

Jakintza-arloa: Literatura

# Euskal literaturaren irakaskuntza Hego Euskal Herriko batxilergoan

Egilea: **IDURRE ALONSO AMEZUA**

Urtea: 2008

Zuzendariak: PATXI JUARISTI LARRINAGA, JON BATTI KORTAZAR

Unibertsitatea: UPV-EHU

ISBN: 978-84-8438-305-5

## Hitzaurrea

Doktorego tesi hau 2009ko martxoan aurkeztu zen. Egilearen helburu nagusia izan da aztertzea egun nola irakasten den euskal literatura eta etorkizunean ikaslea subjektu aktibo eta motibatu bihurtzeko proposamenak aztertzea.

Azterketaren ondorio garrantzitsuenetarikoa izan da euskal literaturaren irakaskuntzak ez dituela betetzen, oro har, curriculum-legeek zehazten dituzten helburuak. Hori dela eta, tesiak azaleratu du irakasgaiaren gaineko hausnarketa sakona egiteko beharra, eta literatura irakastearen helburuak berrikustekoa.

Gaur egun egileak HUHEZI Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatean dihardu lanean, hain zuzen ere, doktorego tesian defendatutako irakaskuntza-lerroan.

Idurre Alonso Amezua  
2010

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

# Euskal literaturaren irakaskuntza Hego Euskal Herriko Batxilergoan

Ezagutza kontzeptualetatik gaitasun  
komunikatiboetarako bidean

Doktoregaia: Idurre Alonso Amezua

Tesi zuzendariak: Patxi Juaristi eta Jon Batti Kortazar

2008

## Aurkibidea

0. Atarikoak.....	11
<b>1. Teoria literario eta pedagogikoen ekarpenak ikuspegi komunikatiboaren baitan.....</b>	<b>17</b>
1.1. Literatur teorien ekarpenak.....	19
1.1.1. Formalismoa.....	20
1.1.2. Estrukturalismoa.....	23
1.1.3. Harreraren estetika.....	25
1.1.4. Teoria sistemikoak.....	29
1.1.5. Gogoan hartzekoak.....	39
1.2. Literaturaren irakaskuntza.....	42
1.2.1. Erromantizismoa eta nazionalismoen sustapena.....	44
1.2.2. Formalismoaren eta estrukturalismoaren eragina irakaskuntzan.....	47
1.2.3. Eredu pedagogiko berria: irakaskuntza komunikatiboa.....	51
1.2.3.1. Louise M. Rosenblatt eta John Dewey: pedagogia berriaren hastapenak.....	53
1.2.3.2. Helburu komunikatiboak eta irakurketaren garrantzia.....	59
1.2.3.3. Irakaskuntza komunikatiboaren irizpide nagusiak.....	62
1.2.4. Gogoan hartzekoak.....	71
<b>2. Ikerlanaren eremua eta hasierako aurreikuspenak.....</b>	<b>74</b>
<b>3. Ikerlanean erabilitako gizarte-ikerketarako teknikak.....</b>	<b>84</b>

<b>4. Hezkuntza Curriculuma eta testuliburuak</b> .....	96
4.1. Hezkuntza Curriculuma.....	98
4.1.1. Eredu historizistaren nagusitasuna.....	99
4.1.2. Teoria pedagogiko berritzailearen zantzuak.....	102
4.1.3. Bi curriculumen arteko aldeak.....	105
4.2. Testuliburuak.....	110
4.2.1. Euskal testuliburua.....	111
4.2.2. Testuliburuaren azterketa.....	113
4.2.3. Ondorioak.....	133
<b>5. Literatur irakasleen esperientziak: Batxilergoko edukiak eta edukien hautaketa-irizpideak</b> .....	138
5.1. Sakoneko elkarrizketen metodologia eta lagina.....	140
5.2. Datuen irakurketa: zer eta nola irakasten den.....	145
5.2.1. Literaturaren historia eta obra osoen irakurketa.....	148
5.2.1.1. Ikasgelako eremua: literaturaren historia.....	150
5.2.1.2. Etxeko eremua: urteko irakurgaiak.....	155
5.2.2. Irakurgaiak aukeratzeko irizpideak.....	158
5.2.3. Ondorioak.....	170
5.3. Ekintza pedagogikoaren arbitrariotasuna eta literatur sistema orokorraren eragina.....	172
<b>6. Ikasleen esperientziak: Batxilergoan zer ikasten eta irakurtzen duten</b> .....	177
6.1. Inkesten metodologia eta lagina.....	179
6.2. <b>Datuen irakurketa</b> .....	185
6.2.1. Idazlerik aipatuenak euskal literatura garaikideko klaseetan.....	186
6.2.2. Noizbait landu izan dituzten idazleak euskal literatura garaikideko klaseetan.....	194
6.2.3. 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak.....	202
6.2.4. 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuen egileak.....	210
6.2.5. Irakasleen ekarpena.....	220
6.2.6. Ondorioak.....	221
6.3. Erdigune autonomoa: kanonizaziorako ezinbesteko egongunea.....	225

<b>7. Testuliburuetan zehazten diren erdigune literarioak.....</b>	<b>229</b>
7.1. Eduki-azterketaren metodologia eta lagina.....	233
7.2. Datuen irakurketa.....	236
7.2.1. Idazlerik aipatuenak testuliburuetan.....	236
7.2.2. Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua.....	240
7.2.3. Idazle bakoitzaren liburuek duten aipamen maiztasuna.....	243
7.2.4. Idazle bakoitzaren testuek dituzten maiztasunak.....	247
7.2.5. Idazle bakoitzaren testu-lanketetan ageri den hitz kopurua.....	251
7.2.6. Idazlea izenburu gisa.....	253
7.2.7. Egileen nahiz liburuen argazkiak.....	255
7.2.8. Erregistro-kategoria ezberdinetan lehenengo hamarren artean dauden idazleak.....	258
7.2.9. Gogoan hartzekoak.....	262
7.2.10. Ondorioak.....	264
7.3. Testuliburuaren egitekoaz eta literatur generoez.....	265
<b>8. Literatur generoak eta sariketak erdiguneak eratzeko faktore gisa.....</b>	<b>268</b>
8.1. Literatur generoak.....	270
8.2. Literatur sariketak.....	273
8.2.1. Kritika saria.....	273
8.2.2. Espainiako Sari Nazionala.....	285
8.2.3. Euskarazko Euskadi Literatura Sariak.....	287
8.2.4. Gogoan hartzekoak.....	301
<b>9. Ondorio orokorrak.....</b>	<b>303</b>
<b>10. Bibliografia.....</b>	<b>327</b>
<b>11. Eranskinak.....</b>	<b>339</b>
I. eranskina: elkarrizketatuen fitxa teknikoak.....	340
II. eranskina: sakoneko elkarrizketetarako gidoia.....	345
III. eranskina: ikasleei egindako galdeketak.....	348
IV. eranskina: irakasleei egindako galdeketak.....	352

## Taulen aurkibidea

I. taula: Lurreldekako laginaren hautaketa.....	142
II. taula: Lurreldekako ikastetxeen hautaketa.....	143
III. taula: Elkarrizketatuak identifikatzeko erabilitako laburdurak.....	144
IV. taula: Ikastetxe bakoitzean galdeketari erantzun dion ikasle kopurua.....	181
V. taula: Ikasleen lagina lurreldearen arabera.....	182
VI. taula: Ikasleen lagina ikastetxearen izaeraren arabera.....	182
VII. taula: Ikasleen lagina euskaraz alfabetatutako herritar kopuruaren arabera.....	183
VIII. taula: Ikasleen lagina sexuaren arabera.....	183
IX. taula: Ikasleen lagina adinaren arabera.....	184
X. taula: Ikasleen lagina ikasketa mailaren arabera.....	184
XI. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan mailaren arabera...	187
XII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan lurreldearen arabera.....	188
XIII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan ikastetxe motaren arabera.....	190
XIV. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan eremuaren arabera.....	191
XV. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan orotara.....	192
XVI. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak mailaren arabera.....	195
XVII. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak lurreldearen arabera.....	196
XVIII. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak ikastetxe motaren arabera.....	198
XIX. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak eremuaren arabera.....	199
XX. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak orotara.....	200
XXI. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak ikasketa mailaren arabera.....	203
XXII. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak lurreldearen arabera.....	204
XXIII. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak ikastetxe motaren arabera.....	206

XXIV. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak eremuaren arabera.	207
XXV. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak orotara.....	208
XXVI. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua ikasketa mailaren arabera.....	211
XXVII. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua lurraldearen arabera.....	213
XXVIII. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua ikastetxe motaren arabera.....	215
XXIX. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua eremuaren arabera.....	216
XXX. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua orotara.....	217
XXXI. taula: Ikasgelako edukietako eta irakurgaietako erdiguneak.....	219
XXXII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan irakasleen arabera.....	220
XXXIII. taula: Idazlerik landuena euskal literatura garaikideko klaseetan irakasleen arabera.....	221
XXXIV. taula: Hego Euskal Herriko ikastetxeetan erabiltzen diren testuliburuak (Batxilergoko 1. eta 2. maila).....	234
XXXV. taula: Idazlerik aipatuena Ibaizabaleko testuliburuetan.....	236
XXXVI. taula: Idazlerik aipatuena Giltzako testuliburuetan.....	238
XXXVII. taula: Idazlerik aipatuena Elkarreko testuliburuetan.....	239
XXXVIII. taula: Idazlerik aipatuena OT-ko testuliburuetan.....	240
XXXIX. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Ibaizabaleko testuliburuetan....	241
XL. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Giltzako testuliburuetan.....	242
XLI. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Elkarreko testuliburuetan.....	243
XLII. taula: Liburuena aipamen maiztasuna Ibaizabaleko testuliburuetan.....	244
XLIII. taula: Liburuena aipamen maiztasuna Giltzako testuliburuetan.....	245
XLIV. taula: Liburuena aipamen maiztasuna Elkarreko testuliburuetan.....	246
XLV. taula: Liburuena aipamen maiztasuna OT-ko testuliburuetan.....	247
XLVI. taula: Testuena maiztasunak Ibaizabaleko testuliburuetan.....	247
XLVII. taula: Testuena maiztasunak Giltzako testuliburuetan.....	248



XLVIII. taula: Testuen maiztasunak Elkarreko testuliburuetan.....	249
XLIX. taula: Testuen maiztasunak OT-ko testuliburuetan.....	250
L. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Ibaizabaleko testuliburuetan.....	251
LI. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Giltzako testuliburuetan.....	251
LII. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Elkarreko testuliburuetan.....	252
LIII. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua OT-ko testuliburuetan.....	253
LIV. taula: Idazlea izenburu gisa Ibaizabaleko testuliburuetan.....	253
LV. taula: Idazlea izenburu gisa Giltzako testuliburuetan.....	254
LVI. taula: Idazlea eta haren liburuak izenburu gisa Elkarreko testuliburuetan.....	254
LVII. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Ibaizabaleko testuliburuetan.....	255
LVIII. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Giltzako testuliburuetan.....	256
LIX. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Elkarreko testuliburuetan.....	257
LX. taula: Generoen presentzia 2004-2005 ikasturteko irakurgaietan.....	270
LXI. taula: Narrazioaren kritika sariak.....	273
LXII. taula: Narrazioaren kritika saria irabazitako autoreek irakurgaietan izandako presentzia.....	275
LXIII. taula: Narrazioaren kritika saria irabazitako autoreek aipamenetan izandako presentzia.....	276
LXIV. taula: Ikasleek landu izan dituzten autoreak Narrazioaren kritika sariaren arabera..	279
LXV. taula: Poesiaren kritika sariak.....	281
LXVI. taula: Poesiaren kritika saria irabazitako autoreek irakurgaietan izandako presentzia.....	282
LXVII. taula: Poesiaren kritika saria irabazitako autoreek aipamenetan izandako presentzia.....	283
LXVIII. taula: Ikasleek landu izan dituzten autoreak Poesiaren kritika sariaren arabera....	284
LXIX. taula: Espainiako Sari Nazionala jaso duten euskal idazleak (1980-2005).....	286
LXX. taula: Espainiako Sari Nazionala jaso duten euskal idazleek ikastetxeetan izandako presentzia.....	286
LXXI. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Saria nobelan.....	287
LXXII. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Saria narrazio laburretan.....	287
LXXIII. taula: Narrazio laburretan eta eleberrian Euskadi Saria jasotako idazleak eta 2004-2005 ikasturteko irakurgaiak.....	289

LXXIV. taula: Narrazio laburretan eta eleberrian Euskadi Saria jasotako lanak eta ikasgelako aipamenak.....	290
LXXV. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Saria poesian.....	291
LXXVI. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Saria saiakeran.....	292
LXXVII. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Saria antzerkian.....	292
LXXVIII. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Sariak saiakeran, antzerkian eta poesian jaso dituzten idazleek ikastetxeetan izandako aipamen-kopurua.....	293
LXXIX. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Sariak saiakeran, antzerkian eta poesian jaso dituzten idazleek lanketetan izandako presentzia.....	294
LXXX. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak.....	294
LXXXI. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak jaso dituzten euskal idazleek irakurgaietan izandako presentzia.....	295
LXXXII. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak jaso dituzten euskal idazleek aipamenetan izandako presentzia.....	296
LXXXIII. taula: Sari bat baino gehiago jaso duten euskal idazleak.....	297
LXXXIV. taula: Kritikoek gehien aipatzen dituzten idazleen lanketa-maiztasunak.....	299

## Irudien aurkibidea

I. irudia: Euskal literatur sistema.....	75
II. irudia: Idazle aipatuak.....	193
III. irudia: Idazle landuenak.....	201
IV. irudia: Liburu irakurriak.....	209
V. irudia: Idazle irakurriak.....	218
VI. irudia: Lehen hamar idazleak Ibaizabalen.....	259
VII. irudia: Lehen hamar idazleak Giltzan.....	260
VIII. irudia: Lehen hamar idazleak Elkarren.....	261
IX. irudia: Lehen hamar idazleak OT-n.....	262
X. irudia: Generoen presentzia 2004-2005 ikasturteko irakurgaietan.....	271
XI. irudia: Narrazioaren kritika saria.....	274
XII. irudia: Narrazioaren kritika saria irabazitakoek irakurgaietan izandako lekua.....	275
XIII. irudia: Narrazioaren kritika saria irabazitakoek aipamenetan izandako lekua.....	277
XIV. irudia: Noizbait landu dituzten idazleak Narrazioaren kritika sariaren arabera.....	280
XV. irudia: Poesiaren kritika saria.....	281
XVI. irudia: Idazlerik irakurriak 2004-2005 ikasturtean Poesiaren kritika sariaren arabera.....	282
XVII. irudia: Poesiaren kritika saria irabazitakoek aipamenetan izandako lekua.....	283
XVIII. irudia: Noizbait landu dituzten idazleak Poesiaren kritika sariaren arabera.....	285
XIX. irudia: Euskadi Saria: nobelak eta narrazio laburrak.....	288
XX. irudia: Idazlerik irakurriak Euskarazko Euskadi Sariaren arabera (narrazio laburra eta nobela).....	289
XXI. irudia: Idazlerik aipatuak Euskarazko Euskadi Sariaren arabera (narrazio laburra eta nobela).....	290
XXII. irudia: Euskadi Sariak: antzerkia, saiakera eta poesia.....	292
XXIII. irudia: Idazlerik irakurriak 2004-2005 ikasturtean haur eta gazte literaturako Euskadi Sariaren arabera.....	295
XXIV. irudia: Idazlerik aipatuak haur eta gazte literaturako Euskadi Sariaren arabera.....	296

XXV. irudia: Sari bat baino gehiago jaso duten idazleak.....	298
XXVI. irudia: Sarituak izan diren idazleak eta idazle irakurrienak.....	300
XXVII. irudia: Literatur irakaskuntzaren prozesua gaur egun.....	319
XXVIII. irudia: Ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa helburu duen irakaskuntza-eredurako proposamena.....	323

## 0. Atarikoak

Duela urte batzuk, Euskal Filologia ikasketak bukatu eta gutxira, ikastetxe batetik deitu zidaten DBHko eta Batxilergoko ikasleei *Euskal hizkuntza eta literatura* ikasgaia emateko. Lehenengo aldiz, begirada aldatzea egokitu zitzaidan, alegia, ikasle izatetik irakasle izatera igarotzea. Irakaskuntzari begiratzeko ikuspegi berri hark berehala kokatu ninduen errealitatean: ikasleentzat ez zen batere erakargarria irakasgai hura, eta ez zioten zentzurik ikusten euskal idazleak nortzuk diren eta zer idatzi duten ikasteari.

Horrelakoetan ohi den legez, niri irakasgaiaren garrantzia azpimarratzea zegokidan, baina neu ere –txikitatik literaturzalea izan arren– ez ninduten erakartzen eduki haiek. Orduan erabaki nuen literaturaren irakaskuntza modu dinamikoagoan eta formatiboagoan lantzeko zeuden aukerak aztertzeari ekitea.

Ikerketarekin 2002. urtean hasi nintzen. Sasoi hartan, euskal curriculumaren inguruko eztabaidak pil-pilean zeuden, eta gai bakoitzean adituek zenbait proposamen egin zituzten euskal curriculumara garatzeko; euskaldunek euskal kulturaz eta munduaz jakin beharreko gutxienekoak zehaztu zituzten. Ekarpen garrantzitsuak izanik ere, literaturaren esparrukoek, bederen, gabezia garrantzitsu bat zuten: edukietara mugatzen ziren, egungo ikastetxeetako pedagogia-ereduak berraztertu gabe eta zalantzan jarri gabe irakasgaiaren helburuek ordura arteko berberak izan behar zuten edo ez.

Nire ustez, ordea, euskal ikastetxeetan literaturaren irakaskuntzaz egiten den hausnarketa orok hiru ardatz eduki behar lituzke kontuan: zertarako irakasten da? nola irakasten da? eta, azkenik, zer irakasten da? Alegia, lehenbizi definitu egin behar da zer den literaturaren irakaskuntzarekin lortu nahi dena. Zer nahi dugu, nerabeek euskal idazle eta lanik esanguratsuenen ezaugarriak ikastea? Horiek irakurtzea? Beren gustuko gaiak jorratzen dituzten liburuekin irakurzaletzea? Ikasleak literatur genero guztiak landu eta irakurtzeko gaitzea? Literaturaren irakaskuntza ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzera bideratzea? Hizkuntza ikastera? Helburu horietako bat baino gehiago erdietsi nahi da?

Lortu nahi den helburua definitu ostean, honakoa erabaki behar litzateke: zein metodologia erabiltzea komeni den helburua lortzeko, irakasten diren eduki horien izaera nolakoa izango den eta zein irizpideren arabera aukeratuko diren. Ikasleek euskal idazle eta lanik esanguratsuenen ezaugarriak ikastea baldin bada helburua, eduki teorikoak irakatsi beharko zaizkie (*garaia, idazlea, lanak* eskema ezagunari jarraituz, esaterako). Metodologiari dagokionez, irakaslearengan ardaztutako klaseak antolatu beharko dira, ikaslea informazio-hartzaile bihurtuz. Helburua ikasleak irakurzaletzea bada, ordea, ez gara idazle eta lanik esanguratsuenetara mugatuko, eta bestelako irizpideak erabiltzea komeniko da edukiak hautatzeko orduan: gaia, irakurgaiaren zailtasuna, e.a. Era berean, lanketek ere motibagarriak izan beharko dute, ikaslearen parte-hartze aktiboa bultzatuz. Eta horrela, beste hainbat aipa daitezke, helburu bakoitzaren arabeko metodologiak eta edukiak erabaki behar dira eta. Laburbilduz, edukiak zehazteko nora iritsi nahi dugun jakin behar dugu; eta era berean, helburu bakoitzak bere ezaugarrietara egokitzen diren bitartekoak, metodologiak eta edukiak behar ditu.

Izan ere, historian zehar, aldatu egin da literatura ulertzeko modua, eta literaturaren irakaskuntza ere ikuspegi berrietara egokitzen joan da etengabe. Ikastetxeetan erretorika irakasten zenean, literatur testu klasikoak baliatzen ziren idazten eta diskurtsoak erazten ikasteko. Geroago, nazio-identitatearekin lotu zen literatura, eta haren irakaskuntza literatura nazionalaren transmisioarekin. Azken urteotan, ordea, literatur testuak ikasleen gaitasun komunikatiboak garatzeko baliatzearen aldeko jarrerak sortu dira, eta ikaslearen eta literaturaren arteko harreman zuzena bultzatu nahi izan da testuak ikasgeletako edukietan txertatuz.

Beraz, garai bakoitzak literatura ulertzeko modu bat izan du, eta horri lotuta definitu ditu literatur irakaskuntzaren helburuak. Hori horrela, egungo ikasgeletan literatura lantzeko erabiltzen diren bideak hobetu nahi baditugu, ezinbestean, hausnartu egin beharko dugu hiru alderdiri buruz: literatura ulertzeko moduz, irakaskuntza-ereduz eta irakasgaiaren helburuez.

Ikerketa hau bide horretan kokatzen da, eta Batxilergoan lantzen den literaturaren irakaskuntza aztertzea du helburu, goian zehaztutako ardatzetan oinarrituta. Alegia, zertarako, nola eta zer irakasten den, eta horrek guztiak zein irakaskuntza-eredu islatzen duen. Dena dela, azterketa honek ez du mugatu nahi literatur irakaskuntzaren egoera

deskribatzera. Aitzitik, egoera horren inguruko hausnarketa eragitea du helburu, etorkizuneko jarduerak hobetzeko bide gisa.

Batxilergoa aztertzearen zergatia honakoa dugu: Batxilergoa da literaturaren irakaskuntzaren azken geltokia; hortik aurrera, ikasketa espezialduak hasten dira, eta Unibertsitate-ikasketa gutxi batzuetan salbu, literaturaren irakaskuntzarekiko etena gertatzen da. Hori horrela, Batxilergoak aukera eskaintzen du ordura arteko literatur irakaskuntza ikuspegi zabalez aztertzeko. Hizkuntza erduei dagokienez, B eta D ereduak izan ditut aztergai (A ereduan lantzen diren edukiak hizkuntza ikastera baino ez baitira bideratzen).

Aztertutako lurralde-eremua Hego Euskal Herria dugu. Iparraldea azterketatik kanpo uzteko arrazoia honakoa da: Iparraldeko hiru lurraldeetan bakarra da Batxilergoa euskaraz eskaintzen duen lizeoa (Bernat Etxepare). Hortaz, ezinezkoa izango litzaiguke Iparraldeko irakaskuntza-ereduaz hitz egitea, Lizeo horren irakaskuntza ereduaz soilik ariko ginatekeelako. Egoera horrek behartu nau ikerlana Euskal Herriko gainontzeko lau lurraldeetara mugatzera.

### **Ikerlanaren marko teorikoa**

Ikerlan honen marko teorikoa literatur teorien eta teoria pedagogikoen diziplinartekotasunean kokatzen da. Berez, diziplina beregainak dira, baina literaturaren irakaskuntza aztertzean bat egiten dutenak. Izan ere, goian aipatu dugu literatura ulertzeko moduari lotuta egon ohi dela literaturaren irakaskuntza.

Asko idatzi da bi diziplina horiei buruz, dela literaturaz dela pedagogiaz. Hala ere, ikerketaren ildo teorikoak zehaztean hutsune nabarmen batekin egin dut topo: literatur irakaskuntzaren gaiari heltzen dioten artikulua eta liburuen artean bi joera dira nagusi: batzuek oso modu zabalean jorratzen dute gaia; besteek, ordea, oso ariketa zehatzetara bideratzen dituzte proposamenak. Oraingoz ez da egin euskal literatur irakaskuntzaren azterketa sakonik, eta Euskal Herritik kanpo literaturaren irakaskuntzaz idatzitako lanetan ere ez dut eredurik aurkitu. Hori dela eta, berritasunek duten zailtasunetik abiatzen naiz ikerlan honetan.

Bestalde, euskal literatur sistema konplexutasun handia biltzen duen sistema dugu; sistema txikia izateaz gain, normalizaziorako bidea urratzen diharduen hizkuntzaren bidez

komunikatzen da, eta gainera, administrazio ezberdinetan banatutako lurraldeetan irakasten. Ezaugarri horiek aukera ematen dute ikertzeko, batetik, nola eragiten duten literaturaz kanpoko faktoreek literaturaren irakaskuntzan (hizkuntzak, administrazio-zatiketak), eta bestetik, zein berezitasun izan ditzakeen literatur sistema txiki baten irakaskuntzak.

### **Ikerlanaren nondik norakoak**

Irakaskuntza-Sisteman hainbat maila bereizi ditut gorago: irakaskuntza-eredua, helburuak, metodologiak eta edukiak. Maila horiek edukiz betetzen dituzten faktoreen artean, hiru nabarmentzen dira: hezkuntza legeak, testuliburuak eta irakasleak. Erabaki-ahalmenik handiena daukan faktorea hezkuntza legea dugu, *curriculum*a. Bertan zehazten diren hatsarreetan oinarritzen dira testuliburuak nahiz irakasleak. Horrek ez du esan nahi, hala ere, testuliburu guztiak edo irakasle guztien jardunak berdintsuak direnik; aitzitik, oso ikuspegi ezberdinak eskaintzen dituzte nola testuliburuak hala irakasleak.

Lan honetan Batxilergoko hezkuntza legea, zenbait testuliburu eta hainbat irakasleren esperietziak aztertu ditut, horietako bakoitzak zein irakaskuntza-eredu, helburu, metodologia eta eduki proposatzen dituen analizatuz. Bestalde, garrantzitsua iritzi diot ikasleen ikuspegia aztertzeari ere, batez ere, zer lantzen eta irakurtzen duten ikusteko. Azterketa lau abiapuntu horietatik egiteak literatur edukien gaineko ikuspegi zabala izateko aukera eman dit. Hurrengo lerroetan zehaztu ditut, atalez atal, ikerlanak jasotzen dituen edukiak.

*Lehenengo atalean*, ikerlanaren marko teorikoa zehaztu dut. Lehendabizi, literatur teoriek literatura bera ulertzeko XX. mendean egin dituzten ekarpenik garrantzitsuenak jaso ditut, literatura testu-azterketatik atera eta komunikazio-ekintza gisa proposatzeraino iritsi diren teorien ideiak azalduz. Prozesu horretan kokatzen dira, hain zuzen ere, irakurlea literatur sistemaren elementu garrantzitsua delako ideia, eta idazle kanonizatuetara mugatutako irakaskuntza gainditzeko beharra.

Bigarrenik, literaturaren irakaskuntzak historian zehar izan dituen aldaketak deskribatu ditut, garai bakoitzean literaturaren irakaskuntzak izan dituen helburuen bidez. Horrez gain, gaur egungo joera pedagogiko berritzaileen proposamenak jaso ditut, eta horien arabera literaturaren irakaskuntzak izan behar dituen hatsarre eta helburuak zehaztu. Kokapen



teoriko honek, nire ustez, ikuspegi kritiko garrantzitsua eskaintzen du egungo literaturaren irakaskuntza aztertu eta horren gainean hausnartzeko.

*Bigarren atalean*, ikerlanaren eremuak zehaztu ditut, eta zein aurreikuspen egin daitekeen lehenengo atalean aztertutako ekarpen teorikoen arabera. Alegia, egungo ikastetxeetan literaturaren irakaskuntzak izan ditzakeen ezaugarriak zehaztu ditut, gaur egungo literaturaren irakaskuntzak historian zehar izandako garapenean oinarrituta.

*Hirugarrenean*, ikerlanean zehar erabili ditudan teknika soziologikoen aurkezpena egin dut; aurrez aurreko inkestak, sakoneko elkarrizketak eta analisi dokumentala erabili ditut datu enpirikoak lortzeko. Bakoitzaren ezaugarri nagusiak biltzen saiatu naiz atal horretan: teknika kualitatiboa edo kuantitatiboa den, datuak ahoz ala idatziz jasotzen diren, teknika bakoitzarekin nolako galdeketak egiten diren... Ikerketa-teknika bakoitzaren nondik norakoak ezagutzea garrantzitsua da ulertzeko zergatik aukeratu ditudan teknika horiek (eta ez beste batzuk), eta jakiteko nola emango duen bide, teknika bakoitzak, aztergaira hurbiltzeko.

*Laugarren atalean*, Hego Euskal Herriko hezkuntza arautzen duten curriculum legeak aztertu ditut, eta horrekin batera, ikastetxeetan erabiltzen diren testuliburuak. Horiek islatzen duten irakaskuntzaren ikuspegia zein den aztertu dut, betiere, lehenengo eta bigarren ataletan ikusitako marko teorikoaren baitan. Horrez gain, egungo curriculum legeak eta testuliburuak izan ditzaketen hutsuneak zehazten saiatu naiz.

*Bosgarren atalaren* helburua honakoa izan da: literaturak ikasgeletan daukan garrantzia neurtzea, literaturaren irakaskuntzak dituen helburuen gaineko informazioa jasotzea eta edukiak eta metodoak aukeratzeko irizpideak ezagutzea. Horretarako, Batxilergoko irakasleengana jo dut, beren iritzi eta esperientziak jasotzeko.

*Seigarren atalean*, ikasleei berei egin dizkiet inkestak; horien bidez, ikasgeletan gehien lantzen eta irakurtzen diren idazleak eta lanak identifikatu ditut. Informazio horrek datu esanguratsuak eskaintzen ditu literaturaren irakaskuntzaren inguruan; izan ere, bide ematen du aztertzeko eduki horiek nola lotzen diren irakasleek zehaztutako helburuekin. Era berean, datuok egungo irakaskuntza-eredua hobeto definitzen laguntzen dute.

*Zazpigarren atalean* honakoa aztertu dut: ikasleen eta irakasleen esperientziak jasotzeko hautatutako ikastetxeetan erabiltzen diren testuliburuak zein erdigune bereizten dituzten, alegia, zein idazle, lan edota genero nabarmentzen duten euskal literatur

sistemaren baitan. Horrela, testuliburuetan nabarmentzen diren idazleak ikasgeletan nahiz irakurgaietan nabarmentzen direnen berberak diren ikusiko dugu.

*Zortzigarren atalean*, literaturaren irakaskuntzan bereizten diren erdiguneak zeren arabera eraten diren aztertu dut. Horretarako, literaturaren irakaskuntzan eragiten duten bi faktore aztertu ditut: literatur generoak eta sariketak. Hain zuzen ere, bi faktore horiei garrantzi handia aitortzen zaie ikastetxeetan.

Generoen eta sariketen azterketa aurreko atalean ikasleei egindako galdeketen datuetan oinarritu dut. Batetik, ikasleek irakurritako liburuetan genero bakoitzak duen lekua definitu dut; bestetik, irakurri eta lantzen diren idazleetan literatur sari handiak jasotako idazleen lekua esanguratsua den aztertu dut.

*Bederatzigarren eta azken atalean*, berriz, ikerlanak eman dituen daturik esanguratsuenak bildu ditut, ondorio orokorrak. Egindako azterketek egungo literaturaren irakaskuntzan iradokitzen dituzten indargune eta hutsuneak zehaztu ditut pedagogia komunikatiboaren ikuspegitik, eta ikuspegi horren baitan, literaturaren irakaskuntzak etorkizunean izan ditzakeen erronkak proposatu.

## **Eskerronak**

Bukatzeko, ezin aipatu gabe utzi lan hau egiten lagundu didaten guztiak; ikerketa honetan eskaintzen diren askotariko begiradak haiei dizkiet zor. Eskerrak, beraz, nire galdeketei pazientzia handiz erantzun dieten hemeretzi irakasle eta zortziehundik gora ikasleri; eskerrak behar izan dudan informazio guztia emateko prest agertu zaizkidan Elkar, Erein, Giltza eta Ibaizabal argitaletxeei, Euskal Idazleen Elkarteari eta Eusko Jaurlaritzari.

Eskerrak, halaber, lan hau gidatu eta zuzentzeko ardura izan duten Patxi Juaristi eta Jon Kortazarri. Bereziki eskertu nahi nioke Patxi Juaristiri soziologiaren alorrean eman didan prestakuntza, eta azterketa soziologikoak prestatzen laguntzeko nahiz zuzentzeko izan duen pazientzia.

# **1**

## **Teoria literario eta pedagogikoen ekarpenak ikuspegi komunikatiboaren baitan**

Teoriaren atal honetan bi azpiatal bereizi ditut. Lehenengoan, XX. mendeko literatur teoria nagusien ekarpenak jaso ditut. Ikerketa hasi nuenean, literatura ulertzeko gaur egun zabalkunde handiena duen korrontean oinarritu nintzen: teoria komunikatiboetan. Baina hasi eta berehala ohartu nintzen ezinezkoa dela euskal literaturaren irakaskuntzako hainbat gertaera ulertzea, XX. mendean zehar izandako beste proposamen teoriko batzuk kontuan hartzen ez badira. Hori dela eta, ezinbesteko iritzi nion lehendabizi formalismoan eta estrukturalismoan sakontzeari, eta horien ondoren teoria komunikatiboen baitan kokatzen diren harreraren estetikan eta teoria sistemikoetan.

Lehenbiziko azpiatalaren helburua honakoa da: literaturaren irakaskuntzari buruzko diagnostia egiteko giltzarri diren ideia eta kontzeptuak biltzea. Mugimendu horiek errotik aldatu dituzte XX. mendean zehar literaturaren kontzeptua eta literatura ikertzeko moduak, eta –bigarren azpiatalean ikusiko dugun moduan– literaturaren irakaskuntzan ere eragin nabarmena eduki dute. Izan ere, mugimendu horiek eragin dituzte literatur irakaskuntzan XX. mendeko aldaketa garrantzitsuenak; besteak beste, testu-azterketen eta liburu osoen irakurketaren garrantzia azpimarratu dute eta haur eta gazte literatura irakaskuntzan sartzea sustatu.

Bigarren azpiatalean, literaturaren irakaskuntzaren historian eta teoria pedagogikoetan sakonduko dut. Erdi Arotik hasi eta gaur egunera arte literatura irakasteak zein eginkizun izan dituen ikusiko dugu, eta gaur egun zeintzuk diren bete beharko lituzkeen funtzioak joera pedagogiko berritzaileen arabera. Gainera, literaturaren irakaskuntzan gaur egun proposatzen diren jarduera nagusiak zeintzuk eta nolakoak diren ezagutuko dugu. Horrek guztiak tresna baliagarriak eskainiko dizkigu ikerlan honen bigarren zatian euskal literaturaren irakaskuntza aztertzeko.

Bestalde, bigarren azpiatal honetan saiatu naiz literatur teoriak eskoletan izan duten eragina islatzen. Izan ere, literatura aztertzeko eta ulertzeko moduaren garapenak etengabe ekarri dizkio aldaketak literatura irakasteko moduari. Lotura horrek beharrezko bihurtu du literaturaren irakaskuntza aztertzean garai bakoitzeko literatur mugimenduak aintzat hartzea, eta gainera, literatur teorien bidezko hurbilketak datu garrantzitsuak eskaintzen ditu egungo literatur irakaskuntzaren egoera eta erronkak hobeto ulertzeko.

## 1.1. Literatur teorien ekarpenak

XX. mendean, literatur teorien arloan, ordura artekoak baino marko landu eta osoagoak proposatu ziren literatura aztertzeke eta definitzeko; teoria berriek irauli egin zuten literatura ulertzeke modua. XX. mendea nolabait laburbiltzeko, esan daiteke mende hastapeneko literatur teoriak baztertu egin zituztela igorlearengan edo egoera sozialean oinarritutako azterketak, eta testuaren (mezuaren) azterketa lehenetsi zutela. Joera honetan gehien nabarmendu ziren literatur mugimenduak *formalismoa* eta *estrukturalismoa* ditugu. Mugimendu horiek egin dituzten ekarpenik garrantzitsuenak literaturaren garapena azaltzea helburu duten proposamen teorikoetan dautza. 1960 eta 1970eko hamarkadetan, bi mugimendu hauen aurkikuntza nagusietatik abiatu eta bide berriak jorratu zituzten teoriak sortu ziren. Teoria berri horiek literaturaren azterketa ezin dela testu-azterketara mugatu aldarrikatu zuten, eta literatur gertaeran parte hartzen duten faktore guztiak aztertzearen beharra azaleratu. Era berean, literatura komunikazio-ekintza gisa definitu zuten, alegia, hainbat faktorez osatuta dagoen sare sozial gisa, non faktoreek elkarri eragiten dioten.

Lehendabiziko atal honetan XX. mendeko literatur teoria nagusiek literatura aztertzeke egin dituzten ekarpen garrantzitsuenak bilduko ditut. Lehenengo ikusiko dugu formalismoak izandako garrantzia azterketa literarioen erdian *testua* kokatzeko eta literaturaren garapena *sistemen ordezkapen* gisa definitzeko. Ondoren, formalismoaren ideia nagusietatik abiatuta, estrukturalismoak *literaturaren barne egitura* (literatur sistema) definitzeko egindako ekarpen nagusiak bilduko ditut. Bi mugimendu horien ikuspegi orokor bat osatu ostean, literatur azterketa testu-zentrismotik atera eta gainontzeko faktoreak aztertzea proposatu duten mugimenduak ezagutuko ditugu. Horretarako, lehendabizi, harreraren estetikaren hatsarre nagusiak azalduko ditut; teoria horren jarraitzaileek lan eskerga argitaratu dute azterketa literarioetan *irakurleak duen parte-hartze aktiboa* azalerratz. Ondoren, teoria sistemikoek *komunikazio literarioari* egin dizkioten ekarpen garrantzitsuenak bilduko ditut.

### **1.1.1. Formalismoa**

Formalismoa 1915-1930 urteetan Errusian sortutako literatur kritikaren korrontea dugu (Todorov, 1965:11)<sup>1</sup>. 1915ean Moskun sortutako *Moskuko Zirkulu Linguistikoa* eta 1916an San Petersburgon sortutako *Hizkuntza Poetikoaren Ikerketarako Taldea (Opojaz)* ditugu formalismo errusiarra osatu zuten bi mugimenduak; horiei diegu zor, hein handi batean, Literatur Teoriaren sorrera (Asensi, 2003:31), bai eta literaturaren azterketa zientifikoa egiteko ahalegina ere (Fokkema eta Ibsch, 1981:29).

Formalismo errusiarrek aldatu egin zuen ordura arteko literatur azterketen norabidea, eta testuaren egitura linguistikoan kokatu zuen azterketen muina. Azterbide formalistaren helburu nagusia literaturaren berezko ezaugarriak zehaztea zen; horrela, literatura aztertzeraino baino, lan bat “literario” zerk egiten duen aztertzeraino bideratu zituzten lanak (Pozuelo, 1994:36). Modu horretan, orduko kritika errusiarrean nagusi ziren ikuspegi psikologiko, filosofiko edo soziologikoak alboratu egin zituzten formalistek; haien iritziz, obra ezin zen azaldu idazlearen biografiatik edota garaiko bizitza sozialaren azterketatik abiatuta (Todorov, 1965:12). Formalistek azterketa literarioa testura mugatu zuten, eta horrek ekarri zuen hartzailearen balorazioa eta azterketen izaera morala alde batera uztea. Aldaketa horrek eragin sakona izan zuen literatura ulertzeko nahiz irakasteko moduan (Pozuelo, 1994:76), eta formalisten hatsarre teorikoak azkar zabaldu ziren Europara ere, pareko mugimendua sortzea eraginez.

Mugimendu formalistan bi aro bereizten dira, bata 1915-1920 urteen artekoa, eta bestea, 1920-1925 bitartekoa (id. 78). Lehendabiziko aroan, formalistek baldintza historikoetatik isolatu egin zuten literatura azterketa-objektu gisa, eta literaturaren efektuak irizpide funtzional hutsez zehaztu zituzten: obran zeuden elementu artistikoen arteko harremanak ikertu zituzten. Haien ustez, forma bereizi egin behar zen eta testu-eraketaren prozedura aurkitu (Jauss, 1970:155). Bestalde, formalismoaren aurretiko azterketa gehienek defendatzen zuten lanaren esangura elementu tematikoek zehazten zutela. Formalistak izan ziren lehenengoak formari ere erreparatzen, eta beraz, aldarrikatzen lanaren formak eragina zeukala obraren esangura eratzean (Mukarovsky, 1946:162).

---

<sup>1</sup> Bibliografian lanaren gaztelaniazko bertsioa aipatzen den kasuetan, orrialdea gaztelaniazko bertsioari dagokio.

Baina formalismoaren proposamen garrantzitsuenak bigarren aroan egin ziren; aldaketa nagusia literaturaren izaera historikoa aintzat hartzearekin etorri zen. Ordura arte literatura gertaera sinkroniko gisa aztertzen zen, eta horrek oztopo nabarmenak sortzen zituen literaturaren garapena ulertzeko. Ondorioz, formalismoaren bigarren aroan diakronia-arazoei heldu zitzairen, eta historiografia literarioak defendatutako prozesu historiko lineala gaindituz, garapen literarioa azaltzeari eman zitzaion lehentasuna (Jauss, 1970:156). Bide horretan, gaur egun *literatur sistema* gisa ezagutzen dugunaren oinarriak finkatu ziren, eta garapen literarioa sistemen ordezkapen gisa planteatu zen. Hurrengo lerroetan ikusiko ditugu proposamen horren xehetasunak.

#### *Literaturaren garapena sistemen ordezkapen gisa*

Bigarren aroko lanik garrantzitsuenetakoa Yuri Tinianovek 1927an idatzitako *De l'évolution littéraire* dugu; bertan, literaturaren historiaren bilakaera sistemen ordezkapen gisa proposatu zuen<sup>2</sup>; literatur lanak sistema bat osatzen du, eta literaturak, oro har, beste bat (Tinianov, 1927:91). Literaturan gertatzen diren aldaketek sistemen aldaketak islatzen dituzte, eta aldaketa horiek askotarikoak izan daitezke: idazlearen ibilbidean gertatzen direnak, garai batetik besterakoak, genero bakoitzaren barnean gertatzen direnak, generoen indar-harremanak aldatzen dituztenak... Beraz, sistema asko bereiz daitezke literaturaren barnean, eta sistema horiek elkarri eragiten diote neurri batean edo bestean.

Sistemaren barne egiturari dagokionez, elementu literario guztiak ez daude maila berean. Elementu batzuk “nagusiak” dira, eta delako obra literatur sistema batean sartzen denean, indar-harreman nagusi horien arabera sailkatzen da. Esate baterako, Tinianovek (id. 97) dio gaur egungo eleberriari dimentsioa eta argumentuaren azalpena eskatzen zaizkiola; eta beste garai batean, ordea, maitasun intriga batek kokatzen zuela obra eleberriaren generoaren barruan. Beraz, generoa bera aldatu egin da. Bestalde, garai bateko nobela historiko batek lotura handiagoa izan dezake bere garaiko prosarekin, beste garai bateko nobela historikoarekin baino (id. 95). Elementu formalen funtzioa ere aldatu egiten da historian zehar. Esate baterako, antzinako eleberrietan egiten ziren naturari buruzko deskribapenek nobelari laguntzeko edo ekintza atzeratzeko eginkizuna zeukatela pentsa

---

<sup>2</sup> F. de Saussure-k proposatu zuen “sistema” nozioa 1916an *Cours de linguistique générale* liburuan. Bertan, ideiak adierazten dituen zeinu-sistema gisa definitu zuen hizkuntza (Estébanez, 1998:386).

daiteke egungo ikuspegitik; dena dela, beste literatur sistema batean elementu nagusi gisa uler daitezke deskribapenok (Tinianov, 1927:93).

Orain arte ikusitakoaren arabera, literaturan sistema asko bereiz daitezke, eta sistema horietako bakoitzean elementu nagusiak eta bigarren mailakoak daude. Indar-harreman horiek aldatu egiten dira historian zehar funtzioen eta elementu formalen aldaketek eraginda (era berean, aldaketa horiek gainontzeko sistemen eraginez gertatzen dira). Modu horretan, nagusiak bigarren mailako izatera igaro daitezke, eta alderantziz; esaterako, garai batean *literatur gertakaria* dena fenomeno linguistikoa izan daiteke beste batean, eta linguistikoa zena literario izatera igaro (Tinianov, 1927:92)<sup>3</sup>.

Tinianovek sistemen ordezkapen gisa definitu zuen literaturaren garapena 1927an. Urtebete beranduago, Tinianov eta Jakobsonek (1928:103) proposatu zuten literaturak hartzen dituen norabideak gainontzeko sistema sozialek baldintzatzen dituztela, eta beraz, ezinbestekoa dela sistema horietako bakoitzak dituen berezko legeak ere aztertzea (id. 105). Horrez gain, beharrezko jo zuten literatur sistema sinkronikoetan dauden fenomeno<sup>4</sup> arteko garrantzi hierarkikoa aztertzea (id. 104).

### *Formalismoaren alderdi ahulak*

Formalismoak, oro har, literatur lana sistemaren barneko historian kokatu zuen. Dena dela, formalismoari egin zaion kritika nagusia honakoa da: ez zuela literatura Historia orokorraren barruan kokatu, lanaren ekoizpen-baldintzak, funtzio soziala eta emaitza historikoak aintzat hartuz (Jauss, 1967:66). Bestalde, irakurleak literaturan duen funtzioari ere oso arreta gutxi eskaini zion formalismoak; irakurlea hartzaile soilaren formalisten ustez, testuak ematen dizkion argibideei esker formak eta prozedura bereizten dituen (Jauss, 1967:68). Baina, Jaussek (1967:64) dioen bezala, une literarioa ez da soilik hizkuntza poetiko eta praktikoaren antagonismoak sortzen duen gertaera sinkronikoa; gertaera diakronikoa ere bada, eta literatur lana beste lanekiko kontrastean jasotzen da. Beraz, interpretazioak aintzat hartu behar ditu aurreko formak eta irakurketak ere.

---

<sup>3</sup> Horren adibide argia ditugu euskal erlijio-testuak. Idatzizko euskal literatura berantiarra izatearen ondorioz, erlijio-testuak bihurtu dira euskal literatura idatziaren hastapenaren ikur.

<sup>4</sup> Fenomenoak dihardutenean, pentsa daiteke arau literarioak nahiz bestelako gertaerak (sariketak, kritikak, salmentak...) biltzen direla kontzeptu horren barnean.



### **1.1.2. Estrukturalismoa**

Formalismoaren azken urteek bat egin zuten Pragako Zirkulu Linguistikoaren sorrerarekin. Estrukturalismo izenez ere ezagutu izan da Pragako Zirkulu Linguistikoa, hain zuzen ere, literatura *egitura oso* gisa aztertzea proposatu zutelako. Mugimendu honetan estrukturalistak nahiz zenbait formalista errusiar bildu ziren. Estrukturalismoak agerian utzi zuen lan artistikoaren azterketa inmanenteak eta historia kontuan hartzen ez zutenak baztertzeko beharra.

Ekarpenik garrantzitsuenak formalistek *sistema* gisa eta estrukturalistek *egitura* gisa definitu zutenaren antolaketa eta funtzionamendua azaltzeko egindako lana dugu. Horrekin lotuta, literaturtasuna definitzeko proposamen berriak egin zituzten, egituraren barneko funtzioen bidez. Horiek dira hurrengo lerroetan ikusiko ditugun ildo nagusiak. Horretarako, bi teoriko estrukturalistaren ideiak izango ditugu oinarri: Jan Mukarovsky eta Roman Jakobson.

#### *Egituraren kontzeptua*

Literaturaren egituran elementu literarioek nahiz beste egitura batzuetako elementuek eragiten zutelako ideiarekin alde agertu ziren estrukturalistak. Horrenbestez, *egitura* hainbat arlotako fenomenoek osatutako ideia gisa definitu zuten, non fenomeno horien batuketak ez zuten osotasuna adierazten<sup>5</sup>. Formalistek *sistemen* kontzeptuarekin egin zuten bezala, estrukturalistek *egitura* mota bat baino gehiago bereizi zituzten (Mukarovsky, 1946:159): garai bakoitzeko idazle taldeak (hots, belaunaldi bakoitzak) egitura bat osatzen du; genero bakoitzak ere egitura bat osatzen du, bai eta gainontzeko arteetako bakoitzak ere (musikak, pinturak...). Horrez gain, gainontzeko nazioetako arteen eragina ere aintzat hartu behar da. Egitura horiek guztiek elkarri eragiten diote, eta beraz, ezin dira modu isolatuan ulertu.

---

<sup>5</sup> Honela azaltzen du Calderónek (1998:386) estrukturalismoak erabili zuen *egituraren* ideia: “puede definirse como la totalidad de los elementos constitutivos de un objeto, que están relacionados entre sí y con el todo, y subordinados a unas leyes de composición, transformación y autorregulación que caracterizan a ese objeto como un *sistema* de relaciones”.

Halaber, elementu horiek erabiltzeko moduek eta elementu horien arteko harremanek ere eragina dutela aldarrikatu zuten (id. 162).

Literaturaren kasuan, obrak osatzen duen egituraren hainbat elementu daude, eta estrukturalisten ustez obraren zentzua egituraren osagai guztiek eratzen dute, osagai fonikoek, gramatikalek, sintaktikoek, tematikoek... Beraz, literatura ulertzeko obraren zentzua eraikitzen duten osagai guztiak aztertu behar dira. Era berean, osagaien arteko lotura etengabe aldatzen da (Mukarovsky, 1946:158).

Bestalde, literatur egituraren atalak *hierarkizatuta* egon ohi dira. Aurreko atalean ikusi dugun moduan, Tinianovek elementu nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi zituen 1927an. Estrukturalismoak ideia hori berreskuratu eta landu egin zuen, eta hierarkiak denboran zehar aldaketa etengabea daudela proposatu (id. 160).

### *Hizkera literarioa vs funtzio poetikoa*

Estrukturalismoaren barruan literaturaren berezitasuna defintzeko hainbat joera sortu ziren. Batzuen ustez, *hizkera literarioaren* eta *hizkera arruntaren* arteko bereizketan zegoen gakoa<sup>6</sup> (Pozuelo, 1994:24). Hau da, batzuek, formalismoaren ideietan oinarrituta, hizkera literarioaren berezitasuna azpimarratu zuten, eta hizkera horren ezaugarriak identifikatzen saiatu ziren. Beste batzuek, ordea, *funtzioen* arabera defintu zuten literatura. Azken joera honetan egon den erreferente garrantzitsuenetakoa Roman Jakobson dugu.

Jakobsonek (1959:130) hitzezko edozein komunikaziotan honako faktoreak bereiz daitezkeela proposatu zuen: hiztuna, testuingurua, mezua, kontaktua, kodea eta entzulea. Elementu horietako bakoitzak hizkuntzaren funtzio bat zehazten du, eta komunikazio-egoera bakoitzean funtzio horien egitura hierarkikoa bat da. Horrela, literaturaren kasuan, mezua da garrantzi handiena hartzen duena, eta beraz, *funtzio poetikoa* da nagusitzen dena (id. 135). Dena dela, komunikazio-ekintzetan funtzio bat baino gehiago egon ohi dira (epikan, mezuaz gain, hizkuntzaren arlo erreferentziala indartzen da, lirikan emozio-funtzioa...). Bestalde, funtzio estetikoa (poetikoa) aldakorra da une historiko bakoitzean, eta beraz, denboraren joanean berritu egiten da.

---

<sup>6</sup> Dena dela, proposamen honek kritika ugari jaso zituen 1970eko hamarkadan. Pozuelok (1994:34) honako autore hauek eginikoak aipatzen ditu: Spillner 1979, Lázaro 1974, Aguiar 1977, Bosque 1979.

### *Estrukturalismoaren alderdi ahulak*

Estrukturalistek poetika hizkuntzalaritzaren atal gisa ulertzearen alde egin zuten, izan ere, hitzezko egitura guztia biltzen duen zientzia da linguistika (Jakobson, 1959:126). Hori horrela, testu barneko ezaugarrietan sakontzeko estrukturalismoak proposatutako azterketek izaera linguistiko nabarmena zuten (Iglesias, 1994:309). Bestalde, estrukturalismoak oso arreta gutxi eskaini zien testuaz kanpoko faktoreei (faktore sozial, ekonomiko edota kulturei), ez eta irakurleari eta interpretazioari ere; aitzitik, testua entitate beregain gisa definitu zuten, eta proposatu zuten testuan bertan dagoela berau deskribatzeko behar den informazio guztia<sup>7</sup>. Ondorioz, testuan modu objektiboan zegoena deskribatzera bideratu zituzten obraren azterketak.

Estrukturalismoaren krisia 1960 eta 1970eko hamarkadetan etorri zen. Poetikaren zenbait arlotatik, literatur hizkera komunikazio-sistema gisa aztertzeke beharra azaleratu zen. Horrek ekarri zuen literatura maila testualetatik atera eta komunikazioaren ikuspegiaren bidez lantzea. Behar horri erantzuteko literatur teoria berriak sortu ziren.

1960ko hamarkadatik aurrera sortutako teoria berriek, estrukturalismoaren aurrerapen nagusietatik abiatuta, literatura izaera komunikatiboa duen eta funtzionalki definitzen den sistema soziokultural gisa definitu zuten. Ikuspegi horrek azterketa literarioa testu-zentrismotik atera eta marko zabalagoetan kokatzea eragin zuen. Garaiko teoria berrien helburu nagusia testuek jendartean nola funtzionatzen zuten ikertzea bihurtu zen, egoera erreal eta zehatzetan. Teoria berrien artean *harreraren estetika* eta *teoria sistemikoak* ditugu; horien ekarpen nagusiak bilduko ditut hurrengo ataletan.

#### **1.1.3. Harreraren estetika**

1960ko hamarkadara arteko teoriak literatur zientzia sortzea izan zuten helburu (Wahnón, 1991:165). Modu horretan, giza zientziei zientzia fisikoen itxura emateko

---

<sup>7</sup> Honela azaldu du Asensik (2003:314) azterketa estrukturalista: "... mediante una lectura atenta ('microscópica', según expresión del mismo Jakobson), descompone el texto en los diferentes niveles lingüísticos inferiores (fónico, morfoléxico, sintáctico, semántico) que potencialmente dan lugar a dichas correspondencias y oposiciones. De esta manera, el teórico estructuralista pone de relieve cómo esos niveles contribuyen a la formación de paralelismos, antagonismos, etc".

ahaleginetan, baztertu egin zituzten obraren interpretazioa eta balorazioa, eta literatur azterketak ahalik eta modu objektiboenean egiten saiatu ziren. 1960tik aurrera, ordea, azterketa literarioetan irakurlearen esperientzia eta esperientzien historikotasuna aintzat hartzea ezinbestekoa zela aldarrikatu zuten zenbait pentsalarik. Horien artean Gadamerren 1960ko *Wahrheit und Methode* lana dugu aipagarriena.

### *Hans-Georg Gadamer: irakurketaren subjektibotasunaz*

Harreraren Estetikaren oinarri nagusiak Hans-Georg Gadamer pentsalari alemaniarrek 1960an idatzitako *Wahrheit und Methode* lanari zaizkio zor (Wahnón, 1991:165). Lan hartan, interpretazioak giza zientzietarako metodo gisa duen balioa aldarrikatu zuen egileak.

Gadamerren iritziz (1960:471), testua irakurri ahala ulertzea ez da iraganeko esanahiak errepikatzea, baizik eta oraingo zentzua eraikitzen parte hartzea. Beraz, ikasi dena erabili egin behar da testua irakurtzean, eta horren arabera interpretatu.

Gadamerrek (id. 378) –hermeneutikaren tradizioan oinarrituta– hiru fase bereizten ditu edozein ulermen-egikaritzetan: *ulermena*, *interpretazioa* eta *aplikazioa*. Haren ustez, interpretazioa ez da ulermenaren osteko ekintza osagarria; aitzitik, ulertzea beti da interpretatzea, eta ondorioz, interpretatzeak dakar ulermena gauzatzea. Aplikazioa, berriz, hurbilketa subjektiboaren bidezko irakurketari deritzo. Literatur lan bat irakurtzen denean, irakurle bakoitza bere egoera historikotik hurbiltzen zaio testuari; hori dela eta, aurreiritziek testuaren ulermena erabat baldintzatzen dute (Asensi, 2003:665). Ondorioz, irakurketa bakoitza ezberdina da, interpretazioa prozesu ireki eta amaigabea delako; irakurle bakoitzaren eta garai bakoitzeko interpretazioak ez dira berdinak, eta obren zentzua aldatu egiten da denboraren joanean, irakurle bakoitzak zerbait gehitzen baitio testuaren zentzu orijinalari. Bestalde, Gadamerren ustez interpretazio bakoitzak aurreko eta ondorengo irakurketetan eragina eduki behar du (Capdevila i Castells, 2005:109).

Laburbilduz, Gadamerrek agerian utzi zuen irakurketa-ekintza oro subjektiboa dela, irakurlea testuari bere esperientzietatik hurbiltzen zaio-eta. Hortaz, testuaren esanahia ez dute soilik formek edo egiturek baldintzatzen; harrera-prozesuek eginkizun garrantzitsua dute esanahiaren eraketan. Horrek guztiak ezinbesteko bihurtzen du harrera-prozesuak ere aintzat hartzea literatura aztertzerakoan.

Idea horiek eragin zuzena izan zuten harreraren estetikan, eta izenak iradokitzen duen moduan, harrera-prozesuak bihurtu ziren teoria horren ardatz. Bestalde, harrera aztertzeko, Roman Ingardenen *indeterminazioen* proposamenean oinarritu zen harreraren estetika. Ingardenen proposamena bilduko dut labur-labur hurrengo lerroetan.

#### *Roman Ingarden: irakurlearen parte-hartze aktiboaz*

Roman Ingardenek (1975: 36) objektu artistikoek *indeterminazioak* izan ohi dituztela proposatu zuen, hau da, osatu gabeko mailak; testuan azaltzen diren pertsonak, objektuek, gertaerek... indeterminazio asko izan ohi dituzte, alegia, irakurleak bete beharreko hutsune asko. Testuetako esaldiek ematen dituzten egoera-irudiak eskematikoak izan ohi dira, eta irakurleak osatu egin behar izaten ditu egoera horiek. Azken batean, ezinezkoa da hitz eta esaldi kopuru finitu batekin obran agertzen diren objektu guztiak zehatz-mehatz deskribatzea. Hortaz, testua aldatu egiten da irakurtzen den bakoitzean, irakurle bakoitzak indeterminazioak modu batean zehazten dituelako (hots, testua berreraiki egiten duelako).

Ingardenen proposamen honetan oinarrituta, harreraren estetika dugu irakurleak testuaren irakurketan eta esanahiaren eraketan daukan parte-hartze aktiboari arreta handiena eta sistematikoa eskaini dion teoria. Harreraren estetikaren ikuspegitik, literatur testuaren hartzailea agente aktiboa da testuaren esanahia eraikitzean. Izan ere, obrak ez dauka esangura itxi eta zurruna, eta irakurketaren esperientzia aldatu egiten da interpretatzen duenaren egoera historikoaren eta bizipenen arabera (Selden, 1985:133).

Laburbilduz, harreraren estetikaren oinarritzko ideia da irakurleak eginkizun garrantzitsua daukala literaturaren esanahiaren eraketan; garai eta leku bakoitzeko irakurle bakoitzak irakurketa bat egiten du, Ingardenek aipatutako hutsuneak betez.

#### *Harreraren estetikaren sorrera eta hatsarre nagusiak*

1967ko Harald Weinrichen artikulua eta Hans Robert Jaussek 1967an emandako hitzaldia dira harreraren estetikaren sorreraren mugarri<sup>8</sup> (Asensi, 2003:670). Weinrichek

---

<sup>8</sup> Wolfgang Iser eta Hans Robert Jauss izan ziren, gerora, harreraren estetikatik sortutako bi korronteen garapenean nabarmendu zirenak: Iserrek fenomenologiaren ikuspegia garatu zuen, eta Jaussek, berriz, ikuspegi historikoa (Iglesias, 1994:36).

literaturaren *izaera komunikatiboa* aldarrikatu zuen 1967an. Linguistikan hiztuna nahiz entzulea kontuan hartzen diren bezala, literatur testuak deskodetzean ere autoreak eta irakurleak daude (Weinrich, 1967:116). Testuak ez dira edozein irakurlerentzat idazten; testu bakoitza irakurle mota batek kontsumitzen du, eta irakurlea aldatu egiten da garai historiko bakoitzaren baldintza zehatzen arabera. Horrek agerian uzten du, Weinrichen ustez, historiografia literarioak aintzat hartu behar duela garai historiko bakoitzeko irakurlea (eta beraz, historian zehar gertatzen diren harrerak).

Bestalde, arestian esan dut Weinrichen lanarekin batera Jaussek 1967an emandako hitzaldia<sup>9</sup> dela harreraren estetikaren sorrera markatu zuen beste lana. Hitzaldi horretan, XIX. eta XX. mendeetan literaturaren historia bizitzen ari zen gainbehera-egoeratik abiatu zen Jauss, eta ahalegina egin zuen proposamen berri batetik literatura eta historia lotzeko (Jauss, 1967:67). Hain zuzen ere, harreraren dimentsioan eta horrek sortzen dituen eraginetan sakondu zuen. Jaussen iritziz (id. 69), literaturaren izaera historiko eta komunikatiboak “elkarrizketa” dinamikoa sortzen du autorearen, publikoaren eta lan berriaren artean: “La historicidad de la literatura no depende de la coherencia de unos ‘hechos literarios’ que pueda verse retrospectivamente, sino en el contacto vivo de la obra literaria con sus lectores” (Jauss, 1967:71).

Horrela, literatur lanen balioa ez da eraikitzen ekoizpenaren baldintza historiko edo biografikoen arabera; aitzitik, lanaren balioa harrera irizpideek baldintzatzen dute (id. 41), eta harrerak aldatu egiten dira garai historikoaren arabera. Horrek beharrezko egiten du irakurleak esperientzia estetikoak edukitzea, eta irakurtzen dituen lanak etengabe alderatzea aurrez irakurritakoekin. Bestalde, literaturak funtzio soziala beteko du, irakurleak munduarekiko duen interpretazioa osatzen lagunduz eta haren jokabide sozialetan eraginez (id. 104).

Funtsean, harreraren estetikak irakurlearen garrantzia aldarrikatu zuen azterketa literarioetan, eta autorearen, lanaren eta publikoaren arteko prozesu dinamikoan sakontzeko bide eman zuen, testuak baino areago haien ulermenaren prozesu historikoa lantzea proposatuz. Azken batean, irakurketak aldatu egiten dira garai historikoaren arabera, eta beraz, beharrezkoa da literaturaren historiak kontuan hartzea testuen harreraren historia.

---

<sup>9</sup> Hitzaldiaren izenburua: *Was ist und zu welchem Ende studiert man Literaturgeschichte?* (Zer da eta zein helbururekin ikasten da literaturaren historia?)

Teoria honek aldaketa nabarmena eragin zuen irakaskuntzan, eta hainbat herrialdetan hezkuntza-erreformak eragin zituen, artearen eta literaturaren historiari zegokion ikuspegia aldatzea bultzatuz (Capdevila i Castells, 2005:35). Gainera, irakurleari eman zitzaion garrantzia giltzarri bihurtu zen literaturaren irakaskuntzak heldu zien bi erronkak zehazteko: *motibazioa* eta *gaitasuna*. Geroago ikusiko dugun moduan, aurrerantzean ikaslearen gustu literarioak kontuan hartzea proposatu zen literatura ikasteko motibazioa sustatzeko helburuarekin, bai eta hark zituen gaitasun komunikatiboak ere (hau da, ikasleak ulertzeko eta gozatzeko gai ziren testuak lehenetsi ziren; horrek ekarri zuen, besteak beste, ikasgeletan haur eta gazte literaturaren gorakada).

Laburbilduz, harreraren estetikak eman zituen lehenengo pausoak literatur azterketetan harrera-prozesuari garrantzia emateko. Ordura arteko teoriak azterketei itxura objektiboa ematea zuten helburu, literaturaren zientzia aldarrikatzeko bide gisa; horrek azterketa formaletara mugatu zituen testu-azterketak. 1960ko hamarkadan, ordea, harreraren estetikak aldarrikatu zuen ez dagoela testua aztertzerik harrera-prozesua aztertu gabe, eta literatura aztertzeko esperientzia estetiko nahiz historia hartu behar direla aintzat. Aldarrikapen hura oso garrantzitsua izan zen literaturaren irakaskuntzaren alorrerako ere, edukiak ikasleen behar eta ezaugarrien arabera zehaztea ekarri zuen eta.

Beste norabide batean, eta estrukturalismoaren aurkikuntza nagusietatik abiatuta, literatura Komunikazioaren Teoriaren barnean kokatu zuten teoriak sortu ziren. Steven Tötösy teoriko kanadarrak 1992an teoria “sistemiko” gisa sailkatu zituen teoria horiek (Iglesias, 1994:309), *sistemaren* nozioa baitzuten ardatz. Ikerlan honetan leku nabarmena izango dute teoria horien hatsarreek literaturaren irakaskuntza aztertzeko moduan; hori dela eta, ikerketa honetarako esanguratsuenak diren ekarpenak jasoko ditut hurrengo azpiatalean.

#### **1.1.4. Teoria sistemikoak**

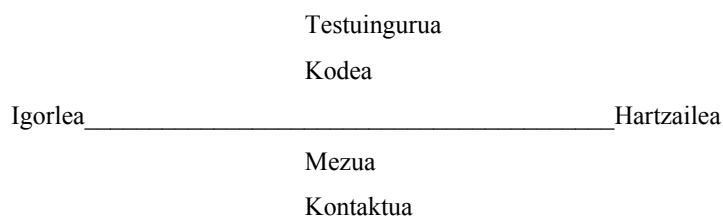
Formalismoak eta estrukturalismoak literatur azterketak testuaren egiturara mugatu bazituzten, teoria berriek testuaren lehentasuna *sistemaren* nozioarekin ordezkatu zuten. Honako teoria hauek biltzen ditu “teoria sistemikoen” izendapenak: Iuri Lotmanen *Kulturaren Semiotika*, Pierre Bourdieuren *Soziologia Literarioa*, Jacques Duboisen *Instituzio Literarioa*, Siegfried J. Schmidt-en *Teoria Empirikoa* eta Itamar Even-Zoharren

*Polisistemen Teoria*<sup>10</sup>. Teoria horiek guztiek literatura izaera komunikatiboa duen eta funtzionalki definitzen den sistema soziokultural gisa definitu zuten (hortaz, *sistemaren* eta *funtzionaltasunaren* nozioak berreskuratu eta oinarri horien gainean eraiki zituzten teoria berriak). Even-Zoharrek (1993:362) azaltzen duen moduan, *literatura* ez da “testu onartuen bilduma”, baizik eta jarduera multzo bat, eta jarduera horien zati bat baino ez dute osatzen irakurtzeko, entzuteko edota ulertzeko sortutako testuek. Testuez gain, ekoizpena, kontsumoa, merkatua, arauen arteko negoziazio-harremanak... daude literaturaren barnean.

Literaturaren izaera konplexu horretatik abiatuta, teoria sistemikoen helburua testuek jendartean nola funtzionatzen duten ikertzea da, egoera erreal eta zehatzetan. Hori dela eta, azterketak lan eta autore kanonikoetara mugatu beharrean, literaturaren barnean dauden eta bata bestearen menpekoak diren faktoreen baldintzak aztertzea proposatu zuten: ekoizpena, zabalpena, kontsumoa edo ekintza literarioen instituzionaltzea. Literaturaren alorrean eragiten duten ekintzak eta prozesu sozialak ere azterketen lehentasunen artean kokatu zituzten. Ikuspegi berri horrek eragin du teoria sistemikoei literatura Komunikazioaren Zientzian kokatzea (Iglesias, 1994:313).

#### *Literatura komunikazio-ekintza gisa*

Literaturaren komunikazioa azaltzeko Jakobsonen (1959:130) hitzezko komunikazioaren eskematik abiatu dira aipatutako teoriak. Estrukturalismoari eskainitako atalean azaldu dudana bezala (ikus 23. or.), eskema horren arabera hitzekin egiten den komunikazio orotan faktore batzuk bereiz daitezke:

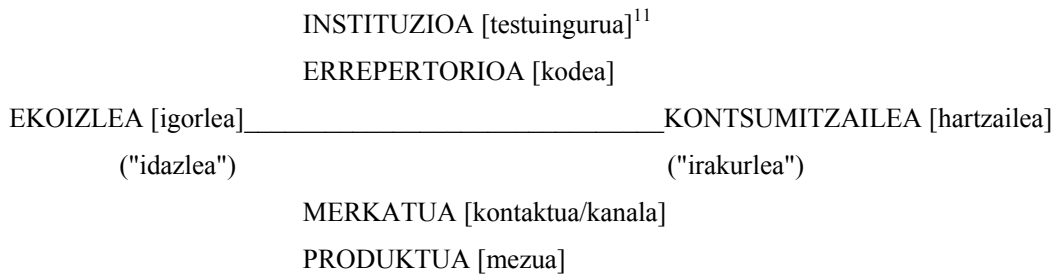


Hitzezko komunikazio-ekintza hori literaturaren alorrean gertatzen denean faktoreak aldatu egiten dira, edo behinik behin, egokitu. Egokitze hori Polisistemen Teorian

<sup>10</sup> *Polisistema* neologismoa *sistemaren* nozioak dituen konnotazioak saihestu eta izaera dinamiko eta heterogeneoa indartzeko sortu zuen Even-Zoharrek (1990:11).



aitzindari dugun Even-Zoharrek (1990:31) eskaini zuen; literaturaren –eta kulturaren, oro har– barne izaera azaltzeko, Jakobsonen eskema hartu zuen oinarri, eta literaturara egokitu zuen *Literatur Sistemaren Eskema* (A Scheme of the Literary System) proposamenean.



Honela azaltzen du Even-Zoharrek (1997:30) literatur sistemaren eskemako elementuek sistemaren barnean duten egitekoa:

El marco al que me estoy refiriendo no requiere a priori jerarquías de importancia entre sus factores. Es suficiente reconocer que, en primer lugar, son las interdependencias entre dichos factores las que permiten su funcionamiento. Un consumidor puede consumir un producto producido por un productor, pero para que el producto pueda ser generado y después propiamente consumido debe existir un repertorio común, cuya utilización está delimitada, determinada o controlada por una institución y por un mercado que permita su transmisión. Por un lado, ninguno de los factores enumerados puede ser descrito funcionando aisladamente; por otro, el tipo de relaciones que se detectan discurren a lo largo de todos los posibles ejes del esquema.

Literaturaren helbururik behinena jendartean eta gizakiarengan eragitea da, hau da, komunikazio sistema bat eratzea. Komunikazio sistema orotan bezala, mezu ekoiztuaz eta hartutako mezuaz gain, elkarrengan eragiten duten eta bata bestearen menpe dauden faktore askok osatzen dute literatur sistemaren barne antolaketa konplexua. Gainera, komunikazio sistema hau handiagoak diren beste sistema batzuen barruan dago kokatuta, hizkuntzaren, kulturaren, jendartearen sisteman. Hortaz, teoria sistemikoen hatsarreaki jarraituz, literatura bere osotasunean ulertzeko ezinbestekoa da literaturaren arloan gertatzen diren ekintza eta prozesu sozialak aintzat hartzea.

Bestalde, literatura Komunikazioaren Zientzian kokatzeak literaturaren adiera berri bat ekarri du: literatura ez da testuen multzoa soilik, baizik eta gizakion harreman sozialen

---

<sup>11</sup> Taketen barrukoa Jakobsonena da; kanpokoa, Even-Zoharrena.

osagaia, askotariko instantzien bidez instituzionaltzen dena (irakaskuntza, edizioa, kritika...). Ondorioz, literatura funtsezko tresna da “kultura” deitzen zaion espazio zabalago hori eratzeko (Colomer, 1996b:129). Era berean, jendarteak eragin handia dauka testuen balioa zehaztean. Horri lotuta, teoria sistemikoen ekarpenak testuen berezko balioa kontzeptu gisa desagertzea eragin du, obraren balioa jendarteak balore horietan duen fedearen arabera da-eta. Literatura zer den ere kultura eta jendarte bakoitzak erabakitzen du, eta ondorioz, literatura zehazten eta arautzen duten legeak tenporalak eta espazialak (kultura zehatz batean erabakitakoak) dira.

Literaturaren irakaskuntza ere komunikazio-eskema horretan kokatzen du Even-Zoharrek (1997:49); haren arabera, kultura kontrolatzen duten faktoreen multzoa da instituzioa. Instituzioak erabakitzen du zein produktu eta eredu gorde behar duen komunitateak denbora luzez, belaunaldi batetik bestera transmitituz.

Bestalde, teoria sistemikoen literatura eremu estatiko itxitik atera dute eta eremu dinamikoan kokatu. Literaturaren dinamikotasuna azaltzeko hiru bide jorratu dituzte: lehena, literaturari izaera komunikatiboa aitortzea; bigarrena, literatur lanaren balioa testu-zentristatik atera eta komunikazio-ekintzan parte hartzen duten elementuen indar-harreman funtzionalen arabera definitzea; hirugarrena eta azkena, literaturaren barne egitura hierarkikoa (erdigunea eta periferia duen egitura) bereiztea.

Orain artekoa laburbilduz, teoria sistemikoen literatura komunikazio-ekintza gisa definitu dute, eta horri esker, azterketa literarioek azterketa-esparru zabala bildu dute. Gainera, literatur sistemako osagai nagusiak identifikatu dituzte; osagai horien azterketak literaturaren ikuspegi osoa eskaintzen du, literaturaren aldaketa eta garapena ulertzeko aukera emanez. Lehenago ikusi dugu estrukturalismoa ere saiatu zela azaltzen literaturaren garapena, baina mugimendu horrek proposatutako ikuspegia nahiko zurruna zen: literatur faktoreen dimentsio historikoa hartu zuen kontuan, ez, ordea, literatur sistemaz kanpoko elementuena. Teoria sistemikoak, ordea, gai izan dira literaturaren ikuspegi dinamikoa eskaintzeko. Ikuspegi dinamiko horretan, garrantzi berezia dauka formalismoak nahiz estrukturalismoak garatutako elementu nagusien eta bigarren mailako elementuen proposamenak. Hortik abiatuta, teoria sistemikoen erdigunea eta periferia bereizi dituzte, eta horietan sakontzea ezinbestekoa izan da literaturaren garapena azaltzeko urrats berriak emateko.

*Literatur sistema: erdigunea eta periferia*

Teoria sistemikoetan sakondu duten hainbat autorek (Bourdieu, 1992; Even-Zohar, 1990; Lotman, 1973) literaturaren barne egitura hierarkikoan *erdigunea* eta *periferia* bereizi dituzte, edota arte *kanonikoa* eta *ez-kanonikoa*. Kontzeptu horiek oso garrantzitsuak dira literatur sistemaren barnean gertatzen diren hierarkizazio-prozesuak ulertzeko; era berean, hierarkia-egitura sinkronikoak aztertzeak ahalbidetzen du literaturaren garapena ezagutzea.

Bourdieu (1992:243) kulturaren arlo guztietan egituraketaren eta funtzioen parekotasuna dagoela aldarrikatu zuen, nahiz eta arlo bakoitzak bere lege, estrategia, interes eta boterea eduki: menperatzaileak eta menperatuak daude, kontserbadoreak eta abangoardistak, ortodoxia eta heresia, eraikitako baloreekiko erreprodukzioa edo iraultza. Hortaz, boterean dauden baloreen alde eta kontra egingo dutenen borroka dialektiko gisa proposatu zuen Bourdieuk erdigunearen eta periferiaren sorrera. Eta edozein egitura hierarkikotan gertatzen den legez, goiko egongunea egoteko ezinbestekoa da behekoa egotea. Hortaz, zentroak bezain garrantzitsuak dira periferiak literaturan. Lotmanek (1973:170) ohartarazi zuen moduan, literaturaren garapena geratu egingo litzateke periferiarik ezean, literaturaren mekanismoa bi joera horien tentsioan oinarritzen da-eta. Bestalde, fenomeno literarioak erdigunetik periferiara mugi daitezke eta alderantziz; hain zuzen ere, aldaketa horiek eragiten dute literaturaren garapena. Mugimendu horiei transferentzia (*transfer*) deitu zien Even-Zoharrek (1990:14).

Laburbilduz, literatur (eta kultur) sistema oro bata bestearen eragile eta menpeko diren fenomeno literarioen (kulturalen) arteko komunikazio-ekintza gisa sortzen da. Literatur fenomeno bakoitza komunikazio-ekintza horretan duen funtzioaren arabera definitzen da sistemaren barnean, eta harreman horien ondorioz literatur sistemak osotasuna eta egitura zehatzak hartzen ditu. Egituraketa horretan –gainontzeko diziplina artistikoetan bezala– erdigunearen eta periferiaren egonguneak bereizten dira. Erdiguneak boterean dauden arauen eta baloreen araberrako ekoizpen kulturala egiten du, eta periferia, berriz, arau eta balore horien aurka altxatzen da borroka dialektikoaren bidez. Indar periferikoek erdigunea lortzeko ahalegina egiten dute, eta erdigunearen eta periferiaren tentsio-harremanek literaturaren aldaketa eta garapena (sistemen ordezkapena) eragiten dute.

Sistemen ordezkapenaren adibide bikaina eskaintzen du Bourdieuk (1992:177) literatur generoek Frantziako bigarren inperioan bizi izan zuten garapena azaltzen duenean:

Desde el punto de vista de los criterios de valoración que dominan en el interior del campo, las cosas no son tan sencillas. Sin embargo, hay numerosos indicios de que, bajo el Segundo Imperio, la cumbre de la jerarquía está ocupada por la poesía, que, consagrada como el arte por excelencia por la tradición romántica, conserva todo su prestigio: a pesar de las fluctuaciones –con el declive del romanticismo, nunca totalmente igualado por Théophile Gautier o el Parnaso, y el surgimiento de la figura enigmática y sulfúrea de Baudelaire–, sigue atrayendo a un gran número de escritores, pese a carecer casi totalmente de mercado –la mayoría de las obras a duras penas alcanzan unos pocos centenares de lectores–. En el polo opuesto, el teatro proporciona, a quien se someta directamente a la sanción inmediata del público burgués, de sus valores y de sus conformismos, además del dinero, la consagración institucionalizada de las Academias y de los honores oficiales. En cuanto a la novela, situada en una posición central entre ambos extremos del espacio literario, presenta la mayor dispersión desde el punto de vista del estatuto simbólico: pese a haber adquirido sus títulos de nobleza, por lo menos en el interior del campo, e incluso más allá, con Stendhal y Balzac, y sobre todo con Flaubert, permanece asociada a la imagen de una literatura mercantil, vinculada al periodismo por el folletín. Adquiere un peso considerable en el campo literario cuando, con Zola, alcanza éxitos de ventas excepcionales (por lo tanto unos ingresos muy importantes que le permiten liberarse de la prensa y el folletín), llegando a un público mucho más amplio que cualquier otro medio de expresión, pero sin renunciar a las exigencias específicas en lo que a la forma se refiere (logrará incluso alcanzar, con la novela mundana, una consagración burguesa reservada hasta entonces al teatro).

Gainera, literatur generoen eta boterearen arteko loturak, prestijioaz gain, ondorio ekonomiko zuzenak dakartza. Horrela, diruaren eta politikaren interesen esku aurkitu dugu kasu batzuetan literatur generoen etorkizuna (Bourdieu, 1992:83):

Los gustos de los nuevos ricos<sup>12</sup> instalados en el poder se orientan hacia la novela, en sus formas más asequibles, como los folletines, que se arrancan unos a otros de las manos en la corte y en los ministerios, y que dan lugar a empresas editoriales lucrativas; por el contrario, la poesía, todavía asociada a las grandes batallas románticas, a la bohemia y al compromiso en pro de los menos favorecidos, es objeto de una política deliberadamente hostil, particularmente por parte de la Fiscalía del Estado, asunto del que por ejemplo dan fe los

---

<sup>12</sup> Frantziako aberatsez ari da

juicios instruídos contra los poetas o el acoso judicial contra los editores como Poulet-Malassis, que había publicado a toda la vanguardia poética, especialmente a Baudelaire, Banville, Gautier, Leconte de Lisle, y que acabó arruinado y encarcelado por deudas.

Ikusi dugun moduan, literatura ezin da jendartetik isolatuta ulertu; aitzitik, bertan gertatzen diren aldaketek eta botere-harremanek isla zuzena izan ohi dute literatur sistemetan. Literatura ulertzeko modu berri honek literatur azterketei errotik aldatzea eskatzen die; batetik, literatur lan kanonizatuak eta beren interpretazioek literaturaren historian izandako lehentasuna galdu egin dutelako. Bestetik, sistema barneko faktoreen arteko eraginak eta loturak kontuan hartzea dakarrelako ezinbestez.

Teoria sistemikoen multzoan biltzen diren teoriak dagokienez, esan behar da bakoitzak marko teoriko bati jarraitu ziola. Hurrengo lerroetan Bourdieuren *Kulturaren Soziologia* zehazten diren hainbat kontzeptu bilduko ditut, ikerlanaren oinarri teorikoa osatzen lagundu didatenak. Teoria hori ez da, berez, Irakaskuntza-Sistema aztertzeke sortua. Hori dela eta, hemen ez dut bere osotasunean jasoko; literaturaren irakaskuntza aztertzeke erabiliko ditudan kontzeptuetan soilik sakonduko dut.

#### *Pierre Bourdieu: erdiguneen eta periferien eragileei buruz*

Pierre Bourdieuren *Kulturaren Soziologia* teoria sistemikoen baitan kokatzen da: literaturaren egitura komunikatibo, dinamiko eta funtzionalak ditu ardatz. Pentsalari frantses honen teoriaren oinarria kulturaren arbitrariotasunaren inposaketa da; zehazkiago, jendarteko instituzioek arlo kultural ezberdinetan eta baldintza soziologiko zehatzetan botere-harremanak indartuz eta beren erreproduzio sistematikoa bultzatuz egiten duten indarra.

Euskal Herrian ez dateke oso eraginkorra botere kulturala (Bourdieu *botere sinbolikoa* deiturikoa) maila sozialen arabera banatzen dela ondorioztatzea. Izan ere, literaturaren alorra, bederen, murriztegia da horretarako: idazle gutxi izan ditugu orain arte, eta gainera, euskal literaturak ez du jarraipen zabalik izan euskal jendartean. Hori dela eta, literatura ez da baliatu boterearen baloreak mantentzeko tresna gisa. Hala ere, euskal literatur sistema aztertzeke ezinbestekoa da Bourdieuren teoriak egindako ekarpenak aintzat hartzea; besteak beste, geroago ikusiko dugun sistemaren barneko hierarkizazio moten proposamena (Bourdieu, 1992). Bestalde, Bourdieuk garrantzi berezia eman zion Irakaskuntza-Sistemari,

eta Jean-Claude Passeronekin batera Irakaskuntza-Sistemaren teoriarako hurbilpena egin zuen (Bourdieu eta Passeron, 1970), eskoletan irakasten denaren hautapenak duen garrantzia azpimarratuz. Bi ildo horietan egindako ekarpenak bilduko ditut hurrengo lerroetan.

Literatur sistema *sistemen sistema* gisa definitu zuten teoria sistemikoek, literatura sozialki antolatutako beste sistema batzuen barruan kokatuta zegoela adierazteko (besteak beste, sistema kulturalaren barruan). Bourdieuk urrats bat gehiago eman zuen bere teoriaren garapenean, eta kultur sistema *boterearen eremuaren* barnean kokatu zuen. Boterearen eremua, literaturaren kasuan, instituzioek kapital kulturala lortzeko egindako borrokak biltzen dituen eremua dugu (Bourdieu, 1992:319).

Boterearen eremuan botere ekonomikoak lotura zuzena dauka merkatuko eskariarekin, eta ekoizpenaren lehenengo bereizketa ardatz horretan kokatzen du Bourdieuk; ekoizleen arloari “arlotararioa” deitzen dio, eta kontsumitzaileenari “boterearen arloa”. Bereizketa horren bidez, ekoizpena logika ekonomikoen arabera banatzen du, alor literariorako idazten dutenen eta boterearen arlorako idazten dutenen arteko bereizketa eginez (id. 214). Horrela, merkatuko baldintza ekonomikoetara loturiko ekoizpena (ekoizpen komertziala), eta ekoizpen autonomoagoa (ez-komertziala) bereizten ditu (id. 243).

Bestalde, ekoizpena boterearen eremuaren menpeko izan daitekeen bezala, literatura baloratzeko erabiltzen diren irizpideak ere, sarritan, eremu horren menpeko izaten dira. Horrek eragiten du literatur sistemaren hierarkizazioa kalitateaz gaindiko irizpideen arabera egituratzea kasu batzuetan. Beraz, Bourdieuk (id. 214) bi logika ekonomiko antagonikotan kokatzen du literatura:

Estos campos son la sede de la coexistencia antagónica de dos modos de producción y de circulación que obedecen a lógicas inversas. En un polo, la economía anti-“económica” del arte puro que, basada en el reconocimiento obligado de los valores del desinterés y en el rechazo de la “economía” (de lo “comercial”) y del beneficio “económico” (a corto plazo), prima la producción y sus exigencias específicas, fruto de una historia autónoma; esta producción, que no puede reconocer más demanda que la que es capaz de producir ella misma pero sólo a largo plazo, está orientada hacia la acumulación de capital simbólico, en tanto que capital “económico” negado, reconocido, por lo tanto legítimo, auténtico crédito, capaz de proporcionar, en determinadas condiciones y a largo plazo, beneficios “económicos”.

Erdiguneak eta periferiak merkatuko arrakastaren arabera eratzten direnean, *kanpo hierarkizazioaren irizpideen* arabera egituratzen dira; literatur irizpideen arabera eratzten direnean, berriz, *barne hierarkizazioaren irizpideen* arabera (Bourdieu, 1992:322). Bigarren bide honen alde egiten du Bourdieuk, eta idazleak kapital sinbolikoa bilatu behar duela defendatzen du (id. 224), alegia, bere izena kontsagratzea literatur ibilbidean, gero eta zirkulu aukerakoagoetan leku eginez (id. 254).

Kanpo hierarkizazioaren irizpideen artean aipatzen ditu arrakasta komertzialaren arabera neurtutako behin-behineko garaipena, ospe soziala, zabalpena, eta abar. Erdigunera hierarkizazioaren barne irizpideen arabera igarotzen diren idazleen ekoizpena, ordea, ez da izan ohi publikoaren eskaeraren araberakoa. Beraz, ekoizle kulturalak (literaturaren kasuan, idazleak) bereizten dituen funtsezko ezaugarria honakoa da: merkatuko arrakastarekin duten harremana, eta arrakasta hori lortzeko bideak (esaterako, hedabideetan duten presentzia).

Bourdieuaren proposamenak iradokitzen du literatur sistema bi eratara egitura daitekeela: merkatuko irizpideen arabera (hots, kanpo hierarkizazioaren irizpideen arabera) eta irizpide literarioen arabera (barne hierarkizazioaren irizpideen arabera). Hala, kritikoek eta idazleek berek maisulantzat duten literatur lana periferikoa izan daiteke irizpide heteronomoen araberako hierarkian, eta erdigunekoa irizpide autonomoen araberakoan. Publiko zabalak –eta ondorioz, salmentek– goretsi, baina idazleek nahiz kritikoek zilegi jotzen ez dituzten lanek, berriz, zentroa beteko dute kanpo irizpideen arabera egituratutako hierarkian, baina periferia barne irizpideen araberakoan.

Bestalde, erdigunean kokatzea lortzen duten autore eta lanei dagokienez, batzuek *kanonizatzea* lortuko dute<sup>13</sup>, eta beste batzuk, berriz, erdigunetik periferiara igaroko dira etorkizunean. Kanonizatzea da, hain zuzen ere, belaunaldiz belaunaldi erdigunean bizirautea, komunitate baten memoria historikoan gordetzeko aukeratua izatea. Honela definitzen du Sullák (1998:11) literatur kanona:

¿Qué es el canon literario? Responderé de una manera sencilla y práctica: una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas [...] entre las consecuencias se cuentan, por un lado, que el elenco de obras y autores sirve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional, fundada en primer lugar en la lengua y,

---

<sup>13</sup> *Kanon* terminoaren jatorriaz, ikusi Sullá, 1998.

por el otro, que esa lista es el resultado de un proceso de selección en el que han intervenido no tanto individuos aislados, cuanto las instituciones públicas y las minorías dirigentes, culturales y políticas. Por ello se suele postular una estrecha conexión entre el canon y el poder, por lo que aquél es inevitable que pueda ser tildado de (ideológicamente) conservador.

Literatur lan eta autore kanonizatuak izango dira belaunaldiz belaunaldi memoria kolektiboan gordeko direnak, komunitatearen kohesio sozio-kulturala sendotuz. Dena dela, lan kanonizatuak Eskolaren (eta beste zenbait agenteren) bidez belaunaldi batetik bestera irauten dutela egia bada ere, kanona egitura historikoa da, eta horrek aldakor bihurtzen du (Sullá, 1998:30); hain zuzen ere, kanonizazio prozesuak bultzatuko dituzten subjektu ideologikoen arabera aldatuko da kanona edo testuen kanonikotasuna, kanona iraganaren irakurketa intentzionatua baita (id. 32). Erdiguneak egoera sinkroniko bati egiten dio erreferentzia, une zehatz batean irakurtzen edo lantzen denari. Kanonak, berriz, historiari eta komunitate baten kulturen gorde denari, nahiz eta denboran zehar hau ere aldakorra izan.

Laburbilduz, literatur sistema orok erdigunea eta periferia ditu, eta testuak batean edo bestean kokatzen dituzten irizpideak *autonomoak* nahiz *heteronomoak* izan daitezke. Horrez gain, delako testuak erdigunean irauten duen denboraren arabera, testu kanonizatua dela esan daiteke. Kanonizatzen ez diren testuak, ordea, periferiara igarotzen dira.

Goian aipatutako guztia kontuan hartuta, literatura aztertzean garrantzitsua da azaltzea zein hautaketa-mekanismok eragiten duen erdiguneratze- nahiz kanonizazio-prozesuetan. Horrela, ezinbestekoa izango dugu kontuan hartzea ez soilik obra bera (formalismoak eta estrukturalismoak egin zuten bezala), baizik eta obrari balioa ematen dioten gainontzeko agente eta instituzioak ere, azken batean, horiek sortzen eta zabaltzen dute obraren balioarekiko sinesmena (Bourdieu, 1992:339): kritikoeak, historialariek, irakasleek... Agente horietan Eskola dugu balioarekiko sinesmen hori denbora luzez mantentzeko bakarra, denboran zehar memoria kolektiboan mantenduz.

### *Kulturaren eta Eskolaren arbitrariotasuna*

Bourdieu eta Passeronen arabera (1970), Eskolak literatur edukiak aukeratzeko egin izan dituen hautuak irizpide heteronomoz eginikoak izan dira, eta eduki horien irakaspena kulturaren arbitrariotasunaren inposaketa gisa definitu dute. Formazio sozialean agintea



duen taldearen interes objektiboen –material eta sinbolikoen– arabera egiten da hautapen hori (Bourdieu eta Passeron, 1970:22). Ekintza Pedagogikoaren ondorioz ikasleak barneratu eta erreproduzitu egiten du ikasitakoa, kulturalki nahiz sozialki.

Even-Zoharrek (1993:359) dioten moduan, kanonaren instituzio sozio-semiotikoa kultura sumeriarrak ekarri zuen Eskola finkatu eta ezarri zuenean. Kanonaren bidez, eredu semiotikoen errepertorioa sortu zuten, eta horien bitartez, narrazio multzo baten bidez azaltzen zen mundua, boterea zuten taldeen interesen arabera. Honela azaltzen du autoreak (id. 360) zertarako erabili ziren errepertorio haiek:

Estas narraciones resultaron ser muy poderosas a la hora de transmitir sentimientos de solidaridad, de pertenencia, y fundamentalmente de sumisión a leyes y decretos que no podrían ser impuestos sólo con la fuerza física. Así, la cultura sumeria fue la primera sociedad en introducir (a) las actividades textuales como una institución indispensable, y (b) el uso de esa institución con el fin de crear una cohesión socio-cultural.

Horrela, testuek jendea batzeko funtzioa izan dute historian zehar, identitate baten barnean<sup>14</sup>. Besteak beste, nazio alemaniarraren sorreran, literatura alemana –eta zehatzago, Goetheren belaunaldiko testuak– giltzarri izan z(ir)ela dio Even-Zoharrek (1993:369).

Laburbilduz, esan daiteke sistema bakoitzean dauden erdiguneak eta periferiak bereizteko orduan, oso kontuan hartzeko faktorea dela obra bakoitza erdigunean edo periferian kokatu duten irizpideei dagokiena, bai eta liburu edo idazle bakoitzak gune hori lortzeko egin duen ibilbidea ere. Azkenik, kontuan eduki behar da Eskolak transmititzen duen kultura kultura arbitrarioa dela, interes eta balore batzuen arabera hautatutakoa.

### **1.1.5. Gogoan hartzekoak**

Lehenengo atal honetan literatur teoriak XX. mendean zehar izandako garapena aztertut mendeko horretako lau literatur mugimenduk egindako ekarpenak jasoz: formalismoak, estrukturalismoak, harreraren estetikak eta teoria sistemikoak.

Mende hasieran kritika errusiarrean (nahiz beste herrialde askotako kritiketan) nagusi ziren testua idatzi zeneko baldintza sozialetan eta idazlearen biografian oinarritutako azterketak. Formalismoak, ordea, aldarrikatu zuen literaturaren azterketak testua izan behar

---

<sup>14</sup> Kohesio hori literaturaren bidez hainbat herrialdetan nola bultzatu den ezagutzeko, ikusi Even-Zohar, 1993.

duela aztergai, testuaren forma eta idazteko erabilitako prozedurak identifikatuz. Bestalde, literatura *sistema* gisa definitu zuten formalistek, eta literaturaren garapena *sistemen ordezkapen* gisa. Literatur sisteman elementu nagusiak eta bigarren mailakoak bereizi zituzten, eta proposatu zuten indar-harreman horien aldaketak eragiten duela literaturaren garapena. Era berean, literatur sistemaren barnean hainbat azpisistema zeudela proposatu zuten (generoen sistema, garai bakoitzak osatzen duen sistema...). Laburbilduz, formalismoak *testuaren* eta *literatur garapenaren* garrantzia azpimarratu zituen, eta horrek irauli egin zituen ordura arteko azterbideak.

