

ISSN: 2078-7111



UNIVERSITETI "FAN S. NOLI"
KORÇË

BULETINI SHKENCOR

SCIENCE BULLETIN

(seria e shkencave shoqërore)
(social science series)

VITI XVI I BOTIMIT, Nr. 21, 2011

BULETINI I SHKENCAVE SHOQËRORE

2011

KËSHILLI BOTUES I “BULETINIT SHKENCOR”

- Prof. As. Dr. Lorenc EKONOMI (Kryeredaktor)
- Dr. Anyla SARAÇI (MAXHE) (Redaktore letrare)
- Benita STAVRE (Redaktore e gjuhës Angleze)
- Dr. Fehmi Xhemo (Personi i Kontaktit)

KËSHILLI SHKENCOR I “BULETINIT SHKENCOR”

- Prof. As. Dr. Gjergji MERO, Universiteti i Korçës, Shqipëri (Kryetar)
- Prof. Dr. Ion CUCUI, Universiteti i Targovishte, Rumani
- Prof. Dsci. Ivan PETKOV, Universiteti i Sofies, Bullgari
- Prof. Dr. Gjergji PENDAVINJI, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Prof. Dr. Ali JASHARI, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Prof. Dr. Gabriela TEODORESCU, Universiteti i Targovishte, Rumani
- Prof. Dr. Aleko MINGA, Universiteti i Tiranës, Shqipëri
- Prof. Dr. Yllson MANOKU, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Prof. Dr. Kristaq TENEQEXHI, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Ass. Dr. PhD Niko KACIROTI, Universiteti i Michigan, USA
- Prof. As. Dr. Aleksandra PILURI, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Ass. Prof. PhD Gentian KOSTANDINI, Universiteti i Georgia, USA
- Prof. Ass. Dr. Irena KALLCO, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Ass. Prof. PhD Elton MYKEREZI, Universiteti i Minnesota, USA
- Prof. As. Dr. Lorenc EKONOMI, Universiteti i Korçës, Shqipëri
- Dr. Frederik ÇUÇLLARI, Universiteti i Korçës, Shqipëri

PUBLIKUAR NGA
UNIVERSITETI “FAN S. NOLI” KORÇË
SHËTITORJA “RILINDASIT”
KORÇË, SHQIPËRI

EDITORIAL BOARD OF “SCIENCE BULLETIN”

- Prof. As. Dr. Lorenc EKONOMI (Editor-in-chief)
- Dr. Anyla SARAÇI (MAXHE) (Editor)
- Benita STAVRE (English editor)
- Dr. Fehmi Xhemo (Contact Person)

SCIENTIFIC BOARD OF “SCIENCE BULLETIN”

- Prof. As. Dr. Gjergji MERO, University of Korça, Albania (Chief)
- Prof. Dr. Ion CUCUI, University of Targovishte, Romania
- Prof. Dsci. Ivan PETKOV, University of Sofia, Bulgaria
- Prof. Dr. Gjergji PENDAVINJI, University of Korça, Albania
- Prof. Dr. Ali JASHARI, University of Korça, Albania
- Prof. Dr. Gabriela TEODORESCU, University of Targovishte, Romania
- Prof. Dr. aleko MINGA, University of Tirana, Albania
- Prof. Dr. Yllson MANOKU, University of Korça, Albania
- Prof. Dr. Kristaq TENEQEXHI, University of Korça, Albania
- Ass. Dr. PhD Niko KACIROTI, University of Michigan, USA
- Prof. As. Dr. Aleksandra PILURI, University of Korça, Albania
- Ass. Prof. PhD Gentian KOSTANDINI, University of Georgia, USA
- Prof. Ass. Dr. Irena KALLCO, University of Korça, Albania
- Ass. Prof. PhD Elton MYKEREZI, University of Minnesota, USA
- Prof. As. Dr. Lorenc EKONOMI, University of Korça, Albania
- Dr. Frederik ÇUÇLLARI, University of Korça, Albania

PUBLISHED BY
UNIVERSITY “FAN S. NOLI” KORÇE
SHETITORJA “RILINDASIT”
KORCA, ALBANIA

PËRMBAJTJA

FILOZOFI

Ferit Baça

KËNDVËSHTRIME FILOZOFIKE RRETH NATYRËS SË KONFLIKTEVE
Philosophical Reflections on the Conflicts Order

PSIKOLOGJI, SOCIOLOGJI, PEDAGOGJI

Donika Dardha, Mariela Burda, Aleksandra Piluri

DISA ALTERNATIVA TË PËRFSHIRJES SË FËMIJËVE ME NEVOJA TË VEÇANTA NË KLASA NORMALE
Some Alternatives of Children's Integration and Inclusion with Special Needs

Donika Dardha, Aleksandra Piluri, Mariela Burda

ZHVILLIMI I TË MENDUARIT KRITIK DHE TË HAPUR TË NXËNËSIT NËPËRMJET ZBATIMIT TË TEORISË
SË GARDNERIT

Enhancing Open Critical Thinking in Learners through Gardener's Theory Implementation

Livia Nano

ZHVILLIMI POZITIV I TË RINJVE DHE ROLI I PUNONJËSIT PRANË SHËRBIMIT PSIKO-SOCIAL NË
SHKOLLË

Youth Posityive Grouthand the Role of Psycho-Social Worker at Schools

Gerti Janaqi

NJË VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM MBI PARAGJYKIMET NDËRGRUPORE DHE PAKËSIMIN E TYRE
NËPËRMJET RIFORMIMIT TË NJOHURIVE NË SHKOLLA

An Overview of Group Prejudice: The Reduction of Prejudice through Rimodeling the Knowledge in Schools

Vasilika Pojani, Hilda Lubonja

A ËSHTË "DËGJIMI" NË FOKUSIN E MËSIMDHËNIES PO AQ SA EDHE AFTËSITË E TJERA GJUHËSORE?
Is Listening Being Taught as well as the Other Skills?

Pavlo Cicko

FAKTORËT E ZHVILLIMIT TË AUTONOMISË GJUHËSORE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE
Development Factors of the Linguistic Autonomy in French Language Teaching

Lindita Kaçani

RETROSPEKTIVË E RËNDËSISË SË GRAMATIKËS NË METODAT E TË MËSUARIT TË GJUHËS SË HUAJ
Retrospective Views on the Impact of Grammar on the Methods of Foreign Language Teaching

Laureta Vavla (Dimashi)

VËSHTRIM PANORAMIK MBI PROCESIN E VLERËSIMIT DHE VETËVLERËSIMIT, ARSYET E
VLERËSIMIT, MËNYRAT DHE PROCEDURAT

Panoramic View on the Process of Accreditation and Self-Evaluation: Reasons, Ways and Procedures

Nada Kallciu

POLITIKAT ARSIMORE DHE TË NXËNËT GJATË GJITHË JETËS
Educational and Continuous Lifelong Learning

Dion Tushi

SOTIR PAPAHRISTO, NJË FIGURË E SHQUAR E ARSIMIT, PEDAGOGJISË DHE PËRKTHIMIT
Sotir Papahristo, an Icon of Education, Pedagogy and Translation Studies

HISTORI, ARKEOLOGJI

Magdalini Vampa, Bashkim Jahollari

ASPEKTE TË ARSIMIT SHQIPTAR NË RAJONIN E KORÇËS PËRGJATË VITEVE 1912-1924
Features of the Albanian Education in the Region of Korça during the Period between the Years 1912-1924

Alba Kreka

MOSMARRËVESHJET NË GJIRIN E BLOKUT SOVJETIK DHE NDIKIMI I TYRE NË MARRËDHËNIET
SHQIPTARO-KINEZE

Disagreement within the Fold of the Soviet Block and their Influence Impact on Relation between Albania and China

Skënder Aliu

VLERAT ARKEOLOGJIKE TË SHQIPËRISË JUGLINDORE
Archeological Values of the Southern Albania

Kristaq Balli

UNIVERS BIBLIK
Biblical Universe

Blendi Çeka

NUMRI I PARTIVE EFEKTIVE NË SISTEM DHE RASTI I SHQIPËRISË
The Current Number of Political Parties in the Case of the Albanian System

GJUHËSI

Anyla Saraçi (Maxhe)

VENDI I TË FOLMES SË DEVOLLIT NË STRUKTURËN DIALEKTORE TË SHQIPES

Devoll Speech in the Dialectical Structure of Albanian Language

Adrian Haxhillazi

E KRYERA E TEJSHKUAR (IL TRAPASSATO REMOTO) NË GJUHËN SHQIPE DHE NË GJUHËN ITALIANE

An Overview of the Past Perfect Tense in Albanian and Italian

Hysnie Hyska

MBI PJESET E LIGJËRATËS NË GRAMATIKËN E GJUHËS SHQIPE (trajtimi i njës së pashquar *një*, përemrave dhe numërorëve)

Parts of Speech in the Albanian Grammar: An Insight on the Indefinit Article “një” Pronouns and Numerals

Irena Pata Kapo

ANGLICIZMAT DHE QËNDRIMI I STUDENTËVE SHIPTARË NDAJ TYRE

Anglicisms and the Albanian Students Attitude to their Use

Daniela Tamo

UEBSTERI (NOAH WEBSTER 1758-1843) DHE ANGLISHTJA AMERIKANE

Noah Webster and American English

Suela Mangelli

HOMONIMET NË FJALORË TË GJUHËS ANGLEZE DHE SHQIPE

Homonyms in English and Albanian Linguistic Dictionaries

LETËRSI

Rahim Ombashi

ADN-JA E PËRMBYLLJES SË PLOTË TË LIRISË SË VETVETES

The DNA of Full Freedom Concluding Itself

Jonela Spaho

VËLLIMI “TINGËLLIMET E ZEMBRËS”, SHPREHJE E EMANCIPIMIT SHOQËROR DHE KULTUROR NË POEZINË TONË TË PERIUDHËS 1912-39

“Tingëllimat e Zembrës” a Reflection of Social and Cultural Emancipation in the Albanian Poetry of 1912-1939

Erinda Papa

RËNDËSIA E TË PATHËNËS NË TREGIMIN “NË DHOMËN 19” TË DORIS LESSING-UT

The Importance of the Unsaid in Doris Lessing’s To Room Nineteen

Isidor Koti

NJË PËRQASJE E PROBLEMATIKAVE TË ABSURDIT TË ZHAN-POL SARTRIT DHE ALBERT KAMYSË ME MODERNITETIN E DITËVE TONA

A Comparative Insight into the Issues of the Absurd in Zhan Pol Sartre and Albert Camus and Current Reality Trends

Kristina Sheperi

JUXHIN O’NILL – DRAMATURGU I PARË MODERN AMERIKAN

Eugene O’Neill: the First Modern American Playwright

FILOZOFI

KËNDVËSHTRIME FILOZOFIKE RRETH NATYRËS SË KONFLIKTEVE

Philosophical Reflections on the Conflicts Order

Ferit Baça

Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Fenomeni i konflikteve ka qenë dhe është pjesë përbërëse e jetës së shoqërisë njerëzore nga lindja, deri në ditët tona. Konflikteve tradicionalë në ditët tona u janë shtuar edhe ato që kërcënojnë dhe frenojnë zhvillimin e demokracisë, të cilat operojnë dhe shfaqen nën ombrellën e partive politike. Ato ashpërsohen ndaj partive të tjera dhe frontit opozitar në përgjithësi, gjatë dhe pas marrjes së pushtetit dhe qeverisjen e vendit. Kështu, shoqëria e sotme vazhdon të sfidohet nga problemet e konkurrencës së monopoleve të vjetra dhe të reja, grumbullimi i pasurisë prej disa grupeve, varfërimi i mëtejshëm i shtresave të “ulëta” si dhe demagogjia për më shumë të drejta civile dhe sociale ndaj tyre, që ushtron hapur grupimi i më të fortëve, kur në të vërtetë dhe nën rrogoz, ndodh e kundërta, zvogëlohen dhe tkurren gjithmonë e më shumë të drejtat dhe liritë e fituara. Të gjitha këto dukuri dëshmojnë se historia e shoqërisë sonë njerëzore mbetet një histori konfliktesh qytetare dhe se ajo po kërcënohet me shpejtësi nga dalja në skenë e një diktature të re moderne, ndërkohë që njëzëit priren nga një indiferentizëm dhe individualizëm bashkëkohor.

Gjithsesi, në temën e mëposhtme do të zënë vend disa pikëpamje teorike të disa prej filozofëve bashkëkohorë mbi natyrën apo gjendjen e konflikteve si dhe menaxhimin dhe zgjidhjen e tyre.

Abstract

The phenomenon of conflict has been and still is an inclusive part of human society from the very beginning till the present day. Moreover, parts of the traditional conflict are as well those that threaten the development of democracy, which operates and appears under the umbrella of political parties, these roughens against each other immediately after coming into power, and while governing the country. However, social properties are being controlled by the powered people; poverty challenges the low income people living in the given society. Therefore, the opposition parties support the low income and unemployed people by favoring their need, in order to recieve their support. Due to the misbalanced society, the social conflicts are present and lack of rights and the gained freedom are being observed. All these mentioned phenomena witness that the human society still remains a society of conflicts and if so, it will be threatened by a new area of dictatorship.

However, the following paper will focus more on theoretical views of some contemporary philosophers about the process and nature of conflicts, by providing recommendations and tools on how to manage and resolve social conflicts emerging in a given society.

Hyrje

Në gjenezën e konflikteve, si një gjenerator i fuqishëm që pjell dhe ushqen konflikte të vjetra dhe të reja, qëndron mënyra e shpërndarjes dhe e përvetësimit të pabarabartë të prodhimit të të mirave materiale të shoqërisë dhe të natyrës. Kontrolli që klasa politike ka mbi ekonominë, krijon simbioza oligarkike midis biznesit dhe politikës, ndërsa mjedisi liberal ekonomik krijon mundësitë për shfrytëzimin e burimeve natyrore, të bashkësisë nga individë të lidhur me pushtetin. Si e tillë, thelbi apo baza e nisjes së konflikteve në shoqërinë tonë moderne qëndron në aspiratat dhe sulmin kundër pabarazive që kufizojnë pjesmarrjen e qytetarëve nëpërmjet mjeteve politike, ekonomike dhe shoqërore në drejtimin e shoqërisë dhe të ardhmen e saj.

Njëkohësisht, ekzistenca e konflikteve dëshmon për praninë e të kundërtave në fushën e ideve dhe të marrëdhënieve shoqërore si dhe mundësinë e lindjes, acarimit dhe ndeshjes së konflikteve për probleme të ndryshme të jetës. Një prej shtysave më serioze të lindjes dhe gjenerimit të konflikteve është fakti i ekzistencës së diversitetit të mendimeve për botën që na rrethon. Një dukuri e tillë jetike që i jep larmi, kuptim dhe zhvillim jetës shoqërore, rrezikon të shndërrohet, në situata të caktuara, në një konflikt të ashpër midis palëve në përpjekje për vendosjen e sundimit apo drejtimit të shoqërisë.

Caku i zhvillimit dhe arritjeve të derisotme nuk njeh vijë të drejtë, por i detyrohet shumë pranisë dhe natyrës së kontraditave në natyrë dhe në shoqëri si një ligjësi dhe fenomen objektiv. Marksi e konsideronte konfliktin si diçka normale të shoqërisë njerëzore për faktin e thjeshtë të ekzistencës së klasave të ndryshme. Ja si shprehet ai: *“Historia e të gjitha shoqërive, që kanë ekzistuar deri më sot, është histori e luftës midis klasave.”*¹.

Edhe filozofi gjerman, Niçe, në teorinë e tij mbi moralin deklaronte se njerëzit ishin të ndryshëm dhe, ta konceptosh moralin si universal, do të thotë të mos marrësh parasysh ndryshimet themelore midis individëve

Niçe thotë: *“Të gjitha qëniet njerëzore i karakterizon një gjë dhe kjo është etja për të sunduar ambientin”*. Kjo shtytje, në epiqendër të natyrës njerëzore, është *“Vullneti për pushtet”*. Ky vullnet për pushtet është më tepër se thjesht vullneti për të mbijetuar. Ai është më tepër një shtytje e brendshme për të shprehur një afirmim të fuqishëm të të gjitha forcave të njeriut².

Nevoja për përvetësimin e të mirave materiale të natyrës dhe prodhimit shoqëror, si dhe konkurrenca, i shtyjnë forcat shoqërore në ndeshjen midis tyre për vendosjen e hegjemonisë dhe sundimit mbi të tjerët. Sigurisht, në krye, ngadhnjimitar del për herë më i forti, veçanërisht, në këtë drejtim është i privilegjuar pala apo forca shoqërore që zotëron nivelin më të lartë në fushën teknologjike e shkencore.

Filozofi Zhan Zhak Ruso vëren, se: *“Përpara se të krijoheshin sjellja, të mësuarit, dëshira jonë për të folur me etiketë dhe morali ynë ishin të ashpra, por origjinal. Mënyrat moderne i bënë të gjithë të flasin, të vishen, të sillen në përputhje me ligjet e kohës, duke mos ndjekur asnjëherë natyrën e tyre të brendshme, kështu që ne asnjëherë nuk mund të shfaqemi ashtu siç jemi në të vërtetë”*³.

¹ Zhanë Hersh *“Habia Filozofike”*.

² Po aty.

³ Zhan Zhak Ruso *“Kontrata Sociale”*

Sipas Rusoit “Marrdhëniet njerëzore tani janë të mbushura plotë me mashtrime, ndërkohë, që, në kohët e hershme, njerëzit, mund ta kuptonin lehtë njëri-tjetrin, epërsi kjo, që, i parandalonte ata të kishin shumë vese”⁴. Si e tillë, marrëdhëniet dhe konfliktet midis individëve të shoqërisë zgjidhen duke u mbështetur në kërkesat e një morali, produkt i zhvillimit ekonomik e shoqëror, që karakterizohet nga respekti reciprok midis një-tjetrit.

Kanti do të shprehej: “Ne shndërrohem në objekte kur dikush na përdor si mjet për qëllime të tjera si dhe kur na gënjën. Qënia humane individuale, që zotëron vlera absolute, është ajo që bëhet baza e parimit suprem të moralit. Të gjithë njerëzit, kudo që ndodhen duan të konsiderohen persona dhe jo objekte për të njëjtën arsye që dua dhe unë dhe ky pohim i vlerës absolute të individit na çon drejt një formulimi të drejtë për imperativin kategorik i cili thotë: Vepro në atë mënyrë që ta trajtosh njerëzoren, qoftë në vetveten tënde apo tek njerëzit e tjerë, duke e parë në të gjitha rastet si një qëllim dhe asnjëherë thjesht si një mjet”⁴. Këtu e ka burimin parimi human sipas të cilit “atë që nuk do që të tjerët ta bëjnë ty, mos ua bëj të tjerëve”, i cili ka gjetur mishërim në ligje e marrëveshje ndërkombëtare, mbi të cilat zhvillohen bisedime dy a më shumë palësi si dhe mbështeten e ndërtohen marrëdhëniet ndërkombëtare afatgjata midis sheteve dhe popujve të ndryshëm.

1. Qasjet konceptuale mbi konfliktin

Ndaj konfliktit ekzistojnë gjykime e vlerësime të ndryshme, të cilat në thelb nuk janë gjë tjetër veçse përballimi i një situate ku, dy ose më shumë individë apo grupe sociale, me qëllime dhe interesa të ndryshme, gjenerojnë këndvështrime të ndryshme dhe të papajtueshme për një dukuri ose problem të caktuar. Konflikti mund të përkufizohet si një situatë në të cilin, elementët që duken të papajtueshëm ndërmjet dy a më shumë palëve të përfshira, ushtrojnë forcë në drejtime të kundërta. Këto forca të kundërta krijojnë tensione, që mund të pasohen, ndonëse jo domosdoshmërisht edhe me luftë.

Pra, fjala “konflikt” mbart nocione dhe gjendje të papërcaktuara; nga ato që mund të zgjidhen dhe tejkalohen nëpërmjet bisedimeve, deri në ato kur palët ushtrojnë forcë ndaj njëra-tjetrës sipas parimit e drejta është në anën e më të fortin. Si e tillë, një situatë e mbarsur me tensioned he konfliktuale është situata në veriun e shtetit më të ri të Europës, në Republikën e Kosovës, ku, qeveria e këtij vendi, në përpjekje për të vendosur rendin dhe ligjin në të gjithë territorin e saj, në bashkëpunim me forcat e KFOR-it, bllokuan hyrjet e paligjshme dhe shkeljen e kufirit në veri të saj. Ndërkaq, të nxitur nga qeveria Serbe e Beogradit, minorteti serb në Mitrovicë, bllokoi në mënyrë të dhunshme rrugët që lidhin këtë pjesë veriore me Prishtinën duke mos iu bindur autoriteteve të pushtetit vendor, qendror dhe organeve të policisë së Kosovës. Diplomacia ndërkombëtare e vlerësoi në mënyrë urgjente një konflikt të tillë nëpërmjet bisedimeve për një zgjidhje paqësore.

⁴ Emanuel Kant “*Themelimi i zakoneve shoqërore*”

2. Si reagojmë ndaj konfliktit?

Shumica prej nesh kanë mënyra dhe qasje të veçanta të reagimit ndaj një situatë të caktuar konfliktuale. Cilën mënyrë duhet të zgjedhim si përgjigje ndaj një konflikti? Sigurisht, në përcaktimin e mënyrës së reagimit ndaj një konflikti një rol të rëndësishëm luajnë rrethanat dhe situatat e krijuara. E rëndësishme është shmangia e një reagimi spontan, të papërgatitur dhe kryesisht të papërgjegjshëm për pasojat që sjell ai në të ardhmen, duke rënë pre e mllleve, zemërimit, keqinformimit dhe mungesës së punës para përgatitore. Një reagim në nivele bashkohorë përfshin:

- Komunikimin sipas parimeve bashkëkohorë të ekzistencës paqësore,
- Moscënimin e marrëdhënieve reciproke, si faktor i rëndësishëm për forcimin e miqësisë dhe bashkëpunimit midis vendeve dhe popujve.
- Shkëmbimin e mendimeve dhe pikëpamjeve që është dobiprurës për menaxhimin me sukses të një konflikti.
- Zhvillimin e një dialogu konstruktiv midis palëve në konflikt që mbështetet në besimin dhe respektin reciprok.
- Dëgjimin me kujdes dhe respektimin e kërkesave dhe pretendimeve të palëve nga njëri-tjetri.
- Kuptimin e rrethanave politike dhe gjeostrategjike të palëve në konflikt.

3. Aspekti ndërkombëtar i këndvështrimit të konflikteve

Zhvillimet filozofike në Evropë mbi këtë problem kanë krijuar një përvojë të dobishme, që shërben si një bazë dhe mbështetje e fuqishme për trajtimin dhe menaxhimin e konflikteve. Përvoja tragjike e zhvillimit të dy luftërave botërore në shekullin e kaluar, nga më të përgjakshmet në historinë njerëzore, ka çuar në ndërgjegjësimin e elitave shoqërore dhe të liderëve të të gjitha vendeve europiane se, tashmë, bashkekzistenca paqësore midis shteteve dhe vendeve të ndryshme, me dallime dhe politika ekonomike, politike e ideologjike të ndryshme, është e vetmja alternativë e dobishme që çon drejt zhvillimit dhe progresit. Të gjitha doktrinat moderne filozofike, ideologjike dhe politike, i kanë hequr nga rendi i ditës pikëpamjet, konceptet dhe praktikatat e përdorimit të dhunës dhe të konflikteve. Ndaj në Evropë janë krijuar një sërë organizmash ndërkombëtarë, politikë, ekonomikë e ushtarakë, grupime të fuqishme për shmangien e shpërthimeve konfliktuale dhe mbrojtjen e paqes, si NATO, Këshilli i Evropës, Bashkimi European, OKB, etj.

4. Roli i shtetit në zbutjen dhe shmangien e lindjes së konflikteve

Pikërisht çështjet e barazisë dhe të pabarazisë, me karakter të ndryshëm, kanë krijuar mundësitë për studimin e një nga çështjeve më të rëndësishme të shkencës politike, pra pikërisht të instrumentit që mund të shmangë e të zgjidhë konfliktin. Meqënëse njerëzit nuk janë të bashkuar për arsyen e mospërputhjeve të interesave, cili faktor mund ta realizojë një gjë të tillë më mirë sesa shteti ligjor, i cili siguron rendin dhe rregullin në një shoqëri në të cilën njerëzit priren të mos jenë të barabartë, qoftë edhe përballë Ligjit? Ndërkaq, shteti mbetet mjeti i domosdoshëm për t'i detyruar njerëzit t'i binden sundimit të tij.

Pjesa më e madhe e debateve politike vërtiten rreth shtetit ligjor dhe ndikimit që ushtron ai në bashkimin apo jo bashkimin e njerëzve si dhe tek barazia e pabarazia e tyre. Ndërkaq, qeverisja e tyre, mund të shërbejë si për t'i ndarë ashtu edhe për t'i bashkuar njerëzit, siç e vërteton edhe politika e ndarjeve dhe e integritit racial në Amerikë. Shteti mbështet pabarazinë, nëpërmjet mundësimit të krijimit të shtresave sociale të privileguara, si për shembull në rastet kur një pjesë e shoqërisë gëzojnë privilegje tatimore, por mund të përkrahë edhe barazinë, siç ka dëshmuar përvoja e shumë vendeve ku është ngritur një sistem kombëtar shëndetësor. Ndoshta do të ishte e pamundur që qeverisja të ushtrohej në mënyrë të atillë që as të mos ndante e as të mos bashkonte, as të mos diskriminonte as të barazonte.

Një pjesë e problemeve themelore e më të vështira që kanë lidhje me qeverisjen si çelësi kryesor për zgjidhjen e mosmarrëveshjeve lind nga karakteri i tij i diskutueshëm moral. Ndoshta qeverisja e ka të keqen në thelb. Domosdo që ushtrimi i sundimit në vetvete mbart shumë të këqija; ai i bën pushtetmbajtësit arrogant dhe indiferent ndaj problemeve të shoqërisë. Nga ana tjetër, duke njohur faktin se, natyra njerëzore nuk është e përsosur dhe se njerëzit përballë padrejtësive sociale (papunësisë, varfërisë, mungesës së strehimit, të ujit të pijshëm apo energjisë, etj) dhe violencës së shtetit, mund të rebelohen ndaj tij, del i nevojshëm dhe i domosdoshëm roli i shtetit dhe i organeve të tij ligjzbatues.

5. A zgjidhen konfliktet vetëm me anën ushtrimit të forcës dhe pushtetit të shtetit?

Argumenti se zgjidhja e konflikteve mund të vendoset edhe në mënyra të tjera bazohet të paktën në tri ide të ndryshme:

E para, është ideja që shoqëria njerëzore ka arritur në një stad të zhvilluar vetedukimi dhe ndërgjegjësimi për rolin dhe dobinë e sundimit dhe zbatimit të ligjit dhe shtetit ligjor. Për shembull, kur ndërtoi filozofinë e qeverisë liberale, Xhon Loku ishte i mendimit se njerëzit në thelb janë të arsyeshëm. Sipas Lokut, shumica e njerëzve janë në gjendje ta kuptojnë se edhe të tjerët kanë një sërë të drejtash, si për të drejtën për të jetuar, për arsyen e thjeshtë sepse janë njerëz. Duke vijuar argumentin ai thekson se, shumica e njerëzve janë të gatshëm t'i respektojnë këto të drejta. Loku i shihte njerëzit si qenie të prirura dhe të afta për të zbatuar ligjet e natyrës dhe kërkesat e arsyeshme që kërkon bashkëjetesa në një shoqëri të përbashkët. Rrjedhimisht ata kanë nevojë për qeverisje vetëm kur duan të venë në vend të metat e rendit që mbahet spontanisht në këmbë⁵. Me pak fjalë, përveç pushtetit, arsyeja dhe dinjiteti njerëzor janë një tjetër faktor që siguron rregullimin e interesave, pra, dhe vendosjen e pages.

Një tjetër parim që dëshmon se zgjidhja e konflikteve nuk varet plotësisht nga pushteti është edhe ideja e harmonisë së natyrshme. Shembulli më i qartë i këtij parimi mund të jetë teoria e ekonomistëve klasikë që lulëzuan në shekullin e XIX^{-të} dhe formuluan themelet teorike të inisiativës së lirë.

Ekonomistët klasikë nuk e konsideronin njeriun të mirë. Përkundrazi, ata mendonin se njeriu ishte, nga natyra e tij, edhe materialist, por edhe egoist. Por kjo nuk i çoi ata në përfundimin se zgjidhja e konflikteve dhe vendosja e rendit mund të ruhej

⁵ John Locke, "Traktat i dytë për qeverisjen"

me anën e pushtetit. Ata besonin se konfliktet dhe përplasjet e interesave do të zgjidheshin në mënyrë krejt të natyrshme, po që se qeveria i siguronte individit kushtet kryesore për një veprimtari ekonomike, si për shembull sigurimin e pronës dhe qëndrueshmërinë e monedhës dhe e linte atë të lirë, të prirur nga interesat vetiake për zotërimin apo shtimin e pronës, në kërkim të përhershëm të fitimit.

Me pak fjalë, prodhuesit nuk do të detyroheshin të prodhonin, shtonin ose zvogëlonin prodhimin nga blerësit, por do të nxiteshin nga qëllimi i fitimit dhe interesat e tyre për t'u pasuruar. Pavarësisht se një mënyrë dhe mendësi e tillë ishte në përputhje edhe me interesat e vetë blerësit, që shihte tek prodhimi kapitalist burimet e domosdoshme të jetesës, ky problem, shkak-pasojë, ishte i lidhur ngushtë dhe i ndërvarur me faktin se, kapitalistët që nuk do t'i përgjigjeshin kërkesës së tregut dhe konsumit, nuk do të realizonin fitimet e duhura e për rrjedhojë, do gjendeshin shumë shpejt të falimentuar. Kështu, nëpërmjet veprimeve të ligjeve të ekonomisë së tregut, kryesisht kërkesë-ofertës, do të nxitej edhe më shumë prodhimi dhe shtetit nuk i mbetej gjë tjetër, veçse të mbante rregullin dhe rendin. Sipas disa ekonomistëve të tjerë, klasikë, zgjidhja e konflikteve do të sigurohej nga e ashtuquajtura “dora e padukshme” e tregut të lirë dhe jo nga dora e dukshme e qeverisë.

Disa filozofë të tjerë, zgjidhjen dhe menaxhimin e konflikteve e kanë parë si diçka që bazohet në prirjen e njeriut për të vepruar në përputhje me zbatimin e normave dhe kërkesave të vendosura prej kohësh. Një shoqëri e zhvilluar në paqe me siguri do ta zgjedhë atë si të vetmen alternativë zhvillimi dhe të dobishme për shoqërinë njerëzore, duke krijuar edhe traditat përkatëse për zhvillimin e saj. Kështu, mund të themi se vendosja e paqes shndërrohet në një qëndrim konservator të shoqërisë në kuadrin e ruajtjes së rendit. Kështu, të veprosh nën pushtetin e forcave të natyrës apo të dëshirës për të qenë i lirë nuk do të thotë të jesh plotësisht i lirë. Rregullsia spontane njerëzore do të ishte zgjidhja e vetme e konfliktit të lashtë midis rregullit dhe lirisë, ku asnjëra palë nuk ka përse të bëjë asnjë lëshim.

6. Ka edhe një pikëpamje tjetër për trajtimin e konflikteve, ajo liberale

Sipas liberalëve, zgjidhja e konflikteve nuk mund të realizohet vetëm me anë e pushtetit dhe se qeveria mund dhe duhet të ketë të drejta të kufizuara. Në skajin e kundërt të anarkizmit dhe liberalizmit qëndron pikëpamja, sipas së cilës: *njeriu është një qenie e pakorrigjueshme në çrregullsinë e vet*. Pra pushteti është e vetmja mënyrë efikase për zgjidhjen e konflikteve dhe rregullimin e interesave. Kjo pikëpamje që ka ekzistuar në fillimet e krishtëritimit e vinte theksin te mëkati i parë. Ajo ka gjetur shprehje edhe te Hobsi, si rezultat logjik i parimit të të huajësimit në thelb të njeriut. Përfaqësuesi më famëkeq i kësaj pikëpamjeje është Nikola Makiaveli, burrë shteti dhe shkrimtar nga Firence, i dëbuar nga vendi i tij, që hartoi një pjesë të mirë të rregullave bazë të pushtetit politik.

Megjithë emrin e përlyer, Makiaveli nuk e shikonte njerëzimin me aq pesimizëm sa Agustini apo Hobsi. Ai ka shkruar shumë për virtytin dhe korrupsionin e politikës duke treguar se nuk e shihte njeriun si një qenie krejtësisht të ligë e të pakorrigjueshme. Makiaveli e shihte virtyrin si mishërimin e cilësive të tilla si, besnikëria dhe ndershmëria, që i shtynë njerëzit të zgjidhin kontradiktat dhe mosmarrëveshjet në mirëkuptim midis tyre. Pushteti absolut bëhet i pashmangshëm

vetëm atëherë kur mungojnë këto cilësi. Megjithatë, Makiaveli e quante të paqëndrueshëm një rend i cili krijohet pa përdorimin e dhunës dhe që, përbën thelbin e ideve të “Makiavelizmit”. Njeriu është prej natyre i paqëndrueshëm dhe egoist, ndaj përfaqëson një burim të natyrshëm e të pashtershëm konflikti. Pra, rendi varet nga vendosmëria dhe aftësia e prijesve politikë. Në veprën e tij, “Princi”, Makiaveli, parashtron teknikën dhe mjetet e artit politik dhe ushtarak. Ideja qëndrore e Makiavelit e ka burimin te pesimizmi me të cilin e shihte ai natyrën njerëzore, pra, qytetërimi nuk bazohet te mirësia e njeriut, por te mençuria politike e pushtet mbajtësve⁶, -parashtronte ai në veprën e sipërcituar.

7. Cili mund të jetë autoriteti që rregullon interesat midis palëve?

Përvoja e deritanishme ka tronditur besimin se cili prej faktorëve të shoqërisë mund të zgjidhë drejtësisht konfliktet që lindin në një shoqëri. Kështu, janë vënë në dyshim si teoritë e deritanishme filozofike ashtu edhe ndërhyrjet e politikanëve, shkencëtarëve, filozofëve dhe përfaqësuesve të besimeve fetare etj.

Sot, më shumë se kurrë, shoqëria ka shtruar pyetjen e cila kërkon dhe përgjigjen e duhur: Cili është autoriteti që duhet të marrë atributet e zgjidhjes së konflikteve në shoqëri?

Përgjigja e mundshme, që presupozon edhe faktorin “kushdo” dhe faktorin “Askush”, duket e papranueshme. Për përgjigjen “kushdo”, bën fjalë edhe mendimi filozofik i Hobsit. Hobsi, duke qenë pesimist ndaj natyrës njerëzore, nuk kishte besim te “njerëzit e mëdhenj” apo te aristokracia. Ndaj dhe nuk i bënte shumë përshtypje cila forcë politike ishte në pushtet. Por, meqë çdo gjë e shihte me një sy kaq pesimist, a nuk mund të thuhet se fare mirë mund të kishte thënë edhe të kundërtën, pra, që askush nuk duhet të sundojë? Megjithatë ai nuk besonte se një gjë e tillë do të çonte në një konflikt të frikshëm.

Këtu përsëri mund të shtrojmë pyetjen: në se, do të krijohet një konflikt po aq i frikshëm po qe se pushtetin do ta merrte në dorë një njeri i tipit të Hobsit, pra një njeri i pakompromentueshëm e përherë egoist, që nuk do të ishte gjë tjetër veçse një objekt material i ndërlikuar që i nënshtrohej si gjithçka tjetër kësaj bote, ligjeve të shkakut dhe pasojës? Por Hobsi nuk e pranonte këtë logjikë.

Ai arsyetonte pak a shumë kështu: njeriu me egoizmin e vet, ka për qëllim parësor në jetë ruajtjen e vetes e cila mund të arrihet vetëm në kohë paqeje. Paqja mund të sigurohet vetëm në një shtet të fuqishëm me një rend po aq të nënshtetasve që janë nën pushtetin e një sundimtari⁷. Pra këtu qëndron dhe njësimi i interesave të individëve, pasi rregulluesja në këtë rast është qeverisja, e cila ndërtohet pikërisht me qëllimin parësor të zgjidhjes së konflikteve dhe të rregullimit të interesave nëpërmjet ndërtimit të shtetit ligjor.

Megjithatë, pyetjes “Përse duhet t’i bindemi qeverisë?” e kanë ngritur shumë njerëz. Që të ketë respekt për vetveten, pothuaj çdo njeri duhet të ketë sigurinë se qeveria së cilës i bindet e ka një të drejtë morale për ta kërkuar një gjë të tillë. Përgjigja më e qëndrueshme ndaj kësaj pyetjeje sot e shpjeguar sipas të drejtës hyjnore të

⁶ Nicolo Machiaveli “Princi”

⁷ Tomas Hobs “Leviatani”

mbretërve ndoshta duket krejt absurde. Deri pak shekuj më parë, qeveritë, pretendonin se pushtetin ua jepte Zoti, pretendim ky që ka ekzistuar edhe përpara lindjes së shoqërisë së krishterë. Sundimi kërkon një sforcim të madh moral nga ana e nënshtetasve, ndaj dhe nuk është për t'u çuditur që në epokën e sundimit të fesë, njerëzit çliroheshin në një farë mase nga ky stërmundim duke e pranuar atë si diçka hyjnore.

Ideja e së drejtës hyjnore është krejt e pabazuar, jo vetëm sepse mbështetet te feja, por edhe duke u mbështetur tek ideja e pranisë së një Zoti të plotfuqishëm e hyjnor, që nuk e justifikon atë. Qëndrueshmëria e idesë se mbreti gëzon të drejtën hyjnore të pushtetit mund të shpjegohet edhe me përpjekjen e klasave sunduese për të mos lejuar shpërthimin e një revolte. Loku thotë: “Njerëzit janë prej natyre të lirë, të barabartë dhe të pavarur, ndaj askush s’ka të drejtë t’i dëbojë pa pëlqimin e tyre nga kjo pronë e t’i detyrojë t’i binden pushtetit politik të një tjetri⁸.”

Teoria, në bazë të së cilës detyrimi politik varet nga pëlqimi i individit, e bën të detyrueshëm garantimin e paqes dhe zgjidhjen e konflikteve nga ana e qeverisë. Edhe sikur të pranojmë se Loku s’kishte ndërmend të arrinte deri aty sa të kërkonte pëlqimin e masave për çdo ligj të qeverisë, ideja e tij është se askush nuk ka të drejtë t’u kërkojë njerëzve të bëjnë diçka që nuk përputhet me vullnetin e tyre të lirë e të vetëdijshëm. Nuk është për t'u çuditur që disa mendimtarë politikë u përpoqën të hartonin një doktrinë me ngjyrimë më pak anarkiste mbi bindjen. Fryt i këtyre përpjekjeve është dhe teoria e “vullnetit të përgjithshëm” e hartuar përfundimisht nga Rusoi. Sipas kësaj teorie, detyrimi për t'u bindur nuk varet nga pëlqimi paraprak. Njerëzit duhet t’i binden qeverisë vetëm kur urdhëresat e saj përputhen me atë që Rusoi e quante “vullnet të përgjithshëm”. Ç’është ky vullnet i përgjithshëm? Ose për ta bërë më të qartë pyetjen, cilët janë faktorët që e bëjnë vullnetin të përgjithshëm? Rusoi bënte një ndarje të qartë mes “vullnetit të të gjithëve” dhe “vullnetit të përgjithshëm” duke thënë se shpeshherë ishin dy gjëra krejt të ndryshme. “Vullneti i të gjithëve, - shkruante ai – nuk është gjë tjetër, veçse një përmbledhje që mund t’i bëhet vullnetit të individëve”. Kurse, tipari dallues i vullnetit të përgjithshëm, është se ai shpreh vetëm interesin e përbashkët” Pra vullneti është i përgjithshëm vetëm atëherë kur ka për qëllim të mirën e të gjithëve. Tani nuk është nevojë të pyesim në se ekziston vërtet një e mirë e përgjithshme, pra, një e mirë që mund të ndahet në mënyrë të barabartë mes anëtarëve të shoqërisë. Kjo varet nga fakti nëse njerëzit janë të bashkuar në thelb apo jo.

Tani për tani mund të thuhet se teoria e vullnetit të përgjithshëm thotë se qeveria ka të drejtën e ligjshme të kërkojë bindje vetëm kur përfaqëson interesat e vërteta themelore të të gjithë popullit.

Rusoi e pranonte se njerëzit edhe mund të gabojnë ndaj dhe vullneti i të gjithëve mund të mos përfaqësonte vullnetin e përgjithshëm, çka ka çuar në lindjen e

⁸ John Locke, “Traktat i dytë për qeverisjen”

idesë se, edhe një sundimtar i vetëm, madje dhe një diktator i vërtetë, mund të përfaqësojë vullnetin e përgjithshëm. Autorë të ndryshëm kanë gjetur një farë fryme rusojane tek regjimet e ashtuquajtura “diktatura të masave”, një kuptim i shtrembëruar i ideve të Rusoit. Megjithë karakterin tepër kompleks të vullnetit të përgjithshëm, që të jetë vërtetë i tillë, ai shkruante: “duhet të jetë i përgjithshëm, si në synim, ashtu edhe në thelb. Ai duhet të jetë njëkohësisht vullneti i të gjithëve dhe të zbatohet për të gjithë”.

Pra, vullneti i popullit vërtet mund të jetë i gabuar, por edhe kur ka për qëllim të mirën e përgjithshme, vullneti nuk mund të quhet i përgjithshëm, në qoftë se nuk është vullneti i gjithë popullit⁹. Si i tillë, është shumë e rëndësishme ekzistenca e një ndërmjetësi, që e ka burimin dhe ekzistencën nga vetë ne për vendosjen e paqes, zgjidhjen e konflikteve dhe harmonizimin e interesave.

Përfundime

Nën tryshninë e qytetërimit bashkëkohor e modern dhe kërkesës për integrimin evropian, të drejtat civile ishin dhe mbeten motori i ndryshimeve strategjike të shoqërisë. Por dobësia me madhe që vërehet në fushën e të drejtave civile është se vetë ligjet lënë shteg për zbatim dhe interpretim të njëanshëm. Në fund të fundit, vetë koncepti i demokracisë qëndron në njohjen dhe zbatimin e këtyre rregullave mbi të cilat ngrihet dhe zhvillohet shoqëria. Pra, individit dhe shoqëria njerëzore mbajnë qëndrime të ndryshme rreth dukurisë së konflikteve, të kushtezuar nga rrethanat e krijuara dhe pikpamjet botkuptimore, ideologjike e politike. Çdo aspekt jetësor i shoqërisë gjeneron konflikte të llojeve të ndryshme. Duke qenë një fenomen objektiv dhe pjesë integrale e shoqërisë njerëzore, ai nuk mund të ndalohej përfundimisht, por të trajtohet në mënyrë komplekse me të gjitha pasojat e mbarsura që sjell dhe me zgjidhjet më të pranueshme me sa më pak humbje.

Gjithashtu, teoria, në bazë të së cilës detyrimi politik varet nga pëlqimi i individit, e bën të detyrueshëm garantimin e paqes dhe zgjidhjen e konflikteve nga ana e qeverisë. Në këtë aspekt, Rusoi vinte në dukje: “Vullneti i të gjithëve, s’është gjë tjetër, veçse një përmbledhje që mund t’i bëhet vullnetit të individëve”. Tani për tani, mund të thuhet se teoria e vullnetit të përgjithshëm presupozon se qeveria ka të drejtën e ligjshme të kërkojë bindje vetëm kur përfaqëson interesat e vërteta themelore të të gjithë popullit.

Por, duke qenë se, Rusoi pranonte idenë se, njerëzit edhe mund të gabojnë ndaj dhe vullneti i të gjithëve mund të mos përfaqësojë vullnetin e përgjithshëm, gjë që ka çuar në lindjen e idesë se, edhe një sundimtar i vetëm, madje dhe një diktator i vërtetë,

⁹ Zhan Zhak Ruso “Kontrata Sociale”

mund të përfaqësojë vullnetin e përgjithshëm. Kjo, krijon mundësi për lindjen dhe sundimin e një diktature të kamufluar, gjoja si e masave punonjëse, apo e ashtuquajtur “e proletariatit”.

Referencat

1. Chevallier, J. J. “*Veprat e Mëdha Piltike*”, Tiranë, 2001.
2. Dahrendore, R. “*Konflikti shoqëror modern*”, Tiranë, 2008.
3. Hobbs, Tomas, “*Leviatan*”. Tiranë 2004.
4. Kant, Imanuel, “*Drejt paqes së përkohshme*”, Tiranë. 2004.
5. Kangan, Robert, “*Pushtet dhe Parajsë*”, Tiranë 2005.
6. Hersh Zhanë, “Habia Filozofike, një histori e Filozofisë” Tiranë 1993.
7. Boriçi, Gjon, “Studime, artikuj, Ese”, Tiranë 2006.
8. Gjoka, Rasim etj. “Për ndërmjetësimin” Cikël leksionesh për shkollën e magjistraturës. Tiranë 2000.

PIKOLOGJI, SOCIOLOGJI,
PEDAGOGJI

DISA ALTERNATIVA TË PËRFSHIRJES SË FËMIJËVE ME NEVOJA TË VEÇANTA NË KLASA NORMALE

Some Alternatives of Children's Integration and Inclusion with Special Needs

Donika Dardha, Mariela Burda, Aleksandra Piluri

Departamenti i shkencave Sociale, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan S.Noli" Korçë

Përmbledhje

Edukimi dhe përfshirja e fëmijëve me nevoja speciale në klasat normale po shndërrohet sot në një çështje të rëndësishme në të gjithë vendin. Në përballjen me shoqërinë që po zhvillohet me ritme të shpejta në fushën sociale dhe ekonomike, ky grup fëmijësh ndihet i veçuar, i përjashtuar, i kërcënuar dhe madje edhe i përbuzur. Shkolla nga ana tjetër bën përpjekje të forta për të ndjekur ritmin e përshpejtuar të këtij zhvillimi dhe e vë theksin tek shndërrimi i shkollës në një qendër kryesore dhe profesionale të edukimit.

Përveç kësaj shkolla, familja dhe mësuesit po punojnë për të ndihmuar këtë grup fëmijësh të integrohen përmes zhvillimit të atyre aftësive që kompensojnë mungesën e aftësisë, me qëllim që të arrijnë një pavarësi relative.

Roli i edukatorëve në situatë të tilla bëhet shumë i rëndësishëm dhe në të njëjtën kohë shumë i vështirë për t'u realizuar në mënyrë të suksesshme.

Puna për trajnimin e mësuesve të rinj fillon prej të qenit student në universitet ku mësuesit e ardhshëm marrin njohuritë e para mbi edukimin dhe aftësitë praktike që duhen zhvilluar për të punuar dhe për t'u sjellë me këtë grup fëmijësh. Këto njohuri duhet të pasurohen në mënyrë të vazhdueshme përmes trajnimit, kualifikimit dhe specializimeve të tjera.

Shteti dhe Ministria e Arsimit nga ana tjetër duhet të bëjnë më tepër investime për përmirësimin e situatës, infrastrukturës, shpërblimin shtesë të mësuesve dhe në të njëjtën kohë për të ndërgjegjësuar opinionin publik për ta trajtuar këtë grup fëmijësh si pjesë e natyrshme e shoqërisë që ka nevojë për trajtim të veçantë.

Shënim: Ky artikull është përgatitur duke u bazuar në një kërkim të realizuar përmes vëzhgimeve, pyetsorëve dhe diskutimeve me mësues në shërbim, prindër, nxënës dhe student si edhe autoritetet e edukimit në pesë rajone kryesore në gjithë Shqipërinë (Korçë, Elbasan, Shkodër, Gjirokastrë and Durrës).

Fjalët çelës: edukim special, fëmijë me nevoja special, integrim, klasa normale.

Abstract

The involvement in the education of the children with special needs in normal classes it has become nowadays of concern an important issue. Facing life in a society which is rapidly developing in the social and economic fields, this group of children

may feel obviously distinguished, threatened, expelled and even disdained. The school, on the other hand, to make them follow the accelerated pace of development and aims at turning the school into a professional and primary educative center.

In spite of this, the school, the family and the teachers are working to help this group of children in order to integrate through developing those skills that can compensate their lack of ability to teach them relative independence.

The role of the educator in such situations becomes very important and at the same time very difficult to carry out successfully.

The task that has to do with new teachers training starts with the time of being a student at the university where the future teachers get their first knowledge on education and the practical skills that need to be developed on how to work and behave with this group of children. This sort of knowledge needs to be enriched continuously through training, qualifications and other specializations.

The state and The Ministry of Education, on the other hand, must do greater investment for the improvement of the situation, the infrastructure, the supplementary reward for the teachers, and at the same time, to make the public opinion aware in order to treat this group of children as a natural part of the society who are in need of a special care.

Note: This paper is prepared based on the research realized thanks to observations, questionnaires and discussions with in-service teachers, parents, pupils and students and education authorities of five main districts throughout Albania (Korçë, Elbasan, Shkodër, Gjirokastër and Durrës).

Key words: special education, children with special needs, integration, normal classes.

Hyrje

“Edukim special, do të thotë: mësimdhënie e krijuar posaçërisht për të plotësuar nevojat e një individi me aftësi të kufizuara; mësimdhënie e krijuar në klasë, në shtëpi, në spital, në institucione dhe mjedise të tjera” (Auxter etj.2001:4)

Është e vërtetë se të gjithë fëmijët ndryshojnë nga njëri-tjetri nga aftësitë fizike, njohëse, sociale, etj. Këto ndryshime relativisht të vogla janë normale dhe i lejojnë fëmijët të përfitojnë nga programet e zakonshme të edukimit. Meqënëse aftësitë fizike, të të mësuarit, të sjelljes të fëmijëve me paaftësi ndryshojnë nga norma, ata kanë nevojë për programe të veçanta që synojnë edukimin e tyre. Mënyra më e përgjithshme për të zgjidhur problemet për këta fëmijë është organizimi i institucioneve të posaçme. Por shoqëritë e sotme moderne me qëllim zhvillimin, integrimin dhe socializimin e tyre i përfshijnë një pjesë të mirë të tyre në shkolla dhe klasa normale.

“Do të vijë dita kur vendet nuk do t’i çmojnë sipas fuqisë së tyre ushtarake apo ekonomike, as sipas shkëlqimit të kryeqyteteve dhe ndërtesave publike të tyre, por sipas begatisë së popujve të tyre, sipas ndihmës që u afrohet atyre që janë të rezikuar dhe në pozita të palakmueshme, dhe sipas nivelit të sigurisë përkatëse për zhvillimin fizik dhe psikik të fëmijëve të tyre”.

Ligji publik 94-102 në SHBA i vitit 1975 vendosi futjen e këtyre fëmijëve në klasa kolektive të përbashkëta me nxënësit normalë duke bërë realitet idenë e njërit

prej presidentëve të këtij shteti, Xh.Uashingtonit: “Të respektohet të drejtat e invalidit është dëshmi e kulturës së një kombi dhe e politikës së një shteti”.

Ligji shqiptar, neni 57/2, thekson se arsimimi i nxënësve me aftësi të kufizuara realizohet në dy forma: integrimi i tyre në shkollat e arsimit publik në kuadrin e gjithpërfshirjes dhe nëpërmjet trajtimit të tyre në shkolla apo klasa publike të veçanta sipas kategorive dhe veçorive që paraqitin ata .

1. Fëmijë me nevoja speciale në shkolla speciale

Në Republikën e Shqipërisë ka 6 shkolla speciale: në Korçë, Tiranë, Vlorë, Elbasan, Durrës dhe Shkodër.

Shkolla speciale në qytetin e Korçës është çelur në vitin 1996. Ajo është mbështetur në një traditë të hershme, sepse, që nga viti 1930, në një jetimore janë trajtuar fëmijë me nevoja të veçanta. Sot në të mësojnë 33 nxënës të moshës nga 6-19 vjeç, nga klasa e parë deri në klasën e katërt dhe japin mësim 6 mësues.

1.1 Synimet e kësaj shkolle janë

1. Synimi kryesor i kësaj shkolle është të rritë shkallën e përshtatjes dhe të pavarësisë në jetën e përditshme.

2. Kjo shkollë synon, gjithashtu, të ndihmojë këta fëmijë të përvetësojnë programet shkollore sipas shkallës së vështirësisë së tyre.

-Për realizimin e synimeve përdoren metoda të larmishme të punës në grup udhëzime individuale, sipas vështirësisë që paraqitin nxënësit.

-Trajnimi i personelit mësues.

-Bashkëpunimi me familjet.

2. Përfshirja e fëmijëve me nevoja speciale në klasa të zakonshme

Në të kaluarën, përpara viteve 90, nxënësit që kishin paafhtësi, si: probleme fizike, emocionale, të të mësuarit apo të sjelljes qëndronin të mbyllur në shtëpi, shkolla speciale ose azile. Ndërsa sot, shkollat dhe klasat normale “janë të mbushura” me nxënës të tillë. Është shumë e rëndësishme që dhe këta fëmijë, por edhe prindërit, mësuesit të dinë se ata mund të mësojnë dhe të zhvillohen. Për këtë arsye atyre u duhet dhënë mundësia për të arritur atë që mund të arrijnë.

Përfshirja e këtyre fëmijëve në klasa të zakonshme bëhet me qëllim integrimin dhe zhvillimin e tyre në gjirin e shoqërisë së bashku me moshatarët e tyre. Fëmijët me nevoja të veçanta, krahas nevojave të tyre të ndryshme që vijnë për shkak të paafhtësisë, kanë gjithashtu edhe të drejta edhe nevoja njerëzore si gjithë të tjerët. Për këtë arsye këta fëmijë janë quajtur “fëmijë me aftësi të kufizuara” më shumë sesa “fëmijë të paafte”, sepse çdonjëri nga këta fëmijë është një fëmijë që gëzon të drejtat si çdo fëmijë tjetër, është një fëmijë me personalitet, me mundësi për zhvillim dhe me nevojën për t’u vlerësuar dhe për t’u dashur nga të tjerët. Si rrjedhim duhet t’u krijohen mundësitë të shfaqin dhe të zhvillojnë aftësitë që kanë sado të pakta që të jenë ato. Kjo është një nga rrugët kryesore të përfshirjes dhe të integritit në jetën normale.

Ata kanë nevojë: të trajtohen si individë; të vlerësohen nevojat e tyre; të inkuadrohen sa të jetë e mundur në jetën e përditshme; t'u mësohen gjërat ngadalë, me gjuhë të qartë e të thjeshtë; të përfshihen në veprimtari e të nxiten të veprojnë vetë.

Pavarësisht problemeve dhe vështirësive që ata kanë në këto klasa, ajo që vlen është mundësia që u jepet atyre për të bashkëvepruar, për të komunikuar me të tjerët dhe për t'u nxitur në veprimtaritë e tyre jetësore siç thekson dhe Maria Montesori "Mendja e fëmijës së mitur ndryshon nga mendja jonë... Kur ne e pranojmë kufizimin tonë për ta arsimuar atë me anë të mësimave gojore, atëherë i tërë koncepti i arsimit ndryshon. Ai kthehet në një çështje për të siguruar një mjedis të përshtatshëm dhe jo për të ngulur me forcë në veshët e fëmijës fjalët tona". (1997:16)

Në një studim të kryer nga ana jonë për këtë qëllim në 25 shkolla të Shqipërisë në rrethet Korçë, Durrës, Elbasan, Gjirokastër e Shkodër gjendja paraqitet si në tabelë:

Numri i nxënësve	Klasa që frekuentojnë		Llojet e paafëtise
	Cikli i ulët	9 - vjeçare	
75	57	18	-prapambetje mendore e lehtë, e mesme -çregullime të sjelljes -çregullime të të folurit -epilepsi

Në këto shkolla janë pyetur prindërit e këtyre fëmijëve. Vetë fëmijët dhe prindërit e tyre janë të kënaqur nga përfshirja në klasa normale, sepse ndjehen të vlerësuar. P.sh. A.Xh, nëna e fëmijës (Y.XH) me shikim skajshmërisht të kufizuar, që vazhdon shkollën e mesme me rezultate të mira vlerëson pozitivisht mësueset, shokët. Ndërsa një prind tjetër, BL shprehet: "Kur fëmija im ishte në shkollën speciale dhe mua më duhej të shkoja atje, zemra më pushonte nga ankthi. Ndërsa tani që fëmija ka 2 vjet në shkollën normale unë jam shumë e gëzuar për zhvillimin dhe përparimin e tij, ai është më i aftë, më i shoqërueshëm dhe me një vetëbesim të lartë". (Ky fëmijë me prapambetje të lehtë sot vazhdon klasën e nëntë).

-Natyrshisht, që këta nxënës kanë probleme të tilla, si: vështirësi në përvetësimin e programit mësimor; motivim të ulët; frekuentimi i ulët në shkollë; probleme të sjelljes që ndikojnë në marrëdhëniet me bashkëmoshatarët; interesimi i prindërve s'është në nivelin e duhur.

-Problemet kryesore që shqetësojnë mësuesit që kanë në klasë nxënës të tillë janë: Mungesa e kualifikimit dhe trajnimit të specializuar; mungesa e ndihmës-mësuesit në orën e mësimit; numri i madh i nxënësve në klasa; mungesa e një page shtesë; problemet e komunikimit me fëmijët dhe prindërit të cilët kanë përgjithësisht njohuri të pakta dhe nivel të ulët ekonomik-shoqëror; fakti që këta fëmijë shihen si pengesë për realizimin e objektivave mësimore; mosbesimi dhe mospranimi nga prindërit.

2. Përgatitja dhe kualifikimi i mësuesve

Në fakultetet e mësuesisë të universiteteve të Shqipërisë zhvillohen disiplina të veçanta për edukimin e fëmijëve me nevoja speciale (p.sh. në Universitetin e Vlorës ka një degë të veçantë që përgatit mësues për të punuar me këta fëmijë).

Praktikat profesionale të studentëve zhvillohen edhe në shkolla speciale.

Studentët orientohen për të mbrojtur tema diplome, punime kursi, referime për problemet, nevojat integrimin e këtyre fëmijëve.

Drejtoria arsimore realizon kualifikimet krahas trajnimit të vazhdueshëm të mësuesve në seminare rajonale dhe kombëtare. Aktualisht, në tre shkolla dhe tre kopshte të qytetit të Korçës po punohet në kuadrin e projektit: “Trajnim me drejtues shkollash dhe mësues që kanë në klasë fëmijë me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të nxënë”, mbështetur nga organizata “Save the children”.

4. Integrimi

Disa strategji që përdorin mësuesit për integrimin e këtyre fëmijëve janë:

- Mësuesit në këto klasa bëjnë kujdes t’i vendosin këta fëmijë afër tavolinës së tyre dhe së bashku me nxënës të tjerë;

- Shpesh këta mësues përdorin “patronazhin” si një nga metodat e njohura për këtë qëllim.

- Mësueset përdorin nxitjen, përforsimin për çdo përgjigje pozitive sado e vogël dhe e parëndësishme të jetë ajo.

- Detyrat e vështira dhe të komplikuar i ndajnë në njësi më të vogla të kuptueshme për këta fëmijë, duke individualizuar programet dhe veprimtaritë mësimore.

- Në lojrat me karakter mësimor, argëtues e edukativ, këta fëmijë integrohen së bashku me moshatarët e tjerë, duke iu dhënë edhe role kryesore.

- Mësuesit, për të realizuar këto qëllime, udhëzojnë prindërit për t’i ndihmuar fëmijët e tyre në shtëpi.

- Mësuesit bashkëpunojnë me psikologët e shkollës, duke ndërtuar së bashku strategji për t’i ndihmuar këta fëmijë.

Përfundime

Si përfundim mund të themi se:

1. Duhet të rritet shkalla e përgjegjësisë të drejtorive të shkollave dhe veçanërisht e mësuesve për t’i trajtuar sa më profesionalisht këta fëmijë.

2. Duhet të vendoset partneritet në shkollat speciale dhe qendrat rezidenciale për të përfituar nga programet e tyre të veçanta nëpërmjet projekteve dhe veprimtarive të përbashkëta.

3. Asnjë fëmijë nuk duhet të kalojë gjithë kohën në klasa speciale dhe sa herë të jetë e mundur ai të përfshihet në klasa të zakonshme.

4. Duhet të përmirësohet infrastruktura e shkollave dhe të përdoren mjete didaktike mësimore, sportive të përshtatshme për këta fëmijë.

5. Drejtoritë arsimore duhet të planifikojnë tematikën e trajnimeve për kualifikimin e mësuesve për zhvillimin profesional.

6. Duhet të organizohen takime kombëtare dhe rajonale për shkëmbim përvoja në këtë fushë.

Referencat

1. Auxter. D, Pyfer. J., Huetting C., Principles and Methods of Adapted Physical Education Recreation, Mc Graw Hill 2001.
2. Gaonac'h D., Golder C., Manuel de Psychologie pour L'Enseignement, Hachette Livre 1995.
3. Heward W., Orlansky M., Exceptional children, Merrill Publishing, Company 1980.
4. Musai B., Psikologji edukimi, Tiranë 1999.
5. Vasta R., Haith M., Miller S., Psikologji e fëmijës, UEGEN, Tiranë 2007

ZHVILLIMI I TË MENDUARIT KRITIK DHE TË HAPUR TË NXËNËSIT NËPËRMJET ZBATIMIT TË TEORISË SË GARDNERIT

Enhancing Open Critical Thinking in Learners through Gardner's Theory Implementation

Donika Dardha, Aleksandra Piluri, Mariela Burda

Departamenti i Shkencave Sociale, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan. S. Noli" Korçë

Përmbledhje

Sot, në procesin e edukimit të brezit të ri, synohet jo vetëm rritja e shkallës së inteligjencës së tyre, por edhe edukimi i tyre si njerëz krijues, të hapur e aktivë. Ndryshimet e mëdha ekonomike, politike, shoqërore që kanë ndodhur tek ne pas viteve 90, kanë krijuar një kulturë të orientuar drejt vlerave të reja intelektuale, si: matura, vetëaktualizimi, vendimmarrja, arritjet dhe karriera.

Për këtë qëllim arsimimi dhe edukimi duhet të synojnë formimin e personalitetit, zhvillimin e potencialit njerëzor, marrjen e përgjegjësisë dhe përgatitjen për jetën, "për ta bërë botën një vend më të mirë për të jetuar" siç thotë Gardneri.

Sot është mëse aktuale teoria e Gardnerit e zhvillimit intelektual nëpërmjet nxitjes së inteligjencës të lindur, motivimin e brendshëm të fëmijës, ku secili të zhvillohet sipas veçorive dhe nevojave të tij. Sipas Montesorit metoda për ta bërë këtë është ndihma që i jepet personalitetit njerëzor me qëllim që ai të kuptojë lirinë e vet, aftësitë dhe mundësitë e veta. Këtë gjë duhet ta bëjë familja, shkolla, shoqëria

Fjalët çelës: medje e hapur, të menduarit kritik, inteligjenca.

Abstract

Nowadays, the long learning process of the new generation, aims at developing high intelligence levels of the children, and their education, as creative and open members of the society. The great economic, political, cultural and social changes that have happened in our country after the 1990-s, have created an appropriate environment to establish a new well-oriented culture towards new intellectual values such as maturity, self-actualization, decision making, environment and their career planning.

Taking into consideration this goal, the education must aim at forming the personality of the teaching and student staff, increasing human potentials, and taking the responsibilities for better preparation for the life "in order to make the world a better place for living" as Gardner emphasises in his theory.

We, actually, strongly support the Gardner's Theory that has to do with the intellectual development of the human being through increasing the intelligence of the children, their internal motivation, whose principle in every one must be developed according to its special needs.

The best method for realizing this education according to Montessori theory is "the help which can be given to human personalities so that they can better understand their own autonomy, their skills and ability."

Key words: open mind, creatical, thinking, intelligence,

Hyrje

Në fushën e psikologjisë problemi i përcaktimit të inteligjencës ka qënë objekt i vazhdueshëm i debateve, diskutimeve të psikologëve, madje edhe i njerëzve të zakonshëm. Në këtë drejtim janë bërë përpjekje të konsiderueshme, por asnjëra prej tyre nuk ka qënë plotësisht e mjaftueshme. Sipas “The Columbia Encyclopedia”: “Inteligjenca është një aftësi e përgjithëshme që përfshin kalkulimin e arsytimit, marrëdhëniet e perceptimit me analogjinë, aftësia për të mësuar shpejt, rruajtja dhe rigjetja e informacionit, përdorimi në mënyrë të rrjedhëshme i gjuhës, klasifikimi, përgjithësimi dhe përshtatja në situata të reja.” (1993:21)

Ndërsa në librin e psikologjisë (Bernstein and Co, 2000:323), përcaktimi i inteligjencës i pranuar nga shumë psikologë është ai i Robert Sternberg “inteligjenca mund të përshkruhet si tërësi e tri karakteristikave, zotërimi i njohurive, aftësia për t'i përdorur këto njohuri për të arsytuar rreth botës, dhe aftësia për t,i përshtatur ato në mjedise të ndryshme ”

Përfaqësues të teorisë psikometrike si Charles Spearman dhe Raymond Cattell synojnë të shpjegojnë inteligjencën me termat e diferencave individuale të quajtura faktorë. “Faktorët janë konstrukte hipotetike që kanë qëllim të përshkruajnë burimet kryesore që ndikojnë në rritjen e diferencave individuale të vëshguara në testet e inteligjencës” (Sternberg,1985)

Një psikolog tjetër i cili beson se inteligjenca nuk përbëhet vetëm nga një element dhe kritikon idenë e inteligjencës së vetme është Howard Gardner. Në teorinë e tij të inteligjencës shumëdimensionale, të shumëfishtë ai pohon se inteligjenca nuk është diçka që e kanë vetëm njerëzit normale, por bëhet fjalë edhe për ata me dëmtime të trurit dhe ata që janë talente. Të gjithë fëmijët, duke përfshirë ata me dhunti natyrore dhe ata në rrezik, kanë mundësi premtuese, që po t'u japësh nxitjen dhe përkrahjen e duhur, realizojnë talentet e tyre të veçanta. Edhe fëmijët, që në dukje kanë aftësi shumë modeste, mund të arrijnë suksese të shquara në një fushë të zgjedhur veprimtarie. Arsytet për këtë fleksibilitet të jashtëzakonshëm njerëzor qëndrojnë në strukturën e trurit tonë.

Teoria e shtatë inteligjencave e Gardnerit e fut në një rrugë të re teorine e inteligjencës. Shtatë llojet e inteligjencës sipas tij janë:

- Inteligjenca e parë është ajo gjuhësore, e cila i referohet aftësisë për të përdorur fjalët në mënyrë efektive duke përfshirë një lloj ndjeshmërie ndaj ritmit të fjalëve dhe tingujve.

- Inteligjenca e dytë është ajo logjike, e cila përfshin aftësitë analitike dhe ato të arsytimit.

- Inteligjenca e tretë është ajo hapsinore dhe ka të bëjë me aftësinë për ta perceptuar botën në mënyrë të saktë nga pikpamja vizuale në hapësirë dhe aftësia për t'u orientuar në hapësirë.

- Inteligjenca e katërt, ajo muzikore është aftësia për të prodhuar dhe vlerësuar muzikë.

- Inteligjenca e pestë, kinestetike përfshin: shpejtësinë, koordinimin dhe lëvizshmërinë, aftësitë e atletëve, balerinëve, kirurgëve etj.

- Inteligjenca e gjashtë është intrapersonale, e cila i referohet aftësisë për të kuptuar veten dhe për t'u vetëkontrolluar dhe vetëvlerësuar .

- Inteligjenca e shtatë është interpersonal e cila është aftësia për të kuptuar të tjerët dhe për të bashkëvepruar me ta.

Gardner i quan këto inteligjenca struktura të të menduarit (1983). Megjithatë llojet e inteligjencës, ai pohon se numri i saktë dhe natyra e vërtetë e tyre nuk është përcaktuar përfundimisht.

Në jetën e përditshme zakonisht këto inteligjenca punojnë në harmoni me njëra-tjetrën, kështu që veçimi i tyre në bazë të tipareve dalluese bëhet i vështirë. Duke u mësuar fëmijëve si të mendojnë, detyra jonë është që të zhvillojmë secilën prej formave të shumta të inteligjencës së fëmijës.

Gardner beson se çdo njeri mund të ketë nivele të larta ose të ulëta në një inteligjencë pa ndërhyrë në nivelin e një inteligjence tjetër dhe nuk ka dy njerëz që të kenë të njëjtin profil inteligjence.

Ai vë re se testi i inteligjencës mat vetëm ato inteligjenca që vlerësohen më shumë në shkollë, (si ajo gjuhësore, matematikore dhe hapësinore), duke i quajtur këto teste "tiraninë e inteligjencës", dhe një përpjekje për të përcaktuar të ardhmen e njeriut me një aftësi të vetme. Jashtë kontekstit të shkollës testet e inteligjencës kanë një aftësi parashikuese shumë të vogël. Ato nuk tregojnë se si punon mendja, se si e ka zgjidhur problemin dikush; ato na tregojnë vetëm nëse është dhënë përgjigjia e duhur. Këto teste na japin një metodë vlerësimi të shkëputur nga procesi dhe paraqesin detyra që, shpesh, janë të palidhura me ndonjë situatë jetësore. Ato nuk vlerësojnë procesin e përvetësimit të njohurive apo zgjidhjen e problemit, përvojat e të nxënit të fëmijës, nuk mund të gjykojnë cilësi kyçe si imagjinata, shpirti krijues, vullneti, motivimi, por thjesht vlerësojnë produktin e tij.

Studiues të tjerë mbështesin idenë e Gardnerit se arritjet akademike të shkëlqyera nuk janë të mjaftueshme për të qenë i suksesshem në jetë. "Sipas pikëpamjes tonë, talentet e veçanta përfshijnë si proceset afektive dhe proceset njohëse, të tilla si vullneti dhe vete regullimin." (Kelly: 743) Këto aftësi i ndihmojnë njerëzit të marrin vendime të rëndësishme dhe efektive të jetës, të arrijnë qëllimet dhe piksynimet e fokusuara në fuqitë dhe aftësitë personale dhe të minimizojnë dobësitë, të zhvillojnë vetëdijen dhe koshiençën e tyre. Talentet sociale, nga ana tjetër, zhvillohen përmes (në saj të) marrëdhënieve dhe ndërveprimeve sociale me të tjerët dhe në të njëjtën kohë ato shprehen përmes tyre." "Intelegjenca sociale kuptohet thjesht si një aftësi për të kuptuar njerëzit e tjerë si dhe ndërveprimet shoqërore dhe t'i përdorësh këto njohuri për t'i udhëhequr të tjerët në përfitime të kënaqshme reciproke." (Kelly: 744)

Është e rëndësishme të kuptohet se zhvillimet e këtyre talenteve ndikohen së tepërmi nga kultura, sepse ka ndryshim ku përqëndrohen këto kultura si p.sh., disa vlerësojnë më shumë maturinë (pjekurinë), vetaktualizimin, arritjet etj, dhe disa kultura të tjera vlerësojnë të tjera aftësi. Në të njëjtën kohë, nivelet si të një talenti të veçantë, po ashtu dhe një talenti social ndryshojnë nga një individ te tjetri (p.sh., aftësitë muzikore, artistike, akademike dhe aftësi të tjera). Inteligjenca sociale është e rëndësishme për marrëdhëniet familjare, akademike dhe arritjet në karrierë, është një

aftësi e rëndësishme e jetës, e shprehur ndërmjet njerëzve që bien në marrëveshje mirëkuptimi: mësues, prindër, studentë etj.

1. Si mësojnë fëmijët dhe si duhet ti mësojë shkolla ata

Inteligjenca është një problem sa i rëndësishëm aq edhe i diskutueshëm. Fusha kryesore e diskutimit është nëse inteligjenca duhet të shihet si një kufi i lindur apo si një arritje që zgjerohet përmirësohet vazhdimisht. A përcaktohet ajo vetëm nga përbërja gjenetike apo është e ndikuar nga përvoja dhe edukata? Inteligjenca ndoshta është një nga karakteristikat individuale, me të ndërlikuara të njeriut. Është pothuaj e pamundur ta ndash inteligjencën në inteligjencë të ardhur nga genet dhe në atë që vjen nga përvoja. Në qoftë se inteligjenca është e trashëgueshme, a kanë kuptim përpjekjet për të përmirësuar arritjet intelektuale? A mund të shpresohet të përmirësohet të menduarit e fëmijëve në qoftë se ata nuk e kanë këtë aftësi të lindur? Përvoja ka treguar që aftësitë e matura me testin e inteligjencës mund të jenë të trashëgueshme, por ajo se çfarë njerëzit bëjnë me këto aftësi duket se ndikohet nga mjedisi. Alfred Binnet ishte nga të parët që kritikoi idenë se inteligjenca është një sasi e dhënë njëherë e përgjithmonë dhe nuk mund të ndryshohet (2003:9). Ai ishte veçanërisht kundër pikpamjes të disa psikologëve si Charles Spearman, se të menduarit rrjedh si një funksion i vetëm i quajtur “inteligjencë”, përkundrazi, të menduarit përbëhet nga shumë funksione më të vogla, si vëmendja reagimi, kujtesa, gjykimi etj. Kështu, të menduarit mund të përmirësohet duke u ushtruar në mënyrë që të bëhemi më inteligjentë se më parë.

Është veçanërisht e rëndësishme që mësuesi ta dijë se aftësitë njohëse të fëmijëve janë gjithmonë të përmirësueshme. Pra, nuk kanë shumë rëndësi aftësitë mendore të lindura, por si përdoren dhe si zhvillohen ato. Ajo që duhet të bëjnë fëmijët është të mësojnë se si të mësojnë”. Për këtë Binnet propozon një sistem përgatitjeje të quajtur “ortopedia mendore”, një lloj edukimi fizik i mendjes që përfshin ushtrime të veçanta për forcimin e vëmendjes, kujtesës, perceptimit, shpikjes, analizes, gjykitimit dhe vullnetit.

Inteligjenca njerëzore vjen nga aftësia që ka truri për të përpunuar informacionin. Arritja e suksesit për të menduar sipas Sternberg (2008:248-249) përcaktohet nga efektiviteti i kryerjes së operacioneve mendore:

1. Marrja e njohurive.
2. Strategji të përdorimit të njohurive
3. Marrja e vendimeve. Kontrolli mbi të menduarit

Pavarësisht se inteligjenca njerëzore dhe këto operacione mendore kanë një bazë gjenetike të trashëgueshme, sukcesi, lëvizshmëria, qëndrueshmëria e tyre varet nga roli i arsimit, cilësia e shkollës dhe e mësimdhënies.

Tradicionalisht, arsimi dhe institucioni shkollor kanë luajtur një rol të rëndësishëm në përcjelljen e njohurive, vlerave, normave, shprehive nga brezat e rritur te të rinjtë sepse edukimi është veprimi që kryhet nga breznitë e rritura ndaj atyre që nuk janë pjekur ende për jetën shoqërore.

Në kohët, moderne në kushtet e rritjes së shpejtë të njohurive, të informacionit, të zbatimit të teknologjisë në fushën e edukimit, detyrat dhe përgjegjësitë e arsimit dhe shkollës janë rritur, ndërlikuar, dhe shtrojnë përpara saj dhe aktorëve që veprojnë në të

(mësuesve, prindërve, nxënësve, administratorëve, komunitetit) angazhime dhe përgjegjësi të reja më të thella, më praktike dhe më përcaktuese. Në këtë kuptim arsimi (edukimi) duhet të synojë të tjera gjëra: formimin e personalitetit; zhvillimin e mundësive njerëzore; marrjen e përgjegjësive dhe përgatitjen për jetën, “për t’a bërë botën një vend më të mirë për të jetuar.

Të gjitha këto duhet të bëhen objekti qendror i edukimit, sepse pjesa më e madhe e personalitetit të njeriut fillon që me lindjen e tij.

Shumë shkencëtarë, psikologë që kanë studiuar fëmijët kanë argumentuar se vitet e para të jetës janë shumë të rëndësishme në jetën e njeriut. Edukimi gjatë kësaj periudhe duhet të synojë të ndihmojë zhvillimin e forcave të brendshme të tij. M. Montesori në veprën e saj “Mendja absorbuese” këmbëngul në motivimin e brendshëm të fëmijës, secili prej tij do të zhvillohej sipas veçorive dhe nevojave të tij. Duke shpjeguar metodën e saj të edukimit ajo thotë “...metoda është ndihma e cila i jepet personalitetit njerëzor me qëllim që ai të kuptojë lirinë e vet, ose mjetet që i jepen personalitetit njerëzor për ta liruar nga botëkuptimet e vjetra që kanë lidhje me edukimin e fëmijës. Atë që duhet të marrim parasysh është personaliteti i njeriut dhe jo nje “metodë edukimi”

Në këtë vazhdë J.Dewey thekson: “Edukimi zhvillohet nga pjesëmarrja e individit në vetëdijen shoqërore të njerëzimit. Ky proces fillon në mënyrë të pavetëdijshme pothuajse në lindje dhe është vazhdimisht në formim të forcave të individit në ngarkimin e vetëdijes, në formimin e shprehive të tij, në trajtimin e ideve të tij në nxitjen e ndjenjave të tij dhe emocioneve të tij. Nëpërmjet edukimit të pavetëdijshëm individ gradualisht arrin të marrë pjesë në burimet intelektuale morale që njerëzimi ia ka dalë t’i bëjë bashkë. Edukimi i vërtetë unik arrihet nëpërmjet stimulimit të forcave të fëmijës me anë të kërkesave të situatave shoqërore në të cilat ai do të gjendet.” (2004: f 11)

Vëzhgimet e përgjithshme kanë treguar se fëmijët e vegjël janë të pajisur me një natyrë psikike të veçantë dhe kjo ndikon në mënyrën e edukimit. Për mijëra vjet energjitë e verteta konstruktive, gjallëria dhe dinamizmi i fëmijës kanë mbetur të panjohura dhe edukimi i është nënshtruar më shumë veprimit të forcave të jashtme, sepse njerëzit janë marrë më shumë me pamjen e jashtme, pa e ditur dhe pa u kujdesur për pasuritë e mëdha të fshehura në thellësi të këtyre “burimeve natyrore njerëzore”. Është kjo arsyeja që njerëzimi, që në fillimet e tij, ka shtypur sistematikisht këto energji natyrore, i ka orientuar shpesh dhe me dhunë në drejtimet e zgjedhura, arbitrare. Vetëm në kohët moderne njerëzimi ka kuptuar dhe ka filluar të njohë rëndësinë e këtyre pasurive.

Vitet e para të jetës hedhin dritë mbi ligjet e ndërtimit psikik të fëmijës. Është vetë sjellja e fëmijës që zbulon qenien e tij. Ajo tregon një tip psikologjie tërësisht të ndryshme nga ajo e të rriturit. Këtu fillon rruga e re. “Nuk është profesori që zbaton psikologjinë tek fëmija, por është vetë fëmija që i mëson psikologjinë profesorit.” (M.Montesori). Fëmija ka një tip të veçantë të mendjes që thith njohuri dhe udhëzon veten. P.sh., në moshë të hershme, të mësuarit e gjuhës është një proces i lartë intelektual dhe këtë fëmija e bën vetë, përdor fjalë dhe emra në një kohë të caktuar, e cila është e kushtëzuar nga natyra dhe me një saktësi të tillë që ia kalon edhe programeve shkollore. Duke vëzhguar këtë zhvillim që të mahnit, duket sikur brenda fëmijës ka një mësues tepër skrupuloz që e mëson atë të arrijë këto rezultate.

Në këtë moshë fëmija ka fituar disa tipare të veçanta, të cilat i lejojnë atij të mbrojë veten sepse ai mund të flasë për veten. Pavarësisht nga kjo, qëllimi i fëmijës nuk është të mbrojë veten, por të pushtojë mjedisin dhe mjetet për zhvillimin e tij. Për këtë arsye, Montesori, Piaget, Gardner, Dewey etj, theksojnë se fëmija në këtë periudhë duhet të zhvillohet nëpërmjet ushtrimeve në mjedis, nëpërmjet lojës, nëpërmjet “muzeut dhe pazarit” dhe laboratorit të jetës. Gardner i kushton një rëndësi shumë të madhe këtij lloji të mësuarit: “..... muzetë e kanë rruajtur potencialin e tyre për të angazhuar nxënësit, për t’i mësuar për t’i nxitur aftësinë e të kuptuarit dhe çka është dhe më e rëndësishme, për t’i ndihmuar ata të përvetësojnë njohuri e të mbajnë përgjegjësi për njohuritë e tyre për të ardhmen” (2003: f 253).

Mosha parashkollore është periudha e ndërtimit të lidhjeve të vetëdijshme me mjedisin. Forcat që ai ka krijuar tani dalin nga përvoja e vetëdijshme të zbatuara në mjedis nga fëmija, të cilat nuk janë vetëm lojë, as vetëm rastësore, por janë sjellë në mënyrë të vetëdijshme nëpërmjet veprimtarisë.

Është për të ardhur keq që sot, shumë veprimtari me të cilat merreshin nxënësit, si: leximi në klasë, dëgjimi me vëmendje i leksioneve të mësuesit etj., tani duken pa interes dhe pa motivacion për shumicën e nxënësve. Nga ana tjetër nxënësit janë më të interesuar për veprimtari më praktike ku veprojnë vetë dhe bashkëveprojnë me të tjerët si edhe vizitat në muze, ekspozita etj. Shkollat dhe kopshtet tona duhet t’u përgjigjen këtyre prirjeve moshore, duke i kthyer ato në një mjedis posaçërisht për fëmijët ku ata përthithin çdo lloj kulture që i motivon, u ngjall kënaqësi dhe u nxit interes.

Duke u nisur nga sa përmendëm edukimi është një proces natyral spontan i orientuar nga individi. Ai realizohet jo duke rreshtuar një listë fjalësh, por nga përvoja e mjedisit. Detyra e mësuesit nuk mbetet të folurit, por të përgatitja e një sërë aktiviteteve që lidhen me mjedisin.

Edhe për fëmijët më të rritur veprimtaritë individuale janë i vetmi mjet kryesor i zhvillimit. Kjo është e vërtetë si për fëmijët parashkollore, edhe për ata të shkollës fillore e të ciklit të lartë.

Kështu, produktiviteti i edukimit është i përcaktuar nga shkolla si institucion shoqëror që në të gjitha degët e saj të mësimdhënies duhet të nxitë në mënyrë efektive fëmijën për të përdorur forcat e tij për qëllime shoqërore. Për këtë arsye J.Dewey thekson: “Unë besoj se shkolla duhet të përfaqësojë tek fëmija jetën aktuale, jetën e gjallë dhe reale që ai bën në shtëpi, në lagje apo në sheshin e lojrave.” (2004:f 15). Vetëm kështu do të garantohej suksesi, vazhdimësia logjike në edukimin e qëndrimit ndaj botës së fëmijëve tanë.

2. Si mund të bëhen shkollat më të suksesshme

Institucioni shkollor, si dhe edhe sot, është institucioni kryesor i specializuar i edukimit, ku nxënësit mësojnë shkrim, lexim dhe njehsim, mësojnë vlerat kulturore të njerëzimit. Por në raport me shkollën e djeshme dhe synimet e saj, shkolla e sotme ka përpara saj detyra më të vështira për të zgjidhur, objektiva më të thella për të arritur. Të gjitha këto për shkak të zhvillimeve të shpejta e të vrullshme të ekonomisë, shkencës, teknologjisë, e mbi të gjitha, për shkak të informatizimit dhe përzierjes kulturore në një botë që po bëhet gjithmonë e më e afërt për kombet që jetojnë në të.

Në këto kushte duket sikur shkolla shpesh nuk i'u përgjigjet këtyre ritmeve që kërkon zhvillimi, mësuesit nuk punojnë sa dhe si duhet në këtë drejtim dhe nxënësit nuk mësojnë ashtu si kërkohet. Cilësia e mësimnxënies është e ulët, motivimi shkollor i pamjaftueshëm, disiplina e formimit të shprehive jo në nivelin e duhur, morali i të nxënësve është në rënie.

Janë këto arsye thelbësore që meritojnë vëmendjen e të gjithë forcave të shoqërisë civile që janë të interesuara të zhvillojnë arsimin, të përgatitin specialistët e së ardhmes, të sigurojnë qëndrueshmërinë dhe përparimin social e shkencor. Këtë duhet ta realizojë shteti, ministria e arsimit, administratorët e saj, specialistët dhe hartuesit e kurrikulave.

Në këtë drejtim, në vendin tonë vitet e fundit ka përvoja pozitive që po e integrojnë arsimin në zhvillimet e përgjithshme. Janë hartuar tekste të reja (edhe pse ka pasur ngutje për më shumë ndryshime sasiore) të mbështetura në programe bashkëkohore evropiane, që marrin në konsideratë veçoritë psikologjike të moshës së nxënësve, nevojat dhe prirjet e tyre, duke u lënë hapësirë, madje edhe aftësive krijuese të tyre si dhe nxitin inteligjencat e shumta të tyre.

Rolin kryesor në zgjidhjen e këtyre alternativave e ka shkolla, që është teatri ku bashkëveprojnë aktorët kryesorë, mësuesi dhe nxënësit për të bërë realitet synimet e brezave të rinj.

Një sistem arsimor i përparuar kërkon mësues të aftë, të përkushtuar dhe me pasion në punën e tyre. Detyra të rëndësishme kane universitetet që përgatitin mësues, të cilët duhet të rritin nivelet e tyre shkencore dhe psikopedagogjike. Ato duhet të rishikojnë vazhdimisht programet me qëllim aftësimin profesional të studentëve mësues.

Mendojmë gjithashtu se do të ishte e nevojshme që kualifikimi i mësuesve të bëhej pranë këtyre universiteteve. Në vendin tonë po diskutohet gjithmonë e më tepër për dhënien e një license për ushtrimin e profesionit pas disa viteve të marrjes së diplomës "Bachelor" që do të vlerësojë kryesisht aftësitë dhe shprehitë e tyre praktike. Një tjetër detyrë e rëndësishme e mësimdhënies është planifikimi dhe manaxhimi i aktiviteteve të klasës, duke përcaktuar objektivat mësimore të sjelljes, të cilat duhet të jenë sa më të realizueshme, praktike, në përputhje me interes, aftësitë, individuale të nxënësve, duke nxitur prirjet intelektuale të tyre.

Metodat me në qendër nxënësin, si: puna me grupe, të nxënësit në bashkëpunim, puna hulumtuese dhe me projekte ndikojnë në motivimin e drejtpërdrejtë të tyre. Ato rritin gjithashtu shkallën e pavarësisë, kureshtjen, nismën praktike, mendimin logjik e krijues si dhe zhvillim e talenteve të caktuara që shprehen në produktet të nxënësve si në esse, projekte e detyra mësimore praktike etj. Në këto veprimtari mësimore, gjithnjë e më shumë po vihet re një aktivizim maksimal i nxënësve, të cilët nëpërmjet tyre, gjejnë mundësinë të zhvillojnë aftësitë, të shprehin prirjet e pasionet e tyre, të jenë të pavarur dhe krijues. Duke u ndodhur si të thuash në "terrenin e tyre", krijimet e tyre të lira shprehin individualitetin intelektual e kulturor. Këto punime shpesh paraqiten në ekspozita dhe veprimtari kombëtare.

Në këtë drejtim duhet punuar me intesitet të madh nga shkolla e mësuesit që të fitojmë kohën e humbur si dhe dëshirën, vullnetin dhe pasionin e nxënësve për dijen.

Kohët e fundit në vendin tonë po punohet shumë në drejtim të specializimit të forcave të punës që t'i përgjigjen kërkesave të shumta të tregut. Krahas kualifikimit të

vazhdueshëm të tyre, një rol përcaktues duhet të luajë shkolla. Prandaj politikbërësit e arsimit gjithnjë e më tepër po u kthehen përvojave pozitive të shkollave profesionale duke nxitur hapjen e tyre. Kjo është një vendimmarrje shumë e rëndësishme dhe afatgjatë, por dhe shumë e dobishme, sepse do t'u krijojë kushte të nevojshme brezave të rinj të nxënësve të zhvillojnë aftësitë e tyre intelektuale, talentet e tyre natyrore dhe dëshirat për jetën e ardhshme.

Vazhdimisht shoqërisë njerëzore do t'i duhet të mendojë zgjidhje për binomin zhvillim-edukim dhe harmoninë e përcaktuar midis tyre. “Ne tani vleresojmë në një mënyrë më të thellë në krahasim me brezat e mëparshëm sa bukur pengohet rritja jonë si nga faktoret epigjenetikë ashtu edhe nga veprimet e institucioneve. Megjithatë ndërgjegjësimi ndaj këtyre kufizimeve nuk duhet të na dëshpërojë. Përkundrazi ky ndërgjegjësim për natyrën tonë të brendëshme mund të shërbejë si një udhëheqje e sigurtë drejt planifikimit dhe zbatimit të një shoqërie më të efektshme nga pikpamja arsimore. (2003: 338).

Përfundime

Pavarësisht këtyre arritjeve, për të përmirësuar më cilësisht punën, mendojmë se në përgatitjen e kurrikulave duhet bërë kujdes në disa drejtime:

- Të nxiten alternativa më të shumta programesh dhe teksteve mësimore
- Të përcaktohen standardet mësimore të cilat përbëjnë çelsin e suksesit të arsimit, ato disiplojnë të mësuarit, luftojnë formalizmin, anarkinë dhe konkretizojnë objektivat mësimore.
- Të përpunohen tekstet në drejtim të lehtësimit nga mbingarkesat teorike, formale e të panevojshme dhe të plotësohen me situata e detyra praktike që nxitin krijimtarinë, kureshtjen, pavarësinë dhe formimin e shprehive.
- Të pajisen shkollat me mjete didaktike-laboratorike bashkëkohore për ta kthyer atë në një “laborator të jetës” (J.Dewey), ku nxënësit të kenë mundësinë të zbatojnë njohuritë e fituara.

Referencat

- Bernstein, C, Stewart P, Roy Wickens, Psychology, Fifth edition, Boston 2000.
Dewey J., Shkolla dhe shoqëria, Tiranë, 2004
Gardner. H., Mendja e pashkolluar, Tiranë, 2003.
Gardner. H., Dimensionet e mendjes, Tiranë, 2004.
Kelley K R., and Moon S., Personal and social talents, 1998.
Morris Ch, Maisto A., Psikologjia, Tiranë, 2008.
Piaget. J, (2004), Psikologjia e inteligjencës, Plejad, Tiranë.
The Columbia Encyclopedia Edition 5, Columbia University, Press 1993.
Sternberg, R. J. The triarchic Mind- A new theory of human intelligence, England.

ZHVILLIMI POZITIV I TË RINJVE DHE ROLI I PUNONJËSIT PRANË SHËRBIMIT PSIKO-SOCIAL NË SHKOLLË

Youth Positive Growth and the Role of Psycho-Social Worker at Schools

Livia Nano

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

Përmbledhje

Në ditët e sotme vihet re një ndryshim në mënyrën se si perceptohen “të rinjtë” si edhe në lidhje me atë se çfarë ata kanë nevojë në mënyrë që të zhvillohen pozitivisht dhe në mënyrë të sukseshme. Tradicionalisht, të rinjtë janë perceptuar si “*probleme që duhet të menaxhohen*” dhe përqëndrimi ka qenë trajtimi apo parandalimi i problemeve. Parandalimi është i rëndësishëm, por në vetvete nuk është gjithëkështu “*të mos kesh problem nuk do të thotë që të jesh i përgatitur për një jetë të sukseshme në të ardhmen*”. Në literaturën shkencore të viteve të fundit të rinjtë perceptohen “*si burime që duhet të zhvillohen*” e si rrjedhim përpjekjet përqëndrohen në promovimin e anëve pozitive. Ajo për çfarë ka sot nevojë shoqëria është një ekuilibër midis të dyjave. “Modeli i aseteve të zhvillimit” është një prej modeleve më të përhapura të paradigmes së zhvillimit pozitiv të të rinjve. Asetet janë “gurët themeltarë” për të cilët të rinjtë kanë nevojë që të rriten të sukseshëm. Analiza e të dhënave cilësore tregoi se edhe të rinjtë në Tiranë flasin për elemente të ngjashme me ato të përmendura nga modeli i aseteve. Sipas këtij modeli, detyra për të rritur të rinj të lumtur nuk i përket vetëm familjes, apo vetëm shkollës, shoqërisë, komunitetit apo institucioneve të tjera që gjenden në të, ajo është detyrë e ne të gjithëve. Kjo përjasje ekologjike duket shumë e nevojshme për punën e punonjësit psikosocial në shkollë.

Fjalet çelës: zhvillimi pozitiv i të rinjve, asete të zhvillimit

Abstract

Nowadays, there is a change in the common trend of “the youth” perception in terms of their needs to grow up prosperously. The traditional research has considered the young as “*a problem that needs to be managed*”; its focus was problem prevention or treatment. In fact, prevention is in itself vital, but it does not solve the future issues of concern “*the fact that there is the lack of problems does not mean that you are prepared to manage the future worries*”.

The latest research literature views the young as “*sources that need to be developed*”; its efforts are focused in the promotion of positive aspects. What society needs nowadays is a balance between both views. The pattern of the development assets is widely perceived as a youth positive development paradigm, since the assets provide the fundamental tools of positive growth. A qualitative data analysis denoted that similar elements of the assets may also be witnessed among Tirana young people. The main concern in this respect is the

fact that bringing up successful young people is not just the responsibility of the family, the school, the community or the society and its proper institutions. It is an issue of concern for all of us. This ecological perception enhances the work of a school psychologist.

Hyrje

Sa e shëndetshme apo e emancipuar është një shoqëri duket qartë nga mënyra se si ajo kujdeset për brezin e ri (Benson, 2006). Ky tregues i rëndësishëm të bën të kthehesh nga vetja dhe të mendosh: Po në Shqipëri çfarë jemi duke bërë në këtë drejtim? A jemi duke u kujdesur për brezin e ri? Nëse po, në çfarë mënyre po e bëjmë këtë?

Në këtë punim do të parashtrohen dy perspektiva të ndryshme mbi mënyrën se si perceptohen të rinjtë dhe çfarë duhet bërë që ata të rriten dhe zhvillohen pozitivisht duke vënë theksin tek rëndësia që ka krijimi i një ekuilibri midis të dy prespektivave. Më pas, bazuar në shqyrtimin e literaturës, do të prezantohet modeli i aseteve të zhvillimit, që identifikon disa cilësi apo karakteristika që u duhen të rinjve në mënyrë që të rriten mirë dhe të ecin përpara. Ky vizion do të ndiqet nga parashtrimi i të dhënave cilësore të mbledhura nëpërmjet fokus-grupeve mbi atë se si të rinjtë mendojnë në lidhje me elementet që u nevojiten në mënyrë që ata të rriten individë të mirë e të suksesshëm në jetë. Në pjesën e fundit, punimi do përqëndrohet në ndihmesën që punonjësi pranë shërbimit psikosocial në shkollë mund të japë në zhvillimin pozitiv të të rinjve duke bashkëpunuar ngushtë edhe me aktorë të tjerë.

Metodologjia

Në këtë punim është përdorur një kombinim i metodave parësore dhe dytësore të studimit shkencor. Më konkretisht, për të analizuar nga një prespektivë teorike mënyrën se si perceptohen të rinjtë dhe se për çfarë ata kanë nevojë, në mënyrë që të rriten mirë dhe të suksesshëm është realizuar një shqyrtim i hollësishëm i literaturës bashkohore të fushës. Ndërsa për të eksploruar se çfarë konsiderohet si e rëndësishme në kontekstin shqiptar, që të rinjtë të zhvillohen, të ecin përpara është përdorur metodologjia cilësore e kërkimit. Më konkretisht, u organizuan gjashtë fokus-grupe me të rinj të moshës 13-18 vjeç në qytetin e Tiranës dhe u mbledhën opinionet e tyre në lidhje me tiparet, elementet që karakterizojnë një të ri apo të re që konsiderohet djalë/vajzë e mirë dhe e suksesshme. U përzgjedhën në mënyrë të qëllimshme gjashtë shkolla, përkatësisht tri shkolla 9-vjecare dhe tri gjimnaze, në mënyrë që të reflektonin zona me status social-ekonomik të ndryshëm të qytetit të Tiranës (tri shkolla i përkasin periferisë dhe tri shkolla të tjera i përkasin qendrës së qytetit). Pjesëmarrësit e fokus-grupeve (9-11 pjesëmarrës për grup) u përzgjedhën në mënyrë rastësore duke synuar

në të njëjtën kohë të mbahej një baraspeshë gjinore si edhe të sigurohej përfaqësimi i grupmoshave të ndryshme.

Rezultatet dhe diskutimi

1. Diçka ka ndryshuar...Në literaturën shkencore të kohëve të fundit vihet re një ndryshim në mënyrën se si perceptohen “të rinjtë” si edhe në lidhje me atë se “çfarë ata kanë nevojë në mënyrë që të venë në përdorim munësitë e tyre dhe të japin ndihmën e tyre pozitivisht në zhvillimin e vetes, familjes dhe komunitetit apo shoqërisë në të cilin jetojnë”. Në fakt ky ndryshim nuk është universal, ende ka diferenca midis teorive, strategjive apo praktikave të ndryshme që propozohen nga politikëbërës apo profesionistë të fushës. Megjithatë, ajo që mund të thuhet është se një *zhvendosje* ka ndodhur, diçka ka *ndryshuar* në këtë drejtim.

2. Parandalimi apo “ndreqja” e problemeve. Jo më pak se rreth pesëmbëdhjetë vjet më parë, të rinjtë karakterizoheshin në mënyrë eksplicite apo implicite “si probleme që duhet të menaxhohen” (Benson 2006; Roth, Brooks-Gunn, Murray & Foster 1998) apo në rastin më të mirë, “si problem që presin të shfaqen” (Lerner, 2003). Kjo pikëpamje, e cila bazohet në modelin mjekësor, përqëndrohet tek trajtimi, ndërhyrja dhe parandalimi dhe i kushton vëmendje të veçantë mungesave, pikave të dobëta. Përpjekjet që kanë në thelbin e tyre pakësimin e mangësive apo problemeve synojnë për shembull, mospërdorimin e alkoolit dhe drogës tek adoleshentët; parandalimin e lënies së shkollës; shmangien e dhunës apo krimit rinor etj. Parandalimi i problemeve, që synon angazhimin me të rinjtë përpara se të shfaqen problemet, sigurisht që ka shumë merita, por në vetvete nuk është i mjaftueshëm. Kur ne flasim për parandalim në thelb, ne shprehemi për “një problem”, për “një mangësi”. Nuk ka shumë rëndësi se kur, në çfarë momenti kohor ne angazhohemi për ta adresuar atë problem (para se të ndodhë apo pasi ai ka ndodhur), ajo që ne perceptojmë gjithçka si “*problem*” është shumë i kufizuar në vetvete. Sipas kësaj pikëpamje, një i ri që është duke u zhvilluar pozitivisht, përshkruhet si dikush që nuk merr drogë, nuk përdor alkool, nuk angazhohet në aktivitete seksuale të pasigurta etj. Sigurisht që këto janë të rëndësishme, por nga ana tjetër, me të drejtë mund të shtrojmë pyetjet: Çfarë njohurish ka ky i ri, çfarë di ai të bëjë, për çfarë është i aftë ai? Nëse ne nuk arrijmë dot të përkufizojmë shprehitë, njohuritë, vlerat dhe qëndrimet që dëshirojmë, me po të njëjtën forcë sa arrijmë të themi gjërat që nuk i duam, mundësitë për suksese afatgjata do të jenë të pakta (Lerner et al. 2005; Benson, 2003; Granger, 2002). Parandalimi është tepër rëndësishëm, por në vetvete përbën një synim jo të plotë ... të mos kesh problem nuk do të thotë që të jesh i përgatitur për një jetë të sukseshme në të ardhmen (Lerner et al. 2000; Pittman et al., 1996).

3. Zhvillimi pozitiv i të rinjve. Gjatë fillimit të viteve 1990’ studjues të ndryshëm, profesionistët dhe politikëbërës filluan ta bëjnë thënien e mësipërme si moto

të punës së tyre. Ata kuptuan dhe vunë në dukje nevojën për të mbështetur të rinjtë që të mësojnë dhe zhvillohen përgjatë fushave të ndryshme, duke marrë parasysh mirëqenien konjitive, sociale, morale, qytetare, vokacionale, kulturore dhe fizike. Si rrjedhim, meqë thjesht parandalimi apo ndreqja e problemeve nuk mjaftonte, filluan të zgjerorin larminë e strategjive që synonin të rinjtë (Pittman & Wright, 1991).

Sot, në literaturën bashkohore ekziston një vizion i ri mbi mënyrën se si perceptohen të rinjtë: *“Të rinjtë janë burime të cilat duhen zhvilluar”* (Roth et al., 1998; Benson, 2006). Kjo lloj zhvendosjeje e paradigmës përforcon nevojën për të ndihmuar “të gjithë” të rinjtë që të arrijnë apo plotësojnë potencialin e tyre dhe jo vetëm ata me probleme, të prekshme apo në rrezik. Kjo ripohon edhe një herë nevojën për të investuar në mënyrë holistike tek të rinjtë si edhe thekson domosdoshmërinë për t’u përqëndruar në pikat e forta duke u ndalur tek anët pozitive të të rinjve (Lerner, 2003; Benson, 2003).

Përsa i përket termit “zhvillim pozitiv i të rinjve” kizon një lloj paqartësie. Hamilton shpjegon se termi është përdorur në të paktën tri mënyra të ndryshme: 1) të shpjegojë procesin natyral të zhvillimit të fëmijëve dhe adoleshentëve; 2) të parashtrojë kategori programesh apo organizatash që realizojnë veprimtari me synim promovimin e zhvillimit të të rinjve; 3) si një filozofi që karakterizohet nga një kahje pozitive që mbështet zhvillimin e të rinjve bazuar në pikat e tyre të forta dhe jo në mangësitë apo mungesat (Small, S. et al. 2000). Është pikërisht përkufizimi i fundit për të cilin jemi të interesuar në këtë punim.

Bazuar në autorët më në zë të fushës, “zhvillimi pozitiv i të rinjve” bazohet në këto parime kryesore: 1) të ndihmosh të rinjtë të arrijnë/plotësojnë potencialin e tyre është mënyra më e mirë për të parandaluar që ata të përjetojnë probleme; 2) të rinjtë kanë nevojë për mbështetje dhe lehtësi në mënyrë që të ecin përpara, të kenë sukses; 3) komunitetet duhet të mobilizohen dhe të ndërtojnë kapacitete për të mbështetur dhe zhvilluar të rinjtë; 4) të rinjtë nuk duhen parë si probleme që duhet të korrigjohen, por si partnerë të cilët duhen kultivuar dhe zhvilluar më tej (Small, S. et al. 2000).

4. Barazpesha: Megjithëse ka ndryshime të dukshme strategjike dhe praktike midis dy paradigmave të lartpërmendura, të dyja janë të rëndësishme dhe nuk duhet që njëra të dominojë tjetrën. Aktualisht, duket se ka një çekuilibër, ku parandalimi dhe ndreqja/korrigjimi i problemeve” zë vendin kryesor. Ajo për çfarë kanë nevojë sot komunitetet dhe shoqëria është një ekuilibër midis të dy përpjekjeve: reduktimin e mangësive/parandalimin e problemeve dhe zhvillimin e promovimin e pikave të forta/anëve pozitive të të rinjve. Këto dy përpjekje duhet të shihen si plotësuese të njëra-tjetrës (Benson, 2003).

5. Për çfarë kanë nevojë të rinjtë që të rriten dhe të zhvillohen si individë të suksesshëm? Nga shqyrtimi i literaturës mbi faktorët që ndikojnë zhvillimin e të rinjve autorë të ndryshëm sugjerojnë një sërë aspektesh të rëndësishme nga të cilat ato që hasen më shpesh janë: Të rinjtë kanë nevojë për mjedise të qendrueshme (të tilla si

familja, shkolla, organizata të ndryshme ku të rinjtë mund të marrin pjesë, lagjia, institucione fetare etj.), në të cilat ata ndjehen të mbështetur. Gjithashtu, të rinjtë kanë nevojë për të krijuar marrëdhënie kuptimplota dhe të vërteta me bashkëmoshatarët e tyre si edhe me të rriturit; ata kanë nevojë për mundësi dhe hapësira për të zhvilluar shprehje shoqërore dhe shprehje të mira akademike, ashtu sikurse kanë nevojë edhe për kufizime dhe rregulla të parashikueshme të cilat janë në raport me zhvillimin e tyre moshor. Po ashtu, ata nevojitet që të zhvillojnë një ndjenjë sigurie personale si në aspektin fizik ashtu edhe në atë emocional, një ndjesi identiteti, një kuptim për gjërat, inkurajim për të qënë kurioz, dëshirë për të mësuar dhe eksploruar (Granger, 2002).

6. Modeli i aseteve të zhvillimit. Në këtë kuadër, studjues nga Search Institute, në përpjekjet e tyre për të identifikuar variablat që marrin pjesë në një zhvillim pozitiv të të rinjve hartuan “Modelin e aseteve të zhvillimit”, i cili është një prej modeleve më të përhapura të paradigmës së “zhvillimit pozitiv të të rinjve” (Benson 2006). Asetet janë si ato “gurët themeltarë”, për të cilët fëmijët dhe të rinjtë kanë nevojë në mënyrë që të rriten dhe zhvillohen në mënyrë të shëndetshme dhe të sukseshme. Search Institute ka identifikuar dyzet gurë themeltarë që i ndihmojnë të rinjtë të mbijetojnë, të kenë sukses dhe të arrijnë potencialin e tyre (Scales, 2000).

Asetet e jashtme: 20 asetet e jashtme kanë të bëjnë me përvojat pozitive dhe mbështetëse që familja, shkolla, bashkëmoshatarët, komunitetit etj. u ofrojnë të rinjve. Të përmbledhura ato mund të kategorizohen në katër grupe kryesore (Benson, 2003; 2006):

- *Mbështetja.* Të rinjtë kanë nevojë të rrethohen nga njerëz që i duan, që kujdesen për ta, që i vlerësojnë, i pranojnë dhe mbështesin.
- *Fuqizimi.* Të rinjtë kanë nevojë të ndjehen të vlefshëm. Kjo ndodh kur ata ndjehen të sigurt, të mbrojtur në mjedisin ku jetojnë apo frekuentojnë, por në të njëjtën kohë edhe të ndjehen të respektuar.
- *Kufizimet dhe pritshmëritë.* Të rinjtë kanë nevojë për rregulla të qarta, qëndrueshmëri në pasojat e thyerjes së këtyre rregullave si dhe inkurajim për të bërë më të mirën.
- *Përdorim i mirë i kohës së lirë.* Të rinjtë kanë nevojë për mundësi të tjera jashtë shkollës për të mësuar dhe zhvilluar aftësi të reja në bashkëpunim me moshatarët dhe të rriturit.

Asetet e brendshme: Grupimi i dytë i aseteve (20 asete të brendshme) ka të bëjë me karakteristika personale dhe sjellje që reflektojnë një zhvillim të brendshëm pozitiv të të rinjve. Më konkretisht, këto kanë të bëjnë me

- *Dëshirën për të mësuar:* Të rinjtë kanë nevojë të ndjejnë rëndësinë e edukimit dhe të besojnë në aftësitë e tyre.
- *Vlerat pozitive:* Të rinjtë kanë nevojë të zhvillojnë vlera dhe principe që do ti ndihmojnë ata të bëjnë zgjedhje të shëndetshme në jetë.

- *Shprehitë sociale*: Të rinjtë kanë nevojë të kenë shprehje për të ndërvepruar në mënyrë efektive me të tjerët, të bëjnë zgjedhje të vështira dhe të dinë ti bëjnë ballë situatave të reja.
- *Identiteti pozitiv*: Të rinjtë kanë nevojë të besojnë në veten e tyre dhe të ndiejnë që kanë kontroll mbi gjërat që u ndodhin (Benson, 2003; 2006).

Studimet kanë treguar se sa më shumë asete ka një i ri, aq më pak mundësi ka ai për t'u përfshirë në sjellje të dëmshme (të tilla si angazhim në aktivitete seksuale të parakohshme, përdorim droge, sjellje antisociale etj.). Për më tepër, të rinjtë që zotërojnë më shumë asete kanë të ngjarë më tepër të kenë sukses në shkollë, të vlerësojnë ndryshueshmërinë, si edhe të paraqesin karaktersika udhëheqësi (Fisher, 2008).

7. Zbatimi i modelit të aseteve të zhvillimit në kontekstin shqiptar. Me të drejtë mund të shtrojmë pyetjet: Sa universale apo specifike për kultura të ndryshme janë këto “gurë themeltarë” apo variabla që ndikojnë në zhvillimin pozitiv të të rinjve? Po në kontekstin shqiptar çfarë konsiderohet si e rëndësishme në mënyrë që të rinjtë të zhvillohen, të ecin përpara? Në përpjekje për t'i dhënë një përgjigje kësaj pyetje u përdor metodologjia cilësore e kërkimit dhe konkretisht fokus-grupe.

Më poshtë bëjmë një paraqitje të grupuar të ideve kryesore të të rinjve të mbledhura nëpërmjet fokus-grupeve në lidhje me karakteristikat e një vajze / një djali të mirë dhe të suksesshëm:

- *Ai/ ajo ka në krahë familjen; Familja i qëndron pranë; Prindërit e ndihmojnë për të marrë vendime, për të realizuar ëndrrën në sirtar; Prindërit nuk lejojnë që fëmija të ndihet ndryshe nga të tjerët; Flet hapur me mamën; Familja investon për shkollën për edukimin e fëmijës; Familja plotëson kërkesat e tij në shkollë; Shkolla e përkrah; Mësuesit e motivojnë, e ndihmojnë në mësim dhe i tregojnë gjërat që nuk i kupton; Fqinjët, të afërmit e duan dhe e mbajnë pranë; Ai/Ajo është krenaria e komunitetit.* (për referencë me modelin e aseteve të zhvillimit sa më lart kanë të bëjnë me “Mbështetjen”).
- *Mendimi i tij pranohet nga më të rriturit; Trajtohet i barabartë me të tjerët. Të tjerët kanë besim tek ai/ajo dhe e shohin pozitivisht; Ndihej në familje; Nuk e ofendojnë në shkollë; Mësuesit nuk e rrahin në shkollë, por e trajtojnë me dinjitet; Nuk rritet në mjedise ku ka dhunë.* (Fuqizimi).
- *I dëgjon të tjerët; Dëgjon fjalën e prindërve dhe bën çfarë i thonë ata; Ka hapësirë; Ndihej i lirë; Është model i mirë për fëmijët e tjerë; Ka shoqëri të mire dhe kërkon të zgjedhë shokun më të mirë se veten; Është i rregullt, i pastër; familja i jep lirinë e nevojshme “liro-shtrëngo”.* (Kufizimet dhe pritshmëritë).
- *Merret me sport; Luan, argëtohet me shokët dhe me shoqet. Ndjek kurse jashtëshkollore.* (Përdorimi i mirë i kohës së lirë).

- *Nuk e lë asnjë ditë shkollën; Është nxënës i dalluar; Ka vullnet për të mësuar dhe është i zgjuar; Lexon libra të ndryshëm; Shkruan në kohën e lirë. (Dëshira për të mësuar).*
- *Nuk është i ndrojtur; Është i shoqërueshëm dhe i hapur me të gjithë; Di të komunikojë me më të rriturit; Është tolerant në zgjidhjen e problemeve; Bashkëpunon më të tjerët; Është i dashur me shokët, sillet mire, dhe është përkujdesës në familje; Është i matur, mendohet për atë që bën; Është i lirshëm; Nuk mbyllet në vetvete kur ka probleme, por i ndan ato me dikë tjetër; Nuk ndikohet negativisht nga shoqëria; Nuk është racist apo paragjykses në asnjë aspekt (krahinor, fetar, fizik etj.) (Shprehitë sociale).*
- *Ndihmon personat në nevojë, ndihmon shokët në shkollë etj.; Nuk është egoist; nuk gënjen; Di të falë; Është zemër mire; Është i drejtë; Di të respektojë të tjerët; Nuk paragjykon të tjerët; I do shumë të tjerët; Ndihmon të varfërit në kohën e lire. (Vlerat positive)*
- *Ka besim në vetvete; Është i aftë të realizoj ëndrrën e tij; Çdo pengesë e kapërcen pa patur frikë; Bën shumë gjëra, jo vetëm një; Përballon me sukses situatat në të cilat gjendet; Është i aftë të bindë të tjerët për më të mirën në jetën e tij; Ka respekt për veten dhe për të tjerët; Është largpamës për veten dhe të tjerët; Ka perceptimin se do të bëhet dikush në jetë (Identiteti pozitiv).*
- *Ka veshje (rrroba); Ka ushqim; Ka një shtëpi të mirë dhe të ngrohtë, me kushte të mira. (Plotësimi i nevojave bazë).*
- *Nuk merr drogë, nuk pi duhan, nuk vjedh etj. (Mungesa e sjelljeve të dëmshme / të rrezikshme).*

Përfundime

Është interesante të theksohet se analiza e të dhënave cilësore të mbledhura tregoi se edhe të rinjtë në Tiranë flasin për tipare, karakteristika të ngjashme me ato të përmendura nga “Modeli i aseteve të zhvillimit”, duke i shtuar këtij modeli edhe plotësimin e nevojave bazë si edhe mosangazhimin në sjellje të dëmshme të tilla, si përdorimi i drogës etj.

Drejtimi kryesor mbi të cilin bazohet ky model është se zhvillimi pozitiv ndodh si pasojë e ndërveprimeve reciproke: familja, shkolla, shoqëria, komuniteti që në mënyrë të vazhdueshme ndikojnë dhe formësojnë të rinjtë. Nga ana tjetër edhe të rinjtë formësojnë, ndryshojnë të gjitha kontekstet e lartpërmendura. Në këtë kuadër, është tepër e vështirë të përcaktosh cili prej tyre ka ndikuar apo ndihmuar më tepër në mënyrën si si të rinjtë mendojnë dhe sillen në një moment të caktuar. Por, ç’do të thotë kjo në vetvete? Në fakt, kjo nënkupton diçka të thjeshtë, por tepër të rëndësishme: detyra për të rritur fëmijë apo të rinj të shëndetshëm, produktivë dhe të lumtur nuk i

përket vetëm familjes, apo vetëm shkollës, shoqërisë, komunitetit apo institucioneve të tjera që gjenden në të: ajo është detyrë e të gjithëve ne (Starkman et al, 2006).

1. Praktika e punonjësit pranë shërbimit psikosocial në shkollë nën këndvështrimin e “zhvillimit pozitiv të të rinjve”: Në fakt kjo përjasje ekologjike duket shumë e nevojshme për punën e punonjësit psikosocial në shkollë. Ai është në një pozicion shumë të favorshëm për të nxitur dhe koordinuar veprimet e aktorëve të ndryshëm: mësuesve, drejtuesve të shkollës, prindërve, vetë nxënësve, profesionistëve të tjerë, anëtarëve të ndryshëm të komunitetit për të identifikuar dhe zhvilluar më tej pikat e forta, anët pozitive të të rinjve.

2. Përqëndrimi tek asetet vs. mangësi (Benson, 2006): Punonjësi psikosocial nuk nevojitet të presi që një problem të ndodhi dhe pastaj të ndërhyjë për të përmirësuar situatën. Gjithashtu, edhe shmangia e problemeve nëpërmjet aktiviteteve parandaluese, që në fakt synojnë parandalimin e mangësi apo problemeve që mendohet se kanë të të rinjtë sot (p.sh përdorimi i drogës, dhunës në shkollë, bullizmit etj.), nuk do të ishin të mjaftueshme. Në të kundërtën, ai duhet të agazhohet në identifikimin e pikave të forta tek të rinjtë dhe të atyre “gurëve themeltarë” që nuk janë të pranishëm apo janë të “zbehtë” në jetën e të rinjve.

3. Përqëndrimi tek të gjithë nxënësit dhe jo vetëm tek ata në rrezik (Benson, 2006): Punonjësi psikosocial në shkollë nuk nevojitet që të përqëndrohet vetëm tek nxënësit me probleme, apo të ashtëquajturit në nevojë apo në risk. Në të kundërtën, ai nevojitet që të angazhohet në organizimin e aktiviteteve që synojnë promovimin e sjelljeve prosociale tek “të gjithë” nxënësit e shkollës. Këto aktivitete, që në fakt u adresohen të gjithë nxënësve patjetër që do të ndihmojnë edhe në përmirësimin e sjelljeve problematike të nxënësve të konsideruar në risk si edhe mund të ndihmojnë ata të zhvillojnë mekanizma për të përballuar sa më mirë vështirësitë.

4. Aktivitete brenda klasës dhe shkollës: Punonjësi psikosocial mund të organizojë trajnime të ndryshme që synojnë ndërtimin e shprehive sociale tek nxënësit e shkollës, krijimin e marrëdhënieve të mira me të tjerët, komunikimin asertiv, zgjidhjet në mënyrë pozitive të problemeve apo konflikteve etj. Gjithashtu, ai mund të inkurajojë zhvillimin e aseteve brenda në klasë, duke ndihmuar mësuesit të integrojnë asetet në planet mësimore apo të organizojnë aktivitete në grupe që synojnë zhvillimin e mëtejshëm të të rinjve. Duke i mësuar dhe duke i inkurajuar nxënësit të angazhohen në aktivitete që përshtaten me aftësitë, talentet dhe interesat e tyre, fuqizohen asetet dhe si rrjedhim përmirësohen edhe rezultatet shkollore. Gjithashtu, punonjësi psikosocial mund të nxisin krijimin e një atmosfere të përgjithshme në shkollë ku të rinjtë perceptohen si burime që duhen zhvilluar (Starkman et al., 2006).

5. Aktivitete me prindër dhe të tjera jashtë shkollës. Po ashtu punonjësi psikosocial në shkollë mund të luaj rol në nxitjen e pjesëmarrjes së prindërve në edukim si edhe mund të organizojë grupe diskutimi me ta për tematika që lidhen me prindërimin pozitiv, disiplinimin efektiv, etj. Gjithashtu, ai mund të shërbejë si një urë

lidhëse midis shkollës dhe organizatave të ndryshme, duke krijuar kështu mundësi që të rinjtë të marrin pjesë dhe të japin ndihmën për komunitetin përreth.

6. Mobilizimi dhe koordinimi. Që të jetë me efikas, punonjësit psikosocial i duhet të mobilizojë dhe të sjellë së bashku aktorë të ndryshëm të jetës së fëmijëve dhe të rinjve. Së bashku me ta, prindërit, mësuesit, punonjësi social apo ndonjë aktor tjetër i rëndësishëm në jetën e fëmijës, ai lehtëson procesin e hartimit të një “plani zhvillimi” për fëmijën, ku të gjithë bien dakord për objektivat dhe pritshmëritë dhe ku të gjithë kanë role dhe detyra të caktuara që synojnë zhvillimin pozitiv në sfera të ndryshme (Damon, et al. 2007).

7. Monitorim i vazhdueshëm dhe vlerësimi i ndërhyrjeve. Sigurisht që për të vlerësuar suksesin e ndërhyrjeve nevojitet një vëzhgim i vazhdueshëm i procesit të formimit të aseteve. Punonjësi psikosocial në bashkëpunim me aktorët e tjerë të shkollës mund të angazhohet në mbledhjen në vazhdimësi të të dhënave si edhe në analizën e tyre, me qëllim vlerësimin e progresit të bërë si edhe planifikimin më të mirë për të ardhmen.

