisht me atë sesi mund të përcaktohet 'këndvështrimi i përkthyesve naivë' dhe ndahet në tre seksione të cilat trajtojnë:

1. Tre qasjet për studimin e kuptimit të fjalës (teoria e referimit, analiza e komponentëve, postulatet kuptimore);
2. Nocioni i fjalorit i cili na udhëheq në një dallim të konsiderueshëm ndërmjet kuptimit të dukshmëm dhe kuptimit të padukshmëm, fushat semantike dhe leksikore dhe ekzaminimi i përpjekjes për të matur kuptimin e padukshmëm me anë të diferencuesit semantikor dhe :
3. Kuptimin e fjalisë në lidhje me nocione të tilla si " e vërteta", kontraditat, dykuptimësia, anomalitë, marrëdhëniet dhe pandehjet, ndërmjet shprehjeve me shqiptim, fjali dhe ligjërim dhe më në fund korniza për të vendosur komunikimin në botën reale, në situata dhe kontekste të shprehjeve me fjalë dhe universi i ligjërimin.

## 1. "Kuptimi i fjalës: Tre qasjet"

Mes mënyrave të mundshme të qasjeve të përshkrimit dhe shpjegimit të kuptimit të fjalës tre janë më interesantet:

1. Teoria e referencës : që shpjegon marrëdhënien ndërmjet fjalës dhe njësisë në disa terma si psh fjala X i referohet njësisë Y.
2. Analiza e komponentëve: që për analogji do të shpjegohej me një shembull nga fenomeni kimik i analizës së atomit, ku çdo atom ka protonet dhe neutronet si edhe lidhjen ndërmjet tyre; fjala kimi - çdo fjalë ka një kuptim të caktuar dhe një "numër atomesh kuptimore" dmth, një numur të caktuar kuptimesh dhe përdorimesh të caktuara sipas situatash të caktuara.
3. Postulatet kuptimore: të cilat lidhin kuptimin me kuptimin nëpërmjet konvencioneve të teorive të ditura, të paracaktuara " a coë is a mammal, is an animal" dmth. " a coë is a kind of mammal and a mammal is a kind of animal" ose " animal includes mammal, includes coë":

Le t'i shqyrtojmë me radhë secilën nga këto qasje.

### 1.1. "Teoria e referimit"

Teoria e referimit kërkon të japë përgjigje pyetjeve si : "Cila është marrëdhënia ndërmjet

*fenomeneve që vëzhgohen nga shqisat (kuptimet) dhe fjalët që përdoren për t'iu referuar atyre fenomeneve?''*

Për këtë pyetje ka dy përgjigje tradicionale dhe të kundërta nga pyetja që i referohen Greqisë antike:

a. Lidhja ndërmjet fjalës dhe "objektit" të cilit i referohet është një lidhje natyrale dhe e nevojshme e përcaktuar (e vendosur) nga struktura e universit (këndvështrimi i Platonit) ose:

b. Lidhja është arbitrare dhe e detyruar nga konvencionet sociale (këndvështrimi i Aristotelit).

Fatkeqësisht është e qartë se qëndrimi i parë (natyralist) nuk mund të jetë i saktë përveç ekzistencës së provuar të onomatopeve të tilla si: tingëllimë, fëshfërimë, cicërimë, fëshkëllimë, dhe kështu me radhë ku fjala imiton tingullin. Është e qartë se nuk ka marrëdhënie një për një të fjalës me kuptimin e objektit.

Gjuhësia moderne gjatë njëqind viteve të fundit ka pranuar si pikë fillestare në çdo diskutim të kuptimit pranimin konvencionalist për nevojën për marrëdhënien ndërmjet fjalës dhe objektit që të jetë indirekt i medituar nga një koncept Duke përdorur këtë hamendësim de Saussure<sup>1</sup> na ofron një model më të qartë për marrëdhënien në të cilën jepet lidhja ndërmjet

shprehjes gjuhësore dhe objektit. Sofistikimi relativ i modelit të de Saussure është se ai e sheh shenjën gjuhësore si të përbërë nga dy elementë të pandashëm, **koncepti dhe imazhi akustik**, i cili e realizon atë.

### **1.2. "Analiza e komponentëve"**

Detyra për të "nxjerrë kuptimin" e sensorëve kaotikë dhe të vazhdueshëm të informacionit kërkon procese të njohjes së modeleve dhe më e rëndësishmja segmentimin e informacionit në elementë diskretë dhe të kodueshëm. Supozimi thelbësor i komponentëve të analizës është se kuptimi i një fjale është shuma e numrit të elementëve të kuptimit që ajo ka, tipare dalluese semantike, dhe se këta elementë janë dyjorë, dmth. të shënuar si të pranishëm ose në mungesë.

Nga këndvështrimi i përkthyesit, analiza e komponentëve si teknikë praktike të tërheq shumë edhe pse, nga ç' do shohim më poshtë, si teori ka një numër mangësish.

Le të trajtojmë problemin e mungesës së përshtatjes ndërmjet njësive leksikore të dy gjuhëve; një çështje me të cilën përkthyesi përballet vazhdimisht.<sup>335</sup> Le të shohim vështirësinë e përkthimit të fjalës **Statety** nga anglishtja. Pa ndihmën e kontekstit, përkthyesi nuk do të dinte përkthimin e duhur nëse ekuivalenti në shqip do të ishte '**madhështor**', '**hijerëndë**' apo '**pordhosh**' siç e ka përkthyer Ildir Hazizi<sup>ii</sup> në veprën e Xhojsit 'Uliksi'<sup>iii</sup> Dy janë problemet kryesore me komponentët e analizës, dhe që të dyja e pakësojnë dobinë e tyre:

1. Tiparet e propozuara për analizën e ndonjë njësie janë arbitrare- çka në vetvete nuk është domosdoshmërisht problematike, dhe prandaj ajo çka mund të jetë kritike për një përdorues mund të jetë e parëndësishme ose dytësore për një tjetër përkthyes.

2. Natyra dyjore e tipareve (posedim ose jo). Kjo limiton aplikimin e analizës së njësive të cilët janë lëhtësisht të dallueshëm dhe e bën të vështirë të krijojë hyrje të kënaqshme leksikore për disa kategori të njësive.

---

1. de Saussure, 1916

2. Rabin, 1958; Neëmark (1988, 114-22)

3. Uliksi, Joyce; (përkth. Ildir Azizi), fq.1.

4. James Joyce, Ulysses, .1.;

- a. Ato që i përkasin: taksonomive të shumëfishta dhe jo atyre dyjore : metalet si psh: floriri, argjendi, bakri, plumbi, zinku etj.
- b. Ato që kanë marrëdhënie hierarkike me njëri-tjetrin sic janë shkallët e matjes si psh: inç, këmbë, jardë, cm, metra etj.
- c. Mbivendosje- si në rastin e *house, home*, si vendbanim, ose rasti i *share dhe divide*.
- d. Ato që lidhen më njëra-tjetrën duke iu referuar antonimeve të tilla si : i gjatë ose i shkurtër ose ftohtë dhe nxehtë.

### 1.3. ‘Postulatet kuptimore’

Nje problem thelbësor për përkthyesin është se lidhjet e ngjashmërive dhe ndryshimeve ndërmjet koncepteve (dhe fjalët që i shprehin ato) nuk koincidojnë domosdoshmërisht në gjuhët e përfshira në përkthim. Megjithatë nuk është e vështirë të shprehësh marrëdhënie të tilla për një gjuhë të caktuar në lidhje me teorinë e thjeshtë të vendosjes dhe nocionet çelës të përfshirjes ose të përjashtimit; e para që fokusohet në konceptet e përbashkëta dhe e dyta në ato çka i bën të dallojnë nga njëra-tjetra.