Bestalde, formalismoaren aurkikuntza nagusietatik abiatuta, literaturaren *egiturari* erreparatu zion mugimendua sortu zen, Pragako Zirkulu Linguistiko edo estrukturalismo deiturikoa. Estrukturalismoak fruitu emankorrak eman zituen literatur egituraren antolaketa eta funtzionamendua argitzeko. Horien artean, hiru dira aipagarrienak. Lehenik, literaturaren egitura hainbat elementu bereizi zituen, baina azpimarratu zuen elementu haien batuketak ez duela egituraren osotasuna adierazten. Obraren zentzua egituraren osagai guztiek osatzen dute, bai eta haien arteko harremanek ere. Bigarrenik, formalistek bezala, literatur egituraren barnean zenbait azpiegitura (azpisistema) bereizi zituzten estrukturalistek, eta proposatu zuten egitura-barneko osagaiak hierarkizatuta egon ohi direla; era berean, hierarkia hori aldaketa etengabe dagoela planteatu zuten. Azkenik, estrukturalismoak funtzioen arabera definitu zuen literatura, eta hitzezko komunikazioetan egon daitezkeen funtzioak definitu ondoren, egoera komunikatibo bakoitzean funtzio horien hierarkia jakinak eratzen direla proposatu zuen. Dena dela, estrukturalismoak ere –formalismoak bezala– testuen barne ezaugarrietara mugatu zituen azterketak, faktore sozial, ekonomiko nahiz kulturalak alboratuz.

1960 eta 1970eko hamarkadetan, ordea, literaturaren ikuspegi zabalagoa proposatu zuten teoriak sortu ziren, besteak beste, harreraren estetika eta teoria sistemikoak. Harreraren estetikak irakurlearen eginkizunari erreparatu zion (ordura arteko azterketek baztertuta eduki zuten arlo hura), eta Gadamerren edota Ingardenen ideiak oinarri hartuta, defendatu zuen ezinezkoa zela literatura ulertzea haren harreraren historia aintzat hartu gabe. Irakurleak desberdinak dira garai historikoaren, lekuaren, esperientzien... arabera. Ildo horretatik, literatura autorearen, lanaren eta publikoaren arteko prozesu dinamikoan kokatu zuen, literaturaren harreraren historian eta irakurleak testua interpretatzeko daukan eginkizun aktiboan sakontzea lehenetsiz.

Beste norabide batean, literatura izaera komunikatiboa duen sistema soziokultural gisa definitu zuten teoria sistemikoek. Teoria horiek literaturaren funtzio sozialari ere erreparatu zioten, bai eta literatur sistemaren barneko osagaien arteko harremanei ere. Teoria sistemikoen baitan, polisistemen teoriaren aitzindari den Even-Zoharrek sistemaren osagai nagusiak identifikatu zituen, eta bakoitzaren funtzioa zehaztu. Bestalde, teoria sistemikoek –formalismoak eta estrukturalismoak legez– sistemaren egitura hierarkikoa proposatu zuten, eta egituraketa horiek nola gertatzen diren azaltzeko ahalegina ere teoria horiei zor zaie; besteren artean, Bourdieuren kanpo *eta barne hierarkizazioaren irizpideak* aipatu behar dira. Irizpide horien arabera, sistema bakoitza bi eratara egitura daiteke, egituraketa bakoitzean nagusi diren irizpideen arabera.

Hurrengo atalean, literaturaren irakaskuntza nola garatu den eta egungo joera eta proposamen berrienak zeintzuk diren ikusiko dugu. Hurbilketa hori baliatuko dut atal praktikoan irakaskuntzako literatur sistema aztertu eta etorkizuneko erronkak zehazteko.

## 1.2. Literaturaren irakaskuntza

XX. mendean zehar aldaketa nabarmenak gertatu dira hezkuntzaren alorrean. Aldaketarik garrantzitsuena hezkuntza bera ulertzeko ikuspegi berriak ekarri du: egungo hezkuntzaren helburua da ikasleari informazioa transmititzeko tresna izateari utzi eta bizitzarako baliagarri izango zaizkion esperientziak eskaintzeko gunea izatera igarotzea. Ondorioz, eduki kontzeptualen aurrean esperientziak eta ikasketa esanguratsuak lehenetsi dira, eta ikasketa-prozesu parte-hartzaileak sustatu, ikasleen interes eta testuinguruarekin lotutakoak. Proposamen horietan aipagarrienak Deweyk (1916, 1938) eta Rosenblattek (1938) egindakoak ditugu. Edozein kasutan, esan behar da aldaketa horiek teoriaren alorrean gertatu direla batik bat, baina ikasgeletako jarduerak maila apalagoan islatu dituztela aldaketok.

1978ko Konstituzioaren ondorioz, Estatuko Hezkuntza-Sistemaren antolakuntza aldatu egin zen, eta 1980ko hamarkadan gobernu autonomikoen esku utzi ziren hainbat eskumen. Frankismo osteko hasierako urte haietatik gaur arte Espainiako Estatuan aldaketa eta modernizazio garrantzitsuak egon dira irakaskuntzaren alorrean; gainontzeko herrialdeetan XX. mende osoan zehar gertatutako aldaketak Estatuan hogeita hamar urtetan gertatu dira, eta horren ondorio da Hezkuntza Plan eta Legeen kopuru handia. Funtsean, aldaketa gehienek Bigarren Hezkuntzari eta Batxilergoari eragin diete, eta Lehenengo Hezkuntza egonkorrago mantendu da.

Edonola ere, erreforma-arauen egokitzapenak egiteaz gain, hezkuntzaren aldaketa kulturalen eragingo duten politikak ezarri behar dira (Prats, 2005:196). Baina, Raventósek (2005:20) ohartarazten duen moduan, hezkuntzaren benetako erreforma arrakastatsua izango da, baldin eta ikuspegi berri horrek hezkuntza bera ulertzeko modu berri bat badakar eta hezkuntza hobetzea bilatzen badu. Ildo beretik, jendarteak jasaten dituen aldaketek beharrezko egiten dute Hezkuntza-Sistema aldaketa horietara egokitzea, eta beraz, uneoro eguneratzea.

Gorago esan dudan moduan, Espainiako Estatuan moldaketa ugari egin dira azken hamarkadetan; dena dela, Hezkuntza-Sistema bera beste une historiko batean

diseinatutakoa da, eta baloreen eta ezagutzen transmisioan oinarritzen da (Prats, 2005:197). Hori dela eta, Estatuko egungo hezkuntza ez da gai sortzen diren behar berriei erantzuteko, eta beraz, ezinbestekoa da irakaskuntzaren helburuak berriz erabakitzea eta metodoak berritzea.

Horri lotuta, garrantzitsua da gogora ekartzea Hego Euskal Herriko Hezkuntza legeek Espainiakoa dutela oinarri; Batxilergoko azken legea aipatzearen, 3474/2000 Errege Dekretuak autonomia erkidego guztietako gutxieneko edukiak finkatzen ditu (BOE 14, 2001/01/16). Hori horrela izanik, pentsatzekoa da euskal hezkuntza-legeek ere izango dituztela Espainiakoak dituen hutsuneak.

### *Ikergaiaren abiapuntua*

Euskal literaturaren irakurketa ikasketei oso lotuta ageri zaigu gaztetxoaren artean, eta oinarritzko 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.

Delmirok (2002:15) ohartarazten duen moduan, gaur egunean hizkuntzak irakasteko badago nolabaiteko adostasuna irakasle, pedagogo eta hizkuntzalarien artean. Horien ustez, adierazpen- eta ulermen-trebetasunak irakatsi behar zaizkie ikasleei, haien komunikazio-gaitasuna garatzeko: irakurri, hitz egin, entzun, ulertu, idatzi eta testuak interpretatu. Dena dela, literatura nola eta zein baliabide pedagogikorekin irakatsi behar den erabakitzeke orduan, askotariko iritziak –eta askotan, kontrajarriak– daude. Atal honetan arazo horri helduko diot, eta azken urteotan irakaskuntzaren eta pedagogiaren alorrean egin diren aurrerakuntzak eta proposamenak bilduko ditut. Hala ere, egungo literaturaren irakaskuntza ongi ulertzeko, ezinbestekoa da lehendabizi apur bat atzera egitea denboran, eta kontuan hartzea erromantizismoak eta nazionalismoen sustapenak bultzatutako eredu historizistak ikasgeletan izandako eragina.

### **1.2.1. Erromantizismoa eta nazionalismoen sustapena**

Mugimendu erromantikoak izan ziren historizismoan oinarritutako marko berriaren bultzatzaile nagusiak. Marko horretan, obra bakoitza zein egoera historikotan sortu zen aztertzea lehenetsi zen, garaien, estiloen, autoreen eta lanen historikotasuna landuz (Capdevila i Castells, 2005:28). Azurmendik (2007:71) dioen moduan, ez dago mugimendu erromantikoen sorrera lurralde eta data zehatz batean kokatzerik:

Ikertzaileek ezin dute fenomenoaren 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 Frantzia, Alemanian. Segurua da, dena delako fantasma hori, goizago edo beranduago Europa osoan agertu dela, eta 1800 inguruan ibili dela.

Historizismoaren azken aroa *aro positibista* dugu, non baldintza historikoen azterketa bihurtu zen testuak ulertzeko funtsezko elementua. Horrek ekarri zuen testuekiko esperientzia zuzena alboratzea, eta gertaera historikoak lehenestea. Aztergaiaren aldaketak isla zuzena izan zuen Irakaskuntza Sistemetan.

Funtsean, sentsibiltate erromantikoarekin, hizkuntza autoktonoekiko nahiz ahozko herri literatura eta poesiarekiko interesa sustatu zen. Horrela, herriaren jakinduria sustatzearekin 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>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dena dela, eta literaturak kontzientzia nazionala indartzeko zeukan funtzioa XIX. mendean indartu zela onartuta ere, funtzio hori aspalditik zetorren literaturaren kontzeptuarekin uztartuta. Izan ere, Even-Zoharrek (1993:363) dioen legez, Grezian antzeman daitezke funtzio horren lehenengo zantzuak. Gainera, nahiz eta ideiarik zabalduena izan identitateek eragiten dituztela hizkuntzak eta hizkuntzek eta identitateek testuak, Greziako kasuak alderantzizko kausalitatea erakusten duela dio Even-Zoharrek (id. 364), alegia, testuek eragin zutela modu zehatz bateko identitatea. Bestalde, Espainiaren kasua aipatzen du kohesio sozio-kultural hori lortzen lehenengoetarikoa izan zela gogoraraziz, denak bat etorri behar ziren sinesmenak zabaldu baitzituen testuen bidez Mundu Berriaren konkistan.

Horrekin lotuta, garrantzitsua da gogora ekartzea Zabaletaren lana (2000), non sakon aztertzen den Estatuek nola baliatu duten eskola nazioaren irudia, historia eta tradizioa zabaltzeko, nazioarenganako zaletasuna eta

*Hego Euskal Herriaren kasua: euskal nortasuna sustatzeko ahaleginak*

Euskal Herriaren kasuan, erromantizismoak baino areago XIX. mendeko aldaketa soziopolitikoek eragin zuten euskal izaera eta kultura bultzatzearen aldeko mugimendua. Perezek (2004:76) ohartarazten duen bezala, XIX. mende 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, joera foruzalea eta autonomiazalea areagotuz eta euskal izaera sustatuz.

Euskal nortasuna indartzeko ahalegin horietan sortu ziren lehen euskal eskolak. Ordura arteko eskolak erdaraz ikasteko guneak izan baziren ere, euskal eskolen 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: Frantziako nahiz Espainiako Estatuetan XIX. mendean hasitako industrializazio kapitalistaren garapenarekin batera derrigorrezko eskolaratzea onartu zen, nahiz eta, Perezek (2004:52) dioen moduan, benetako eskolaratzea askoz beranduago gertatu<sup>16</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>17</sup>; euskal eskoletan, Bizkaiko auzo-eskolak eta Euzko Ikastola Batza ditugu aitzindari.

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 erromantikoek ondare nazionalari eman zioten garrantziak, eta bestetik, derrigorrezko eskolaldia onartzeak –eta Hego Euskal Herriaren

---

berarekiko atxikimendua ezartzen saiatuz, horretarako siboloak eraikiz eta, askotan, nazioaren tradizioa zein historia, edota nazioa bera ere, asmatuz.

<sup>16</sup> Escarpitek (1981:123) emandako datuen arabera, Frantziako Estatuan 1881ean onartu zen Hezkuntza-Sistema orokor eta derrigorrezkoa; Espainiako Estatuan, berriz, 1904an.

<sup>17</sup> Horrela, 1918an esaterako, Oñatin egindako Euzko Ikaskuntzaren lehendabiziko kongresuan, euskararen irakaskuntzak derrigorrezkoa izan behar zuela erabaki zen, eta horrekin batera, Diputazioei eskatu zitzaizen historiari, arteari eta beste jakintzagai batzuei buruzko baliabide materialak euskaraz sortzea (Euzko Ikaskuntza, 1919:123).

kasuan, foruen galerak ere– bultzatu zuten eskoletan 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. Orduan sortutako metodologiek eta eduki kontzeptualen nagusitasunak gaur arte iraun dute, eta zenbait ikastetxetan horiek dira nagusi oraindik. Horregatik da ezinbestekoa egungo literatur irakaskuntza ulertzeko historizismoaren eragina ere kontuan hartzea.

#### *Historizismoaren garapena ikastetxeetan*

Ikusi dugun bezala, XIX. mendeko literaturaren irakaskuntzak –literatur teorien aldaketen ondorioz– literatura nazionala irakastea izan zuen helburu. Horretarako, corpus kanonizatu bat aukeratu zen herrialde bakoitzean.

Ikastetxeetan historiografia nazionalak aukeratutako autoreen testu-irakurketak sustatu ziren hasiera batean, baina irakurketari denbora gutxiren buruan gehitu zitzaion literaturaren historiaren irakaskuntza teorikoa; Nuñezek (1994:170) dioenez, Espainiako Estatuan XIX. mendearen erdialdean gertatu zen uztarketa hori. Ondorioz, hizkuntza eta literatura nazionalari eskainitako arloak hiru jakintzagai bildu zituen: hizkuntzaren irakaspena, literatur testuen irakurketa eta literatur historiaren irakaspen teorikoa. Bestalde, historizismoaren azken aroan, aro positibistan, inguruari eta baldintza sozialei ordura artekoa baino arreta handiagoa eskaini zitzaion (González, 1993:17).

Ikuspegi historiko-positibista horrek ondoko arloei buruzko ezagutza bultzatu zuen (Garrido, 2004:31): iraganeko literatur testuak, idazleen biografiak, idazleek tradizio literarioarekin duten harremana, idazleen mugimendu, eskola zein belaunaldiak eta, azkenik, literatur fenomenoek garai eta kultura bereko beste fenomeno batzuekin duten lotura.



## **1.2.2. Formalismoaren eta estrukturalismoaren eragina irakaskuntzan**

1.1. atalean (20. or.) ikusi dugu XX. mende hasieran formalismoak berreskuratu egin zuela testuaren azterketa. Horrez gain, formalismoak eta estrukturalismoak –eta oro har, kritika berriak– ahalegin berezia egin zuten giza zientziei zientzia fisikoen itxura emateko. Horrela, Bigarren Mundu Gerraren ostean kritika berriak garrantzi handia hartu zuen, eta testua objektiboki azter zitekeen elementu gisa proposatu zen. Kritika berriaren objektibotasun-nahia muturrera eramatearen arrazoi nagusia *kritika inpresionistaren* kontrako jarrera irmoa izan zen. Ondorioz, testua objektu beregain gisa aztertu zen, egileari eta hartzaileari erreparatu gabe (Rosenblatt, 1938:301). Literaturaren historiak ere ikuspegi berberarekin egin ziren, eta objektibotasuna lortzeko ahaleginak ekarri zuen baloraziorik eta interpretaziorik gabeko historiak egitea (Wahnón, 1991:59).

Formalismoaren objektibotasun-ahaleginak ikastetxeetan ere izan zuen islarik; ikasgeletan egiten ziren testu-iruzkinetan ez zegoen interpretaziorako lekurik, eta testuen lanketa linguistikora mugatzen ziren iruzkinik gehienak (Colomer, 1996a:146).

Bestalde, gogoratu behar da formalismoak nahiz estrukturalismoak testuan kokatu zutela literaturaren azterketa, ordura arte lehenetsitako literaturaren historiak bigarren mailara alboratuz. Irakaskuntzaren arloan, literaturaren historia ez zen alboratu, baina formalismoak eta estrukturalismoak literatur lanari emandako garrantziaren ondorioz, berrikuntza azpimarragarria gertatu zen: obra osoen irakurketak presentzia handia hartu zuen Espainiako Estatuko ikasgeletan (Colomer, 1996a:136). Hori XX. mendearen lehen erdialdean gertatu zen.

Hortaz, XX. mendearen lehen erdialdean literaturaren historiak eta liburu osoen irakurketek indar handia hartu zuten ikastetxeetan, eta bai baterako bai besterako denbora gehiagoren beharra azaleratu zen: irakurketaren kalitatea gero eta gehiago hobetu nahiak eta literaturaren historian irakatsi beharreko edukiek gero eta informazio zabalagoa biltzeak ezinezko egin zuen bi lanketei (teorikoari eta praktikoari) eustea. Ondorioz, obra osoen irakurketak ikasgeletako jardueretatik kanpo geratzen hasi ziren apurka-apurka; ikastetxe batzuetan alboratu egin ziren irakurketan oinarritutako jarduerak, eta beste batzuetan, etxeko eremura zokoratu (Colomer, 1996a:137).

Laburbilduz, XX. mendearen lehen erdialdean ahalegin bizia egin zen literatur azterketak (literatur) zientziaren barruan kokatzeko, eta horrek eragin zuen bai

irakaskuntzaz kanpoko bai barneko azterketek alde batera uztea obra literarioaren balorazio kritikoa. Bestalde, irakurketari lotutako jarduerak obra osoen irakurketara eta testu-zatien ahozko irakurketa zein azalpenetara bideratu ziren. Urteak igaro ahala, literaturaren historiari zegozkion eduki teorikoek gero eta presentzia handiagoa hartu zuten, eta obra osoen irakurketa (mantendu zen kasuetan) etxeko eremura zokoratuta geratu zen.

1969an Cerisy-La Salleko kongresua antolatu zuten zenbait estrukturalistak. Kongresu hartako ekarpenak mugarri izan ziren aurrerantzean egingo zen literaturaren irakaskuntzarako.

*Cerisy-La Salleko kongresua: ardatz kronologiko eta nazionalarekiko etena eta testu-azterketen aldeko aldarria*

1969an, estrukturalismoaren eskutik, T. Todorov eta S. Doubrovskik zuzendutako Cerisy-La Salleko kongresuan literaturaren irakaskuntzaren egoera aztertu zen. Testuak ikasgelako jardueretatik kanpo geratzen ari zirela ikusita, egoera hura iraultzeko beharra aldarrikatu zen, aurreko berrogeita hamar urteetan egondako literatur irakaskuntzarekiko etena proposatuz (Todorov, 1971:635). Kongresu hartan zehaztu ziren literaturaren irakaskuntzak etorkizunean jorratu beharreko bide nagusiak, eta horiek ikerlan honetarako daukaten garrantzia handia izanik, esanguratsuenak bilduko ditut hurrengo lerroetan.

Zergatik irakatsi literatura? Zer irakatsi? Nola irakatsi? Hiru ildo horiek jorratu zituzten 1969ko Cerisy-La Salleko *L'enseignement de la littérature* kongresuan. Todorovek (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.

Literatura aztertzean bi hurbilketa mota bereizi ziren aipagai dudan kongresuan (Todorov, 1971:629): barne hurbilketa eta kanpo hurbilketa. Lehenengoak alderdi teorikoa (poetika edo literaturaren teoria) eta praktikoa (literatur testuen azterketa) biltzen ditu. Bigarrenak literatura aztertzeko askotariko ikuspegiekin du zerikusia (ikuspegi filosofikoa, soziologikoa, psikoanalitikoa...). Cerisy-La Salleko kongresuan bi hurbilketei buruzko hausnarketa teorikoak nahiz esperientzia praktikoak jaso ziren, eta horietan oinarrituta zenbait ildo zehaztu.

Barne hurbilketari dagokionez, poetika eta literatur testuen azterketa biltzen ditu. Poetika bilaketa teorikoa da, literatur diskurtsoaren berezko kategoriak azaltzea duena helburu; testu-azterketak kategoria horien funtzionamendua erakusten du adibide zehatzen bidez (Todorov, 1971:630). Estrukturalisten ustez, irakaskuntzaren egiteko garrantzitsua kategoria horien egiaztapena da. Ondorioz, beharrezko jo zituzten literatur testuen azterketak (testu-iruzkinak), nahiz eta horien mugez ohartarazi; besteak beste, kategoria horien egiaztapenak ez duela biderik ematen testuaren zentzuaz hausnartzeko, eta gainera, eskolan egiten diren azterketak “atariko hurbilketak” izaten direla, hots, ez direla azterketa sakonak izaten (id. 630). Horrez gain, horrelako barne hurbilketek aukera ematen dute irakurketa eta idazketa uztartzeko; Todoroven iritziz, ordura arte irakurketaren eta idazketaren artean egondako dikotomia gainditzeko aukera ematen du literatur testuen azterketak. Izan ere, testuko kategoriak identifikatzeak ahalbidetzen du ikasleak ezagutzea literatur testua idazteko dituen bitartekoak eta tresnak (id. 631), eta ezagutza horrek ikaslearen sormena bultzatu eta aberasten du.

Kanpo hurbilketari dagokionez, esan daiteke kongresu hartan ondorioztatu zela hurbilketa mota hori ez dela ez baztertu ez gutxietsi behar; baina garrantzitsu jo zen hark bete behar duen lekua ondo zehaztea (id. 631). Bide horretatik, literatura askotariko diziplinen aztergai bihurtu daiteke. 1960ko hamarkadan egiten zen hausnarketaren arabera, orduko literaturaren historiaren irakaspenak arlo asko biltzen zituen, baina ez zuen arlo bakar batean ere sakontzen. Todorovek, bere praktika pedagogikoan oinarrituta, irakasteko modu horren eraginkortasunik eza azaldu zuen (id. 632); azken batean, haren ustez askoz gutxiago ikasten da azalpen traukiletatik espezialisten lan orijinaletatik baino. Irakaslea ez da espezialista izan ohi, beraz, ezin du espezialista balitz bezala jokatu; aitzitik, espezialistak izan behar ditu eredu (id. 633).

Bestalde, arestian esan dut kongresu hartan finkatu zirela etorkizuneko literaturaren irakaskuntzak izan beharko zituen zenbait hatsarre. Horien artean, literatur historiaren irakaspenera errotik aldatzea helburu zutenak aipatu behar dira; ordura arte indartuz zihon literaturaren historia irakasteko eskema *kronologiko* eta *nazionalaren* zentzugabekeria aldarrikatu zen. Lehenengoari dagokionez, generoetan edo bestelako faktoreetan oinarritutako esperientziak proposatu ziren (id. 634). Horri lotuta, irakasle bakoitzak ikasturteko programaren edukiak zehazteko izan beharreko aukeraren alde egin zen. Ardatz nazionalari dagokionez, nazio-mugak gainditzeko proposatu zen, muga nazionalak bi arazo

nagusi zekartzala argudiatuz: lehena, literatura nazionala soilik irakasteak oztopatu egiten zuela herrialdeko autoreengan kanpoko literaturen eragina aztertzea; bigarrena, ikasleei ez zitzaizela aukerarik ematen beste literatura batzuetan idatzitako maisulanak ezagutzeko (id.).

Laburbilduz, Cerisy-La Salleko kongresuan proposatu 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 aztertzeke ez ezik, sortzeko ere.

Bestalde, literaturaren irakaskuntzaren gaineko hausnarketa garrantzitsuak egin ziren. Alde batetik, orduko literaturaren historiaren antzutasuna azaltzeko eginahala egin zen, azaleko azterketen azalpenetan oinarritzen zela argudiatuta. Bestetik, literaturaren historiak nazioaren eta kronologia linealaren mugak gainditzeko zeukan beharra aldarrikatu zen.

#### *1970etik aurrerako proposamenetan estrukturalismoak izandako eragina*

1970etik aurrera, Espainiako Estatuan Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan literatura hizkuntzaren beste erabilera bat bezala landu zen; horrek eragin zuen literatur testua helburu linguistikoen mende geratzea, eta literaturaren presentzia modu nabarmenean murriztea ikasgelan. Bestalde, irakurketa- eta idazketa-ariketa libreak sustatu ziren (Colomer, 1996a:146).

Bigarren Hezkuntzari dagokionez, testuak hartu zuen garrantzi handiena, eta testu-azterketak nagusitu ziren. Azterketek izaera zientifikoa zuten helburu, eta ikasgeletan modu parte-hartzailean garatzeko ahalegina egin zen (id. 149). Horrela, literaturak galdu egin zuen hezkuntza morala eta estetikoaren emateko funtzioa, lan bakoitza nola eratu zen ulertzeko elementuen analisia lehenetsiz (alegia, ezaugarri literarioen analisia). Baina, jardueraren konplexutasunak ezinezko bihurtu zuen ikaslearen parte-hartze aktiboa, gaitasunen garapena eta motibazioa. Ondorioz, ikastetxe batzuetan irakaskuntzaren joera linguistiko-semantikoaren ondorioz testuen “literarioritasuna” azaltzeko saiakera egin zen; beste ikastetxe batzuetan, berriz, joera historiko-soziologikoa nagusitu zen, eta testua garaiko historia, egoera sozio-ekonomikoa, eta abar deskribatzeko erabili zen (id. 150). Edozein kasutan, literaturaren historiarekiko etenik ez zen egin, eta historizismoari formalismoaren eta estrukturalismoaren ideiak gainjarri zitzaizkion.

Laburbilduz, esan daiteke estrukturalismoak literatura hitzezko komunikazio gisa definitzeak ekarri zuela Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan literatura helburu linguistikoaren mende geratzea. Bestalde, formalismoak eta estrukturalismoak testua bihurtu zuten literaturaren aztergai nagusia, eta horrek eragin zuen Bigarren Hezkuntzako ikasgeletan testu-azterketak ugartzea. Baina, iruzkin objektibo eta zientifikoak egiteko ahaleginetan, ikasleari zailegi zitzaizkion analisiak proposatu ziren, eta ikasleek jarrera pasiboak hartu zituzten azterketa konplexuegi haien aurrean. Ondorioz, irakasle batzuek alboratu egin zituzten iruzkin haiek, eta literatur testuak garaiko deskribapen historiko, sozio-ekonomiko edota kulturalak egiteko erabili zituzten.

Jarraian, gaur egun proposatzen den irakaskuntza-ereduaren sorreran eragin duten planteamenduak ezagutuko ditugu. Ikuspegi berriak literaturaren komunikazioan orain arte bazterrean utzitako osagai baten garrantzia aldarrikatu du, hartzailearena, eta ikasketa-prozesuak haren interesetara hurbiltzeko beharra azaleratu.

### **1.2.3. Eredu pedagogiko berria: irakaskuntza komunikatiboa**

1960ko hamarkadan harreraren estetikak eta 1970ekoan teoria sistemikoei agerian utzi zituzten testuan soilik oinarritutako azterketen mugak, eta gertaera literarioetan hartzailearen nahiz sistemako osagaien egitekoa aztertzei beharra aldarrikatu zuten. Literaturaren irakaskuntzan funtsezko bihurtu zen, 1970eko hamarkadatik aurrera, ikasketa-prozesuan ikaslearen beharrak eta gaitasuna kontuan hartzea, bai eta ikasleak ikasteko motibatzea ere.

Bestalde, gogora ekarri behar da 1970eko hamarkadatik aurrerako irakaskuntzan mugari izan zela derrigorrezko eskolaratzea Espainiako Estatuan; garai hartan iritsi zen irakaskuntza ertaina klase sozial guztietara. Sánchez eta Rincónen (1987:12) ustez, aldaketa hori izan zen metodologia berriak bilatzeko ahalegina bultzatu zuen faktore nagusia; ikasle berrien interesek eta motibazioek agerian utzi zuten ezinbestekoa zela Eskola ulertzeko modu berri bat. Literaturaren kasuan, literaturaren historiak ez zituen betetzen ikaslerik gehienek beharrak, eta haien interesetatik aldendu egiten zen. Horri lotuta, 1970eko hamarkadan nahitaezko iritzi zitzaion ikasketen eta esperientzia sozialen arteko lotura berreskuratzeari.

Ikaslearen esperientzia eta interesei buruz ari garela, ezin dugu aipatu gabe utzi haur eta gazte literatura, eta literatura mota honek 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. mende amaierarako haurrak ez ziren “heldu txikiak”, pedagogoentzat modu autonomoan existitzen ziren. Aldaketa haren ondorioz, literatura espezifiko baten ideia sortu zen, haur eta gazteei zuzendutakoa (Escarpit, 1981:61). 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.

Laburbilduz, Erromantizismoak eta derrigorrezko eskolaratzeak eragin zuten kultur ondare nazionala ezagutarazteko beharra, eta herrialde bakoitzean testu eta idazle batzuk aukeratu ziren kanonikotzat, belaunaldiz belaunaldi gordetzea merezi zuten ondare gisa. Literaturaren irakaskuntza, hasiera batean, testu horien irakurketara bideratu zen, eta geroago, literaturaren historiari zegokion atal teorikoa gehitu zitzaion (Euskal Herrian XIX. mendearen erdialdean).

Garai berean, hainbat pentsalariren ekarpenei esker, irakaskuntza umeen izaerara egokitzeko beharra azaleratu zen, eta horrekin batera, haur eta gazteei zuzendutako literaturaren ideia sortu. Horrela, XVIII. mendearen erdialdetik aurrera mota horretako hainbat obra idatzi ziren, baina zabalpenik handiena XX. mendean etorri zen, derrigorrezko eskolaratzea gauzatu zenean.

### **1.2.3.1. Louise M. Rosenblatt eta John Dewey: pedagogia berriaren hastapenak**

Irakaskuntza-metodoak berritzeko 1970eko hamarkadatik aurrera aldarrikatu diren ideia batzuk mende hasierakoak dira, nahiz eta aipatutako hamarkadara arte oihartzun urria izan. Horien artean esanguratsuenak Rossenblatten *esperientzia literarioaren* eta Deweyren *irakaskuntza aktiboaren* proposamenak ditugu. Bi autore horiek Rousseau eta Montaigneren irakaskuntza aktiboaren bideari jarraitu zioten.

*Louise M. Rosenblatt: esperientzia literarioaz*

1970 eta 1980ko hamarkadetan indartuko ziren proposamen pedagogiko eta metodologikoen aitzindari garrantzitsuenetarikoa L.M. Rosenblatten *Literature as Exploration* lana dugu, 1938an idatzia. Bertan, literaturaren irakaskuntzak zituen gabeziak aztertu zituen Rosenblattek, eta haiek gainditzeko oinarrizko aldaketa batzuk proposatu, gaur egun onarpen zabala duten hainbat hatsarrereren bidez. Bestalde, literaturan irakurleak duen garrantzia azpimarratzen ere lehenengoetarikoa izan zen.

Rosenblatten ideietan azpimarragarrienak bi dira: *ikaslearen interes eta esperientzietatik urruti dagoen ikasketa-prozesu orok ezintasuna eragiten duela* eta *literaturaren irakaskuntzak ikaslearen hausnarketa sustatu nahiz jarrera automatiko eta zurrunik alboratu behar dituela*. Beraz, batetik, ikaslea aintzat hartu behar da irakatsiko diren literatur edukiak zehazteko orduan: ikaslearen interesak, ezaugarriak eta beharrak. Bestetik, literaturak askotariko ikuspuntuak eskaintzen ditu mundua ulertzeko; ikuspuntu horietako bakoitzak hausnartzeko akuilatu behar du ikaslea, eta ondorioz, lehengo jarreraren gainean hausnarrarazi eta etorkizunean ikuspegi zabalagoz jokatzera bultzatu. Bestalde, ikasleak egin ditzakeen interpretazio okerrak zuzentzeko ere bide eman behar du esperientzia literarioak.

Helburu teoriko horiek gauzatzeko, zenbait proposamen praktiko egin zituen Rosenblattek. Aipagarria da, adibidez, honako hau: ikasleak irakurketari egiten dion ekarpena osatzeko, haren ustez garrantzitsua da ikasleek beren artean iritziak trukatzea, eta ikasle bakoitzak ikustea besteek zeri erreparatu dioten. Horrela, berriro ere testura itzuli eta berrirakurri egingo du, berak erreparatu ez dien elementu horiei buruz hausnartzeko (Rosenblatt, 1938:133). Hain zuzen ere, hori da gaurko pedagogia berritzaileek

aldarrikatzen duten metodologietako bat: ikasleen artean testuaren interpretazioak komentatu eta eztabaidatzea.

Rosenblatten iritziz testuek ez dute, ezinbestean, zuzena den interpretazio bakarra. Horrek ez du esan gura interpretazio guztiak direla zuzenak; ikasleari irakatsi egin behar zaio interpretazio batzuk beste batzuk baino errazago sostengatzen direla (id. 137). Modu horretan, ikaslea saiatuko da bere interpretazioa ahalik eta ondoen arrazoitzen, eta horrek motibatu egingo du testua gertuagotik aztertzeraz (id. 146). Horretarako, ikasleak ikasi egin beharko du non aurki dezakeen informazio berria –autoreari, lanari edota testuinguruari dagokiona– eta, horrekin batera, informazio berria aurkitu ahala lehendik dituen hipotesiak, interpretazioak eta epaiak berrikusi egin beharko ditu (id. 156). Ariketa horrek bide emango dio gero eta gaitasun handiagoa edukitzeko literatur testuei buruzko iritziak eta interpretazioak egiteko; horrela, hasiera batean emozio hutsean oinarritzen zena, bukaerarako ongi arrazoitutako iritzia izango da (id. 259).

Ikasketa horrek eguneroko bizitzan daukan garrantzia ere handia da, askotariko egoeren aurrean oinarri sendodun iritzi arrazoituak sortzen laguntzen du eta. Irakasleak, bere aldetik, egokiak diren kontzeptuak gehitu beharko dizkio hausnarketa bakoitzari, ikaslearen interpretazio-gaitasuna gero eta handiagoa izan dadin.

Proposamen horiekin guztiekin aldarrikatu zuen Rosenblattek, 1938an, literatur irakaskuntzaren ardatza *esperientzia literarioak* izan behar duela; esperientzia hori irakurlearen ezagutzaren zein sentimenduen eta testuak eskaintzen duenaren arteko sintesi gisa definitu zuen (id. 293). Horri lotuta, *irakurketaren esperientzia errealek kalitatea* aldarrikatu zuen; garrantzitsua ez zen historiografia nazionalak nabarmendutako obrak irakurraraztea, ez eta nerabeei buruzko liburuak bakarrik agintzea ere. Aitzitik, ikasleen heldutasuna ere kontuan hartu behar zela aldarrikatu zuen irakurgaiak aukeratzeko orduan (id. 303). Beraz, ikastetxeetako irakurketak testu kanonizatuen mugetatik ateratzeko beharra azalatu zuen. Horrela, esaterako, ikasleei agintzen zaizkien irakurketak modu egokian hautatzeko, ezinbestekoa zen, bere ustez, irakasle bakoitzak bere ikasleen kezkei eta esperientzia posiblei buruz hausnartzea, eta horien arabera obrak agintzea (id. 107).

Bestalde, Rosenblatten arabera, ikasleari irakurketa-esperientziak eskaintzeaz gain, Eskolak testuaren kreaioa (lehen irakurketan egiten dena) eta testua berregiteko teknikak (informazioa bildu, eztabaidatu eta hausnartu ostean egiten dena) erabiltzen irakatsi behar dio.



Eduki kontzeptualei dagokienez, proposatu zuen literaturaren irakaskuntzak bigarren mailan utzi behar zuela literaturaren historia irakastea; dena dela, nahitaezko iritzi zion testua bere testuinguru historiko, sozial eta etikoan kokatzeari (id. 136).

Proposamen horiek izan zuten oihartzunik AEBn argitaratu ondoko urteetan, baina ez ziren sobera hedatu. Dena dela, 1970eko hamarkadatik aurrera, literaturaren irakaskuntza berri baten aldeko aldarria egin duten hainbat autorek ia beren osotasunean berreskuratu dituzte Rosenblatten ideiak. Lomasek (1996:23) dioen moduan, azken hamarkadetako literaturaren irakaskuntzak ezaugarriren bat baldin badu, ezaugarri hori metodo pedagogikoen, testuak aukeratzeko irizpideen eta taktika didaktikoen aniztasuna dugu; aniztasun horrek adieraz dezake irakasleek ikasleen interesetara hurbiltzeko egin duten ahalegina.

Laburbilduz, Rosenblattek honakoa proposatu zuen: ikasketa-prozesua, eraginkorra izateko, ikaslearen motibazio, interes eta esperientzietatik abiatu behar dela. Horrela soilik lortuko da testuaren eta ikaslearen arteko komunikazioa: ikasleak testuaren esanahia eraikiko du hasiera batean dituen esperientzietan eta ikuspegian oinarrituta, esanahi hori ikaskideekin eta ikaslearekin eztabaidatuko du, eta era berean, haien ekarpenak jasoko ditu. Hori egin ostean, berraztertu egingo ditu hasierako hipotesiak –beste ikasleengandik nahiz irakaslearengandik jaso duen informazio berriaz baliatuz– eta ikuspegi zabalagoz aztertuko du testua. Horrelako esperientziekin, testuei buruzko iritziak emateko eta interpretazioak egiteko gaitasuna garatuko du. Beraz, irakurketen helburuak izan behar du ikasleen hausnarketa sustatzea eta gero eta interpretazio sendoagoak egiteko gaitzea; horretarako, testu egokiak hautatu behar dira, ikaslearen heldutasuna eta motibazioa kontuan izango dutenak.

Jarraian, irakaskuntza parte-hartzailearen aldeko joeretan nahitaezko erreferentzia dugun John Deweyren proposamen nagusiak laburbilduko ditut.

*John Dewey: irakaskuntza parte-hartzailearen aitzindaria*

Deweyren pentsamenduak Rousseuren ideietan du oinarria. Rousseuren ustez, hezkuntza-metodirik eraginkorrenak ikasleen jarduera praktikoetan oinarritzen direnak dira (Moore, 1985:64). Beraz, edukien ikasketa baino garrantzitsuagoa da ikasleen jarduera parte-hartzailea. Rousseuren arabera, pedagogiak bide eman behar die ikasleei beren esperientzietatik ikasteko. Bestalde, Rousseau izan zen lehena azpimarratzen hezkuntzaren psikologizazioa; Rousseuren ideietatik ondorioztatzen da hezkuntzak kontuan hartu behar dituela ikaslearen adina eta beharrak, eta hortik abiatu behar duela haur eta gazteen formazioak (Moore, 1985:51).

Deweyk hatsarre horiek bere egin zituen, eta bide horretatik, Hezkuntza-Sistemaren zentroan haurra –eta ez edukiak edo irakaslea– egotearen alde egin zuen. Gainera, Eskola tradizionalaren gabeziak azaleratu zituen: Eskola tradizionalaren eskemak goitik eta kanpotik ezartzen ditu ereduak, gaiak eta metodoak (Dewey, 1938:66). Hortaz, eredu autoritarioa da ezartzen duena, eta irakatsitakoa zalantzan ez jartzeaz gain, ikasleek obeditu egin behar dituzte irakaslearen nahiak (id. 33). Deweyren iritziz, Eskola tradizionalan ez dira aintzat hartzen ikasleen ezaugarriak, besteak beste, ikasleen gaitasuna, nahiak edota helburuak. Hori dela eta, ikasleen pasibotasuna, obediencia, ikasteko gogo-galera eta Eskolatik kanpoko egoerei erantzuteko gaitasunik eza eragiten dira. Deweyk proposatutako hezkuntza-ereduan irakasleari autonomia handiagoa eskaintzen zaio, jarduera didaktikoak irakasleek zuzenduz, eta ez kanpoko autoritateek.

Deweyren ustez ikaslearen behar nagusiak bete behar ditu irakaskuntzak, ikaslearen jakintzatik eta interesetatik abiatuta. Horretarako, ikaslearen esperientziak izan behar du lehentasuna, norbere esperientzian oinarritutako ulermen-prozesuek sakonago eragiten baitute jarreretan, informazio-edukiak buruz ikasteak baino (Dewey, 1916:201). Beraz, literaturaren kasuan, garrantzitsua da ikasleak ikastea zer baloratzen den literatur lanetan, baina hori bezain garrantzitsua da nork bere balorazio-prozesua bizitzea, horri buruz hausnartzea eta hausnarketaren ondoren hasieran egin den balorazioa zuzendu, osatu eta aberastea.

Ekintza komunikatibo orok behar du igorlearen eta hartzailearen arteko hartu-eman, eta hartu-eman horrek aldatu egiten du bai bataren bai bestearen jarrera (Dewey, 1916:16). Kultura aurreratuetan, joera dago bizitzako esperientziak Eskolako jardueretatik kanpo

uzteko, eta Eskola sarriegi mugatzen da informazio teknikoa soilik irakastera, hezkuntza liberalean batik bat<sup>18</sup>.

Deweyk (id. 19) aldarrikatu zuen informazioa eta gaitasun tekniko-intelektualak barneratzearen helburu nagusia –eta beraz, Eskolaren helburu nagusia– gizabanakoaren jarrera sozialetan eragitea izan behar zela, eta beraz, berreskuratu egin behar zela Eskolaren eta bizitzaren arteko lotura. Horrekin batera, hezkuntza ez espezializatuan hauta daitekeen materiala askotarikoa izanik, proposatu zuen hautaketaren irizpideak balore sozialaren arabekoak izatea (id. 167).

Moorek dioen moduan (1985:64), Deweyk proposatzen duen Eskola “jendarte txiki” bat da, ikasleak bizitzen ikasteko balia dezakeena. Bide horretatik, irakasgaiek ikerketarako arloak izan behar dute, mintegiak, eta ez tradizioak kontsagratutako materialen pilaketa. Honela azaltzen ditu Luzuriagak (1982:247) Deweyren metodo aktiboaren oinarriak:

Respecto al método, Dewey considera a éste desde el punto de vista activo pidiendo: 1º que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta; 2º que se plantee un problema auténtico dentro de esa situación como un estímulo para el pensamiento; 3º que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarla; 4º que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado, y 5º, que tenga oportunidad para comprobar sus ideas por sus aplicaciones, aclarando así su significación y descubriendo por sí mismo su validez.

Deweyren proposamen didaktikoa ez da proposamen itxi bat, pausoz pauso jarraitu behar dena; aitzitik, proposatzen du haur eta gazteen heziketan baliagarriak izan daitezkeen esperientziak erabiltzea, eta behaketaren eta hausnarketaren arabera moldatzea eta berreraikitzea esperientzia horiek. Gainera, proposatzen du esperientzia bakoitza ikasleen zein ingurunearen ezaugarrietara moldatzea. Azken batean, irakasleak ingurune fisiko eta soziala baliatzen jakin behar du esperientzia aberasgarriak ahalbidetzeko.

---

<sup>18</sup> Hezkuntza profesional zein industrialaren eta hezkuntza liberalaren arteko banaketa klase sozialen ondorioa izan da Deweyren ustez (id. 214); batzuek lan egin beharra zuten bizirauteko, eta beste batzuek, berriz, ez zeukaten horren beharrik. Azken horiek ziren hezkuntza liberalaren hartzailak, eta hezkuntza liberala gai praktikoetatik urrunduz joan zen.

Deweyren ustez honako ezaugarriok eduki behar lituzkete Eskolan eskaintzen diren esperientziak:

- a) Unean uneko esperientziak lotura izan behar dute ikasleen iraganeko nahiz etorkizuneko esperientziekin.
- b) Esperientziak lotura eduki behar dute haien artean, baldin eta etorkizunerako baliagarriak izango badira.
- c) Esperientziak izaera soziala eduki behar dute, hau da, ikasleak ingurunearekiko eta besteekiko harremanak indartu behar ditu Eskolako esperientzien bidez. Azken batean, hezkuntzak haur eta gazteen garapena ahalbidetzen du, baina baita jendartearena berarena ere.
- d) Bestalde, baliatzen diren esperientziak baloratu egin behar dira, eta hurrengo erabileretarako moldatu. Baina esperientzien balorazioa ez da soilik oinarritu behar ikasleen gustuetan (hots, ea esperientzia gustuko izan duten), ezpada esperientzia horrek denboran zehar –etorkizuneko esperientzietan– duen eraginean (Dewey, 1938:72). Eskolaren ardura da unean uneko esperientziak isla izatea etorkizuneko esperientzietan modu emankor eta sortzailean, eta esperientziaren eragina denboran zehar luzatzea da esperientzia hezitzaileen ezaugarri nagusietako bat. Honela definitu zuen Deweyk 1916an hezkuntza (id. 74):

Es aquella reconstrucción y reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

Idea horiei lotuta, “hezkuntza berri” edo “hezkuntza aktibo” gisa ezagutzen duguna sortu zen XIX. mende amaieran. Dewey bera ere Amerikako Estatu Batuetako *University Elementary School* eskola berriaren sortzaile izan zen 1896an (Luzuriaga, 1982:226), nahiz eta literatur kritikoak bat ez etorri Dewey eskola berrian edo hartatik kanpo kokatzeko orduan<sup>19</sup>. Edozein kasutan, eskola berriek Deweyren eta Rossearen ideietan oinarritu zituzten beren proposamen didaktikoak. Eskola bakoitzak bere izaera izan zuen, baina oro

---

<sup>19</sup> Sáenz Obregónek Deweyren *Experiencia y educación* liburuari egindako hitzaurrean aipatzen du, adibidez, Dewey ezin dela eskola berriaren barruan kokatu, haren proposamen didaktikoek duten konplexutasuna, argitasuna eta erradikaltasuna dela kausa. Bestalde, Dewey bera ere hezkuntza tradizionalaren eta progresistaren artean kokatzen da obra horretan zehar, muturretako jarrerak dituzten desabantailak agerian utziz. Haren ustez, nola eskola tradizionalari hala aurrerakoiari ideia garbi bat edukitzea falta zaie ikaslea hezteko baliagarriak diren esperientziei buruz (Dewey, 1938).

har, honako lau berrikuntza hauek ekarri zituzten: ikasleen behar indibidual eta sozialei gehiago erreparatu zieten, ikasleen autonomia handitu zuten, metodo aktiboak landu zituzten eta hezkuntza estetikoaren balorea aitortzea lortu zuten<sup>20</sup>.

Laburbilduz, Deweyren pentsamenduaren oinarria esperientzian datza. Eskolak ikasleari hainbat jakintzagairekin lotutako esperientzia eskaini behar dio, betiere, bizitzarako baliagarria izango zaiona. Deweyk ondo definitzen du esperientzia horrek nolakoa izan behar duen: zuzena eta jarraia, ikaslea benetako arazoan aurrean kokatuko duena haren pentsamendua estimulatzeke, eta behar duen informazioa eta baliabideak emango dizkiona arazoari irtenbidea aurkitu ahal izateko. Gainera, ikasleak bere kabuz egiaztatu ahal izan behar du irtenbide horren baliagarritasuna. Bestalde, esperientziak ezin dute ikaslearen ingurune sozial eta kulturaletik isolatuta egon. Horrek beharrezko egiten du ingurunearen eta ikasleen ezaugarrien arabera moldatzea landuko diren esperientziak, eta agerian uzten du formula berberak behin eta berriz eta ikastetxe guztietan erabiltzearen antzutasuna; esperientziak tokian tokiko ikasleek bizi izandako esperientziekin izan behar dute lotura ezinbestean.

Hurrengo bi ataletan ikusiko dugu Rosenblatt eta Deweyk proposatutakoez gain, 1970etik aurrera zein irizpide nagusitu diren irakaskuntzan (eta zehatzago, literaturaren didaktikan) helburuak definitzeko, edukiak aukeratzeko nahiz metodologiak zehazteko. Dena dela, gogoratu behar da irizpide horiek proposamenak baino ez direla; proposamenok euskal ikastetxeetan zenbateko oihartzuna izan duten ikerlan honetan aurkezten diren azterketa soziologikoen bidez ikusiko dugu (4-8 ataletan).

### **1.2.3.2. Helburu komunikatiboak eta irakurketaren garrantzia**

1970eko hamarkadatik aurrerako proposamen pedagogiko aurrerakoienez bi iturri nagusitatik edan dute: irakaskuntza parte-hartzailearen aldeko proposamenetatik eta literatur teorien ikuspegi komunikatibotik. Ikuspegi komunikatiboari dagokionez, 1.1.3. eta 1.1.4. ataletan ikusi dugu harreraren estetikak nahiz teoria sistemikoek hartzailearen eginkizunaren garrantzia nabarmendu dutela gertaera literarioetan (ikus 28 eta 30. or.); hortaz, ikasketa parte-hartzailearen ideiak eta literaturaren ikuspegi berriak bat egiteak

---

<sup>20</sup> Fernándezen arabera (1993:67) Euskal Herrian Eskola Berriak eragin nabarmena izan zuen gerraurreko euskal eskolaren saioetan.

literaturaren irakaskuntza ikaslearengan ardaztea eragin du. Era berean, Hizkuntza eta Literatura biltzen dituen jakintzagaian ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea lehenetsi da.

Ikasleek izan beharreko oinarrizko gaitasun komunikatiboetan honako hauek bereizten dira (Lomas eta Osoro, 1994:148): diskurtso praktikoa, teorikoa, artistikoa eta mass-mediaren diskurtsoa. Diskurtso artistikoen barnean kokatzen dira literatur diskurtsoak, eta horiek gaitasun espezifikoak behar dute, besteak beste, konbentzio kulturalen ezagutza hartuko duena barne. Literaturaren irakaskuntzak aukera eman behar du ikasleek ikasteko literatur diskurtsoa sortzen eta jasotzen (ulertzen, interpretatzen, aplikatzen eta baloratzen).

Gorago esan dudan moduan (ikus 48.or.), 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 Espainiako 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. Bi alor horien arteko mugak oso definituta geratu dira azken urteotan.

Laburbilduz, 1970eko hamarkadatik aurrera, literatura irakastearen helburu behinena ikasleari gaitasun komunikatiboak garatzen irakastea bihurtu da. Irakasgaiaren helburuak bi norabidetan banatu dira: formazioaren alorrean, ikasleari testuak irakurtzen, ulertzen, interpretatzen, baloratzen eta ekoizten irakatsi nahi zaio; eremu funtzionalean, berriz, ikasleak irakurtzera zaletzea da helburua.

Bestalde, irakaskuntza-eredu berriaren arabera, funtsezkoa da ikaslea ikasteko motibatzea, eta horretarako, modu aktiboan hartu behar du parte ikasketa-prozesuan. Hatsarre horrek alde batera utzi zituen 1970 eta 1980ko hamarkadetan buruz ikasi beharreko edukiak, eta ikasleari egunerokotasunean (Eskolatik kanpo ere) baliagarri izango zitzaizkion edukiei eman zitzaizen lehentasuna<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Reyzábal eta Tenoriok (1992:16) diotenaren harira, ikasketa esanguratsua hiru arrazoi nagusirengatik da buruz ikasitakoa baino eraginkorragoa: a) buruz ikasitakoak baino denbora luzeagoz irauten du; b) ikasketa

Bide beretik, literatura irakasten denean ere ikasketa esanguratsuak lortzea izan behar da helburua. Testu literarioen lanketek ulertzearen prozesua sustatzea lortu behar dute, eta hortik abiatuta, ikaslea testua berreraikitzeke gaitzea. Horrela, 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). Baina, ikasketek ikaslearen jarreretan eragiteko, hautatzen diren edukiek batasuna eduki behar dute, bai ikasleen esperientzia eta ezagutzekin, baina baita (edukiek) beren artean ere.

Horrez gain, helburua lortzeko jarduera ordenatuak behar dira, prozesu jakin baten garapena posible egingo dutenak. Horrela, helburua lortzeko baliabide erabilgarriak zeintzuk diren identifikatu, baliabideen hurrenkera erabaki eta alternatiben arteko hautua egin ahal izango da (Dewey, 1916:93). Helburuak eta baliabideak ondo uztartzea ezinbestekoa da, bai ikaslea motibatzeke, bai haren garapena bermatzeko. “Lan-proiektuak” eta “unitate didaktikoak” dira batasun hori islatzen duten proposamen didaktikoak; horietan, hiru fase bereizten dira (Ferrer, 2001:213): prestaketa, egikaritzea eta ebaluazioa.

Beraz, ikaslearen gaitasun komunikatiboak ondo antolatutako prozesuen bidez garatzearen garrantzia azalera da azken urteotan. Modu horretan, ikasleek jaso behar dituzten ezagutzen funtsa aldatu egin da, eta irakatsi beharreko edukiak ere bai. Batetik, testuen corpusa aukeratzeko irizpideak aldatu egin dira; ezinbesteko jotzen da ikasleen *kultur kapitala* aintzat hartzea, hau da, noraino iristen den ikasleek egin, esan eta uler dezaketena (Lomas, 1996). Azken batean, eduki zailegietatik eta ulergaitzetatik abiatuz gero, ikasleei edukiak buruz ikastea beste biderik ez zaie geratuko, eta beraz, irakaskuntzak ez du ikasketa esanguratsuak transmititzeko funtzioa beteko.

Ildo horretatik, literaturan oso garrantzitsua da ikasleak ondo ulertzea ikasgelan azaltzen dena, eta bere eguneroko bizitzarako ere erabilgarri izango zaiola jakitea.

Laburbilduz, esan daiteke nahitaezkoa dela irakasleak kontuan hartzea ikasleek duten gaitasuna eta ezagutza, ikasketa-prozesua hortik abiatzeko. Gainera, ikasketa horiek garapen-prozesu baten barruan kokatu behar dira, eta ikasleari eskaini behar zaizkion

---

esanguratsuen bidez jasotako edukiek lehendik genituen ezagutzak moldatzen dituzte, horrela, gehiago eta hobeto ikasteko gaitasuna handituz; c) ahazten denak aztarna kognitiboak uzten ditu, eta aztarna horiek erraztu egiten dituzte etorkizuneko ikasketak.

esperientziek ere lotura eduki behar dute beren artean, hau da, helburu zehatzak lortzeko egiten diren jarduerak elkarren osagarri izan behar dute.

Hurrengo atalean ikusiko dugu pedagogia berritzaileek zer-nolako jarduerak proposatzen dituzten literaturaren bidez ikaslearen irakurtzeko zaletasuna sustatu eta gaitasun literarioa<sup>22</sup> garatzeko.

### **1.2.3.3. Irakaskuntza komunikatiboaren irizpide nagusiak**

Orain arte ikusitakoaren arabera, Europako herrialdeetan XX. mendean literatura irakasteko eredu formala (tradizionala) eta komunikatiboa egon dira. Pedagogian adituak diren askok diote (Torres, 1989; Colomer, 1991; Fernández et al., 1998) gaur egunean ikuspegi formaldun jarduerak direla nagusi; eduki kontzeptualak lehenetsi eta ikasketa esanguratsuak bigarren mailara alboratzen direla. Duela urte askotatik hezkuntzari buruzko lege gehienek azpimarratu dute hezkuntzak parte-hartzaileagoa izan behar duela, taldekako lanak bultzatu behar direla, ebaluazio jarraia egin behar dela... hala ere, izaera tradizionalari eusten dioten ikastetxeak asko dira. Diesbachek (2002:21) ohartarazten duen moduan, oraindik hezkuntza-prozesuen agente nagusia irakaslea da, eta ikaslearengan informazioa “utzi” egiten da.

Dena dela, azken urteotan *literaturaren irakaskuntza komunikatiboa* lortzeko helburuarekin, zenbait jarduera eta irizpide proposatu dira, eta apurka-apurka, hainbat ikastetxek baztertu egin dituzte metodologia zaharrak, berriekin saiatzeko. Esaterako, batzuk hasi dira teknologia berriak erabiltzen literaturaren irakaskuntzan; multimedia literarioei egin zaie lekua, literaturaren datu-baseak erabiltzen dira, idaztearen eta irakurtzearen esperientziak ikastetxeen artean trukatzeko dituzte, eta abar (Colomer, 1996b:137).

Azpiatal honetan teoriatik praktikarako jauzia egin nahi dut, jarduera praktikoetarako proposatzen diren irizpide nagusiak bilduz. Horiek jasotzearen helburua hau da: ikerlanean zehar egingo ditudan azterketa soziologikoetarako oinarri sendoak finkatzea. Sarritan zaila izaten da proposamen teorikoek praktikan duten isla neurtzea, ez delako neurtzeko tresna

---

<sup>22</sup> *Gaitasun literarioa* Culleren (1975) zentzuan erabiliko dut, hau da, ikasketa-prozesuaren bidez eratzen eta barneratzen den gaitasun gisa. Gaitasun literarioaren ikuspegi generatiborako ikusi Bierwisch (1965) eta van Dijk (1972).



objektiborik edukitzen. Beraz, garrantzitsua da proposatzen diren jardueren nondik norakoak ezagutzea, eta horien erabilera hartzea neurgailu gisa.

Literatura irakasteko sortu diren eredu praktikoek lau ardatz nagusi bereizten dituzte ikasketa-prozesuan zehar (Miret eta Reyzabal, 1990; Reyzabal eta Tenorio, 1992): literatur testuen ekoizpena, obra osoen irakurketak, testu-iruzkinak eta literaturaren historia.

Lehendabizi ikusiko dugu literatur testuen ekoizpena lantzeko egin den proposamen garrantzitsuena (literatur tailerretan oinarritzen dena) zertan datzan; ondoren, ikasleei irakurtzeko agintzen zaizkien liburuak aukeratzeko irizpide egokiak zeintzuk diren –betiere, gaitasun komunikatiboak garatzera bideratutako hezkuntza-ereduaren baitan–; gero, testu-iruzkinak egiteko proposamen berria ezagutuko dugu; eta azkenik, hezkuntza-eredu horretan literaturaren historiak zein eginkizun daukan.

### *Idazketa-tailerrak*

1970eko hamarkadatik aurrera berreskuratu egin da testu-ekoizpenaren garrantzia. Gogoratu behar da XIX. mendean literatura nazionalen bultzadak eragindako *historizismoak* erretorikaren lanketa ia erabat desagerrarazi zuela, eta ikastetxeetan ikasleak informazioa jasotzera mugatu zirela<sup>23</sup>. 1970eko hamarkadatik aurrera bultzatutako eredu komunikatiboak, ordea, hausnarketa garrantzitsuak eragin ditu testu-ekoizpenen inguruan ere, eta beharrezko jo da ikasleak ondo hitz egin, irakurri eta idazteko gaitzea (bestalde, gogoratu behar da estrukturalismoaren eskutik antolatutako Cerisy-La Salleko kongresuan ere irakurketaren eta idazketaren arteko uztarketa proposatu zela. Ikusi 1.2.2. atala, 49. or.). Ildo beretik, murgiltze programetan<sup>24</sup> aditua den Swainen (1985) arabera, hizkuntza ongi ikasteko ezinbestekoa da delako hizkuntza ekoiztea. Hala ere, irakaskuntza eredu

---

<sup>23</sup> Erretorikaren oinarri metodologikoa idazleen imitazioan datza. Bost atal ditu erretorikak: *inventio*, diskurtsoaren argumentuak aurkitzen laguntzen duen erretorikaren atala; *dispositio*, argumentuak zein diskurtsoaren beste elementu batzuk hurrenkera egokian antolatzen irakasten duena; *elocutio*, adierazi nahi diren ideiak adierazpide egokien bidez adierazten irakasten duena; *memoria*, ahozko aurkezpenarako gogoratu behar dena gogoratzeko teknikak irakasten dituen atala; eta azkenik, *actio*, diskurtsoa komunikatzen irakasten duena (ahotsa, keinuak, e.a.). Urteak igaro ahala, ordea, lehenengo bi arloetara mugatu zen erretorikaren irakaspena.

<sup>24</sup> Murgiltze programak ditugu, hain zuzen ere, ikasleak bigarren hizkuntza batean eskolaratzean oinarritzen diren irakaskuntza-programak.

tradizionalak ikasleari entzutearen egitekoa soilik ematen dio, ez komunikatzekoa. Hori da, hain zuzen, bigarren hizkuntzan eskolaratzen diren ikasleek hizkuntza hori ongi ikasteko duten oztopo nagusietariko bat (Swain, 1985:131).

Horri lotuta, Eskolak testu literarioak sortzeko gaitu behar du ikaslea. Azken batean, ikasleek gaitasun literarioa garatuko badute, beharrezkoa da –testuak irakurtzeaz gain– literatur baliabideekin eta teknikekin trebatzea (Colomer, 1995:19), eta gainera, literatur sorkuntzak eginkizun garrantzitsua izan beharko du irakurtzeko zaletasuna bultzatzeko ere (Delmiro, 2002:24).

Literatur irakaskuntzaren kasuan, esan behar da ekoizpena lantzeko proposamenek ez zutela berehalako erantzunik izan. Lehendabizi Eskolaz kanpo landu ziren esperientzia batzuk, eta gerora zabaldu ziren eskoletara. Oihartzun handiena izan zuen proposamena *literatur tailerrena* dugu; horiek Amerikako Estatu Batuetan sortu ziren 1950eko hamarkadaren amaieran, eta geroago Europara zabaldu ziren (id. 40).

Ikasleetan oinarritzen den metodologia honek beharrezkoa du haiek jarrera aktiboa edukitzea idazketa-prozesuetan. Horretarako, ikasleen interesetatik abiatzea proposatzen dute idazketa-tailerrek (Björk eta Blomstand, 2000:30), baina apurka-apurka tailerrok estimulua eta laguntza eman behar diete ikasleei arlo berrietan sakontzeko nahiz ikasleek beren garapenean duten arduraz jabetzeko.

Literatur tailerren helburu behinena taldeak osatzea da literatur testuak idatzi, irakurri eta komentatzeko; guztien testuak irakurtzen eta komentatzen dira, ekoizpen-mekanismoei buruz eztabaidatzen da eta testuak sortzeko modu berriak bilatzen dira. Asko dira 1950eko hamarkadatik hona sortutako tailerrak, eta bakoitzak ekarpen eta proposamen batzuk egin ditu (Delmiro, 2002:39tik aurrera).

Bestalde, gorago aipatu dudan legez (ikus 61. or.), ikasleen literatur gaitasuna garatuko bada, ezinbestekoa da hezkuntza literarioan kokatzen den eduki oro ikasketa-prozesu baten barnean kokatzea, eta modu gradualean antolatzea. Sorkuntza-ariketetan garrantzitsua izango da testu sinpleetatik abiatu eta gero eta konplexuagoak sortzea. Horrela, ikasleen testuetako gaiak, baliabideak, lexikoa, zuzentasuna, e.a. aberasteak eta hobetzeak izan behar luke sorkuntzaren ebaluazioaren funtsa (id. 34).

Idazketa-tailerretan oso zabalduta dago, gaur egun, *prozesuen* bidezko idazketaren irakaskuntza; hots, testuaren prozesua ere kontrolatu eta zuzendu egiten da, ez amaierako produktua soilik. Prozesua bera kontrolatuta, ikasleari errazago zaio testua zuzentzen eta

moldatzen joatea; izan ere, azken produktuan zuzenketa guztiak sartzeak zailtasunak dakartza bai ikaslea zuzentzera motibatuzeko, bai eta behar diren zuzenketa guztiak egiteko ere.

AEBn sortutako Iparramerikako eta Britainiako pedagogoen arteko lankidetzak dugu, Björk eta Blomstanden (2000:18) ustez, prozesuan oinarritutako pedagogiaren sorreraren aitzindari; 1966an Dartmouthen egindako konferentzian eman zituzten ezagutzera pedagogia-proposamen berriak. Horietan azpimarratu zen, besteak beste, soilik amaierako testua zuzendu eta kalifikatzearen antzutasuna, eta aldarrikatu zen ikasleei irakatsi egin behar zaiela nola ekoitzi testua; hau da, idazketa-*prozesua* bera indartzeko beharra azaldu zen. Hortaz, azken produktuaren garrantzia erlatibizatu eta prozesua nabarmendu zuten.

Hain zuzen ere, prozesuaren ideia da hizkuntzaren eta literaturaren irakaspena errotik aldatu duen ardatzetariko bat. Björk eta Blomstandek (2000:15), adibidez, ideia horretan kokatzen dute lehengo hizkuntza-ikuspegiaren (konduktista) eta oraingoaren (kognitiboa) arteko alderik nabarmenena, hurrengo taulan ikusiko dugun moduan.

KONDUKTISMOA	IKUSPEGI KOGNITIBOA
<p><i>Idazten ikasi</i></p> <p>Idazketaren irakaskuntza tradizionala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irakaslearengan oinarritua.</li> <li>• Irakaslearen funtzioa: lanak eman eta ebaluatu.</li> <li>• Audientzia gisa irakaslea dagoela idazten da.</li> <li>• Irakasleak azken produktuaren aurrean bakarrik ematen du iritzia.</li> <li>• Zirriborro bakarra eta lineala</li> </ul>	<p><i>Ikasteko idatzi</i></p> <p>Idazketaren prozesuan oinarritutako irakaskuntza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikasleari begirakoa.</li> <li>• Irakaslearen funtzioa: ikasleak idazteko gaitasuna gara dezan inspiratu eta lagundu.</li> <li>• Askotariko audientziekin idatzi.</li> <li>• Idazketa-prozesuan zehar kritikak egin, bai irakasleek bai eta ikasleek ere.</li> <li>• Aztertuko diren zenbait zirriborro</li> </ul>

Irakaskuntzaren alorrean, 1970eko hamarkadan literatur tailerrak ikasleak literaturan trebatzeko tresna garrantzitsuenetarikoa bihurtu ziren (Colomer, 1996b:133). Espainiako Estatuko ikastetxeetan 1980ko hamarkadan hasi ziren tailerrak baliatzen (id. 134), baina oraindik haien eragina ez da handia izan, eta idazketa-ariketak ez daude, gaur egun, modu zabalean txertatuta Bigarren Hezkuntzako programazioetan (Delmiro, 2002:16). Dena dela,

mugimendu pedagogiko berritzaileek eredutzat hartu dituzte idazketa literarioa lantzeko (ikusi, adibidez, Delmiro, 1994 eta Colomer, 1996b).

### *Obra osoen irakurketa*

Obra osoen irakurketari dagokionez ere, behin eta berriz azaleratu da horien hautaketa ikasleen interesetara hurbiltzeko beharra; ildo horretatik, Rosenblattek (1938:97) ohartarazi zuen ikasleei irakurrarazten zaizkien testuetan hizkuntza, testuingurua, gaia edota egoera gazteen ezagutzetatik urrunduz gero, irakurgairik onenak ere porrot egiten duela. Horrek ekarri du literaturaren irakaskuntzan ikasleen interesetatik gertu dauden liburuak hobestea. Gaiari buruz luze eta zabal idatzi da, eta proposamen pedagogiko berriek obra osoen irakurketak aukeratzeko nahiz lantzeko proposatzen dituzten irizpide nagusiak ekarri nahi nituzke hona.

1. *Ikasleei irakurraraziko zaizkien liburuetan eztabaidatzeko, kontrastatzeko eta komunikazioa lantzeko aukera eskaintzen duten testuak bilatzeak hartu behar du lehentasuna* (Colomer, 1998:109). Azken urteotan hainbat ika-mika egon dira tradizio literarioak kontsagratutako corpora erabiltzearen aldekoen eta ikasleek gustuko dituzten liburuak erabiltzearen aldekoen artean (id. 110). Proiektu pedagogiko berritzailearen arabera, irakurgaiak aukeratzeko ezinbestekoa da testuak eta idazleak ez aukeratzea *kanonizatu vs. ez kanonizatu* edo *erdiguneko vs. periferiko* irizpidearen arabera. Joera berritzaile horrek hainbat eztabaida sortu ditu, eta Colomerrek (1996a:161) dioten moduan, testu klasikoak, literatura unibertsala eta literatura nazionalak elkarren aurka lehiatu dira une batean baino gehiagotan. Proposamen pedagogiko berritzaileen joera literatura unibertsala ere urteko irakurgaietan txertatzearen aldekoa da; azken batean, literatur irakaskuntzaren helburua gaitasun literarioa lortzea eta ikaslea irakurtzera zaletzea bada, horretarako lagungarri dira literatura unibertsaleko testuak ere (Medina, 1988:528). Horrez gain, obra osoen irakurketetan nahiz testu-lanketetan haur eta gazte literatura txertatzea ere bultzatzen dute proposamen berriek.

2. *Obra osoen irakurketak ez du mendekotasunik erakutsi behar merkatu-irizpideekin.* Irakurtzeko zaletasuna bultzatzeko jardueretan irakurketa-animaziorako ariketak ugaritu egin dira azken urteotan. Baina sarritan irizpide pedagogikoak nahastu egin dira editorialetan merkatuarekin (Colomer, 1996b:133); horiek sarritan eskaintzen dituzte irakurketa-

programak, baita argialetxeak berak ordaintzen dituen bestelako jarduerak ere. Ildo horretan, ikastetxeetan irizpide propioak garatu behar dira, obra bakoitzak ikasle nahiz irakasmaila bakoitzerako duen egokitasuna baloratzeko.

3. *Irakurtzen denaren ulermenean sakontzeko beharra.* Espainiako Estatuan egin diren irakurketa-jarduerari buruzko ikerketek iradokitzen dute eskoletan oraindik ere ez dela irakasten testua ulertzen (Colomer eta Camps, 1996:80); baina testuaren ulermena landu egin behar da, irakurketari buruzko hausnarketak eta sistematizazio-ariketak eginez. Azken batean, planifikazioak ahalbidetzen du irakurleak izan ditzakeen zailtasunak lantzea (id. 117), eta zailtasun horiek gainditzea ezin da zoriaren esku utzi.

4. *Irakurketak era gradualean antolatu behar dira.* Irakaslearen egitekoa da ikaslea gero eta obra zailagoekin trebatzea; beraz, irakurgaiak ikasketa-prozesu baten barruan kokatu behar dira. Hau da, ikasleari ez zaizkio soilik interpretazio errazeko testuak eman behar; bestela, sekuentzia errepikatuak eskainiko litzaizkioke, material eta esperientzia berriekin aberasteko aukerarik eman gabe (Medina, 1988:526).

5. *Interpretazioa eta eztabaida sustatu.* Metodo horien bidez ikaslea ohartzen da testu batek interpretazio bat baino gehiago izan dezakeela, eta askotariko interpretazioak entzuteak ikaslea motibatu egiten du testua berrirakurri eta interpretazioen gainean hausnartzeko. Eztabaidari dagokionez, ikasleak ikasi egiten du besteen iritzia entzuten, eta bere ikuspuntua arrazoitzen (Rosenblatt, 1938:133).

Laburbilduz, literaturaren bidez ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatu ahal izateko, lau dira irakurgaiak aukeratzean kontuan hartu behar ditugun irizpideak: lehenik, hautatutako irakurgaiak aukera eman behar du komunikazioa lantzeko (eztabaidatzeko, interpretatzeko, baloratzeko...); beraz, ikaslearen kapital kulturala eta liburuek ematen dituzten aukerak kontuan eduki behar dira. Bigarrenik, pedagogia-irizpideak ezin dira merkatu-irizpideekin ordezkatu. Hirugarrenik, irakurgaietan ikasleen ulermen-gaitasuna landu behar da, eta horretarako beharrezkoa da testuak dituen zailtasunak aurreikustea eta horietan sakontzea. Laugarrenik, irakurketak era gradualean antolatu behar dira, ikaslearen gaitasun literarioa garatzeko. Azkenik, kontuan hartu behar da ikasleek ere parte hartzen dutela testuaren esanahiaren eraketan, eta beraz, garrantzitsua da haien interpretazioak sustatzea, bai eta iritziak trukatzeko eztabaidak egitea ere. Gainera, jarduera horiek ulermenean sakontzen lagunduko dute.

### *Testu-iruzkinak*

Gorago aipatu bezala (ikus 50. or.), 1970eko hamarkadan testu-iruzkinen helburu behinena lanketa linguistikoa bihurtu zen (Colomer, 1996a), eta ondorioz, testu literarioa helburu horren zerbitzura geratu. Testu-iruzkinetarako hautatutako testuek ikasleen sentsibilitatetik urruti egoten jarraitzen zuten, eta gainera, irizpide intelektualei jarraiki iruzkintzen ziren (Meix, 1994:54). Testu-azterketa konplexu haien aurrean, ikasleek jarrera pasiboak hartzen zituzten, eta irakaslearen azalpenak entzutera mugatzen ziren. Ondorioz, metodologia berri hark ikasleen parte-hartzea bultzatzeko zeukan ezintasuna agerian geratu zen. Honela azaldu zituzten Sánchez eta Rincónek (1987:105) garaiko iruzkinak zituzten zailtasunak:

¿Es el comentario la alternativa didáctica en este marco escolar? Cada vez estamos más convencidos de que no, y hemos sido durante mucho tiempo empedernidos defensores y practicantes del método. Casi tanto como la realidad, que es muy terca, ha tardado en convencernos de lo contrario. El modelo de “crítico universitario en pequeño” que el comentario implica, requiere una familiaridad con la cultura, unas referencias intelectuales, una relación con los libros, unos niveles familiares de lenguaje, que no se dan en el 90 % de los alumnos de nuestro bachillerato democrático, y esa perspectiva se acaba de definir si añadimos algunas consideraciones más: la pérdida del prestigio “mágico” de una cultura que ya no promociona, la crisis, el paro y sus desesperanzados modelos de pensamiento, la dimensión acaparadora de la televisión, etc.

1980ko hamarkadan iruzkinen izaera aldatzeko beharra geratu zen agerian; literaturaren azterketa kritikoa ikasleen aukera eta gaitasun kulturaletatik abiatuta egin behar zen, haien kezkak eta galderak elikatuz, eta ikasleen esperientziak ere aintzat hartuz. Dena dela, atal honetan zehar behin eta berriro ikusi dugun moduan, proposamen pedagogikoez ez dute, kasu askotan, isla praktikorik eduki.

Sánchez eta Rincónek (1987:106) hainbat irizpide proposatu dituzte testu-iruzkinak egiteko, eta horiek izan dira, hein handi batean, pedagogia berriaren aldeko autoreek oinarri gisa erabili dituztenak. Funtsean, hiru atal proposatu dituzte iruzkinetarako (lehendik egon bazeudenak): *lokalizazioa*, *gaia* eta *analisi formal*. Hiru arlo horiek, ordea, ikuspegi berritzailez aztertzea proposatu dute, irakaslearen arabera (eta ez edukien edo irakaslearen arabera) metodologiak erabiliz. Lokalizazioari dagokionez honakoa diote: datuen

bilaketa testua hobeto ulertzera egon behar dela bideratuta, hau da, testuak eskaintzen dituen gaiak hobeto ulertzeko balio behar digu. Hortaz, datu historikoak eta biografia-datuak testuaren aurkikuntza pertsonalaren mesedetan erabili behar dira. Gaia lantzean, ikaslerik gehienak argumentua zehaztera mugatzen dira. Sánchez eta Rincónek beharrezko jotzen dute testua era abstraktuagoan lantzea; horretarako, tradizio kulturalarekin lotzea proposatu dute, agertzen dituen erreferentzia espazial eta tenporalak kenduz eta testuak eskaintzen duena aztertuz. Formari dagokion alderdia ere ezinbestekoa da testu-iruzkinetan. Oro har, testua objektu hil gisa lantzen da, handik metaforak, aliterazioak, eta antzeko baliabide estilistikoak ateratzeko. Baina azterketa horrek badu gabezia nabarmen bat: testua ez da bere osotasunean lantzen, eta ez dira lantzen ez idazleak erabilitako baliabideei buruzko hausnarketak ez eta baliabideek testuaren osotasunarekin duten lotura ere. Ikasleak ikasi egin behar du literatur diskurtsoak zer eskaintzen dion gainontzeko diskurtsoekin alderatuta, bai sortzaile bai irakurle gisa; hori ez diote irakatsiko iruzkin zurrun eta urrunek.

Bestalde, iruzkinak proposatzean ezin da pentsatu metodologia hori “berez” dela motibagarria; iruzkinak eraginkorrak izateko, kontuan eduki behar dira testuaren eta ikasleen arteko harremanak, literatur laginekiko ikasleen motibazioa, e.a. Gainera, testuen irakurketak ez lirateke zuzenean azterketara bideratu behar; lehendabizi gozatu egin behar da testuaz, gero testuak iradokitzen digunaz hausnartu, eta iruzkin kritikoa azken pausua izango da<sup>25</sup>.

Laburbilduz, testu-iruzkinen berrikuntzak eremu teorikoan azpimarratu ditudan zutabeen gainean eratu dira: parte-hartzea, motibazioa eta ikasleen esperientzia nahiz kapital kulturala. Bestalde, literatur sisteman, 1970eko hamarkadatik aurrera, garrantzi berezia eman zaio irakurleari, eta irakaskuntzaren alorrean, ikasleari. Iruzkin berriek ikaslearengan pentsatutako metodologiak proposatu dituzte: ikasleari gozarazi eta hausnartzeko bidea emango dioten testuak eta ariketak. Horrekin batera, testuaren ulermena da helburu nagusietako bat. Ordura arte buruz ikasi behar izan diren datu historikoak eta biografia-datuak ez dira ikasteko gai gisa proposatzen; aitzitik, testuaren ulermenari laguntzeko baliatuko dira datu horiek. Era berean, ikasleak informazioa eskuratzen ikasi

---

<sup>25</sup> Testuen lanketek behar dituzten faseei eta lanketei buruzko proposamena sakonago ezagutzeko ikusi Sánchez eta Rincón, 1987.

beharko du, hau da, informazio-iturri desberdinetatik ateratzen testuaren ulermenari lagungarri gerta dakizkiokeen datuak.

### *Literatur historiaren irakaskuntza*

Orain arte literatur testuak ezagutza historiko eta analitikoetan oinarrituta irakatsi izan dira, eta ikasleek irakasgaia gainditzeko eduki gisa barneratu dituzte. Literatur gaitasuna garatzeko proposatu diren bide berriek, ordea, testuen hurbiltasuna lehenesten dute. Horien ustez, irakurketa, idazketa eta interpretazioaren etengabeko praktika gisa ulertu behar da literaturaren irakaskuntza.

Baina, testuen interpretaziorako ezinbestekoa da ikasleek testuinguru historikoari buruzko oinarritzko ezagutza batzuk edukitzea. Izan ere, hasi dira dagoeneko literatur historia baztertzeak dakartzan ondorioei buruzko kezka agertzen (Díaz-Plaja eta Mendoza, 1988:573; Medina, 1988:514; Colomer, 1996b:141). Testuak inongo kokapen historikorik gabe irakurtzeak hainbat eragozpen dakar: testua historiaz kanpoko bihurtzen da, gaurko baloreekin epaitzen da eta ikasleak iraganaren ezagutzarik gabe geratzen dira. Testuak garai eta testuinguru zehatzetan sortzen dituzte autoreek, eta garaia zein testuingurua kontuan hartzea ezinbestekoa da testuaz jabetu, hura interpretatu eta baloratzeko. Horrela, testuinguruan kokatzeak balio behar du testua bere markoan ez jartzeak ekarriko lituzkeen akatsak saihesteko, hala nola, garai batean esanguratsuak ziren ezaugarriek garrantzirik ez ematea, edota alderantziz.

Bestalde, Cerisy-La Salleko kongresuan hasitako bideari jarraituz, egungo pedagogiek proposatzen dute literaturaren historiaren irakaskuntzak kronologia linealaren eta literatura nazionalaren mugak gainditu egin behar dituela.

Literaturaren historiarekin amaitzeko, esan dezadan autore gehienak bat datozela esatean literatur historiaren ezagutzak testuaren interpretazio egoki eta aberatsagoa egiteko aukera eman behar duela (Díaz-Plaja eta Mendoza, 1988:568).

Orain artekoa laburbilduz, 1970eko hamarkadatik aurrera –eta 1980kotik aurrera, batik batik– literaturaren irakaskuntzan eduki historiko-teorikoak bigarren mailan uztea proposatu dute pedagogia berritzaileek, eta gaitasun literarioa garatzea nahiz ikaslea irakurtzera zaletzea bihurtu dira helburu. Gaitasun literarioa garatzeko, testuak irakurri, ulertu eta interpretatzea, testu-iruzkinak egitea, testu literarioak sortzea eta testuak beren



testuinguruan kokatzen ikastea dira proposamen teorikoek finkatu dituzten lau jarduera nagusiak.

Metodologiari dagokionez, XX. mende bukaerako metodologia pedagogikoek eduki kontzeptualak ikastearen eraginkortasuna zalantzan jarri dute; horren ordez, ikasketa esanguratsuak –formaziozkoak– lehenetsi dira, hau da, ikasleari komunikazio-gaitasuna garatzen lagunduko dioten ikasketa-prozesuak. Literaturaren irakaskuntzan zenbait prozedura proposatu dira literaturaren bidez ikasleak irakurtzen, interpretatzen, baloratzen eta sortzen ikas dezan. Horrek ez du esan gura edukien ikasketa guztiz baztertu behar denik; aitzitik, literatur testuak irakurtzean ezinbestekoa da testua testuinguru historiko eta kulturalan kokatzea. Baina, alde horretatik, azpimarratu beharra dago kokapen historiko eta kulturala ez dela berez helburua, ulermenean sakontzeko bitartekoa baizik.

#### **1.2.4. Gogoan hartzekoak**

XIX. mendean, erromantizismoaren sorreraren eta derrigorrezko eskolaratzea onartzearen ondorioz, tokian tokiko kontzientzia nazionala eratzeari eman zitzaion lehentasuna. Bi jazoera horiek eragin zuten literaturaren irakaskuntzak albo batera uztea ordura arteko autore klasikoen imitazioa (erretorikaren irakaspenaren funtsa zena), eta tokian tokiko literaturaren historia transmititzeari ematea lehentasuna (Hego Euskal Herriaren kasuan, mugimendu erromantikoak baino garrantzi handiagoa izan zuen, eraldaketa horretan, 1876an gertatutako foruen galerak; jazoera hark piztu egin zuen euskal nortasuna indartzeko beharra). Historizismoak eragin zuen ikastetxeetan historiografia nazionalak aukeratutako autoreen testuak irakurtzea, eta irakurketa haiei denbora gutxiren buruan gehitu zitzairen tokian tokiko literaturaren historiaren ikasketa. Urteak igaro ahala, literaturaren historiak gero eta eduki gehiago pilatu zituen, eta pilaketa hori erabakigarria izan zen irakurketak ikasgelatik kanpoko jarduera gisa uzteko (kasu batzuetan irakurketak baztertu egin ziren).

Formalismoari eta estrukturalismoari dagokienez, bi mugimendu horiek testua kokatu zuten literatur azterketen erdian, eta testu-azterketa objektiboak egitea jarri zuten helburu. Horrek irakaskuntzan hainbat aldaketa eragin zituen, batez ere, estrukturalismoaren eskutik etorritako Cerisy-La Salleko kongresuaren ondoren. Aldaketa aipagarriena testuaren garrantziaren berreskurapenean zetzan, eta horretarako, obra osoen irakurketak nahiz testu-

iruzkinak bultzatu ziren. Irakurketa horietan hala literatura unibertsala nola haur eta gazte literatura txertatu ziren, literatura nazionalaren irakaskuntzak jarritako mugak gaindituz. Bultzatu ziren testu-iruzkinen inguruan esan behar da, objektiboak izateko helburua zela kausa, konplexuegiak bihurtu zirela ikasleentzat, eta hurrengo urteetan moldatu egin behar izan zirela. Literaturaren historiari dagokionez, proposatu zen irakasleak eskumena eduki behar zuela ikasturteko programazioa zehazteko, eta literaturaren historia ere literatura nazionalaren mugetatik atera behar zela. Horrez gain, kronologia linealaren zentzugabekeria aldarrikatu zen, eta edukiak beste modu batzuetan antolatzeke beharra.

Estrukturalismoak eragindako azken aldaketak bat etorri ziren literatur teoria berrien sorrerarekin. Teoria horien arabera, literatur azterketetan irakurlearen eginkizuna eta harrera-prozesuak aintzat hartu behar dira. Irakaskuntzaren alorrean, beharrezko ikusi da egiten diren lanketak, proposatzen diren edukiak... ikasleen interes eta beharretara egokitzea. Beraz, proposatzen da testuak ez direla aukeratu behar duten balio literarioarengatik, baizik eta ikasketa-prozesuan izan dezaketen eraginagatik (dela motibazioa sustatzeko, dela helburu bat lortzen laguntzeko...).

Gainera, gogoratu behar da derrigorrezko eskolaratzea XIX. mende amaieran eta XX.aren hasieran onartu zela Frantziako eta Espainiako Estatuetan, hurrenez hurren. Egoera berri hark ekarri zuen Eskolaren egitekoa aldatzea, bai eta zenbait autorek mendearen lehen erdialdean Eskolako ikasketak ikasleen eguneroko bizitzarekin lotzeko beharra aldarrikatzea ere. Testuinguru horretan kokatzen dira Rosenblatt eta Deweyren proposamenak.

Rosenblatten ekarpenik garrantzitsuena irakaskuntza-prozesuak ikaslearen bizipenetatik abiatu behar duela proposatzean datza. Gainera, literaturaren irakaskuntzak ikaslearen hausnarketa eta interpretazioa sustatu behar ditu, kreaziorako eta berreraiketarako tekniken bidez. Deweyri dagokionez, Rousseauren bideari jarraitu zion, eta aldarrikatu zuen Hezkuntza-Sistemaren zentroan ikasleak egon behar duela. Eskolak esperientziak eskaini behar dizkio ikasleari, eta esperientzia horiek proposatzeko –eta diseinatzeko– ikaslearen ezaugarriak (gaitasuna, nahiak, helburuak...) eta ingurune fisiko nahiz soziala hartu behar dira aintzat. Bestalde, esperientzien bidez ikaslearen jarrera sozialetan eragin behar dela proposatu zuen, bai eta etorkizuneko esperientzietan ere. Rosenblatt nahiz Deweyren proposamenek ikasleen autonomia modu nabarmenean handitzea ekarri zuten, eta metodologia parte-hartzaileak hobestea.

Bi pentsalari horien proposamenak mendearen lehen erdialdekoak dira; hala eta guztiz ere, 1970eko hamarkadara arte ez zuten oihartzun handirik izan. Hamarkada horretan berreskuratu egin ziren ideia horiek, eta ikaslearen ezaugarrietara egokituko zen ikasketa-prozesua aldarrikatu zen. Bestalde, 1970eko hamarkadatik aurrerako pedagogiak berraztertu egin du literaturaren irakaskuntzaren funtzioa, eta haren egiteko nagusia ikasleari gaitasun komunikatiboak garatzen laguntzea dela ondorioztatu du.

Horretarako, eduki kontzeptualen aurrean ikasketa esanguratsuak lehenetsi dira, eta horrekin batera, prozesuen bidezko ikasketak. Funtsean, lau jarduera proposatu dira 1970eko hamarkadatik gaur arte literaturaren didaktikaren bidez ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzeko: obra osoen irakurketa, testu-iruzkinak, literatur testuen ekoizpena eta testua bere testuinguruan kokatzea literaturaren historiaz baliatuz.

Bukatzeko, ikusi dugu literatur teoriak eta teoria pedagogiko berritzaileak elkarren osagarri izan direla literaturaren irakaskuntza ulertzeko modu berri bat eraikitzeko. Bi zientzia beregain badira ere, literaturaren irakaskuntzak bietatik edaten du, eta ondorioz, literaturaren irakaskuntza aztertzeke ikuspegi osoagoa eskaintzen digu diziplinartekotasunak.

## **2**

### **Ikerlanaren eremua eta hasierako aurreikuspenak**



Sistema horretako faktore bat, esan bezala, instituzioek osatzen dute, eta horien barruan kokatzen da Eskola. Beraz, Irakaskuntza-Sistema, partzialki, literatur sistemaren osagaia dela esan daiteke, bere lege eta ezaugarriekin. Bestalde, literatur sistemako faktoreek literaturaren irakaskuntzan eragiten duten moduan, pentsatzekoa da literaturaren irakaskuntzak ere literatur sistemako gainerako faktoreetan eragina izango duela. Even-Zoharrek (1997:30) dioen bezala, osagaietako bakarra ere ezin da deskribatu modu isolatuan funtzionatzen, eta osagaien arteko harremanak eskemaren ardatz guztien artean gertatzen dira. Edozelan ere, ikerlan honen xedea ez datza literaturaren irakaskuntzak literatur sistema orokorrean nola eragiten duen ikertzean (nahiz eta, zalantzarik gabe, azterketa interesgarria izango litzatekeen). Lan honen helburu nagusia irakaskuntzako literatur sistema ezagutzea da (alegia, bertan eragiten duten faktoreak identifikatzea) eta haren funtzionamendua zehaztea (osagaien arteko harremanak azalratzea).

Beraz, ikerlan honetan Eskola da aztertuko dudana faktorea eta, zehazkiago, Batxilergoan gauzatzen den literaturaren irakaskuntza. Baina, era berean, irakaskuntza horretan literatur sistemako gainontzeko osagaiek (osagai esanguratsuenek, bederen) nola eragiten duten aztertuko ditut:

- Ekoizleak, idazleen erdiguneen eta periferien banaketaren bidez.
- Produktuak, testuen generoak ardatz hartuta.
- Merkatuak: promozioak, propagandak, sariak...
- Kontsumitzaileak, kasu honetan, ikasleak.

Halaber, Eskolari soilik dagozkion bitartekariak ere aztertuko ditut:

- Curriculum legeak
- Testuliburuak
- Irakasleen jarduna

Horretarako, funtsezkoa da literaturaren irakaskuntza barrutik ezagutzea: zein helburu erdietsi nahi den literatura irakastea, zer irakasten den, zein metodologia erabiltzen diren, zeintzuk diren edukiak aukeratzeko irizpideak, e.a. Hori dela eta, 4-8 atalak azterketara daude bideratuta.

Aipatu nahi nuke ikasturteko irakaskuntza-programak ere aztertu nahi izan ditudala, baina ikastetxe askotan halakorik egon ere ez dagoenez, eta dagoen kasuetan haiek eskuratzeko izan dudan ezintasuna dela kausa, ezin izan dut azterketa hori egin.

Hurrengo lerroetan, ikerketaren hasierako aurreikuspenak zehaztuko ditut; alegia, azalduko dut –literaturaren irakaskuntzak historian zehar izandako garapenean oinarrituta– Hego Euskal Herriko ikastetxeetan euskal literaturaren irakaskuntzak gaur egun zein helburu, metodologia eta eduki izatea espero daitekeen.

### *Aurreikuspenak*

Literatura irakasten denean literatur irakaskuntzaren *helburua* da garrantzi handiena duen alderdia, alegia, literatura zertarako irakasten den. Helburuaren arabera, modu bateko edo besteko metodologiak eta edukiak aukeratuko dira. Hiru dira azken bi mendeetan literaturaren irakaskuntzan nagusitu diren helburuak (modu teorikoan, bederen): ikasleari literatura nazionala ezagutaraztea, irakurtzera zaletzea eta, azkenik, heziketa literarioa ematea (bestalde, gogoan izan behar dugu literaturaren irakaskuntzaren hastapenak erretorikaren eskutik etorri zirela; erretorikaren bidez, ikasleei diskurtsoak eratzen irakasten zitzaizen literatur testu klasikoak eredu hartuta).

Aztertuko ditudan ikastetxeetan goiko hiru helburu horietako edozein nagusitu daiteke, izan ere, adituen arabera ezin daiteke esan proposamen berriek eredu zaharra guztiz ordezkatu dutenik. Baina zeren arabera aldatzen dira helburuak? Pentsatzekoa da curriculumak, testuliburuek eta ikastetxeak hautatutako hezkuntza-ereduaren arabera aldatzen dela literaturaren irakaskuntzak daukan egitekoa.

Hori horrela, aztertuko ditudan ikastetxeetan literatura irakasteko balizko hiru modu aurki daitezkeela esan daiteke, hezkuntza komunikatiboak izan duen eraginaren arabera.

- 1) Lehenik, gerta daiteke pedagogia berritzaileen eragina (eta beraz, hezkuntza komunikatiboarena) esanguratsua izatea Hego Euskal Herriko ikastetxeetan gaur egun.
- 2) Litekeena da, halaber, eskema zaharrekin jarraitzea literatura irakasten, euskal literaturan esanguratsuenak diren garai, idazle eta lanak transmitituz.
- 3) Eta, posible da, orobat, bi irakaskuntza-ereduen arteko nahasketa bat egotea. Kasu honetan, nahasketa horrek bi egoera sinkroniko adieraz litzake: batetik,

sistema batetik besterako aldaketa adieraz lezake; baina, bestetik, eredu berri baten sorreraren adierazle ere izan liteke, lehenengo atalean ikusi dugun eredu historizistaren eta eredu komunikatiboaren arteko nahasketaren ondorioz.

### *1. Hezkuntza-ereduen arabeko helburuak, metodologiak eta edukiak*

- *Curriculumean, testuliburuetan eta ikastetxeetan pedagogia berrien eragina esanguratsua bada:*

Kasu honetan, aurreikus daiteke literatura irakastearen helburu nagusiak bi izango direla: a) ikasleen gaitasun literarioa garatzea, literatur testuak irakurri, ulertu, interpretatu, egokitu eta idaztearen bidez, eta b) ikasleen irakurtzeko zaletasuna bultzatzea, haien interesekoak diren eta metodologia parte-hartzaileak ahalbidetzen dituzten testuen bidez (edozein kasutan, testuen zailtasun literarioak gradueltasuna eduki behar du, ikasleak testuak irakurtzeko gaitasuna gara dezan).

Helburu horiek ikaslea kokatuko dute irakaskuntza prozesuaren erdigunean, haren motibazioa nahiz parte-hartzea sustatuz. Halaber, edukiak eta helburuak hautatzerakoan aintzat hartuko dira ingurune fisiko nahiz soziala eta ikasleen ezaugarriak. Modu horretan, Eskolako ikasketak eguneroko bizitzan baliagarriak diren ikasketekin lotuko dira.