Përqëndrimi në asetet e zhvillimit bën që punonjësi psikosocial të mos marrë rolin e drejtuesit në procesin e zhvillimit të të rinjve, por, në vend të saj ai thjesht duhet të nxisë pjesëmarrjen aktive të vetë të rinjve, mësuesve, prindërve dhe aktorëve të tjerë në zhvillimin e aseteve dhe vetë të luaj rolin e mbështetësit dhe orientuesit, koordinuesit.

Në përfundim, mund të themi se të rinjtë janë aktorë aktivë të zhvillimit dhe rritjes së tyre dhe se zhvillimi përfshin më tepër se sa thjesht parandalimin e problemeve. Prindërit, mësuesit, profesionistët e fushës, specialistët, politikëbërësit janë më efektivët kur ata përqëndrohen jo vetëm tek parandalimi, por edhe tek pikat e forta të individëve, familjeve dhe kontekstit që i rrethon dhe së bashku hartojnë një plan veprimi që drejtohet në thelb nga parimi se të gjithë individët kanë brenda tyre mundësi për një funksionim pozitiv dhe të shëndetshëm.

Referencat

1. Benson, P.L. (2006) All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
2. Benson, P. L. (2003) Development Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations”, in R. Lerner and P.L. Benson (eds) *Development Assets and asset-building communities: implications for research, policy and practice*, pp. 19-43. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
3. Damon, W. & Gregory, A. (1997) “The youth charter”: Towards the formation of adolescent moral identity”, *Journal of Moral Education* 26: 117-31.

4. Fisher, D. (2008) Quick-start guide to building assets in your prevention programs. Minneapolis, MN: Search Institute Press.
5. Granger, R.C. (2002) Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, No.95, Wiley Periodicals, INC.
6. Lerner, R. M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000) Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.
7. Lerner, R.M. (2003) Development Assets and Asset-Building Communities: A view of the issues. In Lerner & Benson (eds). *Development Assets and asset-building communities: implications for research, policy and practice*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
8. Lerner, R.M. et al. (2005) Positive youth development, Participation in Community youth development programs and community contributions of fifth-grade adolescents. *Journal of Early Adolescence*, Vol.25 No.1, 17-71 Sage Publication.
9. Pittman, K. J. & Wright, M. (1991) *Bridging the gap: a rationale for enhancing the role of community organizations in promoting youth development*. Washington DC: Center for Youth Development and Policy Research.
10. Pittman, K. & Irby, M. (1996) Preventing problems or promoting development: competing priorities or inseparable goals: Baltimore, MD: International Youth Foundation.
11. Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. & Foster, W. (1998) Promoting health adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423-459.
12. Small, S. et al (2002) Contemporary models of youth development and problem prevention: toward a clarification and elaboration of concepts and frameworks. University of Wisconsin. Madison.
13. Scale, P. (2000) Building students' development assets to promote health and school success. *Clearing House* 74: 84-88.
14. Starkman, N., Scale, P.C., & Roberts, C. (2006) Great Places to Learn: Creating asset-building schools that help students succeed 2nd Ed. Minneapolis: Search Institute.

NJË VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM MBI PARAGJYKIMET NDËRGRUPORE DHE PAKËSIMIN E TYRE NËPËRMJET RIFORMIMIT TË NJOHURIVE NË SHKOLLA

An Overview of Group Prejudice: The Reduction of Prejudice through Rimodeling the Knowledge in Schools

Gerti Janaqi

Departamenti i Psikologji-Pedagogjisë, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Paragjykimi ndërgrupor është një nga proceset psikologjike më interesante për tu studiuar. Ky proces ka tërhequr gjithmonë vëmendjen e psikologëve socialë dhe psikologëve të edukimit, sidomos gjatë momenteve të migrimit të brendshëm. Intensiteti i migrimit të brendshëm sjell nevojën e analizave serioze në zbatimin e praktikave të përshtatshme arsimore për të pakësuar paragjykimin ndërgrupor që lind si pasojë e migrimit të brendshëm. Studimet mbi paragjykimin janë të lidhura ngushtësisht me studimet mbi stereotipet. Sipas Lippman (1922) një çështje e rëndësishme që nuk duhet anashkaluar është dhe studimi i ideve, nëpërmjet së cilave njerëzit përfaqësojnë realitetin dhe mënyrat se si shoqëria përdor imazhet për të përfaqësuar disa grupe kombëtare apo etnike.

Interesi i psikologëve përqëndrohet në identifikimin e shkaqeve të paragjykimeve dhe mënyrës se si zhvillohen ato. Qëllimi kryesor është analizimi i modeleve të përshtatshme që zvogëlojnë ciklin e paragjykimeve dhe rolin që luan shkolla në këtë proces.

Pikëpamja e kësaj qasje teorike dhe praktike është dhënë nga Cullingford (1992, 1994). Ky artikull jep një pamje të përgjithshme që mund të përdoret si një pikë fillimi për kërkimet e ardhshme në këtë temë. Pasi paraqitet përkufizimi i “ndërtimit” të paragjykimeve, do të paraqitet një sintezë e ndihmesave teorike mbi paragjykimet. Nga ana tjetër, artikulli prezanton pikëpamjen se si mund të punojnë shkollat për reduktimin e paragjykimeve në një shoqëri me sub kulturë. Reduktimi i paragjykimeve mund të kryhet nëpërmjet ndërhyrjeve edukative që synojnë përmirësimin e gjëndjes aktuale të paragjykimeve.

Fjalët çelës: Paragjykimi ndërgrupor, norma, vlera, edukimi multikulturor

Abstract

Group prejudice is one of the most interesting psychological processes and it constitutes a passionate and compromising field of study. It is a concern of social psychologists as well as those involved in education. The intensity of present migration movements urges a serious analysis and the adoption of suitable educational practices to reduce the group prejudice. Research on prejudice is related to research on

stereotypes. According to Lippman (1922) an important issue that should be in high priority is the study of the ideas through which people represent reality and how society uses images to represent some national or ethnic groups.

Psychologists' interest is directed to the origin and development of prejudices. They aim to analyze the changing patterns of prejudices and the role that the school plays or should play. This theoretical and practical approach is designed and proposed by Cullingford (1992, 1994).

This article intends to offer a general framework which can be used as a starting point for future research on the topic. After defining the construction of "prejudice", a synthesis of the theoretical contributions, provided by research will be presented.

On the other hand the article will introduce a psychological model of work in schools to reduce the prejudice in a society with sub cultures. The reduction of prejudices can be done through educative interventions that attempt to upgrade the situation created by prejudices.

Key words: Group prejudice, norms, values, multicultural education.

Hyrje

Standarti i profesionit të psikologut po ecën drejt një objektivi të qartë: roli i psikologut duhet vënë në funksion të përmirësimit të cilësisë së jetës së njerëzve si në kontekstin individual dhe atë social. Përmirësimi i cilësisë së jetës lidhet ngushtë dhe me reduktimin e paragjytimeve ndërgrupore, të cilat po formatojnë nën spektrin e zhvillimeve të reja urbane dhe suburbane.

Rënia e sistemit komunist rreth viteve 1990 u shoqërua me një proces migrimi të brendshëm të pakontrolluar në të gjithë Shqipërinë. Sipas Instat (2007) dy janë periudhat e migrimit të brendshëm:

- Faza e parë e migrimit të brendshëm nga viti 1989 deri në 2001, gjatë së cilës u zhvendosën nga zonat rurale në zonat urbane rreth 182.600 njerëz.
- Faza e dytë e migrimit të brendshëm nga 2001 deri në 2004.

Rreth 91% e migrantëve ndërregjionalë kanë lëvizur drejt qendrës dhe bregdetit, rreth 60% e migrantëve janë të ardhur nga veriu, 32% të ardhur nga jugu dhe 8% nga qendër-bregdeti. Tirana përbën më shumë se gjysmën e zhvendosjeve ndër-prefektura ndërmjet viteve 1989-2001 (136600 migrantë kanë ardhur nga prefekturat e tjera nga i gjithë vendi). Durrësi është zona e dytë më tërheqëse dhe ka më shumë se 18% të migrantëve (44900). Në këtë kontekst, marrëdhëniet mes vendasve dhe të ardhurve pas 1991 përthyer në një format të ri marrëdhëniesh paragjyquese, të krijuara si pasojë e problemeve sociale që kanë shoqëruar procesin e migrimit të brendshëm. Në një studim mbi llojet e paragjytimeve mes vendasve dhe migrantëve në Shqipëri, si pjesë e punës së doktoraturës sime, më tërheqën vëmendje disa të dhëna interesante të cilat

vijnë nga intervistat në fokus-grupi, të kryera me familje të vendosura në Tiranë pas vitit 1992, 1996 ose 2000. Po ashtu intervistat në fokus-grup janë kryer dhe me vendas.

Janë kryer 12 intervistave në fokus-grupin, 6 me të ardhur dhe 6 me vendas. Gjithë kampioni i përzgjedhur ariti deri në 120 njerëz. Kampioni u përzgjedh në mënyrë rastësore dhe u balancua në termat e moshës migratore, gjinisë, shtresës sociale, fetare, nivelit të arsimit etj. Vlen për t'u theksuar se kriteri i parë përzgjedhjes ka qenë të qenit i lindur në qytetin e Tiranës dhe prindërit minimalisht 50 vjet qëndrimi në Tiranë për vendasit, ndërsa të ardhurit u përzgjedhën sipas moshës migratore.

Nga të dhënat e fokus-grupeve rezulton se shteti shqiptar nuk parashikoi dot fluksin migrator. Në vitin 1996 regjistrohet përplasja e parë e shtetit e perceptuar si grup maxhoritar ndaj të ardhurve në zonën e Bathores në Tiranë. Fadromat provuan të prishin shtëpinë e parë të ndërtuar në një tokë pronarësh të ligjshëm, por situata u rëndua si pasojë e përleshjeve të banorëve me policinë. Nga të dy palët pati disa të plagosur. Kjo situatë përforcoi tendencat paragjyquese. Vendasit filluan t'i perceptojnë të ardhurit si pushtues të pronës, njerëz të egër etj, ndërsa të ardhurit u ndien të diskriminuar nga shumica.

Një problem tjetër social është dhe niveli i ulët arsimor i migrantëve të brendshëm. P.sh. rreth 49% e migrantëve të brendshëm apo rreth 124.000 persona janë të pakualifikuar ose me kualifikim të ulët. (Instat, (2004)) Këto të dhëna tregojnë qartë se niveli kulturor i migrantëve kufizohet si pasojë e nivelit të ulët arsimor, duke sjellë për rrjedhojë një integrim të vështirë me shumicën edhe si pasojë e mungesës së mundësive për shërbimet publike dhe sociale si shkollat. Si pasojë e mungesës së arsimimit përkatës, migrantët e brendshëm nuk kanë konkuruar në tregun profesional, duke siguruar të ardhura të pakta ekonomike. Të ardhurit kanë qenë konkures në tregun e krahut fizik të punës krahasuar me vendasit. Gjithsesi, vendi i punës të "partizani i panjohur" në Tiranë perceptohej nga vendasit si sheshi i njerëzve të një shtrese të ulët. Për shumicën e familjeve të ardhura në Tiranë kryeqyteti ofronte mundësinë për infrastrukturë më të mirë në rrugë, kanalizime dhe ujë të pijshëm. Kjo pritshmëri është përmbushur plotësisht deri në 2005 nëpërmjet programeve kombëtare të Bankës Botërore, por deri në këtë kohë të ardhurit kishin filluar të perceptonin veten e tyre negatisht, si të diskriminuar e jo të trajtuar në mënyrë të ndershme nga shteti shqiptar. Për të mbyllur gamën e gjërë të problemeve sociale që ka shkaktuar procesi i migrimit mund të përmendim dhe procesin e legalizmit të pronave informale. Nga viti 1992 e në vazhdim ky fakt është përmendur si kartë politike në fushata të majta e të djathta duke shkaktuar zhgënjim të banorëve të zonave informale. Duke marrë parasysh problematikën sociale që është shfaqur gjatë integritit të të ardhurve, në qytetet e mëdha janë krijuar perceptime të ndryshme mes vendasve dhe të ardhurve ndaj njëri-tjetrit. Stereotipizimi i menjëhershëm i problematikës sociale dhe kategorizimi i rasteve ka krijuar mundësitë e lindjes të një cikli paragjykimi të drejtpërdrejtë dhe implicit mes të ardhurve dhe vendasve.

1. Përkufizimi mbi paragjykimin

1.1 Paragjykimi i parë si një qëndrim negativ

Paragjykimet nga psikologët janë përcaktuar si besime, mendime, veprime apo ndjenja negative ndaj grupeve apo individëve të caktuar (Morales dhe Moya, 1996).

Ndërsa Allport (1954) i përcaktonte paragjykimet si një antipati apo mendime negative për të tjerët. Sipas Buss (1961), paragjykimi është armiqësi apo agresion ndaj të tjeveve ndërsa për Simpson dhe Yinger (1965) një qëndrim i ngurtë emocional.

Autorë të tjerë, si Ashmore (1970), Devine (1995) dhe Oskamp (1991), e përcaktojnë paragjykimin si një "qëndrim" të veçantë. Qëndrimi përcaktohet si një manifestim vlerësues në drejtim të një objekti shoqëror (Eagly, 1992).

Objekti i qëndrimit ndryshon: mund të jenë, njerëz, situata, probleme sociale, ose grupe sociale. Asosacioni ndërmjet objektit të qëndrimit dhe vlerësimit të tij është bazuar në tre faktorë të ndryshëm që mund të aktivizohen në të njëjtën kohë, por zakonisht ndryshojnë në intensitetin e tyre (Morales et al., 1994). Këta tre faktorë mund të jenë: njohës, emocional dhe sjellor.

Faktori njohës aktivizohet kur një grup mund të vlerësohet negativisht nga të tjerët, nëse ata kanë një njohuri të thellë në lidhje me karakteristikat negative të grupit.

Faktori emocional i referohet vlerësimit që mund të jetë i bazuar në karakteristika pozitive ose negative të përvojave në raport me grupin. Komponenti sjellor duket në qëndrimet në lidhje me një grup të caktuar. Këto qëndrime mund të jenë formuar si rezultat i punës së bashku me disa anëtarë të atij grupi. Sic vihet re, të tre faktorët janë të një natyre vlerësuese në lidhje me objektin e qëndrimit. Vlen për t'u theksuar fakti se qëndrimet janë struktura relativisht të qëndrueshme në kujtesën e një personi dhe këto kujtime luajnë rolin kryesor të orientimit të njerëzve në drejtim të objektit të qëndrimeve të tyre (Fazio, 1989).

1.2 Paragjykimet dhe stereotipet

Stereotipet kanë rolin e një faktori përshkrues i cili përcakton karakteristikat që shoqërojnë anëtarë të grupeve të caktuara. Karakteristikat mund të jenë negative ose pozitive, dhe marrin një rol vlerësues. Studimet mbi stereotipet përqendrohen edhe në aspekte negative të tyre, të cilat i hapin rrugë paragjytimeve ndërgrupore. Sipas Katz dhe Bradley (1933, 1935), paragjykimet janë të grupuara në kategorinë e stereotipeve, të cilat gjithashtu përfshijnë besimet, vlerësimet dhe përgjigjet emocionale.

Të dy konceptet; si paragjykimi dhe stereotipi, janë të lidhura ngushtë; ky i fundit ofron informata që përforcojnë reagim emocional paragjykuës ndaj grupeve të caktuara.

Sic u theksua më lart G. Allport (1954) e përkufizon paragjykimin si një mendim negativ për askënd pa motive të mjaftueshme. Ai dallon dy faktorë: një qëndrim të favorshëm apo të pafavorshëm (atë që është quajtur "paragjykim") dhe besimet përgjithësuese (stereotipet). Allport pretendon që të dy zgjedhjet janë gjithmonë të pranishme brenda një mendjeje, pasi është shumë e vështirë për të treguar armiqësi për të gjithë apo për ndonjë grup pa u mbështetur në besimet themelore në lidhje me atë person apo grup.

1.3 Besimet paragjyкуese personale

Lidhja e ngushtë mes stereotipeve dhe paragjyкуimeve është studiuar kryesisht në ngjyresën negative që mer paragjyкуimi si pasojë e stereotipizimit. Sipas përkufizimit se stereotipet zakonisht janë mësuar në një mënyrë të papërshtatshme, y përqendrim në stereotipe negative ka krijuar një prirje për ta parë procesin e stereotipizimit si diçka negative dhe të gabuar. Mendohet se stereotipet përbëhen nga përgjithësime ose thjeshtezime dhe janë të ngurta dhe të qëndrueshme ndaj ndryshimit (Ashmore dhe Del Boca, 1981).

Lidhja mes stereotipeve dhe paragjyкуimeve ka qenë gjithashtu i dëmshëm në konceptimin e studimeve mbi paragjyкуimet. Theksi vetëm në drejtimin njohës të stereotipeve, ka lënë pas dore faktorin emocional dhe vlerësues që ka një paragjyкуim.

Rrjedhimisht, është i këshillueshëm dallimi mes paragjyкуimit dhe stereotipit. Edhe pse një paragjyкуim negativ në përgjithësi nënkupton mendimet stereotipike, kjo marrëdhënie nuk është gjithmonë aq e ngushtë dhe e qartë siç ka qenë tradicionalisht.

P. Devine (1989) e përkufizon një stereotip, si njohje e attributeve lidhur me një grup ose kategori njerëzish që ndajnë të njëjtën kulturë dhe formojnë të njëjtin grup social. Ajo i përcakton bindjet personale si të dëmshme në ruajtjen ose pranimin e përmbajtjes kulturore të stereotipeve. Dy konceptet janë të pavarura, në fakt, të dyja janë aktivizuar nga procese të ndryshme njohëse. Stereotipet janë aktivizuar automatikisht (pa qëllim), ndërsa bindjet personale, paragjyкуimet janë të aktivizuar nga proceset e kontrolluara (qëllimisht). Besimet personale (paragjyкуimet) janë fituar pas mësimit të stereotipit.

2. Një këndvështrim historik mbi bazën teorike të paragjyкуimeve

Duckitt (1992) përcakton disa faza, nëpër të cilat ka kaluar prespektiva teorike e analizës së paragjyкуimeve:

a. Faza e psikologjisë së racave. Kjo fazë përbën periudhën para 1920-së. Kjo është koha kur shkencat shoqërore u ndikuan thellë nga darvinizmi social. Pranohej gjerësisht se dallimet mes grupeve shoqërore u bënë për shkak të dallimeve racore. Shumica e studimeve miratuan një qasje krahasuese dhe u përqëndruan në aftësitë diferenciale ndërmjet racave.

b. Faza e paragjyкуimit racial. Kjo fazë përkon me periudhën kohore mes 1920 dhe 1930-s me të drejtat civile, lëvizjet e popullsisë së zezë në vendet perëndimore të industrializuara, të lëvizjes së grave çlirimtare dhe kryengritjet sociale kundër kolonializmit evropian. Paragjyкуimi filloi të konsiderohet si një dukuri e paarsyeshme dhe e pajustificuar. Qëndrimet raciale u analizuan dhe paragjyкуimet u konsideruan si

një problem social. Në këtë kohë, studimet përshkruese për paragjykimet sociale mbizotëruan kohën.

c. Fazën e proceseve psikodiamike. Kjo fazë shtrihet deri në 1940-s. Origjina e paragjykimeve filloi të kërkohej në konfliktet individuale të brendshme psikologjike të individit. Paragjykimet u panë si një mekanizëm kundër konflikte të tilla. Shumica e studimeve në këtë sfond kanë një orientim klinik dhe korrelacional.

d. Periudha e personalitetit autoritar. Kjo fazë përkon me vitet 1950, gjatë të cilave shumë prej studimeve të kryera mbi paragjykimet vënë theksin mbi strukturën e personalitetit të subjekteve në kontrast me studimet e një dekade më parë. Argumenti kryesor është se modelet të caktuara të jetës sjellin zhvillimin e strukturave të caktuara të personalitetit patologjik që ishin të gatshme për të paragjykuar, duke i bërë njerëzit më racistë dhe antidemokratikë.

e. Periudha e teorisë kulturore mbi paragjykimin. Gjatë viteve 1960 dhe 1970 analiza e paragjykitit ndërgrupor u fokusua në grupet dhe normat sociale. Kjo periudhë mund të ndahet në dy etapa:

Etapa e parë, gjatë së cilës studimet psikologjike përpiqeshin të kuptonin se pse paragjykimi konsiderohej një normë sociale (Jones, 1986). Shoqëritë dhe kulturat paragjyquese ndaj të tjerave i transmetojnë normat e paragjykitit te anëtarët e tyre nëpërmjet procesit të socializimit. Etapa e dytë e studimeve u përqëndrua në mënyrën se si grupet shprehin interesat e tyre, (Sherif, 1966 dhe Tajfel, 1984).

f. Faza e proceseve themelore psikologjike. U zhvillua në 1980 dhe paraqet revolucionin njohës në karakterin hegjemonik që kishin njohjet shoqërore në psikologji. Paragjykimi ishte konsideruar si një dukuri universale dhe i pashmangshëm në origjinën e mendjes së njeriut. Studimet empirike u përqëndruan në zbulimin e mekanizmave natyrore të të menduarit të njeriut, të cilat, edhe pse janë krejtësisht të përshtatura për mjedisin, gjenerojnë faktorë të caktuar të padëshiruara të tilla si paragjykimet.

3. Teoritë mbi paragjykimin, modeli i motivimit

3.1 Faktorët psikodinamikë e individualë të paragjykitit

Frojdi (1974) mendonte se marrëdhëniet shoqërore të të rriturve janë të përcaktuar nga zhvillimi i psikikës individuale në mjedisin familjar. Origjina e paragjykimeve është e bazuar në armiqësinë ndaj të tjerëve, si për jashtë grupet dhe për brenda grupet.

Nevoja për paragjykim është po aq thelbësore sic është nevoja për dashurinë dhe për veten. Gjatë zhvillimit të tyre, fëmijët formojnë lidhje ambivalente emocionale me anëtarët e familjeve të tyre të cilat më vonë pasqyrohen në marrëdhëniet e tyre me grupet shoqërore.

Mënyra e tyre e identifikimit me një grup ku bëjnë pjesë dhe pjesërisht, me anëtarët e grupeve të tjera, ndihmon për të shpjeguar identitetin dhe kohezionin e grupit.

Por në këtë identifikim ndjenjat ambivalente dashuri-urrejtje janë mbivendosur në një mënyrë që mund të shpërthejnë nga çasti në çast. Për të shmangur kryengritjen kundër kreut të grupit apo agresionin ndaj anëtarëve të grupit, zemërimi transferohet në drejtim të pjesëtarëve të grupeve të tjera, duke krijuar në këtë mënyrë paragjykimet grimore.

3.2 Personaliteti autoritar

Adorno (1950) ka studiuar predispozitën e njerëzve që besojnë te propaganda antisemitike. Adorno gjeti se, kur antisemitizmi ekziston, atëherë ekzistojnë edhe qëndrimet negative ndaj të gjitha pakicave tjera etnike. Etnocentrizmi dhe autoritarizmi formojnë një sindrom kompleks i cili përfshin, përveç qëndrimeve të përgjithshme të përmendura më lart, disa stile të mendimit, siç janë stereotipet, dogmat, dhe karakteristika të tjera konfliktuale apo patologjike të një personalitetit neurotik. Ky proces mund të jetë rezultat i një edukimi represiv gjatë foshnjërisë. Sindromi rrjedh nga individ.

Disa situata social-kulturore dhe historike të cilat mund ti japin përparësi një identifikim intensiv me grupin ku bën pjesë dhe një armiqësi e thellë ndaj jashtë grupeve, mund të bëjnë që sindromi autoritar të përhapet në një numër më të madh të individësh. Studimet e personalitetit autoritar janë kritikuar shumë për arsye teorike dhe metodologjike se kanë qenë të ndikuara thellësisht nga teoria psikoanalitike.

3.3 Hipoteza frustrim-agresion

Kjo hipotezë pohon se çdo agresion është rezultat i frustrimit dhe frustacioni çon po në agresion. Një individ vuan frustacionin, kur është penguar për të aritur një qëllim të caktuar të cilin e ka pritur gjatë. Individui i frustruar zhvillon ndjenja agresive, por, nëse agjenti frustues nuk është i arritshëm apo është shumë i fuqishëm, atëherë agresioni do t'i drejtohet individëve të tjerë ose grupeve shoqërore më të dobëta, duke krijuar kështu një "kokë turku". Dukuria e krijimit të "kokës së turkut" është zakonisht individuale, por gjithashtu mund të ketë një origjinë sociale dhe kolektive.

Dollard et al. (1939) përdori hipotezën e frustacion - agresionit për të interpretuar sjelljet sociale dhe kolektive. Humbja e Gjermanisë në Luftën e Parë Botërore dhe kushtet poshtëruese që u vendosën nga traktati i Versajës ndaj këtij shteti, mund të shpjegojnë sjelljen agresive të gjermanëve kundër pakicave etnike nën regjimin nacional-socialist.

3.3 Teoritë motivuese jo psikodinamike

a. Interpretimet jo-psikodinamike, frustrimet dhe agresionet

Berkovitz-i (1969) riformuloi hipotezën e frustacion-agresionit në lidhje me përcaktimin e shkaqeve të agresionit dhe argumenton se frustacioni rrit mundësinë e agresionit, vecanërisht nëse stimujt mjedisore e provokojnë atë, por jo gjithmonë këta stimuj e realizojnë këtë proces. Sipas pikëpamjeve të tjera, agresioni mund të jetë rezultat i një përvojë të mëparshme pa lidhje me origjinën e frustacionit. Në vend të një reagimi ndaj zhgënjimit, agresioni konsiderohet i dobishëm dhe shihet si një mënyrë për të arritur një qëllim. Sipas teorisë të të mësuarit social Bandura (1977), agresioni mund të mësohet dhe nëpërmjet vëzhgimit, por një agresion të tillë do të prodhohet vetëm në qoftë se individ i kupton se agresioni është i ligjshëm dhe i drejtë. Ky lloj agresioni, i kuptuar si legjitim, varet nga kultura dhe normat e një shoqërie. Në këtë kuptim, paragjykimi krijohet në dy mënyra: mund të fitohet me anë të të mësuarit të sjelljes së vëzhguar dhe përveç kësaj, transformimi i paragjykitimit në diskriminim varet nga miratimi social i shoqërisë.

b. Mungesa relative

Riformulimi i Berkovitz-it mbi hipotezën e frustacion-agresionit (1969) ndikoi në konceptualizimin e frustacionit si një krahasim social. Në këtë kontekst, disa individë e perceptojnë se atyre u mungon diçka që të tjerët e zotërojnë por dhe ata e meritojnë. Predispozita e tyre e agresionit të mund të adresohet atyre grupeve që ata mendojnë se kanë përfituar diçka të padrejtë. Hipoteza e mungesës relative është përdorur në vitin 1970 për të shpjeguar episodet sociale më të dhunshme.

c. Objektivi i konfliktit të interesave

Studimet e Sherif-it mbi konfliktet dhe bashkëpunimin mes grupeve (1966) e çuan atë në përfundimin se problemi mes grupeve nuk shkaktohet nga qëndrimet ndërpersonale dhe konfliktet, por vetëm e kundërta. Qëndrimet e individit ndikohen nga marrëdhëniet konfliktuale mes grupit ku bëjnë pjesë dhe grupeve rivale. Paragjykimi, në këtë rast, është rezultat i një konflikti social, që ka lindur nga marrëdhëniet mes grupeve raciale, etnike, fetare, kombëtare etj. Kur grupet e perceptojnë njëri-tjetrit si konkurrentë drejt një qëllimi të përbashkët (ku vetëm një grup mund ta arrijë këtë qëllim), stereotipet negative dhe paragjykimet që mund të formohen mund të çojnë në konflikte dhe dhunë. Pasi qëndrimet negative janë krijuar, ato ruhen edhe pas konkurrimit. Vetëm nëse grupen do detyrohen të vendosen në pozita bashkëpunimi, ata fillojnë të çaktivizojnë dhe zhdukin paragjykimet mes tyre.

Megjithatë, konfliktet dhe paragjykimet nuk zhduken tërësisht. Disa anëtarë të grupeve rivale mund të mbajnë qëndrime negative.

4. Faktorët motivues dhe njohës mes individit dhe grupit

Studimet empirike të Tajfelit (1978, 1984) për favorizimin brenda grupit argumentojnë se prania e një grupi tjetër bën që dy grupet të sillen gjatë ndërveprimeve reciproke si të ishin në konflikt. Ky lloj reagimi konfliktual e ka origjinën në proceset njohëse dhe motivuese të cilat formojnë bazat e konflikteve dhe paragjytimeve.

Para çdo zgjimi të interesave personale, ekziston një perceptim i gabuar i cili kthehet në "egoizëm grupi", në mbrojtje të interesave të brenda grupit.

4.1 Kategorizimi

Kategorizim do të thotë grupim, klasifikim i objekteve apo njerëzve në bazë të një tipari të përbashkët. Duke qenë se kapaciteti njohës i gjithësecilit prej nesh është shumë i vogël për t'u marrë me klasifikimin e një sasive të madhe të informacionit që marrim nga mjedisi, kategorizimi është i natyrshëm dhe i nevojshëm. Stereotipet, të cilat krijojnë përzgjedhjen e karakteristikave që dallojnë një grup nga një tjetër krijohen si rezultat i kategorizimit. Tajfel (1954) ka riformuluar idenë mbi procesin e kategorizimit sipas Allport dhe ka bazuar teorinë e tij të identitetit pikërisht në këtë riformulim.

Allport ariti të diferenconte dallimin mes gjykit të përkohshëm dhe paragjykit: Nëse qëndrimi mbi një grup është krijuar atëherë është e vështirë të ndryshohet ky qëndrim ndonëse informacioni i ri rekomandon ndryshimin e qëndrimit. Ky proces ndihmon për të shpjeguar se pse disa njerëz paragjykojnë dhe disa të tjerë jo edhe pse kategorizimi konsiderohet një veprimtari themelore të njeriut. Sipas Tajfel jo të gjitha kategorizimet mund të prodhojnë paragjykim. Kategorizime të tilla nuk janë të lidhura me armiqësi ndaj grupeve për shkak se individit e konsideron këtë mendim si emocionalisht të parëndësishëm.

Kur gjykimi paragjyket ekziston atëherë njeriu i gjykon të tjeret në mënyrë dogmatike. Kjo formë e paragjykit shoqërohet dhe me emocione armiqësore.

Këto paragjytime krijojnë dallime të qarta mes grupit ku individit bën pjesë dhe grupeve të tjera, duke krijuar në këtë mënyrë një ndarje të qartë. Paragjykimet nuk janë gjithmonë rezultat i proceseve të individit. Ndonjëherë ato kanë karakter social. Tajfel argumenton se për të shpjeguar marrëdhëniet ndërgrupore të mbushura me paragjykim është e nevojshme të merren parasysh:

- Ndikimi që proceset njohëse dhe marrëdhëniet ndërgrupore kanë mbi njëra-tjetrën,
- Efektet psikosociale të konflikteve ndërgrupore.
- Marrëdhëniet mes konfliktit ndërgrupor dhe identitetit shoqëror.

4.2 Proceset njohëse dhe marrëdhëniet ndërgrupore (versioni i kategorizimit)

Tajfeli pohon se dukuria e asimilimit dhe kontrastit që teoricienët modernë e lidhin me perceptimin e objektit vepron në kategorizimin dhe perceptimin e njerëzve.

P.sh., kur kategorizojnë një karakteristikë (qëndrore dhe periferike) të një grupi, e "vënë përballë" me një karakteristikë tonën në mënyrë të hiperbolizuar. Për këtë arsye, kur kategorizojmë dallimet në mes grupeve janë të zmadhuara në lidhje me karakteristikat e përdorura. Në të njëjtën kohë mund të ndodhin disa efekte të asimilimit. Ngjashmëritë në mes të anëtarëve të grupit janë të zmadhuara dhe kur një karakteristikë analizohet ajo njësohet me të gjithë anëtarët e grupit. Kjo prirje për ti perceptuar të gjithë anëtarët njësoj bazohet në tendencën stereotipizuese.

4.3 Efektet psikosociale që lidhen me grupin

Konfliktet ndërmjet grupeve mund të krijojnë besimin te individët e një grupi se stereotipet për grupet rivale janë të verteta. Sherifi argumenton se konfliktet ndërgrupore nuk janë rezultat (efekt) i paragjyqimeve personale të individëve problematikë, por i origjinës së tyre shkakësore.

Tajfeli pohon se nuk është e nevojshme që një konflikt të jetë objektiv për të krijuar një paragjykim. Ai thotë se mund të imagjinohet një vazhdimësi teorike në të cilin grupet e vendosur në një situatë ekstreme janë në konkurrencë për arsye objektive. Në ekstremin tjetër janë situatat gjatë të cilave vetëm rezultati i konkurrencës tregon ndryshimin e marrëdhënies pozitive mes grupeve (Tajfel, 1978: 437). Ai pohon se paragjykimet dhe diskriminimi mes grupeve mund të lindin edhe në qoftë se nuk ka asnjë mosmarrëveshje objektive, konkurrencë të qartë ose ndonjë armiqësi të mëparshme mes grupeve. Tajfeli provon se, edhe në kushtet e veçanta të një "grupi minimal" (situatat në të cilat një grup të veçantë nuk funksionon si grup), ekziston favorizimi brenda grupit dhe diskriminimi jashtë grupit.

4.4 Marrëdhëniet ndërmjet identitetit social dhe konfliktit ndërgrupor (teoria e identitetit social)

Tajfeli argumenton se vendosja e një marrëdhënieje pozitive mes anëtarëve të grupit dhe një individi të huaj, i cili kërkon të bëhet pjesë e grupit, ka një rëndësi të jashtëzakonshme për këtë të fundit. Që të realizohet ky proces, duhet që anëtari i ri të perceptohet pozitivisht, të prezantojë një vetëimazh cilësor dhe të funksionojë favorizimi brenda grupit.

Favorizimi i grupit përdoret gjithashtu për të ruajtur vetëimazhin pozitiv dhe për tu përfshirë në identitetin shoqëror të grupit. Në këtë kuptim, vetëimazhi ynë është

pjesë e natyrës sociale. Një grup (dhe fakti i të qenit pjesë e tij), do të gjykohej pozitivisht ose negativisht vetëm në krahasim me grupet e tjera. Vlerësimi i grupit merr kuptim vetëm në një kontekst ndërgrupor. Për rrjedhojë identiteti social është një koncept relativ.

Procesi i diferencimit ndërgrupor është subjekt i diferencimit pozitiv brenda grupit dhe ka disa karakteristika të cilat janë të rëndësishme për të analizuar paragjykimet: ato prodhohen në përputhje me një model rrethi vicioz. Diferencat grupore kanë tri dimensione: njohëse, vlerësuese dhe kontekstuale. Mbi të gjitha duhet theksuar se, nëse paragjykimi krijohet, ai ushqehet në vetvete. Kjo është arsyeja pse është e vështirë për të zhdukur paragjykimin edhe kur ka prova se paragjykimi është i paqëndrueshëm.

5. Reduktimi i paragjytimeve nëpërmjet rindërtimit të njohurive

Banksi (1994) e përfshin konceptin e ndërtimit të njohurive si një mënyrë të edukimit multikulturor. Procesi i ndërtimit të njohurive është njëkohësisht një proces i rindërtimit të njohurive gabuara. P.sh. më shumë se sa shqyrtimi i njohurive ndaj një grupi të caktuar sipas një këndvështrimi, nxënësit do përjetononin rindërtimin e njohurive nëse të njëjtën ngjarje do ta mësonin sipas këndvështrimeve të ndryshme të cilat reflektojnë dhe pabarazinë sociale ndërmjet grupeve. Duke studiuar perspektivat e shumta, nxënësit zhvillojnë aftësinë për të analizuar mospërputhjet që shërbejnë për të përjetësuar pabarazitë.

Banksi (2002) shkruan: "Me zbulimin dhe artikullimin e mospërputhshmërisë mes idealeve demokratike brenda një shoqërie dhe praktikave të saj, njohuritë transformuese bëhen një burim potencial për ndryshim të konsiderueshëm". (f. 22)

Versioni zyrtar i një ngjarje përcakton statusin e një ngjarjeje si e "vërtetë", "normale" apo "natyrale." Versioni zyrtar i njohjes përjetësohet shpesh në kurrikulat e shkollave dhe shqyrtimi kritik i këtyre kurrikulave është një dimension i rëndësishëm i edukimit multikulturor që do ndihmojë në shkatërrimin e njohurive paragjyquese dhe ndërtimin e një vlerësimi sipas prespektivave të ndryshme.

Shkolla dhe media lehtësojnë përhapjen e paragjykimit ndërgrupor, prandaj duhen përdorur dhe si pika kyçe për edukimin multikulturor. Programet shkollore shpesh "i vënë në gjumë" nxënësit duke u dhënë njohuri kulturore neutrale (King, 1991, Cortés, 2000). Deklarata e neutralitetit shmang vështirësinë kritik që një nxënës mund të bëjë për një dukuri të caktuar. Në raste të tilla nxënësit nuk inkurajohen të pyesin mbi burimin e informacionit dhe cilësinë e tij. Kështu paragjykimi forcohet , zgjerohet, legjitimohet, dhe përhapet në të gjithë shoqërinë.

Në reformimin e kurrikulave mësimore sipas Banks (1994), duhet përkrahur qasja transformuese që inkurajon nxënësit të ndërtojnë paradigma të reja demokratike, favorizojnë vlerësimin e diferencave kulturore më shumë sesa riprodhimin e të njëjtit

informacion. Vetëm një transformim i tillë i njohurive paragjyquese mundëson programin multikulturor.

Pedagogjia kritike e përshkruar nga Kingu (1991) dhe Banksi (1994) është një temë qendrore për punën e Ladson-Billingsit (1999).

Ajo thekson nevojën për ta parë shkollën si vendin ku nxënësit në mënyrë kritike dhe dinamike deshifrojnë qëndrimet tradicionale që mbështetin legjitimitetin e hierarkive që burgosin njohuritë dhe materializojnë renditjen sociale.

Ashtu si mediat luajnë një rol të rëndësishëm në ndërtimin e njohurive mbi paragjykimet, edukatorët gjithashtu mund të ndihmojnë nxënësit të shqyrtojnë mënyrën në të cilën grupe të ndryshme sociale janë të portretizuar në mediat masive.

Sipas Cortésit (2000) edhe pse mjetet e komunikimit masive janë përdorur për të nxitur një kuptim më të thellë të perspektivave të ndryshme, media shpesh ka nxitur ndërtimin e besimeve paragjyquese.

Sipas Bandurës (1977) mediat kanë efekt të fuqishëm mbi të mësuarit e tekstit dhe imazhit në krijimin e qëndrimeve paragjyquese. Duke qenë se njerëzit ekspozohen pak ndaj kulturave të ndryshme dhe portretizimi i këtyre kulturave në media bëhet vetëm në mënyrë simbolike, shpesh njerëzit thjeshtëzojnë njohuritë mbi kulturat e grupeve të ndryshme. Procesi i thjeshtësimit të kulturave intensifikohet në komunitete homogjene, në të cilat media është i vetmi burim që nxënësit kanë për të mësuar reth grupeve të ndryshme sociale. Shkollat janë vende ideale që nxënësit të analizojnë në mënyrë kritike rolin e medias në ndërtimin e paragjyqimeve individuale dhe ndërgrupe.

5.1 Reduktimi i paragjyqimeve nëpërmjet kontaktit ndërgrupor

Mësuesit mund të zvogëlojnë paragjykimin ndërgrupor duke lehtësuar krijimin e mjedisve ku nxitet kontakti ndërgrupor pozitiv. Në një shqyrtim meta-analitik të 516 studimeve mbi kontaktin ndërgrupor, Pettigru (2004) raportoi se kontakti ndërgrupor zvogëlon sasinë e paragjyqimit dhe mënyrat se si shfaqet. Ishin studimet e para të Allportit (1979) që formuan bazat e teorisë së kontaktit ndërgrupor. Allporti shkruante:

“Paragjykimi (nëse nuk është rrënjësor thellë në psikikën e individit), mund të reduktohet duke krijuar kontakt dhe status të barabartë social mes shumicës dhe pakicës duke vendosur objektiva dhe qëllime të përbashkëta. Efekti pozitiv rritet nëse kjo iniciativë mbështetet institucionalisht (d.m.th. me ligj, aktivitete sociale, norma kulturore) dhe me kusht që të perceptohet interesi i përbashkët mes anëtarëve të grupeve” (f. 281).

Katër kushtet e kontaktit pozitiv (statusi i barabartë, qëllimi i përbashkët, bashkëpunimi dhe perkrhaja institucionale) bazohen në parimin e drejtësisë dhe barazisë sociale. (Allport, 1979). Mësuesit mund të krijojnë mjedise të mësimit, në të

cilat merr një rëndësi të veçantë barazia në status dhe qëllimet e përbashkëta, duke monitoruar me kujdes dinamikën sociale të klasës dhe aktivitetet që do sjellin përmirësime në balancimin e statusit dhe promovimin e qëllimeve të përbashkëta. Një pedagogji cilësore do duhej të përfshinte të gjitha kushtet e Allportit si në politikat e shkollës dhe në mënyrën se si zhvillohet kurrikula dhe procesi mësimor. (Banks dhe Banks, 1995).

Një klimë pune pozitive ndërgrupore nxit qëndrime demokratike që ndihmojnë të gjithë nxënësit të zvogëlojnë paragjykimet dhe të perceptohen si të barabartë. Për fat të keq, mjediset e të mësuarit nuk ofrojnë barazi sociale si pasojë e ekzistencës së paragjykimeve ndërgrupore. Coheni dhe Roperi (1985) gjetën se dallimet mes grupeve të etnive të ndryshme mund të shpien drejt paragjykimeve. P.sh. në statusin e diferencuar në klasa, komunikimi i nxënësve të perceptuar me status më të lartë vlerësohet shumë, ndërsa komunikimi i nxënësve me status me të ulët shpesh nënvleftësohet.

Kur ky faktor është i lidhur me përcaktimin e grupit (p.sh. të ardhurit), paragjykimi është rritur. Procesi i të mësuarit nuk nxitet nëse një nxënës që perceptohet me status të ulët pengohet të ndërveprojë në terma socialë. Rezultatet e pabarazisë në status krijojnë një mjedis të pabarabartë në të mësuar.

Nëse statusi social bazohet në diferenca kulturore, atëherë krijohen mjedise homogjene dhe përforcohen paragjykimet ndërgrupore. Për fat të mirë, shkolla do të vazhdojë të ketë një potencial të fuqishëm për të nxitur edukimin multikulturor dhe reduktimin e paragjykimeve duke zbatuar katër kushtet e Allportit (1979).

Coheni (1994) eksperimentoi metodën e mësimit kompleks që ofron shembuj praktik se si mësuesit mund të krijojnë kushte për të mësuarin e barabartë dhe kontaktin pozitiv mes nxënësve të grupeve të ndryshme sociale.

Kushti i Allportit (1979) për status të barabartë është themeli i teknikës së Cohen mbi mësimin kompleks. Në një përpjekje për të përmirësuar statusin, Coheni ka rekomanduar dy metoda që lehtësojnë atë që ajo e quan “trajtimi i statusit” (Cohen & Lotani, 2004).

Së pari, nxënësit duhet t'i sigurohet një kurrikul që kërkon përdorimin e aftësive të shumta njerëzore. Nëse nxënësve u jepen mundësi për sukses ata kanë gjasa të formojnë struktura të barazisë në status të cilat, jo detyrimisht, bazohen në kriteret e ashpra akademike. P.sh. në vend të një eseje, mund të shihen forma alternative vlerësimi, ku nxënësit mund të kenë mundësinë të shprehin veten e tyre dhe të jenë të suksesshëm.

Një metodë e dytë e trajtimit të statusit përfshin caktimin e kompetencave shtesë për nxënësit që kanë një status më të ulët social. Kur mësuesit u japin kompetenca këtyre nxënësve shkohet, drejt balancimit të statusit sepse roli i dhënë përkon me një status të lartë. P.sh. mësuesit mund të caktojnë udhëheqës të një grupi

pune një nxënës me status të ulët. Ky proces rrit zërin e njerëzve me status të ulët dhe redukton pabarazitë shoqërore që nxisin paragjykimet.

Nga eksperimentet psikologjike të kryera në shkolla fillore rezulton se përdorimi i teknikës së “trajtimit të statusit” rrit pjesëmarrjen në aktivitete mësimore të nxënësve pasivë dhe me status të ulët dhe nuk zvogëlon pjesëmarrjen e nxënësve me status të lartë e cila mbetet konstante. (Cohen & Lotani 1995).

Një klasë e barabartë, siç përshkruhet nga Cohen dhe Lotan (1995), ndërthur faktorët pozitivë të Allportit (1979) në mënyra të ndryshme:

Së pari, kushti i Allportit për status të barabartë luan një rol të rëndësishëm në kontaktin ndërgrupor dhe barazinë në një klasë heterogjene. Në klasat tradicionale, nxënësit dhe mësuesit shpesh përcaktojnë statusin e nxënësve në bazë të besimeve paragjyquese dhe arritje akademike. Hierarkia në status u ofron nxënësve me status të lartë mundësi cilësore arsimimi, ndërsa nxënësit me status të ulët, shpesh të varfër, i largon nga arsimi cilësor (Oakes, 1985).

Në këtë kontekst paragjykimi reduktohet kur hierarkitë e statusit eliminohen brenda klasës dhe nxënësit trajtohen sipas barazisë në status.

Kushtet e dyta dhe të treta të Allportit (1979) për kontaktin pozitiv, të cilat kërkojnë vendosjen e qëllimeve të përbashkëta dhe bashkëpunimin, janë gjithashtu të pranishme në klasat e barabarta në teknikën e mësimi kompleks, për shkak se nxënësit bashkëpunojnë për të arritur qëllime të përbashkëta në punën në grup. P.sh. kur nxënësit bashkëpunojnë, në një projekt shkencor ata mund të zhvillojnë një identiteti grupi që redukton qëndrimet paragjyquese. E njëjta dukuri është parë në ekipet sportive, sepse anëtarët e ekipit kanë një qëllim të përbashkët.

Eduktorët mund të mbështesin kushtin e katërt të kontaktit ndërgrupor sipas Allportit (1979) (mbështetje institucionale), për shkak se aktivitetet pozitive të kontaktit mund të sanksionohen nga autoritetet drejtuese. Ky kusht i fundit ka disa ndikime pozitive, sepse formon normat e tolerancës dhe respektit ndërgrupor. (Stephan and Stephan, 2001)

Si një rezultat i normave të qarta që ndalojnë veprimet paragjyquese, atmosfera e një shkolle mundëson zbatimin e vlerave multikulturore që sjellin qëndrimet dhe besimet të reja në përputhje me barazinë dhe drejtësinë sociale.

Së fundi, praktikat diskriminuese të cilat bazohen te përzgjedhja e nxënësve dhe veçimi i tyre sipas grupeve me status të caktuar duhen eliminuar sa më parë, sepse nxisin me tej paragjykimet ndërgrupore dhe krijojnë modelin e klasave homogjene (Schofield 2004).

Schofieldi paralajmëron se thjesht parandalimi i ndarjeve në grupe me status të caktuar nuk është i mjaftueshëm për të reduktuar paragjykimin. Më shumë sesa një qëndrim "neutral" i politikës së shkollës, duhet të ushqehet ideja se të gjitha grupet sociale mund të shprehin vetveten dhe të marrin pjesë në funksionimin e shkollës. Shkollat janë laboratorët idealë për të kuptuar dinamikat sociale dhe politike

të paragjykimit dhe intolerancës. Në qoftë se qëllimet e shkollës synojnë barazi, drejtësi sociale dhe reduktimin e paragjyimeve, nxënësit do të inkurajohen të transferojnë qëndrimin e tyre kritik ndaj paragjykimit përtej kufijve të shkollës.

Përfundime

Rrënjët e paragjykimit dhe diskriminimit ndërgrupor qëndrojnë në paaftësinë e njeriut për të pranuar ndryshimet, apo faktin se grupet njerëzore janë pjesë e një larmie të madhe të grupeve sociale. Sot jetojmë në një bote globale multikulturore ku ka përplasje kulturash, vlerash dhe normash. Sipas Levinit (1948), marrëdhënia ndërgrupore duhet parë si një marrëdhënie me dy poleve të cilat përplasen me njëra-tjetrën. Kjo përplasje duhet të studiohet në mënyrë që të zbutet. Njerëzit dhe grupet janë modeluar me sisteme besimesh, vlerash, normash të cilat përfaqësojnë kultura të ndryshme të vështira për të kuptuar nëse grupet sociale nuk kanë kontakt me njëra-tjetrën.

Sot ndërtimi i njohurive si mënyrë që edukimi multikulturore shihet si një përpjekje e cila përfshin një gamë të gjerë aktivitetesh të cilat kanë për qëllim të nxisin implementimin e vlerave demokratike të tilla, si: drejtësia sociale, barazia, toleranca, reduktimi i paragjyimeve dhe vlerësimi i diversitetit grupor.

Ky artikull përpiqet të shqyrtojë origjinën e besimeve dhe sjelljeve që janë antitezë e vlerave demokratike si dhe shqyrton disa sugjerime për të zëvendësuar metodat e mësimdhënies jodemokratike me ato demokratike.

Edhe pse reduktimi i paragjyimeve është një shqetësim i vazhdueshëm, ndryshimet sistematike mund të ndodhin vetëm kur transformohen njohuritë mbi paragjykimet

Shkollat kanë potencial të madh për të qenë agjentë të ndryshimit social. Duke ofruar mjedise model, ku idealet demokratike vlerësohen dhe zbatohen, nxënësit janë në gjendje për të parë dhe brendësuar idealet demokratike dhe, në të njëjtën kohë, ata marrin njohuri të nevojshme për të luftuar padrejtësitë sociale dhe paragjykimin ndërgrupor (p.sh., racizmin, seksizmin, paragjykimin ndaj moshës së tretë, etj).

Autorët e cituar në këtë artikull mbështesin idenë e edukimit multikulturore në shkolla, sepse u mundëson studentëve të shqyrtojnë në mënyrë kritike pikëpamjet tradicionale dhe hegjemoniste mbi paragjykimin ndërgrupor. Në këtë mënyrë, nxënësit në mënyrë kritike sfidojnë hierarkinë në status që shërben si mjet për ndërtimin e paragjykimit ndërgrupor dhe të padrejtësisë shoqërore.

Referencat

1. Adorno W. T et al. (1950) La personalidad autoritaria. Buenos Aires: Proyección 1965.

2. Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company
3. Ashmore R. D. (1970) "Prejudice: causes and cures". En B. E. Collins (ed.), *Social psychology*. Massachusetts: Addison-Wesley, Reading.
4. Ashmore R. y Delboca, F. (1981) "Conceptual approaches to stereotypes". En D. Hamilton (ed.), *Cognition processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
6. Banks, J. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51(8), 4-8.
7. Banks, C.A.M., & Banks, J.A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158
8. Berkowitz, L. (1969) "Revisión de la hipótesis de la frustración-agresión". En J. R. Torregrosa (ed.) (1974). *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Madrid: IOP, 239-259.
9. Buaa, A. H. (1961) *The psychology of aggression*. Nueva York: Wiley.
10. Cook, S. W. (1978) "Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups", en *Journal of Research Development Education*, 12, 97-113.
11. CookK, S. W. (1984) "Cooperative interaction in multiethnic contexts". En N. Miller y M. Brewer (eds.), *Groups in contact*. San Diego: Academic Press.
12. Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
13. Cohen, E.G., & Lotan, R.A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In J.A.
14. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 736-752). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
15. Cortés, C.E. (2000). *The children are watching: How the media teach about diversity*. New York: Teachers College Press
16. Cullingford, C. (1992) *Children and society*. Londres: Cassell.
17. Cullingford, C. (1994) "The attitudes of children to their environment", en *Cambridge Journal of Education*, Vol. 24, 1, 7-19.
18. Devine, P.G. (1989) "Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled componentes", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
19. Devine, P.G. (1995) "Prejudice and outgroup perception". En A. Tesser (ed.), *Advanced Social Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
20. Dollard, J. et al. (1939) *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

21. Duckit J. (1992) "Psychology and prejudice. A historical analysis and integrative framework", en *American Psychologist*, 47 (10), 1182-1193.
22. Eagly, A. H. (1992) "Uneven progress: social psychology and the study of attitudes", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5, 693-710.
23. Fazio, R. H. (1989) "On the power and functionality of attitudes: the role of stereotypes and personal beliefs". En A. R. Pratkanis; S. J. Breckler y A. G. Greenwald (eds.), *Attitude structure and function*. Hillsdales: L. Erlbaum.
24. Hamilton, D. L. (1981) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Hyman, H. H. (1942) "The psychology of status", en *Archives of Psychology*, 269.
26. Katz, D. y Braly, K. (1933) "Racial stereotypes of one hundred students", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
27. Katz, D. y Braly, K. (1935) "Racial stereotypes of one hundred students", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
28. Kelly H.H (1972) *Causal schemata and the attribution process*. Morrestown, NJ, General Learning Press.
29. King, J.E. (1991). *Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers*.
30. Lepkin, K. (1948) *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row.
31. Lippmann, W. (1922) *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace.
32. Morales, F. y otros (1994) *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
33. Oakley, A. (1970) "Occupation housewife", en *New Society*, 13, 282-284.
34. Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press
35. Oskamp, S. (1991) *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2n ed.
36. Pettigrew T. S. (1979) "The ultimate attribution error: extending Allport's cognitive analysis on prejudice", en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
37. Sanchez S. y Messa, M. C. (1991) "La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación en Melilla". En Varios (eds.), *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
38. SHerif, M. (1966) *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
39. Schofield, J.W. (2004). *Fostering positive intergroup relations in schools*. In J.A.
40. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 799-812). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

41. Simpson, G. E. y Yinger, J. M. (1986) Racial and cultural minorities. An analysis of prejudices and discrimination. New York: Plenum Press.
42. Tajfel, H. (1978) "Intergroup behavior". En H. Tajfel y C. Fraser (eds.), *Introducing social psychology*. Harmondsworth: Penguin.
43. Tajfel, H. (1984) *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
44. Tajfel, H. y Turner J. C. (1979) "An integrative theory of intergroup conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. California: Brooks Cole.
45. Weber, J. G. (1994) "The nature of ethnocentric attribution bias: ingroup protection or enhancement?", en *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 482-504.
46. Wetherell, M. y Potter, J. (1992) *Mapping the language on racism*. Londres: Harvester.

A ËSHTË “DËGJIMI” NË FOKUSIN E MËSIMDHËNIES PO AQ SA EDHE AFTËSITË E TJERA GJUHËSORE?

Is Listening Being Taught as well as the Other Skills?

Vasilika Pojani, Hilda Lubonja

Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë

Përmbledhje

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë rëndësinë që ka të dëgjuarit si aftësi në mësime të gjuhës angleze dhe në procesin e të kuptuarit, vendin që ajo zë midis aftësive të tjera dhe zbatimin e strategjive të të dëgjuarit nga mësuesit e gjuhës angleze në shkollat tona sot. Përveç pjesës teorike të trajtuar në këtë studim ku përfshihen arsyet për mësime të dëgjuarit, teknikat dhe aktivitetet e përdorura gjatë etapave të të dëgjuarit dhe strategjitë që përdoren në mësime të dëgjuarit, ky artikull kryesisht mbështetet në rezultatet që dalin prej një studimi mbi aftësinë e të dëgjuarit të kryer me mësuesit e gjuhës angleze të shumicës së shkollave 9-vjeçare dhe të mesme të qarkut të Korçës. Studimi mbështetet në një pyetësor hartuar për strategjitë e të dëgjuarit, në të cilin 50 mësuesve të gjuhës angleze iu kërkuar të jepnin mendime dhe të dëshmonin për vendin që të dëgjuarit merr në orët e mësimit të gjuhës angleze dhe përfshirjen e aktiviteteve dhe teknikave të ndryshme në procesin e të dëgjuarit.

Rezultatet e studimit tregojnë se mbetet mjaft për të bërë nga mësuesit e gjuhës angleze për mësime të dëgjuarit në përgjithësi dhe përfshirjen e strategjive në këtë proces në veçanti për të përmirësuar aftësinë e të dëgjuarit dhe të kuptuarit tek studentët e gjuhës angleze.

Abstract

The purpose of this research is to look into the importance listening, as a skill, has in English language teaching and comprehension, the place it occupies among other skills and the implementation of listening strategies by our English teachers at present. Besides the theoretical part of the paper which involves the reasons for listening instruction, the techniques and activities throughout its stages and listening strategies, this paper mostly relies on the results that come out from a survey conducted with the English teachers of the 9-th grade and high school teachers of our area on listening skill. The research was based on a listening strategy questionnaire, where 50 English teachers were required to complete it considering the place listening occupies in their English teaching classes and the frequency of different activities and techniques used in listening process.

The results of the survey indicate that there is still more to be done by teachers of English on teaching listening in general and its strategies in particular to successfully listen and effectively improve students' ability in comprehension.

Introduction

It is widely known that English language acquisition relies on the four productive skills; reading, writing, speaking and listening. But are these skills taught in an integrative way by English teachers? Do teachers focus on their use and acquisition in the process of English language learning?

Although listening is one of the greatest challenges with English language learning and one of the most complex skills required to be developed in English acquisition, it has turned to have a second-hand position. Our teachers of English are aware of its influential role, but tend to neglect it in a way or another. Greater attention is given to speaking, reading and writing as effective skills in English language mastering, while listening is believed to be a skill acquired by students themselves.

In this article, we have tried to show the position listening as a skill occupies among other skills in English language teaching, the role it has and should have in language acquisition and the strategies used in developing this skill in order to give it the deserved place.

Why should listening be taught?

a - Listening is the most common communicative activity in daily life, according to Morley (1991, p.82), "We can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write."

b - Listening affects other skills such as speaking and reading. Without listening we cannot reproduce or reply. It is gaining more and more attention in English language classes because as Rost says "Listening is vital in the language classroom. Learning does not start without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin. Listening is thus fundamental to speaking."

c - Listening is the ability to understand what is said. It is one of the fundamental language skills (Brown and Yule 1983) and one of the most difficult activities when learning English as a foreign language. During the process of listening, according to Mecheal Rost (1991), a listener needs to discriminate between sounds, recognize words, identify grammatical word groups, identify expressions and sets of meaningful utterances, connect linguistic cues to non-linguistic and paralinguistic cues and use background knowledge to predict and then confirm the meaning.

d - Listening involves a sender (an instructor, a speaker, radio, television), a message and a receiver (the listener). Listeners have to process messages as they come, without stopping to track back or to think what is coming after.

e - We must not forget the fact that the receiver (the student) is listening to something said in second language contexts, where his overall knowledge of language is not complete.

All these reasons make the listening process more complex. So, it is advisable for English language teachers to help their students become good listeners at first then good speakers. This necessity requires from them to recognize and develop listening strategies and provide practical situations and activities inside and outside the classroom.

Three stages of listening

The process of listening is divided into three stages according to McDonough, Shaw (1993) and Rost (1991):

1. *Pre-listening activity* – the purpose of a listening task is given at this point. It is otherwise known as “guess-what-it-is-about” task where students, based on the name of the text or some of its key points, try to find out what they will hear and what they are expected to do. It is realized by predicting the content from the title, or asking questions on the opinion the students have on the topic. It serves as a warm-up activity
2. *Listening itself* – comprehension is the main target of this stage, which is achieved by some activities, such as giving the main idea, topic, setting, and summary. The setting and environment should be appropriate. Listening in this stage needs to be repeated.
3. *Post-listening activity* – its aim is to check comprehension and listening skill, and the effectiveness of listening strategies. A set of activities are organized by the teacher in this stage, as “follow-up-work” such as; multiple-choice questions, true/false or general questions, discussion on main points of the text, etc. It can also serve as a topic for later writing or extension, for practice of new vocabulary and pronunciation, group discussion etc. (Mili Saha & Md, Ali Rezwan Talukdar, Lecturers, Dep. of English, Noakhali Science & Technology University, Sonapur, Bangladesh)

Strategies for listening

In English classes, students are usually given practice in listening but they are not actually *taught* listening. Practice is not enough. Students need to know how to listen to English while teachers need to teach them the language system, (the knowledge of language: grammar and vocabulary etc.) and the use of the language system, (the skills of language use). (Mili Saha & Md) It is exactly the use of listening strategies that will help students develop their listening skills and enhance their English language learning in general.

According to the research studies carried by Bacon (1992) and O'Malley et al. (1989) two direct cognitive strategies have proved to be the most common types. They are known as *top-down* and *bottom-up* strategies, named under the processes listening activity goes through. (Rubin, 1994)

Top-down strategies involve the usage of the listener's background knowledge. It requires prior knowledge of the topic, context, and type of text as well as knowledge of language so that the listener can interpret what is heard and predict what comes next.

The aim of this type of strategies is:

- to listen for the main idea;
- to predict what is going to happen;
- to draw conclusions;
- to summarize.

In *bottom-up* processing, students make use of their linguistic knowledge; from the smallest linguistic unit as phoneme (bottom) to the largest one as complete text (top). They consider the sound, word and grammatical structure altogether to gain the meaning of the text.

The bottom-up process is used

- to listen to special details;
- to recognize cognates;
- to recognize patterns of word-order.

Based on the varieties of tasks the teachers set in listening classes, students have to decide on which strategies they should use, “top-down” (the knowledge on the topic, context, the information on the long-term memory) or bottom-up” (sounds, words, their grammatical relationships and their lexical meanings) processes.

In this article, listening is viewed as a decisive ability in comprehension in particular and in learning English in general, so we consider as very important the fact that students need to have both prior and linguistic knowledge of the context to achieve this goal. Therefore, teachers need to prepare the students for listening, to help them organize their thoughts, to activate appropriate background knowledge for understanding and to make predictions, according to the purpose of the task. This significantly reduces the burden of the comprehension for the students. (Byrnes, 1984)

Planning and teaching listening. Considerations for teachers

Listening exercises need to be well-designed by the teachers in order to build up students’ confidence in listening ability. Teachers should set tasks for listening activities in order not to overburden the concentration of the students. These may be ranged as follows:

1. Define the activity instructional goal which include:
 - Identification; recognizing the goal of listening comprehension; students will be helped to decide on the right listening strategies;
 - Orientation; determining the major facts about a message; such as topic, text type, setting;
 - Main idea comprehension;
 - Detailed comprehension; identifying supporting details
 - Replication; reproducing the message orally or in writing.
2. Check the level of difficulty of the listening text:
 - The way text is organized, (is it organized in a chronological order);
 - The familiarity of the students with the topic
 - Clearly defined multiple individuals and objects, in the text;
 - Presence of visual support to aid in the interpretation of what the listeners hear.
3. Use pre-listening activities to prepare students for what they are going to hear:
 - assess students’ background knowledge of the topic;
 - provide students with the background knowledge necessary for comprehension;

- clarify any cultural information which may be necessary to comprehend the passage;
- make students aware of the type of text they will listen to, the role they will play and the purpose of listening;
- provide opportunities for group or collaborative work and class discussion activities.

4. Match while-listening activities to the instructional goal, the listening purpose and students' proficiency level (activities even after listening):

- if students are to complete a written task during or immediately after listening, allow them to read through it before listening;
- keep writing to a minimum during listening;
- use questions to focus students' attention on the elements of the text crucial to comprehension of the whole;
- use predicting to encourage students to monitor their comprehension;
- give immediate feedback whenever possible;
- ask students to refer back to the tape script to check listening comprehension details;
- work with difficult listening patterns after listening.

The purpose of this study is to see what place listening classes occupy among other skills, if the teachers of English are aware of the importance listening activities play in comprehension, if listening strategies are recognized and used in English language teaching and to look into the instruction of listening strategies and activities carried by the teachers of English in the schools of our city.

Methodology

The method applied for the survey is based on a questionnaire completed by the teachers of English in all schools of our city where English is taught as a secondary language. The purpose of the survey is explained to them beforehand.

Table 1 Generalities on teachers involved in the survey.

School System	Nr.	%	Work experience (1-5 years)	%	Work experience (6-10 years)	%	Work experience (11-15 years)	%	Work experience (16-...years)	%
9-th grade school teachers	24	48	14	28	9	18	-		1	2
High school teachers	26	52	10	20	11	22	2	4	3	6
Total	50			48		40		4		8

50 teachers of English language completed the questionnaire; 24 of them teach in the 9-th grade schools while 26 teachers at high schools of our district. 48% of them have been teaching for about 5 years, while 40% have been teaching for about 10 years. The figures show that most of them have a considerable teaching experience.

Table 2 Teachers' awareness of the importance of listening skill in percentage.

Fully (100 %)	Not fully (75 %)	Rather (relatively) (50 %)	Partially (25 %)	Unaware 0 %
84 %	10 %	2 %	4 %	-
42	5	1	2	-

The results from the table above show that nearly all teachers (84 % of the teachers; 42 out of 50) are fully aware of the importance listening has in comprehension in particular and learning English in general.

Table 3 The place listening activities occupy among other skills in %; (reading, writing and speaking)

Listening	Reading	Speaking	Writing
18 %	34%	28%	20%

Being asked about the part listening activities take among other skills, it resulted that listening is given the least time (18%) in comparison with the other skill activities in English classes. Reading takes the first place followed by speaking and writing.

Table 4 Activities on setting instructional goals by the teachers.

Frequency	Always (100%)	Usually (75%)	Often (50%)	Sometimes (25%)	Never (0 %)
Recognizing the goal of listening comprehension	42 % 21	20 % 10	26 % 13	12 % 6	0 % 0
Determining the major facts (topic, text type, setting)	42 % 21	40 % 20	12 % 6	6 % 3	0 % 0
Main idea comprehension	32 % 16	30 % 15	24 % 12	14 % 7	0 % 0
Identifying supporting details	44 % 22	32 % 16	16 % 8	8 % 4	0 % 0
Reproducing the message orally or in writing	34 % 17	28 % 14	24 % 12	14 % 7	0 % 0

1- About half of the teachers (42 %) always help students identify the goal of listening activity, but a quarter of them (24 %) do not often set any goal on listening comprehension.

2 - About half of the teachers (42 %) always help students in determining the topic, type of text and setting, but still there are some teachers (9 out of 50) who do not give importance to facts concerning the passage.

3 - The main idea is usually defined (30 %) but 38 % of the teachers practice this activity less.

4- A considerable number of teachers (three fourth of them, 38) help students comprehend listening by presenting supporting details.

5- 38 % of the teachers do not ask students to reproduce the message either orally or in a written form.

This part of the questionnaire reveals how teachers of English check the difficulty of the listening texts. It is quite noticeable that only one third of the teachers (34%) set tasks to ease students' text comprehension, while 22% of them only sometimes help students to define the type of text, the individuals and objects involved and the visual aids used. The most popular task used by the respondents is that of the familiarity with the topic. 76% of the teachers always or usually check the level of difficulty by identifying how familiar students are with the topic. In conclusion, there are still teachers who do not give proper attention to this strategy, although it is considered to be of great importance for listening comprehension.

Table 5 The level of difficulty of the listening text checked by the teachers.

Frequency	Always (100%)	Usually (75%)	Often (50%)	Sometimes (25%)	Never (0 %)
How the text is organized, (in a chronological order)	30 % 15	36 % 18	20 % 10	14 % 7	0 % 0
How familiar the students are with the topic	46 % 23	30 % 15	18 % 9	6 % 3	0 % 0
Does the text involve multiple individuals and objects	28 % 14	36 % 18	18 % 9	18 % 9	0 % 0
Does the text offer visual support to aid in the interpretation	32 % 16	36 % 18	20 % 10	12 % 6	0 % 0
Total	34 %	34 %	19 %	13 %	0 %

Table 6 Pre-listening activities

Frequency	Always (100%)	Usually (75%)	Often (50%)	Sometimes (25%)	Never (0 %)
Assess students' background knowledge of the topic	46 % 23	26 % 13	16 % 8	12 % 6	0 % 0
Provide students with the background knowledge	50 % 25	26 % 13	14 % 7	6 % 3	4 % 2
Provide opportunities for group or collaborative work	20 % 10	48 % 24	20 % 10	12 % 6	0 % 0
Total	39 %	33 %	17 %	10 %	1 %

Considering the results above, it is clearly seen that half of the teachers involved in the survey (50%) provide students with the background knowledge necessary for text comprehension. Less attention is given to the activities for group or collaborative work (10% or ten out of 50). Since students are little involved in class discussion activities, teachers may find it difficult to fully assess their background knowledge of the topic.

Based on the findings of the table above, it results that: 32% of the teachers ask students to complete a written task during or immediately after listening. We think that written tasks to be completed by the students during listening should be avoided as much as possible, as this would distract them from listening comprehension. Still there is a considerable number of teachers, half of them, (25 teachers out of 50) who still give written tasks to students while they are listening.

The use of questions and predictions to draw students' attention on crucial elements of the text are used by most teachers (28% – 29%), as it shows that teachers are aware of these important strategies. As for the feedback immediately given after listening, the respondents seem to pay less attention. 27 teachers out of 50 only sometimes or never give feedback to listening comprehension, so the teachers do not receive the necessary information in response to the assignments set, and consequently do not find out the difficulties students have encountered during listening. The same situation results for the reference to details and difficult patterns, 52% of the teachers sometimes or never refer back to details or difficult patterns when listening is over, it means listening comprehension is not totally realized successfully. In conclusion, it can be asserted that only 35% of the teachers surveyed do teach listening strategies to help their students listening comprehension.

Table 7 During and after listening activities to the instructional goal, the listening purpose and students' proficiency level.

Frequency	Always (100%)	Usually (75%)	Often (50%)	Sometimes (25%)	Never (0 %)
Ask students to complete a written task during or after listening	16 % 8	34 % 17	30 % 15	20 % 10	0 % 0
Keep writing to a minimum during listening	16 % 8	26 % 13	20 % 10	30 % 15	8 % 4
Use questions to focus students' attention on crucial elements of the text	32 % 16	20 % 10	34 % 17	14 % 7	0 % 0
Use prediction to encourage students to monitor their comprehension	24 % 12	34 % 17	26 % 13	12 % 6	4 % 2
Give immediate feedback whenever possible	20 % 10	26 % 13	20 % 10	32 % 16	2 % 1
Refer back to the script to check listening comprehension details	24 % 12	30 % 15	26 % 13	18 % 9	2 % 1
Work with difficult listening patterns when listening as over	20 % 10	22 % 11	18 % 9	32 % 16	8 % 4
Teach listening strategies to help their listening comprehension	40 % 20	30 % 15	18 % 9	12 % 6	0 % 0

Table 8 The difficulties teachers encounter in teaching listening in English language classes.

a) Lack of equipment	84 %	16 %
b) Lack of students' interest	22 %	78 %
c) Lack of authentic materials	82 %	18 %
d) Students' inability to understand the speaker	58 %	42 %
e) Different linguistic competence of students	66 %	34 %

Even though most students show interest in listening classes, they find it difficult to understand authentic materials and native speakers; a fact which is evident for our students in general, as they are little involved in outer class intercourses. We need to highlight also the fact that language competence of students is another barrier which makes listening comprehension somewhat difficult and sometimes neglected by teachers.

Conclusions

Listening is one of the most important modalities used in English learning. Listening activity involves the interpretation of what is heard, as well as the background and linguistic knowledge of the students. So it is essential for English language teachers to help their students become effective learners, i.e. to use listening strategies in teaching and provide listening practice in authentic situations for their students. By raising awareness of teaching listening strategies and techniques, teachers would be able to maximize students' comprehension in English language.

This article presented theoretically the reasons why listening should be taught, the three stages of listening process and the strategies that should be used throughout listening activities.

As for the survey on the teachers' use of listening strategies, it seems that they are aware of their importance but not good applicators of these strategies. Strategies instruction seems to be partially neglected by teachers since only a quarter of them do teach them.

The survey also helped us see how English teachers enhance students' listening ability by pre-, during and after listening techniques and activities. As pre-listening activities seem to be well employed by most of the teachers, especially those of providing students with background information; little is done on focusing students' attention on crucial elements of the text, giving feedback, referring back to the script to check listening comprehension details and difficult listening patterns.

Thus, the present study can help to contribute to our English teachers' understanding of the listening strategies instruction in order to give this skill the proper attention in language learning as a skill that should be integrated into language analysis. "*Listening – the Cinderella skill*" David Nunan (1997).

References

1. Nunan, D. & Miller, L. (1995) *New ways in teaching listening*; Alexandria, VA: Teachers of English to speakers of other languages (Eric Document Reproduction Service No. ED 388 054)
2. Morley, J. (1991) *Listening comprehension in second / foreign language instruction* In M. Celce – Murcia (Ed) *Teaching English as a second or foreign language* (p. 81 – 106)
3. Rost, M. (1994) p. 141 – 142
4. Rost, M. (1991) *Listening in action: Activities for developing listening in language teaching* New York: Prentice Hall
5. Rost, M. (1991) *Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability*. *Language learning*, 41 (2), 235 - 273
6. McDonough, Shaw (1993)
7. (Mili Saha & Md, Ali Rezwan Talukdar, Lecturers, Dep. of English, Noakhali Science & Technology University, Sonapur, Bangladesh)
Listening Strategies (ptreuer@d.umn.edu)
(<http://www.d.umn.edu/kmc/student/loon/acad/strat/ss-listening.html>)

8. O'Malley, J., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989) *Listening comprehension strategies in second language acquisition*. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418 – 437
9. Byrnes, H. (1984) *The role of listening comprehension: A theoretical base*. *Foreign Language Annals*, 17, 317 - 329
10. Rubin, J. (1994) *A review of second language listening comprehension research*, *The modern Language, Journal* 78 (2), 199 – 221
11. Brown, G. & Yule, G. (1983) *Teaching the spoken language*, Cambridge University Press
12. Schwartz A. M. (1998) *Listening in a foreign language, Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages* Grace Stovall Burkart, ed., Washington, DC., Center for applied Linguistics (teaching listening)

FAKTORËT E ZHVILLIMIT TË AUTONOMISË GJUHËSORE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE

Development Factors of the Linguistic Autonomy in French Language Teaching

Pavlo Cicko

Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan S. Noli" Korçë

Përmbledhje

Në këtë artikull do të trajtohen faktorët që ndikojnë në zhvillimin e autonomisë gjuhësore të nxënësit gjatë mësimit të gjuhës frënge si gjuhë e huaj. Kështu do të trajtohen çështje si: Ç'është autonomia gjuhësore? Si shprehet ajo? Çfarë lidhje dhe marrëdhënie ka midis të nxënësit, programeve mësimore dhe teksteve? Cili është roli i mësuesit në nxitjen e autonomisë të nxënësit i vet?

Debati për autonominë gjuhësore përfshin marrëdhëniet midis të nxënësit dhe autonomisë sepse e para nuk mund të konceptohet pa zhvillimin e autonomisë të nxënësit e cila është parësore. Autonomia gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, ka të bëjë dhe me përgjegjësinë e nxënësit të rritur, i cili merr për të ndërtuar veprimtarinë e tij të nxënësit.

Autonomia lidhet dhe me zbatimin e praktikave të reja të mësimit në gjuhë të huaja, të cilat përdoren si një mjet i vërtetë komunikimi dhe veprimi. Megjithatë nuk mund të pretendohet se metoda në vetvete e ndërton këtë aftësi. Ndërveprimi i aktorëve të procesit mësimor; i mësuesit dhe i nxënësit, është vendimtar.

Fjalët kyçe: Didaktikë e gjuhës së huaj, programe dhe veprimtari, strategji të nxënësit, vlerësim.

Abstract

This article focuses on the factors that affect the development of students' linguistic autonomy during French language learning as a foreign language. It deals with issues such as: What is linguistic autonomy? How is it expressed? What relationships and agreements exist between students, teaching programs (curricula) and text books? What is the teacher's role in enhancing his/her students' autonomy?

The debate for linguistic autonomy includes relationships between learning and autonomy because we cannot understand the forms without the development of the later which is a priority. The autonomy during the foreign language acquisition has also to do with the adult student responsibility who undertakes initiatives to conduct his learning activity.

The autonomy is also connected with the implementation of new teaching practices of foreign languages, which are acquired as a real means of communication and intercourse. Nevertheless, it can not be claimed that the method itself develops this skill (ability). The role of the teaching actors intercourse; such as teachers and learners is vital.

Key words: Foreign language didactics, programs and activities, learning strategies, assessment.

Hyrje

Kur flasim për autonomi gjuhësore, kemi parasysh marrëdhëniet midis të nxënit dhe autonomies, sepse nuk mund të konceptohet e para pa zhvillimin e autonomisë të të nxënit e cila është parësore. Autonomia gjatë përvetësimit të gjuhës së huaj, ka të bëjë dhe me përgjegjësinë e nxënësit të rritur i cili është i pavarur kur, siç thotë Little "...kupton qëllimin e një programi studimi, pranon qartë përgjegjësinë e të nxënit të vet, mer pjesë në përpunimin e qëllimeve të të nxënit dhe mer inisiativën për të ndërtuar veprimtari të të nxënit duke i rrishikuar ato dhe vlerësuar efektin e tyre vazhdimisht." [3]

Në zhvillimin e autonomisë luajnë rol faktorë të ndryshëm, si:

- programi i studimeve, i cili duhet të përqëndrohet tek interesat e nxënësit;
- strategjitë e mësimdhënies, që duhet të përqëndrohen tek ndërveprimi dhe komunikimi real;
- zhvillimi i një numri të caktuar të orëve mësimore, që siguron realizimin e këtij programi.

Nxënësi duhet të jetë i aftë që të marrë përsipër dhe të drejtojë të nxënit e vet. Për të realizuar këtë ai duhet të punojë për përcaktimin e objektivave, të përmbajtjes dhe të mënyrës se si do të realizohet ky proces dhe vlerësimi i tij. Marrëdhënia midis autonomisë gjuhësore dhe asaj të të nxënit është parësore, sepse problemi është të përcaktohet se në çfarë mase autonomia gjuhësore ndihmon të nxënit dhe përvetësimin e gjuhës të huaj.

Studimi ynë bëhet në kuadrin e zhvillimit të autonomisë gjuhësore të studentëve të kurseve të para për përvetësimin e gjuhës së huaj në kushtet e universitetit. Theksojmë se niveli gjuhësor i përvetësimit dhe njohjes së gjuhës së huaj nga studentët në prurje është mjaft e përzier, gjë që sjell qëndrime të ndryshme, shpesh të skajshme përsa i përket marrëdhënies së tyre me autonominë. Të rinjtë janë të ndërgjegjshëm se, autonomia e përgjithshme e cila lidhet me aftësi shumëdimensionale që e kapërcejnë fushën e gjuhëve të huaja, vjen si pasojë e zhvillimit të autonomisë gjuhësore.

Duhet pasur gjithmonë parasysh se mësimi i gjuhëve të huaja nuk mund të konceptohet si objekt studimi, si një njohuri apo dije njëloj si ai lëndëve të tjera si p.sh. ai i matematikës apo kimisë, etj. Sot mësimi i gjuhëve të huaja konceptohet dhe realizohet si një aftësi, si mësimi i një mjeti të vërtetë komunikimi që bazohet para së gjithash mbi zhvillimin e aftësisë së veprimit, pra të zotësisë për të komunikuar.

Përvoja e gjatë në mësimdhënien e gjuhës frënge si gjuhë e huaj me nxënësit dhe studentët na bën të reflektojmë rreth faktit se, në qoftë se gjuha mësohet vetëm si objekt studimi, ashtu siç konceptohet nga metodologjia dhe rrymat didaktike të mëparshme, nuk mund të bëhet fjalë për autonomi gjuhësore të nxënësit. Ato metoda e konsideronin nxënësin si objekt dhe jo si subjekt të mësimdhënies. Për pasojë ato mbështeteshin vetëm mbi rolin vendimtar të mësuesit, nga i cili buron çdo gjë dhe i cili komandon klasën, duke shërbyer si model i gjuhës dhe i mësimi të saj, duke i futur nxënësit në pasivitet dhe korniza të ngurta.

Në rastin e zbatimit të praktikave të reja të mësimdhënies të gjuhëve të huaja, gjatë të cilave gjuha mësohet si një mjet i vërtetë komunikimi dhe veprimi, mund të zhvillohet autonomia e nxënësit. Megjithatë nuk mund të pretendohet se metoda e re e ndërton automatikisht këtë aftësi. Natyrisht, ajo ka ndikim të konsiderueshëm, por për ta realizuar plotësisht këtë duhet të realizohen kushtet e duhura si edhe të sigurohet ndërveprimi i aktorëve të procesit mësimor, i mësuesit dhe i nxënësit.

Veprimtaria e nxënësit dhe aftësia e tij për të ndërmarrë iniciativa gjuhësore gjatë shprehjes spontane lidhet me përdorimin e shprehjeve të reja gjuhësore jo vetëm në kushtet e klasës dhe veprimtaritë mësimore që zhvillohen atje por dhe me përdorimin e tyre në situata të vërteta të komunikimit real. Le të shohim një korpus me shembuj nga dy situata që përshkruajnë qëndrime dhe sjellje të ndryshme të nxënësve ndaj autonomisë.

Publiku që është marrë për studim përbëhet nga studentë të kursit të dytë të gjuhës angleze që studiojnë frëngjishten si gjuhë e dytë e huaj.

Metoda e përdorur : *Le nouveau sans frontieres 2*.

Po sjellim një veprimtari mësimore ku mësuesi pyet studentin në lidhje me sportet. Qëllimi i veprimtarisë është nxitja e shprehjes spontane të studentëve dhe vlerësimi i shkallës së autonomisë gjuhësore në frëngjisht në situata që lidhen me sportin si një kënaqësi apo pasion i njerëzve. Ndërveprimi i mëposhtëm midis mësuesit dhe studentit tregon se ky i fundit nuk e ka zhvilluar ende autonominë e tij gjuhësore.

P- Aimes- tu les sports ?

E- Oui, j'aime les sports.

P- Quels sports tu préfères?

E- Je préfère le football.

P- Quel match as-tu suivi hier soir à la télé?

E- France-Angleterre.

P- Est-ce que tu as aimé le jeu?

E- Oui, j'ai aimé.

P- Pourquoi?

E.....?????????

Le të shohim tani ndërveprimin midis mësuesit dhe një studenti i cili e ka zhvilluar autonominë e tij gjuhësore:

P- Aimes- tu les sports ?

E- Oui, j'aime bien les sports.

P- Quels sports tu préfères?

E- J'aime beaucoup de sports, des sports d'équipe, mais je préfère le football.

P- Quel match as-tu suivi hier soir à la télé?

E- J'ai suivi le match France-Angleterre au canal " Super sport".

P- Est-ce que tu as aimé le jeu?

E- Oui, j'ai surtout aimé le jeu des attaquants.

P- Pourquoi?

E- C'est grâce à eux, qu'on a gagné et qu'on est à la tête du classement.

P- Donc, tu a été content d'être au stade ?

E- Sans aucun doute. Le match, c'était très intéressant et surtout passionné.

Duke vëzhguar përgjigjet e dy nxënësve konstatojmë se në rastin e parë studenti ka përdorur fjalë të gatshme ose stereotipe si dhe disa fjalë të përsëritura. Në rastin e dytë përgjigjet e studentit tregojnë se ai zotëron aftësinë për të rrezikuar në gjuhën e huaj dhe për të marrë inisiativa duke përdorur shprehje të reja për të zhvilluar një bashkëbisedim ku gjuha përdoret në mënyrë spontane. Këta tregues janë tipare të autonomisë gjuhësore të studentit. Duke e parë në këtë këndvështrim mund të thuhet se qëllimi përfundimtar i përvetësimit të gjuhës së huaj është zhvillimi i autonomisë gjuhësore të nxënësit.

1. Marrëdhëniet midis të nxënësit dhe autonomisë

Duke parë lidhjen që ekziston midis të nxënësit dhe autonomisë mund të pyesim se në çfarë shkalle autonomia e përgjithshme e nxënësit (që lidhet me aftësinë e tij për të ndërmarë inisiativa) lehtëson të nxënësit e tij? Këtu do të mjaftohemi vetëm me përcjelljen e faktit se ajo (autonomia e përgjithshme), ndikon pozitivisht të të nxënësit e nxënësve.

Pyetja e dytë që ngrihet është sa ndikon autonomia e përvetësimit të gjuhës në zhvillimin e autonomisë gjuhësore? Sipas Holec, autonomia e të nxënësit është "aftësia për të realizuar në mënyrë aktive dhe të pavarur të nxënësit e gjuhës".[2]

Mendojmë se autonomia gjuhësore si një koncept themelor në didaktikën e gjuhëve të huaja kalon nëpërmjet zhvillimit të autonomisë të të nxënës. Nga ana tjetër ajo e çon nxënësin drejt autonomisë të përgjithshme në shkallë më të gjërë.

Në qoftë se duam që nxënësi të komunikojë në gjuhë të huaj, duhet synuar të nxitet motivimi i tij për të folur dhe shkruar për tema që i interesojnë dhe lidhen me preokupimet e tij. Për këtë arsye programet e studimit dhe kurrikulat duhet t'i përgjigjen sa më mirë nevojave dhe interesave të tij. Sipas Paradis "...çdo shprehje fillon me një synim komunikimi, i cili e implikon nxënësin." [4] Për të arritur tërheqjen e tij në planin e motivimit, por dhe në atë emocional, është e rëndësishme që vëmendja e nxënësit të përqëndrohet më shumë mbi mesazhin që do të transmetojë sesa mbi formën gjuhësore. Një nga mënyrat më të sigurta për të nxitur dëshirën e tij për të komunikuar është propozimi dhe nxitja që mësuesit i bëjnë nxënësit ose studentit për të folur realisht për qëndrat e tij të interesit, si miqtë dhe shokët, muzika apo sportet e preferuara, mënyrën si e kalon kohën e lirë dhe zbavitjet që pëlqen më tepër, e ardhmja profesionale, etj.

Mendojmë se një dobësi e mësimdhënies së gjuhës së huaj në shkollat tona është prirja e disa mësuesve që vazhdojnë të zhvillojnë mësimdhënien e gjuhës duke e trajtuar atë si objekt studimi, duke iu mësuar nxënësve rregulla shumë pak të lidhura me kontekstin, ose më keq, jashtë çdo konteksti. Më pas pritet që nxënësit të jenë në gjendje të arrijnë t'i zbatojnë ato rregulla në situata autentike të komunikimit. Kjo lloj mësimdhënie nuk përqëndrohet tek nxënësi me interesat dhe nivelin e tij të zotërimit të gjuhës së huaj. Kjo ndodh se qëllimet e mësimdhënies, që paraqiten në programet dhe metodat e mësimi, pak synojnë komunikimin. Si pasojë e kësaj mangësie studentët e viteve të para në degët e ndryshme të fakulteteve të universitetit "F. S. Noli" dhe më gjerë shprehen gjatë komunikimit me fraza stereotipe duke mos e përdorur gjuhën në mënyrë spontane. Ky është një tregues i një niveli të ulët të autonomisë të tyre gjuhësore.

Materialet mësimore dhe dokumentet autentike, që shfrytëzohen nga pedagogu në ndihmë të studentit, duhet të jenë hetëroqjene, në mënyrë që studentëve të niveleve të ndryshme t'u ofrohet mundësia për të nxënë. Në të njëjtin këndvështrim pedagogu duhet të përshtatë veprimtaritë e ndryshme mësimore dhe ushtrimet, në mënyrë që çdo student të mund të punojë jo sipas vështirësisë së materialit, por sipas shkallës së detyrës që ai duhet të realizojë, duke u mbështetur mbi të njëjtin dokument. Përshtatja sipas nivelit mund të shkojë deri në përcaktimin e një numri të ndryshëm orësh mësimore për njësi apo grup mësimesh sipas kushteve të grupit.

Po a mund të propozohen zgjidhje të problemit? Mendojmë se një strategji e mundshme, e cila do të mund të ndikonte në përmirësimin e gjendjes do të ishte zhvillimi i kurseve intensive të përvetësimit të gjuhës së huaj, duke grupuar sasinë totale të orëve që parashikon një program studimi në një semestër në vend të shtrirjes të tyre gjatë dy apo tri semestrave. Natyrisht që ky konceptim duhet të shoqërohet me

rritjen e përgjegjësisë dhe interesit të studentëve, duke shfrytëzuar në maksimum mundësitë dhe mjetet pedagogjike të disponueshme, aktivizimin e tyre të përgjithshëm në orët mësimore dhe punën me objektiva të qarta dhe të veçanta që do të siguronin kalimin e pengesave dhe të mangësive të shkuarës, të cilat lidhen me komunikimin. Autonomia e të nxënit nënkupton përdorimin sa më të dendur të fjalorit ose të mjeteve të tjera, si interneti, me anë të të cilit studentët mund të shfrytëzojnë ushtrimet e shumta ndëraktive në interes të përvetësimit të çështjeve të ndryshme gramatikore dhe leksikore të gërshetuara me synime komunikative.

Një tjetër kusht që do ndikonte në përmirësimin e gjendjes është synimi ynë që interesi i studentit të përqëndrohet mbi mesazhin të cilin ai do të transmetojë dhe jo vetëm mbi formën e tij gjuhësore. Për këtë arsye duhet punuar që përvetësimi i gjuhës së huaj të përmirësohet duke iu parashtruar atyre për zgjidhje detyra që gradualisht bëhen më të ndërlikuara si nga pikpamja gjuhësore dhe nga ato njohëse. Kryesorja është që të mbahet gjallë dhe të nxitet motivimi i studentëve për t'u shprehur në gjuhë të huaj duke prekur qendrat e tyre të interesit.

Mësuesi në anën tjetër të bashkëveprimit pedagogjik ndodhet me strategjitë dhe metodën e tij të mësimdhënies. Ai duhet të përdorë strategji ndëraktive që u lejojnë studentëve të komunikojnë midis tyre. Veprimtaritë e grupit janë në këtë rast të preferueshme dhe më të privileguara, sepse me mjedisin spontan dhe përdorimin e shpenguar të gjuhës në komunikim, ato mund të lehtësojnë ndërveprimin midis studentëve dhe atë midis tyre dhe pedagogut. Kështu, mund të ndërtohet një projekt për ndërtimin e një fletëpalosjeje turistike për qytetin e Pogradecit ose faqen turistike të Voskopojës, një ekspozitë gojore për karakteristikat e tregut të punës në rajonin e Korçës, për gjendjen e mjedisit dhe faktorët e ruajtjes të tij, etj. I rëndësishëm është edhe roli dhe detyra e secilit pjesëmarrës brenda grupit, në mënyrë që ndihmesa dhe përfitimi të jenë reciproke për të gjithë pjesëtarët e tij. Theksojmë se tipet e ndryshme të veprimtarive që studentët mund të gjejnë në internet japin një ndihmesë të rëndësishme për suksesin e të nxënit të gjuhës së huaj. Megjithatë, përsa i takon komunikimit gojor, ato nuk mund të zëvendësojnë komunikimin aktiv real në klasë në kushtet e shkollës. Për këtë arsye duhen bërë të gjitha përpjekjet që studenti mos ngelet në këtë lloj marrëdhënieje me kompjuterin, thjesht një marrës pasiv i informacionit, por të shndërrohet në një pjesëmarrës aktiv në ndërtimin e njohurive dhe aftësive të tij gjuhësore dhe komunikative. Për të realizuar këtë qëllim duhen përdorur me kujdes dhe masë ushtrime të tipit “plotësoni vendet bosh” etj., që nuk sjellin ndonjë ndihmesë në zhvillimin e autonomisë së tij. Ato duhen shfrytëzuar jo vetëm për zhvillimin e njohurive të tij mbi gjuhën, por kryesisht për zhvillimin e aftësive të tij gjuhësore dhe të të nxënit.

2. Disa parime didaktike dhe mjete për të zhvilluar autonominë gjatë mësimit të gjuhës frënge si gjuhë e huaj

Përvetësimi i gjuhës së huaj nuk mund të kufizohet vetëm në kuadrin dhe kohën e shkollës. Për këtë arsye mësimi duhet të vazhdojë edhe pasi nxënësi nuk është më në shkollë. Kështu, nxënësit duhen të ndërgjegjësohen që të vazhdojnë të studiojnë vetë në mënyrë të pavarur. Natyrisht që, përpara se të jenë në gjendje të bëjnë këtë, ata duhet të aftësohen që të zhvillojnë autonominë e tyre gjuhësore dhe atë të nxënës.

Të jesh autonom, sipas Dahmne do të thotë "...të jesh në gjendje në kuadrin e mësimeve, të marrësh përgjegjësinë e të nxënës të vet." [1]

Mësuesit duhet të dallojnë tri aspekte themelore, mbi të cilat ata mund dhe duhet të veprojnë për të zhvilluar autonominë e nxënësve të tyre. Bëhet fjalë për: strategjitë e të nxënës; autonominë gjuhësore dhe vlerësimin. Pasi u trajtuan faktorë që ndikojnë në zhvillimin e autonomisë gjuhësore, do të shpjegojmë shkurt rolin e strategjive të të nxënës.

2.1 Strategjitë e të nxënës

Ato kanë një rol të rëndësishëm nëse kemi parasysh se mësimi i gjuhës nuk lidhet vetëm me përvetësimin e sistemit të saj, por dhe formimin e zakoneve të të nxënës. Gjatë përvojës së mësimeve është vënë re se nxënësit kanë fituar tashmë praktika të ndryshme, të mira ose jo, të cilat ndikojnë, pavarësisht dëshirës së mësuesve dhe të vetë nxënësve, mbi qëndrimin e këtyre të fundit ndaj gjuhës që mësohet. Mësuesit duhet që t'i njohin mirë këto qëndrime, duke shfrytëzuar anët pozitive dhe duke nxitur zhvillimin e mëtejshëm të tyre, për t'i udhëhequr nxënësit drejt një të nxënës sa më të pavarur dhe krijues. Për këtë arsye gjatë orëve të mësimit nxënësit do të fitojnë jo vetëm aftësi në gjuhën e huaj, por edhe strategji që do t'i udhëheqin ata drejt këtyre aftësive. Kështu, për shembull gjatë mësimit të shprehjes së kushtit dhe hipotezës me një publik të rritur, studentët do të udhëhiqen për të qenë të vëmendshëm për pikat e përbashkëta dhe ndryshimet e mjeteve gramatikore, si: lidhëzat, kohët dhe mënyrat e foljeve në shqip dhe në frëngjisht. Natyrisht që studimi i korpuseve, dallimi i afërive dhe veçorive si dhe nxjerrja e përfundimeve rreth dy sistemeve do t'i udhëheqin ata drejt shprehjes së saktë, duke iu dhënë njëkohësisht dhe sigurinë në shprehjen me gojë ose atë me shkrim. Po paraqesim shkurt një veprimtari të tillë:

Tema: Studimi i hipotezës dhe kushtit në frëngjisht.

Niveli: Niveli B1/B2

Veprimtaria e parë : Lexoni dhe vëzhgoni.

1. *Au cas où votre permis serait périmé, il faudrait deux semaines pour le faire renouveler.*
2. *En cas de grève du metro, on prendra un taxi.*

3. *Deux jours de plus et je ratais cette voiture d'occasion.*
4. *Sans amis, il serait difficile d'être heureux.*
5. *Si elle avait pris son billet plus tôt, elle ne l'aurait pas payé si cher.*
6. *On ferait une partie de billards si tu avais fini ton travail.*
7. *Avec votre appui, je gagnerai cette course.*
8. *Supposons qu'il ne vienne pas, qu'est-ce que vous feriez?*
9. *On prend le tram, on y est en cinq minutes.*
10. *Tu écoutais ton cousin, tu ne faisais pas cette erreur.*
11. *En contactant le service social de la mairie, tu aurais trouvé un appartement.*

Veprimtaria e dytë : Zbuloni funksionimin e gjuhës.

Fjalitë 1 dhe 2 . S'agjit-il dans ces phrases d'une eventualité? Oui- Non

Fjalitë 3. La phrase s'ignifie-t-elle "J'ai attendu deux jours et j'ai raté cette voiture d'occasion"? Oui- Non

Fjalitë 4. La phrase s'ignifie-t-elle " Si vous n'avez pas d'amis il est difficile d'être heureux"? Oui- Non

Fjalitë 5. Est-ce que la personne a payé son billet cher? Oui- Non

Fjalitë 6. Est-ce que la personne a fini son travail? Oui- Non

Est-ce qu'on parle du présent ou du passé? Oui- Non

Fjalitë 7. Est-ce que cette phrase a le même sens que " Si j'ai votre appui, je gagnerai cette course "? Oui- Non

Fjalitë 8. On sait qu'il ne va pas venir? Oui- Non

Fjalitë 9. Peut-on transformer la phrase ainsi "Si on prend le tram, on y sera en cinq minutes"? Oui- Non

Fjalitë 10. Peut-on dire " Si tu avais écouté ton cousin, tu n'aurais pas fait cette erreur"? Oui- Non

Fjalitë 11. Est-ce que "Si tu avais contacté le service social de la mairie " a le même sens que "En contactant le service social de la mairie "? Oui- Non

Në këto lloj veprimtarish procedura e punës me gramatikën është si më poshtë:

Së pari studentët nxiten të reflektojnë mbi funksionimin e formave të shprehjes së kushtit dhe të kuptimit të tyre. Duke u nisur nga ky vëzhgim, pyetjet e rubrikës « *Découvrez le fonctionnement de la langue* », do ta drejtojnë atë që të punojë rreth kuptimit. Në këtë mënyrë i kërkohet studentit që të përdorë intuitën e tij mbi gjuhën dhe njohuritë paraprake në gjuhën amtare në shprehjen e marrëdhënieve kushtore.

Faza e dytë lejon që, nëpërmjet ushtrimeve, studenti të përdorë mjetet e ndryshme gjuhësore të shprehjes së kushtit.

Gjatë fazës së fundit shpjegohet me anë të shembujve dhe rregullave të formulara qartë dhe thjesht mënyra e funksionimit të shprehjes së kushtit. Ato mund

të riformulohen nga studentët dhe të bëhet krahasimi me gjuhën shqipe, për të qartësuar ngjashmëritë dhe dallimet.

Pas përfundimit me sukses të veprimtarisë të mësipërme, ku studentët do të zbulojnë vetë kuptimin e mënyrës kushtore gjatë shprehjes së kushtit dhe të hipotezës, mund të thuhet se ata njohin qartë përdorimin e formave të ndryshme gramatikore në frëngjisht.

E gjithë kjo veprimtari është një mjet për të realizuar reflektimin gramatikor dhe njëkohësisht një mbështetje për të zhvilluar aftësinë e komunikimit në frëngjisht. Në këtë mënyrë ajo nxit dhe zhvillimin e autonomisë gjuhësore dhe atë të të nxënit, sepse studentët nxënë duke reflektuar dhe zbuluar karakteristika të sistemit gjuhësor që ata po studiojnë.

Autonomia e nxënësit kërkon që mësuesi të mos shpjegojë gjithmonë të gjitha fjalët e panjohura ose të vështira. Ai duhet të mbështetet tek aftësitë e nxënësve, të kërkojë pjesëmarrjen e gjithë grupit për të gjetur kuptimin duke shfrytëzuar të gjitha mjetet e mundshme si: kontekstin, shembujt domethënës, situatat shpjeguese, plotësimin e përkufizimeve të paplota, sinonimet/antonimet, familjet e fjalëve, etj.

Shfrytëzimi i praktikave sa më të larmishme, larg rutinës të shprehjeve të ngurta, ku përsëriten formula pothuajse të njëjta me ato të librit, do t'i afrojë nxënësit me komunikimin e vërtetë, duke iu dhënë njëherazi mjetet dhe strategjitë e të nxënit të pavarur.

Një faktor tjetër i rëndësishëm i zhvillimit të autonomisë është vlerësimi. Ai mund të ketë forma të ndryshme, si p.sh.: vlerësimi formues, biseda shpjeguese etj. Vlerësimi formues i ndihmon studentët të ndërgjegjësohen për dobinë e kriterëve të realizimit të një detyre për të arritur një objektiv. Ndërsa biseda shpjeguese është një lloj vlerësimi që tregon se nxënësi ose studenti ka arritur një shkallë më të lartë të autonomisë. Kështu ai është i aftë të kuptojë dhe shpjegojë pse ka vepruar drejt në shembullin 1: *Pour le petit-déjeuner, je mange des tartines avec du beurre et de la confiture.* duke përdorur nyjet e pjesës në ligjërim dhe pse ka gabuar kur i ka përdorur ato në shembullin 2: *En hiver, Sophie aime du café et adore du chocolat.*

Përfundime

Si përfundim mund të themi se autonomia gjuhësore edukohet dhe “mësohet” gradualisht gjatë rrugës të të nxënit. Ajo nuk mund të imitohet, por duhet të fitohet duke i udhëhequr nxënësit dhe studentët dhe duke i ndërgjegjësuar që krahas përvetësimit të gjuhës, të fitojnë sa më shumë strategji dhe mënyra të cilat do të ndryshojnë qasjen e tyre ndaj gjuhës, por sidomos ndaj të nxënit të saj. Objektivi mund të konsiderohet i arritur kur nxënësi nuk e ndjen më nevojën e mësuesit, por përparon vetë dhe vepron në mënyrë të pavarur në situata të ndryshme të jetës reale duke komunikuar në gjuhë të huaj.

Referencat

1. Dahmen. A., (1997) “Autonomie de l'apprenant en langues vivantes”, Education. Conseil de l'Europe.
2. Holec, H., (1997) “Orientations pédagogiques fondamentales” “ L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes, Strasbourg: editions du Conseil de l'Europe, pp. 13-22.
3. Little, D, (2004). “Learner autonomy, teacher autonomy and the European language Portfolio”, Communication présentée au Colloque de Compiègne Untele 2004.
4. Paradis, M., (2004). A neurolinguistic Theory of biblingualism. Amsterdam / Philadelphia; John Benjamins Publishing Company.

RETROSPEKTIVË E RËNDËSISË SË GRAMATIKËS NË METODAT E TË MËSUARIT TË GJUHËS SË HUAJ

Retrospective Views on the Impact of Grammar on the Methods of Foreign Language Teaching

Lindita Kaçani

Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti “Fan S Noli”, Korçë

Përmbledhje

Gjatë zhvillimit të didaktikës së gjuhës së huaj janë përdorur metoda të ndryshme të ndikuara dhe nga zhvillimet teorike në fusha të tjera të dijes: gjuhësi, psikologji, sociolinguistikë etj. Ka patur dhe ka shumë debate e polarizime në lidhje me nxënien e gramatikës dhe rëndësinë e saj në përvetësimin e gjuhës së huaj: a duhet një metodë të jetë në favor të një programi me bazë gramatikën? A duhet që rregullat e gramatikës të jenë eksplicite? Cila është pedagogjia për mësimdhënien e gramatikës që do i shërbejë më së miri nevojave komunikuese të nxënësve? Njohja e mësuesve me metodat e ndryshme të mësimdhënies së gramatikës e nxënies së gjuhës mundëson zbatimin e një mënyre të përzgjedhur mësimdhënieje të gramatikës në përshtatje me situatën e të mësuarit dhe karakteristikat e nxënësve.

Fjalët çelës: metoda tradicionale/komunikuese të mësimdhënies në gjuhën e huaj, mësimdhënia e nxënësve e gramatikës.

Abstract

There have been used different methods in the history of foreign language didactics. Their development has been influenced by the theoretical development in other sciences: linguistics, psychology, sociolinguistics etc. The teaching of grammar and its importance in the foreign language learning process have been in the centre of teachers and researchers' debates and polarization: Should the method adhere to a grammatical syllabus? Should the rules of grammar be made explicit? What classroom pedagogy and techniques for grammar teaching can best serve the communicative needs of learners? Teachers' familiarity with different approaches to grammar instruction and language learning can allow them to apply an eclectic view of teaching grammar to their teaching situation and the diverse types of learners.

Keywords: traditional approach in EFL teaching, the communicative approach, grammar teaching and learning.

Hyrje

Në historinë e zhvillimit të didaktikës së gjuhëve të huaja janë përdorur metoda të ndryshme. Ato dallojnë nga njëra tjetra nga parimet e teknikat që përdorin për të arritur qëllimet përkatëse të të mësuarit të gjuhës së huaj duke i kushtuar më shumë ose më pak rëndësi aspekteve e aftësive të caktuara gjuhësore. Në këtë artikull do të prezantojmë rëndësinë e aspektit gramatikor në didaktikën e gjuhës së huaj. Mësimdhënia tradicionale e gjuhës bazohej në një program të gramatikës: mësimdhënia eksplicite e gramatikës ishte parësore në zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësit. Ndërsa, në anën tjetër, metoda e pastër komunikative, ishte kundër mësimdhënies eksplicite të gramatikës – nxënësi duhet ta përvetsonte atë (gramatikën) natyrshëm gjatë ekspozimit të vazhdueshëm në procesin e komunikimit ashtu siç ndodh në procesin e nxënies së gjuhës amtare. Mes këtyre mendimeve të kundërta ka patur dhe ka qëndrime më të ndërmjetme në lidhje me rolin e trajtimin e gramatikës në procesin e të mësuarit të gjuhës së huaj duke iu përshtatur qëllimit, situatës së mësimdhënies dhe karakteristikave të nxënësve. Edhe në metodat ku rregulli është bërë eksplicit mund të ketë dallime që lidhen me mënyrën se si nxënësi arrin të këto rregulla. Në disa metoda, si gramatikë-përkthim rregullat thjesht prezantohen të nxënësi, të cilët vazhdojnë t'i praktikojnë ato përmes studimit a përdorimit të shembujve (metoda deduktive). Metoda të tjera si ajo e drejtpërdrejtë apo fillimi i metodës komunikative, i kërkojnë nxënësve të studiojnë në fillim shembujt, pastaj të zbulojnë rregullin për veten e tyre (metoda induktive).

Por një metodë e caktuar nuk mund të konsiderohet më e mira në mësimdhënien e gjuhës apo të gramatikës në të gjitha situatat e të mësuarit të gjuhës së huaj dhe me nxënës të tipeve të ndryshme. Njohja e mësuesve me metodat e ndryshme të mësimdhënies së gramatikës e nxënies së gjuhës mundëson aplikimin e një mënyre të përzgjedhur mësimdhënie të gramatikës (gjuhës) në përshtatje me situatën e të mësuarit dhe karakteristikat e nxënësve – kjo përbën dhe qëllimin kryesor të këtij artikulli. Le të shikojmë më në hollësi rëndësinë e gramatikës në disa metoda.

1. Mësimdhënia tradicionale e gramatikës

Metoda tradicionale gramatikë-perkthim¹⁰, e quajtur ndryshe metoda klasike pasi përdorej për mësimdhënien e gjuhëve klasike (greke e latine), lulëzoi në shekullin e 18-të, por që u përhap shumë në Amerikë në shek e 19-të. Për shumë kohë studimi i një gjuhe të huaj konsistonte së pari në analizën gramatikore dhe përkthimin e gjuhës së shkruar, pasi qëllimet kryesore të kësaj metode ishin aftësimi i nxënësit për të lexuar

¹⁰ Për më shumë rreth kësaj metode shih: Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching* - Second Edition, Oxford University Press, f. 11-22; Cook, V. (1996) *Second Language Learning and Language Teaching* – Second Edition, Arnold, f. 176-179.

dhe përkthyer tekste të shkruara në gjuhë të huaj dhe jo komunikimi apo përvetësimi praktik i gjuhës së huaj. Për këtë arsye gramatika përbënte pikën e parë të mësimdhënies: mësimdhënia e gramatikës fillonte me thënien eksplicite të rregullit, ndiqej nga shembujt dhe ushtrimet përfshirë dhe përkthimin. Nxënësi duhej të mësonte përmendësh rregullat gramatikore e fjalët e fjalorit të izoluar, të analizonin gjuhën nga ana gramatikore. E mbështetur në gramatikën tradicionale përshkruese, kjo metodë e shihte nxënien e gjuhës së huaj te studimi i 8 pjesëve të ligjëratës (emri, folja, mbiemri, nyjat, përemri, parafjala, ndajfolja e lidhëzat) në tekstin e shkruar dhe zhvillimin e rregullave për përdorimin e tyre në përkthim.

Nxënësit përvetësonin shumë mirë rregullat gramatikore por nuk ishin të aftë të shprehnin mendimet e tyre. Kufizimi i qëllimit të studimit të gjuhës së huaj tek njohja e përshkrimi i gjuhës e te gjuha e shkruar nuk ndihmonte sa duhet në përvetësimin e gjuhës së folur.

Metoda e drejtpërdrejtë¹¹ që u shfaq në fund të shekullit XIX kishte si qëllim kryesor përvetësimin e gjuhës si mjet komunikimi. Nxënësi supozohej të mësonte gramatikën në të njëjtën mënyrë si fëmija nxë gramatikën e gjuhës amtare, thjesht duke u futur thellë në gjuhë. Si rrjedhojë, kjo metodë i dha përparësi aftësive gojore; vetëm përmes ushtrimeve të shumta gojore nxënësi mund të përvetësojë strukturat gjuhësore të nevojshme në komunikim. Ajo refuzoi një mësimdhënie eksplicite të strukturave gramatikore. Gramatika mësohej natyrshëm, në mënyrë të drejtpërdrejtë: mësuesi nuk citonte rregulla, por përmes shembujve që ai zgjidhte, i krijonte mundësi nxënësit të formulonte rregullin që më pas do ta përvetësonte. Kjo metodë ndan disa parime të njëjta me drejtimin natyror të Krashenit për mësimdhënien, i cili besonte se mësimdhënia e gramatikës ishte e panevojshme nëse nxënësi është i ekspozuar ndaj informacionit të kuptueshëm gjuhësor, pasi ai është lindur me aftësinë e nxënies së gjuhës.

Metoda audio-orale/audio-linguale¹² lindi gjatë Luftës së Dytë Botërore për t'iu përgjigjur nevojave të ushtrisë amerikane, e cila kishte si qëllim që ushtarët e saj të zotëronin disa gjuhë në një kohë të shkurtër. Ajo arriti kulmin në vitet '60 duke mbetur besnike besimit të metodës së drejtpërdrejtë ndaj rëndësisë së ligjërimit të folur. Kjo metodë u ndikua nga parimet e gjuhësisë strukturaliste dhe psikologjisë bihevioriste. Sipas strukturalistëve, çdo gjuhë përbën një sistem strukturash komplekse të ndërthurura. Përmes korpusit gjuhësor të individëve të ndryshëm apo një bashkësie njerëzish, gramatika strukturore propozonte struktura në formë zinxhiri, me të cilat mund të punohej, duke zëvendësuar një element leksikor ose gramatikor ose duke ndryshuar numrin a rendin e strukturave. Ndërkohë psikologjia bihevioriste e

¹¹ Për më shumë rreth kësaj metode shih: Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching* - Second Edition, Oxford University Press, f. 23-33.

¹² Për më shumë rreth kësaj metode shih: Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching* - Second Edition, Oxford University Press, f. 35-51; Cook, V. (1996), *Second Language Learning and Language Teaching* - Second Edition, Arnold, f. 179-184.

konsideronte gjuhën një formë të sjelljes që përvetësohet përmes formimit të zakoneve të rregullta, në procesin e të cilit zbatimi i rregullave nuk kishte vend. Ajo propozonte një mënyre mekanike për formimin e shprehive, fazat e së cilës do të përcaktonin kohën e përdorimit të ushtrimeve strukturore. Përvetësimi i gjuhës së huaj konsiderohej si zotërim i një tërësie shprehish sintaksore.

Programi i kësaj metode përfshinte një listë strukturash gramatikore e fjali të cilat përbënin bazën e ushtrimeve për të praktikuar gjuhën. Si në gramatikën tradicionale, gjuha shihet më shumë si formë sesa si kuptim. Gramatika shihet si struktura (“*Could I have some X*” ose “*This is a Y*” ku X, Y zëvendësohen me fjalë të ndryshme). Përvetësimi i gjuhës së huaj është një proces mekanik për formimin e shprehive a reflekseve gjuhësore. Për këtë qëllim, nxënësi i nënshtrohet një sistemi ushtrimesh, kryesisht mekanike, që synojnë përsëritjen e shpeshtë të strukturave gjuhësore. Përvetësimi i gramatikës bëhej duke u nisur nga rastet e veçanta për të kaluar te përgjithësimi, pa dhënë rregulla të gatshme. Nga analiza e ngjashmërive mes dukurive gramatikore, nxënësi mund të kuptonte se cili rregull fshihej pas shembujve.

Por këto metoda, si ajo drejtpërdrejtë dhe audio-linguale, u përqendruan vetëm te gjuha e folur, pra mbetën metoda tradicionale si metoda gramatikë-përkthim, e cila në studimin e gjuhës së huaj u bazua vetëm tek gjuha e shkruar letrare, por, nëse në metodën gramatikë-përkthim realizohej një mësimdhënie deduktive (rregulla-shembuj-ushtime) të gramatikës, në këto dy metoda u realizua një mësimdhënie induktive (shembuj - ushtime strukturore – shprehi – zbulimi i rregullit).

Nxënësit që mësonin përmes metodës audio-linguale nuk mund të transferonin shprehitë e mësuar në klasë në përdorim komunikues të gjuhës jashtë klase.

Drejtimi kognitiv (njohes)¹³ i mësimdhënies së gjuhës së huaj bazohej në metodat kognitive të psikologjisë së njeriut e nxënies së gjuhës dhe mbështetej te teoritë gramatikore gjenerative-transformuese. Çomski debatoi se nxënia e gjuhës nuk mund të realizohet përmes formimit të shprehive, sepse njerëzit krijojnë e kuptojnë struktura gjuhësore që nuk i kanë dëgjuar më parë. Sipas Çomskit¹⁴ gjuha është një kapacitet i brendshëm gjenerativ njerëzor, që ka strukturën sipërfaqësore ose/dhe strukturën e thellë dhe njeriu ka aftësinë për të deshifruar e kuptuar kodin gjuhësor. Ai propozoi që folësit janë të lindur me parime universale gramatikore që i lejojnë të kuptojnë e krijojnë akte të reja ligjërimi. Në këtë mënyrë ai arsyetoi që gjuha nuk mund të konsiderohet një prodhim i formimit të shprehive, por i formimit të rregullave. Si rrjedhojë mësimi i gjuhës duhet të jetë një procedurë ku njerëzit përdorin proceset e tyre mendore për të zbuluar rregullat e gjuhës që po mësojnë. Kjo pikëpamje çoi në lindjen e drejtimit kognitiv të mësimdhënies së gjuhës së huaj ku mësimdhënia e gramatikës nevojitet të përbëjë bazën për zhvillimin e aftësive gjuhësore. Nxënësit

¹³ Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Second Edition, Oxford University Press, f.53-54.

¹⁴ Thornbury, S. (2008), *How to teach Grammar*, Longman, f.19; Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, f. 63-69.

shihen më përgjegjës e aktivë gjatë të mësuarit: janë të zënë në formulimin e hipotezave për të zbuluar rregullat e gjuhës së huaj. Interesi për të zbatuar drejtimin njohës në mësimdhënie u shfaq në vitet 1970. Programet pëfshinin trajtim deduktiv dhe induktiv të gramatikës.

Në të vërtetë asnjë metodë nuk u zhvillua direkt nga ky drejtim, por u shfaqën një numër metodash të reja. Në qendër të parimeve të tyre qëndron parimi se mësimdhënia duhet t'i shërbejë procesit të nxënies, gjatë së cilit nxënësi vë në punë të gjitha burimet e tij të brendshme (njohjen, perceptimet, imagjinatën, krijimin etj.).

Metodat humaniste të mësuarit e gjuhës në komunitet dhe sugjestopedia¹⁵ u hartuan për të lehtësuar nxënien e gjuhës së huaj duke i dhënë rëndësi ndjenjave pozitive të nxënësve në procesin e mësimdhënies përmes një mjedisi të favorshëm dhe përdorimit të teknikave çlodhëse (muzikë, dramatizim). Fuqitë mendore duhet të përdoren në maksimum gjatë situatës së nxënies duke zvogëluar në maksimum stresin apo pengesat psikologjike të nxënësit. Këto metoda nuk dhanë mësim formale/eksplicite të gramatikës, por prezantuan sasi informacioni të kuptueshëm që përmbante forma gjuhësore e fjalor që synohej për t'u mësuar në veprimtari të ndryshme, më shumë, të dëgjimit e të leximit, se sa të folurit e të shkruarit.

Edhe metoda e përgjigjeve me demonstrim¹⁶ ndau parime të përbashkëta me metodat e fundit dhe drejtimin natyror. Nxënësit u supozuan të nxënë gjuhën e huaj natyrshëm, gjatë procesit të të kuptuarit e përgjigjes ndaj informacionit të marrë, në të njëjtën mënyrë si fëmija mëson gjuhën e parë (p.sh. nxënësi tregon të kuptuarit e gjuhës përmes veprimeve ndaj komandave të dhëna).

2. Mësimdhënia komunikative e gjuhës

Siç u pa më lart, shumica e metodave synonin që nxënësit të mësonin gjuhën e huaj për të komunikuar. Në vëzhgimet që u bënë, u pa që nxënësit mund të prodhonin fjali të caktuara në orën e mësimit, por nuk mund t'i përshtatnin ato në komunikimin jashtë klasës. Këto vëzhgime kontribuan në kalimin nga drejtimi mësimdhënës me qendër strukturën e gjuhës në drejtimin komunikues. Në vitet 70, kjo pedagogji e re u shfaq për t'iu përgjigjur dhe numrit të madh e në rritje të nxënësve të gjuhës angleze si gjuhë e huaj. Shumë nga këta nxënës i njihnin rregullat gramatikore, por nuk mund të përdornin gjuhën në mënyrë komunikuese. Ndikim në këtë drejtim të ri paten dy studiues: Çomski me dallimin që bëri ndërmjet kompetencës (ajo çfarë nxënësi di rreth gjuhës) dhe performancës (si nxënësi e përdor gjuhën), por ai nuk mori parasysh karakterin shoqëror të gjuhës; Krasheni me dallimin e dy koncepteve: nxënie (proces i pavetdijshëm që kërkon ndërveprim gjuhësor të kuptueshëm me qendër kuptimin e jo

¹⁵ Për më shumë rreth këtyre metodave shih: Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching - Second Edition*, Oxford University Press, f.73-106.

¹⁶ Për më shumë rreth kësaj metode shih: Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition*, Oxford University Press, f.107- 119.

formën) dhe të mësuarit (proces i ndërgjegjshëm që kërkon mësimdhënie formale). Në këtë drejtim ndikuan dhe zhvillimet sociolinguistike. Për të komunikuar në gjuhë të huaj nuk mjafton vetëm të njohësh rregullat e saj (strukturën gramatikore e fjalorin) por duhet të dish t'i përdorësh mirë ato në varësi të situatës së komunikimit dhe të individit me të cilin komunikon.

Metoda e pastër komunikuese (deep-end Version)¹⁷ u përpoq t'i jepte rëndësi më tepër të qenit të kuptueshëm se sa të qenit korrekt. Nxënësi duhej të aftësohej më shumë në kompetencën komunikuese se sa në kompetencën gjuhësore. Si rrjedhojë ishte kundër mësimdhënies eksplicite të gramatikës – nxënësi duhej ta përvetësonte atë (gramatikën) natyrshëm si pjesë e procesit të të mësuarit për të komunikuar.

Ky drejtim i ri bëri që vëmendja ndaj gramatikës të fashitej. Kjo është pjesërisht e vërtetë¹⁸: programet që u shfaqën në vitet '70 (të metodës me bazë funksionin)¹⁹ synuan të zvogëlonin rëndësinë e gramatikës së funksioneve; funksionet e gjuhës janë parësore ndaj formave gjuhësore. Por mësimdhënia e gramatikës nuk u refuzua, ajo ishte përsëri një përbërës i rëndësishëm i programit, por me emrin e funksionit të gjuhës, si: bërja e pyetjeve, planet për të ardhmen, etj. Një program me bazë funksionet e gjuhës u përdor duke prezantuar një varietet formash për çdo funksion. Në fillim prezantohen format më të thjeshta dhe, ndërsa nxënësi përparon në gjuhë, funksionet riprezantohen dhe forma më komplekse mësohen (P.sh. shprehja e kërkesës me formën “*Open the door!*” mësohet më parë se “*Would you mind opening the door?*”).