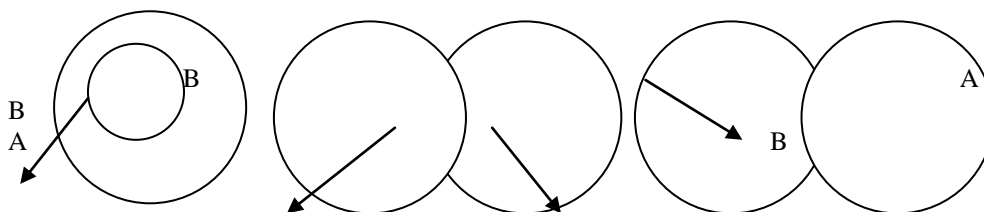
Mund të izolohim tre lloje kyç të marrëdhënieve ndërmjet konceptit dhe konceptit (dhe rrjedhimisht edhe ndërmjet fjalës nga fjala).

Në njërin skaj të shkallës vendosim përfshirjen (hiponiminë) dhe në skajin tjetër vendosim përjashtimin (antoniminë). Ashtu siç mund të pritet, ndërmjet të dyjave dhe duke shfaqur tiparet e mbivendosjes- përfshirjen e pjesshme dhe përjashtimin e pjesshëm- gjejmë një term të ndërmjetëm: sinoniminë.

a. Hiponimia

b. Sinonimia

c. Antonimia



**a. Hiponimia:** përfshin përfshirje totale; një koncept (ose kupimi i një fjale përfshihet në fjalën tjetër. Psh. fjala kafshë përfshin fjalën tigër, ose fjala verë përfshin fjalën verë e bardhë, dmth. të dallosh shembullin nga klasa ose në terminologjinë tradicionale, e nënrenditura nga e mbirenditura.

**b. Sinonimia:** është veçanërisht problematike, përderisa kemi të bëjmë me mbivendosje dhe jo gjithëpërfshirje ose përjashtim dhe pretendon se në princip njësia leksikore mund të përzgjidhet në çdo kontekst.

**c. Antonimia:** trajton përjashtimin dhe jo përfshirjen dhe siç mund të pritet përjashtimi përfshin një numër marrëdhëniesh.

### II.2. ‘Fjalori’

Ajo çka kemi trajtuar deri më tani , teorinë e referencës, analizën e komponentëve dhe postulatet kuptimore, trajtojnë (ofrojnë) vetëm një pjesë të shpjegimit të kuptimit të fjalës. Çka mungon është njohja se një fjalë mundet ‘të thërrasë’, pra të flasë përderisa konceptet (dhe fjalët) nuk janë të vendosura në kujtesë në një mënyrë të rastësishme por në një mënyrë që lejon që lidhjet të krijohen ndërmjet tyre për të rritur efikasitetin e vetë sistemit të vendosjes.

Fjalori na ofron modelin për të vendosur grupe fjalësh (dhe fraza) në një numër mënyrash ku ato janë (a) sinonime ose (b) antonime ose (c) të lidhura në forma të tjera. Fjalori i Roget ( Roget’s Theasurus 1852) për kohën ishte shumë i avancuar për nga avancimi në leksikografi dhe semantikë. Qëllimi i autorit ishte për të prodhuar: *‘një sistem klasifikimi*



verbal... një katalog të klasifikuar fjalësh'.<sup>iv</sup> Parathënia e botimit të 1879 (versionet e ripunuara të bëra nga i biri i autorit origjinal) lëshon akoma më shumë dritë përderisa na tregon se evidenton paqartësitë e sistemeve leksikore.

*“Çdo përpjekje për një anagazhim filozofik për kategori të fjalëve të gjuhës sonë duhet të tregojë faktin se është e pamundur të ndajmë dhe kufizojmë disa grupe nga linja kufijsh absolutisht të dallueshme.”*

Nga këndshtrimi ynë, Fjalori nuk është thjeshtë interesant si një përpjekje e hershme për të grupuar njësitë leksikore në baza semantike ose koceptuale sesa t’i vendosë ato në rend alfabetik por se kishin gjithashtu për qëllim për të formuar bazat e fjalorit poliglot i cili kumton bazat e të dhënave për terminologjinë shumëgjuhëshe të cilat po bëhen shumë të përdorshme tashmë në përkthim.

Kjo na çon më tutje në përpjekjen tonë për të specifikuar natyrën e kuptimit të fjalës por ka ende çështje të pazgjidhura. Kemi shkuar përtej kufizimeve të analizës dyjore të komponentëve dhe tashmë mund të shohim (kuptojmë) se është posedimi i karakteristikave semantike që mund të përdoren bashkarisht që kanë rëndësi për zhvillimin e secilës prej tyre për të njëjtin titull fjalori.

Këte mund ta ilustrojmë më shembullin: use of legs (përdorimi i këmbëve), lëvizje e vazhdueshme në terma të tillë leksikorë si : *hike, march pace, parade, promenade, ramble, saunter, step, stroll, tramp (udhëtojnë në këmbë, marshoj, ec me ritëm, parakaloj, shëtis, përçartem, bredh, shkoj, endem)* të cilat zëvendësohen të gjitha për nga kuptimi bazë nga folja *walk (eci)*. Megjithatë nuk është çështje e lehtë për të treguar më saktësi se çfarë i dallon ato ose sesi ndryshojnë nga një grup i tillë si *crawl, jump, run (zvarritem, kërcëj, vrapoj)* me të cilat ato ndajnë karakteristika të përbashkëta semantike. Për këtë arsye na duhet një zgjerim i modelit të fjalorit: fusha leksikore ose semantike.

### **2.1. “Fushat leksikore dhe semantike”**

Një fushë leksikore është më e gjërë në kufij sesa fjalori. Për sa kohë që lidh fjalët me fjalë jo vetëm nga termat e (1) postulateve kuptimore si sinonimia, hiponimia dhe antonimia por gjithashtu edhe (2) për renditjen sintaksore dhe (3) karakteristikat fonologjike: tinguj fillestarë, rima etj. Ndërsa ngjashmëria e tretë- tingulli- ka lidhje të madhe për të kuptuarit e ligjëratës dhe për stilistikën në përshkrimin e gjuhës poetike, më e lidhur ngushtë me çështjet e tashme tonat janë e para dhe e dyta : postulatet kuptimore dhe përmbajtjen

### **2.2. “Kuptimi i dukshëm dhe i padukshëm”**

Deri më tani kemi lënë të kuptohet se të gjitha aspektet e kuptimit të fjalës dhe fjalisë janë objektive dhe të ndashme dmth. se ky lloj kuptimi është i limituar për referencialët ose konjitivët. Megjithatë, siç do të shohim, ky nuk është rasti për dy arsye:

1. Kufijtë ndërmjet fjalëve dhe kuptimet e tyre kthehen pavarësisht çka na bën të besojmë fjalori- për të qenë të paqartë dhe jo të saktë.
2. Kjo aplikohet në të dyja nivelet e kuptimit të dukshëm dhe kuptimit të padukshëm.

Nëse ky do të ishte rasti, nocioni i të qenit një ‘lexim’ i vetëm i saktë bëhet më i pamundur dhe mundësia për ‘të ruajtur’ ekuivalencat semantike dhe stilistikore gjatë periudhës së përkthimit, një nga detyrat e përgjithshme të ditura të përkthyesit- gjithnjë e më pak bindëse si një qëllim realist për t’u synuar. Në fakt kemi njohur këtë fakt kur e përcaktuam parashtrimin semantik që përmban: **“të gjithë mendimin e shprehur në fjali siç kuptohet nga lexuesit”**.

Ne sapo kemi përdorur termat kuptim i dukshëm dhe i padukshëm në lidhje me dy aspekte të të kuptimit dhe tani kemi nevojë t’i dallojmë qartësisht.