Goian aipatutako bi helburuok lortzeko (gaitasun literarioa garatzea eta irakurtzeko zaletasuna sustatzea) aurreikus daiteke 1.2.3.3. atalean jasotako jarduerak baliatuko direla (ikusi 63. or.): testu-iruzkinak, idazketa-ariketak, obra osoen irakurketak nahiz literaturaren historiaren ezagutza (azken horren helburua testua hobeto ulertzen laguntzea izanik). Era berean, pentsatzekoa da –ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa baldin bada helburua– prozesuari eta esperimentazioari erreparatuko zaiola. Obra osoen irakurketari dagokionez, aurreikus daiteke gazte literaturak leku esanguratsua izango duela, hain zuzen ere, irakurgaiak ikasleen kapital kulturalaren arabera antolatuko direlako.

Bestalde, garrantzitsua da gogora ekartzea sistema orotan daudela erdiguneak eta periferiak. Literatur sistema orokorrean (Irakaskuntza-Sistemaz kanpokoan) irizpide autonomoak eta heteronomoak bereizten ditu Bourdieuk (1992:322) hierarkien eragile gisa (ikusi ikerlan honetako 1.1.4. atala, 37. or.). Baina, pedagogia berriek proposatzen dute ikasleei eman behar zaizkien testuak ez hautatzea ez irizpide autonomoen arabera (hots, eremu literarioan aditu direnen irizpideen arabera) ez eta irizpide heteronomoen (merkatu-



irizpideen) arabera ere. Beraz, pentsatzekoa da literatura irakastearen helburua ikasleei beren gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzen laguntzea denean, irizpide pedagogikoak erabiliko direla testuak aukeratzeko.

□ *Literaturaren irakaskuntza eskema zaharretan oinarritzen baldin bada:*

Pedagogia berrien eragina ez baldin bada esanguratsua, ikasketa kontzeptualak nagusituko dira ikastetxeetan, eta literatura irakastearen helburu behinena literaturaren historiaren transmisioa ziurtatzea izango da. Kasu horretan, literaturaren historia irakatsiko da historiografia nazionalak hautatutako idazle eta lanetan oinarrituta. Obra osoen irakurketarik eginez gero, aurreikus daiteke literaturaren historian irakasten diren idazleak irakurriko direla, eta bestela, irakurketa libre gisa egingo direla; alegia, ikasgelako edukietan ez direla irakurgai horiek landuko. Modu horretan, bereiztuta geratuko lirateke irakurketa formatiboa eta funtzionala, eta liburuak irakurtzeak ez luke ikaslea irakurzaletzea beste eginkizunik izango. Bestalde, curriculumak zehaztuko ditu edukirik gehienak, eta irakasleari horiek irakastea besterik ez zaio geratuko. Hau da, irakasleari ez zaio aukerarik emango ikasketa-edukiak eta -helburuak ikasleen ezaugarrietara egokitzeko. Horrez gain, klaseak irakaslearengan ardaztuko dira, eta ikasleak ezagutzen hartzaile soilak izango dira.

□ *Bi hezkuntza-ereduen bategitea gertatu bada:*

1.2. atalean (42. or.) ikusi dugu hezkuntza-aldaketak egiteko ez dela nahikoa erreforma-arauen egokitzapenak egitearekin, eta hezkuntzaren aldaketa kulturalean eragingo duten politikak ezartzea funtsezkoa dela (Prats, 2005:196). Izan ere, gerta daiteke legeak aldatu arren, praktikak ez aldatzea (ez helburuak ez metodologiak). Hezkuntza-eredu batek aurrekoa ordezkatzeko, lehenbizi, lege-aldaketa egon behar da (kasurik gehienetan adituen ekarpenek eragindakoak), eta ondoren prozesu konplexu bat hasten da, non bitartekoak eta denbora behar diren jendarteak ikuspegi berria barnera dezan. Eredu berria txertatze-prozesuan baldin badago oraindik, litekeena da bi ereduen arteko nahasketa bat gertatu izana. Kasu horretan, literaturaren historia ikasteko ariketak nahastu egingo dira gaitasun literarioa garatzeko helburua duten jarduerekin. Bestalde, gorago esan dudan legez, gerta

daiteke bi eredu en bategitearen ondorioz beste eredu bat sortu izana, goiko ereduetak bakoitzaren zenbait ezaugarriekin. Kasu horretan, ez ginateke trantsizio egoera batean egongo, eredu berri baten aurrean baizik.

Laburbilduz, lehendabiziko aurreikuspenak euskal ikastetxeetan aurki ditzakegun balizko hiru hezkuntza-ereduren aurrean kokatzen gaitu. Errealitatean aurkituko ditugun curriculum, testuliburu eta irakaskuntza-jarduerak zein ereduri jarraitzen dioten, batzuk edo besteak izango dira literatura irakasteko helburu, metodologia eta edukiak.

## *2. Literaturaren irakaskuntzak bere egitura propioa*

Lehenengo atalean ikusi dugu nola formalismoak (Tinianov, 1927:91) hala estrukturalismoak (Mukarovsky, 1946:159) zenbait sistema mota bereizi dituztela: literatur lanak sistema bat osatzen du, idazleen belaunaldi bakoitzak beste bat, literaturak, oro har, beste bat... Hori horrela, pentsatzekoa da irakaskuntzaren barruan ere beste sistema bat bereizi ahal izango dela, Irakaskuntza-Sistemaren eta literatur sistemaren osagaiak uztartuko dituen.

Horri lotuta, sistema guztietan elementu nagusiak eta bigarren mailakoak daude, hau da, elementu zentralak eta periferikoak (Bourdieu, 1992; Even-Zohar, 1990; Lotman, 1973). Ondorioz, aurreko puntuan esan bezala, literaturaren irakaskuntzak berezko sistema osatzen badu –beste faktoreekin lotutakoa baina beregaina aldi berean–, irakaskuntzako literatur sistemaren ere erdigunea eta periferia bereizi ahal izango dira. Egituraketa horretan, baina, erdigunea eratzeke irizpideak bestelakoak –heziketarekin lotutakoak– izango dira. Esaterako, irakurtzen diren liburuak ez dira literatur genero bakarrekoak izango, eta lantzen diren testuak ez dira idazlearen arabera aukeratu, testu bakoitzak eskaintzen duen lanketa-aukeraren arabera baizik.

Literaturaren irakaskuntzan ez balitz erdigune propiorik bereiziko, aurreikus daiteke jendartean dauden erdiguneak indartuko dituela Eskolak. Azken batean, ezinbestekoa da erdigune batzuk bereiztea: testu batzuk aukeratu behar dira beste batzuk baztertuz (ez delako posible denak lantzea), eta horrek ezinbestean dakar erdigune bat bereiztea. Ondorioz, erdigune baten (edo gehiagoren) sortzaile edota kontsumitzaile izan daiteke Eskola; eredu pedagogiko zaharrak erdiguneen *kontsumitzaile* bihurtzen du Eskola,

historiografia nazionalak kontsagratutako lanen erdigunea indartuz. Eredu berriak, aldiz, beste irizpide batzuen arabera erdiguneen *sortzaile* bihurtzen du.

Edozein kasutan, irakaskuntzaz kanpoko erdiguneek ere eragina izango dute Eskolako edukietan, Eskola ez baita jendartetik isolatuta dagoen instituzioa. Ondorioz, eta Even-Zoharrek (1997:30) defendatzen duen funtzioen arteko elkarreragina oinarri hartuta, esan daiteke Eskolan ere nabarituko dela erdigune autonomo eta heteronomoen isla. Izan ere, ikasle eta irakasleak ezin dira jendartetik isolatuta aztertu, eta beraz, pentsatzekoa da euskal literatur sistema orokorreko erakarpen indarrek berei ere eragingo dietela.

Laburbilduz, Euskal Herriko ikastetxeetan pedagogiaren ikuspegi berria barneratu bada (eta beraz, ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzeko hautua egin bada), literaturaren irakaskuntza zutabe pedagogikoen gainean eraikiko da, eta ez literatur sistemako idazle eta lan kontsagratuen transmisioaren zutabeen gainean. Eredu historizista nagusitu bada, berriz, literatur sistema orokorrean dauden erdiguneak erreproduzituko ditu Eskolak. Edozelan ere, gaur egun kontuan hartzeko faktorea dugu merkatuaren eragina literatur sistemetan, eta pentsa daiteke literaturaren irakaskuntzan ere izango duela eraginik merkatuaren arabera eratutako erdiguneak.

Bukatzeko, erdigunea eta periferia zein irizpideren arabera bereizi diren aztertzeak posible egingo du literatur sistema orokorreko osagaien indar-harremanen berri izatea (alegia, ekoizle, kontsumitzaile, instituzio, errepertorio, merkatu eta produktuen arteko harremanak).

### *3. Espainiako Curriculumaren oinarri*

Hego Euskal Herriko curriculum biek (EAEkoak eta Nafarroakoak) Espainiako curriculum dute oinarri. Beraz, Espainiako Gobernuak Eusko Jaurlaritzari nahiz Nafarroako Gobernuari ematen dien eskumenaren arabera, handiagoak edo txikiagoak izango dira EAEko eta Nafarroako curriculumen arteko aldeak. Edozein kasutan, alde horiek Espainiako Curriculumaren hatsarreen barruan kokatuko dira, eta antzeko eredu pedagogikoa islatuko dute hirurek. Beraz, ez dirudi arrazoirik dagoenik ikastetxetik ikastetxera literatur irakaspenaren eredia erabat aldatuko dela pentsatzeko. Aitzitik, urteko programazioek curriculum legeak izan behar dituzte oinarri, eta curriculum lege horiek berberak dira ikastetxe guztietarako (nahiz eta erkidegoaren arabera aldaketak izan).

Baina badago ikastetxeen arteko bereizketak sor ditzakeen faktore bat. Hain zuzen, Batxilergoan egiten da Unibertsitatera sartzeko hautapropa, eta hautapropa hori ez da berdina izaten EAEn eta Nafarroan. Euskal Autonomia Erkidegoko hautaprobetan literatur edukiak ez dute lekurik; Nafarroakoan, ordea, hizkuntza nahiz literatura sartzen dira hautapobarako azterketan. Horrenbestez, pentsatzekoa da Nafarroako Hezkuntza Curriculumean definituta egongo direla irakatsi beharreko edukiak, eta beraz, irakasleak aukera gutxi izango duela ikasgelako edukiak ikasleen behar eta testuingurura egokitzeko. Ezaugarri horri lotutakoa izan daiteke, beharbada, ikastetxeen arteko bereizketa nabarmenenetarikoa.

#### *4. Testuliburuetakako erdiguneak*

Euskal Hizkuntza eta Literatura irakasgaia lantzeko hainbat testuliburu dago. Testuliburu horietan ikuspegi historizista nagusitzen baldin bada, testuliburuetakako bakoitzak formatu eta lanketa desberdinak izanik ere, aurreikus daiteke guztiek nabarmenduko dituztela, besteen gainetik, idazle eta lan batzuk. Litekeena da testuliburuak euskal idazlerik gehienen berri ematea, eta gerta daiteke, orobat, batzuk bakarrik aipatzea. Edozelan ere, pentsatzekoa da idazle batzuei tarte zabalagoa eskainiko zaiela, hain zuzen ere, literaturaren historian kotsagratu direnei. Horrela, testuliburu bakoitzak erdigune bat iradokiko du, eta ziurrenik erdigune guztietan aipatuko diren izenetan ez da alde nabarmenik egongo. Izan ere, aurreikus daiteke testuliburuaren egileek literatur sistema orokorreko barne hierarkiei jarraituko dietela.

Aitzitik, testuliburuak ikaslearen gaitasun literario eta komunikatiboak garatzea baldin badute helburu, errazagoa da liburu bakoitzak egin duen hautaketa besteen hautaketatik gehiago bereiztea. Izan ere, testuliburuaren egileak, kasu horretan, ez du baliatuko aurrez zehaztuta dagoen mailaketarik.

#### *5. Hizkuntza eta Literatura irakasgai bakarrean bilduta*

Hizkuntza eta Literatura irakasgai bakarrean biltzeak bi ondorio sortu ahal izan ditu: bata, literatur edukiak eta hizkuntzari dagozkionak irakasgai berean baina modu berezitan irakastea. Azken batean, ikastetxeetan eredu historizistari eutsi bazaio –alegia, literatura

irakastearen helburua historiak eman dituen idazle eta lanik esanguratsuenak ezagutaraztea izan bada–, helburu hori nekez uztartu ahal izan da hizkuntzaren irakaspenarekin. Izan ere, literaturaren irakaskuntza eduki kontzeptualetara mugatu bada, testuek eta testu-lanketek leku urria izango dute. Hori dela eta, zaila da pentsatzea eredu historizistari jarraitzen dion irakaskuntza-ereduan hizkuntza literatur testuen bidez irakatsiko dela.

Baina, baliteke literatura irakasteko eskemak (helburuak, metodoak eta edukiak) errotik aldatu izana, literatur testuak hizkuntzaren edukietan txertatuz. Modu horretan, litekeena da literatura baliatzea hizkuntza, testu-tipologiak, komunikazio-helburuak, eta abar lantzeko. Eredu berriak proposatzen du literaturaren irakaskuntza ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzera bideratzea. Hortaz, pentsa daiteke pedagogiaren azken proposamenek izan duten islaren arabera izango dela bi jakintzagaien arteko uztardura; ikuspegi berritzaileak zenbat eta eragin handiagoa izan, orduan eta uztartuago egongo dira edukiak, eta irakasgaiari osotasuna emango dion elementua ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatzeko beharra izango da.

### **3**

## **Ikerlanean erabilitako gizarte-ikerketarako teknikak**

Errealitate bera aztertzeko hainbat hurbilpen-aukera daude. Gizarte-ikerketarako tekniketan hurbilpen kualitatiboak nahiz kuantitatiboak bereizten dira, eta horiei buruzko liburu askotan batzuen edo besteen aldeko jarrerak aurki ditzakegu, nork berearen abantailak azpimarratuz. Bigarren Mundu Gerratik gaur arte datu kuantitatiboetan oinarritzen diren teknikak nagusitu dira (Juaristi, 2003:85); baina, inor gutxi ukatuko du askotariko ikuspuntu eta teknikak erabiliz lortzen dela ezein errealitatearen ikuspegi osoena. Hori dela eta, ikerketa honetan teknika kualitatibo nahiz kuantitatiboez baliatu naiz, ikertzeko bi bideak elkarren osagarri direlakoan. Bestalde, literaturaren irakaskuntza gutxi aztertu den arloa dugu; ondorioz, errealitate horretara hurbiltzeko askotariko faktoreak aztertu nahi izan ditut, besteak beste, curriculum-legeak, testuliburuak eta ikasle nahiz irakasleen esperientziak.

Gizarte Zientzietan ikerketak egiteko lau bide nagusi bereizten dira (Juaristi, 2003:14): lehena, gizakiaren bizitzan parte-hartze kontrolatua eginez, portaerak, jarrerak edo gertaerak sortu edo manipulatzeari; bigarrena, inolako manipulazio edo aldaketarik egin gabe, gizakien portaerei era sistematikoan eta kontrolatuan begiratzea; hirugarrena, gizakiei beren ikuspuntuei, jarrerari edota portaerei buruz era sistematikoan eta kontrolatuan galdetzea; laugarrena eta azkena, beste batzuek sortu edo bildu duten materiala aztertea. Ikerketa honetan azken biak izan dira baliatu ditudan teknikak. Horrela, ikasle nahiz irakasleei beren ikuspuntuei eta esperientziei buruz era kontrolatuan eta sistematikoan galdetu diet sakoneko elkarrizketen (irakasleen kasuan) eta inkesten (ikasleen kasuan) bidez. Beste alde batetik, literaturaren irakaskuntzan dauden lege eta materialak aztertu ditut. Horretarako, edukien azterketa eta analisi dokumentala erabili ditut. Curriculum-legeak analisi dokumentalaren bidez aztertu ditut; testuliburuak, berriz, edukien azterketaren bidez nahiz analisi dokumentalaren bidez.

Gorago esan bezala, errealitatearen ikuspegi ahalik eta osoena biltzen saiatu naiz ikerketa teknika desberdinekin. Funtsean, hiru galdera izan ditut azterketon abiapuntu: zertarako irakasten da literatura? nola irakasten da? eta, azkenik, zer irakasten da? Hiru

galdera horiei erantzuteko hurbildu natzaie, hain zuzen ere, Batxilergoko hezkuntza curriculum, testuliburu, irakasle eta ikasleei.

Lehendabizi, Batxilergoko hezkuntza curriculumak zehazten dituen helburu, eduki eta metodologiak analizatu ditut analisi dokumentalaren bidez. Horretarako, Euskal Autonomia Erkidegoko zein Nafarroako curriculum legeak izan ditut oinarri. Ikerketa teknika honen bidez bi administrazioetako curriculumetan zer arautzen den ezagutzea izan da lehenbiziko urratsa.

Horren ostean, Batxilergoan erabiltzen diren zenbait testuliburu azertu ditut analisi dokumentalaren bidez (geroago zehaztuko ditut testuliburuak aukeratzeko erabilitako irizpideak). Atal honen helburua izan da euskal testuliburuak zer-nolako edukiak eta metodologiak proposatzen dituzten aztertzea. Horrek aukera eman dit testuliburuetako edukiak eta ariketak pedagogia komunikatiboen proposamenekin alderatzeko.

Horren ostean, Batxilergoko irakasleen esperientziak jaso ditut sakoneko elkarrizketen bidez. Modu honetan, azertu dut egungo Batxilergoko ikasleek zer ikasi eta irakurtzen duten. Sakoneko elkarrizketek bi ardatz izan dituzte: lehena, literatura irakastean lantzen diren edukiak ezagutzea; bigarrena, eduki horiek aukeratzeko orduan eragina duten faktoreak identifikatzea.

Sakoneko elkarrizketak aukeratzearen arrazoia honakoa da: teknika honek aukera eskaintzen du elkarrizketatuari interesatzen zaizkigun galderak egiteko, baina, horrez gain, aurreikusi gabe genituen zenbait gai jorrazteko ere bide ematen du. Aukera hori oso interesgarria da literaturaren irakaskuntza bezalako gai bat ikertzean; izan ere, ikastetxe bakoitzean errealitate batekin egin dut topo, eta irakasleek ezagutzen ez nituen esparruak aipatu izan dituztenean, horien gaineko informazioa eskatzeko aukera eman dit. Horixe da, hain zuzen, elkarrizketaren gidoia zurruna ez izateak eskaini didan abantaila nagusia.

Irakasleen ikuspegia jaso ostean, ikasleen esperientziak jaso ditut inkestaren teknikaren bidez. Irakurtzen eta ikasten dituzten idazleak zeintzuk izan ohi diren zehazteko eskatu diet ikasleei, edukien nolakotasuna eta ezaugarri bakoitzaren hedadura bere osotasunean ezagutzeko.

Inkestek aukera eman didate ikasle askoren iritzi eta esperientziak eskuratzeko. Izan ere, ikasleentzat ez da lan handiegia izan galdeketari erantzutea, eta ni Hego Euskal Herriko ikasleen kopuru esanguratsu batengana iritsi ahal izan naiz.



Bukatzeko, Batxilergoko ikasleek literaturaren irakaskuntzan antzemandako autoreen erdiguneak ezagutu ostean, testuliburuaren eduki-azterketa egin dut. Horrela, testuliburuaren zehazten diren erdigune literarioak identifikatu ditut, eta horiek ikasleek iradokitakoekin alderatu. Eduki-azterketa erabiltzearen arrazoiari dagokionez, esan behar da teknika honek material idatzia aztertze bidea eskaintzen duela, delako materialak islatzen dituen baloreak modu objektiboan aztertze metodologiaren bidez. Izan ere (atal honen amaieran azalduko dudako moduan), teknika hau aurrez definitutako azterketa-unitateak zenbatzean datza.

Laburbilduz, gizarte-ikerketetan erabili ohi diren teknika anitzen bidez hurbildu natzaio ikergaiari. Uste dut aniztasun hori aberasgarria izan dela literaturaren irakaskuntza bere ñabardura guztiekin ezagutu eta ulertzeko.

Erabilitako programa informatikoari dagokionez, inkestaren kasuan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programa erabili dut; programa informatiko hau oso lagungarria da inkesten kopuru handia gorde eta interpretatzeko.

Hurrengo lerroetan, erabili dudako teknika bakoitzaren ezaugarri nagusiak bilduko ditut, hurrengo ataletako azterketen oinarri metodologikoak zehazteko.

### *Sakoneko elkarrizketa*

Sakoneko elkarrizketa ikerketa sozialetan gehien erabili den teknika dugu (Sierra, 1992:351). Zertan datzan zehazteko, esan daiteke elkarrizketatu eta elkarrizketagile baten artean egiten den elkarrizketa profesionala dela. Egoera edo esperientzia baten gaineko ikuspegi pertsonala ahoz eskaintzen dio elkarrizketatuak elkarrizketagileari. Juaristik (2003:141) ohartarazten duen moduan, sakoneko elkarrizketaren abantaila nagusia honakoa da: aztertzen diren gaien arrazoiak, zergatiak edota ondorioak sakonean ezagutzeko aukera ematen duela. Elkarrizketagileak gaia ondo ezagutzen ez duenerako oso teknika egokia da; izan ere, gaiari buruzko jakintza dutenek sakon azaltzeko aukera dute, elkarrizketagileari ahozko jardunaren aberastasun guztia jasotzeko aukera emanez (Ruiz eta Ispizua, 1989:128). Hortaz, sakoneko elkarrizketen kasuan, elkarrizketagileak galderak egiteaz gain, erantzunak jasotzeko ardura hartu behar du.

Juaristik (2003:142) lau sakoneko elkarrizketa mota bereizten ditu: elkarrizketa holistikozuzendua, elkarrizketa holistikoz ez-zuzendua, elkarrizketa fokatu zuzendua eta

elkarrizketa fokatu ez-zuzendua. Elkarrizketa holistikoek gai asko aztertzea izaten dute helburu, eta fokatuak, berriz, gai zehatz bat<sup>26</sup>.

Mertonek garatutako “focused interview” edo elkarrizketa fokatuaren teknika esperientzia edo egoera bat aztergaiaren foku bakarra denean erabiltzen da, eta elkarrizketatuak ezaugarri batzuen arabera hautatzen direnean; elkarrizketatuak ikertu nahi den esperientzia bizi izan dutenak izan ohi dira. Teknika horrek sakoneko elkarrizketa arruntak baino zehaztasun maila handiagoa izaten du (Ruiz eta Ispizua, 1989:153).

Elkarrizketa zuzenduei dagokienez, elkarrizketagileak galderen hurrenkera eta gidoiaren eskema zehatza zurrun jarraitzen ditu; ez zuzenduetan, berriz, elkarrizketatuak hartzen du elkarrizketaren protagonismoa. Ruiz eta Ispizua (id. 127) honela bereizten dituzte elkarrizketa zuzenduak eta ez zuzenduak:

La diferencia más marcada resulta del grado de “*dirección-no dirección*” que se puede imprimir a la misma y que oscila, desde la entrevista en la que el actor lleva la iniciativa de la conversación hasta aquella en la que el entrevistador sigue un esquema de preguntas, fijo en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas.

Edozein kasutan, elkarrizketa zuzendu nahiz ez-zuzenduetan gidoia erabiltzea komeni da, elkarrizketa era kontrolatuan –eta ez inprobisatuan– egiteko (Juaristi, 2003:140). Beraz, gidoiak lagundu egingo du aztertu beharreko gai guztiez hitz egiten eta elkarrizketan zehar ez galtzen.

Gidoiaren egiturari dagokionez, lehendabizi sarrera edo aurkezpena egiten da: elkarrizketagilearen aurkezpena, ikerketaren helburuak, datuen anonimatuaren bermea, e.a. azaltzen zaizkio elkarrizketatuari. Horren helburua da sakoneko elkarrizketaren hasieran elkarrizketatua lasai eta eroso egoteko giroa sortzea (Juaristi, 2003:143). Era berean, gutxi gorabehera elkarrizketak iraungo duen denboraren berri ematen da (ordubetetik birakoa izatea gomendatzen da) eta elkarrizketa grabatzeko baimena eskatu<sup>27</sup>. Aurkezpenaren

---

<sup>26</sup> Sierrak (1992) ez ditu elkarrizketa fokatuak sakoneko elkarrizketa gisa sailkatzen. Ruizek eta Ispizua (1989) ere sakoneko elkarrizketa eta elkarrizketa fokatua bereizi egiten dituzte; elkarrizketa fokatua elkarrizketa ez zuzenduen sailean kokatzen dute, baina ez dute aipatzen sakoneko elkarrizketa mota bat denik. Hala ere, bi elkarrizketa moten arteko parekotasuna handia dela diote (1989:153).

<sup>27</sup> Gaur egun grabagailua dugu –elkarrizketagileak hartzen dituen oharrekin batera– datuak jasotzeko aholkatzen den tresna (Sierra, 1992:358).

ostean galdera orokorrak luzatzen dira, eta elkarrizketak aurrera egin ahala sakondu egiten da ikergaian. Beraz, Ruiz eta Ispizuak (1989:138) dioten bezala, elkarrizketak inbutu forma eduki behar du: galdera zabalenetatik zehatzenetara, azalenekoetatik sakonenetara, inbertsonaletatik pertsonaletara... Bestalde, elkarrizketa mota honetan elkarrizketatuaren subjektibotasuna bilatzen da, eta beraz, elkarrizketagileak albo batera utzi behar ditu jarrera objektibo eta neutralak (Juaristi, 2003:144; Ruiz eta Ispizua, 1989:129).

Ikerketa honetan aurkeztuko ditudan datuak biltzeko elkarrizketa ez-zuzendua erabili dut; hau da, gidoia elkarrizketa-gida malgua izan da (ikus II. eranskina, 345.or.). Izan ere, elkarrizketak hasi aurretik ezin da aurreikusi elkarrizketatuek zein ekarpen egingo dituzten, eta batzuetan aberasgarria izaten da informazio berriaren gainean jardutea. Bestalde, elkarrizketak fokatuak izan dira: Batxilergoko irakasleei zuzendu dizkiet (hots, ezaugarri batzuen arabera aukeratu ditut), eta fokua literaturaren irakaskuntzan erabiltzen diren metodo eta irizpideetan jarri dut.

Bukatzeko, Sierrak (1992:356) ohartarazten duen moduan, aipatu behar da garrantzitsua dela elkarrizketa egin aurretik elkarrizketatuko direnekin harremanetan jartzea eta elkarrizketaren arrazoiak eta helburuak azaltzea. Horrez gain, elkarrizketaren hitzordua aurrez adostea izaten da egokiena (id.). Horrela egin dut kasu guztietan, irakasleekin telefonoz harremanetan jarriz eta haiei ondo zetorkien hitzordua zehaztuz.

### *Inkesta*

Ikerlan honetan Batxilergoko ikasleak izan dira inkestari erantzun diotenak (erabilitako galdeketa-eredua III. eranskinean jaso dut, 348.or.). Hego Euskal Herriko hainbat ikastetxetan bildu ditut datuak, eta helburua izan da ezagutzea zer ikasten eta irakurtzen duten ikasleek, eta ikasleek berek parte hartzen ote duten hautaketa horretan. Horrela, alde batetik ikusiko dugu ikasgeletan literaturaren historiarik irakasten den, eta hala bada, historia horretan historiografia nazionalak kontsagratutako autoreak nabarmentzen diren. Bestalde, irakurgaietan zer aukeratzen den argitzeak bide emango digu jakiteko zein irizpidek duen indarra ikastetxeetan (historizismoak, merkatuarekin lotutakoek,

pedagogiarekin lotutakoek...), zenbat irakurtzen den batez beste, eta literatur generoetan zenbateko aniztasuna dagoen<sup>28</sup>. Puntu nagusi horiek argitzea da inkesten helburu behinena.

Inkesten teknika banakoaren datu-bilketan oinarritzen da, nahiz eta ikertzaileari interesatzen zaiona datuen osotasuna izan (Mayntz, Holm eta Hübner, 1969:133). Inkestak azaleko informazioa eskaintzen digu, baina populazio baten adierazgarri dena (Juaristi, 2003:86). Hainbat inkesta mota bereizten badira ere, ikerlan honetarako inkesta mota estandarizatu erabili dut; alegia, galdetegi baten bidezkoa, non galderen formulazioa eta ordena zehaztuta datozkion elkarrizketatuari. Teknika soziologiko honek abantailak eta desabantailak ditu; Mayntz, Holm eta Hübnerrek dioten bezala (1969:135), alde batetik, elkarrizketagileak ez dauka galderak moldatzeko edo berriak egiteko aukerarik, aurretiaz aukeratutakoak soilik egin ahal ditu. Baina, horren truke, erantzunen ziurtasuna eta alderagarritasuna bermatzen ditu, bai eta emaitzen zenbakarritasuna ere. Bestalde, inkestak norbanako eta arlo asko ikertzeko aukera ematen du (Sierra, 1992:304).

Inkesten artean ahozkoak eta idatzizkoak bereizi ohi dira (Mayntz, Holm eta Hübner, 1969:135). Ahozkoan, elkarrizketagileak galderak planteatu eta erantzunen berri jasotzen du; idatzizkoan, berriz, elkarrizketatuak betetzen du galdeketa. Bestalde, galdetegietan hiru mota bereiz daitezke (Sierra, 1992:305): galdetegi sinplea, elkarrizketa eta eskala soziometrikoak. Ikerlan honetan galdetegi sinplea erabili dut; teknika horren bidez, elkarrizketatuek idatziz erantzuten diote galdetegiari, elkarrizketagilearen parte-hartzerik gabe.

Inkesten oinarriko osagarria galderak dira (Sierra, 1992:306). Hortaz, inkesta bat eraginkorra izateko nahitaezkoa da galderak modu egokian egotea proposatuta. Galdera motari dagokionez, galdera irekiak eta itxiak<sup>29</sup> bereizten dira (Mayntz, Holm eta Hübner, 1969:140). Galdera irekiak erantzun-aukerarik gabe aurkezten direnak dira; horietan elkarrizketatuak erantzuna bere kabuz formulatu behar du. Galdera itxietan, ordea, elkarrizketagileak proposatzen dizkio erantzun posibleak, eta elkarrizketatuak berari dagozkionak –bere kasura egokitzen direnak– hautatu behar ditu. Aukerako erantzun horiek

<sup>28</sup> Gogora ekarri nahi nuke *gaitasun literarioa* lortzeko ezinbestekoa dela ikasleak askotariko literatur generoekin trebatzea.

<sup>29</sup> Sierrak (1992:307) galdera ireki, itxi eta kategorizatuak bereizten ditu. Itxiak *bai/ez* erantzun-aukera duten galderak izendatzeko erabiltzen du; gainontzeko erantzunak biltzen dituzten galderari, berriz, kategorizatuak deitzen die (ad. *astean behin/ hilean behin/ urtean behin*).

bi ezaugarri bete behar dituzte (Sierra, 1992:307): exhaustiboak eta elkarrekiko ezeztatzaileak izan behar dute. Exhaustiboak izango dira, baldin eta erantzunek kasu posible guztiak biltzen badituzte (beraz, elkarrizketatuak beti aurkitu behar luke bere kasuari egokitzen zaion erantzunen bat). Bestalde, elkarrekiko ezeztatzaileak izango dira baldin eta galderen erantzunetan elkarrizketatuak ez badu aurkitzen bere kasura egokitzen den erantzun edo kategoria bat baino gehiago.

Inkestaren egiturari dagokionez, Juaristik (2003:98) ohartarazten du ondo antolatutako galdeketak lau atal izan ohi dituela: aurkezpena, hasierako galderak (beroketarako, hots, elkarrizketatua gaian apurka sartzeko), ikerketarekin zuzenean lotutako galderak eta identifikazio-galderak (adina, sexua, e.a.). Lau atal horiei jarraitu diet neuk ere galdeketak egituratzeko.

Bestalde, ikerlan honetan idatzizko galdeketak erabili ditut, eta Batxilergoko ikasleei zuzendu dizkiet. Galdera motari dagokionez, galdera ireki nahiz itxiak proposatu ditut, bakoitzarekin jaso nahi nuen informazioaren arabera.

Bukatzeko, esan behar da inkesten teknikan garrantzi handia dutela aurre-testek eta berrikusketak. Datuak biltzen hasi aurretik aurre-testa egin behar da; alegia, aztertu nahi den populazioaren zati txiki batean pasatu behar da galdeketa. Modu horretan, galderak ongi ulertzen diren edo erantzutean arazorik sortzen den ikusiko dugu (Juaristi, 2003:112). Berrikusketari dagokionez, datuak bildu ahala galdeketak ondo bete direla egiaztatu behar da, eta gaizki erantzunda daudenak alboratu (id. 113). Inkestei dagokien atalean zehaztuko dudan moduan, aurre-testetan aldaketa txiki batzuk egin nituen. Berrikusketari dagokionez, hogeita hamar galdeketa alboratu behar izan nituen, galderak gaizki erantzunda edo erantzun gabe egoteagatik.

### *Analisi dokumentala*

Dokumentu-azterketarako metodo klasikoak literatur kritikatik eta kritika historikotik eratorri dira (Duverger, 1981:152). Metodo horietan bi joera nagusi bereizten dira (Clausó, 1996:29); batak analisi dokumentalean azterketa formala nahiz edukien azterketa biltzen ditu. Besteak, berriz, azterketa formala alboratu eta edukietan soilik sakontzea proposatzen du. Edozelan ere, euskarriak eta edukiek osatzen dute dokumentua, eta beraz, dokumentuen azterketa osoagoa eskaintzen digu lehendabiziko ikuspegiak.

Barne azterketak izaera subjektiboa dauka ezinbestean; testua aztertzen duenak interpretatu egiten du, nahiz eta garrantzitsua den interpretazio hori ahalik eta inpartzialena izatea (Duverger, 1981:153). Kanpo azterketa, berriz, dokumentuaren azterketa formalera mugatzen da, eta erreferentzia bibliografikoak eta katalogazio-prozesuak dira kanpo azterketak dituen egiteko nagusiak (Clausó, 1996:31).

Dena dela, ikerlan honen helburua ez da aztertuko diren curriculum-legeak edota testuliburuak katalogatzea edo sailkatzea. Aitzitik, horien edukia da interesatzen zaiguna; hain zuzen ere, literatura irakasteko zer proposatzen duten ezagutzea. Hori dela eta, lehendabiziko azterbideari helduko diot azterketa honetan, eta aztergaiaren laburpena eta interpretazioa eskainiko ditut. Horri lotuta, esan behar da barne azterketak ez duela soilik biltzen edukien deskribapena edo laburpena; aitzitik, dokumentuaren egitura aztertzea ere barne azterketari dagokio (esate baterako, unitate didaktikoen egitura, edota liburuarena berarena).

Baina nola aztertzen da dokumentu bat? Sierrak (1992:285) ohartarazten duen moduan, dokumentuen azterketetan lehen mailako analisia eta bigarren mailakoa bereizten dira. Lehendabizikoari dagokionez, dokumentuen azterketa xehean datza, eta edukien azterketa globalean. Bigarren mailakoan, berriz, kategoria batzuk zehazten dira, hain zuzen ere, zeri buruzko informazioa behar dugun zehazten da faktore horien bidez (*eduki-azterketa* izenez ezagutzen da). Kategoria horiek zehaztuta, dokumentuak modu sistematikoan aztertzen dira. Ikerketa hau egiteko bi azterbideak erabili ditut; lehen mailakoa curriculum-legeen nahiz testuliburuaren izaera eta ikuspegia aztertzeko, eta bigarren mailakoa, berriz, testuliburuaren nabarmentzen diren idazleak eta lanak identifikatzeko.

Lehen mailako azterbidean dokumentua aztertu, gaiarekin lotura zuzena duten atalak identifikatu eta horien laburpena zein irakurketa egin dut. Bigarren mailako azterbideari dagokionez, zenbait kategoriaren zenbaketa sistematikoan oinarritu naiz. Dena dela, bigarren azterbide horrek duen konplexutasuna dela eta, beharrezko ikusi dut lerro batzuetan *eduki-azterketaren* metodologia deskribatzea.

### *Eduki-azterketa*

Sierrak (1992:286) dioenez, eduki-azterketa dugu analisi dokumentalen arteko teknika landuena eta prestigiotsuena. Ikerketa-teknika honen egiteko nagusia testu batetik baliozko inferentziak ateratzeko askotariko prozedurak erabiltzea da (Juaristi, 2003:215), eta funtsean, testuen edukien deskribapen objektibo, sistematiko eta kuantitatiboa egitean datza. Ildo horretan, eduki-azterketaren ideia garrantzitsuenetarikoa honakoa da: agerpen-maiztasunak garrantziaren adierazle izan ohi direla (id. 216).

Testu bat idazten denean, idazten duenaren asmoak, jarrerak eta egoeraren interpretazioak islatzen dira (Mayntz, Holm eta Hübner, 1969:197). Asmo, jarrera eta interpretazio horietan bizi dugun testuinguru soziokulturalak eragiten du, eta beraz, material linguistikoaren eduki-azterketaren bidez fenomeno ez-linguistikoak ezagut daitezke (id.). Horixe da, hain zuzen ere, eduki-azterketaren helburu behinena, fenomeno linguistikoaren bidez gertaera ez-linguistikoak ezagutzea.

Eduki-azterketak izaera kualitatiboa edo kuantitatiboa izan dezake. Kasu honetan, ikerketaren helburua ondokoa da: euskal idazle bakoitzak testuliburuan duen presentzia neurtzea. Horrela, testuliburuek zein irizpideri jarraitzen dioten ikusiko dugu, alegia, historiografia nazionalak aukeratutako idazle kontsagratuak nabarmentzen diren, ala aitzitik, euskal literaturaren irakaskuntzan egitura propioa (erdigune berezitua) antzematen den. Horretarako, hurbilketa kuantitatiboa aukeratu dut. Izan ere, ez dut espero testuliburuaren egileen aldetik idazle batzuen aldeko eta beste batzuen kontrako jarrerarik, eta beraz, idazle bakoitza aurkezteko erabiltzen diren hitzetan ez dut aurreikusten bereizketa nabarmenik. Aitzitik, idazle batetik besterako ezberdintasuna haien presentzian nabarmenduko dela uste dut; izan ere, *historizismoak* idazle gutxi batzuen inguruko ezagutza bultzatu du urteetan zehar.

Eduki-azterketa kuantitatiboari dagokionez, zenbait edukik testuaren unitateetan agertzen duen maiztasuna neurtzean datza (Mayntz, Holm eta Hübner, 1969:210). Ezein eduki-azterketak ezaugarri batzuk eduki behar ditu (Juaristi, 2003:216): *objektibotasuna*, eduki-kategoriak zehatz-mehatz definituz; *sistematizazioa*, laginaren osaketa aldez aurretik zehaztuta dauden irizpideen arabera eginez, ikergaiarekin harremanetan dauden kategorien bidez aztertuz eta ikerketa osoan zehar ebaluaketa-irizpide berberak erabiliz; *zenbaketa*,

mezuko berezitasunak zenbatuz; eta, azkenik, *ageriko edukia*, alegia, esaten dena –agerian dagoena– hartuz aintzat, eta ez mezua idatzi duenaren asmo ezkutua.

Laginari dagokionez, azterketaren helburuetarako baliagarria den testu-kopurua zabalegia izanez gero, lagin bat aukeratu behar da (id. 221). Ikerketa honen kasuan, testuliburuaren lagin bat hautatu da. Horretarako irizpidea izan da inkestak egin diren ikastetxeetan erabiltzen diren argialetxeen liburuak aztertzea.

Bestalde, ezinbestekoa da eduki-azterketan azterketa-unitateak definitzea. Hiru unitate mota ditugu: *laginketa-unitateak*, ikertzaileak bereizten dituen zati natural edo artifizialak (artikuluak, liburuak, editorialak...); *erregistro-unitateak*, zenbatu edo sailkatuko diren erregistro-unitateak (hitzak, esaldiak, gaiak...); eta *testuinguru-unitatea*, erregistro-unitatearen esanahi zehatza ezagutzeko ikertu behar den laginketa-unitatearen zatia (batzuetan erregistro-unitatearekin egiten du bat). Horrez gain, erregistro-unitate bakoitza erregistro-kategorietan biltzen da.

Ikerketa honen kasuan, laginketa-unitatea *testuliburuak* izan dira; hain zuzen ere, inkestak egindako ikastetxeetan erabiltzen dituzten argialetxeetako testuliburuak ikertu ditut. Horrela, testuliburuaren ikuspegiaren ondorioak bertatik bertara ezagutu ahal izango ditugu; hots, jakingo dugu irakurgaiak aukeratzean testuliburuaren irizpideak jarraitzen diren, zenbateko eragina duten testuliburuetakako edukiek ikasgelan lantzen diren edukietan, e.a.

Erregistro-unitateari dagokionez, zenbatuko diren unitateak *hitzak*, *izenak* (idazle nahiz obrenak), *literatur lanen testu-zatiak* eta *argazkiak* dira. Erregistro-kategoriak, berriz, honako hauek:

- Idazleen izenen aipamen-kopurua
- Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua
- Idazle bakoitzaren obren aipamen-kopurua
- Idazle bakoitzaren testu kopurua
- Testu bakoitzaren lanketako hitz kopurua
- Idazlearen izena izenburu gisa zein maiztasunekin agertzen den
- Idazle nahiz liburuen argazki kopurua

Beraz, analisi dokumentalaren bidez, lehendabizi, testuliburuaren izaera ezagutuko dugu (nolako jarduerak proposatzen diren, teoria ala ariketak nagusitzen diren, zein ariketa mota dagoen...). Edukien azterketaren bidez, berriz, idazleen hierarkiei erreparatuko diegu, eta horiek ikasgeletan duten eragina aztertu.



Testuinguru-unitateari dagokionez, testuliburuetan *literatura garaikideari dagozkion atalak* aztertu ditut. Horren arrazoia ondokoa da: pedagogia berritzaileek proposatzen dituzten irizpideen arabera, testu berriak (ikasleen errealitatearekin bat egiten dutenak) eta erakargarriak eskaini behar zaizkie ikasleei. Pentsatzekoa da literatura garaikideak eman dituen lanak izango direla ikasleentzat motibagarri eta erakargarrienak, eta gainera, beren kapital kulturaletik hurbilago egongo direla gaur egungo obrak, aurreko mendeetakoak baino.

Hori horrela, literatura garaikidean zer irakasten den aztertzeak datu esanguratsuak eskainiko dizkigu literaturaren irakaskuntza, gaur egun, zertan den ezagutzeko.

## **4**

### **Hezkuntza curriculuma eta testuliburuak**

Hurrengo lerroetan, literaturaren irakaskuntzan giltzarri diren bi faktore aztertuko ditut: hezkuntza curriculum eta testuliburuak. Curriculum aztertzeak bide emango digu ikusteko ikuspegi pedagogiko berriek zenbateko oihartzuna izan duten euskal literaturaren curriculumean. Azken batean, curriculum da testuliburuaren eta ikasturteko programazioen zutabe, eta beraz, curriculumean zehazten da ikasgelako jarduerak zein eredu pedagogikori jarraitu behar dioten. Testuliburuari dagokienez, funtsezko funtzioa betetzen dute ikasketa-prozesuan, bi arrazoiengatik: batetik, testuliburuak delako irakasleek gehien erabiltzen duten baliabide didaktikoa (irakasleen eguneroko jarduera testuliburuaren oinarritzen da). Bestetik, testuliburuak direlako –editorialen bidez– legearen edukiak interpretatu eta ikasgelan txertatzen dituztenak. Eskola-liburuak interpretatu egiten dituzte curriculum ofizialak, eta jarduera pedagogikoaren ardatz bihurtu direnez, horietan erabakitzen da zer irakatsiko den, irakaskuntzaren sekuentziak, ebaluazio-irizpideak, e.a.

Bi faktore horiek aztertzeko, alde batetik egin diren ekarpen teorikoak jasoko ditut, eta bestetik, Hego Euskal Herriko curriculumaren eta zenbait testuliburuaren azterketa kritikoa egingo dut, analisi dokumentalaren bidez eskuratutako datuetan oinarrituta.

## 4.1. Hezkuntza Curriculumama

Curriculumama XIX. mendean sortu zen Eskolan landu beharreko edukiak zehazteko<sup>30</sup>. Bilbaoren ustez (2003:25), hiru dira XIX. mendean geroztik egon diren curriculum-ereduak: paradigma positibista (ikuspegi teknologikoa); paradigma interpretatzailea (ikuspegi praktikoa); eta, azkenik, paradigma sozio-kritikoa (ikuspegi kritikoa). Raventósek dioenaren arabera (2005:19), Europar Batasunaren azken urteotako joera hezkuntzaren deszentralizazioan koka daiteke (nahiz eta Unibertsitateko titulazioei dagokienez kontrako jarrera agertu); arautegi berriek aholkatu dute arlo nazionalako eskumenak arlo autonomikora igarotzea, eta autonomikoak arlo municipalera edota ikastetxeetara, hezkuntzari buruzko erabakiak hezkuntza-komunitateak hartu ahal izateko. Hego Euskal Herrian dagoen curriculumama paradigma praktikoa kokatu izan da nagusiki (Bilbao, 2003:26). Curriculum-eredu horren oinarrian jasotzen da curriculumama eskola bakoitzaren beharrezko egokitu behar zaiela, eta irakaslea dela egokitzapen horren arduraduna.

Bestalde, Raventósek (2005:26) ohartarazten duen moduan, Europar Batasunaren erronka garrantzitsuenetarikoa gaur egun curriculumaren berrantolaketa datza, eta curriculumaren eginkizun nagusia Eskolako edukiak egunerokotasunean duten erabilgarritasuna agerian uztea da; azken batean, Eskolaren zeregina da ikasleak prestatzea Eskolaren testuingurutik kanpo modu eraginkorrean jarduteko.

Gaur egungo curriculumaren ezaugarri nagusia izaera malgua eta ireki samarra da. Hala jasotzen du 180/1997 dekretuak (Eusko Jaurlaritza, 1997:15): “Curriculum honek marko malgua ere eskaintzen du, horrela irakastereduei eta ikasleen hizkuntz eta eskakizunei dagozkien egokitzapenak egiteko aukera emanez”. Ikasturteko programazioa diseinatzea irakasleek egin beharreko lana da, modu horretan ikastetxearen testuinguruari eta ikasleen ezaugarri psikosozialei egokitu ahal izateko. Lau zutabetan laburbiltzen du Casanovak (1990) curriculum berriak Espainiako literaturaren irakaskuntzari eragin dizkion aldaketak, eta Estatuko eta EAEko curriculumaren parekotasuna handia izanik, aurreikus daiteke

---

<sup>30</sup> 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).

hemengo curriculumean ere sumatuko direla aldaketa berberak: lehena, edukiak zehazteko aukera ikastetxe eta ikasgeletan egotea; bigarrena, ikuspegi komunikatiboa aintzat hartzea; hirugarrena, hausnarketa eta manipulazioaren bidezko ikasketa; eta, azkena, hizkuntza eta literaturaren lanketa uztartua. Bestalde, historian lehenengo aldiz, Lehen Hezkuntzatik Batxilergoa bukatu arte Hizkuntza eta Literatura irakasgai komuna da.

Hurrengo lerroetan Eusko Jaurlaritzaren 180/1997 Dekretuaren eta Nafarroako Gobernuko 62/2002 Foru Dekretuaren edukiak aztertuko ditut, Batxilergoko Curriculuma onartzen dutenak.

#### **4.1.1. Eredu historizistaren nagusitasuna**

Euskal Hizkuntza eta Literaturari dagokion irakasgaiaren helburua honako hau da (Eusko Jaurlaritza, 1997:14): “Jakintzagai honen helburu nagusia testuen ulermen eta ekoizpenari loturik dauden komunikazio-trebetasunak garatzea da”. Beraz, curriculum berriaren arabera, literaturaren irakaskuntzari ikasleen gaitasun komunikatiboak garatzeko zeregina dagokio. Hori horrela izanda, komeni da curriculumaren edukiak eta ebaluazio-irizpideak ere ikuspegi horrekin bat datozen aztertzea.

EAEko nahiz Nafarroako Euskal Hizkuntza eta Literatura irakasgaiko curriculuma aztertzen hasita, lehenago aipatutako *historizismoaren* zantzuak antzeman daitezke. Izan ere, historiografia literarioak nabarmendu dituen idazleak dira ikasleek irakurri eta landu behar dituztenak. Hala zehazten da, adibidez, EAEko Batxilergoko ebaluazio-irizpideen zortzigarren atalean (Eusko Jaurlaritza, 1997:23):

Euskal Literaturako lan esanguratsuak interpretatzea, lanak sortu diren garaia, egilea eta dagokien ingurune sozial, historiko eta estetikoak erlazionatuz eta kanpoko literaturekiko loturak eginez.

Bestalde, esan daiteke EAEko curriculumean irakatsi beharreko garaiak zehazten diren arren, ez direla irakatsi beharreko autoreak definitzen. Nafarroakoan, ordea, zehaztuta ditugu irakatsi beharreko idazleak (Nafarroako Gobernua, 2002:79). Edonola ere, curriculum biek eman diote lehentasuna literatura nazionalaren historia irakasteari, garai bakoitzeko testu esanguratsuenak lantzea proposatuz. Irizpide horren gainean hainbat hausnarketa egitea merezi du. Zehaztaper horrek irakaslea mugatu egiten du ikasleei

irakurrarazi behar zaizkien liburuen hautaketan, liburuak ikasleen interes, kezka edota gustuekin uztartzeko aukera handirik eman gabe. Hortaz, esan daiteke Batxilergoko Curriculumean ez direla lehenetsi helburu komunikatiboarekin eta ikasleak irakurzaletzeko helburuarekin koherenteenak diren testuak. Bestalde, Lomas eta Osorok (1996a:48) dioten moduan, ikasleen irakurketa ohiturak sendotzeko egokia izan daiteke curriculumean proposatzea liburuak ikasleek berek aukeratzeko prozedurak eta irakaslea laguntzaile dutela irakurtzekoak. Ez da, ordea, halako irizpiderik jasotzen Hego Euskal Herriko curriculumetan.

#### *Garapenari aipamenik ez*

Aztergai ditudan bi dekretuetan aipatzen da ikasleek hezkuntza literarioa lortu behar dutela, irakurle gaituak prestatzea eta irakurtzeko zaletasuna piztea helburutzat hartuta. Dena dela, inon ez da jasotzen irakurri beharreko testuak ibilbide baten baitan antolatu behar direnik, ikasleen gaitasun kulturaletik abiatuz eta gero eta testu konplexuagoak irakurriz nahiz ekoiztuz.

#### *Sorkuntza bigarren mailan*

Aurreko atalean ikusi dugu azken urteotan handituz joan dela ikasleen sorkuntza literarioaren garrantzia (horren erakusgarri dira, esaterako, eskoletan antolatutako literatur tailerrak). Batxilergoko Euskal Hizkuntza eta Literatura irakasgaiaren helburu nagusia testuen ulermena lantzea ez ezik testuen ekoizpena garatzea ere bada. Batxilergoari dagokion EAEko Curriculumean honakoa zehazten da literatur ekoizpenaren inguruan: batetik, helburu orokorretan aipatzen da “egoera eta helburu komunikatibo desberdinei begira, ahoz nahiz idatziz, diskurtso koherente eta zuzenak sortzea”. Horri lotuta, edukien atalean –prozedurazko edukien barruan– zehazten da literatur sorkuntzarako hurbilketa egin behar dela testu-ekoizpenaren bitartez. Prozedura horrek metodologia bat baino gehiago onartzen ditu, eta irakasleari egokituko zaio egokiena hautatzea. Bestalde, curriculumak zehazten dituen helburuak oso zabalak izanda, garrantzi handia dauka irakasleak duen prestakuntza teoriko nahiz pedagogikoak, bai eta irakasle bakoitzak literaturaren irakaspenarekin lortu gura duen helburuak ere.

### *Hizkuntza eta literatura jakintzagai berean baina loturarik gabe*

Hizkuntza eta literaturari dagozkien edukiak ez daude uztartuta ez EAEko ez Nafarroako curriculumean; aitzitik, bata bestearen ondoren txertatuta aurkitzen ditugu. Horrela, Nafarroako Foru Dekretuan D ereduko Batxilergoko lehenengo mailako edukietan 12, 13, 14 eta 15. puntuak dagozkio literaturari (gainontzekoak hizkuntzari dagozkio); bigarren mailakoan, ostera, 11, 12, 13, 14 eta 15. puntuak. EAEko Dekretuari gagozkiola, edukiak bost ataletan daude banatuta: *diskurtso aniztasuna, hizkuntzaren erabilera funtzionala, literatur diskurtsoa, hizkuntza ikasgai eta hizkuntza eta hiztunak*. Literaturari dagozkion eduki guztiak *literatur diskurtsoa* izeneko atalean biltzen dira.

Horrela, bi curriculumek bereizi egiten dituzte eduki linguistiko eta literarioak. Gainera, ez EAEko curriculumean ez eta Nafarroakoan ere, hizkuntzari dagozkion edukietan ez da aipatzen testu literarioen erabilera; aipamen bakarra Nafarroako curriculumean daukagu, Batxilergoaren bigarren mailako edukien multzoan hau zehazten denean: “Hala ulermen mailan nola adierazpen mailan ezagutzen duten lexikoa handitzea, literatur testu klasikoak eta gaur egungo kazetaritza testuak landuz” (Nafarroako Gobernua, 2002:78). Hortaz, hizkuntza lantzeko –lexikoa lantzeko, zehatzago– literaturaren erabilera aipatzen denean ere, testu klasikoei egiten zaie erreferentzia, eta ez gaur egungo literaturari.

Lehenengo atalean ikusi dugu XIX. mendera arte iraun zuen eredu didaktikoaren (*irakaskuntza erretorikoaren*) jarduera garrantzitsu bat ikasleei Antzinate Klasikoko testuak eta testu sakratuak irakurraraztean zetzala, haietan zeuden baliabide erretorikoak ikasteko. Nafarroako curriculumetik aipatu dudak puntuak badu nolabaiteko parekotasuna erretorikaren ereduarekin; ez, ordea, irakaskuntzako joera berriekin, ez baitu ikasleen interesen araberrako testu-lanketarik proposatzen. Edonola ere, curriculumak izaera irekia du, eta beraz, irakaslearen esku dago, hein batean, hizkuntza irakasteen zein ezaugarritako testuak erabili erabakitzea.

### *Sorkuntza ebaluazio-irizpideetatik kanpo*

Curriculumaren ebaluazio-irizpideei dagokienez, aipatzen da ikasleek gai izan beharko dutela literatur lanen edukia interpretatzeko, lanak sortu diren garaia, egilea eta dagokien

ingurune sozial, historiko eta estetikoak erlazionatzeko nahiz kanpoko literaturekiko loturak egiteko. Ebaluatu egin behar da, halaber, ikasleak lanen eduki ideologikoa ezagutzeko eta horrekiko iritzi kritikoa osatzeko duen gaitasuna. Ez da, ordea, ebaluazio-irizpideen barruan sartzen ikasleak literatur sorkuntzan daukan gaitasuna, nahiz eta jakintzagaiaren helburu nagusien artean aipatzen den helburuetako bat “testuen ulermen eta ekoizpenari loturik dauden komunikazio-trebetasunak garatzea” dela. Horrek ezinbestean eskatzen du ebaluazio-irizpideetan ekoizpena ere baloratzea, baina ez da halakorik jasotzen ebaluazioaren atalean.

#### **4.1.2. Teoria pedagogiko berritzailearen zantzuak**

Orain artekoa ikusita, aztergai ditudan curriculum-legeetan eredu historizistaren nagusitasuna argia dela esan dezakegu. Dena dela, lege horietan badira teoria pedagogiko berrien zantzuak ere, eta zenbait puntutan soma daiteke curriculumak duen helburu eta ikuspegi berria. Hurrengo lerroetan zehaztuko dut zein puntuk egiten duten bat ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea helburu duten proposamen pedagogikoekin.

##### *Testuen aukeraketa gazteen testuingurura hurbiltzeko proposamena*

Testuen aukeraketa egitean zehazten diren irizpideei dagokienez, lehenago ikusi dugu irizpide nagusia dela euskal literaturako idazle, genero eta garairik esanguratsuenak biltzen dituzten testuak aukeratzea. Dena dela, eta bigarren mailan bada ere, EAEko curriculumean aipatu aipatzen da “ahal den heinean gazteen mundu-ikuskerara eta testuinguruarekin lotuz” egin behar dela aukeraketa hori (Eusko Jaurlaritza, 1997:15), alegia, ahal den neurrian ikasleei gertuko izan ahal zaizkien obrak (edo horien testu-zatiak) aukeratu behar direla. Nafarroako Foru Dekretuan ez da halako zehaztapenik jasotzen.

##### *Askotariko baliabide materialak*

Eredu didaktiko berriarekin bat datorren beste ezaugarri bat honako hau da: ikasleek iturri bibliografiko egokiak aurkitu eta era kritikoan erabiltzea bultzatu behar dela aipatzen da helburuen atalean (Nafarroako Gobernua, 2002:75; Eusko Jaurlaritza, 1997:17). Horrekin lotuta, ebaluazio-irizpideetan aipatzen da kontuan hartuko dela ikasleek



askotariko iturriak kontsultatzea (Nafarroako Gobernua, 2002:77; Eusko Jaurlaritza, 1997:23) eta informazioa bilatu eta prestatzeko oinarrizko informatika-baliabideak erabiltzea (Nafarroako Gobernua, 2002:77).

### *Generokako antolaketa*

Literatur diskurtsoari dagokion atalean, EAEko curriculumean (Eusko Jaurlaritza, 1997:19), kontzeptuzko edukietan generokako antolaketa da nagusi, eta ez (orain arte bezala) kronologiaren arabera. Hori da, hain zuzen ere, irakaskuntza berriaren ezaugarrietako bat (Colomer, 1991:30). Beraz, testuen lanketak beren tipologia linguistiko-estrukturalaren arabera antolatzeko saiakera dago. Bertochik (1995) dioten moduan, era horretan ikasleek lortzen dute testu literarioak eta ez-literarioak bereiztea, genero nagusietan idatzitako testuak desberdintzea, genero bakoitzaren arauak identifikatzea eta generoen azterketarako bitarteko gero eta egokiagoak erabiltzea. Dena dela, garrantzitsua da esatea generokako egituraketaren barnean antolaketa kronologikoa proposatzen dela; era horretan, literatura irakastean ikuspegi historikoa lehenesten da, ez genero bakoitzaren ezaugarriak eta generoak aztertzeko moduak irakastea.

Nafarroako curriculumean generoak ez dira edukien antolaketarako irizpide. Aitzitik, kronologiaren arabera hurrenkeran nahasten dira generoak. Ikus dezagun adibide bat (Nafarroako Gobernua, 2002:78):

13. XIX. mendea: Bertsolariak: Etxahun Barkoxekoa, Iparragirre eta Bilintx. Lore jokoan garrantzia eta haien eragile Antoine Abbadia. Antzerkia: Toribio Alzaga.

14. Eleberraren hasiera: Domingo Agirre. S. Aranak XX. mendean hasierako literaturan izandako eragina. Gerra zibilaren aurreko poetak: Lizardi, Lauaxeta, Orixe, Tapia-Perurena, e.a.

15. Hirurogeiko hamarkadako literatura berritzailea: J. Mirande, G. Aresti, Txillardegui. Gaur egungo idazleak: B. Atxaga, I. Borda, R. Saizarbitoria, J. Sarrionandia, A. Lertxundi, e.a.

### *Faktore sozialen azterketa*

Curriculumaren ikuspuntu berritzailearen beste ezaugarri batek teoria sistemikoen hatsarrearekin dauka lotura, izan ere, curriculum berrian ekintza literarioan parte hartzen duten faktoreen azterketari eskaintzen zaio arreta. EAEko Batxilergoko edukien ataleko 3.C. puntuan (literatur diskurtsoaren barnean jarrerazko edukiak biltzen dituen) honako helburu hau zehazten da (Eusko Jaurlaritza, 1997:20): “literatur lanen ekoizpen, hedapen eta hartzea baldintzatzen dituzten alderdi soziologikoak ezagutu eta kritikoki baloratzea”. Nafarroako curriculumean ez da ikuspegi hori jaso.

### *Testu-iruzkinen lanketa eta obra osoen irakurketa*

Hego Euskal Herriko curriculumak oro har aztertuta, esan daiteke eduki teoriko nahiz praktikoz daudela osatuta. Jarduera praktikoei dagokienez, curriculum bietan testu-iruzkinak lantzea proposatzen da (Nafarroako Gobernua, 2002:77; Eusko Jaurlaritza, 1997:16). EAEkoak zehaztasun handiagoa dauka, besteak beste, literatur lan osoak edota literatur lanen zentzu orokorra apurtzen ez duten atal luze samarrak irakurri behar direla esaten da. Bestalde, EAEko curriculumean aipatzen da “literatur sorkuntzarako hurbilketa testu-ekoizpenaren bitartez” (Eusko Jaurlaritza, 1997:19); Nafarroakoan, ordea, ez da halako jarduera-proposamenik jaso<sup>31</sup>. Dena dela, esan behar da EAEko curriculumean literatur sorkuntza aipatu aipatzen bada ere, ebaluazio-irizpideetan ez zaiola inongo erreferentziarik egiten.

Curriculum biak bat datoz zehaztean ikasleek gutxieneko jakintza teoriko batzuk ere eduki behar dituztela: lanak sortu diren garaia, egilea eta dagokien ingurune sozial, historiko eta estetikoak erlazionatu behar dituzte (Nafarroako Gobernua, 2002:78; Eusko Jaurlaritza, 1997:23). Horrez gain, literatur testu bakoitza zein generotakoa den identifikatzeko gai izan beharko dute, eta horren egiturako oinarritzko osagaiak eta hizkuntz baliabideak ezagutu (Nafarroako Gobernua, 2002:79; Eusko Jaurlaritza, 1997:23).

---

<sup>31</sup> Testu sorkuntzaren gainean, honakoa zehazten da helburuen atalean: “Zenbait testu mota zuzen idaztea (humanistikoak, kazetaritzakoak, zientifikoak, ahozko diskurtsoak, e.a.)” (Nafarroako Gobernua, 2002:74).

### *Ebaluazio-irizpideak*

Ebaluazio-irizpideekin jarraituz, proposatzen den ebaluazio mota ere eredu pedagogiko berriarekin bat dator. Izan ere, irakasleak baloratu behar dituen edukiak ez dira bildumazkoak soilik izan behar, prestakuntzazkoak eta prozesuzkoak ere baloratu behar ditu (Nafarroako Gobernua, 2002:76; Eusko Jaurlaritza, 1997:15).

#### **4.1.3. Bi curriculumen arteko aldeak**

Bukatzeko, Hego Euskal Herriko bi curriculumen azterketak agerian utzi dituen aldeak aipatuko ditut; era berean, aldeak dauden arlo horietan Espainiako Gobernuak Gaztelania eta Literatura irakasgaiari buruz egindako curriculumak aztertuko dut. Horrek aukera emango digu ikusteko zein kasutan jarraitzen dion EAEkoak Estatuko curriculumari eta zeinetan aldentzen den hartatik, eta berdin Nafarroakoaren kasuan ere. Alderaketa hori beharrezkoa da ikusteko Estatuko eredutik berariaz egindako aldaketek zein ikuspegi didaktiko duten oinarri.

Bost dira, funtsean –literaturaren irakaskuntzari dagokionez–, EAEko eta Nafarroako Curriculum Dekretuek dituzten aldeak:

1. EAEko curriculumean literatur edukiak generoka daude antolatuta; Nafarroakoan, berriz, ikuspegi kronologikoa dute ardatz.
2. EAEko curriculumeko edukiak malguagoak dira, eta irakatsi behar diren garaiak identifikatzen diren arren, ez da zehazten irakatsi beharreko autoreak zeintzuk diren<sup>32</sup>. Bai, ordea, Nafarroako curriculumean.
3. 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; hala ere, Nafarroakoak ez du halakorik zehazten.
4. EAEko curriculumak jasotzen du literaturaren merkatua baldintzatzen duten alderdi soziologikoen berri eman behar zaiela ikasleei, eta alderdi horiek kritikoki balora

---

<sup>32</sup> Hala ere, euskal literaturako *idazle esanguratsuenak* irakatsi behar direla aipatzen da (Eusko Jaurlaritza, 1997:15).

ditzaten bultzatu behar dela. Nafarroako curriculumak ez die aipamenik egiten literatur lanen ekoizpen, hedapen edota hartzearen alderdi soziologikoei.

5. Bi curriculumak bereizten dituen azken ezaugarria literatur sorkuntzari dagokio. 1.2.3.3. atalean (63. or.) ikusi dugu ikasleek literatur gaitasuna garatzeko behar-beharrezkoa dela literatur testuen sorkuntzan saiatzea eta trebatzea. EAEko Curriculum-dekretuaren edukietan jasotzen da jarduera hori, ez ordea, Nafarroakoan.

Alde horiek ikusita, esan daiteke eredu didaktiko berriari gehiago lotzen zaiola EAEko curriculumak, goiko bost ezaugarriak eredu berriaren ezaugarri baitira. Dena dela, ikuspegi berritzailea txertatzeko ahalegina egonik ere, esan behar da ezaugarri horien atzean gabezia nabarmenak daudela. Besteak beste, ikuspegi kronologikoaren nagusitasuna eta historiografia nazionalak esanguratsutat jo dituen idazleak ezagutarazteko beharra nagusitzen dira, eta literatur sorkuntza ez da aintzat hartzen ebaluazioan, ikasleak lortu behar izan dituen gaitasunak zehaztean.

Jarraian, lau ezaugarri horiek Espainiako curriculumean nola zehazten diren ikusiko dugu. Horretarako, Espainiako Gobernuak Batxilergorako gutxieneko irakaskuntza zehazten duen 1178/1992 Errege Dekretuan alderdi horiek zein ikuspegitatik planteatzen dituen aztertuko dut, hori izan baita Hego Euskal Herriko bi curriculumek oinarri izan duten legea.

#### *Espainiako curriculumarekiko parekotasunak eta aldeak*

Espainiako curriculumean Gaztelania eta Literatura irakasgaiko edukiak generoka daude antolatuta, EAEkoan bezala. Dena dela, Espainiako curriculumak mantendu egiten du antolaketa horren koherentzia, eta generoen atalaren barruan dauden edukiek lotura estua dute haien artean, lehentasuna emanaz genero bakoitzak izan duen bilakabide historikoari. EAEko curriculumean, ordea, edukiak gertaera isolatu gisa aurkezten dira. Adibide gisara, ikusiko dugu nola proposatzen den lantzea antzerkiaren arloa curriculum bakoitzean.

**EAEko curriculum (Euskal Hizkuntza eta Literatura)**

• Antzerkia:

Herri-antzerkia: maskarada, tobera eta pastoralen ezaugarriak. Ilustrazioa eta euskal antzerki kultuaren sorrera.

Pizkunde Garaiko euskal antzerkia.

Gerra osteko antzerkigintza.

**Espainiako curriculum (Gaztelaniaz eta Literatura)**

El teatro:

Orígenes del teatro medieval. Lope de Vega y el teatro clásico español: consolidación, características e influencia en el teatro español posterior.

Transmisión del teatro realista y costumbrista.

Evolución y transformación del teatro del siglo XX.

Agerikoa da EAEko curriculumean ez dela antzerkigintzaren garapena lantzen; aitzitik, literatur generoa sakonean ezagutzeari baino, garai batzuen gaineko ezagutza edukitzeari ematen zaio lehentasuna. Espainiakoan, ordea, generoen garapen historikoan sakontzea bultzatzen da, eta EAEkoan ere berdin egin behar litzateke sarreran esaten denarekin koherentzia mantentzeko: “Garrantzitsua da ikasleek literatur forma eta genero nagusiak ezagutzea, betiere testuak sortu diren testuinguru historiko eta kulturalera hurbilduz eta generoek historian zehar izan dituzten aldaketak kontuan hartuz” (Eusko Jaurlaritza, 1997:15). Horrez gain, Espainiako Curriculumean pausu bat gehiago ematen da ikasleek literatur generoak ezagut ditzaten, ondokoa zehazten baita edukietan (Espainiako Gobernua, 1992:11): “Lectura y estudio de una obra significativa de cada una de las formas literarias referidas”. Hortaz, ikasleek narrazioa, poesia, antzerkia, saiakera eta kazetaritza irakurri eta landu beharko dituzte Gaztelania eta Literatura irakasgaietan, bai Espainian bai Espainiako Estatuko Erkidego guztietan.

Bestalde, Espainiako Curriculumean ez dira zehazten irakatsi beharreko autoreak zeintzuk diren<sup>33</sup>, beraz, EAEko curriculumak eredu horri jarraitu dio, Nafarroakoak ez bezala. Horrez gain, Espainiako curriculumak jasotzen du obren ekoizpenari eta harrerari

<sup>33</sup> Bi kasutan bakarrik agertzen dira zehaztuta idazleak: narrazioan Cervantes aipatzen da eta antzerkian Lope de Vega (Espainiako Gobernua, 1992:10).

dagozkion baldintza sozialak ezagutu behar dituela ikasleak. Bestalde, ez du jasotzen testuak aukeratzeko ikasleen testuingurua kontuan hartu behar denik; alderdi hori EAEko curriculumak bakarrik jasotzen du.

Ikasleen literatur sorkuntzari dagokionez, egiten zaio aipamenen bat edo beste. Espainiako Curriculumaren arabera, obren lanketek eta interpretazioek ez dute oztopatu behar testuarekin gozatzea, eta gainera, ikaslearen sorkuntza motibatu behar dute (id. 10). Horrez gain, Hego Euskal Herriko curriculumetan baino gehiago azpimarratzen da sorkuntzaren garrantzia, eta ebaluazio-irizpideetan jasotzen da sorkuntza ere baloratu egin behar dela (id. 11). Kontuan hartuta bai EAEko curriculumak, bai Nafarroakoa Errege dekretu horretan oinarritu direla, ez da erraz ulertzen euskal curriculumek idazketa literarioari kendu dioten presentzia.

Curriculumari dagokion atalarekin amaitzeko, Hego Euskal Herriko bi curriculumen gaineko hausnarketa laburra egin gura dut. 1970eko hamarkadatik hona ikuspegi pedagogiko berriak sortu dira, baina horiek ez dira, oraindik, guztiz txertatu Hego Euskal Herriko curriculum-ereduetan. EAEko curriculumak Nafarroakoak baino ikuspegi berritzaileagoa badu ere, gabezia nabarmenak azaleratu dituzte biek ala biek. Nafarroakoaren kasuan, eredu zaharrari jarraitzen diola esan daiteke, edukiak zurrun aurkeztuz (irakatsi behar diren autoreak zehaztuz, kasu) eta kronologiaren arabera antolatuz. Gainera, ez dago literatur teoria berrien islarik: ez dira literatur merkatuaren ezaugarri soziologikoak lantzen, ez da ikasleen testuingurua kontuan hartzen... EAEko curriculumean antzematen da ikuspegi berriarekin bat egiteko saiakera, eta horren adibide dira edukiak generoka antolatzea, irakatsi beharreko idazleen aukeraketa irakaslearen esku uztea edota merkatuaren ezaugarri soziologikoei arreta eskaintzea. Hala ere, bi curriculumen oinarria Espainiako 1178/1992 Errege Dekretua izanik, esan behar da Hego Euskal Herriko bi curriculumek berariaz baztertu dituztela zenbait ezaugarri, hala nola, literatur sorkuntza ebaluazio-irizpideen artean sartzeari edota literatur edukiak generoen bilakaeraren ikuspegitik lantzea. Etorkizunerako egiteko garrantzitsua izan daiteke curriculumak pedagogia berritzailearen eredura gehiago hurbiltzea, eta hezkuntza literarioaren erronkari modu estuagoan heltzea. Horretarako, garrantzitsua da ikasketa kontzeptualen nagusitasuna baztertzeari, irakurketari eta sorkuntzari garrantzia aitortzea, eta literatur lanen hautaketa, irakurketa nahiz interpretazio eta balorazioarako jakintzak, tresnak eta teknikak irakastea.

Bestalde, curriculumaren izaera ireki eta malguak irakasleen esku uzten du, hein handi batean, literaturan erabiliko diren metodologiak zehaztea. Hori horrela –eta irakaslerik gehienek testuliburuaren edukiei jarraitzen dietela ikusita– garrantzitsua da aztertzea zein ikuspegi eta lanketa proposatzen duten euskal testuliburuek.

## 4.2. Testuliburuak

Atal honek Batxilergoko testuliburuak analisi dokumentalaren bidez aztertzea du helburu, ikusteko testuliburu horietan literaturaren arloa nola jorratzen den. Lehenago ikusi dugu gaur egun literaturaren irakaskuntzan bi ikuspegi nagusitzen direla: literatura nazionalen historia irakastera bideratutakoa bata, eta ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzera bideratutakoa bestea. Lehendabizikoan eduki teorikoak nagusitzen dira, idazleei buruzko biografiak edota literatur mugimenduei buruzko ezagupenak. Bigarren ikuspegiaren arabera, ordea, literatur kanonak ez du izan behar testuliburuak edukiak aukeratzeko irizpide nagusia; aitzitik, ikasleen gaitasun literariotik abiatuta, haien testuingurutik gertu dauden testuak lantzea proposatzen da, eta garrantzia ematen zaie bai ikaslearen parte-hartzeari, bai motibazioari, bai eta ikaslearen trebetasun komunikatiboak garatzeari ere. Hego Euskal Herriko curriculumetan bi ikuspegi horien isla dago, eta ondorioz, pentsatzekoa da testuliburuetan ere bi ereduak gainjarriko direla.

Gaur egun ikasgeletan gehien erabiltzen den euskarria testuliburu da, eta ondorioz, testuliburuak edukiak eta testuliburuak bultzatzen duten eredu pedagogikoa bihurtzen dira ikasgelako metodologiaren ardatz. Hori horrela izanik, literaturaren irakaskuntza aztertzean ezinbestekoa dugu baliabide hori aztertzea, eta ikustea zeintzuk diren euskal hizkuntza eta literatura lantzen dituzten testuliburuak indarguneak, ahuleziak eta etorkizunerako erronkak.

Aztertuko ditudan liburuak hiru argitaletxerenak dira: Ibaizabal, Elkar eta Giltza. Tesian zehar aztertu ditudan Hego Euskal Herriko hogeita bat ikastetxeetan hiru editorial horien testuliburuak dira gehien erabiltzen direnak, eta irizpide horri jarraitu diot. Argitaletxe bakoitzean bi testuliburu hautatu ditut, hain zuzen, Batxilergoko lehenengo eta bigarren mailakoak.

Hiru argitaletxe horietako testuliburuak gain, Ereinekoa eta OT-koa ere erabiltzen dira, baina badago arrazoirik bi argitaletxe horiek azterketa honetatik kanpo uzteko. Hain zuzen ere, Ereineko testuliburu A eredurako prestatua da, eta beraz, oso bestelako ezaugarriak ditu. Kontuan hartuta ikerlan honen eremua euskarazko adarrean datzala, horixe izan da Ereineko testuliburuak azterketatik kanpo uzteko arrazoia. OT argitaletxearen testuliburuari



gagozkiola, esan behar da ez direla testuliburu arruntak; aitzitik, oso testuliburu sinpleak dira, laburrak, ikasgelako edukien *lagungarri* gisa erabil daitezkeen ariketa gutxi batzuk dituztenak. Bertan ez da literaturari buruzko inongo informazio edo azalpenik eskaintzen, eta irakasleek ez dute klasea testuliburu horietan oinarritzen. Hori dela eta, ariketa-liburuxka horrek ez digu datu esanguratsurik eskainiko gaur egungo literaturaren irakaskuntzak dituen eredu eta jardueren inguruan.

Bukatzeko, aipa dezadan atala nola egituratu dudan. Lehenik, labur-labur azalduko dut zein izan den euskal testuliburuaren bilakaera historian zehar. Kokapen hori egin ostean, testuliburuak deskribatuko ditut, erreparatuz bai literatur unitateek testuliburuan duten lekuari nahiz hizkuntza edukiekiko uztarketari, bai eta literatur unitateetan proposatzen diren eduki teoriko, testu-iruzkin eta jarduera praktikoei ere. Azkenik, ondorioak aterako ditut, gaur egungo testuliburuei buruzko balorazio orokorra eskainiz.

#### **4.2.1. Euskal testuliburua**

Euskal Herrian euskaraz idatzitako lehen eskola-liburua Leizarragaren *ABC edo Christinoen Instructionea* (1571) kristau dotrina dugu (Perez, 2004:78). Dena dela, Erdi Arotik aurrera euskaldunak diglosi egoeran bizitzeak eragin zuen arauzko eskolaketa erdaraz egitea, harik eta XIX. mende bukaeran euskal eskolak sortu ziren arte. Horrela, haurrentzako euskal liburu bakarra kristau dotrina izan zen XIX. mendera arte; mende horretan –auzo eskolen sorrera iritsi baino lehen– sortu ziren lehen euskal testuliburuak, Kepa Andoni Ormaetxearen *Agakia* 1896an eta Sabino Aranaren *Umiaren lenengo aizkidea* 1897an (Torrealdai, 1997:103).

Perezzen arabera (2004:82), eskolarako sortutako euskal testugintzan 1900-1936 urteak oso emankorrak izan ziren; Bizkaiko Aldundiaren esku zeuden Auzo Eskolen sorrerak euskarazko testuliburuaren beharra azaleratu zuen, eta testu horiek sortzeko ahalegin handiak egin ziren Euskal Herri osoan.

Frankismoaren garaiko urteak ilunak izan ziren euskal kutsua zuen edozerentzat, eta frankismo osterara arte itxaron behar izan zen euskal irakaskuntzaren loraldi berria

ezagutzeko<sup>34</sup>. Bilbaok dioen bezala (2003:79), 1975ean onartu zuen Espainiako legeak eskola publikoetan euskara eta euskal kultura irakastea, nahiz eta lege hori ez zen praktikan jarri 1982 urtera arte, ikastoletan salbu (horietan lehenago hasi ziren). 1982an irakaskuntzan euskararen erabilera indartzeko legea onartu zen, eta horrek aukera eman zuen eskoletan euskara sar zedin bidea diseinatzeko A, B eta D eredu bidez (Erriondo, Garagorri eta Isasi, 1998:50).

Inguruko herrialdeei dagokienez, pedagogiaren mugimendu berriak indartuz joan ziren 1970 eta 1980ko hamarkadetan, eta horrek eragina izan zuen testuliburuaren edukietan eta erabileran. Mugimendu horien ustez, garaiko testuliburuak proposatzen zituzten edukiak eta jarduerak ez zetozen bat inguru fisiko eta soziokulturalean integratutako eskola aktibo eta motibatzailearekin. Hortaz, beharrezko iritzi zioten baliabide didaktiko berriak erabiltzeari, bai eta testuliburuaren erabilera gutxitzeari ere (Lomas eta Vera, 2004:9). Ez zen proposatu testuliburuak albo batera uztea, ezpada testuliburuaren edukiei ez jarraitzea goitik behera, zeuden zeudenean, eta ikasleen ezagutza-iturriak askotarikoak izatea, nahiz eta erreferente nagusia testuliburuaren izan.

Joera hori indartu egin du curriculum berriak; curriculum berriaren izaera irekiak erantzun gura dio programazioa testuinguruaren eta ikasleen ezaugarrien arabera antolatzeko beharrari. Hortaz, irakasleei dagokie curriculum ixtea. Dena dela, oraindik irakaskuntza-programak testuliburuaren gai-zerrendari jarraituz diseinatzen dira kasu askotan (Fernández, 1989).

Horrez gain, testuliburuak berek ezartzen dituzte maiz ikasgelan garatzen diren prozedurak eta estrategiak (Perez, 2004:71). Izan ere, irakaskuntza-programak sarritan ez dira curriculumari jarraituta garatzen (Osoro, 1994:76), baizik eta testuliburuetatik abiatuta (Fernández, 1989:56; Bilbao, 2003:87). Horrela, testuliburuaren bihurtzen da programazioen zein ikasgelako jardueren zentroa. Testuliburuaren hautaketari dagokionez, irakasleek berek egiten dute aukeraketa, klaustroan, zikloan edo banaka (Erriondo, Garagorri eta Isasi, 1998:64).

---

<sup>34</sup> Euskal testuliburuaren kasuan, Perezek (2004:88) honako faktore hauek aipatzen ditu euskal testuliburu modernoaren sorreran: 1968an Euskaltzaindiak euskara batua onartzea, egoera politikoa aldatzea eta pedagogia-talde berritzaileak egotea.

Euskal Herrian testuliburuaren erabilera handia da, baina aldatu egiten da eremura eta ikastetxera. Horrela, Erriondok, Garagorrik eta Isasik (1998) egindako ikerketa baten emaitzek iradokitzen dute irakaskuntza zenbat eta euskaldunagoa izan eta ikastetxea zenbat eta publikoagoa, orduan eta joera handiagoa dagoela testuliburuak ez erabiltzeko. Hala ere, joera hori jakintzagai batzuetan bakarrik gertatzen da (Ingurunea eta Euskal Hizkuntza eta Literatura alorretan). Horrek iradokitzen du testuliburuak ez erabiltzearen arrazoia ez dagoela lotuta egin diren proposamen pedagogiko berriekin; aitzitik, Erriondo, Garagorri eta Isasiren ustez (id. 67) normalizaziorik ezaren erakusgarri dugu.

#### **4.2.2. Testuliburuaren azterketa**

Azpiatal honen helburua da hiru argitaletxeren testuliburuak hartu eta horien barne egitura nahiz edukiak aztertzea. Argitaletxez argitaletxe aurkeztuko dut bakoitzaren deskribapena, eta ikusiko dugu bakoitzean paradigma historiko-positibista ala ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatzeko ikuspegia nagusitzen den. Horrez gain, ikasleen motibazioa sustatzeko eta haien literatur gaitasuna garatzeko proposatzen diren ariketak ere aztertuko ditut.

Argitaletxe bakoitzaren deskribapena bi azpiataletan banatu dut: *testuliburuaren egitura* eta *literaturari dagozkion edukiak*. Lehendabizikoan azalduko dut liburuaren egitura eta literatur edukiak duten uztarketa maila gainontzeko edukiekin. Bigarren azpiatalean literaturari dagozkion unitateak deskribatuko ditut, bakoitzean proposatzen diren testuak eta ariketak aztertuz nahiz eduki kontzeptualek betetzen duten lekua eta eginkizuna zehaztuz.

- *Hizkuntza eta Literatura I eta Hizkuntza eta Literatura II (argitaletxea: Giltza-Edebé)*

##### *Testuliburuaren egitura*

Giltza argitaletxeak Batxilergoko lehenengo eta bigarren mailarako sortutako bi testuliburuak hiru atal nagusi dituzte: “Hizkuntza: atalez ataleko programazioa”, “Literatura: atalez ataleko programazioa” eta “Eranskina” (azken hori hizkuntzari buruzko informaziora dago bideratuta: deklinabidea, ortografia arauak, perpaus motak, e.a.).

Banaketa horretatik ondorioztatzen da Hizkuntza eta Literatura irakasgai bakarrean bilduta egonik ere, eskola-liburuetan ez direla uztartuta lantzen, bereizita baizik. Banaketa hori curriculumetan dagoen banaketaren isla da, eta agerian uzten du bi irakasgaiak uztartzeko helburua oraindik ere guztiz lortu gabe dagoela.

Liburu bakoitzaren hasieran ikasle nahiz irakasleek zer aurkituko duten adierazten da: liburuaren hiru atal nagusiak, bakoitzeko unitate didaktikoak, unitate bakoitzaren eduki nagusiak eta unitate bakoitzak duen egitura. Gainera, unitate didaktiko bakoitzaren hasieran unitatearen helburuak eta edukiak aurkezten dira. Horrez gain, hizkuntzari eskainitako unitate bakoitzaren erdialdean “berrikusketa” izeneko atala dago, non unitate didaktikoan zehar agertutako eduki linguistikoak laburbiltzen diren eta agertutako edukiak barneratu diren ebaluatzeko zenbait ariketa proposatzen den. Hala ere, esan behar da atal horrek beti “lexikoa”, “morfologia”, “sintaxia” eta “ortografia” dituela ardatz, eta ez azaldutako datu historiko eta sozialen ulermenari lotutako ariketak edota horiei buruzko hausnarketara bideratutakoak.

Bestalde, hizkuntzari dagozkion unitateetan aipatzekoa da guztietan egituraketa berari jarraitzen zaiola, unitate bakoitza bost azpiataletan banatuz: “Hizkuntza eta hiztunak”, “Hizkuntza ikasgai”, “Berrikusketa”, “Diskurtso-aniztasuna” eta “Hizkuntzaren erabilera funtzionala”. Literaturak leku urria du unitate horietan, baina zenbait kasutan lantzen da “Diskurtso-aniztasunaren” atalean. Esate baterako, *Hizkuntza eta Herria* izeneko unitatearen helburuetako bat da “testua zer den ulertu eta testu mota eta testu-eren arteko desberdintasunez eta sailkapen-irizpideez jabetzea” (Giltza, 2004a:22). Testu mota horien artean literarioak ere aipatzen dira, eta lau testu-ereduren bidez, ikasleari eskatzen zaio identifika dezala testu bakoitza zein motatakoa den. Puntu honetan, garrantzitsua da hausnarketa bat egitea; Lomasek proposatzen duen bidetik (1996b:198), lau testu erabiltzean ikasleari lau asmo komunikatiborekin egindako testuak eman zaizkio. Kontuan hartuta irakasgaiaren helburua ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatzean datzala, testu gehiago eta askotariko asmo komunikatiboei erantzuten dietenak proposatzeak bide emango zukeen ikasleak errazago ulertzeko egoera komunikatibo bakoitzerako zein testu mota den egokia.

Bestalde, ez da sakondu literatur testuen eta testu ez-literarioen arteko aldeetan, ez eta bakoitza aztertzeko tresnetan edo ikasleek testu-zati luzeen aurrean erakusten duten ulermen-, interpretazio- edo balorazio-trebetasunetan ere. Testu-ekoizpenari dagokionez,

hizkuntzari eskainitako ataletan ez da literatur testuak sortzeko proposamenik egin (izatekotan ere, aukeran uzten da literatur testua edo bestelako testua idaztea).

Arestian aipatu bezala, testuliburuaren bigarren zatia literatur edukiei eskainitakoa da. Bi mailetako testuliburuetan lehendabizi unitate didaktikoen aurkezpena egiten da, eta eduki nagusiak bi azpiataletan banatzen dira: “Literatur diskurtsoa” eta “Testu-iruzkinak eta ikasteknikak”. Edukien antolaketari dagokionez, lehenengo mailako liburuan literaturaren aurkezpenaren ostean “literatur generoak” izeneko unitatea aurkezten da (narrazioa, lirika eta dramatika); geroago datozen unitateak, ordea, ardatz kronologikoaren inguruan antolatu dira (literatura idatziaren hastapenetatik XIX. mendeko literaturara). Bigarren mailako liburuaren literaturaren atala oso-osorik dago ardatz kronologikoaren gainean egituratuta.

Liburuaren lehen zatian, hizkuntzari dagokionean, egiten dira unitatearen hasieran ikaslearen aurre-ezagutzak aztertzeke eta haien motibazioa lantzeko ariketa batzuk: ikasleak taldeka bildu eta aipuren batekiko iritzia eztabaidatu, hitzik gabeko komunikazio-ekintzak interpretatu, ikasle bakoitzak bere euskalkia zenbateraino ezagutzen duen aztertu, ikasleei eskatu beren gertuko jendeak euskararekiko zein jarrera duen azaltzeko, e.a. Ariketa horiek hizkuntzari dagozkion unitate guztien hasieran ageri zaizkigu “hausnargaia” izeneko azpiatalean. Literaturari dagokion zatian, ordea, atal hori desagertu egin da, eta literaturari eskainitako unitaterik gehienetan helburuak eta edukiak azaldu ostean, informazio kontzeptuala azaltzeari ekin zaio (salbuespena lehenengo mailako liburuan dugu, lehenengo bi unitateetan; horietan, orrialde erdiko testu bana dago eta ikasleari eskatzen zaio unitatean zehar landuko diren hainbat edukiren gainean hausnarketa egin dezala. Hortaz, esan daiteke bi unitate horietan badagoela ahalegina ikasleen aurre-ezagutza aztertzeke eta motibazioa lantzeko. Gainontzekoetan, ordea, ez dago halako saiakerarik, eta “Testuinguru sozio-kulturala” izeneko atalak hartu du bestearen lekua). Orrialde batean garaiko testuingurua eskaintzen da, kultura, erlijioa, politika eta ekonomiaren arloetako gertakari nagusiak laburbilduz. Gertakari horiek guztiak orrialde batean laburbiltzearen ondorioz, gertaera historikoak gertaera isolatu gisa aurkezten dira, haien arteko loturarik gabe.

Ikasteknikari buruzko atalean –unitate bakoitzaren amaieran– azaltzen zaigu ikasketetan zehar (Unibertsitatera begira, bereziki) lagungarri izan dakizkigukeen hainbat teknikari buruzko informazioa. Batxilergoko lehenengo mailarako, adibidez, hiru atal aurkezten dira: lehena, liburutegia nola erabili behar den (nola aurkitu liburuak, nola egin liburu-

eskabideak, e.a.); bigarrena, lan monografikoak egiteko jarraitu beharreko urratsak (dokumentazioa nola lortu eta erabili, antolaketa, idazketa); azkena, lanen aurkezpen-eredu bat. Bigarren mailarako, berriz, gaurko euskal hiztegiak zeintzuk diren, aipu bibliografikoak nola idatzi behar diren eta interneten informazioa nola bilatu azaltzen dute ikasteknikako atalek.

### *Literaturari dagozkion edukiak*

Lehenengo mailako liburuan literaturari dagozkion lehenengo hiru atalak literaturaren izaerari, literatur generoei eta ahozko literaturari eskaintzen zaizkie. Gainontzekoak literatura idatziaren ingurukoak dira, eta horien antolaketa idazlekakoa dugu: idazlearen bizitza, obrak, estiloa, hizkuntzaren gaineko informazioa... Eduki kontzeptualen ondoren, bi liburuetan testu laburrak eskaintzen dira; kasu batzuetan horiei buruzko galdera labur batzuk proposatzen dira, beste batzuetan, berriz, adibide gisa bakarrik erabiltzen dira testuak.

“Literatur diskurtsoaren” ataletan eduki kontzeptualak dira nagusi, eta atal berean proposatzen diren ariketarik gehienek eduki kontzeptualak finkatzeko helburua dute (lehenengo mailako liburuan ariketen % 24 da era horretakoa; bigarren mailakoan, % 12,9). Esate baterako, lehendabizi literaturan dauden komunikazio-elementuei buruzko informazioa ematen du testuliburuak, eta ondoren, testu labur baten bidez, elementu horiek identifikatzeko eskatzen zaio ikasleari (Giltza, 2004a:121). Literatur generoen kasuan ere informazio teorikoa da nagusi, eta oso ariketa gutxi eta laburrak proposatzeaz gain, ez zaio inongo arretarik eskaintzen literatur generoek historian zehar izandako garapenari. Literatur generoa edota azpigereneroa identifikatzera bideratutako ariketei dagokienez, ariketen % 5,1 bakarrik betetzen dute lehenengo mailan, eta ez da halako jarduerarik azaltzen bigarrean, testu-iruzkinetan salbu.

Sorkuntza-ariketei dagokienez, ariketen % 7,6 bideratzen da sorkuntza literariora lehenengo mailan, eta % 3,2 bigarrean. Jarduera horietarako zazpi lanketa proposatzen dira: antzerki zati bati jarraipena asmatu (Giltza, 2004a:147); poema bat narrazio bihurtu eta nola bukatzen den asmatu (id. 156; Giltza, 2004b:126); gai baten inguruko gogoetak bertsoz adierazi (Giltza, 2004a:161); neurria eta gaia emanda bertsoa sortu (Giltza,

2004b:159); testu batean ematen den gaia hartuta ipuina idatzi (Giltza, 2004a:173); gaia emanda alegia idatzi (id. 214); eta azkenik, lehendik ezagutzen duten ipuin bat edo asmatutako bat kontatu, baina horretan ez da zehazten ariketa ahoz edo idatziz egin behar den (id. 215).

Garrantzitsua da esatea, halaber, testuaren helburu komunikatiboaren gainean ere eskatzen direla hausnarketak, baina ariketen % 6,3 bakarrik dira ikuspegi hori duten ariketak lehenengo mailan, eta % 4,8 bigarrean. Irakurketari dagokionez, ariketa bakarra dago irakurketa-zailtasunak gainditzera bideratuta; testu baten ondoren ikasleari galdetzen zaio testuaren ulermenean zein oztopo izan dituen (Giltza, 2004a:185). Gainontzean, literatur testuen ulermena hiztegi edo entziklopedien bidez argitzea proposatzen da (salbuespena testu-iruzkinen ataletan dago, horietan sakonago lantzen baita testuaren ulermena). Ulermenean sakontzeko entziklopediak baliatzearen egokitasuna oso zalantzazkoa da, izan ere, horrelako testuek sarritan lexikoari ez dagozkion zailtasunak agertzen dituzte. Bestalde, testu-iruzkinaren ataletan salbu, agertzen diren testuak oso laburrak dira. Horrek oztopatu egiten dio irakasleari bestelako lanketa batzuk proposatzea, eta ikasleei testuaren ulermenean sakontzea, testua interpretatzea eta baloratzea.

Proposatzen diren ariketarik gehienak idatziz egitekoak dira, nahiz eta badiren ahozko iruzkin laburrak egiteko proposamenak edota ahoz nahiz idatziz erantzun beharreko galderak ere (ikus, adibidez, Giltza, 2004a:135). Ildo beretik, bigarren mailako testuliburuan areagotu egiten dira ikasleen iritzia edo gairen baten gainean duten ezagutza azaltzea sustatzen duten ariketak (Giltza, 2004b:126,141,173), eta taldean egiteko irakurketa ozenerako proposamena ere badago (Giltza, 2004b:143). Bestelakoan, taldekako lanak apenas agertzen dira, eta ez da proposatzen ahozko irakurketa kolektiborik edota esanahia taldean eraikitzeko ariketarik; gehienez ere, testu-zati batean idazleak azaltzen duen jarrera taldeka komentatzea proposatzen da (Giltza, 2004a:169). Bigarren mailako liburuan, bestalde, entziklopediaren erabilera bultzatzen da, gertaera historiko baten edo idazleen gaineko informazioa bila dezaten (Giltza, 2004b:141,145).

