

# Gaur egungo erronkak euskal literaturaren irakaskuntzan

**IDURRE ALONSO**

Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Fakultateko irakaslea

Euskal literaturaren irakurketa ikasketei oso lotuta ageri zaigu gaztetxoan artean, eta oinarrizko ikasketak bukatu ostean ere, irakurle askok daukaten literatur erreferente nagusia eskola da (Alonso, 2006). Horrek premiazko bihurtzen du literaturaren irakaskuntzak dituen funtzioei eta proposatzen dituen edukiei buruz hausnartzea, eta aurrerantzean egin beharreko bidean oinarri sendoak finkatzea.

Izan ere, literatura nola eta zein baliabide pedagogikorekin irakatsi behar den erabakitzeke orduan, askotariko iritzia daude —eta askotan, kontrajarriak—. Artikulu honek arazo hori du abiapuntu. Eta hortik abiatuta, euskal literaturaren irakaskuntza gaur egun zein egoeratan dagoen aztertzea du helburu, etorkizunerako erronka batzuk proposatzearekin batera.

Horretarako, artikuluan hiru atal bereizi dira: lehenengoan, literaturaren irakaskuntzak azken bi mendeotan izan dituen xedearen garapena jasotzen da, eta gaur egun lortu nahi diren helburu berrietarako baliabideak. Bigarrenean, euskal literaturaren irakaskuntzak gaur egun duen egoeraren diagnostika eskaintzen da, hezkuntza-legeak, eskola-libu-

ruak eta ikastetxeetako jarduna aztertuz. Hirugarren atalean, berriz, euskal literaturaren irakaskuntzak etorkizunerako dituen erronkak proposatzen dira.

## Irakaste-xedeen garapena azken bi mendeotan

XIX. mende hasieran, sentsibilitate erromantikoarekin, hizkuntza autoktonoekiko nahiz ahozko herri-literatura eta poesiarekiko interesa sustatu zen<sup>1</sup>. Horrela, herriaren jakinduria bultzatzearekin identifikatu zen hezkuntza, eta literaturari zegokion irakasgaia *literatura nazionalak* irakasteko baliatu zen. Horrekin batera, garaiko mugimendu nazionalistak ere kultur ondare nazionala zabaltzearen alde agertu ziren<sup>2</sup>.

Euskal Herriaren kasuan, erromantizismoak baino areago XIX. mendeko aldaketa soziopolitikoek eragin zuten euskal izaera eta kultura bultzatzearen aldeko mugimendua. XIX. mendearen amaieran Euskal Herriaren izaera juridiko, politiko, ekonomiko, demografiko eta kulturala erabat aldatu ziren. 1876an, foruak abolitu ostean, mugimendu abertzale eta euskaltzaleak euskal nortasuna aldarrikatzeari ekin zion, joesora foruzalea eta autonomiazalea areagotuz eta euskal izaera sustatuz (Perez, 2004:76).

Euskal nortasuna indartzeko ahalegin horietan sortu ziren lehen euskal eskolak. Haien sorrerak historian lehen aldiz euskara bihurtu zuen bitarteko eta helburu (Torrealdai, 1997:103). Bestalde, garai bereko gertaera garrantzitsu batek indartu egin zuen eskolan kontzientzia nazionala lantzearen garrantzia: frantziar nahiz espainiar Estatuetan XIX. mendean hasitako industrializazio kapitalistaren garapenarekin batera derrigorrezko eskolaratzea onartu zen, nahiz eta benetako eskolaratzea beranduago gertatu (Perez, 2004:52)<sup>3</sup>. Euskal Herrian 1920ko hamarkadan egin ziren ekipamendu-egokitzapen esanguratsuak herri xehea ere eskolara zedin (Arpal, Asua eta Dávila, 1982:25). Beraz, herri xehea eskolaratzeko prozesua irakaskuntza euskaldunaren garapenarekin batera hasi zen<sup>4</sup>.

1960tik aurrera euskara eta euskal kulturaren irakaskuntza bermatuko zuten ikastolak hasi ziren sortzen Bizkaian eta Gipuzkoan; ondorioz, esan daiteke euskal literaturaren irakaskuntza sistematikoa 1960ko hamarkada inguruan hasi zela.

Laburbilduz, batetik mugimendu erromantikoeak ondare nazionalari eman zioten garrantziak, eta bestetik, derrigorrezko eskolaldia onartzeak —eta Hego Euskal Herriaren kasuan, foruen galerak ere bai— bultzatu egin zuten eskolatan lekuan lekuko kontzientzia nazionala sustatzea. Haur eta gazteengan sentimendu hori sortzea helburu hartuta, literaturaren alorrean idazle batzuk aukeratu ziren herrialde bakoitzean; horiek izango ziren ondare literario nazionala osatuko zutenak, alegia, belaunaldiz belaunaldi memoria historikoan gordetzea merezi zutenak. Ondare nazional horrek bide emango zuen lekuan lekuko kohesio soziokulturala erdiesteko.

Beraz, historizismoaren ereduak autoreen kanonizazioa eragin zuen, bai eta literaturaren historiaren transmisioak lehentasuna izatea ere. Horrela, eduki kontzeptualei eman zitzaizkien lehentasuna, eta testuen irakurketak eta azterketak bigarren mailara zokoratu ziren. Gaur arte iraun dute orduan sortutako metodologiek eta eduki kontzeptualen nagusitasunak, eta zenbait ikastetxetan horiek dira nagusi oraindik.