E para i referohet kuptimit që është referencial, objektiv dhe konjitiv dhe prandaj pjesa e ndashme e komunitetit të ligjëritit që përdor gjuhën e të cilit fjala ose fjalia formojnë një pjesë. Kjo do të thotë se kuptimi i dukshëm ka të bëjë me kuptimin parësor të një fjale të

caktuar, ai kuptim që është edhe kuptimi i parë në fjalor. Për shembull, kuptimi i parë i termit *dog* (qen) në anglisht është i drejtëpërdrejtë. Ngjyrimet kuptimore variojnë nga një person në një tjetër padyshim duke zgjeruar kuptimin nga ai i nënshtruar, dedikim për mirëqënien e specieve dhe për të shqiptuar neveri nga një shoqëri në një tjetër. Është e rëndësishme të dimë se virtualisht të gjitha fjalët kanë të dyja llojet e kuptimit dhe ato pak përjashtime duket të jenë fjalë që nuk janë njësi të plota leksikore (‘fjalët’ në kategorinë si emër, folje mbiemër, ndajfolje) por operatorë gramatikorë si *the, and, may* etj.

### 2.3. ‘Ndryshorja semantike’

Edhe pse e vështirë për matjet e kuptimit konotativ është zhvilluar një teknikë nga psikologët e interesuar në strukturën e memories; *ndryshorja semantike*. Me përdorimin e saj, kuptimi konotativ i një fjale arrihet (për secilin individ) me mjete të pesëmbëdhjetë shkallëve 7-pikëshe që konsistojnë në një numër mbiemrash bipolarë (psh. i mirë – i keq) që shprehin tre faktorë ose dimensione (vlerësimin, potencën dhe aktivitetin) dhe gjykohen në një shkallë 7-pikëshe, që kalon nga +3 nëpërmjet 0 tek -3, dmth. nga lidhja më e fortë pozitive nëpërmjet asaj neutrale për tek lidhja më e fortë negative. Kështu një grup pikësh prej +3 në shkallën good- bad (i mirë- i keq) mund të lexohet si ‘jashtëzakonisht i mirë’, ndërsa -3 në të njëjtën shkallë lexohet si ‘jashtëzakonisht i keq’. Natyrisht që 0 (zeroja) lexohet si ‘as mirë as keq’: dallimi mund të jetë për një informator të veçantë, duke e cilësuar këtë fjalë/koncept si të pavend. Edhe pse domosdoshmërisht kuptimet e padukshme janë personale (dhe nuk është e thënë që të ndahen nga anëtarë të tjerë të komunitetit të një gjuhe të caktuar) dhe teknika e ndryshorja semantike i koleksionon ato përnjëherë, është mundësia e shkrirjes së profileve të një individi për një kolëksion fjalësh dhe prodhimi i një pamjeje si pjesë e fushës semantike dhe në fakt një veprim i njëjtë për grupet që ndajnë karakteristika domethënëse sociologjike dhe/ose psikologjike.<sup>vi</sup>

### II.3. ‘Kuptimi i fjalisë’

Qëllimi i semantikës në , nga këndvështrimi i shumicës së gjuhëtarëve, është :

1. Të tregojnë sesi janë të lidhura me njëra-tjetrën fjalët dhe fjalitë në terma të nocioneve të tilla si sinonimi, vërtetësi, dhe kundërshtisë.
2. Të shpjegojë sesi fjalitë e një gjuhë kuptohen , interpretohen dhe të lidhura me gjendje procese dhe objekte të caktuara ne univers.

Është e qartë se për këtë përkthyesit dh gjuhëtarët janë thelbësisht dakord që të dyja orientimet e përshkrimit dhe shpjegimit të ‘kuptimit’ janë te nevojshme (1) të kuptuarit e marrëdhënies së formës për të formuar në kodin dhe gjithashtu (2) strukturat formale të kodit për kontekstin komunikues të përdorimit. Nga këto të dyja përkthyesi veçanërisht ka nevojë për të dytën.

#### 3.1. ‘Fjalët dhe fjalitë’

Pjesë e qëllimit të diskutimeve të mëparshme për kuptimin e fjalës është për të treguar marrëdhëniet e përfshirjes dhe përjashtimit ndërmjet koncepteve dhe prandaj edhe ndërmjet fjalëve që i shprehin ato. Marrëdhënie të ngjashme mund të gjenden (siç dhe mund të pritet) ndërmjet fjalive.

Hapi pasardhës është për të përdorur nocionin e ekuivalencës (një nga konceptet çelës në teorinë e përkthimit) për të lidhur një fjali më një fjali tjetër dhe për të ditur se kuptimi i fjalës mund të arrihet nëpërmjet studimit të kuptimit të fjalës në bashkë- tekstin (co-text) linguishtik të fjalisë dhe se kuptimi i fjalisë varet nga vendosja e fjalisë në kontekstin e saj komunikues.

Kur ballafaqohet me tekstin lexuesi ( dhe rrjedhimisht edhe përkthyesi) duhet të përballojë jo vetëm kuptimin semantikor të fjalës por edhe ‘kuptimin’ e fjalisë.

Lexuesi duhet të jetë në gjendje të kuptojë nëse ajo çka thuhet në një fjali është e vërtetë apo e gabuar, nëse posedon një kuptim të vetëm apo kuptime të shumëfishta, dhe nëse

vërtetë ka kuptim në terësi apo jo si fjali.

Në të njëjtën mënyrë, leximi i aftësuar (i kualifikuar), (një domosdoshmëri e pamohueshme për përkthim të aftë) gjithashtu varet nga marrëdhëniet ndërmjet fjalive të një teksti dhe duke krijuar ndërhyrjet për marrëdhënie të tilla. Mbi të gjitha gjithë kuptimi i një teksti nuk mund të thuhet rrokje për rrokje në fjali të shkruara. Disa fjali vërtetojnë (plotësojnë) fjali të tjera, disa sugjerojnë nënkuptime, të tjera varen nga supozimet që bëjnë shkrimtarët për njohuritë dhe parashikimet e lexuesve.<sup>336</sup>

Kuptimi i fjalive ashtu si edhe kuptimi i fjalëve, mund të qaset fillimisht nëpërmjet nocioneve të përfshirjes dhe përjashtimit dhe zbulimi i ekuivalentëve të nivelit të fjalisë si hiponimi, sinonimia, antonimia. Le të fillojmë të trajtojmë disa shembuj:

1. Cats are animals. (Macet janë kafshë.) **Fjali analitike**
2. Tigers are fierce. (Tigrat janë të egër.): **Fjali sintetike**
3. Cats are dogs. (Tigrat janë zogj.): **Kundërshti**
4. We found her a good friend. (Ne i gjetëm asaj një shok të mirë.): **Dykuptimësi**
5. Semantics killed the students. (Semantika i vrau studentët.): **Anomali**
6. A. He wrote a book on linguistics. (Ai shkroi një libër për gjuhësinë.):

#### **Vërtetueshmëri**

- B. He wrote a book (Ai shkroi një libër.):
7. A. What is his book about? (Përse flet libri i tij?): **Përfshirje**  
B. It's not about athletics! (Nuk flet për atletikën.)
8. Can you lend me Leech's Semantics? (A mund të më huazosh semantikën e Leech?):

#### **Parashtrim**

E shohim që këto fjali grupohen së bashku në mënyra të ndryshme. Në tre shembujt e parë, lidhja është testi i së vërtetës, dmth. përgjigja për pyetjen: 'Ajo që na është dhënë në fjali është e vërtetë apo e gabuar?'

Dy të tjerat edhe pse të lidhura me kuptimin e fjalëve fokusohen jo në vlerën e së vërtetës së pohimit por në marrëdhëniet gramatikore ndërmjet fjalëve.

Tre të fundit janë gjithashtu të lidhura por më një mënyrë krejt tjetër. Deri në këtë pikë kemi folur për ko-tekstin formal të lingistikës- duke lidhur kuptimin e fjalëve me kuptimin e fjalëve në secilin shembull- pa referenca të dukshme për kontekstin funksional dhe komunikativ të përdorimit aktual.