Testu-iruzkinaren atalei dagokienez (unitate bakoitzaren amaieran) iruzkinak egiteko aurkezten den prozedura gidatua da (Giltza, 2004b:130). Hots, testuliburuan bertan zehazten dira aztertu beharreko ezaugarriak, eta iruzkina ia bere osotasunean galdera itxien bidez gidatzen da. Iruzkin mota honek abantailak zein desabantailak ditu. Horiek zehazten

saiatuko naiz ondoren. Batetik, ikasleari lagundu egiten zaio testua aztertzen, literatur testuetan kontuan hartu behar diren ezaugarriei errepararaziz. Gainera, testu-iruzkinean zenbait datu eskatzen zaizkio ikasleari (ikusi, adibidez, Giltza, 2004a:164), eta horrek sustatu egiten du ikasleek bestelako informazio-iturrietara jotzea. Ildo beretik, testu-iruzkinak egiteko hainbat baliabide material erabiltzera gonbidatzen ditu ikasleak: “Ondoren, [testua ulertu ondoren] egilea azertu beharko da. Horretarako, entziklopediak, testuliburuak, literatur eskuliburuak... erabiliko dira” (Giltza, 2004a:132). Dena dela, iruzkin-eredua itxia izateak baditu arriskuak ere; ikasleak ez dauka aukerarik bestelako alor bati buruz aritzeko, eta ez da ohitzen bere kabuz iruzkin bat sortzen. Hortaz, nahiz eta hasierako iruzkin gidatuak baliagarriak izan, egokiagoa izan daiteke ikaslea gaitzea pixkanaka iruzkinak bere kabuz egiten. Azken batean, eskolatik kanpoko irakurketetan ere garrantzitsua da irakurritakoari buruzko hausnarketak egitea, eta horretarako ez da gidoirik izaten.

Bestalde, testu-iruzkinak egiteko jarraitu beharreko pausuak zehazten direnean (Giltza, 2004a:132) ez da kontuan hartzen ikaslearen interpretazioa. Testuaren edukian gaia, argumentua eta egitura aztertzea proposatzen da, eta ez ikasleari testuak zer iradokitzen dion. Azken batean, testuaren analisisian bigarren mailan uzten da irakurlea, eta lehenengoan autorea eta testua. Testu-iruzkinean “testuaren ulermena” atalean proposatzen diren ariketak hizkuntzari lotutakoak dira, edo testuko esaldi edo gertaeraren bati buruzkoak; baina liburuaren lehen zatian –hizkuntzari dagokion zatian– hainbat testu landu dira linguistikoki, hortaz, bigarren zatian aukera bazegoen literaturaren lanketa hutsa egiteko, literatur baliabideei, testu estrategiari edo interpretazioari leku gehiago eskainiz.

Orain arte esandakoa laburbilduz, esan behar da literatura isolatuta agertzen dela Giltzako testuliburuetan, ez hizkuntza edukien barruan txertatuta. Horrez gain, edukiak ardatz kronologikoaren arabera antolatu dira, eta ariketek ez dute konplexutasunaren arabeko garapenik: antzeko ariketak proposatzen dira etengabe. Gainera, testuliburuan *paradigma historikoa* da nagusi, eta eduki kontzeptualak gailendu zaizkie prozedurazkoei. Ikuspegi praktikoa batik bat testu-iruzkinetan islatzen da, baina horietan ere, testuaren eta autorearen nagusitasuna proposatzen da, eta ondorioz, ikaslea testuaren hartzaile –eta aztertzaile– pasibo bihurtzen da: testuan dauden baliabide estilistikoak eta informazio teorikoa uztartzeko lana soilik egokitzen zaio. Beraz, literatur testuak ekoizteko, irakurtzeko, interpretatzeko eta baloratzeko gaitasunaren garapena ez dira testuliburuaren



lehentasunak; horren ordean, ikasleak literaturaren historiak gorde duen literatur ondarearen gaineko ezagutza teorikoa barneratzea lehenetsi da.

- *Euskara eta Literatura I eta Euskara eta Literatura II (argitalexia: Ibaizabal)*

### *Testuliburuaren egitura*

Aurreko atalean Giltza argitaletxeko testuliburuak aztertu ditut. Bertan, hasiera-hasieratik hizkuntza eta literatura atal bereizi gisa aurkeztu zaizkigu. Ibaizabaleko testuliburuak badute berrikuntza nabarmen bat arlo horretan: literatura eta hizkuntzari dagozkien edukiak uztartu egiten dira unitateetan. Dena dela, uztarketa hori itxurazkoa dela esan behar da; unitate berean hizkuntza nahiz literatura lantzeko ariketak egon dauden arren, unitate bakoitzean azpiatal beregain bat eskaintzen baitaio literaturari.

Azpiatal horietako bakoitzaren ondoren, “Hizkuntzaren erabilera” (testu-tipologiari buruzkoa), “Hizkuntza ikasgai” (hizkuntzarekiko hausnarketa sistematikoa) eta “Hizkuntza eta hiztunak” atalak ditugu (hizkuntzak gutxitu bihurtzearen eta hizkuntzen ordezkate eta normaltze prozesuen zergatien azalpena). Azpiatal horiei dagokienez, “Hizkuntza ikasgai” atalaren hasieran beti agertzen da lortu nahi den helburua zein den, gainontzekoetan ez bezala. Bestalde, lehenengo mailako liburuan –zenbait unitateren hasieran (Ibaizabal, 1997:30,160, 284)– gertakari historikoen kronologia eskaintzen da, non euskararen inguruko gertakariak, gertakari sozio-politikoak, literarioak, kulturalak eta zientifikoak zehazten diren. Bigarren mailako liburuari dagokionez, aurkezten diren azpiatalak aldatu egiten dira; hala ere, “Literatura” deiturikoa mantendu egin da, eta ardatz kronologikoaren arabera egituratuta aurkezten da hemen ere (XVI. mendetik XIX. mendera). Gainontzeko azpiatalak honakoak dira: “Testuak aztergai”, “Hizkuntzari buruzko gogoeta”, “Hizkuntza eta hiztunak: euskalkiak” eta “Hausnargaiak”.

Unitateen batasunari dagokionez, literatur edukien eta hizkuntz edukien artean ez dago batasunik. Lehenengo mailako bigarren unitateko literatur edukietan, adibidez, bi testu eskaintzen dira: bata narrazio baten zatia, non elkarrizketa den nagusi (Ibaizabal, 1997:35); bestea bertso sorta bat, eta hor ere narrazioa da nagusi (id. 37). Unitate bereko hizkuntz edukiak, ordea, deskribapen testuaren ezaugarriak azaltzera daude bideratuta, ez narrazio,

elkarrizketa edo bertsoena. Hortaz, unitate berean agertuta ere, “Literatura” ataleko edukiek ez daukate hizkuntz edukiakin loturarik.

Bestalde, unitate bakoitzaren hasieran sarrera-orri bat dago, unitatearen izenburua eta edukien aurkibidearekin. Orrialde berean, landuko den gaiarekin lotura duen testu bat aurkezten da. Testuliburuaren egileek diotenaren arabera (Ibaizabal, 1997:2), testu horrek ikasleen hausnarketa eta motibazioa sustatzeko funtzioa du. Liburuan ez da eskaintzen testu hori lantzeko proposamenik; hori horrela, irakasleak bilatu beharko du testu horrekin lan egiteko eta ikasleak motibatze bidea.

### *Literaturari dagozkion edukiak*

Literatur edukiei dagozkien ataletan hiru zati bereizten dira (Ibaizabal, 1997:2): lehenengoan, azalpen kontzeptualak eskaintzen dira historian zehar egondako mugimendu, joera, egile eta generoak kronologikoki aztertuz; bigarrenean, autoreen testu-zatiak eskaintzen dira; hirugarren eta azkenean, ariketak proposatzen dira. Unitate batzuek (lehenengo mailako bigarren eta hirugarrenak eta bigarren mailako seigarrenak) lehenengo bi atalak baino ez dituzte, eta eskaintzen diren testuak –luze samarrak eta ulermen ariketak lantzeko oso baliagarri izan daitezkeenak– ariketa-proposamenik gabe aurkezten dira. Horri lotuta, ez da komeni testuliburuak baliabide itxi eta zurrun gisa erabiltzea, eta beraz, irakasleak aukera dauka testu horiekin lanketak proposatzeko: ulermen-ariketak, idazketa-jarduerak, e.a. Salbuespenak salbuespen, unitate gehienetan askotariko ariketak proposatzen dira testuak lantzeko.

Proposatzen diren jardueren artean, lehenengo mailako liburuan nabarmentzen den ariketa mota da testuan aipatzen den gaia aitzakia hartuta ikasleen hausnarketa bultzatzea (ariketen % 23,1), eta bigarren mailakoan % 4,35era jaisten da halako ariketen proportzioa. Garrantzitsua da esatea ariketa multzo horrek ez daukala lotura zuzenik literaturarekin; izan ere, testua aitzakia baino ez da gai bati heltzeko. Akaso egokiagoa zatekeen lehendabizi testua aztertu eta idazlearen iritzia ulertzea, eta ondoren, ikasleek nork berea azaltzea; horrela ulermenean ere sakonduko zen. Dena dela, testuaren ulermenean sakontzeko badago beste ariketa multzo bat: testua irakurri eta gaia edo ideia nagusiak ateratzea (lehenengo mailako testuliburuan ariketen % 23,1 betetzen dute eta bigarrenekoan % 8,7). Hortaz, lehendabiziko mailan gehiago dira proposatzen diren ulermen-ariketak. Horrek

iradokitzen du ulermenaren arloa lantzeko ez dela gradualtasunik kontuan hartu (ez kopuru aldetik, ez zailtasun aldetik ere). Testuaren helburu komunikatiboa zehazteko ariketei dagokienez, lehenengo mailako liburuan ariketen % 7,7 betetzen dute, eta bigarrenekoan ez da bat bera ere proposatzen. Bestalde, nabarmen igo dira hizkuntza aztertzerako bideratutako jarduerak: % 19,2tik % 52,2ra. Horrek esan gura du bigarren mailako testuliburuan hizkuntzari eskaini zaizkiola literatur testuekin egin diren lanketen erdiak.

“Literatura” atalean sorkuntza literarioarako ariketak oso gutxi dira. Batxilergoko lehenengo zein bigarren mailako liburuetan ariketa bana dago sorkuntzari lotuta, eta bietan da bertsua; lehendabiziko mailako testuliburuan olerki bati jarraipena eman behar zaio neurria eta errima mantenduz (Ibaizabal, 1997:112). Bigarren mailakoan neurria eta izenburua emanda, bi ahapaldi idatzi behar dira (Ibaizabal, 1998:67). Dena dela, beste atal batzuetan bultzatzen da testu-sorkuntza, dela literarioa, dela bestelakoa.

Horri lotuta, “Literatura” ataletik kanpo handiagoa da sorkuntzari lotutako ariketen lekua (bai literatur sorkuntza, bai bestelakoa). Liburuan testuak sortzeko zehazten diren urratsek –irakaslearen laguntzarekin batera– lagunduko diote ikasleari literatur testuak idazteko gaitasuna garatzen (testu mota bakoitzerako urrats batzuk proposatzen dira). Horrela, liburuan zehar ikasleari deskribapen-testua idazten irakasten zaio, bai eta narrazio-testua (id. 146), argudio-testua (id. 225) eta administrazio-testua ere (id. 301). Ildo beretik, garrantzitsua da esatea ekoizpen-ariketa horietan guztietan ahalegina dagoela ikaslea motibatuz; horren erakusgarri da, esaterako, kasu guztietan idazteko gaia ikaslearen esku uztea. Bestalde, idazketa tailerretan erabili izan diren zenbait metodo proposatzen dira lehenengo mailako testuliburuan: deskribapenez osatuta dagoen literatur testu bat berridatzi datuen ordena aldatuz (id. 42); ipuin bat asmatu eta horren argudioa idatzi (id. 93); ipuinari gustuko amaiera eman (id. 119); testua hartu eta narratzailearen ikuspuntua eta komunikazio xedea aldatuz, beste testu bat osatu, dela literarioa dela bestelakoa (Ibaizabal, 1997:144); edota narrazio-testua berridatzi elipsiak eginez (id. 145). Bigarren mailako testuliburuan, ordea, ez da proposatzen halako ariketarik; aitzitik, jarduerarik gehienak hizkuntzaren ezaugarriak aztertzerako daude bideratuta. Hortaz, espero zenaren aurka, literatur lanketek leku urriagoa izateaz gain, ez daukate loturarik ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioen garapenarekin.

Goian ikusi dugu “Literatura” atalean dauden lanketetatik asko hizkuntza aztertzerako bideratutakoak direla, eta gainontzeko ataletan proposatzen diren lanketetan, berriz, zenbait

jarduera literatur sorkuntzari dagozkiola. Horrek erakusten du, batetik, hizkuntza eta literatura uztartu egin daitezkeela edukiak irakastean, eta bestetik, hizkuntza ikasteko literatura oso baliagarria dela.

Bestalde, lehenengo mailako testuen lanketek hausnarketarako eta baloraziorako bidea eskaintzen dute: “Ondorioa ondo aterata dagoela uste al duzu? Argudioetan hutsuneren bat nabaritu al duzu? Zuk beste argudioren bat erantsiko al zenioke testuari?” (id. 176). Bigarren mailako testuliburuan, berriro ere, hutsune nabarmena dugu hausnarketaren eta balorazioaren alorrean; bi ariketa bakarrik proposatzen dira, eta ez dira oso lanketa sakonak. Lehena, testuko gaia aitzakia hartuta horren inguruko hausnarketa egitea (Ibaizabal, 1998:155); eta bigarrenean ikasleari eskatzen zaio testu bat hartu eta hausnar dezala ea gaur egun halakorik idatziko ote litzatekeen (Ibaizabal, 1998:38).

Testu-iruzkinei dagokienez, Ibaizabaleko testuliburuek ere –Giltzakoek bezala– eredu bat eskaintzen dute (Ibaizabal, 1997:64, 198, 266). Eredu horretan lau ardatz markatzen dira: komunikazio egoera (igorlea, hartzailea, mezua, kodea, kanala eta asmo komunikatiboa), testuaren ezaugarriak (testu mota, egitura, denbora, narratzailea, adierazteko modua, pertsonaiak), ezaugarri linguistikoak (maila morfosintaktikoa, lexiko-semantikoa eta testuala) eta ondorioa (iruzkinaren laburpena eta norbere iritzia). Iruzkin-eredu hori Giltza editorialak proposatzen duena baino irekiagoa da, hau da, ikasleak berak garatu behar du, eta proposatzen diren galderak iruzkinaren garapena zedarrizteko baino ez dira (Ibaizabal, 1997:68). Iruzkinerako proposatzen diren berrikuntzen artean, literatur komunikazioaren elementuak identifikatzea aipatu behar da, Jakobsonen komunikazio eta hizkuntzaren eskeman oinarrituta<sup>35</sup>. Iruzkinaren eskemak datu objektiboak bilatzen ditu, eta ikaslearen iritzirako tartea uzten badu ere, ez du sustatzen hausnartzea beste gai batzuen inguruan: testuak ikasleari zer iradoki dion, nola ulertu duen... Bigarren mailako testuliburuan, ordea, aldaketa nabarmena dago testu-iruzkinen alorrean ere. Arestian aipatutako joerari jarraituz, literaturak lekua galdu du, eta bigarren mailan proposatzen diren testu-iruzkinetan testu bakarra da literarioa. Horrez gain, iruzkina egiteko eskema ere aldatu egin da, honako hau proposatuz:

---

<sup>35</sup> Testu-iruzkinak albora utziz ere, gainontzeko testuak lantzean garrantzi handia ematen zaio testuaren komunikazio-elementuak eta komunikazio-xedea identifikatzeari.

**1. Ulermena**

**2. Azalpena**

2.1. Kokapena

2.1.1. Egilea

2.1.2. Testua

2.2. Edukia

2.3. Forma

2.3.1. Idazlearen jarrera

2.3.2. Testuaren hizkera

**3. Iritzia**

3.1. Kokapenaren balorazioa

3.2. Edukiaren eta formaren balorazioa

Iruzkin-ereduak eskaintzen dira testuliburuan bertan, eta literatur testuaren iruzkinaren kasuan, guztiz librea da; hots, goiko eskeman oinarrituta ikasleak bere kabuz (galdera lagungaririk gabe) egin beharrekoa. Beraz, aldaketa hori izan zitekeen nolabaiteko gaitasun literarioen garapenaren erakusgarri, baina testuliburu bien arteko aldea ikusita, ez dirudi hala denik, ez baitago testuliburu batetik besterako garapen esanguratsurik gainontzeko alderdiei dagokienez. Gainera, testu literario eta ez literarioak aztertzeo eskema berbera proposatzen da. Beraz, izatekotan ere, ez litzateke gaitasun literarioaren garapenaren erakusgarri izango, baizik eta testu-iruzkinak egiteko gaitasunaren erakusgarri.

Bestalde, hizkuntz edukietan literaturak presentzia handia dauka lehenengo mailako testuliburuan. Literatur testuek unitate gehienetan dute lekua testu-tipologiaren barruan, bai eta hizkuntza lantzeko proposatzen diren beste faktore batzuk lantzeko ere: modalizazio-adierazleak lantzeko (Ibaizabal, 1997:17), kohesio testuala lantzeko (id. 26), e.a. Bestalde, literatur testuak eta literarioak ez direnak konparatzeko ere proposatzen dira ariketak (Ibaizabal, 1997:95). Modu horretan, literatur testua zerk egiten duen literario ikasiko du ikasleak, eta horrelako testuak aztertzeo tresnez jabetuko da. Batxilergoko bigarren mailan ere hizkuntza lantzeko literatur testuak proposatzen dira sarritan.

Idatzizko eta ahozko ariketei dagokienez, gehiago dira idatziz egin beharrekoak. Hala ere, editorial honetan nabarmen gehitu dira ahozko jarduerak: ozenki egiteko irakurketak (Ibaizabal, 1997:113), testu baten gaineko hausnarketak komentatu (id. 42), testuan agertzen den gaiari buruzko hausnarketak komentatu (id. 139), testu bat irakurri eta alboko ikaskidearekin galdera batzuei ahoz erantzun (id. 144), e.a. Bigarren mailako liburuan,

ordea, ez da proposatzen ahoz egiteko ariketarik; salbuespena ozenki egiteko irakurketa bat da (Ibaizabal, 1998:66).

Bestalde, taldekako eta bakarkako lanak uztartu egiten dira, eta lehenengo mailako liburuan asko eta askotarikoak dira binaka edo taldean egiteko proposatzen diren ariketak: binaka jarrita testu batzuk konparatu (id. 44), egindako iruzkinak gelan komentatu (id. 67), alboko ikaskidearekin saiatu eskeman agertzen den testu mota bakoitzeko adibideak aurkitzen (id. 89); testu bat irakurri eta alboko ikaskidearekin batera saiatu galdera batzuei erantzuten (id. 119), e.a. Bigarren mailako liburua ez da hain berritzailea, eta taldeka egiteko ariketa bakarra proposatzen da: taldeka Axularren *Gero* lortu, euskara batura pasatu eta ozenki irakurri (Ibaizabal, 1998:66).

Bestalde, esanguratsua da liburuetan aurkezten den testu kopurua handia izateaz gain, askotariko testu motak daudela. Testuen aukeraketa bi arrazoiengatik da ikasleei motibazioa pizteko modukoa: aukeratutako testuen formatua (literatur testuez gain, abestiak, txistek eta irratsaioak lantzen dira) eta testuen gaiak (umorez jositako bertsoak, tamagotchiei buruzko irratsaioak, e.a.). Literaturan ere, ikasleen gustuko diren hainbat testu txertatu dira, hala nola, *Kutsidazu bidea*, *Ixabel* liburuko pasarteak (Ibaizabal, 1997:44), edota gazte literaturakoak. Dena dela, kontuan izan behar da XX. mendeko literatura lehenengo mailako liburuan lantzen dela, eta beraz, ikasleen gertuko testuak bertan ageri dira. Bigarren mailakoan, gehiago dira XVI-XIX. mendeetako testuak.

Bukatzeko, unitate guztietan literaturaren atala ardatz kronologikoaren arabera dago aurkeztuta. Hona hemen egituraketa horren adibide bat: lehenengo mailako testuliburuko laugarren unitatea “Prosagintza literarioaren lehen urratsak” dugu, eta hamabigarrena “Azken urteotako prosagintza”. Tartean beste genero batzuk lantzen dira, gertaeren kronologiaren arabera antolatuta (bosgarren unitatea “Gerra aurreko poesia” dugu; seigarrena “Bertsolaritzaren hastapenak”; zazpigarrena “Gerraosteko urte latzak”; zortzigarrena “Nobelagintzaren bilakaera (1955-1969)”, e.a.).

Orain artekoa laburbilduz, “Literatura” atala eredu historizistaren barruan koka daiteke, literatur ondarea ardatz kronologikoaren arabera egituratuta azaltzea baitu xede. “Hizkuntzaren erabilera” atala, ordea, hizkuntzaren erabilera komunikatibo eta funtzionala garatzera dago bideratuta, eta literatur testuek atal horretan presentzia handia daukate. Ildo beretik, presentzia horrek ahalbidetzen du ikasleek literaturaren balio praktikoa eta komunikatiboa ulertzea. Bestalde, bereziki da aipagarria erabiltzen diren testuen

aniztasuna: testu teknikoak, literarioak, irratiko elkarrizketak, iragarkiak... Modu horretan, ikasleari ikusarazi nahi zaio asmo komunikatibo bakoitzak testu mota bat behar duela, eta beraz, testuarekin lortu nahi den helburuak baldintzatzen duela haren izaera. Bestalde, testuen luzerak nabarmen egin du gora Ibaizabaleko testuliburuetan.

Dena dela, Ibaizabal argitaletxeko testuliburuak eragozpen nagusi bat dute: ikasturte hasieratik amaierarako nahiz irakaskuntza maila batetik besterako garapenik eza. Literatur edukiak ez dira antolatu ikaslearen literatur gaitasuna garatzeko modu egokian, zailtasuna eta konplexutasuna ez baitira modu progresiboan egituratu. Literatur ariketak gero eta gutxiago dira, eta gainera, jarduerak ez dira lotzen ikasleek lehendik ikasitako edukiekin.

- *Euskara eta Literatura I* eta *Euskara eta Literatura II* (argitaletxea: Elkar)

#### *Testuliburuaren egitura*

Elkarreko testuliburuaren hasieran aurkibidea eta liburua nola erabili azaltzeko argibideak daude. Ondoren, unitate bakoitzaren hasieran unitatearen edukiak datoz mapa kontzeptual labur batean, hiru azpiataletan banatuta: “Literatura”, “Testuak eta komunikazioa” eta “Hizkuntza aztergai”. Bi irakasmiletako liburuetan mantentzen da egitura berbera unitateen barnean. Hortaz, lehenago aztertutako bi argitaletxeetan bezala, Elkarren ere literaturaren atala besteetatik banatu egiten da, baina banaketa hori ez da zurruna. Aitzitik, argitaletxe honek hizkuntza edukien eta eduki literarioen artean lotura sendoak landu ditu; lotura horien adibide batzuk emango ditut ondoren.

Literatur testuak ez dira mugatzen literaturari dagozkion ataletara, eta hizkuntza lantzeko ere nonahi proposatzen dira literatur testuetan oinarritutako ariketak. Horrez gain –eta geroago ikusiko dugun moduan–, literatur sorkuntzak leku handiagoa dauka beste ataletan literaturari dagozkion ataletan baino. Horri erantsi behar zaio literaturaren eduki kontzeptualak ere ez direla mugatzen literaturaren atalera; “Testuak eta komunikazioa” atalean testu-tipologia eta adierazpen-estrategiak lantzen dira, eta hor lekua dute bai testu literarioek, bai eta literarioak ez direnek ere. Esate baterako, *literatur diskurtsoa* jorratzen da lehenengo mailako hirugarren unitatean (Elkar, 2005a:127), eta iruzkin literarioen gida proposatzeaz gain, honako eduki kontzeptual hauek ere lantzen dira: literaturaren

komunikazio-elementuak, literatur hizkuntzaren ezaugarriak, literatur hizkuntzaren mugak, generoak eta baliabideak. Bosgarren unitatean ere literatur testuen egitura, elementuak, e.a. jorratzen dira (id. 242), eta narrazio literarioen teknikak seigarrenean (id. 336).

Bestalde, unitate bakoitzeko azpiataletan *atariko jarduerak* izeneko galdera batzuk daude, gerora landuko denaren sarrera gisa. Jarduera horien bidez, batetik ikaslearen ezagutza neurtu dezake irakasleak, eta bestetik, ikaslearen motibazioa landu. Izan ere, ahozko jarduerak dira, eta sarritan ikasleari bere esperientziak kontatzeko eskatzen zaio, honako hauetan bezala: “Joan al zara inoiz antzerkia ikustera? Oroitzen zara antzezlanaren izenburuaz? Zer iritzi duzu, geroztik, antzerkiaz?” (Elkar, 2005a:55); “Zein da irakurri duzun azken eleberria? Zer gertatzen da bertan? Zein eleberri gomendatuko zenieke gelakideei, iritzi fidagarria duen norbaitek esan dizulako edota zeuk irakurri duzulako? Eman arrazoiak” (Elkar, 2005a:301).

Testu kopuruari dagokionez, aipagarria da Elkarreko eskola-liburu bietan egin den ahalegina testuak txertatzen, ugari eta askotarikoak dira eta (gainera, bereziki da nabarmena testu kopurua literaturaren ataletan).

Atal honekin amaitzeko, esan behar da unitate bakoitzaren hasieran aipu bat dagoela, eta Ibaizabal argitaletxean ikaslearen motibazioa pizteko proposatzen diren aipuen antzekoak dira (edozein kasutan, argitaletxe honetan ere aipua aipu hutsa da, lanketarik gabea). Horrez gain, testuliburuan zehar ikasleari interesgarri gerta dakizkiokkeen eta gaiarekin lotura duten web guneen helbideak eskaintzen dira (ikusi, adibidez, Elkar, 2005a:20,70,111). Horrek erraztu egingo dio ikasleari internet erabiltzea ikasketekin lotutako edukiak kontsultatzeko edota informazioa bilatzeko. Azken batean, testuliburuaz gaindiko baliabideak erabiltzea sustatzen da.

### *Literaturari dagozkion edukiak*

Arestian esan bezala, literatur edukiak unitate zabalagoetan daude banatuta. Lehenengo mailako testuliburuari erreparatuta, esan daiteke literatur edukiek ez daukatela lotura zuzenik unitate bakoitzeko edukiekin. Hala ere, literatura aurkezteko modua ez da kronologikoa, generokakoa baizik. Ikus dezagun nola dauden antolatuta literaturaren azpiatalak:



**1. unitatea: Hizkuntza eta komunikazioa**

Literatura: Ahozko literatura

**2. unitatea: Elkarrizketa testuak**

Literatura: Antzerkia eta kantagintza

**3. unitatea: Literatura diskurtsoa**

Literatura: Molde zaharreko olerkigintza

**4. unitatea: Testu zientifiko-teknikoak**

Literatura: Olerkigintza berria

**5. unitatea: Narrazio testu literarioak**

Literatura: Narratiba XIX. mendera arte

**6. unitatea: Deskribapen testuak**

Literatura: XX. mendeko narratiba

Bigarren mailako liburuan, aldiz, literatur edukiak ez dira generoka antolatu; ageriko arrazoirik gabe, ardatz kronologikoa nagusitu da literaturaren ataletan. Adibide gisa, ikus dezagun nola dauden egituratuta unitate batzuk:

**1. unitatea: Azalpen testuak**

Literatura: Euskal literatura idatziaren lehen urratsak

1. Literaturaren kontzeptua eta definizioa
2. Euskararen lekukoak
3. Euskal literatura inprimatua
4. Euskal literatura idatziaren ezaugarriak

**2. unitatea: Argudio testuak**

Literatura: Euskal literatura idatzia XVII. mendean

1. Ingurune historikoa
2. Euskal idazleak eta haien arteko lotura
3. XVII. mendeko euskal literatura idatziaren ezaugarriak

**3. unitatea: Testu formalak eta jarraibidezkoak**

Literatura: Euskal literatura idatzia XVIII. mendean

1. Ingurune historikoa
2. Hegoaldearen txanda
3. XVIII. mendeko literatura idatziaren ezaugarriak

#### **4. unitatea: Testu humanistikoak eta saiakera**

Literatura: XIX. mendea: Peru Abarkaren mendea

1. Sarrera
2. Bizkaieraz
3. Gipuzkeraz
4. Lapurteraz
5. Behe nafarreraz

...

Egituraketa horretan ikus daitekeenez, unitatearen izaera ez da uztartzen literatur edukiekin; aitzitik, literaturaren azpiatala beregaina da, eta ardatz kronologikoaren arabera dago antolatuta. Dena dela, azpimarratu behar da Elkarreko testuliburuek badaukatela hainbat berritasun. Horien artean, hiru aipatu gura nituzke:

1) Testu askoren aurretik berauek aurkeztu eta kokatzeko testu labur batzuk azaltzen dira. Hona hemen testu-sarrera baten adibidea (Elkar, 2005a:68):

Irakurri arretaz hurrengo pusketa hautatu hau. Arestiren ...Eta gure heriotzeko orduan obraren hasiera bera da. Obra hiru egintza edo ekitalditan banatuta dago.

Hasierako pusketa honetan bost fraide elkarren artean mintzo dira. Afrikan daude eta Euskal Herriaz dihardute.

Eszenatokian ez dago mugimendurik eta testua esanahitsua da guztiz, bigarren adieraz beteriko aipamenak nonahi baitaude. Esan liteke obra hau ikusteko baino aproposagoa dela irakurtzeko. Eta edukia, ostera, Euskal Herriaren eta euskal gauzen kritika da.

2) Testua ulertzeko lagungarriak diren gertaera historikoen berri ematen da. Adibidez, J.B. Elizanburuk idatzitako “Solferinoko itsua” poema ulertzeko Solferinoko guduari buruzko datuak eskaintzen dira testu alboan (Elkar, 2005a:123).

3) “Literatura” azpiatal bakoitzaren amaieran *bukaerako jarduerak* izeneko atala dago, literatur edukiak birpasatzeko sortua. Orain arte aztertutako liburuetan halako jarduerak hizkuntzari bakarrik zegozkion; argialetxe honek, ordea, literaturarako ere proposatzen du birpasa gisakoa. Bertan, galdera teoriko irekiak proposatzen dira batetik, eta bestetik, ikasitako edukiei buruzko testak.

Ariketaren berritasuna ukatu gabe, esan behar da *bukaerako jardueretan* proposatzen diren ariketa guztiak eduki kontzeptualei buruzkoak direla; ez dago ikasleari ikasitakoaren praktikotasuna eta erabilgarritasuna agerian utziko dion jarduerarik. Adibidez,

lehendabiziko ikastunitatea bertsolaritzari buruzkoa da, baina galdu egin da sormena –eta bide batez, motibazioa– lantzeko aukera. Izan ere, bukaeran eska zekiekeen ikasleei bertsoak sortzeko eta ikaskideei kantatzeko, bertso lehiaketaren bat antolatzeko edo bestelako sorkuntza- nahiz motibazio-jardueraren bat.

Berritasun horiez gain, aipagarria da testuliburu bietan orekatuta dagoela eduki kontzeptualen eta jarduera praktikoen lekua. Testuen lanketari dagokionez, esanguratsua da argitaletxe honetako liburuek eskaintzen duten testu ugaritasuna, eta gainera, testurik gehienek daukate lanketa-proposamenen bat. Bestalde, lehenago ere aipatu dut literatur testuen ugaritasuna, eta testuen luzera ere aldatu egiten da proposatzen den lanketaren arabera.

Orotara 158 testu-lanketa proposatzen dira lehenengo mailako testuliburuan, eta 89 bigarrenekoan<sup>36</sup>. Lanketa horietan protagonismo berezia eman zaie testuaren ulermenean sakontzeko ariketei (lehenengo mailan ariketen % 27,2 betetzen dute, eta bigarrenen % 52,8). Horretarako proposatzen diren ariketak, besteak beste, honakoak dira: testuaren ideia nagusiak atera (Elkar, 2005a:233); testua irakurri eta ulertu (id. 177); gaia zehaztu (id. 243); testuaren gaineko hausnarketak egin (id. 315); ulermen galderak (Elkar, 2005b:140); testuarekiko adostasuna edo ezadostasuna adierazi (id. 255); izenburuaren gaineko hausnarketa egin (id. 255); testuaren ikasbidea zein den zehaztu (Ekar, 2005a:234); testuaren tonua aztertu (id. 67), e.a. Komeni da esatea bigarren mailako testuliburuan –lehenengoarekin alderatuta– ulermena sakontzera bideratutako ariketek nabarmen egin dutela gora (ariketa guztien erdia baino gehiago betetzen dute). Horrekin batera, testuaren ulermenari zuzenean lotutako galderak bigarren mailako testuliburuan bakarrik proposatzen dira; pentsatzekoa da bigarren mailan lehentasuna eman zaiola testuen ulermenean sakontzeari. Gainera, bi ariketatan ikasleari eskatzen zaio testuarekiko adostasuna edo ezadostasuna adierazteko, eta horrek –ulertzeko beharra sortzeaz gain– balorazio-gaitasuna garatzen eta kritikak arrazoitzen ikasten lagun diezaioke ikasleari.

Testuaren estiloa aztertzerako bideratutako jarduerak ariketen laurdena betetzen dute bi testuliburuetan: % 25,6 lehenengo mailakoan eta % 27 bigarrenekoan. Multzo hau osatzen duten ariketak, besteren artean, honakoak dira: testuaren formari buruzko datu esanguratsuenak atera (Elkar, 2005a:116); poemen neurria eta errima aztertu (id. 230);

---

<sup>36</sup> Ariketa kopuru handia dela eta, aipatzen dudana ariketa bakoitzeko erreferentzia bakarra jarriko dut.

testuan dauden literatur baliabideak identifikatu (id. 16); autorearen testu-estrategiari erreparatu (id. 69); testuaren egitura zehaztu (id. 240); testuaren generoa aipatu eta arrazoitu (id. 134); hizkuntza aztertu (id. 89). Arestian ere esan dut testuliburuaren lanketak asko eta askotarikoak direla, eta horrek aukera ematen dio irakasleari ikasgelan erabiliko dituen ariketen aukeraketa egiteko.

Testuaren elementuak aztertzea bideratutako ariketek ez dute leku bera lehenengo eta bigarren mailan; lehenengoan ariketen % 11,4 betetzen dute, eta bigarrenean % 2,25. Ariketa mota hau laburra eta testuaren alderdi oso zehatzak aztertzea bideratutakoa izaten da, gehienetan literaturarekin lotura zuzenik ez duena. Hona hemen Elkar argitaletxeak biltzen dituen ariketetako batzuk: testuko pertsonaia bat deskribatu eta bere jokaera azaldu (Elkar, 2005a:64); testuan agertzen diren estimu eta erdeinu aztarnak (id. 251) edota adjektibo eta animalia-izenak (id. 64) identifikatu; narratzaileari buruz hausnartu (id. 243).

Bestalde, ariketen artean beste multzo bat bereizi dut, motibazioa lantzerako bideratutako ariketen multzo gisa. Ariketa mota horrek % 13,3 betetzen du lehenengo mailako liburuan, eta % 2,25 bigarrenekoan. Horretarako, bi dira proposatzen diren ariketa motak: koplak eta poemak kantatu edo errezitzea (id. 15), eta musikatuta dauden poemak entzutea (id. 172). Egia da testuliburuetan ez dela zehazten ariketa hauek motibazioa lantzeko proposatzen direla, baina Batxilergoko irakasleei egindako galdeketek iradokitzen dute horrelako jarduerak direla ikasleak gehien motibatzen dituenak.

Bestalde, gogoratzea komeni da Elkarreko testuliburuetan orekatuta daudela eduki kontzeptualak eta ariketa praktikoak (akaso lehenengo mailakoan orekatuago, bigarrenekoan eduki kontzeptualak ugariago dira eta). Ikusi dugu, halaber, Giltza argitaletxeko testuliburuetan ariketa gehienak eduki kontzeptualak finkatzera bideratu direla. Elkarrekoen kasuan, eduki kontzeptualak finkatzera bideratutako ariketak ez dira ugari, eta batez ere lehenengo mailako liburuan proposatzen dira (ariketen % 11,4 betetzen dute lehenengo mailakoan, eta % 1,1era jaisten dira bigarrenekoan). Ariketa mota honetan ikasleari eskatzen zaio teoriaren mailan ikasitakoaren zantzuak bilatzeko testuan (id. 116), edota eduki kontzeptualen eskema egiteko (id. 134).

Testu-tipologia lantzeko ariketak ere gutxi dira; ariketa mota honekin ikasten du ikasleak literatur testu motak bereizten, testu literarioak eta literarioak ez direnak ezberdintzeko irizpideak finkatzen edota testuen asmoaz, erabilera eremuaz eta erregistroaz

hausnartzen. Edozelan ere, testu-tipologiari % 4,4ko lekua soilik eman zaio Elkarreko testuliburuetan.

Ariketen multzoekin amaitzeko, ahoz egiten diren kontaktak ditugu batetik, eta sorkuntza-ariketak bestetik. Testu-kontaktak oso leku txikia betetzen dute (% 1,9 lehenengo mailan eta % 2,25 bigarrean). Horietan, ondokoa eskatzen zaie ikasleei: ikasle batek testua irakurri gainontzekoek liburua itxita dutela, eta komentatu ea atseginez jarraitzen den testua eta zergatik (Elkar, 2005a:236). Eta beste ariketa bat da ikasleek testu bat irakurtzea eta elkarri kontatzea (id. 234). Bestalde, ariketa batzuek ez dute zehazten ahoz ala idatziz egitekoak diren, eta bide ematen dute (proposatzen diren hausnarketek, kasu) ahoz egiteko. Bestalde, atariko jarduerarik gehienek ahoz komentatzeko galderak dituzte, gaira hurbiltzeko sarrera gisa.

Sorkuntza-ariketei dagokienez, ez dira asko proposatzen, baina bigarren mailarako ugaritu egin dira (% 1,3tik % 7,9ra). Honako ariketa hauek dira sorkuntzara bideratutakoak: egoera emanda antzerki- edo zinema-gidoi bat idatzi (Elkar, 2005a:79); narrazio bati amaiera eman (id. 242); testuaren mezua berridatzi nork bere erara (id. 11); testu bat gaurko grafiaz eta euskara batuan idatzi (Elkar, 2005b:138); saiakera bat idatzi (id. 214); irakurritakoaren laburpena egin (id. 247). Horietan hiru soilik dira ikasleei literatur testua idaztea eskatzen dioten ariketak, gainontzekoak literatur testuetan oinarrituta sortu beharreko testu ez-literarioak dira. Hortaz, berriro ere agerian geratzen da testuliburuek sorkuntzaren alorrean duten hutsunea.

Ildo horretatik, aipagarria da testuliburuan zehar ikasleari hainbat sorkuntza-ariketa eskatzen zaizkiola (ez literarioak); esate baterako, unitate batean (Elkar, 2005a:339) ikasleari eskatzen zaio hiru testu sortzeko: lehena, ikaslearen herriaren deskribapena; bigarrena, sentimenduak azalduko dituen testua; eta hirugarrena, deskribapen dinamikoa. Ariketa horretan, adibidez, proposa zitekeen testuren bat literarioa izatea; gainera, horrek bide emango zuen ikaslea ohartzeko testu mota bataren eta bestearen arteko aldeaz (adierazpideak, baliabide estilistikoak, e.a.).

Bestalde, aipagarria da olerkien lanketetan behin eta berriz errepikatzen dela eskema berbera: ozenki errezitatu edo kantatu, testuetan teoriarik esandakoak egiaztatu eta formari dagozkion ezaugarri esanguratsuenak aipatu. Eskema horrek ez dio ikasleari literatur gaitasuna garatzen lagunduko; hortaz, gero eta interpretazio- eta balorazio-ariketa

konplexuagoak sartzeko aukera galdu da, bai eta esanahiaren inguruko eztabaidak egitekoa ere.

Edonola ere, pentsa daiteke Batxilergoko literatur edukiak, oro har, prozesu baten barnean egituratuta daudela Elkarreko testuliburuetan; izan ere, ariketa konplexuek (testu-ulermenak eta -sorkuntzak) gero eta leku handiagoa dute, eta motibazioa sustatzeko ariketak edota testuaren azaleko lanketak (pertsonaiak deskribatzea edo adjektiboak bilatzea, esaterako) nabarmen gutxitu dira. Gainera, lehenengo mailako testuliburua arinagoa da, ariketa praktikoa gehiago ditu, eta eduki kontzeptualak (informazio teorikoa) zabalagoa da bigarren mailako testuliburuan.

Taldekako eta bakarkako lanei erreparatuta, bakarkako lanak nagusitzen dira argitaletxe honetako testuliburuetan ere. Dena dela, badaude lehenago aipatu ditudan hainbat jarduera taldeka egiteko, besteak beste, poemak errezitatu edo kantatzea, testua irakurri eta elkarri kontatzea edota ikaskide batek gainontzekoei testu bat ozenki irakurtzea.

Testu-iruzkinei dagokienez, ez dira proposatzen testu-iruzkin itxiak, ikasleak garatu beharrekoak baizik. Kasu honetan, iruzkin literarioa egiteko gida eskaintzen zaio ikasleari, bai eta eredia ere (Elkar, 2005a:139). Bertan, honako puntu hauek zehazten dira:

**1. Testua irakurtzea eta ulertzea**

- 1.1. Irakurketa estetikoa
- 1.2. Irakurketa ulerkorra

**2. Kokaera.** Idazlearen eta obraren zehaztasunak

- 2.1. Autorearena eta haren obra eta produkzioarena
- 2.2. Garaiarena eta giro literarioarena

**3. Edukiaren maila**

- 3.1. Argumentua
- 3.2. Gaia

**4. Adierazpen-maila.** Egitura.

- 4.1. Barne egitura: gaiaren artikulazioa edo giltzadura
- 4.2. Kanpo egitura: literatura-generoa, elokuzio modua, metrika, paragrafoak...

**5. Eduki-eta adierazpen-mailen arteko lotura**

- 5.1. Literatura-baliabideak
- 5.2. Bestelako baliabide foniko, sintaktiko eta lexikoak

**6. Ondorioa**

- 6.1. Mailen arteko lotura
- 6.2. Iritzi pertsonala

Goiko eskemak iradokitzen du proposatzen den testu-iruzkina literatur testuentzat egituratutako iruzkin mota dela, eta ondorioz, ikasleek ikasiko dutela bereizten literatur testuen iruzkinak eta bestelakoena. Ikasleak pausu horiei guztiei jarraituz gero, osotasuna izango du iruzkinak; ulermenaren atalean ikasleak adieraziko du zer dioen testuak eta zer den gehien gustatu zaiona; eduki kontzeptualetan ikasleak zehaztuko du testu osoa ala zatia den, zein genero eta azpigenerori dagokion, norena den, zein kokapen duen garaiko korrante literarioan...; edukien atalean autoreak transmititu nahi duen ideia nagusia zehaztuko du ikasleak, eta horretarako, testua interpretatzea egokituko zaio; testuaren egitura azaltzeko, barne eta kanpo egiturak bereizten dira, edukiak dituen zatiak zein testuak –azaltetik– dituen atalak bereiziz (ahapaldiak, agerraldiak, e.a.); baliabide estilistiko nahiz linguistikoak iruzkintzean ikasleari eskatzen zaio ez figura literarioen inbentarioa egiteko, baizik eta figura horiek testuari eta testuko pasarte horri ematen dioten indarrak, berritasunaz eta edertasunaz jarduteko; eta, azkenik, maila bakoitzean ikusitako ezaugarri buri buruzko ondorioak atera eta nork bere iritzia eman beharko du kontuan hartuta egituraren egokitasuna, gaiarekiko adostasun edo ezadostasuna, lanaren zentzu morala, e.a.

Laburbilduz, esan daiteke –aztertu ditudan eskola-liburuei dagokienez– Elkarreko testuliburuak direla proposamen pedagogiko berriei estuen atxikitzen zaizkionak. Horren erakusgarri da, besteak beste, literatur testuen ulermen-ariketei eskainitako lekua, ariketa praktikoen eta eduki kontzeptualen arteko oreka edota proposatzen diren testu-iruzkinak adierazten duten osotasuna.

### **4.2.3. Ondorioak**

Hego Euskal Herrian oso erabiliak diren hiru argitaletxeren testuliburuak izan ditut aztergai atal honetan: Giltza, Ibaizabal eta Elkarrekoak, hain zuzen ere. Deskribatutakoak erakusten digu gaur egun testuliburuak aldaketa fasean daudela, eta aldaketa hori curriculumaren aldaketaren isla da. Aldaketa-fase horren erakusgarri dugu, esate baterako, testuliburu bakoitzean curriculumaren berritasunaren alderdi batzuk baino ez jasotzea. Ildo horretan, esan daiteke ezberdinak direla, oro har, aztertutako testuliburuaren egituraketa eta lehenesten diren alderdiak; argitaletxearen arabera, garrantzi handiagoa edo txikiagoa ematen zaie sorkuntzari, ulermenari, eduki kontzeptualei, e.a.

Aztertutako testuliburuek ezaugarri berritzaile ugari dituzte; besteak beste, motibazioa lantzeko ariketak dira aipagarriak. Teoriaren atalean ikusi dugu ikaslearen motibazioa funtsezko faktorea dela irakaskuntzan, motibaziorik gabe zaila baita ikasleak modu aktiboan eta gustura hartzea parte ikasketa-prozesuan. Testuliburuek zenbait jarduera proposatzen dituzte motibazioa lantzeko, eta horiei buruz hausnartzea komeni da. Motibazioan eragiteko ariketek duten akatsik nabarmenena errepikakortasuna dugu. Izan ere, etengabe errepikatzen dira motibazioa sustatzeko jarduera berberak: olerki musikatuak entzun, poesia errezipitatu... Ariketa mota bera behin eta berriz erabiltzeak motibazioa nekez sustatuko du, eta gainera, jarduera hori genero bakar bati soilik ahal zaio egokitu (jakina baita ez daudela musikatuta ipuinak, eleberriak edota antzerkiak). Beraz, motibazioa lantzeko metodologia berriak behar dira; horrez gain, kontuan hartu beharko litzateke taldekako jarduerak eta ahozko ariketek ere (kontaketek, eztabaidek...) lagun dezaketela motibazioa sustatzen.

Bestalde, testuliburuetan badaude idazketa-tailerretan proposatzen diren zenbait sorkuntza-ariketa, horien artean, testu bat hartu eta bukaera asmatzea edota testu bat hartu eta beste genero batean berridaztea. Dena dela, testuliburu guztietan dira urriak sorkuntzari eskainitako ariketak. Horri lotuta, garrantzitsua da ikaslea ohartzea ikasitako edukiek erabilgarritasun handia izan dezaketela, eta testu-azterketen bidez ikasitako baliabide estilistikoek, genero-ezaugarriek edo literatur mugimenduei buruzko ezagutzek bide eman diezaioketela nahi duena adierazteko modu txukunean. Azken batean, maila teorikoan ikasitakoa barneratu dela egiaztatzeko modu eraginkorra lirateke halako jarduera praktikoak.

Ildo beretik, testuliburuetan unitate bakoitzaren amaieran berrikuste-ariketak agertzen direnean, batzuetan hizkuntzari bakarrik dagozkion ariketak ditugu. Ikaslearentzat garrantzitsua da ohartzea literaturaren atalean ere ikasi egin duela, eta ez eduki teorikoak bakarrik. Horregatik, bukaerako jarduera horietan literaturari dagozkion eduki kontzeptual zein praktikoak biltzea interesgarria izan daiteke (adibide bat jartzearren, testu batzuk irakur litezke eta eztabaidatu ea zein literatur mugimendutan kokatu beharko liratekeen).

Eduki kontzeptualei, testuei eta ariketa praktikoei dagokienez, esan daiteke oraindik ere lehendabizikoak direla nagusi. Argialetxearen arabera orekatuago edo desorekatuago dago hiru arlo horien presentzia, baina oro har literaturaren historia (idazlearen biografia, testuinguru soziokulturala, e.a.) lehenesten da. Dena dela, testu kopuru handia dago



testuliburuetan, eta testu luzeek aukera ematen diote irakasleari askotariko ariketak proposatzeko. Lanketarik gabeko testuek ere aukera paregabea eskaintzen dute irakasleak klasea egokitzeko ikasleen beharren arabera (beste testuekin ere gauza bera egin daiteke). Modu horretan, ikasleek dituzten hutsuneak lantzeko balia ditzake irakasleak testuak. Ikasleek zailtasunak baldin badituzte baliabide estilistikoekin, horiek landu beharko dira, eta zailtasunak ulermenaren arloan badaude, ulermena lantzeko jarduerak egin beharko dira (jakina, testuaren ezaugarriek ere zerikusi handia dute lanketak proposatzerakoan). Testu laburrei dagokienez, zaildu egiten dute testuaren ulermena, eta oso lanketa mugatuak egiteko baino ezin dira erabili.

Goian esan dudan moduan, testuliburuetan eduki kontzeptualak lehenesten direla esan daiteke (Elkar argitaletxeko testuliburuetan salbu). Ezaugarri hori erromantizismoaren garaian sortutako historiografia nazionalen ideian oinarritzen da; izan ere, lekuan lekuko literatura nazionalen historia irakastea lehenetsi zen erromantizismoaren garaian, eta pedagogiaren ikuspegi hori (teorikoa) eta gaurkoa (komunikatiboa, parte-hartzailea) gainjarri egin dira. Ondorioz, lehengo zenbait hatsarre mantentzen dira oraindik ere; besteren artean, literatur edukiak ardatz kronologikoaren arabera antolatzea. Aztertutako sei testuliburuetan gertaeren hurrenkeran aurkezten dira testuak, eta ez generoka. Egituraketa kronologiko hori proposatzen da, hain zuzen ere, Hego Euskal Herriko curriculumetan. Dena dela, 1.2. atalean (49. or.) ikusi dugu literatur irakaskuntzari buruz ikertu duten adituen ustez generokako antolaketa egokiagoa dela; horrek ez du esan gura testuingurua eta testua idatzi zeneko garaia aintzat hartu behar ez direnik. Aldaketaren arrazoia honakoa da funtsean: ikasleak barneratu behar duen gaitasuna batez ere irakurtzekoa, ulertzekoa eta sortzekoa izan behar da. Hortaz, edukiak generoka antolatzeak aukera emango dio ikasteko testu mota horren ezaugarri garrantzitsuenak, ulertzeko giltzak eta sortzeko arauak. Gainera, jarduera horiek progresiboki antolatzeko aukera eskaintzen du generoka antolatzeak, testu sinpleenetatik hasi eta gero eta konplexuagoak aztertu eta sortzera iritsiz. Garapen hori ia ezinezkoa da edukiak kronologikoki antolatuz gero. Izan ere, garaiak lantzen direnean ikasleari ezin zaio eskatu orduko moduko testu bat sortzeko (ariketak lukeen zailtasunagatik), eta sarritan ez dago edukiak progresiboki antolatzerik, zaila baita progresio hori islatzea askotariko generoak nahasten direnean.

Ildo horretan, esan daiteke oro har literatur jarduerak ez dutela progresibotasunik, ez testuliburuan zehar, ez eta maila batetik bestera ere. Horrek dituen eragozpenak ugari dira:

ikasleak behin eta berriz egiten ditu antzeko jarduerak, eta beraz, ezagutza teorikoan aurreratzen badu ere, ezagutza praktikoa berbera da beti. Modu horretan, ikasleak ez du nabaritzen ezer ikasi duenik, eta aspertu egiten da etengabe ariketak errepikatzen; gainera, pentsatzekoa da irakasleentzat zaila izango dela baloratzea ikaslearen garapena nolakoa izan den.

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 ematea. Gainera, beste gabezia bat ere badago: ikasleari ez zaio eskaintzen aurretik ikasitakoarekin loturak egiteko laguntzarik; hori da ikasketa esanguratsuen ardatza, hain zuzen ere, ikasi dena lehendik ikasitakoarekin lotzea eta ikasitako guztiari osotasuna ematea.

Horrez gain, garrantzitsua da esatea ez dela komeni literaturaren ataleko ariketen portzentaje handia egotea eduki kontzeptualak finkatzera bideratuta. Bestela, ikasleak ez du ulertuko ikasitako horren garrantzia, eta azterketa gainditzeko soilik balio duen eduki gisa barneratuko du. Gainera, ikaslearen komunikazio-gaitasuna nekez garatuko da eduki kontzeptualak testuan identifikatze hutsarekin. Ikasleak idazten, irakurtzen, ulertzen, interpretatzen, baloratzen eta kritikak ondo arrazoitzen ikasi behar du.

Goian aipatutakoagatik, ez da komeni literatur testuen lanketarik gehienak hizkuntza aztertzeraz bideratzea ere. Hizkuntza lantzeko ariketak asko dira testuliburu guztietan, eta hizkuntza aztertzeko bestelako testuak ere (ez literarioak) egon badaude. Hori horrela, literaturan (ulermenean, interpretazioan, sormenean...) sakontzeko aukerari heldu behar litzaioke sarriago.

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 ikasleak ikasten du bai ulermenean sakontzen, bai eta bere arrazoiak modu koherentean azaltzen ere; biak ala biak, komunikazio-gaitasunak ditugu.

Bukatzeko, bi arlo aipatu gura ditut: ikasleen kapital kulturala eta literaturari buruzko hausnarketa. 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 argitaletxeko “atariko jarduerak” atalak; bertan, ikasleari galdera batzuk luzatzen zaizkio landuko den gaiari buruz. Jarduera horiek aurre-ezagutzak neurtzeko nahiz unitatearen sarrera gisa (motibazioa lantzeko) erabil daitezke.

Bukatzeko, aipatzea komeni da aztertutako testuliburuak gabezia garrantzitsu bat dutela: ez da sakontzen ikasleek dituzten zailtasunetan, gustuetan, interpretazioetan... Azken batean, literaturaren gaineko hausnarketa falta da. Curriculumak jasotzen du ikasketa-prozesua ikasleen beharretara egokitu behar dela, eta gainera, ikasleak literaturara zaletzeko saiakera egin behar dela. Hori horrela izanik, ezinbestekoa da aztertzea zein den euskarazko liburuekiko duten zaletasunik ezaren arrazoia, nola moldatzen diren testuak interpretatzen eta interpretazio horiek arrazoitzen, e.a.

## **5**

### **Literatur irakasleen esperientziak: Batxilergoko edukiak eta edukien hautaketa-irizpideak**

Atal honen helburua literaturaren irakaskuntzaren alderdi praktikoa ezagutzea da. Orain arte alor teorikoa zertan den aztertu dut, literaturaren teoria pedagogikoen ikuspegitik, Hego Euskal Herriko bi administrazioek ezarri dituzten legeen ikuspegitik, bai eta zenbait testulibururen edukienetik ere. Orain, ordea, irakasleek beren eguneroko lan-jarduna nola antolatu, egituratu eta zehazten duten aztertuko dut.

Hemen aurkeztuko ditudan datuak literatur irakasleei egindako sakoneko elkarrizketetan daude oinarrituta. Bourdieuk eta Passeronek (2001) zehaztu zuten bezala, irakasleak dira ekintza pedagogikoaren bitartez ikasleei *habitusak* eta baloreen eskema zehatzak transmititzen dizkietenak. Beren esku dago, hein handi batean, erabakitzea ikasleei zer irakatsi (eta zer ez), zein metodologia erabili eta zein irizpideri jarraitu.

Orrialde hauetan zehar irakasle gehienek adostasuna biltzen duten ekarpenak baino ez ditut jaso. Azken batean, sakoneko elkarrizketa hauen helburua ez da ikastetxe bakoitzak dituen ezaugarri bereziak biltzea; aitzitik, literatura irakasteen gehien erabiltzen diren metodologiak eta irizpideak zeintzuk diren ezagutzea da asmoa.

Sakoneko elkarrizketetan parte hartu duten irakasleak orotara hemeretzi izan dira. Berez hogeita bat ikastetxetan egitea zen nire asmoa, baina bi ikastetxetako bi irakaslek azken momentuan jakinarazi zidaten ez zutela sakoneko elkarrizketetan parte hartzerik izango.

Orotara zazpi azpiataletan bildu ditut hemen aurkeztuko ditudan edukiak. Nagusiki, alderdi hauei erreparatu diet: sakoneko elkarrizketen metodologia, elkarrizketak egiteko aukeratutako lagina, literaturaren irakaskuntzan Hego Euskal Herriko bi erkidegoen arteko ezberdintasunak, literatura irakasteen lantzen diren edukiak eta, azkenik, eduki horiek nahiz ikasleei irakurrarazten zaizkien liburuak aukeratzeko irizpideak.

## 5.1. Sakoneko elkarrizketen metodologia eta lagina

### *Sakoneko elkarrizketen metodologia*

Irakasleen jarduna gertutik ezagutzeko sakoneko elkarrizketaren teknika aukeratu dut; teknika hori elkarrizketatu eta elkarrizketagile baten artean egiten den elkarrizketa profesionalean datza. 3. atalean (89. or.) azaldu dudan moduan, sakoneko elkarrizketa hauek fokatuak eta ez-zuzenduak izan dira. Elkarrizketatuak Batxilergoko irakasleak izan dira (hots, ezaugarri batzuen arabera aukeratu dira), eta fokua literaturaren irakaskuntzan erabiltzen diren metodo eta irizpideetan jarri dut.

Lehendabizi hipotesi batzuk eta interesgune nagusiak definitu ditut; ikergaiari argia eman diezaioketen puntuak zehaztu ondoren, elkarrizketarako gidoia prestatu dut (ikusi II. eranskina, 345. or.). Ruiz eta Ispizuak (1989:127) dioten bezala, gidoia erabiltzea komenigarria da. Elkarrizketa kontrolatzeko eta bideratzeko gidoirik ezean, jarduna desbideratu eta interesguneetatik urrundu egin daiteke. Bestalde, 3. atalean (87. or.) ikusi dugu sakoneko elkarrizketa fokatuak bi eratakoak izan daitezkeela, gidoia jarraitzeko erabiltzen den zurruntasunaren arabera: zuzenduak eta ez zuzenduak. Elkarrizketa zuzenduetan elkarrizketagileak galderen hurrenkera eta gidoiaren eskema zehatza zurrun jarraitzen ditu; ez zuzenduetan, berriz, elkarrizketatuak hartzen du elkarrizketaren protagonismoa.

Atal honetan aurkeztuko ditudan datuak biltzeko elkarrizketa ez zuzendua erabili dut; gidoia elkarrizketa bideratzeko bakarrik baliatu dut, baina elkarrizketak moldatu eta aldatu egin ditut informazio berria jaso ahala. Izan ere, elkarrizketak hasi aurretik ezin da aurreikusi elkarrizketatuek ze ekarpen egingo dituzten, eta batzuetan aberasgarria izaten da informazio berriaren gainean jardutea.

Jorratu diren gaietako dagokienez, honakoak izan dira elkarrizketa-gidoian bereizitakoak (ikusi II. eranskina, 345. or.):

- Galdera orokorrak: hizkuntza eta literatura irakasgai batean elkartzeko ekarri dituen ondorioak, ikastetxeak antolatzen dituen hitzaldiak, ikastaroak...

- Urteko irakurgaiak: zeintzuk diren ikasleek irakurtzen dituzten liburuak eta nola lantzen diren irakurketa horiek. Horrez gain, irakurketak hautatzeko irizpideak zeintzuk diren.
- Ikasgelako edukien lanketak: erabiltzen diren baliabide materialak, lantzen diren idazleak eta nola lantzen diren.
- Urte batzuetatik hona literaturaren irakaskuntzan nabarmentzen diren aldaketak.
- Literatur edukiak zehazteko erabiltzen diren irizpideak.
- Kritikak, sariak eta promozioek daukaten eragina eta lanketa.

Informazioa grabazio bidez jaso dut, oharrak hartzen egoteak zaildu egiten baitu elkarrizketatuaren eta elkarrizketagilearen arteko komunikazioa. Bestalde, elkarrizketa guztiak ikastetxeetan egin dira salbuespen bakarrarekin, eta bakoitzak hiru ordu laurden iraun ditu batez beste.

#### *Aukeratutako lagina*

Ikerketaren lagina Hego Euskal Herriko hemeretzi ikastetxetako beste horrenbeste irakasleri egindako sakoneko elkarrizketek osatzen dute. Hurrengo lerroetan jasotzen da zein irizpideren arabera zehaztu diren aztertutako ikastetxeak.

Lehendabizi, Hego Euskal Herriko herriak hiru aldagairen arabera sailkatu ditut: euskaldun alfabetatuen kopurua (% 30 baino handiagoa edo txikiagoa), biztanle kopurua (5.000-20.000 bitartekoa edo 20.000tik gorakoa) eta ikastetxe mota (publikoa edo pribatua). Horiez gain, lau hiriburuak ere laginaren barruan sartu ditut. Herriak hiru aldagai horien arabera sailkatu ondoren, *Eustat* eta *Nafarroako Estatistika Institutuko* zerrendak hartu eta ezaugarriak betetzen dituzten bigarren herriak aukeratu ditut laginerako; hortaz, ausaz aukeratutako lagina da.

Ikastetxeen artean aukera egiteko ere sistema berbera erabili da: herri horietako ikastetxeen zerrenda Eusko Jaurlaritzako eta Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Sailen web orrialdeetatik atera eta zerrendako bigarren ikastetxea aukeratu. Lehenengo eta bigarren tauletan daude jasota lagina osatzen duten herriak eta ikastetxeak.

I. taula: Lurreldekako laginaren hautaketa

Lurreldea	Hiriburua	Herri eta hiriak			
		5.000-20.000 biztanle		20.000 biztanletik gora	
		% 30+ euskaldun alfabetatuak	% 30- euskaldun alfabetatuak	% 30+ euskaldun alfabetatuak	% 30- euskaldun alfabetatuak
Araba	Gasteiz	Amurrio <sup>37</sup>	Laudio	*	*
Bizkaia	Bilbo	Amorebieta-Etxano	Arrigorriaga	Galdakao	Getxo
Gipuzkoa	Donostia	(Aretxabaleta**)	*	Eibar	Irun
Nafarroa	Iruñea	Baztan <sup>38</sup>	(Ansoain**)	*	Barañain <sup>39</sup>

\* Ez dago ezaugarri hauek betetzen dituen herririk.

\*\* Herri horietan ez dago Batxilergoa eskaintzen duen ikastetxerik.

Goiko taulak adierazten duen moduan, Hego Euskal Herriko lau hiriburuez gain, 5.000-20.000 biztanle arteko bost herri eta 20.000tik gorako beste bost aukeratu ditut ausaz. Hortaz, orotara hamalau gune identifikatu ditut. Bestalde, laginak barne hartzen zituen bi herritan (Aretxabaletan eta Ansoainen) ezin izan dut inkestarik egin, horietan ez baitago Batxilergo ikasketak eskaintzen dituen ikastetxerik. Hurrengo taulan, herri bakoitzean hautatutako ikastetxeen zerrenda ikusiko dugu.

<sup>37</sup> Arabako kasuan, hiriburua alde batera utzita, herri guztiak dira 20.000 biztanletik beherakoak, eta guztietan da euskaldun alfabetatuen kopurua % 30 baino baxuagoa. Horrek Arabako lagina herri bakarrera mugatzen zuen; lagina hainbeste murriztea saihesteko, 20.000 biztanlez beherako herrietan euskaraz alfabetatutako kopuru handiena adierazten duen herria aukeratu dut laginerako: Amurrio. Herri horretan euskaldun alfabetatuen kopurua % 20 da.

<sup>38</sup> Ezaugarriak betetzen dituen herri bakarra da.

<sup>39</sup> Berez Tuterari zegokion gune hau, baina Tuteran ez dago A eredukoa ez den Batxilergoko ikastetxerik, eta lurralde historiko bakoitzean gutxienez hiru herri aztertu ahal izateko, bete beharreko ezaugarrietara gehien hurbiltzen dena aukeratu dut laginerako: Barañain.



II. taula: Lurraldeko ikastetxeen hautaketa

Herria	Ikastetxearen izaera	Ikastetxea
Amurrio	Publikoa	Zaraobe BHI
	Pribatua	*
Laudio	Publikoa	Laudio Munizipala BHI
	Pribatua	Laudio Ikastola HLBHIP
Gasteiz	Publikoa	Mendizabala GLHBI
	Pribatua	Diocesanas BHIP
Amorebieta-Etxano	Publikoa	Urritxe- Zornotza BHI
	Pribatua	Lauaxeta Ikastola HLBHIP
Arrigorriaga	Publikoa	Arrigorriaga BHI
	Pribatua	*
Bilbo	Publikoa	Elorrieta- Erreka Mari GLHBI**
	Pribatua	Begoñazpi Ikastola HLBHIP
Galdakao	Publikoa	Elexalde BHI
	Pribatua	*
Getxo	Publikoa	Fadura GLHBI
	Pribatua	*
Donostia	Publikoa	Easo GLHBI
	Pribatua	Ekintza HLBHIP
Eibar	Publikoa	Ignazio Zuloaga BHI
	Pribatua	Ntra. Sra. de Azitain BHIP
Irun	Publikoa	Plaiiaundi BHI**
	Pribatua	Irungo La Salle BHIP
Lekarotz	Publikoa	Lekarotz-Elizondo BHI
	Pribatua	*
Iruñea	Publikoa	Donapea BHI
	Pribatua	*
Barañain	Publikoa	Alaiz BHI
	Pribatua	*

\* Herri horietan ez dago B edo D ereduaren irakasten duen Bigarren Hezkuntzako ikastetxerik.

\*\* Irakasleak ez du elkarrizketan parte hartzerik izan.

Orotara, hemeretzi ikastetxetako irakasle bana elkarrizketatu dira: Araban bost, Bizkaian sei, Gipuzkoan bost eta Nafarroan hiru. Ikastetxeen izaerari dagokionez, hamabi izan dira ikastetxe publikoetako irakasleak; pribatuetakoak, ostera, zazpi. Bestalde, horrelako elkarrizketek anonimotasuna eskatzen dute; hori dela eta, datuen irakurketetan tartekatutako diren aipuek ez dute elkarrizketatuen izen-abizenik izango. Horren ordez, laburdura batzuk agertuko dira parentesi artean; hain zuzen ere, horiek adieraziko digute irakasleak zein herrialdeetan diharduen lanean, ikastetxearen izaera publikoa edo pribatua den eta ikastetxearen gunean euskaldun alfabetatuen kopurua % 30 baino handiagoa ala txikiagoa den. Laburduren xehetasunak hurrengo taulan bildu ditut.

III. taula: Elkarrizketatuak identifikatzeko erabilitako laburdurak

Lehenengo hizkia: lurraldea	Bigarren eta hirugarren hizkiak: ikastetxearen izaera	Laugarren hizkia: eremua
(N) Nafarroa (G) Gipuzkoa (B) Bizkaia (A) Araba	(PU) Publikoa (PR) Pribatua	(A) Euskaldun alfabetatuak % 30 baino gehiago (B) Euskaldun alfabetatuak % 30 baino gutxiago

Datuen irakurketan txertatu ditudan aipuei goian zehaztutako laburdurak gehitu dizkiet, irakurketan zehar elkarrizketatuaren gutxieneko kokapen bat izateko. Bestalde, eranskinetan irakasleen fitxa teknikoak gehitu ditut (I. eranskina, 340. or.); bertan biltzen dira emaitzak ulertzeko garrantzitsuak izan daitezkeen datuak. Bestalde, galdeketen anonimotasuna mantentzeko, ez dut zehaztu hiriburuko ikastetxea den, ez eta zenbat biztanleko herria den ere.

## 5.2. Datuen irakurketa: zer eta nola irakasten den

Euskal Autonomia Erkidegoa eta Nafarroa administrazio banatan zatituta egoteak eragin zuzena dauka Euskal Irakaskuntza-Sisteman; administrazio bakoitzak curriculum bat zehaztu du, eta *Euskal Hizkuntza eta Literatura* irakasgaien aldeak daude curriculum bien artean. Gainera, Batxilergoko edukiak oso lotuta egon ohi dira Unibertsitaterako hautaprobekin, eta Nafarroako eta EAeko ikasleen hautaprobak ez dira berdinak; horrek eragiten du, hein batean, bi erkidegoetan irakasten diren literatur edukiak bat ez etortzea.

Nafarroan egiten den Unibertsitaterako hautaprotan, EAekoan ez bezala, euskal literaturak badu lekua, eta 4.1.1. atalean (99. or.) ikusi dugun moduan, curriculumean zehaztuta daude hautaprotarako ikasi beharreko idazleak. Hori dela eta, lurralde horretako literaturaren irakaskuntza euskal literaturako autore batzuen inguruko datuak eta ezaugarriak irakastera mugatzen da nagusiki. Honela dio irakasle nafar batek:

Temarioa eta irakurtzen den liburua lotuta daude Batxilergoan. Batxilergoan hasten da sistematikoki ematen literatura, batez ere bigarren Batxilergoan. Kasu honetan, baldintzatuta gaude selektibitatean eskatuko zaienarekin, Atxaga, Andu Lertxundi... hori izango da bigarren Batxilergoan etxean irakurriko dutena [...] Selektibitatean zortzi autore sartzen dira: Txomin Agirre, Lizardi, Aresti, Lertxundi, Atxaga, Sarrionandia eta Saizarbitoria... agian zazpi izango dira. Hemen selektibitatea ondo pagatuta dago, han ez bezala. Autore guztien kasuan ikasi behar dute, ez bizitzaren gorabeherak... autorea bere garaian kokatzen eta esaten zein den bere estiloa. Adibidez: Aresti kokatu 60ko hamarkadan, langile mugimenduaren garaian, Arestiren estilo aldaketak komentatu... (NPUB)

Hautaprotetan idazle batzuk sartzeak eragiten du literaturaren historia irakasten jarraitzea (hau da, eredu historizistari jarraitzea), eta literaturaren irakaskuntza ez egokitzea ikasleak dituen behar komunikatiboei. Hala ere, ikusita oro har Hego Euskal Herriko ikastetxeetan literatura erabat baztertuta dagoela (salbuespen gutxi batzuekin), pentsa daiteke hautaprotak literatura irakasteko berme dela Nafarroan. Hautaprotan literaturari buruzko azterketa egiteak ziurtatu egiten du literaturaren presentzia ikasgelan.

Euskal Autonomia Erkidegoan, berriz, euskal literaturak ez du lekurik hautaprotetan, eta horrek hiru ondorio kezagarri sortu ditu: lehena, irakaslearen esku geratzea literatura eman edo baztertzea; bigarrena, literatura lantzeko irakasle zein ikasleen motibazio falta; hirugarrena, literatura irakasten den ikastetxeetan ere oso presentzia gutxi edukitzea. Honela deskribatzen du egoera irakasle gipuzkoar honek:

Presio gutxi daukagu. Hautapropa izaten da Batxilergoaren helmuga, eta gure azterketa ikusita, hain da gauza hutsala! Edozer egin dezakezu bi urte hauetan: nahi baduzu EGA azterketa prestatu, nahi baduzu euskara teknikoa eman, nahi baduzu itzulpengintza, nahi baduzu literatura hutsa, nahi baduzu gramatika... edozer dela egiten duzuna, gaindituko dute hautapropa. Beraz, horrek ematen duen askatasunetik dator bakoitzak nahi duena egitea. (GPLA)

Hitz horiek ongi biltzen dute galdeketetan parte hartu duten EAeko irakasleen iritzia; oro har, irakasleak erabakitzen du literaturari zenbateko lekua emango dion ikasgelan. Euskal Autonomia Erkidegoko curriculumean zehazten da euskal literatura irakatsi egin behar dela Batxilergoan, baina gero ez da horren gaineko jarraipenik egiten. Hori horrela, ikastetxe batzuek nahiago izaten dute *Euskal Hizkuntza eta Literatura* irakasgaiari dagozkion asteroko hiru orduak hizkuntzari bakarrik eskaini, eta kasu askotan ikasleek EGA agiria ateratzea bihurtzen da irakasgaiaren helburu garrantzitsuena:

Hemen ez dago irakasgai bezala literatura. Astean hiru ordurekin ez du denborarik ematen. Gainera, ikastolak behartuta, EGArako prestatu behar ditugu ikasleak, hemendik EGA tituluarekin ateratzeko. Orduan, bakarrik gramatikarekin nahikoa lan badaukagu [...] Literatura ez zaie gustatzen [ikasleei], eta batzuek agintzen dizkiegun liburuak ere ez dituzte irakurtzen. Notaren % 10 denez, gainditu dezakete irakurri gabe. Guk, esaten dizut, ez daukagu literatura programan sartuta. (GPRB)

Irakasleen artean denetariko iritziak daude irakasgaia EGA prestatzeko baliatzearekiko; edozein modutan, oso iritzi zabaldua da literaturaren bazterketa ikasleen hizkuntza maila kaskarrak eragiten duela. Izan ere, asteko hiru orduak ere motz geratzen zaizkie euskara irakasteko, eta ez dira literaturaz baliatu ohi hizkuntza irakasteko.

Bestalde, aintzat hartu behar da irakasleek literatur teoria irakasteko testuliburua izaten dutela ardatz; liburu gehienak, ordea, Euskal Autonomia Erkidegoan ekoizten dira, eta

ondorioz, EAEko hautaprobetara egokitzen. Egoera horrek eragiten du Nafarroako ikastetxeetan bestelako baliabideak bilatu behar izatea:

Guk ez diegu testuliburuei jarraitzen; irakasleok egiten dugu selektibitatean sartzen diren idazleen testu aukeraketa, eta horiek dira lantzen ditugunak. Testuliburu bat ere ez dagokio selektibitateko programari. (NPUB)

Esan behar da, halaber, joera orokorra dela teknologia berriak gero eta gehiago erabiltzea irakaskuntzan. Oraingoz testuliburua ordezkatu ez badute ere, ikastetxe guztietan erabiltzen da internet eskola-liburuen osagarri gisa (idazleen eta liburuen informazioa eskuratzeko, adibidez). Nafarroako ikastetxeen kasuan interneten erabilera are garrantzitsuagoa da, testulibururik ezean hura bihurtzen baita informazioa eskuratzeko baliabide nagusia:

Testuliburua erosaraztea % 15 erabiltzeko... ez du merezi. Erkidegoan egiten diren testuliburuak hartu eta zati batzuk erabiltzen ditugu, baina ez datorkigu ondo... ez dira parekagarriak. Gainera, internetekin informazioa eskura daukagu, eta ez da beharrezkoa testuliburua literatura emateko. (NPUB)

Bestalde, 4. atalean (100. or.) ikusi dugu Hego Euskal Herriko curriculumetan irakurketa sustatzea eta irakurtzera zaletzea Hizkuntza eta Literaturaren esparruko helburuen artean jasotzen direla; ondorioz, ikasleek bizpahiru liburu irakurri ohi dituzte ikasturtean zehar. Irakurketa horietan erkidego batetik bestera dagoen alde aipagarriena hauxe da: Nafarroan Batxilergoko bigarren mailako ikasleek irakurtzen dituzten idazleak, neurri handi batean, hautaprobarako ikasi beharrekoak izaten direla (hots, literaturaren historia irakasteen lantzen diren berberak). Euskal Autonomia Erkidegoan, berriz, urteko irakurgaiak aukeratzeko irizpidea ez da hori izaten (ez eta Nafarroan ere Batxilergoko lehenengo mailan).

Orain arte esandakoa laburbilduz, esan daiteke Nafarroan ikastetxe publiko guztietan irakasten dela euskal literatura, besteak beste, Unibertsitaterako hautaprobetan kontuan hartzen delako. Euskal Autonomia Erkidegoko hautaprobetan, berriz, literaturako curriculum-edukiek ez daukate islarik; ondorioz, irakasleak (edo ikastetxeak) erabaki ohi du euskal literaturak zenbateko lekua izango duen ikasgelan. Azken batean, nahiz eta curriculumak jasotzen duen literatura derrigorrezko irakasgai gisa, Hezkuntza Sailak ez du

urtean zehar irakasten diren edukiei buruzko jarraipenik egiten. Hori dela eta, kasu askotan irakasleak euskara irakastera mugatzen dira, literatura erabat baztertuz.

Hurrengo atalean edukiak zehazteko erabiltzen diren irizpideetan sakonduko dut. Horrela, ezagutuko dugu irakasleek nola erabakitzen duten zer den literaturan irakatsi beharrekoa eta zer ikasleek irakurtzeko egokia. Lehendabizi, ordea, ikusiko dugu zein funtzio betetzen dituzten ikasgelako edukiek eta liburuen irakurketek.

### **5.2.1. Literaturaren historia eta obra osoen irakurketa**

Galdeketek islatzen dute literatura irakastean irakasle gehienek bi helburu eduki ohi dituztela: batetik, euskal literaturaren aldi, ezaugarri, idazle eta lan nagusiak ezagutaraztea; bestetik, ikasleak bultzatzea euskarazko literatur libururen bat irakurtzera. Helburu bakoitza modu batean lantzen da:

Literaturaren historia irakastean, testuliburuan zabalen agertzen direnak lantzen eta azaltzen ditugu, eta horiek eskatzen ditugu azterketan. Baina datu gehiegi daudenean, aukeratu egiten ditugu mugimenduetako esanguratsuenak [...] Eta bestalde, ebaluazio bakoitzean liburu bat irakurri behar izaten dute etxean halabeharrez; liburu horri buruzko ulermen-azterketa egiten dute, irakurri eta ulertu egin dutela egiaztatzeko. Irakurri behar dituzten liburu gehienek autoreak ez ditugu klasean lantzen; helburu nagusia da beraiek euskaraz zerbait irakurtzea. Adibidez, Atxagaren liburua Obabakoak bai, landu egiten dugu, baita bera autore bezala ere. Baina beste kasuetan ez. Tratamendu ezberdina daukate. (BPUB)

Beraz, literaturaren historia ikasgelan irakasten da, eta irakasten diren autoreen lehen aukeraketa testuliburuek egiten dute. Ondoren, denboraren edo datu kopuruaren arabera, irakasleak ere hautaketa egin dezake bere ustez garrantzitsuenak direnak azpimarratuz eta besteak baztertuz. Irakurketa bultzatzeko, berriz, etxean bizpahiru liburu irakurtzen dituzte ikasleek urtean, baina etxean irakurtzen diren liburuen autoreak ez dira ikasgelan lantzen. Hori horrela, pentsatzekoa da etxean irakurtzen diren autoreak eta literaturaren historia irakastean lantzen direnak ez direla berberak (salbuespenak albuespen). Honela dio irakasle bizkaitar batek:

Hain zuzen ere, Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Irigoien, Lertxundi eta horiek dira testuliburuetan agertzen direnak, beren argazki eta guzti. Baina ez dira horienak gehien irakurtzen diren liburuak; liburu errazagoak ematen saiatzen gara, adibidez, *Ostegunak* gustatzen zaie, eta fama segituan zabaltzen da... denek nahi dute *Ostegunak* irakurri. Edo Fernando Morillo... horrelakoak. (BPUA)

Arestian esan dut irakasleek bi helburu izan ohi dituztela literatura irakastea: literatur historiaren transmisioa egitea eta euskarazko literatur liburuen irakurketa sustatzea. Dena dela, elkarrizketetan antzematen da irakasleek lehenetsi egiten dutela ikasleek urtean zehar euskarazko libururen bat irakurtzea. Literaturaren historia irakastea denboraren, ikasleen euskara mailaren eta beste hainbat faktoreren menpe geratzen da. Hori horrela, ikastetxe batzuetan literaturak ez dauka presentziarik ikasgelan, eta haren lekua etxeko eremura murrizten da:

Klasean ez dugu literaturarik ematen, ez dugulako astirik. Dena den, etxean irakurtzen dituzte liburuak. Gero, guk azterketak jartzen dizkiegu, baina ez literaturari buruzkoak, baizik eta jakiteko ea irakurri duten ala ez [...] Hala ere, ikasleek irakasgaia gainditu dezakete ezer irakurri gabe, zuk ezin duzu inor suspenditu ez irakurtzeagatik. (BPUA)

Laburbilduz, euskal literatura irakastea bi eremu bereizten dira: ikasgela eta etxea. Ikasgelan literaturaren historia irakasten da; testuliburuetan zabaldu agertzen diren idazleen inguruan antolatzen dituzte klaseak irakasleek. Dena dela, ikastetxe batzuetan guztiz alboratzen da literatura ikasgelan, eta etxeko eremura mugatzen da. Kasu horretan, helburua ikasleek urtean zehar bizpahiru liburu euskaraz irakurtzea da, eta ahal dela, irakurketa horiekin irakurketara zaletzea.

Hurrengo azpiatalak eremuetako bakoitzari dagozkio; lehendabizikoa literaturaren historiari eta bigarrena obra osoen irakurketari. Arestian esan dudan moduan, helburua da eremu bakoitzeko edukiak aukeratzeko irizpideetan sakontzea.

### **5.2.1.1. Ikasgelako eremua: literaturaren historia**

Literaturaren historian idazleen biografiak, belaunaldiak, eskolak, eta oro har, literatura nazionalari buruzko informazioa transmititu izan da historian zehar. 1.2. atalean (44. or.) ikusi dugun moduan, hasiera batean historiografia nazionalak aukeratutako autoreek idatzitako testuen irakurketa sustatu zen; dena dela, irakurketari denbora gutxiren buruan gehitu zitzaion literaturaren historiaren irakaskuntza teorikoa. XX. mende amaierako pedagogiari eta literaturari buruzko teoriak irakaskuntzan egiten diren irakurketetan literatur corpusa zabaltzea defendatu dute; modu horretan, bereizi egin dira obra osoen irakurketak eta helburu formatiboa daukan irakaskuntza. Formazio-helburuarekin egin izan den irakaskuntzak eduki teorikoak bildu izan ditu batik bat, baina 1970eko hamarkadatik aurrera testu laburren iruzkinak ere ohikoak bihurtu dira. Gaur egun ikasgelako edukiek eduki teorikoak eta testu-iruzkinak bildu dituzte, eta obra osoen irakurketak etxean egiten dira. Hori dela eta, esan daiteke zehaztuta daudela testu-lanketen eta gozamenezko irakurketen arteko mugak.

Modu horretan, eta Hego Euskal Herriko curriculumek zehazten duten moduan, ikasgelako eremuan zenbait ikastetxetan euskal literaturako lan esanguratsuak interpretatzen dira, lanak sortu diren garaia, egilea eta dagokien ingurune sozial, historiko eta estetikoak erlazionatuz eta kanpoko literaturekiko loturak eginez. Batxilergoko Curriculum Legeak aztertu ditudanean esan dudan moduan, literatur ekoizpena bigarren mailako jardura gisa aurkezten da curriculumetan, eta lehentasuna ematen zaio ikasleek gutxieneko jakintza teoriko batzuk edukitzeari: lanak sortu diren garaia, egilea eta dagokien ingurune sozial, historiko eta estetikoak erlazionatu behar dituzte.

Galdeketen datuek iradokitzen dute literaturaren historian testuliburuak izaten dela irakasleen baliabide nagusia; izan ere, galdetu zaienean ea nola erabakitzen duten ze autore irakatsi, guztiek aipatu dituzte testuliburuak:

Testuliburu gehienek aipatzen dituzten idazleak berberak dira: gerra aurrean Aitzol; Orixe ere aipatzen da, baina batez ere Aitzol; gerra ondoren eleberrigintzan Txillardegia eta Saizarbitoria; gero Atxaga... Arantxa Urretabizkaia ere, lehenengo emakumeen artean dagoelako... Autore erreferentzial horiek beti daude testuliburuan. Horiek landu egin behar dira, erreferenteak direlako. (BPUB)



Testuliburu gehienek idazle bertsuak aipatzen dituzte; gainera, geroago ikusiko dugun moduan, idazleei buruzko informazioa eskaintzen dutenean idazle zehatz batzuei ematen diete lehentasuna. Ondoko aipuak adierazten duen moduan, irakasleek ere erraz antzematen dituzte liburuetan zehazten diren mailaketak:

Guk, adibidez, Giltza testuliburua erabiltzen dugu. Hor sailkatuta datoz idazleak, nahi dut esan, garrantzitsuenak zeintzuk diren. (GPRA)

Hortaz, gehienetan irakasleak eskola-liburuaren sailkapenari jarraitzen dio. Hala ere, badago idazleen arteko mailaketa norbere irizpideekin aukeratzeko duenik ere, irakasle hau, kasu:

Testuliburuan dauden autoreetatik aukeratu egin behar dituzu, denak ezin dituzu eman. Nik, normalean, literaturaren ibilbidea aldatu dutenak aukeratzeko ditut. Ba, Jon Mirandek zer egin zuen? Gaiak berri. Txillardegik existentzialismoa ekarri zuen, lehenengo pertsona idaztearena... bideak urratu dituztenak, literatura berritzeko eragina izan dutenak. (GPLB)

Beste batzuk metodologia berriekin saiatzen dira, teknologia berriak eta ikasleen parte-hartze aktiboa uztartuz; esate baterako, ikasleei agintzen diete informazioa bilatzeko, eta ondoren, bildutako informazioa ikaskideei azaltzeko. Jarduera hori da literaturaren historia irakasteko berritasunik handiena. Gainontzean, testuliburua irakurri eta bertako ariketak egitera mugatzen dira irakaslerik gehienak.

Edonola ere, bai beren materiala sortzen duten ikastetxeek, bai irakasteko metodologia berriak erabiltzen dituztenek ere testuliburuaren sailkapenei jarraitzen diete zein idazle landu erabakitzeko. Hona hemen zer dioten teknologia berriak ikasleen parte-hartze aktiboarekin uztartzen saiatzen den irakasle honek:

Segun nola gabiltzan denboraz, batzuetan eurek prestatzen dute taldeka: batzuek gerra aurrekoa, besteek gerra ostekoa... gero klasean azaldu, eurek eginiko apunteak fotokopiatu denontzat, eta gero hori ikasi. Lehendabizi egiten didate halako zirriborro bat, ze idazle sartuko dituzten ikusteko, zeintzuk diren garrantzitsuenak. Inportanteenak zeintzuk diren jakiteko nire CD bat erabiltzen dute, eta testuliburuan ere batzuk beste batzuk baino azpimarratuago agertzen dira. (APRB)

Testuliburuak oso garrantzitsuak dira irakaskuntzan; horiek zehazten dute metodologia eta lan egiteko modua, horietan zehazten da ikasleak zer-nolako eginkizuna (pasiboa ala aktiboa) izango duen ikasketa-prozesuan, horietan lehenetsiko dira eduki teorikoak edo jarduera praktikoak... Gainera, testuliburuak definitzen dituzte euskal idazlerik esanguratsuenen erdiguneak, eta irakasleek erdigune horiek lehenesten dituzte.

Testuliburuaren egileek sailkapen horiek egiteko erabiltzen dituzten irizpideei dagokienez, pentsatzekoa da Euskal Literaturaren historian ekarpen garrantzitsuak egin dituzten autoreak lehenetsi direla (irizpide hori zehazten da curriculumean. Ikusi 99. or.); hau da, pentsatzekoa da bat egingo dutela testuliburuetan presentzia handiena jaso duten idazleek eta Bourdieuk (1992) definitutako *irizpide autonomoek* erdigune literarioan kokatu dituztenek. Testuliburuetakako *irizpide heteronomoetan* (hots, merkatuaren araberrako irizpideetan) oinarritu izan balira, narrazioa ez den beste ezein genero literariok ez luke lekurik izango.

Literaturaren historia irakasten denean lantzen diren literatur generoei dagokienez, sakoneko elkarrizketa hauetatik ondorioztatzen da bai ikasgelan gehien aipatzen diren idazleak bai lantzen diren testu-zatiak narrazioari dagozkiola. Hori islatzen du, adibidez, aipu honek:

Idazle ezagunenak aukeratzen ditugu, eta idazleari buruzko informazioa bilatzen dute: lanari buruz zenbait datu, bizitzari buruz zenbait datu... eta bere lanetik ateratako testuren bat lantzen dugu, testu motari begira. Batzuetan ez dugu testu erakargaririk bilatzen, baina bueno, batez ere narrazioa lantzen dugu. Olerkigintza gutxiago, aurten ez dugu denborarik izan. (BPRA)

Narrazioa literatura lantzen den ikastetxe guztietan lantzen da, eleberriz zatiak nahiz ipuinak; poesia ere gainontzeko generoak baino gehiago jorratzen da Batxilergoan. Honela azaltzen du bi genero horien nagusitasuna irakasle honek:

DBHn ez da literaturarik ematen, bakarrik bertsolaritza eta ahozko literatura, ez bada irakurtzen dituzten liburuen bidez. Batxilergoko lehenengo mailan pixka bat klasikoak ikusten dira: Axular... Sistematikoki, hau da, orduak hartuz eta temarioari jarraituz, bigarren mailan ematen da. Bi ataletan daude banatuta: poetak eta narradoreak. (NPUB)

Lehen ikusi dugu irakasleek edukiak zehazteko orduan testuliburuaren sailkapenak izaten dituztela oinarri. Dena dela, testuliburuetan zenbait literatur generori buruzko informazioa jasotzen bada ere, irakasle gutxi batzuek baino ez dituzte lantzen. Izan ere, narrazioa edo poesia idatzi ez duten idazleak baztertu egiten dira gehienetan.

Metodologiari dagokionez, esan daiteke literaturaren historia irakasteko modu berriak ari direla sortzen. Ikaslea motibatze eta irakaskuntzan parte-hartze aktiboa izan dezan sustatzeko, ikastetxe batzuetan testuliburuaren teoria uztartu egiten da ikasleek lortu beharreko informazioarekin. Ikasleek idazle edo garai batzuei buruzko informazioa bilatzen dute liburuetan, eskuliburuetan, aldizkarietan zein interneten (azken hori da biderik erabiliena). Bildutako informazioa egituratu egiten dute, eta ikastetxearen arabera aldatu egiten da informazio hori aurkezteko modua; batzuetan lan gisa aurkezten dute, beste batzuetan ahozko aurkezpena prestatzen dute. Horrela, batetik lortzen da ikaslea motibatzea eta parte-hartze aktiboa izatea, eta bestetik, klaseak ere arinagoak eta entretenigarriagoak egiten zaizkie. Gainera, Batxilergoaren helburu nagusia, curriculumaren arabera, ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzea da (ikusi 99. or.), eta hori ahozko azalpenekin lantzen saiatzen dira. Horrez gain, irakasle batzuek teoriari buruzko prestaketak taldeka antolatzen dituzte, ikasleek ikas dezaten taldean lan egiten.

Bestalde, ikaslearen literaturarekiko zaletasuna bultzatu nahian, zenbait irakaslek literatura (poesia) musikatua edo eleberrietan oinarritutako filmak erabiltzen dituzte. Modu ia bakarra omen da ikasleek literaturaz gozatzeko. Bide horrek, ordea, bere mugak ditu; izan ere, idazle gutxi batzuen hitzak baino ez dira musikatua, eta literatur lanei buruzko filmak ere oso gutxi dira oraingoz. Horrek agerian uzten du literatura lantzeko bide bat hori izan daitekeen arren, ezin dela bakarra ez nagusia izan.

Egiten diren testu-iruzkinei dagokienez, gehien erabiltzen diren testu-zatiak testuliburuetakoa dira. Hala ere, irakasle gutxi batzuk saiatzen dira aukeraketa berek egiten, nobela, poesia-liburu edo bestelako liburuetatik abiatuta. Aukeraketa horretan ikasleek ez dute parte-hartzeko aukerarik izan ohi. Horri lotuta, interesgarria izan daiteke etorkizunean ikasleek ere beren gustuko testuak hartu eta ikasgelara eramatea, denen artean lantzeko.

Testu-sorkuntzak, lanei buruzko iritzi-trukaketek, azalpenek eta beste zenbait metodologia berritzailek leku urria dute Hego Euskal Herriko ikasgeletan. Testuliburuak proposatzen dituzten testu-sorkuntzak gutxi dira (ikusi 4.2. atala); ariketa horiez kanpoko

sorkuntza-jarduerak hiru ikastetxetan bakarrik aipatu dira. Jarduera horietako bat literatur lehiaketetan oinarritzea da. Honela azaltzen du lehiaketa horiek prestatzen dituen irakasle honek:

Guk literatur lehiaketak egiten ditugu. Adibidez, olerkigintzan hainbat autore ezagutu, aztertu eta gero bakoitzak poesia bat egin. Batzuetan klasean irakurtzen dituzte egindako poesiak, noizean behin klasetik kanpo jartzen ditugu... eta hori lehiaketa moduan. (GPUA)

Beste ikastetxe batean mailaka eta generoka antolatzen da lehiaketa: batetik, bertsoa eta poesia; bestetik, narrazioa. Ikastetxeen arteko lehiaketei dagokienez, honakoa dio Nafarroako irakasle batek:

Gero, adibidez, egiten dugu ikasle guztiek sortzea enigma-kontakizun bat. Horietatik onenak aukeratzen ditugu eta lehiaketara aurkezten. (NPUA)

Literatur sormena lantzeko beste bide bat ere aipatu da, hain zuzen ere, literatur lan osoen irakurketari lotutakoa. Irakasleak pasarte bat jartzen die ikasleei etxean irakurritako liburutik aterata, eta ikasleen lana da pasarte horren aurrekoa eta ondokoa idaztea, estiloa eta generoa mantentzen saiatuz.

Orain arte ikusitakoaren arabera, literaturaren irakaskuntza berritzen ari dela pentsatzeko zantzuak egon badaude. Dena dela, gogoratu behar da ikastetxe batzuetan, oraindik ere, irakasteko modu zaharrak mantentzen direla; ikasleei agintzen zaie testuliburuan dauden ideia nagusiak azpimarratzeko, eta horiek ikasten dituzte azterketarako. Azterketetan teoria horren gaineko datuak eskatzen zaizkie, dela galdera irekien bidez, dela test bidez.