Pretendimi i Çomskit se gjuha është e udhëhequr nga rregullat i sugjeroi teoricienëve që dhënia e rregullave mund të kishte një vend në mësimdhënie. Aftësia gramatikore, si pjesë përbërëse e aftësisë komunikuese është e rëndësishme për komunikimin. Rregullat e gramatikës u rishfaqën në librat e gjuhës së huaj dhe mësimdhënia e gramatikës u rishfaq në klasë përgjatë praktikimit komunikativ. Metoda “Fokusi në formë”²⁰ kombinon mësimdhënien formale me përdorimin komunikues të gjuhës. Nxënësi duhet të vrojtojë apo vërejë, pastaj të përvetësojë strukturën gramatikore përmes komunikimit, pas prezantimit të një strukture gjuhësore, kjo metodë theksonte realizimin e një praktike të kontrolluar e më pas prodhimin e lirë e të menjëhershëm të formave korrekte.

Interesi për zhvillimin e kompetencës komunikuese u njësua në vitet 1980-1990. Shqetësimet e mësuesve, metodistëve e ekspertëve të tjerë të mësimit të gjuhës së huaj për efektivitetin e metodologjisë komunikative për tipe të ndryshme të nxënësve ka rezultuar në metoda të reja²¹, p.sh.:

¹⁷ Thornbury, S. (2008), How to teach Grammar, Longman, f. 23-24.

¹⁸ Po aty.

¹⁹ Larsen-Freeman, D. (2000), Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition, Oxford University Press, f.121

²⁰ Thornbury, S. (2008), How to teach Grammar, Longman, f. 23-24.

²¹ Për më shumë rreth këtyre metodave shih: Larsen-Freeman, D. (2000) Techniques and Principles in Language Teaching - Second Edition, Oxford University Press, fq.137-155.

Nxënie e bazuar në një detyrë. Ndërsa nxënësit punojnë për të realizuar një detyrë, vëmendja nuk drejtohet te gjuha që përdor, por te realizimi i saj (detyrës) me përjashtim kur përqendrimi në formën gjuhësore është i nevojshëm.

Nxënia bazuar në përmbajtje. Mësimi i gjuhës integrohet me zgjerimin e njohurive nga fusha të tjera të dijes si, p.sh. gjeografia. Nxënësi përqendrohet në ndërveprimin me tekstin për të kuptuar përmbajtjen e tij dhe ndërkohë mësuesi tërheq vëmendjen ndaj formave gjuhësore sipas nevojës së nxënësit. Pra përqendrimi në format gjuhësore ndodh brenda qendërimit të përmbajtjes.

Mësimdhënia e gramatikës konsiderohet së fundmi si “ngritje e ndërgjegjjes”²² në kuptimin “njohja e një veçorie të caktuar gjuhësore”. Tregimi i veçorive të sistemit gramatikor përmes proceseve mendore do të rezultojë gradualisht në prodhim gjuhësor të saktë e të përshtatshëm. Një njohje e tillë realizohet jo vetëm përmes mësimdhënies formale të formave të caktuara, por gjithashtu edhe përmes ekspozimit të vazhdueshëm të komunikimit, edhe nëse nxënësi nuk mund ta përdorë menjëherë atë veçori. Sapo ndërgjegjja e nxënësit për një veçori ngrihet, nxënësi mundohet të vërejë veçorinë në informacionin e radhës. Kur një çështje gjuhësore vihet re shpesh, nxënësi zhvillon njohjen e të kuptuarit e saj dhe, në mënyrë të pavetdijshme, e krahason atë me sistemin ekzistues të njohurive të tyre gjuhësore dhe ndërton hipoteza të reja për të përshtatur ndryshimin mes informacionit të vërejtur dhe aftësisë së tij gjuhësore. Pastaj ata provojnë këto hipoteza përmes prodhimit të gjuhës (duke përdorur formën e re) gjatë komunikimit. Shumë mësues e ekspertë besojnë që pjesëmarrja në ndërveprime e veprimtari që çojnë në rritje të prodhimit gjuhësor ndihmon në përvetësimin e njohurive të gjuhës së huaj (përfshirë dhe ato gramatikore).

Përfundime

Janë bërë shumë kërkime për të përcaktuar pedagogjinë e teknikat për mësimdhënien e gramatikës (gjuhës) që do i shërbejnë më së miri nevojave të nxënësve në nivele të ndryshme të gjuhës dhe në situata të ndryshme mësimdhënie e mësimnxënie. Metoda të ndryshme ofrojnë mënyra të ndryshme të mësimdhënies e nxënies së gramatikës. Mësimdhënia tradicionale e gjuhës bazohet në mësimdhënien me bazë gramatikën, ku format gjuhësore mësohen në mënyrë deduktive (dhënia e rregullit gramatikor – zbatimi i tij në ushtrime) ose induktive (dhënia e shembujve – zbulimi i rregullit). Ndërsa drejtimi komunikativ është kundër mësimdhënies eksplicite të gramatikës, nxënësi do ta përvetësojë atë (gramatikën) natyrshëm gjatë ekspozimit të vazhdueshëm në procesin e komunikimit, ashtu siç ndodh në procesin e nxënies së gjuhës amtare.

²² Ellis, R. (1997) Second Language Acquisition, Oxford University Press, fq. 54-57, 84-86.

Por një metodë e caktuar nuk mund të konsiderohet më e mira në mësimdhënien e gjuhës apo të gramatikës në të gjitha situatat e të mësuarit të gjuhës së huaj dhe me nxënës të tipave të ndryshëm. Njohja e mësuesve me metodat e ndryshme të mësimdhënies së gramatikës e nxënies së gjuhës mundëson zbatimin e një mënyre të përzgjedhur mësimdhënieje të gramatikës (gjuhës) në përshtatje me situatën e të mësuarit dhe karakteristikat e nxënësve.

Referencat

1. Cook, V. (1996), *Second Language Learning and Language Teaching*, Second Edition, Arnold.
2. Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
3. Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Second Edition, Oxford University Press.
4. Thornbury, S. (2008), *How to teach Grammar*, Longman.

VËSHTRIM PANORAMIK MBI PROCESIN E VLERËSIMIT DHE VETËVLERËSIMIT, ARSYET E VLERËSIMIT, MËNYRAT DHE PROCEDURAT

Panoramic View on the Process of Accreditation and Self-Evaluation: Reasons, Ways and Procedures

Laureta Vavla (Dimashi)

Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti “Aleksander Xhuvani” Elbasan, Shqipëri

Përmbledhje

Ky punim në fushën e vlerësimit dhe vetëvlerësimit, përpiqet të ofrojë një pasqyrë të këtyre aspekteve në proceset e mësimdhënies dhe mësimnxënies. Në brendësi të tij, ky material jep një vështrim panoramik të mënyrës sesi termi “vlerësim” “interpretohet” në mjedisin tonë arsimor dhe ai gjithashtu përpiqet të japë elementë tregues mbi mënyrën sesi literatura perëndimore dhe studiues të njohur të kësaj fushe i shohin proceset e vlerësimit dhe vetëvlerësimit.

Fjalët çelës: vlerësim, vetëvlerësim, mësimdhënie, mësimnxënie

Abstract

This paper, on the field of assessment and self-assessment, tries to offer a review of these aspects in the processes of teaching and learning. The material gives a panoramic view of how the term assessment is “interpreted” in our educational environment and it also attempts to give elements of how the western literature and eminent scholars of this field view the processes of assessment and self-assessment.

Keywords: assessment, self-assessment, teaching, learning.

Hyrje

Vlerësimi është procesi i matjes së performancës dhe i përparimit të bërë, i nxjerrjes në pah të vlerave të punës sonë, të dijeve apo aftësive njerëzore dhe intelektuale, nga i cili secili prej nesh ndihet më mirë apo më keq jo vetëm në funksion të kërkimit të këtij vlerësimi për efekte shkollimi apo pune, por edhe në funksion të rritjes së vlerësimit për veten, qëndrimit mes një grupi shoqëror të caktuar dhe

pozicionimit brenda këtij grupi. Si i tillë ai është mjaft i ndërlikuar dhe mbi të gjitha i rëndësishëm duke merituar vëmendjen më të veçantë të të gjithëve ne.

Nëse do të niseshim nga etimologjia e kësaj fjale vlerësimi në shkollë dhe mësimdhënie, do ta mund të përkufizonim si një element që jep një vlerë të caktuar pozitive ose jo. Duke qenë se shkolla është një mjedis social ajo i vendos edhe ata që vlerësohen në një pozicion të caktuar brenda këtij mjedisi.

Shpeshherë ose gjithnjë vlerësimi konsiderohet si procesi më delikat i mësimdhënies, pasi në shumë raste ai vlerësohet edhe si subjektiv dhe, në shumë raste, ai nuk arrin që të dalë jashtë këtij konteksti.

Sfida e shkollës shqiptare është që ta nxjerrë vlerësimin nga konturet e tij subjektivist dhe ta klasifikojë atë si një element të studimit dhe vendosjes në një standart të caktuar, në të cilin nuk mungon përvoja e huaj.

Si mësues të gjuhës së huaj, kur vlerësojmë, ne realisht duhet të matim performancën e studentëve tanë duke patur si pikësynim të veçantë matjen e përparimit të bërë në mësimin e gjuhës së huaj përkatëse. Në të njëjtën kohë, nevojitet që të bëhet një diagnostikim i hollësishëm i problemeve që studentët kanë dhe, ajo çka është më jetike dhe thelbësore, nevojitet që studentëve t'u vihet në shërbim kjo analizë dhe ata të ndihmohen për gjetjen e rrugëve për të rregulluar problemet e hasura.

Mësues, trajnues apo ligjërues që të gjithë janë padyshim të përfshirë në vlerësimin e nxënësve. Ndonëse ky proces nuk zë pjesën më të madhe të kohës së një mësuesi, ai realisht përbën pjesën më të rëndësishme të punës së tyre. Por le të fillojmë dhe të shohim sesi është përkufizuar vlerësimi dhe se cilave qëllime u shërben ai, për t'u siguruar që përmbush kërkesat e ndryshme dhe shpeshherë konfliktuale të partnerëve kryesorë në procesin e edukimit: të studentëve, mësuesve dhe shoqërisë në përgjithësi.

Rëndësia e vlerësimit nuk mund të jetë e mbivlerësuar, ai mund të pranohet si ndikuesi më i rëndësishëm në mësimdhënie: “Nëse të gjithë elementët e tjerë të lëndës janë të përqëndruar në një drejtim dhe elementët e vlerësimit në një tjetër, atëherë elementët e vlerësimit janë ata që kanë më shumë gjasa të kenë ndikimin më të madh në kurrikul”[1].

Por fatkeqësisht, vlerësimi shpesh punon *kundra* dhe jo *pro* mësimdhënies: “Vlerësimi mund të nxitë forma riprodhuese dhe pasive të të mësuarit dhe në të njëjtën kohë, të fshehtë të kuptuarit të papërshtatshëm drejt të cilit çojnë në mënyrë të pashmangshme forma të tilla të të mësuarit. Në disa raste lëndët kanë prirjen që as të mos zhvillojnë mirë konceptet bazë dhe as të mos përdorin ushtrime vlerësimi të cilat i lejojnë stafit *ose studentëve* të dinë nëse i kanë mësuar konceptet apo jo.”[2]

Ky punim është bazuar pikërisht në këtë mangësi të procesit të mësimdhënies. Vlerësimi duhet të shihet ngushtësisht i lidhur me mësimdhënien e mësimnxënien, ai duhet të jetë udhëheqësi kryesor i këtyre dy proceseve.

Metodologjia e përdorur në këtë punim është e lidhur ngushtë me natyrën e punimit. Metodatat e përdorura janë: metoda e studimit të thelluar të literaturës përkatëse që përfshijnë studime të mëparshme në këtë drejtim si dhe artikuj të autorëve të ndryshëm brenda dhe jashtë vendit. Metoda të tjera janë edhe metoda vëzhguese (natyrale), e praktikave mësimore (teste, orë leximi, aktivitete të foluri, dëgjimi dhe leximi) dhe ajo e grumbullimit të të dhënave përmes anketave, intervistave, portofoleve për nxënës e mësues, formularëve, hartimeve si dhe metoda e analizës së burimeve teorike nga autorë të ndryshëm. Ndërsa metoda natyrale nga njëra anë bën të mundur përzgjedhjen e materialit sa më autentik, nga ana tjetër anashkalon parametrat shoqërore dhe kontekstuale. Ndërsa metoda që mbështetet në anketat, formularët dhe kampione portofolesh si burim të dhënash ka më shumë natyrë subjektive. Në punimin tonë janë përdorur të dyja metodatat, duke u munduar që të dhënat e grumbulluara dhe të shfrytëzuara të jenë sa më autentike dhe të besueshme.

Punimi synon të japë një vështrim dhe një trajtim praktik të gjerë mbi zbatimin e vlerësimit dhe vetëvlerësimit nga mësuesit, studentët dhe mësuesit e ardhshëm. Studimi shtrihet në planin praktik duke u mbështetur edhe mbi atë teorik, duke trajtuar çështje të ndryshme që kanë të bëjnë me zbatimin e vlerësimit dhe vetëvlerësimit në mjedisin shqiptar. Gjithashtu ky punim do të shërbejë për t'u njohur më mirë me rolin e vlerësimit dhe vetëvlerësimit si dhe me rëndësinë që ka vlerësimi në kurrikulën e përgatitjes së mësuesve të gjuhëve të huaja.

1. Paragjykime dhe probleme

Vlerësimi shpesh shihet si një kontroll i rreptë që u bëhet studentëve nga mësuesit. Shumë studentë ndjehen të stresuar dhe të frikësuar. Para tyre herë pas here “zbarkojnë” teste dhe provime dhe ata thjesht duhet t'i kalojnë apo dhe të arrijnë pikët maksimale në to. Këta të fundit, të cilët konsiderohen dhe më të aftët në fushë, mund ta shijojnë dhe përjetojnë me më pak ankth këtë pjesë, sepse nëpërmjet këtyre testimeve dhe provimeve ata mund të vërtetojnë dhe njëherë epërsinë e tyre mbi pjesën tjetër të klasës. Gjithsesi, pjesa më e madhe e studentëve ndjehen shumë të shqetësuar përpara tyre. Shpeshherë mbi ta ushtrohet një trysni e madhe nga aktorë të ndryshëm (prindër, mësues apo miq), të cilët dëshirojnë suksesin e tyre dhe, nëse ata nuk ia dalin mbanë, ata etiketohen ose etiketojnë veten e tyre si dështakë apo humbës. Fatkeqësisht ky konkurrim krijon më shumë humbës se fitues. Shumë mësues nuk ndjehen mirë nga kjo, disa prej tyre ndjejnë se testet janë thjesht një mënyrë e dobishme për të motivuar studentët të punojnë më shumë dhe virtualisht të gjithë në ndjehemi jo fort të bindur kur na duhet të kalojmë apo mbetim studentë.

Shumë prej këtyre qëndrimeve negative ndaj vlerësimit vijnë si pasojë e ndjenjës së përgjithshme se ka një boshllëk tejet i madh mes të mësuarit dhe mësimeve nga njëra anë, dhe vlerësimit nga ana tjetër. Arsyeja thelbësore e kësaj

mundësie vjen si pasojë e faktit që vlerësimi shpeshherë nuk përdoret për të ndihmuar procesin e mësimdhënies e mësimnxënies.

Së pari, vlerësimi shihet shumë shpesh si sinonim i testimeve. Testimet apo *vlerësimi formal* është padyshim një mënyrë mjaft e vlefshme dhe e rëndësishme e vlerësimit të studentëve. Gjithsesi, ai nuk është mënyra e vetme dhe si *vlerësimi joformal* ashtu edhe *vetëvlerësimi* janë jetike. Vlerësimi joformal është vlerësimi i kryer nga mësuesi jo në kushte të veçanta testimi, por në mjedisin normal të klasës (për shembull me studentë të cilët ndihmojnë njëri-tjetrin aty ku është e nevojshme). *Vetëvlerësimi* është ai vlerësim i bërë nga vetë studentët të cilët arrijnë të shohin e të analizojnë vetë përparimin e tyre si dhe problemet përkatëse.

Së dyti, vlerësimi shihet më shumë si një veprimtari e cila ndodh pasi ka mbaruar mësimi dhe jo përgjatë gjithë procesit të mësimdhënies. Testet apo provimet zakonisht i jepen studentëve në fund të semestrit apo lëndës/kursit dhe ata shihen shpesh si një prelud i dhimbshëm, por i domosdoshëm i pushimeve verore. Për shumë nxënës e studentë informacioni që ky vlerësim u jep atyre rreth performancës dhe përparimit të bërë është tepër i vonë për të qënë *formativ* dhe për të ndikuar në të mësuarit e tyre.

Një tjetër problem është lloji i informacionit që u jepet studentëve. Shpesh informacioni i dhënë në lidhje me përparimin e tyre shprehet vetëm nga një notë. Kjo notë i klasifikon studentët, por nuk u jep atyre ndonjë ndihmë të vërtetë mbi problemet reale që ata kanë apo mbi mënyrat e mundshme të tejkalimit të këtyre problemeve.

Një tjetër e metë e mënyrës se si vlerësojmë shpesh në klasa është se ai shpesh përqëndrohet mbi vetëm një pjesë të asaj se çfarë është zhvilluar në klasë. Është më e lehtë të testohen njohuri të prekshme të gramatikës për shembull, sesa të vlerësohet performanca, le të themi në të folur. Një mbivlerësim i testeve të gramatikës u jep studentëve mesazhin e qartë që ata kanë humbur kohën e tyre duke u përpjekur të flasin në klasë: ajo çfarë ka rëndësi është gramatika.

Ky punim synon pikërisht të ofrojë një model vlerësimi ndryshe nga kjo panoramë e sapoparaqitur. Fillimisht do të japim përkufizime të ndryshme të termit “vlerësim” e më pas do të vazhdohet me arsyet pse vlerësojmë si dhe me aktorët kryesorë në vlerësim.

2. Reflektime dhe përsiatje të studiuesve të huaj dhe shqiptarë mbi vlerësimin dhe vetëvlerësimin

2.1 Ç’është vlerësimi dhe vetëvlerësimi?

Së pari, çfarë është “vlerësimi”, çfarë do të thotë të “vlerësosh” dikë? Sipas Brounit, termi vjen nga latinishtja “ad sedere”, që do të thotë “të ulesh pranë”. Si rrjedhojë, vazhdohet më tej, vlerësimi “është kryesisht i interesuar në ofrimin e udhëzimeve dhe fedback-ut nxënësve” [3]. Në fakt, në këtë punim do të argumentohet

që në fakt ky është dhe funksioni kryesor i vlerësimit, por përdorimi origjinal i kësaj fjale ka qënë shumë i ndryshëm nga ai që është sot. Nëse do të shohim në *The New Shorter Oxford English Dictionary and Chambers Dictionary* do të vëmë re se kuptimi i “të ulesh pranë” e ka prejardhjen në përdorimin e fjalës nga profesioni i avokatisë, që do të thotë të ulesh pranë gjykatësve në gjyq [4]. Disa qindra vjet më parë një vlerësues ishte një person i cili këshillonte një gjyqtar mbi çështje teknike dhe këto çështje teknike në shumicën e rasteve kishin të bënin me gjobat ose taksat. Faktikisht, ky term përdoret ende në lidhje të ngushtë me termin “tatim mbi të ardhurat” (a tax assessment) dhe me lloje të ndryshme siguracionesh (the assessment of loss). Kuptimet kryesore të termit “assess” (nga ai më i hershmi deri tek ai i sotmi) përfshijnë:

- Vendos vlerën e një takse apo gjobe;
- Vendos një taksë ose gjobë një personi apo një komuniteti;
- Vlerëson vlerën e (pronësisë, të të ardhura e kështu me rradhë) për çështje takse;
- Vlerëson vlerën ose masën, gjykon ose vlerëson. [5]

Kuptimi i fundit qëndron më pranë atij që përdorim sot në sistemin arsimor, një kuptim i cili i është bashkëngjitur kësaj fjale vetëm nga mesi i shekullit të njëzetë. Për qëllimet e këtij punimi, fjala “vlerësoj” është përdorur në kuptimin e tij të katërt “për të gjykuar masën e të mësuarit të studentëve e nxënësve”.

Shumë pranë këtij kuptimi qëndron dhe përkufizimi i dhënë në Kuadrin e Përbashkët European të Referencave për Gjuhët, në të cilin ky term përkufizohet si vlerësim i “zbatimit të aftësisë së gjuhës”. Çdo test gjuhe është një formë vlerësimi, por ka dhe shumë forma të tjera vlerësimi (për shembull, listat e kontrollit në vlerësimin e vazhduar; vëzhgimi jozyrtar i mësuesit), i cili nuk do të konsiderohej si një test. Vlerësimi është një term shumë më i gjerë se “kontrolli”. [6]

Së dyti, një interes të veçantë në këtë punim shfaq edhe termi tjetër i përdorur “vetëvlerësimi”. Gjatë 10 vjetëve të fundit është vërejtur një interes në rritje për vetëvlerësimin në metodologjitë e mësimit të gjuhës së huaj. Në pjesë të ndryshme të botës është punuar shumë dhe janë botuar raporte të shumta mbi ndërlikimit teorike dhe praktike që janë vënë re gjatë përdorimit të teknikave të vetëvlerësimit [7]. Pjesë e këtij punimi do të jetë dhe shqyrtimi i përparësive dhe nevojës për të përdorur teknika të vetëvlerësimit në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Sipas Blues, interesi në vetëvlerësim u zhvillua nga një interes më i përgjithshëm në fushën e të mësuarit autonom apo të pavarësisë së nxënësit [8]. Gjithsesi vetë-vlerësimi është parë si një nga fushat më problematike të të mësuarit të vetë-drejtuar. Njihet dhe pranohet gjerësisht se nxënësit nuk mund të kenë përvojën e nevojshme për të bërë gjykime të këtij lloji. Përpos këtyre kritikave, ekzistojnë një sërë arsyes përse vetë-vlerësimi duhet të inkurajohet në mësimin e gjuhës së huaj.

Mats Oscarsson, një studiues i njohur në fushën e vetë-vlerësimit, ofron gjashtë arsye të ndryshme se përse vetë-vlerësimi mund të jetë në përfitim të mësimit të

gjuhës [9]. Së pari, ai thekson se vetë-vlerësimi promovon të mësuarit, qartë dhe thjeshtë. I jep nxënësve përvojë në vlerësim gjë e cila rezulton në përfitim të procesit të mësimit. Së dyti, i jep si mësuesve dhe nxënësve një nivel të lartë përgjegjësie mbi nivelet e aftësive. Trajnimi mbi vetë-vlerësimin, edhe në formën e tij më të thjeshtë, si në ngritjen e pyetjes : “ Çfarë kam mësuar unë?” i inkurajon studentët që të shikojnë përmbajtjen e lëndës në një mënyrë më kritike. Së treti, është tejet motivuese për ata i takon vënies së qëllimeve. Së katërti, përmes përdorimit të metodologjive të vetë-vlerësimit në klasë kemi një zgjerim dhe një shtrirje më të gjerë të teknikave të vlerësimit. Si pasojë e përdorimit të vetë-vlerësimit, nxënësi zgjeron spektrin e tij të saj të përvojave në fushën e vlerësimit. Së pesti, duke praktikuar vetë-vlerësimin, studentët marrin pjesë vlerësimin e vetes së tyre[10]. Ata, në fakt, ndajnë peshën e vlerësimit me mësuesit e tyre. Së fundi, duke i përfshirë me sukses studentët në vlerësimin e vetes së tyre, ato çka do të pasojnë janë efekte post-kursi mjaft pozitive.

2.2 Cilat janë funksionet e vlerësimit dhe vetëvlerësimit?

Janë të shumta funksionet që kryejnë vlerësimi dhe vetëvlerësimi. Në praktikë ato mbivendosen, por gjithsesi mund të grupohen në pesë kategori:

- a) Për të përzgjedhur
- b) Për të certifikuar
- c) Për të përshkruar
- d) Për të ndihmuar të mësuarit
- e) Për të përmirësuar mësimdhënien

- a) Për të përzgjedhur

Vlerësimi ndihmon përzgjedhjen (për shembull, kur përzgjidhen studentë për një kurs të mëtejshëm ose për punësim). Ky është një shembull i përdorimit të vlerësimit për të parashikuar si në rastin e përzgjedhjes së studentëve të cilët do të përfitojnë nga studimet e mëtejshme apo se si individët do të mund të kryejnë punën e tyre.

Përzgjedhja historikisht ka qënë e lidhur ngushtë me radhitjen/renditjen e studentëve dhe si rrjedhojë, siç do ta shohim dhe në vijim të punimit, kjo përzgjedhje qëndron shumë pranë “vlerësimit normativ”. Vlerësimi në këtë trajtë ka qënë një mjet pozicionimi i studentëve në bazë të meritës ose arritjeve. Më pas, ata në majë të listës mund të përzgjidhen për mundësi të mëtejshme në ato raste kur këto mundësi janë të kufizuara (siç ndodh shpesh).

- b) Për të certifikuar

Kjo fazë lidhet me funksionin e asaj çka studenti ka arritur. Kjo mund të jetë në formën e thjeshtë “kalon” ose “mbetet” (siç është dhe rasti i provimit të patentës së qarkullimit rrugor) ose i njëjti vendim mund të perifrashet si “i aftë” ose “jo i aftë” në

rastin e kurseve profesionale. Vlerësimi në këto rrethana e në të tjera të ngjashme certifikon se është arritur një nivel i caktuar i performancës.

c) Për të përshkruar

Ndonjëherë rezultatja e vlerësimit është një thënie “e thatë”, një certifikatë ose notë. Kohët e fundit është vënë re një lëvizje drejt përshkrimit të hollësishëm të asaj çka studenti ka mësuar ose ka bërë. Një mënyrë e mundshme për të bërë këtë gjë është ajo përmes një “profili”.

d) Për të ndihmuar mësimin

Vlerësimi mund t’i ndihmojë nxënësit që të mësojnë. Siç u përmend dhe më lart, ky funksion konsiderohet si funksioni më i rëndësishëm. Vlerësimi mund të nxitë të mësuarit në shumë mënyra të ndryshme. Për shembull:

- Duke motivuar nxënësit;
- Duke i praktikuar nxënësit në mënyrë që ata të shikojnë se sa mirë po i arrijnë rezultatet e tyre të të mësuarit;
- Duke ndjekur praktikën me *fidbek* për të ndihmuar studentët të analizojnë pikat e tyre të forta dhe fushat ku u nevojitet të përmirësohen;
- Duke u ofruar atyre informacion që i ndihmon studentët të planifikojnë atë çka duhet të bëjnë më pas;
- Duke i ndihmuar studentët dhe aktorët e tjerë të interesuar në mësimdhënie, që të vërejnë dhe analizojnë përparimin e bërë.

e) Për të përmirësuar mësimdhënien

Informacioni i marrë nga vlerësimi mund të na ndihmojë të rishikojmë efektivitetin e të gjitha mjeteve dhe teknikave të përdorura në mësimdhënie. Nëse për shembull, studentët tanë rregullisht dhe sistematikisht e kanë të vështirë të merren me një detyrë të caktuar, ky fakt mund të na tregojë se detyra e caktuar është shumë më tepër kërkuese nga ajo çka studentët mund të bëjnë dhe si rrjedhojë mund të na duhet të ndryshojmë metodat e të mësuarit ose t’i ndihmojmë studentët që të fitojnë disa aftësi të caktuara teknike, si për shembull, të shkruarit. Vlerësimi mund të na ndihmojë që të vërejmë impaktin e mësimdhënies sonë dhe marrjen e masave përkatëse për t’a përmirësuar atë.

Ervini e zgjeron më tej këtë temë duke thënë se rezultatet e vlerësimit mund të informojnë gjithashtu dhe vendime të një shkalle më të lartë institucionale [11]. Për shembull:

- Çfarë modulesh vazhdon të ofrojë shkolla?
- Çfarë stafi të rekrutojë?

Rezultatet e nxjerra nga vlerësimi kanë filluar të kenë gjithnjë e më shumë ndikim në vendime të rëndësishme të marra nga institucione të ndryshme arsimore.

Referencat

- [1] Erwin, T D, dhe Knight, P (1995) 'A transatlantic view of assessment and quality in higher education', *Quality in Higher Education*, 1 (2) fq 179- 188.
- [2] Boud, D (1995) *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: Kogan Page
- [3] Brown, G, Bull, J dhe Pendlebury, M (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- [4] *The New Shorter Oxford English Dictionary and Chambers Dictionary* (1993) Oxford: Clarendon Press
- [5] IBID
- [6] Këshilli i bashkëpunimit kulturor (2006), "Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët", Filara, fq. 133
- [7] Oscarsson, M. (1997) "Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency". *The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7*. Kluwer Academic Publishers, fq 175- 187
- [8] Blue, G. (1994). Self-assessment of Foreign Language Skills : Does it Work? *CLE working Papers*. N.3 fq 18-35 (ED 396 569).
- [9] Oscarsson, M. (1998). "Learner Self- Assessment of Language Skills". *LATEFL TEA SIG Newsletter*, Nov. 1998.
- [10] Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP
- [11] Erwin, T D (1997) 'Developing strategies and policies for changing universities' në Armstrong, S, Thompson, G, dhe Brown, S, *Facing up to Radical Change*, London: Kogan Page, fq 64-74

POLITIKAT ARSIMORE DHE TË NXËNËT GJATË GJITHË JETËS

Educational and Continuous Lifelong Learning

Nada Kallciu

Departamenti Psikologji Pedagogji, Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Edukimi sot është një problem strategjik si dhe një çështje me një interes shumë të madh në shoqëritë e globalizuara. Sa më shumë projektohet në shoqëritë e zhvilluara dhe shoqëritë e ndryshimit, aq më shumë edukimi apo formimi është politikë kyçe e zhvillimit dhe përparësi e qeverive.

Në këtë realitet, ku formimi qëndron në qendër të shoqërisë, marrin forcë një numër gjithnjë në rritje aktorësh socialë, politikë dhe ekonomikë. Sot shoqëritë jetojnë në “*life long learning societies*” pra, ato janë organizma të drejtuara drejt të nxënës gjatë gjithë jetës. Gjithashtu, në këtë dinamikë zhvillimi është domosdoshmëri që shkenca dhe politika të jenë të hapura, kërkuese, konkurruese dhe globale me njëra-tjetrën.

Njeriu, që në fillesat e tij, e di që të nxënës është një proces për gjatë gjithë jetës, por njeriu i shoqërive të zhvilluara dhe globale po mëson dhe po jeton nën ankthin që të mësuarit gjatë gjithë jetës është kusht mbijetese dhe jo vetëm, kur individit është anëtar shumë aktiv në shoqëri. Shoqëria jonë nuk është më vetëm “*learning society*” por ajo është tashmë “*life long learning society*”. Gjithnjë e më shumë njerëz marrin pjesë përmes roleve si dhe gjithnjë e më shumë njerëz lëvizin rreth këtyre proceseve sociale, ekonomike e politike duke shumëfishuar praktikën, segmentet, institucionet dhe politikën që ofrojnë formim e duke vazhduar për t’iu përgjigjur kërkesave të vendit.

Proceset formuese në të gjithë përrësit analizohen gjithnjë e më shumë në mënyrë të detajuar si dhe paralelisht shumëfishohen praktikën formuese për t’iu përgjigjur nevojave arsimore të shoqërisë.

Abstract

Nowadays education is considered to be a strategic problem and a very interesting issue in the global societies. The more it is projected in the developing and changing societies, the more the educational and political formation becomes a main concern for the governments of these societies. In current realities, when transformation is a main aim for the society as a whole, a bigger number of social,

political and economical actors is being involved in the process. Today societies are living in “*life long learning societies*”, thus they are entities destined to continuous learning. Also, in these kinds of development dynamics, it has become a necessity for science and politics to become open, demanding, competitive and global with regards to each other.

The human being, since in the early life, does acknowledge learning as a process that takes place during its whole existence; yet nowadays the developing societies’ man is living with the worry of continuous learning as a *survival kit*. Our society is not just a *learning society*, but it is *life long learning society*. All the more people are willing to participate and to take roles in these social, economical and political processes by multiplying the practices, segments, institutions and policies and by continuing to fulfil the country’s policies.

All the more the developing processes are being analyzed in all the components and in the meantime the developing policies are being multiplied in order to fulfil the educational demands of the society.

1. Të nxënësit gjatë gjithë jetës

Formimi i vazhduar çdo ditë dhe më shumë është vendi ku shoqëritë e zhvilluara, në hapjen e tyre ndaj strategjive dhe kulturës së zhvillimit, riformulojnë në të gjitha aspektet “problemet e formimit”.

Në këtë vetëdije konceptohet gjithnjë e më mirë se horizonti i ri i formimit të vazhduar po ndryshon të gjithë lojën edukativo-formuese. Formimi nuk është më vetëm çështje pedagogjike, por as edhe vetëm çështje e shkencave të edukimit; këtu hyjnë interesat e reja në skenë, që nuk janë vetëm ato “publike”, por janë gjithashtu edhe interesat të drejtpërdrejta të “tregut të punës” dhe/apo të “shoqërisë”. Përcaktimi i objektivave të reja pedagogjike, orientohet gjithmonë e më shumë nga përmbajtja dhe arsyetimi, drej kapaciteteve dhe kompetencave.

Për vitet postindustrialiste, në realitet shoqëritë janë në riindustrializim rreth teknologjive të reja, mbi të gjitha të informimit dhe të komunikimit. Bëhet fjalë për një riindustrializim, në të cilin vëmendja drejtohet gjithmonë e më shumë mbi mjetet dhe kulturën e kësaj faze të re të zhvillimit, pra mbi qarqet, modelet, teknikat dhe trajtimet që fillojnë falë informatizimit të informacionit. Pra, kemi dizënjim të fazës së re për shoqërinë e informacionit. Në këtë kuadër, në fakt, është vetë zhvillimi që të ndryshon dhe të bën pjesë në këtë kohë postindustriale.

Në këtë lëshim, zhvillimi priret të bëhet një proces i hapur, më pak i përqendruar në produktet dhe sasinë e pasurisë dhe më i orientuar mbi potencialin (e dijes, organizativ, “të kapitalit njerëzor”) të ndjeshëm për të mbajtur hapur vetë procesin dhe të garantojnë mundësinë për zhvillim të mëtejshëm të shoqërisë globale.

Sot është një gjendje e re në të cilën shoqëritë jo vetëm disponojnë gjithmonë e më pak mundësi për të formuluar përfaqësime koherente dhe të planifikuara ose gjendje ekuilibri dhe modele të jetës për t'u admiruar, por decentralizojnë vetë kulturën me riprodhimin e tyre nga vetë proceset, dhe në këtë decentralizim duken “më të frikësura nga një përfundim i parakohshëm se sa nga perspektiva për një mospërfundim të përjetshëm”. Të mbash të hapur këtë proces do të thotë dorëzim i zhvillimit të ri ose edhe moszhvillim në dukje i produkteve të reja të dobishme, kushteve të reja shoqërore të dëshirueshme, njohurive të reja që japin “më në fund” vërtetësinë, zhvillohet vetë mundësia që jep zhvillim.

Kur kjo perspektivë e re mbi zhvillimin përfshin qytetarinë në debatet ekonomike e politike (pikërisht midis viteve '60-'70) shfaqet ajo që ne njohim sot “formimi i vazhduar” i cili, nga njëra anë, i jep formë perceptimit të së resë në fushën e edukimit dhe, nga ana tjetër, nis stinën e re të ripërpunimit konceptual dhe të riformulimit gjuhësor të problemeve e të formimit në shoqëri. Ndaj kësaj vetëdijeje të origjinës nga burojnë, në kuadër të konceptimit të ri të zhvillimit është projekti politik i formimit të vazhdueshëm.

Jo pa arsye, rënia e kufijve ka pasur në këtë përsheptim një peshë të rëndësishme, mbi të gjitha për gjendjen e situatës së re që ajo rënie po shkonte drejt përfundimit të lëvizjes së re të mallrave, të informacioneve e të kapitalit njerëzor dhe, në krahasim me to, shpërthimi i internetit bëhet në të njëjtën kohë vendi i madh i ri botëror. Me fjalë të tjera, tema e procesualitetit dhe e hapjes, mbartur nga konceptimi i ri i zhvillimit, temë së cilës i detyrojmë edhe shprehjen “formim i vazhduar”, bëhet më shumë efikase e dëshmuere e situatës së re në të cilën kanë hyrë shoqëritë në vitet '90.

Hapja që merr shtysë nga koncepti i ri i zhvillimit, para së gjithash, e bën jo të përkohshëm ngjarjen edukative dhe në përgjithësi arsimin. Nuk është rastësi që debatet mbi formimin vazhdojnë. Dy janë pikëpamjet që duhen të formohen konceptualisht dhe politikisht:

a. Pikëpamja që rrotullohet rreth shqetësimit për një cilësi më të mirë të ofertës edukative formale, sepse një formalizëm edukativ i mirë fillestar është garanci e përvetësimit të vazhdueshëm efikas.

b. Shoqëritë e mësuara (*Learning society*) që zgjerojnë fushën e ofertës formuese. Bëhet fjalë për një tjetër hapësirë, një hapësirë nën efektin e globalizmit, në të cilën ndërveprojnë gjithmonë e më shumë ekonomitë, kulturat dhe traditat edukative të ndryshme, ku shoqëritë vetëbëhen gjithnjë e më shumë kulturore.

Në shoqëri të tilla, që zhvillohen nën procesin e globalizmit, gjithnjë e më shumë “burimet njerëzore” duhet të jenë të përgatitura të jetojnë në shoqëri të lëvizjes në zhvillime që vijnë nga ndërveprimet e tregjeve (të punës, të teknologjive dhe të njohurive, të shkëmbimeve simbolike, të informacionit etj). Sigurisht, hapësira e re shoqërore që hapet për edukimin dhe formimin, pra nën “*learning society*” dhe “*knowledge society*” marrin përmasa të ndryshme dhe të lidhura reciprokisht.

Vendin e tretë të këtij procesi pedagogjik e zë diskutimi mbi strategjitë didaktike: cilin individ do të formojmë, cilat qëndrime do të përkrahim, çfarë do të bëjmë për të marrë më shumë se një “produkt” ose “model” antropologjik me përcaktim të lartë, në rrethanat që do të thirret për të kaluar në jetë, në një gjendje të vetë zhvillimit të vazhdueshëm atë psikologjik, shoqëror etj.

Si duhet të jetë një njeri i aftë në shoqërinë globale? Cilat janë strategjitë edukative për këtë qëllim? Çfarë të trasmetojmë dhe të mësojmë për të aktivizuar dhe për të vënë në lëvizje një proces të destinuar që të zgjasë gjithë jetën? Si të përzgjedhim informacionet, njohuritë në një botë në të cilën stoqet e njohurive janë bërë të padominueshme, ku kthimi i njohurive ka një shpejtësi të tillë që ajo që trasmetohet sot mund të mos jetë e duhur dhe e dobishme për nesër? Përballë pyetjeve të këtij lloji, procesi pedagogjik, pas një tradite të përqendruar në mësimdhënie, merr një vizion të ri, të përqendruar më shumë në përvetësim, “logjika strukturale e ndryshimit duket një mënyrë arsimore më produktive dhe me një frymëmarrje më të gjatë në motivim, të kuptosh dhe jo të memorizosh qëndrimet mbi përmbajtjet e përcaktuara të të mësuarit edhe kur bëhet fjalë për *know-how* (të njohim-si).

Po të shohim drejt, mund të flitet për këtë drejtim pedagogjik, të diktuar për një hapje të re, të vërtetë antropologjike sepse, nëse kuptimi negativ duket i motivuar nga vështirësia në rritje për të imagjinuar njeriun e së ardhmes, të cilit, pasi formohet, duhet t’i orientosh formimin, ajo provokon rigjetjen dhe vlerësimin në edukim dhe në arsim, të dimensioneve dhe të mundësive të njeriut, të cilave duhet t’u bëhet apel, sepse ai vetë duhet të bëhet ndërtues i kuptimit dhe i krijimit. Kjo është e lexueshme në kalimin që falë arkitekturës së formimit të vazhduar dija është e drejtuar drejt përvetësimit dhe jo regjistrimit të dijes. Ky kalim është në realitet aspekti më i thellë që është sot në lojë në debatet dhe në politikat e formimit. Në këtë kalim jo vetëm rinovohet i gjithë procesi pedagogjik, por në proceset mësimdhënëse vihet në qendër çështja e edukimit, e arsimit dhe e formimit, pas një tradite të gjatë centralizimi të ofertës dhe të institucioneve edukative.

Tri drejtimet e hapjes janë trajtuar këtu që në arsim dhe në formim janë futur në konceptin e ri të zhvillimit: hapja e përkohshme edukativo-formuese, hapja hapësinore dhe hapja antropologjike. Duke vëzhguar që këto tri drejtime kanë marrë më vonë dhe janë orientuar në drejtim të një integrimi të përbashkët, të mësuarit që jo rastësisht është dhe dimension i antropologjik. Rreth të mësuarit, në fakt kërkohet të thuret drejtimi i një kulture të re të arsimit që lejon të rikompozojë dhe të rikonfigurojë praktikën, teorinë dhe politikat arsimore. Përsa i përket një detyre të tillë, të mësuarit po tregon të gjithë natyrën e tij komplekse dhe të pranueshme, aq shumë sa, për t’i dhënë shprehje tërësisë të funksionit të tij nuk disponojmë sot fjalorët gjuhësorë të përshtatshëm.

Të mësuarit (*learning*) është *life-long* dhe *wide learning* është të mësuarit gjatë gjithë jetës. Pjesa e parë lind me formimin e vazhduar dhenë vitet ’60-’70 bëhet *life-*

long learning, pjesa e dytë është *life wide learning*, e cila lind gati me kurorëzimin e debateve të viteve '90 si prejardhje suedeze me përshtatje evropiane, në memorandumën e vitit 2000, në të cilin ndër të tjera bashkëjetojnë shtresa të ndryshme gjuhësore.

“Life wide” është një trashëgimi historike e treguar nga shprehja me e vjetër “learning society”. Në vitet '90 dy figurat *life-long learning* dhe *learning society* hyjnë falë hedhjes së arkitekturës së formimit të vazhduar në një komunikim më të ngushtë. Nga ky komunikim vjen si pikë kyçe “life-long” dhe “wide learning”.

Shprehjet “life-long” dhe “wide learning” marrin më shumë një vlerë që i shtohet shprehjes “formim i vazhdueshëm”; vënë në dukje të gjithë procesin si të ripërqendruar në përvetësimin e dijes se sa në dhënien e mësimi, që do të thotë të rivësh të mësuarit në qendër. Nëse do të mund të shikëtej indikacioni që është shumë i nënkuptuar në shprehjen “formim i vazhdueshëm” dhe nëse duam të vazhdojmë të përdorim në mënyrë të drejtë këtë shprehje, duhet ta semantizojmë në mënyrë të përshtatshme dhe me përcaktimet e duhura konceptuale.

Në realitet, duhet të jemi të vetëdijshëm që me shprehjen “formim i vazhdueshëm” ndërtohet një vend i ri teorik dhe praktik i të gjithë formimit arsimor; një vend në të cilin ky formim merr rrugën e përvetësimit dhe bëhet tregues i vetë arsimit, edukimit, formimit që trashëgohen nga tradita e përpunimit të qendrueshëm pedagogjik i kohëve të fundit.

Të gjitha këto ide nga njëra anë duken se “vënë pikat mbi i” në lidhje me objektin specifik të kërkimit, por dihet se studimi i debateve dhe i politikave ndërkombëtare është tashmë synim pedagogjik i paevitueshëm. Ndërkombëtarësia është gjithmonë e më shumë horizonti i hapësirës së re shoqërore, ose i hapjes hapësinore për të ruajtur gjuhën, ndaj të cilave koncepti i ri i zhvillimit hap shoqëritë dhe në to formimin e vazhduar. Sot është e paimagjinueshme të mendosh dhe të projektosh edukimin duke u nisur nga kjo hapësirë e re shoqërore, nga “learning society”. Nga ana tjetër, në lidhje me konceptin e zhvillimit, duhet marrë në konsideratë se pa debatet ndërkombëtare, drejtimet e ndryshme të hapjes së edukimit, do të kishin pasur vështirësi të shfaqen dhe t’u jepeshin vlera.

“Life learning dhe wide learning” u detyrohet këtyre debateve jo për vetëm rastet, por për thelbin e vetë konceptit të saj; në këtë kuptim, ai bashkohet me efektin e debateve ndërkombëtare dhe mundësisë për të mbledhur nga këto debate orientimet, volumet dhe linjat e mëdha të fakteve ideologjike.

OSBE-ja, BE-ja dhe UNESCO-ja janë sot tre laboratorët më të mëdhenj të ideimit të kulturës dhe të projektimit politik të arsimit; ato përfaqësojnë tre organizma të ndryshme në lidhje me proceset e formimit ekonomik të OSBE-së; politika e BE-së; kulturore UNESCO dhe kanë anëtarë të ndryshëm, por shpesh priten të konkurrojnë për të ushqyer fluksin e madh të ideve të reja edukative dhe të propozimeve të reja të politikave të arsimit, shpesh edhe në bashkëpunim midis tyre.

Në fushën ndërkombëtare ka edhe tjetër, sepse për arsimin dhe edukimin interesohen gjithnjë e më shumë, optikat dytësore të ndryshme që mund të quhen të specializuara, Insitutet Bretton Woods, Banka Botërore dhe Fondi Monetar Ndërkombëtar, Organizata Botërore e Tregtisë, agjenci dhe programe të sistemit OKB dhe G8 si dhe OJQ- të e mëdha dhe ndërhyrjeve të vazhdueshme të shoqërisë ndërkombëtare civile.

Mund të vihet re një furi filologjike që duket se ka të bëjë më shumë me një pamje të historisë së ideve, se sa me një përpjekje reflektimi të pedagogjisë mbi formimin në realitet, por ajo që trajton ky mendim është rithellim i perspektivës pedagogjike, duke u nisur nga debatet ndërkombëtare.

Përfundime

Formimi i vazhdueshëm po bëhet gjithmonë më i vetëdijshëm në shoqëritë e zhvilluara dhe shoqëritë në hapjen e tyre riformulojnë në të gjitha aspektet e tij “çështjen e formimit”. Pra, kemi të bëjmë me një horizont të ri të ndryshimit edukativ. Kuptohet se tashmë problemet që parashatrohen nuk janë më vetëm çështje të pedagogjisë, por edhe as të shkencave të tjera.

Gjatë viteve e para të debateve mbi formimin e vazhduar shfaqet dhe shënohet mosvazhdimi e “paradigmave kuantitative” të mëparshme për kulturën dhe politikën e formimit dhe fillohet të ngrihet seriozisht edhe problemi i përkatësisë dhe cilësisë së ofertës formuese.

Nga studimet e OSBE-së dhe UNESCO-s nënvizojmë faktin se nga shfaqja e këtij formimi të vazhdueshëm bën të vlejë e gjithë ngarkesa e saj mosvazhduese në lidhje me traditat pedagogjike dhe të politikave të mëparshme edukative. Si pasojë e zhvillimit të shoqërisë dhe e ndryshimeve të mëdha industrie, procesit të formimit i shtohet edhe një mjet tjetër mjaft efikas në praktikën e të nxënës, interneti.

Vetvetiu lind pyetja: Po në Shqipëri a është i dukshëm dukuria e “formimit të vazhduar”, kur dimë se një pjesë e madhe e institucioneve edukative në vend (shkollat e mesme dhe universitetet), nuk janë të pajisura me mjete didaktike bashkëkohore dhe të rekomanduara nga teoritë moderne të të nxënës?

A duhet të presin edhe shumë të rinjtë shqiptarë që, të paktën, t’i kenë të hapura rrugët e dijes dhe, për pasojë, të jenë të barabartë me bashkëmoshatarët e tyre nga vendet e zhvilluara, ku teknologjia dhe shkenca ecin paralel për të dhënë një produkt social në gjendje të konkurrojnë kërkesat e tregut të punës?

Nuk mund të pretendojmë të marrim një përgjigje nga një tezë e trajtuar në një hapësirë kaq të vogël në lidhje me Shqipërinë e shqiptarët, por le të shprehim tek e ardhmja dhe në ndërtimin e drejtë të politikave arsimore të cilat përcaktojnë drejtpërsëdrejti zhvillimin e shoqërisë.

Pra, bëhet fjalë për një riindustrializim të arsimit, të cilit i drejtohet gjithmonë e më shumë vëmendje mbi mjetet dhe kulturën e kësaj faze të re të zhvillimit, pra mbi qarqet, modelet, teknikat dhe trajtimet që fillojnë falë informatizimit të informacionit.

Duhet vënë në dukje se hapja e shoqërive që merr shkas nga koncepti i ri i zhvillimit e bën jo të përkohshëm ngjarjen edukative dhe në përgjithësi arsimin duke qartësuar mbi të marrjet e atij vizioni që e mbledh midis një fillimi dhe fundi dhe që është vizioni karakteristik i afrimeve të sistemeve dhe i pedagogjive formale.

Nuk është rastësi që debatet mbi “formimin e vazhduar” diskutojnë gjatë pikërisht për ripërcaktimin e rolit të arsimit fillestar të sistemeve brenda vendit të ri arkitektonik të formimit të vazhduar. Në këtë botë njohuritë janë bërë esenciale, të padominueshme por në të cilën kthimi i njohurive ka një shpejtësi të tillë që ajo që trasmetohet sot mund të mos jetë e duhur dhe e dobishme për nesër?

Si përfundim, të mësuarit është baza themelore e jetës dhe nuk ka një kohë apo shoqëri të përcaktuar që ndihmon në formimin e karakterit apo individualitetit të një njeriu. Të mësuarit zgjat për gjithë jetën si nga njohuritë që merren në shkollë ashtu edhe në jetë, punë e më gjerë. Kohët ndryshojnë dhe bashkë me ndryshimet shoqërore lind edhe nevoja e ndryshimeve në mënyrën e të nxënësit dhe të formimit.

Të nxënësit gjatë gjithë jetës, është politikë themelore për BE-në. Në debatet ndërkombëtare politike mbi arsimin vitet e fundit, të nxënësit gjatë gjithë jetës është temë kyçe. Parlamenti Europian identifikon tetë nënçështje për t’u analizuar, zhvilluar dhe pasqyruar:

1. Rëndësia e arsimimit cilësor, e hapur për të gjithë.
2. Arsimi cilësor si bazë e zhvillimit dhe formimit të vazhduar personal, si bazë e ridimensionimit personal në tregun e punës.
3. Zgjatja e arsimit dhe e formimit bazë duke iu përgjigjur nevojave të tregut.
4. Nxitja dhe motivimi i njerëzve për të vazhduar formimin për gjatë gjithë jetës, si dhe promovimi i arsimit të vazhduar si aktor favorizues i grupeve që nuk kanë mundur të përfitojnë.
5. Bashkëpunimi midis institucioneve që ofrojnë arsim dhe atyre ekonomike
6. Sensibilizimi i shoqërisë mbi rëndësinë e krijimit dhe ndjekjes së mundësive të tjera të formimit të vazhduar duke rritur konkurrencën dhe duke forcuar ekonominë me interes të lartë tek punëdhënësit.
7. Ndërgjegjësimi i prindërve kundrejt rëndësisë së formimit për gjatë gjithë jetës.
8. Rëndësia e bashkëpunimit dhe e krijimit akademik në hapësirën e lëvizshme evropiane.

Ajo çka politikat arsimore duhet të pasqyrojnë menjëherë janë pikërisht pikat e sipërpërmendura, duke u bashkuar me praktikën dhe teorinë e organizatave ndërkombëtare të cilat parashtrojnë teorinë e reja të edukimit dhe të formimit, për t’iu përshtatur dhe për të shkuar drejt kërkesave dhe zhvillimeve në tregun e punës.

Referencat

1. Annaliza Pavan, “*Cultura della formazione e politiche dell’apprendimento*” ISBN 88-8358-988-2, Armando Editore.
2. Annaliza Pavan, “*Formazione Continua*”, ISBN 88-8358-627-1, Armando Editore.
3. Deklarata e Bolonjës “ Ndërtimi i Hapësirës Europiane të Arsimit të Lartë” 09.06.1999.
4. Deklarata e Sorbonës “Harmonizimi i Arkitekturës së Sistemit të Arsimit të Lartë European” 25.05.1998.
5. Ligji i Arsimit të Lartë në Republikën e Shqipërisë.
6. Strategjia Kombëtare për Arsimin e Lartë, VKM 1509.

SOTIR PAPAHRISTO, NJË FIGURË E SHQUAR E ARSIMIT, PEDAGOGJISË DHE PËRKTHIMIT

Sotir Papahristo, an Icon of Education, Pedagogy and Translation Studies

Dion Tushi

Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan S. Noli", Korçë

Përmbledhje

Një figurë shumë e rëndësishme e arsimit dhe kulturës shqipe është pa dyshim edhe Sotir Papahristo, i njohur më tepër si shqipëruues i letërsisë klasike kryesisht helene, dhe shumë pak i trajtuar dhe i përmendur si një ndër themeluesit kryesorë të arsimit kombëtar qysh me krijimin e Drejtorisë Kombëtare të Arsimit dhe si ristrukturues dhe themelues i dy qendrave të rëndësishme të arsimit të mesëm në vendin tonë, Liceut Kombëtar të Korçës, i njohur si Liceu Francez dhe shkollës pedagogjike për vajza "Nana Mbretëshë" në Tiranë. Sotir Papahristo është i njohur edhe për përkthimet dhe përshtatjet e disa veprave që lidhen me kulturën dhe edukatën fizike në përgjithësi, si dhe për konceptimin e disa teorive reformuese krejtësisht origjinale në arsim, të cilat i zbatoi me sukses përgjatë gjithë periudhës së karrierës së tij didaktike në qendrat e përmendura më lart, duke i promovuar me sukses edhe në seminare të ndryshme kualifikuese, të cilat ai vetë i organizoi qysh në vitin 1922 e andej, kur ai ishte inspektor dhe më vonë kryeinspektor i arsimit në rrethin e Korçës, pa harruar dhe ndihmesën e tij në publicistikë, kryesisht në shtypin e qytetit të Korçës, gjatë viteve '20 – 30. Pra, për Sotir Papahriston, ka shumë për të thënë, kontributi i tij i shumëanshëm dhe tepër i çmuar patjetër që duhet të ngacmojë studies të sferave të ndryshme të historisë së arsimit, pedagogjisë, didaktikës, sociologjisë dhe përkthimit të letërsisë klasike.

Abstract

A distinguished personality of Albanian education and culture is Sotir Papahristo. He is well-known as a translator of classical literature, especially helenic one. We have to emphasize also his contribution in the foundation of The National Directory of Education. He is the initiator of two important centres of education in Albania, The National Lice of Korca (Liceu Francez) and the pedagogical school for girls "Nana Mbretëshë" in Tirana.

Sotir Papahristo has also translated some written works on Physical Education and on some reformative theories of education, which he widely and successfully applied during his didactic career.

Key words: Directory of education, the national Lice, school for girls, translator of classical helenic literature.

Hyrje

Studimi i aktivitetit pedagogjik dhe shkencor i profesor Sotir Papahristos, përbën një hulumtim në traditën e pedagogjisë dhe didaktikës shqiptare si dhe në shkencën e historisë së përkthimit klasik në gjuhën shqipe, çka është në thelb një ndihmesë e rëndësishme në fushën e pedagogjisë, didaktikës dhe filologjisë shqiptare. Duke gjykuar se deri tani nuk është shkruar aq sa i takon veprimtarisë së tij, gjykojmë se është mëse e nevojshme që, në një mënyrë përmbledhëse dhe deri diku epigrafike, të renditim disa të dhëna në lidhje me jetën dhe kontributin e tij në fusha të ndryshme. Duke qenë se kemi të bëjmë me një personalitet me aktivitet burimor, është e nevojshme që penelatat e hedhura këtu për çdo pjesë të aktivitetit të tij krijues, me kohë të gjejnë edhe hulumtimin e thellë të studiuesve në trajtime dinjitoze, siç i përshtaten dimensionit të punës së palodhur humanistike të profesor Sotir Papahristos.

1.1 Të dhëna mbi jetën e aktivitetin e Sotir Papahristos

Sotir Papahristo ka lindur më 11 dhjetor të vitit 1887 në Vëmbel, fshat afër Bilishtit, që tashmë ndodhet në territorin e shtetit grek dhe njihet me emrin Moshohori. Siç del dhe nga shënimet e tij biografike, mësimet e para i mori në fshatin e lindjes, për t'i vazhduar më pas në gjimnazin e Komunitetit Ortodoks të Korçës¹ me bursë të mitropolitit të qytetit të asaj kohe, Gjerasim Orollogas. Duke cituar përsëri shënimet biografike të tij mësojmë se kur vjen në gjimnazin e Korçës, fillimisht ai ka shumë vështirësi sidomos në gjuhën frënge: "Unë s'dija asnjë fjalë frëngjisht, ndërsa shokët kishin bërë frëngjisht një vit të tërë në shkollat fillore të qytetit të Korçës...por shpejt i arrita shokët në sajë të ndihmës që më dhanë disa bashkënxënës". S. Papahristoja rregjistrohet në vitin 1901 në gjimnazin e Komunitetit Ortodoks të Korçës. Kuptohet se në shkollat fillore të qytetit të Korçës, apo siç quheshin ndryshe të Mitropolitë, frëngjishtja zhvillohej si lëndë mësimore që në shek. XIX.

Për shkak të dhunës së verbër dhe fanatizmit, fshati i tij shkatërrohet në korrik të vitit 1902. Papahristoja shpëton si rezultat i planit të të atit të tij, i cili ishte prift i fshatit. Kështu, kur ai shkon në Vëmbel për pushimet e verës, i ati, një natë para tragjedisë, e dërgon në pazarin e Bilishtit dhe më pas në Korçë me bakallin e fshatit për ta shpëtuar. Ja si e përshkruan S. Papahristoja këtë ndodhi në kujtimet e tij: "Të nesërmen në 20 korrik të vitit 1902 u shpall kryengritja. Fshatarët të gjithë braktisën shtëpitë dhe u ngjiten në mal. Devollinjtë muhamedanë e grabitën dhe e dogjën fshatin.

¹ Papahristo S, Autobiografi, f. 2, (dorëshkrim).

Në mal ndodhi një tragjedi e tmerrshme. Njëzet të rinj dhe disa të moshuar u fshehën në një shpellë të madhe. Por ushtria turke i diktoi dhe i ftoi të dorëzohen. U dorëzuan për provë dy vetë, por me të dalë nga shpella u copëtuan prej ushtarëve. Ata të shpellës, duke dëgjuar lebetinë e shokëve të tyre s'deshën të dorëzohen. Atëherë ushtria e mbushi grykën me shkarpa dhe kashtë dhe i vuri zjarrin. Tymi u shpërnda në shpellë me rrezik të vdesin të gjithë nga asfiksia. U zhvillua një skenë e tmerrshme, një nga ata që ishte guximtar, rrëmben pushkën dhe i vret të gjithë, përveç njërit.... Edhe këtu shoh gishtin e fatit tim. Po të mos kisha ikur nga fshati sigurisht që do të isha me të njëzetët, mbasi për armë nuk isha i zoti dhe do të gjeja vdekje të llahtaritur. (Zoti) E kurseu jetën time mbase parashikonte veprimtarinë që do të zhvilloja në të ardhmen si edukator dhe shkrimtar”².

1.2 S. Papahristo një ndër kuadrot e parë të arsimit kombëtar

Pasi kryhen me sukses gjimazin dhe në vijim liceun* në qytetin e Korçës, Sotir Papahristo vazhdon studimet universitare, në Fakultetin e Filologjisë të Universitetit të Athinës (1907 – 1912), ku pas pesë vjetësh studimesh diplomohet në degën e filologjisë klasike të këtij universiteti³. Kur kthehet në atdhe në vitin 1912, emërohet profesor i Greqishtes së Vjetër, Latinishtes dhe Historisë në gjimnazin e qytetit të Korçës (Pangjion Gjimnasion). Aktivitetin e tij si mësimdhënës këtu, ai do ta vazhdojë për dhjetë vjet rresht, deri në vitin 1922, kur kjo shkollë e mesme mbyllet nga autoritetet shqiptare që tashmë qeverisnin qytetin e Korçës. Në korrik të vitit 1922 emërohet si inspektor i arsimit në shkollat e Korçës, detyrë që e vazhdon me përkushtim deri në vitin 1925. Vështirësitë dhe sfidat që mbartte arsimit shqiptar, i cili ishte në hapat e para të organizimit të tij, u kapërcyen me sukses falë punës së tij të palodhur. Ja si e përshkruan ai në kujtimet e tij fillimin e kësaj detyre të vështirë: “Si inspektor vizitova shkollat e qytetit. Personeli për tokë, pa asnjë dije pedagogjike dhe didaktike, i përbërë nga burra dhe gra që kishin mbaruar vetëm një shkollë fillore. U dëshpërova, si t’ia bëja? Kërkova rregullore që të caktonte detyrat e inspektorit, por nuk kishte fare. Atëherë ju drejtova ndërgjegjes, kjo më udhëzoi ç’të bëja. Së pari duhej përmirësuar personeli dhe mbajta një sërë konferencash mbi qeverimin e fëmijëve në shkollë. Këto konferenca i botonte edhe gazeta “Shqiptari i Amerikës”. Materialet e këtyre konferencave, një pjesë të cilave ai i nxirrte nga tekste didaktike dhe pedagogjike në gjuhën greke dhe italiane, S. Papahristoja do t’i ripunonte dhe do t’i plotësonte për t’i botuar më pas si libra të veçantë përkatësisht me titujt, “Qeverimi i fëmijëve në shkollë” dhe “Mësime shembëllore për lëndët që mësohen në shkollat

² Papahristo S, Autobiografi, f. 4, (dorëshkrim).

* Qysh në vitin 1856, në qytetin e Korçës në vijim të klasave të gjimazit, falë bujarisë së filantropëve korçarë dhe sidomos shumëve të vëna në dispozicion nga milioneri korçar Jovan Banka, funksiononte dhe liceu, pra shkolla e mesme e plotë.

³ Beduli K. “Mësues i Mësuesve dhe helenist i shquar. Sotir Papahristo”, “Tempulli” 9, f. 93, Korçë (2004).

fillore dhe të mesme”. Këto libra me të drejtë mund të quhen si veprat e para pedagogjike dhe didaktike të shtetit të ri shqiptar dhe ndihmuan shumë në emancipimin profesional të mësuesve të parë, duke mbuluar kështu një boshllëk shumë të madh dhe duke u bërë veprat e para referuese për mësimdhënësit e zellshëm. Në mars të vitit 1925, me propozim të kryeministrit Koço Kotta, S. Papahristoja emërohet titullar i Drejtorisë së Arsimit, e cila komunikonte me Këshillin e Ministrave nëpërmjet Ministrisë së Drejtësisë. Me emërimin e tij në krye të këtij institucioni, gjëja e parë që i kërkoi si kusht qeverisë dhe presidentit, për ta pranuar emërimin, ishte pavarësia e këtij institucioni nga Ministria e Drejtësisë dhe funksionimi i saj si organizëm i pavarur. A. Zogu e aprovon dhe S. Papahristoja fillon veprimtarinë në postin e drejtuesit të arsimit shqiptar duke u përballur me sfida të reja, që ishin sfidat e arsimit shqiptar në fillimet e tij, tashmë në një plan më global. Në këtë aktivitet të bërë në sy jo vetëm përkushtimi i tij, por edhe ndërgjegjja e lartë profesionale që e karakterizonte. Në kujtimet e tij për këtë moment të rëndësishëm dhe tepër me përgjegjësi në karrierën e tij ai do të shkruajë: “Ngrita një komision me arsimtarët më të mirë, me A. Xhuvanin, M. Ivananë, N. Palucën dhe L. Naçin..., me anë të këtij komisioni që punoi gati tre muaj përpilova ligjet e arsimit, rregulloret dhe programet e tjera dhe i vura bazat arsimit. Përveç këtyre, përpilova edhe një rregullore të veçantë për Liceun e Korçës, sipas rregullores së shkollës së Stambollit “Gallata Saraj”, në bazë të së cilës krijoheshin dy drejtori, drejtoria administrative dhe ajo teknike. Drejtori administrator do të ishte shqiptar, ndërsa ai teknik do të ishte francez... Në muajin shtator, me bërjen e listave të personelit mësues për tërë shkollat e mesme dhe fillore të Shqipërisë, vendosa të jap dorëheqjen. Arsyet ishin këto; vuaja shumë larg familjes, gruas dhe vajzës Meri... Arsyeja tjetër ishte kjo, herë pas here Ministria e Brendshme kërkonte të transferohej dhe të pushohej arsimtarë “për arsye administrative”, gjithashtu deputetët kërkonin bursa për miqtë e tyre, pa paraqitur dokumenta relative, më detyronin më në fund të veproja kundër ndërgjegjes sime. Ju drejtova Koço Kottës, se ky ishte shkaktari dhe ju luta që të ndërhynte pranë presidentit që të largohesha nga Tirana dhe të transferohesha në Korçë, ose si drejtor administrativ i Liceut, ose si inspektor i Arsimit. Gjeta kundërshtim edhe nga presidenti edhe nga Këshilli i Ministrave... Por mbasi këmbëngula dhe deklarova se do të jap dorëheqjen, më emëruan drejtor administrativ në Liceun e Korçës”⁴.

1.3 S. Papahristo si drejtor i Liceut të Korçës dhe Institutit Femëror

Me emërimin e tij si drejtor administrativ në Liceun e Korçës fillon një faqe e re për këtë institucion. Nga një shkollë e mesme me shumë probleme ku profesorët dhe nxënësit ishin ndarë në parti kundërshtare, të cilat i kundërviheshin njëra tjetrës, në kurriz të disiplinës dhe nivelit mësues, ajo kthehet në një vatër arsimit me shumë

⁴ Papahristo S, Autobiografi, fq 17, (dorëshkrim).

rëndësi për vendin. Me mbërritjen e tij atje pas largimit të drejtorit francez aktual të atëhershëm, mbas shumë përpjekjesh legata shqiptare në Paris gjen një person mjaft të përshtatshëm për ta emëruar drejtor teknik në Liceun e Korçës, Bali Komkin, i cili kishte qenë për shumë vjet në Rusi si profesor i djemve të Dukës së Madh në oborrin e Carit. Tek ky profesor, S. Papahristoja gjeti një bashkëpunor të zellshëm dhe korrekt. Si rezultat i bashkëpunimit të ngushtë të këtyre dy drejtorive, disiplina në Lice u forcua dhe u rrit dukshëm niveli i mësimdhënies me profesorë francezë dhe shqiptarë të përzgjedhur mirë. Kështu, gjatë vitit shkollor 1929 – 1930, diploma e Liceut Frëng të Korçës u bë e barazvlefshme me të gjitha licetë e Francës në Evropë dhe në botë. Kjo ngjarje kaq e rëndësishme ndodhi pikërisht kur një nga profesorët e Arkeologjisë, Merlieri, u ndodh me mision në Athinë dhe, me urdhër të Ministrisë së Arsimit të Francës, ai ishte i pranishëm në provimet e maturës të Liceut të Korçës. Gjatë qëndrimit ai vuri re se programi francez për shkollat e mesme ishte zbatuar me përpikmëri dhe se nxënësit ishin të përgatitur shumë mirë. Kështu ai dërgoi një raport pozitiv në Ministrinë e Arsimit të Francës dhe ajo shpalli vendimin se Liceu i Korçës deklarohet i barazvlefshëm me ata të perëndimit. Në lidhje me këtë ngjarje të rëndësishme që ishte fryt edhe i ndihmës së drejtorit të palodhur administrativ, S. Papahristo në kujtimet e tij shkruan: “Endrra e personelit mësimor si dhe e shoqërisë korçare dhe shqiptare, u realizua, dhe pas kësaj, dyert e Universiteteve të huaja u çelën për studentët shqiptarë”⁵.

Emri i mirë që po linte në themelet e arsimit modern shqiptar S. Papahristoja, bën që atij ti besohen gjithmonë detyrat më të rëndësishme dhe njëkohësisht më të vështira që kishin të bënin me arsimin kombëtar. Kështu në shtator të vitit 1933, Ministria e Arsimit e transferon në Tiranë, si drejtor të Institutit Femëror “Nana Mbretëreshë”. Kryeministri i asaj kohe Pandeli Evangjeli së bashku me ministrin e atëhershëm të arsimit Mirash Ivanaj, këmbëngulin për emërimin e tij në postin e drejtorit të këtij instituti, pavarësisht refuzimit të përsëritur nga ana e S. Papahristos. Ngritja e kësaj shkolle me programe bashkëkohore dhe më pas me një infrastrukturë ndërtimore moderne për kohën, ishte në përgjithësi një meritë tjetër e këtij drejtuesi të palodhur dhe të ndërgjegjshëm, që me përkushtim dhe dashuri punoi në kushte dhe rrethana të vështira për arsimimin dhe fisnikërimin e popullit. Këtu ai do të qëndronte deri në maj të vitit 1939.

Me pushtimin e Shqipërisë nga Italia fashiste, në kuadrin e kufizimit të përgjithshëm të arsimit dhe kulturës kombëtare në vend, goditet dhe Instituti Femëror nëpërmjet transferimit të drejtorit të saj S. Papahristos në gjimnazin e Shkodrës, me urdhër të Ministrit të atëhershëm të Arsimit Ernest Koliqit. Si argument i transferimit u paraqit fakti se nxënëset e institutit ishin patriotë dhe shfaqën hapur indinjatën e tyre

⁵ Papahristo S, Autobiografi, fq 23, (dorëshkrim).

për humbjen e pavarësisë së vendit dhe për këtë, shkaktar u konsiderua pikërisht drejtori. Në Shkodër S. Papahristoja qëndron për një kohë të shkurtër dhe me hapjen e një vendi të lirë në gjimnazin e Tiranës, emërohet atje si mësues i Greqishtes së Vjetër.

1.4 Veprimtaria i S. Papahristos si mësues pas 1944 dhe vlerësimet nga shteti

Me çlirimin e vendit, S. Papahristoja emërohet si pedagog në Shkollën Femërore të Tiranës, ish-Instituti Femëror deri në vitin 1947. Me heqjen e lëndës së Greqishtes së Vjetër nga programet e kësaj shkolle, për ironi të fatit, ai emërohet mësues në një nga shkollat fillore të Tiranës. Në tetor të vitit 1947, me vdekjen e djalit të tij, S. Papahristoja pëson një goditje të thellë shpirtërore. Duke mos mundur më të punojë në arsim, në janar të vitit 1948 zë punë me vështirësi si përkthyes i greqishtes së vjetër në Institutin e Studimeve Shqiptare. Fillimisht përkthen tekste të historisë së vjetër greke dhe latine, në të cilat përmendet vendi ynë, për të vazhduar më pas me përkthimin e veprave të letërsisë së vjetër klasike greke. Në vitin 1953 transferohet në Ndërmarrjen e Botimeve “Naim Frashëri”, ku do të vazhdojë përkthimin e dramave klasike greke.

Puna e tij në arsim dhe në kulturë kryesisht në fushën e përkthimeve, fillon të vlerësohet dhe në vitin 1962 ai dekorohet me “Urdhërin e Klasit të Parë” për kontributin e dhënë në arsim, ndërsa në vitin 1963, një komision i posaçëm i Ministrisë së Arsimit, duke çmuar punën e tij si përkthyes dhe shkrimtar i jep titullin “Kandidat i Shkencave Filologjike”. Në vitin 1964, transferohet në Fakultetin e Histori – Filologjisë si bashkëpunëtor shkencor, ku vazhdon deri në vitin 1968, në të cilin del në pension.

1.5 Publicistika dhe kontribute të tjera

Gjatë viteve 1923 – 1924 Sotir Papahristo ushtron një veprimtari të gjallë botuese në shtypin e atëhershëm të qytetit të Korçës, ku sigurisht një pjesë e rëndësishme e artikujve të tij pasqyrojnë problemet e përgjithshme të sistemit arsimor në qytet. Si një intelektual me pjesëmarrje aktive jo vetëm në jetën arsimore por edhe në jetën social - kulturore të qytetit të Korçës, ai u përpoq të jepte ndihmën e tij në të mirë të komunitetit. Në një artikull të botuar në “Gazeta Korça” në vitin 1923, S. Papahristo, duke folur për ndikimin e muzikës në shpirtin dhe karakterin e njeriut, theksonte nevojën e një qyteti si Korça për të patur një orkestër simfonike.

Si njohës i thellë jo vetëm i letërsisë së vjetër helene, por edhe i mendimit filozofik dhe praktikizmit klasik grek, S. Papahristoja gjatë kohës së qëndrimit të tij në Korçë si inspektor dhe kryeinspektor i Ministrisë së Arsimit, zhvilloi një fushatë të gjerë informuese edhe mbi dobinë e gjimnastikës me moton: “Mendje e shëndoshë në

trup të shëndoshë”. Kështu, gjatë vitit 1923, ai boton shumë artikuj në gazetën “Shqiptari i Amerikës” dhe “Gazeta e Korçës”⁶ mbi dobritë e gjimnastikës dhe atletizmit dhe ngrinte si një nevojë e menjëhershme për të rinjtë e qytetit të Korçës, ndërtimin e një fushe sportive. Në këtë kuadër, në dhjetor të vitit 1924 ai boton edhe librin “Boiskautizma”⁷, të anglezit Bade Pauell, themeluesit të Boiskautizmit, duke përdorur për përkthim variantin e përkthyer në greqisht të këtij libri “Proskopoi” (Boiskaut). Botimi dhe qarkullimi i këtij libri pati një ndikim të madh te rinia e qytetit të Korçës. Menjëherë pas daljes në qarkullim dhe leximit të tij, u krijua shoqëria e boiskautistëve, e cila e përqëndroi veprimtarinë e saj kryesisht në stërvitjet e përditshme dhe ekskursionet. Më pas ky libër u fut edhe si lëndë mësimi në programet e atëhershme të të gjitha shkollave të Shqipërisë dhe njohu katër ribotime. Në vitin 1924 ai përkthen nga greqishtja edhe një libër tjetër, “Mbi rritjen e foshnjës”⁸ me këshilla praktike tepër të rëndësishme për mirërritjen e fëmijëve të vegjël, në një kohë kur vdekshmëria foshnjore kishte arritur kulmin. Ky libër u botua me nismën e kryetarit të atëhershëm të Kryqit të Kuq dhe njëherazi kryetarit të Bashkisë të qytetit të Korçës, Vasil Avramit dhe njohu tetë ribotime duke qarkulluar më pas në gjithë Shqipërinë, si një libër tepër i vlefshëm për nënat dhe shërbimet shëndetësore.

1.6 Aktiviteti i Sotir Papahristos si përkthyes

Padyshim që Sotir Papahristoja mund të konsiderohet si përkthyesi i parë i përkushtuar i një pjese të madhe të pasurisë letrare të antikitetit helen, një pjesë e të cilave është botuar. Para tij ka patur nisma nga intelektualë të spikatur për përkthime të veprave të ndryshme të letërsisë antike greke, por askush nuk u angazhua me përkthimin e këtyre vlerave në atë shkallë si S. Papahristoja. Me përjashtim të veprave të Homerit, Iliada dhe Odiseja që janë vepra më të hershme të shkruara në dialektin jonik, ai ka përkthyer vepra nga të gjithë poetët tragjikë të antikitetit grek, Eskili, Sofokliu, Euripidi, si dhe disa komedi të Aristofanit. Kështu ai ka përkthyer të shtatë tragjeditë e arritura të plota të Eskilit, prej të cilave janë botuar vetëm tre, dy tragjedi dhe një triologji, përkatësisht “Prometeu i Lidhur”, “Persët” dhe trilogjia “Orestia” që përmbledh “Agamemnonin”, “Koeforet” dhe “Eumendimet”, pra kanë parë dritën e botimit gjithsej pesë tragjedi. Nga Sofokliu, ai ka përkthyer gjithashtu të shtata tragjeditë e arritura deri në ditët tona, prej të cilave janë botuar vetëm dy, “Antigoni” dhe “Elektra”. Nga 17 veprat e arritura të plota të Euripidit ka përkthyer gjashtë tragjedi, “Medea”, “Ipolti”, “Hekuba”, “Andromaka”, “Ifigjenia në Aulidë” dhe “Ifigjenia në Taulidë”, nga të cilat janë botuar vetëm dy “Medea” dhe “Ifigjenia në Aulidë”. Ndërsa nga 11 komeditë e arritura të plota të Aristofanit ka përkthyer katër

⁶ Gazeta e Korçës, 1923.

⁷ Papahristo S. (1924) Boiskautizma, Korçë.

⁸ Papahristo S. (1924) Mbi rritjen e Foshnjës, Korçë.

komedi, “Pluti”, “Bretkosat”, “Retë” dhe “Akarnesit”, prej të cilave janë botuar vetëm dy “Pluti” dhe “Bretkosat”, gjithashtu S. Papahristoja ka përkthyer edhe veprën e mirënjohur “Poetika” (Peri Piseos) të Aristotelit, vepra këto të shkruara kryesisht në dialektin atik të Greqishtes së Vjetër. Në shënimet e lëna prej tij, të cilave u jemi referuar për të paraqitur këtë ekspozë të veprave të përkthyer prej tij, S. Papahristoja shënon gjithashtu se të gjitha dramat dhe komeditë e përkthyer prej tij të cilat nuk janë botuar, ndodhen në zyrën përkatëse të Ndërrmarjes së Botimeve Naim Frashëri në Tiranë.

S. Papahristoja përktheu edhe veprën më të mirë të Tukididit “Historia e Luftës së Peloponezit”, që është vepra historike më me vlerë dhe më e plotë e antikitetit, ku përshkruhet lufta midis Athinës dhe Spartës, e cila filloi në vitin 31 para Krishtit dhe mbaroi në vitin 404, e shkruar edhe kjo në dialektin atik si dhe “Jetë Paralele” të Plutarkut. Teksti i pabotuar i “Luftës së Peloponezit”, i Tukididit, i cili pa dritën e botimit vetëm në vitin 2009, së bashku me “Jetë Paralele” të Plutarkut ishin lënë të pabotuara në Institutin e Historisë dhe Gjuhësisë. Ai përktheu gjithashtu dhe një pjesë nga krijimtaria e filozofit të antikitetit Isokratit të titulluar “Këshilla për Demonikun” si dhe “Fjalët e Urta” të Pitagorës. Një kontribut i rëndësishëm i tij ka qenë edhe hartimi i “Antologjisë së Prozës Greke”.

Puime tepër me vlerë për mësimdhënien e greqishtes së vjetër kanë qenë edhe tekstet në formë dispence “Gramatika e Greqishtes së Vjetër” dhe “Sintaksa e Greqishtes së Vjetër” të profesor S. Papahristos, të botuara përkatësisht në vitet 1940 dhe 1942, të cilat u kanë shërbyer fillimisht studentëve të Gjimnazit të Tiranës për mësimin e kësaj gjuhe.

1.7 Përkthimet dhe ndihmesat në fushën e besimit fetar

Sotir Papahristoja, një njeri me formim klasik, ka qenë jo vetëm një besimtar i devotshëm, por edhe mjaft aktiv në kontributin e tij në dobi të Kishës Ortodokse. Pothuajse të gjithë bashkëkohësit ndër ata që kanë shkruar për të, kanë konstatuar se ai ka qenë një njeri i përkorë, tejet i ndërgjegjshëm dhe me një përkushtim të pazakontë dhe plot profesionalizëm në të gjitha fushat ku dha ndihmesën. Këto veti të karakterit të tij ishin rrjedhim edhe të një besimi real të madh që e karakterizoi S. Papahriston gjatë gjithë jetës së tij. Pa dyshim që një njeri i tillë do linte gjurmën e tij edhe brenda besimit ortodoks, gjurmë që lidhen kryesisht me pjesëmarrjen e tij aktive që në numrin e parë të revistës prestigjioze “Jeta Kristiane”, botim i Kishës Ortodokse Autoqefale Shqiptare, ku ai botonte me pseudonimin “Shpresëtari”. Qysh nga marsi i vitit 1940, kur ai e përuroi këtë periodik me artikullin e tij të parë, deri në nëntor të vitit 1944, kur

kjo revistë u mbyll⁹, ai ka qenë bashkëpunëtor i rregullt i saj me artikuj të ndryshëm kryesisht të natyrës apologjitike.

Përveç artikujve të shumtë, S.Papahristoja ka përkthyer dhe disa libra me karakter fetar si: “Ora e Shpirtit”, “Mjeku i Izraelit”, “I Biri i Shtëpisë së Davidit”, si dhe shumë pjesë nga veprat e Shën Joan Gojëartit. Profesor Sotir Papahristoja ka qenë gjithashtu pedagog në Seminarin Kombëtar Orthodhoks “Apostull Pavli” në Tiranë dhe për disa kohë zëvendësudrejtor i tij¹⁰.

1.8 Vlerësime për figurën e S. Papahristos

Siç është përmendur dhe nga disa studiues që janë marrë me veprimtarinë e tij, personaliteti dhe vepra e Sotir Papahristos zë një vend të nderuar në historinë e arsimit dhe mendimit pedagogjik shqiptar.¹¹

Breza të tërë nxënësish, shumë prej të cilëve u bënë më vonë intelektualë të shquar dhe personalitete në fusha të ndryshme, ushqyen një nderim dhe vlerësim të veçantë për punën e tij. Kështu, një ish-nxënësi i tij shprehet: “Profesor Sotir Papahristo, pedagog i klasit të parë, mësues i vërtetë, i cili i kishte caktuar vetes si mision që nëpërmjet shkollës të formonte njerëz të pjekur, siç kishte dëshiruar edhe Viktor Hygoi një shekull më parë. Njohës i mirë i kulturës klasike greko-romake, me një ndershmëri të rrallë, me përpikmëri në punë, ndoshta të panjohur në atë kohë në administratën e ngathët edhe në shkollën tonë. Ai ishte sa i çiltër dhe i edukuar, duke merituar respektin e të gjithëve. Me dashamirësi ai u dha nxënësve të kuptonin se jeta është punë dhe se gëzimet vijnë më pas, se dituria fitohej vetëm me këmbëngulje dhe edukimi i vërtetë moral ishte për të kulmi i qytetërimit. Për Papahriston, si dhe disa të tjerë para tij, pa lashtësinë greko – romake, humanizmi, rilindja dhe iluminizmi do ishin pa themel. Ai u qëndronte besnik ligjeve në fuqi dhe mbi të gjitha ndërgjegjes morale. Nga kjo pikëpamje ai u ngjante të krishterëve të lashtë, që besonin çiltërisht dhe predikonin duke u qëndruar besnikë pa frikë e pa njollë mësuesve të tyre...”¹².

Por edhe personalitete të shkencës dhe kulturës e kanë vlerësuar aktivitetin e tij. Kështu, Eqerem Çabej e quan punën e tij në fushën pedagogjike dhe letrare punën e një humanisti të vërtetë¹³, Llazar Siliqi e quan mësues të shquar dhe përkthyes të palodhur të letërsisë antike greke¹⁴. Tepër domethënës është edhe portretizimi që i bën S. Papahristos arkitekti dhe intelektual i mirënjohur Petraq Kolevica në librin e tij “Lasgushi më ka thënë”, ku shkruan: “... Sa madhështore dhe sa e shndritshme bëhej ajo dhomë kur rastiste të vinte aty plaku i urtë, patriarku i pedagogëve të Shqipërisë,

⁹ Jeta Kristiane, 1940 – 1944, Tiranë.

¹⁰ Beduli K., Shkollat Teologjike – Hieratike, Neraida, 2002.

¹¹ Temo S., Buletin Shkencor, f. 14, Korçë, 2008.

¹² Xoxi K., Liceu Kombëtar i Korçës, 1999.

¹³ Çabej E., Gazeta “Mësuesi”, 3 tetor 1979.

¹⁴ Siliqi Ll., Gazeta “Drita”, 7 tetor, 1979.

profesor S. Papahristo, që sillte me vete të gjallë të tërë botën e bukur dhe heroike të lashtësisë greke.”¹⁵

Përfundime

Si përfundim mund të themi se Sotir Papahristoja ka qenë një intelektual i mirëfilltë me kontribut të madh dhe të vlefshëm në fushën e Arsimit, si një ndër themeluesit më të spikatur të Drejtorisë së Arsimit Kombëtar, programeve mësimore dhe shkollave më të rëndësishme të vendit, në fushën e pedagogjisë si një pedagog shembullor dhe i suksesshëm në të gjitha shkollat që drejtoi, dha mësim, si dhe nëpërmjet botimeve të materialeve didaktike dhe pedagogjike, në fushën e përkthimit, me përkthimet e para të poetëve të parë tragjikë helenë dhe historianëve të antikitetit, prej të cilave nuk u nda deri në ditën e fundit të jetës së tij, 21.09.1979¹⁶ kur ai vdiq.

Gjithashtu gjatë gjithë kohës ai mbeti një bashkëshort i përkushtuar dhe një baba i dhembshur, shembull i qytetarit, familjarit dhe edukatorit korrekt dhe të përkushtuar.

Referencat

1. Papahristo S., Autobiografi, (dorëshkrim).
2. Papahristo S., Boiskautizma, Korçë, 1924.
3. Papahristo S., Mbi rritjen e Foshnjës, Korçë, 1924.
4. Jeta Kristiane., 1940 – 1944, Tiranë.
5. Gazeta e Korçës, 1923.
6. Beduli K. “Mësues i mësuesve dhe helenist i shquar. Sotir Papahristo”, Tempulli 9, Korçë, 2004.
7. Temo S., Buletin shkencor, Korçë, 2008.
8. Xoxi K., Liceu Kombëtar i Korçës, 1999.
9. Çabej E., Gazeta “Mësuesi”, 1979.
10. Siliqi Ll., Gazeta “Drita”, 1979.
11. Kolevica P., Lasgushi më ka thënë, f. 6, Tiranë 1992.
12. Fjalori Enciklopedik Shqiptar, Tiranë. 1985.

¹⁵ Kolevica P., Lasgushi më ka thënë, fq 6, Tiranë 1992.

¹⁶ Fjalori Enciklopedik Shqiptar, fq 794, Tiranë 1985.

HISTORI, ARKEOLOGJI

ASPEKTE TË ARSIMIT SHQIPTAR NË RAJONIN E KORÇËS PËRGJATË VITEVE 1912-1924

Features of the Albanian Education in the Region of Korça during the Period between the Years 1912-1924

Magdalini Vampa, Bashkim Jahollari

Departamenti i Shkencave Sociale, Universiteti "Fan.S.Noli", Korçë

Përmbledhje

Në këtë artikull prezantohen disa momente të rëndësishme të zhvillimit të arsimit në rajonin e Korçës në periudhën e viteve 1912-1924. Këto vite karakterizohen nga zhvillime të vullshme politike në vendin tonë, të cilat përftonin ndryshime në rrjedhat sociale dhe kulturore të vendit.

Periudha e zgjedhur në këtë punim është kulmore sepse ndodhet midis dy ngjarjeve të mëdha: Shpalljes së Pavarësisë dhe Revolucionit Demokratik të Qershorit, kohë kur pushteti do të ketë qëllim arsimimin kombëtar, zhvillimin dhe mbrojtjen e shkollës shqipe, dhe jo pengimin, shfarosjen e saj.

“Korça është një qytet që të habit. Është madje qyteti më i pastër që kam parë në Perandorinë Turke...shkolla shqipe e vajzave ishte aq “moderne” sa m’u duk sikur befas isha kthyer prapë në Europë...”, do të shkruante Edit Durham në vitin 1904.

Të cilësosh zhvillimet e arsimit në rajonin e Korçës është sinjifikative për gjithë zhvillimet kombëtare, por dhe dëshmi e qartë për përpjekjet dhe strategjitë e zgjedhura nga patriotët korçarë dhe mendjet e penës që sot orientojnë historinë e këtyre viteve me piedestalin ku qëndrojnë.

Të dhënat dhe informacionet e përdorura në këtë punim janë nxjerrë nga një kërkim i imët dokumentar që ndodhet në Arkivin Qëndror të Shtetit si dhe nga autorë bashkëkohorë të cituar për besueshmërinë e fakteve që sjellin.

Fjalë kyç: arsimi, shkolla shqipe, rajoni i Korçës.

Abstract

This article presents some prominent moments of the education development in Korça region during the years 1912-1924. These years were therefore characterized by rapid political developments in our country, which, inter alia, fostered big changes in the social and cultural outflows of the country.

The climacteric period selected in this report is located in between two great occurrences: Proclamation of Independence and the Democratic Revolution of June – a time when the governmental power intentionally pointed to the national education, the development and protection of the Albanian school and not to its obstruction or extirpation.

“Korça is a wonder city. It is the cleanest city I have ever seen in the Otoman Empire ... the girls’ school was so “modern” that is suddenly seemed to me I was back to Europe” ..., wrote Edith Durham in the year 1904.

The description of the education developments in Korça region is thus quite significant not only for all national developments but also for a clear testimony concerning the attempts and strategies chosen by the intellectual patriots of Korça who today do therefore orientate the history of these years from the standing pedestal.

The records, data and information utilized in this work have hereto been withdrawn from a subtle documentary research made available at the Central State Archive as well as from the contemporary authors who are cited primarily for the credibility of the facts that they serve.

Key words: education, national schools, Korça region.

Hyrje

Në fundin e shekullit XIX dhe fillimin e shekullit të XX, për partiotët shqiptarë, për shoqëritë kombëtare brenda dhe jashtë kufijve, qëllimi ishte i qartë dhe i përbashkët: nxitja e përdorimit të gjuhës shqipe dhe përmes saj zgjimi i ndërgjegjes kombëtare e forcimi i lidhjeve të unitetit midis shqiptarëve. Në këtë kohë u bënë të qarta disa fakte:

- Letërsia e hershme në gjuhën shqipe (e ndaluar zyrtarisht) mbante kryesisht vulën e klerit dhe shërbente për qëllimet e tij. Kjo sepse çdo lloj tjetër letërsie në gjuhën shqipe do të ndalohej menjëherë dhe në mënyrë arbitrare.
- Ajo pak letërsi shqipe që doli në dritë, ishte më shumë rezultat i nismave individuale, sesa i përpjekjeve të organizuara e kjo përbente një rrezik më të vogël për autoritetet turke, sesa një letërsi etnike e përhapur nga grupe të organizuara. Nga ana tjetër kjo do të ishte e pamjaftueshme për arritjen e qëllimit.
- Letërsia dhe librat shqip duhet të kapërcenin pragun e elitës fetare, duhej të kalonin përtej atyre pak vetëve të shkolluar te masat e gjëra analfabete.

1. Periudha e fundit e shekullit XIX

Gradualisht dhe spontanisht po shfaqej një strategji e përbashkët e atdhetarëve dhe iluministëve shqiptarë mbi formimin kulturor më homogjen se më parë për

popullsinë shqiptare. Trysnia ekonomike duket se i ka shtyrë shqiptarët në mënyrë të pandërgjegjshme në drejtimin e duhur përse i përket ndikimit të mëvonshëm të tyre në zhvillimet kulturore dhe arsimore të atdheut. Ky mërgim i vullnetshëm ekonomik, i shkatëronte lidhjet familjare, por bënte që mijëra vetë të përjetonin një liri më të madhe se ç'kishte në Shqipërinë e pushtuar nga turqit. Individë me mendime të njëjta, me aspirata për të ardhmen dhe vendlinjen, për familjet dhe fëmijët, kishin të njëjtat ëndrra dhe ata i bashkonte një vizion për atë që duhej bërë. Këta ishuj etnikë në qytete të huaja u bënë shtrati i zhvillimit kulturor. Shoqëritë patriotike, tregonin ashtu si dhe emrat e tyre, ishin një shprehje e sigurt se dhe aktivistët po ecnin në drejtimin e duhur. Shoqëria "Drita" nis botimin e periodikut të parë në shqip, më 1884 në Bukuresht, i cili pas tre vjetësh do të quhej Dituria. Po ky emër do të shoqëronte dhe shtëpinë botuese për shtypjen e librave shqip, nga ku do të nisnin rrugëtimin drejt shqiptarëve të etur dhe të dëshiruar për gjuhën e tyre librat e Sami dhe Naim Frashërit.

*"Ishte shkruar në shqip me shkronja të ndryshme. Nisa ta lexoj ngadalë dhe ndjeva një kënaqësi të madhe, teksa kuptoja gjithçka të shkruar aty. Me gëzim të madh e mora librin dhe ua tregova shokëve të klasës, të cilët u mahnitën kur panë se kishte dhe libra në gjuhën shqipe..."*²³ Ky nxënës, i regjistruar në një shkollë greke, i quajtur Mihal Grameno do të kthehej më vonë në Shqipëri si luftëtar i lirisë dhe do të bëhej redaktor i gazetës së parë shqipe në Korçë.

Vite të vështira për Shqipërinë dhe shqiptarët, ishin ato kur dëshirës për pavarësi, për kulturë dhe përparim, zjarrit të patriotëve për të bërë kombin e tyre, i përgjigjej një terror i ri kulturor kundër shkollave, çdo mjeti të publicistikës të drejtuar nga shoqatat dhe organizata atdhetare brenda vendit. Këto vite filluan të shënojnë emrat e dëshmorëve dhe martirëve të shkollës e arsimit shqiptar. Në këtë kohë Ismail Bej Vlora, në postin e guvernatorit më 1892, i propozon Abdyl Hamitit skemën e ngjashme të Komunitetit Ekonomik Evropian, pikërisht 100 vjet para se ai të formohej, mbi politikën që duhej të ndiqte kjo perandori për të shmangur fundin e saj. Utopia e zbatimit të teorisë së tij i jep kurajon të kërkojë autonomi të drejtpërdrejtë për tokën e vet. Para Fuqive të Mëdha paraqet programin për qeverisjen e Shqipërisë së pavarur 1) integritet të territorit shqiptar; 2) hapja e shkollave shqipe me libra në gjuhën shqipe, që të përdornin alfabetin latin në vend të shkronjave arabe, greke ose cirilike; 3) zhvillimin ekonomik të vendit si dhe futjen e shoqërive e të kapitalit të huaj; 4) autonomi më të gjerë administrative. Duke u shtuar këtyre principeve vizionare jo autonomi, por pavarësi të plotë, viti 1912 do ta ngrejë Ismail Qemalin si burrë shteti dhe kryeministrin e parë të Shqipërisë. *"Njëzet vjet më vonë, fëmijët e shkollës fillore të Korçës, do të dëgjoheshin duke kënduar refrenin e tyre patriotik: Ku është balta më e ëmbël se mjalta? - Në Shqipëri! Për ata që nuk e dinë, një ushtrim i tillë shkollor do të ishte një marrëzi fund e krye. Mirëpo atyre të cilëve perspektiva historike iu jep*

²³ Edwin E. Jacques (1966) Shqiptarët, Vëllim I, , Stamboll, f.432

mundësi të dallojnë truallin shqipëtar të njomur nga gjaku patriot për mijëra vjet, do t'ju dukej si lajtmotiv i të gjitha kohërave!”²⁴

2. Qeveria e Vlorës dhe përpjekjet e saj në hapjen e shkollave shqipe në rajonin e Korçës

Shqipëria doli me një prapambetje të theksuar arsimore nga sundimi osman. Kjo për shkak të mungesës së sistemit arsimor kombëtar. Në vitin 1912 në vend ekzistonin vetëm 250 shkolla të huaja. Me këtë gjendje të shkollave kuptohet shkalla e lartë e analfabetizmit të popullit tonë. Në këto kushte para shtetit shqiptar, krahas detyrave të tjera të rëndësishme për zhvillimin e vendit, qëndronte edhe organizimi i arsimit kombëtar. Qeveria e Vlorës, me gjithë kushtet e vështira objektive dhe subjektive të krijuara pas vitit 1912, me politikën e saj arsimore synonte të krijonte sistemin arsimor me frymë kombëtare e demokratike; krijimin e kuadrit mësimor si dhe realizmin e arsimit fillor të detyrueshëm.

Ministri i Arsimit Luigj Gurakuqi, në zbatim të detyrave arsimore, urdhëron menjëherë mbylljen e shkollave të huaja në gjithë territorin e vendit dhe çeljen e shkollave shqipe.

“... në atë kohë, Korça nuku kish shkolla më të larta se katër reshta Elenishte dhe dy Gjimnaziale, se as që mbeteshin nxënës më tutje...po dhe kaq reshta sa thamë ish një thërrorësi për prindërit të lënë fëmijën në shkolla elinishte me një sistem të rëndë, të vjetër, të ndryshkur, e djali...humbiste 10 vjet kohë në mësimet e bënesh 18 vjet dhe kur delte kish me pak njohuri se ka këtu një djalë 10 vjet që ka bërë vetëm shkollë fillore.”²⁵

Megjithë përpjekjet e shumta të Ministrisë së Arsimit, viti 1912-1913 shënoi hapjen e vetëm 2-3 shkollave të reja fillore në qarkun e Vlorës. Po në dëshmi të situatës të këtyre viteve vjen letërkëmbimi i Nesat Vrionit²⁶ nga Franca, me patriotin korçar Visar Dodani në Rumani: *“Jam afro 20 vjetësh, gjashtë vjet më parë që kur isha në Berat, im atë vuri një mësonjëse që më m'soj shqipen. Më parë kisha mësuar turqishte e frëngjishte të cilat ndonëse të huaja i di më mirë nga shqipja, se i kam mësuar me rregulla. Si mësova shqipen, të shkruarit dhe të kënduarit, nga familja jonë dhe nga kushërinjë, djem e çupa, më shumë se 20 shpirt ju kam mësuar gjuhën e mëmës, të shkruajnë dhe të këndojnë...”* Këtij djaloshi të ri, të gjendur mes përpjekjesh dhe realitetesh luftarake të patriotëve e intelektualëve që me librin, publicistikën, e çdo lloj mjeti i gjendeshin ardueut ne ringritjen historike, i kujton detyrën e tij si shqiptar.

Viti 1913-1914 është viti i parë i suksesshëm arsimor që shënon hapjen e 70 shkollave të reja shqipe. Shumica ishin shkolla fillore mund të përmendim dhe

²⁴ Po aty, f.470

²⁵ Vissar Dodani, *Memorjet e mia*, 1930, f.34

²⁶ Po aty f.114-115

shkollën e parë fillore shtetërore për femra të hapur në po këtë vit në Lushnjë, me kapacitet prej rreth 30 nxënësesh. Po atë vit, u riçel shkolla e parë e vashave "Qiriazi" në qytetin e Korçës, e cila nën presionin qarqeve të huaja, më 1914, u mbyll përsëri.

Vera e 1914, me "rikthimin" e venizellistëve, shoqërohet në Korçë me parrullat: "Për dy jave vjen greku!... Populli i gjor" i Korçës kur vështronte që i vinin priftëria në shtëpi të tij të dërguar enkas, dhe i thoshin familjes tij që do të dalin jashtë fesë, do të mos quhen të krishterë, po katolikë, protestantë ose myslymanë, po të mos dërgonte fëmijët në shkollat greke, populli i gjor"...i kish parasysh gjithnjë, edhe natën akoma në gjumë, pasqyrën e çkëlqyer të trimërisë që rëfeu kapedan Strata në Panarit mi grat' e foshnjat e mjera. Kësisoj çpjegohet e apura këtu në Korçë dhe në ca katunde të saj e shkollave Greke. Kësisoj çpjegohet numuri i të 1500-1800 nxënësve të këtyre shkollave në të cilët nxënës përgjigjen 4500-5000 nxënës të shkollave shiptare...Shumë shqiptarë jo vetëm të krishterë por edhe myslymanë dërguan fëmijët e tyre në shkollat Greke për të mësuar gjuhën greqishte, por ata janë shqiptarë të flaktë²⁷..."

3. Periudha e viteve 1914 – 1920, krahina autonome e Korçës dhe shkolla shqiptare në këto vite

Viti 1914 sjell rënien e Qeverisë së Vlorës dhe trondit ekzistencën e shkollës shqipe në pothuaj të gjithë vendin.

Referuar librit të Petro Harizit (bashkëkohës) "Historia kronografike e qarkut të Korçës që në Luftën Ballkanike e deri më sot" (1919), pamja e përshkruar për prefekturën e Korçës na jep mundësi për disa interpretime. Lufta po sillte dhe shkaktonte pasojë në jetën sociale, por dhe po trondiste ekzistencën kombëtare. Ndërkohë, patriotët dhe luftëtarët për çështjen e kombit kishin vlerësuar alertin dhe luftonin për të mbrojtur nëntorin e '12. Përpjekjet për të mbyllur shkollën shtetërore dhe ate private kombëtare sollën reagime të ashpra dhe të luftëtareve dhe çetave të tyre. "Sali Butka ju dërgon Voskopojarëve një letër shkruar në shqip, në të cilën iu thoshte që të ngrenë Flamurin e Shqipërisë, të hapin shkollat shqipe, të mbyllim shkollat Greqishte, të deklarohen për shqipëtarë...dhe jo për Grekë e grekomanë..."²⁸ Ndodh që mësuesit e shkollave të huaja, të ndihur nga autoritetet fetare të zonës bindin banorët për të deklaruar të kundërtën dhe pak ditë pas këtij "ultimatumi" Voskopoja digjet. Në përgjigje të këtij reagimi të përgjakshëm "Efrem Gjini, inspektor i Shkollave greke të Korçës, organizon një paradë të shkollave greke, (për nder të trupave franceze që ishin vendosur në Korçë), dyke dhënë tërë nxënësve, djem dhe vajzave, nga një flamur të greqisë e dyke i detyruar të shkojnë mësonjësit me gjithë nxënësit përpara katundarisë

²⁷ Petro Harizi, *Historia kronografike e qarkut të Korçës që në Luftën Ballkanike e deri më sot*. 1919, f.79

²⁸ Petro Harizi. 1919. *Historia kronografike e qarkut të Korçës që në Luftën Ballkanike e deri më sot*. f. 120

së Korçës...”²⁹ Shkolla greke, megjithë përkrahësit dhe mbështetësit e vizionit të saj, nuk mund të lejonte “territor” të lire, aq më tepër kur ky ishte kaq i çmuar për ta dhe zhvillimet e kohës. Termi “arenë lufte” për Shqipërinë e atyre viteve ka shoqëruar tekstet e histories, por ajo që bashkëkohësit sjellin veç këtij kaosi, dallon ndjenjën e lartë patriotike, përgjegjësitë e marra prej luftëtarëve të kombit për të ruajtur identitetin. Nuk mund të mos e argumentojmë si më lart kërkesën që Sali Butka me luftëtarët e tij t’i drejtojë nga një rreze rrethimi prej vetëm 4 km nga Korça autoriteteve franceze që përpiqeshin të qeverisnin prefekturën: 1) Të ngrihet Flamuri Shqiptar në Korçë; 2) Të celen shkollat kombëtare shqiptare në Korçë e të mbyllen shkollat grek; 3) Ushtria Franceze të dalë nga Korça e të qëndrojë në Debojë.

Nga njëra anë ky presion dhe në anën tjetër përpjekjet e pareshtura të Themistokli Gërmenjit dhe çetës së tij prej 200 - 300 burra do të përfundonte në një moment final dhe shumë domethënës për Korçën, 10 dhjetori i 1917, me shpalljen e krahinës autonome të Korçës. *Këshilli administrativ i krahinës, në të cilin, rolin kryesor e luante Themistokli Gërmenji, ndonëse mbante detyrën e prefektit të policisë, hartoi mjaft rregullore për administratën publike, për financat, arsimin, policinë, gjyqet, buxhetin, etj. Kujdes iu kushtua sidomos, zhvillimit ekonomik të krahinës. Masa të rëndësishme u morën edhe për arsimin. Shkollat greke u mbyllën, për t’u hapur gjashtëdhjetë shkolla fillore shqipe, gjithashtu edhe një shkollë e mesme.* Themistokliu u emërua prefekt i policisë, ndërkohë që një francez perfaqësonte komanden franceze dhe kryente detyrat e një prefekti civil. Sipas pikës 8 të protokollit zyrtar të shpalljes së autonomisë, gjuha zyrtare ishte gjuha shqipe.

Një ndër problemet që këshilla qeveritare e Korçës zgjidhi me shpejtësi e me vendosmëri të plotë, ishte ndalimi i arsimit të huaj i të gjitha kategorive dhe krijimi i rrjetit shkollor shqiptar.

Referuar bashkëkohësit dhe njëkohësisht sekretarit të përgjithshëm të policisë Petro Harizi, fundi i vitit 1916-1917 lejoi hapjen e 30 shkollave kombëtare shqiptare në gjithë krahinën, për t’u pasuar në vitin e dytë të kësaj qeverisjeje në 60 të tilla. Referuar dokumentacionit të arkivit qendror, viti 1916-1917 dokumenton hapjen e shkollave shqipe në Voskopojë, Zëmlak, Drenovë, Boboshticë, Dardhë, Bilisht, Progër. Dy banorë të fshatit Progër, në 9 mars të 1917, dërgojnë kërkesën e tyre Prefektit të Policisë (Th. Gërmenji) për më tepër vëmendje dhe reagim ligjor ndaj intrigantëve e armiqve të shkollës së fshatit të tyre “...si atdhetarë kemi detyrë që të punojmë për mirësinë e kombit me çdo send...venduam nga anë e fshatit të çelim shkollën në gjuhën e vet me 23 Janar 1917...me nxënës gjer më 40 veta, po nga fjalët e ca nga intrigantët, prindërit na i hoqën djemtë nga shkolla dhe tani na kanë mbetur 5 djem... duke shpresuar se zotëria juaj do të merni në vështrim lajmërimin tonë.”³⁰

²⁹ Po aty f.121

³⁰ Arkivi Qendror Shtetëror (AQSH), F 317 D. 81, V.1917

Kur shqiptarët kërkonin të arsimonin fëmijët e tyre dhe të ruanin gjuhën e tyre, përsëri nostalgjikët e kulturës greke nuk zbatonin dot ligjet e kësaj qeverie. Ikonom Papa Petroja, Përfaqësuesi i Mitropolitit të Korçës refuzonte përdorimin e gjuhës shqipe si gjuhë zyrtare në plotësimin e dokumentave të tillë, si certifikatë martese, vula të institucionit që përfaqëson, përgjatë disa muajve gusht tetor 1917. Prefekti i Policisë urdhëron: "...për gjithë këto, ju lutem që të tilla veprat të meren në sy dhe mesa lipset të miren të repta..."³¹

Referuar Petro Harizit, në mars të vitit 1917 Këshilli Qeveritar formoi Komisionin e Arsimit që do të shpallte arsimin fillor të detyruar, një fakt që përmendet si i pari i llojit në historinë e arsimit shqiptar, i cili në kanonizimën e arsimit të këtij komisioni citohet dhe nga autori i sipërpërmendur në veprën e tij.

Me nismën e këshillit administartiv në nëntor 1917 çelet Liceu Francez i Korçës, në fillim me 36 nxënës, me tri klasa si dhe u riçel shkolla e vashave po në Korçë, kurse në qytetin e Pogradecit u çel shkolla fillore shqipe e vajzave nën drejtimin e Persefoni Trenit.³²

Fundi i vitit 1917 do të shënonte shumë shpejt dhe me domethënie këto shifra: 60 shkolla fillore, 1 Lice, 1 gjimnaz të huaj (gjuha greke), 4000 nxënës, 130 mësues³³.

Po nga ky autor vërejmë se një nga pengesat në zhvillimet arsimore në vend ishin mësuesit dhe gatishmëria e tyre për të vazhduar profesionin në shkollat kombëtare, për t'i shërbyer çështjes së atdheut në dimensionin që kombi po i thërriste. Përmendim mësues të qytetit të Korçës që me qëndrimin e tyre dhe pas shkurtit të 1918 i mbetën besnikë detyrës dhe misionit të shenjtë, duke ndihmuar në gjallërimin e rrjetit të shkollave edhe në zonat përreth: Thoma Avrami, Toli Xhoxhallari, Thanas Frashëri, Gjini Katundi, Thimi Naci, Milto Gurra etj.

4. Vitet 1920-1924 arsimit në politikën shqiptare

Janë vitet 1920 që, megjithëse karakterizohen nga një paqëndrueshmëri e theksuar politike në vendin e dalë nga Lufta e Madhe, vetëdija kombëtare do të dokumentojë dhe dëshmojë përpjekjet për ruajtjen e një prej elementeve të rëndësishëm të identitetit, shkollën shqipe.

Hapat e hedhura në fushën e arsimit në vitet 1912-1920 përbënin për shtetin e rimëkëmbur shqiptar një bazë të vlefshme dhe një përvojë të mirë që do të ndihmonte në përhapjen e mëtejshme të shkollës shqiptare si dhe në ngritjen e saj në nivele më të larta.

Gjatë qeverisjes së tij, kryeministri Sulejman Delvina e kishte shqetësim arsimimin e popullit: "...sugjerimet që keni bërë përta i përket zhvillimit të popullit

³¹ Po aty, F 317 D. 80, faqe 1,2, V.1917

³² Po aty, F. 58 viti 1917, dos. 47, f. 2.

³³ Petro Harizi, *Historia kronografike e qarkut të Korçës që në Luftën Ballkanike e deri më sot*. 1919, f. 183

tonë aprovohen. Nevoja e parë për ne është një shkollë e mesme. Ne duam që këtu të silltet qytetërimi tuaj. Ajo do të kishte një vlerë shumë të madhe për stërvitjen e udhëheqësve të kombit, të rinisë femërore.... nevoja jonë e dytë është stërvitja e mësuesve për shkollat kombëtare. Kërkojmë që një degë e shkollës suaj të jetë për stërvitjen e mësuesve. Nevoja jonë e tretë është të na dërgoni një ekspert edukimi të stërvitur, jo vetëm nga teknika, por me zotësi organizimi, administrimi që të veprojë si këshilltar në Ministrinë e Arsimit.”³⁴ i drejtohet specialistëve të dërguar prej qeverisë amerikane.

Po kështu, drejtuar Prefekturës së Korçës ministri i brendshëm e kësaj qeverie, A. Zogu, në një qarkore të 7 tetorit 1920, thekson: “...të përdorni gjithë mjetet ligjore për të shtrënguem popullin (kur nuk i jep rëndësi mësimit), për të ndjekur rregullisht mësimin, mbasi prej shkollave pritët lulëzimi dhe përparimi i Shqipërisë.”³⁵

Dokumentet që pasojnë pikërisht këtë qarkore flasin qartë për ekzistencën aktive të institucionit të Drejtorisë së Arsimit, pranë Prefekturës, inspektorit të shkollave (z. Mihal Ballkamenit), i cili vetëm 10 ditë pas mbritjes së qarkores qeveritare përcakton masat ligjore në ngarkim të prindërve që nuk dërgojnë fëmijët e moshës 6-13 vjeç në shkollë, të cilat fillojnë më gjombë prej 3 frangash e deri në 3 dite burg.³⁶

Megjithëse qeveritë e viteve `20 shkruanin me shpejtësi emra kryeministrash dhe ministrash, duhet të vlerësojmë pozitivisht ecurinë e arsimit në zhvillimet e turbullta politike dhe ekonomike që kalonte Shqipëria. Publicistika e kohës në qytetin e Korçës jep një pamje më të qartë përmes artikujve të saj. Progresi i nisur në vitet e pamvarësisë po përfshinte institucione përgjegjëse të emëruar por dhe vetë banorët e kulturuar, arsimdashës e patriotë.

Sipas gazetës “Posta e Korçës” të 21 qershorit 1921, Shaban Hyseni mësues i katundit Plasë e Poshtme, i drejtohet me shqetësim Drejtorisë Arsimore për reformën që kërkon të marrë në drejtim të zhvillimit të provimeve para Këshillës Katundare e Shkollore, duke vënë re se për kushtet dhe nivelin arsimor që prindërit paraqesin, kjo është e pamundur dhe ky model evropian nuk mund të realizohet në atë rajon. Kjo ngjarje duhet të konsiderohet, jo vetëm përgjegjësi profesionale, por dhe qytetare, oponencë përparimtare.

30 qeshor 1921, drejtoresha e kopshtores të Shën Gjergjit (Kaliroi Panushka) jep para prindërve të 150 fëmijëve të regjistruar dhe vizitorëve të shumtë programin dhe se si ishin arritur objektivat e vitit, të cilat të gjithë së bashku do t'i përgëzonin në atë ditë provimi. Gazetat e këtij viti, si dhe “Shqiptari i Amerikës” e vitit 1923 flasin për një numër kopshtorësh në qytetin e Korçës. E në qoftë se do të renditim shkollat në nivelet përkatëse, shohim që është nga të paktët ose të vetmet qytete ku përfaqësimi i

³⁴ AQSH, F 886, D 2334, f. 1-8

³⁵ AQSH, F 317, D 66 f. 2

³⁶ AQSH, F 137, D 66, f. 3

sistemit arsimor fillonte me kopshtoren për fëmijet 4-6 vjet, shkollën fillore dhe plotore, gjimnazin, normalen femërore, për të përfunduar me krenarinë e Korçës Liceun Francez, apo institutin “Qiriazi” (megjithë kohën e shkurtër).

Po këtë vit në rubrikën “Tribun” e lirë” me nëshkrimin Korçari shqetësimi qytetar kërkon t’u imponohet mësuesve të qytetit dhe fshatrave, sepse pritshmëria për punën e tyre dhe rezultatet e fëmijëve ishin të shumta dhe i bënin qytetarët të paduruar për të arritur nivelin e vendeve fqinje apo vendet e përndimit nga ata emigronin dhe njihnin më mirë: “Mësonjësit, kanë një mision kaq të shënjtë dhe ca më tepër, si për kombin tonë, i cili është në fillim...edhe minutë nuk duhet të lenë t’u shkojë më kot, pa përfituar gjë, meqënëse tek ata varet gjithë e pritmja e kombit tonë.”³⁷

Po kjo gazetë në shtator të po këtij viti, do të kishte editorial ftesën për fillimin e vitit të ri shkollor: “Dërgojini fëmijët në shkollat e shtetit. Sot dukë qënë të formuar në një shtet të lirë, kemi pothuaj në gjuhën shqiptare plot shkolla kombëtare, që po vaditën me kulturën kombëtare disa mijëra shqipatarë të rinj... vëllezër sot është dita që t’i jepni Atdheut tuaj fëmijën, mbani vesh kur të dëgjoni këmbanën e shkollës!”³⁸ Duke përmbledhur, kjo publicistikë e kohës flet qartë për vetëdije kombëtare dhe qytetare, për përkushtim të kësaj çështjeje të shenjtë që për ta do të thoshte ekzistencë, ardhmëri, zhvillim e përparim.

Veçanërisht në prefekturën e Korçës, institucioni i Prefekturës dhe drejtoria e arsimit luanin rolin e tyre, madje duke qëndruar hijshëm në kornizat e të drejtave dhe lirive demokratike e duke i respektuar ato. Në përgjigje zyrtare drejtuar kërkesës së administratorit të shkollave dhe kishave rumune të Shqipërisë në 30 prill 1921, prefekti i Korçës, N. Zoi, lejon hapjen e shkollave rumune në Korçë, Shpëskë dhe Plasë, duke i kujtuar detyrimin ligjor: “Ju jepet lejë duke iu kujtue se në këto shkolla duhet të mësohet dhe gjuha e shtetit.”³⁹

Po kështu, në 3 janar 1922, Këshilla Administrative e Prefekturës në një nga mbledhjet e saj të radhës i jep zgjidhje kërkesës së drejtuesve të shkollës së jetimores duke iu dhuruar librat, tekstet shkollore nxënësve të jetimores në ngarkim të Drejtorisë Arsimore.

Ky dokument flet jo vetëm për bashkëpunimin e institucioneve të arsimit por dhe për aktivitetin e shkollës së jetimores dhe përpjekjet e saj për të realizuar edukimin e nxënësve, duke iu përkushtur përdorimit të çdo mjeti të domosdoshëm teorik e didaktik.

Dokumentat e vitit 1923 flasin qartë për gjendjen e vështirë ekonomike të popullit të zonës dhe historia njih qartë krizën që përfshin gjithë vendin. E në këtë situatë kryefamiljarët mbeten të përgjegjshëm në rëndësinë e shkollimit të fëmijëve të tyre duke vlerësuar dhe shpresuar në ndihmen e autoriteteve lokale në mbështetje të

³⁷ Gazeta “Posta e Korçës”, 1 Gusht 1921

³⁸ Gazeta “Posta e Korçës”, shtator 1921

³⁹ AQSH F. 137, D 117 f.1

shpenzimeve për arsimim. Kërkesat e shumta që gjenden në Fondin “Prefektura e Korçës”, viti 1923 në Arkivin Qendror të Shtetit e faktojnë sa më lart. Kërkesat për bursë vijnë nga ish-oficerë, mësues, jetimë, bujq dhe të gjithë këta jo vetëm në qytet dhe për shkollat e qytetit. Kërkesa e tyre drejtohet institucioneve të shtetit motivuar gjithnjë nga dëshira e vetë fëmijëve për t’u arsimuar siç përmendet në letrat origjinale: “arsimdashës”, “me dëshirë të madhe me vazhdue mësimet”.

Por dokumentet flasin dhe për raste të tilla kur në vobekësinë ekstreme, banori i fshatit Pirg⁴⁰ i lutet prefekturës të lirojë nga detyrimi ligjor për ndjekjen e shkollës djalin e tij të madh, pasi “ nuk kam nonjë shpresë nga nonjë anë vetëm se në krahët e djalit tem”. Ky dokument do t’u drejtohet për hetim disa drejtorive dhe komunave e vetëm pas një muaji do të lejohet “të mos arsimohet”.

Është domethënës jo vetëm numri relativisht i konsiderueshëm i kërkesave ku refren është kriza e bukës, por diskutimi serioz për të qëndruar korrekt në zbatim të ligjit, edhe kur shkelja e tij mund të bëhet nisur nga qëllime utilitare siç ishte sigurimi i ushqimit është duke folur sot mbi përgjegjësinë e qytetarinë e banorëve të zonës si pasojë e dëshirës për arsimim apo dhe kërkesës së ligjit e detyrimin civil për zbatimin e tij.

Po në këtë vit, në 30 gusht, Ministria e Arsimit lajmëron prefekturën e Korçës mbi hapjen e një shkollë të re femërore (fillore) në nënprefekturën e Leskovikut. Problemi i arsimimit të femrës shqiptare dhe arsimit kombëtar në përgjithësi zunë vendin e tyre në luftën për demokratizimin e jetës së vendit në vitet 1920-1924. Shtytje të rëndësishme zhvillimit të arsimit në Shqipëri i dhanë tri kongreset arsimore që u mbajtën në vitet 1920-1924. Në kongresin e tretë, mbajtur në gusht të vitit 1924 (në godinën e vajzave në Tiranë), nën kryesimin e profesor Ahmet Gashit, midis problemeve që qëndronin para arsimit kombëtar, u ngrit dhe çështja e shkollimit të femrës shqiptare, që u quajt si një problem i ngutshëm dhe serioz për vendin, si dhe u përcaktuan rrugët për përmirësimin e gjendjes kulturore dhe profesionale të mësuesve⁴¹.

Nuk janë të pakta faqet e gazetës “Shqiptari i Amerikës” apo “Posta e Korçës”, të cilat ruajnë në rubrikat e tyre thirrjen drejtuar qeverisë dhe Ministrisë së Arsimit mbi nevojën e hapjes së shkollës normale për vajza. “Një shkollë normale në Korçë do të bëjë një shërbim tepër të madh e të paçmuar, si në pikëpamje arsimore, sociale dhe politike. Ky vend ka patur një shkollë të vajzave prej së cilës kanë dalë mëmat e sotme. Bijat e tyre nuk mund të mbeten në arsim më prapa nga mëmat”.⁴²

“... Qeveria pranoi të bënet një shkollë normale për vajza në Tiranë. Nisja është gjysmë e punës...Në Korçë për shumë arsye është nevojë për një Shkollë Normale për vajzat. Mjetet i jep arsimit (ministria), sikundër i jep edhe gjetkë, personat

⁴⁰ AQSH F 137, D. 160, f.2,3.