Dena dela, esan behar da XX. mendearen bigarren erdialdean aldaketa garrantzitsuak gertatu direla literaturaren irakaskuntzari ezarri zaizkion helburuetan. Hain zuzen ere, literatura nazionalak irakastearen helburuari beste helburu bat gehitu zaio: ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzea. Aldaketa horren trantsizio-unea 1969an etorri zen, estrukturalismoaren eskutik, T. Todorov eta S. Doubrovskik zuzendutako Cerisy-La Salleko kongresuan literaturaren irakaskuntzaren egoera aztertu zenean. Testuak ikasgelako jardueretatik kanpo geratzen ari zirela ikusita, egoera hura iraultzeko beharra aldarrikatu zen, eta aurreko berrogeita hamar urteetan egondako literatur irakaskuntzarako etena proposatu (Todorov, 1971:635).

Zergatik irakatsi literatura? Zer irakatsi? Nola irakatsi? Hiru ildo horiek jorratu zituzten 1969ko Cerisy-La Salleko *L'enseignement de la littérature* kongresuan. Todorov (1971:628) zioen moduan, ez dago galdera horiei modu bakar eta sinplean erantzuterik; unibertsitate, eskola eta herrialde bakoitzeko testuinguruari erreparatu behar zaio, eta beraz, erantzun partzialak baino ez daude. Dena dela, irizpide nagusi batzuk zehatz daitezke.

Horrela, kongresu hartan finkatu ziren etorkizunean literaturaren irakaskuntzak izan beharko zituen zenbait hatsarre. Horien artean, literatur historiaren irakaskuntza errotik aldatzea helburu zutenak aipatu behar dira; aldarrikatu zen ordura arte indartuz zihoan literaturaren historia irakasteko eskema *kronologiko* eta *nazionalak* ez zuela zentzurik. Antolaketa kronologikoaren orde, generoetan edo bestelako faktoreetan oinarritutako esperientziak proposatu ziren (Todorov, 1971:634). Horri lotuta, irakasle bakoitzak ikasturteko programaren edukiak zehazteko aukeraren alde egin zen. Ardatz nazionalaren orde, nazio-mugak gainditzea proposatu zen, muga nazionalak bi arazo nagusi zekartzala argudiatuz: lehena, literatura nazionala soilik irakasteak oztopatu egiten zuela kanpoko literaturek herrialdeko autoreengan zuten eragina aztertzea; bigarrena, ikasleei ez zitzaizela aukerarik ematen beste literatura batzuetan idatzitako maisulanak ezagutzeko (id.).

Laburbilduz, Cerisy-La Salleko kongresuan planteatu zen testua kokatzea literatur irakaskuntzaren erdigunean, testu-azterketen bidez. Testu-azterketak literaturaren berezko ezaugarriak identifikatzera bideratzea proposatu zen; modu horretan, ikasleak baliabide haiek barneratuko zituen, eta gai izango zen testuak aztertzeko ez ezik, sortzeko ere.

Ondorioz, 1970etik aurrera, testuak hartu zuen garrantzi handiena bigarren hezkuntzan, eta testu-azterketak nagusitu ziren. Horrela, literaturak galdu egin zuen hezkuntza morala eta estetikoa transmititzeko funtzioa, eta lan bakoitzaren nola eratu zen ulertzeko elementuen analisisa lehenetsi

zen (alegia, ezaugarri literarioen analisisa). Edozein kasutan, ez zen egin literaturaren historiarekiko etenik, eta gainjarri egin ziren literaturaren historiaren irakaskuntza eta testuen lanketak (iruzkin gisa landuak, gehienetan).

Kongresu hartatik aurrera egindako proposamen didaktikoetan, testuen ulermena eta sormena lehenetsi da. Ildo horretan, 1970eko hamarkadatik aurrerako proposamenek lehenetsi egin dute ikaslearen gaitasun komunikatiboak gartztea hizkuntza eta literatura biltzen dituen jakintzagaian. Era berean, aldarrikatu dute literaturaren irakaskuntzak aukera eman behar diela ikasleei literatur diskurtsoa sortzen eta jasotzen ikasteko (ulertzen, interpretatzen, aplikatzen eta baloratzen). Edozein modutan, ikaste-irakaste prozesuak ikaslearen motibazio, interes eta esperientzietan oinarritu behar duela aldarrikatu dute.

Ikaslearen esperientzia eta interesei buruz ari garela, ezin dugu aipatu gabe utzi haur eta gazte literatura, eta literatura mota horrek irakaskuntzarekin duen lotura ondo ulertzeko, haren sorrera ezagutu beharra dago. XVIII. mendearen hasieran Europako herrialde nagusietan ikerketa pedagogikoarekiko kezka sortu ziren; horrela, Rousseau, Basedow eta beste hainbat pentsalariren lanari esker, XVIII. mendearen amaierarako haurrei ez zitzaien «heldu txikiak» bailiran irakasten, pedagogoen ustez haurrei beren ezaugarrien araberako edukiak eskaini behar zitzaizkien. Aldaketa haren ondorioz, literatura espezifikoko baten ideia sortu zen, haur eta gazteei zuzendutakoa (Escarpit, 1981:61<sup>5</sup>). XVIII. mendearen erdialdean sortu ziren Suedian eta Londresen haur eta gazteei zuzendutako lehenengo liburuxkak; dena dela, XX. mendean izan du haur eta gazteen literaturak hedapenik handiena, derrigorrezko eskolaratzea gauzatzearekin batera. Honela azaltzen du Escarpitek (1981:123) derrigorrezko eskolaratzeak literaturari ekarri dion aldaketa:

A partir de entonces la literatura infantil y juvenil no solamente se dirigirá a un público enorme, sino que la naturaleza de dicho público será diferente: las masas, tanto rurales como

urbanas, entrarán en el ámbito del libro. Las estructuras pedagógicas de cada país tuvieron que enfrentarse a la demanda de nuevos lectores produciendo material para leer: manuales de lectura por una parte, y obras literarias, por otra.