Këto tre shembujt e fundit na detyrojnë të kërkojmë kontekstin. Në secilin rast, komunikuesit (folësit/shkruesit ose degjuesit/lexuesit) janë në gjendje të arrijnë në konkluzione- të japin përfundimet gna teksti: për të derivuar nga B në A (si në 6) për të kuptuar çka është e qartë (si në 7), për të bërë hamendësime për kontekstin normal të përdorimit të një shprehje (si në pikën 8).

#### **3.2. "Shprehja, fjalia dhe parashtrimi"**

Le të kthehemi tek dallimi ndërmjet shprehjes, fjalisë dhe parashtrimit; tre nivelet e abstragimit dhe idealizimit të cilat i zbatohen çdo lloj gjuhe në të cilën do të donim të përkthenim.

Ndërmjet të trejave ka një lidhje të tillë si ndërmjet shprehjeve individuale gjuhësore me klasën abstrakte në të cilën bëjnë pjesë ato, që ne mund ta përballojmë edhe më abstrakten,

---

5. Roget, op, cit viii

6. Bell, 1976, 100

7. Roger T. Bell, 1991, 107

8. James Joyce, Ulysses, Penguin Books, 2000, 101

9. Bell, 1976

parashtrimin si një klasë nga e cila ka një numër shprehjesh gjuhësore individuale ose manifestime: një numër fjalishë të cilat ndajnë të njëjtën përmbajtje. Në të njëjtën mënyrë, e njëjta marrëdhënie mund të shikohet si një lloj ideal i cili mund të kuptohet nga një numër shprehjesh aktuale: shprehje individuale gjuhësore të saj.

**Shprehja** është ajo që regjistrohet në letër ose në regjistrim zëri dhe jo fjalia dhe lidhet me një kohë, pjesmarrës dhe vend specifik. Gjykohet më shumë në terma të përshtatjes sesa në terma gramatikorë, dmth. në çfarë niveli kufizohet nga marrëveshjet shoqërore: nëse në terma të pritjeve normale (parashikimeve) të sjelljes komunikative është e pranueshme. Shprehja është mënyra në të cilën ne komunikojmë me njëri-tjetrin. Nëpërmjet shprehjeve të sakta në përkthim komunikimi arrihet sipas synimit që ka dërguesi në mesazhin e vet për marrësin.

**Fjalia** nga ana tjetër është abstrakte dhe e lirë nga konteksti. Ndryshe nga shprehjet, fjalitë ekzistojnë (nëse ekzistojnë) vetëm në mendje. Kur një fjali thuhet apo shkruhet, ne prapë tentojmë t'i referohemi si fjali. Do të ishte më me mend të dinim ndryshimin ndërmjet fjalisë së vërtetë të shkruar dhe fjalisë abstraktë të idealizuar realizim i së cilës është, dmth. fjalia e shkruar mendohet më mirë të jetë një shprehje ose një tekst.<sup>vii</sup>

**Parashtrimi** është akoma më abstrakt sesa fjalia. Ai është njësi e kuptimit që përbën objektin e fjalisë (dhe sapo e realizon në përdorim aktual, po ashtu edhe atë të shprehjes). Parashtrimi është përkufizuar si pjesë e kuptimit të shprehjes së një fjalie deklarative e cila përshkruan një gjendje çështjesh dhe prandaj kur shprehim një fjali deklarative, një folës pohon një parashtrim.

Duke qenë se është akoma më abstrakte se fjalia, parashtrimi nuk është vetëm i lirë nga konteksti por edhe nga gjuha që do të thotë se ai nuk mund të lidhet me një gjuhë specifike. Një shprehje mund të thuhet ose shkruhet në çdo gjuhë dhe të njihet si plotësim i fjalisë së një gjuhe të caktuar por kuptimi i parashtrimit që përforcon shprehjen (dhe fjalinë) është universale dhe jo specifike e gjuhës.

### 3.3. "Situata, konteksti dhe universi i diskursit"

#### **Situata imediate e shprehjes**

Gjatë një akti komunikimi individët ndërveprojnë duke shkëmbyer kështu njohuri nëpërmjet përzgjedhjeve të bëra (kuptimi potencial) dhe njësi të caktuara trajtohen nga format gjuhësore të përdorura për të perceptuar gjërat, veprimet, lidhjet, marrëdhëniet etj, dhe natyrisht që gjuhët ndryshojnë nga mënyra në të cilën organizojnë transferimin e informacionit.

Sigurisht që ka një diferencë ndërmjet entiteteve që janë aktualisht të pranishme në kohën e të folurit dhe atyre që nuk janë dhe për qëllimet e pranishme, implikimet më të rëndësishme të kësaj është se disa kuptime varen totalisht nga këto situata të menjëhershme të shprehjes (gjithësia e rrethanave në të cilat lind një shprehje e caktuar).

#### **Konteksti i shprehjes**

Konteksti i shprehjes vjen i dyti në radhë në rritjen e abstragimeve dhe përgjithësimeve. Marrëdhënia ndërmjet situatave dhe shprehjeve mund të demonstron nga vëzhgimi i asaj që ndodh kur ne përpiqemi të vendosim një shprehje (1) në situatën e saj dhe (2) në kontekstin e saj. Le të trajtojmë shprehjen:

*Mr. Bloom put his face forward to catch the words. (Zoti Blum zgjati koken për të dëgjuar fjalët)*<sup>viii</sup>

Nëse do të pyesim se në cilat rrethana është thënë kjo shprehje, përgjigjet e kënaqshme do të ishin të ndryshme, në varësi nëse kjo pyetje ishte për situatën apo për kontekstin.

Për të dhënë një përgjigje të përshtatshme duke iu referuar situatës në të cilën kjo ndodhi, do të na duhej të specifikonim pjesëmarrësit e veçantë dhe sjelljen e tyre, vendin e ndërveprimit dhe gjithçka tjetër na vjen ndërmend. Një përshkrim i tillë do të na jepte një

listë të komponentëve të agregatit, i cili do të përgjithësonte dimensione kulturore për ta, nuk na çon në një specifikim të situatës në terësi.<sup>9</sup>

### ***Universi i diskursit***

Universi i diskursit është i treti, më abstrakti dhe më i përgjithshmi nga ky mjedis. Ai konsiston në gjithçka që mund të thuhet, me saktësi, jo vetëm atë që dinë pjesmarrësit por edhe atë që nuk e dinë dhe që të tjerët e dinë: të gjitha parashtrimet mund të ndërtohen në lidhje me subjektin. Ajo çka mund t'i referohesh në një temë të një fushe do të ishte e ndryshme nga ajo që është konkrete në një tjetër edhe pse mund të ketë shkallë mbivendosjesh. Ne mund ta paraprijmë mbivendosjen ndërmjet teksteve në një gazetë që raporton për një lojë (a)futbollit, (b)regbie, (c) kriketi dhe për (d) një kinema me mbivendosje më të pakta ndërsa zhvendosemi nga (a) tek (d).

Për më tepër i njëjti zhanër do të ndryshojë në universin e tij të diskursit nga njëra kulturë në një tjetër.

### **3.4. ‘Përmbledhja’**

Në këtë punim jemi ndalur në aspekte formale të rëndësishme të ‘kuptimit’. Specifikisht, kemi trajtuar kuptimin semantik në lidhje me kuptimin e fjalës dhe fjalisë.

Fillimisht prezantuar tre qasjet e modelimit të kuptimit të fjalës: (1) teoria e referencës klasike dhe zgjerimi i në shenjat gjuhësore sosyrjane, (2) teknika analitike nga poshtë-lart e komponentëve të analizës të cilët ofrojnë informacion për përfshirje në termat (hyrjet) e leksikut dhe (3) orientimi nga lart-poshtë i postulateve kuptimore i cili i grupon fjalët ( dhe kuptimet) sipas elementëve të ndashëm të kuptimit ( hiponimi, sinonimi, antonimi).