⁴¹ AQSH, *Shqiptari i Amerikës*, 30 gusht 1924, f.1

⁴² AQSh, *Shqiptari i Amerikës*, 14 korrik 1923, f.5

gjenden, vent për një të tillë shkollë ka Korça, se i ka patur që në kohët e shkuara, lëndën e parë e ka se ka patur të tilla të huaja prej kohët e vjetra, dhe për së fundi dhe në detyrë morale...”⁴³ do të shkruajë një nga figurat qytetare të Korçës së atyre viteve dr. Leonidha Naci

Sipas një raport veprimi mbi vëzhgimin e Shqipërisë së Jugut nga komisioni kqyrës i lidhjes së kombeve nga 19 Dhjetori '22 deri në 1 shkurt 23, citojmë: “Pas armëpushimit, shkollat greke, midis tyre dhe një gjimnaz, u rihap dhe vazhduan deri më '22. Sot mësimi në tërë shkollat fillore, në një numër kopshtore dhe në shkollat për vajza (edhe këto fillore) bëhet në gjuhën shqipe dhe Liceu frënk vijon, i vizitova të tëra e u fjalosa me mësionjësit, si dhe prindërit e fëmijëve..., në shkollat fillore ka mësionjësit mjaft të stërvitur, disa syresh janë shumë të mirë, të tjerët janë të paditur...Libra në gjuhën shqipe nuk ka dhe mësimi bëhet verbal, fëmija i shkruan mësimet pas diktimit të mësionjësit...mësimeve private që mund të jepen nëpër shtëpitë nuk duhet t'u bëhet asnjë ndalim, sepse cilido duhet të jetë i lirë të veprojë sipas dëshirës...në kështjellën e tij.”⁴⁴ Madje në këtë raport theksohet se është kjo krahinë që në zhvillimin e saj kulturor dhe tregtar, me reagimet e saj qytetare ndaj ligjit, mban peshën më të madhe në mbështetje të qeverisë së Tiranës, dhe dallohet nga krahina të tjera për numrin e popullsisë së arsimuar.

Në vitin 1922, Liceu për herë të parë do të plotësonte ciklin e tij me 8 klasë dhe me një numër të plotë profesorësh. Po ky vit në Korçë do të shënonte çeljen e 25 shkollave të reja në fshatrat e qarkut të Korçës. Në korrik të po këtij viti, pas kongresit të Dytë Arsimit Kombëtar, në Korçë prefektura do të organizojë kurse 5 ditore për 130 mësuesit e qarkut që paraqisnin mangësi në zotërim të aftësive të mësimdhënies.⁴⁵

Çështja e arsimit zuri vend edhe në parlamentin shqiptar të viteve 1921-1924. Duhet nënvizuar se, krahas cdo sipërmarrjeje në arsim, opozita ndiente peshën e saj dhe sipas një modeli shëmbullor ndiqte me interes cdo zhvillim të arsimit, duke nxitur qeverinë për progreset e duhura, për të kapur shekujt e humbur. Në debatin e 14 tetorit '22, shqetësimi i Nolit i drejtohet Kryeministrit dhe ministrit të arsimit me fjalët:

“...Që të mund të barabitemi me fqinjët tanë, racat evropiane, në familjen e të cilëve jemi dhe ne, duhet të marrim masat e nevojshme...e kësaj pune mund t'ja dalim në krye vetëm me shkolla fjesht moderne... Duhet të themi se shkollat tona përfaqesohen vetëm me ndërtesa, kemi 800 mësues, por nga këta vetëm 50-60 meritojnë emrin e një mësuesi...nuk janë të zotë të marrin përsipër barrën e rëndëe të shenjtë, të rritin brezin e ri, nga i cili presim shpëtimin e atdheut.”⁴⁶

Viti 1924 shënon mbyllje të shkollave në shumë fshatra për mungesë të buxhetit të cilat do të sillnin dhe diskutime të zjarra në parlamentet nga partia opozitare. Shumë qartë i drejtohet Ministrisë së Arsimit kërkesa për të tërhequr

⁴³ AQSH, *Shqiptari i Amerikës*, 21 korrik 1923, f.5,6

⁴⁴ AQSH, *Shqiptari i Amerikës*, 28 korrik, 4 gusht, 11 gusht 1923, f.6, 3, 3

⁴⁵ AQSH, *Shqiptari i Amerikës*, 14 korrik, 1922 f.5

⁴⁶ Po aty, fq.23

urdhërin për mbylljen e shkollave në fshatrat Alarup, Çërrave dhe Lin, rreth kufirit shqiptaro-serb “si një problem delikat në shumë pikpamje”. Buxheti i pamjaftueshëm dhe mbyllja e shkollave po shkaktonte irritim dhe deri në akte agresive në banorët dhe përfaqësuesit e katundeve apo “zgjedhësit e dytë”⁴⁷, të cilët kërkonin hapjen e tyre apo dhe të merrnin përgjegjësi lokale për hapjen e shkollave rregullimin e ndërtesave të shkollës apo dhe rregullimin e numrit të nxënësve, duke përshtatur gjeografikisht dhe numerikisht organizimin e tyre.

Përfundime

Gjithë ky zhvillim dhe këto aspekte të arsimit në qarkun e Korçës përgjatë viteve 1912-1924, megjithë mangësitë dhe problemet e shumta që lidheshin me gjendjen politike e ekonomike që karakterizonin vendin, mbeteshin një model për rajone të tjera të Shqipërisë.

Ekzistenca e një zinxhiri arsimor, nisur nga “kopshtoret” dhe deri tek “Liceu Francez”, organizimi i kurseve disaditore në kualifikim të mësuesve qarkut, janë tregues të ecurisë dhe zhvillimit të rajonit të Korçës në këto vite, krahasuar me shume rajone të tjera të Shqipërisë.

Referencat

1. Edith Durham, *Brenga e Ballkanit*, Tiranë, 1990
2. Edwin E. Jacques, *Shqiptarët v.I, Pendë e Kartë*, 1996, Stamboll
3. T. Selenica, *Shqipëria më 1927, 1927*.
4. AQSH, Fondi “Prefektura e Korçës”.
5. AQSH, “Gazeta Shqiptari i Amerikës”.
6. Petro Harizi, *Historia kronografike e qarkut të Korçës që në Luftën Ballkanike e deri më sot. Korçë 1919*.
7. Vissar Dodani, *Memorjet e mija*, Albania, Kostancë, 1930.
8. Gazeta “Posta e Korçës”, Arkivi i Bibliotekës “Thimi Mitko”, Korçë.
9. Emin Selenica, *Korça në faqet e historisë*, Tiranë, 1982.

⁴⁷ AQSH, F 137 D 159, f.1, 3

MOSMARRËVESHJET NË GJIRIN E BLOKUT SOVJETIK DHE NDIKIMI I TYRE NË MARRËDHËNIET SHQIPTARO–KINEZE

Disagreement within the Fold of the Soviet Block and their Influence Impact on Relation between Albania and China

Alba Kreka

Departamenti i Shkencave Sociale, Universiteti “Fan S. Noli” Korçë

Përmbledhje

Shqipëria e pas Luftës së Dytë Botërore ishte e paafte për t'u vetëqeverisur, pavarësisht përpjekjeve të politikës së re shqiptare për të marrë pushtetin në dorë. Këtij vendi të vogël tashmë i duhej një aleat i fuqishëm që ta ndihmonte në rrugën e zhvillimit dhe të rimëkëmbjes. Partneri i parë për Shqipërinë ishte Jugosllavia, e cila shumë shpejt u pasua nga Bashkimi Sovjetik dhe më vonë nga Kina.

Në fund të viteve '50, gjendja në bllokun lindor komunist filloi të ndryshonte për shkak të ardhjes së një udhëheqjeje të re në krye të Partisë Komuniste Sovjetike, N. Hrushovit, i cili do ndiqte një politikë më liberale. Politika e tij do përhapej edhe në vendet e tjera komuniste, me përjashtim të Shqipërisë, e cila zgjodhi rrugën e kundërshtimit të çdo ndryshimi dhe i qëndroi besnike sistemit që ishte zbatuar deri atëherë. Këto qëndrime çuan në prishjen e marrëdhënieve mes dy vendeve dhe daljen e Shqipërisë nga organizatat ekonomike dhe politike të kampit socialist. Në këto rrethana qeveria sovjetike anuloi të gjitha marrëveshjet ekonomike, tregtare, teknike, kulturore dhe diplomatike me Shqipërinë. Këto ndryshime sollën vështirësi të mëdha ekonomike dhe financiare për Shqipërinë. Në vitet '60, qeveria shqiptare u detyrua të bënte ndryshime në planet e zhvillimit të vendit për ta rimëkëmbur vendin duke lidhur aleancë me Kinën, e cila shihej si një aleate e fuqishme.

Fjalët çelës: Shqipëria, Bashkimi Sovjetik, Kina, ideologjia, aleanca të pabarabarta.

Abstract

After the World War II, Albanian policy was unable to govern on its own. Albania had to find an ally to help its progress and recovery. First of all, this small country chose Yugoslavia because it they both shared the same ideological view. But this alliance didn't last because of Yugoslavia-Soviet Union rift, and Albania chose to be in the side of Soviet Union (USSR).

At the end of the 50s, the situation of the East Bloc began to change because of the new leadership of the Soviet Communist Party, Nikita Khrushchev. His policy was more liberal than the others, and this was one of the reasons why Albania rejected him and his politic of program. This conflict would soon after the break of Albania with USSR, KNER, Warsaw Pact etc. This was a difficult period for the Albanian economy and its financial system. So the only ally that could help and support it was the Republic of China. These two countries had the same ideology, based on Marxism-Leninism, no pluralist systema, planned economy (no capitalism); more importantly Albania would be the satellite of China, the main informant in Europe. Even this was an unequal alliance, it lasted a little bit more 10 years.

Hyrje

Periudha pas Luftës së Dytë Botërore shquhet për zhvillimin e një numri të madh ngjarjesh politike, ekonomike brenda Shqipërisë, por edhe për pozicionimin e saj ne arenen nderkombëtare. Dëshira për të mësuar më shumë përsa i përket zhvillimeve politike, ndikimit që ato kanë pasur në lëvizjen komuniste, por mbi të gjitha në zhvillimin shoqëror të vendit ka qenë një shtysë e madhe për këtë punim. Shqipëria ka patur një zhvillim ekonomik të kushtëzuar nga politikat dhe ndihmat e dhëna nga aleatët e saj. Këto ndihma kanë qenë më se të nevojshme për një vend të dalë nga lufta dhe me një varfëri të skajshme. Interesi për të mësuar më shumë rreth marrëveshjeve ekonomike bilaterale dhe niveli i ndikimit të kredive të shumta, të dhëna nga Kina, ka qenë i madh.

Këto tematika i kanë trajtuar historianë të ndryshëm si E. Biberaj e L. Miller, të cilët kanë bërë një analizë të marrëdhënieve të bllokut sovjetik në tërësi.

Duke marrë shkas nga rrjedha e historisë gjatë viteve '60 dhe më tej, kam dashur që të zbuloj interesin e miqësisë së Kinës me Shqipërinë; ishte një aleancë e barabartë apo jo? Si është përdorur Shqipëria gjatë konfliktit sovjet – kinez; për interesat e këtyre dy fuqive të mëdha komuniste apo për rëndësinë e saj në lëvizjen komuniste botërore? Cilat ishin arsyet që e detyruan diktatorin shqiptar që të izolonte Shqipërinë pas prishjes me Kinën dhe si i shërbeu pushteti byrosë politike shqiptare?!

Shteti kinez i pasluftës civile karakterizohej nga një rënie ekonomike, por në të njëjtën kohë ishte diplomatikisht i izoluar. Stalini nuk e priste që Mao të dilte fitimtar nga Lufta Civile e zhvilluar në Kinë. Me fitoren e Maos, edhe Moska duhet të ndryshonte politikën e ndjekur sepse deri në përfundim të luftës civile ajo kishte mbështetur grupet rebele të Chiang Kai Shi-së.

I ndodhur në vështirësi dhe duke iu trembur një ndërhyrjeje amerikane, Stalini i propozoi Maos që të arrinte në një marrëveshje me Chiang Kai Shi-në, madje deri në koalicion qeverie. Zhvillimet e mëvonshme do të tregonin se pavarësisht mosmarrëveshjeve dhe mospajtimeve të ndryshme, ekzistenca e një armiku të përbashkët (SHBA), do të bënte që të dyja vendet të qëndronin në pozicione të arsyeshme dhe të gjenin mirëkuptimin mes tyre. Sipas palës kineze, qeveria amerikane po përpiqej të provokonte konflikte në krahina të ndryshme të Lindjes së Largët (Tajvani, Koreja e Jugut, Mongolia), por qëllimi i saj i vërtetë ishte goditja e Kinës. Krahës këtyre zhvillimeve, një tjetër problem sa vinte dhe bëhej më i dukshëm. Rimëkembja dhe ripërcaktimi i shtetit kinez kërkonte kohë dhe ndihmë, të cilën Kina mendoj ta përfitonte nga mbështetja sovjetike. Në këmbim të ndihmës ekonomike, politike dhe ushtarake, Kina përcaktoi vendin e saj si “vëllai i vogël” tek lidhja e saj me BRSS dhe si një “fëmijë i dytë” në kampin socialist“.[L. Miller, China's strategic retreat: An alternative explanation for the Sino-soviet rift, Oxford University, 2000, f. 4]. Gjatë 1956 kjo lidhje do të pësonte një ndryshim, falë rritjes së shpejtë dhe maturimit të shtetit kinez. Në të njëjtën kohë do të ndryshonte edhe ndikimi i Kinës në arenën nderkombëtare, duke u bërë dukshëm një fuqi e re, që mund të konsiderohej pa frikë një mbështetje dhe anëtare e fuqishme për bllokun. Ky bashkëpunim mes Kinës dhe BS kishte filluar të shfaqte mosmarrëveshjet e para dhe dalëngadalë po çonte në prishjen e unitetit të bllokut.

Mosmarrëveshjet mes kreut të BRSS-së, Hrushovit dhe udhëheqjes shqiptare ishin shfaqur disa muaj më parë, që nga Mbledhja e Bukureshtit. Delegacioni shqiptar në Mbledhjen e Bukureshtit nuk u prononcua për konfliktin që ekzistonte midis PK të BRSS dhe PK të Kinës: “Udhëheqja e partisë tonë ka shfaqur zyrtarisht se këto mosmarrëveshje ideologjike dhe politike në mes të dy partive, në mënyrë marksiste-leniniste të zgjidhen nëpërmjet një diskutimi midis dy partive”. [Arkivi Qedor Shtetëror (AQSH), F.14, D.2, f.16]. Por ndarja mes dy vendeve ishte mbledhja e 81 Partive në Moskë, në vitin 1960. Në këtë konferencë, Hrushovi vazhdonte të kërkonte një rrjedhë apo një orientim me Kinën në lidhje me revizionizmin dhe dogmatizmin. Qëllimi i tij ishte që ta gjunjëzonte Maon dhe t’i bënte të ditur edhe njëherë autoritetin e tij, por kjo iu kthye në të kundërt. Në qoftë se ai dëshironte që “ta shtynte Maon drejt një marrëveshje, qoftë edhe të detyruar, ai gaboi rëndë duke tërhequr nga Kina të gjithë teknikët sovjetikë dhe duke lënë një sërë planesh, projektesh të papërfunduara”. [Rubinstein, A. Soviet Foreign Policy since World War II: Imperial and Global, Second Edition, Little Brown and Company, Boston, Toronto, 1985, f. 140].

Kështu, në muajt në vazhdim grindja midis dy vendeve më të mëdha komuniste do thellohej më tej me akuza të ndërsjellta dhe mjaft të ashpra për njëra-tjetrën. Në Konferencën e Moskës të vitit 1960, Enver Hoxha mbajti fjalimin prej 80 faqesh, ku do të dilte hapur kundër politikës së ndjekur nga Hrushovi dhe do mbronte politikën e Partisë Komuniste Kineze. Në fjalimin e tij ai denoncoi marrëveshjet dhe takimet që kishte kryer Nikita Hrushovi me krerë të vendeve perëndimore, midis të cilëve dhe amerikanë dhe shprehu rezervat ndaj kursit të ri të udhëheqjes sovjetike. Mao ishte i bindur se “besimi i vërtetë”, ideologjia dhe shteti duhet të ishin të padallueshme, elemente të cilat BS po i tradhtonte dhe udhëheqësit e saj, mbi të gjitha, po tradhtonin marksizëm-leninizmin. Kjo ishte një arsye madhore që i jepte Kinës bindje për të zëvendësuar BS dhe për të marrë pozicionin e një vendi që do udhëhiqte partinë komuniste ndërkombëtare, por me një frymë të re, me një lëvizje të reformuar. Që nga ky çast “interpretimi i ideologjisë marksiste-leniniste, por me shumë interesat e shteteve më të mëdha, në rastin konkret të Kinës dhe BRSS, u përkthye si polemika ideologjike mes dy kampeve dhe u shtrinë në një plan ideologjik më universal”. [Griffith. E. W. Albania and the Sino-soviet rift, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1963, f. 6]. Interpretimi që i bënte mosmarrëveshjeve ideologjike pala sovjetike ishte i ndryshëm nga ai i palës kineze. Ky ndryshim lidhej me këndvështrimin që BRSS iu bënte këtyre mosmarrëveshjeve si një krizë që ishte shfaqur në lëvizjen komuniste ndërkombëtare, por që nuk kufizohej vetëm me BS. Kjo krizë shtrihej edhe më gjerë, në marrëdhëniet e palës kineze me disa vende të tjera.

Konflikti sovjeto-kinez solli bashkëpunimin shqiptaro-kinez dhe, në fund të 1960, u duk qartë se ky bashkëpunim ishte bërë një kërcënim dhe mund të krijonte një përçarje që mund të zgjaste për një kohë të gjatë brenda kampit. Për ata që shpresonin se Konferenca e Moskës e vitit 1960 do të çonte në një kompromis nuk ishte diçka e tillë. Sovjetikët u “ankuan se komploti shqiptaro-kinez po shfaqte aventurizëm të pashpresë duke injoruar mësimet e Kongresit të 12-të të Partisë dhe duke u shfajësuar për jetesë në paqe”. [L. Miller, China strategic., f. 11]. Këto akuza u kundërshtuan fuqishëm nga Kina dhe Shqipëria dhe u pa dukshëm se kjo grindje erdhi nga një prej mosmarrëveshjeve kryesore midis tyre: e drejta e partive në pakicë për të ndjekur rrugën e tyre drejt socializmit, të lira nga diktati i shumicës.

Gjatë Kongresit të 22-të të Partisë, Shqipëria u dëbua dukshëm nga blloku sovjetik dhe Pekini u rendit si vend mik i saj. Duke cituar publikisht dënimin e Hrushovit ndaj Shqipërisë si një hipokrizi sovjetike, kinezët shpreheshin se çdo censurim i çdo partie nuk ndihmonte bashkimin në zgjidhjen e problemeve.

Qëllimi i Kinës ishte të rriste rolin brenda bllokut, dhe pse jo, ta drejtonte atë. Ndërsa qëllimi i Hrushovit ishte të ndiqte një politikë “të qetë” ndaj Perëndimit, i propozuar nga vetë ai me parrullën e “bashkëjetesës paqësore”. Ky ndryshim (i politikës së ndjekur deri atëherë nga Stalini), shkaktoi një reagim të ashpër të Pekinit, i cili e akuzoi BRSS për “politikë imperialiste, revizioniste dhe antimarksiste”.

Si në të gjitha konfliktet e vendeve totalitariste, edhe konflikti sovjeto-kinez “mori ngjyra ideologjike, çka shërbeu si mbulesë e qëllimeve të vërteta të luftës për supermaci brenda bllokut komunist.” [W. Griffith. *The Sino - Soviet Relation 1964 – 1965*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1983, f. 7]. Viti 1963 ishte mjaft problematik për BRSS, sepse vendi po përballej gjithnjë dhe më shumë me probleme të brendshme ekonomike, veçanërisht në bujqësi dhe shumë të shpenzuar për armatim, të cilat ishin parë si degët kyçe për rritjen e ekonomisë. [W. Griffith. *Vepër e përmendur*, f. 7].

Përsa i përket marrëdhënieve sovjeto-kineze, kolapsi i vitit 1963 dhe sfida në rritje kundrejt autoritetit sovjet, ndikuan në përkeqësimin e tyre. Për udhëheqjen e Pekinit, fyerja e Hrushovit ndaj kultit të Stalinit ishte qartazi një “dënim i përpjekjeve të vetë Maos për të udhëhequr. Totalitarizmi, shkalla e lartë e vetëpërfaqësimit dhe taktika të gjakshme në mbajtjen e partisë ishin procedura që ndiqeshin nga të tre drejtuesit, prandaj një shmangie i njërit nga këto praktika do të çonte direkt tek vetja”. [L. Miller, *China strategic*, f. 5-6.]

Ndjekja e një politike paqësore të Hrushovit ndaj bllokut perëndimor, e cila binte ndesh me politikën e ideuar nga Stalini, që e quante konfliktin e armatosur mes dy blloqeve të pashmangshëm, nuk u prit mirë nga qeveria kineze. Kështu kinezët duke qenë të bindur në epërsinë ushtarake të komunistëve, donin të ndiqej politika e konfliktit, dhe në këtë kuadër, kërkonin të siguronin armë bërthamore, të cilat deri në atë kohë brenda bllokut komunist i zotëronte vetëm BRSS. Sipas PPSH, shqiptarëve u ishte bërë një kërcënim nga BRSS, konkretisht “...shoku Kozllov na ka vënë këtë alternativë: ose bashkekzistencë, siç e kupton këtë ai, ose një bombë atomike nga imperialistët, e cila do ta bëjë hi Shqipërinë dhe asnjë shqiptar nuk do të mbetet i gjallë”. [L. Miller. *Vepër e përmendur*, f. 5-6]. Një kërcënim i tillë kurrsesi nuk mund të pritej mirë nga qeveria shqiptare e cila e shikonte si një gjest të papranueshëm, por në të njëjtën kohë i trembej një sulmi të mundshëm.

Megjithatë, për të kuptuar rolin e çarmatimit në kontradiktat sovjeto-kineze, duhet të bëhet një analizë me e thellë e çështjeve të ngritura. Në këtë mënyrë do të kuptohen edhe politikat e kontrollit të armëve mes BRSS, Kinës dhe SHBA.

Tre kanë qenë qëllimet e diskutimit të çështjeve të çarmatimit.

Së pari, ajo shërbeu për një kohë të gjatë si një shtysë për të diskutuar për çështje të përgjithshme të një rëndësie të madhe në mosmarrëveshjet sovjeto-kineze. Në thelbin e mosmarrëveshjes sovjeto-kineze ka qenë çështja se si duhen trajtuar Shtetet e Bashkuara. Sovjetikët argumentonin se për shkak të barazpeshimit të forcave në botë, udhëheqësit në Perëndim e njihnin nevojën për të ardhur në të njëjtin mendim deri diku me bllokun komunist.

Së dyti, në këtë mënyrë krijohej mundësia për të kufizuar marrëveshjet që paraprakisht do të çonin në rrugën e revolucionit. Kinezët, nga ana tjetër, argumentonin që marrëveshjet me Shtetet e Bashkuara ishin të pamundura dhe mënyra më e mirë dhe e vetme për t'iu kundërvënë amerikanëve ishte nëpërmjet veprimeve militante më shumë se sa me përpjekje për të negociuar. Sipas BRSS marrëveshjet me Perëndimin, para përmbykses së imperializmit edhe mund të realizoheshin për “aq kohë sa kishte burra në Perëndim, me të cilët marrëveshje të tilla mund të negocioheshin”. [M. L. Halperin. Sino-Soviet relations and arms control army, Cambridge, Mass, 1967, f. 4]. Kinezët pohonin se ekzistonte një kundërshtim i pashmangshëm në përpjekjet për të arritur një marrëveshje me Perëndimin dhe mbështetjen për luftën çlirimtare kombëtare.

Së treti, përveç përdorimit të çështjes së çarmatimit, si një mënyrë e veçantë për të folur për çështje më të përgjithshme dhe ndoshta më të ndjeshme, BRSS dhe Kina kanë përdorur luftërat kombëtare për liri si mënyrë për të ekspozuar politikën e padëshiruara të vendeve të tjera në garën për mbështetje në Botën e Tretë dhe brenda bllokut komunist.

Për Pekinin, Tiranën dhe disa vende të tjera ekzistonte një kufizim për të ndërmarrë veprime të pavarura. Prandaj ata shprehën idenë e tyre se “në lëvizjen botërore komuniste, pakica nuk ka pse të jetë e lidhur dhe të bëjë të vetën linjën e politikës së përgjithshme të shpalosur nga shumica. Ajo ka të drejtë të ndërmarrë veprime të vazhdueshme.... pa asnjë kufizim....” [L. Miller. Vepër e përmendur, f. 11].

PK Kineze kishte bindjen se ishte shumë e vështirë që të bëhej një pajtim mes Shqipërisë dhe BRSS, madje, më e vështirë se sa një pajtim mes Kinës dhe BRSS. Kjo mund të ndodhte për arsyen se Kina ishte një vend i madh dhe, në qoftë se marrëdhëniet midis dy vendeve prisheshin keq, atëherë kjo do të kishte pasoja të rënda ndërkombëtare. “Prandaj, në pajtimin e BRSS me Kinën, duke ruajtur parimet, mund të arrihet në një kompromis. Në Konferencën e Moskës, PK e BRSS hoqi dorë nga tre problemet e saj dhe PKK pranoi formulën mbi Kongresin XX. Këtë gjë sovjetikët nuk e bëjnë me Shqipërinë, ata mendojnë se ajo “është një vend i vogël dhe me presion përpiqen ta ulin në çdo mënyrë”. [Arkivi i Ministrisë të Punëve të Jashtme (AMPJ), Viti 1961, D 165. Informacion mbi takimin me shokun Cuen Lai drejtuar KQ PPSH, f. 4.]

Forcimi i marrëdhënieve midis Shqipërisë dhe Kinës po ecte me ritme pozitive. Të dyja vendet pozicionoheshin krah njëra-tjetrës, sidomos për çështje me karakter marksist-leninist, por edhe për çështje aktuale në lëvizjen komuniste e punëtore ndërkombëtare.” Qëndrimi i Hrushovit ndaj RPSH dhe RP Kineze ndikoi edhe në qëndrimet e vendeve të tjera satelite ose jo të saj.

Vazhdimësia e mosmarrëveshjeve sovjeto-kineze po nxitej gjithnjë edhe më shumë nga ngjarjet e ndodhura mes PK të BRSS dhe PK të Jugosllavisë. Pajtimi i Hrushovit me Titon, pranimi i “rrugëve të ndryshme të socializmit” dhe interesi që ai po tregonte ndaj përmirësimit të marrëdhënieve me SHBA, e rritën pakënaqësinë e Kinës, e cila u rendit si armiku kryesor i BRSS. Një bashkëpunim mes Titos dhe Hrushovit nënkuptonte për Kinën dhe Shqipërinë bashkimin e socializmit me revizionizmin, i cili ishte “rreziku kryesor në lëvizjen komuniste punëtore ndërkombëtare”. Për Shqipërinë, një bashkëpunim i tillë rriste pritshmëritë e Titos; ajo

e pranoi me nervozizëm ndryshimin e kursit të Moskës dhe normalizimin e marrëdhënieve të Bashkimit Sovjetik me Jugosllavinë. Kjo politikë e ndjekur mes Beogradit dhe Moskës mbarte rreziqe për vetë të ardhmen e E. Hoxhës dhe për sistemin e tij dogmatik dhe diktatorial. Në të njëjtën kohë, lideri sovjetik shpali “bashkëjetesë” paqësore si një rrugë drejt paqes, por që binte në kundërshtim me revolucionin. Edhe ekzistenca e një partie tjetër nuk mund të pranohej nga Kina. Sipas Hrushovit kontradiktat mes dy partive, sovjetike dhe kineze, sa vinin dhe shtoheshin...“ por më kryesorja që unë ndjeva, ishte mospajtimi i Maos me faktin e mundësisë së ekzistencës së një partie tjetër komuniste, por jo ajo kineze, e cila gjer në një farë mase do të udhëhiqte Lëvizjen Komuniste Botërore. Ai nuk do ta duronte këtë gjë”. [Hrushov, N., Kujtime, Tiranë 2006, Shtëpia Botuese 55, f. 65]. Mbledhjet për zgjidhjen e mosmarrëveshjeve do të ndiqnin njëra-tjetrën. Çështjet më komplekse dhe më të rëndësishme që dolën për grindjen sovieto–kineze lidheshin me prioritetin relativ që i bëhej paqes. Pjesa më e madhe e delegatëve mbështetën pozicionin e sovjetikëve, të cilët e vunë theksin tek prioriteti absolut për vendosjen e paqes në luftë dhe për çarmatim të plotë dhe të përgjithshëm. Kinezët, shqiptarët dhe vendet e tjera mbështetëse të Kinës e kundërshtuan këtë propozim.

Në fund të shtatorit, pa asnjë lajmërim formal për qeverinë sovjetike, kinezët tërhoqën ambasadorin e tyre nga Moska dhe i kërkuan BRSS t’u jepte fund të gjitha konsultave jashtë Pekinit (Shanghai, Dairen, and Harbin). [L, Miller. China strategic, f. 19].

Kur sovjetikët u bashkuan me amerikanët dhe britanikët në nënshkrimin e traktatit Tes-Ban (pas krizës së Kubës, Kenedi dhe Hrushovi nënshkruan në 1963 marrëveshjen për kufizimin nuklear, e cila ndalonte provat nukleare në ujë dhe në tokë), përçarja u bë zyrtare edhe pse shprehja ”pa kthim prapa” kishte kohë që ekzistonte. Per Pekinin çfarëdo nisme me sovjetiket që u ishte ofruar njëherë e një kohë u eklipsua nga nevoja e kinezëve për të vënë autonomi.[L, Miller. Vepër e përmendur, f. 20].

Shkëputja e Shqipërisë nga BS ishte bërë fakt, por do të kishte një sërë pasojash të cilat do ndikonin në zhvillimin politik e ekonomik të vendit. Enver Hoxha duhej të gjente një rrugë jo vetëm për të forcuar pozitën e tij, por edhe për t’iu përgjigjur mangësive të shumta në nivelin e jetesës në popull. Me ndjekjen e kursit të ri të Hrushovit, shumë personalitete të jetës shqiptare (artistët, inxhinierët, studentët) kërkonin ndryshime edhe në Shqipëri. Por kjo nuk mund të tolerohej nga E. Hoxha, i cili i trembej pozitës së tij, madje edhe brenda partisë. Kështu, ai nuk vonoi për të rivendosur edhe njëherë autoritetin duke vënë nën kontrollin dhe diktatin e tij jo vetëm instancat e partisë, por edhe kontrollin në popull. Ideologjia marksiste–leniniste ishte baza e organizimit të pushtetit dhe shoqërisë, një ideologji që e ndiqte edhe Kina, vendi të cilit Shqipëria i kishte dhënë mbështetjen e saj në Konferencën e 81 partive në Moskë.

Kina u tregua e gatshme për të ndihmuar Shqipërinë në aspektin politik dhe jo vetëm. Kjo aleancë me Kinën nuk e trembte Shqipërinë, sepse nuk çenohej integriteti territorial i saj dhe, për më tepër, Kina kishte treguar se nuk pajtohej kurrësi me revizionizmin dhe imperializmin. Të qenit larg gjeografikisht i kufizonte Kinës mundësinë për të ndërhyrë në politikën e brendshme të Shqipërisë. Në këtë mënyrë, E. Hoxha ndihej i qetë dhe për më tepër nevojat e vendit nuk prisnin. Nga kjo aleancë nuk përfitonte vetëm Shqipëria; palës kineze i interesonte qendrimi që mbante qeveria shqiptare për çështje ndërkombëtare, në të cilat përfshihej edhe vetë ajo. Në rrugën e bashkëpunimit mes palëve u krijua edhe një shoqatë miqësie Kinë-Shqipëri, në të cilën bënë pjesë anëtarë të shquar të lëmit politik, kulturor, shoqëror etj. Kjo shoqatë luajti një rol të rëndësishëm për “problemin e njohjes së popullit shqiptar dhe aktivitetet e tij në të ardhmen”. [AMPJ, Viti 1960, Dosja 110, Radiogram i hapur ardhur nga Moska, dt. 12.03.1960, f. 78]. Në kuadrin e zgjerimit dhe forcimit të marrëdhënieve midis dy vendeve, bashkëpunime u bënë edhe në fushën e kulturës me nënshkrimin e një marrëveshjeje mbi bashkëpunimin e Universitetit Shtetëror të Tiranës dhe Akademisë së Shkencave të RPK, në 25 mars 1964. Përpjekjet e ambasadës shqiptare në Pekin u përqëndruan në mënyrë të veçantë në forcimin e marrëdhënieve të përbashkëta në fushën ndërkombëtare. Afrimi i Titos me Hrushovin solli pakënaqësinë e Shqipërisë dhe e ndihmoi atë të kalonte nën ndikimin kinez. Kjo tregonte se “ndarja e bllokut sovjetiko-kineze dhe sovjetiko-shqiptar ishte për shkak të polemikës ndaj Jugosllavisë”. [W. E. Griffith, Albania and..., f.154–155]. Tashmë roli që do të fitonte Shqipëria ishte mjaft i rëndësishëm, sepse ajo do të shërbente si një vendodhje e Kinës në Evropën Lindore nga e cila Kina mund të lobonte idetë e saj ndaj një përballjeje drejtpërdrejt me BRSS-në. Kjo shpjegonte pse Kina u lidh me bllokun në radhë të parë dhe përse u largua nga ndikimi i autoriteti sovjetik, më pas duke e justifikuar këtë në lidhje me rëndësinë e pavarësisë kombëtare. Rëndësia e Shqipërisë në këtë strategji të Kinës nuk mund të nënvlerësohej sepse Shqipëria ishte mbështetësja e ideve dhe propagandave të Kinës kundër BRSS. Kjo dukej qarte pasi Kina shpesh herë duhej të mbronte Shqipërinë më shumë se sa të shkonte direkt në sulm për të shprehur kundërshtitë e saj ndaj sovjetikëve. Mbështetja e Shqipërisë shërbeu si një legjitimizim i ideologjisë kineze.

Përkrahja që i dha Shqipërisë lideri kinez lidhej edhe me interesin e tij ndaj çështjeve të caktuara. Programi “drejt Hapit të Madh Përpara” çoi në uljen e fuqisë së Maos brenda Partisë Komuniste Kineze, [L. Miller. China strategic, f. 2] dhe kjo e detyroi udhëheqësin komunist kinez të rehabilitonte figurën e tij brenda PKK. Bashkëpunimi me Shqipërinë do t’ia jepte këtë mundësi, sepse në këtë mënyrë do t’i tregonte popullit të tij se vija e PKK kishte shtrirje deri në Evropë. Nga ana tjetër E. Hoxha, i cili e shihte veten si pasues të Mao Ce Dunit, zbatonte vetëm ato lëvizje të ndërmarra prej këtij udhëheqësi kinez, që “i leverdisnin atij politikisht për të çimentuar pushtetin e tij, madje pati raste kur kopjet shqiptare të këtyre lëvizjeve nuk ishin

identike me ato kineze“. [V, Duka. Histori e Shqipërisë 1912–2000, Tiranë 2007, Shtëpia Botuese e Librit Universitar, f. 287]. Gjatë vitit 1963 ka pasur një zhvillim të mëtejshëm të marrëdhënieve midis dy vendeve, sidomos në shkëmbimin e delegacioneve në planin kulturor dhe pjesa më e madhe për shqyrtimin e problemeve konkrete. Përsa u përket çështjeve politike, të dyja partitë komuniste kanë mbështetur qendrimin e njëra-tjetrës në politikën e brendshme dhe të jashtme. Vendet do të shkëmbejnë edhe vizita të rëndësishme në rang ministrash. Vizita e ministrit të jashtëm kinez Cuen Lai u prit mjaft mirë në Shqipëri dhe vërtetoi edhe njëherë mbështetjen e plotë të Kinës ndaj Shqipërisë. Kjo u duk më së miri në përkrahjen që i dha Kina daljes së Shqipërisë nga Traktati i Varshavës. Ky qëndrim i palës shqiptare u konsiderua si “një qëndrim i vendosur revolucionar, si një grusht i rëndë kundër klikës revizioniste sovjetike”.

Edhe marrëdhëniet Kinë–Shqipëri do të karakterizoheshin nga disa pakënaqësi, por jo të një rëndësie të lartë, konkretisht ato do të viheshin re në çështjen e delegacioneve dhe studentëve. Vitet ’70 do të ishin vite lëkundjeje mes dy partive, marrëdhëniet e të cilave po ecnin me zigzage. Enver Hoxha iu kundërvu vijës liberale që u shfaq në udhëheqjen kineze. Me anëtarësimin e Kinës në OKB (edhe falë ndihmës së qeverisë shqiptare) në vitin 1971 situata do ndryshonte. Tashmë Kina do kalonte nga një izolim i plotë drejt një ndërkombëtarizimi që do të sillte edhe ndryshimin e politikës së saj të jashtme. Në qoftë se deri atëherë Shqipëria ishte konsideruar “sytë dhe veshët” e Kinës, tashmë ajo po rifitonte të drejtat e saj dhe ndihma e Shqipërisë nuk ishte aq e “vyer” sa më parë. Pakënaqësia e E. Hoxhës tani u përzie me “dyshimin se mos kinezët ushqenin ndaj Shqipërisë të njëjtat plane që kishin pasur dikur jugosllavët dhe sovjetikët”. [V. Duka. Vepër e përmendur, f. 291]. Kur udhëheqja kineze po ndiqte një politikë të realizmit ekonomik dhe të liberalizmit politik, mosmarrëveshjet shqiptaro-kineze po shtoheshin gjithnjë edhe më shumë. Konflikti u përshkallëzua edhe me vizitën e Presidentit amerikan Nikson në Kinë, në shkurt të 1972.

Përpjekja e Kinës dhe Shqipërisë për të mos pranuar konfliktet që sa po vinin dhe po bëheshin me të pranishme, nuk do të zgjaste edhe për shumë kohë. E. Hoxha u trembej bisedimeve sekrete që mund të ishin bërë mes amerikanëve dhe kinezëve sepse nuk kishte informacion në lidhje me atë çfarë mund të ishte biseduar. “Diplomacinë e fshehtë ka filluar ta praktikojë me dashje edhe Kina socialiste. Asnjëri, qoftë mik, qoftë armik i Kinës, nuk di, nuk merr vesh ç’po ngjet në mes SHBA dhe Kinës. Miqtë e Kinës, sidomos, nuk dinë asgjë.” [Botim i Institutit të Studimeve Marksiste–Leniniste, pranë KQ të PPSH. E. Hoxha..Shënime për Kinën II (1973-1977), Shtëpia Botuese “8 Nëntori”, Tiranë 1979, f. 24].

Teoria e “Tri botëve” e Maos nuk u pëlqye nga E. Hoxha, i cili i akuzoi kinezët se po ndiqnin të njëjtën politikë si SHBA dhe BRSS, duke krijuar superfuqinë e tretë në botë, Kinën. Të gjitha këto akuza sollën edhe kundërpërgjigjen e Kinës. Divorci me

Kinën e Mao Ce Dunit i përkiste vitit '76, vit në të cilin vdiq Mao Ce Duni. Ardhja në pushtet e Hua Kuo Feng dhe spastrimi i klasës politike kineze nga besnikët e regjimit të vjetër shënoi fundin e marrëdhënieve mes dy vendeve. Afrimi i Kinës me Jugosllavinë nuk u përtyp nga PPSH. Vizita e Titos në Pekin u prit me mjaft entuziazëm nga kinezët. Madje një radio italiane deklaronte se "nuk i është bërë kurrë një pritje e tillë ndonjë kryetari shteti." [E. Hoxha, Vepër e përmendur, f. 577]. Shtypi shqiptar shprehej me kritika të ashpra ndaj këtyre zhvillimeve deri në shkëputjen e plotë nga Kina. Shkëputja u zyrtarizua pak a shumë në Kongresin e VII të Partisë. Kjo do të shënonte çarjen e dytë brenda lëvizjes komuniste ndërkombëtare. Në situatën e re, pjesa më e madhe e partive dhe grupeve marksiste-leniniste, ashtu si në rastin me Hrushovin, u bashkuan kundër PPSH-së. "E gjendur në rrethana të disfavorshme, PPSH u angazhua energjikisht në mbështetjen e partive dhe grupeve marksiste-leniniste proshqiptare dhe antimaoiste dhe me krijimin e partive dhe organizatave të reja që do të mbanin ison e Tiranës". Bashkëpunimi me Shqipërinë u interesonte organizatave marksiste-leniniste për t'iu kundërvënë pjesës tjetër të organizatave të ashtuquajtura revizioniste. Menjëherë pas shkëputjes nga Kina, Shqipëria mori masa për t'u vetizuar dhe për t'u shkëputur nga çdo ngjarje botërore. Shqipëria ishte vendi i vetëm në Evropë që nuk e nënshkroi Kartën e Helsinkit të vitit 1975, e cila njihte të drejtat e njeriut dhe garantimin e tyre ndërkombëtar.

Vdekja e Mao Ce Dunit, vizita e Niksonit në Kinë dhe rivendosja e marrëdhënieve Jugosllavi-Kinë ia bënë të qartë E. Hoxhës se pozita e tij po lëkundej. Dy do të ishin variantet që i paraqiteshin, ose duhet të hiqte dorë nga qeverisja ose duhet të vazhdonte politikën e tij, por tani edhe më agresive sepse i duhej të përforconte pozitën e tij në parti dhe popull.

Përfundime

I gjithë konflikti e kishte zanafillën në "Fjalimin Sekret" (Kongresi i 20-të i PK të BS në shkurt 1956), të Hrushovit, i cili përmbante dy deklarata kyçe që acaruan në veçanti delegacionin kinez dhe tërthorazi atë shqiptar. E para lidhej me dënimin e figurës së Stalinit dhe në të njëjtën kohë prononcimin zyrtar të destalinizimit. Sipas PPSH, dënimi i figurës së Stalinit nuk ishte vetëm një e drejtë e PK të BRSS, por e të gjitha partive komuniste që ndoqën politikën e tij. E dyta ishte përkrahja që i bëri Hrushovi "bashkëjetesës paqësore" si parimi bazë i diplomacisë sovjetike, duke theksuar se "rruga parlamentare ishte rruga më e sukseshme e kalimit nga tranzicioni drejt socializmit". Fjalimi sekret i Hrushovit nuk u prit mirë nga "stalinistët e vegjël", të cilët shprehën pakënaqësinë e tyre për mos konsultim. Udhëheqësi i mëparshëm sovjetik, Stalini, u shndërrua në këtë mënyrë në apoteozën e këtyre udhëheqësve edhe pse kjo përprjekje cilësohej si një sulm kundër Hrushovit, i cili kishte afirmuar pozicionin e tij si një pasardhës. Përpara grindjes sovjeto-kineze, tek të gjitha partitë

komuniste mbizotëronte një kombinim i traditës dhe protokollit, ose të paktën po kuptonin rëndësinë e bashkimit në kampin socialist. Me thellimin e diferencave sovjeto-kineze u duk se jo të gjitha partitë besonin tek një mënyrë e vetme dhe të njëjtë e "bashkimit". Pikëpamja sovjetike për këte çështje organizimi bazohej në konceptet e Moskës referuar "centralizimit demokrat" i cili detyronte të gjitha partitë të ndiqnin dhe t'i qendronin besnike linjës së shumicës.

Menjëherë pas heqjes së Hrushovit nga postet e sekretarit të I-rë të KQ të PK dhe kryetarit të këshillit të ministrave të BRSS, udhëheqja kineze ndryshoi qëndrimin e saj në drejtim të BRSS dhe të luftës kundër revizionizmit. Ajo u tregua optimiste dhe e entuziasmuar lidhur me situatën e ardhshme të saj me BRSS. Udhëheqja kineze kishte bindjen se me heqjen e Hrushovit politika e ndjekur deri në atë kohë do të ndryshonte. Me ardhjen në pushtet të liderit të ri sovjetik, Brezhnjev, do të merreshin disa masa. Ai vendosi se pas tetorit të 1964 do korrigjonte disa nga drejtimet e Hrushovit në politikën e jashtme. Konkretisht u vendos të ullej niveli i veprimeve ushtarake sovjeto - kineze, kështu ndoshta Kina do detyrohej të vepronte në të njëjtën mënyrë. Nqs arrihej kjo atëherë do të lehtësoheshin marrëdhëniet mes Moskës dhe partive pro-kineze në Vietnamin e Veriut dhe Korenë e Veriut. E njëjta gjë do ndodhte edhe me Partinë Komuniste të Kubës, Rumanisë dhe Italisë. Qëllimi i tij ishte që të mbante të njëjtën linjë "détente" me SHBA, por ta kufizonte atë më tepër se sa kishte bërë Hrushovi. Në këtë mënyrë BRSS do kishte mundësi të kundërshtonte aktivitetin ushtarak në rritje të administratës së Xhonsonit. Brezhnjevi bëri edhe disa përpjekje për t'u afruar me Shqipërinë, me qëllim që të vendoste unitetin brenda bllokut, por kushtet që vuri Hoxha ishin të atilla sa sovjetikët as denjuan t'i kthenin atij përgjigje. Në përgjithësi, udhëheqësit post Stalinistë ndoqën një politikë ndryshe. Ata synonin një afrim me SHBA-në dhe nuk i shqetësonte shumë një ripajtim me Kinën. Kjo nënkuptonte ndjekjen e një politike paqësore ndaj çështjeve të caktuara, gjë që binte në kundërshtim me interesat e Kinës. Gjatë kohës kur Moska po niste riafrimin e saj me Jugosllavinë, kjo u pa si një faktor përkeqësues jo vetëm i lidhjeve sovjeto-kineze, por ishte edhe një tregues se Moska po ndërmernte një frymë antikineze. Moska nuk e llogariti asnjëherë se një rilidhje e menduar mirë sovjeto-kineze mund të ishte e mundur dhe fitimprurëse.

Duke u ndodhur pa mbrojtje të jashtme, Shqipëria filloi të kërkonte një aleat që do t'i përgjigjej kërkesave të qeverisë shqiptare dhe për më tepër nuk do ndërhynte në punët e brendshme të Shqipërisë. E kush më mirë se Kina mund ta bënte këtë rol. Ajo bënte pjesë në një kontinent tjetër dhe kjo i dha qetësi E. Hoxhës, sepse një vend i madh si Kina, duke qenë aq larg gjeografikisht nuk kishte mundësi të kontrollonte E. Hoxhën. Ideologjia marksiste-leniniste, konflikti i Kinës dhe Shqipërisë me BRSS i bëri ata aleatë për një peiudhë të gjatë kohore. Interesi i Shqipërisë qëndronte në ndihmat ekonomike që do merrte nga Kina, të cilat ishin jo të pakta. PPSH-ja mori nga Kina atë çfarë donte, mbështetjen ekonomike, pa cënuar pavarësinë e brendshme. E. Hoxha si makiavelist, diti ta reklamonte me mjaft mjeshtëri këtë aleancë të mbështetur

mbi themele ideologjike dhe jo nga interesa ekonomike. Nga ana tjetër, politika shqiptare u përdor nga Kina për të marrë sa më shumë informacione nga mbledhjet ku ajo vetë nuk bënte pjesë, ndërsa Kina u shfrytëzua nga Shqipëria për kredi. Interesat e të dy vendeve ishin të ndërsjellta, pavarësisht se ato e fshehën mirë këtë interes nëpërmjet ideologjisë marksiste-leniniste. Kjo ishte në fakt ajo që i kishte bashkuar, por interesat shtriheshin edhe më gjerë. Ka disa shembuj të qartë kur ideologjia në Kinë shërbeu edhe si besim, por në të njëjtën kohë edhe si një mjet shërbimi. Kishte raste kur Mao i përdorte argumentet ideologjike si një mjet për të mbrojtur pozitën e tij. Qendrimi i qartë antisovjetik i mbajtur nga qeveria shqiptare i vërtetoi edhe një herë Maos besnikërinë ndaj PKK dhe vijës që ajo propogandonte. Shqipëria, duke zhvilluar këtë luftë ideologjike kundër Bashkimit Sovjetik, mbështeti Kinën dhe të ashtuquajturat reformat e qëndrimet e saj, si “revolucionin kulturor proletar” e të “drejtat e Kinës ne OKB”. Kinës i interesonte që Shqipëria të ishte aleatja e saj, sepse nëpërmjet saj ajo merrte informacione që më parë ia jepte BS. Në këto kushte interesi thelbësor i Kinës ishte rivendosja e të drejtave të saj në OKB. Rolin përfaqësues të Kinës e ka luajtur Shqipëria, e cila ka këmbëngulur në projektrezolutën e saj dhe ka ngritur shpeshherë këtë çështje, edhe kur ka qenë e vështirë. Në vitin 1971, Kina u bë anëtare e OKB-së falë mbështetjes shqiptare, por edhe falë diplomacisë ndërkombëtare. Në vitin 1968 nisën edhe kontradiktat e para me Kinën. Ndonëse në epiqendër ishte Amerika, Hoxha nuk e duartrokiti aspak propozimin e Cuen Lait. Kina, për interesat e saj kozmopolite, nëpërmjet kryeministrit të saj Cuen Lai, kishte bërë një propozim për një aleancë ushtarake, pa dallime ideologjike Jugosllavi-Shqipëri-Rumani, me synimin për t’u bërë ballë sovjetikëve. Këtë udhëheqja shqiptare e propogandoi me të madhe si shkelje flagrante të marksizëm-leninizmit, por në të njëjën kohë edhe si luftënxitëse. Shkallë-shkallë, mosmarrëveshjet erdhën duke u shtuar. Krijimi i një “détente” me SHBA nuk i pëlqeu Shqipërisë, e cila kaloi në akuza të ashpra drejt qeverisjes kineze, derisa Enver Hoxha e cilësoi Partinë Komuniste Kineze, si parti revizioniste dhe Kinën si fuqi socialimperialiste. Këtyre sulmeve të Enver Hoxhës, udhëheqja kineze iu përgjigj me prishjen e marrëdhënieve të ngushta shtetërore. Ky veprim nga ana e Kinës i kushtoi shumë Shqipërisë, e cila mbeti pa mbështetje ekonomike dhe politike. Në këto kushte E. Hoxha duhet të zgjidhte në qoftë se do të hiqte dorë nga pushteti apo do të vazhdonte ta përqëndronte atë më egërsisht se më parë. Dhe sigurisht që ai do ndiqte rrugën e dytë; do merrte masa për të spastruar përkrahësit e Kinës duke bërë në këtë mënyrë internime, vrasje dhe dënime të panumërta.

Referencat

1. Arkivi Qendror Shtetëror (AQSH) - Fondi 14. *Viti 1960*, Dosjet: 2, 9. *Viti 1962*, Dosjet: 19, 20.

2. Arkivi i Ministrisë së Punëve të Jashtme (AMPJ) Fondi: AMPJ. *Viti 1960*: 165; *Viti 1962*: 154; *Viti 1967*: 64; *Viti 1971*: 150;
3. Hoxha E. *Shënime për Kinën II (1973-1977)*, Shtëpia Botuese “8 Nëntori”, Tiranë 1979.
4. Hoxha E. *Vëllimi 19*, Tiranë: Shtëpia Botuese “8 Nëntori”, Tiranë 1975.
5. DUKA, Valentina, *Histori e Shqipërisë 1912 – 2000*, Tiranë : Shtëpia Botuese e Librit Universitar, 2007.
6. GRIFFITH, E. William, *Albania and the Sino-soviet rift*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1963.
7. GRIFFITH, William, *The Sino-Soviet Relation 1964–1965*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
8. HALPERIN, L. Morton, *Sino-Soviet relations and arms control army*, Cambridge, Mass, 1967.
9. HRUSHOV, Nikita, *Kujtime*, Shtëpia Botuese 55, Tiranë 2006.
10. MILLER, Leland, *China’s strategic retreat: An alternative explanation for the Sino-soviet rift*, Oxford University, 14 korrik 2000.
11. RUBISTEIN, Z. Alvin, *Soviet Foreign Policy since World War II, Imperial and Global*, Second Edition, Little Brown and Company, Boston, Toronto 1985.

VLERAT ARKEOLOGJIKE TË SHQIPËRISË JUGLINDORE

Archeological Values of the Southern Albania

Skënder Aliu

Përmbledhje

Gjetjet e para arkeologjike për Shqipërinë Juglindore u zbuluan në prill të vitit 1948, gjatë punimeve për tharjen e Kënetës së Maliqit. Ato u vrojtuan nga prof. Hasan Ceka e ing. J. Adami dhe për to u shkrua dhe u botua i pari artikull shkencor.

Gjatë punimeve bonifikuese për thellimin e shtratit të lumit Devoll, dalin përsëri gjetje të shumta arkeologjike, të cilat nxitin fillimin e gërmimeve sistematike në shtator të vitit 1961, të drejtuara nga prof. dr. F. Prendi, me pjesëmarrjen e arkeologëve A. Mano, B. Dauti dhe një grupi studentësh që sapo kishin mbaruar studimet ose që ishin në vitin e fundit të Fakultetit Histori-Filologji në Universitetin e Tiranës, M. Korkuti, Zh. Andrea, D. Komata, B. Jubani e S. Aliu.

Në vijimësi gjatë këtyre 50 vjetëve janë realizuar gërmime sistematike shumëvjeçare në Shpellën e Trenit, Vashtëmi, Dunavec, Podgori, Burimas, Barç e Dërsnik, Sovjan, Kala e Symizës, në tumat e Barçit, Kuçit të Zi, Shuecit, e Kamenicës në Rrethin e Korçës. Brenda së njëjtës periudhë u ndërmorën gërmime arkeologjike në Kalanë e Hollmit, Kamnik, Luaras si dhe në tumën e Prodanit, Rehovës, Shtikë, Psarit, Luarasit dhe varrezën e sheshtë të Borovës në Rrethin e Kolonjës, si dhe në Kalanë e Pogradecit, Selcës e Bazilikën e Linit në Rrethin Pogradecit.

Tërësia e studimeve e këtyre vendbanimeve, me përkatësi kohore të epokave të Neolitit, Eneolitit, Bronzit, Hekurit, së bashku me ato të varrezave tumulave, janë prezantuar në Konferenca e Kongrese brenda vendit dhe në aktivitete të ndryshme ndërkombëtare.

Përmes këtyre studimeve janë bërë të njohura tiparet kryesore të kulturës pre dhe protohistorike ilire, identiteti kulturor e përkatësia etnike si dhe marrëdhëniet me krahinat fqinje e të largëta Egjeane dhe me vendet e Europës Qendrore.

Abstract

The first archeological findings in south-eastern Albania were discovered in April 1948, while the Maliq Swamp was being drained. They were monitored by Prof. Hasan Ceka and Ing. J. Adami and their findings were published in the first research paper of the kind in Albania.

Later on, during the land improvement of the River Devolli bed, new archeological discoveries came into light. They encouraged systematic research undertakings, which started in September 1961, handled by Prof. Dr. F. Prendi and assisted by the archeologist A. Mano, B. Dauti, as well as a group of graduating students of the History and Linguistics Faculty of the Tirana University.

During the following 50 years regular excavations have taken place in the Caves of Tren, Vashtemi, Dunavec, Podgori, Buçimas, Barç and Dersnik, Sovjan, the castle of Symiz, the mounds of Barç, Kuç i Zi, Shuec and Kamenica, mainly in the Region of Korca. The rest was organized in the Castles of Hollm, Kamnik, Luaras and

the tombs of Prodan, Rehove, Shtike, Psar, Luaras and the graveyard of Borove in Kolonja District and in the Castles of Pogradec, Selce and the Lin Basilica of Pogradec.

The research results of these placements, which date from the Neolithic, Eneolithic, Bronze and Iron Age, of the graveyards and tumuli have been publicized in national and international scientific events.

They reflect the pre-and proto-historic Illyrian cultural features, their cultural identity and ethnic belongings, as well as their intercourse with the far neighboring regions of Egje and Central Europe.

Pellgu i Korçës e fusha e Devollit, pllaja e Kolonjës dhe “zonat e liqeneve” të Prespës e Ohrit, së bashku me terrenet malore përreth tyre, përbëjnë një rajon të përbashkët nga pikpamja fiziko-gjeografike në Shqipërinë Juglindore. Ky rajon, me florë dhe faunë të pasur, me toka, pyje e kullota të përshtatshme për bujqësi e blegtori, përshkohet nga ujrat e lumenjve Osum e Devoll, të cilët formojnë së bashku, mbas bashkimit në afërsi të Beratit lumin Seman, që derdhet në Adriatik.

Përmes këtyre rrjedhjeve ujore dhe Qafës së Zvezdës e Grykës së Kapshticës (rrethi i Korçës), Qafës së Kazanit e Qafës së Badrës (rrethi Kolonjë), Shqipëria Juglindore lidhet me Pelagoninë, Maqedoninë dhe më tej me Thesalinë e vendet e qytetërimit egjean. Rruga tjetër me drejtim veri-jug, e cila kalonte nëpër Qafën e Qarrit e Grykat e Barmashit, kapërcente Sarandoporin, degë e lumit Vjosë, në “Treurat”, në afërsi të maleve të Pindit, shërbente si rrugë komunikimi që lidhte rajonin e Korçës e të Kolonjës me pellgun e Janinës e më gjerë.

Klima kontinentale, së bashku me pasuritë natyrore dhe prania e mineralit të bakrit në Rehovë e të hekurit në Bitinckë, janë faktorët që kanë favorizuar jetesën njerëzore, në rajonet e Shqipërisë Juglindore, që herët në epokat prehistorike.

Gjetjet e para në historinë e kërkimeve arkeologjike jo vetëm për Korçënpor edhe për gjithë Shqipërinë Juglindore, u zbuluan fillimisht në vitin 1948, gjatë punimeve për tharjen e kënetës së Maliqit. Draga e traktorëve nxori nga toka, gjatë këtyre punimeve bonifikuese, shumë objekte qeramike, vegla pune prej guri e kocke, hunj prej dru lisi të një vendbanimi (palafit) mbiujor.

Tërësia e këtyre materialeve u zbuluan pranë fshatit Libonik, rreth 800m larg urës së Maliqit, aty ku lumi Devoll shpërbëhet nga bregu i dikurshëm i kënetës së Maliqit.

Ishin pikërisht këto gjetjet e para arkeologjike që nxitën prof. H. Cekën dhe inxh. J. Adami për të ndërmarrë një ekspeditë kontrolli disaditore në prill të vitit 1948 (Ceka, Adami 1949: 95-105).

Gërmimet sistematike intensive për të zbuluar këtë vendbanim palafit filluan në vitin 1961 dhe vazhduan me fushata për shumë vjet (Prendi 1961- 66: 255; 1973-74:389; Prendi, Andrea, Lera 1989: 265). Ato u pasuan në vijimësime gërmime të tjera në Shpellën e Trenit, Dunavec, Vashtëmi, Podgori, Symizë, Burimas, Bar, Dërsnik, Mborje, Sovjan, Zaradishtë, Zvezdë, Kakaç e Polenë (Korkuti 1971: 31; 1974: 383; 1982: 91; Lera 1983: 51; 1987: 25; 1988: 21; 1990: 250; 1992: 177; Prendi, Lera, Touchais 1996: 223), apo me gërmimet në tumat e Barçit e Kuçit të Zi (Andrea 1985; 1990: 256), që, së bashku me gërmimet sistematike të pesë vjetëve të fundit në tumën

monumentale të Kamenicës dhe varrezën e sheshtë të Rëmbecit në rrethin e Korçës (Bejko 2000-2002: Bejko, Aliu, Lela 2004: 211), kanë zbuluar materiale e të dhëna të shumta me përkatësi kohore nga neoliti i hershëm e deri në mesjetën e zhvilluar.

Brenda së njëjtës periudhë, afërsisht, u ndërmorën vrojtime e gërmime arkeologjike edhe në rrethin e Kolonjës, fillimisht në vitin 1967 në Kalanë e Hollmit, që u pasuan me gërmime të tjera shumëvjeçare në Kamnik, Gradec e Luaras (Aliu 1969: 85; Prendi, Aliu 1970: 13; Aliu 2004: 15), si dhe ato në varrezat tumulare të Prodanit, Rehovës, Psarrit, Luarasit, Shtikës e në varrezën e sheshtë të Borovës në Kolonjë (Aliu 1984: 27; 1987: Doktoraturë; 1994: 5; 1995: 119; 1996: 57; 2004: Monografi).

Përmes gërmimeve të tjera arkeologjike shumëvjeçare në rrethin e Pogradecit, fillimisht në vitin 1968 në kodrën e fshatit Lin, në kalanë e Pogradecit (Anamali 1974: 329), në Gradishtën e Selcës së Poshtme (Ceka 1985), që së bashku me vrojtimet e punonjësve të Muzeut të Pogradecit (Manastirliu 1968: 117; Ceka, Baçe 1972: 206), kanë rritur ndjeshëm njohuritë tona edhe për këtë rajon të Shqipërisë Juglindore. (Fig.1)

Gërmimet janë shoqëruar me studime, kumtesa e referate në kuvende e konferenca dhe aktivitete të ndryshme shkencore, kombëtare e ndërkombëtare, apo artikuj e studime monografike. Shumë nga vendbanimet e varrezat e zbuluara në këto rajone të Shqipërisë Juglindore, janë bërë të njohura dhe kanë marrë vlera të veçanta, jo vetëm në fushën e prehistorisë shqiptare, por edhe në rrafshin ballkanik e më gjerë.

Klasifikimi i materialeve arkeologjike të epokave neo-eneolitike, bronzit dhe epokës së hekurit, është bërë mbi bazën e kriterëve të njohura kronologjike, të ndarjes së tyre në tre periudha për secilin nga këto epoka. (e hershme, e mesme dhe e vonë)

Periudha e neolitit të hershëm, e cila sot për sot përfaqësohet me materialet e zbuluara në Podgori I, Vashëmi, Barçi I dhe Treni I, karakterizohet nga qeramika e pikturuar me bojë të bardhë mbi sfond të kuq.

Qeramika monokrome e kuqe, ajo impreso e barbutinë që, së bashku me kategoritë e shumta të veglave të punës prej guri, kocke e briri dhe objektet e kultit, paraqesin tiparet themelore të kulturës për periudhën e neolitit të hershëm në pellgun e Korçës. Ato, sikurse është provuar nga autorët e botimeve, zbulojnë përmes formave e teknikës së zbukurimit edhe raportet kronologjike e kulturore me gjetjet analoge të Vërshnik e Azambego të Maqedonisë lindore; Velushka tumba të Pelagonisë; Neo e Niko media të Maqedonisë dhe me Presesklo e Protosesklo të Thesalisë (Prendi 1976: 25; Korkuti 1985: 50).

Neoliti i mesëm është përfaqësuar nga shumë kategori gjetjesh, shumica me prejardhje nga vendbanimi palafit i Dunavecit II, i vetëm i këtij lloji në vendin tonë e më i vjetri në Ballkan (Korkuti 2003: 13)

Gjetjet e tjera me përkatësi kohore neolitit të mesëm, janë zbuluar gjithashtu në Podgori të Korçës dhe në Luaras të Kolonjës (Lera 1983: 55; Ali 2004: 15).

Në vështrim të përgjithshëm, qeramika e zbuluar gjatë gërmimeve në këto vendbanime, dallohet për shumëllojshmërinë e formave, ngjyrën e zezë të sipërfaqes, kryesisht me shkëlqim dhe për teknikën e zbukurimit, kryesisht me hulli (kanelyra), që tregojnë në vështrim të përgjithshëm, tiparet kryesore të kulturës së neolitit të mesëm.

Këto tipare të qeramikës, së bashku me grupin e madh të figurinave antropomorfe, zomorfe apo retonet me katër këmbë prej balte të pjekur, janë argumenta

bindëse që kanë mundësuar arkeologët shqiptarë të tregojnë lidhjet e kulturës së Neolitit të mesëm me ato të fazës Tsagli, Ramani, Sesklo III të Thesalisë e të vendeve të tjera të Greqisë (Prendi 1976: 31; Korkuti 1974: 387).

Neoliti i vonë, që përkon me periudhën kulmore të qytetërimit neolitik brenda vendit tonë e me gjerë, prezantohet me materialet e të dhënat e zbuluara fillimisht në vendbanimin shumëstresor të Maliqit e më pas me ato të Dërsnikut, Barçit II, në rrethin e Korçës (Prendi 1966: 256; Lera 1987: 25; 1988: 21), si dhe me ato të zbuluara në Kamnik e Luaras në rrethin e Kolonjës (Aliu 1969: 85; Prendi, Aliu 1970: 13; Aliu 2004: 15).

Vendbanimet e kësaj periudhe, ndryshe nga ato të neolitit të hershëm e të mesëm, janë vendosur jo vetëm në terrene fushore, pranë liqeneve dhe brigjeve të lumit Devoll, siç dëshmon vendbanimi shumëstresor i Maliqit, por edhe në shpate kodrash, me kushte të përshtatshme për bujqësi e blegtori, siç është rasti i vendbanimit kodrinor të Kamnikut në Kolonjë.

Kategoritë e ndryshme të qeramikës, sidomos ajo e pikturuar me motive lineare gjeometrike dhe me andro-spiralike, shquhet për përsosje në teknologjinë e prodhimit, për shumëllojshmërinë mjaft të larmishme të formave, për kompozimin e ngjyrave e të motiveve, sidomos ato spiralike e në trajtën e shkronjës “S” të lidhur midis tyre. Krahas qeramikës së pikturuar para ose pas pjekjes, në kulturën e emërtuar “Maliq-Kamnik”, janë të pranishme dhe qeramika dyngjyrëshe kuq e zi, dekorat i incizuar me motive gjeometrike, të cilat krijojnë së bashku raporte tipologjike e kohore me poçerinë e stacioneve neolitike të Greqisë Veriperëndimore, e sidomos me ato të H. Nikolaos Akarnanisë (Prendi, 1966: 257; Prendi, Aliu 1970: 27).

Lidhjet më të ngushta të kulturës neolitike të Maliq-Kamnikut, kundrejt neolitit thasalian, pasqyrohen jo vetëm nëpërmjet teknikës së zbulimit me pikturim, por edhe ngjashmërisë së formave të enëve. Kështu, frutierët me front të lartë me “dritare”, tasat me katër vegje thëmtore të tejshpuara, amforat me qafë konike etj., janë disa nga format karakteristike edhe për qeramikën e Diminit të Thesalisë.

Mjaft nga këto kategori enësh të zbuluara, kryesisht në vendbanimin e Kamnikut (Kolonjë), si për nga teknika e pikturimit, modelimi i formave, përdorimi i ngjyrave (okër, kafe, vishnje, e bardhë, portokalli, e kuqe), ashtu edhe nga llojet e motiveve meodio-spiralike, ofrojnë ngjashmëri që, në mjaft raste, paraqiten identike me ato të Diminit III-IV të Thesalisë (Prendi 1966: 256; Prendi, Aliu 1970: 27; Tsuntas 1908: 209-210; Milojević 1949: 40-42).

Epoka e neolitit, me shtrirjen kohore, që përfshin fundin e mijëvjeçarit të shtatë e deri në gjysmën e mijëvjeçarit të tretë, rreth viteve 2800-2700 para Kr., përfaqëson periudhën më të gjatë kohore dhe më të rëndësishme në fushën e kulturave prehistorike.

Në tërësinë e vendbanimeve të epokës Neolitike të Shqipërisë Juglindore e më gjerë në rrafshin ballkanik, interes të veçantë paraqet ai i Podgorisë.

Ai i përket neolitit të hershëm, ka një shtrirje sipërfaqësore prej 1 ha dhe një shtresë kulturore me rreth 3.20m trashësi. Rrjedhimisht ai vazhdon të jetë sot për sot vendbanimi më i madh i zbuluar në vendin tonë, i barasvlefshëm me ato të njohura e bashkëkohore nga Pelagonia, Maqedonia e Thesalia (Korkuti, Prendi 1992: 9).

Një nga dukuritë e tjera kulmore të epokës Neolitike është vendbanimi palafit i Dunavecit. Ai ka një shtrirje sipërfaqësore 1.4ha dhe një shtresë kulturore 2.5m të

trashë. Prania e tij në bregun e majtë të lumit Dunavec (degë e Devollit), është vërtetuar nga zbulimi i 87 copë hunjve që kanë shërbyer si pilota, të cilat janë punuar me sëpata guri. Analizat laboratorike të kampioneve nga Dunavec i datojnë atë në vitet 4830 p. K., e për rrjedhojë ai vazhdon të jetë sot për sot, vendbanimi më i vjetër në Ballkan e më gjerë (Korkuti, Prendi 1992: 15; Korkuti 1995: 127).

Me mjaft interes është gjithashtu një ledh me gurë, që është zbuluar në vendbanimin kodrinor të Kamnikut (Kolonjë). Ky konstruksion me gurë të hedhur njeri mbi tjetrin, pa faze anësore, pa asnjë lidhje, me gjerësi 1.70m e gjatësi afërsisht 45m, që ruhej pjesërisht deri në 0.40m lartësi u gjet në krahun verior të vendbanimit.

Pjesët e tjera që karakterizohen nga një terren i përthyer shkëmbor nuk kanë patur nevojë për mure mbajtëse. Ky ledh apo mur me gurë, lidhet me shtresat më të hershme të vendbanimit dhe datohet në gjysmën e parë të mijëvjeçarit të tretë, rreth viteve 2800-2700 p. K. Të dhënat, qoftë edhe të pjesshme, janë bindëse për ta konsideruar këtë konstruksion me gurë të parin fortifikim mbrojtës në vendin tonë e të njëkohshëm me fortifikimin mbrojtës të Diminit në Thesali (Aliu, Jubani 1969: 4; Prendi, Aliu 1970: 16; Karaiskaj 1981: 9).

Koleksionet e veglave të ndryshme të punës prej stralli (thika, kruese, shpuese); guri, (sëpata, gurë bloje); kocke (fëndyejt, gjilpërat, stekat); briiri, (çekanë, shetër); balte të pjekur (peshore për rrjeta peshkimi, rrotulla boshti për endje), (Fig. 2), së bashku me farërat e ndryshme të karbonizuara (grurë, elb, thekër, urov etj. bimë) dhe deri në kockat e kafshëve (gjedhë, dele, dhi, derra etj.), të pranishme me shumicë në vendbanimet e gjërmuara, janë të dhëna të sigurta që provojnë se bashkësitë neolitike të rajoneve të Shqipërisë Juglindore merreshin me bujqësi, blegtori, gjueti, peshkim dhe dinin të bënin veshje të shumta prej leshi ose prej bimësh të ndryshme.

Brenda vendbanimeve neolitike prodhoheshin gjithashtu edhe të gjitha kategoritë e ndryshme të objekteve shtëpiake, midis të cilave qeramika zinte vendin kryesor.

Enët prej qeramike paraqiten me forma e punime të ndryshme, sipas qëllimit praktik të përdorimit, si: enë kuzhine, tavoline ose kult, me interes të veçantë për të njohur jetën shoqërore e shpirtërore.

Ka të dhëna arkeologjike që tregojnë rërthorazi, se prodhimi i qeramikës, sidomos gjatë periudhës së neolitit të vonë, realizohej në shtëpipunishte. Si të tilla, duhet të kenë qënë ato të zbuluara në Kamnik, brenda të cilave u zbuluan rrënojat e një kompleksi furrash, disa nga të cilat u gjetën të vendosura në dy rreshta, përballë njëra tjetrës.

Ato kishin mure ndarës e të përbashkëta, rrethoheshin nga një bordurë prej balte të pjekur dhe në disa prej tyre u gjetën nga 5-6 enë, që ishin futur brenda, për t'u pjekur (Aliu 1969: 85; Prendi, Aliu 1970: 17; Aliu, Jubani 1969: 7; Korkuti, Prendi 1992: 17-18).

Ky fakt, deri më sot i vetëm brenda vendit tonë, përfaqëson një nga dukuritë kulmore të qytetërimit neolitik, që lidhet ngushtë me përsosjen e teknologjisë së prodhimit të enëve prej qeramike. (Fig. 3)

Nga tërësia e repertorit të pasur të enëve, të zbuluara në Kamnik, vlen të përmendim vazot antropomorfe që stilizojnë buste grash (simbol i "Nënës së Madhe", si dhe dy enë të tjera në trajtë vazokambanë, me dy sfera sipër, të cilat përfaqësojnë

altaret e parë të kultit, të vetmit e këtij lloji brenda vendit tonë, të panjohura edhe nga kulturat fqinje e të largëta bashkëkohore (Prendi, Aliu 1970: 24).

Ato shquhen për elegancën në modelimin e formës dhe përsosmërinë artistike të pikturimit, që i prezantojnë ato, si dukuri ta rralla të artit prehistorik të Europës Juglindore (Miločič 1974: 137).

Të lidhur ngushtë me arritjet kulmore të epokës neolitike janë edhe marrëdhëniet e këmbimit të banorëve të Shqipërisë Juglindore, me bashkësitë fqinje e të largëta egjeane. Këto marrëdhënie, ndonëse të rralla, provohen nëpërmjet objekteve me prejardhje nga Thesalia, të zbuluara në Dunavec dhe në Cakran të Fierit (Korkuti, Andrea 1974: 72)

Prania në akropolin e Diminit e disa enëve të importuara nga vendbanimi palafit i Neolitit të mesëm të Dunavecit, përbën një tjetër dëshmi të sigurt, të marrëdhënieve të këmbimit, ndonëse fillestare, me bashkësitë kulturore të Thesalisë (Korkuti 1995: 127; 2003: 13).

Vazhdimësia e këtyre marrëdhënieve me vendet e Thesalisë, provohet gjithashtu edhe me dy tasa trungkonikë me prejardhje nga Dimini të zbuluara në Kamnik.

Pikturimi me motive meandrosipiralike ose në formë tabelëshahu, ashtu sikurse përbërja dhe ngjyra e brumit, janë konsideruar si argumenta bindës për të treguar se këto enë janë importe të drejtpërdrejta nga Dimini i Thesalisë (Prendi, Aliu 1970: 27).

Kultura e epokës së bakrit, si vazhduese e drejtpërdrejtë e asaj neolitike, karakterizohet nga një shtim i ndjeshëm i numrit të vendbanimeve me një shtrirje territoriale në të gjitha trevat e Shqipërisë.

Në rajonet e Shqipërisë Juglindore ajo është bërë e njohur me gërmimet në vendbanimin palafit të Maliqit, vendbanimin shpellor të Trenit dhe vendbanimin kodrinor të Burimasit në rrethin e Korçës (Prendi 1966: 257; 1976: 38; Korkuti 1971: 33; 2003: 14), si dhe me fazën Kamnik II në pllajën e Kolonjës (Aliu, Jubani 1969: 4).

Materialet e zbuluara në vendbanimet e gërmuara në këto dy njësi gjeografike fqinje janë identike e të njëkohëshme me ato të zbuluara aktualisht në të gjitha rajonet e tjera të Shqipërisë, me shtrirje territoriale nga Konispoli i Sarandës në Jugë e deri në Gajtan të Shkodrës e në Dajç të Kukësit në veri të vendit (Korkuti 1998: 24-25; 2003: 14).

Vendin kryesor në tërësinë e këtyre vendbanimeve të zbuluara në Shqipëri, e zë sigurisht vendbanimi shumështrësor i Maliqit, me shtrirje sipërfaqësore prej 11 ha, dhe me përkatësi kohore 4000 vjeçare, me vijimësi të pandërprerë deri në fillimet e periudhës arkaike, shek.VI p. K. (Prendi 1976: 21; Korkuti, Prendi 1992: 18-19; Prendi, Andrea, Lera 1989: 56).

Gjatë gërmimeve intensive në Maliq, janë zbuluar me mijra pilota druri dushku, të punuara me sëpata metalike (bakri), mbi një sipërfaqe rreth 900 m², që

mbanin platformën mbi të cilën ngreheshin banesat, me parete kallamash të veshura me baltë.

Ky vendbanim mbiujor (palafit), i zbuluar e i studiuar në Maliq, rezulton të jetë më i madhi dhe më i rëndësishmi, jo vetëm brenda vendit tonë, por edhe i krahasuar me atë në Kostur të Greqisë, Ustie në grykën e Drinit në afërsi të Strugës, apo në atë të Varnës në Bullgari etj. (Korkuti, Prendi 1992: 15).

Palafiti i Maliqit ka qenë i rrethuar me një ledh druri. Ai ishte ndërtuar me dy rradhë drurësh, me trashësi mesatare, të ngulur vertikalisht në tokë, me gjerësi rreth 0.80m, i mbushur midis rreshtave me dhe të ngjeshur. Ky gardh dyfish, ndonëse i zbuluar pjesërisht, ka patur karakter të sigurt fortifikues (Prendi 1966: 257; 1976: 38; Korkuti, Prendi 1992: 17-18; 1998: 24).

Vlerat e tjera historiko-arkeologjike, të cilat janë bërë të njohura, ndonëse nëpërmjet një studimi të pjesshëm (Prendi 1966: 250-280), e prezantojnë Maliqin si një vendbanim unikal në fushën e prehistorisë shqiptare e më gjerë në rrafshin balkanik. Nga arkeologë vendas e të huaj ai është krahasuar gjithashtu, me disa nga kryeqendrat më të rëndësishme neo-eneolitike të Sesklos e Diminit të Thesalisë.

Në shtresat e palafitit të Maliqit janë zbuluar edhe një grup veglash metalike, me forma e funksione të ndryshme përdorimi. Vendin kryesor në këtë grup veglash pune prej bakri e zënë sëpatat, daltat, gjilpërat, bizat dhe grepat e peshkimit, të cilat së bashku me një sëpatëdaltë të zbuluar në vendbanimin e Kamnikut në Kolonjë, janë të vetmet e këtij lloji, të zbuluara deri tani në Shqipëri dhe që i kanë dhënë natyrshëm emrin epokës (Prendi 1966: 257-258; 1976: 4; Aliu-Jubani 1969: 12-13).

Përdorimi i këtyre veglave prej bakri fillimisht në këto rajone, mendohet të ketë sjellë, për rrjedhojë, rritjen e sipërfaqes së tokës bujqësore të punueshme dhe përsosjen e ndërtimit të banesave prej druri. (Fig. 4)

Duke u mbështetur në të dhënat e përfituara nga gërmimet në Maliq e Kamnik, është arritur gjithashtu në përfundimin se, krahas bujqësisë e blegtorisë, ka filluar gradualisht dhe veprimtaria për nxjerrjen e përpunimin e metaleve të bakrit si dhe prodhimi i veglave të punës brenda vendbanimit. Argumentet bindëse për këto lloj veprimtarish janë skorjet e bakrit si dhe kallëpët prej guri, të zbuluara në shtresat eneolitike të Maliqit, që kanë shërbyer për derdhjen e sëpatave prej metali.

Zhvillimi i dukshëm, që karakterizon të gjitha degët e ndryshme të ekonomisë në rajonet juglindore gjatë epokave neo-eneolitike, është favorizuar sigurisht edhe nëpërmjet marrëdhënieve të ngushta e të vazhdueshme me vendet fqinje e të largëta egjeane.

Kontaktet tradicionale të këtyre marrëdhënieve, të provuara arkeologjikisht në rajonet e Korçës e të Kolonjës me Pelagoninë, Maqedoninë Perëndimore greke dhe vendet e Thesalisë, kanë qenë të shpeshta e të qëndrueshme dhe kanë ndikuar vazhdimisht në zhvillimin e ekonomisë e të kulturës.

Tiparet kryesore të kulturës, së bashku me përparimin e shkallëzuar të zhvillimit ekonomik, që karakterizojnë qytetërimin neo-eneolitik, jo vetëm për rajonet juglindore, por për të gjitha territoret e Shqipërisë, janë pasqyruar hollësisht në studimin e prof. M. Korkutit, një vepër që ka marrë tashmë edhe vlera të rëndësishme ndërkombëtarizuese.

Epoka e bronzit dhe ajo e hekurit janë bërë objekt kërkimesh, në fushën e prehistorisë shqiptare, fillimisht në vitet 50-60 të shekullit të kaluar. Gjatë kësaj periudhe të parë kërkimesh u gërmuan 3 tuma në luginën e Matit; 3 në Pazhok të Elbasanit, 4 në Vajzë të Vlorës dhe 4 në Dropullin e Sipërm të Gjirokastrës (Islami, Ceka 1965: 446; Prendi 1956: 180; 1957: 76; 1959: 190). Gërmimet në këto varreza tumulare sollën të dhënat e para për kulturën materiale e shpirtërore për rajonet nga Gjirokastra në jug e deri në Mat e Shkodër në veri.

Prania e armëve të ndryshme prej bronzit, si: shpata, kama, thika, heshta etj., të zbuluara në mjaft raste në varret e këtyre tumave, provuan gjithashtu, se banorët që i ngritën këto tuma, kishin hyrë në marrëdhënie ekonomiko-kulturore me botën e Egjeut që herët në shek. XVI-XV p. K.

Kërkimet në fushën e prehistorisë hynë në një fazë të dytë shumë të rëndësishme në vitet 60-70 të shekullit të kaluar, atëherë kur krahas tumave, u bënë objekt gërmimesh intensive shumëvjeçare edhe mjaft vendbanime prehistorike.

Kësaj faze të dytë kërkimesh i përkasin: gërmimet në vendbanimin e fortifikuar të Gajtanit në Shkodër (Islami- Ceka 1965: 448); në vendbanimin e hapur të Maliqit në Korçë (Prendi 1966: 262), si dhe ato të vendbanimit shpellor të Trenit në Devoll (Korkuti 1971: 33).

Materialet e të dhënat më të rëndësishme, për të njohur e studiuar tërësinë e epokës së bronzit në Shqipëri, janë zbuluar në vendbanimin e Maliqit.

Për të parën herë, gjatë këtyre gërmimeve, u përcaktuan në rrethana të sigurt stratigrafike tri faza të veçanta zhvillimi, që janë emërtuar nga prof. Frano Prendi: bronz i hershëm, i mesëm dhe i vonë.

Në dritën e këtyre të dhënave, është provuar se në fazën më të hershme të shtresave kulturore të bronzit faza MLIIIa, shfaqet një kategori qeramike, me forma e dekor e tenologji prodhimi, krejt ndryshe nga ajo eneolitike.

Prania e kësaj qeramike, me tipare të qarta e tipike për bronzin e hershëm ballkanik, siç rezulton nëpërmjet krahasimeve me atë të Armenohorit (Pelagoni), me fazën II-III e bronzit të hershëm (Thesali) e sidomos me shtresat 8-10 të Servias (Maqedoni), janë përdorur si argumente bindëse nga prof. Frano Prendi për të konsideruar qeramikën e Maliqit IIIa të ardhur këtu përmes dyndjesh e të datuar në fund të mijëvjeçarit të III p. K., sipas kronologjisë tradicionale relative (Prendi 1985: 87).

Disa datime radiokarbonike të neolitit të Sovjanit me të njëjtën kulturë të Maliqit sugjerojnë data të larta për fillimin e bronzit të hershëm, por që ende nuk kanë gjetur përdorim. Prendi, Lera, Touchais 1996: 234-235).

Shfaqja masive e qeramikës, kryesisht me një e dy vegje mbi grykë, me tone të errëta, me sipërfaqe relativisht të paniveluar dhe e të zbukuruar, kryesisht me shirita të gropëzuar në fazën Maliq IIIa, Tren IIa, Podgori, Sovjan, provon dyndjen nga lindja në pellgun e Korçës, të një grupi etnik, i cili solli këtu qeramikën shiritore dhe ritin e varrimit me tuma (Andrea 1985: 171-178).

Brokat me qafë të gjatë cilindrike të varrit qendror të tumës të Barçit I, shumë të ngjashme me ato të fazës MLIIB, janë të njëkohëshme me ato të grupit kulturor Belotic-Bela Crkva, që e lidhin Bronzin MLIIB me ato të Serbisë Perëndimore. Nëpërmjet takimeve apo ndikimeve, qoftë edhe sporadike, është shpjeguar prania në shtresat e MLIIBa e një grupi të vogël fragmente qeramike, me trekëndësja të shpuar, shumë të ngjashëm me ato të stilit të poçerisë Baden-Kostolac (Prendi 1982: 208). Natyrshëm, që përputhet në treguesit kryesorë të qeramikës së Bronzit të hershëm të Maliqit e të Trenit, me ato të fazës së hershme të qeramikës maqedono-thesaliane e të Epirit, janë të kuptueshme, duke patur parasysh afërsitë gjeografike, që evokojnë, njëkohësisht dhe një traditë të hershme neo-eneolitike.

Bronzi i mesëm i Maliqit, faza MLIIC, është periudha e formimit të plotë të kulturës të epokës së bronzit, që kronologjikisht është paralelizuar me Helladikun e mesëm II-III dhe Helladikun e vonë i të Greqisë, shek. XVIII- XVI para Krishtit.

Në shtresat e kësaj faze të Maliqit janë gjetur shumë enë të plota, përveç atyre të fragmentuara, që mundësojnë të pohojmë se kjo është një qeramikë e punuar teknikisht me kujdes, me ngjyrë gri e gri të errët në të zezë, me sipërfaqe të lustruara, e zbukuruar kryesisht me dekor plastik: thëmtha, pulla, nervura etj., me traditë vendëse. Krahas qeramikës së traditës, janë zbuluar në Maliq edhe forma enësh të ngjashme me ato të bronzit të mesëm I. thesalik, apo kantare me dy vegje të larta të tipit minoik.

Këto forma enësh, të quajtura pseudominoike, janë zbuluar jo vetëm në shtresat e bronzit të mesëm të Maliqit, por edhe në dy nga tumat e gërmuara të Shqipërisë Jugperëndimore. Në përgjithësi ato janë datuar në shek. XVII-XVI para Krishtit, një datim që argumentohet nëpërmjet analogjive me një ekzemplar të ngjashëm të varrit 12 të tumës së Vajzës Vlorë, i shoqëruar atje me një shpatë të tipit të hershëm egjean (Prendi 1976: 9).

Është e rëndësishme të theksojmë që në shtresat e bronzit të mesëm të Maliqit, nuk është zbuluar asnjë armë ose vegla pune prej bronzi, aq të domosdoshme për të kompletuar tërësinë e tipareve të kësaj faze të kulturës dhe përkatësinë kohore. Gjithashtu duam të vemë në dukje se faza e bronzit të mesëm, e përfaqësuar sotpërsot vetëm në Maliq, mungon edhe në vendbanimin shpellor të Trenit apo edhe në të gjitha rastet e tumave të gërmuara në rajonin e Korçës e Kolonjës.

Megjithatë, prania e kallëpëve prej guri për derdhjen e objekteve metalike, të zbuluara në fazën MLIIC, janë prova të sigurtja jo vetëm të prodhimit të këtyre objekteve, por shërbejnë edhe si një nxitje për gjurmime në të ardhmen.

Periudha e bronzit të vonë, që përkon me Helladikun e vonë II-III sipas kronologjisë egjeane, është bërë e njohur fillimisht me gërmimet në vendbanimin e Maliqit e të Trenit.

Kjo periudhë, që përfshin afërsisht shekujt XV-XII para Krishtit, në Maliq përfaqësohet me fazën MLIID, të cilën autori i gërmimeve e ka ndarë në tri nënfaza MLIID1-3 (Prendi 1977-1978: 12). Në vendbanimin e Trenit, materialet e datuara në bronzin e vonë janë zbuluar në të gjithë sipërfaqen e banuar të shpellës, faza Tren IIB, kurse materialet e periudhës të hekurit të hershëm janë zbuluar jo vetëm brenda sipërfaqes së banuar të shpellës, por edhe në tarracat jugore të kodrës, tashmë të fortifikuara me mure (Korkuti 1971: 36-38).

Gërmimet e kontrollit të viteve 1973-1974 dhe 1988 -1990 në Maliq kanë zbuluar gjithashtu shtresa kulturore, që lidhen qartësisht me epokën e hekurit, e emërtuar Maliq IV, me shtrirje kohore të kulturës deri në fillim të periudhës arkaike shek. VI para Krishtit.

Në dritën e të dhënave të këtyre dy periudhave të fushës së prehistorisë, të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, problemi i tipareve kryesore të kulturës ilire, ashtu si dhe kalimi i saj me një vijimësi të pandërprerë për në periudhën e hekurit të zhvilluar, bëhet më i argumentuar e bindës (Prendi, Andrea, Lera: 265 -266).

Duke ju referuar këtyre problemeve të rëndësishme, të njohura nga materialet e zbuluara për epokën e bronzit të Maliqit e, veçanërisht atyre që lidhen me fazën MLIID, rezulton se nga fundi i kësaj faze (MLd2, sipas kronologjisë të ndryshuar), shfaqet së pari grupi i qeramikës së pikturuar mat së bashku me disa elementë me prejardhje nga qeramika e bronzit të mesëm.

Kjo kategori qeramike, me ngjyra okër në të kuqëremtë, shquhet për shumëllojshmërinë e formave e të varianteve kryesisht, kana, kantarë, amfora, enë dyshe e treshe, shumica e të cilave janë të pikturuara me motive gjeometrike.

Njohuritë tona për këtë kategori qeramike, janë rritur ndjeshëm, pas gërmimeve e studimeve të varrezave tumulare në rrethin e Korçës e të Kolonjës.

Lidhur ngushtë me origjinën fillestare, kronologjinë dhe përkatësinë etnike të qeramikës së pikturuar mat, tipike për rajonet juglindore, e përhapur gjerësisht dhe në të gjitha territoret jugore të Shqipërisë, e pranishme gjithashtu në Pelagoni, Maqedoninë Perëndimore e në Epirin e Veriut, ka qenë dhe vazhdon të jetë objekt diskutimesh nga arkeologë vendës e të huaj (Prendi 1966: 275; Korkuti 1969: 55; 1971: 31; Andrea 1969: 79; 1985: 187; Bodinaku 1989: 53; 199...:65; Prendi, Lera, Touchais 1996: 223; Aliu 2004: 156; Hamondi 1967: 389; Hochstetter 1982: 297).

Mendimi më i pranueshëm, në tërësinë e këtyre pikpamjeve, na duket ai që e konsideron qeramikën e pikturuar mat si një frymëzim i pavarur nga qeramika mikene

e Maqedonisë Qendrore, që shfaqet fillimisht në pellgun e Korçës, në fund të shek. XIII fillim i shek. XII para Krishtit. Është pikërisht kjo kategori qeramike, me tone të çelura, me forma e motive të larmishme pikturimi, që përfaqëson përbërësin kryesor lokal të kulturës të epokës së hekurit për grupin ilir të quajtur “devollit”, i cili ka shërbyer edhe si model për një kronologji (relative) të përgjithshme të kësaj epoke e vazhdon të përdoret jo vetëm për rajonet juglindore, por edhe për të gjitha territoret e tjera të vendit tonë (Andrea 1985:78; Prendi 1988: 80).

Lidhur ngushtë me qeramikën e pikturuar mat, vlen të vëmë në dukje gjithashtu se tumat e gërmuara në Rehovë, Luaras dhe varreza e dystë e Borovës në Kolonjë, kanë sjellë të dhëna të reja që kanë pasuruar ndjeshëm njohuritë për këtë kategori qeramike. Sipas këtyre të dhënave rezulton që qeramika e pikturuar, karakteristike kryesisht për periudhën e hekurit të hershëm e të zhvilluar duhet të ketë dalë nga moda me futjen e çarkut për prodhimin e qeramikës, fillimisht në rajonet juglindore (Ceka 1985: 122). Kjo gjë ka ndodhur në fillim të fazës së dytë të periudhës protoqytetare, në gjysmën e dytë të shek. VI para Krishtit, mbështetur kryesisht në të dhënat e përfituara nga varreza e Borovës (Aliu 1994: 55).

Përmes gërmimesh në vendbanime, e sidomos në varrezat tumulare, janë zbuluar edhe disa kategori gjetjesh të tjera prej qeramike, bronzit, ari, argjendi etj., me prejardhje ose të frymëzuara nga qytetërimi miken.

Grupi i qeramikës mikene përfaqësohet nga ena e varrit qendror të tumës së Rehovës e HVIIB, që përkon me fillimet e bronzit të vonë shek. XV para Krishtit (Aliu 1987: 107), e cila është konsideruar si një import i drejtpërdrejtë nga punishtet dytësore të Thesalisë (Bejko 1993: 109).

Marrëdhëniet me këto rajone, pavarësisht nga intensiteti, janë provuar gjithashtu nga një kilik i HVIIB2, i zbuluar në vendbanimin e Trenit, një amforesk, një enë me grykë të rremë, një kanë me grykë të prerë, një kupë, një kilik, një amforesk, tri fragmente të së njëjtës enë, të gjitha të zbuluara në tumën I e III të Barçit, që i përkasin tërësisht HVIIC (Prendi 1966: 267; Andrea 1985: 78-81; Aliu 1984: 47; 1987: 1996: 66-67; 2004: 97-99).

Kohët e fundit, gjatë gërmimeve në vendbanimin e Sovjanit, shumë pranë vendbanimit të Maliqit, janë zbuluar dy fragmente tepër të vogla, që nuk mundësojnë riprodhimin e formës, por nëpërmjet gjurmëve të motiveve të pikturimit, janë datuar nga autori i gërmimit në HVIIB (Prendi, Lera, Touchais 1966: 243; Bejko 2002: 61).

Stolitë, që përbëjnë grupin e dytë të gjetjeve me prejardhje mikene, përfaqësohen nga tetë copë pafta floriri, të zbuluara në tumën e Rehovës e Shtikës në Kolonjë dhe tri copë tëmthore spirallike, prej ari, të zbuluara në tumën I të Barçit në Korçë (Aliu 1987: 105; 1996: 69; Andrea 1985: 96). Tëmthoret e Barçit shoqëroheshin në varr me një enë të importuar mikene dhe datohen në periudhën submikene. Ndryshe mund të themi për paftat e Rehovës e të Shtikës të cilat, si stoli koke, janë të parat e këtij lloji, pa analogji të tjera brenda vendit tonë, të importuara nga punishte dytësore

mikene, të datuara nëpërmjet konteksteve nëpër varre në shek. XIV- XIII para Krishtit (Fig. 5).

Armët prej bronzi, ashtu si stolitë, paraqiten numerikisht të kufizuara. Ato përfaqësohen nga një sëpatë e zbuluar në Rëmbec, një kamë e varrit 162 të tumës së Barçit si dhe nga një grup thikash njëteheshe, të zbuluara: tri copë në vendbanimin e Maliqit, katër në tumën I dhe II të Barçit në pellgun e Korçës, dy në tumën e Prodanit, dhjetë në tumën e Rehovës, dy në tumën e Shtikës dhe katër në tumën e Luarasit në Kolonjë (Prendi 1966: 276; 1977- 78: 16; Andrea 1985: 80; Aliu 1984: 47; 1987: 152; 1996: 66; 2004: 97, 218).

Kama e brirëzuar e Barçit, pavarësisht nga diskutimet lidhur me klasifikimin tipologjik, është konsideruar si një prodhim lokal, me tipare që karakterizojnë shpatat e vona mikene të tipit G (Bejko 2002: 71), të datuar në shek. XIII- XII para Krishtit.

Të gjitha thikat janë njëteheshe, me dy ose tre perçina në dorezë, që riprodhojnë forma dhe tipare të qarta egjeane. Në përgjithësi ato ofrojnë analogji me ekzemplarët e Vajzës, Pazhokut, Patosit, Midhës (Mat), që duhen konsideruar përgjithësisht si prodhime lokale, të lidhura ngushtë me zgjerimin e veprimtarisë metalurgjike në shek. XIV- XI para Krishtit. (Prendi 1957: 91; 1977-1978: 16; Islami, Ceka 1965: 447; Korkuti 1981: 27).

Grupi tjetër i armëve prej bronzi, përfaqësohet nga dy shpata të zbuluara në tumën I të Barçit në Korçë dhe një në tumën e Prodanit në Kolonjë, të cilat i përkasin grupit të shpatave me dorezë në formë gjuhë, me origjinë evropiane (Andrea 1985: 76; Aliu 1984: 47).

Marrëdhëniet me Evropën Qendrore provohen gjithashtu edhe me një grup maja heshtash e shigjeta bronzi, të tipit “flakëzë”, të zbuluara: dy në vendbanimin e Maliqit dhe katër në tumat e Barçit në Korçë, tri copë në tumën e Rehovës dhe pesë të tjera në tumën e Luarasit në Kolonjë (Prendi 1966: 266; Andrea 1985: 79; Aliu 1987: 154; 2002: 100).

Heshtat ose shtizat, që kanë të përbashkët tunin e tyre me prerje rrethore ose prizmatike (7-11 faqe) dhe fletën që ngushtohet afër mesit, të konsideruara me origjinë nga Evropa Qendrore, janë të krahasueshme me ato të njohura nga të gjitha vendgjetjet e tjera të territoreve të Shqipërisë, të datuara në bronzin e vonë e që kanë vazhduar edhe gjatë periudhës së hekurit të hershëm, shek.XI- IX para Krishtit. (Bodinaku 1982: 79; Budina 1957: 93; 1956: 186; Ceka (Neritan) 1974: 138).

Kontaktet e para me rajonet veriore, të kulturës së fushave me urna si dhe me vendet ndërmjet lumenjve Sava e Drava të Ballkanit Veriperëndimor, sot përfaqësohen vetëm me një grup prej 40 copë gjilpërash bronzi të zbuluara në tumat e Rehovës, Shtikës e Luarasit të rrethit të Kolonjës (Aliu 1987: 161; 1996: 61; 2004: 102-104). Gjilpëra të shkurtra si këto me kokë konike, globulare, apo disku me qafë të tejshpuar, me origjinë nga depot e Evropës Qendrore, Bronzet D, të përhapura në Karpate e në Slloveninë Qendrore e Lindore (Gabrovec 1983: 44), janë të krahasueshme gjithashtu

edhe me ato të njohura nga Siatista (Kilian- Der 1984: 73) dhe Aiani pranë Kozanit në Maqedoninë Perëndimore, të shoqëruara në varre me shpata tip “miken”, me dorezë kryqi, të shek.XIV- XIII para Krishtit (Karamitrou 2000: 603- 604).

Në fillim të epokës së hekurit, si ndikim i dyndjeve të tjera panono- ballkanike (egjeane), shek. XI-IX para Krishtit, shfaqen në rajonet juglindore një grup gjilpëra bronzi, me trup të thjeshtë ose të zbukuruar me motive incizimi: Korçë 40 copë e Kolonjë 75 copë (Andrea 1985: 82. Aliu 1984: 48; 1987: 163; 1996: 68; 2004: 104), tipologjikisht njësoj me ato të pranishme në të gjitha varrezat e gërmuara të Shqipërisë Jugore (Prendi 1974: 111; Korkuti 1981: 28, Ceka 1974: 139; Bodinaku 1982: 81; 2001- 2002: 61-62; Kilian 1984: 79).

Në tërësinë e kategorive të tjera, të stolive trupore ose të veshjeve me karakter praktik e zbukurimor, vendin më të rëndësishëm (krahas diademave, varseve e unazave gjyslykore etj.), e zënë fibulat gjyslykore të njohura tashmë në të gjitha tumat e gërmuara në jugë e në veri të Shqipërisë. Ndryshe nga si ka rezultuar nga gjetjet brenda vendit tonë e me gjerë (Bodinaku 1982), fibulat gjyslykore, të zbuluara në varrezat e Kolonjës shquhen jo vetëm për numrin (50 copë gjithsej), por edhe për faktin që ato shfaqen fillimisht në shek. X-IX dhe vazhdojnë të përdoren deri në periudhën arkaike shek. VI para Krishtit. Mjaft interesant është dhe fakti tjetër që ato paraqiten në Kolonjë me tre tipe: me “tetë” njëfish, dyfish pa motivin e tetës midis disqeve spirallike, që përkojnë me tipet Ib, Iib e Ig sipas klasifikimit të J. Alexandër (Alexandër 1965: 7- 23).

Fibula me “tetë” dyfish midis disqeve, është tipi i konstatuar rrallë në Shqipëri (një copë në Vodhimë dhe tri copë në Barç), ashtu si ka rezultuar edhe në krahinat fqinje të Maqedonisë, përfshi këtu tumat e Verginës, ku asnjëra nga 104 copët e fibulave gjyslykore atje nuk i përket tipit me “tetë” dyfish. Këta shembuj janë përdorur për të kërkuar origjinën e tipit në rajonet e Shqipërisë Juglindore (Aliu, Bejko 2004: 25).

Në periudhën e hekurit të zhvilluar, krahas shpatave prej hekuri që imitojnë ato prej bronzi me dorezë gjuhe (Aliu 1987: 158) dhe shpatave të tipit Glasinac (Andrea 1985: 135), shfaqen edhe disa kategori stolish, të cilat, krahas vijimësisë të qeramikës së pikturuar mat, përbëjnë së bashku tiparet dalluese të kësaj periudhe të ndara me dy faza: 750-625 dhe 625-550 para Krishtit.

Në kompleksin e këtyre stolive prej bronzi, vendin kryesor e zënë byzylykët me skaje kubikë të mbivënë, të cilët paraqiten të shumtë numerikisht e të larmishëm në tipe e variante, shpesh me veçori lokale prodhimi. (Fig. 6)

Byzylykë si këta, të përhapur kryesisht në Shqipërinë Juglindore, Pelagoni e fushë Kosove, i përkasin tipit D2, sipas klasifikimit tipologjik të bronzëve maqedone (Bouzek 1974: 124). Në përgjithësi, tipet e këtyre byzylykëve, së bashku me varëset, paftat, rruazat prej bronzi etj., shfaqen fillimisht rreth viteve 750 para Kr. dhe kanë vazhduar të përdoren deri në fillimet e periudhës arkaike, ashtu si dhe fibulat

gjyslykore, si jehonë e traditave në këto rajone (Andrea 1985: 137- 156; Aliu 1984: 48; 1987: 172-180; 1995: 130- 134; 2004: 117- 128).

Bashkëjetesa e këtyre grupgjeteve, së bashku me qeramikën e pikturuar mat dhe të disa byzylykëve prej teli të hollë, me prerje rrethore, të zbuluara në mjaft raste në tumën e Rehovës e Luarasit në Kolonjë, janë argumente bindëse, që karakterizojnë fazën e dytë të hekurit të zhvilluar vitet 622- 550 para Krishtit. (Aliu 1987: 222; 2004: 138).

Vlera të rëndësishme në fushën e prehistorisë, për periudhën e bronzit të vonë dhe epokën e hekurit në përgjithësi, kanë marrë gjithashtu dhe të dhënat e përfituara nga vendbanimet e hapura e të fortifikuara. Nëpërmjet vrojtimeve shumëvjeçare në terren është vënë re se, ato janë lokalizuar në Korçë, Pogradec e Kolonjë. Botimet, që në të gjitha rastet mbështeten vetëm në vrojtimit sipërfaqësore, sjellin të dhëna për rritjen e numrit të vendbanimeve të fortifikuara, teknikat e ndërtimit të mureve dhe përkatësisë kohore të tyre (Ceka, Baçe 1972: 205; Manastirliu 1968: 117; Andrea 1968: 125; Karaiskaj, Lera 1974: 263; Karaiskaj, Aliu, 1984: 81).

Mbështetur mbi këto të dhëna janë bërë studime gjithëpërfshirëse për klasifikimin tipologjik të këtyre vendbanimeve të fortifikuara të bronzit të vonë e të periudhës së hekurit.

Sigurisht, ato kanë sjellë përmirësime cilësore lidhur me evolucionin tipologjik dhe përqëndrimin e veprimtarisë ekonomike, që karakterizon fillimisht, vendbanimet e tipit Gajtan-Tren, në shekujt XI-VIII para Krishtit, ashtu si dhe vendbanimet e tipit Kalivo- Mashkiezë të shekujve VIII-V para Krishtit (Korkuti 1982: 236; Ceka 1983: 145).

Megjithatë, përsa kohë që të dhënat e domosdoshme nga gërmimet e vendbanimeve janë tepër të kufizuara (Maliq e Tren), botimet tërësore të materialeve të zbuluara në tumat e rajoneve Korçë e Kolonjë janë burimi kryesor për të njohur kulturën materiale e shpirtërore dhe zakonet rituale të varrimit për bronzin e vonë e epokën e hekurit.

Pa mohuar vlerat që kanë sjellë rreth 978 varre të këtyre tumave, nga të cilët 447 të përqëndruara në tumat e Korçës dhe 632 të tjerë në tumat e Kolonjës, që së bashku me rreth 2310 objekte të plota qeramike, armë e stoli, të zbuluara respektivisht, 660 copë në tumat e Korçës dhe 1640 copë në ato të Kolonjës, për të qenë të saktë, duhet të themi se njohuritë tona vazhdojnë të jenë aktualisht të fragmentuara.

Kjo dukuri është pa dyshim rrjedhojë e mungesës së plotë të të dhënave antropologjike e demografike nga këto varreza, të cilat janë shumë të domosdoshme për të njohur organizimin dhe strukturën sociale, të bashkësive lokale, gjatë këtyre periudhave.

Një ndihmesë të vlefshme, për t'u njohur me këto dukuri, ka dhënë disertacioni i Dr. L. Bejko. Nëpërmjet kodifikimit të të dhënave, të zbuluara në këto varreza dhe kompjuterizimit e të programeve përkatëse që ka përdorur autori, ka mundur të

realizojë përsosmërisht, evidentimin e të gjitha praktikave mortore, të përdorura nga bashkësitë lokale të rajoneve të Shqipërisë Juglindore, që nga shek. XV deri në fillim të shek. VI para Krishtit (Bejko 2001: 220).

Shpreh bindjen gjithashtu, se vlerat në fushën e prehistorisë shqiptare do të rriten në të ardhmen, në qoftë se do të studiohen e botohen të gjitha materialet me prejardhje nga vendbanimet e gërmuara gjatë këtyre 45 vjetëve të fundit në këto rajone, të cilat njihen pjesërisht, ose janë tejet të vonuara në botim.

Kam mendimin që këto fonde, shumica të cilave ruhen në Muzeun Arkeologjik Korçë dhe pjesërisht në Institutin Arkeologjik Tiranë, të studjohen nga arkeologë të rinj në bashkëpunim me autorët e gërmimeve, ose arkeologë të tjerë të fushës së prehistorisë, vendës, apo të huaj, që të mos mbeten përjetësisht në fonde të pabotuara.

LISTA E MONUMENTEVE ARKEOLOGJIKE

Rrethi i Pogradecit	Rrethi i Korçës	Rrethi i Kolonjës
1.Selcë e poshtme	8.Podgori	36.Luaras
2.Proptisht	9.Kakaç	37.Qesarakë
3.Lin	10.Symizë	38.Lenckë
4.Pogradec	11.Pocestë	39.Blush
5.Tushemisht	12.Sovjan	40.Boshanj
6.Peshkëpi	13.Maliq	41.Bejkovë
7.Blacë	14.Dunavec	42.Butkë
	15.Vashtëmi	43.Shtikë
	16.Zvezdë	44.Bezhan
	17.Burimas	45.Hollm
	18.Progër	46.Gradec (Bejkovë)
	19.Kala e Bilishtit	47.Psar
	20.Tren	48.Rehovë
	21.Trajan	49.Taç
	22.Vendrrrok	50.Prodan
	23.Shuëc	51.Barmash
	24.Ziçisht	52.Novoselë
	25.Barç	53.Kamnik
	26.Drenovë	54.Vrepckë
	27.Bollovodë	
	28.Dërsnik	
	29.Vithkuq	
	30.Gjonomadh	
	31.Kuç i Zi	
	32.Kamenicë	
	33.Boboshticë	
	34.Plasë	
	35.Leshnjë	

Referencat

ALIU Skënder

- 1969 “Një qytezë e re ilire në Shqipërinë Juglindore” Konferenca e dytë e Studimeve Albanologjike: 353-374.
- 1969 “Zbulime të reja të Kulturës ilire në rrethin e Kolonjës” Ilirët dhe Gjenezat e Shqiptarëve: 85-89.
 - 1984 “Tuma e Prodanit” Iliria 1: 27-67.
 - 1984 “Vendbanime të fortifikuara në Pllajën e Kolonjës e në rrjedhën e sipërme të luginës së Osumit” Monumentet 1: 81-101
- 1985 “Aspekte të kulturës paraqytetare ilire në krahinën e Kolonjës në shek.VII-V pesonë” Iliria 2: 271-280.
- 1987 “Tuma e Rehovës (Kolonjë), Temë doktorature. Tiranë: Akademia e Shkencave Instituti Arkeologjik.
 - 1988 “Gjetje të rastit nga Plasa”, Iliria 1: 204-208.
 - 1994 “Varreza e Borovës”, Iliria 1-2: 5-86.
 - 1995 “Varreza e Psarit”, Iliria 1-2:119-148.
 - 1996 “Varreza e Shtikës” Iliria 1-2: 57-78.
- 2002 “Les rapports entre L’Albanie du sud-est et L’Europe Centrale Pendant la transition de l’âge du Bronze a l’âge du Fer, a la lumier Des decouvertes de Kolonjë” BCH Supplement 42:217-229
- 2004 “Tuma e Luarasit”, Tiranë: Akademia e Shkencave, Instituti Arkeologjik

ALIU, JUBANI

- 1969 “Vendbanimi prehistorik i Kamnikut (Kolonjë) Buletin Arkeologjik Nr 2: 1-13
- ANAMALI Skënder
- 1974 “Mozaikët e bazilikës paleokristiane të Linit (Pogradec)” Iliria III: 329-342..
- 1979-1980 “Kështjella e Pogradecit” Iliria IX-X: 211-258.

ANDREA Zhaneta

- 1968 “Rezultatet e kërkimeve informative në rrethin e Korçës” “BH 1”: 125-135.
- 1985 “Kultura ilire e tumave në pellgun e Korçës” Tiranë: Akademia e Shkencave, Qendra e Kërkimeve Arkeologjike.
- 1990 “Gërmimet arkeologjike të vitit 1990 në Shuëc (Korçë) Iliria 2: 256.

BEJKO Lorenc

- 1995 “Mbi praninë e qeramikës mikene në Shqipërinë Juglindore dhe probleme lidhur me të” Iliria 1-2: 35-38.
- 1999-2000 “Zakonet mortore në Bronzin e Vonë të Shqipërisë Juglindore” Iliria 1-2: 156-181.
- 2002 “Mortuary customs in the late Bronze age of Southeastern Albania” BCH supplement 42: 171-198.
- 2002 “Të dhëna arkeologjike për kompleksin social në prehistorinë e vonë të Shqipërisë Juglindore” Tiranë: Akademia e Shkencave, Instituti Arkeologjik (Tema e Doktoraturës).

BEJKO, ALIU, LELA Syrja

- 2004 “Varreza mesjetare në Rëmbec të Korçës “CANDAVIA”1:211-243.

BODINAKU Namik

- 1982 “Tumat e Pazhokut” Iliria 2: 49-101.
- 1989 “Rreth kronologjisë së qeramikës së pikturuar mat të kohës së vonë të Bronzit dhe të Hekurit” Iliria 1: 53-63.
- 1990 “Rreth origjinës dhe bartësve të qeramikës së pikturuar mat të kohës së vonë të Bronzit dhe asaj të Hekurit” Iliria 2: 65-95.
- 2001-2002 “Varreza tumulare e Dukatit në rrethin e Vlorës” Iliria 1-2: 9-96
BUDINA Dhimosten
- 1971 “Gërmimet arkeologjike në varrezën tumulare të Bajkajt” BA: 57-66
CEKA Hasan, ADAMI Jovan
- 1949 “Raport mbi zbulimet prehistorike në Maliq, BISHSH: 94-105.
CEKA Neritan
- 1974 “Tuma e Dukatit” Iliria III: 131-151.
- 1983 “Lindja e jetës qytetare tek ilirët e jugut” Iliria 2: 135-192
- 1985 Qyteti Ilir pranë Selcës së Poshtme, Tiranë: Akademia e Shkencave, Qendra e Kërkimeve Arkeologjike.
- 1985 “Kultura protoqytetare ilire” Iliria 1: 111-150.
CEKA Neritan, BACE Apollon
- 1972 “Vrojtime arkeologjike në rrethin e Pogradecit, luginën e Devollit dhe Shkumbinit” Monumentet 3: 205-214. HAMOND Nikola
- 1967 Epirus, Oxford.
HOCHSTETTER, Alix
- 1982 “Die Mattbemahte Keramik in Nord Griechenland und ihre Herkunft und locale Ausprägung”, Praehistorische Zeitschrift 57, Berlin Band 57: 211.
ISLAMI, Selim, CEKA Hasan
- 1965 “Të dhëna të reja mbi lashtësinë ilire në territorin e Shqipërisë” KPSH 1: 446-451.
ISLAMI Selim, CEKA Hasan, PRENDI Frano, ANAMALI Skënder
- 1955 “Zbulime të kulturës ilire në tumat e Matit” BSHSH 1: 110-138.
KARAIKASJ Gjerark, LERA Petrika
- 1974 “Fortifikimet e periudhës së parë të Hekurit në pellgun e Korçës” Monumentet 2: 263-290.
- 1981 “500 vjet fortifikime në Shqipëri” Tiranë.
KORKUTI Muzafer
- 1971 “Vendbanimi prehistorik i Trenit” Iliria I: 31-64.
- 1974 “Mbi rezultatet e gërmimeve të vitit 1973 në vendbanimin neolitik të Dunavecit” Iliria III: 383-387.
- 1982 “Vashtëmia një vendbanim i Neolitit të hershëm” Iliria 2: 91-146.
- 1982 “Die Siedlung der späten Bronze- und der frühen Eisenzeit in südwest-Albanien Südosteuropa zwischen 1600 und 1000 V.Chr. Berlin, f.236.
- 1985 “Probleme etnokulturore të epokës së Neolitit në Shqipëri” Iliria 2: 43-59.
- 1995 “Neolitikum und chalkolithikum in Albanien Mainz: Akademia e Shkencave e Heidelbergut (Gjermani).
- 1998 “50 vjet Arkeologji shqiptare” Iliria 1-2: 29-37.
- 2003 Parailirët Ilirët Arbërit, Tiranë Qendra Packard.
KORKUTI, ANDREA Zhaneta
- 1974 “Stacioni i Neolitit të mesëm në Cakran të Fierit” Iliria III: 45-101.
KORKUTI, PRENDI Frano

- 1992 “Forma dhe struktura të vendbanimeve neolitike dhe eneolitike në Shqipëri” Iliria 1-2: 7-21.
LERA Petrika
- 1983 “Dy vendbanime prehistorike në Podgori” Iliria 1: 51-63.
- 1987 “Vendbanimi i Neolitit të vonë në Barç” Iliria1: 25-51.
- 1987 “Gërmimet arkeologjike të vitit 1987 Drenovë (Korçë) Iliria 2: 242-243.
- 1988 “Vendbanimi i Neolitit të Vonë në Dërsnik” Iliria 2: 21-50.
- 1990 “Gërmimet arkeologjike të vitit 1990 Sovjan” Iliria 2:250-252
- 1992 “Vendbanimi ilir në gradishtën e Symizës” Iliria1-2:177-208.
- MANASTIRLIU Vangjush
- 1968 “Kontribut për hartën arkeologjike të rrethit të Pogradecit””BA”: 117-135.
- MILOCIC Vladimir
- 1949 “Chronologie der Jungeren steinzeit Mittel-und sudesteuropas”, Berlin.
- 1974 “Marrëdhëniet Thesalo-Shqiptare në kohën e Neolitit dhe të Bronzit””KISI”: 137-138.
- PRENDI Frano
- 1966 “La civilization Prehistorique de Maliq” Studia Albanica 1: 255-280.
- 1972 “Tipare të Neolitit të vonë në Shqipëri në dritën e zbulimeve të reja” (Kultura Maliq-Kamnik) Studime Historike 2: 83-102.
- 1974 “Vështrim mbi kulturën e periudhës së parë të Hekurit në Shqipëri” Iliria III: 103-130.
- 1974 “Gërmimet e vitit 1973 në Maliq” Iliria III: 389-393.
- 1976 “Neoliti dhe Eneoliti në Shqipëri” Iliria VI: 21-45.
- 1977-1978 “Epoka e Bronzit në Shqipëri” Iliria 7-8: 5-58.
- 1982 “Die Bronzezeit und der Beginn der Einsenzeit in Albanien”, Sudosteuroopa Zwischen 1600 und 1000 V, Chr. Berlin, Band 1: 203-233.
- 1989 “Gërmime të vitit 1989 Maliq” Iliria 2: 265-266.
- 1998 “Epoka e Bronzit dhe e Hekurit në kërkimet shqiptare” Iliria 1-2: 73-91.
- PRENDI, ALIU Skënder
- 1971 “Vendbanimi neolitik në fshatin Kamnik të rrethit Kolonjë” Iliria 1:13-46.
- PRENDI, LERA, TOUCHAIS Gilles
- 1996 “Gërmime arkeologjike të vitit 1995” Iliria 1-2: 223-253.
- TSUNTAS HR
- 1908 “Hai proistorikai akropoleis Demini kai Sesklu, Athinai”.

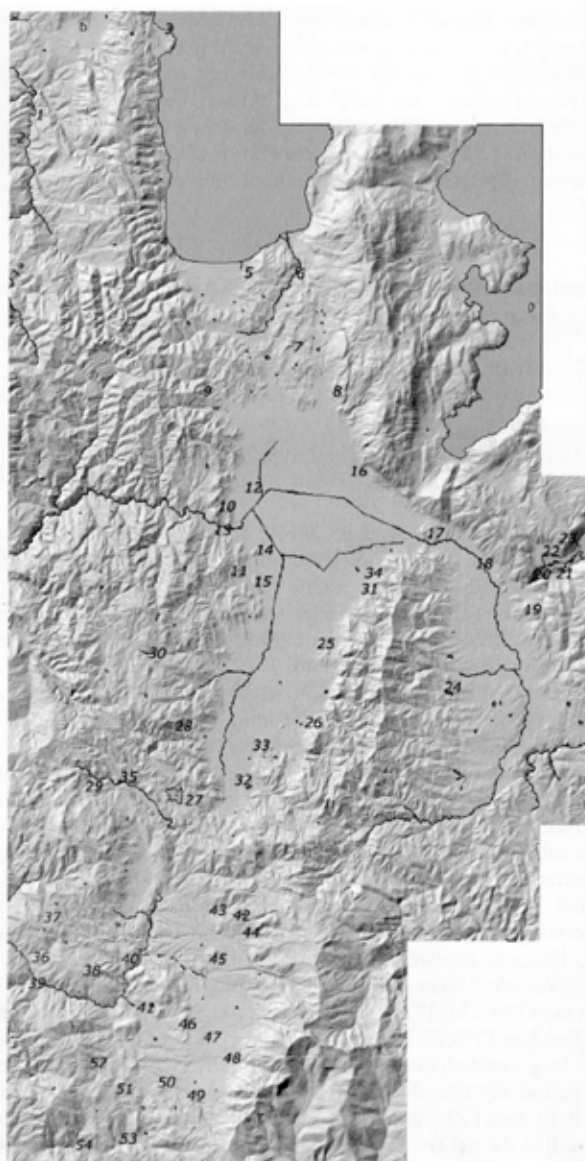


Figure 1.