Laburbilduz, literaturaren historia irakasten denean irakasleek egiten duten edukien aukeraketa testuliburuei lotuta agertzen zaigu. Hala ere, testuliburu sailkapenei generoen iragazkia jartzen diete Literatur Historiako edukiak zehaztean, eta poesia nahiz narrazioa lehenesten dira. Bestalde, eduki teorikoetan berrikuntza nabarmena dago: ikasleek parte hartzen dute eduki horiek bilatzen eta azaltzen. Horrek, arestian esan bezala, motibazioa sustatzeaz gain ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzen lagun dezake. Gainera, askotariko informazio-iturriak erabiltzea bultzatzen da. Berrikuntza horiek ikastetxe askotara iritsi dira dagoeneko; dena dela, testu-iruzkinen metodologiak ez du aurrera egin;

gehienetan teorian ikasitako kontzeptuak finkatzera bideratzen dira iruzkinak, ez testuen ulermenean edo balizko interpretazioetan sakontzera (ikusi 4.2. atala).

Hurrengo atalean obra osoen irakurketan sakonduko dut, ezagutzeko zein irizpideren arabera aukeratzen diren ikasturte bakoitzean irakurriko diren liburuak eta irakurketa horiek zein lanketa duten.

### **5.2.1.2. Etxeko eremua: urteko irakurgaiak**

1.2.3. atalean (66. or.) ikusi dugun moduan, 1970 eta 1980ko hamarkadetan ikasleen gertuko izan zitezkeen liburuak hobetsi ziren, beren interesetatik gertu zeudenak. Ikasleei irakurraraziko zitzaizkien liburuak aukeratzeko irizpideak aldatu egin ziren; meritu literarioaren arabera soilik aukeratu beharrean, ikasleen komunikazio-gaitasuna lantzen lagunduko zuten liburuak lehenetsi ziren. Hori dela eta, proposatu zen ikasleen kapital kulturaletik abiatzea, ikasleen motibazioa susta zezaketen lanak aintzat hartzea eta obrak gradualtasunaren arabera antolatzea.

Hego Euskal Herriko curriculumek Batxilergoko *Euskal Hizkuntza eta Literatura* irakasgairako proposatzen dituzten helburuen artean honakoa dago: ikasleen irakurtzeko zaletasuna sustatzea. Dena dela, ez dago definituta liburuen aukeraketa zein irizpideren arabera egin behar den. Hortaz, irakaslearen esku geratzen da, erabat, ikasleei zein irakurketa komeni zaien erabakitzea.

Arestian ikusi dugu literaturaren historian irakasten diren autoreak testuliburuek zehazten dituztela (EAEn, behinik behin). Ez dira, ordea, idazle horien liburuak irakurrarazten. Horren arrazoietakoa bat da irakasleek kontuan hartzen dutela ikasleen iritzia, eta haiek gustuko izan dezaketenari ematen diotela lehentasuna. Nafarroako kasua salbuespena dugu; han, Batxilergoko bigarren mailan irakurtzen diren liburuak oso lotuta daude Unibertsitaterako hautaprobarekin, eta ondorioz, bigarren mailan irakurtzen diren idazleak literaturaren historian irakasten direnekin bat etorri ohi dira. Hala ere, Nafarroan ez dira irakurtzen Unibertsitaterako hautaproban sartzen diren idazle guztiak; eta bestalde, hautaproban sartzen ez diren idazleak ere irakurtzen dira. Hortaz, proba hori ez da erabakigarria irakurgaiak aukeratzeko, nahiz eta eragina baduen. Nafarroako irakasle honek azaltzen duen moduan, zailtasun handiegia izan dezaketen liburuak baztertu egiten dira:

Ez daude ohituta euskaraz irakurtzen, eta autore batzuk gertuagokoak dira, hizkeraren aldetik ulergarriagoak, sinpleagoak... ‘sinple’ hitza literaturan oso arriskutsua da, baina... hobeto ulertzen dute. Atxagaren edo Saizarbitoriaren estiloa ez da Anjel Lertxundirena; orduan, akaso Lertxundi iruditzen zaigu hobea, baina ezin diet eman irakurtzeko *Otto Pette*. Aldiz, *Obabakoak* edo *Soinujolearen semea* bai. Eta Saizarbitoriarekin, ez bada lehengo garaiko liburua, orain hari bat segitzen du, eta... Lertxundi izugarri ona da, baina ezin zaie eman. (NPUB)

Goiko aipuak adierazten du irakasleen iritzia irizpide garrantzitsua izan ohi dela liburu batzuk aukeratu eta beste batzuk baztertzerakoan. Gainera, aztertu ditudan ikastetxeetan irakasleek hautatzen dituzte urteko irakurgaiak; kasu gutxi batzuetan irakasleak bost eta hamar idazle bitartean ematen dizkie aukeran ikasleei, eta haiek nahi dutena aukeratzen dute. Dena dela, prozedurarik ohikoena da irakasleak talde osoari izenburu berberak agintzea.

Irakasle gehienen iritzi, etxeko irakurgaien helburua ez da ikasleek autore zehatz batzuk irakurtzea, baizik eta euskaraz gustura irakurtzea; hori dela eta, irakurketa errazak agintzen saiatzen dira. Ondorioz, nabarmen zabaldu da literatur corpusa, eta gainera, irakasleak saiatzen dira merkatuko nobedadeak txertatzen. Irakasle nafar honen arabera, idazle berriak ari dira sartzten irakaskuntzan, lehengo idazle zentralen monopolioa hautsiz:

Nire ustez, lehen batzuek monopolizatu egiten zuten literaturaren presentzia; eta gaur egun ari dira... belaunaldi berriekin eta liburu berriekin, eta baita programa hauekin ere, Galtzagorri, eta abar... ba, horiekin ari dira sartzten idazle pila bat, ez? Eta horiek ez dira kanonizatuak [...] Berritzearen alde dauden horiek zentralak sartu egiten dituzte, baina bigarren maila batean, beste batzuekin batera, eta akaso izan daiteke hirutik bat. Eta nik uste genero berriak edo ildo berriak jorratzen ari direla; lehen itzulpenak, adibidez, oso gutxi lantzen ziren eta gaur egun, gauza batzuk direla medio, gero eta presentzia handiagoa dute. Gure kasuan zentralak agintzen zaizkie curriculum jasotzen duten urte horietan, eta eskatu behar zaie hori; selektibitatean, esate batera, horiek agertzen direnez, jakin behar dute horien estiloa eta hori. (NPUA)

Goiko aipuaren ildotik, oraindik ere badago obra klasikoak agintzen dituen irakaslerik (hurrengo atalean ikusiko dugun moduan, Hego Euskal Herriko 800 ikasleri egindako galdeketen datuek iradokitzen dute 2004-2005 ikasturtean ikastetxe batzuetan *Hamaseigarrenean*, *aidanez*, *Egunero hasten delako*, *Obabakoak* edo *Babilonia* agindu

zirela irakurtzeko). Dena dela, oro har irakasleen artean oso zabalduta dago etxeko irakurgaien jomuga ez dela kalitate literarioa duten idazleak ezagutaraztea, baizik eta irakurketa sustatzea<sup>40</sup>:

X-ek, iruditzen zait, asmatu duela. Liburu bat saldua izateko giltza baldin bada irakaskuntzan sartzea, ikasleentzako liburu egokiak ekoiztea, bete-betean asmatu du, oso ondo konektatu du. Ez dut esan nahi liburu onak direnik, ez dira onak, baina liburu horiek gustatzen zaizkie gure ikasleei: estilo sinplea, bizia, istorioak nahiko inozoak dira... jakin du konektatzen, eta gure borroka da irakurmena sustatzea, ezta? Eta liburu horiek, nahiz eta gure ustez txarrak izan, balio badute, ba aurrera. (NPUB)

Dena dela, irakasle gutxi batzuk saiatzen dira irakurzaletasuna bultzatzearen helburuari uko egin gabe “klasiko” bihurtu diren batzuk ere gomendatzen, nahiz eta horiek irakurtzea aukeran eman:

Badaude hainbat liburu ematen diegunak puntuazio berezi bat: *Otto Pette...* badaude batzuk zoragarriak direnak, eta normalean irakurtzen ez direnak, eta pena da. Badaude ikasle batzuk oso notazaleak, eta horiek bai, makurtzen dira horrelako liburuak irakurtzera. Eta gero eskertu egiten dizute. (GPLA)

Beste batzuek ez dituzte nota igotzeko baliatzen, baina kalitatatezko iruditzen zaizkien liburuak ikasleei gomendatzen saiatzen dira:

Nik Batxilergoan, kurtso hasieran, *Soinujolearen semeari* buruzko apologia bat egin nuen. Esan nien: “ez da liburu bat azterketa eta azterketa artean irakurtzekoa, agobiatuta eta presaka. Ez da liburu bat guztioi bidaliko dizuedana”, zeren irakurtzeko zaletasunik ez daukanarentzat liburu hori totxo bat da. Orduan, nik gomendatu egin nuen, “zuek ikusi, tartetxo bat duzuenean, oporrak datozenean, baina nik hori irakurri egingo nuke, asko gustatu zait”, eta abar. Horrelakoak egiten ditut, eta egoten da jendea irakurtzen duena. Gero, beti edozein aitzakia erabiltzen dut aipatzeko. Adibidez, orain Euskaltzain izendatu dute, ez? Ba hori aprobeztatuz... aipatu egiten diet. (GPRA)

---

<sup>40</sup> Ikastetxeetan irakurrarazten diren liburuek izan behar lituzketen ezaugarriei buruz euskal idazleek eta kritikoek duten iritzia ezagutzeko, ikusi Alonso, 2008.

Edonola ere, kasurik gehienetan helburua izaten da ikasleek bizpahiru liburu euskaraz irakurtzea, eta beraz, irakasleek nahiago izaten dute ikaslearen gustukoak izan daitezkeen liburuak agindu. Horretarako, gertuko gaiak, hizkera erraza, eta antzeko ezaugarriak lehenesten dituzte. Hala ere, kalitatearen irizpidea ez lehenesteak ez du esan nahi, ezinbestez, kalitadedun lanak ez direnik irakurtzen; gaiagatik edo sariengatik aukeratutako liburuak ere izan daiteke kalitatezkoa, alegia, merkatuan oso saldua izatea eta idazle zein kritikoen artean kalitate handia aitortzea bat etor daitezke.

Hurrengo atalean zehaztuko ditut irakasleek irakurgaiak aukeratzeko izan ohi dituzten irizpideak. Modu horretan, irizpide horiek pedagogia berritzaileek proposatutakoekin bat datozen ikusi ahal izango dugu.

### **5.2.2. Irakurgaiak aukeratzeko irizpideak**

Arestian ikusi dugun moduan, Batxilergoan irakurmena sustatzeko hautatzen diren liburuetan irakasleak dauka ardurarik handiena. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan etxeko irakurgaiak bi irizpide nagusiren arabera aukeratzeko dira: testuliburuetan agertu ohi diren irakurketa-gomendioen eta Galtzagorri Elkarateak antolatzen duen “Liburu Gaztea” lehiaketaren arabera<sup>41</sup>. Bi irizpide horiek gazte literaturaren alorrekoak dira, Batxilergora iritsi arte ikasleek gazte literatura irakurtzen dute eta.

Batxilergoan, ordea, irakaslerik gehienek beste hautaketa-irizpide batzuk izaten dituzte. Horren arrazoietan bi nabarmendu dituzte: alde batetik, Batxilergoko testuliburuetan ez dela irakurketarik gomendatu ohi; beste aldetik, Galtzagorri Elkaratearen lehiaketa DBHko

---

<sup>41</sup> “Liburu Gaztea” literatur saria Gipuzkoako Foru Aldundiak eta Galtzagorri Elkarateak lankidetzan sortu zuten 2000-2001 ikasturtean, eta DBHko ikasle gipuzkoarrei zuzenduta dago. Elkarate horrek DBHko irakasmila bakoitzerako hiru liburu aukeratu ohi ditu urtean, eta maila bakoitzeko ikasleek hiru horiek irakurtzen dituzte ikasturtean zehar. Hirurak irakurri ondoren, gehien gustatu zaiena aukeratu behar izaten dute, eta bozka ematen duten ikastetxe guztietako datuak jaso ondoren; “Liburu Gaztea” saria ematen zaio bozka gehien jaso dituen liburuari. Bozketa ikasle gipuzkoarren artean egiten bada ere, gainontzeko lurraldeetako irakasleek ere kontuan hartu ohi dituzte Galtzagorri proposatzen dituen irakurgaiak, edo behinik behin, saritu direnak; ondorioz, saritutako idazleak oihartzuna izatea lortzen du lehiaketan parte hartu ez duten ikastetxeetan zein irakasmiletan ere.



ikasleei dagoela zuzenduta, ez Batxilergokoei. Hori dela eta, irakasleak beste liburu batzuk gomendatzen saiatzen dira.

Batxilergoan honako irizpide hauek dira, irakasleen arabera, irakurgaiak aukeratzeko irizpide nagusiak (irizpideak irakasleek emandako garrantziaren arabera daude antolatuta): Euskal Idazleen Elkarteak antolatzen duen *Idazleak ikastetxeetan* programa eta argitaletxeek egiten dituzten promozioak (bai beren argitalpenen katalogoen bidez, bai idazlea ikastetxera ekartzeko eskaintzaren bidez, baldin eta aurretik zehaztutako liburu kopuru bat erosten bada). Bi faktore horiez gain, salmentei eta sariei ere erreparatzen zaie, azken batean, “salduena” eta “sartua” izatea erakargarria zaie ikasle zein irakasleei. Idazleen hitzaldiak eskaintzen dituzten Hizkuntza Normalizazio Programek edota Udalek ere egiten dituzte eskaintzak, ikastetxeetan zenbait idazleren hitzaldiak eskainiz. Oro har eskaintza horretan sartzen diren idazleak irakurtzeko joera dute irakasleek; izan ere, idazleen hitzaldiak motibazioa sustatzeko faktore garrantzitsuak izaten dira. Azkenik, aintzat hartzeko moduko garrantzia dute irakasleen arteko gomendioek, ikasleen iritziek eta liburu-dendetan irakasleei ematen zaizkien aholkuek. Beraz, irakasleek aipatu dituzten irizpideetatik ondoriozta daiteke Batxilergoan irakurtzen diren liburuen aukeraketa merkatuari lotutakoa dela, hein handi batean. Dena dela, irakasleen artean oso iritzi zabaldua da ikasleari ezin zaizkiola obra zailegiak irakurrarazi, horrek eragiten baitu irakasleak euskal literaturarekiko jarrera kaskarrak erakustea. Horren ondorioz, liburua agintzeko ezinbesteko baldintza izaten da ikasleentzat zailegia ez izatea. Beste era batean esanda, ikaslearen kapital kulturaletik abiatzen dira irakasleak. Irizpide horiek eragiten dute literatur corpusa zabala izatea, eta ikastetxeetan ez irakurtzea beti autore berberak.

Hurrengo lerroetan aipatutako irizpide horietan sakonduko dut. Helburua da gazteen irakurketetan eragiten duten faktoreak ezagutzea, horien egokitasunaz hausnartu ahal izateko.

### *Idazleak ikastetxeetan programa*

Irakurgaiak hautatzeko lehenengo faktore gisa *Idazleak ikastetxeetan* programa daukagu. Programa hori Euskal Idazleen Elkarteak antolatzen du, eta bost dira horren bitartez lortu nahi diren helburuak<sup>42</sup>:

- Ikastetxeetan literatur zaletasuna sustatzea.
- Ikasleen literatur gaitasuna sendotzea, teoria praktikarekin lotuz.
- Idazleen eta ikasleen aurrez aurreko harremanak bideratzea.
- Euskal idazleen obren zabalkundea.
- Idazteari, gaur eguneko mundu gero eta teknologikoagoan, leku propioa egitea.

Helburu horiek lortzeko idazleak ikastetxeetara joaten dira beren liburuez ikasleekin hitz egitera. Euskal Idazleen Elkarteak ikasturte bakoitzean idazle batzuen zerrenda bidaltzen du ikastetxeetara. Beraz, lehendabizi EIE idazleekin jartzen da harremanetan, eta ikastetxeetan hitzaldiak emateko prest daudenen zerrenda osatzen du, gero irakasleek zerrenda horretatik aukera egiteko. Honela azaltzen du programa hori sarritan baliatu duen irakasle honek:

Eurek [Euskal Idazleen Elkarteak] ematen digute zerrenda bat, guk hiru aukeratzeko ditugu, eta beraiek bat ekartzen dute. Batez ere ikasleen gustuak hartzen ditugu kontuan, behintzat, erakargarria izan dadila [...] Aldatzen joaten gara urtetik urtera, baina bueno, ikusten baduzu bat ondo konpontzen dela ikasleekin, eta berarekin harremanetan jartzea erraza baldin bada, eta ikusten baduzu bera gustura etorriko dela, ba listo. (APUB)

Idazleak ikastetxera eramateko aukera Euskal Autonomia Erkidegoan zein Nafarroan eskaintzen da. Dena dela, badago bete beharreko baldintza bat: hitzaldia entzungo duten ikasleek idazle horren liburu bat irakurtzea. Gainera, liburuak ezin du edozein izan; aukeran dauden liburuak EIEko zerrendan bertan zehazten dira, irakasle honek dioen bezala:

---

<sup>42</sup> <http://www.idazleak.org/programak> webgunetik ateratako informazioa.

Euskal Idazleen Elkartera idazle bat eskatzen duzunean, onartzen bazaituzte, lanak ere beraiek markatzen dizkizute. Kirmen Uribe irakurri behar badute, beraiek markatzen dute. Ba, agian daukazu Kirmen Uribe eta hiru aukera; orduan, idazlearekin kontaktuan jarri eta berarekin negoziatu ‘bueno, ze liburu interesatzen zaizu bidaltzea hauei?’, eta horrela. (APRB)

Idazleen hitzaldiek eragin handia dute irakurketetan, eta ez bakarrik idazlea ikastetxera joango den ikasturtean bakarrik; gerora ere, ikasle zein irakasleek lehendik ezaguna duten idazlearen liburuak aukeratzeko joera iradokitzen dute:

Bisitan etortzen direnak beti irakurtzen dira gehiago, hitzaldiak ematen dituztenak... Derrigorrezkoa da idazlea ekartzeko bere liburu bat irakurtzea, eta gero beti egoten da baten bat idazle horren bigarrena irakurtzen duena, eta orduan, gehiago aukeratzten dituzte ezagutzen dituztenak. (GPLA)

Gainera, ikasleek gustuko izan dituzten liburuen oihartzuna ahoz aho zabaltzen da ikasle zein irakasleen artean. Modu horretan, ikasgela batean liburu bat irakurri eta asko gustatu bazaie, berehala zabaltzen dira liburu hori irakurtzeko gomendioak, eta delako idazlearen sona biderkatu egiten da:

Fernando Morilloren kasuan, gogoratzen dut ikastetxera etorri zelako irakurri genuela, eta asko gustatu zitzaien. Orduan, hurrengo urtean beste guztiek ere hura irakurri nahi zuten. (BPUA)

Bestalde, lehenago ikusi dugu literatura irakasteen bi eremu bereizten direla: ikasgela (literaturaren historia irakasten da bertan, testuliburuetak atal teoriko eta testu-iruzkinen bidez) eta etxea. Obra osoen irakurketak etxean egiten dira, eta ikasgelan ez da horien lanketarik egiten. Dena dela, *Idazleak ikastetxeetan* programaren bitartez irakurtzen diren idazleak, kasurik gehienetan, ikasgelan lantzen dira. Horren arrazoia honakoa da: Euskal Idazleen Elkarreak idazlea ikastetxera eraman aurretiko lanketa bat proposatzen du; batetik, idazleari buruzko datu bilketa, eta bestetik, liburua irakurtzen den bitartean eta liburua irakurri ondoren egiteko lanketak<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> EIEk proposatzen dituen lanketak sakonago ezagutzeko, ikusi Elkarrearen web orrialdean zehazten diren ariketak.

Horrenbestez, hasiera batean pentsa daiteke EIEko programaren bidez irakurtzen diren liburuak (edo haien egileak) programa horretatik kanpo irakurtzen direnak baino sakonago aztertzen direla. Hurrengo aipuak adierazten du ikasgelan lantzen diren idazleak testuliburuetan agertzen direneta eta hitzaldiak ematera doazeneta mugatzen direla:

Etortzen den idazlearen gaineko informazioa lortu behar dute; irakurtzen diren beste idazleak ez ditugu lantzen. Orduan, etortzen bada Julen Gabiria, ba Interneten bidez, aldizkarien bidez eta horrela, informazioa bilatu behar dute, berari galdetegi bat prestatu... gero, klasean ematen diren beste idazleak testuliburuetatik ateratzen ditugu, eta nik ere laburpenak egiten dizkiet azterketarako ikasteko. (APUB)

Dena dela, esan behar da EIEk proposatzen dituen lanketak ez direla ikastetxe askotan egiten. Edozein kasutan, hitzaldi horiek promozio-bide bezala eraginkorrak dira (gainera, *Idazleak ikastetxeetan* programaren helburuen artean dugu euskal idazleen obren zabalkundea). Hitzaldi horietan nahi duten idazle guztiek har dezakete parte; beraz, idazlearen esku dago aukera hori. Bourdieuren proposamen teorikoari jarraituz (1995), idazleak bere burua promozionatzeko urratzen dituen bideek arrakasta komertziala eta aitortza soziala erdiesten lagunduko diote. Bourdieuk dioenez (1995:322), promozioek, sariek edo salmentek ez diote idazleari prestigiorik ematen, oihartzun mediatikoa baizik.

Jarraian, irakurgaiak hautatzeko bigarren irizpideari helduko diot, hain zuzen ere, argitaletxeek egiten duten promozio-lanari.

### *Argitaletxeen promozio-lana*

Liburuen aukeraketan eragiten duen bigarren faktorea argitaletxeen promozioa dugu. Promozio-bide bat editorialak argitaratutako liburuen katalogoak ikastetxera eramatean datza; kasu batzuetan editorialetako langileak irakasleekin egoteaz arduratzen dira, eta irakasleei maila bakoitzerako egokiak izan daitezkeen liburuak gomendatzen dizkiete (zenbait argitaletzek oparitu ere bai). Irakasleengan eragin nabarmena dauka aipatutako promozio-bideak, eta horrela aitortzen du irakasle honek:

Elkar-ekoak duela gutxi egon dira, Zubia-Santillanakoak ere, Ibaizabalekoak ere... beren katalogoak hemen dauzkagu: irakurtzeko nobelak, eta abar. Eta horrek badu eragina; kasu

batzuetan, bai. Berriak diren nobelak... esaterako, katalogoan ikusi nuen duela gutxi argitaratu den Arretxeren Kleopatra; ni hasi naiz irakurtzen, eta egokia iruditzen bazait, jarri egingo genuke. (BPUB)

Promozio-bide horrek, *Idazleak ikastetxeetan* programak bezala, literaturaren corpusa zabaltzea eragin du. Irakasleei merkatuko nobedadeen berri ematen zaie, eta gainera, ikasleen adinaren arabera laguntzen zaie aukeraketa egiten. Hala ere, modu horretan ikasleek ez dute liburuaren aukeraketan parte hartzen, eta faktore hori garrantzitsua izan daiteke motibazioa bultzatzeko.

Katalogoetz gain, azken aldian argitaletxeek eskaintza berriak proposatu dituzte; ikusita *Idazleak ikastetxeetan* programak izan duen arrakasta, argitaletxe batzuek idazlearen hitzaldiak eskaintzen dizkiete ikastetxeei idazle horren liburu kopuru bat erosteko baldintzarekin. Honela azaldu du argitaletxeen eskaintza berria irakasle batek:

Argitaletxe bat etorri zitzaigun eskaintzera, edo proposatzera, guk erosten bagenituen X liburu ale, beraiek bidaliko zigutela idazlea [...] Ale kopurua da, uste dut, hogeita hamar edo berrogei; bi gela baldin badira, betetzen duzu inongo arazorik gabe. Baina zer gertatzen da? Adibidez, iaz, hau jaso genuenean Felipe Juaristiren Haydn-en lora zegoen Galtzagorri Elkarteko zerrendan, eta esan genuen, “ba oso ondo”, eta horrela ekarri genuen Felipe Juaristi. Felipe Juaristi irakurri zuten, eta nire sermoia entzun ordez, Feliperena entzun zuten. Ezberdina da, ez? Eta gero liburuak sinatu, beraiei asko gustatzen zaie hori. (GPRA)

Dena dela, ikastetxe batzuetan –goiko aipua egin duen irakaslearen ikastetxean, kasu– ikasturte hasieran erabakitzen dira urteko irakurgai guztiak; argitaletxeen eskaintzak ikasturtean zehar iristen direnez, ezin izaten diete halako eskaintzei baiezkorik eman, ez bada argitaletxeak aukeran ematen dituen irakurgaietakoren batek urte horretarako aukeratutako libururen batekin egiten duela bat. Honela azaldu du egoera goiko irakasle berberak:

Aurten ekarri duten liburu-zerrendan ez zegoen Galtzagorrikorik; orduan, beraiek lehendik ere hiru irakurri behar badituzte, ebaluazio bakoitzeko bat, laugarren hori bakarrik idazlea ekartzeagatik ematea... orduan, aurten, adibidez, horri ez diogu kasurik egin. (GPRA)

Dena dela, argitaletxeek hitzaldiak eskaintzea, oraingoz, ez da oso promozio-bide erabilia, eta ikastetxe batzuetara bakarrik zabaltzen dira halako eskaintzak. Edozein

kasutan, irakasleek uste dute ikasleak motibatzeke jarduera emankorrek direla hitzaldiak, eta asko izaten dira urtean behin halakoak egiten saiatzen direnak, dela EIEko programaren bidez, dela argitaletxeen bidez, dela beste bideren baten bidez.

Beraz, ikasleen motibazioa lortzeko ahaleginetan, sarritan hitzaldien arabera antolatzen dira irakurketak. Honela adierazi du irakasle nafar batek:

Argitaletxe batzuek ematen dute bidea idazle batzuk ekartzeko, eta orduan, liburuak planifikatzen ditugunean, kontuan izaten dugu ze idazle ekartzen ahal ditugun Nafarroako Gobernutik, zeintzuk argitaletxeetatik... nolabait, kurtso guztietan idazleren bat etortzeko hitzaldia ematera edo liburuaren gainean solas egitera. (NPUA)

Laburbilduz, sakoneko elkarrizketetan irakasleek erakutsi duten joera orokorraren arabera, obra osoak irakurtzearen helburu nagusia ondokoa da: ikasleak motibatzea euskarazko literatura irakur dezaten. Hori dela eta, irakasleek obra erraz samarrak bilatzen dituzte, eta gradualtasuna (gero eta obra zailagoekin trebatzea) ez dute aintzat hartu ohi.

#### *Idazleak ikastetxeetara eramateko beste bide batzuk*

Ikasleak motibatzeke idazleen hitzaldiek duten eraginkortasuna dela eta, beste erakunde batzuek ere parte hartu dute ikastetxeei hitzaldiak antolatzen laguntzen (laguntza hori, batez ere, ekonomikoa izaten da). Laguntzarik hedatuenak tokian tokiko Udalek eskaintzen dituztenak dira, zeintzuek Hizkuntza Normalizazio Plana garatzen diharduten ikastetxeei ematen baitzaizkie. Hurrengo aipuan adierazten den legez, Udalak eskaintzen duen zerrenda eta EIEkoa antzekoak izaten dira:

Dena hitzaldiekin konbinatzen saiatzen gara; atzo bertan izan genuen bat. Bat guk ordaindu, beste bat ekartzeko Udalak lagundu digu eta beste bat ikastetxeak eskatu zion Idazleen Elkarteari. Udaletik eta Idazleen Elkartetik zerrenda bera dago, baina bigarren aukera bat da [...] Udaletik lortzen dugun laguntza hori Hizkuntza Normalkuntza Programatik lortzen dugu. (GPLA)

Gainera, Udalen zerrendak ez dira itxiak izaten, eta irakasleak proposatu ahal izaten ditu zerrendan agertzen ez diren izenak ere, nahiz eta idazlearen esku egongo den joan edo

ez erabakitzea. Bestalde, Nafarroan hitzaldiak antolatzeko beste bitarteko batzuk aipatu dira:

Nafarroako Gobernuak badu programa bat “Idazleak eskoletan”, uste dut baskongadetan ere badagoela. Programa horren arabera, ekartzen ahal da maila bakoitzeko bat. Bueno, ekartzen ahal ziren; azken honetan murrizketak etorri dira, eta orduan lehen agian ailegatzen ginen sei izatera, azken honetan bi onartzen dituzte bakarrik. Orduan, batzuk sartzen dira programa horretan, eta beste batzuk guk proposatzen ditugu Kontseilu Eskolarrean. Orduan, gurasoek onartzen baldin badute, institutuak ordaintzen du erdia, eta beste erdia Gurasoen Elkarteak, eta normalean ekarri ditugu maila bakoitzeko bat edo. (NPUA)

Orain arte aipatutako faktoreez gain, irakasleek bestelako irizpide batzuk ere izan ohi dituzte zein liburu irakurrarazi erabakitzeko; besteak beste, literatur sarietak eta salmenta kopuruak. Horietan sakonduko dut hurrengo lerroetan.

### *Literatur sariak eta salmentak*

Asko dira euskal literaturaren alorrean antolatzen diren sarietak, batzuk besteak baino entzute handiagokoak. Berez, balore pedagogikoen arabera ez sarietek ez salmentek ez liokete literaturaren irakaskuntzari eragin behar; azken batean, Irakaskuntza-Sistemaz kanpoko faktoreak dira horiek, ikaslearen gaitasun komunikatiboaren garapenarekin zerikusirik ez dutenak. Euskal literaturaren kasuan, ordea, curriculumek ez dute zehazten obra osoen irakurketa zein irizpidetan oinarritu behar den, eta gabezia horrek zaildu egiten dio irakasleari liburu egokiak aukeratzeko lana.

Euskal Herrian gutxi izan dira ikasleei irakurrarazi behar zaizkien liburuen gaineko hausnarketak. Hori dela eta, irakasleek aitortu dute batzuetan galduta sentitzen direla, eta ez dutela jakiten zein liburu agindu. Erreferentzia pedagogikorik ezean, literatur sariak izaten dira erreferentzia garrantzitsua. Nafarroako irakasle honek, adibidez, Euskadi Sariak aipatzen ditu:

Gure kasuan izaten dugu Galtzagorriren programa hori, eta gero, Euskadi Sariak ere bai, baina bigarren maila batean; Euskadi Sarian haur eta gazte literatura sartzen da, eta batzuetan gazte literatura ez da saritua gertatzen. Baina tokatzen bada gazte literaturaren sailean, orduan bai. (NPUA)

Oro har, irakasleek joera handia erakutsi dute saritutako lanak irakurtzeko. Hala ere, gehienak bat datozen esatean lehendabizi irakasleak irakurri behar dituela lan horiek, eta irakasleak ikusi behar duela delako lana ikasleentzat egokia den. Beraz, irakasle bizkaitar honek dioen moduan, sariketek duten oihartzun mediatikoa irakaslearenganaino iristen da:

Sariak badute garrantzia. Irakasleok ematen zaigun dena xurgatzen dugu, eta beraz, eragina dauka egunkarietan irakurtzen dugunak. Gainera, idazleak sari bat lortzen duenean alde guztietan hasten zara entzuten elkarriketak, kritikak... eta halakoetan, sari garrantzitsuak direnean, irakurri egiten ditugu ikusteko ea egokiak diren ikasleentzat. (BPRB)

Euskal idazle eta kritikoen ustez, hiru dira euskal literatur sisteman entzute handiena duten sariak (Alonso, 2008:31): Euskadi Saria, Kritika Saria eta Espainiako Sari Nazionala. Esaterako, Espainiako Sari Nazionalak duen eraginaren isla da Unai Elorriagak ikastetxeetan lortu duen presentzia handia. Hara zer dioen irakasle batek:

Unai Elorriagak Sari Nazionala jaso zuenean... bueno, nik lehenago irakurri nuen liburu hori, eta niretzat sorpresa izan zen idazteko modu hori, egitura, eta abar. Gero, gainera, saritua izanda, biziki gomendatu nien irakurtzeko. (APUB)

Sarien eragina handia da, eta idazleak lortzen duen oihartzun mediatikoak modu zuzenean dauka eragina irakasleengan. Kasu batzuetan, gainera, irakasleei ezinbestekoa iruditzen zaie halako sariak jaso dituzten idazleak irakurraraztea. Hori da irakasle honen kasua:

Sariarekin gure burua behartuta ikusi genuen Elorriaga sartzera. (BPUB)

Laburbilduz, esan daiteke sari batzuek duten oihartzun mediatikoak bultzatzen dituela irakasleak liburu horiek irakurri eta, oso zaila izan ezean, ikasleei irakurraraztera. Horrez gain, zenbait irakaslek salmenta kopuruari ere erreparatzen dio irakurgaiak aukeratzeko orduan:

Egunkarietan eta aldizkarietan “salduenak”, “gomendagarrienak” edo “irakurrienak” direnak oso kontuan hartzen ditugu [...] Dena dela, merkatuko arrakasta “helduen arrakasta” izaten da, eta guri tokatzen zaigu arrakasta izan duten horiek irakurtzea eta egokiak ote diren ikustea. Hortaz, normalean irakasle bakoitzak liburu pare bat irakurtzen ditugu, eta



erabakitzen dugu zein den egokia [...] Nobedadeen jarraipena egitea lan extra da, horregatik jotzen dugu gehien entzuten eta saltzen diren horietara. (BPRB)

Edonola ere, sariak jaso dituzten lanak edo salmenta gehien izan dituztenak agintzea irakaslearen esku dago; irakasleak erabakitzen du saria jaso duten lanen artean zein aukeratu, salduenen artean zein den egokia... horrek azaltzen du, adibidez, literatur sari berbera jaso duten liburuetan batzuk ikastetxe guztietan ezagutaraztea eta beste batzuk oihartzunik gabe geratzea (dela irakasleek baztertu dutelako, dela ikasleek gustuko izan ez dutelako).

Beraz, irakasleen iritzia –eta kasu batzuetan, ikasleena– erabakigarria da urteko irakurgaiak aukeratzeko. Horrekin lotuta, irakasleek elkarri gomendatutako liburuek eta ikasleek egindako iruzkinak aukera horretan eragiten dute. Hurrengo atalean irizpide horietan sakonduko dut.

#### *Gomendioak: oso bide emankorra*

Sakoneko elkarrizketek agerian utzi dute obra osoen irakurketak egiten direnean helburua ez dela izaten ikasleek euskal literaturan ditugun obrarik esanguratsuenak irakurtzea; aitzitik, ikasleen gustuko obrak bilatzen ditu irakasleak. Beraz, irakurri beharreko liburua irakasleak aukeratu arren, aintzat hartzen da ikasleei gustatzeko modukoa izatea, hain zuzen ere, irakurmena sustatzea eta irakurtzera zaletzea delako helburua. Helburu horrek bat egiten du pedagogiaren ikuspegi berriarekin; hala ere, geroago ikusiko dugun moduan, irakurketa hauek ez dira baliatzen ikaslearen gaitasun literarioa lantzeko. Edozelan ere, arlo horri beranduago helduko diot.

Arestian ikusi dugu irakaslea saiatzen dela ikaslearen gustuko lana aukeratzeko. Horretarako, ikasleen gustuko gaiak, hizkera eta generoa jorratzen dituzten liburuek agintzen dizkiete; bestela, ikasleek baztertu egiten dute irakurketa (horri lotuta, gogoan izan behar dugu etxeko irakurketak egin gabe ere irakasgaia gainditu egiten dela oro har). Honela azaltzen du irakasle nafar honek ikasleek literaturarekiko agertzen duten utzikeria:

Literatura dena “rollo” bat iruditzen zaie, baina beren buruarekin erlazioa duena onartzen dute: abentura, umorea eta beren arazoekin lotura duena. Kitto. Beste guztia baztertu egiten dute. (NPUB)

Literatura irakasleak aurreko urteetako esperientziaz baliatu ohi dira liburu batzuk baztertu eta beste batzuk agintzeko. Horrez gain, oso kontuan hartzen dituzte beste irakasle batzuek emandako aholkuak: halako irakasleak aipatzen badu bere ikasleei gustatu zaiela, edo berak irakurri duela eta egokia dela, gomendatutako liburuak urteko irakurgaietan sartzen dira. Joera horren isla da hurrengo aipua:

Irakasle on artean, erosi dugun edozein liburu, irakurri dugun edozein liburu, aproposa iruditzen bazaigu, besteei komentatzen diegu, eta hori bide bat da liburuak aukeratzeko [...] Batxilergoko beste irakasleak esan zidan: ‘nik duela urte batzuk irakurri nuen Galdu arte, eta bueno, badakit guztiek bukatu zutela liburu horrekin zorutzen, oso gustura irakurri zuten’. Bueno, ba Aste Santurako hori bidali nien. (GPRA)

Beste batzuetan, ikasleen aholkuak ere kontuan hartzen dira. Izan ere, ikastetxe batzuetan irakasleak zerrenda bat luzatzen die ikasleei, hortik bakoitzak liburu bat aukera dezan. Zerrenda hori osatzeko irakasleak erabiltzen dituen irizpideak askotarikoak izaten dira (sariak, salmentak, hitzaldiak, beste irakasle batzuen gomendioak...). Dena dela, ikasleek ere egin ahal izaten dituzte beren ekarpenak, eta irakasleari egokiak irudituz gero, zerrendan txertatzen dira.

Halaber, zenbait irakasle aipatu dute aintzat hartzen dutela liburudendetan gomendatzen dietena ere. Liburudendetako langileek jakiten omen dute ikastetxeetan zerik izan duen arrakasta, eta beraz, irakasleari lagungarri gerta dakioke dendariaren aholkua:

Adibidez, Connemararena liburu-dendakoak esan zidan: “begira, institutuan hau bidali zuten, eta nire alabak irakurri du, eta oso gustura”, eta bueno, hartzen dut, irakurtzen dut eta egokia baldin bada, aukeratu. Hori da bide bat. (GPRA)

Orain arte ikusitakoaren arabera, irizpide asko bereizten dira irakurgaien hautaketetan; batzuk irizpide pedagogikoak dira, hala nola, ikasleak hitzaldien bidez literaturara hurbiltzeko ahalegina. Dena dela, irizpide asko dira pedagogiarekin inongo loturarik ez dutenak. Horien artean sariak eta salmentak dira, ziurrenik, irizpide pedagogikotik gehien urruntzen direnak. Era berean, kontuan hartzen diren irizpideek besteko garrantzia dute

kontuan hartzen ez direnek. Horietan aipagarriena honako hau iruditzen zait: irakurgaien helburua ez da ikaslearen literatur gaitasuna garatzea; hortaz, ikasleari *edozer* ematen zaio irakurtzeko, eta irakurketa horiek izan ohi duten lanketa kontrol bat izan ohi da. Askotan test bidezkoak izan ohi dira, beraz, nabarmena da horiek ez direla bideratzen ez literaturarekiko zaletasuna piztera, ez eta ikasleak obra ulertu duen baloratzera ere. Ikasleek lan hori irakurtzean izan dituzten zailtasunak ere ez dira aztertzen, eta horrek ekarriko du hurrengo irakurketetan zailtasun berberak edukitzea; modu horretan, literatur gaitasuna nekez garatuko da.

Bestalde, aipagarria da ikastetxe batzuetan metodologiak eta literatura lantzeko moduak berritzeko egiten den ahalegina. Liburutegiak ikasleen gustuko izan zitezkeen liburuez hornitu dira; hala ere, ikasleek ez omen dute irakurtzen behartu ezean. Horrek eragiten du liburutegia ere ez izatea erakargarria ikasleentzat. Liburutegiez gain irakurmen-txokoak eta baliabide-gelak ere egin izan dira, ikasleek irakurtzeko eta kontsultak egiteko txoko bat izan dezaten. Honela azaltzen du txoko horien funtzioa irakasle honek:

Baliabide gelan txokoetan egiten dute lan astean ordubete; beste bi orduak gelan klasean ematen ditugu. Gela horretan irakurmen-txokoa dago, ordenagailu-txokoa, entzumenezko zerak eta mintzamen-txokoa. Irakurmen-txokoan literatura irakurtzen dute, eta askotan egiten da klasean ikusitako idazle bat, mugimendu bat interneten bilatu, edo liburuetan. (GPUB)

Bukatzeko, obra osoen irakurketan interesgarria da Arabako ikastetxe batean hasi duten bidea; ikasleei irizpideak irakasten dizkiete liburuak aukeratzeko. Lehendabizi, aukeratzeko erabil ditzaketen informazio-iturri guztiak azaltzen dizkiete: internet, prentsa, laburpen tentatzaileak... Hori egin ostean, ordenagailuen gelara eramaten dituzte ikasleak, prentsa eta kontsulta-liburuak eramaten zaizkie, eta horrela, irakurri nahi duten liburua aukeratzeko dute: nahi duten egilea eta nahi duten liburua. Delako liburua irakurri ostean, eskatzen zaie berek sortzea liburuari buruzko laburpen tentatzaile bat, eta ondoren gonbidapenak egiten dizkiete gainontzeko ikaskideei liburu hori irakurtzeko. Azken batean, irakurketa libreak irakurtzeko zaletasuna piztea eta irakurtzen gaitzea baldin baditu helburu, kontrolak egitea baino eraginkorragoa izango da, ziurrenik, horrelako ariketak proposatzea.

### **5.2.3. Ondorioak**

Sakoneko elkarrizketek iradokitzen dute literaturaren irakaskuntzan bi helburu nagusi bereizten direla gaur egun Hego Euskal Herrian: bata, Euskal Literaturaren historiari buruzko datuen transmisioari dagokio. Literaturaren historia irakasteko gehien erabiltzen den euskarria testuliburua da, eta EAEko irakaslerik gehienek testuliburuaren arabera antolatzen dituzte edukiak. Bestalde, 1.2.3.3. atalean (68. or.) ikusi dugun moduan, 1970eko hamarkadatik gaur arte ikasgelako jarduera garrantzitsua bihurtu da testu-iruzkina. Aztertu ditudan ikastetxeetan ere tartekatu 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, testuliburua euskarri nagusia izatearen ondorioz, irakasten diren eduki teorikoetan nahiz testu-iruzkinetan lekurik handiena duten idazleak testuliburuak nabarmentzen dituztenak dira. Metodologiari dagokionez, irakasleek testuliburuaren ariketak proposatzen dituzte. 4.2. atalean (108. or.) ikusi dugun moduan, testuliburu bakoitzak ikuspegi batetik heltzen dio literaturaren irakaskuntzari; hori dela eta, ezin da orokortu testuliburuaren metodologia zein den. Edozein kasutan, atal horretan agerian geratu da, oraindik ere, testuliburuak gabezia nabarmenak dituztela irakaskuntza pedagogikoari dagokionez (sorkuntzara bideratutako ariketa gutxi, eduki teorikoek pisu handia, e.a.).

Obra osoen irakurketari dagokionez, irakurketa sustatzeko helburuarekin ikasleei irakurrarazten zaizkien liburuak gehienetan ez dira aukeratzen literatur sisteman esanguratsuenak edo garrantzitsuenak izan direlako; aitzitik, ikasleen gustuak hartzen dira aintzat, eta gustatuko zaiena agintzen saiatzen da irakaslea. Hautaketa egiteko garrantzia dute bai ikaslea motibatuko duten faktoreek (hitzaldiak eta gomendioak), bai irakaslea motibatuko dutenek (sariak, salmentak edota ikasle zein irakasleen gomendioak). Dena dela, literaturaren irakaskuntza ez dago bideratuta ikaslearen literatur gaitasuna garatzera. Ikasgelan eduki teorikoek betetzen dute literaturari dagokion denborarik gehiena; etxean irakurtzen diren liburuekin, ostera, ez da proposatzen ulermenean, balorazioan, interpretazioan... sakontzeko lanketarik. Oro har, obra osoen lanketa kontrol bat egitera mugatzen da, izan ere, irakurketa hauekin irakasleak egiaztatu nahi izaten duen bakarra hau

da: ikasleek delako liburua irakurri dutela. Hortaz, ikasleen gaitasun literario eta komunikatiboak lantzea eguneroko jardunbideetatik urruti geratzen da.

Bukatzeko, sakoneko elkarrizketen emaitzek iradokitzen dute euskal ikastetxeetan oihartzun urria izan dutela metodologia berriek: literatur testuen ekoizpenik ez da egiten (testuliburuan proposatzen diren gutxi horiek salbu); liburu edo testu bat irakurri eta horri buruzko eztabaidak nahiz taldekako esanahi-eraketak ikastetxe bakar batean aipatu dira; liburuen aurkezpenak apenas egiten dira ikasleen artean irakurtzeko motibazioa lantzeko; irakurketa libreak kontrol bidez ebaluatzen dira... Gainera, 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 kaskarrak beharrezko bihurtzen baitu hizkuntzaren irakaskuntza lehenestea. Edonola ere, ez da ahaztu behar hizkuntza irakasteko tresna baliagarria dela literatura.

Bukatzeko, honako hau ondoriozta daiteke: literaturaren irakaskuntzak ezinbestekoa duela irakasgaiaren helburuei buruz hausnartzea; helburua ikaslearen gaitasun komunikatiboa eta literarioa garatzea bada, egiten diren jarduerak helburu horietara bideratu beharko dira. Bestalde, ez du ematen egokia denik irakurketa librearentzat ikasgelako ohiko metodologiari eta ebaluazio-bideei jarraitzea; nekez motibatuko dira ikasleak liburu bat irakurtzeko, baldin eta kontrol bidez ebaluatzen bada haien lana, eguneroko bizitzan irakurtzeak eta idazteak daukan garrantzia transmititu gabe.

Atal hau amaitzeko, hausnarketari eta jendarte honetan Eskolak daukan funtzioari eskaini nahi nioke azpiatal bat. Helburua honakoa da: bosgarren atalean azaleratu diren datuak teoria sistemikoen baitan kokatzea. Horrela, literaturaren irakaskuntzak literatur sistemaren eta sistema ekonomikoaren barnean zein funtzio betetzen duen aztertuko dut, bai eta literaturaren irakaskuntzak horiei nola eragiten dien ere.

### 5.3. Ekintza pedagogikoaren arbitrariotasuna eta literatur sistema orokorraren eragina

Bourdieu eta Passeronek (1970:19) proposatzen dutenaren ildotik, ekintza pedagogiko oro botere arbitrario batek ezarririko arbitrariotasun kulturean datza. Azken batean, kultura oro da objektiboki definitzen duen esanahien aukeraketa arbitrarioa, izan ere, kulturaren funtzioak ezin dira inongo hatsarre unibertsal, fisiko, biologiko edo espiritualetik eratorri, ez daukatelako “gauzen berezkotasunarekin” edo “gizakiaren izaerarekin” inongo barne harremanik (id. 22). Eta era berean, arbitrariotasun hori ezinbestekoa zaio kulturari, kultura bakoitza bere baldintza sozialen produktua baita. Polisistemen teoriak defendatzen duen moduan, ezaugarri horrek ezinbesteko bihurtzen du jendartearen baloreak erlatibizatzea, bai eta obra literarioen balioa bera ere (Iglesias, 1994:328):

La literatura –como cualquier otro objeto de estudio en otras disciplinas– no es una entidad objetiva, que exista previamente y de manera autónoma a la propia reflexión teórica; desde esta misma reflexión y desde cada cultura o sociedad se construye lo que en un momento determinado es concebido como literatura.

Literatura epaitzeko baliatzen diren irizpideak aldatu egiten dira denboraren joanean, eta horrek (nahiz periferien eta erdiguneen indar harremanek) eragiten dute literatura garatuz, aldatuz joatea.

#### *Merkatu ekonomikoa eta merkatu sinbolikoa*

Literatur irakaskuntzaren kasuan, ekintza komunikatiboaren bidez ematen zaio ikasleari literatura lantzeko aukera; kasu honetan, indar harremanak egon daude komunikazio horretan; indar sinbolikoa dute, esaterako, Eskolak eta irakasleak. Eta, era berean, idazleek berek daukaten botere sinbolikoaren bidez nahiz beren lana zabaltzeko ematen dituzten hitzaldien bidez eragin dezakete literaturan landuko diren edukien hautaketan.

Idazleek botere sinbolikoa hainbat faktoretatik jasotzen dute, besteak beste, sariketa literarioetatik eta literatur kritiketatik (dela kritika dibulгатiboa, dela akademikoa). Euskal idazle eta kritikarien ustez, literatur kritikak sarritan lotura zuzena izan ohi du merkatu estrategiekin, argitaletxeek eskatu ohi baitituzte liburuen kritikak promozio-bide gisa erabiltzeko (Alonso, 2008:29). Bestalde, sariei dagokienez, esanguratsua da azken urteotan Euskadi Sarien inguruan sortu den eztabaida, sariaren arrazoiak autonomoak izan ordez literaturaz kanpoko interesen araberrakoak direla aldarrikatzen baitu idazle multzo batek. Hori horrela, euskal literatur sisteman idazleari botere sinbolikoa hainbat bidetatik iritsi dakioke: merkatu ekonomikotik, merkatu sinbolikotik, interes soziopolitikoetatik...

Modu horretan, ekintza pedagogikoak helburu dituen ezagutzak eta jarrerak merkatu ekonomikoak eta sinbolikoak nahiz interes soziopolitikoek definitutako baloreetan oinarritzen dira, eta balore horiek aldakorrek dira.

Bestalde, pentsatzekoa da ikasleengan idazleen botere sinbolikoak ez duela horrenbesteko pisurik: ez dute literatur kritikarik irakurtzen, ez dute literatur sariketen berri izaten... Baina, eragina dauka irakasleak irakaskuntza-prozesuan daukan botere sinbolikoak. Lehen esan dugun moduan, irakaskuntza komunikazioan oinarritzen da, baina harreman horretan irakasleak botere sinbolikoa dauka, eta haren bidez barneratzen du ikasleak jendarte-eskemen eta -baloreen ordena. Modu horretan, barneratutako ikuspegiaren erreproduzitzailer bilakatzen da irakaslea, eta ikuspegi pedagogikoak literaturan pisurik ez izatearen ondorioz, ikasleengan aurreiritzi batzuk sortzen dira. Izan ere, ikasleak oraindik ikuspegi kritikorik ez duenean, “badaki” zeintzuk diren idazle onak eta zeintzuk ez hain onak, eta “badaki”, orobat, zein literatur lanek merezi duten memoria kolektiboan gordetzea.

Sakoneko elkarrizketek iradokitzen dute merkatuan asko saltzeak edota argitaletxeen promozioetan salmenten truke hitzaldiak emateak eragin duela zenbait idazle irakurria izatea ikastetxeetan. Era berean, ikastetxeetan irakurria izateak salmentak areagotu egiten ditu, eta idazlearen sona biderkatu. Beraz, merkatuaren legeetara makurtzeak lotura zuzena dauka botere sinbolikoa eskuratzearekin euskal literatur sistemaren baitan. Bestalde, idazle mediatikoa eta komunikatzaile ona izateak zabaldu egiten ditu Irakaskuntza-Sistamarako ateak. Era berean, idazle horiek –eta ez beste batzuk– irakurtzen diren heinean, balore kultural eta literario batzuk –eta ez beste batzuk– zabalduko dira, eta horien gainean eraikiko dira ikasleen etorkizuneko *habitusak*. Habitusa da, hain zuzen ere, jendarteak

irakatsitako hautemate eta ekintzen eskemak barneratzea, eta barneratutako horretan oinarrituta erreproduzitzea baldintza sozialak (Bourdieu eta Passeron, 1970:51):

Como trabajo prolongado de inculcación que produce un hábitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP<sup>44</sup> contribuye a producir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce.

Habitusaren kontzeptua hobeto ulertzeko, adibide bat jartzen saiatuko naiz. Emakumezkoek eta gizonezkoek jendartean duten parekidetasunik ezak euskal literaturan eragin zuzena izan du, eta hori bi ezaugarri nagusitan nabarmentzen da: batetik, ikusi besterik ez dago duela gutxira arte zenbat emakumezko idazle egon diren Euskal Herrian, oso gutxi. Eta bestetik, gaur egun emakumezkoa eta idazlea izatea estrategia komertzialen artean kokatzen da, kontsumorako erreklamu gisa<sup>45</sup>. Hortaz, pentsa daiteke jendartean emakumeak bizi duen egoerak eragiten duela idazten duen hori “emakumezko idazleen” sailean kokatzea, gizonezkoenean generoa aipatu ere egiten ez denean. Modu horretan, berreraiki eta erreproduzitu egiten ditugu –modu ez kontzientean bada ere– emakumeak emakume delako jasotzen dituen bereizkeria guztiak.

### *Euskal literatur sistemaren eragina literaturaren irakaskuntzan*

Ikasleek irakurtzen dituzten idazleei dagokienez, garrantzitsua deritzot aukeraketa-irizpideen gaineko hausnarketa bat egiteari. Izan ere, ikusi dugu irakurgaiak aukeratzeko orduan pedagogiaz kanpoko faktoreak aipatzen dituztela irakasleek. Hain zuzen ere, jarraian ikusiko dugu aipatutako faktore horiek bat egiten dutela euskal idazle eta kritikariek euskal literatur sistema orokorrean aipatzen dituzten hierarkia-eragileekin.

---

<sup>44</sup> TP: Trabajo Pedagógico

<sup>45</sup> Horrek ez du esan nahi, ezinbestez, emakume izatea abantaila denik. Euskal idazleen artean ere denetarikoa iritziak daude gaiaren inguruan, emakumezko idazleek ere askotariko ikuspegiak dituzte eta (Alonso, 2005). Ezaugarri hori, beste ezer baino gehiago, jendartean nabarmentzen den parekidetasunik ezaren adierazgarri da.



Hala, euskal idazle eta kritikariek honako faktore hauek aipatzen dituzte euskal literatur sistemako faktore gisa (Alonso, 2008:28): literatur kritika, sariak, salmentak, hedabideak, Eskola, publizitatea nahiz promozioa eta literatur lanen kalitatea. Goiko faktore horietan lehendabizikoa (kritika) eta azkena (kalitatea) dira, beharbada, irakurgaiak aukeratzean eragin txikiena duten faktoreak irakaskuntzan. Baina pentsatzekoa da, era berean, bi faktore horiek sortzen dutela idazleen erdigune autonomoa (bestarik da irakasleek denbora faltagatik berariaz baztertzen badituzte zenbait autore eta idazlan).

Gainontzeko faktoreen kasuan, esan daiteke parekotasun handia dutela literatur sistema orokorrean eta irakaskuntzako irakurgaietan hierarkiak eragiten dituzten faktoreek. Horrek iradokitzen du ikastetxeetan gehien irakurtzen diren liburuak eta jendartean oro har gehien irakurtzen direnak ez direla oso ezberdinak izango. Ezberdintasun nabarmenik izatekotan, irakaskuntzan gazte literaturak duen garrantzian aurkituko dugu.

Bestalde, ikasleak bi bide ditu gaurko ikastetxeetan euskal idazleak ezagutzeko: literaturaren historia eta obra osoen irakurketa. Hori dela eta, litekeena da ikasleen irakurketetatik kanpo geratzen diren idazleak euskal literaturaren historia ikastea ezagutzea. Izan ere, idazle horiek beste idazle batzuen onspen eta aitortzaren bidez, euskal literaturaren historian esanguratsuenetarikoak izatera iritsi daitezke, botere sinboliko handia eskuratuz. Euskal literatur sistemari gagozkiola, egoera horren adibiderik garbiena, ziurrenik, Koldo Izagirrerena dugu. Sariketei eta merkatu-legeei muzin eginik ere, XX. mendeko idazlerik garrantzitsuenetarikoa izatera iritsi da (Ikusi, esaterako, Etxeberria, 2002).

Idazlerik garrantzitsuenetarikoa izateak, ordea, ez dakar irakatsia izatea, ezinbestez. Ikusi dugun moduan, testuliburuetan oinarritzen dira irakasleak literaturaren historia irakastea, eta pentsatzekoa da testuliburuak nabarmentzen dituzten idazleak direla, hain zuzen, euskal literaturari ekarpen garrantzitsuenak egin dizkietenak. Baina, euskal literaturari ikasgeletan eskaintzen zaion leku urriak eragiten du oso idazle gutxi lantzea. Idazleen hautaketa irakasleak berak egin ohi du gehienetan, eta idazle bakoitzak lantzen duen literatur generoa erabakigarria izaten da hautaketa horretan. Ikusi dugun legez, narrazio-idazleak dira ikasgeletako edukietan nagusitasuna dutenak, eta horien ostean, poetak. Gainontzeko literatur generoen idazleek apenas dute lanketarik.

*Irakaskuntza-Sistemaren eragina ekoizpenean*

Ikastetxeetako zirkuitua oso garrantzitsua da euskal argitaletxeen merkatuan, hain sistema txikia izanik, liburuek tirada laburrak izaten dituzte eta. Hortaz, zeharka, Irakaskuntza-Sistemak ekoizlearengan ere eragiten du (gogoratu behar da Even-Zoharrek proposatzen duen Literatur Sistemaren eskema, 1.1.4. atalean (31. or.) jaso dudana, non eskemako faktore guztien arteko elkarreragina proposatzen duen). Esaterako, egungo kontsumoak narrazioaren ekoizpena bultzatzen du, eta narrazioaren barruan, nobelarena. Hortaz, idazleak errazago lortuko du nobela komertzial batekin bere burua ezagutaraztea, poesia-liburu on batekin baino. Edozelan ere, idazleak bere obra ezagutarazteko egiten duen bideak ere zerikusi handia dauka obraren zabalpenean. Horri lotuta, gaur egungo idazleek errezitaldien eta poema musikatuen bidea jorratzen dihardute, batzuek arrakasta handiz.

Laburbilduz, esan daiteke literatur sistema orokorrak literaturaren irakaskuntzan eragiten duen moduan, Irakaskuntza-Sistemak ere eragina daukala sistema orokorrean. Eta bestalde, ekintza pedagogikoa arbitrarioa delako hatsarretik abiatuta, jendartean nagusitzen diren botereek erabakitzen dutela zer irakatsi eta zer ez. Era horretan, jendarteko baloreak erreproduzitu dituzten ikasleak sortzea du helburu Eskolak.

## **6**

### **Ikasleen esperientziak: Batxilergoan zer ikasten eta irakurtzen duten**

Aurreko atalean irakasleen iritziak eta esperientziak jaso ditut. Batez ere, literaturan zer irakatsi eta irakurrarazi erabakitzeke izan ohi dituzten irizpideak identifikatzea izan da helburua. Oraingo atal honek ikasleek literaturaren irakaskuntzan jasotzen eta barneratzen dituzten edukiak ahalik eta modurik objektiboenean neurtu nahi ditu. Horiek aztertzeke modurik zuzenena, ziurrenik, ikasleei berei galdetzea dugu, eta horixe da atal hau osatzeko baliatu dudana bidea. Izan ere, Irakaskuntza-Sistema bera ere komunikazio sistema bat da, eta ikasleek betetzen dute hartzailearen lekua. Horrenbestez, literaturaren irakaskuntza sakon ezagutzeko ikasleen iritziak jasotzea ezinbestekoa da, ikerketa hankamotz gera ez dadin.

1.2. atalean ikusi dugu historian zehar literatura irakasteko askotariko moduak egon direla, eta ikerlan honetan zehar egindako azterketa soziologikoei iradokitzen dute XX. mendeko azken urteetan gainjarri egin direla eredu historizista eta komunikatiboa. Ikastetxe batzuek eredu baten edo bestearen aldeko joera erakutsi dute, eta beste batzuek, berriz, bi ereduak jarraitu diete, jardueraren arabera eredu bata edo bestea aukeratuz.

Sakoneko elkarrizketen bidez jakin dugu zeintzuk izaten diren irakasleek izan ohi dituzten irizpideak jardura bakoitzerako edukiak zehazteke orduan; literaturaren historia irakasten denean literaturari ekarpen garrantzitsuenak egin dizkioten autoreen inguruko informazioa helarazten saiatzen dira oro har, eta ikasleak literatur liburuetara hurbiltzean, berriz, ikasleen gustuak eta merkatu-irizpideak izaten dira nagusi.

Irizpide horien arabera, autore batzuek eta lan batzuek ezagutarazten dira ikastetxeetan. Atal honen helburu nagusia idazle eta lan horiek identifikatzea da. Horrela, ikasleek irakurtzen dituzten testuetan literatur generoetako bakoitzak duen lekua ikertu, eta horrez gain, literatur edukiak aukeratzeko erabilitako irizpideak modu objektiboan neurtu ahal izango ditut. Horretara bideratzen da, hain zuzen, autoreetan eta lanetan oinarritutako inkesta hau. Bestalde, horrelako inkesta batek erdiguneen eta periferien argazki orokorra eskaintzen digu datu zehatzetan oinarrituta, erdiguneek irakaskuntzan duten pisua ezagutzeko bide emanez. Gogora dezagun, ildo horretatik, pedagogia berritzaileek baztertu egiten dutela idazle kanonikoetan oinarritutako literaturaren irakaskuntza, eta edukiak helburu komunikatiboen arabera antolatzea proposatzen dutela.

## 6.1. Inkesten metodologia eta lagina

### *Metodologia*

Atal honek 2005ean Hego Euskal Herriko hogeita bat ikastetxetan jasotako datuak biltzen ditu. Ikastetxeetan ikasleek dituzten iritzi eta pertzepzioak jaso nahi izan ditut literaturaren irakaskuntza beste ikuspuntu batetik aztertzeko, eta horretarako, berengana jotut galdeketa bat betetzeko eskatuz (galdeketa III. eranskinean jaso dut, 348. or.). Aurrez, jakina, ikastetxe bakoitzeko literatura-irakasleari azaldu diot nire lanaren helburua. Erabilitako galdeketa mota estandarizatua izan da, idatziz bete beharrekoa, eta emaitzek eskaintzen duten bermea galdeketa kopuruak eman dit kasu honetan; orotara 825 galdeketa egin ditut. Dena dela, esan behar dut hemen aurkezten diren datuak 795 galdeketari dagozkiela. Horren arrazoia honakoa da: gainontzeko hogeita hamar galdeketak gaizki erantzunda zeuden.

Galdeketa jorratu diren gai nagusiak bi izan dira: lehena, ikasleek ikasturtean zehar irakurtzen dituzten liburuen ingurukoa. Izan ere, ikasturte horretan zer irakurri duten jakiteak datu oso esanguratsuak eskaintzen ditu; kontuan hartu behar da ikasle askoren datuak bildu direla atal honetan, eta ikasleek, batez beste, liburu bat baino gehiago irakurtzen dutela ikasturte bakoitzean. Hori horrela, egungo ikastetxeetan irakurtzen diren liburuak ezagutzeko aukera eman didate galdeketok. Aztertutako bigarren ardatzari dagokionez, ikasgelan lantzen diren edukietan oinarritu naiz. Ikasleei ordura arte landu izan dituzten idazleak identifikatzeko eskatu diet, bai eta ikasgelan gehien aipatzen diren idazleak zehazteko ere.

Irakurgaietan nahiz ikasgelako lanketen edukietan zein idazle eta literatur lan nabarmentzen diren ezagutzea ezinbestekoa da eduki horien erdigune eta periferiak ezagutzeko. Hor kontuan hartzeko faktoreak izango dira, besteak beste, literatur generoen presentzia eta aniztasuna, merkatu-irizpideek erdigune horretan duten eragina edota literaturaren historian kontsagratuak izan diren idazleek ikastetxeetako edukietan duten protagonismoa.

### *Lagina*

Inkestak egiteko sakoneko elkarriketetan zehaztutako ikastetxeen lagin berbera erabili da, eta ikastetxe bakoitzean Batxilergoko lehenengo mailako eta bigarreneko ikasgela banatako ikasleek erantzun diote galdeketari; orotara Hego Euskal Herriko 825 ikaslek.

Lagina zehazterakoan bost aldagai hartu ditut kontuan: ikasketa maila (Batxilergoko lehen eta bigarren mailak), demografia (5.000-20.000 biztanle arteko herriak eta lau hiriburuak), lurraldea (Nafarroa, Bizkaia, Gipuzkoa eta Araba), ikastetxe mota (publikoa eta pribatua) eta tokian tokiko euskaldun alfabetatuen kopurua<sup>46</sup> (% 30 baino ±). Azken ezaugarri horri dagokionez, pentsa daiteke gazteak eremu euskaldunean edo erdaldunean bizi izateak eduki dezakeela eraginik haien euskara mailan, eta ondorioz, Eskolako edukietan. Ereduari dagokionez, D eta B ereduetan egin dira inkestak.

Bukatzeko, esan dezadan –emaitza eraginkor eta fidagarriak lortzeko, ikerketa ahalik eta objektibotasun handienaz egin behar dela sinetsirik– ikastetxeen hautaketa (herriena bezala) ausaz egin dudala, eta ez nire nahiaren edo erraztasunaren arabera. Hautua egiteko, Eusko Jaurlaritzako eta Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Saisetako ikastetxe-zerrendak hartu eta herri bakoitzeko bigarren ikastetxea hautatu dut<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Ildo beretik, eta datuen irakurketa errazte aldera, euskaldun alfabetatuen kopurua % 30ekoa baino handiagoa duten eremuei A eremuak deitu diet; besteei, B eremuak.

<sup>47</sup> Era berean, atal honetan aurkezten diren estatistika datuak 2001ekoak dira; hain zuzen ere, urte horretakoak ziren galdeketak egin zirenean argitaratuta zeuden daturik eguneratuenak.

IV. taula: Ikastetxe bakoitzean galdeketari erantzun dion ikasle kopurua

Herria	Ikastetxearen izaera	Ikastetxea	Ikasle kopurua	
			maiz <sup>48</sup>	kasuen %
AMURRIO	Publikoa	Zaraobe BHI	27	3,4
	Pribatua	*		
LAUDIO	Publikoa	Municipal Llodio BHI	39	4,9
	Pribatua	Laudio Ikastola HLBHIP	41	5,2
GASTEIZ	Publikoa	Mendizabala GLHBI	29	3,65
	Pribatua	Diocesanaz BHIP	24	3
AMOREBIETA-ETXANO	Publikoa	Urritze- Zornotza BHI	36	4,5
	Pribatua	Lauaxeta Ikastola HLBHIP	43	5,4
ARRIGORRIAGA	Publikoa	Arrigorriaga BHI	39	4,9
	Pribatua	*		
BILBO	Publikoa	Elorrieta-Erreka Mari GLHBI	35	4,4
	Pribatua	Begoñazpi Ikastola HLBHIP	39	4,9
GALDAKAO	Publikoa	Elexalde BHI	51	6,4
	Pribatua	*		
GETXO	Publikoa	Fadura GLHBI	18	2,3
	Pribatua	*		
DONOSTIA	Publikoa	Easo GLHBI	28	3,5
	Pribatua	Ekintza HLBHIP	49	6,2
EIBAR	Publikoa	Ignazio Zuloaga BHI	32	4
	Pribatua	Ntra. Sra. De Azitain BHIP	49	6,2
IRUN	Publikoa	Plaiaundi BHI	38	4,8
	Pribatua	Irungo La Salle BHIP	52	6,5
LEKAROTZ	Publikoa	Lekarotz- Elizondo BHI	41	5,2
	Pribatua	*		
IRUÑEA	Publikoa	Donapea BHI	47	5,9
	Pribatua	*		
BARAÑAIN	Publikoa	Alaiz BHI	38	4,8
	Pribatua	*		
OROTARA			795**	100

\* Herri horietan ez dago D ereduko Batxilergoko ikastetxerik.

\*\* Galdeketari 825 ikasle erantzun bazioten ere, datuen irakurketan zuzen erantzundako galdeketak bakarrik hartu ditut kontuan.

Goiko taulak iradokitzen duen moduan, lagina osatzen duten herrietan ikastetxe publiko eta pribatu bana aztertu ditut. Herri batzuetan ez da posible izan ikastetxe pribatura joatea inkestak egitera, ez dagoelako D ereduan Batxilergoa eskaintzen duen ikastetxe pribaturik. Horixe da Amurrio, Arrigorriaga, Galdakao, Getxo, Lekarotz, Iruñea eta Barañainen kasua.

Hurrengo bi tauletan ikusiko dugu, batetik, lurralde bakoitzean zenbat inkesta egin ditudan, eta bestetik, zenbat galdeketa egin diren ikastetxe pribatuetan eta zenbat publikoetan.

<sup>48</sup> *maiz* laburdura erabili dut maiztasunak adierazteko.

*V. taula: Ikasleen lagina lurraldearen arabera*

	Ikasle kopurua	
	maiz	kasuen %
Gipuzkoa	248	31,2
Bizkaia	261	32,8
Araba	160	20,1
Nafarroa	126	15,8
Orotara	795	100

Inkestak lau lurralde historikoetan eginagatik, Bizkaian eta Gipuzkoan gainontzeko lurraldeetan baino gehiago egin ditut. Horren arrazoi nagusia da Araban eta Nafarroan zehaztutako ezaugarriak betetzen zituzten herririk ez dagoela (Arabian, adibidez, ez dago 20.000 biztanletik gorako herririk; Nafarroan, berriz, herri txikietan ez dago Batxilergoa eskaintzen duen ikastetxerik, eta Iruñean ikastetxe pribatuek ez dute D edo B ereduak eskaintzen). Bestalde, aintzat hartu behar da Bizkaia eta Gipuzkoa direla demografikoki lurralderik sendoenak, hortaz, Hego Euskal Herriko biztanleriaren isla da, hein batean, lurralde bakoitzeko ikasleen kopurua.

*VI. taula: Ikasleen lagina ikastetxearen izaeraren arabera*

	Ikasle kopurua	
	maiz	kasuen %
Ikastetxe publikoa	498	62,6
Ikastetxe pribatua	297	37,4
Orotara	795	100

Galdeketen bi heren ikastetxe publikoetan egin ditut. Desorekaren arrazoia ez da Hego Euskal Herriko ikastetxeetan publikoak nagusi izatea, orotara ikastetxeen % 49,1 baita publikoa Hego Euskal Herrian, eta % 50,9 pribatua. Hala ere, ikastetxe pribatuetan zailtasunak izan ditut D eta B ereduak aurkitzeko, askotan A ereduak baino ez dago eta. Ikus dezagun, orain, aztertutako ikastetxeak zein eremutan dauden kokatuta.



VII. taula: *Ikasleen lagina euskaraz alfabetatutako herritar kopuruaren arabera*

	Ikasle kopurua	
	maiz	kasuen %
B eremua	542	68,2
A eremua	253	31,8
Orotara	795	100

Goiago azaldu dudana bezala, euskaldun alfabetatu kopuruaren arabera bi eremu bereizi ditut: euskaldun alfabetatuen kopurua biztanleen % 30 baino handiagoa duten eremuei *A eremua* deitu diet, eta % 30 baino txikiagoa dutenei, berriz, *B eremua*. Goiko eremukako taulak iradokitzen duen moduan, galdeketen bi heren B eremuetan egin ditut. Era berean, goiko datuak Euskal Herrian dagoen errealitatearen isla dira; izan ere, oraindik gutxi dira euskaraz alfabetatutako herritarrak gainontzekoekin erkatuta (Hego Euskal Herrian % 22,1).

VIII. taula: *Ikasleen lagina sexuaren arabera*

	Ikasle kopurua	
	maiz	kasuen %
Gizonezkoak	400	50,3
Emakumezkoak	395	49,7
Orotara	795	100

Ikusten denez, oso parekaturik daude galdeketeri erantzun dioten emakumezkoen eta gizonezkoen kopuruak. Dena dela, oreka hori ez dut aurretiaz erabaki, hautatutako herrietako ikastetxeetan ikasgela osoak izan baitituz aztergai. Bestalde, Hego Euskal Herriko datuei erreparatuta, antzeko datuekin egiten dugu topo: gizonezkoak biztanleriaren % 49,1 dira, eta emakumezkoak % 50,9.

*IX. taula: Ikasleen lagina adinaren arabera*

	Ikasle kopurua	
	Maiz	kasuen %
16-17 urte	550	47,3
18 urte≤	245	52,7
Orotara	795	100

Galdeketari erantzun dioten ikaslerik gehienak 16-17 urteen artean daude (orotara 550 ikasle). Gainontzeko 245 ikasleak hamazortzi urtekoak edo hortik gorakoak dira. Adina ikasketa mailari oso lotuta dago; oro har, 16-17 urterekin egiten da Batxilergoko lehenengo maila, eta 17-18 urterekin bigarrena.

*X. taula: Ikasleen lagina ikasketa mailaren arabera*

	Ikasle kopurua	
	maiz	kasuen %
2. maila	419	52,7
1. maila	376	47,3
Orotara	795	100

Batxilergoko lehenengo mailan, 376 ikaslek (% 47,3k) erantzun diote galdeketari. Bigarren mailakoak gehiago izan arren (419 ikasle), kopuruak orekatuta daudela esan daiteke.

Jarraian, lau aldagairen arabera aurkeztuko dut galdeketen irakurketa: irakasmaila (lehen edo bigarrena), eremua (A edo B), ikastetxearen izaera (publikoa edo pribatua) eta lurraldea. Ikaslearen adina eta sexua ez ditut irakurketan aintzat hartuko; izan ere, hemen ez ditut ikasleak beraiek aztertu nahi, haiei irakasten zaiena baizik. Hori dela eta, bi aldagai horiek ez dira esanguratsuak azterketa honetan.

## 6.2. Datuen irakurketa

Gorago esan dudan moduan, ikerketa honek euskal literaturaren irakaskuntzaz hausnartzeko bide eman eta etorkizuneko lanketak prestatzeko informazioa eskaini nahi du. Horretarako, bi dira aztertuko ditudan alorrak: ikasgelan lantzen diren edukiak eta ikasturteko irakurgaiak. Batetik, ikasgelan gehien lantzen diren autoreak nortzuk diren ezagutuko dugu. Bestetik, 2004-2005 ikasturtean irakurri behar izan zituzten autoreak eta lanak zerrendatuko ditut.

Garrantzitsua da aurkeztuko ditudan datuen gaineko azalpen txiki bat ematea: ikasleei galdetu zaienean zeintzuk diren ikasgelan gehien aipatzen edo lantzen diren idazleak eta urte horretan irakurri dituztenak, ikasle gehienek izen bat baino gehiago aipatu dituzte. Hori dela eta, datuak interpretatzeko bi modu ditugu. Esate baterako, hamar ikaslek erantzuten badiote galdeketari, eta denek aipatzen badute X idazlea (denek berbera) eta beste bat (bakoitzak bat) landu dituztela, esan dezakegu X idazlea % 100ek aipatu duela eta besteetarikoa bakoitza % 10ek; edo beste aukera bat da esatea % 50ek aipatu dutela X idazlea, eta % 5ek besteak. Nik lehenengo irakurketa-ereduari jarraituko diot, garrantzitsua iruditzen baitzait denek aipatu duten hori ondo identifikatzea, eta denek irakurri dutela adieraztea. Ondorioz, ehunekoen batuketak ez du % 100 emango, ez baitu erantzunen proportzioa adieraziko, erantzun hori hautatu duten ikasleena baizik. Bestalde, tauletan emango ditudan datuak maiztasun kopuruaren arabera emango ditut.

### *Euskal autore garaikideak*

Atal honetan ikasleen iritziz euskal literatura garaikidea irakastean gehien aipatzen diren izenak jasoko ditut. Euskal literatura garaikidea definitzeko, ordea, lehendabizi kritikari ezberdinen iritzia bildu dut, eta literatura modernoaren aitzindariak barne hartzen dituen multzoa zehaztu, Jon Mirande, Gabriel Aresti eta Txillardegik mugarri hartuta; horiek eta horien ondotik etorri diren idazleen multzoa hartu dut kontuan datuen bilketan.

Izan ere, 1950eko hamarkada erabakigarria izan zen euskal eleberrigintzaren modernizazioarako; 1957an Alvarez Enparantza “Txillardegik” argitaratutako *Leturiaren*

*egunkari ezkutua* nobela dugu, kritiko gehien arabera, eleberrri modernoaren hasiera (Olaziregi, 2000:523). Bestalde, poesian ere hamarkada horretan bertan etorri zitzaigun berrikuntza, Mirande eta Arestiren eskutik (Aldekoa, 2000:488):

Mirande y Aresti –sin olvidar a Krutwig, precursor en más de una heterodoxia- forman la vanguardia en la renovación de la poesía vasca de los años 50 y 60, actualizando la concepción poética de una serie de autores –Jean Diharce (Iratzeder), Salvatore Mitxelena, Nemesio Etxaniz, el primer Gandiaga– que se movían aún dentro de unos presupuestos estéticos que no diferían en lo sustancial de los de la generación anterior.

Hori horrela, Jon Mirande, Gabriel Aresti eta Txillardeggi nahiz horien ostean jaiotako idazleak izan dira azterketa honetarako kontuan hartutakoak, literatura garaikideko idazle gisa. Beraz, literatura garaikidea irakasten denean gehien aipatzen diren idazleak identifikatuko ditut.

### **6.2.1. Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan**

Literatura irakastea saihestezina da hautaketak egitea; ikasleei ezin zaie dagoen literatura guztia irakurrarazi, ez eta merkaturatzen diren liburu guztien berri eman ere. Hori dela eta, irakasleen (eta instituzioen) esku geratzen da erabakitzea zer den irakatsi beharrekoa, eta literaturaren kasuan, zein autore ezagutu behar dituen ikasleak Batxilergoa amaitu aurretik. Horrek esan gura du irakaslea behartuta dagoela nolabaiteko hierarkiak sortu edo jarraitzea. Hurrengo tauletan ikusiko dugu nortzuk diren ikasgeletan gehien aipatzen diren idazleak Batxilergoko lehen eta bigarren mailatan. Idazle horiek identifikatzeko, ikasleei ez zaie idazle-zerrendarik eman; galdera ireki baten bidez zehaztu dituzte haien ustez ikasgelan gehien aipatzen diren bost idazleak.

*XI. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan mailaren arabera*

	1. maila			2. maila	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	219	82,95	Bernardo Atxaga	263	85,7
Joseba Sarrionandia	82	31,1	Joseba Sarrionandia	113	36,8
Ramon Saizarbitoria	59	22,35	Ramon Saizarbitoria	111	36,2
Anjel Lertxundi	43	16,3	Anjel Lertxundi	62	20,2
Jon Arretxe	39	14,8	Joan Mari Irigoien	51	16,6
Txillardegi	36	13,6	Txillardegi	42	13,7
Joan Mari Irigoien	30	11,4	Pako Aristi	31	10,1
Pako Aristi	25	9,5	Xabier Mendiguren	32	10,4
Arantxa Urretabizkaia	23	8,7	Arantxa Urretabizkaia	28	9,1
Xabier Mendiguren	22	8,3	Gotzon Garate	25	8,1
Gotzon Garate	17	6,4	Gabriel Aresti	23	7,5
Joxemari Iturralde	17	6,4	Jon Arretxe	22	7,2
Itxaro Borda	14	5,3	Arantxa Iturbe	19	6,2
Joxean Sagastizabal	12	4,5	Joxean Sagastizabal	15	4,9
Gabriel Aresti	11	4,2	Xabier Amuriza	13	4,2
Unai Elorriaga	10	3,8	Unai Elorriaga	12	3,9
Xabier Amuriza	10	3,8	Joxemari Iturralde	8	2,6
Arantxa Iturbe	4	1,6	Itxaro Borda	7	2,3
Beste batzuk	130	49,2	Beste batzuk	137	44,6
Galderari erantzun dioten ikasleak	264	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	307	100

Goiko bi zerrendei erreparatzen badiegu, ohartuko gara bai lehenengo mailako bai bigarreneko ustez, ikasgelan gehien aipatzen diren hamaika idazleak berberak direla: Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Arretxe, Txillardegi, Irigoien, Aristi, Urretabizkaia, Mendiguren eta Garate.

Horrez gain, taulek biltzen dituzten kopuruak ere esanguratsuak dira: hamar ikaslelik zortzik baino gehiagok uste dute ikasgelan gehien aipatzen den idazlea Atxaga dela (% 82,95ek lehen mailan eta % 85,7k bigarren mailan); Sarrionandia da hurrengo lehen nahiz bigarren mailatan, aipamenen % 31,1 eta % 36,8ekin. Gehien aipatzen diren hurrengoak Saizarbitoria (% 22,35 eta % 36,2) eta Lertxundi (% 16,3 eta % 20,2) dira. Edozein kasutan, gehien aipatu diren hiruren nagusitasuna bistakoa da gainontzekoekin alderatuta, aipamen-kopuruei dagokienez. Beraz, lehenengo eta bigarren mailako ikasleak bat datoz ikasgelan gehien aipatzen diren idazleak sailkatzean. Horrek iradokitzen du literatura irakasten denean nabarmena izan ohi dela idazle horien nagusitasuna.

Jarraian, ikasgeletan gehien aipatzen diren idazleak zeintzuk diren ikusiko dugu Hego Euskal Herriko lau lurralde historikoetan. Lurraldez lurraldekako alderaketa honek aukera emango digu jakiteko erdigune berberak nabarmentzen diren ikastetxe guztietan.

XII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan lurraldearen arabera

	Araba			Bizkaia	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	73	76	Bernardo Atxaga	151	81,6
Joseba Sarrionandia	40	42	Joseba Sarrionandia	62	33,5
Ramon Saizarbitoria	31	32,3	Ramon Saizarbitoria	36	19,5
Txillardegia	22	22,9	Joan Mari Irigoien	33	17,8
Jon Arretxe	14	14,6	Jon Arretxe	30	16,2
Joxean Sagastizabal	13	13,5	Txillardegia	29	15,7
Anjel Lertxundi	13	13,5	Anjel Lertxundi	27	14,6
Joan Mari Irigoien	12	12,5	Xabier Mendiguren	25	13,5
Pako Aristi	10	10,4	Gotzon Garate	16	8,65
Arantxa Urretabizkaia	9	9,4	Arantxa Urretabizkaia	15	8,1
Xabier Mendiguren	8	8,3	Xabier Amuriza	13	7
Gotzon Garate	8	8,3	Gabriel Aresti	12	6,5
Unai Elorriaga	7	7,3	Joxemari Iturralde	12	6,5
Arantxa Iturbe	2	2,1	Joxean Sagastizabal	11	5,95
Beste batzuk	70	72,9	Beste batzuk	94	50,8
Galderari erantzun dioten ikasleak	96	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	185	100

	Gipuzkoa			Nafarroa	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	151	87,8	Bernardo Atxaga	107	90,7
Ramon Saizarbitoria	38	22,1	Ramon Saizarbitoria	65	55,1
Joan Mari Irigoien	35	20,35	Joseba Sarrionandia	59	50
Joseba Sarrionandia	34	19,8	Anjel Lertxundi	41	34,75
Anjel Lertxundi	24	13,95	Gabriel Aresti	16	13,6
Pako Aristi	23	13,4	Arantxa Iturbe	15	12,7
Arantxa Urretabizkaia	20	11,6	Pako Aristi	14	11,9
Gotzon Garate	17	9,9	Txillardegia	12	10,2
Xabier Mendiguren	17	9,9	Arantxa Urretabizkaia	7	5,9
Txillardegia	15	8,7	Itxaro Borda	7	5,9
Joxemari Iturralde	11	6,4	Jon Arretxe	7	5,9
Jon Arretxe	10	5,8	Xabier Mendiguren	4	3,4
Xabier Amuriza	10	5,8	Joxean Sagastizabal	2	1,7
Gabriel Aresti	6	3,5	Joxemari Iturralde	2	1,7
Beste batzuk	94	54,65	Beste batzuk	56	47,5
Galderari erantzun dioten ikasleak	172	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	118	100

Lau lurralde historikoetako datuak hartuta, honako idazleak dira gehien aipatutakoen zerrendan daudenak lurralde guztietan: Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Txillardegia, Arretxe, Urretabizkaia eta Mendiguren. Horiez gain, Garate eta Irigoien

EAEko lurralde guztietan dauzkagu hamalau aipatuenen artean; eta Aristi, berriz, Nafarroan, Gipuzkoan eta Araban ageri zaigu aipatuenen artean.

Edozein kasutan, lurralde guztietan hamalau aipatuenen artean dauden idazleetan desberdintasun nabarmenak daude. Atxaga aipatu dutenak % 76tik gora dira lurralde guztietan. Hurrengo datozen Saizarbitoria eta Sarrionandiaren aipamenak, ordea, % 55,1etik eta % 50etik behera kokatzen dira, hurrenez hurren.

Bestalde, Arabak erakutsi du klasean gehien aipatzen diren idazleen artean aniztasunik handiena. Horren erakusgarri da gehien aipatzen diren bost idazleak zehazteko eskatu zaienean goiko zerrendan agertzen ez diren zenbait idazle aipatzea hamarretik zazpik. Gainontzeko lurraldeetan, ikasleen erdiek aipatu dute zerrendan agertzen ez den izenen bat.

Bestalde, Nafarroaren eta EAEko lurraldeen artean badaude alde txiki batzuk. Batetik, Atxagak Nafarroan jaso du aipamen gehien; ikasleen % 90,7k esan du ikasgelan gehien aipatzen diren bost idazleetako bat dela. Horrez gain, garrantzitsua da Nafarroan Saizarbitoriak, Sarrionandiak eta Lertxundik izan duten aipamen-kopuruari ere erreparatzea (% 55,1, % 50 eta % 34,75, hurrenez hurren). Gainontzeko lurraldeetan, ordea, bigarren, hirugarren eta laugarren postuetan ageri zaizkigun idazleek horiek baino aipamen-kopuru txikiagoa jaso dute. Horrek esan gura du EAEko gazteak ez datozela bat lau aipatuena zeintzuk diren zehaztean (beharbada, irakasle edota ikastetxe bakoitzak bere hautua egiten duelako, edo beharbada, batzuetan literaturaren historia lantzen delako eta beste batzuetan irakurgaietara mugatzen delako literaturaren presentzia). Nafarroan, ordea, literatura garaikidean nabarmentzen den erdigunean argi bereizten dira lau autore, gainontzekoen artean. Ziurrenik, Unibertsitaterako hautaprobarako lau idazle horiek ikasi behar izateak eragina izan du horretan.

Jarraian, ikastetxearen izaera izango dugu konparaketarako aldagaia; alegia, ikastetxe publiko eta pribatuetan gehien aipatzen diren idazleak zeintzuk diren ikusiko dugu.

XIII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan ikastetxe motaren arabera

	Ikastetxe publikoa			Ikastetxe pribatua	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	296	82,45	Bernardo Atxaga	186	87,7
Joseba Sarrionandia	161	44,85	Joan Mari Irigoien	46	21,7
Ramon Saizarbitoria	129	35,9	Ramon Saizarbitoria	41	19,3
Anjel Lertxundi	73	20,3	Joseba Sarrionandia	34	16
Txillardegia	55	15,3	Anjel Lertxundi	32	15,1
Pako Aristi	39	10,9	Arantxa Urretabizkaia	26	12,3
Jon Arretxe	38	10,6	Gotzon Garate	25	11,8
Joan Mari Irigoien	35	9,75	Xabier Mendiguren	24	11,3
Xabier Mendiguren	30	8,4	Txillardegia	23	10,85
Gabriel Aresti	28	7,8	Jon Arretxe	23	10,85
Arantxa Urretabizkaia	25	7	Joxean Sagastizabal	18	8,5
Joxemari Iturralde	22	6,1	Pako Aristi	17	8
Arantxa Iturbe	20	5,6	Unai Elorriaga	12	5,7
Itxaro Borda	19	5,3	Xabier Amuriza	12	5,7
Beste batzuk	231	64,3	Beste batzuk	97	45,75
Galderari erantzun dioten ikasleak	359	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	212	100

Espero izatekoa zen, goragoko datuak ikusita, ikastetxe publiko nahiz pribatuetan Atxagak jasoko zuela aipamen-kopuru handiena, eta hala da. Dena dela, badago alde esanguratsu bat ikastetxe publiko eta pribatuen artean; publikoetan Atxagak aipamenerik % 82,45 jaso badu ere, gainontzekoen artean mailak edo multzoak bereizten dira nahiko modu argian; Sarrionandia (% 44,85) eta Saizarbitoria (% 35,9) ditugu bigarren multzoan, eta horien ostean Lertxundi eta Txillardegia, aipamenerik % 20,3 eta % 15,3rekin, hurrenez hurren; gainontzekoek aipamenerik % 10,9tik behera jaso dute. Beraz, ikastetxe publikoetan lau maila, bederen, bereizten dira. Ikastetxe pribatuetan, ordea, erdigunearen irudia bestelakoa da. Atxagak aipamenerik % 87,7 jaso ditu, eta gainontzekoek % 21,7 aipamenerik behera. Horrek iradokitzen du ikastetxe pribatuetan ikasleek Atxaga dutela erdiguneko idazle bakar gisa, eta gainerakoek artean ez dutela mailaketarik antzematen. Bestalde, galdera honetan askok aipatu dute ikasgelan ez dutela euskal literaturarik lantzen.

Ikus dezagun, orain, ikastetxea A edo B eremuan kokatuta egoteak alderik eragiten duen literatura irakastea.



XIV. taula: Idazlerik aipatuenak euskal literatura garaikideko klaseetan eremuaren arabera

	A eremua			B eremua	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	136	81,4	Bernardo Atxaga	346	85,6
Joseba Sarrionandia	75	45	Joseba Sarrionandia	120	29,7
Ramon Saizarbitoria	50	30	Ramon Saizarbitoria	120	29,7
Joan Mari Irigoien	37	22,15	Anjel Lertxundi	84	20,8
Jon Arretxe	25	15	Txillardegi	61	15,1
Anjel Lertxundi	21	12,6	Arantxa Urretabizkaia	45	11,1
Pako Aristi	21	12,6	Joan Mari Irigoien	44	10,9
Xabier Mendiguren	19	11,4	Jon Arretxe	36	8,9
Txillardegi	17	10,2	Pako Aristi	35	8,7
Gotzon Garate	16	9,6	Xabier Mendiguren	35	8,7
Joxemari Iturralde	12	7,2	Gabriel Aresti	27	6,7
Xabier Amuriza	12	7,2	Gotzon Garate	26	6,4
Gabriel Aresti	7	4,2	Arantxa Iturbe	22	5,4
Joxean Sagastizabal	7	4,2	Joxean Sagastizabal	20	4,9
Beste batzuk	105	62,9	Beste batzuk	236	58,4
Galderari erantzun dioten ikasleak	167	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	404	100

A eta B eremuetan ikasgelan gehien aipatzen diren idazleak berberak dira; goiko taulari begiratzen badiogu, bi zerrenden arteko alde bakarra bi idazlerengan dago; A eremuan Iturralde eta Amuriza ditugu, eta B eremuan, berriz, Iturbe eta Urretabizkaia. Hemen ez dut generoen gaian sakontzeko helbururik, baina aipagarria da A eremuan gehien aipatzen diren idazle guztiak gizonezkoak direla, B eremuan ez bezala. Bestalde, A eta B eremuetan mantendu egiten da ikastetxe publikoetan, lurralderik gehienetan eta Batxilergoko bi ikasmailetan nabarmendu den mailaketa; lehen multzoan Atxaga eta bigarrenean Sarrionandia eta Saizarbitoria. Hirugarrenari dagokionez, A eremuetan Irigoienek betetzen du leku hori, eta B eremuetan, berriz, Lertxundik eta Txillardegik. Bestalde, idazleen lehenengo hiru multzoak bi eremuetan oso argi bereizten badira ere, hurrengo mailak ongi finkatzeko azterketa sakonagoaren beharra dago.

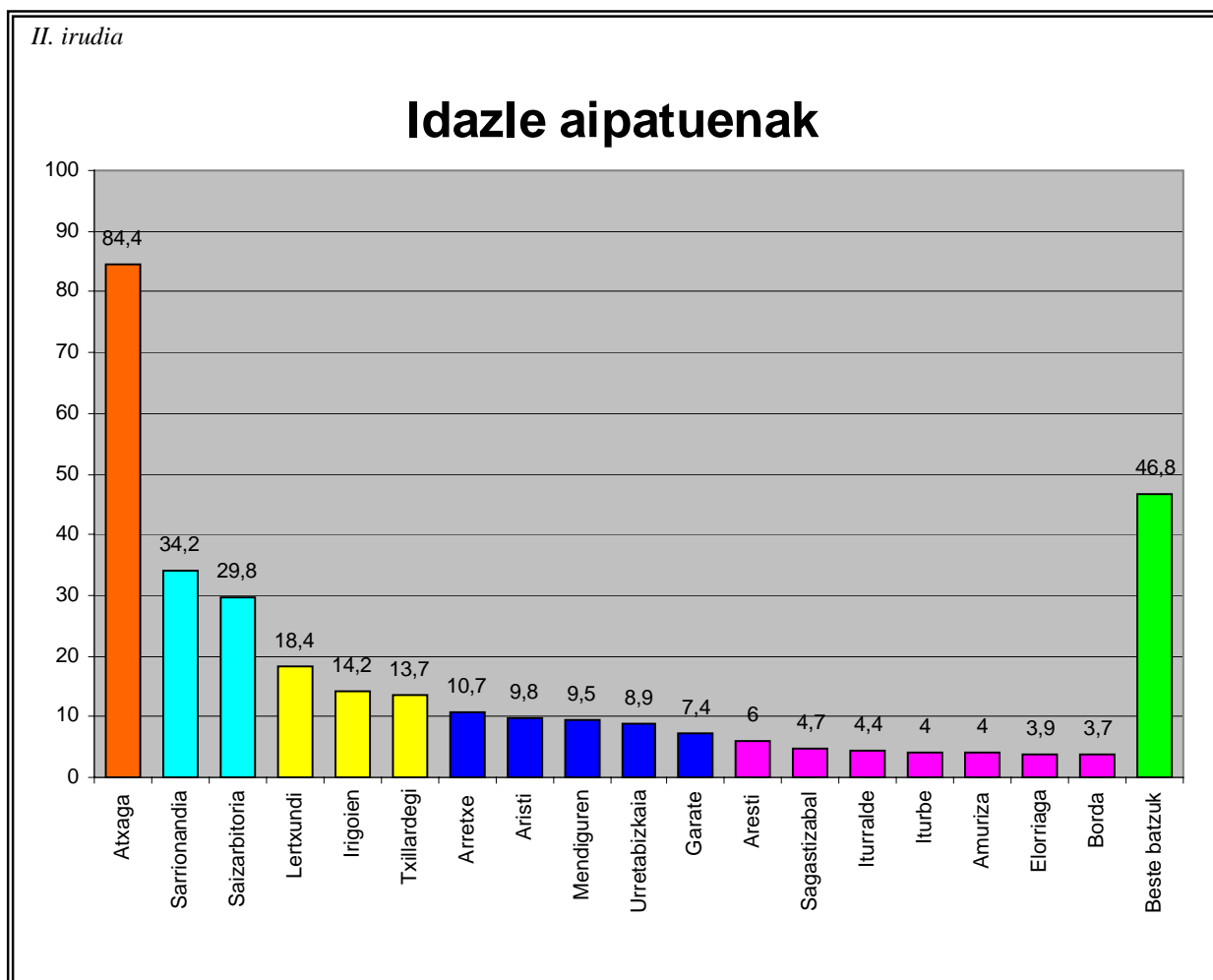
Bestalde, datuotan eremu linguistikoan nabarmenena Sarrionandiarena dugu, beharbada: itxura batean, Sarrionandia gutxiago aipatzen da B eremuetan (% 45etik % 29,7ra jaitsi da ikasgelan aipatuenetarikoa dela uste dutenen kopurua). Dena dela, geroago ikusiko dugun moduan, datu hori ez da esanguratsua, ikasgelan inoiz Sarrionandiaren inguruko edukiak eta lanak landu dituztenen kopurua antzekoa baita A zein B eremuetan.