Më pas ne ofruam (1) një mënyrë për të zgjeruar përshkrimin e kuptimit i cili i lejonte fjalët

(dhe kuptimet e tyre) të grupohen në fusha semantike dhe leksikore, (2) bëmë dallimin mes kuptimit të dukshëm dhe kuptimit të padukshëm të fjalëve dhe (3) përvijua një teknikë, ndryshoren semantike, për paraqitjen e kuptimit të padukshëm në tre dimensione hapësire semantike.

Më pas kaluam nga kuptimi i fjalës në temën e kuptimit të fjalisë dhe marrëdhëniet e kuptimit që është në fjali dhe ndërmjet fjalive (duke krahasuar bashkë-tekstualisht dhe të përcaktuar si lloje fjalish analitike, sintetike, kontradiktor, të dykuptimtë, dhe me anomali me dallime bashkë-tekstuale si vërtetësia, përfshirja dhe parakuptimi).

Ky kalim na udhëhoqi në marrjen e dy vendimeve të rëndësishme që krijojnë lidhje ndërmjet këtij kapitulli dhe atij që vejn më pas; dallimi ndërmjet shprehjes, fjalisë dhe parashtrimit dhe tre nivelit e ‘ambjentit’ për shprehjet dhe për diskursin (situata dhe konteksti i shprehjeve dhe univerisi i diskursit).

Këto dallime na lejojnë të zhvendosim fokusin progresivisht nga karakteristikat formale të gjuhës të lira nga konteksti si një kod abstrakt drejt këndvështrimit funksional të gjuhës e lirë nga ndjeshmëritë e kontekstit si një sistem i resurseve të disponueshme për komunikuesin, për shprehjen dhe të kuptuarit e kuptimit.

Kjo do të vërtetonte përpjekjet për të përshkruar atë çka resurset e gjuhës janë dhe që na lejojnë ne të flasim dhe shkruajmë për fenomene të ambjentit, gjërat, krijesat, objektet, vperimet, ngjarjet, cilësitë, gjendjet dhe marrëdhëniet e botës dhe të ndërgjegjes sonë, përfshirë fenomenin e vetë gjuhës, gjërat që tashme janë të koduara (shifruara) si fakte dhe raporte.

Përkthyesi ka rol kyç në misionin e tij për të çuar tëk marrësi mesazhin që derguesi ka vendosur të japë. Komunikimi mes palëve që flasin gjuhë të ndryshme do të ishte i pamundur nëse do të kishte një përkthim të dobët. Madje fare mirë mund të themi se nuk do të arrihej komunikim mes palëve nëse përkthimi nuk do të ishte i nivelit për të krijuar komunikim verbal.

Në një botë që përditë e më shumë po kthehet në atë çka tashmë është e pashmangshme ta quajmë fshat global përkthimi është proces i pandashëm i komunikimit.

Një përkthyes i denjë duhet që mes kompetencash të tjera të këte njohuri shumë të mira jo vetëm dygjuhëshe por edhe dy kulturash ( themi dy sepse së paku përkthen në dy gjuhë të ndryshme). Kur themi dy kulturash arsyeja është se nga një gjuhë në një tjetër kemi mënyra të ndryshme gjuhësore për të shprehur atë çka duam t'i komunikojmë marrësit të mesazhit.

Psh. ‘‘ *When in Rome do as the Romans do*’’

Ndërsa në shqip ekuivalentja do të ishte ‘‘ *Si është vendi bëhet kuvendi*’’

Ky do të ishte një shëmbull nga me klasikët dhe më të rrahurit e rrjedhimisht edhe i lehtë për tu kuptuar. Por nëse do të kishim një përkthim të Pjesës 18, Penelopa, të Ulksit nga Xhejms Xhojs që i referohet skemes së Gilbert dhe Linate , do të kemi të bëjmë vërtetë me një sfidë për përkthyesin. Një sfidë që në fakt ka të bëjë më një fjali të tillë që zgjat për thuajse 64 faqe libri. Një stil tipik ky xhojsian por që për përkthyesin, nëse nuk do të zbatonte shumë rregulla të paracaktuara teorike, dhe më kryesorja nëse nuk do të njihte stilin e shkrimtarit në fjalë do të ishte e pamundur që të arrinte të përcillte komunikimin ndërmjet shkrimtarit, nëpërmjet personazheve të tij, dhe lexuesit. Përkthyesi që është edhe vetë krijues do të kishte një tjetër sfidë, sfidën për të përdorur mjeshtërinë e tij në përkthim dhe krijim por pa ndërhyrë në krijimtarinë e shkrimtarit të cilin po përkthen. Nëse kjo do të arrihej atëherë lexuesit do kishte në dorë një vepër të përkthyer më së miri.

Misioni i përkthyesit është me të vërtetë i vështirë por në të njëjtën kohë është po aq i rëndësishëm. Duke pasur të gjitha aftësitë të cilat nuk janë vetëm të fituara por do të kemi të bëjmë me rastin më të mirë kur ato aftësi përkthyesi i ka të lindura, atëherë do të themi se kemi arritur të krijojmë komunikim mes dy palësh të interesuara.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Joyce James. 1922. *Ulysses*
2. Azizi Idrir. *Ulksi, Zenit Editions, 2003,2009.*
3. Penguin Books 1986, *Ulysses.*
4. Picador 1997. *Ulysses, A reader's edition.*
5. Jakobson, R. 1971. *Selected writings*, Vol. II. The Hague: Mouton.
6. Rommel, B. 1987. ‘Market-orientated translation training’, in Keith, H. and Mason, I. (eds) *Translation in the Modern Languages Degree*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
7. Roger T.Bell, *Translation and Translating: Theory and Practise*, Longman, 1991.
8. Wechsler, Robert. *Performing without a stage. The art of literary translation*. Catbird Press, 1998.
9. Tupja, Edmond. *Pro-Translatorë.Shtjellime kritike për përkthyesin dhe përkthimin*. Tiranë: Ombra GVG. 2004.
10. Graham, Joseph F., ed. *Difference in Translation*. Ithaca and London: Cornell University Press. 1979.
11. Chukovsky, Kornei.. *The Art of Translation*. Trans. and ed. Leighton, Lauren G. Knoxville: The University of Tennessee Press, 1984.
12. Gentzler, E. *Contemporary Translation Theories*. London and New York: Routledge, 1993.
13. Montgomery, Martin, et al. *Ways of Reading*. London and New York: Routledge, 1992.
14. Nord, C. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991. fq.24-41.
15. Samuelsson – Brown, Geoffrey. *A Practical Guide for Translators*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.
16. Selver, Paul. *The Art of Translating Poetry*. Boston: The Writer, Inc. Publishers.

- 1973.
17. Wilss, W. *The Science of Translation. Problems and methods*. Tübingen: Narr, 1982.
  18. Newmark, Peter. *Approaches to translation*. Oxford, New York, Paris: Pergamon Press, 1984.
  19. Frawley, William., ed. *Translation-literary perspectives*. Acco, 1976.
  20. Beaugrande, Robert. *Factors in a theory of poetic translating. Approaches to translation studies nr.5*. Ed. Holmes, James H. Amsterdam, 1973.
  21. Holmes, James H. *Papers on literary translation and translation studies*. Antwerp, 1988.
  22. Snell-Hornby, Mary. *Translation studies. Approaches to translation*. John Benjamins 1988.
  23. Gnisci, Armando., ed. *Letteratura comparata*. Bruno Mondadori Editori, 2002.
  24. Lefevere, Andre. *Translating poetry. Seven strategies and a blue print*. Van Gorcum, Assen-Amsterdam 1975.
  25. Toury, Gideon. Lambert, Jose, ed. *Target. International journal of translation studies*. 14:1. John Benjamins Publishing Company, 2002.
  26. Schulte, Rainer. Biguenet, John, ed. *Theories of translation. An anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.
  27. Venuti, Lawrence, ed. *The translation studies reader*. London and New York: Routledge, 2000.