Fig.1 Harta arkeologjike e Qarkut Korçë



Fig. 2 Vegla stralli, guri, kocke, briri të Neolitit dhe Eneolitit



Fig.3 Furrat e Kamnikut dhe objekte të neolitit: 1-Podgori, 2- Kamnik, 3-Dunavec, 4– Kamnik, 5-Kamnik, 6-Kamnik (enë e importuar nga Dimini)
7– Kamnik (kompleks furrash për pjekjen e qiramikës)

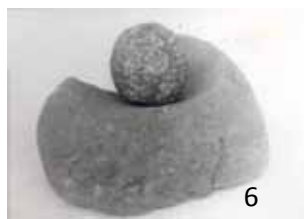
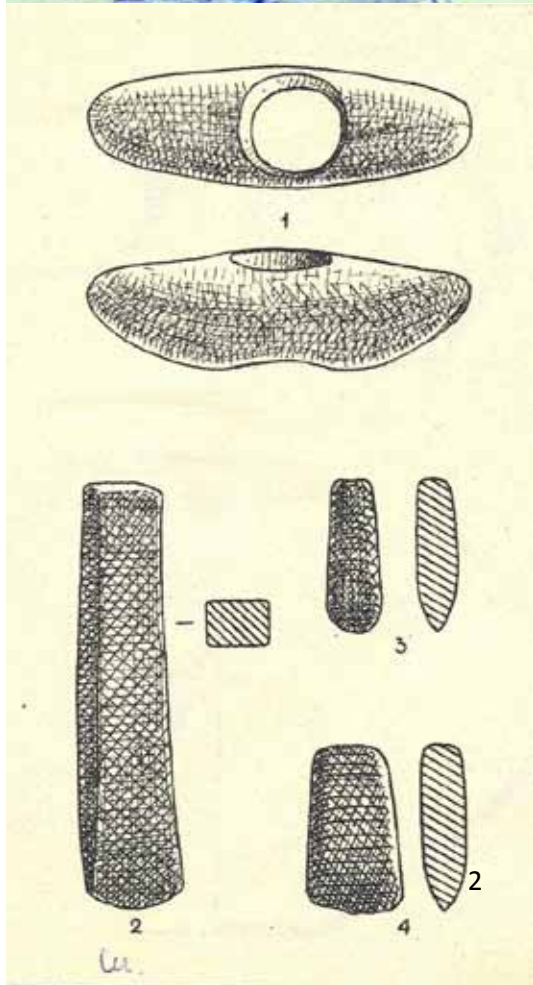


Fig.4 Palafiti i Maliqit dhe vegla pune prej bakri, kocke guri dhe balte: 1–Maliq (rikonstruksioni i banesave prej druri) 2–Kamnik (vegla kocke, bakri guti) 3–Maliq (pesha per rrjeta peshkimi), Maliq, 5–Kamnik (Daltë bakri) 6–Kamnik (gur bloje)

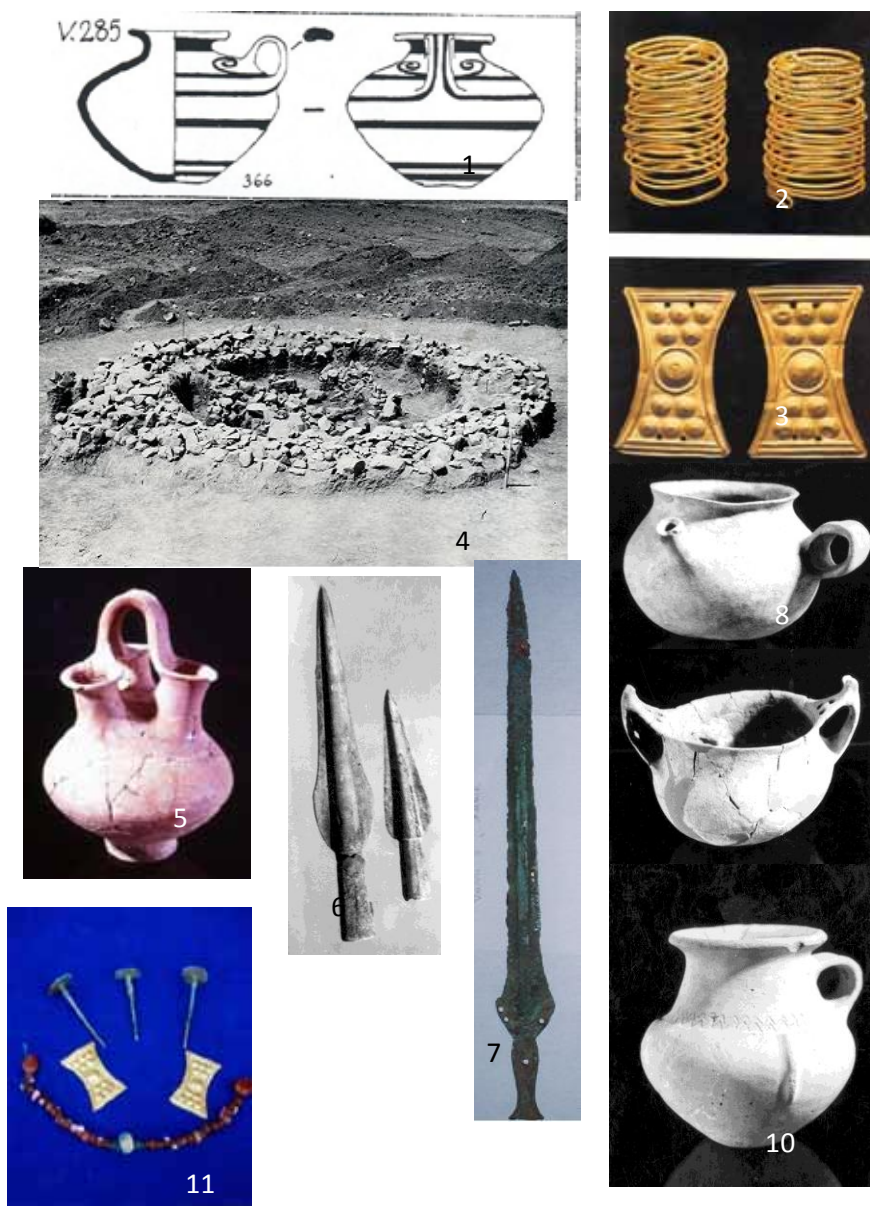


Fig. 5 Objekte të bronzit të vonë: 1-Rehovë (enë e importuar Mikene), 2-Barç (temthore floriri të importuara Mikene) 3-Rehovë (Pafta floriri të importuara Mikene) 4-Rehovë (varri qendror), 5-Luaras 6-Luaras (heshta bronzoi, tip flakeze), 7-Prodan (kame bronz), 8, 9, 10-Luaras, 11-Rehovë (objekte të varrit 8)



Fig. 6 Objekte të epokës së hekurit të hershëm e të zhvilluar: 1-Luaras, 2-Prodan, 3-Psar, 4-Luaras, 5, 6-Rehovë, 7, 8-Barç, 9-Pras, 10-Rehovë, 11-Borovë, 12-Peras, Gostivisht, 13-Borovë)

UNIVERS BIBLIK

Biblical Universe

Kristaq Balli

Muzeu Kombëtar i Artit Mesjetar

Përmbledhje

Artikulli *Universi biblik* paraqet në mënyrë historike, artistike dhe shkencore një nga mbledhjet më të rëndësishme dhe më të mëdha të artit bizantin dhe postbizantin në territoret e ish-Perandorisë Bizantine. Ky koleksion ikonografik madhështor është themeluar në Muzeun Kombëtar të Artit Mesjetar në Korçë, Shqipëri.

Në pjesën e parë është përshkruar historia e krijimit të muzeut dhe përpjekjet e shumta të shkencëtarëve, dijetarëve, intelektualëve dhe qytetarëve për të shpëtuar ikonat e çmuara, objektet metalike, tekstilet nga shkatërimi, tjetërsimi dhe humbja.

Një fragment i këtij koleksioni, që prezanton shumë prej veprave dhe kryeveprave, piktorë, mjeshtër dhe mjeshtëri, shkolla dhe sallone, rryma teoartistike dhe prirjet që janë krijuar në territorin shqiptar gjatë shekullit të 13-20, me rreth 150 piktorë, më shumë autorë anonimë, është në fokus të pjesës së dytë të shkrimit, ku disa prej tyre janë analizuar hollësisht sipas kronologjisë, historisë, shkencës dhe rëndësisë artistike.

Disa metoda bashkëkohore të diagnostikimit, ruajtjes, restaurimit dhe hulumtimit shkencore të cilat kryhen në laboratorët dhe studiot e institucionit përbëjnë kapitullin e fundit "Restaurime dhe hulumtime", ku janë paraqitur disa nga katalogët ekskluzive dhe publikime të tjera, bashkëpunimi ndërkombëtar si dhe disa nga ekspozitat e shumta domethënëse në vende të ndryshme evropiane.

Fjalët kyçe: Muzeum, arti, bizantin, ikona, restaurim, laborator, ekspozitë

Abstract

The article *Biblical Universe* presents in a diachronic, artistic and scientific manner one of the most important and one of the largest byzantine and postbyzantine art collections on the territories of Ex Byzantine Empire. This magnificent iconographic collection is established in The National Museum of Medieval Art, Korça, Albania.

The history of the museum creation and the numerous efforts of the scientists, scholars, intellectuals and citizens to save the precious exhibits, icons, metallic objects and textiles from the destruction, as well as the loss are described on the first part.

A fragment of this collection which introduce, a lot of works and masterpieces, painters, masters and craftsmen, schools and parlors, teoartistic currents and trends that were created in Albanian territory during the 13th-20th century by about 150 painters and more and more anonymous authors is in the focus of the second part of the article,

where some of them are analyzed minutely according to the chronological, historical, scientific and artistic importance.

Several contemporary methods of diagnosis, conservation, restoration and scientific research, which are performed in the laboratories and institution studios, make up the last chapter "Restoration and Research". It also presents some of the exclusive catalogues and other publications, international collaborations and some very significant exhibitions in different European countries.

Key words: Museums, arts, bizantium, icons, restauration, laboratories, expositions.

Hyrje

Kanë mbetur pas më se 30 vjet qysh kur, në Korçë, u çel Muzeu Kombëtar i Artit Mesjetar. Por ky segment përbën një gjatësi të papërfillshme kohore në rrugën shumë të gjatë, shekullore, mesjetare prej nga vijnë ekspozitat e objektet e këtij koleksioni unikal, me vlera të paçmuara për historinë, kulturën e artin e kombit shqiptar. Ekspozitat e tij prej më se gjashtë mijë ikonash, si dhe qindra objekte të tjera të kulturës e artit bizantin dhe pasbizantin përbëjnë një rast të pazakonshëm e specifik në tërësinë e institucioneve analoge muzeore të vendeve të ish-Perandorisë Bizantine, ku bënin pjesë edhe territoret shqiptare.

Pas një pelegrinazhi të gjatë shumëshekullor në jetën shpirtërore të besimeve fetare, më 1967 shteti i diktaturës komuniste e shpalli Shqipërinë si vendin dhe popullin e parë ateist në botë dhe të gjitha llojet e besimeve fetare si armiq ndaj modelit të njeriut të ri proletar që po projektohej. Në këtë kontekst politik, udhëheqja totalitare që, në fakt, në vend të lirisë po fermentonte kultin e individit, frymëzoi "iniciativat" dhe "aksionet" e pashembullta të rrënimit, asgjësimit dhe fshirjes nga kujtesa kolektive e të gjitha gjurmëve materiale e shpirtërore të konstitucionit shpirtëror e lirive universale njerëzore. Me këtë rast, mjaftoi shumë pak kohë që këto aksione rinore vandale kundër fesë të shkatërronin, të digjinin, të shpërfytyronin apo të linin në mëshirën e zhdukjes, degradimit, humbjes, indiferencës qindra komplekse, objekte, vepra arkitekurore, urbane, kulturore e artistike shpirtërore të të gjitha besimeve fetare, shumë prej të cilave përbënin vepra e dëshmi të vëra, identifikuese e ekzistencialiste të aktivitetit krijues të shqiptarëve. Me po këtë mllef arkaik, udhëheqja barbare e paranojake e asaj kohe asgjësoi, vrau, burgosi, persekutoi e marginalizoi të gjithë elitën e klerikëve, teologëve e barinjve shpirtërorë, për të mos lënë asnjë gjurmë të rikthyeshme mbijetese apo sigjallërimi të ardhshëm. Por, si edhe në drejtime të tjera të jetës shqiptare, edhe në këtë fushë të rëndësishme të jetës shoqërore paradoksi okult nuk do të vononte të shfaqej me hipokrizinë e demagogjinë hileqare. Si dukej, i ndodhur përballë një trysnie të fortë ndërkombëtare (të cilën, thuajse, e kishte shpërfillur gjithmonë), pse jo edhe të një opinioni të brendshëm (të ndrydhur, të censuruar) të përparuar intelektual të specialistëve, shkencëtarëve, artistëve, intelektualëve më në zë, diktatori krijoi rebusin alibi të radhës. Duke e konsideruar veten si njeri të formuar intelektualisht e kulturalisht në Perëndim, si njohës e përdorues i thënieve të autorëve, artit e kulturës përparimtare botërore, duke ndër

njëherësh se situata e shkatërtimeve të trashëgimisë kulturore i kishte dalë nga kontrolli e po krijonte imazhin e një vendi, populli e udhëheqjeje barbare, diktatori u tërhoq nga kjo kryqëzatë donkishoteske dhe, pasi ishin shkaktuar humbje e shkatërtime të pallogaritshme, pranoi e toleroi “në heshtje” rikuperimin, grumbullimin dhe magazinimin e gjithë atyre që mund të kishin mbetur andej-këndej, nën kujdesin e disa specialistëve apo institucioneve të trashëgimisë monumentale. Duke shfrytëzuar e mëshuar veçoritë kulturore e artistike e duke injoruar aspektin e tyre kryesor doktrinor teologjik për të cilin ato ishin krijuar, u vunë nën kujdes e mbrojtje disa monumente fetare, kisha apo xhami, si dhe ato objekte të lëvizshme të artit bizantin, pasbizantin e islamik që i kishin shpëtuar asaj kryqëzate ikonoklaste komuniste.



Eksponate të muzeut

Kështu, në këtë realitet, në vitin 1980 u shpall çelja e Muzeut të Artit Mesjetar, kryesisht me ikona dhe objekte të tjera fetare, arkeologjike e etnologjike.



Figura 1. Katedralja “Burimi Jetëdhënës” dhe Muzeu Kombëtar i Artit Mesjetar

Si për ironi të fatit, hipokrizia perverse e kultit të individit e vendosi këtë muze në një prej kishave më të mëdha ortodokse në Korçë, të shkatërruar e të shpërfytyruar krejtësisht gjatë kësaj fushate ikonoklaste, në mënyrë provokuese, pikërisht për të treguar se shqiptarët janë kundër besimeve fetare, por jo kundër kulturës e artit. Madje, në një prej civateve ideologjike kryesore në ballë të muzeut, shkruhej me gërma të mëdha se ikonave nuk u falemi, as u përunjemi, por u vlerësojmë artin e ngjyrat e tyre të larmishme..! Por edhe i tillë, ky muze virtual nuk u propagandua, nuk u popullarizua dhe nuk u vizitua nga shumë vizitorë vendas. Madje, edhe mjaft nga ata që hynin ishin kriptobesimtarë, të cilët, me frikë se dikush i përgjonte, gjenin pak ngushëllim duke kryer me mend ritualet para ikonave dhe, fshehtas, hidhnin ndonjë monedhë prapa tyre. Për qëllimet propagandistike ideologjike djallëzore, Muzeu i Artit Mesjetar vizitohej më shumë nga grupe shumë të rrallë turistësh të huaj, nga ndonjë delegacion zyrtar, apo ambasadë, si dhe nga pak gazetarë mediash të huaja, të autorizuar e të financuar për propagandë pozitiviste nëpër Evropë.

Fundi i viteve '80, që përkon me legalizimin sërish të lirisë së besimit fetar, dhe sidomos fillimi i viteve '90 shënuan një etapë krejtësisht të re, në të kundërt, por nga një pikpamje tjetër, përsëri shumë të rrezikshme e paradoksale për këtë visar të vyer fetar, historik e kulturor kombëtar. Etja për ripërtëritjen masive të praktikimit të ceremonive fetare nga njera anë, mungesa e ndërtesave dhe objekteve të tjera fetare e rituale, nga ana tjetër, por edhe pronësia shtetërore që regjimi komunist u kishte dhënë këtyre pasurive komunitare krijuan një konflikt të ri potencial midis shtetit dhe këtyre komuniteteve fetare. Nëse e plotësojmë këtë tablo edhe me ekzistencën e institucioneve publike e përvojave të brishta të sistemit të ri demokratik, si dhe me opinionin dhe remineshencat negative që



Pavion i muzeut

qytetarët kishin për shtetin me situatën kaotike të organeve jo të qëndrueshme drejtuese të komuniteteve fetare, situatat anarkike irracionale të rivaliteteit politik të fushatave elektorale, ku qytetarëve u premtuhej gjithçka që kërkonin, por pse jo edhe me aktivitetein e disa segmenteve ekstremiste radikale që synonin nën rrogëz destabilizimin politik e shoqëror, kjo panoramë jo solide mund të çonte në shpërdorimin, vjedhjen, eksodin dhe një precedent të ri në dëm të këtyre pasurive. Në këtë kontekst, Muzeu Kombëtar i Artit Mesjetar është, ndoshta, nga të rrallat institucione me fond e inventar objekte, i cili, gjatë gjithë peripecive të tranzicionit e deri sot nuk është cënuar, dëmtuar, vjedhur a shpërdoruar, madje edhe gjatë vitit kaotik 1997.

Ai u ka qëndruar gërryerjeve të kohës jo vetëm duke mbijetuar fizikisht e moralisht, por edhe duke punuar vijueshmërisht në disa drejtime, si në ekspozim, restaurim, studim, botim, etj., duke mbetur shembulli më unik e simbolik pozitiv se si mund të mbrohet e transmetohet trashëgimia materiale e shpirtërore kombëtare kur marrëdhëniet dhe bashkëpunimi i ngushtë i faktorëve shtetërorë, i institucioneve fetare dhe i shoqërisë civile njihet në praktikë si vlerë e vërtetë përgjegjësie, qytetarie, emancipimi e kulture të lartë.

Sot, ky muze ka statusin e institucionit kombëtar dhe të objektit të rëndësisë së veçantë, të cilat i garantojnë atij jo vetëm mbrojtjen e sigurinë ligjore, por edhe origjinën, identitetin, funksionimin, administrimin, financimin e aktivitetin e gjerë kombëtar e ndërkombëtar. Shteti e financon dhe do ta financojë veprimtarinë e këtij muzeu unik, veç të tjerash, edhe në shenjë detyrimi e ndjese për dëmin e pallogaritshëm që pararendësi i tij diktatorial (si nocion i vijimësisë juridike) u ka shkaktuar objekteve të kultit në Shqipëri.

1. Koleksioni

Le të hapim tani portat e shekujve dhe të qëndrojmë në ato stacione kohore ku arti bizantin e pasbizantin i këtij koleksioni ishte pjesë përbërëse e atij qytetërimi të krishterë, jeta shpirtërore e të cilit frymëzohej nga ky pathos ilustrativ biblik. Në këtë udhëtim edhe shqiptarët jo vetëm lëvruan e afirmuan motivin e tyre shpirtëror, por i dhuruan paralelisht këtij aspekti shoqëror jo pak kryevepra e kryemjeshtër, që me dinjitet qëndrojnë e rrezatojnë në kurorën e këtij arti figurativ atraktiv mistik, monumental, perandorak, luksoz, ekzotik e sublim të Prandorisë Bizantine njëmijëvjeçare dhe më tej. Ky koleksion përmban një art pamor që, në kontekstin e tij teologjik shpërfill raportin e dimensioneve, që zbulon perspektivën inverse për ta bërë pikturën një dritare në qiell, një art pamor ku nuk ka hije, por ka vetëm dritë, rrezatim, përndritje qiellore, një art pamor me simbole e konvencione biblike të përmasave mbinjerëzore, një art pamor që merr e jep frymë nga një burim universal i lartësive qiellore, një art që përshkohet nga filozofia kristiane e përsosmërisë, e adhurimit të shenjtë, një art, doktrina e të cilit e mbajti gjallë për 1000 vjet perandorinë më jetëgjatë njerëzore e vazhdon të tërheqë edhe sot miliona pasuses.

Muzeu të fton fillimisht në një holl, ku paraqiten disa fragmente objekte prej guri apo mermeri të zbukuruar me motive të larmishme gjeometrike floreale e zoomorfe apo me simbole biblike në formë kolonash, kapitelesh, basorelievesh, ikonostasesh, pilastrash e mozaikësh që janë detaje arkitekturore ndërtimesh urbane e sociale me elementë skulpturorë antikë greko-romake, paganë, laikë, kristianë që u përkasin shek. V - XI. Ato dëshmojnë se në territoret shqiptar kanë ekzistuar qendra të mëdha e të rëndësishme ekonomike, tregtare, sociale e rezidenciale të zhvilluara rajonale (Durrësi, Apollonia, Bylisi, Butrinti, Lini etj.) dhe se krishtërimi në këto territore është praktikuar që gjatë periudhës së hershme paleokristiane, fakte të cilat ne i kemi takuar gjithashtu edhe në dokumente të shkruar në shkrimet e shenjta, apo në zbulimet e vijueshme arkeologjike.



Skulpturë dekorative në gur, Shek. VI, Fier



Fragment mozaiku, me figurë luani, shek. VI Sarandë



Fragment guri me kryq, Shek IX



Relief guri "Lopa që ha bar", Fier, Shek. IX

Avitjet me ndërtimet mesjetare na sjellin në mendje arkitektë shqiptarë, që kanë punuar në brendësi e deri në kufijtë lindorë të Europës, madje edhe në Azi, si: Sinani e Biçakçiu, Sedefqari e Andrea Aleksi, vëllezërit Albanezë e Miho Tivarsi, Karl Gega etj. Fatkeqësisht shumë pak piktura freskografike dhe aq më pak ikona bizantine u kanë rezistuar kohrave në territorin shqiptar. Kështu, nëse piktura dekorative freskografike ka disa dëshmi më të vjetra, të cilat u referohen afreskeve të shpellave heremite(shk X-XIII) të kishës “Krishti Shpëtimtar”, Rubik 1272, të “Manastirit të Shën Marisë” në



Shën Mëhilli, Ikonë, Anonim
Shek. XIV, Korçë



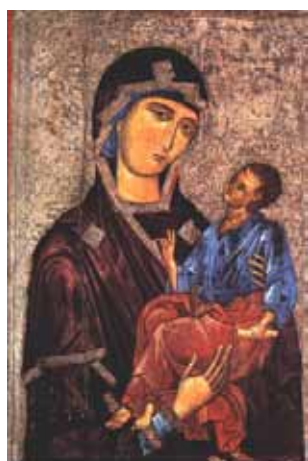
Shën e Diela, Ikonë, Shek. XIV, Anonim

Apolloni (çereku i fundit i shek. XIII), apo të kishës së Vaut të Dejës, ikonat më të vjetra të identifikuar në Shqipëri deri në ditët e sotme vijnë nga shek. XIV, kryesisht nga krahina juglindore e Korçës. Ato janë të rralla sa numërohen me gishta dhe vetëm 7 apo 8 prej tyre përbëjnë edhe periudhën më të hershme në pinakotekën e Muzeut të Artit Mesjetar, por edhe në Shqipëri dhe vlerësohen si sprova anonime të periudhës Paleologe të artit Bizantin që lëvrohej edhe në Gadishullin Ballkanik, pse jo edhe me disa tipare e ndikime të atelieve rajonale veriperëndimore (Selaniku, Ohri, Kosturi). Kështu, ikona e madhe e Shën Mëhillit, e cila konsiderohej si mbrojtësi i kishave bizantine, paraqet shenjtorin më këmbë, me pamje rinore, por fisnike, me trup të fuqishëm, të pajisur me krahë engjëlllore, të veshur me uniformë ushtarake, me mburojë metalike të zbukuruar me ar, që mban në dorën e djathtë shpatën e zhveshur e në të majtën globin e rëndë si simbol të autoritetit.

Ikona ka cilësi të dalluara realizuese dhe nuk gjendet aq dendur në hapësirat përreth. Madje, ajo vjen shumë e dëmtuar, mbasi ka shërbyer në periudhën ateiste si derë ahuri në një fshat të largët malor. Ikona “Shën Maria me Krishtin” e tipit e tipit Hodigitria (udhëheqëse) nën dritën diskrete të argjendit të sfondit, me shprehjen e brengosur të fytyrës së Virgjëreshës, por me qëndrimin e saj dinjitoz, si dhe me fytyrën lirike dhe gjestin bekues të birit të saj, evokon artin e asaj periudhe në Kostandinopol. Edhe ikonat e tjera të këtij shekulli, si Shën Nikolla, Shën Thanasi i Aleksandrisë, Krishti Pantokrator apo Kryeengjëlli Mihal që, për nga bukuria estetike epitetohej si “Mona Liza shqiptare”, shpalosin vlera të larmishme teologjike e artistike të atij shekulli.

Edhe shekulli pasardhës XV parakalon tepër i kursyer e racional në sasinë numerike të ikonave që, sot, kanë mundur të mbijetojnë. Kapitullimi i kryeqytetit bizantin është, pa dyshim, ngjarja kryesore që shoqëron me frymën e saj të dëshpëruar gjithë jetën politike, ekonomike e shoqërore të qytetërimit bizantin dhe viti tragjik 1453 shënon njëherësh kufirin kohor e imagjinar të artit bizantin, për t’ia lënë vendin një periudhe më të evoluar artistike, asaj pasbizantine.

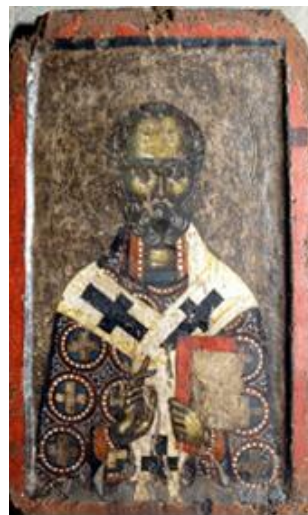
Këtij kapërxyelli i përgjigjen 4-5 ikona interesante e të ndryshme nga tiparet e specifikat e tyre. Dyert e bukura të kishës së Shën Marisë në Bllashtojë të Prespës dallohen për statizmin e tyre human, ku kryeengjëlli Gavril, që në ikona, zakonisht, paraqitet në moment lëvizjeje dinamike drejt Virgjëreshës jepet në vendqëndrim vertikal, për t’i lënë akses elementit të vetëm aktiv që përbën trekëndëshi midis rrezes së dritës së shenjtë, dorës bekuese të Gavrilit dhe dorës së djathtë të Virgjëreshës, e cila pret e habitur lajmin e madh. Ikona “Shën Nikolla me skena” i kushtohet shenjtorit më të adhuruar pas Krishtit e Shën Marisë dhe ilustron me mjete të precizuara vizatimi e ngjyra të ngrohta (okër, kafe, e kuqe), me ekspresivitet të lartë dhe karakter dekorativ gjithë jetën e tij: lindjen, edukimin, karrierën priftërore e episkopale, mrekullitë dhe fjetjen - të parin steriotip të këtij zhanri ikonografik narrativ të shek. XV.



Shën Maria Hodigitria



Shën Mëhilli, ikonë, Anonim,
Shek XIV, Mborje, Korçë



Shën Nikolla, ikonë, Sh. XIV
Mborje



Shën Kolli me Skena, Ikonë
Anonim, Shek. XV, Tiranë



Shën Thanasi i Aleksandrise, Ikonë,
Shek. XV, Anonim, Berat



Dyer të Bukura, Shek. XV
Blashtonjë-Prespë



Shën Maria, Ikonë, Anonim, Shek XV
Blashtonjë, Liqeni i Prespës

E një situate piktorike të veçantë ekspresioniste paraqitet ikona tjetër “Shën Maria Hodigitria”, e cila vjen nga kisha e Lindjes së Shën Marisë në ishullin e Maligradit të Liqenit të Prespës dhe i atribuohet një atelieje të njohur në krahinat veriperëndimore të Maqedonisë e Epirit (Meteora, Kostur, Ohër, Mborje). Ajo i shmanget tipave klasike paleologe dhe ka frymë më popullore e më të zakonshme në formën dhe tiparet e fytyrave, por që, gjithashtu, i takon fundit të shek. XV. Vargun e ikonave të këtij shekulli e mbyll ikona e vogël e “Shën Thanasit të Aleksandrisë” që vjen nga Berati, e cila e jep shenjtorin në pozicionin e shpeshtë tors e që në tiparet e tij dallon stilizimi i mjekrës së dallgëzuar dhe i buklevë të ballit në formë kryqi. Kësisoj hyjmë në galerat kohore të shek XVI, periudhë kur në rajonet kontinentale të Greqisë, Maqedonisë e Shqipërisë piktura fresko dhe ikonografike përbën një epope lulëzimi e shpërthimi artistik.



Krishti Pantokrator, Ikonë, Shek. XVI
Autor: I atribuohet Frango Katellanos



Shën Dhimitri, Ikonë, Shek. XV,
Onufri, Berat

Punimeve të dalluara të piktorit grek të kësaj epoke kohore, Frango Katelanos (i Tebës), u qëndron përbri krijimtaria e dy piktorëve shqiptarë, Onufri dhe djali i tij Nikolla, midis të cilëve, pa dyshim, i pari ka lënë gjurmë të pashlyeshme në artin gjithëpërfshirës pasbizantin. Ai ka një veprimtari të gjerë piktorale në afresk e ikona në rajonet shqiptare, greke e maqedonase e deri në Moldavi.

Onufri, i pashkëputur nga tiparet kryesore të artit bizantin paleolog, por i mësuar, i kulturuar e i kultivuar në kohëra kur drejtimi kulturor e artistik prirej ndaj artit kreto-venecian e perëndimor rilindas, sidoqoftë, dallohet për origjinalitetin autentik të tij, që pasqyrohet në të gjithë elementët përbërës të pikturës së tij ikonografike, një pjesë e së cilës është ruajtur në gjendje të mirë deri në ditët e sotme edhe në koleksionin e Muzeut të Artit Mesjetar.



Onufri: Lindja e Krishtit, ikonë,
Shek. XVI, Berat.



Onufri: Ngjallja e Liazarit, ikonë
Shek. XVI, Berat



Onufri: Shpërfytyrimi, ikonë
Shek. XVI, Berat

Ai është mjeshtri virtuoz i kompozimit, vizatimit, pikturimit, dramatizimit e kontrapunkteve psikologjike, i portretizimit, i edukimit e ekzigjencës teologjike e estetike, i arkitekturës, i arredimit skenografik e natyror, i kontemponarizimit artistik



Nikolla: Shën Maria Hodigitria, ikonë
Shek. XVI, Berat



Nikolla: Shën Maria Hodigitria,
ikonë, Shek. XVI, Berat

e eklektik, i mbishkrimeve superkaligrafike, i dritës dhe sfondit të praruar biblik si dhe poet i ngjyrave luksoze perandorake e hyjnore, ku e kuqja, e cila i atribuohet shpesh atij, përfshin një regjistër të gjerë, nga e kuqja e lehtë deri tek e zjarra dhe, më tej, tek ajo e thellë violet. Ndërkaq, djali e nxënësi i tij Nikolla, gjatë çerekut të fundit të shek XVI vijon lëvrimin e artit onufrian duke paraqitur një shembull se si trashëgohet e përtërihet tradita piktorale e së njëjtës atelieje, por, njëherësh, edhe se si dallohen preferencat origjinale të çdo piktori. Edhe Nikolla ka punuar gjerësisht në afresk e ikona në trojet shqiptare (Berat, Kurjan, Himarë) e në Bullgari (Arbanas).



Onufër Qiprioti: Krishti Pantokrator, ikonë, Shek. XVI, Berat



Onufër Qiprioti: Ungjillor Joani, ikonë, Shek XVI

Në të njëjtat mjedise urbane e ikonografike, veçse në fund të shek. XVI dhe në fillim të shek XVII, vepron një tjetër piktor i shkëlqyer me personalitet artistik denjësisht të shprehur, i identifikuar me emrin Onufër Qiprioti (nga Qiproja), prej të cilit janë transmetuar deri sot disa ikona të mëdha që rrezatojnë traditën e ateliesë së



Emmanuel Tzanfurnaris: Shën Maria Gëzimi i të Gjithëve, ikonë, Fillimi i Shek. XVII, Korçë



Gjithëshenjtoret, ikonë, anonim, Fillimi i Shek. XVII, Sinicë, Korçë



Krishti Pantokrator, ikonë, Anonim, V. 1635, Postenan, Ersekë

Onufrit shqiptar, por që kanë ndikime më të shprehura kreto-veneciane.

Hapësira e karakteristika të tjera evolutive ikonografike shpërfaq shek XVII kur, thuajse, është legjitimuar nënëshkrimi i autorit e donatorit, ndoshta edhe si dukuri e parimeve e pretendimeve estetike që karakterizojnë artin me elementë lindorë e perëndimorë barokë. Pas pushtimit të Kretës nga otomanët (1669), të kësaj qendre që printe artin lindor ortodoks qysh në shek XV, lindën një numër qendrash artistike më të vogla, një prej të cilave ishte ajo e Epirit dhe Maqedonisë Perëndimore (që përfshinte edhe hapësirat ortodokse shqiptare), e cila afërmoi një aradhtë mjeshtërsh aktivë që vijuan artin me stilin tradicional të ndikuar sidomos nga arti i Malit të Shenjtë. Një grup piktorësh prej disa brezash nga fshati Linotop në rrëzë të malit Gramoz, gjatë shek XVII-XVIII kanë zbuluar një sërë kishash edhe në Shqipërinë juglindore (Jorgucat, Vanishtë, Saraqinishtë, Përmet, Llëngë, Ersekë, Dropull, Delvinë etj.). Nga kontributet më përfaqësuese ikonografike të këtij shekulli, koleksioni i Muzeut të Artit Mesjetar prezanton një sërë veprash me përmasa mesatare ikonostasesh, prej të cilave veçojmë “Shën Maria, Gëzimi i të Gjithëve” e autorit grek Emanuel Xanfurnaris (fundit i shek XVI-fillimi i shek. XVII), piktor kreto-venecian i njohur, punët e të cilit gjenden edhe në Athinë, Venecia, Vatikan, Qipro dhe ishujt Jonianë; “Krishti në fron-Gjykatës i rreptë” (1657) e autorit Joanis Skutaris nga fshati Gramosta pranë Kosturit; ikona “Virgjëresha e fronëzuar me Birin” e autorit Dhimitri, djali i papa Ilias (e cila vjen nga fshati Sinicë e Devollit, 1669); ikona “Kryeengjëlli Mihal” e piktorit Simoni i Ardenicës (Viti 1690); ikona e madhe e Shën Gjoni Pagëzorit (1685) e piktorit Mësues Kostandini; si dhe



Joan Skutaris: Krishti Gjykatës i Drejtë, Ikonë, V. 1657, Dhrovjan



Dhimitri-djali i Papa Ilias: Shën Maria në Fron me Birin, Ikonë, V. 1669, Sinicë, Korçë



Shën e Premtja, Ikonë, Anonim, Shek. XVII, Prespë

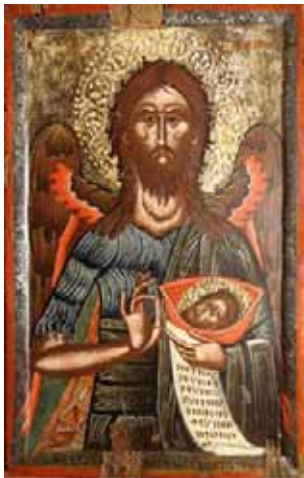
ikona të shumta anonime që vijnë nga Ardenica, Erseka, Vithkuqi, Gjirokastra dhe që, nga stili e elementët narrative biblike e piktoralë, paraqitin një univers ikonografik karakteristik për këtë periudhë në rajone më të gjera se sa ato shqiptare, kryesisht në Epirin Verior, Maqedoninë Perëndimore dhe arealin e Ohrit. Dy prej karakteristikave

të tyre dalluese janë mbulimi i sipërfaqeve të mëdha me ar dhe aplikimi i dekoracioneve ornamentale me relieve gjeometrike kryqesh, të dredhuara e të rrumbullakuara lulesh e gjethesh që përsëriten e që krijojnë efekte pamore luksoze baroke dhe tregojnë se donatorët e asaj kohe ishin në gjendje të mirë ekonomike dhe më të përkushtuar ndaj besimit të tyre.

Rrjedha kronologjike ikonografike na çon, kështu, në shek. XVIII me prurje masive, interesante e shpesh me nivele teologjike e estetike bashkëkohore e të krahasueshme me të njëjtën krijimtari të kultivuar edhe në rajonet përreth territoreve shqiptare.



Fjetja e Shën Marisë, ikonë, Filirini i Shek. XVII, Trebickë, Korpë



Mësues Kostandini, Gjon Pagëzori, Ikonë, Shek. XVII, Vithkuq



Simoni i Ardenicës: Kryeengjëlli Mihal, Ikonë, V.1690, Ardenicë

Parakushtet inkurajuese të krijuara nga Traktati i Karlovcit më 1699 favorizuan të krishterët, pra edhe ndërtimet e dekorimet e shumë kishave e manastireve të reja edhe në Shqipëri. Kjo situatë intensive afirmoi piktorë të shumtë, sidomos në gjysmën e dytë të shek. XVIII. Arti i tyre, i ndikuar ku më pak e ku më shumë nga stilizime me origjinë lindore e perëndimore, drejtohej kah skemave strikte teologjiksht dhe me elementë të shumtë narrativë e kompozime fragmentare në disa skena brenda një ikone.

Bujaria prodhimtare e këtij shekulli konstatohet e vërtetohet vetiu nga veprat e larme e të shumta në numër të një plejade piktorësh shqiptarë që punuan ikona e afreske jo vetëm në viset shqiptare, por edhe në rajonet e tjera ballkanike, si në Athos, Maqedoni, Ohër etj. Midis tyre, mjeshtri i dalluar David Selenica duket se risillte në fillim të këtij shekulli stilin piktorik të piktorit gjenial selanikas Panselino (fundi i shek XIII). Davidi realizoi afreske e ikona në Malin e Shenjtë (Manastiri Lavra e Madhe, 1715 dhe Manastiri Dohierou), në Kostur, në Voskopojë (Bazilika e Shën Kollit, 1726), në Selanik (Megali Panagia, 1827). Veprat e këtij piktori dallojnë për alternimin e artit paleolog e atij perëndimor, për “realizmin” e figurave humane, për krijimin kompozicional, për ngjyrat e kultivuara e të balancuara dhe krijimin e një atmosfere transhendentale, sa edhe lirike.

Me një larmi tjetër tiparesh pikturale prezantohet piktori profesionist i identifikuar si Kostandin Hieromonaku, tek i cili spikat karakteri impresionist dekorativ, veçanërisht i sfondit, kornizës e breroreve të praruara, të cilat shfaqen si altorelieve grundi me motive të dendura e të stilizuara floreale, apo kujdesi i veçantë për hollësitë e mjedisit urban, ku veçohet sidomos ikona e Shën Dhimitrit me pamje magjepsëse të qytetit biblik të Selanikut.



David Selenica: Prekja e Thomait, Ikonë, V. ~1730, Voskopojë



Kostandin Jeromonaku: Shën Dhimitri, ikonë, V.~1725, Voskopojë



Kostandin Jeromonaku: Shën Gjergji, Ikonë, V. ~1725, Voskopojë



Kostandin Zografi: Gjithëshenjtoret, Ikonë, V. 1762, Vithkuq



Kostandin Zografi: Lindja e Krishtit, Ikonë, V. 1770, Korçë



Kostandin Zografi: Shën Maria, Trëndafil i Pavenitur, Ikonë, V. 1773, Korçë

Gjysmës së dytë të shek. XVIII i përket kryesisht krijimtaria fresko dhe ikonografike e 5 piktorëve nga e njëjta familje korçare me mbiemrin e tyre të afirmuar Zografi. Vëllezërit Kostandini dhe Athanasi kanë një veprimtari të gjatë e të bollshme freskografike në kishat e Voskopojës (1744-1752), në Vithkuq (1750, 1764), në disa manastire, skite e kisha të Malit të Shenjtë (1752-1780), në Ardenicë, etj. Edhe numri i ikonave prej dorës së tyre është i madh në Shqipëri e në Malin e Shenjtë. Të famshëm për kohën, veç apo së bashku, autorësia e tyre takohet në një sërë ikonash të ruajtura prej tyre në muze, në të cilat afirmohet një profesionalizëm ekzigjent nëpërmjet veprave me përmasa të mëdha të ikonostasit të kishës Burimi Jetëdhënës në Korçë, apo të dodekartonit të po këtij ikonostasi dhe që iu korrespondon me koherence zhvillimi dhe niveli i artit kishtar të asaj periudhe në qendrën më të madhe ortodokse, Mali i Shenjtë. Edhe pinjollët e këtyre dy piktorëve të afirmuar, Efthimi e Naumi (bij të Athanasit) dhe sidomos Tërpo (biri i Kostandinit, i cili ka punuar edhe afreskat e kishës të Manastirit të Shën Naumit, Ohër) vijuan traditën e prindërve të tyre duke dekoruar



Athanas Zografi:
Sinodhi i Parë Ekumenik,
Ikonë, V.1765, Korçë



Athanas Zografi: Zbritja e Krishtit në
Ferr, Ikonë, V. 1760-1780, Tiranë



Athanas Zografi: Gjithëshenjtoret,
Ikonë, V. 1776, Korçë



Terpo Zografi: Virgjëresha në Fron
dhe 5 Shenjtorë, ikonë, V. 1800,
Përmet



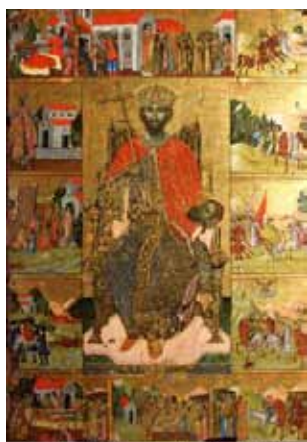
Terpo Zografi: Shën Maria me
Birin në Fron, Ikonë, V. 1787
Përmet

disa kisha dhe shumë ikona brenda dhe jashtë Shqipërisë deri nga fundi i viteve '20 të shek XIX. Veprat ikonografike të këtij grupi piktorësh të familjes Zografi i dallon një art me kompozim konstruktiv, i balancuar, me ekzekutim të përpiktë, me ngjyra të bukura e të ndezura, me veshje, draperi e dekoracione ornamentale shumë të pasura e të larmishme.

Tablonë pikturale të shek XVIII e pasuron me dinjitet një tjetër autor i shquar, Kostandin Shpataraku, i cili veçohet për ikonat shumëshkënëshe e shumëfigurëshe, sidomos për miniaturat. Mund të vlerësohet si miniaturisti më i aftë ndër bashkëkohësit



Kostandin Shpataraku: Himni Akathist
Ikonë, Shek. XVIII, Ardenicë



Kostandin Shpataraku: Shën Gjon
Vladimiri me skena, Ikonë, V. 1739
Ardenicë



Kostandin Shpataraku, Shën Gjon
Pagëzori, Ikonë, Shek. XIII, Fier

e tij, si një piktor i ditur, i kulturuar, ikonografia e të cilit, krahas kontekstit tradicional teologjik, u bë më liberale, më e çliruar nga stereotipia, më e ndikuar nga atmosfera e artit perëndimor dhe e harmonizuar estetikisht me finesë nga spektri i ngrohtë e i admirueshëm koloristik.

Në grupin e piktorëve të fundit të këtij shekulli bashkohen edhe emrat e mjeshtërve të familjes grabovare Çetiri (Katro), nga e cila vëllezërit Joani (me 3 djemtë



Joan Çetiri(Katro): Krishti Prift i Lartë
Ikonë, V. 1798, Fier



Joan Çetiri(Katro): Triptik me Virgjëreshën, Profetë
dhe Shenjtorë, V. 1753



Gjergj dhe Joan Çetiri(Katro)
Krishti Kryepriq i Lartë,
V. 1792, Vlorë



Nikollë Guga:
Shën Naumi, ikonë
Shek. XVIII, Lushnjë

e tij: Kostandini, Nikolla dhe Naumi) dhe Gjergji kanë qenë aktivë në Shqipëri, Rumani, Hungari e Serbi, ikonat e të cilëve afrohen me ato të familjes Zografi dhe tregojnë, nga ana tjetër, ndikim nga ikonografia ruse si dhe një atmosferë despotike shumë të pasur dekorative e luksoze. Veprimtaria e tyre përbën tiparet tipike të një piktori ballkanas të fundit të shek. XVIII e të fillimit të shek. XIX.

Kështu kemi hyrë në atmosferën e shek. XIX. Hapësira prapa kësaj atmosphere, megjithëse me densitet të madh shpirtëror, e ul dalëngadalë ndriçimin



Mihali nga Megarovo: Virgjërësja
me skenë nga Festat e Mëdha,
V. 1828



Anonim:
Shën Kristofori,
V. 1812, Përmet



Vangjel Zengo, Fjetja e Shën Marisë,
Ikonë, Fillimi i shek. XX, Dardhë,
Korçë

ekzotik të artit piktural pasbizantin. Kjo periudhë, e cilësuar si një dekadencë e këtij arti, përfaqësohet me lloj-lloj punishtesh e ateliesh lokale që kishin pikë referimi ikonografinë murgërore të Malit të Shenjtë, stili i vjetër kanunor i të cilit zhvillohet e materializohet me një frymë e konotacion më të ri, më universal, më realist, më tokësor, ndonëse retorika kontekstuale mbetet thellësisht biblike, kanunore. Nëse mund të veçojmë disa vepra të mbrame në muze, ato lidhen me emra piktorësh që thuajse e mbyllin ciklin pasbizantin edhe në Shqipëri, si: Nikolla Pozenali, Mihali dhe djali i tij Dhimitri, murgjit e Athosit Gjergji dhe Joani, Mihali nga Megarovo, Nili Hieromonaku e, më në fund, një plejadë prej më se 20 piktorësh nga Dardha e Korçës, ku spikatin Sotir Kere dhe Vangjel Zengo, veprat e të cilëve mund të konsiderohen si epilogu i atij arti që, për më shumë se 1000 vjet, kish mbushur e zotëruar atmosferën shpirtërore të Krishtëritit ortodoks.



Gjithëshenjtoret, ikonë. V. 1834



Murgu Theofilos, Shën Vilasi, ikonë
V. 1833, Vlora



Jorgo dhe Joani: Shën Kozma dhe
Damian me pamje nga Rehova, V. 1899
Rehove-Ersekë

Pjesë organike e pinakotekës të Muzeut të Artit Mesjetar është, pa dyshim, edhe një koleksion i rrallë objektesh prej metalesh të çmuar, ar e argjend dhe metalesh e aliazhesh të tjerë: hekur, zink, bakër, bronz, tunxh, alpaka, etj., me funksione e qëllime kulti fetar apo etnologjik e utilitar. Të parët janë kapakë kodikësh, ungjijsh, gota kungimi (potire), kryqe, ekzapterga, epitafë, kandilë, brerore, temjanica, kuti



Kapak Ungjilli prej argjendi dhe ari punuar nga
Filip e Argjir Athanasi, Viti 1755, Voskopoje

lipsanash. Këtu veçohen kapakët e Ungjillijve të Voskopojes (1755), të Dhrovjanit (shek XVIII), të Jakovit nga Elbasani (shek. XVIII), të Vithkuqit (shek. XVIII), të cilët kanë veçori kompozicionale, janë punime mjeshtërore artistike e artizanale, kanë monumentalitet e solemnitete mistik, shpesh me mbishkrime interesante të gdhendura me të dhëna mbi kohën, dhuruesin apo mjeshttrin, dhe ndryshojnë në mënyrë specifike e origjinale nga një kodik tek tjetri. Ndërkaq, kryqet

ceremoniale (Kryqi i Dishnicës 1740, Kryqi me skena druri në miniaturë, shek XVIII, etj.) përbëjnë kombinime miniaturike argjendi të praruar me gdhendje druri, të organizuara e harmonizuara me përsosmëri, që u japin atyre vlera të dyfishta utilitare e artistike. Edhe potirët (gota e Voskopojës, v. 1741, Potiri i Jakovit Elbasan, 1780, Gotë kungimi me motive zoomorfe, v. 1856, etj.) dallohen për format e profilet e tyre elegante, të gdhendura në mënyrë të saktë e proporcionale e që marrin një pamje mbresëlënëse. Të një niveli të lartë artizanal paraqiten edhe objektet e qëndisura me fije ari e argjendi (filigran), siç janë epitafët, mbulesat, apo veshjet ceremoniale etj., që e pasurojnë koleksionin e Muzet Kombëtar të Artit Mesjetar me llojshmëri teknikash, materialesh e objekteve të vyer. Ndërkohë, grupimin etnografik e përbëjnë kryesisht objektet e zbukurimit dhe të luksit, veshje, bizhuteri e aksesore të rekuizitës etnografike, armët mesjetare etj.



Gotë kungimi, Argjend i praruar,
Viti 1741, Voskopojë



Ekzaptergë, Viti 1881,
Korçë



Kryq me skena druri në
miniaturë, Viti 1740,
Dishnicë



Medalion Hierarku, Shek. XIX



Zbukurimore grash argjendi, Shek. XIX

2. Restaurimi, studimi

Qëllimi specifik i përdorimit të ikonave në ndërtesa kulturi ballafaqon ato me kushte klimaterike e mjedisore, të cilat ndikojnë në vazhdimësi progresiv e të pakthyeshmë të tyre. Kjo është një prej arsyeve të rëndësishme që, duke përshkruar një udhëtim të gjatë kohor, ato mbërrijnë pas disa shekujve, kush më pak e kush më shumë, me damkën e pashmangshme të sulmeve nga agjentë natyrorë degradues (temperatura, lagështia, gazet, tymrat, ndotjet, situata entomologjike etj.), madje, jo rrallë, me një gjendje të shkatërruar e të parehabilitueshme. Për të paraprirë, penguar, a zvogëluar këtë situatë të brishtë e të rrezikshme, në Muzeun e Artit Mesjetar janë organizuar e punojnë disa laboratorë, të cilët funksionojnë në kuadrin e një prej drejtimeve më të rëndësishme të aktivitetit të këtij institucioni, puna konservuese, restauruese e shkencore e tij. Studimi diagnostikues, klasifikimi i shkallës së dëmtimit, një sërë analizash, konfirmimesh e verifikimesh tekniko-shkencore dhe, më pas, “operacionet” e “terapitë” restauruese e konservuese përbëjnë objektin më të përgjegjshëm e më të vështirë, por edhe më të bukur të fizionomisë dalluese të muzeut.



Laboratori i restaurimit të ikonave

Ekipi i brezave të restauruesve të afirmuar gjatë 3 dekadave është, pa dyshim, një prej pasurive e përvojave më të konsoliduara në të gjithë hapësirën restauruese shqiptare e cila ka realizuar procese të vështira profesionale. Puna e tyre jo vetëm që ka bërë të mundur shpëtimin nga rreziku të qindra ikonave, por i ka krijuar muzeut cilësimin e një prej qendrave më të përparuara të restaurimit të artit në rajon.



Linjë teknologjike moderne për konservimin e ikonave me gaze inerte

Në këtë kontekst, Muzeu i Artit Mesjetar zotëron e zbaton teknologjitë, linjat, aparaturat e kapacitetet konservuese bashkëkohore që garantojnë e sigurojnë restaurimin e studimin e plotë shkencor të objekteve. Proceset restauruese, më shumë se në çdo proces aplikativ, përbëjnë zbatimin e kombinimit dhe bashkëveprimin e të gjitha shkencave ekzakto dhe të parimeve e teknikave artistike e estetike të artit bizantin.

Një aspekt të veçantë të këtij procesi e përbëjnë bashkëpunimet dhe shkëmbimet e përvojave profesionale e shkencore me institucione homologe ndërkombëtare që veprojnë në këtë fushë e që i



Cjati procesi të restaurimit

kanë mundësuar muzeut rritjen e nivelit profesional konservues, shkencor e estetik. Botimet dhe pjesëmarrja në aktivitetet ndërkombëtare shkencore e radhitin këtë institucion në një prej qendrave më të mëdha e më të rëndësishme referuese të ekspozimit dhe menaxhimit të artit bizantin në Shqipëri

Koleksioni i Muzeut Kombëtar të Artit Mesjetar është pasuri integrale e regjistruar dhe e inventarizuar në mënyrë dixhitale dhe mbrohet me status të veçantë

kombëtar e shtetëror. Aktiviteti shumëplanësh i Muzeut Kombëtar të Artit Mesjetar pasqyrohet në rrafshin evropian sidomos me organizimin e ekspozitave të një niveli të lartë kulturor si dhe në bashkëpunimin profesional e shkencor.



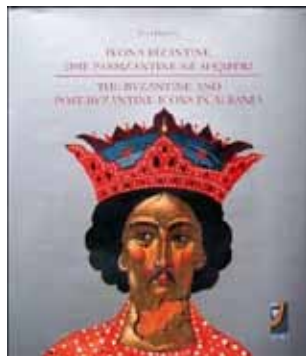
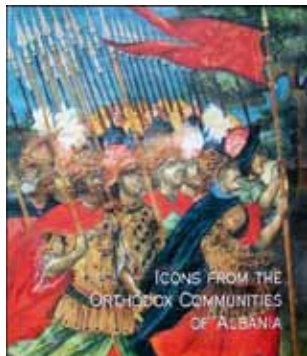
Ikonë para dhe pas restaurimit

Veprat bizantine e pasbizantine që ne trashëgojmë e transmetojmë përbëjnë artin e gjerësive e lartësive të mëdha kontinentale, artin më ekzotik, më vezullues e më impresionist me të cilin shqiptarët mund të përçojnë vlera e të ballafaqohen denjësisht në çdo skaj të botës, në çdo qytetërim, por edhe të identifikojnë mbijetesën dhe vazhdimësinë e tyre historike humane e etnokulturore. Arti ynë mesjetar është pikë kontakti, konvergjence e referimi shumë e rëndësishme për historinë e artit botëror. Ekspozitat e suksesshme ikonografike të Parisit, Mynihut,

Viçencës, Selanikut si edhe botimet e një sërë katalogëve e librave promovues artistikë e profesionalë kanë krijuar “fushë magnetike” me qendra të forta tërheqëse turistike, por edhe integruese.

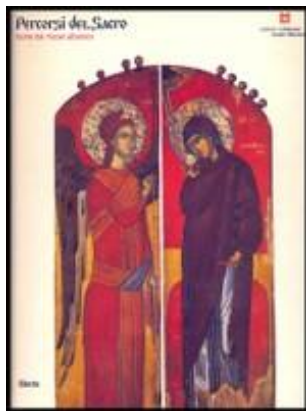
Nëse Muzeu i Artit Mesjetar gjallëron sot nga një jetë aktive institucionale në funksion të promocionit, ekspozimit, konservimit, mbrojtjes, transmetimit e ndërkombëtarizimit të një prej trashëgimive më të vyera historike e artistike kombëtare, kjo nuk mohon faktin që mbijetesë e vijueshmëria në një stad më të lartë shkencor e estetik hap përpara tij sfida të domosdoshme ndaj disa treguesve të domosdoshëm cilësorë, si: garancia e qëndrueshmëria fizike, organizimi dhe menaxhimi më i mirë i fondeve, niveli ekspozues, parametrat mjedisorë, përsosja e teknologjive laboratorike, zgjerimi i aktiviteteve promovuese alternative nëpërmjet ekspozitave, botimeve e veprimtarive shkencore më të shpeshta, etj., të cilat do të

përmbushen më së shumti me përfundimin e ndërtimit dhe funksionimit të godinës së re muzeore që ka filluar, por që, fatkeqësisht, po zvarritet në pafundësi e nuk po i del



Katalogë për koleksionin e objekteve të muzeut

zot asnjë institucion shtetëror. Kjo vonesë po shkakton kështu, një gjendje të gjatë tranzitive e stanjacioni të dëmshëm për këtë koleksion të vyer ikonografik, i cili meriton vëmendje e kujdes të posaçëm institucional, kujdes që përbën edhe një barometër të ndjeshëm ndaj raporteve me thesaret e historisë e kulturës kombëtare e më gjerë.



Libra shkencorë mbi koleksionin e muzeut

Referencat

- 1- *Ions from the orthodox communities of Albania*, (2006) Catalog, Thessaloniki.
- 2- Drishti Y, (2003) *The Byzantine and Post-Byzantine Icons in Albania*, Catalog, Tirana.
- 3- *Santi Sull Adriatico* (2009) Catalogo, Roma.
- 4- Lazarev V. N. (1986) *Vizantijskoj Zhivopisi*, Moskva.
- 5- Popa Th. (1974) *Icones et miniatures du Moyen age en Albanie*, Album, Tiranë.

- 6- Popa Th. (1967) *Disa konsiderata të përgjithshme rreth pikturës postbizantine në Shqipëri*, “Studime historike”, Tiranë.
- 7- Popa Th. (1961) *Piktorët Mesjetarë Shqiptarë*, Tiranë.
- 8- Puzanova V. (1958) *Prapë mbi artin shqiptar të Shek XVIII*, Buletin i Universitetit Shtetëror të Tiranës, Seria Shkencat Shoqërore, Tiranë.
- 9- *Icone di Albania*. Arte sacra dal XIV al XIX secolo, catalogo della mostra (Ancona 2002)
- 10- *Percorsi del Sacro*. Icone dei musei albanesi, catalogo della mostra (Vicenza 2002), Milano 2002.
- 11- *Tresors d’art albanai* (1993) Catalog, Nice.
- 12- *Ikonen aus Albanien* (2001) Sacrale Kunst des 14. Bis 19. Jahrhunderts, Munich.
- 13- Zheku K. (1998) *Krijimtaria e vëllezërve K. dhe A. Zografi dhe vazhdimi i traditës voskopojare në Malin e Shenjtë-Athos*, kumtesë.
- 14- *Piktorët shqiptarë të shek. XVI-XVIII dhe veprat e tyre në Shqipëri dhe vise të tjera të Ballkanit*, “Studime historike”, 1985/3.
- 15- Dharmo Dh. (1980) *Onufri, figurë e shquar e artit mesjetar shqiptar*, “Studime Historike”, Tiranë.
- 16- Nallbani H. (1980) *Disa vepra të panjohura të piktorit David Selenicasi*, “Tradita në arkitekturë dhe në art”, Tiranë.
- 17- Nallbani H. (1964) *Disa ikona të panjohura të David Selenicasit dhe të pasuesve të tij*. “Pasuri e trashëguar në shekuj”, Tiranë.
- 18- Balli K. (2002) *Në Panteonin e Artit Hyjnor*, Gazeta “Drita”.
- 19- Balli K. (2002) *Një koleksion i vyer objektesh prej metali*, Gazeta “Drita”.
- 20- Balli K. Gliozheni L, (2002) *Th. Popa dhe disa gjetje e konfirmime të reja mbi pikturën e vëllezërve Kostandin dhe Athanas Zografi nën dritën e veprës shkencore të tij*, revista “Monumentet”. Tiranë.
- 21- Naslazi K. (2002) *Influenca e shkollës ikonografike të Korçës te disa piktorë të Shek. XIX*, revista “Monumentet”, Tiranë.
- 22- Vocotopoulos P. (2002) *Ikona Bizantine*, revista “Monumentet”, Tiranë.

NUMRI I PARTIVE EFEKTIVE NË SISTEM DHE RASTI I SHQIPËRISË

The Current Number of Political Parties in the Case of the Albanian System

Blendi Çeka

Departamenti i Shkencave Politike, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Partitë kryesore në Shqipëri (Partia Socialiste dhe Partia Demokratike) kanë dhe zërin kryesor në përcaktimin e sistemeve zgjedhore, ato përcaktojnë strategji të tilla të cilat mundësojnë maksimizimin e interesave të tyre sipas kontekstit zgjedhor. Në këtë logjikë edhe marrëdhëniet e tyre me partitë e vogla për të maksimizuar interesat e tyre është një marrëdhënie varësie, ku performanca e partive të vogla varet nga strategjia e partive të mëdha. Në bazë të sistemit zgjedhor që partitë e mëdha përcaktojnë, ato përcaktojnë strategjitë dhe si pasojë përcaktohet dhe fati i partive të vogla kryesisht në mandate.

Në ato raste kur sistemi zgjedhor i përzgjedhur nuk lejon krijimin e shumicave nga partitë e mëdha si të vetme, ato transferojnë vota në pjesën proporcionale për partitë e vogla aleate duke rritur artificialisht peshën e tyre në mandate. Ky është rasti i zbatuar pjesërisht në 2001 dhe i zbatuar masivisht në 2005. Në rastet ku partitë e mëdha lejohen nga sistemi për të krijuar shumica edhe të vetme, ato ndërtojnë strategji të tilla që jo vetëm krijojnë vështirësi për partitë e vogla për të fituar, por dhe për të përfituar nga votat e tyre për të rritur numrin e mandateve për vete në raport me kundërshtarin kryesor. Ky është rasti tipik i 2009.

Pra, partitë e mëdha duket se janë jo vetëm përcaktuese për rregullat e lojës, por dhe të fatit të partive të vogla e shprehur në peshën e këtyre të fundit në mandate.

Më të marxhinalizuar nga rregullat e lojës që përcaktojnë partitë e mëdha janë kryesisht ato parti të vogla që janë dhe jashtë “kontrollit” të partive të mëdha.

Fjalët çelës: sistemi partiak, sistemi zgjedhor, partitë efektive në sistem, disproportionaliteti.

Abstract

The main political parties in Albania are the most important actors in determine the electoral systems. They design electoral systems in order to maximize their interests. The relationship between the main political parties and the small ones is very disproportional. The main political parties design the rules, while the small ones are obliged to accept them.

In those cases where the electoral system selected by the main parties, do not foresee the one party majority, they use the small parties as allies in pre-electoral coalitions, in order to achieve the number of mandates in parliament to create the majority. This is the case of the parliamentary elections on 2001 and 2005. In those cases in which the main parties can produce the majority alone, they design technical barriers for small political parties in order to increase and better translate their votes into seats. This was the case with parliamentary elections in 2009.

So, the main political parties not only design the electoral rules according to their interests but they also determine the fortune of the small parties. Among the small political parties, the higher cost is paid by those which refuse to be in coalitions with the main political parties.

Key words: party system, electoral system, the number of effective parties within the system, disproportionality.

Hyrje

Për të matur sistemet partiake dhe numrin e partive në sistem përdoren një sërë instrumentash matës të mirëpranuar ndërkombëtarisht. Një ndër këto instrumenta matës është dhe ai i trinivelësh i Pippa Norris, një ndër autorët më të njohur në studimet mbi sistemet zgjedhore dhe ndikimin e tyre në sistemet partiake. Norris mat partitë efektive sipas numrit minimal të mandateve të marra në parlament sipas viteve zgjedhor, përqindjes së mandateve të marra dhe sipas formulës së Laakso dhe Taagepera. Sipas Norris, numri efektiv i partive në sistem partiak ka një lidhje të drejtpërdrejtë me sistemin zgjedhor që përdoret në një vend. Është pikërisht ky model i Norris që është përdorur dhe në këtë punim për të matur numrin e partive efektive në rastin e Shqipërisë dhe ndikimin e sistemeve zgjedhore në këtë numër. Ajo çka duket se është dhe gjetja kryesore e këtij studimi është fakti se në rastin e Shqipërisë me ndryshimin sistematik të sistemit zgjedhor, pozicioni i partive kryesore është kalcifikuar në Shqipëri në raport me partitë e tjera të konsideruara më të vogla.

1. Kuadri teorik

Për të matur numrin e partive politike përdoren një sërë sistemesh matëse. Për të bërë të qartë secilin prej tyre së pari duhet të bëjmë një klasifikim të partive politike bazuar në pjesëmarrjen e tyre në zgjedhje, në parlament, domethënie në mandate dhe vota.

Partitë zgjedhore janë quajtur ato parti që marrin pjesë në zgjedhje. Pra për të përcaktuar numrin e partive në sistem ne numërojmë partitë politike që marrin pjesë në zgjedhje të përgjithshme parlamentare. Problemi me këtë lloj matjeje të partive në sistem është se nuk bën dallimin e partive me peshë zgjedhore domethënëse dhe atyre me peshë zgjedhore të papërfillshme. Nëse do të përdornim këtë sistem matës, çdo vend demokratik do të konsiderohej si shumëpartiak, por ky përfundim do ishte jo realist.

Parti parlamentare janë ato parti politike që arrijnë të fitojnë qoftë dhe një mandat të vetëm në parlament. Pra për të llogaritur numrin e partive në sistem mjafton të numërojmë numrin e partive parlamentare, pavarësisht numrit të mandateve që ka çdo parti.

Partitë që kanë domethënie zgjedhore, janë ato parti të cilat arrijnë të fitojnë një numër të caktuar votash kombëtare (mbi 3%).

Partitë që kanë domethënie në parlament, janë ato parti politike të cilat arrijnë të fitojnë më shumë se 3% të mandateve në parlament.

Edhe në tri rastet e mësipërme ka probleme me matjen e numrit të partive në sistem partiak, sepse mund të ndodhemi në situata ku në nivel vote popullore të kemi dy parti kryesore që arrijnë të marrin 85% të votave dhe 5 parti të tjera me 3% të votave. Në rast nëse do të përdornim si matje parimin e domethënies zgjedhore, do të thoshim që kemi një sistem shumëpartiak. Por, nëse do të nisemi nga mungesa e balancës përsa i përket pushtetit do duhet të ishim më të rezervuar. Po ashtu e njëjta logjikë mund të përdoret për të numëruar partitë në parlament. Dy parti kryesore siç është dhe rasti i parlamentit shqiptar, pas zgjedhjeve parlamentare të vitit 2009, kanë më shumë se 90% të mandateve, ndërkohë që ka dhe 4 parti të tjera me 4 dhe më pak mandate, apo më pak se 10% së bashku. Sërish nëse do të shihnim thjesht pasjen ose jo të mandateve, sistemi partiak do të na rezultonte me shumë parti, por realisht balanca e forcave dhe e pushtetit tregon të kundërtën.

1.1 Numri i partive efektive parlamentare sipas instrumentit matës të Laaksos dhe Taageperas

Sipas instrumentit matës të Laaksos dhe Taageperas nuk numërohen vetëm partitë me mandate në parlament, por dhe pesha e tyre në votë popullore. Kombinimi i dy mënyrave të matjes siguron një pamje më reale të partive në sistem. Është pikërisht ky model matjeje sot ai që përdoret në literaturë për arsye se korrigjon problemet me sistemet e tjera të matjes.

Markus Laakso dhe Rein Taagepera (1979) krijuan indeksin e numrit të partive në sistem. Ky indeks përllogaritet si më poshtë (Lijphart 1999):

$$N = \frac{1}{\sum S_i^2} \text{ ku indeksi } S_i \text{ është dhe proporcioni i vendeve për çdo parti.}$$

Pikërisht, nisur nga sistemi i fundit matës, Arend Lijphart i ritestoi modelin e Duvergerit mbi marrëdhënien e sistemeve zgjedhore dhe numrit të partive në sisteme partiake duke analizuar 27 demokraci të konsoliduara nga viti 1945 deri në vitin 1990. Sipas tij, duke përdorur modelin matës të Laaksos dhe Taageperas, numri efektiv i partive politike në sistem është 2.0 në ato vende ku përdoren sisteme të familjes maxhoritare shumicë minimale, 2.8 në ato vende ku përdoren sisteme të familjes maxhoritare me dy raunde dhe 3.6 në ato vende ku përdoren sisteme të familjes proporcionale.

Një studim i fundit i realizuar nga Pippa Norris me qëllim ritestimin e tezës së Duverger zgjeroi numrin e vendeve të marra në studim (për periudhën kohore 1995-2000) dhe përdori tri modele - nivele matëse të partive në sistem:

1. Numri mesatar i gjithë partive parlamentare (parti të cilat kanë fituar të paktën një mandat në parlament)
2. Numri mesatar i gjithë partive me domethënie parlamentare (gjithë partitë që kanë fituar mbi 3% të mandateve në parlament).
3. Numri mesatar i partive efektive parlamentare (të përllogaritura nëpërmjet metodës së Laaksos dhe Taageperas).

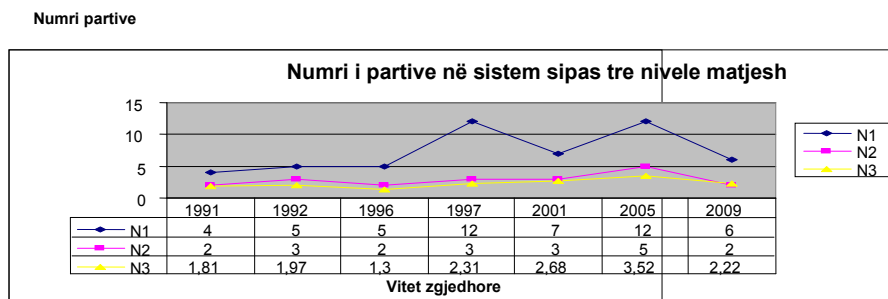
Sipas gjetjeve të Norrisit rezulton se numri mesatar i gjithë partive parlamentare (parti të cilat kanë fituar të paktën një mandat në parlament) është 5.22 në vende ku përdoret sistemi maxhoritar, 8.85 për vendet ku përdoret sistemi i kombinuar dhe 9.52 në vendet ku përdoret sistemi proporcional.

Nga ana tjetër rezultojn se numri i mesatar i gjithë partive me domethënie parlamentare (gjithë partitë që kanë fituar mbi 3% të mandateve në parlament) është 3.33 për vendet ku përdoret sistemi maxhoritar, 4.52 në vendet ku përdoret sistemi zgjedhor i kombinuar dhe 4.74 për vendet ku përdoret sistemi zgjedhor proporcional. Po ashtu, në këtë matje rezultoi i drejtë konstatimi i Duvergerit mbi dallimin e modelit të sistemit partiak që prodhon sistemi i Shumicës Minimale dhe sistemi maxhoritar me dy raunde.

Përsa i përket modelit të tretë matës rezultojn se numri mesatar i gjithë partive efektive parlamentare (të përlogaritura nëpërmjet metodës së Laaksos dhe Taageperas) është 2.42 për vendet që përdorin sisteme maxhoritare, 3.54 për vende që përdorin sisteme të kombinuara dhe 4.45 për vende që përdorin sisteme proporcionale. Është e rëndësishme të theksohet se pavarësisht prirjes së përgjithshme në matjet e bëra ka një sërë shmangjesh të cilat shfaqen si pasojë e efekteve që krijojnë elementë të tillë si përqëndrimi ose jo në zona të caktuara zgjedhore i mbështetjes për një parti politike, niveli i pragut zgjedhor, numri mesatar i deputetëve për zonë zgjedhore dhe manipulimi i qëllimshëm me interesa partiake i kufijve gjeografik dhe numerik të zonave zgjedhore.

2. Rasti shqiptar

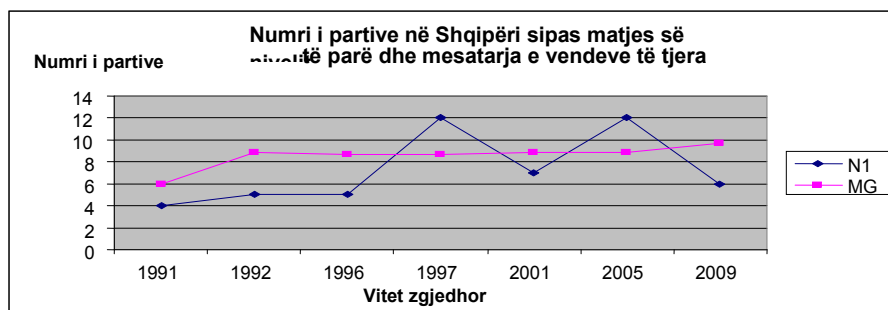
Grafiku 1



Sipas tabelës dhe grafikut të mësipërm të paraqitur mund të bëjmë disa komente mbi efektin e sistemit zgjedhor në sistemin partiak sipas çdo viti zgjedhor duke e krahasuar me të dhënat e ngjashme mesatare në gjithë globin. Përsa i përket nivelit të parë të matjes për të gjithë vitet zgjedhore na rezultojn se numri i partive në vendet që përdorin sisteme maxhoritare me dy raunde është mesatarisht 6.00, ndërkohë që në Shqipëri në zgjedhjet e vitit 1991 kur është zbatuar ky lloj sistemi ky numër është 4.00. Në të njëjtën kohë numri mesatar i partive sipas nivelit të parë të matjes në vendet që zbatojnë sisteme zgjedhore të kombinuara të pavarura është 8.71, në Shqipëri ku janë zbatuar këto sisteme në vitin 1996 dhe 1997 numri i partive rezultojn të jetë 5.00 dhe 12.00. Përsa i përket numrit mesatar të partive në vendet që zbatojnë sisteme zgjedhore të përziera të varura ai është 8.89, ndërkohë që në Shqipëri në zgjedhjet parlamentare të mbajtura me këtë sistem numri partive është 5.00 në vitin 1992, 7.00 në vitin 2001 dhe 12.00 në vitin 2005. Numri mesatar i partive sipas nivelit të parë të matjes në vendet që zbatojnë sisteme proporcionale është 9.68, nga ana tjetër në rastin

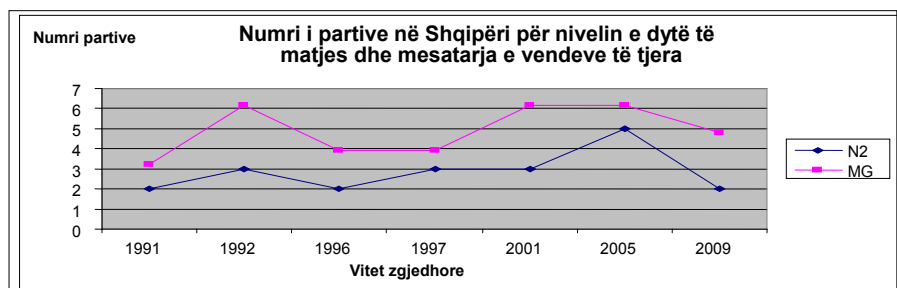
e zgjedhjeve parlamentare në Shqipëri ku u përdor proporcionali rajonal numri i partive është 6.00.

Grafiku 2



Përsa i përket nivelit të dytë të matjes për të gjithë vitet zgjedhore na rezultojnë se numri i partive në vendet që përdorin sisteme maxhoritare me dy raunde është mesatarisht 3.20, por në Shqipëri, në zgjedhjet e vitit 1991 kur është zbatuar ky lloj sistemi, numri i partive është 2.00. Numri i partive në vendet që zbatojnë sistemet zgjedhore të përziera të pavarura sipas nivelit të dytë të matjes është mesatarisht 3.94, ndërkohë që në Shqipëri në zgjedhjet parlamentare në vitin 1996 dhe 1997 ky numër është 2.00 dhe 3.00. Numri i partive në vendet që zbatojnë sisteme zgjedhore të përziera të varura është mesatarisht 6.17, në Shqipëri në tri vite zgjedhore 1992, 2001 dhe 2005 ky numër është 3.00, 3.00 dhe 5.00. Numri i partive në vendet që zbatojnë sisteme proporcionale sipas nivelit të dytë të matjes është mesatarisht 4.82, në Shqipëri në zgjedhjet e vitit 2009 ky numër partish është 2.00.

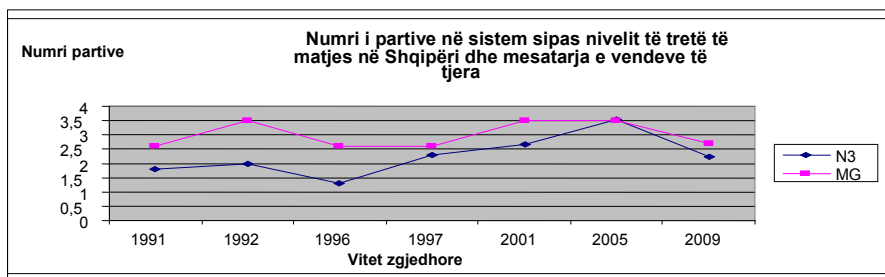
Grafiku 3



Përsa i përket nivelit të tretë të matjes, numri i partive në vendet që zbatojnë sisteme zgjedhore maxhoritare me dy raunde është 2.6, në Shqipëri numri i partive në sistem në zgjedhjet e vitit 1991 ku është zbatuar maxhoritari me dy raunde është 1.81. Numri i partive në vendet ku zbatohet sistemi zgjedhor i përzier i pavarur është mesatarisht 2.6, ndërkohë që numri i partive në sistem në Shqipëri në vitet 1996-1997 kur është përdorur një sistem zgjedhor i ngjashëm është 1.3 dhe 2.31. Numri i partive

në vendet ku përdoret sistemi zgjedhor miks i varur është mesatarisht 3.5, ndërkohë në Shqipëri numri i partive në ato vite zgjedhor (1992, 2001, 2005) kur është përdorur një sistem i tillë numri i partive është 1.97, 2.68 dhe 3.52. Numri i partive sipas nivelit të tretë të matjes në vendet që zbatojnë sisteme proporcionale rajonale si p.sh Spanja është 2.7 parti, ndërkohë që në rastin e Shqipërisë në zgjedhjet për Kuvend në vitin 2009 numri i partive në sistem, kur është përdorur njëjti sistem, është 2.22.

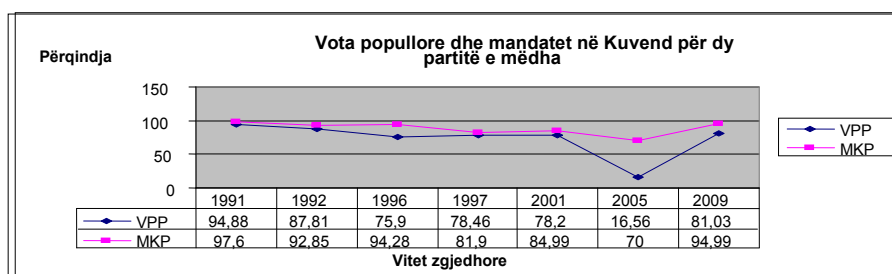
Grafiku 4



Ajo që shihet nga të tri nivelet e matjes është prirja e cila respektohet, pra që sisteme të ndryshme në nivelin e proporcionalitetit që prodhojnë, ndikojnë, ashtu siç pritet teorikisht në numrin e partive në sistem. Sa më karakter maxhoritar ka sistemi aq më i ulët numri i partive dhe sa më proporcional karakteri i sistemit aq më i madh numri i partive. Këtë prirje nuk e respektojnë rastet e zgjedhjeve për vitin 1997 dhe 2005 në nivelin e parë të matjes që ka të bëjë me numrin e partive që kanë fituar të paktën një mandat në Kuvendin e Shqipërisë. Karakteri i jashtëzakonshëm i zgjedhjeve të 1997 dhe votimi taktik masiv i 2005 duket se shpjegojnë këtë anomali.

Gjithashtu, një tendencë e dukshme në krahasimet në nivelet e matjeve të numrit të partive në sistem duket se është numri më i vogël i partive në sistem. Në rastin e Shqipërisë në pjesën më të madhe të rasteve krahasuar me rastet e ngjashme mesatare në vendet e tjera. Duket se në rastin e Shqipërisë, nëse mbajmë të kontrolluar deviancat apo anomalitë, numri i partive në sistem tenton të jetë më i ulët nga çpritej teorikisht.

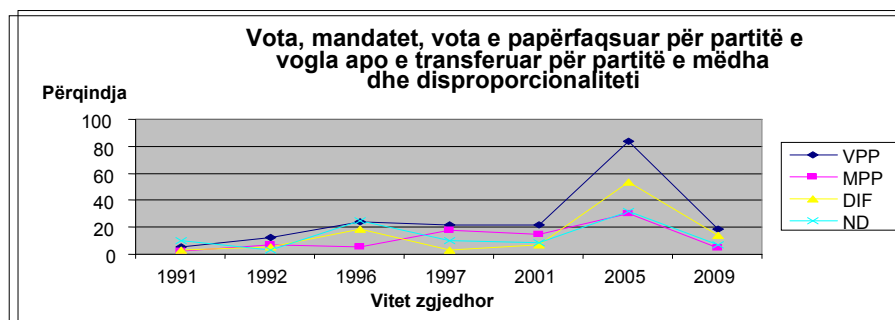
Duke pranuar të mirëqenë faktin se sistemi partiak në Shqipëri karakterizohet nga një numër i vogël partish, është me interes të shihet brenda këtij numri të vogël se cila është pesha e dy partive kryesore (Partia Socialiste dhe ajo Demokratike) si në votë popullore dhe përqindje në mandate.



Grafiku 5

Ajo që vërehet nga tabela dhe grafiku është se partitë kryesore politike në Shqipëri kanë arritur t'a interpretojnë çdo sistem zgjedhor të zbatuar në Shqipëri, me qëllim maksimizimin e interesave të tyre. Parë në këtë këndvështrim, duket se dhe votuesit u janë përgjigjur strategjive të ndryshme të partive kryesore për të maksimalizuar përfitimet e tyre nga sistemi. Kjo tregon jo vetëm për një siguri të madhe të partive kryesore politike në maksimizimin e interesit, por dhe prirjen e votuesve për t'u përgjigjur këtyre interesave të partive të mëdha, duke reflektuar një nivel të lartë varësie nga “humori strategjik” i subjektit politik në sjellje zgjedhore.

Grafiku 6



Ajo që shihet nga të dhënat e kombinuara është se partitë kryesore në Shqipëri kanë një pozicion mbizotërues. Duke qenë se këta aktorë kanë dhe zërin kryesor në përcaktimin e sistemeve zgjedhore, ato përcaktojnë strategji të tilla të cilat mundësojnë maksimizimin e interesave të tyre sipas kontekstit zgjedhor. Në këtë logjikë edhe marrëdhënia e tyre me partitë e vogla është një marrëdhënie varësie, ku performanca e partive të vogla varet nga strategjia e partive të mëdha për të maksimizuar interesat e tyre. Në bazë të sistemit zgjedhor që partitë e mëdha përcaktojnë, ato përcaktojnë strategjitë dhe si pasojë përcaktohet dhe fati i partive të vogla kryesisht në mandate.

Në ato raste kur sistemi zgjedhor i përzgjedhur nuk lejon krijimin e shumicave nga partitë e mëdha si të vetme, ato transferojnë vota në pjesën proporcionale për partitë e vogla aleate duke rritur artificialisht peshën e tyre në mandate. Ky është rasti pjesërisht i zbatuar në 2001 dhe masivisht i zbatuar në 2005. Në rastet ku partitë e mëdha lejohen nga sistemi për të krijuar shumica edhe të vetme, ato ndërtojnë strategji të tilla që jo vetëm krijojnë vështirësi për partitë e vogla për të fituar, por dhe për të përfituar nga votat e tyre për të rritur numrin e mandateve për vete në raport me kundërshtarin kryesor. Ky është rasti tipik i 2009.

Pra, partitë e mëdha duket se janë jo vetëm përcaktuese për rregullat e lojës, por dhe të fatit të partive të vogla e shprehur në peshën e këtyre të fundit në mandate.

Më të marxhinalizuar nga rregullat e lojës që përcaktojnë partitë e mëdha janë kryesisht ato parti të vogla që janë dhe jashtë “kontrollit” të partive të mëdha.

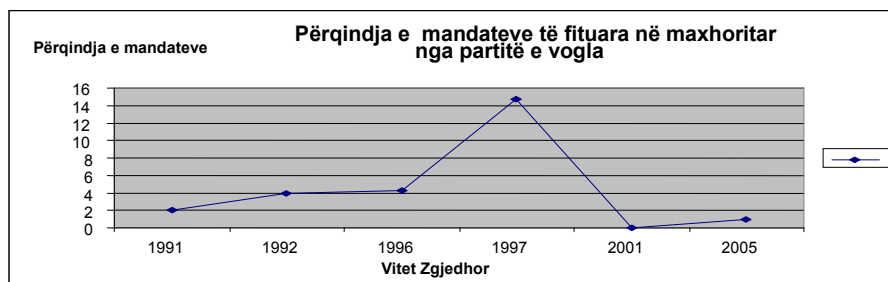
Në rast se llogaritim numrin e mandateve të fituara drejtpërdrejt në sistemet maxhoritare apo pjesën maxhoritare të sistemeve të përziera të varura apo të pavarura nga gjithë partitë e vogla (me përjashtim të vitit 2009 ku sistemi zgjedhor nuk lejon konkurim në maxhoritar) na rezulton si më poshtë:

Siç shihet dhe në grafikun e mëposhtëm me përjashtim të vitit 1997 të cilat mund të konsiderohen si zgjedhjet e jashtëzakonshme për Kuvendin e Shqipërisë, pesha e gjithë partive të vogla së bashku për pjesën maxhoritare të sistemeve është gjithnjë më e vogël se 5% e mandateve në garë. Një pamje tjetër interesante e grafikut të mëposhtëm është rënia e numrit të mandateve të fituara drejtpërdrejt nga partitë e vogla në pjesën maxhoritare pas viteve 2000 me respektivisht 0 dhe 1 mandat.

Duke marrë parasysh shifrat e mësipërme performanca e partive të vogla në konkurrimin e drejtpërdrejtë maxhoritar duket se është e dobët. Nisur nga kjo mund të arrijmë në përfundimin se, me përjashtim të PBDNJ dhe LSI, të gjitha partitë e tjera të vogla e kanë shumë të vështirë të fitojnë mandate drejtpërdrejt, për arsye se kanë elektorat jo të përqëndruar, por të shpërndarë në të gjithë vendin.

Nisur nga ky konstatim sa herë flitet për sistem zgjedhor me pjesë të konsiderueshme maxhoritare, do të thotë përfaqësim pothuaj minimal i të gjitha partive të vogla të marra së bashku. Thënë ndryshe, në sistemet të familjes maxhoritare, pavarësisht formulës, partitë e vogla penalizohen rëndë.

Grafiku 7



Përfundime

Në të 6 rastet e zgjedhjeve që analizuam më sipër shihet se pjesa maxhoritare e sistemit është gjithnjë e pranishme. Ndoshta është pjesa më e qëndrueshme dhe e pandryshuar i sistemeve zgjedhore të përdorura në Shqipëri deri në vitin 2005. Kjo do të thotë me gjithë gjasat se dhe nga pikpamja e elektoratit përvoja me maxhoritarin ka krijuar pritshmëri dhe kulturë vote racionale. Kjo gjë përkthehet me votim për alternativën që ka shanse për të fituar, pavarësisht se ndoshta nuk është alternativa e parë që preferon votuesi. Edhe ajo pjesë e elektoratit që mbështet partitë e vogla gjatë këtyre viteve ka mësuar se vota për kandidatët e tyre në maxhoritar është votë e humbur. Kështu që parapëlqejnë të zgjedhin një parti të madhe që ka mundësi për të fituar dhe pse nuk është preferencë e parë për to.

Po ashtu, nga të dhënat e mësipërme kuptojmë se edhe në sistemet të përziera të pavarura partitë e vogla dëmtohen rëndë, sepse jo vetëm që e kanë të vështirë të fitojnë mandate në pjesën maxhoritare të sistemit, por janë në konkurrencë shumë të fortë me partitë e mëdha dhe për pjesë proporcionale të tij. Për të kuptuar këtë peshtë proporcionale (pra vota të fituara në nivel nacional) të përafërt të partive të mëdha ne

kemi tri të dhëna: votat në proporcional të dy partive të mëdha për zgjedhjet e vitit 1996, 1997 dhe 2009, pavarësisht llojit të sistemit.

Nga këto të dhëna na rezulton se partitë e mëdha kanë marrë 75,9% të votave popullore në 1996, 78,46% të votave në 1997 dhe 81,03% të votave në 2009. Pra, nëse i shikojmë të tri rastet të kombinuara mbi 75% të votës popullore, dhe këto përqindje do t'i zbatonim për pjesët proporcionale përkatëse na rezulton se në vitin 1996 ku pjesa proporcionale ka qënë 25 mandate, partitë e mëdha kanë marrë 22 nga 25 mandate të mundshme ose 94,28% të tyre (llogaritja është bazuar në formulën zgjedhore të përdorur në shpërndarjen e mandateve për pjeësën proporcionale), duke reduktuar garën e partive të tjera vetëm në 3 mandatet që ngelen. Po ashtu, në 1997 ku pjesa proporcionale ishte 40 mandate, partitë e mëdha kanë arritur të marrin 33 nga 40 mandate të mundshme, ose 81,9%, duke e reduktuar garën për gjithë partitë e tjera të vogla në 7 mandate. Ndërkohë që në zgjedhjet e vitit 2009, pavarësisht ndryshimit të sistemit, partitë e mëdha kanë arritur të marrin 133 mandate nga 140 të mundshme ose 94,99% të mandateve, duke e reduktuar garën për partitë e tjera jo rastësisht në 7 mandate.

Në sistemet të përziera të varura situata është e ndryshme, sepse partitë e mëdha me ligj zgjedhor pengohen të marrin pjesë nga proporcionali për aq kohë sa numri i mandateve të fituara drejtpërdrejt është më i madh se numri i mandateve të përfutuara nga proporcionali. Në këtë situatë partitë e mëdha delegojnë votën e tyre për partitë aleate duke rritur në mënyrë artificiale peshën e tyre, sepse kështu arrijë të maksimizojnë interesat e tyre. Nga pikapamja e partive të vogla, interesi është sigurisht i madh, por me kushtin që të jenë pjesë e koalicioneve me partitë e mëdha.

Ato parti që nuk janë pjesë e këtyre koalicioneve kanë kosto shumë të mëdha, sepse garojnë në kushte të pabararta. Ky është rasti i LSI dhe LZHK në zgjedhjet e 2005 dhe ato të 2009. Në të dy rastet të dy subjektet, janë dëmtuar nga delegimi i votës nga partitë e mëdha tek të voglat, pra konkurrim i pabarabartë në 2005, apo përdorimi i formulave zgjedhore në 2009, duke dhënë shembuj tipik të ndëshkimit ndaj atyre që preferojnë të qëndrojnë jashtë ndikimit të partive të mëdha.

Edhe në zgjedhjet e 2009, partitë e vogla së bashku performuan shumë dobët, sepse u ndëshkuan si nga madhësia e zonave zgjedhore (e vogël), dhe nga sërish shpërndarja e elektoratit të tyre mbështetës në gjithë territorin e vendit.

Në mënyrë të përmbledhur mund të themi se, për aq kohë sa rregullat e lojës i vendosin partitë e mëdha, fati i partive të vogla është i parashikueshëm. Ato, për vetë karakteristikat që kanë, performojnë dobët në çdo formulë maxhoritare, dobët në formulat proporcionale si pjesë e pavarur e sistemeve të përziera, dobët në proporcionalin rajonal për arsye të numrit të vogël të deputetëve për zonë dhe shpërndarjes së elektoratit. Ato performojnë mirë në miks të varur, por të varur nga partitë e mëdha, duke e patur të domosdoshme koalicionin me to, sepse ndryshe penalizohen. Gjithë kjo panoramë na tregon se partitë e vogla janë jo vetëm pasojë dhe të varura nga vullneti i partive të mëdha, por në mënyrë sistematike në vite kanë ardhur duke u rruddhur në legjitimitet dhe keqperceptuar nga publiku në imazh, thjesht si zgjatime të dy partive kryesore.

Nga sa thamë më sipër, duket se performancën më të mirë bazuar në gjithë përllogaritjet e mundshme partitë e vogla në Shqipëri mund ta bëjnë në sisteme proporcionale kombëtare me pragje të ulta, duke u përpjekur të fitojnë (marrë parasysh

peshën e sotme zgjedhore) 3-4 herë më shumë mandate nga çka zotërojnë sot, pra 20-28 mandate.

Referencat

1. Fletore Zyrtare, 1992, *“Ligj-Për zgjedhjet në Kuvendin Popullor të Republikës së Shqipërisë”*, Shtëpia Botuese “Alba” Sh.p.k, Tiranë, 1995.
2. Kodi Zgjedhor i Republikës së Shqipërisë, *“ Ligj Nr.8609, datë 08.05.2000; Pjesa e pestë, Sistemi i zgjedhjeve”*, Neni 66, f. 522; Fletore Zyrtare, Maj-Qershor, Tiranë, 2000.
3. Komisioni Qendror i Zgjedhjeve, *“Buletini i Zgjedhjeve për Kuvend 2005” Pjesa e tretë, Rezultatet e zgjedhjeve në rang vendi*”, f. 599, ILAR, Tiranë 2005.
4. Komunikatë e Komisionit Qendror të Zgjedhjeve, *“Për rezultatin përfundimtar të zgjedhjeve për deputetët e Kuvendit Popullor të Republikës së Shqipërisë”*, Fletore Zyrtare e Republikës së Shqipërisë, Nr. 1-31, f. 798, Tiranë 1996.
5. Ligji Nr.8055, datë 01.02.1996 *“Për ndryshimet në ligjin Nr.7556, datë 04.02.1992, Për Zgjedhjet e Kuvendit Popullor të Republikës së Shqipërisë”* Fletore Zyrtare e Republikës së Shqipërisë, Nr 1-31, f. 3, Tiranë 1996.
6. Lijphart, A; *“Patterns of Democracy”* p.164, chapter 8, Party-Systems; Yale University Press, New Haven and London, 1999.
7. Ligji Nr.8218, datë 16.05.1997, *“Për disa ndryshime në Ligjin Nr.7556, datë 04.02.1992 – Për Zgjedhjet e Kuvendit Popullor të Republikës së Shqipërisë”*, ndryshuar me ligjin Nr. 8143, datë 11.09.1996, Fletore Zyrtare Nr.1-22, fq 105, Tiranë 1997.
8. Rae, Douglas W.1967. *“The Political Consequences of electoral Laws”*, New Heaven; Yale University Press.
9. Vendim Nr. 241, datë 05.03.2009, *“Për Caktimin e Numrit të Mandateve për çdo Zonë Zgjedhore të Zgjedhjeve për Kuvendin e Shqipërisë të vitit 2009”*, Kuvendi i Republikës së Shqipërisë.

GJUHËSI

VENDI I TË FOLMES SË DEVOLLIT NË STRUKTURËN DIALEKTORE TË SHQIPES

Devoll Speech in the Dialectical Structure of Albanian Language

Anyla Saraçi (Maxhe)

Departamenti i gjuhës dhe letërsisë, Universiteti "Fan S. Noli" Korçë, Shqipëri

Përmbledhje

Dialektet, si kategori historiko-gjuhësore që kanë lindur në kushte të caktuar të zhvillimit të shoqërisë, kanë pësuar dhe pësojnë ndryshime në rrjedhë të kohës. Tiparet dalluese të tyre përfshijnë territoret ku shtrihen dialektet përkatëse, por dhe pjesë të kufizuara të këtyre territoreve. Kjo bën që në këto territore ku shtrihen grupe të folmesh ose të folme të veçanta të hasen tipare të hershme që, në disa raste, i kanë kapërcyer kufijtë gjeografikë të së folmes.

Në këtë kuadër e folmja e Devollit paraqet disa karakteristika të dallueshme brenda grupit të të folmeve të toskërishtes veriore, por ruan dhe një sërë tiparesh të hershme që e afrojnë me dialektin geg. Nga ky këndvështrim kjo e folme paraqet një interes mjaft të madh për t'u studiuar.

Fjalë kyçe: dialekt, e folme, tipare dalluese, toskërishte veriore.

Abstract

Dialects as a historic-linguistic category are formed in certain conditions of the evolution of the society. As a result, they have incurred and still incur changes during the time. Their distinctive features include the territories where are expanded the respective dialects, but even limited parts of these territories. That is the reason that in those territories where expanded groups of local dialects or particular local dialects are came across precocity features, which in many cases have crossed the geographic limit of the local dialect.

In this frame, the local dialect of Devoll shows some distinctive characteristics of the group of local dialect of North Tosk, but conserves precocity features that close in the Geg dialect. From this point of view, it shows a lot of interest for studies.

Key words: dialect, local dialect, distinctive features, North Tosk.

Hyrje

Dialektet, si kategori historike, kanë lindur në kushte të caktuara të zhvillimit të shoqërisë. Ato kanë pësuar dhe pësojnë ndryshime në rrjedhë të kohës. Këto ndryshime kanë qenë të pranishme qysh në kohë të hershme, por gjurmët e tyre treten në vite. Ato mund të zbulohen vetëm në dëshmi të shkruara të dialekteve, si dhe në veprimin e ligjësisë të brendshme të zhvillimit fonetik dhe gramatikor të tyre. Sot, në të folmet e shqipes, në një vështrim diakronik të dialekteve në përgjithësi dhe të të folmeve në veçanti, dallojmë kryesisht tipare që kanë lindur gjatë mesjetës dhe një numër të vogël tiparesh që vijnë prej periudhës së vonë antike.

Tiparet dalluese më të hershme janë ato që ndajnë dy dialektet dhe kanë shtrirje të plotë në territoret përkatëse të secilit dialekt. Vetëm ndonjë tipar i hershëm haset në grupe të folmesh me territore shumë të kufizuara. Tiparet dalluese më të reja u përkasin dy, tre apo katër shekujve të fundit dhe kanë shtrirje të ndryshme gjeografike. Disa prej këtyre tipareve, duke u përhapur, janë bërë tipare të një dialekti duke iu mbishtresuar tipareve dalluese të hershme, por pa arritur të marrin të gjitha të njëjtën shtrirje të plotë në truallin e dialektit të tyre. Disa prej tyre kanë marrë një shtrirje më të kufizuar, por njëkohësisht kanë kapërcyer kufijtë gjeografikë për shkaqe të ndryshme. Kështu, këto tipare të veçanta, janë bërë tipare dhe për disa të folme të dialektit tjetër.

1. Ndarja dialektore e shqipes

Dy sistemet e mëdha dialektore shqipe ndahen në Veri dhe në Jug të Shqipërisë. Kufiri i përafërt gjeografik i ndarjes së këtyre dialekteve është lumi Shkumbin. Në të djathtë të këtij lumi shtrihet dialekti geg, ndërsa në të majtë ai tosk.



Theksojmë se Shkumbini është kufi i përafërt gjeografik, sepse midis dy dialekteve, më tepër përgjatë krahut të majtë të Shkumbinit, janë formuar disa të folme kalimtare me përzierje të tipareve të qenësishme të toskërishtes e të gegërishtes. Në disa nga këto të folme, si shtrat është toskërishtja e, në disa të tjera, gegërishtja. E. Çabej thekson se: *“Në pikëpamje gjuhësore nuk vihet re kurrkund ndonjë kufi: midis dy dialekteve shtrihet nga perëndimi në lindje, ku më i gjerë e ku më i ngushtë, një brez ligjërimesh kalimtare, në të cilat dalin krah për krah tipare të toskërishtes dhe të gegërishtes.”*⁴⁸

G. Hani⁴⁹ është i pari që ka bërë një ndarje të dialekteve mbi bazën e ndarjes territoriale të Shqipërisë në antikitet, në mbretërinë e Ilirisë dhe në atë të Epirit. Duke iu referuar një shënimi të Strabonit⁵⁰ ai thekson se Shkumbini është kufi territorial si për ndarjen krahinore dhe për atë dialektore. Kjo ndarje territoriale, e cila përkon me periudhën e vonë antike, shpie në përfundimin se ndarja dialektore ka filluar të bëhet në atë kohë. Sipas të dhënave historike, një shpjegim i tillë do t'i binte ndesh faktit se Epiri arrinte në Veri deri te bregu i majtë i Vjosës dhe përfshinte një territor tepër të ngushtë në krahasim me atë të toskërishtes së sotme.

⁴⁸ E. Çabej, *Për historinë e strukturës dialektore të shqipes*, BSHSH, SSHSH, nr. 4, 1956, f. 429.

⁴⁹ J. G. Hahn, *Studime shqiptare*, Bota shqiptare, Tiranë, 2007, f. 27.

⁵⁰ Shënimi i Strabonit, i cituar nga Hani, thekson se fiset epirote dhe ilire ndodhen përkatësisht në të djathtë dhe në të majtë të rrugës Egnatia, që shkon përgjatë rrjedhës së Shkumbinit (*“Studime shqiptare”*, f. 27).

G. Majeri, duke pasur parasysh shqipen që flitet në Greqi, e sheh ndarjen dialektore në një periudhë më të vonë.⁵¹ Duke u shtyrë përpara në kohë, në shekujt I-IV të erës sonë, mund të përqasen territoret e disa ndarjeve të tjera dialektore. Kështu, të folmet e gegërishtes jugore dhe ato të toskërishtes veriore shtrihen sot në territorin e provincës Makedonia (shek. I-III e.s.) dhe Epiri i Ri (shek. IV-VI e.s.).

Dialektet, si degëzime gjuhësore të lidhura me ndarjen territoriale, lidhen ngushtë dhe me një sërë faktorësh që kanë të bëjnë me kulturën shpirtërore dhe materiale të këtyre territoreve. Në qoftë se dialektet vështrohen dhe trajtohen thjesht dhe vetëm nga pikëpamja gjuhësore, nuk mund të përvijonim një pamje të plotë të ngjashmërive dhe dallimeve ndërmjet tyre. Janë kushtet historike, shtrirja gjeografike e tyre, një sërë rrethanash etnografike që lidhen ngushtë me mënyrën e jetesës, shijet, besimet pagane e fetare, marrëdhëniet me kulturat e fqinjëve të së njëjtës kombësi, por dhe të popujve që flasin gjuhë të ndryshme në kufi me ta, të cilat kanë ndikuar në një diferencim të dukshëm të dialekteve të shqipes.

Duhet theksuar se dallimet dialektore në gjuhën shqipe janë të tilla që nuk ndikojnë në të kuptuarit e ndërsjellë të përdoruesve të dialekteve përkatëse, ndryshe nga mendimi i shprehur nga J. G. Hani se: *“Toskë dhe gegë nuk merren vesht shoq me shoq, ose me shumë zor në qoftë se nuk e dijnë dialektin e huej dhe u duhet disa kohë sa ta mësojnë.”*⁵²

Sipas J. Gjinarit: *“Ndryshimet që ka pësuar gjuha shqipe gjatë zhvillimit të vet nëpër territore të ndryshme nuk kanë çuar në krijimin e varianteve dialektore me dallime shumë të thella, ndryshe nga ajo që ka ndodhur në disa gjuhë të tjera të Evropës.”*⁵³

Shkalla e madhe e njësisë që përshkon tejendatë dialektet e gjuhës shqipe nuk shfaqet vetëm nëpërmjet tipareve që janë krejtësisht të përbashkëta nga forma dhe nga përmbajtja (d.m.th. si nga shprehja tingullore dhe struktura ashtu dhe nga ana funksionale), por ajo duket edhe më shumë në tiparet dalluese që janë shfaqur në vijën e prejardhjes së gjuhës dhe në shfaqjet e saj në planin sinkronik.

Duke e parë të folmen e Devollit në lidhje me tiparet e përbashkëta ndërmjet dy dialekteve, vihet re se në këtë të folme shfaqet, në rrafshin fonetik, sistemi i njëjtë i fonemave zanore të shkurtra gojore dhe bërthama e njëjës e sistemit të fonemave bashkëtingëllore.

Në vijë diakronike fondi i lashtë, i trashëguar nga indoevropianishtja, në rrafshin fonetik shfaqet në reflektet *th[θ]*, *dh[ð]* dhe *d* si dhe të grykoreve qiellzore *k'*, *g'*, në reflektet *s*, *z* të grykoreve labiovelare *k^w* *g^w* të ndjekura nga *i* dhe *e*, në reflektin *a* të *o*-së së shkurtër, në monoftongimin e diftongjeve si dhe në reduktimin e shumë grupeve të bashkëtingëlloreve.⁵⁴ Ky njësim i përshkon dialektet edhe në zhvillimet e brendshme që ka pësuar shqipja pas fazës indoevropiane. Kjo duket te prirja e përbashkët e të dy dialekteve në reduktimin e zanoreve në rrokje të patheksuar (në të folmen e Devollit vihet re në reduktimin e *ë*-së patheksuar në disa pozicione), në theksin dinamik dhe rregullimin mekanik të theksit (i dallueshëm në të folmen e Devollit te disa huazime turke), në diftongimin e zanoreve në rrokje që mbyllen nga një bashkëtingëllore e

⁵¹ E. Çabej, *Për historinë e strukturës dialektore të shqipes*, BISH, SSHSH, nr. 4, 1956, f. 433.

⁵² J. G. Hahn, *Studime shqiptare*, Bota Shqiptare, Tiranë, 2007, f. 27.

⁵³ J. Gjinari, *Struktura dialektore e shqipes e parë në lidhje me historinë e popullit*, SF, nr. 3, 1976, f. 130.

⁵⁴ Po aty.

tingullt (*fion>ftua, del>diell, fel>fyell*), në ndërrimin fonetik *a>e* (metafonia) (*dal-del, mar-mer*).

Në rrafshin morfologjik, tiparet e përbashkëta lidhen me krijimin e kundërvënies gramatikore trajtë e shquar//trajtë e pashquar, strukturën e formimit të përemrave pronorë, e ardhmja me *do+lidhore*, trajtimi i njëjtë i elementeve të huazuara nga greqishtja, latinishtja, sllavishtja e turqishtja.

Dukuri më të reja si qiellzorëzimi i grykoreve pas zanoreve *i* dhe *e* (*miki>miq, zogi>zogj*), bashkë me këto dhe zhvillimi i grupeve *kl* dhe *gl* në *q* dhe *gj* përfshihen në zhvillimet e mëvonshme që i përkasin kryesisht periudhës mesjetare. Gjithsesi, duhet vënë në dukje se disa shekuj më parë (deri në shekullin XV kur u shfaqën shkrimet e para të shqipes), pavarësisht ndarjes së dialekteve, nga studimi i autorëve të vjetër shqiptarë, në disa prej dukurive gjuhësore vihen re më shumë pika të përbashkëta sesa dallime.⁵⁵ Këto pika të përbashkëta pasqyrohen dhe në gjendjen e sotme të dialektit, sidomos në të folmen e Devollit. Ky njësim gjuhësor ka shkuar krah për krah me njësimin shpirtëror dhe kulturën materiale (guna, fustanella, vallja me përmbajtje plastike, tipi asimetrik i valles, trehapshi i dyzuar). Megjithë ndarjen territoriale të mënyrës së të kënduarit (homofonia në veri të Shkumbinit dhe polifonia në jug të tij), shtrirja e polifonisë në një territor shumë të gjerë, si në Kalabri, Sicili e deri në Kaukaz, tregon për një shtrirje të hershme të kësaj dukurie në të gjitha viset mesdhetare. I parë në këto lidhje, veçimi i dialektit jugor të shqipes që në kohë relativisht të hershme u shtohet të dhënave të toponimisë, arkeologjisë, historisë dhe etnografisë për një shtresëzim vendës të shqiptarëve dhe gjuhës së tyre në trojet e sotme.

2. E folmja e Devollit si pjesë e toskërishtes veriore

Midis ligjërimeve toske dhe geqe, ka një varg dallimesh, të cilat, përfshijnë, ku më shumë e ku më pak, të gjitha sistemet dhe nënsistemet e gjuhës. Sigurisht, dialektet dallohen në një sërë tiparesh të qenësishme, të cilat kanë shtrirje të caktuar gjeografike. Këto tipare shtrihen kryesisht në rrafshin fonetik dhe leksikor, por nuk mungojnë dhe në sisteme të tjera të gjuhës.

Përsa u përket dallimeve dialektore në rrafshin fonetik, e folmja e Devollit, si pjesë e toskërishtes, shfaq një sërë tiparesh që lidhen kryesisht me sistemin e fonemave zanore dhe më pak me sistemin e fonemave bashkëtingëllore. Këto tipare duken në:

- 1) Mungesën e serisë së zanoreve hundore në këtë të folme. Kështu, në të folmen e Devollit mungon kundërvënja *zanore hundore//zanore gojore*, që është tipar karakteristik i gegërishtes. E folmja e Devollit ka vetëm shtatë zanore gojore.
- 2) Në të folmen e Devollit ruhet mjaft qartë zanorja *ë* në serinë e zanoreve të theksuara, ndërkohë që në gegërishte asaj i përgjigjet një *â* hundore (*bënj-bâj, lëmë-lâmi, tënde-tâne, lëndë-lâ:n*). Prania e zanores *ë* në gjuhën shqipe është një dukuri ballkanike (ajo është e pranishme dhe në rumanishte dhe bullgarishte), e cila shfaqet në të dy dialektet, por me

⁵⁵ E. Çabej u referohet L. Matrëngës në Jug (1592, Siçili) dhe Gj. Buzukut (1555) në Veri ("Për historinë e strukturës dialektore të shqipes", BISH, SSHSH, nr. 4, 1956, f. 434).

zhvillime të ndryshme.⁵⁶ Ndërkohë që në dialektin geg ajo del vetëm në rrokje të patheksuar ku pëson reduktim deri në rënie të plotë, në dialektin tosk ajo del si në rrokje të patheksuar dhe në rrokje të theksuar. Në rrokje të patheksuar zanorja *ë* del në pozicion paratheksor (*lëpjetë, lëçoj, i lëmpitë*) dhe në pozicion pastheksor, kryesisht në pozicion fundor⁵⁷. Rëgjimi zanores *ë* është një dukuri që ka përfshirë dhe dialektin e jugut, përkatësisht dhe të folmen e Devollit, ndërsa në rrokje të theksuar ajo gjendet vetëm në toskërishte dhe në këtë të folme dallohet qartë (*bënj, llagëm, gjilpërë, tërë*). Gjuhësisht, lindja e zanores *ë* të toskërishtes, sipas J. Gjinarit⁵⁸, shpjegohet me shndërrimin e *â*-së hundore si një zanore e prapme e buzorëzuar nëpërmjet humbjes së tiparit të hundorësisë dhe buzorëzimit, duke u ruajtur si një zanore më qendrore se *a*-ja dhe pak më e mbyllur. Vetë fakti që sot areali i zanores *ë* shtrihet në jug të Shqipërisë deri në lumin Shkumbin, ku fillon areali i *â*-së hundore të gegërishtes, mund të na çojë në përfundimin se areali i kësaj zanoreje shtrihej në një zonë më të gjerë se e ajo e sotmja, që nga brigjet e Adriatikut dhe të Jonit e deri në brendësi të Gadishullit të Ballkanit, çka vërtetohet dhe me faktin që një *ë* e tipit të toskërishtes gjendet dhe në rumanishte dhe bullgarishte, dy gjuhë të degëve të ndryshme, por me nënshtrat të hershëm nga gjuhë dhe dialekte të Ballkanit.

- 3) Në të folmen e Devollit mungon plotësisht kundërvënja *zanore të gjata/zanore të shkurtra*, që është tipar i të folmeve të dialektit geg. Në këtë të folme janë karakteristike zanoret e shkurtra dhe të mesme.
- 4) Diftongut *ue* të gegërishtes i përgjigjet *ua* e toskërishtes (*luej-luanj, e due-e dua*).⁵⁹
- 5) Grupit nistor *vo-* të gegërishtes, në toskërishte i përgjigjet grupi *va-* (*vojën-vajnë e kandiles, votrën-e ndezi vatrën, vorr-var* etj.).
- 6) Në të folmen e Devollit, është mjaft i dallueshëm rotacizmi i *n*-së ndërzanore (*freri, verën, lakrat, vura, bëra*). Në lidhje me rotacizmin, nyjëtimi i labërguar i *n*-së ndërzanore kaloi fillimisht si variant i bashkëtingëllores *n* e më pas në dridhësen e tingullt *r*⁶⁰. Rotacizmi ka përfshirë fjalët e vjetra anase (*emër, zëri*), disa huazime nga greqishja e vjetër (*lakër*), si dhe disa huazime nga latinishtja (*mulliri*)⁶¹. Fakti që

⁵⁶ Në analizën që i bën pranisë së kësaj zanoreje në gjuhën shqipe Sh. Demiraj, duke iu referuar Mikloshiçit, thekson se ajo ka ardhur nëpërmjet substratit ilir në gjuhët ballkanike ("Gjuhësi Ballkanike", f. 89-90).

⁵⁷ Në pozicion fundor zanorja *ë* del si një zanore fundore e temës e disa emrave femërorë të tipit: *baltë, vajzë*, te disa emra burimisht asnjansë të tipit: *brumë, gjalpë* etj.

⁵⁸ J. Gjinari, *Struktura dialektore e shqipes në lidhje me historinë e popullit*, SF, nr. 3, 1976, f. 133.

⁵⁹ Siç dihet, në një pjesë foljesh, në trajta të caktuara gramatikore, ky diftong është monoftonguar në *o* (të pagujatë-të pagojë).

⁶⁰ J. Gjinari, *Struktura dialektore e shqipes në lidhje me historinë e popullit*, SF, nr. 3, 1976, f. 133.

⁶¹ Sh. Demiraj thekson se kjo dukuri përfundoi para depërtimit të sllavizmave, deri nga shek. VII-VIII (*Gjuhësi Ballkanike*, 2004, f. 93-94), ndërsa Çabej dhe Jokli e shtyjnë deri nga fundi shek. X, ndoshta dhe më vonë (Çabej thekson shprehimisht: "Me Norbert Joklin do të pranojmë që më të vjetrat huazime sllave të shqipes i janë shtruar në këtë gjuhë dhe nazalizimit dhe rotacizmit", "Për historinë e strukturës dialektore të shqipes", BISH, SSHSH, nr. 4, 1956, f. 436).

rotacizmi nuk ka vepruar më vonë duket në disa huazime turke, si: *inat*, *iman*, *lanet*, *këna* etj.

- 7) Në toskërishte, përkatësisht në të folmen e Devollit, ruhen mjaft qartë grupet e bashkëtingëlloreve *mb*, *nd*, *ng*, *ngj*, ndërkohë që në gegërishte ato janë asimiluar në bashkëtingëlloren hundore përkatëse⁶². Fakti që këto grupe në shqipen paraletre shfaqen në veprat e atyre që u quajtën shkrimtarë të Veriut (Buzuku, Bogdani, Budi), arsyetimi se ata i shkruan shpërthyeset pas hundoreve jo thjesht duke ndjekur një traditë shkrimi, por ato kanë qenë të pranishme dhe në të folmet e këtyre krahinave që i përfshinte gegërishtja, është logjik. Kjo na çon në përfundimin e E. Çabejt, që dallimet kryesore dialektore i përkasin kryesisht periudhës së Mesjetës⁶³.
- 8) Po ashtu, ruhet qartë bashkëtingëllorja *nj*, si në pozicion ndërzanor (*lanja*, *fshinja*), ashtu dhe në pozicion fundor (*ftonj*, *rëminj*), kurse në gegërishte ajo është kthyer në *j*.⁶⁴
- 9) Në gegërishte, për një numër huazimesh, kryesisht nga turqishtja, ka ndodhur rregullimi mekanik i theksit (pra nga fjalë me theks fundor janë bërë me theks parafundor), ndërsa në toskërishte ato kanë ruajtur theksin fundor të gjuhës nga janë huazuar.⁶⁵

Për lashtësinë e këtyre tipareve dalluese dialektore, të cilat ndajnë dy dialektet, nisur nga historia e brendshme e shqipes dhe nga gjurmët e marrëdhënieve të saj me gjuhë të tjera, mund të vihet në dukje se procesi i kalimit të *â*-së hundore në *ë* si dhe rotacizmi, ishin duke përfunduar andej nga fundi i periudhës antike, duke u përcaktuar si dy nga dallimet më të hershme midis dy dialekteve. Brenda shqipes kjo zbulohet nga fakti se këto procese kanë përfshirë fjalë të fondit vendës të shqipes dhe fjalë të huazuara nga greqishtja e vjetër dhe latinishtja, por nuk ndihet në fjalët e huazuara më vonë nga sllavishtja, greqishtja e mesme dhe e re, nga gjuhët neolatine dhe turqishtja. Këto dy veçori thelbësore, tregojnë diferencimin nga pikëpamja etnografike (kryesisht me dukuritë që lidhen me mënyrën e të kënduarit, polifoninë dhe homofoninë) të këtyre zonave, Toskërisë dhe Gegërisë.

Në sistemin morfologjik, në të folmen e Devollit, tiparet më të dallueshme përfshijnë kryesisht kategori të caktuara gramatikore të emrave dhe më tepër të foljeve. Te këto tipare përfshihen si dallime të plota, ashtu dhe të pjesshme.

Në lidhje me dallimet e plota, në inventarin e formave dhe kategorive gramatikore mund të përmenden:

- 1) Kategoria gramatikore e numrit shumës të disa emrave, të cilët në gegërishte dalin me prapashtesën trajtëformuese *-a*, në toskërishte dalin me *-ë* (*doktora-doktorë*, *demela-dembelë*), me *-e* (*aure*, *puse*, *zjare*). Megjithatë, mund të theksohet se kjo dukuri nuk përbën një tipar binar

⁶² Në disa raste, në të folmen e Devollit, në këto grupe ka ndodhur asimilim, por në të kundërt, në disa parafjalë është asimiluar plotësisht bashkëtingëllorja hundore.

⁶³ E. Çabej, *Për historinë e konsonantizmit të gjuhës shqiptare*, Studime gjuhësore III, Prishtinë, 1976. f. 35-37.

⁶⁴ Këtë dukuri e ka vënë në dukje J. Gjinari, si dukuri të izoluara në Progër, por ne e kemi hasur dhe në fshatra të tjerë ("Mbi të folmen e Devollit", BUSSH, nr. 4, 1960, f.109)

⁶⁵ Megjithatë në të folmen e Devollit vihen re të dyja dukuritë, shih më gjerë në sythin 3.3.1 të këtij punimi.

mungesor për këtë dialekt, sepse, po në të folmen e Devollit, gjenden emra që e formojnë shumësin me *-a*.

- 2) Përdorimi i numërorit *tre* për gjininë mashkullore dhe *tri* për gjininë femërore, formë që gjendet dhe në gegërishten jugore (*kam tri ditë ktu*).
- 3) Në toskërishten veriore, përkatësisht në të folmen e Devollit, mungojnë mbiemrat e formuar me prapashtesën *-shëm* të cilët tregojnë mundësi, aftësi (të tipit *i punueshëm, i lexueshëm, i besueshëm*)⁶⁶. Për më tepër, në këtë të folme edhe mbiemrat e këtij tipi që kanë hyrë nëpërmjet ndikimit të gjuhës standarde, pësojnë ndryshime fonetike që lidhen me tiparet fonetike karakteristike për këtë të folme, duke shmangur shqiptimin e togut zanor *ue* apo *ye* (*i besushmë, i shkëlqyshmë*).
- 4) Në toskërishten veriore, përkatësisht në të folmen e Devollit, mungojnë përemrat dëftorë të përngjitur të tipit *nj'ai, qeky*, karakteristike për gegërishten.
- 5) Po ashtu, mungojnë format e mbipërbëra të foljeve, të cilat janë karakteristike për gegërishten (*kam pas shkue*).

Përsa u përket dallimeve të pjesshme, ato vihen re kryesisht në një sërë tiparesh gramatikore, të cilat lidhen kryesisht me emrin dhe me foljen dhe më pak me pjesët e tjera të ligjëratës. Këto dallime janë të pakta në numër dhe e folmja e Devollit paraqet disa forma tepruese (pra në këtë të folme ka një formë më tepër).