Gorago ikusi dugun moduan, Cerisy-La Sallen 1969an egindako kongresuak testua kokatu zuen literatur irakaskuntzaren erdigunean, eta ondorioz, azken berrogei urteotan irakurle gaituak hezteko beharrak markatu du proposamen pedagogikoen norabidea. Horretarako, bi helburu nagusitu dira: ikaslea irakurtzera zaletzea eta irakurtzen nahiz testuak ekoizten gaitzea, hau da, testuak ulertzen, interpretatzen eta irizpide kritikoz baloratzen irakastea. Bi helburu horiek bereizteak eragin du espainiar Estatuko ikasgeletan, bederen, formazio-irakurketa eta irakurketa funtzionala bereiztea (Colomer, 1998:108). Modu horretan, alde batetik, testu-azterketak egin dira (kontsagratutako autoreen testuak baliatuz), eta bestetik, irakurketa libreak.

## Egungo errealitatea: curriculum, testuliburuak eta ikastetxeetako jarduna

Curriculum XIX. mendean sortu zen eskolan zein eduki landu behar ziren zehazteko<sup>6</sup>. Bilbaoren ustez (2003:25), hiru dira XIX. mendeaz geroztik egon diren curriculum-ereduak: paradigma positibista (ikuspegi teknologikoa); paradigma interpretatzailea (ikuspegi praktikoa); eta, azkenik, paradigma sozio-kritikoa (ikuspegi kritikoa).

Hego Euskal Herrian bi curriculum-eredu daude, Euskal Autonomia Erkidegoan bata eta Nafarroan bestea. Eredu horiek paradigma praktikoa kokatu izan dira nagusiki (Bilbao, 2003:26). Oinarrian jasotzen da curriculum eskola bakoitzaren beharrezanean egokitu behar zaiela, eta irakaslea dela egokitzapen horren arduraduna.

Bestalde, Raventósek (2005:26) ohartarazten duen moduan, Europar Batasunaren erronka garrantzitsuenetarikoa gaur egun curriculumaren berrantolaketan datza, eta curri-

culumaren eginkizun nagusia eskolako edukiek egunerokotasunean duten erabilgarritasuna agerian uztea da.

Gaur egungo curriculumaren ezaugarri nagusia izaera malgua eta ireki samarra da. Ikasturteko programazioa diseinatzea irakasleek egin beharreko lana da, modu horretan ikastetxearen testuinguruari eta ikasleen ezaugarri psikosozialei egokitu ahal izateko. Hizkuntza eta literatura irakasgai berean biltzen dira, eta Lehen Hezkuntzatik Batxilergoa bukatu arte *Hizkuntza eta Literatura* irakasgai komuna da.

Hego Euskal Herriko curriculum-legeei dagokienez, hiru helburu garrantzitsu jasotzen dituzte literaturaren irakaskuntzan: ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea, literaturaren historia irakastea eta irakurzaletasuna sustatzea. Hortaz, badirudi curriculumean ere islatzen dela bi eredu pedagogikoren batuketa, eta azken bi mendeotan literaturaren irakaskuntzari esleitu zaizkion helburu guztiak bildu dituela. Edozelan ere, esan behar da edukietan curriculum biek eman diotela lehentasuna literatura nazionalaren historia irakasteari, garai bakoitzeko testu esanguratsuenak lantzea proposatuz. Beraz, ez dira lehenetsi gaitasun komunikatiboen garapena eta ikasleak irakurzaletzeko helburua. Izan ere, helburu horiek nabarmendu izan balira, bestelakoak izango ziratekeen ikasgeletan testuak aukeratzeko irakasleei proposatuko zitzaizkiekeen irizpideak (besteren artean, ikasleen interesak, testuingurua eta gaitasun kulturala). Dena dela, EAEko curriculumean aipatzen da landuko diren testuek, ahal den neurrian, gazteen mundu-ikuskerarekin eta testuinguruarekin lotura eduki behar dutela. Ikuspegi hori garrantzitsua izan daiteke ikasleen motibazioa sustatzeko; Nafarroakoak ez du halakorik zehazten.

Edozein kasutan, esan daiteke 1970eko hamarkadatik hona ikuspegi pedagogiko berriak sortu diren arren, horiek ez direla, oraindik, guztiz txertatu Hego Euskal Herriko curriculum-ereduetan. EAEko curriculumak Nafarroakoak baino ikuspegi berritzaileagoa izan arren, gabezia nabarmenak azaleratzen dituzte biek. Nafarroakoaren kasuan, eredu za-

harrari jarraitzen diola esan daiteke, edukiak zurrun aurkeztuz (irakatsi behar diren autoreak zehaztuz, kasu) eta ezagutza kontzeptualak lehenetsiz. EAEko curriculumari dagokionez, antzematen zaio ikuspegi berriarekin bat egiteko saiakera; horren adibide dira, besteak beste, irakatsi beharreko idazleen aukeraketa irakaslearen esku uztea edota merkatuaren ezaugarri soziologikoei arreta eskaintzea.

Laburbilduz, esan daiteke bi eredu didaktikoak (literaturaren historia irakastea zuena helburu eta gaitasun komunikatiboak garatzea lehenesten duena) elkartu egin direla curriculum-legeetan, nahiz eta lehenbiziko ereduak indar handiagoa izan oraingoz. Hurrengo lerroetan ikusiko dugun moduan, eskola-liburuetan ere antzeko fenomenoak atzeman daiteke. Hemen azalduko ditudan datuak Hego Euskal Herrian oso erabiliak diren hiru argitaletxeren testuliburuetan oinarritutakoak dira: Giltza, Ibaizabal eta Elkarrekoak.