**‘Word and sentence meaning: an inseparable process of translation as a means of communication’**

**ABSTRACT**

In this paper we will consider “word and sentence meaning” by answering the question “What is the meaning of a certain word or sentence”, by using the concepts of traditional semantics. By answering the question we will be able to consider a number of conceptual differences and we will as well discuss about some techniques for studying the different aspects of the meaning.

We will therefore discuss about the differences in: (i) reference theory; (ii) denotation and connotation; (iii) hyponymy, synonyms and antonyms; (iv) conditions, (v) utterance, sentence and proposition.

Some of the techniques that we will discuss are: (i) using the componential analysis to define the meaning of the word; (ii) lexical and semantic fields and (iii) measuring the denotational meaning by using the semantic differential.

By knowing the meaning of the word and sentences we can communicate.

Communication is the key factor for all developments whether in personal level or interpersonal one. It is because of good communication that international agreements in different fields are achieved. While talking about international agreements and good communication we ought to keep in mind that behind all this process stands more than a good translation.

Translation is not only a linguistic act; it's also a cultural one, an act of communication across cultures. It's importance is world widely accepted because it is only through translation that people can understand different messages given in different languages. It is through translation that different cultures are brought together and are made possible to be understood, to interact, to exchange ideas and to communicate. It is because of the science of translation's impact that the world has become a global village.

# **GJUHA SHQIPE SOT DHE NEVOJAT GJITHNJË E NË RRITJE TË SEKTORIT TË TEKNOLOGJISË PËR TË KOMUNIKUAR ME SHQIPTARËT**

Artur Sula

Jemi në një ndërveprim të vazhdueshëm me realitetin që na rrethon, si protagonistë, por më shumë, si dëshmitarë të asaj çka po ngjet në komunikimin ndërpersonal të drejtëpërdrejtë dhe më shumë midis nesh dhe mjeteve të medias së shkruar apo pamore. Në mënyrë të pashmangshme, duam apo nuk duam, ne ndërveprojmë me një realitet i cili sa vjen e bëhet më joshës dhe më sfidues njëkohësisht, i cili i tejkalon parashikimet tona me arritjet dhe ambicjet e veta. Kjo është aq e vërtetë sa, jo pa njëfarë sikleti, ndjehemi të çarmatosur përballë atyre të cilët na dinë se merremi me gjuhët, e na pyesin për këtë apo atë risi të teknologjisë që për ditë e pa ngurrim përsos produktin e vet për të na befasuar por dhe kapërcyer mundësitë tona të interpretimit. Këto vitet fundit po flasim gjithnjë e më shpesh për televizionin dixhital si një mjet i ri i telekomunikimit i cili synon të përmbysë konceptin tradicional të televizionit si një mjet përdorimi pasiv të programeve që transmetohen. Ky produkt ka ardhur si një risi e pritshme dhe e mirëpritur për të plotësuar një sistem të tërë të ofertës e cila në shumë raste e ka bërë jëtën tonë më të lehtë por jo për pak njërëz të bukur dhe shkurajuese. Unë desha të marr si shembull broshurat e tëra me shpjegimet përkatëse se si përdoret një telekomandë, si zgjidhen problemet e keqfunksionimit të kësaj apo asaj aparature për ngrohjen, si i bëhet me lidhjen satelitore, riprodhuesin e kasetave filmike, të dvd-ve, aparatit të regjistrimit, për programet e pëlqyera më shumë, të kamerat dixhitale e kështu me radhë. Në këtë kontekst mbërriti dhe Tv dixhital. Televizioni dixhital tokësor me siglën e vet DVB-T (digital video broadcasting over terrestrial), në fakt është një sistem inovativ i përcimit të sinjalit televiziv në formatin dixhital që po i mundëson telespektatorit të shndërrohet nga një përdorues pasiv në një subjekt aktiv, falë përmbajtjeve të reja multimediale dhe tipareve për ndërveprim karakteristike për lidhjen me internetin. Qëllimi im është aspak rreshtimi i prurjeve teknologjike, por përpjekja për të hapur një diskutim se si zhvillimet e fundit të kësaj teknologjie mund të jenë një shkas për një studim gjuhësor terminologjik duke vërejtur se cilat dukuri gjuhësore lidhen me këtë fushë.

Hipoteza është se - në gjuhën shqipe nuk ka asnjë përpjekje serioze për një terminologji të qartë dhe të stabilizuar, dhe se - në `kaos-in` e përgjithshëm i cili karakterizon gjuhën e sektorit të telekomunikimit, gjuha angleze është sunduese në brendësi të komunikimit. Cila është aftësia depërtuese e gjuhës sonë për të zëvendësuar përdorimin e gjuhës angleze dhe cili është roli i kësaj të fundit në komunikim për shtresat e ndryshme të përdoruesve?

Gjuha e televizionit dixhital nuk është një zhargon më vehte, por ajo zhvillohet brenda asaj që e quajmë gjuha e Teknologjisë së Komunikimit dhe



Informimit (Information and Communication Technology), dhe vecanërisht të Internetit. Në planin gjuhësor futja e një teknologjie të re kërkon me doemos krijimin a sajimin e fjalëve dhe shprehjeve të reja që të ndihmojnë për të përkufizuar konceptet e reja. Me fjalë të tjera, zhvillimi i një teknologjie të re shpie në atë që mund të përkufizohet nga ana gjuhësore - gjendje e domosdoshmërisë apo e thënë ndryshe nevojë për të krijuar ose marrë madje dhe nga gjuhët e tjera, terma që të mundësojnë komunikimin në kuadrin e ri të përdorimit. Megjithatë do kemi parasysh edhe se përballë një situatë të tillë gjuha ka mjete e burime për t'u dhënë një emër koncepteve të reja, sendeve dhe veprimtarive. Për këtë mund të hasim tri prirje të njohura tashmë për të gjithë: 1. risemantizimin, 2. kalkun dhe 3. huazimin ndërgjuhësor. Do përpiqem të jap një panoramë të shpejtë jo përfundimtare të prirjes për huazime nga anglishtja të cilat janë në bazë të këtij sektori të zbatimit gjuhësor.

Para së gjithash dua të them se përdorimi i huazimeve nga anglishtja është një dukuri shumë e përhapur në këtë kuadër, jo vetëm në gjuhën shqipe por edhe domosdoshmërisht në gjuhët e tjera. Mirëpo më duhet të them se shkalla e "kundërveprimit" të gjuhëve të ndryshme është e ndryshme. Gjithësesi arsye parësore e prirjes për të huazuar është fakti se në vendet anglofone dhe vecanërisht në ShBA ka marrë hov teknologjia dixhitale dhe ajo dixhitale tokësore. Në të vërtetë përhapja e të rejave të cfarëdolloj natyre ndodh pikërisht nëpërmjet huazimit nga një gjuhë ku është realizuar shpikja drejt gjuhës ku është importuar kjo shpikje.

Prania e dendur e huazimeve duhet kërkuar më së shumti në rolin kryesor që ka anglishtja në përhapjen e teknologjisë. Por dhe për arsye të asaj që përkufizova si nevojë për emërtim. Është e drejtë të besojmë dhe një fakt i pamohueshëm se si shpejtësia me të cilën bëhet eksportimi i teknologjisë së re nuk u ka dhënë kohë të mjaftueshme gjuhëve ku importohet teknologjia, si gjuha frënge, spanjolle, shqipe për shembull, të përpunojnë një terminologji të veten për këtë. Çfarë ndodh në realitet? Në të vërtetë huazimi përbën shpesh veprimin e parë që kryhet në procesin e blerjes së teknologjisë së re. Vetëm më pas gjuha e mbërritjes aktivizon burimet e veta gjuhësore duke sajuar një terminologji ad hoc të frymëzuar nga modeli gjuhësor i nisjes. Në rastin e shqipes duhet të pranojmë se huazimet kanë mbërritur në mënyrë të kryqëzuar, jo veç nga anglishtja por edhe nga italishtja. Në këtë lloj huazimi shohim përpjekjen për të sajuar në mënyrë amatoreske a intuitive një term sa më të kuptueshëm në gjuhën shqipe për të tërë përdoruesit e teknologjisë. Ka jo pak raste kur në librat shpjegues dhe udhëzuesat e ndryshëm përdoret fjala anglisht apo italisht e trapiantuar dhe më pas ndjek shpjegimi në shqip. Mendoni sa `piktoresek` bëhet ky kuadër për një individ me nivel mesatar shkollimi. Por le të vazhdojmë më tej.