Ikasgelan aipatuenak diren idazleen erdigunearekin amaitzeko, datu orokorrak ikusiko ditugu. Hurrengo taulan, 20 ikasle baino gehiagoren aipamenak jaso dituzten idazleen izenak bilduko ditut; gainontzeko autoreak “beste batzuk” multzoan bildu ditut. Horrez gain, taulako datuak grafiko batean jaso ditut, ikasgelan idazlerik aipatuenean osatutako multzoa eta, era berean, haien arteko aldeak errazago irudikatzeko.

*XV. taula: Idazlerik aipatuenak euskal literatura garaikideko klaseetan orotara*

	Orotara	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	482	84,4
Joseba Sarrionandia	195	34,2
Ramon Saizarbitoria	170	29,8
Anjel Lertxundi	105	18,4
Joan Mari Irigoien	81	14,2
Txillardegi	78	13,7
Jon Arretxe	61	10,7
Pako Aristi	56	9,8
Xabier Mendiguren	54	9,5
Arantxa Urretabizkaia	51	8,9
Gotzon Garate	42	7,4
Gabriel Aresti	34	6
Joxean Sagastizabal	27	4,7
Joxemari Iturralde	25	4,4
Arantxa Iturbe	23	4
Xabier Amuriza	23	4
Unai Elorriaga	22	3,9
Itxaro Borda	21	3,7
Beste batzuk	267	46,8
Galderari erantzun dioten ikasleak	571	100

II. irudia



Goiko taulak iradokitzen du oro har adin, lurralde, eta literatur estetika ezberdinetako idazleak aipatzen direla literaturaren irakaskuntzan. Idazle aipatuenetan, hala ere, alde nabarmenak daude. Galdeketari erantzundako 795 ikasleetatik % 84,4k esan dute Atxaga dela ikasgelan gehien aipatzen diren bost idazleetako bat; gainontzeko idazle guztiak aipamenen erdian azpitik daude. Hala, bost aipatuenen artean Atxagaz gain Sarrionandia (ikasleen % 34,2k aipatu dute), Saizarbitoria (% 29,8k), Lertxundi (% 18,4k), Irigoiien (% 14,2k) eta Txillardegi (aipamenen % 13,7rekin) ditugu. Edozein kasutan, horien artean ere Sarrionandiak eta Saizarbitoriak gainontzeko hirurek baino aipamen gehiago izan dituzte lurralde, eremu eta ikastetxe mota gehienetan. Laburbilduz, esan daiteke ikastetxeetan gehien aipatzen diren idazleen erdigunea deskribatzean, laupabost maila bereizten dituen erdigunea aipatu behar dela.

Bestalde, sakoneko elkarrizketetan irakasleek esan dutenaren arabera, ikasgelan literaturaren historia irakasten da; hortaz, itxura batean, goiko idazle horiek dira literaturaren historia garaikidea irakasten denean erdigunean kokatzen diren idazleak.

Jarraian, ikasleek ikasgelan gehien landu izan dituzten idazleak ezagutuko ditugu. Horrek aukera emango digu jakiteko Batxilergoan gehien aipatzen diren idazleek bat egiten duten lantzen direnekin, edo aitzitik, gehien aipatzen diren idazleak etxean irakurtzen dituzten liburuen egileak diren. Edozein kasutan, komeni da gogora ekartzea irakasleek esan dutena: ez dira idazle berberak lantzen eta irakurtzen. Beraz, aipatuenen zerrendak bi multzoetako batekin izan dezake lotura, edo gerta daiteke bi multzoen nahasketa gertatzea gehien aipatzen diren idazleak identifikatzean. Nahasketa hori, gainera, ikasgela batzuetan literaturarik ez lantzearen ondorioa izan daiteke. Hain zuzen ere, pentsatzekoa da kasu horietan ikasleek aipatuenezat irakurritako horiek joko lituzketela.

### **6.2.2. Noizbait landu izan dituzten idazleak euskal literatura garaikideko klaseetan**

Galdera itxi batetik ateratako datuak dira hemen aurkeztuko ditudanak. Ikasleei 43 idazleren izenez osatutako zerrenda luzatu nien, horiek ikasgelan noizbait irakurri behar izan zituzten edo ez zehatz zezaten. Idazleen zerrenda osatzeko kritikariek gehien aipaturiko idazleak hartu nituen aintzat; hain zuzen ere, *Euskal kritika, gaur* (Olaziregi eta Arkotxa, 2002), *Euskal literatura XX. mendean* (Kortazar, 2000) eta *Historia de la literatura vasca* (Urkizu, 2000) izan dira zerrenda osatzeko erabilitako liburuak.

Gehien aipatzen eta lantzen diren horiek zerrendatuta edukitzeak bide emango digu, geroago, erdigune horiek testuliburuek nabarmentzen dituztenekin alderatzeko, literatur edukiak aukeratzean testuliburuen eragina zenbatekoa den neurtuz.

XVI. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak mailaren arabera

	1. maila			2. maila	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	226	60,1	Bernardo Atxaga	254	67,55
Joseba Sarrionandia	126	33,5	Joseba Sarrionandia	180	43
Ramon Saizarbitoria	105	27,9	Ramon Saizarbitoria	172	41,05
Joan Mari Irigoien	82	21,8	Anjel Lertxundi	125	29,8
Xabier Mendiguren	77	1,9	Joan Mari Irigoien	119	28,4
Pako Aristi	76	20,2	Txillardegia	111	26,5
Anjel Lertxundi	75	19,95	Pako Aristi	88	21
Arantxa Urretabizkaia	72	19,15	Xabier Mendiguren	77	18,4
Txillardegia	65	17,3	Arantxa Urretabizkaia	73	17,4
Patxi Zabaleta	64	17	Gotzon Garate	72	17,2
Joxean Sagastizabal	58	15,4	Joxean Sagastizabal	67	16
Gotzon Garate	56	14,9	Koldo Izagirre	46	11
Joxemari Iturralde	50	13,3	Felipe Juaristi	43	10,3
Xabier Amuriza	41	10,9	Joxemari Iturralde	42	10
Galderari erantzun dioten ikasleak	376	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	419	100

Goiko datuei erreparatzen badiegu, berehala ohartuko gara ikasgelan gehien landu izan dituzten hamalau autoreen izenak ia erabat datozela bat aipatuenekin. Horrela, lehenengo mailakoen artean Patxi Zabaleta dugu landuenetarikoa izan bai (ikasleen % 17k landu du inoiz haren testuren bat), baina aipatuenen zerrendan sartzen ez den bakarra; bigarren mailakoetan, berriz, Izagirre eta Juaristi ditugu aipatuenen artean sartu ez arren, ikasgelan gehien lantzen direnen artean (% 11 eta % 10,3, hurrenez hurren).

Bestalde, gorago ikusi dugu idazle aipatuenen zerrendan –goiko tauletan jasotzen direnez gain– Borda, Iturbe, Aresti, Elorriaga eta Arretxe aipatzen dituztela. Dena dela, esan behar da galdera honetan horietatik lehenengo biak baino ez ditudala sartu (ez zegoelako izen guztiak sartzerik, galdeketak luzeegi joko zukeen-eta). Hori dela eta, ez daukagu jakiterik horiek landuenean artean dauden, ala hainbat ikasle ikasgelan literatura ez lantzearen ondorioz gehien irakurtzen dituztenak sartu dituzten idazle aipatuenen zerrendan.

Bestalde, 43 izenez osatutako zerrendako autoreak irakurri dituzten ikasle kopuruari dagokionez, lehenengo mailan ikasleen % 20k baino gehiagok landu ditu horietatik bost; bigarrenean, berriz, zazpita igo da ikasleen % 20k baino gehiagok landutako idazleen kopurua.

Edozein modutan, agerian geratu da idazlerik aipatuenen eta ikasgelan gehien lantzen diren idazleen arteko lotura estua Batxilergoko bi mailetan, eta aurreikusten da gainontzeko aldagaiekin ere lotura hori mantendu egingo dela. Ikus ditzagun datuak lurraldeka.

XVII. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak lurraldearen arabera

	Araba	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	74	46,25
Joseba Sarrionandia	65	40,6
Ramon Saizarbitoria	48	30
Txillardegi	42	26,25
Joxean Sagastizabal	31	19,4
Joan Mari Irigoien	28	17,5
Pako Aristi	23	14,4
Xabier Mendiguren	22	13,75
Anjel Lertxundi	21	13,12
Patxi Zabaleta	19	11,9
Hasier Etxeberria	19	11,9
Gotzon Garate	16	10
Arantxa Urretabizkaia	15	9,4
Joxean Agirre	11	6,9
Galderari erantzun dioten ikasleak	160	100

	Bizkaia	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	150	57,9
Joseba Sarrionandia	124	47,9
Joan Mari Irigoien	86	33,2
Ramon Saizarbitoria	77	29,7
Anjel Lertxundi	75	29
Xabier Mendiguren	70	27
Pako Aristi	66	25,5
Txillardegi	62	23,9
Gotzon Garate	61	23,55
Arantxa Urretabizkaia	54	20,85
Joxean Sagastizabal	52	20,1
Xabier Amuriza	46	17,8
Itxaro Borda	40	15,4
Mikel Zarate	40	15,4
Galderari erantzun dioten ikasleak	259	100

	Gipuzkoa	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	160	64,5
Joan Mari Irigoien	68	27,4
Ramon Saizarbitoria	58	23,4
Joseba Sarrionandia	58	23,4
Pako Aristi	50	20,2
Arantxa Urretabizkaia	47	18,95
Xabier Mendiguren	44	17,7
Anjel Lertxundi	41	16,5
Txillardegi	38	15,3
Gotzon Garate	35	14
Xabier Amuriza	30	12,1
Joxemari Iturralde	29	11,7
Iñaki Mendiguren	23	9,3
Hasier Etxeberria	22	8,9
Galderari erantzun dioten ikasleak	248	100

	Nafarroa	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	96	76,2
Ramon Saizarbitoria	94	74,6
Anjel Lertxundi	63	50
Joseba Sarrionandia	59	46,8
Joxean Sagastizabal	35	27,8
Txillardegi	34	27
Juan Luis Zabala	29	23
Joxemari Iturralde	29	23
Arantxa Urretabizkaia	29	23
Pako Aristi	25	19,8
Patxi Zabaleta	23	18,25
Arantxa Iturbe	23	18,25
Koldo Izagirre	21	16,7
Joan Mari Irigoien	19	15,1
Galderari erantzun dioten ikasleak	126	100

Lurraldez lurralde ikasgelan gehien landu izan diren hamalau idazleen zerrendek ondokoa erakusten dute: batetik, ikasgelan aipatuena diren sei idazleak hamalau landuena artean daudela (Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Irigoien eta

Txillardegi). Guztietan da landuena Atxaga, eta lau landuenen artean kokatzen dira Sarrionandia eta Saizarbitoria ere. Lertxundi, Txillardegi eta Irigoienen lanketak ere ugari dira, baina hurrenkerak aldatu egiten dira lurraldearen arabera.

Gainontzekoetan, berriro ere, ikasgelan aipatuenak direnak nabarmentzen dira: Sagastizabal, Aristi, Mendiguren, Garate, Urretabizkaia, Amuriza, Borda, Iturralde eta Iturbe. Dena dela, badago azpimarratzea merezi duen beste datu bat ere (datuen irakurketak aurrera egin ahala ikusiko dugu esanguratsua den edo ez): bigarren idazle multzo honetan ere (hots, lehen seiak alde batera utzita geratzen den multzoan) beste mailaketa bat egin daitekeela iradokitzen dute aipamenen eta lanketen kopuruek (% 100ean bat baitatuz); lehenengo multzoan, aipamen zein lanketa kopuru handiagoarekin, Aristi, Mendiguren, Urretabizkaia, Garate eta Sagastizabal genituzke (lau lurraldeetatik gutxienez hirutan hamalau landuenen artean, ikasgelan gehien aipatzen diren idazleen zerrendan gainontzekoek baino aipamen-kopuru handiagoarekin). Eta, hurrengo maila batean, Iturralde, Iturbe, Amuriza eta Borda. Lehenago esan bezala, lanketen kopuruak galdera itxi batean daude oinarrituta, eta Arretxe, Aresti eta Elorriagaren datuak falta zaizkigu.

Bukatzeko, esan behar da landuenen artean beste idazle gutxi batzuk ere ageri zaizkigula; Araban Zabaleta, Etxeberria eta Agirre; Bizkaian Zarate; Gipuzkoan Mendiguren (Iñaki) eta Etxeberria; eta, azkenik, Nafarroan, Zabala, Zabaleta eta Izagirre. Hala ere, horien aipamen-kopurua, proportzioan, baxua da EAEko lurralde guztietan; Nafarroan, ordea, kopuru esanguratsua dute aipatutako hiru idazleek (% 23 eta % 16,7 bitartekoa).

Datu horiek ikusita, esan daiteke ikasleek ondo identifikatuta daukatela ikasgelako literatur edukien erdigunea, eta erdigune horretan mailak bereizteko gai direla. Jarraian, ikastetxe publiko eta pribatuetan alderik nabarmentzen den ikusiko dugu.

XVIII. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak ikastetxe motaren arabera

	Ikastetxe publikoa			Ikastetxe pribatua	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	292	58,6	Bernardo Atxaga	188	63,3
Joseba Sarrionandia	244	49	Joan Mari Irigoien	82	27,6
Ramon Saizarbitoria	220	44,2	Joseba Sarrionandia	62	20,9
Anjel Lertxundi	142	28,5	Anjel Lertxundi	58	19,5
Txillardegi	134	26,9	Gotzon Garate	57	19,2
Pako Aristi	123	24,7	Ramon Saizarbitoria	57	19,2
Joan Mari Irigoien	119	23,9	Arantxa Urretabizkaia	48	16,2
Xabier Mendiguren	111	22,3	Xabier Mendiguren	43	14,5
Arantxa Urretabizkaia	97	19,5	Txillardegi	42	14,1
Patxi Zabaleta	86	17,3	Pako Aristi	41	13,8
Joxemari Iturralde	85	17,1	Joxean Sagastizabal	40	13,5
Joxean Sagastizabal	85	17,1	Xabier Amuriza	23	7,7
Gotzon Garate	71	14,3	Hasier Etxeberria	21	7,1
Koldo Izagirre	67	13,45	Felipe Juaristi	20	6,7
Galderari erantzun dioten ikasleak	498	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	297	100

Goiko datuek indartu egiten dute gorago azaldutako tesia: alegia, ikastetxeetako erdigunean nabarmentzen diren sei idazleen ostean dagoen maila ere definituta dagoela, eta honako hauek betetzen dutela kokagune hori: Aristik, Mendigurenek, Urretabizkaia, Garatek eta Sagastizabalek. Horiek dira, hain zuzen ere, goiko zerrendetan nabarmentzen diren idazleak, Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Irigoien eta Txillardegirekin batera.

Bestalde, ikastetxe publikoetan 498 ikasleri egin zaie inkesta, eta 2.399ko maiztasunarekin esan dute zerrendako autoreak landu dituztela noizbait (beraz, batez beste bosna autore). Ikastetxe pribatuetan, berriz, 297 ikasleek 961 kasutan aipatu dute zerrendako autoreak irakurri dituztela, hortaz, ikasle bakoitzak batez beste zerrendako hiru euskal autore landu ditu. Honi gehitu behar zaio ikastetxe pribatuetan Atxagak daukan nagusitasuna; izan ere, ikastetxe pribatuen kasuan ematen du literaturaren irakaskuntza ia eskusiboki Atxagaren lanketara mugatzen dela, edo bederen, Atxaga lantzen dela batetik, eta *gainontzeko guztiak* bestetik; ikasleen % 63,3k landu ditu klasean Atxagaren lanak, eta gainontzeko autoreen lanketak % 27,6tik behera kokatzen dira. Horrez gain, ikastetxe publikoetan, idazleen artean egiten den mailaketa ez da ikastetxe pribatuetan bezain estua; ikastetxe publikoetan ikasleen % 20k baino gehiagok irakurri dituzte zortzi autore hauek: Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Txillardegi, Aristi, Irigoien eta Mendiguren.



Pribatuetan, aldiz, hiru dira % 20k baino gehiagok irakurritakoak: Atxaga, Irigoien eta Sarrionandia. Alderaketak erakusten du, gainera, ikastetxe pribatuetan idazle bakarreko zentroa sortzen dela, Atxaga irakurri dutenen kopuruak Irigoien eta Sarrionandia irakurri dutenena bikoiztu (Irigoienen kasuan) eta hirukoiztu (Sarrionandiarenean) egiten ditu eta.

XIX. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak eremuaren arabera

	A eremuak			B eremuak	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	141	55,7	Bernardo Atxaga	339	62,55
Joseba Sarrionandia	106	41,9	Ramon Saizarbitoria	204	37,6
Ramon Saizarbitoria	73	28,85	Joseba Sarrionandia	200	36,9
Joan Mari Irigoien	69	27,3	Anjel Lertxundi	144	26,6
Pako Aristi	58	22,9	Txillardeggi	142	26,2
Anjel Lertxundi	56	22,1	Joan Mari Irigoien	132	24,35
Gotzon Garate	38	15	Arantxa Urretabizkaia	124	22,9
Txillardeggi	34	13,4	Xabier Mendiguren	120	22,1
Felipe Juaristi	34	13,4	Pako Aristi	106	19,6
Xabier Mendiguren	34	13,4	Joxean Sagastizabal	100	18,45
Hasier Etxeberria	32	12,65	Gotzon Garate	90	16,6
Xabier Amuriza	31	12,25	Patxi Zabaleta	83	15,3
Joxean Sagastizabal	25	10	Joxemari Iturralde	77	14,2
Arantxa Urretabizkaia	21	8,3	Koldo Izagirre	60	11,1
Galderari erantzun dioten ikasleak	253	100	Galderari erantzun dioten ikasleak	542	100

Eremukako alderaketak ere aurretik ikusitako datuen ondorioetara garamatza, alegia, erdigunean lehenago zehaztu ditudan mailak daudelako ideia indartzen du. Gainontzean, ez da alderik nabarmentzen eremu batetik bestera. Halaber, merezi du gogora ekartzea ikasgelan gehien aipatzen diren idazleen alderaketan bi datu atera direla: bata, A eremuetan Sarrionandiak aipamen-kopuru txikiagoa duela B eremuetan baino; bestea, B eremuetan aipatuenean artean bi emakume ditugula, eta A eremuetan, ordea, bakar bat ere ez. Dena dela, alderaketa egin dudanean aurreratu dudana bezala, datu horiek ez dira esanguratsuak; izan ere, goiko datuek erakusten dute gehien lantzen diren idazleen artean Sarrionandiak antzeko lanketa kopurua duela A eta B eremuetan, eta emakumeen presentzia txikia dela eremu batean zein bestean.

Bukatzeko, aipatu nahi nuke A eremuetan orotara 946 irakurketa zenbatu ditudala (autore guztien irakurketaren batuketaren bidez), eta ikasle bakoitzak batez beste zerrendako 3-4 autore landu dituela. 946 irakurketa horietatik 503 dagozkie (% 53,2) sei autore landuenei, eta 443 (% 46,8) gainontzekoei. Hortaz, esan daiteke A eremuetan irakaskuntzaren erdia baino gehiago zentratzen dela aipaturiko autoreen lanketetan.

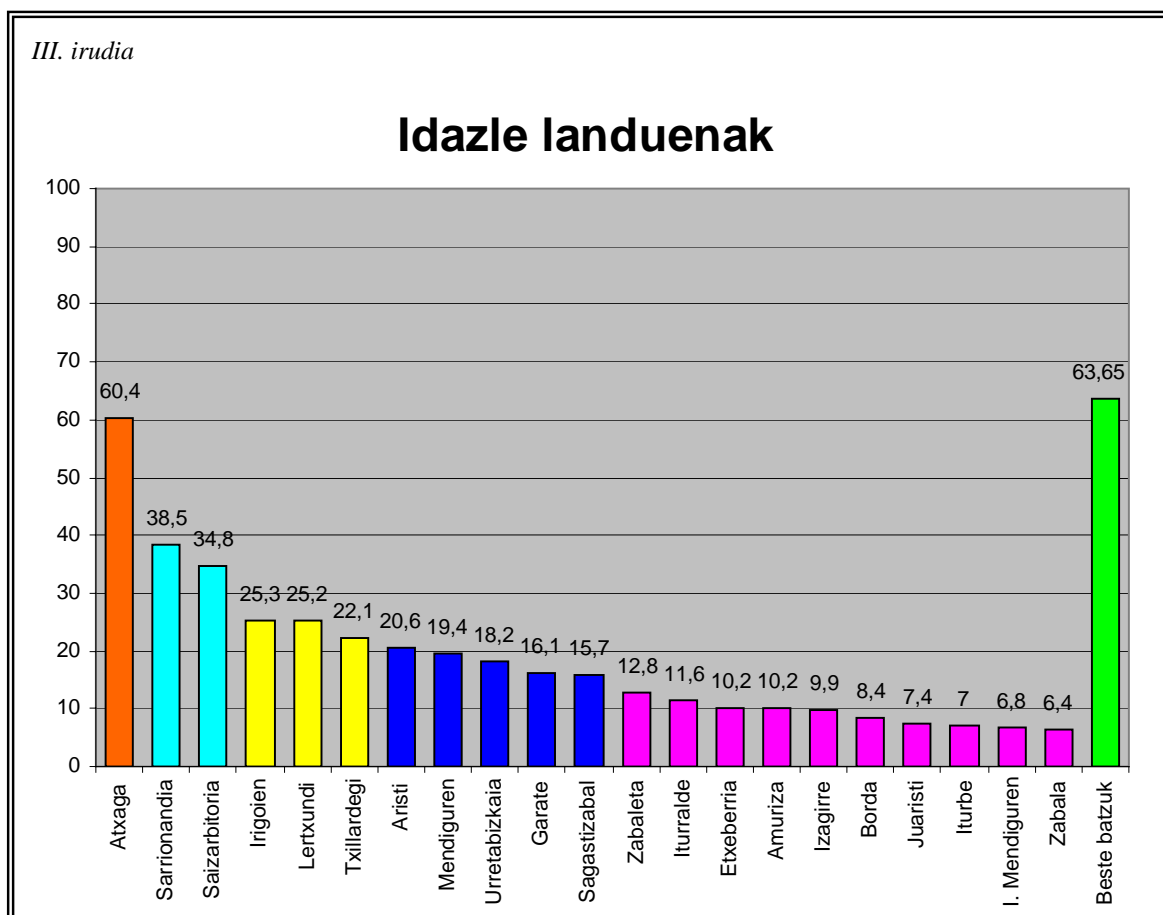
B eremuetan, berriz, orotara 2.638 lanketa zenbatu ditut, eta ikasle bakoitzak batez beste 4-5 autore landu ditu Batxilergoan (A eremuetan baino gehixeago). 2.638 lanketa horietatik 1.161 (% 44) dagozkie Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Irigoien, Lertxundi eta Txillardegiri (A eremuetan baino % 9,2 gutxiago), eta gainontzekoei 1.477 (% 56). Beraz, A eremuetan irakurketen % 53,2 sei autorek betetzen dute: Atxagak, Sarrionandiak, Saizarbitoriak, Irigoienek, Aristik eta Lertxundik. B eremuetan, berriz, gehien irakurtzen diren sei autoreen irakurketek % 44 osatzen dute (Atxaga, Saizarbitoria, Sarrionandia, Lertxundi, Txillardegi eta Irigoien).

Bukatzeko, orotara ikasgeletan gehien landu izan diren idazleak zeintzuk diren ikusiko dugu, taula eta grafikoaren bidez. Hogeita bat idazleko zerrenda osatu dut (50 aipamen baino gehiago izan dituztenekin), eta gainontzekoak “beste batzuk” multzoan bildu ditut.

*XX. taula: Noizbait landu izan dituzten idazleak orotara*

	<b>Orotara</b>	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	480	60,4
Joseba Sarrionandia	306	38,5
Ramon Saizarbitoria	277	34,8
Joan Mari Irigoien	201	25,3
Anjel Lertxundi	200	25,2
Txillardegi	176	22,1
Pako Aristi	164	20,6
Xabier Mendiguren	154	19,4
Arantxa Urretabizkaia	145	18,2
Gotzon Garate	128	16,1
Joxean Sagastizabal	125	15,7
Patxi Zabaleta	102	12,8
Joxemari Iturralde	92	11,6
Hasier Etxeberria	81	10,2
Xabier Amuriza	81	10,2
Koldo Izagirre	79	9,9
Itxaro Borda	67	8,4
Felipe Juaristi	59	7,4
Arantxa Iturbe	56	7
Iñaki Mendiguren	54	6,8
Juan Luis Zabala	51	6,4
Beste batzuk	506	63,65
Galderari erantzun dioten ikasleak	795	100

## III. irudia



Orain arte behin eta berriz azalatu dena modu argian ikusteko aukera ematen digu goiko grafikoak; azken batean, euskal ikastetxeetan literaturaren erdigunea definituta eta mailakatuta dagoela erakusten du. Era berean, datu horiek bat datoz gorago ikusi ditugun aipamenen datuekin.

Bukatzeko, atal honetako daturik garrantzitsuenak gogoratuko ditugu. Batetik, esan behar da ikasleei proposatutako zerrendako autore gehiago landu dituztela Batxilergoko bigarren mailakoek, lehenengo mailakoek baino. Horrez gain, ikastetxe publikoetan idazle horien ezagutza zabalagoa adierazten dute ikasleek. Horri lotuta, ikastetxe pribatuetan idazle bakarreko erdigunea sortzeko joera antzematen da. Eremukako konparaketan aldeak ez dira esanguratsuak irakaskuntzan erdiguneko idazleek duten presentziari dagokionez (A eremuetan hamar lanketatik bost mugatzen dira erdiguneko sei autoretara; B eremuetan, ordea, hamar irakurgaitik lau betetzen dituzte erdiguneko sei autoren).

Orain arteko datuak ikusita, esan daiteke honako hauek betetzen dutela ikasgelako edukien erdiguea: Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Lertxundi, Irigoien, Txillardeggi, Aristi, Mendiguren, Urretabizkaia, Garate, Sagastizabal, Iturralde, Borda, Iturbe eta Amurizak.

Ikus dezagun, orain, 2004-2005 ikasturtean ikasleek zein literatur liburu irakurri zituzten. Atalaren aurkezpenean aurreratu dudana bezala, azterketa horrek hiru helburu ditu; lehena, irakurtzen diren idazleak eta ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen direnak bat datozen ikustea; bigarrena, irakurtzen diren liburuetan literatur generoek duten presentzia aztertzea, izan ere, askotariko generoak irakurri eta lantzeak literatur gaitasuna garatzen laguntzen du; eta, hirugarrena, irakurgaien –eta edukien, oro har– aukeraketan irakasleek aipatutako faktoreek (testuliburuak, sariketek, hitzaldiek...) duten eragina neurtu ahal izateko lagina zehaztea.

### **6.2.3. 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak**

Lehendabizi inkestak egindako ikasturtean (2004-2005) ikasleek zein liburu irakurri zituzten ikusiko dugu, eta horren ostean, liburuen egileak zeintzuk diren zehaztuko dut, ikasgelan lantzen direnekin alderatu ahal izateko.

XXI. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak ikasketa mailaren arabera

	1. maila			2. maila	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	45	14,4	<i>Soinujolearen semea</i>	39	12
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	35	11,2	<i>SPrako tranbia</i>	36	11,1
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	35	11,2	<i>Connemara gure bihotzetan</i>	35	10,8
<i>Soinujolearen semea</i>	31	9,9	<i>Ipuin batean bezala</i>	33	10,2
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	29	9,3	<i>Kandinskyren tradizioa</i>	30	9,3
<i>Galdu arte</i>	29	9,3	<i>Egun denak ez dira berdin</i>	30	9,3
<i>Odolean neraman</i>	28	9	<i>Koaderno handia</i>	28	8,6
<i>Gloria mundi</i>	24	7,7	<i>Ortzadarra sutan</i>	28	8,6
<i>Bizia lo</i>	23	7,4	<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	28	8,6
<i>Agur Euzkadi</i>	22	7,05	<i>Zeru horiek</i>	25	7,7
<i>Barrikadak</i>	19	6,1	<i>Egunero hasten delako</i>	24	7,4
<i>Griot</i>	19	6,1	<i>Hamaseigarrenean aidanez</i>	24	7,4
<i>Bi anai</i>	19	6,1	<i>Obabakoak</i>	23	7,1
<i>Obabakoak</i>	17	5,45	<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	21	6,5
<i>Tentazioak</i>	17	5,45	<i>Ehun metro</i>	17	5,25
<i>Oroimenaren azala</i>	16	5,1	<i>Sisifo maiteminez</i>	15	4,6
<i>Atlas sentimentala</i>	15	4,8	<i>Bambulo</i>	14	4,3
<i>SPrako tranbia</i>	15	4,8	<i>Koaderno gorria</i>	12	3,7
<i>Harri eta Herri</i>	15	4,8	<i>Eulien bazka</i>	12	3,7
<i>Greta</i>	15	4,8	<i>Eztia eta ospina</i>	11	3,4
Beste batzuk	275	88,14	Beste batzuk	181	55,9
Liburuen aipamenak orotara	312	100	Liburuen aipamenak orotara	324	100

Inkestetan lehenengo mailako 376 ikaslek hartu dute parte, eta horietatik 312 dira (% 83) 2004-2005 ikasturtean Eskolarako liburuaren bat irakurri zutenak. Bigarren mailako ikasleetan, berriz, 419 dira galdeketari erantzun ziotenak, eta horietatik 324k (% 77,3k) soilik irakurri zuten euskarazko liburuaren bat 2004-2005 ikasturtean.

Irakurgaietara dagokienez, aitzatasun handia dago izenburuetan, eta ez da nabarmentzen bizpahiru liburuaren nagusitasunik. Mailaka alderatuta, bestalde, hogeitaz liburu irakurrienen artean zazpi errepikatzen dira bi mailetan: *Connemara gure bihotzetan*, *Egun denak ez dira berdin*, *Kandinskyren tradizioa*, *Soinujolearen semea*, *Han goitik itsasoa ikusten da*, *Obabakoak* eta *SPrako tranbia*. Gainontzekoak ezberdinak dira. Izenburu horietan zein gainontzekoetan berritasuna dugu, beharbada, ezaugarriarik esanguratsuenak. Hau da, badirudi berriki kaleratutako liburuak ordezkatu dituztela, dagoeneko, klasikoago batzuk (nahiz eta, oraindik ere, *Obabakoak* edo *Harri eta herri* bezalako liburuak ere irakurtzen diren). Ikus ditzagun, orain, irakurgaiak lurraldeka.

XXII. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuk lurraldearen arabera

	Araba	
	maiz	kasuen %
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	33	27,05
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	26	21,3
<i>Gloria mundi</i>	24	19,7
<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	22	18
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	16	13,1
<i>Obabakoak</i>	12	9,8
<i>Van 't Hoffen ilea</i>	11	9
<i>Ehun metro</i>	11	9
<i>Ortzadarra sutan</i>	10	8,2
<i>Agur Euzkadi</i>	10	8,2
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	9	7,4
<i>Margolana</i>	8	6,6
<i>Gauaz parke batean</i>	7	5,7
<i>Leturiaren egunkari ezkutua</i>	6	4,9
<i>Ipuin batean bezala</i>	5	4,1
<i>Berandu da gelditzeko</i>	5	4,1
<i>Egunero hasten delako</i>	4	3,3
<i>Ostegunak</i>	3	2,5
<i>Izar malkoak</i>	3	2,5
<i>Koaderno gorria</i>	2	1,6
Beste batzuk	27	22,13
Libururen bat aipatu dutenak	122	100

	Bizkaia	
	maiz	kasuen %
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	41	20,3
<i>Ipuin batean bezala</i>	32	15,8
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	30	14,85
<i>Zeru horiek</i>	25	12,4
<i>Hamaseigarrean aidanez</i>	24	11,9
<i>Obabakoak</i>	23	11,4
<i>SPrako tranbia</i>	22	10,9
<i>Greta</i>	22	10,9
<i>Oroimenaren azala</i>	16	7,9
<i>Sisifo maiteminez</i>	15	7,4
<i>Odolean neraman</i>	15	7,4
<i>Harri eta Herri</i>	15	7,4
<i>Zergatik panpox</i>	14	6,9
<i>Eulien bazka</i>	12	5,9
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	12	5,9
<i>Ostiralak</i>	12	5,9
<i>Koaderno handia</i>	11	5,4
<i>Ostegunak</i>	11	5,4
<i>Sara izeneko gizona</i>	9	4,45
<i>Hollywood eta biok</i>	9	4,45
<i>Eztia eta ozpEztia eta ozpinaina</i>	9	4,45
<i>Azken urtea Lizeoan</i>	9	4,45
Beste batzuk	80	39,6
Libururen bat aipatu dutenak	202	100

	Gipuzkoa	
	maiz	kasuen %
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	38	18,6
<i>SPrako tranbia</i>	28	13,7
<i>Bizia lo</i>	23	11,3
<i>Ortzadarra sutan</i>	23	11,3
<i>Griot</i>	19	9,3
<i>Egunero hasten delako</i>	19	9,3
<i>Bambulo</i>	18	8,8
<i>Koaderno gorria</i>	17	8,3
<i>Odolean neraman</i>	16	7,8
<i>Agur Euzkadi</i>	16	7,8
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	16	7,8
<i>Tentazioak</i>	16	7,8
<i>Soinujolearen semea</i>	14	6,9
<i>Eztia eta ozpina</i>	13	6,4
<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	10	4,9
<i>Galdu arte</i>	9	4,4
<i>Teruako penak</i>	8	3,9
<i>Bilbo dub kronikak</i>	6	2,9
<i>Ehun metro</i>	6	2,9
<i>Zekale artean harrapaka</i>	5	2,45
Beste batzuk	84	41,2
Libururen bat aipatu dutenak	204	100

	Nafarroa	
	maiz	kasuen %
<i>Soinujolearen semea</i>	56	51,85
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	39	36,1
<i>Galdu arte</i>	21	19,4
<i>Barrikadak</i>	19	17,6
<i>Koaderno handia</i>	18	16,7
<i>Bi anai</i>	18	16,7
<i>Azkenaz beste</i>	15	13,9
<i>Atlas sentimentala</i>	14	13
<i>Lehorreko paterak</i>	12	11,1
<i>Kcappo</i>	8	7,4
<i>Koaderno gorria</i>	5	4,6
<i>Galtzontziloak autobusean zintzilik</i>	5	4,6
<i>Kalezulo</i>	5	4,6
<i>Erraldoi herrena</i>	5	4,6
<i>Obabakoak</i>	5	4,6
<i>Tentazioak</i>	5	4,6
<i>Ostegunak</i>	2	1,85
<i>Behi euskaldun baten memoriak</i>	2	1,85
Beste batzuk	27	25
Libururen bat aipatu dutenak	108	100

Arestian esan dudan moduan, Batxilergoko lehenengo mailan ikasleen % 83k irakurri zuen euskarazko libururen bat 2004-2005 ikasturtean, eta bigarren mailakoetan % 77,3k. Irakurgaiak lurraldeka aztertuta, berriz, honakoak dira irakurketa-datuak: Araban % 76,25ek irakurri zuen libururen bat; Bizkaian % 77,4k; Gipuzkoan % 82,25ek; eta, Nafarroan, azkenik, % 85,7k. Ikasle bakoitzak irakurritako liburuei dagokienez, Araban 1,6 liburu irakurri ziren ikasleko; Bizkaian 1,8; Gipuzkoan 1,6; Nafarroan 2,2. Beraz, Nafarroa dugu ikasketekin lotutako irakurgaietan irakurketa-ohiturarik sendoenak iradokitzen dituen lurraldea.

Goiko datuek erakusten duten moduan, ikasturteko irakurgaietan aniztasun handia dago izenburuetan. Gainera, lehenago azpimarratu dudan bezala, ez da nabarmentzen izenburu bat gainontzekoen oso gaintetik. Bestalde, lurraldekako alderaketak ez du datu esanguratsurik iradokitzen; Araban eta Bizkaian Julen Gabiriaren liburuak izan ziren irakurrienak, *Connemara gure bihotzetan* Araban eta *Han goitik itsasoa ikusten da*, Bizkaian. Gipuzkoan Etxeberriaren *Egun denak ez dira berdin* liburua izan zen irakurriena, eta Nafarroan, berriz, Atxagaren *Soinujolearen semea*.

Beharbada, aipatzea merezi du Nafarroan Atxagaren *Soinujolearen semea* ikasleen erdiek irakurri zutela 2004-2005 ikasturtean (% 51,85ek), eta irakurri ziren bi liburutik bat Atxaga edo Saizarbitoriarena izan zela. Horren arrazoia, beharbada, Unibertsitaterako hautapropa dugu; ikasleek zenbait idazleren lanak aztertu eta komentatu behar izaten dituzte azterketa horretan (tartean, Atxaga eta Saizarbitoriarenak). Horrek eragina izan ohi du, irakasleen esanetan, ikasturteko irakurgaiak aukeratzean, eta hautaprobarako landu beharreko autore batzuk irakurrazten saiatzen dira.

XXIII. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak ikastetxe motaren arabera

	Publikoa			Pribatua	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	65	16,5	<i>Egun denak ez dira berdin</i>	38	15,6
<i>Soinujolearen semea</i>	56	14,25	<i>Connemara gure bihotzetan</i>	32	13,2
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	50	12,7	<i>Ipuin batean bezala</i>	29	11,9
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	48	12,2	<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	29	11,9
<i>Ortzadarra sutan</i>	40	10,2	<i>SPrako tranbia</i>	28	11,5
<i>Gloria mundi</i>	31	7,9	<i>Zeru horiek</i>	24	9,9
<i>Galdu arte</i>	30	7,6	<i>Hamaseigarrenean aidanez</i>	24	9,9
<i>Koaderno handia</i>	30	7,6	<i>Egunero hasten delako</i>	23	9,5
<i>Obabakoak</i>	27	6,9	<i>Bizia lo</i>	23	9,5
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	27	6,9	<i>Koaderno gorria</i>	19	7,8
<i>Agur Euzkadi</i>	27	6,9	<i>Griot</i>	19	7,8
<i>SPrako tranbia</i>	23	5,85	<i>Bambulo</i>	17	7
<i>Barrikadak</i>	19	4,8	<i>Oroimenaren azala</i>	16	6,6
<i>Odolean neraman</i>	18	4,6	<i>Tentazioak</i>	15	6,2
<i>Bi anai</i>	18	4,6	<i>Greta</i>	15	6,2
<i>Azkenaz beste</i>	15	3,8	<i>Soinujolearen semea</i>	14	5,8
<i>Sisifo maiteminez</i>	15	3,8	<i>Obabakoak</i>	13	5,35
<i>Harri eta Herri</i>	15	3,8	<i>Odolean neraman</i>	13	5,3
<i>Atlas sentimentala</i>	15	3,8	<i>Ehun metro</i>	12	4,9
<i>Zergatik panpox</i>	14	3,6	<i>Eztia eta ozpina</i>	12	4,9
Beste batzuk	323	82	<i>Van 't Hoffen ilea</i>	12	4,9
Libururen bat aipatu dutenak	393	100	Beste batzuk	76	31,2
			Liburuen aipamenak orotara	243	100

Lehenago aipatu ez badut ere, esan behar da irakurgaietan literatura itzuliak leku urria daukela; aztertutako ikastetxeetan euskaraz sortutako lanak dira gehien irakurtzen direnak. Horri lotuta, esanguratsua da 2004-2005 ikasturtean gehien irakurritako hogeitaz liburuetan bakarria izatea itzulpena ikastetxe publikoetan (*Koaderno handia*), eta pribatuetan itzulpen bakarria ere ez agertzea. Bestalde, goiko zerrendetan izenburu berriak nagusi badira ere, XX. mende amaierako literaturan nolabaiteko erreferentzialtasuna lortu zutenak ere baditugu: ikastetxe publikoetan *Obabakoak*, *Bi anai*, *Harri eta herri* eta *Zergatik panpox*ek irakurketen % 18,9 betetzen dute. Ikastetxe pribatuei dagokienez, handixeagoa da liburu klasikoek adierazten duten presentzia: *Hamaseigarrenean aidanez*, *Egunero hasten delako*, *Obabakoak*, *Ehun metro*, *Zeru horiek*... Liburu horiek irakurketen % 39,55 betetzen dute (ikastetxe publikoetako kopuruaren bikoitza).

Bestalde, noizbait landu dituzten autoreak aztertzean ikusi dugu ikastetxe pribatuetan ia modu eksklusiboan lantzen dela Atxaga, eta nabarmentzen den erdigunea oso estua dela: ikasleen % 63,3k landu izan dute Atxaga, eta gainontzeko autoreen lanketak % 27,6tik beherakoak dira. Ikastetxe publikoetan, ordea, orekatuagoak dira lanketak, nahiz eta Atxaga



nabarmendu beste guztien artean. Ikasturteko irakurgetan dagokienez, ez du ematen lan bakarrera edo bitara mugatzen direnik; aitzitik, izenburu asko eta askotarikoak irakurtzen dira ikastetxe mota batean zein bestean (irakurgai horietan zein idazle nagusitzen diren geroxeago ikusiko dugu).

XXIV. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak eremuaren arabera

	A eremuak			B eremuak	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	50	22,5	<i>Connemara gure bihotzetan</i>	63	15,2
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	41	18,5	<i>Soinujolearen semea</i>	48	11,6
<i>Hamaseigarrenean aidanez</i>	26	11,7	<i>SPrako tranbia</i>	48	11,6
<i>Ipuin batean bezala</i>	24	10,8	<i>Kandinskyren tradizioa</i>	44	10,6
<i>Zeru horiek</i>	24	10,8	<i>Obabakoak</i>	40	10
<i>Bizia lo</i>	23	10,4	<i>Ortzadarra sutan</i>	36	8,7
<i>Soinujolearen semea</i>	22	9,9	<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	36	8,7
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	21	9,5	<i>Odolean neraman</i>	28	6,8
<i>Griot</i>	19	8,6	<i>Gloria mundi</i>	27	6,5
<i>Barrikadak</i>	19	8,6	<i>Egunero hasten delako</i>	26	6,3
<i>Tentazioak</i>	17	7,7	<i>Koaderno gorria</i>	24	6
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	17	7,7	<i>Eztia eta ospina</i>	22	5,3
<i>Oroimenaren azala</i>	16	7,2	<i>Galdu arte</i>	22	5,3
<i>Greta</i>	15	6,8	<i>Koaderno handia</i>	20	4,8
<i>Sisifo maiteminez</i>	15	6,8	<i>Bi anai</i>	19	4,6
<i>Agur Euzkadi</i>	14	6,3	<i>Ehun metro</i>	18	4,35
<i>Koaderno handia</i>	11	4,95	<i>Bambulo</i>	18	4,35
<i>Eulien bazka</i>	11	4,95	<i>Ostegunak</i>	16	3,9
<i>Zoririk ez</i>	9	4,05	<i>Egun denak ez dira berdin</i>	15	3,6
<i>Galdu arte</i>	8	3,6	<i>Azkenaz beste</i>	15	3,6
Beste batzuk	98	44,1	<i>Harri eta Herri</i>	15	3,6
Liburuen aipamenak orotara	222	100	Beste batzuk	309	74,55
			Liburuen aipamenak orotara	414	100

A eta B eremuetan gehien irakurri diren liburuak aztertuta, aipagarria da B eremuetan liburu klasikoek duten lekua: hogeitaz hamar irakurrietatik bost dira literatura garaikidean kontsagratu direnak: *Obabakoak*, *Egunero hasten delako*, *Bi anai*, *Ehun metro* eta *Harri eta herri*. Liburu horien irakurketek % 28,85 betetzen dute. A eremuetan hogeitaz hamar irakurrietatik bi bakarrik dira halakoak: *Hamaseigarrenean aidanez* eta *Zeru horiek*. Bi liburu horiek ikasleen % 22,5ek irakurri ditu. Beraz, A eta B eremuen arteko alde garrantzitsu bat XX. mende amaierako izenburu kontsagratu horiek duten presentzian datzala esan daiteke.

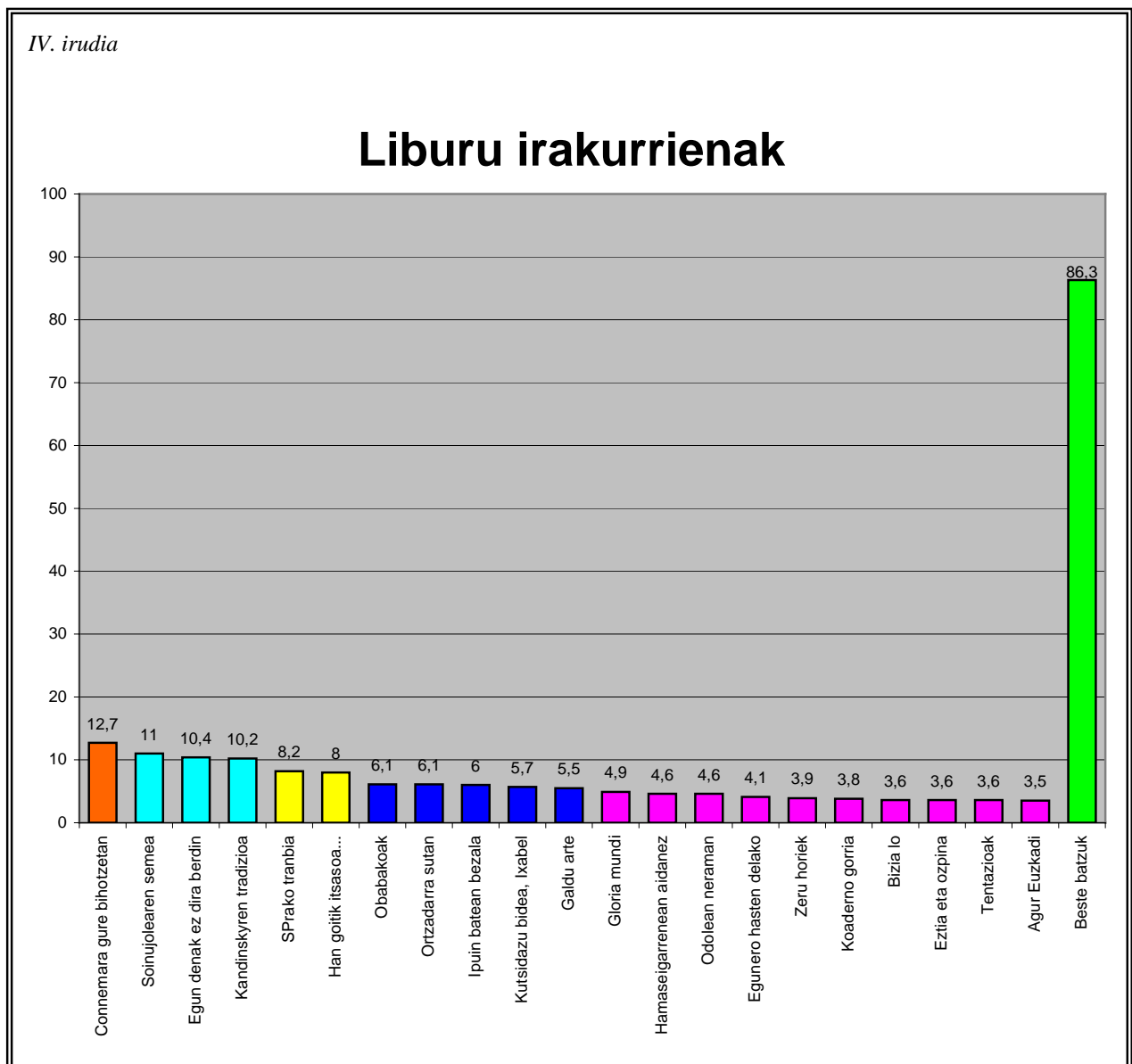
Bestalde, ikasgeletan landu izan diren autoreak aztertzean ikusi dugu A eremuetan lanketen % 53,2 sei autoretara mugatzen zela; B eremuetan, berriz, sei autorerik landuenek lanketen % 44 betetzen dute. Ikusita A eremuetan irakurtzen diren liburuetan lan

kontsagratuek ez dutela aparteko presentziarik, bi hipotesi formula daitezke: lehen, A eremuetan ikasgelako lanketak ibilbide luzea duten idazleetan zentratzen direla, baina irakurgaietarako beste idazle batzuk aukeratzen dituztela. Edo, bigarrena, A eremuetan mantendu egiten dela idazle kontsagratuen presentzia irakurgaietan, baina idazle horien lan berriak aukeratzen direla. Oraingoz hortxe utziko dugu, eta obra irakurrienen idazleak zeintzuk diren ikusten dugunean helduko diet, berriro ere, bi hipotesi horiei. Horretan hasi aurretik, ordea, ezagut dezagun zeintzuk izan ziren, aztertutako ikastetxeetan, 2004-2005 ikasturtean gehien irakurri ziren liburuak.

*XXV. taula: 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuak orotara*

	Orotara	
	maiz	kasuen %
<i>Connemara gure bihotzetan</i>	81	12,7
<i>Soinujolearen semea</i>	70	11
<i>Egun denak ez dira berdin</i>	66	10,4
<i>Kandinskyren tradizioa</i>	65	10,2
<i>SPrako tranbia</i>	52	8,2
<i>Han goitik itsasoa ikusten da</i>	51	8
<i>Obabakoak</i>	39	6,1
<i>Ortzadarra sutan</i>	39	6,1
<i>Ipuin batean bezala</i>	38	6
<i>Kutsidazu bidea, Ixabel</i>	36	5,7
<i>Galdu arte</i>	35	5,5
<i>Koaderno handia</i>	31	4,9
<i>Gloria mundi</i>	31	4,9
<i>Hamaseigarrenean aidanez</i>	29	4,6
<i>Odolean neraman</i>	29	4,6
<i>Egunero hasten delako</i>	26	4,1
<i>Zeru horiek</i>	25	3,9
<i>Koaderno gorria</i>	24	3,8
<i>Bizia lo</i>	23	3,6
<i>Eztia eta ospina</i>	23	3,6
<i>Tentazioak</i>	23	3,6
<i>Agur Euzkadi</i>	22	3,5
Beste batzuk	549	86,3
Liburuen aipamenak orotara	1407	100

## IV. irudia



2004-2005 ikasturtean ikasleen % 12,7k *Connemara gure bihotzetan* (J. Gabiria) irakurri zuen; % 10,4k *Egun denak ez dira berdin* (X. Etxeberria); % 10,2k *Kandinskyren tradizioa* (R. Saizarbitoria); % 8,2k *SPrako tranbia* (U. Elorriaga); % 8k *Han goitik itsasoa ikusten da* (J. Gabiria); % 6,1ek *Obabakoak* (B. Atxaga), eta kopuru horrek berak irakurri zuen *Ortzadarra sutan* (F. Morillo). Horien ondotik datoz J. M. Irigoienen *Ipuin batean bezala* (% 6), J. Sagastizabalen *Kutsidazu bidea, Ixabel* (% 5,7) eta F. Morilloren *Gloria mundi* (% 5,5).

Goiko datuetatik hiru ondorio nagusi atera daitezke: bata, nabarmendu diren irakurgaien idazle batzuk ez direla ikasgelan gehien aipatzen edo lantzen diren idazleen multzoan sartzen. Hori, beharbada, ikasgelako edukien eta etxeke irakurketen arteko etenaren erakusgarri izan daiteke. Alegia, irakasleek azaldu duten bezala, ikasgelan lantzen den literatura (alderdi teorikoari lotuagoa) idazle eta testu-zati batzuetan oinarritzen da, eta literaturaren historia irakastea du helburu. Etxeko irakurgaiek, berriz, ikasleek euskarazko zerbait irakurtzea eta haiek irakurzaletzea dute helburu, eta irakurtzen diren liburuek apenas dute lanketarik ikasgelan. Bigarren ondorioa da itzulitako liburuek oraindik ez dutela leku handiegirik gazteen irakurketetan. Hirugarrenik, esanguratsua iruditzen zait irakurgaien artean dagoen berritasuna, eta XX. mende amaierako lan kontsagratuen irakurketa bigarren mailara igaro izana. Bukatzeko, irakurgaien aniztasuna aipatu behar da, bai eta irakurgaiak bizpahiru izenburutara mugatuta ez egotea ere.

Jarraian, aipatutako irakurgai horien guztien idazleak zeintzuk diren ikusiko dugu. Horrela, ezagutuko dugu irakurgaietan idazleen erdigunerik nabarmentzen den. Nabarmentzekotan, erdigune hori zein den ezagutu ahal izango dugu, eta hori ezagututa, testuliburuek, sariketek eta ikastetxeetan ematen diren hitzaldiek erdigune bakoitzaren eraketan duten eragina aztertu.

#### **6.2.4. 2004-2005 ikasturtean Eskolarako irakurritako liburuen egileak**

Sakoneko elkarrizketetan irakasleek esan dutenaren arabera, irakurgaiak sarritan idazlearen arabera aukeratzen dira. Hortaz, gerta daiteke irakurgaiak aztertzean ez egotea beste guztien artean oso gaineratik nabarmentzen den izenbururik, baina baliteke idazle baten (edo bizpahiruren) nagusitasuna egotea izenburu-aniztasun horren atzean. Pedagogia berritzaileen arabera, ikasleari askotariko liburuak eta generoak eskaini behar zaizkio, irakurketak ez dira idazle kanonikoetara mugatu behar. Hori dela eta, interesgarria da jakitea euskal ikasleek zer irakurtzen duten.

Bestalde, esan dezadan hurrengo tauletan gehien irakurritako hogeit hamar idazleak jasoko ditudala. Lehendabizi, ikasketa mailaren arabera ezagutuko ditugu datuak.

XXVI. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua ikasketa mailaren arabera

	1. maila			2. maila	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	89	28,5	Bernardo Atxaga	122	37,65
Julen Gabiria	74	23,7	Ramon Saizarbitoria	71	21,9
Juan Luis Zabala	51	16,35	Julen Gabiria	56	17,3
Patxi Zubizarreta	46	14,7	Fernando Morillo	38	11,7
Fernando Morillo	44	14,1	Unai Elorriaga	37	11,4
Jon Arretxe	43	13,8	Joan Mari Irigoien	36	11,1
Ramon Saizarbitoria	39	12,5	Xabier Etxeberria	30	9,3
Joan Mari Irigoien	38	12,2	Joxean Sagastizabal	28	8,6
Xabier Etxeberria	35	11,2	Agota Kristof	28	8,6
Unai Elorriaga	32	10,3	Anjel Lertxundi	25	7,7
Jasone Osoro	32	10,3	Laura Mintegi	15	4,6
Arantxa Urretabizkaia	26	8,3	Jasone Osoro	13	4
Jokin Muñoz	23	7,4	Arantxa Urretabizkaia	12	3,7
Jordi Sierra	17	5,45	Hasier Etxeberria	12	3,7
Anjel Lertxundi	16	5,1	Patxi Zubizarreta	11	3,4
Gabriel Aresti	15	4,8	Igor Elortza	9	2,8
Iñaki Friera	9	2,9	Jon Arretxe	9	2,8
Joxemari Iturralde	9	2,9	Imre Kertesz	8	2,5
Joxean Sagastizabal	8	2,6	Javier Cillero	8	2,5
Pako Aristi	8	2,6	Jon Mirande	8	2,5
Beste batzuk	34	10,9	Beste batzuk	34	10,5
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	312	100	Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	324	100
Aipatutako liburu kopurua	688		Aipatutako liburu kopurua	610	

Lehenengo mailakoek gehien irakurri dituzten hogei idazleen artean, ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen diren idazleen multzoko zortzi autore ditugu: Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Lertxundi, Urretabizkaia, Iturralde, Sagastizabal eta Aristi. Kontuan hartuta orotara lehenengo mailan 688 liburu aipatu zirela, zortzi autore horien irakurketek irakurketa guztien % 33,9 osatu zuten 2004-2005 ikasturtean.

Bigarren mailakoek irakurketei dagokienez, berriz, ikasgelako erdiguneko idazleen multzoan sei idazle ditugu irakurrienen artean: Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Lertxundi, Sagastizabal eta Urretabizkaia. Idazle horien irakurketek nabarmen egin dute gora bigarren mailan, eta maila honetan aipatutako 610 liburuen % 48,2 osatzen dute sei idazle horien irakurketek. Hortaz, bigarren mailako irakurgaien erdiak sei idazle horienak izan ziren. Hortik ondoriozta daiteke bigarren mailan areagotu egiten direla ikasgelan lantzen diren autoreen (alegia, autore kontsagratuen) irakurketak. Bestalde, ematen du ikasgelan lantzen diren idazleen eta irakurtzen direnen artean badagoela nolabaiteko lotura; baina, hala ere,

irakurtzen diren beste hainbat idazle ez dira askorik lantzen, esate baterako, lehenengo mailan bost irakurrienak Atxaga, Gabiria, Zabala, Zubizarreta eta Morillo izan ziren, eta horietatik Atxaga bakarrik ageri zaigu aipatuenen eta landuenen zerrendan. Bigarren mailan, bost irakurrien multzoan ditugu Gabiria eta Morillo, baina horiek ere ez daude aipatuenen edo landuenen zerrendetan. Beraz, ematen du bi erdigune bereiz daitezkeela literaturaren irakaskuntzan; bata, ikasgelan lantzen diren eduki teorikoekin lotuta dagoena. Bestea, etxeko irakurketekin lotutakoa. Bi erdigune horiek badute, haien artean, nolabaiteko lotura, eta pentsa daiteke elkarri eragin diezaioketela. Izan ere, Joxean Sagastizabal edo Jon Arretxe bezalako idazleek ez dute ikasgeletan aipatuena izatea lortu literaturaren historian duten erreferentzialtasunari esker; aitzitik, haien liburuek merkatuan izan duten arrakastak eragin du, ziurrenik, ikasgeletan hainbesteko leku izatea. Edo baliteke, halaber, ikasgelan literaturarik lantzen ez duten ikasleek sartu izana horiek aipatuena izateko artean, hain zuzen ere, beren erreferentzia bakarra horietara mugatzen delako. Bestalde, kontrako norabidean ere antzematen da eraginik; irakasle askok aitortu duten moduan, sarritan ikasleei irakurrarazten zaizkien autoreak aukeratzeko arrazoia izan ohi da idazle horiek literaturaren historian erreferentzialak izatea. Hurrengo taulan, lurraldekako datuak ikusiko ditugu.

XXVII. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua lurraldearen arabera

	Araba	
	maiz	kasuen %
Julen Gabiria	43	35,25
Ramon Saizarbitoria	41	33,6
Fernando Morillo	37	30,3
Joxean Sagastizabal	22	18
Xabier Etxeberria	15	12,3
Bernardo Atxaga	15	12,3
Unai Elorriaga	12	9,8
Juan Luis Zabala	10	8,2
Igor Elortza	8	6,6
Jon Mirande	7	5,7
Txillardeggi	6	4,9
Unai Iturriaga	5	4,1
Joan Mari Irigoien	5	4,1
Jon Arretxe	4	3,3
Arantxa Urretabizkaia	2	1,6
Īnaki Zabaleta	1	0,8
Hasier Etxeberria	1	0,8
Pako Aristi	1	0,8
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	122	100
Aipatutako liburu kopurua	235	

	Nafarroa	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	81	75
Ramon Saizarbitoria	40	37
Patxi Zubizarreta	34	31,5
Juan Luis Zabala	22	20,4
Agota Kristof	18	16,7
Anjel Lertxundi	15	13,9
Īnaki Frieria	12	11,1
Pako Aristi	8	7,4
Fernando Morillo	5	4,6
Aritz Gorrotxategi	5	4,6
Arantxa Urretabizkaia	5	4,6
Jasone Osoro	5	4,6
Jesus Mari Mendizabal	5	4,6
Jon Arretxe	3	2,8
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	108	100
Aipatutako liburu kopurua	258	

	Gipuzkoa	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	46	22,55
Xabier Etxeberria	38	18,6
Unai Elorriaga	28	13,7
Ramon Saizarbitoria	25	12,25
Fernando Morillo	26	12,7
Juan Luis Zabala	25	12,25
Jokin Muñoz	23	11,3
Jon Arretxe	22	10,8
Joan Mari Irigoien	20	9,8
Arantxa Urretabizkaia	17	8,3
Julen Gabiria	16	7,8
Jasone Osoro	16	7,8
Patxi Zubizarreta	13	6,4
Joxean Sagastizabal	10	4,9
Paddy Rekalde	6	2,9
Truman Capote	5	2,45
Pablo Anton Marin	4	2
Īnaki Zabaleta	3	1,5
Joxemari Iturralde	3	1,5
Jordi Sierra	3	1,5
Beste batzuk	7	3,4
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	204	100
Aipatutako liburu kopurua	356	

	Bizkaia	
	maiz	kasuen %
Julen Gabiria	71	35,15
Bernardo Atxaga	59	29,2
Joan Mari Irigoien	49	24,3
Unai Elorriaga	24	12
Anjel Lertxundi	24	11,9
Jasone Osoro	24	12
Jon Arretxe	23	11,4
Jordi Sierra	18	8,9
Laura Mintegi	15	7,4
Gabriel Aresti	15	7,4
Arantxa Urretabizkaia	14	6,9
Fernando Morillo	14	6,9
Xabier Etxeberria	12	5,9
Hasier Etxeberria	12	5,9
Agota Kristof	11	5,4
Patxi Zubizarreta	10	4,95
Joxemari Iturralde	9	4,45
Javier Cillero	9	4,45
Imre Kertesz	8	4
Ramon Saizarbitoria	4	2
Joxean Sagastizabal	4	2
Beste batzuk	5	2,5
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	202	100
Aipatutako liburu kopurua	434	

Lurrelde lurrelde gehien irakurri diren idazleei dagokienez, interesgarria da lehen ikasgelako erdiguneko idazle gisa deskribatu ditudan idazleek zein leku duten jakitea (erdigunea nortzuek osatzen duten gogoratzeko, ikusi 202. or.); lau lurreldeetan, orotara, 1.283 irakurgai zenbatu dira, Araban 235, Bizkaian 434, Nafarroan 258 eta Gipuzkoan 356. Aipatutako irakurgaien % 44,25 dagokie erdiguneko idazleei Araban<sup>49</sup>, % 37,55 Bizkaian<sup>50</sup>, % 57,75 Nafarroan<sup>51</sup> eta % 34 Gipuzkoan<sup>52</sup>. Hortaz, urteko irakurgaietan presentzia handia daukate erdiguneko idazleek, batez ere Nafarroan. Dena den, ez du ematen irakurgaiak aukeratzeko irizpide bakarra dagoenik, edo behintzat, ez du ematen arlo teorikoan lantzen diren idazleak aukeratzeko direnik zuzenean. Hori egiaztatzeke bi datu garrantzitsu daude: bata, Sarrionandiaren kasua, ikasgelan oso aipatua eta landua bada ere, apenas irakurtzen direla haren liburuak. Bigarren datu esanguratsua ikasgelako erdigunean sartzen ez diren idazleek eskaintzen digute; izan ere, ikasgelan gutxi aipatu eta lantzen badira ere, irakurrienetarikoak dira Gabiria edo Morillo bezalako idazleak.

---

<sup>49</sup> Saizarbitoria, Atxaga, Sagastizabal, Txillardegi, Irigoien, Urretabizkaia eta Aristi.

<sup>50</sup> Atxaga, Irigoien, Lertxundi, Saizarbitoria, Urretabizkaia, Iturrelde eta Sagastizabal.

<sup>51</sup> Atxaga, Saizarbitoria, Lertxundi, Aristi eta Urretabizkaia.

<sup>52</sup> Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Urretabizkaia, Sagastizabal, Iturrelde eta Lertxundi.



XXVIII. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua ikastetxe motaren arabera

	Ikastetxe pribatua			Ikastetxe publikoa	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	81	33,3	Bernardo Atxaga	120	30,5
Joan Mari Irigoien	42	17,3	Julen Gabiria	98	24,9
Unai Elorriaga	40	16,5	Fernando Morillo	82	20,9
Xabier Etxeberria	38	15,6	Ramon Saizarbitoria	75	19,1
Ramon Saizarbitoria	35	14,4	Juan Luis Zabala	57	14,5
Jon Arretxe	34	14	Patxi Zubizarreta	45	11,45
Julen Gabiria	32	13,2	Joan Mari Irigoien	32	8,1
Jasone Osoro	30	12,35	Agota Kristof	30	7,6
Joxean Sagastizabal	29	11,9	Xabier Etxeberria	27	6,9
Anjel Lertxundi	24	9,9	Unai Elorriaga	24	6,1
Jokin Muñoz	23	9,5	Jon Arretxe	18	4,6
Arantxa Urretabizkaia	19	7,8	Arantxa Urretabizkaia	19	4,8
Jordi Sierra	17	7	Anjel Lertxundi	17	4,3
Patxi Zubizarreta	12	4,9	Jasone Osoro	15	3,8
Igor Elortza	8	3,3	Laura Mintegi	15	3,8
Txillardegi	6	2,5	Gabriel Aresti	15	3,8
Unai Iturriaga	5	2,1	Hasier Etxeberria	13	3,3
Iñaki Zabaleta	1	0,4	Iñaki Frieria	12	3,05
Agota Kristof	1	0,4	Joxemari Iturralde	12	3,05
Jon Mirande	1	0,4	Imre Kertesz	9	2,3
Pako Aristi	1	0,4	Javier Cillero	9	2,3
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	243	100	Beste batzuk	60	24,7
Aipatutako liburu kopurua	479		Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	393	100
			Aipatutako liburu kopurua	804	

Ikastetxe pribatu eta publikoen arteko konparaketari dagokionez, orain arte ikusi dugu ikastetxe pribatuetan ia eskusiboa dela Atxagaren nagusitasuna ikasgelako edukietan, eta gainontzeko idazleen artean ez dela mailaketa argirik atzematen. Irakurraiei dagokienez, ordea, argazkia oso bestelakoa da. Irakurgaietan Atxaga nabarmentzen da ikastetxe mota batean zein bestean, baina irakurritako gainontzeko idazleak ugari dira.

Alderaketa honek eskaintzen duen daturik esanguratsuen, beharbada, honakoa da: espero bezala, ikastetxe pribatuetan edukiak publikoetan baino gehiago mugatzen direla erdiguneko idazleetara. Horrela, 2004-2005 ikasturtean ikastetxe pribatuetan irakurri ziren 479 liburuen erdiak (% 49,5) erdiguneko idazleenak izan ziren; idazle horien artean ditugu Atxaga, Irigoien, Saizarbitoria, Sagastizabal, Lertxundi, Urretabizkaia, Txillardegi eta Aristi. Ikastetxe publikoetan, berriz, liburuen % 34,2ra jaisten da kopuru hori, eta idazlerik irakurrienen artean (ikasgelako erdiguneko daudenak) honakoak ditugu: Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Urretabizkaia, Lertxundi eta Iturralde. Laburbilduz, ikastetxe pribatuetan publikoetan baino estuagoa da ikasgelan lantzen

diren idazleen eta etxeko irakurketetan nabarmentzen den erdigunearen arteko lotura. Ikus ditzagun, orain, datuak eremuka.

XXIX. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua eremuaren arabera

	A eremuak			B eremuetan	
	maiz	kasuen %		maiz	kasuen %
Julen Gabiria	58	26,1	Bernardo Atxaga	149	36
Bernardo Atxaga	52	23,4	Julen Gabiria	72	17,4
Xabier Etxeberria	50	22,5	Fernando Morillo	68	16,4
Jasone Osoro	32	14,4	Unai Elorriaga	59	14,25
Joan Mari Irigoien	32	14,4	Ramon Saizarbitoria	44	10,6
Anjel Lertxundi	26	11,7	Joan Mari Irigoien	42	10,1
Jon Arretxe	23	10,4	Arantxa Urretabizkaia	38	9,2
Jokin Muñoz	23	10,4	Patxi Zubizarreta	36	8,7
Juan Luis Zabala	22	9,9	Joxean Sagastizabal	36	8,7
Patxi Zubizarreta	21	9,5	Juan Luis Zabala	35	8,45
Jordi Sierra	17	7,7	Jon Arretxe	29	7
Laura Mintegi	15	6,8	Agota Kristof	20	4,8
Fernando Morillo	14	6,3	Xabier Etxeberria	15	3,6
Hasier Etxeberria	11	4,95	Anjel Lertxundi	15	3,6
Agota Kristof	11	4,95	Gabriel Aresti	15	3,6
Imre Kertesz	9	4,05	Jasone Osoro	13	3,1
Paddy Rekalde	6	2,7	Iñaki Frieria	12	2,9
Truman Capote	5	2,25	Joxemari Iturralde	12	2,9
Unai Elorriaga	5	2,25	Pako Aristi	9	2,2
Iñaki Zabaleta	5	2,25	Javier Cillero	9	2,2
Beste batzuk	3	1,35	Beste batzuk	50	12,2
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	222	100	Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	414	100
Aipatutako liburu kopurua	440		Aipatutako liburu kopurua	778	

A eta B eremuen arteko konparaketan bi hipotesi luzatu ditut lehen; izan ere, ikusi dugu ikasgelan landutako idazleetan erdiguneko idazleek pisu handiagoa zutela A eremuetan B eremuetan baino. Dena dela, ikasturteko irakurgaietan B eremuan nagusitzen dira XX. mende amaierako izenburu erreferentzial gehiago. Hori dela eta, bi aukera egon zitezkeela aipatu dut lehen: bata, A eremuetako irakurketak idazle erreferentzial horien lan berriagoetan oinarritzea. Bestea, ikasgelako jardueretan idazle horien lekua handia izanda ere, etxeko irakurgaietarako beste idazle batzuk aukeratzea. Ikus dezagun zein hipotesi den zuzena.

A eremuetako irakurgaietan % 25 osatzen dute ikasgelako erdiguneko idazleen lanek (Atxaga, Irigoien eta Lertxundirenek). B eremuetan, berriz, % 39,7 (irakurrienen artean ditugu Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Urretabizkaia, Lertxundi, Iturralde eta Aristi). Hortaz, ematen du A eremuetan B eremuetan baino bereiziago daudela ikasgelan lantzen diren idazleak eta etxean irakurtzen direnak. Bestalde, aipagarria da B eremuetan hamar

ikasletik ia lauk irakurri zutela 2004-2005 ikasturtean Atxagaren lanen bat; A eremuetan hamarretik bik.

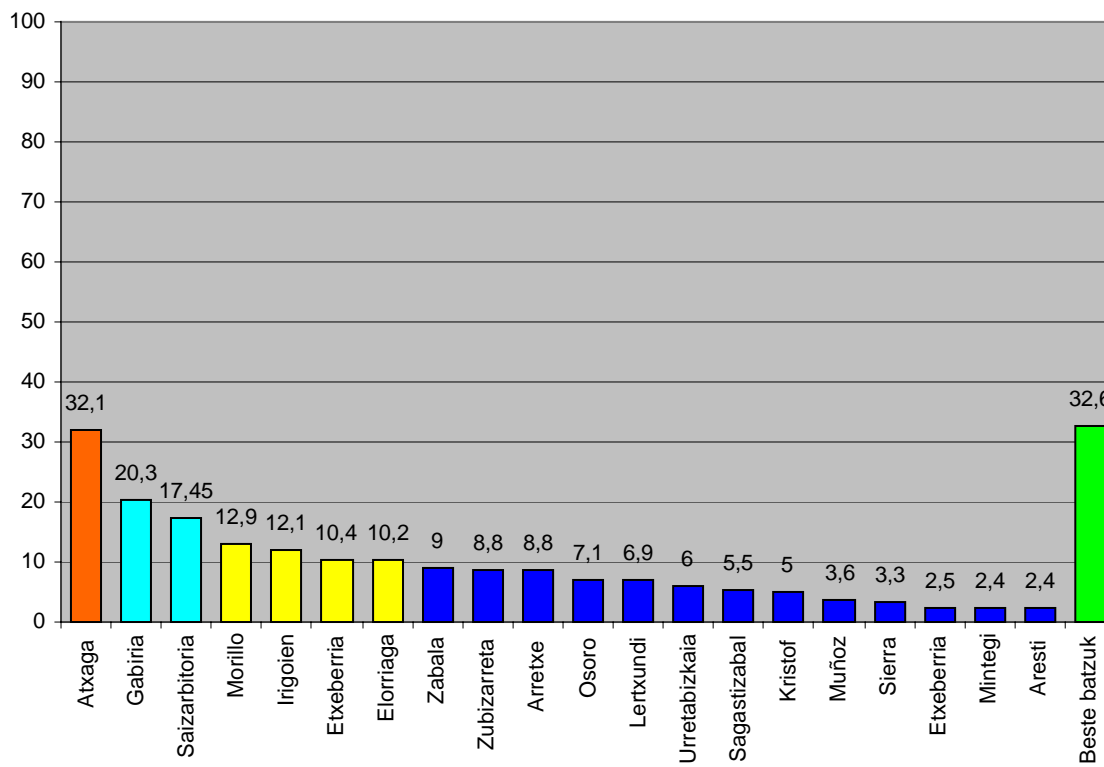
Azkenik, 2004-2005 ikasturtean Hego Euskal Herrian, oro har, idazlerik irakurrienak zeintzuk izan ziren ikusiko dugu.

*XXX. taula: 2004-2005eko irakurgaietan idazle bakoitzak izandako lekua orotara*

	Orotara	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	204	32,1
Julen Gabiria	129	20,3
Ramon Saizarbitoria	111	17,45
Fernando Morillo	82	12,9
Joan Mari Irigoien	77	12,1
Xabier Etxeberria	66	10,4
Unai Elorriaga	65	10,2
Juan Luis Zabala	57	9
Patxi Zubizarreta	56	8,8
Jon Arretxe	56	8,8
Jasone Osoro	45	7,1
Anjel Lertxundi	44	6,9
Arantxa Urretabizkaia	38	6
Joxean Sagastizabal	35	5,5
Agota Kristof	32	5
Jokin Muñoz	23	3,6
Jordi Sierra	21	3,3
Hasier Etxeberria	16	2,5
Laura Mintegi	15	2,4
Gabriel Aresti	15	2,4
Beste batzuk	207	32,6
Orotara libururen bat irakurri duten ikasleak	636	100

V. irudia

## Idazle irakurrienak



Oro har, Hego Euskal Herriko ikastetxeetan ikasleek 2004-2005 ikasturtean gehien irakurri zituzten autoreak Atxaga (% 32,1), Gabiria (% 20,3), Saizarbitoria (% 17,45), Irigoien (% 12,1) eta Morillo (% 12,9) izan ziren. Horien ondotik datoz Etxeberria, Elorriaga, Zabala, Arretxe eta Zubizarreta (% 10,4 eta % 8,8 bitartean). Hortaz, eta orain arteko datuak kontuan izanda, esan daiteke ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen diren autoreen eta gehien irakurtzen direnen artean alde esanguratsuak daudela, bai izenetan, bai idazle bakoitzak duen presentzian. Hala ere, lehen esan dudan bezala, bi erdiguneek elkarri eragiten diotela pentsa daiteke, batetik, irakurgaietan eduki teorikoei dagokien erdiguneak presentzia handia daukalako, eta bestetik, Arretxe edo Elorriaga bezalako idazleak (literaturan ibilbide luzeegirik gabekoak) aipatuener artean daudelako ikasgeletan.

Bestalde, idazlerik irakurrienen osatzen duten erdigunean ere mailak bereiz daitezke, ikasgelako edukien erdigunean bezalaxe. Horrela, Atxaga dugu erdigunean gailentzen den idazlea, bere ostean datozen idazleek baino irakurketa kopuru nabarmen handiagoarekin. Hurrengo mailan Gabiria eta Saizarbitoria ditugu, eta horien ostean, erdiguneko

gainontzeko idazleak. Edozein kasutan, irakurgaietan izenburu berriek duten lekua handia dela ikusita, pentsatzekoa da erdigune hau ez dela izango bestea bezain egonkorra, eta izenburuak (nahiz idazleak) aldatu egingo direla urtez urte, batzuk luzaroago mantendu arren.

Bukatzeko, erdigune bakoitzean nabarmendu diren idazleak jasoko ditut hurrengo taulan, literaturaren irakaskuntzan nabarmentzen diren bi erdiguneen argazkia ateratzeko.

XXXI. taula: *Ikasgelako edukietako eta irakurgaietako erdiguneak*

<b>Ikasgelako edukietako erdigunea</b>	<b>Irakurgaietako erdigunea</b>
Bernardo Atxaga	Bernardo Atxaga
Ramon Saizarbitoria	Ramon Saizarbitoria
Joan Mari Irigoien	Joan Mari Irigoien
Anjel Lertxundi	Anjel Lertxundi
Arantxa Urretabizkaia	Arantxa Urretabizkaia
Joxean Sagastizabal	Joxean Sagastizabal
Joseba Sarrionandia	Julen Gabiria
Txillardegi	Fernando Morillo
Pako Aristi	Xabier Etxeberria
Xabier Mendiguren	Unai Elorriaga
Gotzon Garate	Juan Luis Zabala
Joxemari Iturralde	Patxi Zubizarreta
Xabier Amuriza	Jon Arretxe
Itxaro Borda	Jasone Osoro
Arantxa Iturbe	Jokin Muñoz

Goiko ezkerreko zutabeen idazlerik *aipatuenak* eta *landuenak* izan direnak jaso ditut (albo batera utzi ditut bi zerrendetako batean bakarrik agertu direnak). Eskubiko zutabeen, berriz, idazlerik *irakurrienak* daude. Taulak erakusten duen moduan, sei idazle dira bi erdiguneetan nabarmendu direnak: Atxaga, Saizarbitoria, Irigoien, Lertxundi, Urretabizkaia eta Sagastizabal. Gainontzeko idazleak erdigune batean edo bestean kokatzen dira.

Ezkerreko zutabeko gainontzeko idazleen kasuan (alegia, aipatuenetan eta landuenetan), oso gutxi dira ikasturte horretan irakurri ziren lanak (idazle horien guztien irakurketak ez dira irakurgaien % 4ra iristen); eskubiko zutabeko idazleei dagokienez, badira bi ikasgelan gehien aipatzen direnen zerrendan daudenak, nahiz eta ez dugun jakiterik landuenak diren: Arretxe eta Elorriaga. Gainontzeko gehienak, hala ere, ez dira ikasgelan ez asko aipatzen ez eta lantzen ere.

Bukatzeko, inkestak egin nituen ikasgeletako irakasleen iritziz ikasgelako idazlerik aipatuenak eta landuenak zeintzuk diren bilduko dut pare bat taulatan, ikasleen iritziekin

alderatu ahal izateko eta horien fidagarritasuna frogatzeko. Aurkeztuko ditudan datuak hogeita hamar irakasleren ekarpenak dira; kuantitatiboki kopuru xumea bada ere, baliagarriak izango zaizkigu ikasleen ikuspegiarekin bat datozen ikusteko.

### **6.2.5. Irakasleen ekarpena<sup>53</sup>**

Ikasleek erantzundako antzeko galdeketa luzatu zitzairen irakasleei ere. Orotara ikasleen inkestak egiteko lagina osatzen duten hogeita bat ikastetxeetako Batxilergoko hogeita hamar irakaslek erantzun zioten galdeketari.

Galdeketari erantzun zioten irakasleei dagokienez, datu esanguratsu bat aipatu nahi nuke: irakasle horien % 86,7k bost urtetik gora daramate literatura irakasten. Horrek esan nahi du urteetako esperientzia daukatela literatura irakasten, eta haiek irakaskuntzarekiko dituzten iritziek oinarri sendoak dituztela. Ikus dezagun zeintzuk diren, haien ustez, euskal literatura garaikidea irakasten denean gehien aipatzen diren idazleak.

*XXXII. taula: Idazlerik aipatuena euskal literatura garaikideko klaseetan irakasleen arabera*

	Aipatuena	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	26	86,7
Ramon Saizarbitoria	18	60
Joseba Sarrionandia	16	53,3
Anjel Lertxundi	12	40
Txillardegi	5	16,7
Gabriel Aresti	4	13,3
Jon Arretxe	4	13,3
Joan Mari Irigoien	4	13,3
Pako Aristi	4	13,3
Arantxa Urretabizkaia	3	10
Julen Gabiria	2	6,7
Joxemari Iturralde	2	6,7
Jon Mirande	2	6,7
Jasone Osoro	2	6,7
Xabier Mendiguren	2	6,7
Beste batzuk	14	46,7
Galderari erantzun dioten irakasleak	30	100

Irakasleen ustez ikasgelan aipatuena diren idazleak bat datoz ikasleek nabarmendu dituztenekin. Batzuen zein besteen ustez gehien aipatzen diren idazleak honakoak dira: Atxaga, Saizarbitoria, Sarrionandia, Lertxundi, Txillardegi, Aresti, Arretxe eta Irigoien.

<sup>53</sup> Galdeketa hau ikasleen inkestak egin ziren sasoian egin ziren. Hain zuzen ere, ikasleek berena betetzen zuten artean, irakasleek beste hau bete zuten. IV. eranskinean (353. or.) jaso dut irakasleei emandako galdeketa.

Bestalde, lehenago ikusi dugu erdigunean bertan, baina aipatutako idazleen ostean, beste multzo bat bereizten dela: Aristi, Mendiguren, Urretabizkaia, Garate eta Sagastizabalek osatzen dute talde hori, eta Arretxe eta Arestiren datuak falta zitzaizkigun jakiteko ea bi horiek ere talde horretan multzoka zitezkeen. Irakasleen iritziak ikusita, Garate eta Sagastizabal ez dira aipatuenen artean sartzen, baina gainontzeko guztiak –Arretxe eta Aresti barne– bat datoz ikasleek nabarmendutakoekin. Ikus dezagun, orain, berdina gertatzen den ikasgelan gehien lantzen diren idazleekin.

*XXXIII. taula: Idazlerik landuenak euskal literatura garaikideko klaseetan irakasleen arabera*

	Landuenak	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	29	96,7
Joseba Sarrionandia	22	73,3
Ramon Saizarbitoria	21	70
Anjel Lertxundi	21	70
Joan Mari Irigoien	21	70
Gotzon Garate	20	66,7
Joxean Sagastizabal	20	66,7
Arantxa Urretabizkaia	19	63,3
Xabier Mendiguren	16	53,3
Pako Aristi	15	50
Joxemari Iturralde	13	43,3
Txillardegi	13	43,3
Hasier Etxeberria	13	43,3
Harkaitz Cano	11	36,7
Edorta Jimenez	10	33,3
Beste batzuk	107	356,7
Galderari erantzun dioten irakasleak	30	100

Ikasgelan gehien lantzen diren idazleei erreparatuta, ehuneko ehunean egiten dute bat ikasleek eta irakasleek nabarmendu dituzten idazleek (nahiz eta hurrenkerak aldatu). Salbuespen bakarra da ikasleek Zabaleta ere gehien landutako idazleen multzoan kokatu dutela. Gainera, Garate eta Sagastizabal ere aipatzen dituzte landuenen artean.

Beraz, irakasleen iritziek indartu baino ez dute egiten literaturaren historia irakasteen idazleen erdigunea zehaztuta dagoelako ideia.

### 6.2.6. Ondorioak

Atal honetan zehar lau izan dira literaturaren irakaskuntzan aztertu ditudan alderdiak: idazlerik aipatuena, idazlerik landuena, libururik irakurriena eta idazlerik irakurriena. Lau alderdi horiek beste hainbeste aldagairekin konparatu ditut: ikasketa maila, lurraldea, ikastetxe mota eta eremua. Inkestak egin diren ikastetxeetako irakasleen iritziak ere jaso ditut labur-labur, ikasleen iritziekin alderatu ahal izateko, eta haien erantzunen fidagarritasuna frogatzeko. Alderaketa horiek aukera eman digute ikusteko literaturaren irakaskuntzan idazleen bi erdigune bereizten direla; bata, ikasgelan bertan irakasten diren edukiekin lotutakoa, eta bestea, etxeko irakurgaien arabera.

Lehenengo erdiguneari dagokionez, ikastetxeetan definituta dago bai erdigunea zein idazlek osatzen duten, bai eta haien arteko mailaketa ere. Ikasleen erantzunak bat datoz esatean ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen diren idazleak hurrengo taulan jasotzen direnak direla.

Lehenengo multzoa	Bernardo Atxaga
Bigarren multzoa	Joseba Sarrionandia
	Ramon Saizarbitoria
Hirugarren multzoa	Anjel Lertxundi
	Joan Mari Irigoien
	Txillardegia
Laugarren multzoa	Pako Aristi
	Xabier Mendiguren
	Arantxa Urretabizkaia
	Gotzon Garate
	Joxean Sagastizabal
Bosgarren multzoa	Joxemari Iturralde
	Xabier Amuriza
	Itxaro Borda
	Arantxa Iturbe

Goiko bost multzo horiek osatzen dute, beraz, ikasgelako literatur edukien erdigunea (pentsatzekoa da Aresti eta Arretxe ere laugarren multzoan kokatzen direla, baina ez daukat hori horrela dela frogatzeko datu nahikorik). Dena dela, erdigune horren irudia ez da berdina ikastetxe guztietan; Nafarroan, esaterako, EAEko lurraldeetan baino argiago nabari da idazle batzuen nagusitasuna erdigunean. Multzokatze hori argiago izatearen arrazoia honakoa izan daiteke: ikasleek zein irakasleek erdiguneko nukleotzat identifikatzea Unibertsitateko hautaprobarako ikasi beharreko idazleak. Ikastetxe



pribatuei dagokienez, ikasleek Atxaga bakarrik identifikatzen dute nukleo horretan, eta erdiguneko gainontzeko idazleen artean ez dute multzokatze garbirik antzematen.

Bestalde, literatura garaikidearen historian ekarpen garrantzitsuak egin dituzten idazleetan, berrogeita hiru izeneko zerrendatik ikasleek zeintzuk landu dituzten zehaztean, nabarmena da Batxilergoko bigarren mailakoek lehenengokoek baino idazle gehiago landu dituztela (dela idazleei buruzko informazio teorikoa, dela haien testuren baten lanketa). Ikastetxearen izaeraren arabera ere, alde nabarmenak azaleratu dira: ikastetxe publikoetan hamar ikasletik bik, gutxienez, zerrendako zortzi autore ezagutzen dituzte; ikastetxe pribatuetan, berriz, hiru autore. Horrekin lotuta, ikastetxe pribatuetan nabarmena da eduki literarioak (ikasgelan lantzen direnak) idazle bakarrean oinarritzeko dagoen joera.

Azkenik, esan behar da arrazoiak badaudela pentsatzeko aipatutako erdigunea literaturaren historiaren irakaskuntzarekin dagoela lotuta; izan ere, hori iradokitzen dute sakoneko elkarrizketetan jasotako irakasleen ekarpenek.

Ikasturtean zehar ikasleek irakurtzen dituzten liburuei dagokienez, bestelako erdigune bat bereizten da obra zein idazleetan. Obrei dagokienez, izenbururik irakurrienen artean berritasuna dugu ezaugarriarik esanguratsuenak; oraintsu argitaratutako liburuek ordezkatu dituzte klasikoago batzuk. Esate baterako, gehien irakurritako hogeita bi izenburuetan lau bakarrik dira XX. mende amaieran erreferentziasuna (kontsagrazioa) lortu zutenak, eta gainontzekoen artean lan berriagoak nabarmentzen dira. Horri lotuta, esan behar da ikastetxe pribatuetan handiagoa dela lan erreferentzial horiek duten lekua, ikastetxe publikoetan baino. Eta emaitza bera da eremukako alderaketan ere: B eremuetan A eremuetan baino presentzia handiagoa dute horrelako lanek.

Bestalde, irakurgaietan ez da izenbururik nabarmentzen gainontzekoen oso gaintetik. Hau da, ez dago besteak baino askoz gehiago irakurri den izenbururik. Horrez gain, garrantzitsua da gogora ekartzea literatura itzuliak apenas daukala lekurik urteko irakurgaien artean.

Idazlerik irakurrienei dagokienez, aipagarria da bigarren erdigune hori osatzen duten idazle batzuk bat datozela ikasgelako edukietako erdigunean identifikatu ditudan idazleekin; beste batzuek, ordea, ikasgelan presentzia txikia dute. Atal honetan zehar izen eta datu asko bildu direnez, komenigarria deritzot bigarren erdigune hori berriro ere gogora ekartzeari, datuek iradoki dituzten multzoetan bereizita.

Lehenengo multzoa	Bernardo Atxaga
Bigarren multzoa	Julen Gabiria
	Ramon Saizarbitoria
Hirugarren multzoa	Fernando Morillo
	Joan Mari Irigoien
	Xabier Etxeberria
	Unai Elorriaga
Laugarren multzoa	Juan Luis Zabala
	Patxi Zubizarreta
	Jon Arretxe
	Jasone Osoro
	Anjel Lertxundi
	Arantxa Urretabizkaia
	Joxean Sagastizabal
	Jokin Muñoz

2004-2005 urtean gehien irakurritako hamabost idazleak goiko taulan bildu ditudanak dira. Arestian esan dudan moduan, idazle batzuk bi erdiguneetan aurkitzen ditugu, eta irakurgaietan, oro har, presentzia handia dute horiek. Ildo horretatik, esan daiteke bi erdiguneen artean aldeak badaude ere, badagoela nolabaiteko lotura. Horren erakusgarri da, esate baterako, lehenengo erdiguneko idazleenak izatea, ikastetxe pribatuetan, irakurgaien erdiak. Edo, literaturaren historian kritikariek haren lanik ez nabarmenduta ere, Sagastizabal izatea ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen den idazleatariko bat.

Bestalde, ezin da aipatu gabe utzi gizon eta andreen artean dagoen aldea idazleetan. Bi erdiguneak zehaztu ditudanean ikusi dugu emakumezko idazlerik ez zaigula agertu kasik. Beharbada, emakumezko idazleak gutxiago izatearen ondorioa da besterik gabe, baina iruditzen zait interesgarria izango dela, etorkizunean, arlo honen gainean hausnartzea. Izan ere, emakumezko idazleak gero eta gehiago dira, eta ikusi egin beharko da horiek irakaskuntzaren zirkuituan zein neurritan eta nola (zein bidetatik) sartzen diren.

### 6.3. Erdigune autonomoa: kanonizaziorako ezinbesteko egongunea

1.2. atalean ikusi dugun moduan, literaturaren irakaskuntzak bi eredu didaktiko ezagutu ditu azken urteotan: batetik, nazio-identitatea sustatzearen helburuari lotutako irakaskuntza. Eredu horrek, literaturaren historian erreferente izan diren idazle eta lanen transmisioa du oinarri (hautaketa hori balore batzuen arabera da). Bigarren ereduak, berriz, ikasleen gaitasun komunikatiboa eta irakurzaletasuna sustatzea lehenesten du (eredu hau ari da nagusitzen Hego Euskal Herriko eta, oro har, Estatu Espainiarreko irakaskuntzaren proposamen teorikoetan). Dena dela, literatur irakaskuntzaren ikuspegi komunikatiboa ez dago oso txertatuta euskal ikastetxeetako eguneroko jardunean. Berrikuntzarik nabarmenena, ziurrenik, irakurgaien alorrean dago; ikasleen gustuko gaiak jorratzen dituzten liburuak dira nagusi urteko irakurgaietan. Horrela, ikusi dugu bi erdigune bereizten direla euskal literaturaren irakaskuntzan: bata, literaturaren historiari lotutakoa. Bestea, berriz, irakurgaiei dagokiena.

Bi erdiguneen artean badago alde nabarmen bat: hain zuzen ere, autore eta obra horiek erdiko kokagune horretan duten iraupena. Izan ere, merkatuaren erritmoa bizia da gaur egun, eta liburuek bizitza laburra dute. Liburua kontsumo-produktu bihurtu da, eta Eskola da obren iraupena bermatzeko tresna eraginkor bakanetarikoa. Baina, Eskolako irakurgaiak aldatu egiten dira sarri; horren erakusgarri da liburu argitaratu-berriek duten presentzia urteko irakurgaietan. Ondorioz, pentsatzekoa da irakurgaiek eratzten duten erdigunea oso aldakorra izango dela.

Erdigune horretan idazleren bat luzaro mantentzeko arrazoia honakoa izan daiteke: kontsagraturako irakurraztea. Hala bada, irizpide autonomoek eraturako erdigunean mantentzearen ondorioa izango da kanonizazio prozesua. Gainera, Sulláren (1998) kanonaren kontzeptuari jarraiki (ikusi 1.1.4. atala, 37. or.), testu kanonizatuez hitz egitean komunitateko instituzioek komunitatearen identitatearen ispilu izateko hautatutako testuez dihardut. Horrek esan nahi du ezin dugula testu kanonizatuaz hitz egin baldin eta testu horren hautapena Irakaskuntza-Sisteman bertan egin bada (eta gainera, aukeraketaren arrazoia ikasleen irakurzaletasuna bultzatzea soilik izanik).

Aitzitik, literatur lanak, idazleak eta arau estetikoak kanonizatzeko, ezinbestekoa da kultura batean boterea daukan zirkuluak zilegitzat ematea, sistemako erdigunea osatzera iritsiz (Iglesias, 1994:333). Azken batean, literatur lan kanonizatuak izango dira nazio baten literaturaren ordezkariak, eta beraz, *literatura nazional* gisa ezagutzen dugunaren osagai garrantzitsuenak. Eskolak egiteko garrantzitsua dauka kanonaren kontserbazioan, izan ere, irakaskuntzaren bitartez mantentzen dira bizirik literatur lanak, belaunaldi batetik bestera transmitituz.