- 1) Në lidhje me gjininë e emrave midis dy dialekteve nuk ka dallime strukturore, por në toskërishte ruhet në forma të ngurosur (në frazeologji) ose jo gjinia asnjansë e disa emrave që tregojnë lëndë (*ngjesh brumët, u sos grurët, gjalpët dë lakrort, ujët e jazit*), ndërsa në gegërishte këta emra paraqiten kryesisht si mashkullorë (*ujti, gjalpi* etj.).
- 2) Po ashtu, emrat që mbarojnë me grykoret *k, g, h*, në gegërisht trajtën e shquar e bëjnë me mbaresën *-i*, kurse në toskërishte ata marrin mbaresën *-u* (*kra(h)-u, zog-u, mik-u*).
- 3) Në toskërishte ruhet mirë prapashtesa e shumësit të emrave me *-nj*, (*ullinj, shkëmbinj, stapinj, aganj, shkopinj* etj.), ndërsa në gegërishte kjo dukuri shfaqet kryesisht me prapashtesën *-j* ose me *-na*.
- 4) Përsa i përket kategorisë gramatikore të rasës, në toskërishte, më saktësisht në të folmen e Devollit, është e pranishme ende e ashtuquajtura rasë vendore me parafjalët përkatëse (*bë diellt, dëpër lumt, d'aurt*).
- 5) Në rasën kallëzore, mbaresa *-n (ë)* i ngjitet drejtpërdrejt temës (*takova kushërinë-kushëririn, mullinë e kishnë hapur-mullirin*).
- 6) Në toskërishte mungon përemri pronor *i vet, e vet* i pranishëm në gegërishte. Këtë funksion e mbulon pronori i vetës së tretë *i tij, e saj* dhe në format e emëruara (*shkoj dë punë të tij, e kishte të sajnë*).

⁶⁶ Duhet theksuar se në gjendjen e sotme të dialektit këta lloj mbiemrash kanë zënë vend si rrjedhim i ndikimit të gjuhës standarde, mjeteve të informimit masiv dhe lëvizjeve të mëdha të popullsisë. Megjithatë, dhe në këtë rast, në të folmen e Devollit kemi forma fonetike të ndryshme nga ato të gegërishtes, që vijnë si rrjedhim i proceseve të caktuara fonetike.

- 7) Vihet re përdorimi i rasës dhanore të përemrave të vetës së parë dhe të dytë shumës për rasën emërore dhe kallëzore (*ne-neve, ju-yve*) (*neve na kërkuanë, yve arthtë*)

Që nga koha e formimit të dialekteve me tiparet e tyre të veçanta (rreth shekujve V-VIII), në territorin shqiptar ndodhën procese të ndryshme historike që lidhen kryesisht me shpërbërjen e rendit fisnor, madje dhe në brendësi të territorit. Kuptohet që, në zonat malore, ky proces vazhdoi më gjatë. Shthurja e këtij sistemi solli me vete zhvillimin e sistemeve të bashkësive fshatare. Zhvillimi ekonomik dhe administrimi i një sërë bashkësive fshatare me afërsi gjeografike çoi në formimin e krahinave. Deri në shekullin X bashkësitë shqiptare bien në kontakt me bashkësitë sllave. Dyndjet bullgare të shekujve V dhe VI sollën ngushtime të territoreve shqiptare, po ashtu dhe zhvendosje të mëdha të popullsisë. Ndërkohë kjo është një nga periudhat kur në këto territore kemi lëvizje të mëdha të popullsisë për shkak të dyndjeve masive sllave përgjatë luginës së lumit Devoll. Diku andej nga shekulli VI, grupet të veçanta sllavësh u vendosën në lartësitë përgjatë këtij lumi, të cilat nuk u organizuan në bashkësi kompakte.⁶⁷ Aty-këtu, në zona të caktuara, u krijuan ishuj me banorë që flisnin gjuhë sllave, kryesisht në disa fshatra të Korçës e të Devollit. Nuk është ende e qartë nëse në këta ishuj mbeti popullsi e ardhur, nëse kjo popullsi u asimilua nga ata që erdhën apo nga ata që ishin. Udhëtari i famshëm anglez W. Martin-Leak (Lik), i cili ka kaluar në krahinën e Devollit, thekson: “*Në lindje të Korçës është Devolli, që në historinë bizantine përmendet me emrin Deabolis dhe si i banuar prej shqiptarëve. Aty është qyteti Biklisht (Bilishti i sotëm) i cili në zanafillën e vet ka qenë një koloni bullgarësh.*”⁶⁸.

E vërteta është se në të folmen e Devollit ka mjaft huazime sllave, si: leksikore, gramatikore dhe onomastike që u përkasin periudhave të ndryshme, shumë syresh shumë të vjetra e ende të pashpjeguara⁶⁹.

Këto fakte e bëjnë të vështirë të përcaktohet me saktësi periudha e saktë e ndarjes së dialekteve, ndërkohë që lëvizjet e mëdha të popullsisë i kanë përzier më tepër veçoritë gjuhësore. Fakti që në shqipen paralettrare pasqyrohen dukuri që i kanë veçori si gegërishtja dhe toskërishtja, tregon që këto dy dialekte, përveçse kanë një bazë të përbashkët, janë degëzuar në një periudhë pak a shumë të vonë (në periudhën e Mesjetës, shekulli XV).

⁶⁷ Grup autorësh, *Historia e popullit shqiptar I*, Botim i ASHSH, Tiranë, 2002, f. 206

⁶⁸ W. M. Leak, *Kërkime për shqiptarët dhe gjuhën shqipe*, përkth. Xh. Lloshi, Bota shqiptare, Tiranë, 2006, f. 149.

E KRYERA E TEJSHKUAR (IL TRAPASSATO REMOTO) NË GJUHËN SHQIPE DHE NË GJUHËN ITALIANE

An Overview of the Past Perfect Tense in Albanian and Italian

Adrian Haxhillazi

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

Përmbledhje

E kryera e tejshkuar e gjuhës shqipe dhe *il trapassato remoto* (= *e kryera e tejshkuar*) e italishtes, në sistemet përkatëse të formave gramatikore të kohës së shkuar të mënyrës dëftore të foljes janë forma gramatikore të fundit dhe përmbyllëse brenda sistemit të tyre kohor. Ato janë edhe forma gramatikore kohore përgjegjëse midis shqipes dhe italishtes, si nga pikëpamja e strukturës së tyre formale ashtu dhe nga pikëpamja e strukturës semantike gramatikore.

Në semantikën foljore të *së kryerës së tejshkuar* të gjuhës shqipe dhe të italishtes bashkëkzistojnë kuptimet gramatikore kohore të kohës së shkuar të foljes me kuptimet gramatikore aspektore në aspektin e kryer të veprimit të foljes, i cili e shënon veprimin foljor të përfunduar plotësisht a të mbaruar në kohën e shkuar.

E kryera e tejshkuar, në të dyja gjuhët (shqipe dhe italiane), e shënon veprimin foljor si një veprim *të papërcaktuar*, *të pavendosur*, *të palidhur* dhe *të shkëputur* me çastin (momentin) kohor të kohës së shkuar. Veprimi i foljes *është kryer tërësisht a ka mbaruar përfundimisht* dhe jepet si kuptim *rezultativ* që del në plan të parë, kurse kuptimi gramatikor kohor i së shkuarës zhvendoset në plan të dytë brenda semantikës foljore. Gjithashtu veprimi i foljes jepet si veprim *i zgjatur* në kohën e shkuar.

E kryera e tejshkuar e shqipes dhe *il trapassato remoto* e italishtes hyjnë në bashkëlidhje me forma të tjera gramatikore kohore në bazë të përafrimit të kuptimeve gramatikore kohore, duke krijuar marrëdhënie sinonimike gramatikore me *të kryerën e thjeshtë* (*il passato remoto*), *me të kryerën e përbërë* (*il passato prossimo*) dhe *me më se të kryerën e përbërë* (*il trapassato prossimo*) të foljeve të tjera.

E kryera e tejshkuar e shqipes dhe *il trapassato remoto* e italishtes janë forma gramatikore kohore analitike, të cilat e kanë të njëjtë (identike) semantikën e tyre gramatikore kohore dhe aspektore.

Abstract

“*E kryera e tejshkuar*” of the Albanian language and “*Il trapassato remoto*” of the Italian language in their respective systems of grammatical forms of the past tense of the indicative mood, are the last and final grammatical forms within their tense system. They are also tense grammatical forms, both corresponding to Albanian and Italian, to their form structures and their semantic-grammatical structure.

In the verbal semantics of “*e kryera e tejshkuar*” of the Albanian and Italian languages, there are tense grammatical meanings of the past tense of the verbs, which coexist with grammatical aspects in the active voice of the verb, which designates the verbal action as fully completed or finished in the past tense.

“*E kryera e tejshkuar*” in both languages (Albanian and Italian) designates the verbal action as an indefinite one, indecisive, unconnected and split from the moment

of the past tense. The action of the verb is fully completed or is fully concluded and it is given as a final meaning, which gains primary focus, while the grammatical tense meaning of the past is displaced in the second plan within the verbal semantics. The verbal action is also given as an ongoing action.

“*E kryera e tejshkuar*” of the Albanian and “*Il trapassato remoto*” of the Italian are correlated with other tense grammatical forms based on their similar tense grammatical meanings by creating synonymic grammatical relations with “*E kryera e thjeshtë*” (*Il passato remoto*), “*E kryera e përbërë*” (*Il passato prossimo*) and “*Më se e kryera e përbërë*” (*Il trapassato prossimo*) of other verbs.

“*E kryera e tejshkuar*” of the Albanian language and “*Il trapassato remoto*” of the Italian language are tense grammatical analytical forms, which have the same (identical) tense and aspect grammatical semantics.

1. Formimi i së kryerës së tejshkuar në gjuhën shqipe

Në zgjedhimin e foljeve të diatezës veplore e kryera e tejshkuar është formë gramatikore e përbërë, analitike. Ajo ndërtohet duke i paravendosur pjesores së foljes format vetore të foljes ndihmëse *kam* në të kryerën e thjeshtë të mënyrës dëftore (*pata larë, pate larë, pati larë, patëm larë, patët larë, patën larë*)⁷⁰. Folja ndihmëse *kam* në të kryerën e thjeshtë del me forma supletive, duke ruajtur mbaresat e rregullta të zgjedhimit: *pata, pate, pati, patëm, patët, patën*.

Në zgjedhimin e foljeve të diatezave joveplore (pësore e vetvetore), e kryera e tejshkuar është formë gramatikore e përbërë, analitike. Ajo ndërtohet zakonisht duke i paravendosur pjesores së foljes format vetore të foljes ndihmëse *jam* në të kryerën e thjeshtë (*qeshë larë, qe larë, qe larë, qemë larë, qetë larë, qenë larë*). Folja ndihmëse *jam*, në të kryerën e thjeshtë, del me një paradigëm të çrregullt, me supletizëm dhe me mbaresa të ndryshme (*qeshë, qe, qe, qemë, qetë, qenë*).

Pjesorja e foljes në formën gramatikore të së kryerës së tejshkuar ndërtohet me anën e mbaresave formëformuese: *-r (kënduar), -rë (larë), -ur (vendosur), -në (vënë), -ë (mbjellë)*, të cilat i vihen nga pas temës foljore, në varësi të zgjedhimit, klasës e nënklasës përkatëse⁷¹. Ajo paraqitet si formë gramatikore e pandryshueshme në paradigëmën e zgjedhimit të foljes.

Rendi i fjalëve në formimin e së kryerës së tejshkuar zakonisht është i ngulitur: folje ndihmëse + pjesore. Midis elementeve përbërëse nuk mund të ndërfitet asnjë fjalë a element tjetër. E kryera e tejshkuar përdoret edhe me renditje të përkundërt të elementeve formale, ashtu si edhe format e tjera gramatikore kohore që janë të përbëra ose të mbipërbëra.

Në zgjedhimin e foljes theksi dytësor i foljes ndihmësie bie në rrokjen fundore të temës dhe fjala del gjithnjë me theks parafundor (*pàta / pàte / pàti / pàtëm / pàtët / pàtën*). Po kështu edhe me foljen ndihmësie *jam*, duke përjashtuar vetën e 2^{-të} dhe të 3^{-të}, të cilat duke qenë njërrrokëshe (*ti qe, ai qe*) dalin me theks fundor sepse janë

⁷⁰ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 290.

⁷¹ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 329-331. Për më gjerë, shih nëndarjen për pjesoren e kryer.

njërrokëshe. Edhe theksi kryesor mbi formën e pjesores bie në rrokjen fundore të temës dhe pjesorja del gjithnjë me theks parafundor (*hàpur / sjèllë / prèrë* etj).

2. Formimi i së kryerës së tejshkuar (il trapassato remoto) në gjuhën italiane

Në zgjedhimin e diatezës veprorë kjo formë gramatikore kohore është e përbërë, analitike. Ajo ndërtohet me foljen ndihmëse *avere* “kam” ose *essere* “jam” në formën e së kryerës së thjeshtë të mënyrës dëftore, duke i shtuar pjesoren e kryer të foljes kryesore⁷². Folja ndihmëse *avere* ka formën e së kryerës së thjeshtë dhe nuk del në paradigmën e saj me forma të rregullta: në vetën e *1^{-rë}*, të *3^{-të}* dhe të *6^{-të}* ajo del me trajta supletive (*ebbi, ebbe, ebbero*), në vetat e tjera e ruan temën (*avesti, avemmo, aveste*). Folja ndihmëse *essere* ka trajta supletive në të gjitha vetat (*fui, fosti, fu, fummo, foste, furono*).

Në zgjedhimin jovepror, në rastin e foljeve përemërore “*verbi pronominali*” (*pentirsi* “pendohem”), forma gramatikore kohore e së kryerës së tejshkuar përbëhet prej trajtës së shkurtër të patheksuar të përemrit vetvetor (*mi, ti, si, ci, vi*), e ndjekur prej formës së foljes ndihmëse *essere* në të kryerën e thjeshtë (*mi fui pentito, ci fummo sdraiati, si furono vergognate* etj) dhe prej formës së pjesores së kryer të foljes.

Pjesorja e kryer ndërtohet mbi bazën e paskajores, duke ndryshuar zanoren e temës dhe mbaresën (-are → -ato: *cantare / cantato*; -ere → -uto: *credere / creduto*; -ire → -ito: *dormire / dormito*). Në gjuhën italiane një numër i konsiderueshëm foljesh e ndërtojnë pjesoren e kryer në mënyrë të çrregullt, kryesisht me formante gramatikore të ndryshme.

Pjesorja e kryer e italishtes ndryshon sipas numrit dhe gjinisë, duke qenë në varësi të foljes ndihmëse: me *essere* ajo detyrimisht ndryshon, ndërsa me *avere* ndryshon dhe modifikohet në disa rrethana specifike, duke u përshtatur me kryefjalën përkatëse.

Folja ndihmëse, si rregull, i paraprin pjesores së foljes (*ebbi detto, furono andati*). Në italisht është quajtur si formë gramatikore e së kryerës së tejshkuar edhe ndërtimi i kristalizuar ‘pjesore + *che* + *fu* (*giunto che fu, mangiato che l’ebbe*)⁷³.

Midis foljes ndihmëse dhe pjesores në të kryerën e tejshkuar të italishtes mund të ndërfiten fjalë, të quajtura elemente “*të dobëta*”, kryesisht ndajfolje (*fummo appena andati, furono veramente tornate*), por edhe lidhëza (*fui quindi andato*).

Theksi dytësor i foljes ndihmëse bie në rrokjen fundore të temës për të gjitha vetat (edhe pse në rastin e foljes *essere*, në vetën e *3^{-të}* trajta del njërrrokëshe: *fu*) dhe fjala del me theks parafundor për vetat e *1^{-rë}*, të *2^{-të}*, të *3^{-të}*, të *4^{-të}* dhe të *5^{-të}* të foljes *avere* (*ebbi, avesti, ebbe, avemmo, aveste*). Po kështu, por me një ndryshim të vetëm (veta e *3^{-të}* që del me theks fundor: *fù*), ndodh edhe për foljen *essere* (*fui, fosti, fummo, foste*) dhe që të dyja dalin me theks paraparafundor për vetën e *6^{-të}* (*ebbero, furono*).

⁷² Shih: Marco Meèadri, *Gramatika esenciale*. Guerra Edizioni, Perugia, 2005, f. 165.

⁷³ Shih: Luca Serianni con la collaborazione di Alberto Castelvècchi, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, UTET Libreria, Torino, 1991, nr. 201/d, f. 607; Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 110.

Theksi kryesor i pjesores së kryer është i pandryshueshëm dhe fjala del gjithnjë me theks parafundor.

3. Krahاسimi i së kryerës së tejshkuar midis gjuhës shqipe dhe italishtes

Nëse e shohim në një vështrim krahasues kohën e kryer të tejshkuar në të dyja gjuhët mund të vërejmë se:

1-Të dyja gjuhët kanë ngjashmëri në ndërtimin e formave gramatikore të së kryerës së tejshkuar; ajo ndërtohet me forma gramatikore analitike, duke u paravendosur pjesores së kryer të foljes format gramatikore të së kryerës së thjeshtë të foljes ndihmëse;

2-Të dyja gjuhët kanë dallim të forma e pjesores: në gjuhën shqipe kjo formë nuk përshtatet në numër e në gjini me kryefjalën, në italishte, kur paraprihet nga folja ndihmëse *essere* “jam”, duhet detyrimisht të përshtatet në numër e në gjini me kryefjalën;

3-Shqipja për format gramatikore të diatezës veprare përdor si folje ndihmëse foljen *kam*, italishtja përdor edhe foljen ndihmëse *avere* “kam”, edhe foljen ndihmëse *essere* ‘jam’;

4-Ka ngjashmëri në përdorimin e foljes ndihmëse në trajtat e pjesores dhe të vetvetores: në të dyja gjuhët përdoret folja ndihmëse *jam*, përkatësisht *essere*;

5-Ka ngjashmëri në disa raste të rralla lidhur me përdorimin e foljes ndihmëse *kam* në diatezën veprare të foljeve kalimtare dhe jokalmimtare (psh: *pata punuar / ebbi lavorato, pata ecur / ebbi camminato* etj);

6-Rendi i elementeve përbërëse të së kryerës së tejshkuar është i ngjashëm. Ky rend zakonisht është i ngulitur në të dyja gjuhët: jepet folja ndihmëse dhe pastaj pjesorja. Përdorimet me renditje të përkundërt që hasen në gjuhën shqipe dhe në italisht janë më të rralla dhe në këto raste forma foljore mund të marrë edhe ngjyrimet stilistikore;

7-Ndërsa në gjuhën shqipe nuk ndërfitet ndonjë element tjetër midis përbërësve të së kryerës së tejshkuar, në italishte janë mëse normale ndërkalljet e fjalëve të tjera, kryesisht të disa ndajfoljeve e lidhëzave;

8-Ka dallim lidhur me sasinë e përbërësve të foljeve të diatezës vetvetore: shqipja del me dy përbërës (psh: *qeshë krehur*), italishtja del me tri (psh: *mi fui pettinato*);

9-Ka dallim lidhur me përshtatjen në numër dhe në gjini midis kryefjalës dhe pjesores edhe kur si folje ndihmëse është përdorur folja *kam*, përkatësisht *avere*. Në italishte pjesorja detyrimisht përshtatet në gjini e në numër me kundrinën e drejtë, në rastet kur kjo është shprehur me trajtat e shkurtra të vetës së 3^{-të} e të 6^{-të} (*lo, la, li, le, ne*) të paravendosura, por jo me trajtat e tjera të shkurtra të vetave të tjera (përkatësisht të vetës së 1^{-rë}, të 2^{-të}, të 4^{-të}, të 5^{-të}). Në gjuhën shqipe nuk ndodh asnjë përshtatje formale (lo *ebbero sentito* (lui) / *e patën dëgjuar* (atë); la *ebbero salutata* (lei) / *e patën përshëndetur* (atë));

10-Ka dallim në vendosjen e theksit dytësor mbi foljen ndihmëse: në gjuhën shqipe, në zgjedhimin e diatezës veprare, ai del i njëjtë për të gjitha vetat, në italishte theksi ndryshon nga rrokja parafundore në rrokjen tejfundore në vetën e 6^{-të} (*ebbero, furono*);

11-Ka ngjashmëri në vendosjen e theksit mbi pjesore: në të dyja gjuhët ai bie në rrokjen parafundore, pra theksi nuk e ndryshon pozicionin e vet.

4. Semantika gramatikore e së kryerës së tejshkuar në gjuhën shqipe

E kryera e tejshkuar në gjuhën shqipe tregon një veprim të përfunduar përpara një çasti të caktuar të së shkuarës⁷⁴. Me këtë përcaktim të kuptimit gramatikor kohor të së kryerës së tejshkuar *Gramatika e gjuhës shqipe* e ka barazuar kuptimin e kësaj forme gramatikore me mëse të kryerën e përbërë. Madje ky kuptim është cilësuar edhe si kuptim themelor, ashtu siç është përcaktuar edhe mëse e kryera e përbërë, e cila edhe ajo sipas saj paska kuptim themelor, duke u nënkuptuar që të dyja këto forma gramatikore të kohës së shkuar kanë edhe kuptime të tjera që nuk janë themelore. Po në këtë *Gramatikë të gjuhës shqipe* është shkruar gjithashtu: “Në këtë kuptim ajo është sinonimike me më se të kryerën” dhe më poshtë: “Nga këto dy forma gramatikore sinonimike në gjuhën e sotme letrare përdoret shumë më dendur më se e kryera, kurse e kryera e tejshkuar haset më rrallë”.

Me këto të dhëna për kuptimin gramatikor kohor të këtyre dy formave gramatikore të së shkuarës (të më se të kryerës së përbërë dhe të së kryerës së tejshkuar) është barazuar kuptimi kohor i të dyja formave gramatikore të së shkuarës. Në këtë rast kemi të bëjmë jo me barazi kuptimore të këtyre formave gramatikore të së shkuarës, por me ndërkëmbime përdorimi të këtyre dy formave, të cilat hyjnë në lidhje sinonimike gramatikore midis tyre.

Për kuptimin gramatikor të së kryerës së tejshkuar do të bëjmë fjalë më poshtë, ku do të vëmë në dukje tiparet e përbashkëta dhe tiparet dalluese semantike të kësaj forme kohore me format e tjera gramatikore të së shkuarës, që i referohen çastit të ligjërit në kohën e shkuar. Po japim disa shembuj:

-Është dragua, - *patën thënë* disa nga të pranishmit.

È un drago - *ebbero detto* alcuni dei presenti [=avevano detto].

-Ra edhe qyteti që këmba e armikut kurrë s’e *pati shkelur*.

Cadde anche la città che il piede del nemico non l’*ebbe* mai *sottoposta*.

-Në fillim pati marrë pak bukë dhe e *kishte futur* [=pati futur] në çantën e saj.

All’inizio ebbe preso un po’ di pane e l’*ebbe messo* [=aveva messo] nella sua borsa.

-Ngushëllimi i tij ishte aq i madh sa fytyra i *qe ngurosur* [=i ishte ngurosur] dhe gjendja e tij shpirtërore prej kalamani e kishte kaluar atë cakun e njohur kur lotët nuk dalin më.

La sua consolazione fu talmente grande che la faccia gli *si fu impietrata* [=era impietrata] ed il suo stato d’animo da bambino aveva oltrepassato quel limite ormai conosciuto quando le lacrime non escono più.

-Uji *pati hyrë* në shtëpinë e sapondërtuar, kishte përmytur korridorin dhe kishte arritur deri në dhomat e gjumit të katit të dytë.

L’acqua *fu entrata* [=era entrata] nella casa appena costruita, *s’era allagato* il corridoio ed *aveva raggiunto* le camere da letto del secondo piano.

-E, mor djalë, i tillë është ai! – i *pat thënë* e ëma që ta qetësonte.

Eh, ragaëo mio, lui è fatto così! – gli *ebbe detto* [=aveva detto] la madre per tranquillizzarlo.

⁷⁴ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 315.

-Kur mori të shkojë nga *pat ardhur*, ai e kuptoi se po gabonte.

Quando fece per tornare da dove *fu venuto* [=era venuto], capì che stava sbagliando.

-Sa *patëm ëndërruar* atë çast!

Quanto *avemmo sognato* [=avevavamo sbagliato] quel momento!

-Me kureshtje më *pati ndjekur* gjer në fund.

Incuriosito mi *ebbe seguito* [=aveva seguito] fino alla fine.

Sipas studiuesit *Zeqir Sadiku* e kryera e tejshkuar përdoret me kuptimin e faktit të kryerjes konkrete të veprimit të kohës së tejshkuar, formuar si rezultat i shprehjes së veçorive funksionale-semantike kohore dhe aspektore të kohës së tejshkuar, i kryerjes së tërësishme të veprimit, i lokalizimit dhe i dëshimit të veprimit në kohë. Dhe më poshtë po ky studiues ka shënuar se e kryera e tejshkuar mund të përdoret pa mjete plotësuese kontekstuale të kohës a të aspektit, ose edhe me to; se ajo përdoret në ndërhyrjet e autorit gjatë përshkrimit të një situatë të caktuar dhe në këtë kuptim është sinonimike me më se të kryerën; se e kryera e tejshkuar përdoret shumë më rrallë në krahasim me më se të kryerën.

Studiuesi *Zeqir Sadiku* ka dhënë edhe përcaktime të tjera për përdorimin e së kryerës së tejshkuar në gjuhën shqipe, duke përfunduar se kuptimi kohor i së kryerës së tejshkuar është një formë kohore-aspektore që shënon kryerjen e tërësishme të një veprimi të kohës së tejshkuar⁷⁵. Për ngjyrimet stilistike të së kryerës së tejshkuar ka shkruar studiuesi *Fatmir Agalliu*⁷⁶.

E kryera e tejshkuar është një nga format gramatikore të kohës së shkuar, së cilës i përcaktohet kuptimi gramatikor duke iu referuar një forme kohore të së shkuarës, e cila është projektuar a është marrë si çast i ligjërimit që përputhet me të kryerën e thjeshtë të foljes ndihmëse. Përveç së kryerës së tejshkuar, referimin ndaj një forme kohore të kohës së shkuar dhe jo të kohës së tashme, e kanë edhe më se e kryera e përbërë dhe më se e kryera e mbipërbërë, me të cilat kjo formë gramatikore përbën një grup a bllok më vete, në të cilin përfshihen më se e kryera e përbërë, më se e kryera e mbipërbërë dhe e kryera e tejshkuar.

Për kuptimin gramatikor të së kryerës së tejshkuar *Gramatika e gjuhës shqipe* ka përcaktuar se ajo "...tregon një veprim të përfunduar para një çasti të caktuar të së shkuarës"⁷⁷. Pra, kjo formë gramatikore shënon një veprim që ka mbaruar plotësisht si proces, një veprim që ka përfunduar përpara një çasti të caktuar të kohës së shkuar. Veprimi i foljes me formën gramatikore të së kryerës së tejshkuar në të vërtetë jepet i vendosur a i lokalizuar në një çast të dhënë të shtrirjes a të zgjatjes kohore të kohës së shkuar, madje ky veprim ka mbaruar plotësisht, ai ka përfunduar në të shkuarën si veprim i zgjatur. Kështu veprimi i foljes është një *veprim i papërcaktuar*, sepse nuk është vendosur a nuk është lokalizuar në një çast të dhënë të shtrirjes a të zgjatjes kohore të së shkuarës. Ky veprim ka ndodhur përpara atij çasti ligjërimor të së shkuarës, i cili është marrë si pikënisje referimi për kuptimin gramatikor. Pra, veprimi i foljes te forma gramatikore e së kryerës së tejshkuar jepet si *veprim i papërcaktuar* në shtrirjen kohore të së shkuarës. Veprimi i foljes është dhënë si veprim i papërcaktuar

⁷⁵ Shih: Zeqir Sadiku, *Funksionet semantike të trajtave pluskuamperfektore të gjuhës shqipe*, Gjurmime albanologjike, Seria e shkencave filologjike, VI, Prishtinë, 1978, f. 63.

⁷⁶ Shih: Fatmir Agalliu, *Vëzhgime mbi kuptimet e disa trajtave kohore*, Studime filologjike, 1968, nr. 2, f. 133.

⁷⁷ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 315.

edhe te forma gramatikore e më se të kryerës së mbipërbërë, ku veprimi i kohës së shkuar është kryer a ka ndodhur në pjesën më të largët a shumë të largët kohore të së shkuarës. Te forma gramatikore e së kryerës së tejshkuar veprimi i foljes është dhënë si veprim që ka përfunduar tërësisht jo duke u përcaktuar në ndonjë pikë a çast të afërm apo të largët të shtrirjes a të zgjatjes kohore të së shkuarës, por duke u dhënë si veprim i zgjatur në të shkuarën.

Në krahasim me format gramatikore të më se të kryerës së përbërë dhe të më se të kryerës së mbipërbërë, forma gramatikore e të kryerës së tejshkuar shënon një veprim të së shkuarës, por pa përcaktuar një pjesë a pikë të afërme apo të largët të kësaj shtrirjeje kohore në të shkuarën dhe madje edhe pa dalë përtej kësaj zgjatjeje kohore të së shkuarës. Prandaj cilësimi “*e tejshkuar*”, që i është vënë termit gjuhësor të zgjedhur për këtë formë gramatikore, nuk është i saktë, sepse forma gramatikore “*e kryer e tejshkuar*” nuk shënon një veprim që ka përfunduar tërësisht përtej segmentit të zgjatjes a të shtrirjes kohore të së shkuarës, por brenda caqeve të saj. Madje, specializimi kuptimor i kësaj forme gramatikore kohore ka sjellë që me këtë formë gramatikore të shënohet një veprim i dhënë në shtrirjen kohore të së shkuarës, i cili jepet si i mbaruar plotësisht a i përfunduar si proces. Me këtë kuptim gramatikor e kryera e tejshkuar është në kundërvënie mohuese antonimike gramatikore me të pakryerën, e cila shënon një veprim që ka nisur a ka filluar si proces në të shkuarën dhe është në vijim e sipër dhe veprimi foljor gjithnjë ka kuptimin e aspektit të pakryer.

Pra, kuptimi gramatikor i *tri* (3) formave foljore të së shkuarës, ku përfshihen *më se e kryera e përbërë*, *më se e kryera e mbipërbërë* dhe *e kryera e tejshkuar*, ka tipare të përbashkëta dhe të dallueshme semantike midis tyre:

1 – Duke qenë forma gramatikore të kohës së shkuar, këto shënojnë një veprim që është kryer apo ka përfunduar në kohën e shkuar, pra të tria këto forma gramatikore kanë kuptimin e një veprimi që ka ndodhur në kohën e shkuar të foljes.

2 – Që të tria këto forma gramatikore e shënojnë veprimin e foljes si veprim të kryer a të përfunduar në kohën e shkuar dhe me kuptimin e aspektit të kryer. Pra, veprimi foljor ka mbaruar a ka përfunduar tërësisht dhe nuk zgjatet më tej në të tashmen në të ardhmen e nuk përsëritet më.

3 – Që të tria këto forma gramatikore e shënojnë veprimin a gjendjen e foljes si një veprim që ka ndodhur përpara çastit të ligjërimit, i cili është zhvendosur e është projektuar si pikënisje referimi në një prej formave gramatikore të së shkuarës. Referimi me çastin e ligjërimit në kohën e shkuar e dallon këtë grup a bllok formash gramatikore të kohës së shkuar me grupin tjetër të formave gramatikore po të kohës së shkuar, i cili i referohet çastit ligjërimor që lidhet dhe përputhet me kohën e tashme (Në këtë grup a bllok të formave gramatikore të kohës së shkuar janë përfshirë *e pakryera*, *e kryera e thjeshtë* dhe *e kryera e përbërë*).

4 – Që të katër format gramatikore që i referohen kohës së shkuar (*e kryera e përbërë*, *më se e kryera e përbërë*, *më se e kryera e mbipërbërë* dhe *e kryera e tejshkuar*) kanë edhe dallime midis tyre dhe kjo bën që ato të kenë një ekzistencë të veçantë e të dallueshme brenda sistemit të formave gramatikore të kohës së shkuar të foljes. Por ato kanë përbashkësi midis tyre se shënojnë një veprim të papërcaktuar, pra një veprim të zgjatur.

E kryera e mbipërbërë shënon një veprim të papërcaktuar, pra një veprim të zgjatur në shtrirjen kohore të së shkuarës.

Më se e kryera e përbërë shënon një *veprim të papërcaktuar*, pra një veprim që nuk është vendosur a nuk është lokalizuar në një çast të dhënë të zgjatjes a të shtrirjes kohore të së shkuarës.

Më se e kryera e mbipërbërë shënon një *veprim të papërcaktuar*, pra një veprim që nuk është vendosur a nuk është lokalizuar në pjesën e shtrirjes a të zgjatjes kohore që është më e largët a shumë e largët në të shkuarën në krahasim me çastin e ligjëritimit të zhvendosur a të projektuar në njërën prej formave gramatikore të kohës së shkuar të foljes.

E kryera e tejshkuar shënon gjithashtu një *veprim të papërcaktuar*, i cili është vendosur a është lokalizuar në shtrirjen a zgjatjen kohore, e cila merret si *një e tërë e pandashme* në pjesë të afërme a të largëta dhe veprimi i foljes mbaron plotësisht brenda caqeve të shtrirjes a të zgjatjes kohore të veprimit në kohën e shkuar. Madje e kryera e tejshkuar e shënon veprimin e foljes si proces të mbaruar plotësisht, i cili ka përfunduar një herë e përgjithmonë dhe lidhja kohore e veprimit të foljes me shtrirjen a zgjatjen kohore të veprimit në kohën e shkuar del në plan të dytë pas mbarimit të plotë e përfundimtar të veprimit si proces.

Këto tipare të përbashkëta dhe dallime kuptimore midis formave gramatikore, që i referohen një çasti kohor të së shkuarës kanë përcaktuar edhe qenien (ekzistencën) e tyre si tri forma të tjera gramatikore që janë të veçanta dhe të pavarura midis tyre jo vetëm nga ana ndërtimore e formale, por edhe nga ana e kuptimit të tyre gramatikor si forma foljore që shënojnë kuptimin gramatikor të kohës së shkuar të foljes.

5. Semantika gramatikore e së kryerës së tejshkuar në gjuhën italiane

Në italishte e kryera e tejshkuar (il trapassato remoto) ka kuptim kohor të njëjtë me më se të kryerën (il trapassato prossimo). E kryera e tejshkuar shpreh gjithnjë një marrëdhënie parakohësie, kundrejt një pike referimi në të shkuarën⁷⁸. Po japim disa shembuj:

-Quand'ebbe ricevuto i materiali richiesti, lui convoca [=convocò] i suoi più stretti collaboratori.

Pasi pati marrë materialet e kërkuara, ai thërret [=thirri] bashkëpunëtorët e vet më të ngushtë.

-Dopo che lei fu allontanata [=dopo la sua partenza], andai a letto.

Pasi ajo qe larguar [=largimit të saj], shkova në shtrat.

-Quando ebbero cenato [=dopo cena; dopo aver cenato], lui disse al cameriere quanto gli era piaciuta la piëa.

Kur / Pasi patën ngrënë [=pasi kishin ngrënë] darkë, ai i tha kamarierit se sa i kishte pëlqyer pica.

-Tu arrivasti allorché Mario era ormai partito / fu ormai partito.

Ti mbërrite atëherë kur Mario qe nisur tashmë / ishte nisur tashmë.

-Lui trovò il libro quando tutti avevano già smesso / ebbero già smesso di cercare.

Ai e gjeti librin kur të gjithë patën reshtur tashmë / kishin reshtur tashmë së kërkuari.

E kryera e tejshkuar në italishte është një formë gramatikore kohore e së shkuarës që shpreh mbarimin e veprimit në mënyrë rigoroze. Ky veprim ka përfunduar

⁷⁸ Shih: Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 111.

përpara pikës së referimit, madje ky veprim ka ndodhur vetëm një çast më përpara kësaj pike referimi. Kuptimi aspektor i një veprimi të kryer tregon qartazi se veprimi i foljes ka përfunduar në kohën e shkuar. E kryera e tejkshkuar nuk mund të shprehë vlera imperfektive sepse folja ndihmëse ka kuptim perfektiv (në të kryerën e thjeshtë)⁷⁹.

Funksioni parësor i së kryerës së tejkshkuar nuk është thjeshtë të shprehë një marrëdhënie kohore parakohësie. Çasti i referimit vjen menjëherë pas çastit përfundimtar të veprimit të shprehur nga e kryera e tejkshkuar.

Kjo formë foljore kohore, ndryshe nga format e tjera gramatikore të përbëra të kohës së shkuar të mënyrës dëftore, nuk mund të shoqërohet nga ndajfoljet *già* e *ormai*.

E kryera e tejkshkuar e italishtes është një formë kohore me përdorim të kufizuar, e cila sa vjen e përdoret më rrallë⁸⁰.

E kryera e tejkshkuar e italishtes i përket vetëm stilit të lartë të gjuhës letrare⁸¹.

Si pikë referimi ose si kohë korrelative shërben pothuajse vetëm e kryera thjeshtë, e cila shënohet nga folja ndihmëse e së kryerës së tejkshkuar.

E kryera e tejkshkuar e italishtes mund të dalë, në raste tepër të rralla, edhe në marrëdhënie sinonimike gramatikore me një të tashme historike.

E kryera e tejkshkuar e italishtes përdoret sot vetëm në fjalitë e varura kohore, por në gjuhën e folur parapëlqehen zgjidhje të tjera gjuhësore, si ndërtimet me një trajtë të pashtjelluar ose emërzimi i foljes.

Në italishte, për të kryerën e tejkshkuar është përcaktuar se kjo formë gramatikore e kohës së shkuar nuk përdoret në formën pësore⁸².

Nga krahasimi i kuptimit gramatikor të së kryerës së tejkshkuar të gjuhës shqipe dhe të italishtes del:

1 – Kjo formë gramatikore e kohës së shkuar shpreh në të dyja gjuhët një veprim të kryer a të përfunduar përpara çastit të ligjërimit në të shkuarën;

2 – Në gjuhën shqipe kjo formë gramatikore kohore ka edhe diatezat joveprore (pësore dhe vetvetore), në italishte nuk përdoret e kryera e tejkshkuar në diatezat joveprore;

3 – Si në italishte, ashtu edhe në shqipe, e kryera e tejkshkuar nuk përdoret me ndajfoljet kohore *già* e *ormai*, përkatësisht *tashmë*;

4 – Në të dyja gjuhët e kryera e tejkshkuar përdoret në marrëdhënie gramatikore sinonimike kryesisht e vetëm me një të kryer të thjeshtë;

5 – Alternimet në përdorimin e më se të kryerës dhe të së kryerës së tejkshkuar janë të mundshme si në gjuhën shqipe, ashtu edhe në italishte, pavarësisht se kjo e fundit e ka specifikuar përdorimin e së kryerës së tejkshkuar vetëm për veprime që kanë ndodhur para një veprimi tjetër të shprehur me të kryerën e thjeshtë, sidomos në fjalitë kohore;

⁷⁹ Shih: Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 109.

⁸⁰ Edhe forma e foljes *fui stato* 'pata qenë' si edhe format e pësorës *fui stato amato* 'pata qenë dashuruar' nuk përdoren më. (Shih: Luca Serianni con la collaborazione di Alberto Castelvechi, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, UTET Libreria, Torino, 1991, nr. 384, f. 473; Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 114).

⁸¹ Shih: Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 110.

⁸² Shih: Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 111.

6 – Në të dyja gjuhët e kryera e tejkshuar është formë gramatikore me përdorim më të kufizuar në krahasim me format e tjera gramatikore kohore të foljes. Në italishte ajo përdoret gjithnjë e më rrallë, duke i lëshuar terren më se të kryerës.

Në gjuhën shqipe e kryera e tejkshuar përdoret, ndonëse rrallë, në marrëdhënie gramatikore sinonimike me të kryerën e lidhore⁸³ për një veprim që ka përfunduar para çastit të ligjërimit. Me këtë përdorim ajo haset nëpër fjali të varura kushtore, të ndërtuara me anë të lidhëzës nënrenditëse ‘po’. Për shembull:

-Veç haram e paç gjirin, që të kam dhënë, po u *pate rrëfyer* [=po të jesh rrëfyer] ti. Che ti sia maleddetto il latte con cui ti ho nutrito se *avresti confessato* [=avessi confessato].

Në këtë rast folja e jep veprimin si të mundshëm.

Në italishte kjo formë gramatikore kohore nuk përdoret për të shënuar veprime irreale a të mundshme.

Gjuha italiane në vend të formës gramatikore të së kryerës së tejkshuar përdor më se të kryerën e mënyrës lidhore.

Kur shqipja përdor një më se të kryer të mënyrës lidhore, atëherë ka ngjashmëri me këtë formë kohore dhe së kryerës së tejkshuar të italishtes. Folja në këtë rast ka ngjyrimin e modalitetit të pavërtetësisë a të mundësisë së veprimit.

Në gjuhën shqipe, në fjalitë e varura kohore të ndërtuara me lidhëzën *si a pasi*, në vend të së kryerës së tejkshuar përdoret jo rrallë e kryera e thjeshtë⁸⁴. Për shembull:

-Si *iku* [=si pati ikur] kamarieri, të dy shokët vazhduan të qeshnin.

Quando il cameriere *se ne andò* [=se ne fu andato / era andato], i due amici continuarono a ridere.

Ky ndërrim i përdorimit të formës gramatikore kohore të së kryerës së tejkshuar me të kryerën e thjeshtë që ndodh në gjuhën shqipe, nuk ndodh në italishte sepse ajo e zëvendëson të kryerën e tejkshuar me një më se të kryer të mënyrës lidhore.

Në gjuhën italiane merret si e kryer e tejkshuar edhe konstrukti i kristalizuar ‘pjesore + *che + fu*’⁸⁵. Po japim disa shembuj:

-*Giunto che fu*, salutò tutti i presenti e si sedette.

Arritur që / kur / pasi pati [=Pasi pati mbërritur], përshëndeti të gjithë të pranishmit.

-*Mangiato che l’ebbe* e ripulitosi la bocca, chiuse gli occhi daccapo.

Ngrënë që / kur / pasi pati [=Pasi pati ngrënë] dhe pasi fshiu gojën, mbylli sytë sërish.

Ky konstrukt a ndërtim i kristalizuar ka përdorim tepër të rrallë dhe kryesisht në ligjërimin e shkruar narrativ.

Në italisht folja *avere* “kam” tregon përgjithësisht gjendje dhe nuk përdoret në të kryerën e tejkshuar. Kjo folje mund të përdoret në këtë kohë vetëm kur del me kuptimin: *ricevere* “marr”, *ottenere* ‘përftoj, marr’. Po japim disa shembuj:

-Quando *ebbe avuto* la sua parola, balbettò qualcosa di incomprensibile.

Kur / Pasi *pati pasur* [=pati marrë] fjalën e tij, belbëzoi diçka pakuptim.

⁸³ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 316.

⁸⁴ Shih: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe Letërsisë, *Gramatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*, Tiranë, 1995, f. 316.

⁸⁵ Shih: Luca Serianni con la collaborazione di Alberto Castelvocchi, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, UTET Libreria, Torino, 1991, nr. 201/d, f. 607; Lorenzo Renzi e Giampaolo Salvi, Anna Caerdinaletti, *Grande grammatica di consultazione. Volume II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*. Nuova edizione, Il Mulino, Bologna, 2001, f. 110.

-Quando *ebbe avuto* una casa al mare, andò tutti gli anni a passare le vacanze.

Kur / Pasi *pati pasur* një shtëpi në plazh, shkonte për të kaluar pushimet çdo vit.

Ashtu siç del edhe nga përkthimi i shembujve të italishtes, folja *kam* e gjuhës shqipe ka të njëjtin kufizim përdorimi, ashtu si edhe në italishte.

Në italishte e kryera e tejshkuar nuk përdoret me foljen *essere* “jam”, e cila është folje që shpreh gjendje. Gjuha shqipe nuk e ka këtë kufizim përdorimi, siç e ka italishtja. Për shembull:

-Quando *fui stato* alla prima elementare, mi succedero tante cose.

Kur *pata qenë* në klasën e parë fillore, më ndodhën shumë gjëra.

Në italishte e kryera e tejshkuar nuk mund të përdoret në ndërtime pësore, kurse në gjuhën shqipe trajtat pësore të foljeve përdoren rregullisht. Për shembull:

-Non appena *fui stato lavato*, uscii di casa per andare al lavoro.

Pasi *qeshë larë*, dola nga shtëpia për të shkuar në punë.

Në italishte e kryera e tejshkuar mund të mos përdoret në të gjitha vetat e një foljeje. Po japim disa shembuj:

-Allorché *avemmo ricevuto* la lettera...

Kur *patëm marrë* letrën...

-Allorché *fosti andato*...

Kur *pate shkuar* ...

Ky përdorim nuk është i prerë, absolut. Në italisht kanë përdorim të rrallë veta e 2^{te}, e 4^{te}, e 5^{te}, të cilat ndërtohen me foljen ndihmëse *avere* “kam”.

Siç del edhe nga shembujt e përkthyer, gjuha shqipe nuk ka kufizime përdorimi të foljeve në të kryerën e tejshkuar.

6. Ngjashmëritë dhe dallimet kryesore të së kryerës së tejshkuar në gjuhën shqipe dhe në gjuhën italiane

Në të dyja gjuhët kjo formë gramatikore del me ndërtim analitik: *folje ndihmëse + pjesore*.

Pjesorja e gjuhës shqipe është formë gramatikore e pandryshueshme, ajo nuk ndryshon gjatë paradigmes së zgjedhimit, kurse pjesorja e shkuar e italishtes përshtatet në numër e në gjini me kryefjalën kur si folje ndihmëse është *essere* ‘jam’.

Në italisht përdoren të dyja foljet ndihmëse për zgjedhimin vepror, kurse në gjuhën letrare shqipe përdoret vetëm folja *kam*.

Elementet përbërëse të së kryerës së tejshkuar zakonisht kanë rend të njëjtë në të dyja gjuhët (folje ndihmëse + pjesore), por ato përdoren edhe me renditje të përkundërt, duke ndërfutur (ndërkallur) edhe ndonjë element tjetër midis përbërësve të së kryerës së tejshkuar. Në italisht ndërkalljet janë më të zakonshme.

Ekziston dallimi në sasinë e përbërësve të diatezave pësore e vetvetore: në gjuhën shqipe ka dy përbërës (*qeshë krehur*), në italishte ka tri (*mi fui pettinato*).

Në gjuhën shqipe përdoret vetëm folja ndihmëse *kam*, kurse në italishte përdoret herë *avere* me folje kalimtare dhe jokolimtare, dhe herë të tjera përdoret folja ndihmëse *essere*.

Të dyja gjuhët (shqipja dhe italishtja) kanë të njëjtë kuptimin gramatikor kohor të së kryerës së tejshkuar. Veprimi foljor është i përfunduar para një çasti të dhënë të së

shkuarës, por ato kanë dallime në përndarjen formale. Në gjuhën shqipe ky kuptim del edhe në format e diatezave pësore e vetvetore, kurse në italishte ky përdorim është i pamundshëm.

Ndërkëmbimet e më se të kryerës së përbërë me të kryerën e tejhshkuar janë të mundshme si në gjuhën shqipe, ashtu edhe në italishte, pavarësisht se italishtja e ka specifikuar të kryerën e tejhshkuar vetëm për veprime që kanë ndodhur para një veprimi tjetër të së shkuarës, të shprehur në të kryerën e thjeshtë dhe sidomos në fjalitë kohore.

Në gjuhën shqipe e kryera e tejhshkuar, ndonëse rrallë, hyn në marrëdhënie sinonimike gramatikore edhe me të kryerën e mënyrës lidhore, e cila shpreh një veprim të përfunduar para çastit të ligjërit. Në italishte në këtë rast nuk përdoret e kryera e tejhshkuar, por më se e kryera e mënyrës lidhore.

E kryera e tejhshkuar e shqipes në fjalitë e varura kohore me lidhëzën *si, pasi*, ndërkëmbet (alternohet) me të kryerën e thjeshtë, ndërsa në italishte është i mundshëm alternimi jo me të kryerën e thjeshtë, por me formën kohore të më se të kryerës.

Në italishte, si formë gramatikore e së kryerës së tejhshkuar merret edhe konstrukti i kristalizuar “*pjesore+che+fu*”, ku përveç rendit të përkundërt të gjymtyrëve kemi edhe lidhëzën *che* “që”. Edhe e kryera e tejhshkuar e shqipes mund të përdoret me rend të përkundërt të gjymtyrëve të saj, ashtu si edhe italishtja.

Në të dyja gjuhët është i kufizuar përdorimi i së kryerës së tejhshkuar me foljen ndihmëse *avere*, përkatësisht *kam*, për të treguar gjendje. Foljet mund të përdoren në këtë formë gramatikore vetëm kur dalin me kuptimin “përftoj, marr”.

Folja *essere*, si folje ndihmëse që shpreh gjendje, del me kufizime në të kryerën e tejhshkuar, ndërsa folja *jam* në gjuhën shqipe nuk e ka një kufizim të tillë.

7. E kryera e tejhshkuar e gjuhës shqipe dhe e italishtes (il trapassato remoto) në sistemin e formave kohore të së shkuarës

E kryera e tejhshkuar në sistemin e formave gramatikore të së shkuarës së mënyrës dëftore të gjuhës shqipe dhe të italishtes është forma e fundit dhe përmbyllëse e kohës së shkuar të foljeve (për gjuhën shqipe është *e shtata* (e 7^a) dhe për gjuhën italiane është *e pesta* (e 5^a) në renditjen e përgjithshme. E kryera e tejhshkuar për të dyja gjuhët (shqipen dhe italishten) është *formë gramatikore kohore përgjegjëse* ndaj njëra-tjetrës si nga pikëpamja e strukturës formale gramatikore, ashtu dhe nga pikëpamja e strukturës semantike gramatikore. Pra, në sistemet gramatikore kohore të së shkuarës në gjuhën shqipe dhe në gjuhën italiane ekziston një formë gramatikore kohore e së shkuarës dhe kjo është *e kryera e tejhshkuar* e shqipes dhe *il trapassato remoto* (e kryera e tejhshkuar) e italishtes, të cilat përfshihen që të dyja në grupet e formave gramatikore kohore të së shkuarës që kanë kuptimin gramatikor të aspektit të kryer të veprimit foljor.

Sipas strukturës formale *e kryera e tejhshkuar* e gjuhës shqipe është shënuar me një formë gramatikore kohore *analitike*, e cila ndërtohet me 2 (*dy*) gjymtyrë kryesore: me foljen ndihmëse “*kam*” ose “*jam*” në formën gramatikore të së kryerës së thjeshtë të mënyrës dëftore + pjesoren e shkuar të foljes kryesore, e cila është mbartëse e kuptimeve leksikore të foljes që jepet në formën gramatikore kohore të së kryerës së tejhshkuar. Renditja e dy gjymtyrëve të së kryerës së tejhshkuar zakonisht është *e*

përcaktuar dhe *e ngulitur* (folje ndihmëse + pjesore) dhe midis tyre nuk ndërfiten a ndërkallen fjalë të tjera. Por kjo renditje e gjymtyrëve mund edhe të ndryshojë në mënyrë të përkundërt (pjesore + folje ndihmëse) dhe në këto raste theksohet a spikatet semantikisht veprimi foljor që shënohet prej pjesores së shkuar të foljes kryesore, madje në këtë renditje të gjymtyrëve të së kryerës së tejshkuar është e mundshme që të futen a të ndërkallen midis gjymtyrëve edhe fjalë të tjera.

Edhe *il trapassato remoto* (e kryera e tejshkuar) e gjuhës italiane është formë e përbërë gramatikore kohore e së shkuarës që ka ndërtim strukturor *analitik*, e cila jepet zakonisht më 2 (dy) gjymtyrë kryesore: folja ndihmëse *avere* “kam” ose *essere* “jam” në formën gramatikore të së kryerës së thjeshtë të mënyrës dëftore + pjesorja e shkuar e foljes kryesore, e cila është gjithashtu edhe kjo mbartëse e kuptimeve leksikore të foljes. Format joveprorë të foljeve përemërore (*i verbi pronominali*, psh *pentirsi* “pendohem”) dalin të zgjeruara në të kryerën e tejshkuar dhe me një trajtë të shkurtër të patheksuar të përemrit vetvetor (*le particelle pronominali atoni*) (*mi, ti, si, ci, vi*), duke u ndjekur nga folja ndihmëse *essere* “jam” në të kryerën e thjeshtë dhe nga pjesorja e shkuar e foljes kryesore. Kështu, në këto raste kemi forma gramatikore të mbipërbëra me 3 (*tri*) elemente gjuhësore.

Në gjuhën italiane pjesorja e shkuar (*il participio passato*) e foljes kryesore përshtatet në numër dhe në gjini me kryefjalën nëpërmjet foljes ndihmëse. Kur ajo bashkohet me foljen ndihmëse *essere* “jam”, ajo përshtatet detyrimisht dhe ndryshon sipas numrit dhe gjinisë së kryefjalës, kurse kur bashkohet me foljen ndihmëse *avere* “kam”, ajo nuk përshtatet detyrimisht me kryefjalën përkatëse, por vetëm në disa rrethana të veçanta (specifike).

Në semantikën foljore të së kryerës së tejshkuar të gjuhës shqipe dhe të *trapassato remoto*-s (së kryerës së tejshkuar) së italishtes bashkekzistojnë kuptimet gramatikore kohore të së shkuarës me kuptimet gramatikore aspektore (në aspektin e kryer të veprimit foljor).

Kuptimi gramatikor kohor i së kryerës së tejshkuar (*il trapassato remoto*) shënon një veprim të kryer plotësisht, dmth ai shënon një veprim që ka përfunduar a ka mbaruar në kohën e shkuar.

Veprimi foljor gjithashtu jepet në aspektin e kryer, sepse ai ka mbaruar përfundimisht si proces në kohën e shkuar të foljes. Këto dy kuptime gramatikore foljore, kuptimi kohor i së shkuarës dhe kuptimi aspektor i veprimit të kryer, bashkekzistojnë tek e kryera e tejshkuar, ashtu siç kemi bashkekzistencë a bashkëqenie të tyre edhe te format e tjera gramatikore kohore të foljes.

E kryera e tejshkuar e jep veprimin foljor si një veprim të *papërcaktuar*, të *pavendosur*, të *palidhur* dhe të *shkëputur* me çastin kohor të segmentit të së shkuarës, ashtu siç e shënon këtë ndarje a shkëputje me çastin a momentin kohor të së shkuarës edhe e kryera e mbipërbërë e gjuhës shqipe.

E kryera e tejshkuar (*il trapassato remoto*) e shënon veprimin foljor si një veprim që është kryer tërësisht a ka mbaruar përfundimisht gjatë shtrirjes së segmentit kohor që jepet nga e kryera e thjeshtë e foljes ndihmëse. Veprimi foljor i së kryerës së tejshkuar është modifikuar si kuptim rezultativ i një veprimi që është kryer plotësisht në të shkuarën. Ky kuptim theksohet duke dalë në plan të parë dhe kuptimi gramatikor kohor i së shkuarës zhvendoset në plan të dytë brenda semantikës foljore ku bashkekzistojnë këto 2 (dy) kuptime të ndryshme gramatikore të foljes. Veprimi i foljes

jepet *i zgjatur* në segmentin kohor të së shkuarës, i cili shënohet nëpërmjet foljes ndihmëse në të kryerën e thjeshtë, që si kohë e shkuar shënon edhe çastin ligjërimor që shërben si pikë kohore referimi për të kryerën e tejshkuar.

E kryera e tejshkuar (il trapassato remoto) krijon bashkëlidhje me forma gramatikore kohore të foljeve në bazë të përafrimit të kuptimit të vet gramatikor kohor. Në bazë të këtij përafrimi krijohen marrëdhëniet sinonimike të formave të ndryshme gramatikore kohore, të cilat nuk sjellin ndryshime dhe modifikime të ndërsjellta të kuptimet gramatikore kohore, që çojnë në kuptime të tjera gramatikore kohore të foljes. Zakonisht e kryera e tejshkuar (il trapassato remoto) bashkëpërdoret në ligjërim duke krijuar marrëdhënie sinonimike me të kryerën e thjeshtë (il passato remoto), me të kryerën e përbërë (il passato prossimo) dhe me më se të kryerën e përbërë (il trapassato prossimo) të foljeve të tjera.

Si përfundim, *e kryera e tejshkuar* e gjuhës shqipe dhe *il trapassato remoto* (e kryera e tejshkuar) e italishtes janë forma gramatikore kohore përmbyllëse në sistemet e formave gramatikore foljore të kohës së shkuar të foljeve, të cilat kanë përputhje të pjesshme në strukturën formale të tyre si forma gramatikore analitike foljore në të dyja gjuhët dhe semantikë gramatikore të njëjtë, ku bashkëkzistojnë kuptimet gramatikore kohore të së shkuarës me kuptimin e aspektit të kryer të veprimit të foljeve.

MBI PJESËT E LIGJËRATËS NË GRAMATIKËN E GJUHËS SHQIPE **(trajtimi i nyjës së pashquar *një*, përemrave dhe numërorëve)**

Parts of Speech in the Albanian Grammar: An Insight on the Indefinit Article “një” Pronouns and Numerals

Hysnie Hyska

Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë, Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë

Përmbledhje

Ndarja e fjalëve në pjesë ligjërate është trajtuar në disa gramatika të hartuara për gjuhën shqipe që prej shekullit XIX. Vështirësitë e ndarjes së fjalëve në pjesë ligjërate duket se krijohen për arsye se fjalë të ndryshme shfaqin kuptime leksikore e kategoriale të ngjashme, ato gjithashtu mund të kenë edhe ngjashmëri formale apo të njëjtat veçori gramatikore.

Një pikë kyçe e literaturës gjuhësore të shqipes është trajtimi i nyjave. Në një diskutim të gjerë parashtrohen argumentet pro dhe kundër pranimi të nyjave si pjesë ligjërate. Nyja e pashquar *një* ka merituar një vëmendje të posaçme në këtë literaturë me trajtimin e dy argumenteve, argumentin e origjinës së saj dhe të pranimi të saj si një e pashquar.

Edhe në caktimin e përemrave e numërorëve si pjesë më vete të ligjëratës vihen re ndryshime nga njëri klasifikim në tjetrin, madje edhe trajtime jobindëse në gramatikat e hershme të shqipes.

Fjalët çelës: pjesë ligjërate, klasifikim, nyja, përemra, numërorë.

Abstract

The parts of speech have been studied by the Albanian grammars since the 19th century. One important issue of the Albanian grammar has been the division of the words into parts of speech. There has been a different qualification of the parts of speech in different grammars, this for some reasons: because of the lack of a reach grammar tradition in Albanian language, also because of the similarities of some lexical and categorical features of the words.

The articles are very important for the words structure in the Albanian language. It is for this reason that their study has been a challenge for almost all the grammars. In some of them the article is a part of the speech, meanwhile in

some others it is not. The article “një” has had a wide discursion about its historical origin and its function as an article.

Pronouns and quantifiers have been studied in the Albanian grammars too. The aim of our study is to identify the way they have been analyzed and qualified in these grammars.

Keywords: part of speech, article, pronouns, quantifiers

Hyrje

Një nga objektet kryesore të morfologjisë është klasifikimi i fjalëve në kategori leksiko – gramatikore të cilat quhen pjesë ligjërata. Në gramatikat e gjuhës shqipe, të hartuara që nga shekulli XIX e më pas, ngjall interes mënyra se si janë caktuar fjalët në klasa fjalësh, si edhe parimet që janë marrë parasysh në këtë ndarje. Objekt i këtij punimi bëhet edhe vendi që zënë ndër pjesët e ligjërates në gramatikat e marra në shqyrtim përemrat, numërorët dhe nyja e pashquar *një*.

Punimi nis me trajtimin e çështjes së përgjithshme të ndarjes së fjalëve në pjesë ligjërata. Vihet re se klasifikimi i fjalëve në pjesë ligjërata nuk është i njëjtë nga njëra gramatikë tek tjetra, po ashtu edhe parimet e klasifikimit nuk janë të njëjta. Mbështetja vetëm në njërin nga parimet e klasifikimit të fjalëve, në kuptimin leksiko – kategorial ose në veçoritë gramatikore ka qenë një nga mangësitë e ndarjes së fjalëve në gramatikën e Dozonit, Da Lecces, Rrotës, Cipos, Myderrizit etj.

Në një këndvështrim krahasues në këtë punim parashtrihen edhe argumentet e hartuesve të sipërpërmendur të gramatikave të shqipes në lidhje me nyjën e pashquar *një*, me përemrat dhe numërorët. Megjithë përpjekjet e bëra në analizimin e rolit që luan fjala *një* në strukturën gramatikore të shqipes, sërish nuk përcaktohet qartë nëse ajo ka vetëm funksionin e numërorit dhe të përemrit të pacaktuar apo edhe funksionin e nyjës së pashquar.

Përemrat dhe numërorët trajtohen në çështjen e fundit të këtij punimi. Në klasifikimin e tyre në pjesë ligjërata, sidomos në ndarjet e brendshme brenda klasës përkatëse vihen re pasaktësi në gramatikat më të hershme, si në gramatikën e Da Lecce-s, Dozon-it, Rrotës, Cipos e Myderrizit. Në ndarjen e përemrave në nënllaje ata kanë marrë parasysh vetëm formën e këtyre fjalëve, duke lënë mënjanë kuptimin leksiko- gramatikor të tyre. I njëjti parim është marrë edhe për përcaktimin e numërorëve.

Ky punim shërben për një njohje më të thellë të traditës së gramatikës së shqipes. Njohja me klasifikimin e pjesëve të ligjërates na shërben si element bazë në studimet e mëtejshme mbi përemrat, numërorët dhe nyjën *një*, duke qenë se studimet për to nuk janë shteruese dhe mund të gjenerojnë analiza të reja gramatikore.

1. Klasifikimi i pjesëve të ligjëratës

Ndarja e fjalëve në pjesë ligjërata përbën një çështje me rëndësi në gramatikën e shqipes. Klasifikimin në pjesë ligjërata është bërë objekt i disa gramatikave të shqipes që nga Da Lecce, A. Dozon, Dh. Kamarda, Sheperi, Demiraj etj. Përgjithësisht klasifikimi dhe caktimi i fjalëve në klasa fjalësh është bërë duke u mbështetur në njërin nga parimet (formë, funksion, kuptim). Në disa gramatika parimi nga është nisur ky klasifikim nuk është parashtruar. Ndërsa në “Gramatikën e gjuhës shqipe, 1” botim i vitit 1976, përkatësia e një fjale në këtë apo atë pjesë të ligjëratës përcaktohet nga kuptimi leksikor kategorial dhe nga veçoritë e saj gramatikore.

Në aradhën e gramatikave të shqipes grupimi i fjalëve në pjesë ligjërata duket të jetë jo gjithnjë i njëjlojtë. Numri i pjesëve të ligjëratës nuk përputhet nga njëra gramatikë tek tjetra. Da Lecce, hartues i veprës së parë të strukturës gramatikore të gjuhës shqipe në italisht, radhit tetë pjesë ligjërata: emri, përemri, folja, pjesorja, parafjala, ndajfolja, pasthirrma, lidhëza. [J. Kastrati, Historia e Albanologjisë (1497-1853), 2000, Argeta- LMG f. 196].

Duke e përfshirë pjesoren në kategorinë e pjesëve të ndërrueshme të ligjëratës me sa duket autori është nisur nga gjuhët neolatine, ku ajo mënyrë e foljes u quajt *particip* bën fjalë në natyrë të foljes dhe në atë të mbiemrit si p.sh. në frëngjisht. Në këtë listë nuk është përfshirë mbiemri, por në f.4, në paragrafin “sqarime për nyjet” autori i përmend edhe mbiemrat.

Sheperi dhe Myderrizi, në gramikat përkatëse (vitit 1927, 1944), kanë të njëjtat fjalë si pjesë ligjërata, po kështu pjesë e ligjëratës në të dy gramikat është edhe nyja, e cila bën pjesë në grupin e fjalëve të ndryshueshme bashkë me mbiemrin, përemrin dhe foljen. Në të dyja klasifikimet vihet re mospërmendja si pjesë ligjërata e numërorit dhe e pjesëzës. [Sheperi, Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe, Vlorë, 1927f. 35; O. Myderrizi, Gramatika e re e shqipes, Guttenberg, Tiranë, 1944 f. 23].

Një tjetër veçori që vihet re në këto gramatika në lidhje me çështjen në fjalë është përdorimi i termave me të cilët quhen pjesë të ndryshme të ligjëratës. Vihet re se gjuhëtarët e huaj si Dozoni, Da Lecce, por edhe gjuhëtarët tanë si Rrota, Cipoja e Myderrizi përdorin termin *mbiemër* për *përemër* në kontekste të tilla si *mbiemër pronor*, *mbiemër i pakufijshëm*, *mbiemër atributiv*, si duket të ndikuar prej traditës gramatikore të gjuhëve neolatine.

Në gramatikën e Akademisë duket se pjesët e ligjëratës kanë marrë “statusin” përfundimtar, megjithëse edhe në këtë gramatikë vihen re disa mangësi. Çështja e nyjave nuk zgjidhet përfundimisht, përderisa statusi i tyre nuk përcaktohet qartë. Një tjetër mangësi në përcaktimin e statusit të fjalëve në këtë gramatikë përbëjnë edhe fjalët *shumë*, *tepër*, *mjaft*, *pak*, *jashëzakonisht* të cilat vazhdojnë të quhen ndajfolje edhe kur ndërtojnë shkallën sipërore të mbiemrave dhe ndajfoljeve. Ato nuk mund të

quhen ndajfolje kur hyjnë në përbërje të këtyre strukturave, sepse ato kthehen në fjalë shërbyese, mjete gramatikore analitike të formimit të shkallës sipërore. Termi më i përshtatshëm për to do të ishte emërtimi “fjalë shkalle”. Në asnjë gramatikë ato nuk janë bërë objekt studimi, as u është njohur funksioni i tyre si fjalë shkalle.

2. Mbi nyjat e përparme dhe nyjën e pashquar *nyjë*

Në traditën gramatikore të grupimit të fjalëve në klasa të caktuara fjalësh vihen re edhe njësi të cilat kanë mbetur jashtë klasifikimit siç janë nyjat e përparme dhe nyja e pashquar *nyjë*. Nyjat, në përgjithësi, janë trajtuar gjerësisht në gramatikat e gjuhës shqipe, si në planin historik, ashtu edhe në atë bashkëkohor. Vetë problematika e prejardhjes dhe e funksionit të tyre e bën edhe më të vështirë caktimin e tyre si pjesë ligjërate. Deri në vitet '70 të shekullit të kaluar nyjat përbënin pjesë më vete të ligjëratës. Prej kësaj periudhe e më vonë, që me përgatitjen e gramatikës së Akademisë të vitit 1976, nyjat nuk janë më pjesë më vete e ligjëratës.

Në lidhje me klasifikimin e nyjave të përparme si pjesë më vete e ligjëratës F. Agalliu parashtroi këtë argument në lidhje me këtë çështje: “nyjat e përparme mund të mbahen si një pjesë më vete e ligjëratës, por karakteri heterogjen i kuptimeve dhe i funksioneve të tyre e bën të vështirë një karakterizim të përgjithshëm që të përfshijë gjithë përdorimet e nyjave të përparme. Më e drejtë do të ishte që ato të futeshin në grupin e pjesëzave fjalëformuese dhe formëformuese.” [F. Agalliu, Çështje të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe, Universitetit i Tiranës, 1988, f. 153] Sipas Agalliut ajo që i bashkon me pjesëzat është kuptimi dhe funksioni, jo forma, sepse pjesëzat janë të pandryshueshme, nyjat e përparme ndryshojnë sipas lakimit të fjalës pasuese.

E. Hysa pohon se në maketet e “Morfologjisë” të “Gramatikës së gjuhës së sotme shqipe” të paraqitura për diskutim është hequr dorë me të drejtë nga pranimi i të ashtuquajturave “nyja të prapme” si pjesë më vete e ligjëratës. Por më anë tjetër, janë pranuar si të tilla nyjat e përparme. Kjo jep rast për diskutim po të kihet parasysh roli dhe funksioni i tyre, i cili nuk është i njëjtë në të gjitha rastet me nocionin e artikullit siç kuptohet ky në gjuhësinë e përgjithshme për gjuhët që janë të pajisura me të.

Duke iu njohur nyjave të përparme tri funksione si funksionin trajtëformues, pjesë përbërëse të disa prej pjesëve të ligjëratës dhe funksionin fjalëformues, thekson në studimin e tij të viti 1974 se “Nga kjo pikëpamje problemi i nyjave duhet të gjejë një zgjidhje me sa më pak kontradikta që të jetë e mundur.” [E. Hysa, Diskutim i gjerë i maketeve të “Morfologjisë” të “Gramatikës së gjuhës së sotme shqipe”, SF, 1974, nr. 2. f. 207].

Një tjetër çështje mjaft e diskutuar është ajo e fjalës “një” e cila duket se nuk ka fituar asnjë status në gramatologjinë shqiptare. Diskutimet kanë dy pika referimi: e para lidhet me origjinën e fjalës një dhe e dyta me ekzistencën e saj si nyjë e pashquar.

Demiraj përcakton se burimi i nyjës së pashquar *një* është përemri i pacaktuar *një*, “Si një e trajtës së pashquar për numrin njëjës në gjuhën shqipe shërben fjalëza *një* e cila nuk është gjë tjetër veçse numërori themelor *një* që me kohë ka marrë edhe kuptimin e një përemri të pakufishëm.” [Demiraj, Morfologjia e gjuhës së sotme shqipe, Pjesa I, Tiranë, 1961, f. 53]. Ndërsa M. Çeliku e caktonte burimin e nyjës së pashquar prej numërorit një “Krahas numërorit një, në gjuhën letrare shqipe përdoret edhe nyja një, që sic dihet rrjedh nga numërori një. [M. Çeliku, Kontribut për dy probleme të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe, SF, '71, I, f. 152]

Çështja tjetër është nëse gjuha shqipe është e pajisur apo jo me një nyjë të pashquar në kuptimin e nyjës së pashquar të atyre gjuhëve që janë të pajisura me të si greqishtja, frëngjishtja etj. A. Dozoni e ka pohuar praninë e nyjës së pashquar *një* që në shekullin XIX “numërori i palakueshëm *një* përdoret si nyjë e pacaktuar e frëngjishtes dhe për të dyja gjinitë: *një burrë, një grua*” [Auguste Dozon, Manual de la langue chkepe ou albanaise, Paris, Ernest Leroux, Editeur, 1879, f. 200]. Dozoni gjithashtu i njeh përemrit të pacaktuar *ca* funksionin e nyjës së pashquar për shumësin kur pohon se “...fjala *ca* i korrespondon në shumë nyjës një: *ca njerëz, disa burra*.

Edhe në gramatikat e shqipes është pohuar përgjithësisht prania e fjalës *një* si nyjë e pashquar. Demiraj e quan atë “një fjalëzë proklitike” duke i njohur vlerat e saj si element dallues i trajtës së pashquar të emrit [Demiraj, Morfologjia..., f. 53]. Çeliku gjithashtu pohon praninë e nyjave joshquese *një* e *ca* në gjuhën shqipe, duke u njohur atyre të drejtën për t’u trajtuar si pjesë më vete e ligjëratës. Ai u njeh atyre funksionin dallues dhe atë përgjithësues, funksione që iu njihen nyjave të pashquara në letërsinë e huaj gjuhësore. Këto dy funksione, sipas Çelikut, bëjnë të qartë ekzistencën e nyjës së pashquar *një* në gjuhën shqipe. Në fund të argumenteve të tij Çeliku thekson domosdoshmërinë e dallimit të nyjës së pashquar *një* nga numërori *një*. [M. Çeliku, Kontribut..., f. 152, 156.]

Në disa gramatika fjala *një* nuk është pranuar si pjesë ligjërate, as si nyjë e pashquar. K. Cipo nuk e pranon ekzistencën e fjalës *një* si nyjë e pashquar. Ai thekson se “kur është e nevojshme të përdoret nyja joshquese atëherë shqipja përdor numërorin *një* duke i veshur këtij tërë funksionin e një nyjeje të pashquar, p.sh., -*Na qe një herë një plak e një plakë; një punë si kjo niset një herë e mire*” etj. [K. Cipo, Gramatika shqipe, Ndërmarrja shtetërore e botimeve dhe shpërndarjes, Tiranë, 1949, f. 70].

Edhe Agalliu shprehet kundër pranimin të fjalës *një* si nyjë e pashquar tek pohon se “Fjala *një* duhet trajtuar si numëror themelor, që në disa përdorime ka fituar vlerat e nyjës së pacaktuar, duke humbur edhe theksin, ose shumë shumë konvencionalisht si nyjë.” (Agalliu, Çështje..., f.74]

Edhe në gramatikën e Akademisë fjala *një* nuk përcaktohet si pjesë ligjërate, por asaj i njihet funksioni i nyjës së pacaktuar të atyre gjuhëve që janë të pajisura me nyja në rastet kur ajo shoqëron një emër të trajtës së pashquar. Fjala *një* përcaktohet si një përemër i pacaktuar që i vihet para një emri të pashquar.

Në kuadër të trajtimit të nyjave të shqipes në literaturën gjuhësore është parashtruar edhe një tjetër argument, ai i nyjës zero. Praninë e saj në gjuhën shqipe e pohon Çeliku, i cili e përkufizon atë duke u nisur nga përcaktimi që i bëhet nyjës zero në literaturën e huaj gjuhësore në të cilën mungesa e rëndësishme e nyjës është quajtur nyjë zero. Në vazhdim të këtij argumenti Çeliku thekson se nyja zero u kundërvihet si nyjës shquese ashtu edhe joshquese dhe ka ligjshmërinë e vet të përdorimit në gjuhën shqipe sikurse dhe dy të tjerat. Nyja zero duhej të ishte parë si element i sistemit të nyjave. [Çeliku, Kontribut..., f. 159]

Për nyjën zero është shprehur edhe Demiraj, i cili e pranon qenien e nyjës zero, sepse ai ka qenë i prirur që të ashtuquajturën nyjë shquese ta vështrojë më fort si një fjalë a fjalëz sesa si morfemë. Një tjetër gjuhëtar që ka trajtuar këtë çështje është F. Agalliu i cili është shprehur kundër pranimi të nyjës zero në gramatikën e shqipes me argumentin se "...në qoftë se do ta trajtonim edhe nyjën shquese si pjesë më vetë të ligjëratës, atëherë edhe nyja zero mund të kishte vend". [F. Agalliu, Çështje..., f.155]

3. Trajtimi i përemrave dhe i numërorëve

Në gramatikat e ndryshme për shqipen janë bërë një shumëllojshmëri trajtimesh për përemrat, si klasa më heterogjene e pjesëve të ligjëratës.

Klasifikimi i përemrave dhe përcaktimi i nënlojeve të tyre shfaqin disa pasaktësi në gramatikat e Da Lecce-s dhe Dozonit, për arsye se gramatikat e tyre për shqipen u hartuan në shekullin e 19-të, kohë kur tradita gramatikore e shqipes ishte mjaft e varfër. Da Lecce-ja bën pjesë të përemrave dëftorë edhe mbiemrin *i vetmi / e vetmja*, si edhe përemrin e pacaktuar *tjetër*. Disa përemra pronorë dhe vetorë i quan "përemra fisnikërie ose vendlindjeje", si "prej nesh (it. Di nostra gente) prej dheut s sinë (it. Di nostra Patria), prej jush (it. Di vostra gente) prej dheut s sate (di vostra Patria), ky asht jush (questo e de' vostri) ai asht prej dheut s sime (Egli e mio Patriota)." [J. Kastrati, Historia..., f. 207]. Ndërkohë Dozoni trajton si numërorë themelorë përemrat e pacaktuar *njëri/njëra* duke dhënë format përkatëse rasore si forma të lakimit të numërorit një në trajtën e shquar në të dyja gjinitë. I ndikuar nga gramatika e frëngjishtes, Dozoni parashtron edhe tezën tjetër se përemrat dëftorë përdoren edhe si mbiemra, atëherë ata vendosen gjithmonë para emrit: *ky njeri, ky njeriu*, për të cilin është folur tashmë. Përemrit *tjetër* i njeh vlerat e një emri të pashquar në kontekstet "shkuan kaq të tjerë; shkuan gjithë të tjeratë. [Dozon, Manual..., f. 212, 203,304].

Ashtu si Dozoni, edhe Cipoja thekson se, kur përemrat dëftorë përdoren para emrit, ata kryejnë funksionin e mbiemrit dhe quhen mbiemra dëftorë. Ndërsa për përemrat pronorë të shoqëruar me emra thekson se "sa herë që përemrin pronor e gjejmë të shoqëruar me emra, nuk e kemi më përemër, po mbiemër." Cipoja gabimisht

fut në grupin e përemrave të pakufijshëm edhe përemrat dëftorë *i tillë, i këtillë* [K. Cipo, Gramatika..., f. 91, 105].

Rrota edhe pse i përmend si nëngrupe përemrat vetorë e pronorë në fillim të kapitullit mbi përemrat, gjatë analizës që i bën përdorimit të tyre ngatërron përemrat pronorë dhe nyjat me vlerë pronori me përemrat vetorë “Përemrat vetorë të vetës së tretë në emërore përdoren vetëm me emra farefisnie e familjarësh: *i ati, i biri, e ëma, e reja* etj; në gjinore si përemra pronorë *vëllai i tij, i saj, i tyne*; në dhanore e kallëzore *të vëllait; së motrës, të vëllain, të motrën*; e me parafjalë *afër tij, mbas saj, me ta*, kurse në rrjedhore me ose pa parafjalë *shporru prej si, sish* etj. [J. Rrota, Gramatika..., f 217]

Objekt i këtij artikulli është edhe klasifikimi i numërorëve si pjesë ligjërata në gramatikat e shqipes. Numërorët janë trajtuar më pak se pjesët e tjera të ligjërates. Argumenti kryesor që gjendet pothuaj në të gjitha gramatikat para viteve '70 është ai i përdorimit të numërorit *një* edhe si një e pashquar. Trajtime jo të sakta për numërorin gjejmë në disa gramatika deri në vitet '50 të shekullit të kaluar. Cipoja, tek numërorët përmbledhës *të dy, të tre*, trajton nyjën e përparme *të* si element të shquarsisë. [Cipo, Gramatika..., f.86].

Sheperi bën një klasifikim të klasës së numërorëve të pangjashëm me klasifikime në gramatika të tjera të shqipes. Ai i ndan numërorët në tri grupe: mbiemra, ku futen numërorët themelorë dhe rrjeshtorë; emra numërorë, të cilët përbëhen nga mbiemrat themelorë me prapashtesën –sh si *njëshi, dyshi*; ndajfolje numërore që janë lokucionet *një herë, së dytë, më dysh etj.* [Sheperi, Gramatika..., f. 56, 58-59]. Ndërsa Rrota dallon në grupin e numërorëve edhe përemrat e pacaktuar *shumë, pak, disa* etj., të cilët i quan numërorë të pacaktuar që tregojnë sasi të pakufishme sendesh e vetash si *pak ushtarë; disa njerëz, shumë njerëz qenkan këtu* etj.

Nga parashtrimi i mësipërm shohim se në gramatikat e hartuara për shqipen ka një larmi trajtimesh për sa u përket pjesëve të ndryshme të ligjërates. Në këtë kontekst, mendoj se është e udhës të bëhet një rishikim i klasifikimit të pjesëve të ligjërates së gjuhës shqipe, sidomos rishikimi i kategorisë leksiko- gramatikore të përemrave. Një trajtim të posaçëm, me kompetencë gjuhësore dhe shkencore duhet të bëhet edhe për nyjën e pashquar *një*, një trajtim që të dallojë qartë funksionet gramatikore të përdorimit të saj si një e pashquar dhe si numëror.

Referencat

1. Agalliu, F., *Mbi pjesët e ligjërates në gjuhën shqipe*, SF, 1970.
2. Agalliu, F., *Çështje të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe*, Universiteti i Tiranës, Tiranë, 1988,
3. Cipo, K., *Gramatika shqipe*, Ndërmarrja shtetërore e botimeve dhe shpërndarjes, Tiranë, 1949

4. Çeliku, M., *Kontribut për dy probleme të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe*, SF, '71, I.
5. Demiraj, Sh., *Morfologjia e gjuhës së sotme shqipe*, Pjesa I, Tiranë, 1961, 1963.
6. Dozon, A., *Manual de la langue chkipe ou albanaise*, Paris, Ernest Leroux, Editeur, 1879.
7. Frashëri, S., *Vepra 2*, Akademia e Shkencave, Instituti i Hist. dhe i Filologjisë, Tiranë, 1988.
8. *Gramatika e gjuhës shqipe*, I, Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Tiranë, 2002.
9. Hysa, E., *Diskutim i gjerë i maketeve të "Morfologjisë" të "Gramatikës së gjuhës së sotme shqipe"*, SF, 1974, nr. 2.
10. Kastrati, J., *Historia e Albanologjisë (1497-1853)*, Argeta- LMG, 2000.
11. Myderrizi, O., *Gramatika e re e shqipes*, Gutenberg, Tiranë, 1944.
12. Rrota, J., *Gramatika e shqipes*,
13. Sheperi, I. D., *Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe*, Vlorë, 1927.

ANGLICIZMAT DHE QËNDRIMI I STUDENTËVE SHIPTARË NDAJ TYRE

Anglicisms and the Albanian Students Attitude to their Use

Irena Pata Kapo

Departamenti i Gjuhës Angleze, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Ky punim ka në qendër të tij qëndrimin që studentët shqiptarë, kryesisht ata që studiojnë gjuhën angleze, kanë ndaj anglicizmave, si i përdorin ato në jetën e përditshme si dhe në format e tjera të komunikimit të shkruar e gojor. Këtu jepet dhe një përmbledhje e shkurtër në lidhje me “shpërndarjen e anglicizmave”. Në kuadrin e këtij punimi është kryer një anketim me studentë të gjuhës angleze, nga është nxjerrë dhe korpusi i anglicizmave. Punimi mbyllet me një listë prej 10 anglicizmash të cilët rezultojnë si më të përdorur nga të intervistuarit, dhe jo vetëm nga ata.

Fjalët çelës: anglicizmat, huazimet, globalizimi

Abstract

This paper shall mainly deal with the attitude that Albanian students, who are studying English language, have toward Anglicisms; how they use them in everyday life and also in other forms of written and spoken communication. A brief overview of “spread of anglicisms” and “borrowing types” is given. A survey with English language students has also been performed; it has provided the corpus of Anglicisms. The paper concludes with a toplist of 10 anglicisms most frequently used by Albanian students.

Key words: anglicisms, borrowings, globalization

Hyrje

“Në sitin e Ministrisë së Turizmit është hedhur...⁸⁶”; “...sandwich me bukë arabe...⁸⁷”; kjo CD përmban versionin unplugged të këngës...⁸⁸; një talk-show për të diskutuar të veçantat...⁸⁹

⁸⁶ Klan, Nr. 541, f. 27

⁸⁷ Klan, 16.1.200, f. 52

⁸⁸ Koha jonë, 1.8.2009, f. 15

⁸⁹ Shekulli, 1.5.2006, f. 24

Këta nuk janë veçse disa shembuj, ndër shumë të tjerë në shtypin shqiptar ku, jo vetëm vihet re thjesht prania e fjalëve të huaja, por dhe lidhja e tyre me anglishten apo kulturën angleze është krejtësisht e dukshme dhe shumë herë e qëllimshme.

Dukuria e globalizimit ka sjellë mes të tjerash dhe unifikimin deri në njëfarë niveli të gjuhës së përbashkët të komunikimit mes njerëzve e popujve të ndryshëm, që është padyshim, gjuha angleze.

Ndërsa në shumë vende evropiane e vende të tjera të botës, penetrimi i anglishtes në gjuhët përkatëse është shndërruar në një fenomen më vete, ku shqetësues e ku jo, në Shqipëri ky është një zhvillim që i përket më shumë dy dhjetëvjeçarëve të fundit. Në regjimin komunist shpalosja e njohurive të gjuhës angleze nëpërmjet përdorimit të fjalëve anglisht, një model flokësh si i “bitëllsave” apo një model pantallonash “kaubojs”, përveçse tregues kulturor në pak raste, në shumë situata të tjera përbënte një rrezik e kërcënim për lirinë e këtyre njerëzve, të cilët mund të shërbenin, sipas regjimit, si ura lidhëse me botën e jashtme në rastin më të parë, e si rrjedhim mund të hetoheshin e më tej burgoseshin si agjentë e propagandues të kulturës perëndimore; akuza këto që sot duken qesharake, por që në të kaluarën kanë damkosur jetën e kushedi sa e sa njerëzve të pafajshëm. E megjithatë, kjo nuk na ka penguar ne shqiptarëve ta vendosim anglishten në “toplistën” e gjuhëve të huaja. Në shumë shkolla kjo gjuhë është e detyrueshme për ta mësuar e është kthyer në një nga kushtet kryesore për të siguruar një vend të mirë pune pas diplomimit universitar.

Anglishtes vazhdon t’i ruhet dhe sot ky vend dhe zor se gjen aplikime pune ku “njohuritë e gjuhës angleze” të mos jenë kusht për “rekrutimin” e njerëzve në pozicione të reja pune. Të gjitha këto tendenca kanë ardhur si rrjedhim i pozicionit të privilegjuar ekonomik, social, politik e kulturor të SHBA dhe Britanisë së Madhe.

Me hapjen e plotë të kufijve pas vitit 1990, thuhet çdo gjë e huaj në Shqipëri fliste në anglisht. Fushat më të prekura nga fjalët anglisht ishin televizioni, radioja, shtypi i shkruar, reklamat në të gjitha llojet e mediave, politika, por sidomos të rinjtë dalloheshin, dhe vazhdojnë dhe tani, për një përdorim shumë të shpeshtë të fjalëve anglisht në gjuhën e tyre të përditshme. Të rinjtë, por edhe politikanët, artistët, mësuesit e profesorët e universiteteve, gjuha e të cilëve ishte plot me fjalë anglisht, shpesh identifikoheshin me *modernen* dhe *profesionalizmin*.

Studentët shqiptarë nuk mund të ngeleshin jashtë këtij ndikimi të fuqishëm të anglishtes që është në fund të fundit një dukuri, jo vetëm e gjuhës së tyre amtare, por dhe për shumë gjuhë të tjera të botës. Komunikimi i mundësuar nëpërmjet internetit, rrjetit social “facebook”, apo thjesht “chat”-it (bisedave me të njohur e sidomos me të panjohur në të gjithë botën) e kanë rritur gjithnjë e më shumë fjalorin e tyre në gjuhën angleze duke i futur ato në përdorim në gjuhën e tyre të përditshme.

Një rrjedhojë praktike e rritjes së fluksit të fjalëve angleze në shumë gjuhë të botës janë fjalorët e huazimeve angleze. Shumë vende evropiane tashmë e kanë nga një fjalor të tillë, duke rezultuar dhe në një punim më madhor e gjithpërfshirës siç është ai i

Manfred Görlach: Fjalori i Anglicizmave Evropianë, ku është përfshirë dhe gjuha shqipe me një numër shumë të vogël anglicizmash, për shkak të mungesës së studimeve në këtë fushë. Botimet shqiptare ende nuk njohin një fjalor të anglicizmave në shqip, por megjithëse prania gjithmonë e në rritje e anglicizmave në gjuhën tonë ende nuk është institucionalizuar, grumbullimi, numërimi dhe klasifikimi i duhur i tyre do të kërkojë disa dekada.

1. Shpërndarja e anglicizmave

Siç tregohet dhe në Fjalorin e Anglicizmave Evropianë të Görlach-ut, anglishtja është shpërndarë ku më pak e ku më shumë në fjalorin e gjuhëve evropiane. Një numër i madh huazimesh duket se e kanë kufizuar shtrirjen e tyre në tema apo fusha të veçanta. Termat teknikë anglisht i përkasin shpesh medias së shkruar. Ata përdoren rastësisht dhe nuk kanë hyrë në stokun e gjuhës. Përveç kësaj, fjalët e shprehjet angleze që përdoren në të folurën e përditshme kanë prirje të shfaqen më shumë në reklama, në gjuhën gazetareske dhe në gjuhën e të rinjve.⁹⁰

Görlach dallon tri nivele të pranimit të anglicizmave:

- 1) Fjala pranohet plotësisht – fjala nuk njihet më si anglisht, ose gjendet në shumë stile e regjistra, por ende shenjohe si angleze në shkrimin, shqiptimin apo anën e saj morfologjike.
- 2) Fjala ka përdorim të kufizuar.
- 3) Fjala nuk është pjesë e gjuhës – ose është një kalk, ose është një krijim i huazuar (loan creation), që njihet kryesisht nga bilingvistët, ose përdoret kryesisht duke iu referuar kontekstit britanik ose amerikan.

Siç do të tregohet edhe në rezultatet e sondazhit më poshtë, kur një fjalë angleze futet në një gjuhë tjetër, huazohen një ose dy nga kuptimet e fjalës përkatëse. Pas procesit të huazimit, fjala mund të humbasë ose të ndryshojë kuptimin(et) e saj ose mund të zhvillojë kuptime të reja në gjuhën pritëse. Tek huazimet ndodhin kryesisht të njëjtat ndryshime: zgjerim metonimik, zhvendosje metaforike, zgjerim polisemik, ose humbje e një kuptimi polisemik, mund të ketë ndryshime dhe në stil apo konotacion. “Prandaj, të paktën në teori, kemi *procesin e huazimit*, kur huazimi hyn në gjuhën pritëse, dhe *procesin pasardhës*, kur fjala e sapohuazuar pëson ndryshime të mëtejshme në gjuhën pjesë e të cilës është bërë tashmë.”⁹¹

2. Tipet e huazimit

Huazim është procesi i importimit të një fjale ose kuptimit të saj nga një gjuhë në një tjetër, duke iu referuar gjithashtu dhe objektit të importimit, forma e të cilit

⁹⁰ Fischer R., Pulaczewska H., “Anglicisms in Europe: Linguistic Diversity in a Global Context, 2008, f. 2

⁹¹ Po aty.

dhe/ose kuptimi i tij, fillimisht nuk janë pjesë e fjalorit të gjuhës pritëse, por janë marrë nga gjuhë të tjera dhe janë bërë pjesë e fjalorit të gjuhës huazuese.

Një ndarje tjetër janë *huazimet leksikore* dhe *huazimet semantike*. Tek huazimet leksikore huazohet forma dhe/ose (pjesë) të kuptimit të fjalës së huaj. Ndërsa tek huazimet semantike huazohen vetëm (pjesë të) kuptimi.

Huazimi semantik mund të ndahet më tej në *kuptim të huazimit* dhe *formim të huazimit*. *Kuptimi i huazimit* i referohet huazimit të një kuptimit nëpërmjet zgjerimit të kuptimit të një fjale në gjuhën pritëse, si për shembull: *maus*, *kompjuter*, *performancë* ose *implementim* në gjuhën shqipe. Kuptimi i këtyre fjalëve është shtrirë edhe në gjuhën shqipe.

Formimi i huazimit mund të ndahet më tej në tri kategori të tjera:

- përkthimi i huazimit (kalket, zhvendosja e huazimit), përkthimi (i plotë) i një huazimi: *part-time – me kohë të pjesshme*, *full time – me kohë të plotë*, *fast food – ushqim i shpejtë* etj.

- “loan rendition”/ (loan rendering), d.m.th. përkthimi i pjesshëm i një huazimi. Këto gjenden në shprehjet ku shtohet më shumë informacion ose ku reduktohet një informacion në një gjuhë tjetër, me qëllim që termi të bëhet plotësisht i kuptueshëm, por gjithsesi paksa të ndryshëm nga versioni i vet origjinal: *data base – bazë të dhënash*, *cyber crime – kiber krimi*, *flesh* etj.

- krijimi i huazimit, dmth. përkthimi i lirë. Krijimet e huazimeve janë terma të cilat formohen pavarësisht nga fjala e huaj duke treguar nevojën e zëvendësimit të fjalës së huaj me një fjalë vendase p.sh. *pharmacy – farmaci/barnatore*, *bodyguard – badigard/truprojë* etj.

Fjalët e përbëra mikse/gjysmë kalket ose përzierjet e huazimeve janë një përzierje e huazimeve leksikore dhe semantike që rezultojnë në formime hibride. Ato përmbajnë elemente si të gjuhës burimore ashtu dhe të asaj pritëse: *database – bazë të dhënash* etj.

Një klasifikim tjetër janë *huazimet e drejtpërdrejta* dhe *jo të drejtpërdrejta*. Tek huazimet e drejtpërdrejta forma e një huazimi transferohet direkt nga gjuha burimore, nëpërmjet një gjuhe tjetër. Huazimet jo të drejtpërdrejta u referohen rasteve kur fjala e huaj vjen nga një gjuhë tjetër në gjuhën e synuar dhe jo drejtpërdrejt nga gjuha burimore. Për shembull, *internacional* (International) konsiderohet një anglicizëm, por që ka ardhur nëpërmjet italishtes, pasi kjo fjalë konsiderohet një anglicizëm dhe në gjuhën italiane.⁹²

Një nivel të veçantë në këtë klasifikim përbëjnë Ndërkombtarizmat/Latinizmat. Sipas Görlach, ndërkombtarizmat janë fjalë me origjinë *latine* ose *greke* dhe nuk kanë asgjë angleze në formën ose shqiptimin e tyre. Si pasojë ato përjashtohen nga kategoria

⁹² Rando G., Dizionario degli Anglicismi nell’Italiano Postunitario, 90.

e anglicizmave. Fjalë si: *urban, global, internet*, përdoren shpesh në shumë gjuhë evropiane, duke e lehtësuar mjaft komunikimin mes njerëzve kudo në botë.

Në fund, ekzistojnë dhe *pseudo-huazimet* ose *pseudo loans*. Këto janë fjalë ose elemente fjalësh në gjuhët e tjera, përveç anglishtes, që janë huazuar nga anglishtja, por që përdoren në një mënyrë që nuk është tipike apo e përdorshme në anglisht. Fjala shqip *rekordmen* është një pseudohuazim leksikor: fjala është formuar me elemente angleze *record* dhe *man*. Kjo e fundit është dhe baza për formimin e shumë fjalëve të tjera të përbëra, si: *businessman, show man* etj. Por fjala *rekordmen* nuk ekziston në anglisht; ajo është një krijim i ri me elemente të anglishtes. Një shembull i një pseudo-huazimi semantik është fjala shqip *flirt*, e cila përcakton një ngjarje dhe jo një person si në anglisht. Megjithëse kjo fjalë mund të ketë hyrë në shqip nëpërmjet italishtes (meqenëse njihet si anglicizëm dhe në italisht), është një pseudo-formim, si shumë të tjerë që kanë tërhequr vëmendjen e studiuesve të ndryshëm.

3. Sondazhi

Në kuadrin e studimit të anglicizmave, në të gjitha format e mediat ku ata shfaqen, vendosa ta zhvendos vëmendjen tek studentët e mi dhe tek prirja që ata kanë në përdorimin e anglicizmave. Kështu iu drejtova 100 prej tyre, të përzgjedhur rastësisht (por kryesisht mes studentëve të gjuhës angleze) dhe u kërkoja të shkruanin 10 anglicizma. Qëllimi im ishte, jo vetëm që të shyrtoja shpeshësinë e përdorimit të anglicizmave, por të zbuloja dhe reagimin e tyre, ndërkohë që përpiqeshin të gjenin anglicizmat përkatës më të përdorshëm prej tyre; të shihja sa të familjarizuar ishin me termin “anglicizëm” dhe sa shpejt do t’i gjenin fjalët që u kërkoheshin.

Pasi mblodha, fletët pashë se numri më i vogël i anglicizmave që ata kishin shkruar ishte 15. Nga numri i fjalëve të shkruara dhe reagimi i tyre, por duke qenë dhe studentë të gjuhës angleze, kuptova se huazimet e drejpërdrejta nuk ishte aspak detyrë e vështirë për ta, megjithëse nuk mund të shmangia plotësisht që ata të komunikonin me njëri-tjetrin e të “gjenin” fjalë të përbashkëta në listat e tyre, duke reduktuar në një farë mënyre dhe përpjekjet për të gjetur e shtuar listës anglicizma të tjerë, por dhe duke ulur cilësinë e tyre pasi jo të gjitha fjalët që kishin shkruar ishin anglicizma.

Pyetja që iu drejtua atyre ishte: Rendisni të paktën 10 anglicizma (fjalë angliisht që përdoren në gjuhën shqipe). Studentët që morën pjesë ishin të moshës 20-22 vjeç. Kufizimi i sondazhit modest të kryer vetëm me këtë moshë sjell disavantazhin që lidhet me kufizimin e anglicizmave të tyre vetëm në një fushë të veçantë, të ndryshme nga fusha apo fushat që mund të sillnin grupmoshat e tjera. Duke qenë se ata i përkasin një brezi i ri dhe epokës së zhvillimit teknologjik, pjesa më e madhe e anglicizmave i përkisnin fushës së informatikës: *maus* (mouse), *kompjuter* (computer), *daunloud* (download), *follder* (folder), *fail* (file) etj. Duhej kohë e punë që të grumbulloja,

rendisja e klasifikojë 1000 fjalët e përzgjedhura nga studentët, por në fund caktova me një listë të anglicizmave më të përdorur prej tyre.

4. Analiza fjalë për fjalë e 10 anglicizmave në “toplistë”

Fjalët e gjetura në sondazh janë renditur sipas shpeshtësisë dhe janë analizuar duke iu referuar *Fjalorit të Anglizmave Evropiane* (Dictionary of European Anglicisms) të Manfred Görlach-ut, *Fjalorit të Fjalëve të Huaja në Gjuhën Shqipe* të Mikel Ndrecës dhe *Fjalorit të Oksfordit* “*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*”. Fjalët janë renditur nga më pak e shpeshta tek më shumë e shpeshta.

Meik ap (make up) – “Fusha e kozmetikës”⁹³. Kjo fjalë është e përshtatur pjesërisht në shqip: shkruhet dhe shqiptohet si në gjuhën angleze [meik ap] dhe shumë e përdorshme nga të rinjtë e gazetarët e mediave të ndryshme në revista, gazeta, spektakle etj. Në pyetësinë e përgatitur mban numrin 6 të shpeshtësisë, d.m.th. 6 e studentëve të intervistuar e renditën si anglicizëm në shqip.

event (event) – “diçka spektakolare që organizohet”, “pjesë e një programi sportiv ose i gjithë programi”⁹⁴. Këtu do të guxoja të korrigjoja Fjalorin e Anglizmave Evropiane, ku shqiptimi i kësaj fjale në shqip jepet si në anglisht, por në shqip ajo është e përshtatur duke u shqiptuar ashtu si lexohet në shqip dhe jo në anglisht. Ky anglicizëm u përmend 6 herë nga studentët e intervistuar.

Trendi (trendy) – ‘një mbiemër që përshkruan diçka shumë popullore dhe moderne’. Në shqip ruan të njëjtin shqiptim si në anglisht duke mbajtur një status përdorimi shumë të shpeshtë nga të rinjtë e sidomos nga njerëzit e artit e spektaklit; rubrika revistash mbajnë këtë emër dhe shumë njerëz të njohur e VIP shpesh cilësohen me këtë mbiemër. Meqenëse nuk ka një gjegjëse në shqip, kjo fjalë mund të konsiderohet si një huazim anglez në gjuhën shqipe, megjithëse në Fjalorin e Anglizmave Evropiane kjo fjalë nuk figuron si anglicizëm në shqip. Përqindja e studentëve të intervistuar, të cilët e konsideruan *trendy* si një anglicizëm në shqip, ishte 6%.

Supermarket (supermarket) – “një dyqan i madh vetëshërbimi”⁹⁵; një term universal që përdoret gjerësisht në shqip e që i ka qëndruar besnik karakteristikave të saj në anglisht. Në Fjalorin e Gjuhës Shqipe ka një ndarje të veçantë duke dëshmuar në këtë mënyrë përshtatjen e saj të plotë në shqip. 7% e studentëve të intervistuar e kanë konsideruar *supermarket* si anglicizëm.

⁹³ ‘Cosmetics’, Görlach 2001, fq. 194

⁹⁴ ‘a spectacular thing taking place’, ‘an item in a sports program or the program as a whole’, Görlach 2001, fq. 106.

⁹⁵ Görlach 2001 “a large self-service store”, f. 312.

Fast fud (fast food) – “ushqim që mund të përgatitet shpejt dhe lehtë, veçanërisht në një lokal ku përgatiten ushqime të shpejta”⁹⁶. Megjithëse shqipja nuk renditet bashkë me gjuhët e tjera ku kjo fjalë përdoret si anglicizëm, në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane, në shqip kjo fjalë përdoret gjerësisht duke e merituar plotësisht statusin e anglicizmit, duke ruajtur shqiptimin, shkrimin dhe kuptimet e saj në shqip. 8% e studentëve e përmendën *fast food* si anglicizëm.

Shou (show) – ky term i referohet një “spektakli”, “një koleksion gjërash përgatitur për zbavitjen e publikut ose në një konkurs”, “një program artistik, veçanërisht muzikor”, “një program zbavitës në televizion etj.”, “një shfaqje jashtë” dhe “shumë zbavitje”⁹⁷. Është një anglicizëm i përshtatur plotësisht në shqip, duke ruajtur shqiptimin anglez dhe të gjitha kuptimet e listuara më sipër. Megjithëse në shqip ekziston gjegjësjë e saj: “*shfaqje artistike dhe zbavitëse*”⁹⁸, anglicizmi *shou* vazhdon të përdoret duke iu referuar performancave bashkëkohore artistike dhe duke u identifikuar me kulturën perëndimore, veçanërisht atë britanike dhe amerikane. Në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane kjo fjalë është renditur si universale dhe mund të renditet shumë mirë dhe në kategorinë e ndërkombtarizmave⁹⁹. 8 % e studentëve të intervistuar e listuan *shou* si anglicizëm në shqip.

USB/flesh (USB/flash) – “një mjet për ruajtjen e të dhënave në kompjuter”, por në shqip përdoret vetëm *flesh* në vend të *flash drive* në anglisht, sinonime me USB. Shqiptimi i *flash* ruhet si në anglisht [fleʃ] ndërsa USB lexohet si shkurtime në shqip [usb] dhe jo si gjermëzimi i saj në anglisht [ju es bi]. Meqenëse *USB* nuk shqiptohet si në anglisht, ashtu si shumë shkurtime të tjera të huazuara nga anglishtja, si: *si vi* (CV), *si di* (CD), *di vi di* (DVD) etj, dhe ruan kuptimin dhe formën e saj, mund të thuhet që ky është një anglicizëm pjesërisht i përshtatur në shqip. 8% e studentëve të intervistuar e përfshinë si anglicizëm në grupin e fjalëve të përzgjedhura.

Si Vi (CV)/Kurrikulum Vitae (Curriculum Vitae) – “një historik i shkurtër i karrierës së mëparshme të dikujt, e cila, zakonisht, dorëzohet bashkë me aplikimin për një vend të ri pune”¹⁰⁰. Kjo fjalë nuk është përfshirë si anglicizëm as në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane, dhe as në fjalorët e tjerë të konsultuar në kuadrin e këtij kërkimi modest, megjithëse përdoret gjerësisht në shumë vende të tjera përveç Shqipërisë, duke ruajtur statusin si pjesë e ‘ndërkombtarizmave’. Shqiptimi i shkurtimit të saj është në anglisht (si vi) prandaj dhe 9 % e studentëve e kanë përfshirë në grupin e tyre të anglicizmave. Në Shqipëri ky shkurtime filloi të përdorej rreth viteve ’90-të,

⁹⁶ “Food that can be prepared quickly and easily, esp. in a snack bar or restaurant”, or “a snack bar”, Oxford Advanced Learner’s Dictionary, f. 441

⁹⁷ Görlach, 2001, f.282.

⁹⁸ Ndreca M., Dictionary of Foreign Words in Albanian, 2007, fq. 533.

⁹⁹ Në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane kjo fjalë renditet si anglicizëm bashkë me shumë gjuhë të tjera evropiane: greqishtja, finlandishtja, rumanishtja, frengjishtja, gjermanishtja, italishtja etj., të cilat e përdorin në të njëjtën mënyrë (formë e kuptime) si në anglisht.

¹⁰⁰ ‘a brief account of somebody’s previo career, usually submitted with an application for a job’, Oxford Advanced Learner’s Dictionary, f. 293.

kohë kur filluan të përdoreshin procedura të reja e bashkëkohore të rekrutimit të njerëzve në pozicione të ndryshme pune.

Internet (internet) – ‘një rrjet kompjuterik ndërkombëtar i cili lidh kompjuterat me institucionet arsimore, agjenci qeveritare, industriale etj.’¹⁰¹; ‘Al *internet* është futur në shqip që në vitin 1995 si një term teknik’¹⁰². Që në vitin 2006 ka marrë dhe ‘kombësinë shqiptare’, meqenëse është përfshirë si fjalë më vete në Fjalorin e Gjuhës Shqipe ku shpjegohet ‘rrjeti kompjuterik ndërkombëtar’.¹⁰³ *Internet* mund të konsiderohet si ‘ndërkombëtarizëm’ për shkak të shtrirjes shumë të gjerë të përdorimit të saj nga shumë grupmosha, duke ruajtur formën dhe kuptimin e saj në shqip. 10% e studentëve e renditën *internet* si anglicizëm.

Part taim (part time) – ‘duke zënë ose përdorur vetëm një pjesë të javës së zakonshme të punës’¹⁰⁴, por ‘Al’ (Albanian) nuk përfshihet në listën e vendeve që e përdorin këtë fjalë si anglicizëm. Në disa gjuhë, si: hollandishtja, spanjishtja e greqishtja kjo fjalë është një huazim i pastër semantic prej anglishtes, por dhe në shqiptimin e saj. Megjithëse në shqip ekziston equivalenti i saj *me kohë të pjesshme*, ashtu si dhe në disa gjuhë të tjera evropiane, si: gjermanishtja (teilzeit), rumanishtja (jumătate de norma), kroatisht (skraceno radon vrijeme) etj., varianti anglisht është shumë më i përdorshëm se ai shqip. Kjo shpreshtësi përdorimi përlligj në një farë mënyre klasifikimin e *part taim* si anglicizëm dhe në gjuhën shqipe. Studentët e përmendën si anglicizëm 11 herë.

Pab (pub) – ‘vend/mjedis publik’¹⁰⁵. Ky term është i njohur si një fjalë e huaj që, për një periudhë kohe, i referohej lokaleve publike angleze për pije, por në vitet e fundit duket se është shtrirë në përdorim duke iu bashkangjitur vendeve apo lokaleve publike që sjellin atmosferën e ‘*pub*’-eve britanike në të gjithë kontinentin; në shqip është më pak e shpeshtë se *bar/birrari*.¹⁰⁶ Në fakt në shqip është një anglicizëm që përdoret shpesh, i cili e ka ruajtur shqiptimin e vet nga anglishtja, dhe i referohet formës moderne e perëndimore të zbavitjes nëpër lokale nate. U përmend nga studentët si anglicizëm 12 herë.

Performancë (performance) – Në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane të Manfred Görlach është përfshirë si anglicizëm në shumë gjuhë evropiane duke renditur dhe shqipen ndër to me përkufizimet: ‘një vënie në skenë apo produksion (i një pjese teatrale, pjese muzikore etj.); arritjet e një personi në një testim, një formë arti (një prezantim jokonvencional i artit, muzikës së miksuar, kërcimit dhe elementeve audio

¹⁰¹ ‘an international computer network linking computers from educational institutions, government agencies, industries, etc.’ Cambridge Online Dictionary

¹⁰² ‘Al –internet- is introduced as a technical term since 1995’, Görlach 2001, f., 164.

¹⁰³ Thomai J., et al, Fjalori i Gjuhës Shqipe, 2006, f. 409.

¹⁰⁴ ‘occupying or using only part of the usual working net’, Görlach M., 2001, f. 227

¹⁰⁵ ‘a public house’, ‘Oxford Advanced Learner’s Dictionary’, f. 1008

¹⁰⁶ Görlach M., 2001, f. 244.

vizive) dhe një arritje sportive”¹⁰⁷. Po këtu vazhdon shpjegimi për gjuhën shqipe: “*Al shfaqje artistike, sportive*”. Semantikisht duket se ky anglicizëm i ka bartur të gjitha kuptimet origjinale të saj në shqipe, ndërsa shqiptimi nuk është ruajtur duke u përshtatur në gjuhën pritëse si [performancə]. 13% e studentëve e konsideruan *performancë* si anglicizëm në shqip.

Shopping (shopping) – Në shqip ky term përdoret për të përshkruar veprimin e daljes nëpër qytet apo në zonën e dyqaneve për të kërkuar e blerë gjërat që nevojiten por shpesh nënkupton e lidhet me një aktivitet zbavitës më shumë se thjesht soditjen e vitrinave apo blerjen e gjërave të ndryshme. Në gjuhën shqipe përdoren si përkthimi i drejtpërdrejtë i *go shopping* “shkoj për shopping”, ashtu edhe forma tjetër shumë e përdorshme *bëj shopping*. Fjalori i Anglizizmave Evropiane e ka përfshirë këtë fjalë si anglicizëm që përdoret dhe në gjuhën shqipe,¹⁰⁸ 14% e studentëve e listuan si anglicizëm këtë fjalë në përgjigjet e tyre.

Maus (mouse) – “një mjet që mbahet në dorë e që lëviz në afërsi të kompjuterit, etj për të prodhuar një lëvizje korresponduese të kursorit, me butona për të dhënë komanda të ndryshme”¹⁰⁹. Fjalori i Anglizizmave Evropiane e përkufizon si “një emër shprehës jo teknik për një mjet kompjuterik që mund të jetë një kalk i mundshëm, gjuhët gjermanike kanë fjalë korresponduese kafshësh identike me fjalën angleze, gjuhë të tjera kanë gjetur ekuivalentin në gjuhën e tyre. Pra, pak gjuhë kanë zgjedhur huazimin e drejtpërdrejtë apo të përdorin si huazimin ashtu edhe kalkun”¹¹⁰. Në shqip nuk ka apo nuk është gjetur ende një fjalë ekuivalente me të, kështu që *maus* përdoret si një huazim i drejtpërdrejtë nga anglishtja.

Laiv (live) – Një nga përdorimet kryesore të kësaj fjale në shqip lidhet me “diçka që transmetohet, luhet apo regjistrohet në një performancë të drejtpërdrejtë, pa u redaktuar”¹¹¹. Kjo është një fjalë e huazuar produktive në shqip, pasi me të formohen shumë fjalë të përbëra, si: *koncerte/performance/muzikë laiv*, duke ruajtur në këtë mënyrë shkrimin dhe shqiptimin e anglishtes, megjithëse fjalët gjegjëse *drejtpërsëdrejti/direkt/për së gjalli* është në shqip. Kjo shihet dhe në përdorimet e saj në kontekste të tjera specifike për shqipen si *e pashë laiv* me kuptimin *isha vetë atje, isha pranishëm*. Është po ashtu i përfshirë si anglicizëm dhe në Fjalorin e Anglizizmave Evropiane (f. 168), ku përkufizohet si një anglicizëm me “përdorim universal”. 20% e studentëve e renditën si anglicizëm në listën e tyre.

¹⁰⁷ ‘a staging or production (of a play, piece of music, etc.), - a person’s achievement under test conditions, - an art form (an unconventional presentation of art, mixing music, dance and audio visual elements), and - a sporting achievement’, Görlach M., 2001, f. 230

¹⁰⁸ Görlach M., 2001, f. 281

¹⁰⁹ ‘a small hand-held device that is moved across a desktop, etc., to produce a corresponding movement of the cursor, with buttons for entering commands’ Oxford Advanced Learner’s Dictionary, f. 810

¹¹⁰ Görlach M., f. 207

¹¹¹ ‘something broadcasted, played or recorded at an actual performance, without being edited’, Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 1990, f. 729

Kompjuter (computer) – Görlach e përkufizon *computer* si “një pajisje elektronike për ruajtjen dhe përpunimin e të dhënave” (f. 69). Nuk është një fjalë e përfshirë në fjalorin e Gjuhës Shqipe dhe në shqip nuk ka një ekuivalente të përdorshme të saj, prandaj mund të pohohet që është një anglicizëm plotësisht i përshtatur në shqip. PC (shkurtimi për Personal Computer – Kompjuter Personal) është përmendur vetëm dy herë nga studentët, por nuk është e përdorshme dhe shumë e përhapur. 32 herë u përmend *kompjuter* nga studentët e intervistuar.

Okei (OK) – Përdoret si ndajfolje, mbiemër, pasthirmë dhe si emër për të thënë që diçka “është në rregull, e kënaqshme, në kushte të mira apo për të shprehur miratimin apo dhënë lejen për diçka”. Në “Fjalorin Anglisht Shqip” të Ramazan Hysës shpjegohet mirë në shqip, ndërsa në “Fjalorin e Fjalëve të Huaja në Gjuhën Shqipe” të Mikel Ndrecës shpjegohet si një fjalë që përdoret në shqip, me origjinë nga anglishtja dhe e përshtatur në shqip si O.K. si shkurtim i Okay (fq. 412). Fjalori i Anglizizmave Evropiane e përkufizon si anglicizmin më të përhapur në të gjithë botën; është gjithashtu një huazim tipik i anglishtes në shqip, kuptimi, forma dhe shqiptimi i të cilit janë ruajtur plotësisht nga folësit shqiptarë. Ky anglicizëm mban vendin e parë dhe ka përqindjen më të lartë në anglicizmat e dhënë nga studentët e intervistuar: 49%.

Të gjitha anglicizmat e shenjuara me yll, mund të përfshihen në kategorinë e “ndërkombtarizmave” për shkak të shtrirjes dhe shpeshtësisë së përdorimit të tyre.

Përfundime

Ndikimi ndërkombëtar i anglishtes është mirëpritur në fillim nga shumë vende në zhvillim, siç është dhe vendi ynë, por dhe është kritikuar nga disa vende të tjera, ku numri në rritje i fjalëve angleze është kthyer në një “kërcënim” për gjuhët e ndryshme, për zëvendësimin e fjalëve amtare me ato anglisht etj. Shumë vende mund të vlerësojnë përparësitë politike, ekonomike dhe kulturore që sjell ndikimi e bashkëpunimi anglez e amerikan, ndërkohë që shumë vende të tjera janë të ndjeshme ndaj ndikimit të gjuhëve dhe kulturave të tjera. Franca është një shembull për t’u marrë në përpjekjet që bën dhe nisat ligjore që ka ndërmarrë për të parandaluar “pushtimin” anglez në gjuhën frënge.

Qëndrimi ndaj anglicizmave ndryshon nga vendi në vend: historia dhe madhësia e një vendi luajnë një rol të rëndësishëm, lidhja me botën perëndimore apo SHBA janë faktorë të tjerë që krijojnë terrenin për përdorimin e anglicizmave. Vendet me më pak se 10 milion banorë (si Suedia, Finlanda, Danimarka ose edhe vendi ynë Shqipëria), ndoshta janë më fleksibël se vendet e tjera më të mëdha (përsa i përket “qëndresës” ndaj anglicizmave), meqenëse mund të jenë më shumë të interesuara për shkëmbimet me vendet e tjera sesa vendet me 50 ose 80 milion banorë.

Një tjetër faktor mund të jetë aspekti psikologjik ose shkalla e vetë-vlerësimit. Paralajmërimet për dukurinë e “vdekjes së gjuhës” në të ardhmen, për shkak të

ndikimit të anglishtes, mund të motivohen gjithashtu nga ndjenjat e forta nacionaliste që mbizotërojnë në kontekste të caktuara.

Shqiptarët dhe gjuha shqipe, duke marrë në konsideratë edhe situatën politike, ekonomike e kulturore të vendit, duket se janë në fazën e “mirëpritjes”. Ne kemi ende nevojë për “shkëmbime” e për të rritur komunikimin e kontaktet me botën e jashtme dhe cila gjuhë mund ta lehtësojë këtë proces më mirë se anglishtja?

Në një artikull shkruar nga Kate Moore dhe Krista Varantola për kontaktet anglo-finlandeze dhe pasojat gjuhësore thuhet:

“Për sa kohë që një gjuhë mund t’i asimilojë huazimet gjuhësore, mund të luajë me to dhe të plotësojë e përmirësojë boshllëqet e veta gjuhësore, nuk ka asnjë rrezik. Përkundrazi, këto ndryshime janë zhvillime normale të kontakteve gjuhësore. Shqetësimi do të fillojë atëherë kur folësit e finlandishtes të fillojnë të nënvlerësojnë statusin e gjuhës së tyre dhe të fillojnë të mbivlerësojnë aftësitë e tyre gjuhësore në lidhje me gjuhën angleze.”¹¹²

Dhe ne në Shqipëri mendoj se e hasim ndonjëherë këtë “rrezik”. Kështu ne, profesorët dhe mësuesit, shohim studentët tanë, të cilët si për të kursyer kohë apo thjesht për tu dukur, nuk i përkthejnë fjalët në shqip, por i përdorin ato rëndom në punimet, detyrat apo dhe në komunikimet e tyre me njëri-tjetrin; përkthyesit dhe qeveritarët që përdorin shumë fjalë të huaja në ligjëratat e tyre dhe nuk priren t’i qëndrojnë besnik gjuhës e fjalëve shqipe; “njerëzit e rëndësishëm” apo VIP-at dhe politikanët e qeveritarët e niveleve të larta preferojnë të flasin në anglisht e jo në shqip, në aktivitete e konferenca apo seminare të ndryshme duke dashur të “reklamojnë” në njëfarë mënyre njohuritë e tyre në gjuhët e huaja, por dhe për të treguar sa më shumë afritet me miqtë e huaj, që mund të jenë dhe “thjesht” anglishtfolës; ose shohim emrat e shumë dyqaneve apo tekstet e shumë këngëve apo reklamave nëpër rrugë të “pushtuara” nga fjalët angleze, madje dhe për fjalë për të cilat ka tashmë gjegjëset në shqip. Identifikimi i kësaj dukurie dhe ballafaqimi i fondit të fjalëve të huaja e huazimeve me ekuivalentet në shqip dhe me format e përshtatura ose jo, është një hap i rëndësishëm përpara në përpjekjet për ta mbajtur gjuhën sa më të pastër e për ta folur e shkruar sa më drejt atë.

Shtojcë

Fjalët e renditura sipas shpeshtësisë në zbritje: 49 Okei, 32 Kompjuter, 20 Laiv, 18 Maus, 14 Shopping, 13 Performancë, 13 Hai (Hi), 12 Follower, 12 Futboll, 12 Pab, 11 Part taim, 11 Telefon, 10 Internet, 9 Si Vi/ Kurrikulum vitae, 9 Ekstension, 9

¹¹² ‘As long as language can assimilate the linguistic loan, play with it and mould it to fit its own patterns, there is no danger. On the contrary, the changes are normal developments in language contact. What would be worrying, however, is if Finnish speakers began to underestimate the status of the language spoken in their own country and instead began to overestimate their skills in English.’, Moore, Varantola, 2005, f. 150

Flesh, 8 çat/çet, 8 fast fud, 8 shou, 8 usb, 8 xhins, 7 daunloud, 7 internacional, 7 supermarket, 6 di vi di, 6 i-meil, 6 start, 6 stop, 6 basketboll, 6 trendi, 6 bai bai, 6 event, 6 foto, 6 sport, 6 meik ap, 5 si di, 5 bar.