Nga vëzhgimet që mund të bëjmë në një rreze të gjërë mbi gjuhët del prirja që në fillim merren huazimet dhe më pas, krahas tyre, përdoren dhe termat e krijuara në gjuhën e mbërritjes, në rastin tonë në shqip. Të dy termat bashkëjetojnë me shkallë përdorimi të ndryshme brenda të njëjtit lëm dhe janë burim sinonimish apo variantesh të ndryshme. Ndodh që njëra nga dy format do

nisë të përdoret më shumë dhe tjetra të përdoret gjithnjë e më pak.

Huazimet nga anglishtja diku janë më të shumta e diku më pak. Është interesant fakti se numri më i madh është me huazimet e sigla-ve apo shkurtimeve, që janë karakteristikë për komunikimin. Nuk mund të lë pa përmendur dhe dukurinë interesante prej ka vitesh me gjuhën frënge në përputhje me politikën e ruajtjes së gjuhës kombëtare me prirje për të krijuar shprehje të reja në vend të terminologjive jo autoktone.(computer-ordinateur),(multimedia platform homeplate form multimedia domestique). Për frëngjishten, nga një vëzhgim i përgjithshëm, del se huazimet e plota i përkasin vetëm siglave apo shkurtimeve të cilat përkojnë plotësisht edhe në frëngjisht (tv numerique terrestre). Ndryshe qëndron puna në shqip, ku gjithcka u është lënë në dorë atyre të cilët e lidhin këtë punë edhe me imazhin komercial. Vështirë të gjej diku në shqip në vend të dixhital – numerik!, apo dhe diçka tjetër më ndjellëse nga pikëpamja gjuhësore.

Thelbësore për terminologjinë tradicionale është parimi i kuptimit të njëjtë në bazë të të cilit cdo koncept duhet të shprehet nga një term dhe e kundërta. Ky parim siguron efikasitetin e komunikimit kurse moszbatimi i tij perceptohet si shkak ngatërrimi. Gjithësesi përputhja e njëkuptimtë midis konceptit dhe termit jo gjithnjë gjen vend në realitet, shpesh ajo nuk qëndron. Pra, cdo koncepti një emërtim i vetëm, por ka raste kur realiteti sjell dy emërtime për një nocion të vetëm. Kështu mund dhe të pohojmë se dy emërtimet janë sinonimike ngaqë tregojnë të njëjtin koncept.

Dukuritë e sinonimisë dhe të varianteve karakterizojnë jo veç gjuhën e folur por dhe terminologjitë. Në mënyrë të vecantë analiza e një fushe në zgjerim dhe formim si ajo e tv dixhital tokësor është një shembull me interes, kjo fushë në fakt karakterizohet nga lulëzimi i formave sinonimike dhe varianteve të cilët nëse nga një anë ngjyrosin një tablo të ngatërruar e cila nuk ka një normalizim gjuhësor, nga ana tjetër janë shenja të një prirje që nuk është e huaj aspak për terminologjinë teknike.

Vitet e fundit zhvillimi i shkencave ka ndihmuar në pasurimin leksikor të terminologjive, por dhe ka shtruar problemin e sistemimit dhe trajtimit të këtyre të fundit, sic thamë, zhvillimi i teknologjisë së re të zbatuar në tv është shoqëruar nga një vonesë në përpunimin e gjuhës së fushës përkatëse të përshtatshme, duke shkaktuar një dukuri të dukshme të lulëzimit të sinonimeve dhe varianteve të tjera. Numri i shumtë i sinonimeve është prirje për të përdorur dy terma të huazuar dhe një term në gjuhën e mbërritjes. Shpesh shtohen dhe siglat apo shkurtimeve duke shtuar kështu numrin e sinonimeve.

Lulëzimi i sinonimeve lidhet me formulimin e përkthimeve të shumëfishta për të njëjtin term, që bashkëjetojnë me termin fillestar në anglisht. Ja pë shembull:

Electronik programme guide = udhëzues elektronik i programit

Application programming interface = soft për programimin e aplikimeve

Java virtual machine = motor virtual java

Multimedia home platform = platform multimediale vetjake

Në rastin e shqipes duket i besohet më shumë siglës në anglisht, në këtë rast

kemi zbritur gati plotësisht në gjuhën e teknikëve, të cilët nga sa duket i kuptojnë mirë emërtimet për vete dhe pak mendojnë se e gjithë kjo do jetë më tutje e kuptueshme për publikun në përputhje të drejtë me interesin e këtij të fundit në këtë fushë.

Në kuadër të këtij vëzhgimi sot mund të flitet dhe për dy lloje sinonimesh që emërtohen me termat: Sinonimia fiziologjike dhe sinonimia patologjike. Në bazë të këtyre dy lloj sinonimish kemi dy shkaqe të ndryshme: E para përbën një sinonimi funksionale që justifikon praninë sipas shtresës së atyre që i përdorin, e dyta nga vetë emri është arbitrare dhe e bezdishme.

Sinonimia patologjike është më e kufizuar për vetë shkallën e kufizuar të përdorimit të teknologjisë dixhitale në shtresat e ndryshme të përdoruesve. Gjithësesi në gjuhën e folur shqipe takojmë një përdorim termash sipas dëshirës së folësve të vecantë për atë që garanton përhapja e pajisjeve në shqyrtim.

Si shembull i sinonimisë fiziologjike është ai i termave që lidhen me njësinë jashtë televizorit ai që quhet në anglisht -set top box. Kjo njësi mundëson që sinjali të sintonizohet, demodulohet, dekodifikohet dhe konvertohet nga formati dixhital në atë analogjik, në mënyrë që të shihet në një aparat të zakonshëm tv. Ka rreth 12 sinonime e variante për këtë: marrësi DVB-T, dekoder, përshtatës dixhital, marrës DTT, marrës dixhital tokësor, dekodifikues për DTT, dekodifikues për dixhital, set top box, STB, STB IRD, set top box IRD, STB integrated receiver decoder.

Ndonëse në shikim të parë mund të duket si një rradhë e pajustificuar sinonimesh, duket në farë funksionaliteti në përdorimin e disa syresh. Vecanërisht përdorimi `STB IRD` përdoret më shumë nga ata që bëjnë kërkim dhe konsulencë në fushën të tregut, por ky nuk përdoret në rastin e atyre që merren me vendosjen e antenave apo shitësve të cilët përdorin `marrës`, `decoder`, set top box.

Kurse sinonimia patologjike shpesh ndodh për arsye të bashkegjizencës të huazimeve me terminologjitë autoktone, që vijnë nga përkthime të ndryshme, duke krijuar një rradhë shprehjesh ekuivalente, të cilave u shtohen siglat apo shkurtimet. Po të marrim si shembull serinë e -televizionit interaktiv, profil i tv interaktiv, profil i transmetimit interaktiv, profil interactive broadcasting, radiodifuzioni interaktiv, interactive broadcasting, televizioni high definition, terma të sjella në gjuhën tonë në mënyrë amatoreske dhe komerciale, aspak profesionale, por që dhe kanë lënë vend shpesh për keqkuptime apo të kuptuarit ndryshe të një qëllimi të caktuar të përdorimit. Dallojmë këtu një huazim të plotë `interactive broadcasting`, `profil interactive broadcasting`, dhe një rradhë kalkesh nga anglishtja `profil i tv interaktiv, televizion interaktiv, radiodifuzion interaktiv.- në të dyja del arbitrariteti i përdorimit të kësaj tipologjie sinonimesh dhe tregojnë se si mund të bëhen pengesë në krijimin e një fjalori terminologjik si dhe ngatërresë për specialistët, tipike për rastin e shqipes.