Izan ere, literaturaren historiaren irakaskuntzak memoria kolektibo hori gordetzea du helburu. Hori dela eta, pentsatzekoa da egungo ikastetxeetan lantzen diren autore horiek (edo horietako batzuk, bederen) bizirik eutsiko diotela urteetan eskolarako testuliburuetan, literatur antologietan, eta abar.

Ikasgelan lantzen diren idazleei dagokienez, esan daiteke erdigune egonkorra osatzen dutela. Hori pentsatzeko bi arrazoi nagusi daude: batetik, irakasleek diote testuliburuaren gainean ardazten direla ikasgelako edukiak, eta beraz, testuliburuak berritu artean, bederen, edukiak errepikatu egiten dira urte batetik bestera. Horrez gain, ikasgelan literaturaren historia irakasteak eragiten du garrantzitsuenentzat jo izan diren idazleak lantzea. Lantzen eta aipatzen diren idazlerik gehienek ibilbide sendoa egin dute literaturan, eta pentsatzekoa da denbora igaroko dela beste batzuek ibilbide hori lortu eta egongune hori eskuratu arte. Hori gertatzen denean, hautaketa egingo da ordura arte erdigunean kokatu diren testuen artean; batzuk periferiara (ondorioz, ahazturara) igaroko dira. Besteak, berriz, kanonizatu egingo dira, eta euskal literaturaren ibilbide historikoaren berri emateko baliatu. Bestalde, komunitate bateko literatura nazioartean ezagutarazteko ere, testu kanonizatuen zerrendak erabili ohi dira sarritan.

Edozein kasutan, euskal literatura, ziurrenik, gazteegia da euskal literatur kanonaz hitz egiteko, baldin eta kanona iragana irakurtzeko modu intentzional gisa (Sullá, 1998:32) hartzen badugu. Beraz, egungo testuliburuetan Lizardi edo Lauaxeta gordetzen diren bezala, etorkizunean egungo euskal idazleetatik batzuek iraungo diote denborari, alegia, horietako batzuk biziraungo ditu Eskolak (eta pentsatzekoa da aurrez aurreko galdeketa hauetan nabarmendu diren izenek izango dutela kanonizatzeko aukera).

*Bi erdiguneen arteko nahasketa*

Ikusi dugun moduan, hainbat idazle ikastetxeetan bereizten diren bi erdiguneetan kokatu dira (irakurgaietan eta literaturaren historian). Sakoneko elkarrizketen bidez ikusi dugu horren arrazoietakoa bat hau dela: irakasle batzuek nahiago izaten dutela literaturaren historian erreferente bihurtu diren idazleak irakurrarazi. Bestalde, ikastetxe batzuetan literaturak duen presentzia urteko irakurgaietara mugatzen da, eta horrek eragin dezake irakurritakoak bakarrik aipatzea ikasgelan. Arrazoia edozein izanik ere, ez du ematen ez ikasleek ez irakasleek oso garbi dituztenik erdigune bakoitzaren mugak.

Ikasleei eginiko inkestek iradokitzen dute, esaterako, Arretxe, Elorriaga eta Sagastizabal ikasgelan gehien aipatzen direnen artean daudela. Hala ere, geroago ikusiko dugun moduan, horietatik bakarra ere ez da testuliburuetan edota literatur antologietan nabarmendu (eta literatur antologietan, kritikoen iruzkinetan eta antzekoetan ere ez zaie arreta berezirik eskaini). Hortaz, idazleok aipatuener artean kokatzen baldin badira gaur egun, merkatuan izan duten arrakastaren<sup>54</sup> eta literaturaren lanketa irakurgaietara mugatzearen ondorioa dela pentsa daiteke.

Bestalde, gorago esan dudan moduan, literaturaren historian nabarmentzen diren autoreak irakurraraztea irakasleak delako idazleari aitortzen dion kalitate literarioaren ondorioa da.

Modu horretan, Bourdieuk bereizitako irizpide heteronomoen eta irizpide autonomoen bidez erdiguneratutako idazleek bat egiten dute Irakaskuntza-Sisteman; ikasgelako edukietan nahiz urteko irakurgaietan bi irizpide moten bidez erdiguneratutako idazleek dute lekua.

Hurrengo atalean ikusiko dugun moduan, nahasketa hori irakasleek berek eragindakoa da, eta haien artean dauden askotariko irizpide eta joeren isla. Edonola ere, ikasgeletan bi erdiguneen elkarreragina handia dela ikusita, pentsa daiteke etorkizunean komenigarria izango dela irakaskuntzaren helburuak hobeto definitzea, merkatu-irizpideek ez dezaten literaturaren irakaskuntza guztiz baldintzatu eta, era berean, literatur lan kanonizatuen irakurketek (ikasleei zailegi eta ulergaitz zaizkienek) ez dezaten ikaslearen irakurtzeko zaletasuna oztopatu.

---

<sup>54</sup> Merkatuan hiru idazle horiek duten arrakastaren seinale da, esaterako, Durangoko Azokako irakurleak gustukoak dituen liburuen artean egotea *Ostegunak*, *Ostiralak*, *Kutsidazu bidea*, *Ixabel* eta *SPrako tranbia* (Alonso, 2006:84).

Inkestek iradokitzen duten beste datu bat honakoa da: erdigune autonomoa heteronomoa baino estuagoa dela. Alegia, literaturaren historiaren transmisioa idazle eta lan gutxi batzuen irakaspenera mugatzen dela. Ikusi dugu, esaterako, ikastetxe pribatuetan Atxagak erabateko nagusitasuna daukala, eta euskal idazleak bi multzotan bereizten direla: Atxaga, batetik, eta beste guztiak bestetik.

Horri lotuta, interesgarria da euskal idazle eta kritikariek egungo erdiguneari buruz duten iritzia hona ekartzea. Horien ustez, gaur egungo mailaketa kualitatiboaren araberako erdigunea txikiegia eta zurrunezia da (Alonso, 2008:43). Horrela, erdigunean “prototipo” bakarra bereizten da gaur egun, autore bakarra, eta gainontzeko gehienak zaku berean sartzen dira, berdin da idazle hasiberria izan edo hogeitun urte liburuak ateratzen daramatzana. Horrek eragiten du salmentak bihurtzea hierarkizazioaren ardatz bakar, eta ondorioz, ekoizpenaren zati handi bat galtzea (id. 24).

Euskal literaturaren irakaskuntzaren kasuan, beraz, literaturaren historiak ez du betetzen literaturaren historia transmititzeko funtzioa, dela ikasgeletan literatura oso gutxi lantzen delako (gogora dezagun irakasleek berek ere aitortzen dutela ez duela astirik ematen literatura irakasteko, hizkuntzaren irakaspenera jasotzen baitu irakasgaiaren arretarik handiena), dela literaturaren historia lantzen den ikastetxerik gehienetan lantzen diren edukiak oso mugatuak direlako.

Hurrengo atalean, euskal literatura irakasten denean erabili ohi diren eskola-liburuak aztertuko ditut. Izan ere, testuliburu orok hautaketa bikoitza egiten du ikuspegi historiko zabala eskaini nahi izanda ere: batetik, testuliburuan sartzea merezi duten idazleak aukeratu behar dira. Bestetik, autore bakoitzari eman behar zaion lekua erabaki behar da. Aukeraketa bikoitz horrek, ezinbestean, idazleen hierarkizazio-prozesuaren eragile bihurtzen du testuliburua.

## **7**

### **Testuliburuetan zehazten diren erdigune literarioak**

Atal honetan euskal literatura irakasteen Batxilergoko B eta D ereduetan erabili ohi diren testuliburuak aztertuko ditut. Hemen aurkezten den lagina lau argialetxetako testuliburuaz dago osatuta, hain zuzen ere, Batxilergoko ikasleei inkestak egin nizkieneko ikastetxeetan erabiltzen ziren eskola-liburuak dira aztergai izan ditudanak.

Informazio hori eskuratzeko, irakasleei galdegin nien zein testuliburu ari ziren erabiltzen 2004-2005 ikasturtean, eta honakoak izan ziren emaitzak: % 35,3k Ibaizabal-eko testuliburuak zerabiltzan; % 17,65ek Elkar-ekoak; % 14,7k Giltza-koak; % 6k Ereinekoak (Murgilek prestatutakoak) eta beste horrenbestek OT argitalpenetakoak. Gainontzeko % 20,6k testulibururik gabe zihardutela aipatu zuen. Hori horrela, Ibaizabal, Elkar, Giltza, OT eta Ereineko eskola-liburuak aztertzea erabaki nuen, honako irizpidearekin: egungo literaturari zegozkion atalak soilik aztertuko nituen (azterketatik kanpo geratuko zen, esaterako, deskribapen-testuak eta antzekoak lantzean euskal idazleen lanek izan ohi duten presentzia).

Irizpide hori finkatuta, Ereinek prestatutako testuliburuak azterketatik kanpo utzi beharra izan dut; izan ere, argialetxe honek Batxilergorako prestatutako materiala A eredura mugatzen da, eta ez dauka euskal literaturari propio dagokion atalik. Hortaz, gainontzeko lau argialetxeak aztertu ditut. Ildo beretik, azterketarako aintzat hartu ditudan liburuak ikastetxeetan erabilitakoak izanik, kasu batzuetan edizio zaharrak dira ikertu ditudanak (2004-2005 ikasturtean erabilitakoak), eta ez inkestak egin ondoren merkaturatutakoak. Horrek zailtasun handiak sortu dizkit materiala eskuratzeko orduan, OT argialetxeko edizioak soilik eskuratu ahal izan baititut liburu-dendetan. Ondorioz, Ibaizabal, Elkar eta Giltza argialetxeetara jo dut laguntza eske eta bertan eskuratu ditut behar izan ditudan aleak.

Testuliburu hauek ikertzearen helburu behinena da jakitea idazle bakoitzak zein leku betetzen duen gainontzeko idazleekiko alderaketan; beste modu batean esanda, testuliburuak idazleen zein mailaketa proposatzen duten, baldin eta mailaketarik antzematen bada. Horretarako, liburuak hartu eta idazle bakoitza zenbat aldiz aipatzen den, zein leku eskaintzen zaion edota haren testurik agertzen den aztertu dut, besteren artean.



Lagina aurkezten hasi aurretik bi alderdiri helduko diet: batetik, Batxilergoko Euskal Hizkuntza eta Literatura irakasgaiari dagokion legeak testuliburuaren egileei zein gutxieneko jartzen dizkien ikusiko dugu. Bestetik, erabilitako metodologiaren oinarriak zehaztuko ditut.

### *180/1997 dekretua*

“180/1997 DEKRETUA, uztailaren 22koa, Batxilergoko Curriculuma onartzen duena” aztertu ondoren, honako lerroaldeak dira, nire ustez, nabarmentzea merezi dutenak:

1. “Testuen aukeraketa egiterakoan, Euskal Literaturako idazle, genero eta garairik esanguratsuenak hautatu beharko dira, ahal den heinean gazteen mundu-ikuskerara eta testuinguruarekin lotuz. Garrantzitsua da ikasleek literatur forma eta genero nagusiak ezagutzea”.

2. D ereduaren helburu orokorrak:

“Literatur lanak kritikoki interpretatu eta baloratzea, beren izaera artistikoa gauzatzen duten elementuak identifikatuz, hizkuntzaren erabilpen sortzaileari erreparatuz, kultur tradizioarekin lotuz eta sortzeko eta hartzeko baldintza sozialak ezagutzuz”.

“Euskal literaturaren aldi, ezaugarri, idazle eta lan nagusiak ezagutzea, auzo-literaturekin lotuz, betiere europar eta unibertsalean kokaturik, eta azterketarako bibliografi iturriak aurkituz eta era kritikoz erabiliz”.

XX. mendeko euskal literatura idatziari dagokionez, honakoa irakatsi behar dela zehazten da kontzeptuzko edukietan:

1. D ereduan:

“Narratiba: narratibaren bilakaera XX. mendean zehar”

“Olerkigintza: Azken emaitzak”

“Antzerkia: Gerra osteko antzerkigintza”

“Saiakera” (ez da gehiago zehazten)

2. A ereduan:

“XX. mendekoaren ezaugarriak: korrante garrantzitsuak, auzo-literaturekin eta kultura unibertsalarekiko loturak, egile adierazgarriak”.

Hori da euskal literaturaren edukien gainean legeak dioena. Gauzak horrela, iruditzen zait bi hausnarketa egin behar direla: batetik, Batxilergoko edukiei dagokien legeak ez duela zehazten zein ikasmilari dagokion XX. mendeko euskal literatura irakastea (aukeraketa testuliburuaren esku geratzen da hein handi batean). Horrek eragiten du

ikastetxe batzuetan XX. mendeko literatura Batxilergoko lehenengo mailan ezagutzea eta beste batzuetan bigarrean. Ondorioz, ikasleek lehenengo eta bigarren mailak ikastetxe ezberdinetan eginez gero, litekeena da bi kurtsoetan edukiak berberak izatea. Horrek, nire ustez, agerian uzten du euskal literaturari ez zaiola behar besteko garrantzirik ematen. Azken batean, literaturaren historian oinarritzen dira edukiak, baina ez da bermatzen ikasleak Batxilergoa bukatzen duenean euskal literaturak hastapenetatik gaur egunera arte ibili duen bidea ezagutzea.

Bigarren hausnarketa ondokoa da: legeak ez duela batere zehazten XX. mendeko literaturan zer den irakatsi beharrekoa eta zer ez. Horrek ez du esan nahi hobea zitekeela edukiak zehaztea; besterik gabe, konstatazio hori egitea garrantzitsua da ohartzeko testuliburuaren egitekoa zein garrantzitsua den. Gaur egun irakasleek nahiz ikasleek euskal literaturaren ekintza pedagogikoan erreferentzia nagusi dute testuliburua, ikasleek hartzaile gisa eta irakasleek ikasleei euskal literatura helarazten dien bitartekari gisa.

Jarraian, testuliburuaren edukia aztertzeko baliatu dudana *eduki-azterketari* buruz jakin beharreko zertzelada batzuk azalduko ditut.

## 7.1. Eduki-azterketaren metodologia eta lagina

### *Metodologia*

Testuliburuaren edukia aztertzeko *edukien azterketan* oinarritutako metodologia soziologikoa erabili dut. Ikerketa-teknika honen egiteko nagusia testu batetik baliozko inferentziak ateratzea da (Juaristi, 2003:215). Funtsean, testuen edukien deskribapen objektibo, sistematiko eta kuantitatiboa egitean datza, agerpen maiztasunak garrantziaren adierazle izan ohi baitira jendartearen ikerketarako teknika honen arabera<sup>55</sup>.

Eduki-azterketaren funtsa ulertzeko, kontuan hartu behar da ezein testu idazten duen gizabanakoarengan eragina daukala bizi duen inguru soziokulturalak. Hori horrela, testuen azterketaren bidez testuz kanpoko fenomenoak ezagutu daitezke.

Hizkuntza eta Literatura irakasgaiari dagozkion testuliburuaren kasuan, eduki-azterketaren teknikak bide ematen du testuliburuaren sortzaileek literatur sistemako faktoreekiko dituzten balore eta ikuspegiak ezagutzeko. Ikusita prentsan, kritiketan, antologietan... idazle batzuei beste batzuei baino leku handiagoa eskaintzen zaiela, aurreikusi daiteke testuliburuak ere erdiguneak bereiztuko dituztela. Atal honetan erdigune horiek azalratzea da helburua, eduki-azterketaren bidez.

---

<sup>55</sup> Eduki-azterketaren bidez zehaztu ditudan *erregistro-kategoriak* gogoratzeko, ikusi 3. atala, 94. or.

Lagina

*Laginketa-unitate* gisa inkestak egin nitueneko ikastetxeetan erabili ziren testuliburuak hautatu ditut: Elkar, Giltza, Ibaizabal eta OT editorialen eskola-liburuak, hain zuzen. Ikus dezagun eskola bakoitzean zein testuliburu erabili zuten.

XXXIV. taula: Hego Euskal Herriko ikastetxeetan erabiltzen diren testuliburuak (Batxilergoko 1. eta 2. maila)

Herria	Ikastetxearen izaera	Ikastetxea	Testuliburua	
			1. maila	2. maila
AMURRIO	Publikoa	ZARAOBE BHI	Bat ere ez	Bat ere ez
	Pribatua	*		
LAUDIO	Publikoa	MUNICIPAL LLODIO BHI	Bat ere ez	Bat ere ez
	Pribatua	LAUDIO IKASTOLA HLBHIP	Ibaizabal, Elkar	Ibaizabal, Elkar
GASTEIZ	Publikoa	MENDIZABALA GLHBI	Ibaizabal	Ibaizabal
	Pribatua	DIOCESANAS BHIP	Giltza	Giltza
AMOREBIETA- -ETXANO	Publikoa	URRITXE- ZORNOTZA BHI	Ibaizabal	Ibaizabal
	Pribatua	LAUAXETA IKASTOLA HLBHIP	Giltza	
ARRIGORRIAGA	Publikoa	ARRIGORRIAGA BHI	Ibaizabal	Ibaizabal
	Pribatua	*		
BILBO	Publikoa	ELORRIETA- ERREKA MARI GLHBI	Ibaizabal	Ibaizabal
	Pribatua	BEGOÑAZPI IKASTOLA HLBHIP	Elkar	Elkar
GALDAKAO	Publikoa	ELEXALDE BHI	Elkar	Ibaizabal, Elkar
	Pribatua	*		
GETXO	Publikoa	FADURA GLHBI	Bat ere ez	Bat ere ez
	Pribatua	*		
DONOSTIA	Publikoa	EASO GLHBI	Ibaizabal	Ibaizabal
	Pribatua	EKINTZA HLBHIP	Bat ere ez	Bat ere ez
EIBAR	Publikoa	IGNAZIO ZULOAGA BHI	Elkar	Bat ere ez
	Pribatua	NTRA. SRA. DE AZITAIN BHIP	Erein, Elkar	Giltza
IRUN	Publikoa	PLAIAUNDI BHI	Bat ere ez	Bat ere ez
	Pribatua	IRUNGO LA SALLE BHIP	OT, Erein	OT
LEKAROTZ	Publikoa	LEKAROTZ- ELIZONDO BHI	Giltza	Bat ere ez
	Pribatua	*		
IRUÑEA	Publikoa	DONAPEA BHI	Ibaizabal	Bat ere ez
	Pribatua	*		
BARAÑAIN	Publikoa	ALAIZ BHI	Bat ere ez	Ibaizabal
	Pribatua	*		

\* Herri horietan ez dago Batxilergoa B edo D ereduaren eskaintzen duen ikastetxerik.

Goiko datuen arabera, hamabost ikasgelatan Ibaizabaleko testuliburua erabiltzen dute, zortzitan Elkarrekoa, bostetan Giltzako, eta bitan Ereinekoa nahiz OT argitalpenetako. Bestalde, hamabi ikasgelatan ez dute testulibururik erabiltzen, batzuetan irakasleak sortzen duelako literatura irakasteko materiala eta, beste batzuetan, ez delako literaturarik lantzen.

Gorago esan dudan moduan, testuliburuaren edukia aztertzean egungo literaturaren gaia jorratzen duten ataletara mugatu naiz. Jarraian, labur-labur ikusiko dugu testuliburu bakoitzak ikasmaita bakoitzean jasotzen dituen edukiak.

Elkarrek Batxilergoan dituen testuliburuaren gainean, esan behar da testuliburuaren antolaketa ez dela kronologikoa. Alegia, ez dela lehenengo mailakoan garai bat eta bigarrenekoan beste bat lantzen. Horrela, Batxilergoko lehenengo mailako liburuak honako gai hauek ditu: narrazioan, olerkigintzan eta bertsolaritzan, hastapenetatik gaur egunera arte; antzerkian, XIX. mendera arte. Bigarren ikasturteko testuliburuan, berriz, XX. mendeko antzerkia, XIX. eta XX. mendeetako saiakera eta XVII-XIX. mendeetako literatur gertaera nagusiak lantzen dira. Ikerlan honetan, bi ikasturteetako testuliburuak izan ditut aztergai, eta horietan XX. mendeko literaturaren gaineko informazioa biltzen duten atalak.

Giltzako testuliburuari dagokionez, Batxilergoko lehenengo ikasturtean literatura idatziaren hastapenetatik XIX. mendeko autoreetara iristen dira liburuak. Bigarren ikasturteko liburuan XX. mendea osorik agertzen da, hasi gerra aurreko literaturatik eta belaunaldi gazteenetara. Hori horrela izanik, Giltzako testuliburuetan bigarren ikasmaitako testuliburuak bakarrik aztertu dit.

Ibaizabalen lehenengo ikasmaitan XX. mendeko gertakari literarioak eskaintzen zaizkigu, gerra aurrean hasi eta azken urteetara arte. Bigarren ikasturteko liburuan, oster, XVI-XIX. mendeen arteko gertakari literario nagusiak biltzen dira. Hortaz, Ibaizabalen kasuan lehenengo ikasturteko liburuarekin aritu naiz.

OT Argitalpenak editorialari dagokionez, bi dira euskal literatura idatziaren gaineko materiala dutenak: *Narrazioak lantzen 1* eta *Narrazioak lantzen 2*. Biak ere ariketa-liburuak dira, eta ez dute gainontzeko argitaletxeen liburuaren itxurarik, erabat egitura ezberdina baitaude. Hori dela eta, batzuetan ezin izan ditut beste testuliburuetan aztertu ditudan datuak OT Argitalpenak-ekoekin alderatu, bi liburu hauek informazio gutxiago eskaintzen dute eta.

## 7.2. Datuen irakurketa

Irakurketan ez ditut Batxilergoko lehenengo eta bigarren mailak bereiziko, testuliburuek ez baitute bereizketa hori egiteko aukerarik eskaintzen: Giltza eta Ibaizabal argitaletxeetako liburuetan kurtso bakarrean biltzen dira literatura garaikideari dagozkion atalak; OT argitalpenei dagokienez, ez daude mailaka antolatuta. Hortaz, datuen irakurketa erregistro-unitateen arabera antolatu dut; beste modu batera esanda, idazleei erreferentzia egiten dieten elementuak aztertu ditut (izena, argazkia, liburua...).

### 7.2.1. Idazlerik aipatuena testuliburuetan

Lehendabizi, 1925 urteaz geroztik jaiotako idazle bakoitza zenbat aldiz aipatzen den ikusiko dugu. Lehenago esan dudan moduan, aipamen maiztasuna garrantziarekin oso lotuta dago edukien azterketan, eta beraz, pentsa daiteke testuliburuan idazlea aipatzen deneko maiztasunak idazleari ematen zaion garrantzia islatzen duela.

XXXV. taula: Idazlerik aipatuena Ibaizabaleko testuliburuetan

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Jon Mirande	17	7,3
Txillardegi	15	6,5
Gabriel Aresti	14	6
Bernardo Atxaga	10	4,3
Ramon Saizarbitoria	10	4,3
Bitoriano Gandiaga	9	3,9
Joseba Sarrionandia	8	3,45
Juan Mari Lekuona	7	3
Joxe Azurmendi	6	2,6
Anjel Lertxundi	5	2,15
Joxe Antonio Artze	5	2,15
Koldo Izagirre	4	1,7
Rikardo Arregi	4	1,7
Txomin Peillen	4	1,7
Arantxa Urretabizkaia	3	1,3
Daniel Landart	3	1,3
Ibon Sarasola	3	1,3
Itxaro Borda	3	1,3
Joan Mari Irigoien	3	1,3
Joxe Austin Arrieta	3	1,3
Joxemari Iturralde	3	1,3
Xalbador Garmendia	3	1,3
Amaia Lasa	3	0,9
Beste batzuk (bi aipamen edo gutxiago)	87	37,5
Orotara	232	100

Ibaizabalek Batxilergorako prestatutako eskola-liburuan, 1925 urteaz geroztik jaiotako laurogeita bost idazle aipatzen dira. Horietan Mirande dugu maizen aipatzen den idazlea, aipamenen % 7,3rekin. Miranderen ondotik Txillardegia da gehien agertzen dena (% 6,5) eta Arestik jarraitzen dio (% 6). Aztergai dudana Ibaizabaleko edizioa 1998koa da, nahiko berria, beraz. Data aintzat hartzea garrantzitsua da kasu honetan, izan ere, urte horretarako idazle gazteagoek ospe eta prestigio handia zuten, eta Mirande, Txillardegia eta Arestiren nagusitasuna ez da idazle gazte onen faltak edo edizioa zaharra izateak eragindakoa.

Aipatutako hiru idazle horiei jarraiki, Atxaga eta Saizarbitoria ditugu, biak ere aipamenen % 4,3rekin. Sarrionandia kasuen % 3,45etan agertzen da, Gandiagaren ondoren (% 3,9). Ildo beretik, garrantzitsua da gogora ekartzea Ibaizabal testuliburua dela aztergai ditudan ikastetxeetan gehien erabiltzen dena eta, era berean, Ibaizabalen gehien aipatzen diren sei idazleetatik lau direla (Txillardegia, Saizarbitoria, Atxaga eta Sarrionandia) ikasgeletan gehien aipatzen diren idazleak.

Jarraian, Giltza editorialeko testuliburuari dagozkion agerpen-maiztasunak ikusiko ditugu.

XXXVI. taula: Idazlerik aipatuena Giltzako testuliburuetan

	Giltza	
	maiz	kasuen %
Gabriel Aresti	31	6,5
Bernardo Atxaga	28	5,8
Ramon Saizarbitoria	21	4,4
Jon Mirande	21	4,4
Joseba Sarrionandia	21	4,4
Koldo Izagirre	16	3,3
Txillardegi	15	3,1
Anjel Lertxundi	15	3,1
Xabier Lete	12	2,5
Jose Antonio Artze	10	2,1
Joan Mari Irigoien	10	2,1
Mikel Lasa	9	1,9
Juan Mari Lekuona	9	1,9
Jon Alonso	9	1,9
Laura Mintegi	9	1,9
Pako Aristi	8	1,7
Rikardo Arregi Diaz de Heredia	8	1,7
Txomin Peillen	8	1,7
Andoni Egaña	8	1,7
Juanjo Olasagarre	8	1,7
Arantxa Urretabizkaia	7	1,5
Bitoriano Gandiaga	7	1,5
Joxe Azurmendi	7	1,5
Itxaro Borda	7	1,5
Juan Kruz Igerabide	7	1,5
Arantxa Iturbe	7	1,5
Felipe Juaristi	7	1,5
Inazio Mujika Iraola	7	1,5
Rikardo Arregi	6	1,25
Aingeru Epaltza	6	1,25
Juan Garzia	6	1,25
Xabier Montoia	6	1,25
Edorta Jimenez	6	1,25
Gerardo Markuleta	6	1,25
Joxe Austin Arrieta	6	1,25
Joxemari Iturralde	6	1,25
Patxi Zabaleta	6	1,25
Jose Luis Otamendi	6	1,25
Juan Luis Zabala	6	1,25
Beste batzuk (lau aipamen edo gutxiago)	82	17,1
Orotara	480	100

Giltzak Batxilergorako prestatutako testuliburuan laurogeita hamabost dira 1925 urteaz geroztik jaiotako idazle aipatuak. Horietan Aresti dugu maizen agertzen dena (% 6,5), eta Atxagak jarraitzen dio aipamenei % 5,8rekin. Ondoren, Mirande, Saizarbitoria eta Sarrionandia ditugu, guztiak ere aipamenei % 4,4rekin. Puntu batera dago Izagirre (% 3,3) eta orpoz orpo jarraitzen diote Lertxundik eta Txillardegik (biak ere aipamenei % 3,1ekin). Datuok ikusita, idazleak aipatzean Ibaizabal eta Giltza argitaletxeek duten parekotasuna aipatu behar da, idazle berberak jaso baitute aipamen-kopuru handiena,



nahiz eta hurrenkera ezberdina izan. Ezberdintasun esanguratsu bakarra Lertxundiren kasuan daukagu: Giltza argitaletxeak gehien aipatutako zazpien artean kokatzen du Lertxundi, eta Ibaizabalek, ostera, lehen hamaiken artean. Gainontzekoetan aipamen-kopuruak ez dauka gora behera handiegirik, nahiz eta Giltzako testuliburuetan Letek eta Artzek besteek baino presentzia handixeagoa izan.

Bestalde, ikasgelan gehien aipatzen eta irakurrarazten diren sei idazleetatik bost Giltzak gehien aipatzen dituen zortzi idazleen artean daude. Berriro ere, lotura zuzena ikus dezakegu testuliburuetan finkatutako lehentasunen eta ikasgeletako aukeraketen artean.

Jarraian, Elkarreko testuliburuetan dauden aipamen-kopuruak ezagutuko ditugu.

*XXXVII. taula: Idazlerik aipatuena Elkarreko testuliburuetan*

	Elkar	
	maiz	kasuen %
Gabriel Aresti	23	13,6
Joxe Azurmendi	14	8,3
Bernardo Atxaga	12	7,1
Txillardegi	12	7,1
Ramon Saizarbitoria	11	6,5
Andoni Egaña	9	5,3
Anjel Lertxundi	7	4,1
Jesus Mari Mendizabal	6	3,55
Xabier Amuriza	5	3
Jon Mirande	5	3
Xabier Mendiguren Elizegi	4	2,4
Joseba Sarrionandia	3	1,8
Joxemari Iturralde	3	1,8
Joan Mari Irigoien	3	1,8
Beste batzuk (bi aipamen edo gutxiago)	52	30,8
Orotara	169	100

Elkarrek prestatutako eskola-liburuetan berrogeita bost idazle aipatzen dira guztira, eta ezberdintasun handiak daude aipamenei dagokienez. Hogeitaz bost baino gehiago jaso duen idazle bakarra Aresti dugu, hogeita hiru aipamenekin (% 13,6). Hamaika eta hamalau aipamenen artean Azurmendi, Atxaga, Txillardegi eta Saizarbitoria daude. Horien ondotik Egaña, Lertxundi, Mendizabal, Mirande eta Amuriza ditugu. Akaso, aipagarria izan daiteke beste testuliburuetan nabarmendu diren idazle batzuen presentziaren urritasuna (hala nola, Sarrionandia, Irigoien, Lekuona eta Izagirrerena). Idazleei eskainitako aipamen-kopuruaren atalarekin amaitzeko, OT argitalpenetan ateratako emaitzak aurkeztuko ditut. Gogoratu behar da, dena dela, OT argitalpenetan aztertutako bi liburuak ariketetara mugatzen direla, eta idazle gutxi batzuen testu-zatiak eta lanketak soilik agertzen direla.

XXXVIII. taula: Idazlerik aipatuenak OT-ko testuliburuetan

	OT Argitalpenak	
	maiz	kasuen %
Joseba Sarrionandia	10	28,6
Bernardo Atxaga	8	22,9
Juan Martin Elexpuru	6	17,1
Jon Mirande	5	14,3
Mikel Antza	3	8,6
Joxe Austin Arrieta	2	5,7
Ramon Saizarbitoria	1	2,9
Orotara	35	100

OT argitalpenetan hogeita hamabost alditan aipatzen dira euskal idazleen izenak bi liburuetan. Gehien aipatzen direnak Sarrionandia eta Atxaga dira, % 28,6 eta % 22,9, hurrenez hurren. Horien ondotik Elexpuru (% 17,1) eta Mirande (% 14,3) ditugu. Orotara, zazpi euskal autore aipatzen dira; hortaz, liburu hauek eskaintzen duten ikuspegia nahiko murrizta da euskal literaturari dagokionez.

### 7.2.2. Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua<sup>56</sup>

Atal honetan soilik idazleari buruzko informazioa ematen duten atalak hartu ditut aintzat, eta azterketatik kanpo geratu dira bai idazlearen testu-zatietan ageri diren hitzak bai eta testu-zatiei dagozkien lanketak ere (lanketa horiek aurrerago aztertuko ditut). Idazleen testu-zatietan agertzen den hitz kopurua azterketatik kanpo uztearen arrazoi nagusia da genero ezberdinei dagozkien testuak agertzen direla, eta ez litzateke oso zuzena poesien hitz kopuruak narrazio testuenekin alderatzea, horrek ez bailuke ongi islatuko idazle bakoitzak testuliburuetan zenbateko lekua duen.

<sup>56</sup> OT argitalpenen testuliburuak oso-osorik ariketa-liburuak dira, eta ez da jasotzen idazleen inguruko azalpenik. Hori dela eta, atal honetatik kanpo geratu dira.

XXXIX. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Ibaizabaleko testuliburuetan

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Txillardegi	429	11
Jon Mirande	389	10
Gabriel Aresti	383	9,8
Bitoriano Gandiaga	271	6,95
Juan Mari Lekuona	244	6,3
Ramon Saizarbitoria	142	3,6
Jose Antonio Artze	141	3,6
Joseba Sarrionandia	133	3,4
Bernardo Atxaga	130	3,3
Anjel Lertxundi	113	2,9
Rikardo Arregi	96	2,5
Arantxa Urretabizkaia	94	2,4
Koldo Izagirre	90	2,3
Joan Mari Irigoien	87	2,2
Xalbador Garmendia	67	1,7
Txomin Peillen	60	1,5
Patri Urkizu	58	1,5
Joxe Austin Arrieta	51	1,3
Joxe Azurmendi	51	1,3
Mikel Lasa	50	1,3
Luis Haranburu Altuna	50	1,3
Patziku Perurena	49	1,3
Itxaro Borda	49	1,3
Ibon Sarasola	45	1,15
Mikel Hernandez Abaitua	41	1,05
Pako Aristi	41	1,05
Xabier Lete	39	1
Joxemari Iturralde	39	1
Xabier Kintana	37	0,95
Edorta Jimenez	37	0,95
Mikel Zarate	32	0,8
Mariasun Landa	32	0,8
Laura Mintegi	30	0,8
Alfonso Irigoien	22	0,6
Daniel Landart	21	0,5
Beste batzuk (hogeita bost hitz edo gutxiago)	257	6,6
Orotara	3900	100

Idazleen aipamenekin gertatu bezala, lekurik handiena duten idazleak Txillardegi (% 11), Mirande (% 10) eta Aresti ditugu (% 9,8). Horien ondotik datozen bost idazleak aipamen-kopuruetan nabarmendu diren bostak dira hurrenkera ezberdinean. Kasu honetan, lehendabizi Gandiaga (% 6,95) eta Lekuona ditugu (% 6,3); maila apalagoan, berriz, Artze eta Saizarbitoria (aipamenen % 3,6), Sarrionandia (% 3,4) eta Atxaga (% 3,3).

XL. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Giltzako testuliburuetan

	Giltza	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	742	8
Anjel Lertxundi	588	6,4
Joseba Sarrionandia	585	6,3
Ramon Saizarbitoria	568	6,1
Jon Mirande	552	6
Koldo Izagirre	508	5,5
Gabriel Aresti	470	5,1
Txillardegi	431	4,7
Juan Mari Lekuona	418	4,5
Xabier Lete	289	3,1
Mikel Zarate	213	2,3
Jose Antonio Artze	202	2,2
Bitoriano Gandiaga	201	2,8
Mikel Lasa	195	2,1
Arantxa Urretabizkaia	160	1,7
Joxe Austin Arrieta	154	1,7
Joan Mari Irigoien	152	1,6
Joxemari Iturralde	151	1,6
Andoni Egaña	142	1,5
Edorta Jimenez	139	1,5
Xabier Montoia	133	1,4
Juanjo Olasagarre	122	1,3
Juan Luis Zabala	118	1,3
Aingeru Epaltza	115	1,2
Itxaro Borda	114	1,2
Joxe Azurmendi	114	1,2
Txomin Peillen	114	1,2
Juan Kruz Igerabide	113	1,2
Arantxa Iturbe	113	1,2
Felipe Juaristi	109	1,2
Pako Aristi	108	1,2
Juan Garzia	103	1,1
Patxi Zabaleta	103	1,1
Inazio Mujika Iraola	103	1,1
Gerardo Markuleta	99	1,1
Iñigo Aranbarri	92	1
Jon Alonso	90	1
Rikardo Arregi	88	0,95
Jose Luis Otamendi	84	0,9
Laura Mintegi	76	0,8
Rikardo Arregi Diaz de Heredia	75	0,8
Harkaitz Cano	53	0,1
Xalbador Garmendia	15	0,2
Beste batzuk (hamar aipamen edo gutxiago)	129	1,4
Orotara	9243	100

Giltzako testuliburuan ere aipamen gehien jaso dituzten zortzi idazleak dira, hitzei dagokienez, lekurik zabalena dutenak: Atxaga (% 8), Lertxundi (% 6,4), Sarrionandia (% 6,3), Saizarbitoria (% 6,1), Mirande (% 6), Izagirre (% 5,5), Aresti (% 5,1) eta Txillardegi (% 4,7). Geroago ikusiko dugu beste atal batzuetan ere hautaketa berbera egiten den, baina

oraingoz, ez du ematen autore berberak bi ataletan nabarmentzea kasualitatea denik, ezpada mailaketa baten ondorioa.

Jarraian, Elkarreko eskola-liburuetan ateratako emaitzak aurkeztuko ditut.

*XLI. taula: Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopurua Elkarreko testuliburuetan*

	Elkar	
	maiz	kasuen %
Gabriel Aresti	388	25,95
Txillardegi	283	18,9
Ramon Saizarbitoria	226	15,1
Joxe Azurmendi	141	9,4
Bernardo Atxaga	85	5,7
Anjel Lertxundi	56	3,75
Xabier Amuriza	27	1,8
Jon Mirande	18	1,2
Joxemari Iturralde	16	1,1
Xabier Mendiguren Elizegi	15	1
Gotzon Garate	14	0,9
Joan Mari Irigoien	14	0,9
Joxean Artze	13	0,9
Juan Mari Lekuona	13	0,9
Jesus Mari Mendizabal	12	0,8
Luis Haranburu Altuna	11	0,7
Joxe Austin Arrieta	10	0,7
Beste batzuk (hamar hitz edo gutxiago)	153	10,2
Orotara	1495	100

Elkarreko datuek berretsi egiten dute aurretik esandakoa, izan ere, aurreko argialetxeen testuliburuetan bezala, idazlearen aipamen-kopuruak eta idazleari buruz idatzitako informazioaren hitz kopuruak idazle berberak nabarmentzen dituzte. Hala, idazleen aipamenetan gehien agertutako bost idazleei eskaini zaie hitz kopuru handiena: Aresti (% 25,95), Txillardegi (% 18,9), Saizarbitoria (% 15,1), Azurmendi (% 9,4) eta Atxaga (% 5,7). Aipatzekoa da, dena den, bost idazle horien arteko aldea hazi egin dela, % 7,1 izatetik % 20,25 izatera igaroz.

### **7.2.3. Idazle bakoitzaren liburuek duten aipamen maiztasuna**

Atal honetan idazleen liburuen aipamen-kopurua eta testu-zatien kopurua aztertuko dut. Horretarako, lehendabizi –eta idazleekin egin bezala– liburuen izenburuek izan duten aipamen-kopurua aztertuko dut autoreka. Ondoren, eskola-liburu bakoitzean idazleen zenbana testu-zati agertzen den zehaztuko dut, eta azkenik, testuen lanketei erreparatuko diet lanketa bakoitzaren hitz kopurua zenbatzeko.

XLII. taula: Liburuen aipamen maiztasuna Ibaizabaleko testuliburuetan

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Joseba Sarrionandia	17	7,4
Bernardo Atxaga	14	6,1
Txillardegi	14	6,1
Gabriel Aresti	12	5,2
Anjel Lertxundi	10	4,35
Ramon Saizarbitoria	10	4,35
Joan Mari Irigoien	10	4,35
Koldo Izagirre	9	3,9
Bitoriano Gandiaga	9	3,9
Txomin Peillen	8	3,5
Daniel Landart	7	3
Jon Mirande	7	3
Jose Antonio Artze	7	3
Arantxa Urretabizkaia	6	2,6
Juan Mari Lekuona	5	2,2
Edorta Jimenez	5	2,2
Itxaro Borda	5	2,2
Mikel Hernandez Abaitua	5	2,2
Xabier Lete	5	2,2
Joxe Austin Arrieta	4	1,7
Joxe Azurmendi	4	1,7
Luis Haranburu Altuna	4	1,7
Joxemari Iturralde	3	1,3
Laura Mintegi	3	1,3
Pako Aristi	3	1,3
Patri Urkizu	3	1,3
Xalbador Garmendia	3	1,3
Mikel Lasa	1	0,4
Beste batzuk (bi aipamen edo gutxiago)	38	16,5
Orotara	230	100

Liburuen aipamenei dagokienez, izenburuen aipamen maiztasunak hartu ditut kontuan, eta ez izenburu kopurua. Beraz, izenburu bat bi aldiz edo maizago aipatu baldin bada, agertu den aldiro hartu dut aintzat. Zenbaketaren arabera, J. Sarrionandiaren liburuak dira gehien aipatzen direnak Ibaizabaleko testuliburuan (aipamenei % 7,4), eta Txillardegi eta Atxaga ditugu ondoren (% 6,1). Horien ostean Aresti (% 5,2) dugu, eta bosgarren lekuan honako hauek: Lertxundi, Irigoien eta Saizarbitoria, guztiak ere aipamenei % 4,35ekin. Zazpi idazle horietatik seik bat egiten dute ikastetxeetan gehien aipatzen eta ikasgelan gehien lantzen diren seiekin. Hortaz, lehenago aipatutakoa berretsi egiten da: testuliburuaren lehentasunak ikasgelako lehentasunekin erabat lotuta daude.

Bestalde, idazle aipatuaren artean Mirande eta Gandiaga genituen lehenengo seien artean: liburuaren aipamenei Gandiagak duen presentzia % 3,9 da, hain zuzen ere, idazlearen artean izan duen berbera. Mirandek, ordea, idazlearen aipamenei % 7,3ko

presentzia izan du, eta haren liburuak, berriz, % 3koa. Akaso, idazleak bere idazlan asko aldizkarietan argitaratu izanak eragindakoa dateke jaitsiera hori. Ikus dezagun Giltzako testuliburuan zein den emaitza.

*XLIII. taula: Liburuak aipamen maiztasuna Giltzako testuliburuetan*

	Giltza	
	maiz	kasuen %
Joseba Sarrionandia	26	7,5
Anjel Lertxundi	22	6,4
Bernardo Atxaga	20	5,6
Koldo Izagirre	16	4,6
Ramon Saizarbitoria	13	3,8
Txillardegi	13	3,8
Gabriel Aresti	11	3,2
Juan Mari Lekuona	11	3,2
Joxe Azurmendi	10	2,9
Joan Mari Irigoien	10	2,9
Felipe Juaristi	9	2,6
Joxemari Iturralde	8	2,3
Juan Luis Zabala	8	2,3
Patxi Zabaleta	7	2
Jose Luis Otamendi	7	2
Federiko Krutwig	7	2
Arantxa Urretabizkaia	7	2
Jose Antonio Artze	7	2
Xabier Lete	7	2
Bitoriano Gandiaga	7	2
Joxe Austin Arrieta	7	2
Jon Alonso	7	2
Pako Aristi	7	2
Iñigo Aranbarri	6	1,7
Itxaro Borda	6	1,7
Aingeru Epaltza	6	1,7
Juan Kruz Igerabide	6	1,7
Edorta Jimenez	6	1,7
Gerardo Markuleta	6	1,7
Beste batzuk (bost aipamen edo gutxiago)	62	18
Orotara aipamenak	345	100

Orotara berrogeita zazpi idazleren liburuak aipatu dira testuliburu honetan; maiztasun handienaz agertzen direnak Sarrionandiarenak (% 7,5), Lertxundirenak (% 6,4) eta Atxagarenak dira (% 5,6). Izagirrerenean jarraitzen diete ondoren aipamenen % 4,6rekin; Saizarbitoriarenak eta Txillardegirenak ditugu gero, aipamenen % 3,8rekin; Arestiren eta Lekuonaren liburuak % 3,2 aldiz aipatu dira. Zerbait nabarmentzekotan, esan behar da Izagirre eta Lekuonari leku handiagoa eskaini zaiela Giltzaren testuliburuan Ibaizabalenean baino.

Azkenik, garrantzitsua iruditzen zait kontu bati erreparatzea: Giltzako testuliburuetan gehien aipatu diren zortzi idazleetatik zazpi agertzen dira liburuak aipamen gehien jasotako zortzi idazleen artean: Sarrionandia, Lertxundi, Atxaga, Izagirre, Saizarbitoria,

Txillardegi eta Aresti. Gehien aipatutako idazleen artean Jon Miranderen izena genuen hirugarren postuan; liburuetan, ordea, Lekuonarenak Miranderenak baino aipatuagoak dira (berriro ere Ibaizabaleko testuliburuetan ikusi dugun jaitsiera daukagu Miranderen izenen aipamenetatik liburuen presentziara).

Ondoren, Elkarreko testuliburuetan zeintzuen liburuak aipatu diren gehien ikusiko dugu.

*XLIV. taula: Liburuen aipamen maiztasuna Elkarreko testuliburuetan*

	Elkar	
	maiz	kasuen %
Txillardegi	18	18
Gabriel Aresti	13	13
Ramon Saizarbitoria	13	13
Joxe Azurmendi	12	12
Anjel Lertxundi	11	11
Bernardo Atxaga	7	7
Jon Mirande	4	4
Bitoriano Gandiaga	2	2
Juan Mari Lekuona	2	2
Joxean Artze	2	2
Luis Haranburu Altuna	2	2
Beste batzuk (aipamen bakarra)	14	14
Orotara	100	100

Testuliburuan zehar hogeita bost idazleren lanak aipatu dira ehun aldiz. Hamar aipamenetik gora honako idazle hauen liburuek izan dituzte: Aresti (% 13), Azurmendi (% 12), Txillardegi (% 18), Saizarbitoria (% 13) eta Lertxundi (% 11). Horien ondotik Atxaga (% 7) eta Mirande (% 4) datoz. Bi aipamenekin Gandiaga, Lekuona, Artze eta Haranburu ditugu. Hemen ere ez da sumatzen lehen aipatutako bederatzi idazleen gailentasunik.

Orain arteko datuak aztertuta, Elkarrek eginiko testuliburuetan suma daiteke erdigune bat, hain zuzen ere, ondoko idazleek osatzen dutena: Aresti, Azurmendi, Atxaga, Txillardegi, Saizarbitoria, Lertxundi eta Mirandek. Zazpi horiek gehien aipatzen diren bederatzi idazleen artean egoteaz gain, beren liburuak izan dira testuliburu hauetan maizen agertu direnak. Zazpi horietatik lau dira, gainera, izenburuetan agertu diren bakarrak. Gainontzekoek aparteko multzo bat osatzen dute, nahiz eta hor ere mailaketak egon badauden.

Azkenik, ikus dezagun OT Argitalpenak editorialak eginiko liburuxketan nolakoak diren idazleen liburuek jasotako aipamenen ehunekoak.



XLV. taula: Liburuen aipamen maiztasuna OT-ko testuliburuetan

	OT Argitalpenak	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	5	33,3
Joseba Sarrionandia	2	13,3
Juan Martin Elexpuru	2	13,3
Jon Mirande	2	13,3
Ramon Saizarbitoria	2	13,3
Joxe Austin Arrieta	2	13,3
Orotara	15	100

Liburuen aipamen-kopurua aztertuz, argia da Atxagaren nagusitasuna: bost aldiz aipatzen dira haren liburuak, eta gainontzekoenak birritan bakarrik (Antzarenak, ordea, behin ere ez dira aipatu). Ildo beretik, OT argitalpenetan ipuinen lanketak egiten dira, eta ipuinak sarritan aipatzen badira ere, liburuen izenburuen aipamenak ia hutsean geratzen dira. Hori dela eta, ez daukat nahiko datu ondorio esanguratsurik ateratzeko.

#### 7.2.4. Idazle bakoitzaren testuek dituzten maiztasunak

Jarraian, testuliburuetan eredu gisa agertzen diren testu-zatiak zein autoreri dagozkion aztertuko dut. Horretarako, bi atal bereiziko ditut: batetik, idazle bakoitzaren zenbat testu-zati agertzen diren ikusiko dugu. Bestetik, lanketa daukaten testuetan lanketa-proposamen bakoitzaren hitz kopurua zenbatu dut. Horrela, idazle bakoitzaren idazlanen lanketari zenbateko tartea eskaini zaion ikusiko dugu.

XLVI. taula: Testuen maiztasunak Ibaizabaleko testuliburuetan

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Bitoriano Gandiaga	2	18,2
Joseba Sarrionandia	2	18,2
Bernardo Atxaga	1	9,1
Gabriel Aresti	1	9,1
Joxean Agirre	1	9,1
Jean Louis Davant	1	9,1
Jon Mirande	1	9,1
Txillardegi	1	9,1
Xalbador Garmendia	1	9,1
Orotara	11	100

Idazleei buruzko informazioaz gain, eskola-liburuetan hainbat testu-zati agertu ohi dira adibide gisa edo ariketak egiteko material gisa. Orotara hamabi dira 1925 urteaz geroztik jaiotako idazleen testu-zatiak Ibaizabaleko eskola-liburuan; Gandiagak eta Sarrionandiak bina testu dituzte, eta taulan agertzen diren gainontzekoek, berriz, bana. Akaso, aipatu behar litzateke berriro ere Atxaga, Aresti, Mirande, Sarrionandia eta Txillardegiren izenak ditugula idazle guztietan lehentasuna eman zaien idazle gutxi horien artean. Bestalde, Ibaizabalek Gandiagari ere aparteko lekua egin dio (gainontzeko argialetxeek ez bezala).

Orain arteko datuen arabera, Ibaizabalek multzo berezian kokatu ditu Mirande, Txillardegi, Aresti, Atxaga, Saizarbitoria, Gandiaga eta Sarrionandia. Irigoien eta Lertxundiren liburuak ere aipatuenean artean daude, baina idazleen aipamenetan ez dira gainontzekoen artean nabarmentzen, eta testu-zatietan ere ez dago haien idazlanik. Hori dela eta, oraingoz ez du ematen bi horiek goian aipatu dudako multzoan sar daitezkeenik. Ikus ditzagun Giltzako testuliburuak eskaintzen dizkigun datuak.

*XLVII. taula: Testuen maiztasunak Giltzako testuliburuetan*

	<b>Giltza</b>	
	maiz	kasuen %
Joseba Sarrionandia	8	12,7
Bernardo Atxaga	7	11,1
Gabriel Aresti	4	6,35
Ramon Saizarbitoria	2	3,2
Jon Mirande	2	3,2
Txillardegi	2	3,2
Koldo Izagirre	2	3,2
Anjel Lertxundi	2	3,2
Bitoriano Gandiaga	2	3,2
Jon Alonso	2	3,2
Beste batzuk (testu bakarra)	30	47,6
Orotara	63	100

Testu-zati ugari ageri da testuliburuan, orotara berrogeita bat idazleren hirurogeita bost testu-zati. Sarrionandiaren eta Atxagaren testuak dira kopuru aldetik nabarmendu beharrekoak (testuen % 12,3 eta % 10,8 baitute, hurrenez hurren). Horien ondotik Gabriel Aresti daukagu, testu kopuruaren % 6,15ekin. Gainontzekoek testu-zati bat edo bi dituzte. Bi dituztenen artean, Saizarbitoria, Mirande, Txillardegi, Izagirre, Lertxundi, Gandiaga eta Alonso ditugu.

Laburbilduz, orain arte alor eta testuliburu ezberdinetan nabarmendu zaizkigun idazle gehienak ditugu goiko laukian, Irigoien eta Lekuona salbu: Txillardegi, Aresti, Mirande, Saizarbitoria, Sarrionandia, Atxaga, Gandiaga eta Izagirre. Azken horri buruz, esan behar

da Giltza dela gehien aipatzen duen editoriala, gainontzekoek ez baitiote aparteko lekurik eskaini (datu hori kontuan hartzekoa iruditzen zait, idazleen ustez Koldo Izagirre baita egungo euskal idazlerik onenetarikoa<sup>57</sup>).

Orain arteko ataletan honako idazle hauek dira Giltzako testuliburuetan gehien nabarmendutakoak: Sarrionandia, Atxaga, Aresti, Izagirre, Saizarbitoria, Txillardeg, Lertxundi eta Mirande. Gatozen, jarraian, Elkarreko datuak ezagutzera.

*XLVIII. taula: Testuen maiztasunak Elkarreko testuliburuetan*

	Elkar	
	maiz	kasuen %
Txillardeg	3	15
Ramon Saizarbitoria	3	15
Jesus Mari Mendizabal	2	10
Gabriel Aresti	2	10
Joxe Azurmendi	2	10
Xabier Amuriza	1	5
Andoni Egaña	1	5
Jon Sarasua	1	5
Joseba Sarrionandia	1	5
Bernardo Atxaga	1	5
Anjel Lertxundi	1	5
Jon Mirande	1	5
Joan Mari Irigoien	1	5
Orotara	20	100

Testu-zatiei dagokienez, bost dira Elkarreko testuliburuetan nabarmentzen diren idazleak: batetik, hiruna testu-zatiarekin Txillardeg eta Saizarbitoria. Bestetik, bina testurekin Mendizabal, Aresti eta Azurmendi. Multzo honetan aipatzekoa da Mendizabal, izan ere, testu-zatietan nabarmentzeaz gain, idazleen aipamenetan ere lehenengo zortzien artean baitago. Testu-zati bakarraren jabe dira Amuriza, Egaña, Sarasua, Sarrionandia, Atxaga eta Irigoien.

Gainontzeko argialetxeekin alderatuta, esan daiteke Elkar dela atalka aztertuta emaitzarik ezberdinenak azaltzen dituena. Argialetxe honetako idazleak atalka aztertuta, atal guztietan lehenengo lekuetan errepikatzen diren izen bakarrak Gabriel Aresti, Joxe Azurmendi, Txillardeg eta Ramon Saizarbitoria dira. Gainontzeko izenetan ez dago erraz mailaketak antzematen; Jon Miranderen kasuan, adibidez, aipamen ugari jasota ere, ez da bere idazlanen testu-zatirik jasotzen, eta berdin gertatzen da Anjel Lertxundiren kasuan

<sup>57</sup> Ikastetxeetako datuen irakurketa sistemikoari dagokion atalean azaldu bezala, J.M. Torrealdai 1997an idazleei eginiko galdeketa Koldo Izagirre hamar idazle onenen artean sailkatuta dago. Etxeberriak (2002) ere Izagirre aipatzen du euskal idazle garrantzitsuenetarikotzat.

ere; Jesus Mari Mendizabalek bi testu-zati ditu eta idazle aipatuenen artean dago, baina bere liburuak ez dira aipamenetan nabarmendu eta idazlea ez da izenburu gisa azaldu. Gainontzeko argitaletxeetako liburuetan nabarmendu diren Joseba Sarrionandia eta Joan Mari Irigoienek lekua ere ez da beste batzuen baino garrantzitsuagoa Elkarreko eskola-liburuetan, ez eta Izagirrerena ere.

Atal honekin amaitzeko, OT-ko datuak bilduko ditut.

*XLIX. taula: Testuen maiztasunak OT-ko testuliburuetan*

	OT Argitalpenak	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	18	32,7
Joseba Sarrionandia	11	20
Juan Martin Elexpuru	9	16,4
Mikel Antza	8	14,5
Jon Mirande	6	10,9
Joxe Austin Arrieta	2	3,6
Ramon Saizarbitoria	1	1,8
Orotara	55	100

OT-ko liburuetan testu-zatiek garrantzi handia daukate. Izan ere, behin eta berriro proposatzen dira testuen gaineko ariketak, eta testuak hartzen du protagonismo osoa (idazleei edo garai soziokulturalari buruzko erreferentziarik eza aipatu behar da, ariketa-liburu gisa dagoelako egina). Testu kopuruei dagokienez, berriro ere (liburuen aipamenetan bezala). Atxaga gailentzen da hemezortzi testu-zatirekin (testu guztien % 33,3), eta horren ondotik datoz Sarrionandia (% 20,4), Elexpuru (% 16,7), Antza (% 14,8) eta Mirande (% 11,1).

Orain arte ikusitakoaren arabera, OT liburuetan esan daiteke Sarrionandia eta Atxaga nabarmentzen direla. Dena den, kopurua baino esanguratsuagoa da, nire ustez, materiala egiteko hautaketa bera. Alegia, liburu bakoitzean sei narrazio nagusi eskaintzen dira; *Narrazioak lantzen 1* liburuan bi narrazio idazle atzerritarren itzulpenei dagozkio; gainontzekoak, Atxaga, Antza, Sarrionandia eta Elexpururenak dira. *Narrazioak lantzen 2* liburuan sei narrazio nagusietatik bat da itzulpena. Gainontzekoei dagokienez, autore aukeratuak Sarrionandia (bi narrazio nagusi), Atxaga, Elexpuru eta Mirande dira. Horrek esan nahi du bi liburuetan hiru idazle errepikatu egiten direla. Narrazio nagusiez gain ematen diren testu-zati laburrak Saizarbitoria, Arrieta eta Atxagarenak dira. Ondorioz, ikasleak irakurtzen dituen testu-zatiak ez dira euskal literaturaren erakusgarri, idazleen eta ekoizpen zabalaren lagin oso mugatua hartzen dute eta. Atal honen jarraipen gisa, testu-

zati bakoitzaren lanketari eskaini zaion hitz kopurua aztertuko dut, ikusteko proposatzen diren ariketen luzera autorearen arabera aldatzen den.

### 7.2.5. Idazle bakoitzaren testu-lanketetan ageri den hitz kopurua

*L. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Ibaizabaleko testuliburuetan*

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	18	27,7
Txillardegi	14	21,5
Xalbador Garmendia	12	18,5
Joseba Sarrionandia	11	16,9
Jon Mirande	10	15,4
Orotara	65	100

Ibaizabaleko testuliburuaren kasuan, gutxi dira proposatzen diren testu-lanketak. Hori dela eta, hirurogeita bost hitzi gutxiegi deritzet ezer garbirik ateratzeko. Beraz, gainontzeko hiru argialetxeetara mugatuko naiz atal honetan.

*LI. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Giltzako testuliburuetan*

	Giltza	
	maiz	kasuen %
Bernardo Atxaga	757	28,2
Jon Alonso	666	24,8
Ramon Saizarbitoria	519	19,3
Gabriel Aresti	493	18,3
Jon Mirande	68	2,5
Mikel Zarate	47	1,75
Joseba Sarrionandia	45	1,67
Txillardegi	36	1,3
Koldo Izagirre	20	0,7
Rikardo Arregi	12	0,45
Anjel Lertxundi	11	0,4
Xabier Izaga	7	0,3
Xabier Lete	7	0,3
Orotara	2688	100

Testuen lanketetan bi multzo bereiz daitezke: batetik, orain arte argialetxe berean beste atal batzuetan nabarmendu zaizkigun zortzi idazleak: Atxaga, Saizarbitoria, Aresti, Mirande, Sarrionandia, Txillardegi, Izagirre eta Lertxundi. Horien artean, dena dela, Atxaga, Saizarbitoria eta Aresti dira alde handiz nabarmentzen direnak. Aldeak alde, ordea, garrantzitsua da aipatzea orain arte nabarmendutako zortzi idazle horien guztien

inguruko ariketak proposatzen direla. Beste multzoan, orain arte apenas agertu zaizkigun Jon Alonso, Mikel Zarate, Rikardo Arregi, Xabier Izaga eta Xabier Lete ditugu. Horien artean ere alde nabarmenak daude hitz kopuruari dagokionez, lehenengoaren eta azkenaren artean 659 hitzeko aldea baitago. Bestalde, azken multzo honetan Jon Alonso da testu-zati bat baino gehiago daukan bakarra.

Jarraian, Elkarreko eskola-liburuei dagozkien datuak aurkeztuko ditut.

*LII. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua Elkarreko testuliburuetan*

	Elkar	
	maiz	kasuen %
Gabriel Aresti	196	20,3
Ramon Saizarbitoria	133	13,8
Joxe Azurmendi	120	12,4
Jesus Mari Mendizabal	120	12,4
Txillardegi	81	8,4
Bernardo Atxaga	76	7,9
Jon Mirande	74	7,7
Andoni Egaña	49	5,1
Joan Mari Irigoien	36	3,7
Joseba Sarrionandia	28	2,9
Jon Sarasua	25	2,6
Joxerra Garzia	17	1,76
Anjel Lertxundi	11	1,1
Orotara	966	100

Lehenago aipatu bezala, lau dira Elkarreko testuliburuetan orain arteko atal guztietan lehen lekuetan agertu diren idazleak: Aresti, Azurmendi, Txillardegi eta Saizarbitoria. Giltzako liburuak aztertzean esan dut argitaletxe hori dela Izagirreri leku berezia eman dion argitaletxe bakarra. Elkarren kasuan, Azurmendik hartzen duen protagonismoa esanguratsua da. Mendizabalek ere aipamen ugari eta bi testu-zati ditu Elkarreko liburuan eta, gainera, bere testuen lanketek leku handia daukate. Horien ondotik Atxaga eta Mirande ditugu.

Bestalde, eta lehenago esandakoaren ildotik, Sarrionandiak eta Irigoienek leku txikia dute Elkarreko liburuetan, eta Lertxundiren testuen lanketek ere ez dute apenas presentziarik. Ikus dezagun, azkenik, zein den OT argitaletxeak eginiko hautua.

LIII. taula: Testuen lanketetan ageri den hitz kopurua OT Argitalpenen testuliburuetan

	OT Argitalpenak	
	maiz	kasuen %
Joseba Sarrionandia	1189	35
Bernardo Atxaga	703	20,7
Juan Martin Elexpuru	608	17,9
Mikel Antza	457	13,5
Jon Mirande	341	10
Joxe Austin Arrieta	60	1,8
Ramon Saizarbitoria	37	1,1
Orotara	3395	100

Arestian ikusi dugu OT argitalpenetan Atxaga eta Sarrionandiarenak direla testuen erdia baino gehiago (testuetan Atxaga nagusitzen zitzaion Sarrionandiari, % 12,9ko aldearekin). Lanketei dagokienez, berriz, Sarrionandiak leku handiagoa dauka (% 35 Atxagaren % 20,7ren aurrean). Horien ondotik Elexpuru (% 17,9), Antza (% 13,5) eta Mirande datoz (% 10). Lanketetan –testuetan bezala– lekurik urriena Arrietak eta Saizarbitoriak dute (bi autore horien lanak adibide gisa soilik aurkezten dira, lanketa txiki-txiki banarekin).

#### 7.2.6. Idazlea izenburu gisa<sup>58</sup>

LIV. taula: Idazlea izenburu gisa Ibaizabaleko testuliburuetan

	Ibaizabal	
	maiz	kasuen %
Gabriel Aresti	3	37,5
Jon Mirande	3	37,5
Txillardegi	2	25
Orotara	8	100

Goiko taulak berriro ere agerian uzten digu Aresti, Mirande eta Txillardegiren nagusitasuna. Gainera, garrantzitsua da kontuan hartzea gainontzeko idazleak ez direla behin ere izenburu gisa ageri; hiru horiek, ostera, behin baino gehiagotan.

<sup>58</sup> OT Argitalpenak editorialeko liburuxkak ariketa-liburuak dira, hortaz, autoreen izenak ez dira izenburu gisa agertzen.

*LV. taula: Idazlea izenburu gisa Giltzako testuliburuetan*

	<b>Giltza</b>	
	maiz	kasuen %
Txillardegi	4	6
Joxe Azurmendi	4	6
Ramon Saizarbitoria	3	4,5
Gabriel Aresti	3	4,5
Jon Mirande	3	4,5
Arantxa Urretabizkaia	3	4,5
Juan Mari Lekuona	3	4,5
Jose Antonio Artze	3	4,5
Xabier Lete	3	4,5
Mikel Lasa	3	4,5
Bitoriano Gandiaga	3	4,5
Joseba Sarrionandia	2	3
Berandro Atxaga	2	3
Koldo Izagirre	2	3
Anjel Lertxundi	2	3
Mikel Zarate	2	3
Rikardo Arregi	2	3
Beste batzuk (aipamen bakarra)	20	29,85
Orotara	67	100

Giltza argitaletxeko liburuan asko dira izenburu gisa ageri diren idazleak. Horietan Txillardegi eta Azurmendi nabarmentzen dira, launa izenbururekin. Hiru izenbururekin hainbat idazle ditugu: Saizarbitoria, Aresti, Mirande, Urretabizkaia, Artze, Lete, Lasa, Gandiaga eta Lekuona. Bina izenbururekin, azkenik, Sarrionandia, Atxaga, Izagirre, Lertxundi, Zarate eta Arregi. Hortaz, pentsa daiteke izenburuen kopuruak ez duela harreman zuzenik (Giltzaren kasuan, bederen) aipamen-kopuruarekin. Ikus dezagun Elkarren ere berdina gertatzen den.

*LVI. taula: Idazlea eta haren liburuak izenburu gisa Elkarreko testuliburuetan*

	<b>Elkar</b>	
	maiz	kasuen %
Txillardegi	3	33,3
Ramon Saizarbitoria	3	33,3
Gabriel Aresti	2	22,2
Joxe Azurmendi	1	11,1
Orotara	9	100

Izenburu gisa agertutako idazle nahiz liburuak aztertuta, testuliburuan zehar gehien aipatutako bost idazleetatik lau aurki ditzakegu: Saizarbitoria lau aldiz ageri da izenburu gisa; Aresti eta Txillardegi bitan, eta Azurmendi, azkenik, bakarrean. Dena den, izenburu gisa agertutako idazleen kopurua zein maiztasuna txikiegi da ondorio argirik ateratzeko.



Azkenik, argazkiei erreparatuko diet. Testuliburuaren zati garrantzitsua osatzen dute argazkiek, idazleak ezagutarazteko tresna oso eraginkorra izan ohi baitira (ikus besterik ez dago Durangoko Liburu eta Disko Azokan idazleen argazkiek izan ohi duten lekua).

### 7.2.7. Egileen nahiz liburuen argazkiak<sup>59</sup>

Bi eratako argazkiak dira eskola-liburu hauetan agertu ohi direnak: batetik, idazleari dagozkionak, eta bestetik, idazlearen liburuei dagozkionak. Liburuei dagozkionak ez dira asko, eta beraz, egokiagoa iruditu zait guztiak batera aztertzea.

*LVII. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Ibaizabaleko testuliburuetan*

	Ibaizabal			kasuen %
	maiz			
	idazlea	liburua	orotara	
Txillardegia	1	2	3	17,65
Gabriel Aresti	1	1	2	11,8
Anjel Lertxundi	1	0	1	5,9
Bernardo Atxaga	1	0	1	5,9
Itxaro Borda	1	0	1	5,9
Jose Antonio Artze	1	0	1	5,9
Joan Mari Irigoien	1	0	1	5,9
Joxemari Iturralde	1	0	1	5,9
Juan Mari Lekuona	1	0	1	5,9
Koldo Izagirre	1	0	1	5,9
Ramon Saizarbitoria	1	0	1	5,9
Rikardo Arregi	1	0	1	5,9
Joxe Azurmendi	0	1	1	5,9
Luis Haranburu Altuna	0	1	1	5,9
Orotara	12	5	17	100

Hamalau idazleren hamazazpi argazki aztertu ditut Ibaizabalen. Argazkirik gehien Txillardegik ditu (idazlearen bat eta liburuen bi), eta Arestik jarraitzen dio bi argazkirekin. Taulan agertzen diren gainontzekoek argazki bana daukate. Orain arte lehentasuna eman zaien idazleetatik Lertxundi, Atxaga, Aresti, Irigoien, Saizarbitoria eta Txillardegia ditugu argazkia dutenak. Ostera, Sarrionandiak eta Mirandek ez dute argazkirik. Bestalde, argazkietan nabarmentzen zaigu lehen aldiz emakumeen presentzia Itxaro Bordaren argazkiarekin. Literatur generoei dagokienez, saiakeragileak, poetak nahiz narrazio idazleak ditugu argazkietan: Artze, Iturralde, Lekuona, Izagirre, Arregi, Azurmendi eta Haranburu. Azken multzo honetan, gogora ekarri behar da Giltzako testuliburuak leku

<sup>59</sup> OT Argitalpenak editorialeko liburuek ez dute ez egileen ez eta liburuen argazkirik ere.

berezia eman diotela Izagirri eta Elkarrekoek Azurmendi, eta horiek biak agertzen direla Ibaizabaleko argazkietan. Ibaizabalek gehien aipatzen dituenen artean dagoen Gandiagak, ordea, ez dauka argazkirik Ibaizabaleko testuliburuan.

*LVIII. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Giltzako testuliburuetan*

	Giltza			
	maiz			kasuen %
	idazlea	liburua	orotara	
Bernardo Atxaga	2	2	4	5,9
Anjel Lertxundi	2	2	4	5,9
Ramon Saizarbitoria	2	1	3	4,4
Gabriel Aresti	2	0	2	2,9
Jon Mirande	2	0	2	2,9
Txillardegi	2	0	2	2,9
Joseba Sarrionandia	2	0	2	2,9
Koldo Izagirre	2	0	2	2,9
Arantxa Urretabizkaia	2	0	2	2,9
Jose Antonio Artze	2	0	2	2,9
Xabier Lete	2	0	2	2,9
Mikel Lasa	2	0	2	2,9
Joxe Azurmendi	2	0	2	2,9
Juan Mari Lekuona	2	0	2	2,9
Pako Aristi	2	0	2	2,9
Itxaro Borda	2	0	2	2,9
Laura Mintegi	2	0	2	2,9
Joan Mari Irigoien	2	0	2	2,9
Patxi Zabaleta	2	0	2	2,9
Beste batzuk (argazki bakarra)	25	0	25	36,8
Orotara	63	5	68	100

Giltzako testuliburuek literatura garaikideari dagozkion berrogeita lau idazleren argazkiak jaso dituzte eta berriro ere, orain arte nabarmendutako hiru idazle dira presentzia handiena lortu dutenak: Atxagak eta Lertxundik lau argazki dituzte, Saizarbitoriak hiru eta gainontzekoek bi edo gutxiago. Bi dituztenen artean aipatu behar da orain arte nabarmendutako guztiak daudela (bi argazki baino gehiago izandako hirurak salbu, jakina). Hortaz, bederatzi idazleen presentziaren indarra gero eta argiagoa da. Horiez gain, bi argazki dituzte Urretabizkaiak, Artzek, Letek, Lasak, Azurmendik, Aristik, Bordak, Mintegik eta Zabaletak. Azken multzo honi dagokionez, batetik aipagarria iruditzen zait hiru direla argazkiak eskaini zaizkien emakumeak. Bestetik, beste atal eta liburu batzuetan nabarmendutako Azurmendi eta Irigoien ere argazkiak dituztenen artean ditugula. Ikus dezagun orain zeintzuen argazkiak dauden Elkarreko eskola-liburuetan.

LIX. taula: Egileen nahiz liburuen argazkiak Elkarreko testuliburuetan

	Elkar			kasuen %
	maiz			
	idazlea	liburua	orotara	
Joxe Azurmendi	2	2	4	9,1
Anjel Lertxundi	2	1	3	6,8
Ramon Saizarbitoria	1	2	3	6,8
Gabriel Aresti	2	0	2	4,5
Jon Mirande	1	1	2	4,5
Txillardegi	1	1	2	4,5
Xabier Amuriza	1	0	1	2,3
Andoni Egaña	1	0	1	2,3
Unai Iturriaga	1	0	1	2,3
Jesus Mari Mendizabal	1	0	1	2,3
Pello Esnal	1	0	1	2,3
Jon Sarasua	1	0	1	2,3
Bernardo Atxaga	1	0	1	2,3
Gotzon Garate	1	0	1	2,3
Joxemari Iturralde	1	0	1	2,3
Joan Mari Irigoien	1	0	1	2,3
Mikel Hernandez Abaitua	1	0	1	2,3
Edorta Jimenez	1	0	1	2,3
Pako Aristi	1	0	1	2,3
Aingeru Epaltza	1	0	1	2,3
Juan Luis Zabala	1	0	1	2,3
Xabier Mendiguren Elizegi	1	0	1	2,3
Patxi Zubizarreta	1	0	1	2,3
Hasier Etxeberria	1	0	1	2,3
Juan Martin Elexpuru	1	0	1	2,3
Juan Garzia	1	0	1	2,3
Mariasun Landa	1	0	1	2,3
Bitoriano Gandiaga	1	0	1	2,3
Juan Mari Lekuona	1	0	1	2,3
Joxean Artze	1	0	1	2,3
Mikel Lasa	1	0	1	2,3
Xabier Lete	1	0	1	2,3
Salbador Garmendia	1	0	1	2,3
Luis Haranburu Altuna	1	0	1	2,3
Orotara	37	7	44	100

Orotara berrogeita hamalau argazki aztertu ditut Elkarreko testuliburuetan, hogeita hamalau euskal idazlerenak. Kopuru aldetik nabarmentzen direnak Elkarrek eginiko mailaketan aipatutako zazpi idazleetatik sei dira: Azurmendi (4 argazki), Saizarbitoria (3), Lertxundi (3), Aresti (2), Txillardegi (2) eta Mirande (2). Atxaga, ordea, argazkietan gainontzeko idazleekin batera ageri zaigu argazki bakarrarekin. Gainontzeko argitaletxeek nabarmendu dituzten Izagirrek eta Sarrionandiak ez dute argazki bakar bat ere, eta Irigoienek bat dauka.

Laburbilduz, azterketa honek erakutsi du testuliburuetan oso ezberdina dela idazle bakoitzak duen lekua, eta atal ezberdinetan nabarmendutako idazleak berberak izateak

iradokitzen du hautaketak ez direla kasualitatez egiten. Horrez gain, argitaletxeen hautaketak ez dira bateratuak, baina testuliburuan nagusitasuna duten idazleak kasu askotan datoz bat.

Euskal literaturan Eskolak eragin handia duen heinean, testuliburuek literaturaren hierarkizazio prozesuetan ere pisu handia dute. Dena dela, hierarkiak ez dira bi mailatakoak soilik, eta datuak irakurtzean beti idazle berberak agertu direnez gero, garrantzitsua deritzot hurrengo mailetan dauden idazleak identifikatzeari. Horretarako, atalez atal eta testuliburu ezberdinetan lehenengo hamarren artean ditugun idazleak ekarri gura ditut hona. Modu horretan, euskal literaturaren zentroa inguratzen duten beste maila horiek ere ezagutu ahal izango ditugu.

#### **7.2.8. Erregistro-kategoria ezberdinetan lehenengo hamarren artean dauden idazleak**



Atal honen helburua da orain arteko Eduki-azterketan nabarmendutako idazleen ikuspegi zabalxeagoa ematea. Izan ere, datuak irakurtzean autore berberak gailendu dira behin eta berriz, eta ondorioz, tauletan agertutako beste izen batzuk ia oharkabean igaro dira. Horregatik bildu gura ditut hemen atal bakoitzean nabarmendutako hamar idazleak, literaturaren zentroa ez ezik, hurrengo mailak ere ezagutu ahal izateko.

Argazkiei dagokien atalean sarritan ez dago lehen hamarrak sailkatzerik, hamar idazle baino gehiago daudelako argazki kopuru berarekin. Hori dela eta, erregistro-kategoria hori ez dut aintzat hartuko.

VI. irudia

**Lehen hamar idazleak Ibaizabalen**

	aipatuena	hitzak	liburuak	testuak	lanketak	izenburuak
A. Lertxundi						
B. Atxaga						
B. Gandiaga						
G. Aresti						
J. Azurmendi						
J. Mirande						
J. Sarrionandia						
J.A. Artze						
J.M. Lekuona						
R. Saizarbitoria						
Txillardegi						
K. Izagirre						
J.M. Irigoien						
T. Peillen						
J. Agirre						
J.L. Davant						
X. Garmendia						

 Ez dago hamar idazle aipatuena artean  
 Hamar idazle aipatuena artean dago

Ibaizabaleko testuliburuan aztertutako atal guztietan lehenengo hamarren artean agertzen den idazlea Txillardegi dugu. Horren ondotik Atxaga, Aresti, Mirande eta Sarrionandia ditugu, guztiak ere seitik bost ataletan nabarmendutakoak. Ondoren Gandiaga, lau ataletan lehenengo hamar idazleen artean. Hurrengo mailan, Lertxundi eta Saizarbitoria ditugu, eta horien atzetik Artze, Lekuona eta Garmendia. Esan behar da presentzia esanguratsua dutela honako hauek ere: Azurmendi, Izagirre, Irigoien, Peillen, Agirre eta Davantek.

VII. irudia

Lehen hamar idazleak Giltzan

	aipatuena	hitzak	liburuak	testuak	lanketak	izenburuak
A. Lertxundi						
B. Atxaga						
G. Aresti						
J. Mirande						
J. Sarrionandia						
J.A. Artze						
J.M. Irigoien						
K. Izagirre						
R. Saizarbitoria						
Txillardegi						
X. Lete						
J.M. Lekuona						
J. Azurmendi						
B. Gandiaga						
J. Alonso						
M. Zarate						
R. Arregi						
A. Urretabizkaia						
M. Lasa						

- Ez dago hamar idazle aipatuena artean
- Hamar idazle aipatuena artean dago

Giltzako eskola-liburuetan idazlerik goratuena Aresti, Txillardegi eta Saizarbitoria dira, aztertutako arlo guztietan lehen hamar postuetan baitaude. Orpoz orpo jarraitzen diete, hala ere, Atxagak, Mirandek, Sarrionandiak eta Izagirrek (bost arlotan geratu dira lehen hamarren artean). Lertxundi lau arlotan nabarmendu zaigu, eta Lete eta Lekuona hirutan. Horien ondoren ditugu Artze, Irigoien, Azurmendi, Gandiaga eta Alonso. Azkenik, lau idazleko multzoa aipatu behar dugu aurrekoek baino presentzia txikiagoarekin, baina gainontzeko idazleek baino handiagoarekin: Zarate, Arregi, Urretabizkaia eta Lasa.

VIII. irudia

Lehen hamar idazleak Elkarren

	aipatuena	hitzak	liburuak	testuak	lanketak	izenburuak
A. Egaña						
A. Lertxundi						
B. Atxaga						
G. Aresti						
J. Azurmendi						
J. Mirande						
J.M. Mendizabal						
R. Saizarbitoria						
Txillardegiri						
X. Amuriza						
J.M. Iturralde						
X. Mendiguren						
B. Gandiaga						
J.M. Lekuona						
J.A. Artze						
L. Haranburu						
J. Sarasua						
J. Sarrionandia						
J.M. Irigoien						

- Ez dago hamar idazle aipatuena artean
- Hamar idazle aipatuena artean dago


Elkarreko testuliburuak badu Giltzakoaren antzik: lekurik zabalena Giltzakoek emandako hiru idazleei eman zaie (Aresti, Saizarbitoria eta Txillardegiri), eta horiekin batera, Azurmendi dugu. Horien ondoren Atxaga eta Mirande ditugu, bost erregistro-kategoriatan lehen hamarren artean kokatuta, eta Lertxundi lautan dugu aipatuena artean. Hurrengo mailan, Egaña, Mendizabal eta Amuriza ditugu (hiru erregistro-kategoria), eta bitan nabarmendutakoak Irigoien eta Sarrionandia dira. Azkenik, honako idazle hauek osatzen duten taldea dugu: Iturralde, Mendiguren, Gandiaga, Lekuona, Artze, Haranburu eta Sarasua.

## IX. irudia

## Lehen hamar idazleak OT-n

	aiptuena	hitza	liburuak	testuak	lanketak	izenburuak
B. Atxaga						
J. Sarrionandia						
J. Mirande						
R. Saizarbitoria						
M. Antza						
J.M. Elexpuru						
J.A. Arrieta						

 Ez dago hamar idazle aipatuena artean

 Hamar idazle aipatuena artean dago

Argitaletxe honetan ez da oso esanguratsua goiko koadroa, izan ere, orotara zazpi idazleren lanak hautatu dira liburuetan sartzeko, hortaz, ez dago lehen hamarrak hautatzeko modurik. Gainera, goiko datuetan ez dira islatzen idazletik idazlera dauden ezberdintasunak. Ildo honetatik, garrantzitsua da gogoratzea idazleen aipamenetan Sarrionandia eta Atxaga nagusitu direla, eta horien ondotik, Elexpuru eta Mirande; liburuen aipamenei dagokienez, Atxaga izan da bost aipamenekin nabarmendu den bakarra, eta gainontzekoek bina aipamen jaso dute; testu kopurua aintzat hartuta, berriro ere, Atxaga da nagusi, eta maiztasun dezente txikiagoarekin Sarrionandia, Elexpuru, Antza eta Mirande; azkenik, testuen lanketek duten lekua izan dut aztergai OT argitalpenetan. Horri dagokionez, Sarrionandia erraz gailentzen zaie beste guztiei, eta % 15 edo gehiagoko ezberdintasunarekin jarraitzen diote Atxagak, Elexpuruk, Antzak eta Mirandek, hurrenkera horretan.

### 7.2.9. Gogoan hartzekoak

Testuliburuaren eduki-azterketan hiru izan dira, nire ustez, euskal idazleen hierarkizazioaren inguruko daturik esanguratsuenak eskaini dituzten argitaletxeak: Elkar, Giltza eta Ibaizabal. Izan ere, OT Argitalpenak-en liburuak ariketa-liburuak dira, eta ez dute idazleen tratamenduen arteko alderaketak egiteko bide zabalegirik ematen. Agian, argitaletxe horrek eskaintzen duen daturik garrantzitsuena liburuak osatzeko eginiko



hautaketa da: testuz jositako ariketa-liburua izanik, berrogeita hamabost testu-zatitatik hemezortzi Atxagarenak dira eta hamaika, berriz, Sarrionandiarenak. Hortaz, testuen erdiak baino gehiago bi idazle horiei dagozkie, % 52,7 hain zuzen; testuen % 41,8 Antza, Elexpuru eta Miranderenak dira; gainontzeko % 5,4, berriz, ariketetarako adibide gisa ageri diren Saizarbitoria eta Arrietarenak. Hortaz, hiru maila argi antzematen dira liburu hauetan, eta mailaketa hori mantentzen da arlo guztietan. Hala, testuen lanketetan ere bi idazleak gailentzen dira hitz kopuruari dagokionez, nahiz eta kasu honetan Sarrionandiak Atxagak baino leku handiagoa izan (orotara, lanketetako hitzen % 55,7 dagozkie). Idazlerik aipatuena ere Atxaga eta Sarrionandia dira; horien ondotik Elexpuru, Antza eta Mirande ditugu berriro ere, eta alde handiarekin jarraitzen diete Arrietak eta Saizarbitoriak.

Gainontzeko argialetxeei dagokienez, sei idazle dira editorial guztietako liburuetan hamar aipatuena artean agertu direnak: Lertxundi, Atxaga, Aresti, Mirande, Saizarbitoria eta Txillardegia. Idazle bakoitzari eskainitako hitz kopuruari dagokionez ere sei horiek dira argialetxe guztietan lehen hamar idazleen artean dauden bakarrak, eta sei horietatik bostenak dira maizen aipatutako liburuak, Mirande ez beste guztienak, hain zuzen ere.

Aztergai izan ditudan eskola-liburuetan agertutako testu-zatien egileei erreparatuta, honakoak dira testuetan lekuri gehien duten idazleak orotara (hots, argialetxe guztietan lehen hamarren artean daudenak): Atxaga, Aresti, Mirande, Sarrionandia, eta Txillardegia. Hortaz, lehen nagusitutako Lertxundik eta Saizarbitoriak, testuen atalean, Sarrionandiak baino presentzia urrixegoa dute. Bestalde, testuen lanketei eskaini zaizkien hitz kopuruak oso lotuta daude testu kopuruekin, eta arestian aipatutako bost idazleetatik lau ditugu argialetxe guztietako lehen hamar postuetan: Atxaga, Mirande, Sarrionandia eta Txillardegia.

Idazleak eta haien liburuak izenburu gisa zenbat aldiz agertu diren ere neurtu dut, baina Ibaizabalen kasuan hiru bakarrik dira izenburu gisa aurkeztutako autoreak: Aresti, Mirande eta Txillardegia. Esan behar da hiru horiek Giltzako testuliburuan ere izenburu gisa agertzen direla; Elkarrekoetan, ordea, Mirande ez da izenburuen lekuan ageri. Gainontzean, Giltzan eta Elkarren izenburu gehien jasotako artean Azurmendi eta Saizarbitoria ditugu.

Amaitzeko, hiru argialetxeetako argazkiei dagokienez, Lertxundi, Atxaga, Aresti, Azurmendi, Artze, Lekuona, Saizarbitoria, Txillardegia eta Irigoien dira argialetxe guztietan argazkiak jaso dituzten idazleak.

### **7.2.10. Ondorioak**

Orain artekoa aintzat hartuz, pentsa daiteke argialetxe bakoitzak bere hautaketa egiten duela, baina oro har idazle batzuen nagusitasuna ez dela zalantzan jartzen. Testuliburuaren eduki-azterketaren bidez atal ezberdinetan gailendutako idazleak ezagutu ditugu, eta zenbat ataletan gailendu diren ikusita (argazkiak aintzat hartu gabe), honako mailaketa hau iradokitzen dute:

1. Txillardegia, Gabriel Aresti, Jon Mirande, Bernardo Atxaga eta Ramon Saizarbitoria.
2. Joseba Sarrionandia, Anjel Lertxundi eta Joxe Azurmendi.
3. Bitoriano Gandiaga, Juan Mari Lekuona, Koldo Izagirre, Joxean Artze, Joan Mari Irigoien.
4. Xabier Lete, Andoni Egaña, Xabier Amuriza, Jesus Mari Mendizabal
5. Salvador Garmendia, Jon Alonso.
6. Txomin Peillen, Joxean Agirre, Jean Louis Davant, Mikel Zarate, Rikardo Arregi, Arantxa Urretabizkaia, Mikel Lasa, Joxemari Iturralde, Xabier Mendiguren, Luis Haranburu eta Jon Sarasua.
7. Gainontzekoak (multzo honetan ere mailaketak daude).

Bestalde, edukien artean bi bereizi ditugu orain arte: ikasgelan lantzen dena eta etxean irakurrarazten dena. Ikasgelan gehien lantzen diren idazleetan narrazio-idazleak dira nagusi. Dena dela, generoaren arabera hautaketa hori ez du ematen testuliburuak egiten dutenik, irakasleek baino. Izan ere, ikusi dugu hainbat euskal testuliburutan nabarmentzen diren idazleetan beste genero batzuetan jardun dutenak ere nabarmentzen direla, hala nola, Aresti, Mirande, Azurmendi edo Artze. Hortaz, pentsa daiteke irakaslea bera dela testuliburuak proposatzen dituzten erdiguneetan hautaketa egiten duena, literatur generoaren irizpideari jarraituz.

### 7.3. Testuliburuaren egitekoaz eta literatur generoez

Testuliburuari eskaini dizkiedan bi atalek (4.2. eta 7. atalek) agerian utzi dute euskal testuliburuak, gehiago edo gutxiago, ikuspegi historizistari jarraitzen diotela beren edukiak hautatu eta antolatzeke orduan. Ondorioz, proposatzen diren ariketek ere ikaslearen ezagutza kontzeptuala dute helburu, eta ez haren gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzea. Ikuspegi horrekin, euskal literaturaren historian esanguratsuak bihurtu diren idazleei eskaintzen zaie, testuliburuetan, tarterik zabalena.

1.2. atalean ikusi dugunaren haritik, esan daiteke egungo hezkuntzaren erronka ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzean datzala, nahiz eta oraindik helburu hori maila teorikoan bakarrik egon txertatuta Hezkuntza-Sisteman. Literaturaren irakaskuntzaren kasuan, literatura hizkuntza ikasteko tresna baliagarria dela esan dugu, eta bestetik, literaturak ikasleari beste zenbait gaitasun garatzen lagun diezaiokeela, besteren artean, arrazoitzen, imajinazioa lantzen edota testuen atzean dagoena ulertzen eta interpretatzen.

Oinarri teoriko sendoak daude pentsatzeko ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak lantzeko ez dela egokia gramatika-ariketa analitikoak eta literaturaren eduki kontzeptualak proposatzea. Aitzitik, literatur edukiak aukeratzen direnean irizpide pedagogikoen arabera egitearen garrantzia azalera da ikerlanean zehar.

Hausnarketa horiek eginda, iruditzen zait garrantzitsua dela geure buruari honako galdera hau egitea: zein ondorio ekar ditzake edukiak gaitasun komunikatiboa lantzeko egokiak diren edo ez diren irizpide soilaren arabera aukeratzeak?

Batxilergoa bukatu ostean, ikasle askok eten egiten dute euskal literaturarekiko lotura, dela nahiago dutelako gaztelaniaz irakurri, dela ez dutelako atsegin irakurtzea... Horrek esan nahi du Batxilergoko bi urteak giltzarri direla ikasleak euskal literaturaren berri izateko (euskal literatur sistemaren konplexutasuna ulertzeko Batxilergoaren aurreko mailak –Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza– ez baitatezke oso egokiak).

Nire ustez, ikasleek beren kulturari dagokion literatur sistema ezagutzea garrantzitsua da ikaslearen ezagutza kulturala osatzeko eta testuak irakurtzean gutxieneko kokapen eta ezagutza bat izateko. Horren barruan, ikaslearen izaera kritikoa garatzeko garrantzitsua da ikasleak jakitea ezein sistemak daukala erdigunea eta periferia, eta delako erdigune edo

periferia horiek sortzean zein faktorek eragiten duten. Horrela, ikasleari erreferente batzuen berri ematen zaion artean, erreferente horiek aukeratzeko irizpideen arbitrariotasuna transmititu dakiok, eta ondorioz, irakurle gaituak eta kritikoak izatearen garrantzia. Era berean, hori guztia irakasteak ez dakar beste idazle edo testu batzuk ez lantzea; aitzitik, ikasleari irakatsi nahi zaionaren arabera aukeratu daitezke edukiak.

Ikasleak testua egoki irakurri eta interpretatzeko ezinbestekoa da literatur historiaren gutxieneko ezagutza batzuk edukitzea. Eta komeni da, era berean, testu eta idazleen aukeraketak nola gertatzen diren jakitea, eta erdiguneak unean uneko balore, epai edota interesen arabera eratzen direla, horrek dituen ondorio guztiekin.

Bestalde, 6.3. puntuan (226. or.) esan dudana bezala, euskal literatura gazteegia da oraindik euskal kanonaz jarduteko. Dena dela, pentsa daiteke testuliburueta erdigunea osatzen duten idazleek (batzuek, bederen) osatuko dutela etorkizuneko kanona. Izan ere, Eskola da kultur edukiak denbora luzez eta belaunaldi batetik bestera transmititzeko aukera daukan instituzio bakarra, eta beraz, Eskolan bizirik irautea ia ezinbestekoa da tesuak zein idazleak kanonizatzeke.

Edonola ere, irizpideen arabera erdigune bat edo beste bat eratzen den moduan, lan kanonizatuen kasuan ere kanon bat baino gehiago bereiz daiteke. Horrela, genero bakoitzak obra kanonizatu batzuk ditu, eta era berean, delako literaturak bere obra kanonizatuen bilduma izango du (genero bakoitzean kanonizatu diren testuen bilduma).

Baina kontuan eduki behar da, halaber, generoen artean bertan ere mailaketak sortzen direla (batez ere merkatuak–edo aldaketa sozialek– eraginda<sup>60</sup>). Horren adibide garbia dugu Bourdieuk (1992:352) egiten duen deskribapen hau, XIX. mendeko Frantziar ari dela:

Así, la poesía tal como se presenta ante un joven pretendiente de la década de 1880 no es lo que era en 1830, ni siquiera en 1848, y mucho menos aún lo que será en 1980: es en primer lugar una posición elevada en la jerarquía de los oficios literarios, que proporciona a sus ocupantes, debido a una especie de *efecto de casta*, la seguridad, por lo menos subjetiva, de una superioridad de esencia respecto a todos los demás escritores, ya que el último de los poetas (especialmente simbolistas), se percibe como superior al primero de los novelistas (naturalistas).

---

<sup>60</sup> Aldaketa sozialek literatur generoen mailaketetan eragiten dituzten aldaketetan sakontzeko, ikusi Bourdieu, 1992.

Euskal literaturari gagozkiola, Torrealdaik (1997:322) eskaintzen dituen datuen arabera, literatur generoen nagusitasuna aldatuz joan da historian zehar. Horrela, 1876-1935 urteen arteko argitaraldietan antzerkia dugu nagusi; frankismo garaian, 1936-1975 urteetan, olerkia (nahiz eta narrazioak ere nahiko gertutik jarraitzen dion); eta, azkenik, 1976-1994 epealdian, narrazioa (id.). Bestalde, azken urteotan nabarmendu da gehien, eskaintza editorialean, literatur genero baten nagusitasuna; izan ere, eskaintza editorial globalari erreparatuta, % 56,5 da narrazioa (id.).

Horrek guztiak azaleratzen ditu literatur generoen erdigunetik periferiarako mugimenduak eta periferiatik erdigunerakoak, eta agerian uzten du, orobat, unean uneko balore, epai eta interesen arabera izan ohi direla hierarkiak, eta ez balore unibertsalen arabera.

Baina gatozen, berriro, testuliburuetara. Ikusi dugu euskal testuliburuak ez dutela nabarmentzen soilik literatur genero bateko edo besteko idazlea. Horrela, aukera ematen dute ikasleek bakoitza zer den eta nola irakurri behar den ikas dezaten, irakasleari askotariko testuak bilatzeko lana erraztuz. Ildo horretan, ikasgelako edukiek gabezia nabarmena iradokitzen dute, ikasleek irakurtzen eta ezagutzen duten genero bakarra narrazioa –eta kasurik onenean, narrazioa eta poesia– bait(ir)a. Murriztapen horren atzean ez dago inolako arrazoi pedagogiko edo literariorik, eta daukan ondorio bakarra ondoko hau da: ikasleak ez gaitzea literatura irakurtzen, ikaslearen gustuak narrazioa bideratzea eta etorkizuneko ikasleak gabezia nabarmenekin heztea. Izan ere, ikusi dugu gaur egun hierarkiaren erdigunean narrazioa dagoen bezala, bihar beste literatur genero bat egon daitekeela, eta litekeena da egungo ikasleak ez gai izatea beste literatur generoak irakurri, ulertu eta interpretatzeko.