Gorago esan dudan moduan, eskola-liburuetan ere bi eredu pedagogikoak nabarmentzen dira. Hala ere, horietako bakoitzean curriculumaren berritasunaren alderdi batzuk baino ez dira jaso. Ildo horretan, esan daiteke ezberdinak direla, oro har, aztertutako testuliburuaren egituraketa eta lehenesten diren alderdiak.

Hala ere, badaude ezaugarri batzuk liburu guztietan errepikatzen direnak, eta horiek iruditu zaizkit hona ekartzeko interesgarrienak. Batetik, guztietan lehenesten dira eduki kontzeptualak (Elkar argitaletxeko testuliburuetan salbu). Hain zuzen ere, literaturaren historiari —idazlearen biografiari eta testuinguru soziokulturalari— eskaini zaio tarterik zabalena. Horrek dakar berarekin hezkuntza-prozesuen agente nagusia irakaslea izatea, eta ikaslearengan informazioa «uztea».

Bestalde, eskola-liburuek duten hutsunerik nabarmenatarikoa, beharbada, honakoa dugu: ariketek ez dute progresibotasunik, ez testuliburuan zehar, ez eta ikasmaila batetik bestera ere. Horrek dituen eragozpenak ugari dira: ikasleak behin eta berriz egiten ditu antzeko jarduerak, eta beraz,



ezagutza teorikoan aurreratzen badu ere, ezagutza praktiko berbera da beti. Testu-iruzkinetan ere behin eta berriz errepikatzen dira iruzkin-ereduak; testuliburu batzuetan galdera itxietan oinarritzen dira, eta beste batzuetan, ikasleari jorratu beharreko arloak aurkezten zaizkio, berak gara ditzan. Batera zein bestera, progresibotasuna falta da, gero eta testu nahiz iruzkin konplexu eta osoagoak irakurri eta sortzeko prestakuntza eskaintzea. Gainera, beste gabezia bat ere badago: ikasleari ez zaio laguntzarik eskaintzen aurretik ikasitakoarekin loturak egiteko; hori da ikasketa esanguratsuen ardatza, hain zuzen ere, ikasi dena lehendik ikasitakoarekin lotzea eta ikasitako guztiari osotasuna ematea. Horrez gain, sorkuntzari eskainitako jarduerak urriak dira liburu guztietan.

Hala ere, eta hutsuneak aipatu ostean, iruditzen zait komeni dela biltzea eskola-liburu batzuek dituzten bertuteak. Izan ere, etorkizuneko jardueretarako eredu bikaina eskaintzen digute. Ildo horretan, literatur gaitasuna garatzen laguntzeko, baliabide garrantzitsuak dira testuari buruzko hausnarketak eta balorazioak bultzatzen dituzten jarduerak. Ibaizabalek zenbait proposamen egiten ditu bide horretan, ikasleari galdetuz, besteak beste, testuko ondorioak ongi aterata daudela iruditzen zaion, argudioetan hutsuneren bat nabaritu duen edota beste argudioren bat erantsiko liokeen. Ariketa mota horrekin ahalbidetzen da ikasleak ikastea bai ulermenean sakontzen, bai eta bere arrazoiak modu koherentean azaltzen ere; biak ditugu komunikazio-gaitasunak.

Bestalde, ikasketa-prozesua eraginkorra izan dadin, ezinbestekoa da irakasleak kontuan hartzea ikaslearen kapital kulturala, hau da, ikasleak daukan ezagutza gaiaren inguruan. Irakaslea ezagutza horretan oinarritu behar da ikasketa-prozesua antolatzeko, baina testuliburuaren azterketa honek iradokitzen du gutxi direla ezagutza horiek neurtzera bideratzen diren jarduerak. Horietan, eredu bikaina eskaintzen du Elkar argitaletxeak; bertan, ikasleari galdera batzuk egiten zaizkio landuko den gaiari buruz. Jarduera horiek au-

rre-ezagutzak neurtzeko nahiz motibazioa lantzeko erabil daitezke.

Bukatzeko, esan behar da testuliburuak bideratuta daudela, hein handi batean, curriculumean zehazten diren hiru helburuetatik bat asetzerat: literaturaren historia irakastera. Edozelan ere, ematen du komunikazio-gaitasuna garatzeko helburuari ere heldu nahi diotela astiro-astiro, eta beraz, pentsa daiteke testuliburu berrietan helburu horrek gero eta tarte zabalagoa izango duela. Irakurzaletasuna sustatzearen xedeari dagokionez, testuliburuaren lanketatik kanpo gertatzen da.

Atal honekin amaitzeko, ikasgeletako jardunari buruzko zenbait datu bilduko ditut hurrengo lerroetan. Gorago ikusi dugu zeintzuk diren literaturaren irakaskuntzak bete behar-ko lituzkeen helburuak curriculumaren arabera, eta ikusi dugu, halaber, testuliburuetan zein neurritan islatzen diren horiek. Orain, ikasgeletako errealitatera egingo dugu jauzi. Horretarako, Hego Euskal Herriko hogeita bat ikastetxetan Batxilergoan zer eta nola irakasten den ikusiko dugu<sup>7</sup>.