Referencat

1. Erkenbrecher C., “Anglicisms in German”, Matrikel No. 943154.
2. Fischer R., Pulaczewska H., “Anglicisms in Europe: Linguistic Diversity in a Global Context”, Cambridge Scholars Publishing, 2008
3. Görlach M., Dictionary of European Anglicisms, Oxford University Press, 2001.
4. Ndreca M., “Fjalori i fjalëve të huaja në shqip”, 2007.
5. Oxford Advanced Learner’s Dictionary, Oxford University Press, 1990
6. Rando G., Dizionario degli Anglicismi nell’ Italiano postunitario
7. Rognato G., Anglicismi nella stampa italiana, Free Online Library
8. Thomai J. etj., Fjalori i gjuhës shqipe, 2006

UEBSTERI (NOAH WEBSTER 1758-1843) DHE ANGLISHTJA AMERIKANE

Noah Webster and American English

Daniela Tamo

Departamenti i Gjuhës Angleze, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Artikulli “Uebsteri (Noah Webster) dhe anglishtja amerikane” trajton ndihmesën e Uebsterit në krijimin dhe zhvillimin e anglishtes amerikane. Uebsteri konsiderohet si një nga arkitektët kryesorë të jetës politike dhe kulturore në Amerikën e sapoformuar e të papërvajë. Uebsteri njihet më tepër si krijuesi i parë i anglishtes amerikane standarde. Ai u përpoq e punoi për krijimin e anglishtes amerikane standarde i nxitur nga disa shtysa e motive. Një motiv kryesor ishte çështja kombëtare. Motivi i dytë i Uebsterit lidhet me idealin arsimor. Uebsteri mbahet edhe si një nga leksikografët më me ndikim në historinë njerëzore. Ai ishte një leksikograf i shquar që i kushtoi një pjesë të madhe të veprimtarisë së tij hartimit të fjalorëve. Po ashtu, ai pati ndikim në reformimin e drejtshkrimit dhe shqiptimit të anglishtes amerikane. Uebsteri ishte dhe mësues, filozof, autor tekstesh, eseist, orator, gazetar, politikan, nëpunës shteti dhe botues revistash. Ai shkroi studime mbi një numër të ndryshëm temash, si për politikën, fenë, mjekësinë, mitologjinë, meteorët, marrëdhëniet e gjuhëve evropiane e aziatike etj.

Fjalë kyçe: autor tekstesh, drejtshkrim, shqiptim, kombi amerikan, kontribut, zhvillim.

Abstract

The article “Uebsteri (Noah Webster) dhe anglishtja amerikane” deals with the contribution provided by Webster in the establishment and evolution of the American English. Webster is considered as one of the main architects of the political and cultural life of the newly established and inexperienced America. Webster is known as the first creator of the standard American English. He was guided by some motives, such as is the national issue. The second one is related to his educational ideal. Furthermore, Webster is considered one of the most influential lexicographers in the human history. He devoted a good deal of his activity to the compilation of the dictionaries. He had an impact on the spelling reform and pronunciation of the American English. Webster was a teacher, a philosopher, a writer, a journalist, and a magazine publisher. He wrote on different issues such as politics, religion, medicine, mythology, relationships among languages, etc.

Key words: text writer, spelling, pronunciation, American nation, contribution, evolution.

Hyrje

Uebsteri (Websteri) konsiderohet si një nga arkitektët kryesorë të jetës politike dhe kulturore në Amerikën e sapoformuar e të papërvojë. Ai mbahet edhe si një nga leksikografët më me ndikim në historinë njerëzore. Uebsteri jetoi në një kohë kur “kombi amerikan konsiderohej i ri, energjik dhe i sigurtë ndonëse pavarësinë e kishte të brishtë dhe të ardhmen të paqartë”.¹¹³

1. *Motivacioni i Uebsterit për të punuar për anglishten amerikane*

Amerika e kohës së Uebsterit është Amerika e përpjekjeve për pavarësi dhe federalizëm. Pavarësia e Amerikës nga zotërimi britanik dhe organizimi federal mbushin tej e tej gjithë shekullin XVIII. Qëndrimet e Uebsterit janë në dobi të pavarësisë dhe federalizmit. Ai i mbështeti këto ide jo vetëm si luftëtar me armë, por edhe si një leksikograf i madh.

“Uebsteri ishte një patriot që u mor jo vetëm me çështjet e organizimit politik e social, por edhe me çështje gjuhësore”.¹¹⁴

Ai ishte një leksikograf i shquar që i kushtoi një pjesë të madhe të veprimtarisë së tij hartimit të fjalorëve. Por, përveçse leksikograf, ai ishte dhe mësues, filozof, autor tekstesh, eseist, orator, gazetar, politikan, nëpunës shteti dhe botues revistash. Pra, gjuha nuk ishte i vetmi shqetësim për të. Ai shkroi studime mbi një numër të ndryshëm temash, si: politikën, fenë, mjekësinë (*History of Pestilential Diseases*), mitologjinë, meteorët, marrëdhëniet e gjuhëve evropiane e aziatike.

Uebsteri lindi në prag të revolucionit dhe, kur shpërtheu masakra e Bostonit në 1770, ai rroku armët me një patriotizëm të madh që u nxit nga shkrimet e Xhon Lokut (John Locke), Zhan Zhak Rusosë (Jean Jacques Rousseau) dhe Tomas Peinit (Thomas Peine). Këta filozofë ndikuan shumë në fazën e parë të karrierës së Uebsterit si një luftëtar i fuqishëm kundër përçarjes politiko-shoqërore dhe forcave anarkiste. Uebsteri shkroi pamflete dhe broshura të vogla ku kërkonte vendosjen e një qeverisjeje të centralizuar, eliminimin e dallimeve klasore dhe ndarjen e shtetit nga feja. Më 1785, ai shkroi “*Pjesë mbi politikën amerikane*” (*Sketches of Amerikan Policy*) ku propozonte “miratimin e kushtetutës kombëtare”. Kur konventa për kushtetutën u shty, ai filloi të botonte shkrime të tjera ku analizonte parimet e politikës amerikane. Një prej tyre ishte “*Shqyrtimi i parimeve udhëheqëse të kushtetutës federale*” (*Examination of the leading Principles of the Federal Constitution*).

Si mësues dhe profesor i palodhur, punëtor e sistematik ai u përpoq të zhdukte analfabetizmin tek klasat më të ulëta shoqërore dhe kërkoi me ngulm arsimimin e përgjithshëm shtetëror të rinisë. Ai ishte i avancuar për kohën kur jetoi në lidhje me përkrahjen që i dha çështjes së arsimimit të grave dhe hartoi programe që do të siguronin mundësi të barabarta për gratë. Sipas tij: “arsimi duhet të jetë interesant, patriotik, pragmatik, praktik e i hapur për të gjithë”.¹¹⁵

¹¹³ H. G. Unger: Noah Webster, The Life and Times of an American Patriot, f. 78.

¹¹⁴ A. C. Baugh: A History of the English Language, f. 271.

¹¹⁵ <http://www.bartleby.com/185/html>

Uebsteri nuk do ta pranonte fjalorin e sotshëm që mban emrin e tij. Në të fjala “arsimim” përkufizohet si më poshtë: “1. procesi i të mësuarit veçanërisht përmes shkollimit shtetëror; 2. zhvillimi i njohurive, aftësive etj.; 3. një lloj ose fazë arsimimi mjekësor; dhe 4. studimi i metodave dhe teorive të të nxënies e mësimdhënies”. Ndërsa në fjalorin original të tij, “*Fjalori amerikan i gjuhës angleze*” (The American Dictionary of the English Language) i 1828, edukimi konsiderohet si një “tërësi udhëzimesh që mundësojnë ndriçimin me njohuri, korrigjojnë personalitetin dhe formojnë sjelljen dhe zakonet”.

Për Uebsterin, qëllimi kryesor i arsimit ishte të përgatiste rininë sipas parimeve të krishtera. Në një nga librat e tij, ai ka shkruar një kapitull për kushtetutën amerikane, në të cilën ndodhet një pjesë me titullin “*Origjina e lirisë qytetare*” ku shkruhet: “Pothuajse e gjithë liria qytetare që bota gëzon e ka origjinën në parimet e fesë së krishterë”. Prandaj edhe ushtrimet dhe shembujt që ai përdorte në librat e tij ishin të tilla që “të frymëzonin rininë me një përbuzje për veset çnjerëzore dhe mbrujtjen me dashurinë për të virtytshmen, patriotizmin dhe fenë”.¹¹⁶

Uebsteri njihet më tepër si krijuesi i parë i anglishtes amerikane standarde. Ai u përpoq e punoi për krijimin e anglishtes amerikane standarde i nxitur nga disa shtysa e motive. Një motiv kryesor ishte çështja kombëtare. Ai vuri re që kolonizatorët në Amerikë flisnin shumë gjuhë. Nga ana tjetër, edhe ata që flisnin anglisht, shpesh i shkruanin dhe shqiptonin fjalët ndryshe, në varësi të zonave nga kishin ardhur. Ai besonte se “nëse një komb do të mbijetojë, njerëzit e tij duhet të kenë një gjuhë të përbashkët dhe një numër vlerash morale”.¹¹⁷

Uebsteri dëshironte që amerikanët të kishin një gjuhë të ndryshme, të dallueshme nga ajo e anglezëve. Ai e pati thënë që në fillim se ishte i gatshëm të punonte për dallimin e anglishtes amerikane prej anglishtes britanike. Për Uebsterin gjuha ishte mjeti për të pasur një identitet kombëtar të bashkuar.

“Një gjuhë kombëtare është një vulë e bashkimit kombëtar. Çdo mjet duhet përdorur për t’i bërë njerëzit e këtij vendi të ndihen si një komb i bashkuar e t’i frymëzojë ata me krenarinë e karakterit kombëtar të tyre”.¹¹⁸

Motivi i dytë i Uebsterit lidhet me idealin arsimor. Ai e ndiente se “një komb me njerëz të lirë që kanë tokë, por nuk janë në gjendje të lexojnë e shkruajnë nuk mund të ushtrojnë sovranitetin e tyre. Kjo injorancë e bën Amerikën të paqëndrueshme dhe lehtësisht të cenueshme”.¹¹⁹

Për ta shpëtuar Amerikën nga degradimi, Uebsteri mendonte se duhej investuar në arsimin dhe në rrënjosjen e besimit. Arsimi dhe feja, sipas tij, do ta ngrinin moralisht amerikanin e thjeshtë dhe do ta imunizonin Amerikën. Ai donte që studentët e tij të mësonin etikën, parimet morale dhe krishterimin pa të cilat dhe personi më i ditur nuk mund të konsiderohej i suksesshëm. Gjithnjë kishte shqetësim për zhvillimin moral të studentëve të tij. Tipari më dallues i librave të tij ishte dhënia e shembujve me fjali që mësonin të vërteta morale dhe shpirtërore, p.sh.:

“*God will bless thoshe who do his will*” (Zoti do t’i bekojë ata që zbatojnë vullnetin e tij);

¹¹⁶ <http://www.bartleby.com/185/html>

¹¹⁷ D. L. Peterson: The Enduring Legacy of Noah Webster.

¹¹⁸ G. Krapp: The English Language in America, f. 356.

¹¹⁹ H. Warfel: Noah Webster Schoolmaster to America, f. 309.

“The Holy Bible is the book of God” (Bibla është libri i Zotit);

“Good men obey the laws of God” (Njerëzit e mirë iu binden ligjeve të Zotit);

“Wise men employ their time in doing good to all around” (Njerëzit e mençur e përdorin kohën e tyre duke bërë të mira kudo përreth), etj.

Të gjitha këto nuk mund të bëheshin realitet pa një gjuhë standarde.

Me idealin e tij arsimor lidhen edhe shumë nevoja praktike që Uebsteri vuri re në procesin mësimor shkollor. Ato kishin të bënin me tekstet dhe metodat e mësimdhënies. Uebsteri kuptoi se ishte e nevojshme një mësimdhënie më e mirë dhe tekste më të mira për mësuesit. Tekstet në përdorim kishin të gjitha origjinë britanike. Për më tepër, gjatë viteve të revolucionit as tekstet britanike nuk siguroheshin dot më. Uebsteri besoi se Amerika duhej të kishte standarde të veta krejt të ndryshme nga ato britanike në gramatikë e në drejtshkrim. Tekstet që Uebsteri hartoi nxisnin idenë që amerikanët kishin një identitet të tyre dhe caktuan standardet për përdorimin e anglishtes amerikane të veçuar plotësisht nga anglishtja e britanikëve.

“Amerika duhet të ketë një anglishte të dallueshme nga ajo britanike. Për këtë, Amerika duhet të ketë standardin e vet gjuhësor”.¹²⁰

Ky ka qenë motivi që e shtyu Uebsterin të shkruante disa tekste gjuhësore. Produktet e punës së tij u përdorën në shkollën amerikane për rreth 100 vjet. Ai nxiti idenë që hapja e shkollave dhe uniformiteti në përdorimin e librave do të ndihmonin në zhdukjen e ndryshimeve në të folur, duke ruajtur kështu pastërtinë e anglishtes amerikane.

2. Veprimtaria gjuhësore e Uebsterit

Gjatë Revolucionit amerikan, tekstet shkollore që më përpara importoheshin nga Britania, u pakësuan mjaft. Po ashtu, Uebsteri ishte i pakënaqur edhe me tekstet mësimore që përdoreshin. Prandaj, ai u përpoq ta mbushte këtë zbrazëti dhe hartoi tri libra të thjeshtë mbi anglishten, një libër drejtshkrimi, një gramatikë dhe një libër leximi. Këto libra u botuan më 1783, 1784 dhe 1785 nën titullin *“Instituti gramatikor i gjuhës angleze”* (A Grammatical Institute of the English Language). Këta ishin librat e parë të këtij lloji që u botuan në Amerikë dhe u pritën shumë mirë. Më vonë, libri i tij i drejtshkrimit u shkëput nga dy të tjerët dhe u botua më vete. Ai u ribotua shumë shpejt nën titullin *“Libri i drejtshkrimit amerikan”* (The American Spelling Book) dhe u bë libri më i shitur. Në këtë formë u botua edhe shumë herë të tjera. Nëpërmjet këtij libri, Uebsteri dha një ndihmë të madhe në standardizimin e drejtshkrimit të anglishtes amerikane. Ky u bë libri që përdorej nga çdo fëmijë e shkollë në Amerikë. Thuhet se për 100 vjet u botuan e shitën më shumë se 100 milion kopje të këtij libri.¹²¹ Më 1850, kur popullsia e përgjithshme e SHBA ishte më pak se 23 milion, shiteshin rreth 1 milion kopje në vit nga ky libër i Uebsterit.¹²² Suksesi i librit ishte njëri nga shkaqet që Uebsteri e ktheu vëmendjen e tij tek çështjet që kishin të bënin me gjuhën. Ai e kuptoi se amerikanët ishin të etur për të pasur gjuhën e tyre, të ndryshme nga anglishtja britanike. Prandaj, ai u angazhua në një numër projektesh gjuhësore. Më 1789 Uebsteri botoi një volum të *“Disertacione mbi gjuhën angleze”* (Dissertations on the English

¹²⁰ G. Krapp: The English Language in America, f. 376.

¹²¹ A. C. Baugh: A History of the English Language, f. 271.

¹²² The Columbia Encyclopedia, Webster, Noah.

Language) me “*Shënime historike e kritike*” (Notes Historical and Critical). Më 1806 ai botoi një fjalor të vogël “*Fjalor i shkurtër i gjuhës angleze*” (A Compendious Dictionary of the English Language) që parapriu veprën e tij më të madhe e të rëndësishme “*Fjalori amerikan i gjuhës angleze*” (An American Dictionary of the English Language), botuar më 1828. Qëllimi kryesor i Uebsterit në të gjitha këto vepra si dhe në shumë shkrime të tjera të shkurtra ishte të tregonte se gjuha angleze në Amerikë ishte një gjë plotësisht amerikane që zhvillohej sipas rregullave të veta e që meritonte të konsiderohej si e pavarur nga anglishtja britanike.

2.1 Ndikimi i Uebsterit në reformimin e drejtshkrimit të anglishtes amerikane

Për shumë shekuj të historisë së saj gjuha angleze nuk ka pasur ndonjë drejtshkrim të standardizuar. Rreth fillimit të shekullit XIX filloi standardizimi i saj me fjalorin e Samuel Xhonsonit (Samuel Johnson) “*Fjalori i gjuhës angleze*” (Dictionary of the English Language) i vitit 1755. Por Uebsteri dha kontributin e tij të çmuar për standardizimin e anglishtes amerikane.

Reforma në drejtshkrim kishte filluar që më parë nga Frenklin. Në fillim të vitit 1768 ai botoi “*Skema për një alfabet të ri dhe një mënyrë të reformuar drejtshkrimi me shënime dhe shembuj për gjërat e njëjta, dhe një hulumtim në përdorimet e tij*” (Scheme for a New Alphabet and a Reformed Mode of Spelling, with Remarks and Examples Concerning the Same and an Enquiry into its Uses). Disa vite më vonë ai u përpoq të tërhiqte edhe Uebsterin në këtë drejtim, por nuk pati sukses. Vetë Uebsteri shkruan kështu: “Dr. Franklin donte të reformonte ortografinë e gjuhës sonë duke prezantuar gërma të reja. Ai më ftoi në Filadelfia (Philadelphia) për ta ndihmuar në punën e tij. Por unë kisha një mendim të ndryshëm. Unë mendoj se prania e gërmave të reja nuk është as praktike, as e nevojshme e as e përshtatshme”.¹²³

Pra në fillim Uebsteri nuk pranonte idenë reformimit në drejtshkrim. Në kohën kur ai botoi pjesën e parë të “*Institutit gramatikor*” ai shkruante: “Disa shkrimtarë kanë prirjen të ndryshojnë drejtshkrimin e fjalëve duke hequr shkronjat e tepërta. Kështu ata shkruajnë fjalët favour, honour pa “u”. “e”, që është shkronja më e nevojshme tek një fjalë, është hequr tek “judgment”. Ne duhet të punojmë më mirë për ta folur gjuhën tonë siç duhet dhe me elegancë, ashtu si e kemi, sesa të përpiqemi ta ndryshojmë pa sjellë ndonjë të mirë ose mundësi për sukses”.

Por, në vitet 1789 ndikimi i Frenklinit kishte filluar të jepte pasojat e veta. Tek “*Disertacionet mbi gjuhën angleze*” (Dissertations on the English Language, 1789), Uebsteri pranonte: “Më parë besoja se ndryshimi i ortografisë sonë ishte i panevojshëm dhe i parealizueshëm. Ky ishte një mendim i nxituar dhe si pasojë e një shqyrtimi jo të plotë të çështjes. Tani, ashtu si edhe si Dr. Frenklin, mendoj se një reformim i tillë mund të realizohet dhe është shumë i nevojshëm”.

Për këtë, Uebsteri botoi si shtojcë në fund të atij botimi “*Një ese mbi nevojën, përparësitë dhe praktikitetin e mënyrës së drejtshkrimit të fjalëve dhe përshtatja e shkrimit të tyre me shqiptimin*” (An Essay on the Necessity, Advantages and Practicability of the Mode of Spelling, and of Rendering the Orthography of Words

¹²³ Letter to Pickering, f. 32.

Correspondent to the Pronunciation). Në këtë ese ai kërkonte heqjen e të gjitha shkronjave të tepërta ose të pazëshme. Një vit më vonë, Uebsteri i ilustroi ndryshimet që ai propozonte tek “*Një përmbledhje esesh dhe shkrimesh jetëshkurtër*” (A Collection of Essays and Fugitive Writings).

Uebsteri e vazhdoi kontributin e tij për reformimin e drejtshkrimit të anglishtes amerikane me botimin e parë të librit të tij “*Libri i drejtshkrimit amerikan*” (The American Spelling Book), i cili pati një ndikim dhe sukses të jashtëzakonshëm. Në 1806, kur ai botoi fjalorin e tij të parë të vogël “*Një fjalor i shkurtër i gjuhës angleze*” (A Compendious Dictionary of the English Language) ai filloi të mbështeste idenë se: “...do të ishte e padobishme të përpiqemi të bëjmë ndryshime në ato klasa fjalësh në të cilat ndryshimet më shumë do ta ngatërronin e hutonin sesa do ta lehtësonin atë që mëson gjuhën”.¹²⁴

Ky fjalor përfshiu drejtshkrime të thjeshtuara të *ake*, *crum*, *fether*, *honor*, *aland*, *ale*, *theater*, etj. Kulmi u arrit me botimin e “*Fjalorit amerikan të gjuhës angleze*” (American Dictionary of the English Language). Fjalori i Uebsterit shënoi një transformim të madh të mënyrës se si amerikanët e shkruanin anglishten amerikane. Ai prezantoi disa ndryshime në drejtshkrim dhe thjeshtoi drejtshkrimin e fjalëve. Uebsteri besonte që duheshin hedhur disa hapa për të pasur një drejtshkrim të rregullt dhe të thjeshtë të anglishtes. Ai mendonte që fëmijët duhet të mësojnë të flasin duke shkruar e lexuar çdo rrokje veçmas.

“Le t’i ndajmë fjalët ashtu si ato shqiptohen, *clus-ter*, *hab-it*, *nos-tril*, *bish-op*, dhe kështu edhe fëmija më i vogël nuk mund të ngatërrojë shqiptimin e drejtë të tyre”. Pra, ishte Uebsteri ai që më në fund kreu “divorcin” midis shembullit anglez dhe praktikës amerikane.

Veprat e para të Uebsterit u hartuan që të funksiononin si një “program” qëllimet e të cilit ishin “shndërrimi i shkrimit dhe leximit të gjuhës sonë në një standard të thjeshtë” si dhe “shfarosja e pasaktësive dhe e vulgarizmave” që përdorin emigrantët evropianë.¹²⁵ Libri i drejtshkrimit mësonte tri gjëra: ndarjen e fjalëve në rrokje, shqiptimin dhe drejtshkrimin e duhur. Reformat drejtshkimore të Uebsterit u bazuan në një thënie të Franklinit, që “...ata që gërmëzojnë më mirë janë ata që nuk dinë shkrim e këndim, d.m.th që shqiptojnë nga ana fonetike dhe me logjikë”.

Fakti që libri i Uebsterit mbi drejtshkrimin u përdor për vite të tëra në mijëra shkolla, na bën të mendojmë se ai pati një ndikim të madh e afatgjatë në anglishten amerikane.

Më poshtë jepen përmbledhtas të gjitha ndryshimet që Uebsteri propozoi nëpër shkrimet e botimet e përmendura më sipër. Ai bëri pothuajse një fshirje tërësore të të gjitha klasave të tingujve të pazëshëm. Kështu ai hoqi -u- tek fjalët me *our*: *armo(u)r*, *flavo(u)r*; hoqi e-në fundore tek *exam(in)e*, *doctrin(e)*, *medicin(e)*, *determin(e)*, *requisit(e)*, a-në e pazëshme tek *thre(a)d*, *fe(a)ther* dhe *ste(a)dy*, b-në e pazëshme tek *thum(b)*; s-në në *i(s)land*; o-në në *le(o)pard*; k-në fundore tek fjalë si *almanac(k)*, *music(k)*, *publik(k)*, *traffic(k)*, *frolic(k)*, *physic(k)*; dhe bashkëtingëlloret e tepërta tek *wagon*, *jeweler*. Ndryshoi -ph- në -f- në fjalë, si: *fantom* (*phantom*), -re- në -er- tek *aker* (*acre*), *caliber* (*calibre*), *theater* (*theatre*), *meter* (*metre*), *liter* (*litre*); -que- në -k-: *check* (*cheque*), *mask* (*masque*), *risk* (*risque*); -ae-, -oe- në -e-: *medi(a)eval*,

¹²⁴ G. Krapp, The English Language in America, f. 384.

¹²⁵ Ch. E. Lester, History of the United States, 1883.

encyclop(a)edia, man(o)evure, hom(o)eopathy; -ce- në –se-: defense (defence), offense (offence), pretence (pretence); -ise- në –ize-: baptize (baptise), organize (organise); -ch- në –k-: k(ch)arakter, k(ch)orus; –ow- në –ou- si tek croud (crowd), sew në sow, woe në wo, soot në sut, gaol në jail dhe plough në plow. Drejtshkrimi i fjalëve si “tough women” u kthyen në “tuf wimen” Ai gjithashtu rekomandoi disa ndryshime shumë rrënjësore në drejtshkrim, si: soop, fantom, tud, hed, medecin. Fjalët “colour” dhe “traveller” ishin normë më 1700, por Uebsteri i kundërshtoi ato dhe mbrojti formën “color” dhe “traveler”, sepse kërkonte ortografi më të thjeshta dhe amerikanët e ndoqën shembullin e tij.

Më poshtë jepet një shembull të marrë nga parathënia e “*Një përmbledhje e esve dhe shkrimeve jetëshkurtra*” (A Collection of Essays and Fugitive Writings):

“In the essays, ritten within the last yeer, a considerable change of spelling iz introduced by way of experiment. This liberty waz taken by the writers before the age of queen Elizabeth, and to this we are indeted for the preference of modern spelling over that of Gower and Chaucer. The man who admits that the change of housbonde, mynde, ygone, moneth into husband, mind, gone, month, iz an improovment, must acknowlege also the riting of helth, breth, rong, tung, munth, to be an improovment. There iz no alternativ. Every possible reezon that could ever be offered for altering the spelling of wurds, stil exists in full force; and if a gradual reform should not be made in our language, it wil proov that we are less under the influence of reezon than our ancestors”.¹²⁶

Shumë nga këto drejtshkrime të reja nuk ishin shpikje e tij. Për shembull, ndryshimi nga –our në –or në fjalët e tipit *honor* ishte thjesht një jehonë e një pasigurie të mëparshme angleze. Por Uebsteri e hoqi u-në thjesht për arsye etimologjike, duke iu rikthyer fjalëve latine *honor, favor, odor* pa marrë parasysh fjalët e ndërmjetme frënge *honneur, faveur dhe odeur*. Në rastet kur nuk kishte arsye etimologjike, ai i bëri ndryshimet me anë të analogjisë dhe për hir të uniformitetit, a thjeshtësisë ose se ashtu i pëlqeu atij.

Reformat e Uebsterit shkaktuan një reagim të fuqishëm negativ dhe ai u quajt një “anarkist gjuhësor”, që donte të kundërshtonte të huajt. Ky reagim bazohej në idenë se: “Nuk kishte asnjë arsye për të përdorur një gjuhë që do të ishte e pakuptueshme për lexuesit e huaj të gjuhës angleze, apo se do të zvogëlonte elegancën e saj”.¹²⁷

Shumë nga risitë e tij drejtshkrimore nuk u morën parasysh dhe nuk u zbatuan asnjëherë. Menkeni në veprën e vet të madhe “*Gjuha amerikane*” (The American Language) thekson se: “Nuk duhet harruar se pjesa më e madhe e risive të propozuara prej Uebsterit, madje edhe këtu, nuk u adoptuan, por u refuzuan”.¹²⁸

Me kalimin e kohës, edhe vetë ai hoqi dorë prej tyre. Por kjo gjë nuk e zvogëlon rëndësinë e madhe të punës së Uebsterit në gjuhë, sepse “nga ana tjetër, nuk duhet harruar as fakti që drejtshkrimi është pjesa më e vogël e të gjithë faktorëve që formojnë dhe kushtëzojnë një gjuhë”.¹²⁹

¹²⁶ <http://3wiz.cath.vt.edu/helmod/america.html#Webster>

¹²⁷ H. Warfel, Noah Webster Schoolmaster to America, f. 329

¹²⁸ H.L. Mencken, The American Language, The academic attitude, f. 34.

¹²⁹ Po aty.

Po kështu ndodhi edhe me shqiptimin e disa fjalëve, si *tung*, *sekretëri*, etj. Ndërsa, në përgjithësi sugjerimet të cilat u morën parasysish ishin alternativa të përdorura edhe më parë nga disa amerikanë.

Shumë nga ndryshimet ishin bërë para se të dilte botimi i parë i fjalorit të Uebsterit. Në një nga esetë e tij, Uebsteri i mbrojti këto reforma. Ndër to qenë heqja e tingullit të pazëshëm në fjalë, si: *head*, *give*, *buld*, dhe *realm* të zëvendësuara me *hed*, *giv*, *bild* dhe *reelm*; zëvendësimi i zanoreve dyshe në vend të diftongjeve të vdekura në fjalë, si: *mean*, *zeal* dhe *near*; duke i kthyer ato në *meen*, *zeel* dhe *neer* dhe zëvendësimi i *-ch-* me *-sh-* në fjalë frënge të huazuara, si: *machine* dhe *chevalier*, duke i kthyer në *mashine* dhe *shevaleer*. Ai gjithashtu donte që fjala *stile* të zëvendësonte *style*. Por këto fjalë nuk i qëndruan kohës. Disa nga pasaktësitë e Uebsterit u shfrytëzuan nga kundërshtarët e tij derisa u pa që drejtshkrimi i ngurtë anglez ishte po aq i pasaktë.

Të gjitha këto që përmendëm më sipër tregojnë edhe zhvillimin e ideve e mendimeve të Uebsterit për çështjet që kanë të bëjnë me reformimin e drejtshkrimit të anglishtes amerikane. Kështu, tek "*Instituti gramatikor*" i 1784, ai kishte dënuar përdorimin e *who* në fjali të tillë si "*Who do you marry*". Ndërsa tek "*Diseratacionet mbi gjuhën angleze*" 1789, ai e pranoi këtë përdorim. Ai theksoi se: "*Whom do you speak to*" nuk gjendet në anglishten e folur. Edhe nëse po, atëhere është çoroditje e gjuhës".¹³⁰

Ai nuk vepronte gjithmonë në përputhje me rregullat e praktikat e tij. Pikëpamjet e tij të mëvonshme ishin në tërësi të matura dhe të arsyeshme. Kështu ai rivendosi *-e-* tek *determine*, *examine*; theksoi rregullin për të mos dyfishuar bashkëtingëlloren në fjalë të tilla, si: *traveler*, *traveling*, shkroi *traffick*, *almanack*, *frolick*, *havock* me *-k* në fund, kur për fjalë të ngjashme ai ishte për heqjen e *-k*. etj. Në tërësi, parimet e tij u përvetësuan dhe u përdorën me disa ndryshime dhe shtesa në "*Fjalorin amerikan të gjuhës angleze*".

Shumë prej dallimeve në drejtshkrim nuk u kushtohet vemendje e madhe, sepse një numër fjalësh shkruhen në të dyja mënyrat edhe në Angli edhe në Amerikë. Shumica e drejtshkrimeve amerikane të kohës së Uebsterit vazhdojnë të janë si pasojë e mbrojtjes që ai iu bëri atyre dhe e futjes së tyre në fjalorin e tij.

Duhet të theksojmë se shumë prej ndryshimeve që Uebsteri propozoi kanë arritur deri në ditët e sotme. Ato akoma përdoren në Amerikë dhe janë bërë universale. Përdorimi i tyre përbën një nga ndryshimet më të dukshme midis anglishtes britanike të shkruar dhe anglishtes amerikane të shkruar. Për më tepër, ato janë kthyer në një prirje të përgjithshme. Kjo do të thotë që këto fjalë edhe sot përdoren në mënyrën se si i përdori Uebsteri. Kështu p.sh. fjala *employe* ka kohë që është kthyer në *employee* nëpër gazeta, *asphalte* e ka humbur *e-*në fundore, *pyjamas* është kthyer në *pajamas*. Madje edhe terminologjia e shkencës është thjeshtuar dhe amerikanizuar. Shumica e ndryshimeve karakteristike në drejtshkrim ndërmjet anglishtes amerikane dhe asaj britanike kanë ardhur si pasojë e punës së Uebsterit. "Fakti që drejtshkrimi ynë është më i thjeshtë dhe zakonisht më i logjikshëm se ai anglez, i detyrohet kryesisht Uebsterit."¹³¹

¹³⁰ At the hands of Americans: The American Language.

¹³¹ <http://www.utexas.edu/depts/classes/documents/PIE.html>

2.2 Ndikimi i Uebsterit në shqiptimin e anglishtes amerikane

Uebsteri ushtroi ndikim edhe në shqiptimin e anglishtes amerikane. Disa prej karakteristikave të shqiptimit të anglishtes amerikane, si uniformiteti dhe gatishmëria për t'i dhënë vlerë më të plotë rrokjeve të patheksuara janë si pasojë edhe e punës së tij. Ai ishte i interesuar për përmirësimin e shqiptimit amerikan dhe këtij synimi i shërbyen disa prej librave të tij. Në pjesën e parë të "*Instituti gramatikor*", që më vonë u quajt "*Libri i drejtshkrimit amerikan*", ai thotë se: "Sistemi është i tillë që të paraqesë njëtrajtshmërinë dhe saktësinë e shqiptimit në shkollat e njëjta. Anglezët i shqiptojnë *angel*, *ancient* në kundërshtim me çdo parim të mirë".

Kuperi tek "*Nocionet e amerikanëve*" tregon se, si kur ishte i vogël, atë e dërguan në shkollë në Konektikat (Connecticut) dhe kur u kthye në shtëpi për pushime ai e shqiptonte rrokjen e parë të *angel* si nyja *an* dhe *beard* si *berd* ose *baird*. Kjo ishte mënyra sesi Uebsteri i shqiptonte këto fjalë në librin e tij. Kuperi vazhdon të tregojë se me të u tallën të gjithë pjestarët e tjerë të familjes.¹³² Uebsteri shpiku një listë të gjatë me shqiptime të guximshme fonetike, *tung* në vend të *tongue*, *wimmen* në vend të *women*, *hainous* në vend të *heinous* dhe *cag* në vend të *keg*. Tek "*Fjalori i shkurtër*" Uebsteri pranon se "një gjuhë e gjallë nuk pranon një gjendje fikse, as një standard të caktuar shqiptimi të cilin njerëzit e mësuar e miratojnë të përdorin".¹³³

Ai mendon se shqiptimi është i ndryshueshëm, i paqëndrueshëm. Dhe kjo vjen edhe si pasojë e natyrës së qenieve njerëzore.

Uebsteri i shprehte mendimet e tij mbi drejtshkrimin dhe shqiptimin në të gjitha rastet. Ai shkruante, fliste, prezantonte doktrinën e tij tek njerëzit në mbledhjet apo kuvendet e ndryshme, shkonte nëpër shtëpi dhe përpiqej t'i bindte njerëzit që fjalët t'i shkruanin e shqiptonin sipas mënyrës së tij.

Përfundime

Për të realizuar ambiciet e veta shkencore, Uebsteri kaloi në duart e tij një numër ta madh burimesh, studioi një numër të madh etimologjish, shqyrtoi përkufizime fjalësh, iu fut studimit të fushave specifike për të përballuar nevojat e punës së tij me fjalorin dhe tekstet, ndoqi zhvillimin e gjallë të gjuhës në fusha të ndryshme të jetës (kimi, botanikë, gjeologji), shfrytëzoi kulturën e tij juridike, mjekësore, ekonomike, teologjike dhe "ishte i lindur të përkufizonte fjalë". Si gjuhëtar, ai gjente kënaqësi në kërkimet e tij etimologjike të cilat thuhet se e argëtonin së tepërmi. Kjo veprimtari e tij është e lidhur me punën e tij individuale si gjuhëtar.

Jeta dhe puna e Uebsterit kanë pasur një ndikim pozitiv për kombin amerikan. Kjo është pranuar nga të gjithë, si nga miqtë edhe armiqtë e tij. Në "*Historinë e Amerikës*" të Lesterit shkruhej: "Parimet e gjuhës së Uebsterit përshtojnë çdo fjali që ekziston sot apo që do të shqiptohet ndonjëherë nga ndonjë shtetas amerikan. Gjenia e tij ka kryesuar kudo. Ajo është universale, e gjithëpushtetshme dhe e gjithëpranishme. Asnjë njeri nuk mund ta thithë ajrin e kontinentit dhe t'i shpëtojë gjenisë së Uebsterit".¹³⁴

¹³² J. F. Cooper: *Notions of the Americans*, f. 172.

¹³³ G. Krapp, *The English Language in America*, f. 367.

¹³⁴ Ch. E. Lester, *History of the United States*.

Uilliam Brajant (William Bryant), një prej bashkëkohësve që nuk e pëlqente shumë Uebsterin, e përshëndeti atë si një “mësues i Konektikatit që u mësoi miliona njerëzve të lexojnë, por asnjërit të mëkatojë”.¹³⁵

Uebsteri ishte studiuesi i parë i mirëfilltë amerikan dhe, pavarësisht nga studimet e tij të shpeshta lidhur me shqetësimet publike dhe pavarësisht nga polemikat të tij e pafundme publike, tek ai kishte gjithmonë diçka thuajse mesjetare që të tërhiqte. Varianti amerikan që ai përshkroi dhe argumentoi, rrallëherë ishte gjuha e vërtetë e njerëzve dhe shpesh me gabime. Vetëm në një pjesë ai ushtroi ndikim përfundimtar, dhe ajo kishte të bënte me drejtshkrimin.”¹³⁶

Puna e Uebsterit mbetet ai i një kontribuesi të madh në elegancën dhe në respektin që gëzon sot anglishtja amerikane ndër lexuesit dhe folësit e saj. Ndikimi i Uebsterit ndihet jo vetëm në Amerikë, por edhe në të gjithë botën anglishtfolëse, në rregullat e drejtshkrimit të gjuhës, në shqiptimin e fjalëve dhe në përdorimin e kuptimet e tyre. Veprat e tij i dhanë identitet anglishtes amerikane dhe anglishtja e tij u dha identitet popujve amerikanë.

“Përpjekjet e tij kanë lënë gjurmë të dukshme në gjuhën e këtij vendi”.¹³⁷ “Të rrallë janë ata si Uebsteri që i japin shoqërisë një kontribut aq të madh saqë ndikimi i tyre kapërcen brezin e tyre dhe përhapet nëpër shekuj”.¹³⁸

Referencat

1. Baugh, Albert C. and Cable, Thomas: “A history of the English Language”, 1993 (Third Edition).
2. Cooper, J.F.: Notions of the Americans,
3. Dillard, J.L.: “A History of American English”, Longman, 1992
4. Ferguson, Charles A., and Shirley Brice Heath, eds. “Language in the USA”, New York: Cambridge U.P., 1982.
5. Krapp, George Philip, “The English Language in America”, New York, 1925
6. Mackwardt, Albert, “American English”, Rev. J.L.Dillard. New York: Oxford U.P., 2nd edition, 1980.
7. Unger, Harlow Giles, “Noah Webster: The Life and Times of an American Patriot”, 1998.

¹³⁵ H. G. Unger, Noah Webster: the life and times of an American patriot, f. 86.

¹³⁶ H.L. Mencken, The American Language, The academic attitude, kapitulli V.

¹³⁷ A. C. Baugh, A History of the English Language, f. 275.

¹³⁸ D. Peterson, The Enduring Legacy of Noah Webster.

HOMONIMET NË FJALORË TË GJUHËS ANGLEZE DHE SHQIPE

Homonyms in English and Albanian Linguistic Dictionaries

Suela Mangelli

Departamenti i Gjuhëve të Huaja, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan S. Noli", Korçë

Përmbledhje

Nëse i referohemi literaturës shkencore në gjuhën angleze dhe shqipe mbi dukurinë gjuhësore të homonimisë, ajo paraqitet mjaft e pasur.

Homonimia, tingëllimi ose ortgrafia e njëjtë (ose të dyja së bashku) e njërive të ndryshme leksikore, zë një vend të veçantë në të dy gjuhët.

Një studimi i thelluar bazuar në metodën krahasuese, vendos ballë për ballë dukurinë dhe shprehjen e saj në vepra leksikografike në gjuhën angleze dhe shqipe. Kjo përbën edhe qëllimin e kësaj teme.

Në gjuhën angleze janë hartuar fjalorë homonimikë, të cilët mungojnë në gjuhën shqipe. Para leksikografëve të shqipes shtrohet detyra e hartimit të një fjalori special të homonimeve të gjuhës shqipe që do të shërbente si mbështetje për punimet e ardhshme leksikografike.

Për një fjalor të qartë dhe të lehtë në përdorim kërkohet që homonimet të paraqiten njësoj, sipas kriterëve të caktuar më parë. Fjalorët, zakonisht i paraqitin homonimet nën fjalë-tituj të veçanta, pra si fjalë të ndryshme. Megjithatë, kjo nuk përbën një kriter të domosdoshëm. Ngjashmëritë dhe veçantitë në trajtimin e temës zënë një vend të konsiderueshëm, për më tepër kur bëhet fjalë për dy gjuhë indoevropiane që iu përkasin degëve të ndryshme të kësaj familjeje të madhe, anglishtja si degës gjermanike dhe shqipja e një degë të veçantë.

Fjalët çelës: homonimi, gjuhë, angleze, shqipe, fjalor.

Abstract

The scientific research in English and Albanian languages about the linguistic concept of homonymy is quite frequent.

Homonyms, words written or pronounced the same (or both), take a distinguished place in the lexicological studies of both languages.

This paper uses a comparative method to regard homonymy thoroughly on the way it is introduced in the dictionaries of both languages, English and Albanian. This makes the aim of the paper, too.

English lexicographers have compiled successful homonymous dictionaries in their language, while we miss such type of written works in Albanian.

A handy dictionary requires homonyms to be equally introduced, based on certain preliminary criteria. Dictionaries usually show homonyms under special entries, as different words. This not make a criterion in compiling them.

As the topic is delivered, we notice various similarities and differences between both languages, which belong to the same family of languages, the Indo-European one.

Key words: homonymy, language, English, Albanian, dictionary.

Një studim i thelluar mbi dukurinë gjuhësore të homonimisë nuk do të ishte i plotë pa shqyrtuar paraqitjen e tyre në fjalorët e të dyja gjuhëve.

Homonimia në praktikën leksikografike ka pasur probleme. Duke vëzhguar homoniminë në praktikën leksikografike angleze dhe shqipe, vihet re se shumë prej problemeve janë të ngjashme, por sigurisht që secila gjuhë ka edhe veçoritë e saj në këtë drejtim.

Po përmendim fillimisht, disa pika, që duket të jenë të përbashkëta në trajtimin e homonimisë në fjalor, për të dyja gjuhët.

Kërkesa themelore që shtrohet para çdo fjalori, është që të arrihet një paraqitje sa të jetë e mundur më e drejtë dhe sa më e përpiktë nga ana shkencore e sistemit leksikor të gjuhës, për periudhën, të cilës i përket fjalori, në dritën e një çështjeje të ngushtë, siç është homonimia.

Në fjalor, problemi i formës themelore, formës përfaqësuese të fjalës, ka gjetur zgjidhje të ndryshme sipas autorëve të ndryshëm dhe si rezultat, kjo sjell luhatje të mëdha të numrit të homonimeve në një gjuhë.

Në të dyja gjuhët, vështirësia më e madhe, del në sistemin e dhënies së homonimeve, në mënyrën grafike të dallimit të tyre nga kuptimet e një fjale të vetme. Çështja është se brenda të njëjtit fjalor nuk ruhet i njëjti parim.

Si rrjedhim në çdo fjalor me të dy gjuhët, homonimet të pasqyrohen sipas një parimi të vetëm, të caktuar që më parë dhe të dallohen nga ana grafike në mënyrë të njëjtë. Vendin e parë në renditje, duhet ta zërë gjithnjë fjala homonime, që është më e përdorur, më e përhapur.

Në fjalorët e sotëm, homonimet, duke qenë njësi leksikore të ndryshme, fjalë të veçanta, vihen veç e veç, duke i shënuar me numra arabe ose romake.

Me shtimin e fjalëve nga një fjalor në tjetrin, është rritur numri i homonimeve.

Studimi i mëtejshëm i historisë së fjalës, si punë paraprake për hartimin e fjalorëve, është një kërkesë tjetër për hartimin e fjalorëve të të dyja gjuhëve.

Vendosja e një kriteri universal të dallimit homonimi – polisemi, përbën një problem tjetër të përbashkët për leksikografinë e të dyja gjuhëve. Në fjalor kanë paraqitur vështirësi paraqitjeje homonimet që kanë dalë nga zbërthimi i polisemisë, sepse në disa raste nuk mund të caktohet me përpikmëri nëse kemi një fjalë me dy kuptime a dy fjalë me kuptime të ndryshme.

* * *

Për një leksikograf të gjuhës angleze, vendosja e kufijve të fjalës ka qenë vazhdimisht një problem i diskutuar. P.sh., është e lehtë të kuptosh që fjala *match* tek *safety matches*, është një fjalë e ndarë nga folja *match* “përshtas, kombinoj”. Por hartuesi i fjalorit duhet të ketë argumentuar kur i rendit nën të njëjtën fjalë-titull (entry) në fjalor *match* si tek *football match* dhe *match* tek *meet one’s match* “i barabartë”, “shok”. E njëjta gjë ndodh me foljen *bear*, tek *bear a burden*, *bear troubles*, *bear fruit*,

bear offspring. A duhet ajo të vëzhgohet si një fjalë e vetme apo si një grup i dy a ndoshta më shumë homonimeve? Në mënyrë të ngjashme, folja *charge*, tek *charge the gun*, *charge the man with theft*, *charge somebody a stiff price* mund të shihet në mënyra të ndryshme.

Pra, siç vihet re, problemi i vendosjes së kriterit të diferencimit midis fjalëve të ndryshme identike në shqiptim dhe kuptimeve të ndryshme të së njëjtës fjalë, është i vështirë për t'u zgjidhur. Leksikografi duhet të jetë sa më i saktë në renditje të tilla në fjalor, sepse nga kjo varet nëse ai do t'i kursejë apo harxhojë kohë lexuesit.

Hartuesit e fjalorëve në gjuhën angleze kanë ofruar zgjidhje të ndryshme. Një praktikë e njohur në leksikografinë e gjuhës angleze është të kombinojë në një fjalë titull (entry) fjalë me formë fonetike identike, ose me fjalë të tjera, t'i grupojë fjalë të tilla nën një njësi leksikore të pandryshueshme (invariante), pavarësisht se ato mund t'u përkasin pjesëve të ndryshme të ligjëratës. Në leksikografinë angleze të pasluftës ndiqej një tjetër praktikë. P.sh. fjalori anglisht-rusisht, i botuar nga V. D. Arakin e paraqit fjalën "*right*" në nëntë fjalë-tituj, ndërsa Hornby, në fjalorin e tij, të njëjtën fjalë e jep në katër fjalë-titull.

E vërteta është në faktin se nuk ekziston një kriter universal për dallimin midis homonimisë dhe polisemisë, sigurisht në qoftë se nuk pranohet zgjidhja që ka ofruar hartuesi i fjalorëve V.I.Abayev, i cili ndoqi të dhënat e etimologjisë. Ai sugjeroi që të diferencohen si homonime vetëm ato fjalë të cilat kanë burime të ndryshme dhe që rastësisht përputhen nga ana fonetike. Zgjidhja e ofruar prej tij kufizohet nga fakti sepse burimet e ndryshme të fjalëve mund të identifikohen brenda historisë së gjuhës. Fjalët, të cilat përputheshin fonetikisht para se të hynin në fjalorin e anglishtes, nuk u përfshinë.

Megjithatë, kriteri etimologjik në situatën e sotme mund të çojë shpesh në pasaktësi. Fjalori i sotëm i gjuhës angleze nuk është thjesht një replikë e fjalorit të anglishtes së vjetër me disa shtesa nga huazimet. Në shumë aspekte, ai është një sistem i ndryshëm dhe ky sistem nuk do të paraqitet plotësisht nëse leksikografi drejtohet vetëm nga parimi etimologjik.

Një procedurë tjetër, jo shumë rigoroze, por më e thjeshtë, bazuar në të dhëna sinkronike dhe në një analizë transformuese është quajtur *transformim shpjegues*. Ajo bazohet në supozimin se: n.q.s. kuptime të ndryshme që paraqiten me të njëjtin kompleks fonetik, mund të përkufizohen me ndihmën e një togfjalëshi identik, ato mund të vëzhgohen si variante të së njëjtës fjalë; n.q.s. jo, atëherë, ato janë homonime.

Le të shohim shembujt e mëposhtëm:

- 1.A child's voice is heard.
- 2.His voice ... was ... annoyingly well-bred.
- 3.The voice-voicelessness distinction ... sets up some English consonants in opposed pairs ...
- 4.In the voice contrast of active and passive ... the active is the unmarked form.

Varianti i parë (*voice 1*) mund të përkufizohet si: "tinguj të artikuluar në të folur ose kënduar si karakteristikë e një personi të caktuar", *voice 2*: si "mënyrë e tingujve të artikuluar në të folur ose kënduar", *voice 3*: si "vibracion (dridhje) e kordave vokale në tingujt e artikuluar". Siç vihet re, të gjitha përkufizimet përmbajnë në thelb një element që përbën bazën e përgjithshme të pandryshueshme të kuptimit të tyre. Megjithatë, është e pamundur të përdorim të njëjtin element bazë për kuptimin e

shembullit të katërt. Përkufizimi në këtë rast do të ishte “Voice” - formë foljeje që shpreh lidhjen midis kryefjalës dhe veprimit. Ky përkufizim e diferencon kuptimin e katërt nga tri të parat. Pra, ky mund të konsiderohet homonim me fjalën polisemantike të tre varianteve të para.

Procedura e përshkruar më lart mund të ndihmojë në rastin kur fjalët në diskutim u përkasin pjesëve të ndryshme të ligjeratës; p.sh. folja *voice* mund të ketë kuptimin “shqiptosh një tingull me ndihmën e kordave vokale”.

Kjo procedurë na çon tek problemi i “*patterened homonymy*” d.m.th. i kuptimit leksikor të pandryshueshëm (invariant), i pranishëm tek homonime që janë zhvilluar nga i njëjti burim dhe iu përkasin pjesëve të ndryshme të ligjeratës.

Pra, a është e drejtë që një leksikograf të vendosë foljen *to voice* me kuptimin e mësipërm nën të njëjtën fjalë titull me tri variantet e para të emrit? E njëjta pyetje bëhet për fjalët *after* dhe *before* – para-fjalë, lidhëz dhe ndajfolje.

Brezi i vjetër e gjuhëtarëve anglezë pranoi si plotësisht të mundshme që e njëjta fjalë të ketë funksionin e pjesëve të ndryshme të ligjeratës.¹³⁹ Çifte të tilla fjalësh si: *act n – act v*, *back n – back v*, *drive n - drive v*, të lartpërmendurat *after* dhe *before*, etj, u trajtuan të gjitha si një fjalë që funksiononte si pjesë e ndryshme e ligjeratës. Më vonë, kjo pikëpamje u kritikua. U vendos që e njëjta fjalë nuk mund t’u përkasë në të njëjtën kohë pjesëve të ndryshme të ligjeratës, sepse kjo do të binte ndesh me përkufizimin e fjalës si një sistem formash. Por edhe kjo pikëpamje u kritikua, gjithashtu. Nëse dikush e mbështet këtë të fundit, atëherë ai duhet të vëzhgojë si fjalë të veçanta të gjitha rastet kur fjalët janë emra të numërueshëm në një kuptim dhe të panumërueshëm në një tjetër, kur foljet mund të përdoren si kalimtare e jokalimtare etj. P.sh. në rastin e fjalës *hair* “gjithë flokët që rriten në kokën e njeriut” do të ishte një fjalë, një emër i panumërueshëm; ndërsa “një fije floku” do të tregohej me një fjalë tjetër (*hair 2*) e cila, duke qënë e numërueshme dhe e ndryshme në paradigmë, nuk mund të ishte e njëjta fjalë. Zgjedhja e këtij kriteri në hartimin e një fjalori do të krijonte shumë absurditete, për më tepër, që një fjalor i tillë do të kërkonte shumë hapësirë në printim dhe shumë kohë në përdorim.

Si përfundim, mund të thuhet se saktësia në punën leksikografike sigurohet me një përdorim rigoroz të *kriterit etimologjik të kombinuar me metoda linguistike sinkronike*.

Një prej fjalorëve më të suksesshëm dhe më të përdorshëm deri sot në gjuhën angleze është Oxford Advanced Learner’s Dictionary nga A. S. Hornby, botimi i gjashtë i vitit 2000. Këtu listohen rreth 2540 homonime. Mënyra e paraqitjes të tyre është si vijon:

- Homografet jepen si fjalë më vete dhe dallohen me numra arabë.

P.sh.

punt¹ / p[^]nt / *noun, verb*

noun 1 a long shallow boat with a flat bottom and square ends which is moved by pushing the end of a long pole against the bottom of a river **2** (*BrE, informal*) a bet **3** (in rugby or American football) a long kick made after dropping the ball from your hands

¹³⁹ J. C. Nesfield, *English Grammar Past and Present*, Londër, 1946, f. 81 – 83. Midis fjalëve që funksionojnë si pjesë të ndryshme ligjerate Nestfield përmend: *a, all, any, as, better, both, but, either, else*.

verb 1 to travel in a punt especially for pleasure: [V] *We spent the day punting on the river.* **2** [VN] to kick a ball hard so that it goes a long way, sometimes after it has dropped from your hands and before it reaches the ground.

punt²/pʊnt/noun the unit of money in the Republic of Ireland¹⁴⁰

-Homonimet perfekte nuk jepen si fjalë më vete, por pasqyrohen me numra nën të njëjtën fjalë titull (njësoj si fjalët polisemantike). P.sh., u përmend më lart rasti i homonimeve perfekte *case* (kontenier, kuti) dhe *case* (diçka që ka ndodhur). Ja si paraqiten ato në këtë fjalor:

case / keɪs / *noun, verb*

noun

SITUATION 1 [C] a particular situation or a situation of a particular type: *In some cases people have had to wait several weeks for an appointment.* **2 (the case)** [sing.] ~ (**that...**) the true situation: *If that is the case* (=if the situation described is true), *we need more staff.* **3** [C, usually sing.] a situation that relates to a particular person or thing.

POLICE INVESTIGATION 4 [C] a matter that is being officially investigated, especially by the police: a murder case, a case of theft.

IN COURT OF LAW 5 [C] a question to be decided in a court of law: The case will be heard next week. , a court case, to win/ lose a case

ARGUMENTS 6 [C, usually sing.] ~ (**for/against sth**) a set of facts or arguments that support one side in a court of law, discussion, etc...

CONTAINER 7 [C] (often in compounds) a container or covering used to protect or store things. **8** [C] =SUITCASE: *Let me carry your case for you.*

OF DISEASE 9 [C] the fact of sb having a disease or an injury...

PERSON 10 [C] a person who needs, or is thought to need, special treatment or attention: *He's hopeless case.*

GRAMMAR 11 [C, U] the form of a noun, an adjective or pronoun in some language, that shows its relationship to another word: the nominative/accusative.....

-verb [VN]

IDM. case the joint (informal) to look carefully around a building so that you can plan how to steal things from it at a later time.¹⁴¹

Në anglishten moderne janë hartuar fjalorë specifikë për homoniminë ose homografinë, të cilat i shërbejnë më së miri qëllimit të tyre dhe janë të lehtë në përdorim. Kështu mund të përmendim:

1. "Dictionary of Homonyms" nga Rogers Reference ku janë dokumentuar 6139 homonime të gjuhës angleze. 2. "An English Homophone Dictionary" nga Suber & Thorpe.

3. "Homonym / Homophone Page" nga Tracy Finifter
(www.taupecat.com/personal/homophones/)

4. "Homonym List" nga Alan Cooper.

* * *

¹⁴⁰ *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, A.S. Hornby, Oxford University Press, 2000, fq. vii.

¹⁴¹ *Advanced Learner's Dictionary*, A.S. Hornby, Oxford University Press, 2000, fq. 180.

Për një *leksikograf të gjuhës shqipe*, problemi i formës përfaqësuese të fjalës në fjalor është mjaft e rëndësishme. Ai ka gjetur zgjidhje të ndryshme sipas autorëve të ndryshëm, veçanërisht për foljet, gjë që sjell luhatje të mëdha në numrin e homonimeve. Kështu ndërsa në “Fjalorin e shkurtër shqip-rusisht” (1951)¹⁴² kemi dy homonime *kushtoj 1- kushtoj 2*, tek “Fjalori i gjuhës shqipe” (1954), ndeshim një tjetër formë përfaqësuese: *kushtoj- kushton* dhe homonimia fshihet.

Vështirësia më e madhe në shqip del në sistemin e dhënies së homonimeve, në mënyrën grafike të dallimit të homonimeve nga kuptimet e një fjale të vetme. Ndodh që, brenda të njëjtit fjalor, nuk ruhet i njëjti parim. P.sh. në “Fjalorin shqip-greqisht” të K. Kristoforidhit (1961) homonimet tek *po* jepen në një vend, të ndara me shifra arabe, kurse *na* jepen katër homonime si fjalë të veçanta, janë ndarë dy homonime *që*, kurse *po* pjesëz dhe *po* lidhëz kundërshtore jepen bashkë, etj.

Fjalori i gjuhës shqipe, për shkak të materialit të gjerë, ka mjaft homonime dialektore, nga të cilat një pjesë mund të ishin shmangur, si p.sh., në fjalët *boj 1 – boj 2*, *kumë-kumë2*, *dreq për drejt*, etj. Punimet dialektologjike, studimi i gjeografisë së fjalës, do të zgjidhin jo vetëm çështjen e fjalëve dialektore, por do të ndihmojnë edhe për sqarimin e ndikimit të homonimisë në gjuhë.

Marrëdhëniet e shqipes me gjuhë të tjera vazhdojnë në fusha të ndryshme dhe si rezultat mbetet e hapur mundësia e lindjes së homonimeve nga huazimet. Rugët e hyrjes së fjalëve të huaja janë nganjëherë të ndërlikuar; si duket, kjo mund të jetë një arsye e paraqitjeve jo të përpikta në fjalorët e mëparshëm. Kështu, në “Fjalorin e shkurtër shqip-rusisht” janë konsideruar si një fjalë *bel 1 – bel 2*, *ashik 1 – ashik 2*. Në fjalorin e gjuhës shqipe, në disa raste vihet re një përpjekje për ta shmangur homoniminë, atje ku ajo del në të vërtetë: *kros – kross*, *boj – bojë*, *kafas – kafaz*, etj.

Nevoja e qartësimit të strukturës semantike të fjalës solli kërkesa të reja. P.sh. mungesa e përpunimit teorik të anëve të polisemisë dhe të homonimisë ka çuar shpesh në lëkundje të dyanshme: ose homonimet janë quajtur si polisemi, ose polisemia është paraqitur si homonimi. Problemi i zbërthimit të polisemisë në homonimi në gjuhën shqipe doli për herë të parë në “Fjalorin e shkurtër shqip-rusisht”. Megjithatë autorët i janë përmbajtur mendimit mbi mundësinë e zbërthimit të lehtë të polisemisë në homonimi, gjë që duket nga shembujt e dhënë si homonime: *bashkim 1-bashkim 2*, *pajtoj 1-pajtoj 2*, *ngjit 1-ngjit 2*, *pjesë 1- pjesë 2*, *përpiqem 1- përpiqem 2*, etj.

Homonimet e pjesëve të ligjeratës kanë qenë të lehta për t’u dalluar, kurse homonimet e lindura gjatë fjalëformimit kanë nxjerrë pikëpyetje për paraqitjen e tyre në fjalor. Tek fjalori i A. Leotti- t¹⁴³ janë dhënë si një fjalë homonimet e prejardhura *i paditur 1- i paditur 2*, *pasanik 1- pasanik 2*, janë ndarë foljet *vloj 1- vloj 2*, por tek *valoj* jepet edhe *u vlua* për “u fejua”. Tek S. Mann¹⁴⁴ gjejmë si një fjalë *dorak 1- dorak 2*, etj.

Me shtimin e fjalëve nga një fjalor në tjetrin, është rritur numri i homonimeve. por vihet re që në përgjithësi ato janë veçuar, p.sh. *çaj 1* emër – *çaj 2* folje; *dhëmb1* emër – *dhëmb2* folje; *zë 1* emër – *zë 2* folje etj.

“Fjalori i shqipes së sotme” i vitit 2002, me gjithsej 35.000 fjalë, numëron rreth 1050 homonime. Ky fjalor i është përmbajtur deri në fund një parimi të vetëm,

¹⁴² Fjalor i shkurtër shqip – rusisht, nën red. e A. Kostallarit, 1951

¹⁴³ A. Leoti, Fjalor shqip – italisht, Romë, 1937

¹⁴⁴ S. Man, An historical Albanian – English dictionary, 1948

çka e lehtëson shumë edhe qëndrimin e tij ndaj homonimeve. Ky fjalor përfaqëson rezultatet më të mira të leksikografisë shqiptare edhe në lëmin e homonimeve. Mënyra e paraqitjes së homonimeve në të është si vijon:

-Homonimet e mirëfillta jepen si fjalë më vete dhe dallohen me shifra romake:

p.sh.

BAR, ~ I I m.sh. ~ ËRA, ~ ËRAT. 1. bot. Bimë me kërcell të hollë

BAR, ~ I II m.sh. ~ NA, ~ NAT. 1. Lëndë e përgatitur

BAR, ~ I III m.sh. ~ E, ~ ET. 1. Lokal i vogël

BAR, ~ I IV m.sh. ~ Ë, ~ ËT. 1. Njësi e matjes

VÉR / Ë, ~ AI f.sh. ~ A, ~ AT. 1. Stina...

VÉR / Ë, ~A II f. 1. Pije

-Homoformat si p.sh. BREDH, ~ I. m.

BREDH jokal

ZË, ~ RI.

ZË kal, etj.

jepen si fjalë më vete, por nuk dallohen me shifra romake.

Pjesët e pandryshueshme të ligjeratës, që kanë formë fonetike të njëjtë dhe lidhje të drejtpërdrejtë fjalëformuese, jepen në të njëjtën fjalë titull, por ndahen në paragrafë të veçantë me shifra romake:

DREJT. I. ndajf. 1....

II. Parafj. 1....

RRETH. I. ndajf. 1....

II. parafj. 1....

III. pj. 1.....¹⁴⁵

Megjithatë lindja e homonimeve mbetet një proces i gjallë, si rezultat mbeten edhe raste të diskutueshme si për çdo proces tjetër të papërfunduar. Këtu hyjnë homonimet e lindura nga polisemia dhe gjatë fjalëformimit nga po e njëjta rrënjë, po ashtu dhe fjalët e ardhura nga dialektet e ndryshme dhe ato me etimologji të paqartë.

Në gjuhën shqipe, zgjidhja më e plotë e problemit mund të arrihej me hartimin e një fjalori special të homonimeve që do të shërbente si mbështetje për punimet e ardhshme leksikografike.

Referencat

1. Ilo Stefanllari, *English Lexicology*, Tiranë.
2. Jani Thomai, *Prejardhja semantike në gjuhën shqipe*, Tiranë, 1989.
3. Jani Thomai, *Leksikologjia e gjuhës shqipe*, Tiranë, 1999.
4. J. C. Nesfield, *English Grammar Past and Present*, Londër, 1946.
5. J. Saeed, *Semantics*, Oxford, Blackwell, 1997.
6. John Lyons, *Semantics 1*, Cambridge University Press, 1977.
7. John Lyons, *Semantics 2*, Cambridge University Press, 1977.

¹⁴⁵ Fjalori i shqipes së sotme, Tiranë, 2002, f. 10.

8. John Lyons, *An introduction: Linguistic Semantics*, Cambridge University Press, 1995.
9. Xhevat Lloshi, *Vëzhgime mbi homonimet në gjuhën shqipe*, Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe, Tiranë, 1972.
10. A.S. Hornby *Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2000.
11. *An English Homophone Dictionary*, Peter Suber & Liffey Thorpe, 1999.
12. A. Leoti, *Fjalor shqip – italisht*, Romë, 1937.
13. A. Kostallari, *Fjalor i shkurtër shqip – rusisht*, 1951.
14. *Fjalori i shqipes së sotme*, Akademia e shkencave e Shqipërisë, Instituti i gjuhësisë dhe i letërsisë, Tiranë, 2002.
15. *Fjalori i gjuhës shqipe*, Tiranë, 1954
16. S. Man, *An historical Albanian – English dictionary*, 1948.

LETËRSI

ADN-JA E PËRMBYLLJES SË PLOTË TË LIRISË SË VETVETES

The DNA of Full Freedom Concluding Itself

Rahim Ombashi

Departamenti i Gjuhës dhe i Letërsisë, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "Fan S. Noli", Korçë

Përmbledhje

Një nga kampionët e letërsisë socrealiste në Shqipëri, Dritëro Agolli, në jo pak shpërthime të vetat krijuese, ka guxuar ta grisë natën e territ të ideologjisë sociale. Censura zyrtare që i shërbente kohës politike, kur këto vepra arrinin të botoheshin, i kthente në karton, pa mundur të arrinin të lexuesi. Për fat, censorët e dehur me patos ideologjik, kanë lejuar të botohen vepra, ku tema qendrore i largohet heroikes, duke vatërzuar mbi dhembjet e jetës e me frikën e vdekjes, apo nëntema që pikojnë prej tyre, por edhe këto krijime të bioletrës shqiptare individuale janë vlerësuar ideologjikisht, kështu interpretimi nuk është ngritur në nivelin e një procesi rikrijues letrar.

Metoda e kërkimit dhe e analizimit të prosedevë dhe strukturave, para se e gjetjes së domethënies, dëshmon se për vepra të tilla duhet thyer përgjithnjë skema e mendimit dhe e leximit të tyre letrar.

Kështu mund të gjejmë vepra letrare autentike, të veçanta, të papërsëritshme, së pari si trajtë. Një vepër e tillë, që arriti të botohet në vitin e uruar 1972 mbetet tregimi i gjatë *Apasionata*.

Fjalët çelës: patos ideologjik, heroike, bioletrë, strukturë, domethënie

Abstract

One of the literary champions of Socialist Realism in Albania, D. Agolli, in many of its own creative outbursts, has dared to tear the darkness of night in the social ideology. Official censorship, a political servant did not make these works available for reader, even if they managed to be published. Fortunately, the censors drunk with ideological pathos, allowed the published works, where the central theme leaves the heroine, focusing on pains of life with the fear of death, or leaking from their sub-topics. However, these individual creations of Albanian letters of life have been considered ideologically, therefore interpretation was not raised to the level of a literary recreation process.

Methods of research and analysis of the procedure and structures, before defining the meaning, demonstrate that such acts should break the schemes of thought and literary critical reading.

Thus we can find authentic literary works, special and unique, mainly in their form. A work of this kind, which managed to be published in the blessed year of 1972 is *Apasionata* story.

Key words: the ideological pathos, heroic, letter of life, structure, meaning

Hyrje

Jeta gjallon ngërthyer në hapësirën e dy poleve, mes dhembjeve të jetës dhe kënaqësive që rrekemi t'ia rrëmbejmë asaj, mes frikës prej vdekjes dhe guximit për të jetuar. Në jo pak raste ajo është më afër me njërin skaj e në raste jo më të pakta me tjetrin. Më së shumti kapet fort në midis. Dhe kur është në gjendje të tillë, natyra njerëzore ka më pak dallgë emocionale, por më shumë kontemplacion. Asokohe del më në pah shkrimi i gjallë, si synim i shkrimit të jetës, që tërtheret për të mos u funksionalizuar si në aspektin shoqëror ashtu dhe në atë ideologjik. Hapësirat janë të plota në kërkim të gjetjes së individit e të individualitetit, si mënyra të veçanta të zbulimit të lirisë.

Në historinë mëse katërshekullore të shkrimeve letrare shqipe, më e dallueshme është ajo e shkrimeve që i shërbejnë një qëllimi, i cili e kërkon funksionin shoqëror apo ideologjik. Ideologema fetare, kombëtare dhe sociale është mbisunduese në to, por paralel me to kemi krijime të shquara të bioletrës shqipe, veçse të vatëruarit mbi shkrimin ideologjik apo kolektiv ka sjellë që edhe këto të dytat të vlerësohen ideologjikisht. Kjo nuk është humbje e pakët për studimin e letërsisë sonë, kështu edhe për atë të krijuar tek ne pas Luftës së Dytë. Për më tepër, për këtë periudhë letrare, edhe kjo si periudhat e mëparshme e mbizotëruar nga ideoletra, kur kreun e vendit e kishte kapur *shurdhësia politike*, problemi vjen e vështirësohet.

“Të dy kampionët bashkëkohorë të kësaj letërsie në Shqipëri, Dritëro Agolli e Ismail Kadare, edhe kur në shpërthimet e veta krijuese thyejnë konvencën dhe kalojnë në bioletrë, ideoletra mbetet përgjithnjë skema e mendimit, e leximit të tyre letrar” [7].

1. Zbulimi i jetës mes leximit si akt vetjak

Për D. Agollin, ata që e kanë njohur apo e njohin nga afër, flasin si për një njeri me një jetë aktive shoqërore. I tillë, shoqëror, i komunikueshëm, optimist shpërfaqet ai në jo pak krijime poetike që nisën në periodikët tanë pas viteve '50, në vëllimin e tij të parë "Në rrugë dola" (1958), vijuan kështu për disa dhjetëvjeçarë, por që nuk është më i tillë pas viteve '90. Duhet të ketë qenë dhe i lumtur, dhe jo vetëm në një çast, ndërsa e kundërta është tani.

TRISHTIMI

*Po iki me trishtim i zhgënjyer nga miqtë
E mbylla dhe derën që rrinte e hapur
Për lajkatarët, për rrenacakët e smirëzinjtë
Që shtireshin engjej të dashur.*

*Ku vete s'e di, veç s'dua të kthehem
Sërishmë në rrenat e jetës
Diku në një skaj të largët do prehem
Me qafën e futur në jakën gri të xhaketës.*

Te kjo lirikë intime, krijuesi është më autentik. Emri “trishtimi” përmban esencën. Toni i shtruar, ritmi i ngadalshëm, koha e moshës së thyer që përplotësohet me përvojë e dikton poetin të pranojë ikjen, si një variant i dhembjeve të jetës. Nuk ka vend këtu për parajsën tokësore, si filozofi bazë në tërë ish Perandorinë Komuniste, por një eufemizëm e cila ndiqet nga një ndjenjë e tillë që e shkakton zhgënjimi. Dera që nuk mendohej të mos ishte e çelur për engjëjt, do të jetë e mbyllur. Pas saj do të mbeten tërë cenet njerëzore, bashkë me të shtirurit, që do të jetë dukja e tyre e vërtetë. E megjithatë heroi lirik nuk do të kthehet pas, sepse nuk mund t’i durojë më rrenat, shenjat e para të cilave i kishte ndërë qysh herët, madje në ndonjë segment kohor siç ishte ai i fillimviteve ’60, edhe iu ishte kundërvënë.

Jeta këtu shpërfaqet mes një sërë figurash: Ikja, trishtimi, zhgënjimi, dera e mbyllur përfundimisht, Shtirania apo (shtiranët), nostalgji e humbur, rrenat e jetës, prehja mbi tokë, grija si mbizotërim ngjyre aq e afërt me spleenin bodlerian. Nuk kishte si të përfundonte ndryshe, kur akti krijues që gjakon zbulimin nis me ëndrrën dhe përfundon me kujtimin. Uni i autorit ngjizet mes monologut së pari me veten dhe njëherazi me universin. Vargu nistor “Po iki me trishtim i zhgënjyer nga miqtë”, që e largon përfundimisht prej Edenit tokësor iluziv, e lidh me prehjen në një skaj të largët, diku, ku veç rrena jete të mos ketë.

Kishte nisur qyshkur të mos besonte te një shoqëri utopike, gjersa individi, edhe ai i përplotësuar shoqërisht e materialisht, kishte dhënë shenja të sakta të papërplotësimit moral në vetvete. Nëse te përmbledhja me tregime dhe novela “*Zhurma e erërave të dikurshme*” (1964), kishte guxuar të sillte më shumë jetë, ndaj dhe libri kishte përfunduar për karton, ndërsa autori i tij u akuzua për ndikime prej revizionizmit sovjetik, shtet ku ai kishte kryer studimet e larta, te “*Apasionata*” synon përsëri t’i shmanget ideoletrës, e cila kishte lënë hapësira për vitet ’70-’73, ky i fundit vetëm deri në mes të tij. Ndërsa pati fat që nuk mori ndëshkim kapital për përmbledhjen në prozë, “*Apasionata*” nuk ra aq fort në sy, ashtu siç ndodhi me romanin “*Shkëlqimi dhe rënia e shokut Zylo*” (1973), për të cilin mori qortime të ashpra deri dhe nga kryeministri i kohës. Ndoshta përmbledhja “*Zhurma e erërave të dikurshme*”, që Ismail Kadareja e këtillon si librin më të mirë të autorit, u botua sall në kohën kur ishte kulmi i përforsimit të thirrjeve për më shumë koncepte revolucionare maoiste në letërsi dhe kur kërkohej me forcë forcimi i vijës së masave. Po kështu mundet që edhe romani humoristik ishte afër në kohë me një grusht partiak që kërkoi rikthimin total te socrealizmi, por “*Apasionata*” kaloi pa u ndërë se aso kohe shumë pak ishin ata që lexonin kuptimisht veprat e artit. Sepse teksti modern i Agollit nuk ishte shkruar për lexuesin shqiptar të kohës, as për atë të pritshëm, por ai u shkrua sipas Zhak Derridas [3] me lexuesin e pritshëm. I kaloi vigjilencës së censures, sepse nuk kishte referenca të pasqyruara, sepse siç thotë Pol de Man: “Që teksti të vinte në jetë, funksioni referencial duhej të ndërpritej me rrënjë” [2].

Titulli i tregimit “*Apasionata*”, botuar në vitin 1972, është i njëjtë me atë të Sonatës nr. 23 për piano në F minor, Op. 57, e cila shoqërisht është njohur si *Appassionata*. Krijimi është konsideruar si një nga tri sonatat më të mëdha për piano të periudhës së tij të mesme, ndërsa të tjerat janë *Valdstein*, Op. 53 dhe *Les Adieu*, Op. 81 a. Është kompozuar në periudhën 1804-1805, mundet 1806, dhe i kushtohet kontit Franz von Brunswick. Ajo është publikuar së pari në shkurt 1807 në Vienë. Ndryshe nga Sonata Nr. 8 *Patetike* e mëhershme, nuk u titullua kështu në të gjallë të autorit, por

u etiketua kështoj më 1838. *Appassionata* e konsideruar si një nga më të stuhishmet mes 29 të tillash për piano, si një shfaqje e shkëlqyer e emocioneve dhe muzikës, erdhi pas vitit 1803 kur Bethovenin (1770-1827) e mbërthen shurdhimi i tij që përparoi drejt përkeqësimit.

Në ecurinë mesatare e gjithë sonata *Appassionata* zgjat rreth 23 minuta.

Bethoveni ishte rreth 36 vjeç, ndërsa Agolli rreth të 40-ave. Të dy në mes të jetës, atëherë kur më së shumti krijohen kryeveprat artistike.

1. 1. Qesëndisja që nuk përjashton

Tregimi *Apasionata* futet me modelin e letërsisë në Shkallën Zero që karakterizohet nga mimesisi (shembëllimi). Paramodeli i saj është në Jetë, në shkrim Agolli e përkthen këtë model në model letrar. Krijimi përmban skena e raporte të gjalla jetësore e njerëzore, duke u lidhur me mjedisin sociokulturor, por edhe duke shtruar pyetje e dilema edhe për pozitën e individit. Ashtu si në jetën reale edhe në këtë krijim nuk është e lehtë të vësh në themel të marrëdhënieve me të tjerët dialogun. Ishte koha kur mbizotëronte monologu i brendshëm:

“Nuk i kisha thënë as Mirës për vendimin tim” [1].

Figura themelore qesëndisëse të *Apasionata*, pa arritur në shkallën e përjashtimit dhe vlerësuese autoriale, dëshmohet me titullin e njohur botërisht mes veprës antologjike muzikore, si gjuhë universale e njerëzimit. Shurdhësia e Ludvig van Bethovenit, ndonëse ishte fiziologjike, nuk e pengoi muzikantin e madh t’u përcillte njerëzve pasionet e stuhishme që i vlonin brenda vetes. Kështu do të ndodhte edhe me shurdhësinë politike të vendit tonë, pas Luftës II, ku metoda socrealiste, si e vetmja që lejohej, nuk do të mundte të censuronte realen, e cila ishte e mbushur me zëra ndryshe. Letërsia shëmbëllen kështu një dëshmi jetësore që i shtohet vetjakes, e shenjon në kohë dhe hapësirë duke dalë përtej subjektit krijues, kështoj tejkalon censurën ideologjike. Individualiteti e dëshmon pasionin e tij në fushën e jetës sociale qysh me titullin [6]. Zërat njerëzorë, vetëm me disa vite më pak të sertë politikisht, filluan të nyjëtojnë jetën që i bie ndesh afishimit politik në art. Kishte kohë që nuk komunikohesh lirshëm, që dialogu nuk ishte i hapur. Mjaftojnë vetëm dy, tri vite kur u ndje shkrirja e akujve, që pas monologut të shfaqej dialogu i cili shemb shurdhësinë. Një i ri, për më shumë student, që nuk arrin të hapet deri dhe me të dashurën e vet, që nuk lejohet, pengohet, detyrohet të mos marrë vendimin e vet, megjithëse ishte e drejtë dhe detyrë e tij. Kjo lloj ndjeshmërie zhvillohet në një mjedis të ftohtë, në muajin shkurt, kur bie llojë. Të ftohtët me lagështirë, në muajin më të shkurtër të vitit, bëhet figura mbizotëruese, që nuk shërben vetëm për të përshkruar kohën dhe stinën, në të cilën zhvillohet përshkrimi i tregimit, por edhe gjendjen shpirtërore të protagonistit të tregimit, Arturit. Antinomia, veçori jo vetëm e kësaj vepre të Agollit, madje jo vetëm e këtij autori, bëhet dëshmi e procedurës poetike të krijimit të këtij teksti, ku zjarri i pasionit djaloshtar të studentit rrethohet nga mjedisi i ftohtë, mjedis nga nuk ndahet ombrella, palltoja e zezë, pardesyja dhe llojet e kapeleve.

“E mbylla librin dhe u ngrita. Iu afrova dritares dhe fillova të vështroja shiun e përzier me dëborë. Nëna ime këtë përzierje e quan llohë.

Mbetëm unë dhe Mira. E imët, e mbështjellë me pallton e saj të kaltër, ecte e heshtur krah meje. Lagështia e rrugës dhe e ajrit dukej sikur kishte hyrë në të gjitha indet e trupit të saj. Herë-herë ajo dridhej dhe afrohej nga unë, sikur të kërkonte ngrohtësi.

- Ke ftohtë, Mira?- pyeta unë.
- Pak, -tha ajo.

Unë dola me vrap. Burhani qëndronte i mbështetur pas derës, me ombrellë në dorë.

Zbrita nga autobusi dhe hyra në rrugicën që të shpinte në konviktin e vajzave. Nëpër këtë rrugicë kisha kaluar shumë herë me Mirën dhe pa Mirën. Mbrëmjeve të pranverës gjithë ky rajon gjallërohet; dëgjohen të qeshura vajzash, bisedime të lehta dhe ndonjë këngë. Tani, në shkurt, kjo rrugicë është më e qetë, se bien shira dhe është ftohtë.

Ne pritëm deri sa u nis autobusi dhe filluam të ecnim në trotuar. Qielli ishte gri, i ftohtë. Frynte erë dëbore.

- I ziu baba!- tha Mira
- Ç’janë këto që ndodhën kaq shpejt, Mira? – thashë unë, sikur të mos e dija shkakun e këtyre ngjarjeve.
- Mira u drodh, sikur ta kishte përshkruar një i ftohtë i madh.

Më dhimbte koka...

- Nga ishe? - më pyeti nëna.
- Dola kot nëpër qytet!- thashë unë ftohtë.” [1]

1.2. Konceptimi artistik postmodern i figurave në penën e Dritëro Agollit

Në strukturimin e tregimit *Apasionata*, figurat janë mbartëse problemesh (1972), duke shprehur njëkohësisht edhe parime estetike të caktuara, përmes të cilave realizohet filozofia dhe njëshmëria e veprës. Mpleksen këtu elemente të poetikës romantike, simboliste, postmoderniste në realizimin e strukturave të figurave, duke arritur krijimin e individualiteteve të papërsëritshëm të fytyrave. Ideja bëhet te ky krijim objekt i rikrijimit artistik, i cili shndërrohet nga ide artistike në figurë e gjallë që shihet, që dëgjohet, që shfaqet para lexuesit si kuptim dhe vlerësim i marrëdhënieve të njeriut shqiptar me veten, me realitetin që e rrethon, në periudhën para mesit të vitit 1973.

Është karakteristike për këtë krijues që figurat e tij të perceptohen edhe si art edhe si jetë, ndërsa fytyra të tilla si Demosteni, Mira, nëna, Take Dokoja, Burhani, Durguti të shfaqen si të vërteta në artin letrar dhe si të vërteta të vetë jetës.

Kufiri mes jetës dhe artit, në strukturën e figurës së Agollit, është i tillë që krijon te lexuesi hapësirën për të ndjerë e për të parë diçka më shumë se ç’shprehet me fjalë në mënyrë të drejtpërdrejtë te fytyra (personazhi). Te këto figura ngjizet, zhvillohet dhe zbulohet një krijesë komplekse, që gradualisht krijon në përfytyrimin e

lexuesit peshë tronditëse. Shkrimja e racionale dhe emocionale në to bën që aspekti figurativo–estetik të ngërthejë në vetvete edhe njohjen e realitetit.

Në krijimin e figurave–fytyra të këtij tregimi antologjik ka mprehtësi dhe gjerësi vizioni, forcë imagjinate, intuitë; struktura e tij i nënshtrohet një konceptimi të njëmendët, përmes mënyrave nga më të ndryshme të lidhjes e kombinimit të fjalëve, njësisive frazeologjike, veprimeve të shprehura prej tyre, ngjarjeve etj., me anë të të cilave shkrimtari jep lëvizjen e jetës së jashtme dhe të brendshme të fytyrës. Vijon logjika e bashkimit zinxhir, sipas së cilës çdo fjalë, çdo veprim e çdo mendim fiton vlerë të veçantë në mekanizmin e ndërtimit të figurës fytyrë. Kjo e fundit, duke u shfaqur si një sistem mjetes ligjërimore, që kanë hyrë në raporte të veçanta mes tyre, është sistem i të menduarit artistik të Agollit.

Edhe te ky shkrim, autori krijon një sistem të ri, mjaft të pasur, të mekanizmit të ndërtimit të figurës. Përfytyrimet e tij rrokin hapësira mjaft të mëdha që gjejnë pozicionin e vet përmes një figuracioni sa të njëmendët, aq dhe vizual.

2.2. Mekanizmi i krijimit të figurës

Figurat te tregimi i Agollit vizatohen shpesh nga pozicioni i një vëzhguesi që sheh gjithçka e që me potencë depërton në gjendjen e brendshme të fytyrës. Kështu mund të themi që pikëvështrimi i figurës është i brendshëm.

Rrëfimtari (narrator) Artur e luan këtë rol, sepse e zbulon me sinqeritet gjendjen e brendshme edhe kur ajo është e fshehtë dhe mezi dallohet nga vëzhgues të tjerë. Autori flet nga thellësitë e botës së personazhit [4] të Arturit të krijuar prej tij dhe gradualisht ngjitet në sipërfaqe, duke krijuar një figurë të tipit të veçantë. Monologu i sinqertë i fillimit, replika me nënën, babain, Mirën, Burhanin dhe babain e Mirës, plotëson thelbin e karakterit të tij të formuar plotësisht. Vështrimi i brendshëm i autorit ndjek lëvizjen e ndjenjave dhe mendimeve të fytyrës. Me anë të kësaj lëvizjeje figura afrohet te ne, hidhet mbi të dritë dhe ajo shfaqet e plotë. Figura merr përmasa të gjera, kapërcen kufijtë e një karakteri të veçantë dhe, në gjithë tërësinë e saj, tashmë është ajo që e shtyn mendimin më tej në thellësi, duke nxitur një shpërthim të ri, një pasion të furishëm. Pas qetësisë së sipërfaqshme, e cila i duhet për të kaluar nga monologu, te replikat plot tension, në jo pak çaste dhe thumbuese, veçmas me babain dhe nënën, arrin të ndërtojë dialogun, aq të munguar në atë kohë:

“-Demo, shtrihu!- tha ajo dhe m’u kthye mua: -Ç’është kjo punë me ty, Artur! Gjithnjë do ta tronditësh tët atë? Thikë më thikë me të...”

- Ne nuk u zumë, unë fola qetësisht me babanë,- thashë unë.

-Ndonjë herë fjala e qetë vret më shumë,- tha nëna.”

Nëpërmjet kundërvënies mes kësaj qetësie të jashtme dhe vrullit të pasionit të ndrydhur përbrenda, figura fiton njëmendësi dhe ngarkesë emocionale të veçantë. Kjo mënyrë vështrimi e figurës i jep asaj përmasa të kohës, duke zbuluar një filozofi të rrezikshme dhe rrëqethëse në synimet e saj, që pëlqente bindjen e verbër, pa fjalë, shurdhësinë, deri dhe në familje.

Depërtimi në thelbin e karakterit bëhet sipas një konceptimi të veçantë: figura nuk jepet sipërfaqshëm, por mes shtresash, që hapen e zbulohen njëra pas tjetrës, duke

na çuar drejt thellësisë, ku mund të preket, me rrëqethje, filozofia e sundimit shpirtëror deri dhe të djalit të vetëm të familjes së një pushtetari të lartë të kohës.

2.3. Figura në raportin kohë artistike dhe kohë reale

Në këtë tregim, mënyrat e ndërtimit të figurës bëhen më tej të larmishme nga koncepti i veçantë i autorit lidhur me këtë marrëdhënie artistike. Figura e Arturit si protagonist krijohet më së shumti nga zbulimi i një veprimi të brendshëm, shumë të tensionuar. Në çastin kur ai vendos të ndërpresë studimet në Institutin e Lartë të Arteve pozicioni i jashtëm i tij është statik, koha reale e qëndrimit në këtë gjendje është e shkurtër, por tamam në këtë shtrirje të shkurtër të saj risillen aq shumë ngjarje të ngjeshura, të cilat i japin figurës konture më të gjera. Dëshmia e të ndodhurës do të kthehet nëpërmjet përshkrimit e rrëfimit në dialog me tjetrin, të cilin rreket ta bindë.

Çasti i monologut është konvencional, sepse në strukturën e figurës ai hyn si një distancë imagjinate midis asaj që shihet drejtpërdrejt dhe atyre dëshmimeve që sjell fytyra artistike. Këto dy pozicione kohore, në një pamje janë të njëkohshëm, kurse në pamjen tjetër duket se kanë mospërputhje kohore–hapësinore. Kështu që, mes monologut të figurës së Arturit, lexuesi arrin të shohë e të ndiejë diçka më shumë se çdo të jepte koha reale deri në nisjen e dialogut me babain.

Dihet që bota e brendshme e veprës, është e shkurtuar në raport me botën reale. Në tregimin “*Apasionata*” figurat e pakta të tij përfaqësojnë dukuri të caktuara sociale, konvencionit shfaqet si një mjet i brendshëm i krijimit të tyre dhe është ai që krijon qesëndisjen deri talljen për këto figura.

2.4 Vëzhgues i jashtëm, vetëveprim apo ballafaqim

Mënyra e ndërtimit të figurës, sipas pikëvështrimit të brendshëm, ndërthuret dhe me një varg gjetjesh: 1. Duke iu referuar mendimeve të një vëzhguesi të jashtëm. 2. Duke e nxjerrë figurën në vetëveprim. 3. Duke e ballafaquar me një fytyrë artistike tjetër.

Dialogu i Arturit me Mirën për babain e vet shfaqet i cunguar, si i këputur, sepse vjen nga rrjedha e brendshme tronditëse, që Arturi bën përpjekje maksimale ta mposhtë. Sa më shumë përpiqet të duket i qetë, aq më qartë lexohet tronditja në tërë qenien e tij, aq sa arrin deri të gënjejë me ndërgjegje. Ligjërimi tingëllon si në një shurdhësi... Mira përballë bën sikur nuk e kupton tonin ironik të Arturit. Është kjo një mënyrë interesante e zbulimit të thelbit të karakterit. Autori është brenda dhe jashtë figurës.

Autori herë-herë u referohet disa përshkrimeve që duken si të copëzuara, si diskutimeve të tij me nënën, Mirën, Burhanin apo gjykime të vetat. Duke ardhur njëra pas tjetrës, ato mbartin në të vërtetë një funksion të dyfishtë: nga një anë çdo mendim ndih në zbulimin e karakterit që e përcjell, kurse nga ana tjetër, mbush me ngjyrim të ri si figurën e Demostenit, ashtu edhe të Arturit përballë tij. Kjo mënyrë e ndërtimit të figurës na jep një karakter të fuqishëm, zgjeron përfytyrimin për dukuri të tjera që kanë si bosht ngërçet e mëdha të kohës. Figura merr dritë nga ndërthurjet midis tronditjeve të brendshme dhe veprimeve të jashtme (çasti i dialogut me nënën pas përgjigjes së dhënë prej saj në telefon: -“Shoku Demosten, - përquesha unë. -Babai i ka shokët e

rrallë, Artur,- tha ajo. U zemërova edhe me emrin Artur. Edhe këtë emër babai ma ka vënë për t'u dukur.”) Përplotësohet nga thurja e dialogimeve reale të turbulluara me një sistem hollësish që kanë forcë karakterizuese të veçantë, nga përdorimi i një varg fjalish e fjalësh të metaforizuara, ku ka deri invers tingujsh (“-Pipiruke? - pyeta unë. – Quripuke! – thirri babai tërë djersë dhe më shkumbë në gojë.”) etj.

Në hollësitat e karakterizimit, në copëzimin e ligjërit, autori gjen mënyra për të krijuar mekanizmin e proceseve të njëmendëta të të menduarit. Hallkat e të menduarit të babait dhe birit lidhen në një zinxhir logjik, që krijon përfytyrime të gjalla e të fuqishme për karakteret që mishërojnë ata.

Ndërsa figura e Take Dokos krijohet sipas një parimi tjetër: duke ndërtuar që në fillim një raport të veçantë mes tij dhe mjedisit përreth. Mënyra se si kjo fytyrë artistike percepton këtë mjedis, njerëzit përreth, imtësia e tij fizike, kasketa e tij me strehë, pardesyja e dalë boje (nuk ka pallto dimri, ndonëse banon në Korçën malore) ndihmuan të njihet bota e tij, shqetësimet e mëdha, pra thelbi i tij. Këtu gërshetohet fakti, ana e jashtme me anën e brendshme të fytyrës, pra ku më shumë e ku më pak mbizotëron parimi i pikëvështrimit të brendshëm.

2.5 Figura nga pozicione të ndryshme

Tek tregimi i D. Agollit “*Apasionata*” figurat janë krijuar nga disa pozicione. Krahas vetëformësimit në aspektin frazeologjik, figura shfaqet edhe në pikëpamje të qëndrimit të një figure tjetër vepruese, që mishëron një fytyrë episodike, i cili është pjesëmarrës i drejtpërdrejtë në veprim, apo vëzhgues i mënjanuar. Secili jep marrëdhënien, përshkrimin e vet drejtpërdrejt ose në trajtën e ligjërit monologjik.

Veç mënyrave që pamë më lart, figura e Demostenit plotësohet e me një karakterizim tjetër të tërthortë: mes qëndrimit që mban një fytyrë tjetër, qoftë dhe jo protagoniste. I tillë del çasti kur Takja i dërgon të fala bashkëlufëtëtarit të vet, me të cilin kishte qenë shtrirë së bashku në një qerre, realizon karakterizimin e mëtejshëm të kësaj figure. Kemi këtu një funksion të dyfishtë; skicohet figura e Takes, por në të vërtetë hedh dritë të fuqishme edhe mes të falave që ai i dërgon njeriut që e ka plagosur. Shpesh vizatimi mes të panjohurave ndërthuret me përshkrimin, në dukje asnjans, indiferent të autorit. Por, pas gjykimit të tërthortë të autorit, fshihen mendimet, arsyetimet e vetë figurës [4]. Në karakterizimin e Demostenit, rrëfimi i autorit të realizuar me anë të Arturit, përcjell psikologjinë e fytyrës, e kështu mbartet cilësia dhe forca e monologut.

Edhe figura e Arturit, që flet pak, por mendon thellë e vepron shumë, plotësohet nga vrojtimi i shqetësuar, i alarmuar i nënës, i Burhanit, nga bisedat e tij të heshtura, që i drejtohen së brendshmi me një ankth të vazhdueshëm. Arturi ndriçohet nga vëzhgimet e shqetësuara të Mirës, por, ndërsa në raportin baba-bir qëndrimet e fytyrave shprehen drejtpërdrejt, në raportin Artur-nënë, Artur-Burhan, ose Artur-Mira karakterizimi i fytyrës dytësore bëhet së brendshmi, heshturazi.

Këtu figura ndërtohet nga disa pozicione. Diku përshkrimi zhvillohet si një ekspozicion i dyfishtë: krijohet një pikëvështrim sinkron i fytyrës (duke dhënë të tashmen e tij) dhe një pikëvështrim retrospektiv (që i referohet së shkuarës, ndoshta edhe së ardhmes së tij). Figura e Demostenit plotësohet edhe përmes vëzhgimeve të nënës, të Burhanit apo Mirës mbi të, por veçmas pas rrëfimit të Takes, porsa merr vesh

që Arturi është i biri, ndërsa ajo e Arturit plotësohet më tej atëherë, kur ëndërrimet e tij për të ardhmen e vet, i japin sigurinë që ka te vetja për të mos mbetur *një shifër*.

Mes vështrimit të Arturit, që zgjati aq pak, por që mirfilli arrin të fitojë admirimin e tij, ("Fillova ta admiroja këtë njeri që kishte besim aq të madh te vajza e tij"), konturohet edhe Take Dokoja si figurë. Ndonëse i dhënë vetëm në një bisedë të zhvilluar në rrugë, ai nuk i shpëton dot karakterizimit, që vjen prej përshtypjes dhe qëndrimit të fytyrës qëndrore të tregimit. Nga bashkëveprimi i heshtur i Arturit, figura ndriçohet edhe më thellë. Ai vërtet është i moshuar, por gjeneron aq vitalitet, personalitet sepse është i palëkundur në besimin e vet te vajza e tij.

Kompozimi i kësaj vepre me disa fytyra të pakta është kompleks. Fytyrat artistike janë vendosur në pozicione të ndryshme qendrore apo episodike, që janë hallka të ndërtimit kompozicional dhe që i nënshtrohen një pikësnyimi ideoeemocional të caktuar. Vlera dhe funksioni i fytyrave, qendrore apo dytësore, është pothuaj i njëjtë. Takja, figurë episodike, luan rol mjaft të rëndësishëm në zbulimin e konfliktit. Burhani, është vëzhgues si tip, vepron pak, por në arsyetimet me Arturin, në mbresat e Arturit për të, që tronditin ndjenjat e tij njerëzore, ka veprim të brendshëm, i cili shkon përkrah rrjedhës së veprimit të gjithë veprës. Po ashtu Mira, që flet pak, fsheh pas qetësisë e sigurisë së saj një lëvizje të brendshme, një stuhi, që do të thërrmonte çdo gjë që do t'i dilte përpara në formën e mendësisë së Durgutit. Sipas këtij parimi është krijuar edhe Takja, që megjithëse duket sikur merr pjesë i mënjanuar në veprim, zë megjithatë, një vend të rëndësishëm në vepër.

2.6 Tipe të figurave

Figurat artistike zotërojnë ngarkesë emocionale të veçantë dhe përfaqësojnë në vetvete një hallkë organike në strukturën unike të veprës. Figurat, veç këtij tipari mbartin tonalitetin e gjithë krijimit. Te ky tregim mbizotëron kryesisht emocioni humoristik, që realizohet në një sfond të pasur epik, gjë që përcakton dhe mekanizmin e ndërtimit të figurave.

Parimi i ndërtimit të tyre është zbërthimi i kontradiktës së brendshme, i thelbit, që shkakton qëndrimin e mprehtë qesëndisë. Arturi është në një pozicion, që fshin kufirin mes jetës së ndërtuar nën tutelë, e cila prodhonte vetën numra, por jo individualitete e jo më personalitete, dhe asaj që duhej të ishte në të vërtetë. Monologu i brendshëm, që shpreh ëndrrën për të jetuar jetën me dinjitet, ndërkohë që i zë diellin ombrella ideologjike e babait i cili imiton si fëmijë, krijon ngarkesa emocionale humoristike të kësaj figure, që me përmasat e saj bëhet burimi i bindjes së patosit të fuqishëm humoristik.

Figura është ndërtuar mbi bazën e kontradiktës mes talentit dhe dëshirës së prindit që është formësuar si tutelë, të cilën autori e shfrytëzon me mjeshtëri të rrallë edhe në ndërtimin e figurave të tjera. Por krahas figurave që mbartin *tonalitet humoristik*, në tregim janë konturuar edhe figura epike, si: Takja, Mira dhe Burhani, figurë satirike si Durguti etj.

Edhe parimi i lëvizshmërisë ka dhënë ndihmesën e vet në përplotësimin e figurave te ky tregim [4]. Arturi është figurë e lëvizshme, që vepron lirisht, që ndryshon mjedisin, që ka guxim të mbrojë dinjitetin vetjak, siç është figurë statike ajo e nënës, e ngërthyer në mjedisin e vet, aq sa nuk është plotësuar as me emër vetjak. Këto

cilësi ndajnë zakonisht figurat qendrore nga ato dytësore. Figura e Arturit dhe e Demostenit është e vatërzuar fuqishëm, sepse përfaqëson një ideologji e filozofi të veçantë, veçmas për kohën. Agolli nuk ka mishëruar te këto figura kontadiktore karaktere të caktuara, por i ka pasur si pikënisje për një filozofi të caktuar mbi botën, duke dhënë dy tipe figurash: 1. të figurës së një fytyre reale (si: Demosteni, Takja, nëna, Durguti). 2. të figurës të tipit të veçantë, të figurës së kohës, të figurës së historisë që lëviz (si Arturi, Mira, Burhani).

Kjo e dyta është një figurë komplekse, që mbart një përfytyrim konkret mbi realitetin, bën që të zbërthehet më tej konceptimi dhe realizimi figurativ i dukurive e karaktereve të tjera, që arrijnë të japin tablonë e gjallë.

Këto dy lloj figurash kanë një raport reciprok: ekzistenca e përfytyrimit të qartë e të plotë të shkrimtarit për figurën kohë e ka ndihmuar atë që gjatë procesit krijues, të konceptojë drejt dhe të ndërtojë me sukses figurat konkrete, me të veçantat e tyre.

2.7 Figura si sintezë

Agolli arrin të flasë, që sikundër thotë Mishel Fokault "... do të thotë të bësh diçka, diçka tjetër nga ç'është të shprehësh atë që mendon: do të thotë të përkthesh atë që di" [5]. Figura artistike mishëron, brenda kufijve të veprës letrare, një kompleks të përcaktuar tiparësh e vetish të jetës reale, të botës së brendshme të njeriut shqiptar. Këtu kemi arritjen e një njënjëshmërie përgjithësuese e jo grumbullues tiparësh.

Krijimi i figurës përfshin te tregimi i gjatë "*Apasionata*" çastin e analizës, gjatë të cilit Agolli, mbasi di të hetojë dhe të vlerësojë dukuritë më thelbësore të realitetit, gjatë procesit të krijimit të tregimit, e bën analizën një hallkë të rëndësishme të përsosjes artistike të figurës. Tërësia e imtësive të zgjedhura, të proceseve të të menduarit të fytyrave, të ndjenjave, të veprimeve të jashtme, të fizionomisë së tyre etj., në një vështrim, do të përbënin çastet e procesit të analizës, e cila, nga ana e saj, shkon në mënyrë të njëhershme drejt sintezës.

Në të vërtetë karakteri sintetik i figurave të tregimit "*Apasionata*" buron nga brendësia e tyre, nga fakti se secila përgjithëson një ide, një mendim politik, filozofik, shoqëror të caktuar. Pikërisht në sajë të sintezës, realizohet në tregim, pothuaj me përsosmëri, kalimi nga realja, bota e dukshme (ajo e krijuar në faqet e veprës prej autorit), në botën e padukshme (në përfytyrimin dhe përjetimin e problematikës së rëndësishme, të proceseve të ndërlikuara, të përmasave të shtrirjeve të ndryshme kohore e hapësinore). Sinteza e figurave të tregimit "*Apasionata*" është e tillë që, mes një perceptimi direkt ndijor, lexuesi të depërtojë në procese më të thella të jetës. Në këtë tregim, procesi i të menduarit artistik rrjedh në bashkëveprimin reciprok të elementit abstrakt (të arsytimeve, përsiatjeve) me elementet konkrete ndijore, që materializohen aq mjeshtërisht në njënjëshmërinë e figurave artistike.

Procesin e krijimit të çdo figure, tregimtari ia nënshton një sopi të caktuar, që përbën thelbin e çdo karakteri. Sopi është përcaktuar që në çastin kur autorit i lindën idetë krijuese dhe, në funksion të këtij sopi kuptimor, rrjedh, me të veçantat e veta, mekanizmi i ndërtimit të figurës.

Në tërësinë e figurave është realizuar gjithashtu me mjeshtëri bashkimi i konkretësisë historike me kuptimin filozofiko-shoqëror të saj. Kjo sintezë e fuqishme

ka sjellë në mënyrë të natyrshme një stil të ri, rizbulime artistike, që pasurojnë individualitetin e prozatorit tonë.

Karakter i sintetik i fjalës ka dhënë mundësi që figurat të perceptohen, të ndiqen në mënyrë të drejtpërdrejtë. Nëse, si çdo vepër letrare, edhe ky tregim ka vlera figurative (në kuptimin e ndërtimit të figurës fytyrë), kjo buron së pari prej faktit se fjala (në funksionet artistike të saj) është vetë njeriu, bota e tij, është mendimi që sjell Agolli në letërsinë postmoderne shqipe.

Përpunimi i mjeteve të veçanta të krijimit të figurës shfaqet në këtë vepër si zgjerim dhe ndërlikim i mëtejshëm i peshës së konvencionit artistik, i cili është një mjet i brendshëm i ekzistencës së figurës. Ndonëse, në një kuptim, figurat e veprës të çojnë në një realitet konkret, kohor-hapësinor, distanca midis këtij realiteti dhe vizionit të autorit mbetet, si gjithmonë, e pakapërcyeshme.

Dritëro Agolli, që arrin nivele të larta mjeshtërie artistike me romanin *Shkëlqimi dhe rënia e shokut Zylo* (1973), duke u dëshmuar si mjeshtër i romanit tonë humoristik, e ka dëshmuar këtë aftësi krijuese edhe më herët, në prozë të shkurtër, duke i dhënë letërsisë sonë figura të papërsëritshme. Janë përfytyrimet e shkrimtarit ato që bashkojnë, që lidhin figurat e ndryshme me njëra-tjetrën dhe luajnë funksionin organizues në gjithë veprën.

Përfundime

Tregimi i gjatë “*Apasionata*” i Agollit është një histori tronditëse, që bën vend në mesin e atyre krijimeve që zhbiron më qartë jetën nën regjimin karakteristik totalitar, një shembëllim interesant i dëshirave vetjake dhe ambicieve, duke arritur të shpërfaqë një hapësirë të madhe të mjedisit social, nga roli i gruas në një shoqëri patriarkale te ai i rolit të artit në politizimin e jetës universitare dhe më gjerë. Është një mit i nxjerrë në *Profanum* [8]. Arturi porsa ka nisur studimet për kompozicion në Institutin e Lartë të Arteve, por është bindur se nuk është i prerë për të. Po shtyn vetëm për mos ia prishur babait të vet, i cili donte një fëmijë artist, për të ushtruar trysni ndaj tij me anë të saj. Studenti gjen zgjidhjen e këtij ngërçi duke e braktisur institutin, për të nisur studimet në inxhinieri, ku ka siguri se do të dallojë, por qëndrimi i tij dinjitoz ndikon te të tjerët, përfshi mbështetësen dhe të talentuarën Mira, si dhe te Burhani, i cili është bërë i afërt me dy të rinjtë që duhen. Pasojat e qëndrimeve të Arturit dhe të atit, rezonojnë më gjerë. Kësisoj Agolli vishet shumë mirë duke e bërë konfliktin familjar një çelës për zbulimin e problemeve jo të pakta të shoqërisë shqiptare të kohës. Latinët e quajnë familjen shtet i vogël, por pikërisht, kur që në bërthamë të jetës sociale birit i mungon modeli, babai, ç’të ardhme do të ketë?

Referencat

- 1- Balli K, (2008) *Album me prozë nga shkrimtarë të qarkut Korçë*, Tiranë.
- 2- De Man P, (1979) *Allegories of Reading*, New Haven: Yale University.
- 3- Derrida J, (2003) *Writing and Difference*, London.
- 4- Dado F, (2006) *Intuitë dhe vetëdije kritike*, Tiranë.
- 5- Foucault M, (2004) *The Archeology of Knowledge*, London.

- 6- Hamiti S, (1996) *Letra shqipe sprovë për një poetikë 5*, Pejë.
- 7- Hamiti S, (2010) *Poetika Shqipe*, Tiranë.
- 8- Kundera M, (1979) *Testaments Betrayed*, London.

VËLLIMI "TINGËLLIMET E ZEMBRËS", SHPREHJE E EMANCIPIIMIT SHOQËROR DHE KULTUROR NË POEZINË TONË TË PERIU DHËS 1912-39

"Tingëllimat e Zembrës" a Reflection of Social and Cultural Emancipation in the Albanian Poetry of 1912-1939

Jonela Spaho

Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë, Fakulteti i Mësuesisë, Universiteti "F.S.Noli" Korçë

Përmbledhje

Vëllimi "Tingëllimet e Zembrës", i autorit Kristo Floqi, që u botua në vitin 1922, është një vepër që jo vetëm e pasuron, por dhe sjell risi në traditën e lirikës dashurore shqiptare. Duke qenë se Kristo Floqi e shkroi këtë vëllim pas një tradite të pakët të këtij lloji, të trashëguar nga letërsia e Rilindjes, është e natyrshme që poezia e tij të mbartë tipare të stilit romantik të kësaj poezie, të trashëguar nga Naimi dhe Çajupi, por edhe të pasurohet me elemente të reja, të cilat i kërkonte koha. E vënë në kuadrin e zhvillimit të kësaj poezie, në periudhën në fjalë, poezia e tij sjell një pasuri të madhe motivesh, variacione përsiatjesh të heroit lirik, elemente autobiografike, si dhe një konceptim original të figurës së vajzës. Gjithashtu, poezia e tij shquhet për një stil të larmishëm, pasuri të sistemit metrik dhe figuracionit artistik. Konceptimi dhe strukturimi i këtij vëllimi, si në formë dhe përmbajtje, janë një shfaqje e dukshme e emancipimit kulturor dhe shoqëror të poezisë sonë në atë periudhë.

Fjalët çelës: variacionet ndjesore, psikologjizmi, introspeksioni, lirizmi, stili.

Abstract

The volume "Tingëllimet e Zembrës", written by Kristo Floqi, published in year 1922, not only enriches love lyrics tradition, but also brings innovation to it. Since, by the time it was written, little similar traditions were inherited from the Renaissance, certain traces of romantic style features found in Naim and Çajupi, can also be traced in Floqi's poetry. However, it has to be said that his poetry is enriched with new elements of the time in which he himself wrote. Positioning Floqi's poetry in its entirety within the framework of the time he created it, we may say that it introduces a new a series of motifs, a lot of reflections of the lyrical hero, autobiographical elements as well as an original perception of the female character. His poetry is also characterized by style and metrical system variety and an entire wealth of figures of speech. The perception and structure of this volume, concerning both form and content, serve to show the cultural and social emancipation of poetry at the time the present volume was written.

Keywords: emotional commutation, understanding, introspection, lyric, style.

1. Lirika dashurore e K.Floqit, parë në kuadrin e zhvillimit të këtij lloji deri në kohën e botimit të saj

Në vitin 1922, Kristo Floqi do t'i dhuronte lexuesit shqiptar vëllimin e tij poetik *"Tigëllimet e Zembrës"*, i cili përmbante 71 lirika të ndiera dashurie dhe 7 poezi bukolike. Vjershat apo këngët e këtij vëllimi mbështeten në një frymëzim të brendshëm, në mendimin ndijues, që i jep poezisë vezullime dhe nuanca të ndryshme. Këto poezi lirike janë shprehje e vetvetishme e një qerthulli ndjenjash që trazojnë shpirtin e poetit, sepse, siç thotë dhe Bjelinski: "...brendinë e veprës lirike e përbën ndijimi i menjëhershëm dhe i rrufeshëm, që trondit shpirtin e poetit, si era telat e harpës".

Poezia e tij është një poezi romantike, që spikat në dëshirën e vazhdueshme shpirtërore të poetit për të përshkruar hollësisht përjetimet e brendshme të tij, bukurinë e vajzës dhe pasojat e saj në mendjen dhe ndjenjat e poetit. Ashtu si romantikët, edhe Kristo Floqi sheh te dashuria kuptimin e vërtetë të jetës, pa të cilën nuk ka kuptim ekzistenca. Në pjesën më të madhe të vjershave dhe këngëve, ajo është përshkruar si një ndjenjë sfilitëse, që derivon një vuajtje të përmasave kozmike, vuajtje në të cilën, ashtu si në gjithë poezinë romantike, merr pjesë dhe natyra. Pjesa më e madhe e vjershave përshkohen nga dhimbja dhe trishtimi prej pabesisë së vajzës, prandaj poeti nuk nguron, shpesh, të artikulojë dhe mallkime, të cilat dalin nga një zemër që vuajtjen dhe shpërfilljen e ka bërë pjesë të pandarë të ekzistencës. Këto mallkime janë, në thelb, jehonë e mllëfeve që zbrazën në poezinë e tyre romantikët evropianë, si shkak i mospërgjigjes së ndjenjës apo e tradhtimit të saj.

Prej kësaj dhimbjeje është e natyrshme të burojë vetmia, ajo vetmi universale, shpesh egocentrike, që i bën romantikët t'i largoheshin realitetit dhe botës. Në këtë vetmi, i vetmi ngushëllim bëhet bota e kujtimeve dhe nostalgjia që vjen prej viteve të arta, kur vajza e ëndrrave, shoqja e fëmijërisë dhe e rinisë, ishte pranë tij dhe i falte çaste të papërsëritshme, por tashmë bota e kujtimeve kthehet në një bumerang trishtimi (*"A e mban ment"*), ndaj në një prej poezive që evokojnë kujtimet e ditëve të bukura, ai ka vënë në krye, pas titullit, fjalët e Dantes: *"Nuk ka gjë më të trishtuar kur kohën e lumtur në mjerim kujton"*. Poezitë në përgjithësi i mbështjell një tis trishtimi. Poeti priret ta japë më shumë këtë ndjenjë vuajtjeje, sesa përjetimin e çasteve të gëzuara, sepse, sikurse romantiket evropianë, edhe K.Floqi shihte te vuajtja dhe trishtimi ndjenjat më fisnike dhe më të denja për t'u pasqyruar në poezi.

Nëse e shohim poezinë e dashurisë të këtij autori në kuadrin e lirikës erotike të romantizmit shqiptar, do të vërejmë te krijimtaria e tij ndikime nga lirika dashurore dhe e Naimit dhe e Çajupit. Naimi përshkruan në lirikën e tij erotike një ndjenjë fort të trazuar, që kalon nga një skaj në tjetrin, nga lektisja marramendëse pas bukurisë së të dashurës te vuajtja e thellë, për shkak të mospërfilljes së saj. Edhe Kristo Floqi sikurse Naimi e përshkruan këtë oshilacion ndjenjash që e trishtojnë, por duke mos hequr asnjëherë dorë nga dashuria, të cilën e sheh si arsye të domosdoshme për të jetuar. Asaj dashurie platonike pa asnjë gjurmë sensualizmi, ku veç vështrimi i vajzës e kthen në jetë, që Naimi do ta bënte objekt të ciklit "Bukuria", po asaj ndjenje do t'i këndojë shpesh dhe Floqi, i cili shpreh, pothuaj, të njëjtin dimension konceptimi platonik. Ashtu si Naimi, edhe Kristo Floqi nuk priret ndaj pasqyrimin të botës shpirtërore të vajzës, me përjashtim të rastit kur flet për indiferencën dhe pabesinë e saj. Kristo

Floqi, i prirur nga tradita e disa romantikëve francezë, si Alfred dë Myse, Lamartin etj; shqipton shpesh mallkime të fuqishme që shprehin në vetvete egocentrizmin e theksuar romantik të subjektit lirik.

Ndërsa lirikën erotike të Çajupit me lirikën erotike të Kristo Floqit e bashkon ideja e vështirimit të dashurisë jo vetëm si burim gëzimi e lumturie, por edhe si shkak vuajtjesh të rënda e dramash të thella, të cilat vijnë nga egoizmi i shfrenuar që përmban kjo ndjenjë në natyrën e saj.

Me sa shihet, këto shfaqje të dukshme të ndikimit të poezisë romantike te lirika e Kristo Floqit vijnë për shkak të faktit, se një pjesë e mirë e këtyre poezive duhet të jenë shkruar në fillim të shekullit XX, atëherë kur poezia shqiptare, ende e brishtë, duke sfiduar atmosferën dhe klimën kulturore shqiptare, në prag të Pavarësisw dhe ende pa dalë nga shtrati i poezisë erotike të Rilindjes sonë, synonte të rrokte elementët e vet emancipues dhe modernë. Në vëllimet me lirika dashurie, që u botuan në gjysmën e parë të shekullit të XX, siç ishin lirikat e Ali Asllanit, Lasgush Poradecit, Asdrenit, Kristo Floqit, etj, duhet theksuar elementi emancipues që i sollën ato mjedisit të kohës kur u botuan. Ndryshe nga Ali Asllani, Asdreni dhe Lasgush Poradeci, në dy vëllimet e të cilit dominoi lirika e dashurisë, Kristo Floqi guxon të sfidojë, duke dalë për herë të parw me një vëllim vetëm me lirika erotike. Pavarësisht ndikimeve të lartpërmendura të trashëguara nga poezia erotike e letërsisë së Rilindjes Kombëtare, Floqi u mundua që të sillte dhe elementë të rinj, duke pasuruar kështu traditën e pakët të lirikës dashurore në letërsinë shqipe. Duhet theksuar këtu notat autobiografike që përmbajnë këto lirika, sepse duke iu referuar kushtimeve në krye të vjershave si: "*Z. Lules*", "*B. kushtim*", "*Kushtim zonjushës Liri N.*", "*Zonjushes K.P.*", "*I kushtohet Afërditë M.*", "*Kushtim z. Leonore M.*", "*Kushtim U. P*", "*Kushtim K. K.*", "*z. B. B.*", "*Zonjës U. P.*" etj; autori shplos hapur një frymë të tillë sinqeriteti dhe emancipimi, e cila rrallë mund të ishte vërejtur më parë në letrat shqipe. Duke qenë njëherësh autobiografike, por dhe kushtuese, detyrimisht që tablotë e ndjenjave që do përshfaqen në to do të krijojnë një afresk të gjallë, plot ngjyra, ku gjallojnë figura femrash me bukuri ideale, të cilat kanë robëruar mendjen dhe zemrën e poetit. Me tone të theksuara autobiografike është dhe poezia e Ali Asllanit dhe e Lasgushit, në ndërgjegjien poetike të të cilëve femra ngrihet në ato përjetime që ata i kanë kaluar vetë, por në poezinë e Floqit notat autobiografike secifikohen qartë dhe haptas. Për secilën femër të jetës së tij ai ka një përjetim të veçantë, apo sublimon në vargje një çast të veçantë. E përbashkëta e Asllanit dhe Floqit është se te të dy tema e dashurisë reflekton më mirë kalimin nga mentalitetet e vjetra te bota e re evropiane, që kishtë hapur dritaret e saj dhe për shoqërinë shqiptare, si urë kalimi nga një mendësi e vjetër drejt një mendësie të re. Femra e poezisë së Ali Asllanit ka kolorit të spikatur lokal, por dhe kolorit oriental, ndërsa femra e Kristo Floqit, pavarësisht se e përshkruar ndonjëherë me figuracionin dhe mjetet e stilistikës popullore, apo me ndonjë ngjyrim lokal ("*Flutura korçare*"), përgjithësisht, del si një femër më e emancipuar, e cila di të përzgjedhë dashurinë e saj, ajo ka guximin të sfidojë ndjenjat e partnerit, të dalë në dritare të dëgjojë serenatën, madje dhe t'ia pohojë e para djalit ndjenjën e saj.

E ndërtuar në bazë kontrastesh e antitezash të tilla, plot diversitet e larmishmëri ndijimesh, poezia e tij sjell një larmi të lirikës erotike. Nuancimi i bukur i ndjenjës, fluiditeti dhe pasioni që e përshkruan këtë poezi, janë risi që sjell ky autor përmes trajtimit të këtij motivi. Po me atë patos që thuri dramën e tij me temë

patriotike, ku dashurinë për atdheun e ngriti në kult, ashtu i ngre kult dhe në këtë vëllim dashurisë dhe bukurisë së vajzës. Të gjitha vjershat e këtij vëllimi u përngjajnë një vargu perlash, të cilat i lidh filli i ndjenjës, ku secila perlë ka vezullimin e vet dhe të gjitha së bashku krijojnë gjerdanin e bukur të poezisë dashurore të Floqit, me stilin dhe origjinalitetin e vet. Ajo është një lirikë e ndjeshme qytetare, që përthith në indin e saj dhe psikologjinë e një mjedisi të caktuar, kryesisht të Korçës, pasi në një pjesë të mirë të poezive hasim motive të serenatave, si në rastin kur hero i lirik i thërret vajzës të ngrihet nga gjumi apo kur i lutet të shfaqet në dritare.

Adaptimi që gjetën këto vargje me frymën dhe psikologjinë vendase, është ndoshta dhe një nga shkaqet kryesore që këto vjersha u preferuan si tekste këngësh dhe u kënduan mjaft jo vetëm në Korçë, por edhe më gjerë. Një pjesë e mirë e vargjeve janë shkruar dhe me qëllim të drejtpërdrejtë për t'u muzikuar, sepse që në krye të vjershës autori thekson dhe mënyrën e muzikalitetit, që duhet të marrë vargu dhe mënyrën e këndimit të këngëve, si: minore (*tonalitet muzikor*), barkarola (*një këngë mesdhetare që këndohet në varkë*), serenada (*këngë dashurie*), arie (*pjesë operistike*), nokturne (*pjesë romantike, me stil të qetë që këndohet natën*), melodia, cavatina (*një lloj arie klasike*), duetto (*që këndohet prej dy vetëve ose prej dy zërave*), canzonnetta (*tip kënge e vogël*), quarteto (*që këndohet prej katër vetash, ose luhet me katër instrumente*), etj.

Në disa raste Kristo Floqi në vargjet e tij ka bërë një përshtatje të tekstit nga veprat operistike të kompozitorëve të mëdhenj, apo nga ndonjë këngë e huaj që ishte bërë e njohur në atë kohë si : "Ah kijmë pak ndër mënt"(serenatë nga Shuberti), "Dashuri e atdhe"(nga "Rigoletto" e Verdit), "Ngjalle shpirtin t'im"(opera "Rigoletto"), "Të le shëndenë"(nga kënga argjentinase "La paloma") etj. Qëllimi i kësaj pune, ishte të përhapte një kulturë muzikore në realitetin e këtyre viteve dhe veprat e njohura muzikore t'i bënte sa më të pëlqyera dhe të afërta për publikun e kohës duke u përpjekur t'u përshtaste një tekst sa më afër mentalitetit dhe psikologjisë së bashkëvendasve të tij. Natyrisht, ky ishte një kontribut i çmuar që dhanë këta njerëz të shquar e të mençur, që e dinin ç'ishte kultura dhe ç'rol luante ajo në emancipimin e një shoqërie që po kalonte krizën e identitetit të saj. Prandaj kjo kulturë, më saktë kjo kulturë muzikore, të cilën ai kërkonte të përhapte me vargjet e tij, me lidhjen e një pjese të poezive me gjinitë muzikore dhe me veprat e autorëve të mëdhenj në fushën e muzikës, ishte një urë që lidhte Shqipërinë me perëndimin dhe kulturën e tij.

Disa prej poezive si: "Dashuri e parë", "Haj këtu me mua", "Beqari", "Pse moj malësore?" etj janë muzikuar prej të famshmit Thoma Nasi, i cili erdhi me bandën e "Vatrës" në Korçë në ato vite, duke zhvilluar një aktivitet të dendur muzikor, sidomos në fushën e këngës qytetare korçare, gjë që e dalloi dukshëm Korçën në rrafshin e kulturës muzikore, në raport me qytetet e tjera të Shqipërisë.