### **Ekivalencat ndërgjuhësore**

Bollëku i sinonimeve dhe varianteve tregon për një rrjet të dendur të

marrëdhënieve midis terminologjive të gjuhëve e më gjerë, jo vetëm në nivelin e termave kryesorë por dhe në atë të varienteve. Pra ato marrin e japin me njëra tjetrën. Ekuivalencat ndërgjuhësore përbëjnë një objektiv të ri të kërkimit terminologjik të sotëm i cili hap debatin për konceptimin e fjalorëve me të dhënave brenda të cilave përdoruesi mund të bëjë kërkime trasversale edhe midis sinonimeve dhe varianteve të gjuhëve të ndryshme dhe vetë brenda shqipes. Duke qënë se në shqip kemi kalke dhe sinonime apo huazime nga më shumë se një gjuhë, kjo përbën një risi dhe në përpjekjet për të lehtësuar e orientuar më drejt këtë problem për zgjidhje.

Gjithashtu, një mjet i tillë si ekuivalencat ndërgjuhësore, mund t'u përgjigjet kërkesave të përdoruesve të ndryshëm duke u dhënë atyre mundësinë për të kërkuar në fjalor në mënyrë shumëdrejtimëshe. Jo vetëm do u mundësonte përkthyesve të gjenin mënyrën më të saktë e të plotë fjalën përkthyesë të një termi të caktuar nëse ai është analizuar si sinonim apo variant në fjalorin apo glosarin e përdorur, por dhe se më tej mundëson pasurimin me terma të rinj me pritshmëri më të lartë në kuadrin më të gjerë të pasurimit me produkte më të përmirësuar dhe me arritjet më të fundit.

Mund të ndodhë që dikush t'i kundërvihet ekuivalencave midis sinonimeve dhe varianteve të kodeve të ndryshme ngaqë, nëse është e vështirë të flasësh për përputhje të plotë midis termash kryesorë, në nivelin e variacioneve gjithcka ndërlikohet më tej. Në fakt nuk mund të thuash se shkalla e përputhjes midis sinonimeve në gjuhë të ndryshme është e plotë, por as mund të mbyllësh sytë përballë shembujve të ekuivalencës si në rastin e huazimeve të plota nga anglishtja apo në rastin e siglave që i përdorim si të vetëmjaftueshme- SMS, MMS, DVD, ËiFi. Në këto raste përputhja vjen nga mbivendosja e përkryer morfologjike e termave për disa gjuhë.

Disa përpjekje vërehen në gjuhën shqipe në lidhje me ekuivalencat ndërgjuhësore që bazohen në kriterin formal të lidhjes së dy a më shumë strukturave të ngjashme në ndërtim dhe kuptim, duke analizuar në detaje strukturat morfologjike të termave të vënë përballë njëri tjetrit. Kjo prirje është e suksesshme në mjaft gjuhë të evropës. Mund të jetë e dobishme si metodë dhe në shqip, kjo më së shumti në rastin e togfjalëshave -dixhital tokësor . po ashtu faqet e internetit në shqip janë një pohim i kësaj që sapo thashë.

Kurse përsa i takon shqipërimin të siglave apo shkurtimeve të tjera si- MHP-MHP, PID-PID, në shqip ende nuk kemi ndonjë përpjekje për t'i bërë më të lexueshme për përdoruesit. Ato ende për shumë kohë mendoj do ngelen privilegj i një pjese shumë të ngushtë përdoruesish dhe specialistësh duke dëshmuar për një plogështi deri në mosinteresim të atyre kërkuesve teknologjikë e gjuhësorë të cilët në këtë fushë mund të sjellin një ndihmesë shumë të vyer. Gjithashtu mundësia për të vendosur ekuivalenca ndërgjuhësore brenda fjalorëve terminologjikë lejon të përzgjidhen saktë e qartë fjala që përkthen një term të dhënë, pavarësisht nga forma gramatikore me të cilën shfaqet qoftë kur është një sigël, shkurtime, formë e shkurtuar, etj.

Dua të theksoj se në përgjithësi panorama gjuhësore në lidhje me teknologjinë e

re është në evoluim dhe rregullim. Vonesa në përpunimin e terminologjive ad hoc ndihmon përdorimin në komunikim nga shtresat e ndryshme të përdoruesve të huazimeve nga anglishtja, të cilat nga njëra anë mundësojnë qarkullimin e dijeve në shkallë ndërkombëtare, që e kanë bërë anglishten gjuhën e shkencës në shekullin e 21, por nga ana tjetër mund të bëhet pengesë për ata njerëz që nuk kanë kompetenca gjuhësore të përshtatshme. Një pjesë jo e vogël e popullsisë shqiptare mjaft e ndjeshme ndaj zhvillimeve teknologjike, duket e mbetur larg shijimit më të plotë e tërësor të investimit të vet jo të vogël familjar në këtë fushë. Në këtë mënyrë anglishtja shkakton një pabarazi midis përdoruesve, duke ushqyer të ashtuquajturin `dallimi dixhital`, dallimi teknologjik dhe informatik midis vendeve të industrializuara dhe atyre në zhvillim, apo midis shtresave të ndryshme brenda një vendi në planin leksikor. Përdorimi gjithnjë e më i shpeshtë i huazimeve nuk bën vec vërteton pasivitetin në rritje të gjuhës sonë shqipe në përpunimin e terminologjive të reja dhe më tej mbase zhdukjen e saj nga kjo fushë e zbatimit gjuhësor. Mos vallë duhet tk ndjekim shembullin e gjuhëve `më të mëdha` të cilat nisen në formulimin e një termi nga një bazë latine apo dhe nga greqishtja e vjetër dhe janë më pranë zgjidhjes së problemit në fjalë. Kjo shpjegon përse frëngjishtja guxon prej kohësh të mos lejojë teprime në huazime, apo italishtja e cila ka nisur një proces të hedhjes `në tregun gjuhësor` të termave që përkojnë me ata që vijnë nga anglishtja meqë vetë janë nisur nga një fillesë shpesh latine.

## **BIBLIOGRAFI:**

1. Shirky C., 2003. The semantic Web, Syllogism, and Worldview. [http://Shirky.com/ëritings/semantic\\_sillogism.html](http://Shirky.com/ëritings/semantic_sillogism.html)
2. Gruber T., 2007 Ontology. <http://tomgruber.org/ëriting/ontology-definition2007.htm>
3. Gualerzi V., 2007 Addiao al linguaggio astruso. Web 3.0 sfida la burocrazia, (Lamtumirë gjuhë e vështirë. Web 3.0 sfidon burokracinë) në “La Repubblica, affair e finanza” 29.tetor.2007.
4. Di Donato, F., 2005. Designing a Semantic Web Path to e-Science. [http://sunsite.informatikrëth-aachen.de/publications/CEUR\\_ws/Vol\\_166/44.pdf](http://sunsite.informatikrëth-aachen.de/publications/CEUR_ws/Vol_166/44.pdf).

### ***ABSTRACT***

My goal is not aligning technological achievements, but trying to open a discussion on how recent developments of this technology can trigger terminological linguistic study and note the linguistic phenomena associated with this field.

The hypothesis is that - in the Albanian language there is no serious efforts to stabilize terminology and that in the “chaos” which characterizes the language telecommunication sector, English is the dominant language of communication. This paper will give answer to questions such as what the penetrating ability of our language to replace the use of English is and what role the latter plays in the communication among different users.

---