Literaturaren irakaskuntzan bi helburu nagusi bereizten dira gaur egun Hego Euskal Herrian: bata euskal literaturaren historiari buruzko datuen transmisioari dagokio. Literaturaren historia irakasteko gehien erabiltzen den euskarria testuliburu da, eta EAEko irakaslerik gehienek testuliburuaren arabera antolatzen dituzte edukiak. Bestalde, 1970eko hamarkadatik gaur arte ikasgelako jarduera garrantzitsua bihurtu da testu-iruzkina. Aztertu ditudan ikastetxeetan ere tartekatuta egiten dira, ikasgelako jardueretan, eduki teorikoak eta testu-iruzkinak. Iruzkin horien helburuak, oro har, azterketa linguistikoa egitea edota eduki teorikoak testuan identifikatzea izan ohi dira (literatur baliabideei buruzko teoria, kasu). Bestalde, testuliburu euskarri nagusia izatearen ondorioz, irakasten diren eduki teorikoetan nahiz testu-iruzkinetan lekurik handiena duten idazleak testuliburuak nabarmentzen dituztenak dira. Dena dela, testuliburuaren askotariko literatur generoen idazleak nabarmentzen ba-

dira ere, ikasgeletan lantzen direnak narrazio-idazleetara mugatzen dira (nahiz eta ez dagoen horretarako arrazoi pedagogikorik). Ildo horretan, ikastetxe askotan ikasleei eskaintzen zaien ikuspegia oso hertsia dela esan daiteke, eta zenbait kasutan idazle bakarraren erreferentzia izan ohi dute ikasleek (euskaldunen kopurua handia ez den guneetan eta ikastetxe pribatuetan, batez ere). Edozein kasutan, ondo-koak dira ikasgeletan gehien lantzen diren idazleak, lanke-ta-kopuruaren arabera emanda: Bernardo Atxaga, Joseba Sarrionandia, Ramon Sazarbitoria, Anjel Lertxundi, Joan Mari Irigoien, Txillardegia, Pako Aristi, Xabier Mendiguren, Arantxa Urretabizkaia eta Gotzon Garate.

Metodologiari dagokionez, ikasgeletan egiten diren jardueretan, irakasleek testuliburueta ariketak proposatzen dituzte. Ildo beretik, atal horretan agerian geratu da, oraindik ere, testuliburuak gabezia nabarmenak dituztela irakas-kuntza pedagogikoari dagokionez (sorkuntzara bideratuta-ko ariketa gutxi, eduki teorikoek pisu handia, etab.).

Obra osoen irakurketari dagokionez, ikasleei irakurketa sustatzeko helburuarekin irakurrazten zaizkien liburuak gehienetan ez dira aukeratzen literatur sisteman esanguratsuenak edo garrantzitsuenak izan direlako; aitzitik, bestelakoak dira aintzat hartzen diren faktoreak: merkatua (marketinga, promozioa, sariak...), ikasleen gustuak eta ikaslearen motibazioa (hitzaldiak eta gomendioak). Hori dela eta, aldakorra izan ohi da irakurgaien zerrenda. Hala ere, idazle batzuk urtero irakurtzen dira, dela jendartean duten ospeagatik, dela ikasleen artean lortutako arrakastagatik. 2004-2005 ikas-turtean, esaterako, honako hauek izan ziren irakurrienak (hauek ere kopuruaren arabera emanda): Bernardo Atxaga, Julen Gabiria, Ramon Sazarbitoria, Fernando Morillo, Joan Mari Irigoien, Xabier Etxeberria, Unai Elorriaga, Juan Luis Zabala, Patxi Zubizarreta eta Jon Arretxe.

Hortaz, ikasgelan gehien lantzen diren idazleeta batzuk irakurrien zerrendan ere aurki ditzakegu. Modu horretan, jite oso ezberdineko idazleak irakurtzen dira. Horren

arrazoiak askotarikoak dira; besteak beste, irakasle batzuk saiatzen dira literaturaren historian esanguratsu izan diren idazleak irakurrarazten, eta beste batzuek, berriz, merkatuari lotuago dauden irizpideak baliatzen dituzte irakurgaiak hautatzeko. Gainera, irakasleek aipatzen dute lanketa bakoitzaren helburua argi ez edukitzeak ere zaildu egiten duela zer landu eta zer irakurri erabakitzea. Izan ere, curriculum-ean ere ez da zehazten landu behar den eduki bakoitza zein helbururekin dagoen lotuta, edota helburu bakoitza nola erdietsi daitekeen.

Zehaztasun falta horrek eragiten du, beharbada, literaturaren irakaskuntza ez egotea bideratuta ikaslearen literatur gaitasuna garatzera. Izan ere, ikusi dugu ikasgelan eduki teorikoek betetzen dutela literaturari dagokion denborarik gehiena; etxean irakurtzen diren liburuekin, ostera, ez da proposatzen ulermenean, balorazioan, interpretazioan... sakontzeko lanketarik. Hortaz, ikasleen gaitasun literario eta komunikatiboak lantzea eguneroko jardunbideetatik urruti geratzen da.

Bukatzeko, horri guztiari gehitu behar zaio hizkuntza eta literatura irakasgai bakarrean biltzeak literaturari eragin dion bazterketa. Euskal Herriaren kasuan are nabarmenagoa da bazterketa hori, gazteen euskara-maila apalak beharrezko bihurtzen baitu hizkuntzaren irakaskuntza lehenesatea. Edonola ere, ez da ahaztu behar hizkuntza irakasteko tresna baliagarria dela literatura.

## Etorkizunerako erronkak

XX. mendean zehar aldaketa nabarmenak gertatu dira hezkuntzaren alorrean. Aldaketarik garrantzitsuena hezkuntza bera ulertzeko ikuspegi berriak ekarri du: egungo hezkuntzak ez du jarraitu nahi ikasleari informazioa transmititzeko tresna soila izaten; bizitzarako baliagarri izango zaizkion esperientziak eskaintzeko gunea ere izan nahi du. Ondorioz, eduki kontzeptualen aurrean esperientziak eta

ikasketa esanguratsuak lehenetsi dira, eta ikasketa-prozesu parte-hartzaileak sustatu, ikasleen interes eta testuingurua- rekin lotutakoak.