Kristo Floqi, si një njeri erudit, zotëronte dhe njohuri të mira në fushën e muzikologjisë dhe këtë e dëshmojnë dhe shkrimet e tij mbi muzikën të botuara në shtypin e kohës dhe kjo, pa dyshim, e ka ndihmuar atë që tekstin t'ia përshtasë sa më mirë vijës melodike. Ky realizim harmonik i tekstit me muzikën, i bënë këto këngë qytetare korçare të pavdekshme. Në folklorin qytetar korçar fillonte kështu një revolucion shpirtëror, në të cilin shpalosej hapur dimensionin human erotik. Kjo lidhej me përmasat e reja që kishte fituar jeta qytetare korçare, me shkallën e emancipimit të saj. Dashuria nuk ishte më një "mollë e ndaluar". Dashuria në këto këngë, por dhe në

disa të tjera të krijuar nga autorë, si: Spiridon Iloja, Mihal Gramenoja, Loni Llogori, Dhimitër Mole, Jorgji Kroi etj; shpallet si kredo e jetës, ajo është vesa e jetës, siç është vesa për lulet. Këto këngë mbeten një manifest shpirtëror i një rinie të emancipuar brenda moralit dhe etikës më të përparuar të kohës së vet. Këto krijime u bënë një armë efikase për të luftuar mentalitetin e vjetruar e për të kultivuar një mendësi të re për jetën dhe për dashurinë, një moral dhe një etikë të re, të përparuar. Këto krijime e merituan popullaritetin dhe adhurimin jo vetëm të brezit të asaj kohe por të gjithë brezave në vijim. Kristo Floqit, në këtë aspekt, i takon merita e angazhimit konkret, aspak amator, siç ndodhte shpesh në atë kohë, e krijimit të një sërë këngësh të lirikës erotike qytetare korçare.

2. Variacionet e përsiatjeve ndjesore të heroit lirik

Më tepër sesa konceptim filozofik apo përcaktim shpirtëror të ndjenjës së dashurisë, në lirikën dashurore të Kristo Floqit mbisundon përshkrimi i çastit apo i gjendjes psikologjike shpirtërore të heroit lirik. Lirika e tij mund të themi se vuan nga thellësia e mendimit, por është e pasur me alternimin e gjendjeve. Ajo shpesh dhe spontanisht, në mënyrë fluide, siç janë fluidë çasti dhe ndjenja, kalon nga përshkrimi i forcës së dashurisë, në trazimin që sjell dhimbja e nga dhimbja kalon në zemërim, nga zemërimi në kujtim, nga kujtimi në ekzaltim, nga ekzaltimi në mall, nga pohimi i dashurisë në lutje, nga lutja në mallkim dhe nga mallkimi në përgjërëm. Lumturia dhe trishtimi janë, njëkohësisht, një alegori e autorit për të realizuar synimin e bukur se si mund të përshkohet me një udhëtim të brendshëm hapësira që ndan njerëzit e dashuruar.

Te të gjitha lirat vihet re lartësimi i ndjenjës dhe poetizimi i saj. Dashuria e poetit shprehet shpesh si një përgjërëm i afektuar nga një ekzaltim i pazakonshëm, si një rrëmbim nga vrullet rinore. Kështu në poezinë e tij dashuria merr një prizëm ngjyrash dhe përjetimesh, duke e konceptuar atë si të vetmin qëllim të jetës, si vuajtje pa fillim dhe fund, si pabesi dhe tradhti, si dëshirë për arratisje, si dëshirë për vetmi. Pavarësisht dhimbjeve që i shkakton dashuria, poeti në asnjë varg nuk shpreh mohim të ndjenjës, as mallkim të saj. Mallkimi i tij drejtohet më tepër ndaj objektit të ndjenjës sesa vetë ndjenjës, e cila pavarësisht se e dhimbshme është e domosdoshme për të përligjur dhe për t'i dhënë kuptim ekzistencës. Është për të vërejtur fakti që dashuria është e shkëputur nga mjedisi shoqëror dhe është izoluar si një raport thjesht intim dhe i brendshëm midis vajzës dhe djalit. Kontradikta kryesore në lirikën erotike të Floqit është ajo mes ndjenjave të fuqishme të heroit lirik dhe mospërfilljes së vajzës, ose mes sinqeritetit dhe qëllimeve fisnike të tij dhe pabesisë e tradhtisë së saj. Rrallë heroit lirik, si një subjekt romantik, mund të shprehë dhe ndonjë pakënaqësi ndaj botës dhe mjedisit që e rrethon, por kjo vjen më tepër nga shkak se ai nuk e koncepton dhe përjeton dot realitetin dhe botën larg së dashurës, prandaj nevoja për arratisje nga realiteti, si motiv i njohur romantik është më tepër përforcim i dëshirës së shprehur dendur prej tij për ta parë dhe konceptuar botën vetëm nën dritën e dashurisë, pranë objektit që ekzalon ndjenjat e tij. Dashuria bëhet kështu epiqendra dhe pika e gravitetit të gjithësisë. Kur poetit i mungon e dashura, atij i mungon gjithë bota, prandaj në lirat e tij nuk shohim të gjallojnë njerëz të tjerë përveç vajzës dhe natyrës, që qëndron në sfond dhe i shkon për shtat ndjenjave të subjektit lirik. Autori nuk anatemon në

vargjet e tij mjedisin që e rrethon, as pengesat që mund t'i dilyn përpara dashurisë, me përjashtim të ndonjë rasti të rrallë, ku largimi nga realiteti jepet më tepër si përvijim romantik, sesa si një konflikt i ashpër dhe i vazhdueshëm i heroit me botën. Përgjithësisht, ndjenja e tij është e lidhur me nocionin e së bukurës. Është bukuria e vajzës, ajo që përcakton lindjen dhe vazhdimësinë e ndjenjës. Heroi lirik i kësaj poezie, krahas vuajtjes, bën si pjesë të meditacionit të tij poetik dhe dëshirën, sepse ëndërron dhe dëshiron një të ardhme të bukur me vajzën, një bashkim etern me njëri - tjetrin, për të ngritur së bashku çerdhen e lumturisë: *Të shkojmë tash me hyjtë, / Në çerdhen t'onë, / Për gjithë monë, / Qielli për jetë ne n'a bekon*

Autobiografizmi ka përcaktuar në një masë të madhe tiparet e herit lirik të këtij vëllimit "*Tingëllimet e Zembrës*". Bota e tij është mjaft e pasur me ndjenja dhe përjetime të përmasave të ndryshme, në të vlojnë ëndrra dhe dëshira fisnike, të shkrira me një botë të pasur dhe të tronditur. Ky hero kërkon të ndiejë, të jetojë me të dashurën, të cilën kur e humbet vuan, por prapë ai nuk e humbet aftësinë për të dashuruar, prandaj vazhdon t'i thurë himne pasionit që lartëson shpirtin. Ndodh që shfrimet e hovshme të pasionit të alternohen edhe me ndonjë çast meditacioni dhe refleksioni për atë që i ka ndodhur në jetë, gjë që i jep vargut një tingëllim filozofik. Gjendjen shpirtërore të poetit e karakterizon kontradikta në alternimin e momenteve të fatalizmit dhe brengës, me tablotë e shndritshme e të ngrohta të së dashurës që vjen përmes kujtimeve.

Pjesa më e madhe e lirikave erotike të Floqit japin dhimbjen në shumë prizme. Ka raste kur ne disa vargje pluskon motivi fatalist i vdekjes, por kjo më tepër se koncept i përpunuar filozofik, shfaqet në poezi për të treguar forcën e dashurisë dhe të vuajtjes që lë pas ajo, mbizotërimin e së cilës vetëm vdekja mund ta asgjësojë. Vuajtja merr përmasa të tilla saqë, heroit për dashurinë është gati të bëjë kompromis dhe me krenarinë e tij, për të fituar zemrën e vajzës, sepse atij, i vetmi aspekt i botës që i intereson është dashuria, vlerën dhe fuqinë e së cilës nuk e peshon, as me vlerën e arit: *"S'dua thesar' e begati, / Dhurata e fitime, / Për veç se syrin t'ënt të zi, / Q'e dogji zembrën t'ime!"*

Është i njëjti subjekt lirik i vjershave, që është gati të japë çdo gjë për dashurinë, mundësisht të falë dhe vetveten dhe është po ai, që i prekur prej pabesisë dhe indiferencës së vajzës, kalon në rrafshin e kundërt të ndjesive, duke dëshmuar se urrejtja dhe dashuria janë dy ndjenja të mëdha, të kundërta, por që qëndrojnë shumë pranë njëra-tjetrës : *"Edhe sa herë q'unë ty / Të njoha të pabesë, / Kaq plagë ti në shpirt të kesh / Sa prejti kurrë të mos gjes / Kurrë mos qofsh e qetë"*

Është ndër të rrallët poetë që i këndojnë dashurisë në këtë rrafsh. Ndoshta sublimimi i ndjenjës dhe sinjoriteti i heroit lirik, kanë shprehur në vargje dhe anën e kundërt të medaljes, që është në thelb dyzimi i njeriut të trishtuar dhe të brengosur, kur përmasat që merr vuajtja errësojnë logjikën dhe eklipsojnë ndjenjën. Megjithatë, ai duket se e kapërcen shpejt këtë gjendje të splinit shpirtëror dhe tregon se forca e dashurisë mbetet e njëjtë, atë nuk e mposht as pabesia e vajzës, madje as vdekja e saj: *"Më tradhëtoj, e di, / Këtë mëkat ja fal / Si kur se ishte gjall, / Dhe sot që s'rron në jetë, / Ç'më ndjen kjo zemrë e shkretë, / Kallzoja gjithë ti"*.

Paraqitja e këtyre gjendjeve të kundërta e bën të vështirë identifikimin e subjektit lirik, i cili nga njëra anë anatemon, thërret, mallkon, dhe nga ana tjetër, si një qenie humane zemërdhemshur, shpirtbutë, vajton mbi varrin e së dashurës së pabesë,

me një altruizëm të skajshëm. Kjo na bën të mendojmë se heroit lirik i “*Tingëllimeve të Zembrës*”, nuk shpreh mungesë altruizmi në ndjenjë dhe nuk dominohet nga forca e një egoizmi të shfrenuar, por është thellimi dhe përshkallëzimi i vuajtjes dhe brengës së të dashuruarit, që nuk është asnjë çasti qetë, e cila i jep, në ndonjë rast, këtë ngjyrim të muzgët, ndjenjës së tij.

Motivi i kujtimeve që shqetësojnë botën e trazuar shpirtërore të poetit, shfaqet në pjesën më të madhe të lirikës, duke endur mbi të një tisi të ëmbël e fin nostalgjie e melankolie, por dhe revolte që vajza e ëndrrave të tij kreu sakrilegjin më të madh, duke tradhtuar këto kujtime. I munduar prej dashurisë, duket sikur ky hero lirik e sodit botën dhe jetën nga një kënd kohor i caktuar, prej të cilit nuk nxjerr përfundime filozofike dhe nuk synon të mprehë mendimin, por të japë një përvijim psikologjik të vetvetes, herë duke e parë atë si viktimë të pabesisë dhe herë duke glorifikuar ndjenjën, e cila kohë më parë i dhuroi çaste magjike. Koha e lumtur, shumë e lumtur e rinisë dhe e gëzimit konkret të dashurisë që nuk kthehen më, bashkë më brengën për evazivitetin dhe indiferencën e vajzës, bëhen dy nga arketipet tematike të vëllimit.

Edhe pse trishtimi karakterizon në përgjithësi portretin e heroit lirik dhe ndjenjën e tij, në lirikën erotike të Floqit, sidomos në bukoliket, por dhe në disa poezi të tjera, shpaloset një tjetër vizion i poetit për dashurinë dhe jetën. Në poezinë “*Je shpresa ime*”, që duke u nisur nga kushtimi, autori ia dedikon shoqes së tij të jetës Urani Pozos, bota e kujtimeve vjen si një mozaik i gjallë ngjyrash për të ndriçuar me tonalitetin dhe bukurinë e saj edhe të ardhmen. Është ndër të vetmet raste kur kujtimi nuk kthehet në alternime çastesh të trishtuara me një nostalgji sflitëse, por ai përshkruhet si një kujtim i ëmbël, që konkretizohet më mirë në të tashmen, ku vajza e ëndrrave, tani është shoqja e jetës së tij, bashkimin me të cilën e sheh si një vullnet hyjnor

Vjershat bukolike në fund të vëllimit i përshkon një dritë e ngrohtë dhe e butë gëzimi, shprese dhe optimizmi. Ndërsa në lirikat e tjera sfondi është, përgjithësisht, i zymtë, i errët, i shqetësuar dhe i brengosur, ku subjekti lirik i këndon dashurisë me trishimin fin të qytetarit. Në këto bukolike jeta shpaloset me ngjyra të gjalla, të bukura, sipas konceptit të poezisë popullore. Edhe kur vajza hiqet si mospërfillëse, heroit lirik që është bariu i thjeshtë ose djaloshi fshatar, nuk trishtohet, por herë me thumb e herë me humor, shpreh dëshirën e tij për vajzën, derisa i zbulon asaj të fshehtën që i fle në zemër dhe shpalos në sfondin e një natyre të bukur dëshirën për të shkuar jetën së bashku: “*Ah afrohu , / Ah, bashkohu, / Dua tok të dy të rrojmë, / Moj bareshë, / Perëndeshë, / Nuk do jetën t’a ngjerojmë?*”.

3.Vajza si shprehje dhe konceptim i bukurisë

Interesant në këtë vëllim është konceptimi dhe portretizimi i vajzës, që bëhet objekti i ndjenjës. Në lirikën e tij, Kristo Floqi, i këndon vajzës në një rend kohor që nuk përkon me kohën e dashurisë mes dy të rinjve. Moshë shpirtërore nuk shkon paralelisht me moshën kronologjike. Në pjesën më të madhe të lirikave i këndohet një të dashure që është larg, dhe ajo ndihet më shumë përmes kujtimeve, meditimeve, dëshirimit, përsiatjeve dhe vuajtjes. Kjo brengë i kapërcen kufijtë e saj për t’u tonalizuar në notat e një dëshpërimi të skajshëm prej tradhtisë së vajzës, prej mospërfilljes, apatisë e ftohtësisë së saj, përballë dashurisë të djalit. Kryesisht, vajza e

lirikave të Floqit del e pabesë në dashurinë e saj, por kjo ka të ngjarë të jetë më shumë ndodhi personale dhe jo bindje e përpunuar morale dhe filozofike për femrën në përgjithësi. Por ka edhe ndonjë poezi si “*Mos e beso*”, ku autori nga rrafshi intim dhe përjetimi personal ngrihet në nivel përgjithësimi universal për femrën.

Vajza e këtyre lirikave, është një qenie me pamje ëngjëlli, por me zemër mizore ndaj shpesh etiketohet me fjalët: *e pabesë, e pamëshirë, e ftohtë, e ngrihtë, evazive, dredharake mermer, e fortë si graniti, shpes i harbuar* etj. Ftohtësia e saj përmban diçka të ftohtë, e të lëmuar, një vezullim të bardhë si mermeri, por edhe kjo ftohtësi, ky qëndrim i largët i saj, i ngacmojnë më tepër ndjenjën heroit lirik dhe dashuria fillon të shpaloset me gjithë intesitetin e saj: “*Për mua je një jetë ti, / Je një thesar i tërë, / të adhuroj sa nuk e di, / Them qielli të ka bërë, / Po ti s’e prish qetësinë, / As më përfill të zinë, / Pa ty as qesh, as ligjëroj, / Ah fjalët s’t’i harroj*”

Në disa poezi të tjera vajza nuk është as e pabesë, as e ftohtë, por është apatike dhe e përgjumur në ndjenjat e saj, ndoshta sepse ndien dhe presionin e mjedisit mbi të, prandaj heroit lirik i thërret të zgjohet nga gjumi dhe të jetojë rininë dhe dashurinë e saj, në një vend parajsor së bashku me të: “*Ngrehu nga gjumi, oh mjaft fjete, / Hylli dolli i mëngjesit, / Ngushëlloje se e trete / Këtë zembër që troket*”. Figura e femrës në poezinë e këtij autori, del si një figurë pasive, pa ndonjë veprim, apo gjallëri të dukshme, pra nuk është një figurë vepruese, me pak përjashtime. Ajo më shumë gjallon dhe merr jetë në fantazinë dhe ëndrrat e poetit, sesa në jetën reale konkrete. Gjithsesi, në të gjitha rastet ajo del me një bukuri përrallore, mahnitëse, marramëndëse deri në adhurim. Vajza e ëndrrave të tij është: *e bukur si hënë, nuse pylli, levarashe, sylarushe, ëngjëll, mëshqerë, kaprolle e malit, flutura korçare në fluturim, virgjëreshë që ndrit si ar, qafbardhë, meshollë, lodërmadhe, princeshë, e bija e krajlit*, etj

Portreti i përkryer i vajzës, ku bukuria e jashtme harmonizohet me bukurinë shpirtërore, shfaqet rrallë por kur ndodh kjo, poezia merr një forcë dhe bukuri të jashtzakonshme dhe karakterizohet nga optimizmi shpresa dhe dashuria për jetën. Poezisë në këtë rast i mungojnë notat fataliste dhe sentimentale dhe ajo arrin të kthehet në një poezi të fuqishme ku spikat koncepti i shëndoshë i poetit për dashurinë dhe lumturinë: “*Të dhashë zembrën dhe zemrat t’ona, / U lidhë nj’herjesh tepër shtrënguar, / O zot i jetës bekim dhurona, / Jetën t’a shkojmë ah, të gëzuar!*”

Ndoshta te subjekti lirik tonalizohet dhe egoizmi, sepse kur vajza e pranon dashurinë e djalit dhe nuk qëndron indiferente ndaj tij merr gjithë gamën e urimeve më të mira që ekzistojnë, në të kundërt ajo mallkohet dhe blasfemohet sidomos, kur tregon mungesë besnikërie. Në krijimin e figurës së femrës në kësaj lirikë, ndeshim një harmonizim të konceptit popullor mbi vajzën me atë romantik. Kjo bën që përshkrimi konkret dhe i gjallë të shkojë deri në idealizim. Ai zgjedh nga modeli popullor atë çka përputhet me konceptin e tij romantik të dashurisë. Kështu, kur ai përshkruan portretin e vajzës ndikohet mjaft nga poezia popullore, sepse dhe sistemi i figurave ngjajnë të jenë si ato të konceptimit popullor mbi bukurinë e vajzës: “*Ball’ e floringjtë, / hund’ e qirinjtë, / vetulla jote, / Si kordha pret*”. Vajza është shqiptare me bukurinë dhe magjepsjen që vetëm një bukuri vendase mund të zgjojë, prandaj shpesh autori zgjedh mjetet e figuracionit popullor për të përshkruar atë. Është fakt që në poezinë e tij, duke qenë se femra specifikohet, nuk gjejmë asnjë varg të vetëm ku autori të lektiset, apo të përgjërohet pas ndonjë femra të huaj, por gjithmonë ai do dhe çmon vajzën që frymëmerr dhe jeton pranë tij, që e ka mike dhe shoqe të vegjëlisë e të rinisë të parë, që

mund të jetë fqinjia apo e njohura e hershme e tij. Më konkretisht, ai i këndon bukurisë së femrës korçare, bukuritë të cilën, veçmas, e idealizon duke e ngritur mbi gjithë bukuritë e tjera. Deri në fund ai mbeti një përshkrues i bukurisë femërore me kolorit lokal, pa devijuar nga kjo hapësirë gjeografike (*"Flutura korçare"*). Jo vetëm vajza, por dhe ambienti, shpesh, ka kolorit lokal, si në rastin kur ai i këndon vajzës nga ballkoni, ose dritarja, sepse dihet që struktura e ndërtimit të shtëpive në Korçë, me ballkone dhe dritare të gjera ishin shprehje e një karakteri të hapët dhe të emancipues të banorëve të saj, ku femra mund të dilte në dritare dhe të dëgjonte e lumturuar serenatën që po këndohej për të, pa u anatemuar dhe ndikuar nga ambienti përreth. Duhet pohuar se jo vetëm nga ky shkak, ai e lidh subjektin e tij lirik dhe vajzën e poezive të tij në një ambient të tillë, që ju përkiste hapësirave më të emancipuara të Shqipërisë së asaj kohe, por dhe si rezultat i bindjeve të përparuara të autorit, i cili e kishte dëshmuar dëndur këtë dhe në veprat e tjera të tij, veçanërisht te komeditë me subjekt nga jeta e kohës. Në përgjithësi portretin femëror ai e jep si një portret të emancipuar për kohën, pa paragjykime, pa nota dhe ngjyime orientale, jo si një femër e cila shfaqet timide, e urtë e ndrojtur, por si një femër e cila kërkon të kalojë nëpër eksperiencat e saj të dashurisë derisa të vendosë ta zgjedhë vetë shokun e jetës. Për këtë arsye ajo shpesh i braktis ndjenjat e para dhe kërkon me guxim dashuri të reja në hapësirën ku jeton, madje është kaq lozonjare sa shpesh luan fare haptas me ndjenjat e djalit, i cili vuan kontradiktën mes dëshirës së tij dhe dyshimit se ajo nuk i shpalos të vërtetën e asaj që ndien. Prandaj, është e natyrshme që autori, duke kërkuar përsosmërinë te femra, të kërkojë dhe çiltërsi dhe sinqeritet tek ajo, fisnikëri dhe përkushtim, ashtu siç është i hapët, i sinqertë dhe fisnik ai në qëllimet e tij ndaj saj. Kur hero i has kundërvënien e sinqeritetit të tij me fjalët e gënjeshtërtat arrin të vërë në funksion logjikën e nëpërkëmbur nga ndjenja dhe të pohojë, madje, haptas se një vajzë që e gënjen dhe nuk i shpreh atë që ka në thellësi të zemrës nuk është vajza e duhur për të, pavarësisht se me bukurinë dhe huret prej princeshe ai është tërhequr dhe është dashuruar pas saj

Poeti nuk i këndoi vetëm një dashurie të përealizuar, platonike, hyjnore që zbriste nga sferat qiellore. Ideali i tij për vajzën ka trajta konkrete, dhe këtë e shohim të spikatur në shumicën e lirikave të tij dashurore; vajza është specifikuar jo vetëm si portret por dhe si një objekt konkret real i ndjenjës intime. Në poezitë që iu kushton femrave që kanë hyrë në jetën dhe ndjenjat e tij, vihet re se figura femërore është një figurë e përkryer, por me trajta konkrete, që ka qenë pjesë e pazëvendësueshme e jetës së poetit, pjesë e ndjenjave dhe përjetimeve më të bukura. Në këto poezi vihet re përveç dashurisë dhe respekti që ushqen autori për këto vajza, që kanë ditur t'i dhurojnë atij emocione të bukura, prandaj ndjenja e mallit shkon paralelisht me ndjenjën e mirënjohjes dhe dhëmbshurisë për to edhe pse në momentin kur u dedikon krijimin, ato mund të kenë krijuar familjene tyre: *"Bënj mëkat se pse të dua? / Folë folë mos e mbaj, / Ah, ti s'di sa vlen për mua, / Qaj moj zemër qaj!"*. Dashuria për poetin është elementi lëvizës i jetës dhe ndonëse u end shumë në detrat e trazuara të saj, shpesh gati duke u mbytur, ai gjen forcë të ngrihet mbi dhimbjet, që i shkakton: *"Qjelli me uratë ti me dashuri, / Do më bijni prapë do më kesh në gj"*. Figura femërore e kësaj poezie sado e përshkruar në prizme të ndryshme shpreh konsideratën dhe përkushtimin e poetit ndaj saj. Të gjitha lirikat e vëllimit janë ndërtuar si bashkëbisedim imagjinar, i heshtur dhe intim i hero i lirik me vajzën e zemrës së tij, ku pyetjet zënë vendin kryesor të strukturës së rrëfimit lirik. Në ndonjë lirikë mund të

ndodhë që të shfaqen dhe qëndrime thjesht moralizuese, këshilla apo porosi morale, që shpesh anojnë nga anatemi i vajzës, që nuk i ka qëndruar besnike, e cila do të marrë ndëshkime hyjnore ndaj mundimeve të një shpirti njerëzor që heq e mundohet: *“Po mos u mburr, se vjen një dit, / Të gjitha do shpërblehen, / Dhe një pas një këto i prit / Se hua do të kthehen. / Kjo pabesi që më tregon, / Dikur do t’ të kthehen, / Kjo pabesi që më tregon, / Dikur do t’ të mundonjë, / Zoti vonon po nuk harron, / Dhe ty do t’ të dënonjë”*. Këto janë ndoshta momentet kur ndjenja e nëpërkëmbur dhe e tradhtuar ngre kokën për të shprehur duhinë e shpirtit, por kjo nuk ngrihet në rrafshin e përgjithësimit, sepse në poezinë e tij femra lartësohet aq shumë, sa poeti e shikon atë si princeshë dhe veten skllav në këmbët e saj duke i lypur përdëllim dhe mëshirë: *“Vajzë e bukur ëngjëlllore, / Skllavi yt do jem përjetë,ngushëllomë o princeshë, / ngjalle ngjalle shpirtin tim”* Këto vargje shprehin dhe kredon poetike të autorit, atë kredo që e sheh vajzën si gjysmën e vetvetes që i mungon, si domosdoshmëri për të jetuar dhe vazhduar jetën dhe dashurinë që shkakton ajo, si ringjallje shpirtërore, si të vetmin burim të lumturisë njerëzore.

4.Aspekte të stilit në lirikat dashurore të Kristo Floqit

Lirika e dashurisë së Kristo Floqit është një poezi, e cila përshkohet tejprtej nga një emocion i bukur, i thjeshtë dhe spontan, si ai që karakterizon në përgjithësi krejt natyrën njerëzore. Edhe kur kënga merr nota të forta dramatike, të errëta, me disponimin e pushtuar nga dhimbja, edhe kur kënga ka trajtën e një idili të ngrohtë, poezinë e tij e karakterizon thellësia dhe çiltërsia e emocionit, të cilin ai e shpreh në poezi ashtu siç e përjeton. Kjo është arsyeja që pjesa dërrmuese e lirikave të këtij vëllimi mund të konsiderohen si monologë intimë të poetit, atje ku arsyeja e ftohtë dhe pragmatiste i lë vendin zemrës dhe shpirtit që të vetëshprehen. Valëvitjet ndjesore të emocionit përcaktojnë dhe tiparet kryesore të stilit poetiko-lirik të Kristo Floqit. Lirika e tij është në thelb një lirikë qytetare, e pasur me konkretësinë e ndjenjës, dhimbjes dhe gëzimit të çastit. Nga tensionimi i ndjenjave, të krijohet përshtypja sikur shkrihen në një kufijtë e gëzimit, zemërimit, vuajtjes dhe brengës. Të gjitha këto jepen bukur, me detaje fine, oshilacione të çuditshme dhe gjendje të shumta psikologjike.

Veçoritë e individualitetit krijues të Kristo Floqit kanë marrë një shprehje veçanërisht të qartë përmes stilit lirik, që i përgjigjet brendisë dhe drejtimit ideor e emocional të poezisë së tij. Tiparet kryesore të stilit poetik të autorit, që shfaqen në këtë vëllim janë, siç e theksuam, lirizmi i thellë, psikologjizmi që buron prej tij, introspeksioni, sinqeriteti, shpërthimi i ndjenjës dhe përshkrimi. Lirizmi i thellë dhe depërtues që qëndis gjithë perlat dashurore të tij, krijohet prej faktit që çdo poezi ka si epiqendër të saj rrëfimin e ngrohtë, intim të poetit, lidhur me atë çka përjeton, shpalosjen e botës së tij të pasur plot ndjesi, ëndrra dhe dëshira, të cilat gjejnë shprehjen e vet përmes pasurisë së sistemit metrik e stilistik të poetit. Në poezinë e tij, frymëzimet që janë emocionale burojnë nga thellësia e shpirtit, prandaj nuk gjen në to artifice dhe patetizëm. Duke qenë në thelb një poezi me nota të theksuara autobiografike, por dhe një poezi e lokalizuar në një mjedis të caktuar shpirtëror dhe shoqëror, poezia e tij pasqyron në thelb qerthullin e ndjesive njerëzore që marrin spunto dhe ngacmohen nga shfaqje të ndryshme të natyrës dhe marrëdhënieve njerëzore, që në këtë vëllim janë specifikuar si marrëdhënie mes vajzës dhe djalit, të

cilët si pjesë e një ambienti të caktuar, me guximin e tyre për të realizuar dashurinë dhe lumturinë që buron prej saj, sjellin notat e një emancipimi kulturor të trevës së cilës i përkiste autori. Psikologjizmi i lirikave të tij, ndonëse nuk është një psikologjizëm i përshkruar në thellësi dhe i detajuar, prapë ai është në funksion të krijimit të mozaikut shpirtëror të njeriut të prekur dhe të sulmuar nga dashuria. Vetëm dashuria që kthehet në të vetmin realitet të botës, është në gjendje të prekë njeriun deri në skutat më të thella të shpirtit të tij, prandaj dhe ndjesitë që ngacmohen e shpërthejnë janë të shumëllojshme e vezullojnë si diamante. Ai zbulon e shpërfaq mjeshterisht intimitete psikologjike, që gjejnë jehonë në dukuritë e natyrës dhe të shpirtit njerzor.

E ngritur shpesh mbi përjetimet personale, është e natyrshme që lirika e tij të karakterizohet nga sinjeriteti dhe konkretësia. Ky është një sinjeritet i natyrshëm njerzor, i ngrohtë dhe fisnik, siç është në thelb e sinjertë ndjenja e pastër njerëzore e dashurisë. Te dashuria e vajzës ai nuk shikon vetëm përmbushjen e ëndrrave të tij për lumturi, por dhe konkretizimin e krejt dashurisë njerzore, universal në përgjithësi, atë forcë madhore, atë energji hyjnore, që buron nga lart dhe përcakton marrëdhëniet njerëzore e më konkretisht ato dashurore.

Introspeksioni është, gjithashtu, mjeti stilistikor që përdoret më dendur, sepse autori i kthehet së shkuarës, si gjithë romantikët, dhe evokon dashuri dhe ndjenja të fuqishme të së kaluarës, apo shpreh brengën dhe dhimbjen e tij për vajzën që iku dhe e la. Vetë natyra e poezisë dhe heroi lirik kanë përcaktuar si tipar të stilit introspeksionin, pasi e kaluara vjen dhe ngacmon të tashmen dhe e tashmja bëhet burim dhimbjesh, malli dhe nostalgjie. Ndoshta është introspeksioni që ka përcaktuar deri në një farë mase dhe frymën elegjiake të disa poezive, ku e shkuara me kujtimet e saj kthehet në një bumerang për të ardhmen dhe poeti i këndon një dashurie të humbur dhe vuan për të, sepse i zhgënjyer nuk ka gjetur akoma objektin e ëndrrave të tij. Bota e kujtimeve bëhet bota e vuajtjeve të tij, me kujtimet e ëmbla dhe me mallin për lumturinë e shkuar, por kjo i jep larmi lirikës dashurore të Floqit dhe një përmasë të ndjeshme të njerzores. Sfera e kujtimeve të tij rrotullohet deri në ëndrrat dhe dëshirat e pashprehura të fëmijërisë, brengat dhe të pathënat e rinisë, për të arritur deri në ndjenjat fine dhe të pastra të qytetarit, i cili ka qëllime dhe dëshira fisnike lidhur me vajzën.

Në lirikën e Kristo Floqit vërehet dukshëm dhe ndikimi nga poezia popullore dhe këtu nuk është fjala vetëm për mjetet stilistikoreë apo figuracionin popullor që përdoret dendur në portretizimin e vajzës, por bëhet fjalë dhe për ndikime estetike, etike dhe filozofike nga folklori. Siç e theksuam dhe më sipër, shumë prej vjershave u bënë tekste këngësh qytetare korçare, disa të tipit të serenatave, ndaj popullariteti që ato fituan vjen dhe prej konceptimit popullor dhe ndikimit në disa elementë të strukturës dhe formës prej thjeshtësisë dhe konçizitetit të poezisë popullore. Ashtu si në poezinë popullore, autori nuk kërkon prej vajzës flirt të çastit, apo aventurë, por synon të krijojë me të themelet e një jete të ardhshme, të lumtur dhe kjo dëshirë shprehet gati në çdo poezi. Në fakt, ai zgjedh nga modeli popullor atë çka përputhet me konceptin e tij romantik të dashurisë. Vihen re dhe disa motive të poezisë popullore, që Kristo Floqi i shfrytëzon në lirikën e tij, siç është ndarja e trimit që shkon në luftë, me të dashurën dhe besa që ai i jep se do kthehet sa më shpejt, si në balada ("*Dashuri dhe atdhe*"), apo shfrytëzimi i ndonjë motivi popullor ku autori grish fëllimin që t'i çojë fjalë të dashurës dhe t'i tregojë për ndjenjat e tij ("*Thuaji asaj*"), apo kur dialogon me lumin, i cili i sjell lajmin se e dashura është larguar dhe ka ikur ("*Shkumbinit*").

Ndikimi nga poezia popullore përcakton, gjithashtu, dhe një tipar tjetër të stilit të lirikës erotike të Kristo Floqit.

Përsa i përket aspektit metrik duhet theksuar që në fillim se vëllimi është një vepër me një sistem të pasur metrik. Një nga veçoritë e poezisë së tij është muzikaliteti metrik. Nga leximi i lirikave shohim se autori praktikon vargun e matur, të rimuar me skema ritmike të larmishme (vargjet tek, 7-9, vargjet çift 4-12). Pothuajse të gjitha poezitë kanë strukturë strofike, ndërsa strofa më e parapëlqyer është ajo katërvargëshe me rimë. Variacioni i strofave, metrave, rimave në poezinë e tij lidhen me kërkesën për të gjetur mënyra për të shprehur qerthullin e ndijimeve nga më të ndryshmet. Ritmi i vargut shkon paralelisht me idenë. Përgjithësisht, ritmi i poezive është i ngadaltë, i shtruar edhe atëherë kur dhimbja merr përmasa kozmike. Autori, duke i ndërtuar poezitë si vetërrëfim lirik, përcakton kështu dhe natyrën e ritmit. Në shumë poezi kemi të bëjmë me një ritëm të ngadaltë, që i përshtatet tonit elegjiak të tyre.

Përsa iu përket strofave, në poezinë e Floqit, vërehet se strofa më e përdorur është ajo me tetë dhe me katër vargje, por në poezi të veçanta ai ka përdorur me mjeshtëri dhe strofën treshe, gjashtëshe dhe dhjetëvargëshe. Alternimi i skemave të tilla metrike sjell një larmi të jashtëzakonshme të përdorimit të strofave dhe vargjeve, sipas përmasës së asaj që shprehet. Vargu i tij zgjatet, shkurtohet, përthyeret, duke krijuar një muzikalitet të habitshëm, çka i jep krijimit një efekt të pëlqyer akustik dhe i bën vargjet të tingëllojnë si muzikë.

Të pasura janë lirikat e këtij vëllimi dhe nga përdorimi i skemave rimike. Në strofat katërvargëshe, skema më e përdorur rimike është rima e kryqëzuar abab. Po ashtu përdoret dhe rima e kryqëzuar në disa strofa 8-vargëshe, apo rima e përputhur aabb. si: *abbcddc, abbcac, abbacddc, abbcddede, abacdedc*, etj. Pothuajse e gjithë poezia e tij është e rimuar, sepse rima vepron mbi ndjenjat dhe ndihmon të shprehet më mirë idea poetike. Rimat e tij janë të plota dhe rrallë kemi asonancë dhe konsonancë.

Kësisoj, vargu i tij merr një tingëllim dhe muzikalitet të veçantë. Këtë muzikalitet, përveç ritmit dhe rimave e sjell aliteracioni, që krijon efekte të veçanta. Përveç aliteracionit, muzikalitetin e vargut e krijojnë dhe anaforat, ose përsëritjet e fjalëve. Në poezitë e Floqit përsëriten dëndur tinguj, fjalë, vargje e refrene, për të bërë më mirë organizimin e ritmit dhe për të theksuar më mirë kumtin e poezisë.

Gjuha e lirikave të tij është një gjuhë e thjeshtë, e bukur e kuptueshme, një gjuhë e pastër shqipe, ku rrallë mund të zërë vend ndonjë fjalë e huaj. Vihet re përdorimi i ndonjë trajte foljore të dialektit të jugut si: rronj, durrnj, harrnj, shkonj etj, apo ndonjë formë akoma më e ngushtë e të folmes korçare, si: këtejzaj, nuku, zembra, mentimi, kalltërtë, dimbri, gjer, zembërim etj. Gjithësesi, gjuha e vëllimit "*Tingëllimet e Zemrës*", mbetet një gjuhë e pastër, e qërruar nga fjalët e huaja, sepse Kristo Floqi i thurri vargjet me gjuhën e pastër të popullit dhe ja dhuroi atij si tekste këngësh që u pëlqyen, u përhapën dhe u mësuan menjëherë.

Me lirizmin që përshkon lirikën erotike të Kristo Floqit lidhet dhe spontaniteti i figuracionit, i një figuracioni të veçantë, original, që e dallon dukshëm poezinë e tij. Pavarësisht se mund të gjenden raste përsëritje figurash, përsëritje motivesh, përsëritje idesh, që krijojnë monotoni, përsëri ai ka mundur të skalitë figura me forcë të rrallë shprehëse dhe emocionale.

Përdorimi i shpeshtë i disa fjalëve në poezinë e tij si: *lundra, deti, hylli i mëngjesit, hëna, nata*, etj, i ka shndërruar ato në fjalë kyç, të cilat marrin ngjyrim metaforik sipas gjendjes dhe idesë që shpaloset në poezi të ndryshme.

Nata në lirikën e Floqit është e kthjellët, e qetë mishërim i prehjes hyjnore dhe i paqes shpirtërore, kohë persiatje dhe malli. Si e tillë ajo është një kohë idilike, e sublimuar, e poetizuar, karakteristike për një romantik. Te Lasgushi nata ka konotacione kryesisht negative, duke qenë pushim i veprimtarisë njerzore, një farë shuarje dhe plativje tërësore. Në disa poezi nata ka simbolikën e mungesës së një qenie të dashur, të qetësisë shpirtërore të një ëndrre, të dritës dhe gëzimit. Në asnjë rast nata dhe errësira nuk konsiderohen si fatalitet. Nata kthehet në një simbol romantic, jo vetëm për të sublimuar gjendjen eterne të subjektit lirik, por për të dhënë dhe çastet e gëzimit: *"Ah atë natë kurrë se harronj, / E vetmja natë q'ëndërrova". "Edhe pranë mej'afrohu tani, / që të gjithë flenë, / veç unë po vegoj, / Pushimi mbuloj dhenë, / Po unë i ziu vajtonj", "Në mest të natës të qetësisë, / Njatë po të shkonj, / Edhe me këngën e dashurisë, / Gjumin t'a tundonj"* etj.

E pandarë nga simboli i natës është dhe simboli i hënës. Hëna përfaqëson sakralen, poetiken, dhe të mistershmen. Ai e konsideron hënën tempull të njerzve që e ndjejnë se natyra është pjesë e qënies sonë, kusht i ekzistencës materiale dhe shpirtërore. Në mitologjinë dhe folklorin e popujve të tjerë ajo është hyjneshë e dashurisë. Hëna lidhet me erotizmin me pjellorinë, me ripërtitjen dhe me shndërrimin e përvetshëm të botës, e cila ekziston falë lëvizjes dhe ndryshimit të pandërprerë. Këto dy simbole shkojnë së bashku jo vetëm si lidhje asociative, por dhe si simbole që i japin ngrohtësi poezisë, njëra duke sjellë qetësinë dhe tjetra ndriçimin: *"Kur perëndon djell'i flaktë si zjarri / Edhe nata e qetë afrohet, / Kur del hëna e zbehtë si ari / dhe natura nënqesh e gëzohet" ose "Shih si ngryset hëna po del, / Nuk dëgjohet as zok, as gjel, / Rudhe velën poshtë e lëshoh", ose "Sa e bukur kjo natë, / Hëna plot porsa ka dale, / Deti fle i gjër' i gjatë / Edhe flladi fryn nga dale,*

Vëmendje meritojnë dhe metaforat që Floqi i përdor dendur në vargjet e tij. Metaforat e tij zgjojnë një përfytyrim të pastër, ndjenja delikate dhe të ngrohta; *fullimi përkëdhel zallin e bukur", "Buzë qeshur kur rij afër zallit / Dhe nga dale fullimi lehtë / Tok me hënën e sërmët prej mallit / Përgëdhelin ata dy gërshetë", "Era e luleve më zgjon / dëshirën që kam tretur, / Eshtrat ajo mi ballsamon, / Sado që pa shpirt kam mbetur"*

Duke i konceptuar poezitë e tij si monologë intime, apo një bashkëbisedim i imagjinuar, ku autori i drejton pyetje pafund vajzës, për të gjetur shkakun e harresës dhe pabesisë, duke qenë se shpesh poezia e tij, si alternim gjendjesh, kalon nga ekzaltimi në përdëllim, në lutje, në mallkim, ajo është një poezi eksklamative, një poezi ku dendur përdoret, apostrofi, pasthirrma dhe akoma më dendur pyetja retorike. Mjeshtëria e poetit qëndron në faktin se ai nuk i përdori këto figura si qëllim në vetvete dhe nuk i izoloi, por i përdori në funksion të shprehjes të ndjenjës të kombinuara dhe me figura të tjera interesante

Përfundime

Poezia e vëllimit "Tingëllimet e Zembrës", me këtë pasuri metrike, gjuhësore dhe figurative, bëhet një poezi e qartë dhe komunikuese me publikun. Vëllimi solli risi

në lirikën erotike të kohës, pavarësisht konceptimit romantik dhe sentimental të ndjenjës. Ajo solli muzikalitet, sinqeritet e ngrohtësi ndjenjash dhe një spontanitet të natyrshëm, që buron nga një mjedis, që jo vetëm nuk e anatemon dashurinë, por dhe e pranon atë dhe në shfaqet e saj publike, madje duke e përkrahur. Floqi zbuloi pasurinë e ndjenjës së dashurisë, duke e parë atë në aspektin e adhurimit, ndrojtjes, pasionit titanik, ndaj lexuesi hap pa hapi dhe poezi pas poezie, ndjek evolucionin e çasteve, përjetimeve, dhimbjeve, që shprehin në thelb evoluimin e vetë ndjenjës së dashurisë. Pavarësisht melankolisë, notave të fatalizmit dhe sentimentalizmit, pavarësisht thjeshtëzimit dhe monotonisë në të cilin bie ndonjëherë vargu, pavarësisht përsëritjeve të figurave dhe motiveve, poezia erotike e Kristo Floqit mbetet një poezi me tone të theksuara humane dhe pasqyron me mjeshtëri gjendjen shpirtërore të njeriut të dashuruar, duke i ngritur kult pasionit që trondit, por edhe që e mbush jetën me drita dhe ngjyra. Një pjesë e mirë e këtyre poezive, që u muzikuan dhe u bënë këngë, jetojnë në jetën, zemrat, gëzimet dhe çastet e haresë të qytetarëve korçarë dhe më gjërë, duke u kthyer kështu në pjesë të identitetit të tyre kulturor dhe shpirtëror.

Referencat

1. Asllani A, *Vepra letrare*, Tiranë, 2005.
2. Bjelinski V.G, *Artikuj kritikë*, Tiranë, 19, f. 72.
3. Bullo J, *Magjia dhe magjistarët e fjalës*, Tiranë, 2002.
4. Bullo J, *Tipologjia e lirikës së Naim Frashërit*, Tiranë, 1998.
5. Dado F, *A.Z.Çajupi, jeta dhe vepra*, Tiranë, 1985.
6. Floqi K, *Tingëllimet e Zembrës*, Vlorë, 1922.
7. Poradeci L, *Vepra letrare*, Tiranë, 1989.
8. Qosja R, *Historia e letërsisë shqipe, Romantizmi*, I, Tiranë, 2000.
9. Xhiku A, *Nga realizmi rrjedhave të realizmit*, Tiranë, 1989.
10. Xhiku. A, *Letërsia shqipe si polifoni*, Tiranë, 2004.

RËNDËSIA E TË PATHËNËS NË TREGIMIN “NË DHOMËN 19” TË DORIS LESSING-UT

The Importance of the Unsaid in Doris Lessing's *To Room Nineteen*

Erinda Papa

Departmenti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë

Përmbledhje

Krijimi i tregimeve në lidhje me ngjarjet dhe jetën është parë si një aftësi themelore e njeriut dhe mënyra kryesore e ndërtimit të jetës dhe vetes, personalitetit dhe identitetit. Nën perspektivën e prozës së Doris Lessing-ut kryeqendra e rrëfimit mund të shihet si një mënyrë për t'i dhënë kuptim sëmundjes, për të gjetur rendin dhe kuptimin në jetën dhe veten të destabilizuar nga vuajtjet.

Qëllimi i këtij punimi është që të përqëndrohet në rëndësinë e të pathënës në prozën e Lessing-ut. Dy fushat e të pashprehurës që merren në konsideratë gjatë kësaj analize janë supozimi dhe parashikimi. Referencat dhe argumentat e shumta që mbështeten në shembujt e nxjerrë nga tregimi i Lessing-ut “Në dhomën 19”. Artikulli ka për qëllim të tregojë se “deklarata e pajalë” e Lessing-ut është se qeniet njerëzore janë përgjegjëse për veprimet e tyre dhe se ato mund të jenë të lira, por parakusht për larine e tyre është zgjedhja e një mënyre krijuese në mes të tjetërsimit dhe të pakuptimshmes kolektive, dmth Lessing-u propozon një ndryshim në shoqëri.

Abstract

Creating stories about events and lives is seen as a fundamental human ability, and the key way of constructing lives and selves, of personality and identities. Under the perspective of Doris Lessing's fiction, the focus of narratives is a way of making sense of illness, of finding order and meaning in lives and selves destabilized by embodied suffering. The purpose of this article is to focus on the importance of the unsaid in Lessing's fiction. Two domains of the unsaid have been taken into account throughout this analysis – the entailment and the presuppositions. The ground prepared for the numerous references is composed of Lessing's short story *To Room 19*. The article finally aims to show that Lessing's 'wordless statement' is that human beings are responsible and they can be free: but the prerequisite for their freedom is the *choice* of a creative means between alienation and the mindlessness of the collective, i.e. Lessing proposes a change in society.

Key words: inexplicit, implicated, subplicit, implicitude, entailment, presupposition

She must learn again to
speak
starting with I
starting with We

starting as the infant does
with her own hunger
and pleasure,
and rage.

Marge Piercy, *Unlearning to not Speak*

Introduction

Creating stories about events and lives is seen as a fundamental human ability, and the key way of constructing lives and selves, of personality and identities. (McAdam, 2001, 2006). Under the perspective of Doris Lessing's fiction, the focus of narratives is as a way of making sense of illness, of finding order and meaning in lives and selves destabilized by embodied suffering. Wetherel (2003), suggests that the understanding and the order to one's life is mediated through one's unconscious models, defenses and desires. From such a perspective, the narrative is seen as allowing access to the individual's psychic reality, as well as to the ways in which people both express and avoid knowing their psychic worlds through what they say and cannot say. The purpose of this article, therefore, is to recognize the importance of the unsaid in Doris Lessing's fiction, particularly of her short story *To Room 19*, so as to make an overall conclusion about her prose fiction, providing in this way a new view point for the analysis of Lessing's work.

"Hear me, hear my silence. What I speak is never what I speak but something else. When I say 'overflowing waters', I am talking about bodily strength within the waters of the world. Capture this something else of which I truly speak... Read the energy that is there in my silence." (Lispector, 1983).

The Importance of the Unsaid

When linguistics encounters literature, the major risk is lack of mutual understanding.

Linguistics is defined as the scientific study of language, where 'scientific' implies, among other things, that it uses a metalanguage which is made for describing and explaining its object of investigation in an objective manner. In turn literature claims by its very nature the right to infringe the rules and logic of ordinary verbal interaction, thus placing itself above and beyond the scope of 'scientific' investigation. (Bertucci Papi, 2000)

As a consequence, the impression of an unbridgeable gap arises and two extreme attitudes may result – reductionism and/or mutual indifference. The latter is based on the assumption that what is useful for ordinary language is useless for literature. Reductionist approaches, on the other hand, presuppose a view of literature as one of the various forms of communication, and as such, subject to the same type of rules and constraints as ordinary language, although creatively exploited.

The study of implicitness points to a third way of understanding the relationship between linguistics and literature, one which, while not negating the obvious fact that language is the shared core of the two domains, still assumes that if the power of literary expression is such as to allow a potentially unlimited number of

interpretations, then there must be something in the underlying meaning which is never made totally and definitely explicit. Language is actualized in literary texts, but literary texts turn out to be complex inferential mechanisms (Eco, 1979) pointing back to the nonfinite nature of language meanings. It is one of the aims of this paper to give substance to this claim.

Implicitness should be considered as a cover term for a wide range of phenomena, which Bertuccielli, Papi have grouped into three major categories, namely the inexplicit, the implicated and the subplicit. (Bertuccielli, Papi, 2000).

According to these authors the inexplicit concerns what is missing in order to have a full representation of a state of affairs or a situation; thus ellipsis, semantic underdetermination, and ambiguities typically belong to this category; knowledge of language and the co-text are the necessary resources for recovery of an explicit representation, and the two basic processes involved are fleshing out and filling in.

The implicated includes both the representation that corresponds to the speaker's meaning and what should be supplied as an implicit premise in a suppositional reasoning leading to the representation itself.

The subplicit involves all those shades of the unsaid that depend not so much on the content or the wording of the message as on the perception of the attitude with which the message is produced. If a wife and mother of the child tells her husband "Your son is playing with his friend again", she conveys not only the explicit information carried by her words, but also the subplicit meanings "I disapprove of it", and also possibly also "I dislike you" as a result of the strategy of detachment reflected in the choice of the expression "your son" instead of "our son".

Considering Lessing's fiction one cannot go without noticing the underground flow of discourse and, as Hunter states, "the unsayable lies just under the surface of conscious knowing, while what is unspeakable exists as a deep and haunting sense of something present that begs for words but is also absolutely forbidden to be spoken". (Hunter, 1987).

In trying to unglue the multiple voices of the said and the unsaid in Lessing's fiction, I have taken for reference her short story *To Room Nineteen*. It is a story in which that, which is too painful or too dangerous to be spoken hides, yet struggles to be voiced.

In her fiction Lessing pushes the boundaries of realistic fiction beyond its limits and allows us to see that indeed she stands as a Cassandra of women's experience that was everywhere silenced, concealed and denied.

The plot follows the canonical structure of the short story – exposition, rising action, climax, falling action and denouement – and it is rich in meanings of universal significance, interspersed with symbols that reinforce each of the sections in which it is articulated. But the interest is not so much on the story which is narrated, as on the story that is left unsaid, which is hidden in the aura of implicit meanings sometimes being referred to as the 'implicitude' of the text. Where does this story lie? What are the keys to unlock the doors to its interpretations? There are numerous points in the narrative in which we become aware of the unsaid and it is my aim to provide the instruments for their identification and the categories for their explanations.

I will start my analysis from two categories that are commonly cited in linguistic studies of the implicit – namely, entailment and presupposition.

1. Entailment

The notion of entailment is a relation between semantic units, that is propositions, and it is drawn from classical logic.

A entails B if B is true whenever A is true (or in other words A is true, B is true).

This is fundamental in logic because it serves as the background for the definition of all other logical relations, such as equivalence and contradiction.

“Jessie is a dog” entails the proposition underlying the sentence “Jessie is an animal”: the former cannot be denied without also denying the latter.

Now let’s turn back to Lessing’s short story and look upon neurosis as a military invasion of the self. The conceptualization of neurosis as military invasion is realized in a number of different linguistic expressions. In Lessing’s *To Room Nineteen*, these include the notions of facing, defeating, being taken over, being besieged, being attacked as well as the basic being invaded:

When I go into the garden, that is, if the children are not there, I feel as if there is an enemy there waiting to invade me. (1992, 260)

She returned to the house determined to face the enemy wherever he was, in the house, or the garden or – where? (262)

She set defeating the enemy, restlessness. (262)

He is lurking in the garden and sometimes even in the house, and he wants to get into me and to take me over. (267)

I’m besieged by seven devils. (269)

She came face to face with her own craziness which might attach her in the broadest valleys. (271)

As it might be observed, unfortunately, invasion belongs to a set of near – synonyms all of which entail to enter one’s territory by the use of force. The set includes: invade, face the enemy wherever he was, defeat, get into me, take me over, besiege, come face to face; their core denotation is more or less the same, but they differ from one another in fine aspects of their meanings. Here neurosis is not only conceptualized as a military invasion but also as an economic take – over bid. Indeed the ‘take over’ expression quoted above is ambiguous and could equally fit into economic as into a military domain. And the presence of such an economic connotation is confirmed by the following quotation:

The demons were not here. They had gone forever, because she was buying her freedom from them. (285)

And yet there is an underlying entailment here: both neurosis and business can be seen as war; hence neurosis can also be seen as a business deal.

Neurosis is also seen as rape – suggested by ‘he wants to get into me’, the expression that proceeds ‘to take me over’. And again the presence of this image is confirmed by the following passage:

She had to go right away to the bottom of the garden until the devils of exasperation had finished their dance in her blood. (266)

Here the underlying entailment of neurosis as orgy, revelry (celebrations) is still basically an image of certain elements no longer under control, but the emphasis has shifted: now the uncontrolled elements are no longer attacking, invading, conquering the inner core but staging a wild dance, perhaps as a celebration of a first victory.

Based on the identification of the logically necessary core of expressions, the notion of entailment is not subtle enough to account for the shades of meaning this term “military invasion” introduces via the paradigmatic contrasts listed above. And this is a serious drawback, since this term carries with it such an amount of implicit meaning that no formal logic treatment would ever be able to explain.

Entailments have long been discussed in linguistics and their role in establishing the internal consistency of texts is undeniable. Moreover, entailments have become particularly attractive in linguistics ever since the notion of presuppositions started to be debated. Semantic theories, in fact, saw the possibility of formally defining presuppositions as a special type of entailment. (Halisky, 1990)

2. Presuppositions

The notion of presupposition has been defined as an inference relation holding between statements, based on semantic entailment (or necessitation), and formulated as follows:

A necessitates B or A semantically entails B if and only if whenever A is true, B is also true.

A presupposes B if and only if both A and its negation entail B.

For instance, Papyrus stopped publishing poetry. We can infer that Papyrus used to publish poetry. Applying the negation test we can see that the inference can still be drawn. In fact saying, ‘Papyrus has not stopped publishing poetry.’, still presupposes that Papyrus used to publish poetry.

Presuppositions include definite descriptions, ‘factive’ predicates, ‘implicative’ verbs, change of state, inchoative and iterative verbs, clefting and pseudoclefting, temporal clauses etc. I will concentrate on definite descriptions and discuss their role as implicitness markers.

2.1 Definite descriptions

All definite descriptions, including buildings and rooms, are said to carry with them existential presupposition. Anna Wulf’s room in *The Golden Notebook*, the various rooms and houses Martha Quest inhabits in *Children of Violence*, Kate Brown’s hotel room and Maureen’s flat in *The Summer before the Dark*, the rooms behind the wall in *Memories of a Survivor* – all these in a Lessing’s context, semantically presuppose the existence of their referents in the fictional world created by the story. (Spacks, 1975)

For one thing, definiteness cannot be equated with existential presuppositionality: at least, we should distinguish between existence and reference. If some entity is mentioned in the text we may remain at the surface level, and assume its referent to be information which the writer poses as part of the knowledge given by the

text, and as such existing within that universe of discourse. Even further, we may wonder what its relevance is in the text, thus attributing intentionality to the writer. The buildings and rooms in Lessing's fiction offer women an opportunity and a space to explore possibilities for growth within and beyond the perimeters of their social identity. In *To Room 19* Susan's self-imposed, utterly necessary exile from her home and family and former identity offers her time and space to review her life and to explore what it is like not to be a Woman or a self –in –society. By refusing to obey assigned roles and rules, Susan is free of her family's hold, free of the will to please, free of appearances, free of an identity based on self deny. Room 19 gives Susan a reassuring presence. In it she finds peace and knows that it is here she belongs.

The description of the room at Fred's hotel or the description of the spare room upstairs at her house all of them serve as presuppositions for the evoking of Virginia Woolf's *A Room of One's Own*, where she recalled how women have sat indoors in many societies for millions of years, and how those rooms must have been permeated by woman's creative force.

Finally we can conclude that Lessing's 'wordless statement' is that human beings are responsible and they can be free: but the prerequisite for their freedom is the *choice* of a creative means between alienation and the mindlessness of the collective" (201), i.e Lessing proposes a change in society.

□*Think positively if you please, but in all cases, think of yourself*□

References

1. Bertuccelli Papi, M, 2000, *Implicitness in Text and Discourse*, Pisa, ETS.
2. Hunter Eva, 1987, *Madness in Doris Lessing's 'To Room 19'*, English Studies in Africa
3. Hulisky, Linda H, 1990, *Redeeming the Irrational: The Inexplicable Heroines of 'A Sorrowful Woman' and 'To Room 19'*, Studies in Short Fiction
4. Lessing, Doris, 1978, *Collected Stories*, Vol. 1, London: Jonathan Cape
5. Lessing Doris, 1957, *The Small Personal Voice*, Declaration. Ed. Tom Maschler, London: MacGibbon and Kee.
6. Lessing, Doris, 1952-1969, *Children of Violence*, Five Volumes: Vol. 1 *Martha Quest*. London: Flamingo
7. Lessing, Doris, 1962, *The Golden Notebook*, London: Grafton Books
8. Lessing, Doris, 1973, *The Summer Before the Dark*, London: Grafton Books
9. Lessing, Doris, 1975, *Memoirs of a Survivor*, New York: Knopf
10. Lispector, E, 1983, *Hand to Hand*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
11. McAdam, 2001, *The Dynamics of Contention*. New York and London: Cambridge University Press.
12. Spacks, Patricia Meyer, 1975, *The Female Imagination*, New York: Knopf

NJË PËRQASJE E PROBLEMATIKAVE TË ABSURDIT TË ZHAN-POL SARTRIT DHE ALBERT KAMYSË ME MODERNITETIN E DITËVE TONA

A Comparative Insight into the Issues of the Absurd in Zhan Pol Sartre and Albert Camus and Current Reality Trends

Isidor Koti

Fakulteti i Shkencave Humane, Universiteti i Elbasanit

Përmbledhje

Duke u mbështetur kryesisht tek veprat e dy autorëve dhe jeta e tyre, në këtë artikull synojmë të depërtojmë në pyetjet: Çështje absurdi? Si shfaqet ai? Si është njeriu absurd? Si është bota absurde? A ka kuptim bota? Po jeta? A mund të dalë njeriu nga absurdi në ditët e sotme dhe kush janë rrugët për të shpëtuar prej tij? etj. Këto çështje të trajtuara janë shkallaret e mendimit të dy përfaqësuesve të kësaj rryme, që të çojnë nga fushat monotone të absurdit drejt majave plot dritë të revoltës. Aktualiteti i këtyre filozofëve qëndron, pa dyshim, në faktin se veprat e tij filozofike, letrare dhe teatrale trajtojnë çështje ekzistenciale që shtrohen nga çdo qenie njerëzore të tilla, si: vlera e njeriut, kërkimi i kuptimit, liria njerëzore... “Jeta nuk ka kuptim”, “nuk ja vlen të jetosh”, “asgjë nuk ka rëndësi”! Këto shprehje dëgjohen gjithnjë e më tepër në një botë të zhytur në një krizë kuptimi, një botë që e zhgënjën njeriun gjithnjë e më tepër.

Fjalët çelës: absurdi, revolta, dashuria, solidariteti, kuptimi, bota.

Abstract

Based mainly on the works of both authors and their lives, in this article we intend to penetrate the questions: What is the absurd? How does it manifest itself? How absurd is man? How absurd is the world? Does the world make sense? What about life? Can a man escape the absurd nowadays and now?, etc.. These issues are addressed stepping the opinion of two representatives of this trend, leading from the absurd to the monotonous field bright peaks of revolt. The actuality of both philosophers is, without doubt, the fact that their philosophical works, literary and theatrical treat existential issues that arise from any human being, such as: human values, the search for meaning, human freedom ... “Life has no meaning”, “not worth living”, “nothing matters”! These phrases are heard more and more immersed in a world of a meaning crisis, a world that is increasingly disappointing the man.

Keywords: absurd, revolt, love, solidarity, understanding, world.

Hyrje

Zhan-Pol Sartri dhe Albert Kamyja takohen në qershor të vitit 1943, gjatë premierës së *Mizave*, pjesë teatrale e Sartrit. Megjithatë, si lexues të etshëm, të dy shkrimtarët e rinj i kanë lexuar veprat e tyre respektive para se të takoheshin. Analizat fillestare të teksteve respektive të rinisë të secilit, edhe pse nuk janë të zhveshura nga rezervat, shprehin afrinë letrare dhe filozofike që qëndron në bazë të lidhjes së tyre. Që nga takimi i tyre i parë deri tek fjalët e fundit që do të shkëmbejnë, në shkrimet e tyre ne mund të gjejmë disa nga shkëmbimet më të gjalla dhe më të ngjeshura.

Por, a ishin ata në një garë midis tyre? Afëritë e tyre letrare dhe filozofike dhe tërheqja personale që mund të ndienin kanë penguar garën midis studentit autodidakt dhe filozofit të talentuar

Sartri, i cili ka një status shoqëror dhe mondan më të fuqishëm se Kamyja është, që përpara se të takoheshin, një intelektual shumë i njohur. Komentet që ai ka bërë mbi veprat e para të Kamysë kanë përbërë një etapë të rëndësishme në karrierën e këtij të fundit. Në mbretërinë e shkrimit dhe të ideve Sartri ka bërë një hap të madh përpara. Nëse artikulli i tij mbi Kamynë tregon se sa rehat ndjehet ai në shoqërinë e emrave të mëdhenj të letërsisë, Kamyja ka megjithatë diçka që Sartrit i duket shumë më tërheqëse se sa një vend në Panteonin e mendjeve të ndritura franceze. Në angazhimin e tij si pjesmarrës në Rezistencë, Kamyja e tejkalon në mënyrë të pakrahasueshme Sartrin.

Ndërkohë që Kamyja dhe Sartri thellojnë lidhjet e tyre miqësore, në pranverën dhe verën e vitit 1944 lufta kundër pushtimit gjerman kalon në planin e parë të shqetësimeve kolektive. Dhe, këto javë, marrëdhënia e përshkruar më sipër përmbysset: Kamyja, veteran i luftimeve të shumta politike, bëhet mentori i Sartrit, ende pothuajse fillestar. Është Kamyja që drejton anijen, ndërsa Sartri shfaq vështirësi të mëdha për të “hipur”. Nëse Kamyja evoluon në politikë si peshku në ujë, për Sartrin, përkundrazi, bëhet fjalë për një univers krejtësisht të huaj. Sartri, gjatë pushtimit, pjesën më të madhe të kohës bën atë që bënte përpara luftës; shkruan. Kontributi më i madh i Sartrit për Rezistencën është pjesa e tij teatrale *Mizat*. E krijuar në mes të vitit 1943, ajo nxit luftën kundër uzurpatorit

Fare pak kohë pas takimit me Sartrin, Kamyja publikon një tekst të bollshëm, një gjest që pati një impakt shumë më të drejtpërdrejtë se të gjitha përpjekjet e Sartrit. Ai shkruan *Letrat një miku gjerman*, në të cilat Kamyja i shpjegon një miku gjerman se pse francezët humbën luftën, përse u vonuan të marrin armët dhe pse ata do të fitojnë.

Letra e parë reflekton një ndryshim përcaktues tek Kamyja dhe, siç e thotë edhe ai vetë, edhe në Francë. Francezët kishin “urrejtje” për “çdo luftë” dhe kjo është arsyeja për të cilën ata janë angazhuar pa dëshirë dhe se “na është dashur e gjithë kjo kohë për të parë nëse kishim të drejtë për të vrarë njerëz të tjerë”¹⁴⁶. Sipas Kamysë, francezëve u është dashur të “rrezikojnë të vdesin” dhe se “tani që kemi kuptuar arsyet e kësaj beteje ne do të luftojmë tani me ndërgjegje të qetë dhe “duar të pastra”.

¹⁴⁶ Albert Camus, *Lettres à un ami allemand*, in *Essais*, f. 223.

Për Sartrin, dalja nga një ekzistencë imagjinare dhe introverse duhet të kryhet nëpërmjet veprimit të dhunshëm. Kamyja e pranon dhunën pa dëshirë dhe i jep asaj një funksion të veçantë.

1. Analiza filozofike

Nëse Kamyja shqetësohet gjithnjë e më tepër për dëmet që ajo sjell dhuna dhe lufta për viktimat e saj dhe për pasojat e saj morale negative, Sartri mbron fillimisht efektet e saj politike dhe psikologjike pozitive mbi ata që e kanë zgjedhur, pikërisht viktimat e shtypjes, atëherë kur të gjitha rrugët e tjera janë bërë të pakalueshme. Në këtë kuptim, dhuna bëhet një problem qëndror në reflektimin politik të të dy shkrimtarëve, pranimi i thellë i Sartrit është krejtësisht i kundërt me neverinë po aq të madhe të Kamysë. Në Francën e periudhës së pushtimit, fëmija e borgjezisë së madhe nuk sheh asgjë të keqe të ndryshme në një kohë kur këmbëziu i Algjerit ka vendosur të hyjë në luftë dhe të dalë prej saj me duar të pastra.

Kamyja dhe Sartri bëhen shumë shpejt intelektualët më në zë të Francës së pasluftës. Fama e tyre mbështetet dukshëm në aftësinë e tyre për të shprehur përvojën e jashtëzakonshme që Franca sapo ka kaluar. Ata u japin studentëve, të rinjve si dhe francezëve të shkolluarheronj të rinj letrarë. Sartri dhe Kamyja i tërheqin ata jo vetëm për idetë, mesazherë të të cilave janë vetë, por sepse ata janë të vendosur të veprojnë në emër të këtyre ideve. Ata ndjeheshin plotësisht dakord, ata e dinin që idetë e tyre ishin mjaft të reja dhe të ndryshme, dhe kuptoheshin aq mirë, sa që mund të ëndërronin të bëheshin udhëheqësit intelektualë të Francës së pasluftës.

Të dy burrat e kanë të lindur ndjenjën e drejtësië. Si Kamyja edhe Sartri e kanë nënvizuar me forcë: sistemi i vetëm i pranueshëm është ai në të cilin të gjithë qëniet njerëzore do të ishin të lidhur me njëri-tjetrin nga një respekt i ndërsjellë. Edhe pse rrjedhin nga botë shumë të ndryshme, që të dy e konsiderojnë mirëqënien e proletariatit si kriter të ndryshimit shoqëror.

Fare pak pas Çlirimit, Sartri boton *Me dyer të mbyllura*, pjesët e tij mbi Pushtimin, artikuj mbi teatrin dhe fjalime në mbrojtje të ekzistencializmit, ndërkohë shumëfishon intervistat me gazetarët. Në fillim të vjeshtës 1945, në hapësirën e disa javëve, Sartri boton *Mosha e arsyes* (L'âge de raison) dhe *Pezullimi* (Le Sursis). Revista *Kohët moderne* nxjerr numrin e saj të parë dhe Sartri jep konferencën e tij të famshme "Ekzistencializmi është një huamnizëm?"

Pikërisht tema e ekzistencializmit do të zhvillohet frenezia mediatike e pasluftës. Në debatin mbi ekzistencializmin, emri i Kamysë citohet shpesh përkrah atij të Sartrit dhe Bovuarit. Atmosfera e skandalit që ka rrethuar veprat e Sartrit dhe Kamysë ka luajtur një rol përcaktues në tërheqjen që ato kanë ushtruar tek publiku i epokës.

Në kohën kur të dy sundojnë skenën letrare të Parisit dhe të Francës, amalgami midis tyre bëhet aq automatike sa Kamyja ndjen nevojën për t'u përcaktuar në kundërshti me Sartrin. Dhe kjo nevojë për një vetëpërkufizim bëhet edhe më urgjente kur Sartri e merr Kamynë si model dhe fut në filozofinë e tij mënyrën e tij të qenurit.

Ky zhvillim i marrëdhënies së tyre lidhet ngushtë me *angazhimin*, këtë term që Sartri do ta bëjë aq të njohur pas luftës.

Tashmë Sartri duket se kërkon që t'i ngjajë Kamysë. Shkrimtari i ri përfaqëson tashmë atë që Sartri kërkon të bëhet: shkrimtar i angazhuar, pa paragjykime idealiste apo ideologjike, ai që është njëkohësisht poet i lirisë dhe i aktivitetit politik. Ai hedh poshtë nocionin e “artit për art” si një formë papërgjegjshmërie dhe e vendos njeriun dhe mbi të gjitha shkrimtarin në kontekstin historik ku ai jeton. Ai bën thirrje për një letërsi të angazhuar.

[...] Secili nga këta shkrimtarë, në një situatë të veçantë të jetës së tyre, ka matur përgjegjësinë e tij si shkrimtar. Pushtimi na ka mësuar përgjegjësinë tonë. Përderisa ne veprojmë mbi kohën tonë nëpërmjet vetë ekzistencës sonë, ne vendosim që ky veprim të jetë i vullnetshëm¹⁴⁷.”

Thirrja e Sartrit bëhet menjëherë e famshme. Që në fillim të vitit 1947, ai analizon në mënyrë shumë të thellë arsyet historike, filozofike dhe politike që e detyrojnë letërsinë të angazhohet. Ndërkohë, në një *fletore* të vitit 1946, Kamyja shkruan;

“Më pëlqejnë më shumë njerëzit e angazhuar se sa letërsitë e angazhuara. Guxim në jetë dhe talent në vepra, nuk është edhe aq keq. Dhe pastaj shkrimtari angazhohet kur dëshiron ta bëjë. Merita e tij është lëvizja e tij. Dhe nëse kjo duhet të bëhet ligj, një zanat apo një terror, ku është merita atëherë¹⁴⁸.”

Siç vihet re, Sartri kërkon “një ligj, një funksion”; Kamyja i konsideron si terror. Por, duke këmbëngulur tek fakti që njerëzimi ka nevojë për “bukën e zemrës” po aq sa për bukë dhe për drejtësi, Kamyja vëren se do të kënaqej pa masë nga një vepër e tillë “nëse ajo do të ishte e bukur”.

Në vjeshtë të vitit 1945 Sartri hedh në treg *Les Temps modernes* me thirrjen e tij kumbuese për angazhim politik. Ndërkohë që Sartri politizohet, zhvillimi politik i Kamysë përshpejtohet gjithashtu në mënyrë paralele me atë të Sartrit, por ndonjëherë me drejtim të kundërt. Një vëzhgim i raporteve të dy personaliteteve me komunizmin tregon se përse ishte Kamyja, dhe jo Sartri, që e konsideroi komunizmin si armikun më të keq të njerëzimit, në kohën kur fillon Lufta e Ftohtë dhe përse Sartri u rreshtua në krah të komunistëve kundër “Perëndimit Kapitalist”.

Midis 19 dhe 30 nëntorit 1946, Kamyja boton në faqen e parë të *Combat*, në formë artikulli, “As viktimë as xhelat”. Kamyja, i cili hedh poshtë dhunën politike, i mëshon faktit se të pranosh marksizmin si filozofi absolute do të thotë as më shumë, as më pak të legjitimosh vrasjen¹⁴⁹. Ndërkohë që detajon antikomunizmin, Kamyja hedh poshtë që në fillim Luftën e Ftohtë. Në të njëjtët artikuj ai sulmon ballafaqimin lindje-perëndim i cili përkeqësohet pa pushim dhe dënon atmosferën e terrorit që përhap lufta e re.

¹⁴⁷ Jean-Paul Sartre, *Présentation des Temps modernes*, Situations II (Paris, 1948), f.13.

¹⁴⁸ Camus, *Carnet II*, 1942-1951, f.180.

¹⁴⁹ Camus, *Ni victime ni bourreau Actuelles II*, Gallimard, 1953, f. 139-178.

Në dallim nga miku i tij, Sartri është shumë i ndjeshëm ndaj dhunës shtetërore të shoqërisë franceze dhe dhunës së shtuar të sistemit të saj ekonomik. Shumë shpejt ai do të qortojë mikun e tij Kamy, një nga personalitetet e rralla franceze që ka denoncuar bombën atomike dhe përndjekjet kundër autoktonëve algjerianë në vitin 1945, për interesin e pakët që ai tregon ndaj dhunës franceze në Indokinë. Në fakt Kamyja, për të cilin armët bërthamore dhe dhuna marksiste janë bërë problemet e tij themelore, merret rrallë me dhunën në ngarkim të qeverisë franceze, qoftë përtej detit apo në metropol.

Në kapitujt e fundit të *Ç'është letërsia?*, Sartri kthehet nga klasa punëtore. Nëse kthehet drejt klasës punëtore, ai e bën edhe për faktin se, ashtu si Marks i pothuajse një shekull më parë, Sartri mendon se idetë e një shkrimtari nuk do të hyjnë vetë në realitet: «fati i letërsisë është i lidhur me atë të klasës punëtore¹⁵⁰».

Në dallim me Sartrin, i cili shfaq në artikujt e tij zellin e tij revolucionar, Kamyja ka vendosur që reformat modeste të përbënin objektivin e vetëm të mundshëm të realizueshëm.

Nga 1949 deri më 1951, Sartri dhe Kamyja marrin drejtime të kundërta. Dallimet, të cilat i tërhiqnin dy miqtë e dikurshëm ndaj njëri tjetrit, tashmë po i ndajnë.

Në nëntor të vitit 1951, Kamyja lëshon bombën e tij kundër komunizmit me *Njeriu i revoltuar*. Në korrik 1952, me *Komunistët dhe Paqja* Sartri shpall urrejtjen e përgjeshme për klasën e tij shoqërore dhe bashkohet me komunizmin.

Qëllimi politik i librit të Kamysë është të zhvillojë bindjen e tij, tashmë të shprehur, sipas së cilës komunizmi identifikohet me dhunën; eseja e Sartrit e përfaqon këtë identifikim për të treguar se kjo dhunë është njëkohësisht e ligjshme dhe e paevitueshme. Po t'i lexojmë të dyja sot, edhe pse Lufta e Ftohtë ka mbaruar, e kemi të vështirë të shmangim lëkundjen që ndiejmë në një krah apo në një tjetër. Kush kishte të drejtë, Kamyja apo Sartri?

Në këtë libër, një vend të rëndësishëm zë koncepti që ka Kamyja mbi dhunën dhe përdorimin e saj. Ai nuk predikon mospërdorimin absolut të dhunës, por ajo parakupton "heqjen dorë nga dhuna si parim"¹⁵¹. Kamyja këmbëngul: dhuna është gjithmonë e pajustificueshme. Në mënyrë që të mos e lëmë veten të korruptohemi nga ajo, Kamyja hedh poshtë çdo përpjekje për të justifikuar teorikisht përdorimin e dhunës me qëllim për t'i vendosur vullnetin tonë tjerëve. Për këtë arsye ai e konsideron shumë të rëndësishme lirinë e fjalës.

Në kohën kur Kamyja përfundon *Njeriun e revoltuar*, Sartri nga ana e tij përfundon transformimin e tij në revolucionar. Ai bën edhe një hap tjetër përpara dhe pranon dhunën si një rrugë të nevojshme për të çliruar njerëzimin nga shtypja. Partizan i revolucionit, duke mos pranuar të humbë kohë me fjalime rreth dhunës, të cilat për të janë demoralizuese dhe korruptuese, duke mos ditur pasojat që ajo mund të shkaktojë, Sartri bëhet zëdhënës i vendosur i të shtypurve. Pikërisht në këtë pikë drejtimi Sartri i kundërvihet në mënyrë më të qartë drejtimit të Kamysë. Nëse Kamyja i derdh të gjitha energjitë e tij në shkrimet e tij kundër dhunës, sidomos asaj revolucionare, Sartri pak nga pak e ka bërë të vetën dhunën, sidomos dhunën revolucionare. Sartri e paraqet komunizmin si një nevojë shpirtërore të intelektualëve të epokës. Komunizmi buron

¹⁵⁰ Sartre P., *Qu'est-ce que la littérature ? Situations II*, Paris, 1985, Folio, f. 286-287.

¹⁵¹ Camus A., *L'homme révolté*, f. 343.

nga një fakt të dukshëm: punëtorët francezë janë të shfrytëzuar, të izoluar dhe pasivë dhe PK synon t'i bëjë një klasë shoqërore aktive, luftarake

Filozofi u afrua me komunizmin në një çast kur shumë të tjerë largohen prej tij. Me afrimin e viteve pesëdhjetë, pak intelektualë jokomunistë e shohin Bashkimin Sovjetik si një vend që po ecën drejt ndërtimit të një shoqërie të lirë. Momenti i zgjedhur nga Sartri për të përqaftuar tezat komuniste është edhe më i paqartë po të kemi parasysh kritikën e shumta që ai ka bërë kundër saj që nga viti 1944. Për mendimin tonë arsyeja kryesore që e ka bërë Sartrin t'i nënshtohet sirenave të komunizmit është se partia përfaqësonte punëtorët dhe se Bashkimi sovjetik ishte mbështetja kryesore jashtë Francës.

Një nga ngjarjet që do të nxjerrë në pah dallimet midis Sartrit dhe Kamysë është çështja algjeriane.

Kamyja shkruan me një ndjenjë urgjence tek *Ekspressi* që tashmë është e përditshme. Duke parë situatën e re, shkruan ai më 15 tetor, vetëm “një ballafaqim i lirë, gjatë një takimi vendimtar, të forcave të përfshira” mund të japë një zgjidhje¹⁵². Përderisa francezë dhe arabë janë “të dënuar të jetojnë apo të vdesin sëbashku”, shkruan ai më 18 tetor, të gjitha forcat e përfshira duhet të mblidhen¹⁵³.

Më 22 janar, afër Kazbahut, disa miq të Kamysë dhe personalitete të njohura arabe organizojnë një miting të madh për të mbështetur idenë e një paqeje civile. Në trajtimin e çështjes algjeriane Kamyja anashkalon thelbin e problemit, d.m.th, vetë sistemin kolonial. Nëse ai insiston që të mbrohen civilët, ai nuk pranon të njohë faktin se problemi që fshihet pas terrorizmit të të dy krahëve është pikërisht prania e civilëve të të dyja krahëve – një milion të privilegjuar, nëntë milionë të varfër.

Pesë ditë pas mitingut të shansit të fundit në Algjer, një ngjarje po aq historike ka ndodhur në sallën Vagram në Paris. Është hera e parë që një miting kundër luftës zhvillohet në Paris. Në tribunë, Sartri mban një fjalim të menduar mirë mbi temën “kolonializmi si sistem”. Ndrkohë që Kamyja është duke shpallur heshtjen e tij përballë një konflikti, forcën e të cilit nuk e kishte matur mirë, Sartri, përkundrazi vendos bazat teorike të asaj që do të bëhet pasioni i tij politik i dhjetë viteve të ardhshëm: çlirimi i botës së tretë.

Në fjalimin e tij dallohet edhe një përgjigje pikë për pikë ndaj artikujve të Kamysë tek *Ekspressi*. Ai ka lexuar se Kamyja kërkonte një njohje të ndërsjellë nën mburojën e një administrate franceze dhe se bënte thirrje për paqe sociale¹⁵⁴. Sartri i hedh poshtë në bllok këto kërkesa duke denoncuar sistemin e “pamëshirshëm” kolonialist. Sartri nuk quan kolon “as funksionarët e vegjël, as punëtorët europianë të cilët janë njëherazi edhe viktima edhe përfitues të pafajshëm të sistemit”¹⁵⁵. Megjithatë ata mishërojnë “ciklin infernal të kolonializmit”; një milionë kolonë, “fëmijë dhe nipër kolonësh, të cilët janë transformuar nga kolonializmi dhe që mendojnë, flasin dhe veprojnë sipas vetë parimeve të sistemit kolonial”. Jeta e tyre është thellësisht raciste duke e bërë “algjerianin një nën-njeri”¹⁵⁶, pastaj e përdorin këtë “nën-humanitet” për të justifikuar mohimin e të drejtave njerëzore themelore të algjerianëve. Kolonët janë një

¹⁵² Camus, A. “L' Absente”, in *Essais*, f. 970.

¹⁵³ Camus, A. “Table ronde”, in *Essais*, f. 972.

¹⁵⁴ Beauvoir, S. *La force des choses*, f. 341.

¹⁵⁵ Sartre J. P. *Le colonialisme est un système, Situations V*, Paris, 1964, f. 27

¹⁵⁶ Po aty, f. 43-44.

pakicë, dhe “ata nuk kanë burim tjetër përveç mbajtjes me forcë”¹⁵⁷. Shkurt, “nuk është e vërtetë që ka kolonë të mirë dhe të tjerë që janë të këqinj, ka vetëm kolonë, kaq”¹⁵⁸. Algjerianët që jetojnë në këtë shtypje e kanë marrë mësimin: “Ashtu si kolonët që i kanë krijuar vetë kundërshtarët e tyre, ata i kanë treguar atyre që hezitojnë se asnjë zgjedhje nuk ishte e mundur jashtë zgjidhjes së forcës”¹⁵⁹.

Sartri i përgjigjet një “realisti me zemër të butë”¹⁶⁰ të cilit nuk ia përmend emrin. Kamyja ka folur për reforma. Sartri ironizon këta neokolonialistë, “një naiv që beson ende se mund të rregullohet sistemi kolonial”¹⁶¹. Kamyja ka kërkuar të bëjë një afrim midis dy popullsive. Sartri deklaron se zgjidhje të tilla “të ndërmjetme” janë ‘një mistifikim reformist’¹⁶². Kamyja ka thënë se kolonializmi nxiti popujt e kolonizuar për të afirmuar personalitetin e tyre. Sartri pohon se algjerianët ndërtojnë identitetin e tyre: “Pikërisht si reagim ndaj dallimit racial dhe në luftën e përditshme është zbuluar dhe formuar personaliteti algjerian”¹⁶³. Kamyja ka shpresuar se disa reforma ekonomike të menjëhershme mund të përmirësonin jetën e masave algjeriane. Sartri mendon se kolonializmi dhe dominimi francez duhet fillimisht të zhduken¹⁶⁴. »

Forca e fuqishme morale e filozofisë së tij fillon të shkrihet në një vizion social dhe historik dhe thirrjet për të rrëmbyer armët buron nga analizat e tij konkrete. Gjatë rrugës gjarpëruese të evolucionit të tij politik, e cila ka kaluar nga mësimi i individualizmit dhe realizmit, Sartri arrin drejt pjekurisë.

Gjatë dhjetë vjetëve të ardhshme, sipas mënyrës së tij unike, Sartri ngjason me variantin sartrian të Kamysë shembullor të pas Çlirimit. Ashtu si Kamyja nga viti 1944 deri në vitin 1947, Sartri, pas 1957, është bashkimi i admirueshëm i njeriut, veprimit dhe veprës. Ai bëhet një forcë politike e pavarur, flet për partitë politike pa u anëtarësuar në asnjë, komenton lirshëm temat e ditës dhe paraqet një autoritet moral tek i cili opinioni ka besim. Ai mishëron filozofinë, politikën dhe letërsinë në një zë të thellë dhe të pazëvendësueshëm.

Nëse Kamyja dhe Sartri kanë qënë të paaftë për t’u pajtuar, nuk ishte vetëm për faktin se mosmarrëveshjet e tyre zgjateshin dhe theksoheshin. Secili prej tyre ishte në mungesë sinqeriteti në lidhje me atë që ishte bërë tema e tyre politike kryesore: dhuna. Atë që ka bërë më mirë Sartri është se ka thyer tabutë që ndalonin të flisje për dhunën e përfshirë në jetën e përditshme. Ai vëzhgon dhe përshkruan dhunën sistematike të kapitalizmit dhe kolonializmit. Megjithatë, ai e sheh të gjithë jetën shoqërore si një luftë të hidhur për zotërim. Ai valëvit flamurin e dhunës e cila i duket e nevojshme për çlirimin njerëzor dhe ndryshimin shoqëror pa llogaritur çmimin. Atë që ka bërë më mirë Kamyja ishte se ka kuptuar efektin korruptues dhe shkatërrues të dhunës, sidomos në lëvizjet që pretendojnë të çlirojnë njerëzit, qëllimin e të cilëve ai e mbështet për një afat të gjatë. Megjithatë ai e mohon dhunën me më shumë fuqi se sa e lufton gjetkë, kur ajo është në qendër të jetës së Algjerisë së tij.

¹⁵⁷ Po aty., f.44.

¹⁵⁸ Cohen-Solal, *Sartre*, f. 478.

¹⁵⁹ Sartre, “*Le colonialisme est un système* » f. 47.

¹⁶⁰ Po aty., f. f. 40.

¹⁶¹ Po aty., f. f. 48.

¹⁶² Po aty., f. f. 47.

¹⁶³ Po aty., f. f. 46.

¹⁶⁴ Po aty., f. 40.

Klima politike e ditëve të sotme, në kontekstin e pasluftës së ftohtë e favorizon këtë pyetje. Sigurisht, po t'u besosh idhtarëve të Sartrit, duket se ai ka shënuar më shumë pikë gjatë polemikës së vitit 1952, madje, edhe kur FÇK ka fituar në Algjeri dhjetë vjet më vonë. Po t'u besojmë mbështetësve të Kamysë, ai është fitues sot.

Kush e kishte gabim? Është një përgjigje që kërkon një kritikë dhe një vlerësim të thellë të të dy burrave. Në fakt që të dy kanë bërë gabime. Kamyja e ka bërë në mënyrë të qartë zgjedhjen që duhej bërë: nëna ime apo drejtësia. Por mbasi deklaroi me forcë se interesi i tij për lirinë e të tjerëve duhej të vendosej në kuadrin e mbijetesës së njerëzve të tij, Kamyja u ka refuzuar algjerianëve kuptimin e identitetit të tyre. Nuk ka drejtësi pa dhunë thotë Sartri. I bindur se liria dhe drita nuk mund të mbretërojnë në botë pa përmbysur strukturat sociale të shtypjes dhe pabarazisë, Sartri e shpall hapur se e keqja e nevojshme, dhuna, është një element pozitiv.

Pavarësisht nga gabimet e tyre, secili prej tyre kishte atë fuqi analize, atë zë të fuqishëm dhe atë peshë morale dhe politike karakteristike që i vendosin ata në traditën e madhe franceze të Volterit, Hygoit dhe Zolait. Duke u bërë të njohur, si Sartri dhe Kamyja janë zhytur në politikë, duke ndjekur secili, me energjinë dhe bindjen e tij, një projekt koherent kuptimi dhe veprimi politik. Ata nuk e kanë bërë këtë gjë si amatorë, por e kanë bërë me gjithë forcën e tyre. Nuk mund të dallojmë veprat historike dhe filozofike të Kamysë dhe Sartrit nga vizioni i tyre politik. Idetë e tyre më të thella përzihen me ato politike, burojnë prej saj, ushqehen me të. Nuk është e çuditshme që ata nuk mundën të pajtohen kurrë. Si intelektualë politikë, secili ishte gati të merrte rreziqe, të bënte gabime, dhe të bëheshin jo popullorë, të padëshiruar, madje edhe të urreyer. Dhe, kur e ka paraqitur nevoja, secili prej tyre ka rrezikuar sigurinë personale.

Përfundime

Që të dy janë ngritur, kanë folur, dhe janë dëgjuar – Kamyja për denoncimin e papajtueshëm të shpirtit totalitar, Sartri për denoncimin e tij jo më pak të papajtueshëm të kolonializmit; Kamyja në emër të politikës së lirisë dhe kontrollit të vetvetes, Sartri në emër të sulmit të egër kundër shtypjes; Kamyja kundër justifikimit të dhunës politike, Sartri kundër dhunës së sistemit. Kështu, kur Kamyja në vitin 1957, pastaj Sartri në vitin 1964, marrin çmimin Nobel në letërsi, këto shpërblime janë konsideruar si një vlerësim i njeriut në përgjithësi jo vetëm për veprat e tyre romaneske, teatrale, filozofike apo politike, për pjesëmarrjen e tyre në gazetari dhe aktivitetet politike, por si vlerësim i pranisë së secilit prej tyre në Francë dhe në botë. Secili prej tyre është formuar në diskutimet me tjetrin, duke u bërë kështu ata intelektualë politikë të plotë që bota ka njohur te Kamyja dhe Sartri: kundërshtarët që përcaktojnë zgjedhjen e brezit të tyre. Talenti i secilit prej tyre është aq i madh, përfshirja në epokën e tyre aq e thellë, angazhimi i tyre ka qënë aq i fortë, nevoja për të sqaruar pikëpamjet e tyre aq e domosdoshme, sa që në fund të fundit, çdo gjë të çon ose tek Sartri ose tek Kamyja. Fundi i miqësisë së tyre ishte një viktimë e pashmangshme e këtij procesi dhe ishte brendashkruar problemeve që i shqetësonin.

Zgjedhjet e tyre të ndryshme kanë lindur nga Lufta e Ftohtë, nga mundësitë e ofruara nga historia dhe shoqëria franceze, nga pikënisjet e tyre të veçanta dhe rrugët që kanë ndjekur. Ndarja e tyre është një fakt historik. Duke pranuar “nevojën e angazhimit” në Luftën e Ftohtë, këta individë të veçantë kanë patur gjithmonë arsye të

veçanta për t'iu përgjigjur familjes së tyre politike dhe botës duke u përpjekur të ndikojnë mbi të.

A ka vendosur historia për problemet që i kanë përcaktuar dhe i ka ndarë? Po. A na ka ndryshuar aq shumë gjendja jonë sot në mënyrë që ne të deklarojmë se konflikti midis Sartrit dhe Kamysë ka përfunduar i zgjidhur nga ngjarjet? Jo.

Problemet më të thella që kanë motivuar Sartrin dhe Kamynë janë gjithmonë të pranishme. Një pjesë e madhe e njerëzimit vazhdon të luftojë për vetëvendosje, kundër pabarazisë që buron nga pasuria apo pushteti. Terrorizmi duket se po ecën me të njëjtin ritëm me ekonominë globale. Dhuna dhe lufta janë ende çështje të ditës. Frika bërthamore vazhdon ende. Dhe kur ne përpiqemi t'i zgjidhim këto probleme, Kamyja dhe Sartri vazhdojnë të na sjellin elemente gjithmonë aktuale. Megjithatë komunizmi është mundur nga kapitalizmi demokratik dhe pothuajse të gjithë kolonializmat janë zhdukur. Lufta e ftohtë ka mbaruar. Problemet e veçanta që i ndanin të dy burrat janë zhdukur, dhe në këtë plan, ne jetojmë sot në një botë të ndryshme. Sot ne mund të vlerësojmë si Sartrin dhe Kamynë dhe të lemë mënjanë ato që i kanë ndarë. Në të njëjtën linjë mendimi, nuk ka pse të mos të pyesim nëse nuk është pikërisht moment i duhur për ardhjen e një tipi të ri intelektual politik i cili mund të bashkonte forcat e secilit dhe të shmangte dobësitë e tyre. Mund të imagjinojmë dikë që do të thoshte gjithmonë të vërtetën, që do t'i kundërvihej kudo shtypjes, që do të bashkonte fuqinë dhe vizionin e botës të secilit prej tyre në norma të vetme morale. Ky intelektual do të ndriçonte me dritën e tij dhunën sistemike të ditëve tona duke pranuar sfidën që i hapin ata që gjejnë mjete të reja për një luftë efikase kundër saj, por pa krijuar të këqija të reja. Një Sartër-Kamy? Ashtu si Sartri e ka thënë në rrethana të tjera, do të thotë të imagjinojmë një ëngjëll, mishërim abstrakt të asaj që gjendja jonë ka nevojë. Ëngjëjt nuk ekzistojnë, por mund të shërbejnë si referencë për qëniet njerëzore, ose duke marrë nga Kamyja një nga mitet e tij të dashura, ndoshta ka ardhur koha për një Promete të ri.

Referencat

1. Aronson, R. (2005), *Sartre et Camus- Amitié et combat*, Alvik éditions.
2. Beauvoir, S. (1981), *La Cérémonie des adieux*, Paris, Gallimard.
3. Boschetti, A. (1985), *Sartre et les temps modernes*, Paris, Editions de Minuit.
4. Camus, "Table ronde", in *Essais*.
5. Camus, A., *La peste*, (1947); *Murtaja*, përkthyer nga Vladimir Bako, Shtëpia botuese "Tirana", 1994.
6. Camus, A., *L'Étranger*, *I Huaji* përkthyer nga Vuçini, R., Shtëpia botuese «Fan Noli», Tiranë, 1991.
7. Camy, A. *Miti i Sizifit*, "Ese për absurdin", Tiranë, SHB Fan NoliCobric, A. (2003), *Camus, L'absurde, la révolte, l'amour*, Paris, Les éditions de l'atelier.
8. Cohen-Solal, A. (1985), *Sartre 1905-1980*, Paris, Gallimard.
9. Daniel, J. (1984), *Le temps qui reste: essai d'autobiographie professionnelle*, Paris, Gallimard.
10. Galster, I. (2001), *Sartre, Vichy et les intellectuels*, Paris, Harmatan.
11. Grenier, R. (1987), *Albert Camus, Soleil et ombre*, Paris, Gallimard.
12. Lotman, Herbert R. (1978), *Albert Camus*, Paris, Editions du Seuil.
13. Petit, F. (2000), *La cause de Sartre*, Paris, PUF.

14. Tanase, V. (2010), *Camus*, Paris, Gallimard.
15. Sartri. J. P. “Lavrja e respektuar”, përkth. Afeida Alushi, shtëpia botuese “Xhaferi”, Tiranë, 1992.
16. Sartri. J. P. “Ekzistencializmi është humanizëm”, përkth. Artan Puto, shtëpia botuese “Phoenix”, Tiranë, 1997.
17. Sartri. J. P. “Duar të ndyra”, përkth. Diana Çuli, shtëpia botuese “Fan Noli”, Tiranë.

JUXHIN O’NILL – DRAMATURGU I PARË MODERN AMERIKAN

Eugene O’Neill: the First Modern American Playwright

Kristina Sheperi

Departamenti i Gjuhës Angleze, Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës

Përmbledhje

Në këtë artikull synohet të nxirret në pah roli i Juxhin O. Nillit në ngjizjen e dramës së vërtetë amerikane. Ky proces fillon me vitet e para të O. Nillit me trupën e Provinstaunit – fillimisht në Provinstaun, Masaçusets e më pas në Nju Jork, çka ndryshoi rrjedhën teatrit amerikan. Ky ndryshim ndodhi në çastin e duhur: atëherë kur “arti” ishte gati të bashkohej me “biznesin”, kur dramaturgu eksperimentalist ishte gati të fitonte popullaritet, pra mund t’u sillte përfitime në të holla producentëve. Shkurt, drama moderne amerikane u krijua kur idetë dhe shpirti i “teatrit të vogël” u përfshinë në rrjedhën kryesore të suksesit të Brodueit. Kur Juxhin O. Nilli, shkrimtari i dramave për teatrin e vogël u shpërngul në Broduei, drama amerikane ndërmori një hap drejt modernizmit. Qysh në dramën e tij të hershme ai ka trajtuar shumë tema moderne të cilat, për kohën kur u trajtuan, nuk ishin guxuar asnjëherë të vireshin në skenën e teatrove, si p.sh., femra që shkatërron ambicien mashkullore, apo që shqetëson një univers mashkull të mbyllur; femra si prostitutë; sjellja e individëve të shtyrë në caqet e tyre fizike dhe emocionale, etj., të cilat u shoqëruan nga shumë mjete skenike moderne. Këto tema dhe mjete më vonë do të vireshin re në të gjithë veprën e mëpasshme të O. Nillit. Rëndësi të madhe ka edhe fakti që O. Nilli ishte i pari që vuri gjuhën e folur e të përditshme në gojën e personazheve të tij.

Fjalët çelës: Juxhin O. Nill, drama e hershme amerikane, elementë të modernizmit, risi.

Abstract

This presentation aims at pointing out the role of Eugene O’Neill in the emergence of real American drama. It starts with O’Neill’s years with the Provincetown players – first in Provincetown, Massachusetts, and then in New York – which changed the direction of the American Theater. The change occurred at an opportune time: when “art” was ready to join with “business”, when the experimental playwright was ready to become popular, that is, was able to make money for the producers. In short, modern American drama was created when the “little theater” ideas and spirit were absorbed into the main stream of Broadway success. When Eugene O’Neill, the writer of the plays for a little theater moved to Broadway, the

American Drama made a leap into modernity. Since his early plays he has included many modern topics which for the time were never dared to be performed in theaters, like the woman as an intruder who destroys masculine ambition, or disturbs an enclosed male universe; the woman as a whore; behavior of individuals pushed to their emotional and physical limits, etc., which were accompanied with many modern scenic devices – topics and devices which will later permeate all his plays. Furthermore O'Neill was the first to introduce vernacular language into the mouths of his characters.

Key words: Eugene O'Neill, early American drama, elements of modernism, novelties

Hyrje

Juxhin O. Nill, autori i veprave të mirënjohura si “Udhëtimi i gjatë i ditës për te nata”, “Ardhja e njeriut të akullt”, “Një hënë për bastardët” dhe i më shumë se 30 dramave të tjera, ka qenë ndoshta dramaturgu më i madh amerikan. Ai shkroi një kapitull të ri në teatrin amerikan, e lidhi atë me temat e tragjedisë greke, fitoi katër herë çmimin Pulitzer dhe është i vetmi dramaturg amerikan që ka fituar çmimin Nobel për Letërsi.

Për shumë prej atyre që merren me teatrin, aktorët, shkrimtarët, regjisorët, kritikët, publikun, O. Nilli ishte si një Shekspir amerikan, ishte babai i dramës amerikane, i cili i vetëm, në fillim të shekullit XX, e ktheu atë në një formë serioze arti.

Punim fillon me një përshkrim të shkurtër të jetës së tij dhe vijon me një sërë argumentesh që nga paraqitja e situatës së mëparshme të gjinisë së dramës në teatrin amerikan, deri tek trajtimi i tipareve të veçanta dhe risive të autorit (temat, idetë, teknikat, ndikimet, stili, personazhet si dhe gjuha), duke pasur si synim parësor daljen në përfundimin se Juxhin O. Nilli ka qenë dramaturgu i parë modern amerikan.

1. Kush është Juxhin O. Nilli?

Mund të thuhet me plot gojën se O. Nilli ishte biri i Brodueit, ai lindi në një hotel ku flinin aktorët e teatrove lëvizëse të vitit 1888. I ati, Xhejms O.Nill, ishte një aktor i shquar i cili e çoi dëm talentin e tij duke luajtur më shumë se 5000 herë rolin kryesor të melodramës fitimprurëse “Konti i Monte Kristos”. Mamaja e tij, Ellen Kuinlen O. Nill, pas lindjes së Juxhinit, krijoi një varësi ndaj morfinës dhe më pas mori rolin e një figure amësores, që ishte viktimë e jetës. Vëllai i tij më i madh, i quajtur Xhejmi, ishte një i alkoolizuar dhe feminist, kontributi më i madh i të cilit për vëllain e vogël ishte se e njohu atë me botën e salloneve dhe bordellove të Nju Jorkut. Nëse “Udhëtimi i gjatë i ditës për nata” i kushtohet familjes së njohur jofunksionale në

historinë dramatike të Amerikës, frymëzimi i O. Nillit e pati zanafillën që në shtëpinë e tij.

O. Nilli u arsimua në shkolla larg prindërve, në “Mt. St. Vincent” në Bronks dhe në Akademinë “Betts” në Stemford, Konektikat. Verën e kalonte në shtëpinë e vetme të qëndrueshme të familjes, një shtëpi modeste me pamje nga lumi Tamiz në Nju London, Konektikat. Ai ndoqi universitetin “Princeton” për një vit (1906-07), pas të cilit e braktisi shkollën për të filluar atë që më vonë do ta konsideronte si shkollimin e tij të vërtetë, “shkollën e jetës”. Në gjashtë vitet që pasuan për pak sa nuk i dha fund jetës. Ai u nis për në det, jetoi si një i braktisur nëpër skelat e Buenos Airesit, Liverpulit dhe Nju Jork Sitit, u zhyt në alkool dhe u orvat të kryente vetëvrasje. Pasi e mori veten për pak kohë, në moshën 24 vjeçare, ai mbajti një punë për disa muaj si reporter dhe një nga shkruarit e faqes së poezisë së gazetës “New London Telegraph”, por shumë shpejt u sëmur nga tuberkulozi. I rrethuar nga muret e sanatoriumit “Gaylord Farm Sanitarium” në Uollingford, Konektikat, për gjashtë muaj, për herë të parë u përball esëll dhe lakuriq me veten dhe kështu kapi shansin e asaj që më do ta quante “rilindjen” e tij. Këtu ai filloi të shkruante dramat e para.

Edhe pse ishte në periudhën e hershme të shkrimeve të tij, Juxhin O. Nilli ishte në qendër të vëmendjes nga kritikët dhe recensuesit e teatrit.

Uilliam Lajën Felps, në shkrimin e tij për gazetën “New York Times”, shkruan: “Duket me të vërtetë sikur te Juxhin O. Nilli kemi kapur atë specien më të rrallë nga të gjitha, dramaturgun amerikan. Pse ngjan kjo e vërtetë për të kur në shumë raste të tjera shpresat tona janë bërë hi? Pse? Sepse ai është ndryshe. Juxhin O. Nilli di sesi të shkruajë dialog, si të krijojë personazhe, si të trillojë situata: ai e njeh teatrin dhe po ashtu edhe publikun. Këto përparësi i kanë pasur edhe shumë të tjerë, por teksa bënë xhiro me makinat e tyre duhet t’i ketë shqetësuar mendimi se janë njerëz pa ndonjë farë rëndësie. O. Nilli është ndryshe. Kjo jo ngaqë parapëlqen tragjedinë ndaj komedisë, pasi kjo është thjesht një çështje shijesh, por ai e sheh jetën të pasigurt dhe e sheh gri; ky vizion i tij arrin të depërtojë edhe në terr, dhe në veprën e tij shihet toni i pagabueshëm i autoritetit. Juxhin O. Nilli nuk është furnizues, nuk është imitues; ai është drejtues. Ai nuk e lejon publikun që të vendosë për të sesi apo çfarë të shkruajë; këtë çështje e zgjidh vetë.”¹⁶⁵

Që të kuptojmë më mirë pse O. Nilli është një dramaturg kaq i rëndësishëm për gjininë e dramës së Shteteve të Bashkuara, lipset që të kthehemi prapa në kohë dhe te paraqesim një përmbledhje të shkurtër të situatës para shfaqjes së tij.

¹⁶⁵ William Lyon Phelps, “Eugene O’Neill, Dramatist”, New York Times

2. Teatri amerikan para shfaqjes së O. Nillit

Teatri amerikan që nga mesi i shek. XIX deri në fillim të shek. XX kryesohej nga i famshmi Xhejms O. Nill në rolin e “Kontit të Monte Kristos” i cili, me trastë në dorë, doli në rrugë (sepse vetëm rruga ishte atëherë) për të kënaqur nevojat e një publiku kërkues dhe për të nxjerrë përfitime të mëdha. Këta lloj aktorësh të famshëm fitonin të holla dhe admirim të madh duke recituar skena nga Shekspiri dhe të tjerë autorë evropianë, më tepër duke treguar pompozitet se sa duke sfiduar aftësitë e tyre, më tepër duke përsëritur rolet dhe fjalimet e tyre të parapëlqyera (sepse publiku konservator kërkonte dhe paguante për këtë përsëritje) sesa të zgjeronin njohuritë e tyre artistike. Sindikatat, siç quheshin atëherë, ushtronin një kontroll dhe pushtet të fuqishëm mbi teatrin legjitim të Amerikës deri në fillim të Luftës së Parë Botërore. Të motivuara nga përfitimi, sindikatat e konsideronin teatrin si një mall në shitje. Ato i jepnin publikut atë që mendonin se publiku donte dhe atë për të cilën e dinin se ky publik do të paguante: yje të famshëm, melodramë zbavitëse, variete dhe estradë si dhe shfaqje të virtuozeve teknik (të llojit të David Belaskos). Biznesi i shfaqjes, atëherë, u përqendrua në “biznesin” e kërkuar nga publiku; asgjë nga ato që po bënte Evropa nuk ishte në gjendje ta ndryshonte rrënjësisht llojin e shfaqjes që jepnin amerikanët. Sidoqoftë, kjo situatë pati një ndikim mbi ata artistë që e kishin për zemër teatrin. Të qenit një fëmijë i vonë ka disa përparësi. Kur Amerika ishte gati të priste frytet e punës së ngadaltë të Evropës, ajo në të njëjtën kohë përftoi tendenca dhe lëvizje letrare të ndryshme. Amerika, për shkak të këtij zhvillimi të vonshëm, ishte në gjendje që të ishte dëshmitare e disa “revolucioneve” letrare njëkohësisht (realizmi dhe natyralizmi po zëvendësohej nga ekspresionizmi dhe simbolizmi).

Kështu, O. Nilli mund t’i lexonte të gjithë llojet e autorëve evropianë dhe të frymëzohej nga ta në shumë drejtime të ndryshme. Gjatë periudhës që kaloi në sanatoriumin “Gaylord”, ai lexoi me zell të madh Strindbergun, Niçen, tragjedinë greke, Ibsenin, Frojdin etj. Në intervistat e dhëna ai e ka pranuar publikisht ndikimin e madh të tyre në formimin e tij si dramaturg. Kur mori çmimin Nobel në Suedi, ai e njohu publikisht borxhin që kishte ndaj Strindbergut.

Pra, siç mund të shihet nga parashtrimi i mësipërm, drama e vërtetë amerikane filloi me ardhjen e Juxhin O. Nillit në Masaçusets me trupën e Provinstaunit e cila pranoi të vinte në skenë “dramat e tij të çuditshme”.

Historianët e teatrit i njohin meritën Juxhin O. Nillit që me mundin e tij arriti ta transformonte dramën amerikane në një dramë serioze, duke përcaktuar kështu drejtime të reja në vitet 1920, e njohin si një dramaturg që kërkonte të risillte tragjedinë e madhe dhe si një artist që kacafytej me çështjen e kuptimit në jetën moderne. Nisur nga përvoja e tij dhe si një dishepull i Niçes, ai arriti në përfundimin se Zoti ka vdekur.

Pothuajse qysh në fillimet e karrierës së tij, O. Nilli është njohur si një dramaturg i shquar dhe në vitin 1930 ishte më se e dukshme se ai ishte dramaturgu

kryesor amerikan që i takonte një vend si dramaturgët e parë të teatrit të ri të botës perëndimore. O. Nilli ka një ndërthurje unike të aftësive dhe vizionit; i lindur dhe i rritur në teatër, ai i njeh më së miri sekretet e efekteve skenike; vitet e tij të udhëtimeve dhe përvoja i kanë dhënë një ndërgjegje të misterit të jetës e cila e ndalon t'i përdorë këto aftësi thjesht për efekte sipërfaqësore.

3. Veçori dhe risi të O. Nillit

Por le të paraqesim më poshtë disa arsye pse shumë studiues i japin meritën si “themelues të dramës moderne amerikane”.

Si për të filluar, shumë prej dramave të tij si “Dëshirë nën Vidhe”, “Udhëtimi i gjatë i ditës për te nata”, “Elektrës i ka hije zija” etj., vazhdojnë të vihen e të risillen në skenë deri më sot jo vetëm në skenat e teatrove amerikane, madje dhe në ato të shumë vendeve të tjera siç janë Suedia, Britania, Franca, Brazili, Italia, Kosova kohët e fundit, etj.

Pavarësisht kësaj mirënjohjeje botërore, O. Nilli solli në skenën e teatrit amerikan një pasuri detaji dhe thellësie psikologjike e cila nuk ishte parë kurrë më parë në dramën amerikane. Personazhet e tij flasin një gjuhë të ndjeshme ndaj veçantive rajonale, etnike e të gjuhës së përditshme dhe karakterizimet e tij tri-përmasore rrallë janë arritur nga të tjerët. Në teatrin e Amerikës, shumë pak dramaturgë e kanë përdorur jetën e tyre personale, familjen, përvojat, dhe pamjaftueshmëritë, me një çiltërsi e sinqeritet të tillë. Dramat e O. Nillit eksplorojnë alkoolizimin e jetës e tij në det, zhgënjimet e të atit, varësinë e së ëmës ndaj ilaçeve, vetëvrasjen e të vëllait nga alkooli si dhe të metat e tij. Dramat e tij zhbetojnë marrëdhëniet racore, konfliktet klasore, seksualitetin, aspiratat njerëzore, zhgënjimin, tjetërsimin, psikanalizën dhe familjen amerikane me një tërësi dhe intensitet saqë bashkëkohësit e tij nuk arrinin dot as ta parashikonin. Ai shkroi për të pasurit dhe për të varfrit me një perceptim të barabartë.

Ajo me të cilën përballemi në dramat e O. Nillit është një angazhim i fuqishëm psikologjik, një vëmendje e madhe ndaj marrëdhënieve njerëzore, një angazhim ndaj përvojave personale dhe atyre emocionale, një shprehje idesh dhe një origjinalitet kundrejt fasadës, të cilat përbëjnë shenjat dalluese të modernizmit.

Në dramat e tij thotë ai, publiku “dëgjon ide që i kundërshtohen tërësisht zakoneve të tij të mendimit – dhe i duartroket këto ide”. Vlerësimi i “ideve”, shton më tej O. Nilli, vjen si pasojë se publiku “ka qenë i tërhequr ndaj emocionit të tij... dhe emocionet tona janë një udhëzim më i mirë sesa mendimet. Emocionet tona janë instinktive. Ato janë rezultati jo vetëm i përvojave individuale por edhe i përvojave të të gjithë racës njerëzore, në të gjitha epokat. Ato janë rryma e nëndheshme, ndërsa

mendimet janë shpesh reagimet tona sipërfaqësore. E vërteta zakonisht shkon më thellë. Kështu që vjen tek ti nëpërmjet emocioneve”.¹⁶⁶

Ajo çka është e rëndësishme për t’u përmendur është se O. Nilli ishte një eksperimentues i guximshëm dhe një shkrimtar kompleks; nuk mund ta klasifikojmë as si një shkrimtar i pastër realist, as si natyralist e as si ekspresionist, sepse ai i përdor të gjitha këto rryma letrare në veprën e tij. Ai ishte i pari që futi përdorimin e maskave në teatrin amerikan: personazhet e tij i përdorin këto maska (te “Zoti i madh i zi” dhe “Të gjithë fëmijët e zotit kanë krahë”), flasin drejtpërdrejt me publikun dhe shprehin ndjenjat e tyre të “vërteta” (si p.sh., te “Interlud i çuditshëm”) përmes përdorimit të monologëve të mënjanshëm, përqesimi ose degjenerimi i jetës së tyre shpesh jepet nëpërmjet përdorimi të tam-tameve të daulles, e cila përfaqëson ritmin e rrahjes së zemrës (si p.sh., te “Perandori Xhons”), zbulojnë konfliktet klasore (si te “Majmuni leshtor”), dhe trajtojnë vdekjen, seksualitetin, ndjenjën e fajit, dhe përgjegjësinë. Evropianët, sidomos dramaturgët Ibsen dhe Strindberg si dhe filozofia e Niçes, i kanë informuar shumë dramaturgët modernë amerikanë. Psikanaliza freudiane dhe jungiane, si dhe filozofia dioniziane e Niçes për rikthimin e përhershëm. Një rol të rëndësishëm në formësimin e dramave të O. Nillit gjithashtu kanë luajtur, O. Nilli shpesh zhytej në lëvizjet moderniste të kohës dhe i aplikonte në dramat e tij, duke siguruar kështu përvojën e tij në sanatorium (te “Kashta”) dhe flirtimin e tij me socializmin (te “Etja”, “Mjegulla”).

Ngaqë ishte një dramaturg kaq i guximshëm dhe për shkak të zgjedhjes së temave që trajtonte, shpeshherë ai shkaktonte stuhi të cilat i çonin dramat e tij nëpër gjyqe. Drama “Të gjithë fëmijët e Zotit kanë krahë”, e cila mbeti në kryetitujt e gazetave me javë të tëra, u kundërshtua nga autoritet e Nju Jorkut pasi mund të shkaktonte rebelime e kryengritje racore. Ndërsa vepra “Dëshirë nën vidhe” nuk u vu kurrë në skenën e Bostonit për shkak të imoralitetit dhe skenave erotike.

Mohimi është një taktikë kryesore e personazheve të O. Nillit. Mohimet dhe realitetet që ata maskojnë mëshirojnë një mashtrim dramatik të fuqishëm, duke krijuar kështu një intensitet emocioni dhe një shprehje të fuqishme të konfliktit dramatik. Publiku preket nga personazhet ndërkohë që ata luftojnë të ruajnë dinjitetin në botët e tyre të brishta. Personazhet kërkojnë mbështetjen e të tjerëve, por mësojnë vetëm se mbështetja që ata kërkojnë nuk arrin dot t’i afrohet njeriut. Personazhet i qendrojnë mëshirimit të vetes edhe pse i njohin kushtet patetike të jetëve të tyre. Kjo forcë dramatike, mohimi si një veprim i mëshiruar kundër realitetit, është realizmi i O. Nillit në thellësinë e tij.

Edhe pse përpjekjet e tij të para për të shkruar dramë ishin melodrama të pakëndshme, ajo çka vlen të thuhet është se ato ishin për njerëz dhe subjekte, për prostituta, për të braktisur, për marinarë të vetmuar, për padrejtësinë e zotit ndaj

¹⁶⁶ Cituar në Mullett (1922:34)

njeriut, të cilat deri në atë kohë kishin mbetur vetëm në llojin e romanit serioz dhe konsideroheshin si të qena për t'u paraqitur në skenën amerikane.

Personazhet e O. Nillit, si vetë O. Nilli, përndiqen nga mëkate të së shkuarës, kërkojnë kënaqësi seksuale dhe emocionale, kërkojnë medoemos lidhje njerëzore dhe e torturojnë veten e tyre në kërkimin për lumturi dhe shpagim. Ai filloi të shkruante duke përdorur përvojën e jetës si një kornizë krijuese, dramat e tij janë shkruar nga një këndvështrim krejt personal, që rrjedhin drejt e nga efektet e marrëdhënieve tragjike të familjes së tij: të mamasë dhe babait, të cilët e donin dhe torturonin njëri-tjetrin, të vëllait të tij të madh, që e donte, por që në të njëjtën kohë ndikoi negativisht dhe që vdiq nga alkoolizimi në një moshë të re dhe vetë O. Nilli i ngecur dhe i torturuar midis dashurisë dhe urrejtjes për të tre.

Edhe pse i ndikuar nga tragjedia e mitologjia greke dhe dramaturgët e famshëm grekë si Aristoteli, Sofokliu dhe Euripidi, personazhet e tij nuk vijnë nga shtresa e lartë e shoqërisë, përkundrazi ata janë njerëz të zakonshëm të cilët nuk bien nga niveli ku kanë arritur për shkak të një të mete në karakter, por për shkak të forcës që qëndron prapa tyre, të një force që është përtej kontrollit të tyre.

I lindur në teatër dhe pasi e kishte kaluar pjesën më të madhe të rinisë aty me të atin e tij, ai u bë një mjeshtër i teknikave dhe mjeteve skenike. Kështu ai ishte në gjendje që ta përdorte dritën dhe muzikën me një efikasitet të madh, të sillte tinguj që nuk ishin dëgjuar kurrë më parë në skenën amerikane si për shembull burra që gërhasin, që këndojnë e fishkëllojnë, borie anijesh, etj. Gjithashtu ai bëri një përpjekje për ta përdorur sa më me efikasitet dukurinë e mjegullës, e cila gjendet në shumicën e dramave të tij dhe të cilën ai e përdori për të krijuar gjendjen shpirtërore. Një tjetër karakteristikë e tij është përdorimi i daulleve dhe maskave për të paraqitur personalitetet e ndryshme të karakterit të qenieve njerëzore. Juxhin O. Nilli ishte i pari dramaturg amerikan që përdori muret e lëvizshme në skenë duke i ofruar kështu teatrit amerikan mundësi e drejtime të reja.

Edhe pse Juxhin O. Nilli është kritikuar për përdorimin e një gjuhe që nuk qëndron në lartësinë e tragjedisë, atij i jepet merita për futjen e gjuhës së përditshme për herë të parë në gjininë e dramës, ashtu siç i njihet merita Mark Tuejnit për futjen e kësaj gjuhe në gjininë e romanit. Personazhet e tij flasin në dialekt dhe shfaqin ngjyrimet rajonale, të cilat i bëjnë më origjinalë dhe të besueshëm në sytë dhe veshët e publikut.

Përfundime

Juxhin O. Nilli ishte dramaturgu i parë amerikan që e shihte skenën e teatrit si një mjet letrar. Ai e pa teatrin si një forum të vlefshëm ku mund të paraqiste ide. I mbushur me kuptimin tragjik të jetës, ai synonte një dramë bashkëkohëse që i kishte

rrënjët e saj në tragjeditë më të fuqishme greke, një dramë që mund të ngrihej në lartësinë emocionale të Shekspirit.

Asnjë dramaturg tjetër nuk e ka dokumentuar kaq mirë sa Juxhin O. Nilli kryetëmën e dramës moderne: ankthi i individit teksa u qepet dëshpërimisht përgjigjeve të vjetra në fytyrën e sfidës së kudogjendur të besimit.

Referencat

1. Berlin N. (1982) *Modern Dramatists: Juxhin O.Nill*. St. Martin's Press, New York.
2. Bigsby, C.W.E. (2000) *Modern American Drama. (1945-2000)*, Cambridge; Cambridge University Press.
3. Bogard T. (1988) *Contour of Time. The Plays of Juxhin O. Nill*. New York: Oxford University Press.
4. Carpenter I. Frederick, Juxhin O.Nill (Boston: Twayne, 1979).
5. Chothia J. *Forging a Language: A study of the Plays of Juxhin O.Nill* (Cambridge: Cambridge University Press, (1979).
6. Cunningham Frank "O.Nill's Beginnings and the Birth of Modernism in American Drama", University of South Dakota.
7. Downer S. Allan (1951), *Fifty Years of American Drama, 1900-1950*. Princeton University.
8. Gelb Aurthur and Barbara, "As O.Nill Saw the Theater", published in *New York Times*, Nov 12 1961.
9. Hatcher Harlan (1941), *Modern American Dramas*. Harcourt, Brace and Company, INC.
10. Innes C. (1999) "Modernism in Drama". In Michael Levenson (ed.) *The Cambridge Companion to Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Mullett, M.B. (1922), "The extraordinary Story of Juxhin O.Nill." *American Magazine* 94, 5 (November): 34-6, 112, 114, 116, 118, 120.
12. O.Nill E. "Autobiography for Nobel Prize" (1936).
13. Phelps William Lyon, Review "Juxhin O.Nill, Dramatist", for the *New York Times*.
14. *New York Times*, "Juxhin O.Nill dies of Pneumonia: Playwright, 65, won Nobel Prize", 1946.
15. Ranald Margaret Luftus, "From Trial to Triumph (1919-1924) The Early Plays".
16. Raleigh H. John, *The Plays of Juxhin O.Nill*, (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1965).
17. Robinson James, "The Middle Plays".
18. Shaughnessy Ed. (1999), "O.Nill, Eugene Gladstone" (1888-1953) from "The Encyclopedia of the Irish in America: University of Notredame Press".
19. O. Neill.com – An electronic Juxhin O.Nill Archive.

VITI XVI I BOTIMIT, Nr. 21, 2011

BULETINI SHKENCOR

SCIENCE BULLETIN

(seria e shkencave shoqërore)
(social science series)