Bide horretan, ikasleek jaso behar dituzten ezagutzen fun- tsa aldatu egin da, eta irakatsi beharreko edukiak ere bai. Literaturari dagokionez, etorkizunerako erronka garrantzi- tsua da ikasketa esanguratsuak lortzea. Ondorioz, testuen corpora aukeratzeko irizpideak aldatu egin dira; ezinbeste- ko jotzen da ikasleen *kultur kapitala* aintzat hartzea, hau da, noraino iristen den ikasleek egin, esan eta uler dezaketena (Lomas, 1996). Azken batean, eduki zailegiestatik eta uler- gaitzetatik abiatuz gero, ikasleei edukiak buruz ikastea bes- te biderik ez zaie geratuko, eta beraz, irakaskuntza ez da esanguratsua izango. Horrek guztiak berarekin dakar litera- turaren lanketa-prozesua prozesu jarraitu baten barruan kokatzea, non edukiak, irakurgaiak nahiz jarduerak zailta- sunaren arabera antolatuko diren. Ikusi dugu, ordea, egun- go eskola-liburuetan behin eta berriz errepikatzen direla antzeko jarduerak literatura lantzeko. Baina helburua lortze- ko jarduera ordenatuak behar dira, prozesu jakin baten garapena posible egingo dutenak. Horrela, helburua lortze- ko baliabide erabilgarriak zeintzuk diren identifikatu, baliabideen hurrenkera erabaki eta aukeren arteko hautua egin ahal izango da (Dewey, 1916:93). Helburuak eta baliabideak ondo uztartzea ezinbestekoa da, bai ikaslea motibatuzko, bai haren garapena bermatzeko. Gainera, ikasketek ikaslearen jarreretan eragiteko, hautatzen diren edukiek batasuna edu- ki behar dute, bai ikasleen esperientzia eta ezagutzekin, bai- na baita (edukiek) beren artean ere. Beraz, ikaslearen gaita- sun komunikatiboak ondo antolatutako prozesuen bidez garatzeko beharra dago.

Testu literarioen lanketei dagokienez, testu-iruzkin askok jite linguistikoa dute egungo testuliburuetan; obra osoen irakurketek duten lanketari dagokionez, kontrol batera mu- gatzen dira kasurik gehientsuenetan (ikasleak liburua ira- kurri duela frogatzea dutenak helburu). Dena dela, onar-

tzen badugu literatura irakastearen helburu behinena ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea dela, onartu behar dugu, orobat, testu literarioen lanketek ulertzeko prozesua sustatu behar dutela, eta hortik abiatuta, ikaslea testua berreraikitze gaitu. Modu horretan, ikasleak ikasi egingo du testuak ulertzen, informazioa modu partzial edo osoan gordetzen, laburtzen, beste batzuekin lotzen, baloratzen, edukiak askotariko egoeretara egokitzen... (Reyzábal eta Tenorio, 1992:16).

Literatur generoei dagokienez, ikasgelan gehien lantzen diren idazleak narrazio-idazleak dira, eta ikasturtean zehar ia erabat mugatzen dira irakurgaiak aipatutako literatur generora. Hala ere, eskolaren egitekoen artean dago ikaslearen literatur gaitasuna garatzea, eta ondorioz, askotariko generoak irakurtzeko gaitzea. Hori dela eta, urteko irakurgaietan nahiz ikasgelan lantzen diren edukietan genero nagusiak, bederen, txertatzeko ahalegina egitea dagokio eskolari.

Bukatzeke, eta teoria pedagogiko berriek planteatu dituzten helburuen egokitasuna eta beharrezkotasuna ukatu gabe, iruditzen zait azpimarratu egin behar dela ikasleari bere kulturaren gaineko gutxieneko kokapen historikoa ematearen garrantzia, literatur testuak egoki irakurri, ulertu eta interpretatzeko. Izan ere, ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzeko ahaleginetan, ez dut uste komeni denik literatura-aren historiaren irakaskuntza alboratzea.

Testuak garai eta testuinguru zehatzetan sortzen dituzte autoreek, eta testua bere markoan ez kokatzeak eragotzi egiten du haren ulermena eta interpretazioa. Bestalde, garrantzitsua da ikasleak literatur sistema zer den eta nola garatzen den ezagutzea. Izan ere, literatur gaitasunaren barruan kokatzen da, nire ustez, literatur sistemek nola funtzionatzen duten jakitea; kultura orokorraren barruan kokatzen da, berriz, ikasleak *bere inguruko* literatur sistemako faktoreak ezagutzea. Literaturaren irakaskuntzak lortu nahi badu ikasleak modu kritikoz baloratzea testuak nahiz horien harrerak, ezinbestekoa da jakitea testuek zer-nolako bidea egiten du-

ten idazten direnetik harrera-prozesua amaitzen denera arte (merkatuaren egitekoa, instituzioen eragina, idazleak bere liburua ezagutarazteko egindako bidea, eta abar). Eta hori guztia ezagutzeko bidea izan daiteke euskal literatur sistemari erreparatzea, erdiguneak eta periferiak nola sortzen diren azaltzea, gaur egun ditugun argialetxeak ezagutzea, jakitea zein den haien egitekoa obrak ezagutarazteko garaian, sari-keta literariorik garrantzitsuenak zeintzuk diren ezagutzea, aztertzea euskal autoreek zer-nolako bideak jorratzen dituzten literatura jendarteratzeko, literatur mugimendu nagusien ekarpenak zeintzuk izan diren jakitea...

Ezagutza horrekin bultzatuko dugu gaurko ikaslea bihar-ko irakurle kritikoa izatera, merkatu-indarrei edota kanonari itsu-itsuan jarraituko ez diena. Hortaz, literaturaren historiari nahiz literatur sistemari dagozkion ezagutza kontzeptualak bitarteko gisa landu behar direla onartuta ere, behar-beharrezkoa da irakasle nahiz irakaskuntzako gaitontzeko agenteek ezagutza praktikoa nahiz kontzeptualak egoki uztartzea, ikaste-irakastearen prozesua ezagutza-mota batera edo bestera mugatu gabe.¶

- 
1. Azurmendik (2007:71) dioen moduan, ez dago mugimendu erromantikoaren sorrera lurralde eta data zehatz batean kokatzerik: «Ikertzaileek ezin dute fenomeno definitu, ezin dute haren data mugarritu ere, geografikoki nola banatu ere ez dakite: batek 1770-1830 artean kokatzen ditu (Iraultza baino lehen hasita), besteak 1790-1850 artean; batek Ingalaterran hasten ditu, besteak Frantzian, Alemanian. Segurua da, dena delako fantasma hori, goizago edo beranduago Europa osoan agertu dela, eta 1800 inguruan ibili dela».
  2. Dena dela, eta literaturak kontzientzia nazionala indartzeko zeukan funtzioa XIX. mendean indartu zela onartuta ere, funtzio hori aspalditik zertorren literaturaren kontzeptuarekin uztartuta (Even-Zohar, 1993:363). Horrekin lotuta, garrantzitsua da gogora ekartzea Zabaletaren lana (2000), non sakon aztertzen den estatuek eskola nola baliatu duten nazioaren irudia, historia eta tradizioa zabaltzeko, nazioarenganako zaletasuna eta berarekiko atxikimendua ezartzen saiatuz, horretarako sinboloak eraikiz eta, askotan, nazioaren tradizioa zein historia, edota nazioa bera ere, asmatuz.

3. Escarpitek (1981:123) emandako datuen arabera, frantziar Estatuan 1881ean onartu zen Hezkuntza-Sistema orokor eta derrigorrezkoa; espainiar Estatuan, berriz, 1904an.
4. Horrela, 1918an esaterako, Oñatin egindako Eusko Ikaskuntzaren lehen-dabiziko kongresuan, euskararen irakaskuntzak derrigorrezkoa izan behar zuela erabaki zen, eta horrekin batera, Diputazioei baliabide materialak euskaraz sortzea eskatu zitzaien historiari, arteari eta beste jakintzagai batzuei buruz (Eusko Ikaskuntza, 1919:123).
5. Bibliografian lanaren gaztelaniazko bertsioa aipatzen den kasuetan, orrialdea hari dagokio.
6. Hego Euskal Herriko curriculumaren abiapuntua Moyanoren legea (1857) dugu, irakaskuntza-sistema espainiarra ezarri zuena (Bilbao, 2003:59); Iparraldekoa, berriz, Jules Ferryren legeak (1881) ezarri zuen (id.: 75).
7. Aztertutako ikastetxeen lagina ezagutzeko, ikusi Alonso, 2009.

### Bibliografia

- Aguiar e Silva, V.M., 1977, *Competencia lingüística y competencia literaria (Sobre la posibilidad de una poética generativa)*, Gredos, Madril.
- Alonso, I., 2006, «Euskal irakurlea: 2004ko Durangoko Azokako neurketa», *Jakin* 152. 73-93.
- Alonso, I., 2009, *Euskal literaturaren irakaskuntza Hego Euskal Herriko Baxillergoan. Eduki kontzeptualetatik gaitasun komunikatiboetarako bidean*, Doktorego Tesia. Helbide honetan ikusgai: [www.micinn.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=55811](http://www.micinn.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=55811).
- Arpal, J., Asua, B. & Dávila, P. (arg.), 1982, *Educación y Sociedad en el País Vasco*, Txertoa, Donostia.
- Azurmendi, J., 2007, *Volksgeist Herri Gogoa. Ilustraziotik nazismora*, Elkar, Donostia.
- Ballesteros, C. et al., 2001, «El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma», in A. Camps (koord.), 2001, 195-207.
- Bertochi, D., 1995, «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 4. 23-37.
- Bilbao, B., 2003, *Curriculum eta kultura Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Sevilla.
- Björk, L. & Blomstrand, I., 2000, *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, Biblioteca de Textos, Bartzelona.
- Camps, A. (koord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos, Bartzelona.
- Colomer, T. & Camps, A., 1996, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Celeste/MEC, Madril.
- Colomer, T., 1991, «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9. 21-31.
- Colomer, T., 1995, «La adquisición de la competencia literaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 4. 8-22.



- Colomer, T., 1996a, «La evolución de la enseñanza literaria», *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura* 8. 127-171.
- Colomer, T., 1996b, «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», in C. Lomas (koord.), 1996, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Bartzelona. 123-142.
- Colomer, T., 1998, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madril.
- Colomer, T., 2004, «La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 36. 43-67.
- Delmiro, B., 1994, «Los talleres literarios (historia y propuestas)», in C. Lomas (arg.), 1994, *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Trea, Gijón. 109-147.
- Delmiro, B., 1995, «El aprendizaje de la escritura literaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 4. 57-66.
- Delmiro, B., 2002, *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Biblioteca de Textos 173, Graó, Bartzelona.
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, The MacMillan Company, New York [gaztelaniazko bertsioa: *Democracia y educación*, Morata, Madril, 1995].
- Dewey, J., 1938, *Experience and Education*, The MacMillan Company, New York [gaztelaniazko bertsioa: *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madril, 2004].
- Díaz-Plaja, A. & Mendoza, A., 1988, «El comentario de texto en la escuela», in J. García & A. Medina (arg.), 1988, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madril. 562-592.
- Diesbach, N., 2002, *Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*, La Llave, Gasteiz.
- Doubrovsky, S. & Todorov, T. (zuz.), 1971, *L'enseignement de la littérature*, Plon, Paris.
- Erriondo, L., Garagorri, X. & Isasi, X., 1998, *Hezkuntzaren normalkuntza*, UEU, Donostia.
- Escarpit, D., 1981, *La littérature d'enfance et de jeunesse*, PUF, Paris [gaztelaniazko bertsioa: *La literatura infantil y juvenil en Europa*, FCE, Mexiko, 1986].
- Eusko Ikaskuntza, 1919, «Conclusiones de la Secc. VI (Enseñanza) del I Congreso de Estudios Vascos celebrado en Oñate, 1918», in J. Arpal, B. Asua & P. Dávila (arg.), 1982.
- Eusko Jaurlaritz, 1992, *Oinarrizko Curriculum Diseinua*, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Gasteiz.
- Eusko Jaurlaritz, 1997, «180/1997 dekretua, uztailaren 22koa, Batxilergoko Curriculum onartzen duena», *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria* 164.
- Even-Zohar, I., 1993, «A Función da literatura na creación das nações de Europa», *Grial* XXXI. 441-458. [Gaztelaniazko bertsioa: «La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa», in D. Villanueva

- (arg.), 1994, *Avances en Teoría de la Literatura*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. 357-377].
- Fernández, A. et al., 1998, «La educación lingüística y literaria en el bachillerato», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 15. 15-27.
- Fernández, I., 1993, «Gerraondoaren historia luzea: euskal eskolagintza», *Uztaro* 9. 59-88.
- Gadamer, H.G., 1960, *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr, Tübingen [gaztelaniazko bertsioa: *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977].
- Garrido, M.A., 2004, *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*, Síntesis, Madril.
- Lomas, C. & Miret, I., 1995, «El laberinto de la literatura», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 4. 4-7.
- Lomas, C. & Osoro, A., 1994, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Bartzelona.
- Lomas, C. & Osoro, A., 1996a, «Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria», in C. Lomas (koord.), 1996, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Bartzelona. 25-66.
- Lomas, C. & Osoro, A., 1996b, «Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso», in C. Lomas (koord.), 1996, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Bartzelona. 183-222.
- Lomas, C. & Vera, M., 2004, «Los libros de texto», in C. Lomas (koord.), 2004, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 36. 7-14.
- Lomas, C., 1996, «La educación lingüística y literaria», in C. Lomas (koord.), 1996, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Bartzelona. 13-24.
- Luzuriaga, L., 1982, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Losada, Buenos Aires.
- Medina, A., 1988, «Didáctica de la literatura», in J. García & A. Medina (koord.), 1988, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madril. 511-534.
- Meix, F., 1994, «Teorías literarias y enseñanza de la Literatura», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 1. 53-64.
- Miret, I. & Reyzábal, M.V., 1990, «La propuesta», *Cuadernos de pedagogía* 181. 8-12.
- Moore, T.W., 1985, *Introducción a la teoría de la educación*, Alianza Editorial, Madril.
- Nafarroako Gobernu. Hezkuntza eta Kultura Departamendua, 2002, «62/2002 Foru Dekretua, martxoaren 25ekoa, Nafarroako Foru Komunitatean Batxilergoaren egitura eta curriculumaz ezartzen dituen (Irakasgai komunak eranskina)», *Nafarroako Aldizkari Ofiziala* 49.
- Núñez, G., 1994, *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Zéjel editores (Textos y ensayos 10), Almería.
- Perez, K., 2004, *Curriculumaz eta testuliburuaz Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.

- Prats, J., 2005, «El sistema educativo español», in J. Prats & F. Raventós (zuz.), 2005, *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, Colección Estudios Sociales 18, «La Caixa» Fundazioa, Bartzelona. 177-228.
- Raventós, F., 2005, «La crisis de los sistemas educativos europeos», in J. Prats & F. Raventós (zuz.), 2005, *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, Colección Estudios Sociales 18, «La Caixa» Fundazioa, Bartzelona. 12-28.
- Reyzábal, M.V. & Tenorio, P., 1992, *El aprendizaje significativo de la literatura*, La muralla, Madril.
- Rosenblatt, L.M., 1938, *Literature as Exploration*, The Modern Language Association, New York [gaztelaniazko bertsioa: *La literatura como exploración*, FCE, Mexiko, 2002].
- Sánchez, J. & Rincón, F., 1987, *Enseñar literatura*, Cuadernos de pedagogía, Laia, Bartzelona.
- Saussure, F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris [gaztelaniazko bertsioa: *Curso de lingüística general*, Planeta de Agostini, Bartzelona, 1984].
- Swain, M., 1985, «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», in J. Cummins & M. Swain, 1986, *Bilingualism in Education*, Longman, New York. 116-137.
- Todorov, T., 1971, «Conclusion», in S. Doubrovsky & T. Todorov (zuz.), 1971, 627-635.
- Torrealdai, J.M., 1997, *Euskal kultura gaur*, Jakin, Lizarra.
- Torres, J., 1989, «Libros de texto y control del currículum», *Cuadernos de pedagogía* 168. 50-55.
- Zabaleta, I., 2000, *Nazioa eta Hezkuntza-Sistema espainiarraren sorrera*, UEU, Bilbo.