## **8**

### **Literatur generoak eta sariketak erdiguneak eratzeko faktore gisa**

Seigarren atalean Hego Euskal Herriko ikastetxeetan jasotako datuak bildu ditut, eta horien irakurketa eskaini. Datu horien arabera, ikastetxeetan aipatzen eta irakasten diren euskal autoreak nahiko definituta daude, eta ikusi dugu bi direla literaturaren irakaskuntzan bereiz daitezkeen erdiguneak: bata, ikasgeletan irakasten diren edukiakin dago lotuta; bestea, etxean irakurtzen diren liburuekin.

Atal honetan, bi erdigune horietan eragin dezaketen bi faktore aztertuko ditut: batetik, irakurtzen diren lanen generoak; bestetik, erdiguneetako bakoitzean dauden idazleek jasotako sariak. Horrela, irakasten diren edukiak aukeratzean *eragin dezaketen faktoreak* aztertuko ditut<sup>61</sup>. Esan dezadan, bestalde, faktore horiek aztertzeko seigarren ataleko datuetan oinarritu naizela (alegia, ikasleei egindako galdeketek azaleratu dituzten datuetan).

1.2. atalean ikusi dugu edukiak hautatzeko irizpideak oso garrantzitsuak direla ikaslearen gaitasun literarioa garatzeko orduan; pedagogia berritzaileek gaitzetsi egin dute idazle kanonikoetara mugatutako irakaskuntza, eta era berean, baztergarri jo dute ikasleen gustuak soilik aintzat hartzen dituen edukien aukeraketa. Irizpide pedagogikoak aldarrikatzen dituzte, unean uneko helburuaren arabera hautatuko diren edukiak, ikaslea literatura irakurtzen nahiz idazten trebatzea izango dutenak helburu.

Ondorioz, pentsatzekoa da bide horri jarraitzen dion irakaskuntzan literatur sariketen eragina, adibidez, ez dela handia izango, sarien eragina –bai idazle bai kritikarien ustez– merkatu-irizpideekin estu lotuta dago eta (Alonso, 2008). Hala ere, literatura irakasleek garrantzi handia aitortu diete sariketa ezagunei, batez ere irakurgaiak aukeratzeko orduan.

---

<sup>61</sup> Esan dezadan azterketa honetatik kanpo utzi behar izan ditudala, halaberharrez, idazleek ikastetxeetan emandako hitzaldiak. Azken urteotan idazleek emandako hitzaldien zerrenda eskatu nuen Euskal Idazleen Elkartearen, baina jakinarazi zitzaidan datu horiek ez daudela eskuragarri. Hori dela eta, ezin izan dut hitzaldien eragina sakonago aztertu. Edozein kasutan, irakasle asko izan dira sakoneko elkarrizketetan esan dutenak urteko irakurgaiak aukeratzeko oso irizpide erabilia dela hitzaldiena.

## 8.1. Literatur generoak

Torrealdak (1997:323) eskaintzen dituen datuen arabera, 1976tik aurrerako ekoizpenean narrazioa da etengabe hazi den genero bakarra (salbuespena 1979-1981 urteen artean dugu), eta narrazioan argitaratzen da, urtez urte, liburu kopuru handiena. Datu horiek aintzat hartuta, aurreikusi daiteke ikastetxeetan ere, jendarte bezala, narrazioa izango dela gehien irakurtzen den generoa. Dena dela, literatur gaitasuna garatzeko ezinbestekoa da ikasleek askotariko generoak irakurtzea (eta hala egin behar dela jasotzen du, Espainiako Batxilergoako Curriculumak, Espainiako literaturaren kasuan).

Bestalde, sakoneko elkarrizketetan irakasleek agertu duten kezka izan da ikasleei ez zaiela irakurtzea gustatzen, eta etxerako agintzen zaizkien irakurketen helburu nagusia euskaraz irakurtzea izaten dela (eta ez, beraz, haien literatur gaitasuna garatzea; horraino iristeko, beharbada, beste baldintza eta jarrera batzuk ezinbestekoak direlako). Hori dela eta, ikasleei errazak zaizkien liburu eta generoetara jotzen dute. Ikus dezagun zein den literatur generoen lekua Hego Euskal Herrian irakurtzeko agintzen diren liburuetan.

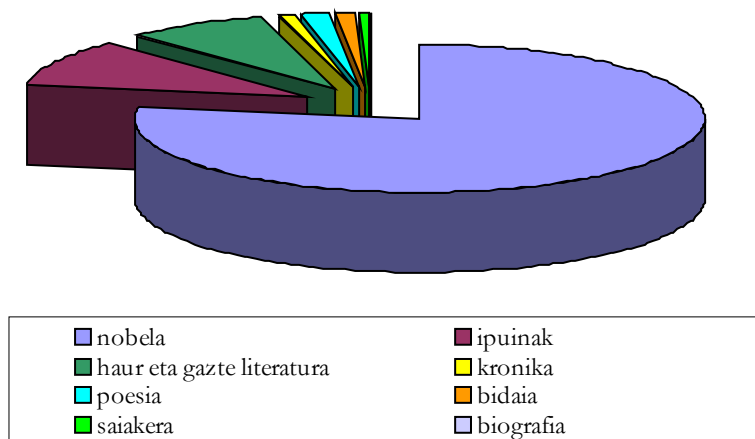
*LX. taula: Generoen presentzia 2004-2005 ikasturteko irakurgaietan*

	<b>maiz</b>	<b>kasuen %</b>
Nobela	1075	77,45
Ipuinak	144	10,4
Haur eta gazte literatura	112	8,1
Poesia	21	1,5
Bidaia	18	1,3
Kronika	11	0,8
Saiakera	6	0,4
Biografia	1	0,1
Orotara	1388	100



X. irudia

Generoen presentzia 2004-2005 ikasturteko irakurgaietan



Goiko datuei erreparatzen badiegu, argia da Irakaskuntza-Sisteman narrazioa dela gehien irakurtzen den literatur generoa (alde nabarmenarekin), eta narrazioaren barnean eleberria da nagusi. Gainontzeko generoetan, haur eta gazte literatura nabarmentzen zaigu, baina kontuan hartu behar dugu genero honetan aipatu diren liburuak narraziozkoak direla. Gainontzeko generoen lekua hutsaren hurrengoa da (irakurgai guztien % 4 osatzen dute). Beraz, nahiz eta gehien irakurritako idazleen artean genero bat baino gehiago landu izan dituztenak egon, narrazioa mugatzen dira, oro har, irakurgaiak. Datu bat aipatzearen, idazlerik irakurriena Atxaga izan zen 2004-2005 ikasturtean; Atxagaren 204 liburu irakurri ziren. Horietatik 27 gazte literaturakoak izan ziren, eta gainontzeko 177ak eleberriak<sup>62</sup>. Irigoienek kasuan irakurritako liburu guztiak (77 orotara) izan ziren eleberriak.

Bestalde, komeni da gogora ekartzea ikasgelan literatura lantzen denean ere, generoek eragin nabarmena dutela; hain zuzen ere, batez ere narrazioa landu duten idazleek osatzen dute ikasgeletako edukien erdigunea. Ildo horretan, gogoratu behar da aurreko atalean ateratako ondorio bat: testuliburuak nabarmentzen dituzten idazleetan literatur generoen aniztasuna esanguratsua da. Hortaz, esan daiteke irakasleak berak egiten duela generoaren arabera hautua.

Jarraian, hiru literatur sariketa aztertuko ditut, hain zuzen ere, idazleek garrantzi gehien aitortzen dietenak (Alonso, 2008): Kritika Saria, Espainiako Sari Nazionala eta Euskadi Saria. Helburua da ikustea sarien eta Irakaskuntza-Sistemako erdiguneen artean

<sup>62</sup> Gainera, gazte literaturako irakurgaietan ere eleberriek leku nabarmena izan zuten.

loturarik sumatzen den, eta hala bada, zenbateko eragina duten sariketek erdiguneen eraketan.

## 8.2. Literatur sariketak

Atal honetan aztertu dudan urtealdia 1980-2004 bitartekoa izan da. 2004ra arteko sariketak aztertzearen zergatia honakoa da: inkestak 2005ean egin nituen, artean urte bereko literatur sariketak eskaintzeko zeudela. Hortaz, ez luke inolako zentzurik azterketa honetan 2005eko sariak eta handik aurrerakoak sartzeak.

Epealdi horretan Kritika Sariaren, Espainiako Sari Nazionalaren eta Euskadi Sariaren irabazleak zeintzuk izan ziren ikusiko dugu, sari horiek eskuratzeak irakaskuntzaren zirkuituan sartzearekin duen lotura argitu ahal izateko. Lehendabizi, Kritika Sariaren irabazleak zeintzuk izan diren ikusiko dugu.

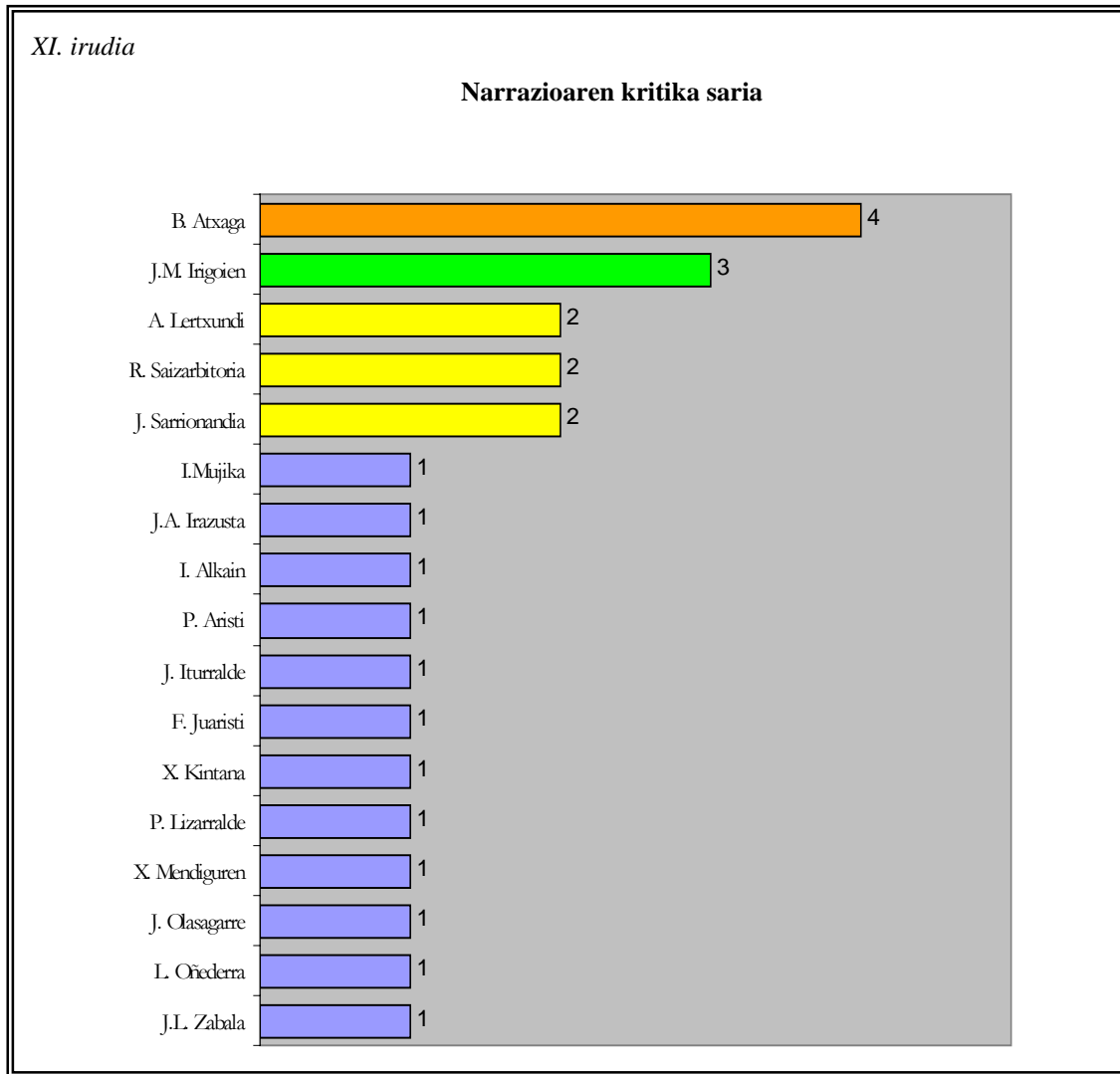
### 8.2.1. Kritika saria

Datuak ematen hasi aurretik, esan dezadan Kritika Saria 1956an sortu zela, eta narrazioan zein poesian idatzitako lanak saritzen dituela urtez urte (horiek gaztelaniaz, katalanez, galegoz edo euskaraz idatzita egon daitezke).

LXI. taula: Narrazioaren kritika sariak<sup>63</sup>

	Autorea	Lana
1980	Jon Andoni Irazusta	<i>Nork bere bidea</i>
1981	Iñaki Alkain	<i>Gerrateko Ibillerak</i>
1982	Joan Mari Irigoien	<i>Poliedroaren hostoak</i>
1983	Anjel Lertxundi	<i>Hamaseigarrenean aidanez</i>
1984	Xabier Kintana	<i>Jerusalenen gertatua</i>
1985	Bernardo Atxaga	<i>Bi anai</i>
1986	Joseba Sarrionandia	<i>Atabala eta euria</i>
1987	Joan Mari Irigoien	<i>Udazkenaren balkoitik</i>
1988	Bernardo Atxaga	<i>Obabakoak</i>
1989	Joan Mari Irigoien	<i>Babilonia</i>
1990	Felipe Juaristi	<i>Arinago duk haizea, Absalon</i>
1991	Anjel Lertxundi	<i>Kapitain Frakasa</i>
1992	Xabier Mendiguren	<i>Hamalau</i>
1993	Bernardo Atxaga	<i>Gizona bere bakardadean</i>
1994	Inazio Mujika Iraola	<i>Hautsaren kronika</i>
1995	Ramon Saizarbitoria	<i>Hamaika pauso</i>
1996	Juan Luis Zabala	<i>Galdu arte</i>
1997	Joxemari Iturralde	<i>Kilkirra eta Roulottea</i>
1998	Pako Aristi	<i>Urregilearen orduak</i>
1999	Lourdes Oñederra	<i>Eta emakumeari sugeak esan zion</i>
2000	Ramon Saizarbitoria	<i>Gorde nazazu lurpean</i>
2001	Joseba Sarrionandia	<i>Lagun izoztua</i>
2002	Pello Lizarralde	<i>Larrepetit</i>
2003	Bernardo Atxaga	<i>Soinujolearen sementa</i>
2004	Juanjo Olasagarre	<i>Ezinezko mailetak</i>

<sup>63</sup> Iturria: Valls, 2006:54



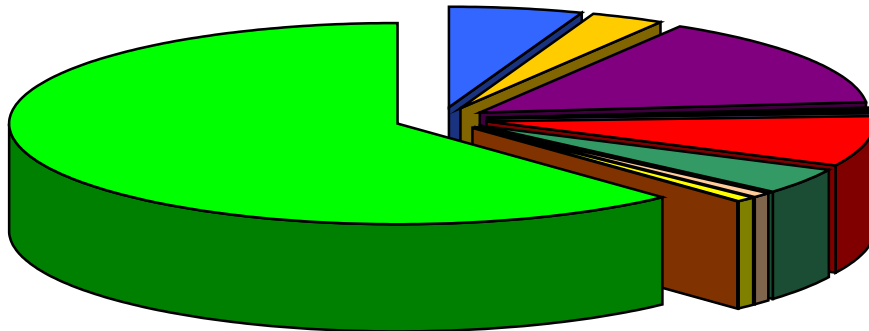
Narrazioan Atxaga dugu Narrazioaren kritika sari gehien bildu dituen idazlea. Horren ondotik datoz Irigoien (hiru sari) eta Lertxundi, Saizarbitoria nahiz Sarrionandia (bina sarirekin). Ikus dezagun kritika sariak zein eragin duen ikasleek irakurtzen dituzten liburuetan.

LXII. taula: Narrazioaren kritika saria irabazitako autoreek irakurgaietan izandako presentzia

	2004-2005ean irakurriak
Bernardo Atxaga	204
Ramon Saizarbitoria	111
Joan Mari Irigoien	77
Juan Luis Zabala	57
Anjel Lertxundi	44
Joxemari Iturralde	14
Pako Aristi	10
Joseba Sarrionandia	6
Xabier Mendiguren	5
Felipe Juaristi	2
Juanjo Olasagarre	1
Inazio Mujika Iraola	0
Jon Andoni Irazusta	0
Iñaki Alkain	0
Xabier Kintana	0
Lourdes Oñederra	0
Pello Lizarralde	0
Gainontzekoak	863
Orotara	1394

XII. irudia

Narrazioaren kritika saria irabazitako idazleek irakurgaietan izandako lekua



<span style="color: blue;">■</span> J.M. Irigoien	<span style="color: yellow;">■</span> A. Lertxundi
<span style="color: purple;">■</span> B. Atxaga	<span style="color: lightblue;">■</span> J. Sarrionandia
<span style="color: teal;">■</span> F. Juaristi	<span style="color: pink;">■</span> X. Mendiguren
<span style="color: red;">■</span> R. Saizarbitoria	<span style="color: darkgreen;">■</span> J.L. Zabala
<span style="color: orange;">■</span> J.M. Iturralde	<span style="color: yellow;">■</span> P. Aristi
<span style="color: brown;">■</span> J. Olasagarre	<span style="color: green;">■</span> Inoiz saririk jaso ez dutenak

Narrazioaren kritika saria jasotako idazleek irakurgai guztien % 38,3 bete zuten 2004-2005 ikasturtean. Beraz, irakurgaiak aukeratzeko orduan ez du ematen sari hau erabakigarria denik; dena dela, ikasturteko irakurgaietan hamarretik lau Kritika Saria jasotako idazleenak izatea aintzat hartzeko moduko datua da (1.388 irakurketa bildu dira orotara). Ildo beretik, esan behar da saritutako idazleen artean sari bat baino gehiago jasotako idazleak nabarmentzen direla gehien irakurritakoen artean: Irigoien, Atxaga eta Saizarbitoria.

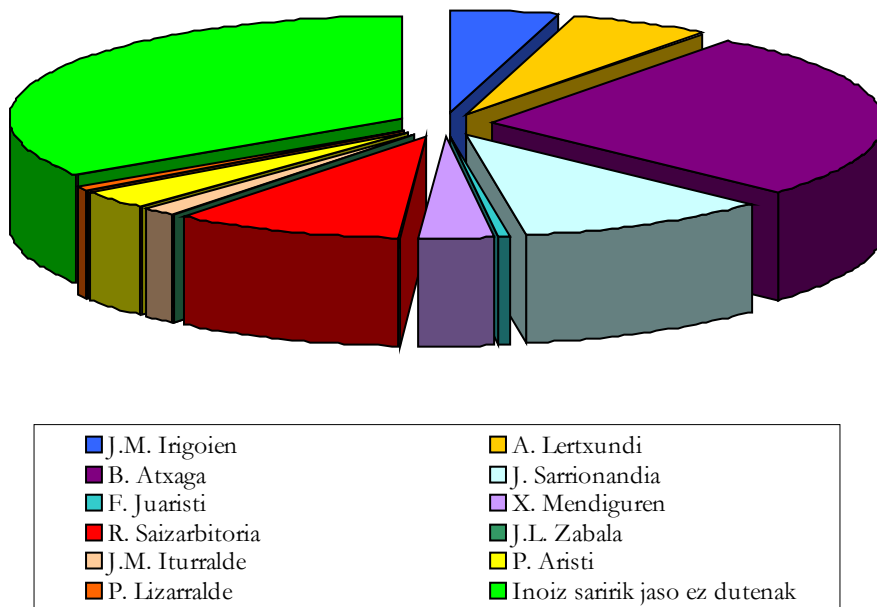
Jarraian, Narrazioaren kritika saria jasotako idazleak ikasgelako aipatuenen zerrendan sartzen diren ikusiko dugu.

*LXIII. taula: Narrazioaren kritika saria irabazitako autoreek aipamenetan izandako presentzia*

	<b>Ikasgelan aipatuena</b>
Bernardo Atxaga	482
Joseba Sarrionandia	194
Ramon Saizarbitoria	171
Anjel Lertxundi	106
Joan Mari Irigoien	81
Pako Aristi	57
Xabier Mendiguren	54
Joxemari Iturralde	24
Felipe Juaristi	10
Pello Lizarralde	8
Juan Luis Zabala	4
Inazio Mujika Iraola	0
Jon Andoni Irazusta	0
Iñaki Alkain	0
Xabier Kintana	0
Lourdes Oñederra	0
Juanjo Olasagarre	0
Gainontzekoak	626
Orotara	1817

XIII. irudia

**Narrazioaren kritika saria irabazitakoek aipamenetan izandako lekua**



Narrazioaren kritika saria jasotako idazleek ikasgelan gehien aipatzen diren idazleen % 65,55 osatzen dute. Gehien aipatzen diren idazleen izenak 97 izanik, esanguratsua da saria jaso duten hamasei idazleek gainontzeko laurogeita batek baino leku handiagoa izatea ikasgeletan. Beraz, ematen du lotura zuzena egon daitekeela Narrazioari dagokion kritika sariaren eta ikasgelan gehien aipatzen diren idazleen artean.

Bestalde, ikasgelan gehien aipatzen diren idazleetan ikasleek bereizten duten erdiguneko sei idazleetatik bost nabarmentzen dira Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso dutelako: Atxaga, Sarrionandia, Saizarbitoria, Irigoien eta Lertxundi (Txillardegi da erdigunean egon bai, baina sari hau jaso ez duen bakarra).

Horren harira, interesgarria da Kortazarrek (2006:46) Kritika Sarien inguruan egindako hausnarketa hau:

El Premio de la Crítica en el ámbito vasco ha tenido dos características fundamentales que trataré de resumir en estas páginas. Al tratarse de una literatura pequeña con una gran presencia tanto en los medios como en las ventas de escritores que se consideran canónicos (Bernardo Atxaga, Anjel Lertxundi, Ramon Saizarbitoria, Joseba Sarrionandia y Koldo Izagirre), su presencia en los premios puede ser mayor que la media [...] El nombre de Atxaga

aparece cinco veces (1979, 1985, 1988, 1993, 2004), el de Ramon Saizarbitoria tres (1978, 1995, 2000), y con dos Anjel Lertxundi (1983, 1991), y Joseba Sarrionandia (1986, 2001). Además habría que añadir a ellos los nombres con una presencia importante en el Premio como Juan Mari Irigoyen con cuatro nominaciones (1976, 1982, 1987, 1989) y con otras cuatro Felipe Juaristi (1985, 1987, 1990, 2005) [...] Esta concentración digamos que ha ido canonizando a algunos de estos nombres.

Goiko aipuak iradokitzen du literaturaren historiak kontsagratu dituen idazleek duten presentzia eta zentraltasuna indartu besterik ez dutela egin Kritika Sariak, eta sariok eragin zuzena izan dutela idazleen erdiguneratze prozesuan.

Ikastetxeetako datuetara itzuliz, Kritika Sari bakarra jaso dutenen artean Aristi, Mendiguren eta Iturralde ditugu ikasgelan gehien lantzen eta aipatzen diren hamabost idazleen multzoan.

Laburbilduz, esan daiteke ikastetxeetan era zuzenean edo zeharka (testuliburuaren eraginez edota saritutako idazleek jendartean lortzen duten oihartzunaren ondorioz) aintzat hartzen direla sari hori jasotako idazleak.

Hurrengo taulan, ikasleek ikasgelan landu izan dituzten idazleak ikusiko ditugu, Narrazioaren kritika sariaren arabera. 6. atalean (195. or.) ikusi dugu gehien aipatzen eta lantzen diren idazleak ia erabat datozela bat; beraz, goiko grafikoak iradokitzen dituen antzeko datuak aurreikus ditzakegu lanketetan ere.

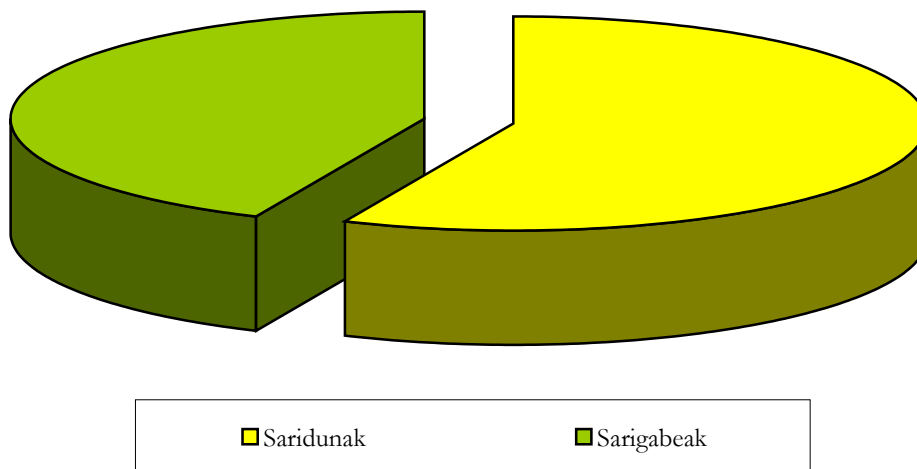


LXIV. taula: Ikasleek landu izan dituzten autoreak Narrazioaren kritika sariaren arabera

	<b>Narrazioaren kritika sariak</b>	<b>Idazlea landu duten ikasleak</b>
Bernardo Atxaga	4	480
Joan Mari Irigoien	3	201
Anjel Lertxundi	2	200
Joseba Sarrionandia	2	306
Ramon Saizarbitoria	2	277
Joxemari Iturralde	1	92
Felipe Juaristi	1	59
Juan Luis Zabala	1	51
Pako Aristi	1	164
Pello Lizarralde	1	30
Xabier Mendiguren	1	154
Inazio Mujika	1	36
Aingeru Epaltza	0	34
Arantxa Iturbe	0	56
Arantxa Urretabizkaia	0	145
Edorta Jimenez	0	11
Gotzon Garate	0	128
Harkaitz Cano	0	32
Hasier Etxeberria	0	81
Iñaki Mendiguren	0	54
Iñigo Aranbarri	0	9
Itxaro Borda	0	67
Txillardegi	0	176
Joseba Zulaika	0	5
Joxe Austin Arrieta	0	32
Joxean Agirre	0	45
Joxean Sagastizabal	0	125
Juan Garzia	0	1
Koldo Izagirre	0	79
Laura Mintegi	0	39
Luis Mari Mujika	0	40
Manex Erdozaintzi	0	2
Migel Anjel Mintegi	0	10
Mikel Hernandez	0	7
Mikel Zarate	0	47
Patrizio Urkizu	0	17
Patxi Zabaleta	0	102
Pello Esnal	0	18
Rafa Egiguren	0	13
Txomin Peillen	0	25
Xabier Amuriza	0	81
Xabier Gereño	0	23
Xabier Montoia	0	30
Orotara	19	3584

XIV. irudia

## Noizbait landu dituzten idazleak Narrazioaren kritika sariaren arabera



Gogoan izan behar dugu datu hauek galdera itxi batetik ateratakoak direla, alegia, nik proposatutako berrogeita hiru idazleko zerrendaren arabekoak. Ikasleei proposatutako idazleetatik hamaika soilik dira Kritikaren Saria jaso dutenak narrazioan, eta hala ere, horien testuak gainontzekoenak baino gehiago landu izan dira ikasgelan. Beraz, esan daiteke ikasgelan lantzen diren edukietan eragin nabarmena daukala sari honek, edo bederen, sariak kontsagratu egin dituztela idazle batzuk, eta horren ondorioz irakaskuntzan presentzia handia lortu dutela.

Dena dela, garrantzitsua da aipatzea Kritika Sari hau jaso duten zenbait idazleek idazleen artean ere aitortza literarioa jaso izan dutela. Gogora dezagun, esaterako, Torrealdairen *Euskal kultura gaur* (1977) lanean idazleek beren ustez onenak ziren hamar idazleak sailkatu zituztela, eta horien artean ditugula ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen diren idazleetako batzuk; besteak beste, Atxaga, Lertxundi, Sarrionandia, Saizarbitoria, Irigoien eta Txillardeggi. Beranduago, Etxeberriak (2002) ere XX. mende amaierako euskal literaturan eragin nabarmena izan duten bost idazle aukeratu zituen bere liburua osatzeko: Atxaga, Lertxundi, Sarrionandia, Saizarbitoria eta Izagirre. Horrek guztiak ere eragin ahal izan du testuliburuetan, jendartean, e.a. idazle horien izena ezagutaraztea.

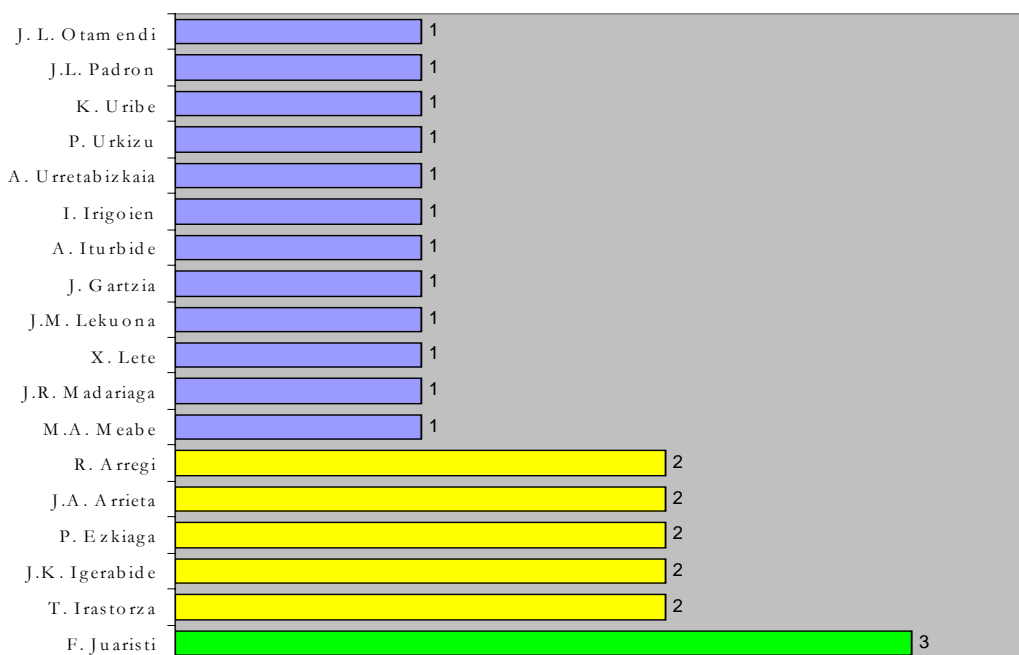
Laburbilduz, Narrazioaren kritika saria jaso duten idazleek presentzia handia daukate egungo literaturaren irakaskuntzan. Ikus dezagun, orain, Poesiaren kritika saria jaso duten idazleen kasuan ere halakorik gertatzen den.

LXV. taula: Poesiaren kritika sariak

	Autorea	Lana
1980	Tere Irastorza	Gabeziak
1981	Xabier Lete	Urrats desbideratuak
1982	Arantxa Urretabizkaia	Maitasunaren magalean
1983	Joxe Austin Arrieta	Arrotzaren neurtitz neurgabeak
1984	Patrizio Urkizu	Zeren azken finean
1985	Felipe Juaristi	Denbora, nostalgia
1986	Joxe Austin Arrieta	Bertso paper printzatuak
1987	Felipe Juaristi	Hiriaren melankolia
1988	Patxi Ezkiaga	Keiko eta beste udazkenak
1989	Imanol Irigoien	Argiaren barne distantziak
1990	Juan Mari Lekuona	Mimodramak eta ikonoak
1991	Joxerra Gartzia	Zotal Egunak
1992	Amaia Iturbide	Itzalbidea
1993	Rikardo Arregi Diaz de Heredia	Hari hauskorrak
1994	Juan Kruz Igerabide	Sarean leiho
1995	Jose Luis Otamendi	Lur bat zure minari
1996	Juan Ramon Madariaga	Argia sortzen den izartegia
1997	Patxi Ezkiaga	Zauriaren salmoak
1998	Rikardo Arregi Diaz de Heredia	Kartografia
1999	Josè Luis Padròn	Euri erasoetan bezala
2000	Miren Agur Meabe	Azalaren kodea
2001	Kirmen Uribe	Bitartean heldu eskutik
2002	Juan Kruz Igerabide	Mailu isila
2003	Tere Irastortza	Glosak esana zetorrenaz
2004	Felipe Juaristi	Begi-ikarak

XV. irudia

Poesiaren kritika saria



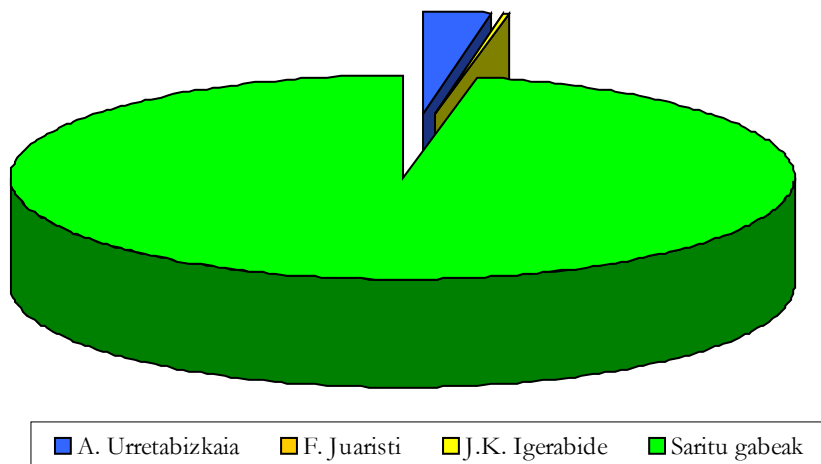
Poesiaren arloko Kritika Sarietara dagokienez, Juaristi dugu sari gehien eskuratu dituenak. Idazle hori, ordea, ikasleen % 7,4k soilik landu du noizbait; 2004-2005 ikasturtean inork ez zuen Kritika Saria jasotako *Denbora, nostalgia* lana irakurri, eta bi ikasle bakarrik izan ziren Juaristiren narrazio lanen bat irakurri zutenak. Horrez gain, Poesiaren kritika sarietan bi sarirekin nabarmentzen direnak Arregi, Arrieta, Ezkiaga, Irastortza eta Igerabide ditugu. Lehenengo lauretatik bakar baten lanak ere ez ziren irakurri 2004-2005 ikasturtean; Igerabideri dagokionez, lau ikaslek soilik irakurri zuten haren lanen bat. Beraz, ez dirudi Poesiaren kritika sariak eraginik daukanik ikasgeletan, baina ikus dezagun, banan-banan, idazlerik irakurrienen, aipatuenen eta landuenaen sari honek daukan lekua.

LXVI. taula: Poesiaren kritika saria irabazitako autoreek irakurgaietan izandako presentzia<sup>64</sup>

	2004-2005ean irakurriak
Arantxa Urretabizkaia	38
Juan Kruz Igerabide	4
Felipe Juaristi	2
Saritu gabeak	1344

XVI. irudia

**Idazlerik irakurrienenak 2004-2005 ikasturtean Poesiaren kritika sariaren arabera**



<sup>64</sup> Saria jaso duten eta, era berean, irakurri diren idazleak bakarrik bildu ditut taulan.

Irakurketetan ez du ematen Poesiaren kritika sariak eragin handirik duenik. Dena dela, gorago ikusi dugu ikasleek irakurtzen dituzten libururik gehienak (oso salbuespen gutxirekin) narrazioari dagozkiola; beraz, aurreikus zitekeen sari honek eragin urriagoa izango zuela irakurgaietan.

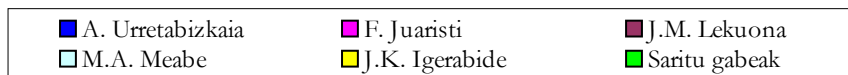
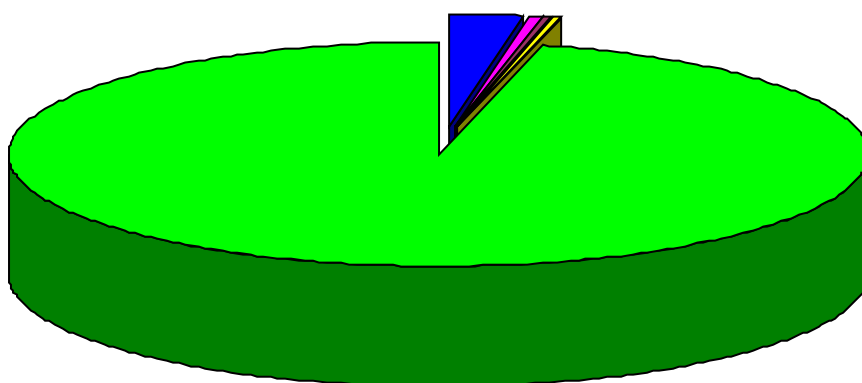
Bestalde, 5.2.1. atalean (150. or.) ikusi dugu ikasgelan literaturaren historian sakontzen dela gehienbat. Hortaz, garrantzitsua da ikustea ikasgelan nabarmentzen diren idazleek Poesiaren kritika sariarekin zer-nolako lotura duten.

*LXVII. taula: Poesiaren kritika saria irabazitako autoreek aipamenetan izandako presentzia*

	<b>Ikasgelan aipatuena</b>
Arantxa Urretabizkaia	52
Felipe Juaristi	10
Juan Mari Lekuona	3
Miren Agur Meabe	3
Juan Kruz Igerabide	2
Saritu gabeak	1747
Orotara	1817

*XVII. irudia*

**Poesiaren kritika saria irabazitakoek aipamenetan izandako lekua**



Goiko grafikoak iradokitzen du ikasgelan literatura lantzen denean ere poesia-idazleek leku urria betetzen dutela; bestela, ez da erraz ulertzen zergatik daukan narrazioaren sariak halako oihartzuna eta poesiakoak ez. Bosgarren atalean irakasleek zioten narrazioa eta poesia lantzen direla gehien; hala ere, goiko datuek iradokitzen dute testu-lanketetan poesia gutxi lantzen dela, edo lantzen diren idazleak ez direla, bederen, kritika sariaren arabera aukeratzen.

Hurrengo taulan ikusiko dugu Poesiaren kritika saria jaso duten idazleek zenbat lanketa izan dituzten. Edonola ere, aipamenak eta lanketak hain lotuta egonda, aurreikus daiteke lanketetan ere murrizta izango dela poeten lekua.

*LXVIII. taula: Ikasleek landu izan dituzten autoreak Poesiaren kritika sariaren arabera*

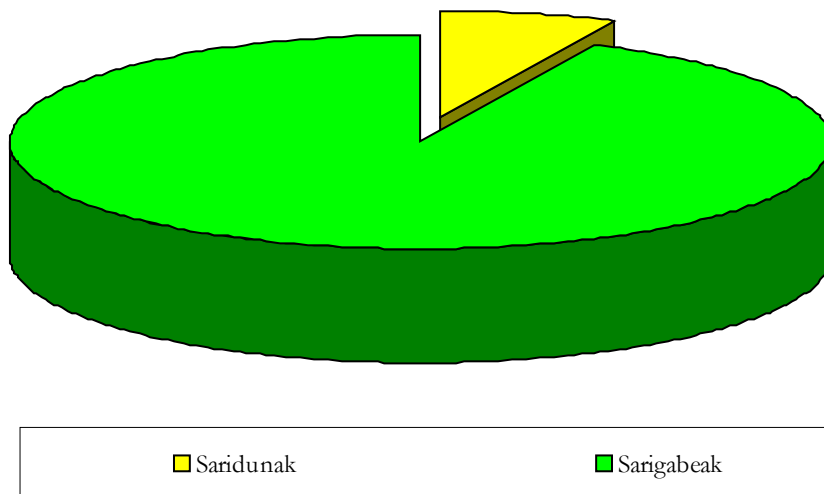
	<b>Poesiaren kritika sariak</b>	<b>Idazlea landu duten ikasleak<sup>65</sup></b>
Felipe Juaristi	3	59
Joxe Austin Arrieta	2	32
Patxi Ezkiaga	2	*
Rikardo Arregi Diaz de Heredia	2	*
Tere Irastortza	2	*
Juan Kruz Igerabide	2	*
Amaia Iturbide	1	*
Arantxa Urretabizkaia	1	145
Imanol Irigoien	1	*
Jose Luis Otamendi	1	*
Josè Luis Padròn	1	*
Joxerra Gartzia	1	*
Juan Mari Lekuona	1	*
Juan Ramon Madariaga	1	*
Kirmen Uribe	1	*
Miren Agur Meabe	1	*
Patrizio Urkizu	1	17
Xabier Lete	1	*

\* Idazle horiek galderan jasotako 43 idazleen zerrendatik kanpo geratu ziren.

<sup>65</sup> Lanketa guztiak hartu dira kontuan.

*XVIII. irudia*

**Noizbait landu dituzten idazleak Poesiaren kritika sariaren arabera**



Goiko datuek indartu baino ez dute egiten gorago aipatutakoa: Poesiaren kritika saria jaso duten idazleak ez dira lantzen ikasgeletan, eta orain arteko datuen arabera, ematen du poesia-idazleek ez dutela leku handirik betetzen literaturaren historia irakasten denean ere.

### **8.2.2. Espainiako Sari Nazionala**

Gatozen, orain, Espainiako Sari Nazionalaren eragina zehaztera. Sari hori askotariko literatur generoetan ematen da: poesian, narrazioan, saiakeran, antzerkian eta, azkenik, haur eta gazte literaturan. Sari Nazionaletan, ondoren ikusiko ditugun hiru euskal literatur lanak izan dira sarituak orain arte.

LXIX. taula: Espainiako Sari Nazionala jaso duten euskal idazleak (1980-2004)

	Autorea	Lana	Generoa
1989	Bernardo Atxaga	<i>Obabakoak</i>	Narrazioa
2002	Unai Elorriaga	<i>SPrako tranbia</i>	Narrazioa
2003	Mariasun Landa	<i>Krokodiloa ohe azpian</i>	Haur eta gazte literatura

LXX. taula: Espainiako Sari Nazionala jaso duten euskal idazleek ikastetxeetan izandako presentzia

	Ikasgelan aipatuenak	2004-2005ean irakurriak
Bernardo Atxaga	482	204
Unai Elorriaga	22	65
Mariasun Landa	8	1

Espainiako Sari Nazionala eskuratu duten euskal idazleak oso gutxi dira ondorioak ateratzeko. Hala ere, hiru autoreen izenak aski ezagunak ditugun arren, Batxilergoan lehenengo biek dute oihartzunik handiena; hori iradokitzen dute 2004-2005 ikasturteko irakurgaien datuek. Izan ere, Atxagaren lanak 204 ikaslek irakurri zituzten, Elorriagarenak 65ek eta Mariasun Landarenak bakar batek (arrazoia, ziurrenik, Landaren saritutako lana haur literatura izatean datza). Edozein kasutan, pentsa daiteke narrazio-lan batek sari hori jasotzeak segurtatu egiten duela irakaskuntzaren zirkuituan sartzea, hedabideetan eta saltokietan daukan oihartzuna dela eta. Gogoratzea besterik ez dago sakoneko elkarrizketetan irakasle batzuek ziotela sari honengatik irakurrarazi zietela ikasleei *SPrako tranbia*.

Jarraian, 1982an sortutako Euskadi Literatura Sariak aztertuko ditut. Sari horietan hiru sail bereizi ohi dira: Euskarazko Euskadi Literatura Saria (nobela, narrazio laburra, saiakera, antzerkia eta poesia), haur eta gazte Literaturako Euskadi Saria eta Literatura itzulpen onenaren Euskadi Saria<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> Esan behar dut Euskadi Sariak izandako irabazleak zerrendatzeko Eusko Jaurlaritzako M.J. Cambraren laguntza izan dudala.



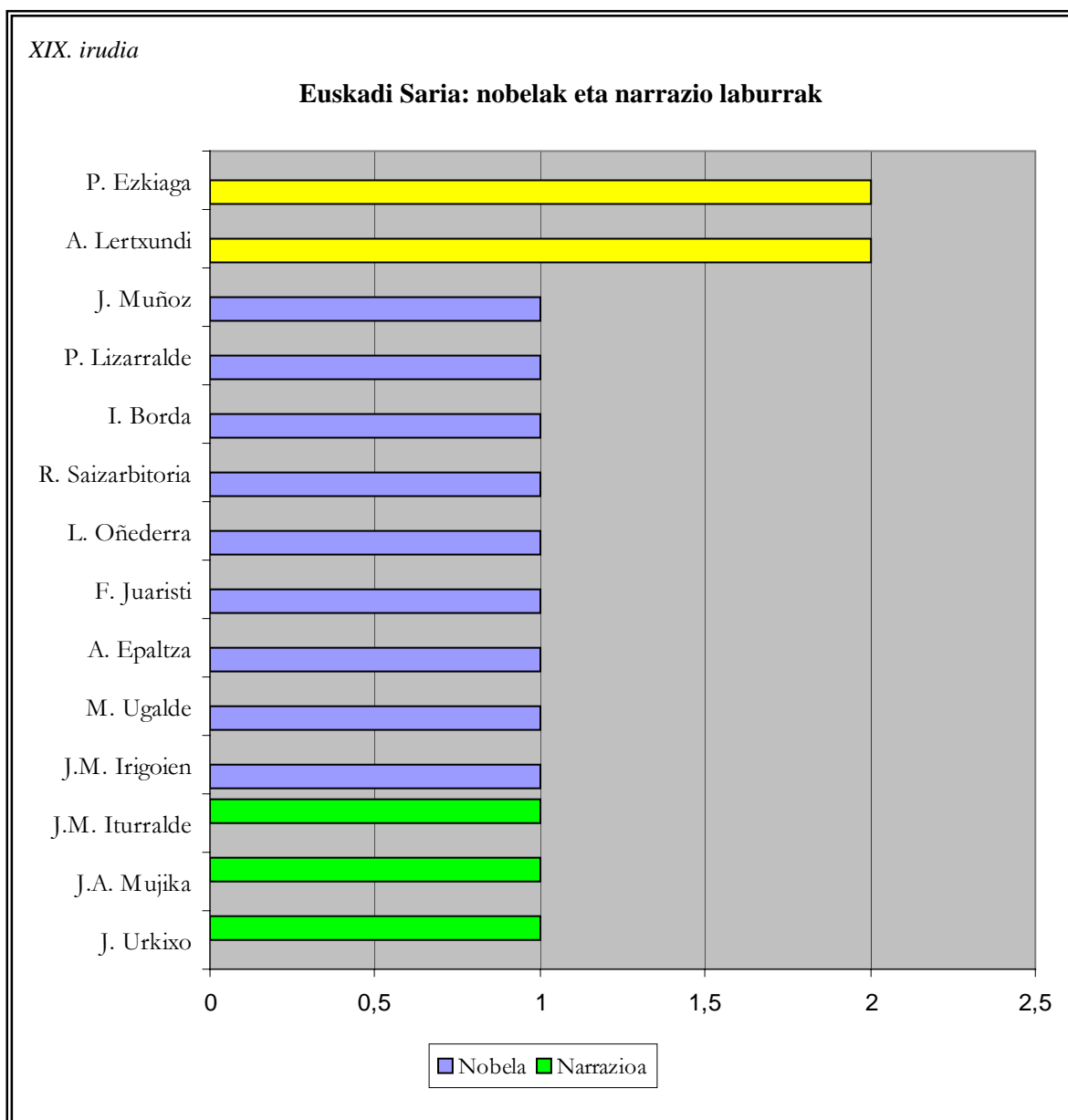
### 8.2.3. Euskarazko Euskadi Literatura Sariak

*LXXI. taula: Euskarazko literatura: nobela*

	<b>Autorea</b>	<b>Lana</b>
<b>1982</b>	Anjel Lertxundi	<i>Hamaseigarrenean, aidanez</i>
<b>1986</b>	Joan Mari Irigoien	<i>Udazkenaren balkoitik</i>
<b>1989</b>	Martin Ugalde	<i>Itzulera baten istorioa</i>
<b>1991</b>	Patxi Ezkiaga	<i>Zisnearen hegada</i>
<b>1995</b>	Patxi Ezkiaga	<i>Karen Airamekoa</i>
<b>1997</b>	Aingeru Epaltza	<i>Tigre ehizan</i>
<b>1998</b>	Felipe Juaristi	<i>Galderen geografia</i>
<b>1999</b>	Anjel Lertxundi	<i>Argizariaren egunak</i>
<b>2000</b>	Lourdes Oñederra	<i>Eta emakumeari sugeak esan zion</i>
<b>2001</b>	Ramon Saizarbitoria	<i>Gorde nazazu lurpean</i>
<b>2002</b>	Itxaro Borda	<i>% 100 Basque</i>
<b>2003</b>	Pello Lizarralde	<i>Larrepetit</i>
<b>2004</b>	Jokin Muñoz	<i>Bizia lo</i>

*LXXII. taula: Euskarazko literatura: narrazio laburra*

	<b>Autorea</b>	<b>Lana</b>
<b>1983</b>	Joanes Urkixo	<i>Dragoia eta laberintoa</i>
<b>1984</b>	Jose Antonio Mujika	<i>Herabearen Ihesa</i>
<b>1985</b>	Joxemari Iturralde	<i>Hamasei urte bete nuenean hiriko argiak iraungi ziren</i>



Kritika Sariarekin ikusi dugu narrazioari dagozkion sariak direla irakaskuntzaren zirkuituarekin loturarik estuena dutenak. Hortaz, pentsatzekoa da Euskadi Sarien pisua neurtzeko, narrazio laburrei zein eleberriei dagozkien sariak izango direla aztertzeko interesgarrienak.

Euskarazko Euskadi Sarietan Ezkiagak eta Lertxundik bina sari jaso dituzte. Beraz, Euskadi Sarien oihartzuna zenbatekoa den neurtzeko oso kontuan hartu beharko da bi autore horiek irakaskuntzan duten presentzia. Dena dela, Lertxundik narrazioaren arloan bi kritika sari jaso dituela eta, Euskadi Sariaren erakina ezagutzeko esanguratsuagoa izango da Ezkiagak ikastetxeetan duen lekua aztertzea. Ikus dezagun, beraz, Euskarazko Euskadi Literatura Sariak jaso dituzten euskal idazleek zein leku izan duten ikastetxeetan.

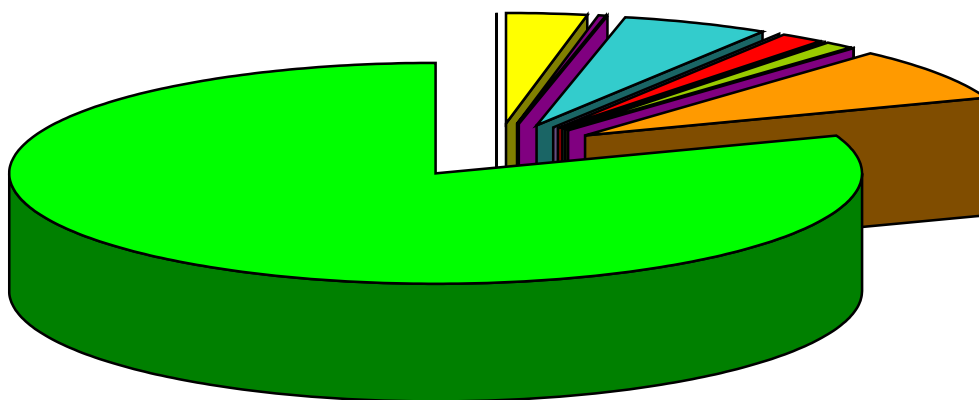
Ikus dezagun ikasturteko irakurgaiak aukeratzekoan sari hau hautaketarako irizpide gisa erabiltzen den.

LXXIII. taula: Narrazio laburretan eta eleberrian Euskadi Saria jasotako idazleak eta 2004-2005eko irakurgaiak

	2004-2005ean irakurriak
Ramon Saizarbitoria	111
Joan Mari Irigoien	77
Anjel Lertxundi	44
Jokin Muñoz	23
Joxemari Iturralde	14
Felipe Juaristi	2
Joanes Urkixo	1
Aingeru Epaltza	0
Itxaro Borda	0
Jose Antonio Mujika	0
Lourdes Oñederra	0
Martin Ugalde	0
Patxi Ezkiaga	0
Pello Lizarralde	0
Orotara	1394

XX. irudia

Idazlerik irakurrienak Euskarazko Euskadi Sarien arabera (narrazio laburra eta nobela)



■ A. Epaltza	■ A. Lertxundi	■ F. Juaristi
■ I. Borda	■ J.M. Irigoien	■ J. Urkixo
■ J. Muñoz	■ J.A. Mujika	■ J.M. Iturralde
■ L. Oñederra	■ M. Ugalde	■ P. Ezkiaga
■ P. Lizarralde	■ R. Saizarbitoria	■ Inoiz saririk jaso ez dutenak

Ikasturtean zehar ikasleei agintzen zaizkien irakurgaietan ez du ematen Euskadi Sariak garrantzi berezirik dutenik. Izan ere, Euskadi Saria besterik jaso ez duten idazleek oso leku urria dute. Baten bat nabarmentzekotan, Muñozen *Bizia lo* nabarmendu daiteke (harrera

ona izan du, nonbait); 23 ikaslek irakurri zuten *Bizia lo* liburua 2004-2005 ikasturtean. Horren arrazoia honakoa izan daiteke: ikasturte hartan bertan emandako saria izanik, une hartako oihartzun mediatikoak bultzatuta irakurrarazi ahal izan zitzairen *Bizia lo* ikasleei. Edozein kasutan, irakurgaietan ez du ematen liburua aukeratzeko irizpide emankorra denik Euskadi Saria.

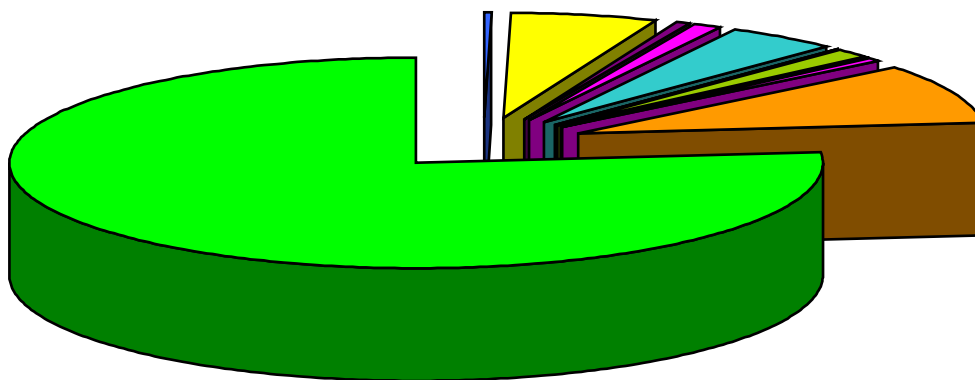
Ikus dezagun, orain, literaturaren historia lantzen denean ze leku duten sari hau jaso izan duten idazleek.

LXXIV. taula: Narrazio laburra eta eleberria

	<b>Ikasgelan aipatuenak</b>
Ramon Saizarbitoria	171
Anjel Lertxundi	105
Joan Mari Irigoien	81
Joxemari Iturralde	24
Itxaro Borda	21
Felipe Juaristi	10
Pello Lizarralde	8
Aingeru Epaltza	4
Jokin Muñoz	2
Joanes Urkixo	0
Jose Antonio Mujika	0
Lourdes Oñederra	0
Martin Ugalde	0
Patxi Ezkiaga	0
Orotara	1817

XXI. irudia

**Idazlerik aipatuenak Euskarazko Euskadi Sarien arabera (narrazio laburra eta nobela)**



■ A. Epaltza	■ A. Lertxundi	■ F. Juaristi
■ I. Borda	■ J.M. Irigoien	■ J. Urkixo
■ J. Muñoz	■ J.A. Mujika	■ J.M. Iturralde
■ L. Oñederra	■ M. Ugalde	■ P. Ezkiaga
■ P. Lizarralde	■ R. Saizarbitoria	■ Inoiz saria jaso ez dutenak

Atentzioa ematen duen lehenengo datua hau da: lau Euskadi Sari jaso dituen Ezkiagaren presentziarik eza aipamenetan. Euskadi Sariak jaso eta aipatu enetan kokatzen direnak Lertxundi, Saizarbitoria eta Irigoien ditugu; hala ere, hiru horiek Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso dute. Ondorioz, pentsatzekoa da hiru idazle horien presentzia Narrazioaren kritika sariak eragin duela; horri lotuta, ez du ematen autoreen aipamenetan Euskadi Sariak eragin zuzenik duenik.

Bestalde, ikusi dugu saria jaso dutenetan aipatu enak eta irakurrienak Saizarbitoria, Lertxundi eta Irigoien ditugula, eta oso atzetik jarraitzen die Iturraldek. Azken hori 2004-2005 ikasturtean 14 ikaslek irakurri zuten, eta 24k aipatu enen artean kokatu zuten. Hala ere, Iturraldek badu beste saririk ere; horien artean Kritika Saria, *Kilkerra eta roulottea* lanarekin irabazitakoa 1997an. Beraz, ez dago argi esaterik sari batak edo besteak eragin zuen Iturralde Irakaskuntza-Sisteman sartzea. Dena dela, orain arteko datuek pentsarazten dute arrazoi horren atzean Narrazioaren kritika saria dagoela, eta hipotesi hori indartu egiten dute Euskadi Saria jaso zuenetik (1985etik) pasatu diren urte ugariak.

Hurrengo lerroetan poesiaren, saiakeraren eta antzerkiaren arloetan ematen diren Euskadi Sariak aztertuko ditut. Pentsatzekoa da, Kritika Sariarekin ikusi dugun bezala, poesiaren alorreko saria jasotakoek narrazio-idazleek baino oihartzun txikiagoa izango zutela ikastetxeetan. Gainera, ikusi dugu hiru genero horiek apenas irakurtzen direla ikastetxeetan, eta gainera, poesiaren, saiakeraren eta antzerkiaren sariak 1994. urtea baino lehenagokoak dira (urte horretatik aurrera narrazioan –narrazio laburretan nahiz eleberrietan–, haur eta gazte literaturan eta itzulpen-lanetan soilik eman dira Euskadi Sariak).

LXXV. taula: Euskarazko literatura: poesia

	<b>Autorea</b>	<b>Lana</b>
<b>1983</b>	Luis Mari Mujika	<i>Aire neurtuak</i>
<b>1984</b>	Luis Baraiazarra	<i>Bakardadeko bertso ezpalak</i>
<b>1985</b>	Patxi Ezkiaga	<i>Armageddon</i>
<b>1986</b>	Luis Berrizbeitia	<i>Zorpena jenerala</i>
<b>1987</b>	Patxi Ezkiaga	<i>Ispiluaren isladaketak</i>
<b>1988</b>	Imanol Irigoien	<i>Argiaren barne distantziak</i>
<b>1989</b>	Migel Angel Unanua	<i>Ogen liliak</i>
<b>1990</b>	Karlos Linazasoro	<i>Udazkeneko karabana erratua</i>
<b>1991</b>	Felix Zubiaga	<i>Oi Emmanuel!</i>
<b>1994</b>	Amaia Iturbide	<i>Gelak eta zelaiak</i>

LXXVI. taula: Euskarazko literatura: saiakera

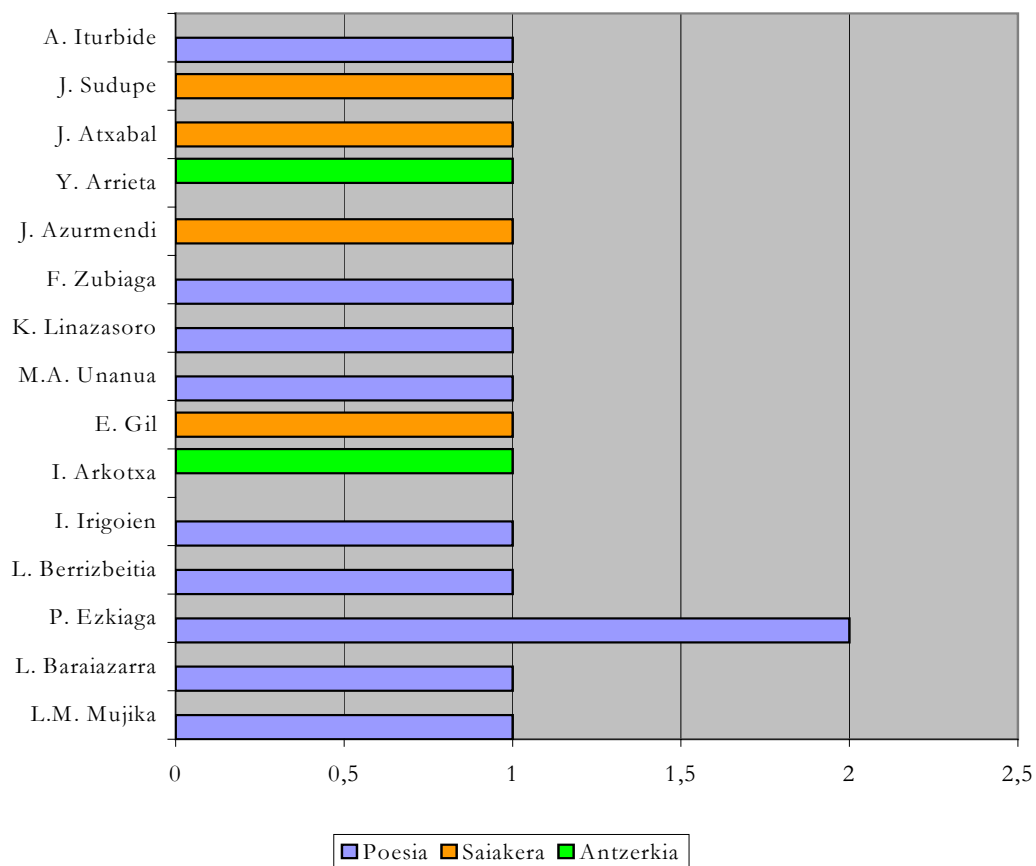
	Autorea	Lana
1988	Eduardo Gil	<i>O tempora! O mores</i>
1990	Joxe Azurmendi	<i>Filosofia zer den</i>
1991	Juana Atxabal	<i>Narciso berriaz gogoetak</i>
1994 <sup>67</sup>	Jon Sudupe	<i>Ilustrazioaren bidetik argi berri bila Frankfurtan</i>

LXXVII. taula: Euskarazko literatura: antzerkia

	Autorea	Lana
1988	Iosu Arkotxa	<i>Bai, horrela da</i>
1991	Yolanda Arrieta	<i>Ba dago ala ez dago...?</i>

XXII. irudia

**Euskadi Sariak: antzerkia, saiakera eta poesia**



<sup>67</sup> 1992an eta 1996an ez zen sariketarik egin; 1993an, berriz, euskarazko literaturari ez zitzaion saririk eman.

Antzerkia, poesia eta saiakera biltzen dituen multzo honetan ere Ezkiaga dugu sari bat baino gehiago jaso duen idazle bakarra, biak ere poesian. Hurrengo tauletan aztertuko dut Euskadi Sariak genero hauetan jasotako idazleek irakurgaietan eta ikasgeletan duten lekua.

*LXXVIII. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Sariak saiakeran, antzerkian eta poesian jaso dituzten idazleek ikastetxeetan izandako aipamen-kopurua*

	<b>Ikasgelan aipatuena</b>
Luis Mari Mujika	5
Amaia Iturbide	0
Eduardo Gil	0
Felix Zubiaga	0
Imanol Irigoien	0
Iosu Arkotxa	0
Jon Sudupe	0
Joxe Azurmendi	0
Juana Atxabal	0
Karlos Linazasoro	0
Luis Baraiazarra	0
Luis Berrizbeitia	0
Migel Anjel Unanua	0
Patxi Ezkiaga	0
Yolanda Arrieta	0
Orotara	1817

Goiko datuek argi eta garbi adierazten dute Euskarazko Euskadi Sariak narrazio lanetan eragin txikia badute, are txikiagoa dutela gainontzeko generoetan. Datuen irakurketan, alabaina, aintzat hartu behar da azken urteotako Euskarazko Euskadi Sari guztiek narrazioan idatziriko lanak soilik saritu dituztela; hortaz, ulergarria ere bada goiko idazleek duten oihartzunik eza. Eta antzeko emaitzak aurreikusten dira ikasgeletako literatur testuen lanketetan ere.

*LXXIX. taula: Euskarazko Euskadi Literatura Sariak saiakeran, antzerkian eta poesian jaso dituzten idazleek lanketetan izandako presentzia*

	<b>2004-2005ean irakurriak</b>
Yolanda Arrieta	1
Amaia Iturbide	0
Eduardo Gil	0
Felix Zubiaga	0
Imanol Irigoien	0
Iosu Arkotxa	0
Jon Sudupe	0
Joxe Azurmendi	0
Juana Atxabal	0
Karlos Linazasoro	0
Luis Baraiazarra	0
Luis Berrizbeitia	0
Luis Mari Mujika	0
Migel Anjel Unanua	0
Patxi Ezkiaga	0
Orotara	1394

Esan bezala, datu hauek erakusten dute Euskadi Sarien oihartzuna hutsaren hurrengo delat ikastetxeetan, bederen, narrazioa ez beste generoetan. Jarraian, haur eta gazte literatura sailean eman izan diren Euskadi Sariak ikusiko ditugu. Lehenago ikusi dugu Batxilergoan, oraindik ere, irakurri irakurtzen direla haur eta gazte literaturako liburuak. Hortaz, litekeena da alor honetan emandako Euskadi Sariak eragina izatea Irakaskuntza-Sisteman.

*LXXX. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Saria<sup>68</sup>*

	<b>Autorea</b>	<b>Lana</b>
<b>1997</b>	Bernardo Atxaga	<i>Xola eta basurdeak</i> (Erein)
<b>1998</b>	Patxi Zubizarreta	<i>Gizon izandako mutila</i> (Pamiela)
<b>1999</b>	Juan Kruz Igerabide	<i>Jonas eta hozkailu beldurtia</i> (Aizkorri)
<b>2000</b>	Felipe Juaristi	<i>Animalien inauteria</i> (Erein)
<b>2001</b>	Karlos Linazasoro	<i>Bota gorriak</i> (Anaya-Aritza)
<b>2002</b>	Miren Agur Meabe	<i>Itsaslabarreko etxea</i> (Aizkorri)
<b>2003</b>	Fernando Morillo	<i>Izar-malkoak</i> (Aizkorri)
<b>2004</b>	J.M. Olaizola "Txiliku"	<i>Osaba Bin Floren</i> (Elkar)

Haur eta gazte literaturaren sailean Euskadi Saria irabazi duten idazleetan, orain arte beste sari batzuetan aipatu ditugun izenak ditugu: Atxaga, Igerabide, Juaristi, Linazasoro eta Meabe. Dena dela, ikusi dugu narrazioaren alorrean emandako sariak soilik dutela

<sup>68</sup> Haur eta gazte literaturaren Euskadi Sariak 1997an hasi ziren.



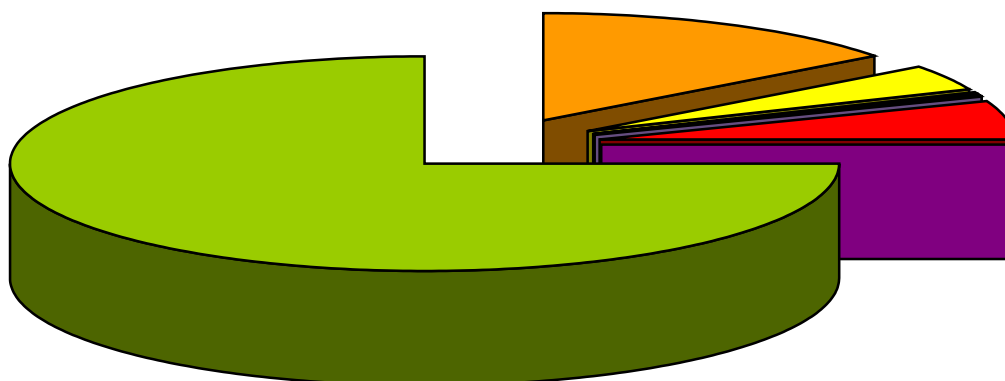
eragin zuzena irakaskuntzan; hortaz, haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak duen eragina neurtzeko, batez ere narrazioan saririk jaso ez duten autoreei erreparatuko diet.

*LXXXI. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak jaso dituzten euskal idazleek irakurgaietan izandako presentzia*

	2004-2005ean irakurriak
Bernardo Atxaga	204
Fernando Morillo	82
Patxi Zubizarreta	56
Juan Kruz Igerabide	4
Felipe Juaristi	2
Karlos Linazasoro	0
Miren Agur Meabe	0
J.M. Olaizola "Txiliku"	0

*XXIII. irudia*

**Idazlerik irakurrienak 2004-2005 ikasturtean  
haur eta gazte literaturako Euskadi Sarien arabera**



<span style="color: orange;">■</span> B. Atxaga	<span style="color: yellow;">■</span> P. Zubizarreta	<span style="color: purple;">■</span> J.K. Igerabide
<span style="color: pink;">■</span> F. Juaristi	<span style="color: cyan;">■</span> K. Linazasoro	<span style="color: lightpurple;">■</span> M.A. Meabe
<span style="color: red;">■</span> F. Morillo	<span style="color: magenta;">■</span> Txiliku	<span style="color: green;">■</span> Inoiz saririk jaso ez dutenak

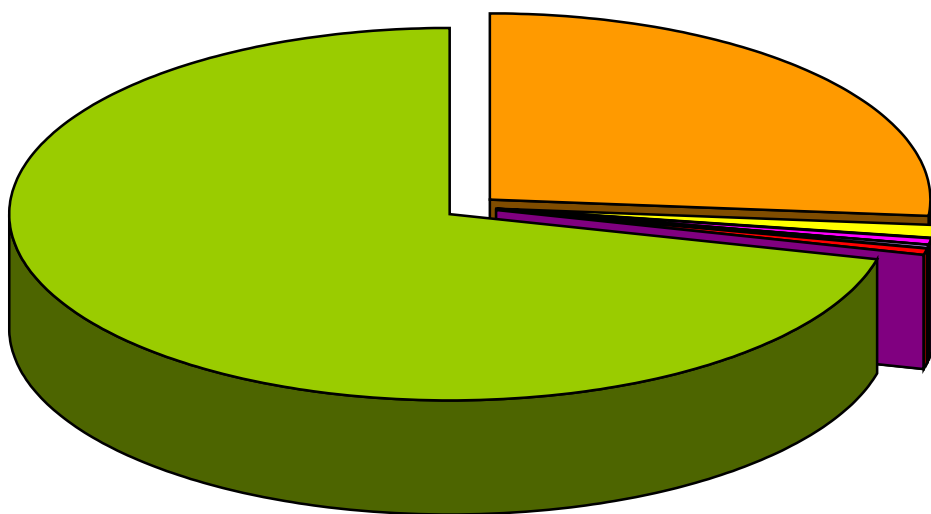
Idazlerik irakurrienei dagokienez, goiko datuek iradokitzen dute ikasturtean zehar irakurtzen diren liburuetan leku esanguratsua dutela Zubizarretak eta Morillok. Dena dela, benetan zaila da sari honek irakurgaietan zein eragin daukan ondorioztatzea, autoretik autorera aldatu egiten baitira emaitzak. Hurrengo taulan, haur eta gazte literaturako Euskadi Saria jasotako idazleak ikasgelan gehien aipatzen diren idazleen multzoan sartzen diren aztertuko dut.

LXXXII. taula: Haur eta gazte literaturako Euskadi Sariak jaso dituzten euskal idazleek aipamenetan izandako presentzia

	<b>Ikasgelan aipatuenak</b>
Bernardo Atxaga	482
Patxi Zubizarreta	18
Fernando Morillo	11
Felipe Juaristi	10
Miren Agur Meabe	3
Juan Kruz Igerabide	2
Karlos Linazasoro	0
J.M. Olaizola "Txiliku"	0

XXIV. irudia

**Idazlerik aipatuenak haur eta gazte literaturako Euskadi Sarien arabera**



<span style="color: orange;">■</span> B. Atxaga	<span style="color: yellow;">■</span> P. Zubizarreta	<span style="color: purple;">■</span> J.K. Igerabide
<span style="color: pink;">■</span> F. Juaristi	<span style="color: cyan;">■</span> K. Linazasoro	<span style="color: lightpurple;">■</span> M.A. Meabe
<span style="color: red;">■</span> F. Morillo	<span style="color: magenta;">■</span> Txiliku	<span style="color: green;">■</span> Inoiz saririk jaso ez dutenak

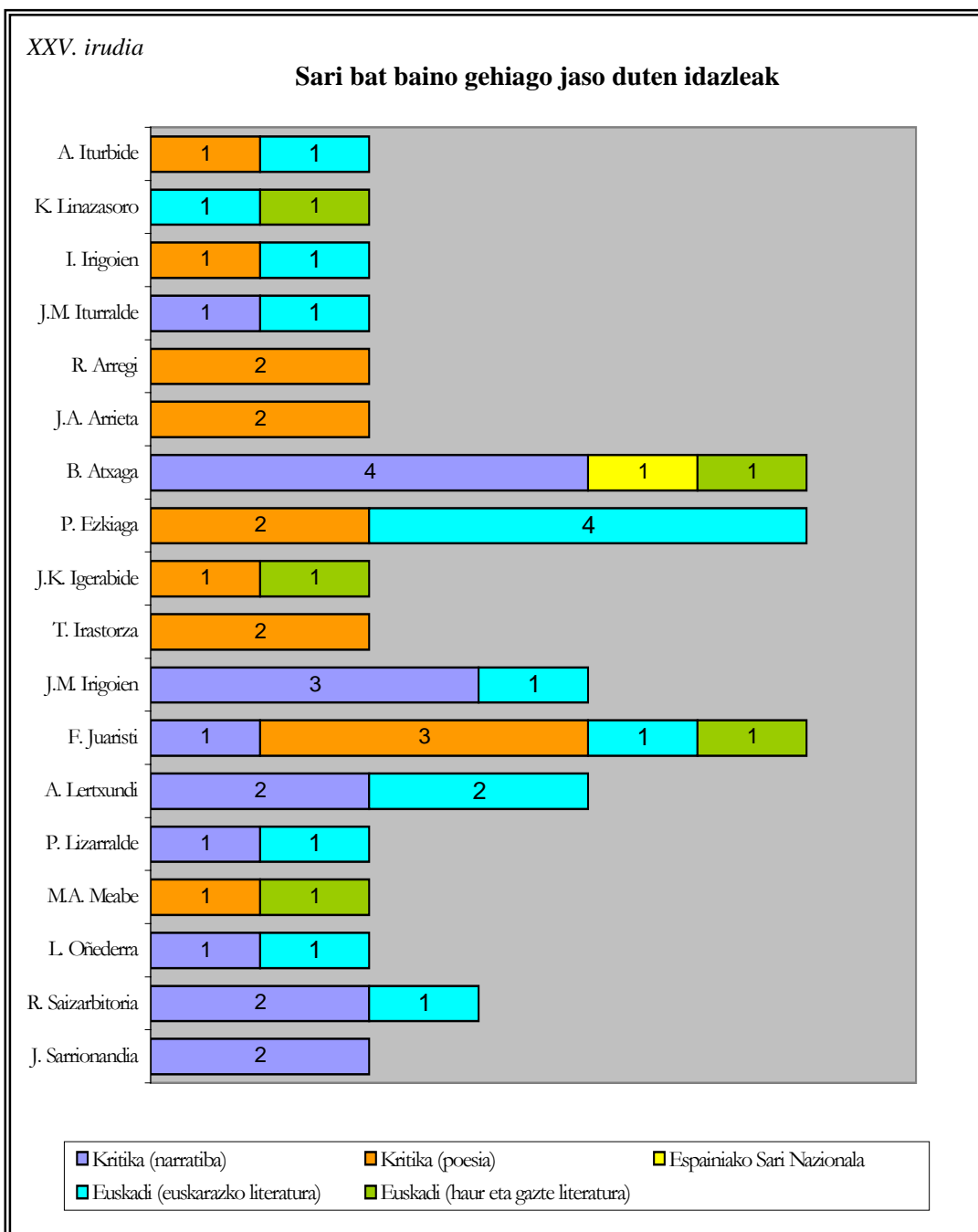
Arestian esan dut daturik esanguratsuenak narrazioan saririk jaso ez duten autoreek eskain diezazkiguketela oraingo honetan. Horri lotuta, ikasgelako aipamenetan oso txikia da sari hau jasotako autoreek betetzen duten lekua (kontuan hartu behar da Atxagak beste hainbat sari irabazi dituela, eta beraz, ez dela oso adierazgarria hark duen lekua)<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Lanketen taularik ez dut aztertuko kasu honetan; izan ere, lanketen datuak galdera itxi batetik ateratakoak dira; bertan ez dira jasotzen goiko idazleen izenik gehientsuenak.

Jarraian, aztergai izan ditudan hiru sari motak bildu eta sari bat baino gehiago jaso duten euskal idazleak zeintzuk izan diren ikusiko dugu, horrek irakaskuntzan izan duen eragina neurtzeko.

*LXXXIII. taula: Sari bat baino gehiago jaso duten euskal idazleak*

	<b>Kritika Saria (narrazioa)</b>	<b>Kritika Saria (poesia)</b>	<b>Sari Nazionala (narrazioa)</b>	<b>Sari Nazionala (haur eta gazte lit.)</b>	<b>Euskadi</b>	<b>Euskadi (haur eta gazte lit.)</b>
B. Atxaga	4	0	1	0	0	1
J.M. Irigoien	3	0	0	0	1	0
A. Lertxundi	2	0	0	0	2	0
R. Saizarbitoria	2	0	0	0	1	0
J. Sarrionandia	2	0	0	0	0	0
F. Juaristi	1	3	0	0	1	1
J.M. Iturralde	1	0	0	0	1	0
P. Lizarralde	1	0	0	0	1	0
L. Oñederra	1	0	0	0	1	0
R. Arregi	0	2	0	0	0	0
J.A. Arrieta	0	2	0	0	0	0
P. Ezkiaga	0	2	0	0	4	0
T. Irastortza	0	2	0	0	0	0
I. Irigoien	0	1	0	0	1	0
A. Iturbide	0	1	0	0	1	0
J.K. Igerabide	0	1	0	0	0	1
M.A. Meabe	0	1	0	0	0	1
K. Linazasoro	0	0	0	0	1	1



Grafikokoari erreparatzen badiogu, Atxaga, Ezkiaga eta Juaristi dira sari gehien jaso dituzten euskal idazleak; Atxagak narrazioan lau Kritiketa Sari, Espainiako Sari Nazionalan bat eta haur eta gazte literaturan Euskadi Sari bat. Ezkiagak lau Euskadi Sari ditu (bi narrazioan eta bi poesian) eta poesian lortutako beste bi Kritiketa Sari. Juaristik narrazioan Kritikaren Sari bat, Poesiako hiru Kritiketa Sari, Euskarazko Literaturan Euskadi Saria eta haur eta gazte literaturan beste Euskadi Sari bat. Hiru idazleok ikastetxeetan (eta hedabideetan, testuliburuetan, e.a.) duten presentzia, ordea, oso ezberdina da. Horrek, nire ustez, bi kontu uzten ditu agerian: batetik, Narrazioaren kritiketa sariak eta Narrazioaren

Sari Nazionalak duten gailentasuna gainontzeko sariekiko. Izan ere, Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso dutenak dira ikastetxeetan presentzia handiena dutenak, eta ematen du Espainiako Sari Nazionala jasotako idazleek (eta lanek) ere ziurtatuta dutela irakurriak izatea.

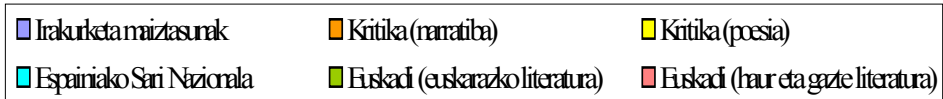
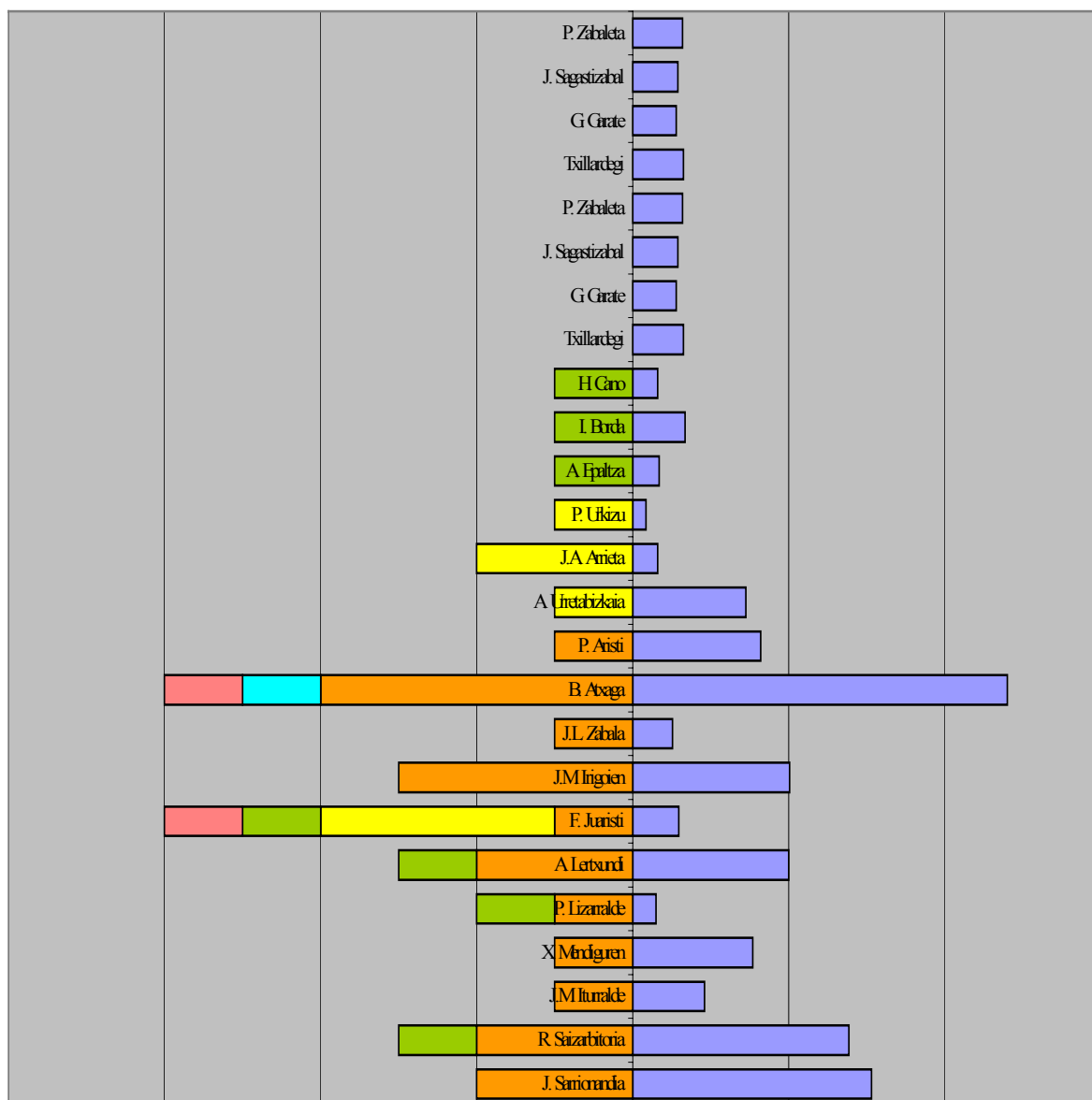
Atal honekin bukatzeko, ikasleek orain arte ikasgelan landu izan dituzten autoreak aztertuko ditut. Horretarako, Kritika Saria, Euskadi Saria eta Sari Nazionala irabazi duten idazleak ikasleen zein proportziok landu dituzten ikusiko dugu. Horrekin batera, ikastetxeetan landuenen artean kokatzen diren autoreak ere idazle sarituekin alderatuko ditut, ikusteko zeintzuk diren sarituak izan ez arren asko lantzen direnak. Hurrengo datuak galdera itxi batetik aterata daude, non ikasleek berrogeita hiru idazletatik zeintzuen lanak landu izan dituzten azaldu zuten. Hori da zenbait idazleren izenak ez agertzearen arrazoia.

*LXXXIV. taula: Kritikoek gehien aipatzen dituzten idazleen lanketa-maiztasunak*

	Kritika		Sari Nazionala		Euskadi		Inoiz irakurritakoak
	Saria		narrazioa	haur eta gazte	euskal literatura	haur eta gazte	
	narrazioa	poesia					
B. Atxaga	4	0	1	0	0	1	480
J.M. Irigoien	3	0	0	0	1	0	201
A. Lertxundi	2	0	0	0	2	0	200
R. Saizarbitoria	2	0	0	0	1	0	277
J. Sarrionandia	2	0	0	0	0	0	306
F. Juaristi	1	3	0	0	1	1	59
P. Lizarralde	1	0	0	0	1	0	30
X. Mendiguren	1	0	0	0	0	0	154
J. L. Zabala	1	0	0	0	0	0	51
J.M. Iturralde	1	0	0	0	1	0	92
P. Aristi	1	0	0	0	0	0	164
J.A. Arrieta	0	2	0	0	0	0	32
A. Urretabizkaia	0	1	0	0	0	0	145
P. Urkizu	0	1	0	0	0	0	17
A. Epaltza	0	0	0	0	1	0	34
I. Borda	0	0	0	0	1	0	67
H. Cano	0	0	0	0	1	0	32

XXVI. irudia

Sarituak izan diren idazleak eta idazle irakurrienak



Goiko datuek argi erakusten dute Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso duten idazleak direla berrogeita hiru idazleetan gehien irakurrazten direnak. Kritikaren Sari bakarra jaso duten idazleen artean, ordea, ezberdintasun handiak daude: esaterako, Lizarralderen lanen bat hamalau ikaslek irakurri dute, eta Mendigurenen lanak, berriz, hirurogeita hamazazpik. Gainera, horri gehitu behar zaio Lizarraldek Euskarazko

Literaturari dagokion Euskadi Saria ere eskuratua duela, baina horrek ez bide dio lagundu bere lana ikastetxeetara zabaltzen. Juaristik, Epaltzak, Bordak eta Canok ere Euskadi Sari bana izan arren, ez dute entzute handirik lortu irakaskuntzaren zirkuituan<sup>70</sup>; hortaz, ez du ematen Euskadi Sariak irakaskuntzan eragin handirik dutenik. Gauza bera ondoriozta genezake Poesiaren kritika sariarekin; Urkizuk bat, Arrietak bi eta Juaristik hiru izanik ere, 798 ikasletik hamazazpik landu dute Urkizuren testuren bat; hogeita hamabik Arrietarenen bat; Juaristiren kasuan, hamaseik baino ez dute noizbait haren testuren bat landu. Urretabizkaia dugu Kritika Sari bakarra lortu eta entzute gehien lortu duen idazlea, beraz, ematen du entzute horren arrazoiak sariketez kanpoko faktoreetan aurkitu beharko direla.

#### **8.2.4. Gogoan hartzekoak**

Literaturaren irakaskuntzan lantzen diren generoei dagokienez, egoera kezagarria iradokitzen dute aztertutako datuek: etxean irakurtzen diren liburuetan erabateko nagusitasuna dute narrazio-liburuek, eta orain arteko datuak kontuan hartuta, pentsa daiteke ikasleek ez dutela beste generorik irakurtzen Batxilergoan. Horrez gain, ikasgelan lantzen diren edukietan ere (batez ere literaturaren historiara bideratutakoetan) literatur generoen hierarkiek pisu nabarmena dute, eta ondorioz, irakaslerik gehienak narrazio-testuak lantzerantz eta narrazio-idazleak ezagutaraztera mugatzen dira.

Bestalde, sariketen atalean ikusi ditugunak laburbilduz, literatur sariketetan narrazioaren alorrean emandakoak dira irakaskuntzan eragin handiena dutenak; Poesiaren kritika sariak apenas du oihartzunik ikastetxeetan, eta berdin gertatzen da poesian, saiakeran eta antzerkian eman izan diren Euskadi Sariekin ere (azken horietan genero-hierarkien oztopoari gehitu behar zaio 1994. urtetik aurrera sariak narrazioan, haur eta gazte literaturan eta itzulpen lanetan soilik eman izana). Narrazioaren Euskadi Sariaren datuak ere ez dira esanguratsuegiak.

Bestalde, Sari Nazionalak ez du datu esanguratsuegirik eskaintzen, izan ere, hiru euskal liburuk bakarrik jaso dute sari hori. Beraz, jakin dakigun arren hedabideetan oihartzun handia duela Sari Nazionalak, ez daukagu ondorioak ateratzeko beste datu.

Sarietan daturik aipagarrienak, zalantza gabe, Narrazioaren kritika sariak eskaintzen dizkigu; bai ikasgelako aipamen eta lanketetan, bai eta etxeko irakurgaietan ere, pisu

---

<sup>70</sup> Esan beharra dago, dena dela, H. Canok jasotzeke zeukala Euskadi Saria galdeketa egin nituenean. Hori izan da gainontzeko tauletan ez aipatzearen arrazoiak.

esanguratsua dute sari hori jaso duten hainbat autorek. Horrela, ikasgelan gehien aipatzen eta lantzen diren idazleetan, erdia baino gehiago dira Narrazioaren kritika saria jaso dutenak. Horri lotuta, esan daiteke Narrazioaren kritika sariak lotura zuzena duela idazlearen kontsagrazioarekin, eta sari bat baino gehiago jasotzeak eragin duela, hein handi batean, idazle horiek betetzea literatur sistema orokorraren nahiz ikasgeletan lantzen diren edukien erdigunea. Irakurgaietan, berriz, sari horren –eta literatur sisteman kontsagratu den erdigunearen– eragina murriztagoa dela pentsa daiteke (hamar irakurgaitik lau dira idazle sarituenak).



## **9**

### **Ondorio orokorrak**

Mendebaldeko kulturaren Eskola dugu –famiarekin batera– baloreen transmisioaren eragile garrantzitsuenetakoa. Rol hori, gainera, indartuz joan da azken hamarkadetan, derrigorrezko eskolaratzearen luzapenaren ondorioz. Balore zehatz batzuen transmisioaren bidez, Eskolak gizabanakoaren jarrera sozialetan eragitea du helburu.

Horri lotuta, esan daiteke kultura bakoitza bere baldintza sozialen produktua dela, eta ezaugarri horrek ezinbesteko bihurtzen du gizarte-baloreak erlatibizatzea, jendartean garrantzi handiena duten baloreak boterean dagoen gizataldeak erabakitakoak izan ohi baitira.

Ildo horretatik, literatur lan kontsagratuen balioa bera ere auzitan dago. Izan ere, une historiko jakin batean literatur sistemaren erdigunean kokatu den literatur lana periferiara igaro daiteke beste une batean, eta alderantziz. Azken batean, jendartean une bakoitzean dauden balore eta interesak aldatuz doaz etengabe, eta horien arabera garatzen da literatur sistema oro.

Eskolak eginkizun garrantzitsua dauka literatur sistemaren egituraketan; alde batetik, literaturaren historiako idazle eta testurik garrantzitsuenak ezagutarazteko lana hartzen du bere gain, idazle batzuen lanak betierekotuz eta beste batzuenak baztertuz. Bestetik, ikasleei irakurrarazten zaizkien liburuekin merkaturan modu nabarmenean eragiten du, argitaletxeei errentagarritasun ekonomikoa emanaz liburu mota eta literatur genero batzuekin.

Horrek guztiak agerian uzten du garrantzi handia daukala Eskolan zer irakasten den aztertzeak. Literaturaren irakaskuntzaren kasuan, gainera, ikusi dugu ikastetxeetan literaturari ematen zaion garrantzia gainbehera doala, nahiz eta ikasleek literaturarekin duten harremana ia erabat egon eskolari lotuta. Hori horrela, euskal literaturaren irakaskuntzan garrantzi berezia dauka, nire ustez, egoeraren larritasunaz jabetu eta etorkizunerako bide berriak proposatzeak.

Ikerlan honetan literaturan zer irakasten den, nola irakasten den eta zein helbururekin irakasten den, irakaskuntzan merkatu-irizpideek zein eragin duten eta literatur sistemako erdigune eta periferien egituraketak zenbaterainoko pisua duten aztertzeaz gainera, literaturaren irakaskuntzak gaur egun dituen hutsune nagusiak eta erronka garrantzitsuenak azaleratzen saiatu naiz. Atal honetan, ikerlanak eman dituen ondorio garrantzitsuenak bilduko ditut.

***1. Ikasketa-prozesua ikaslearengan ardaztu behar da, ikaslea subjektu aktibo bihurtuz eta edukiak haren testuinguru eta kapital kulturalera egokituz.***

Lan honetan teoria komunikatiboen ikuspegitik aztertu dut literaturaren irakaskuntza; horretarako, teoria horien proposamena literatur irakaskuntzaren eguneroko jardunarekin alderatu dut. Aukeratutako ikuspegiak askotarikoak izan dira, besteak beste, Irakaskuntza-Sistemako hartzaileena (ikasleak), igorleena (irakasleak), instituzioena (curriculum legeak eta testuliburuak), merkatuarena (sariketak) eta produktuarena berarena (generoak).

XX. mendean, teoria komunikatiboek ekarpen garrantzitsuak egin zituzten literaturaren irakaskuntza ikuspegi dinamiko eta parte-hartzaitik proposatzeko. Literatur teoriak agerian utzi zuten, besteak beste, irakurketa-ekintza oro subjektiboa dela, eta beraz, testuaren irakurketa hartzaileak baldintzatzen duela. Hortik ondorioztatzen da literatura irakasten denean, ikasleari ez zaiola testuaren esanahia zein den irakatsi behar; testua interpretatzen lagundu behar zaio, eta ahalik eta interpretazio arrazoituenak osatzen irakatsi. Ideia hori erabat uztartzen da pedagogia aktiboaren ideiarekin. Pedagogia aktiboaren aldeko korranteek aldarrikatu izan dute ikasleak ikasketa-prozesuan modu aktiboan hartu behar duela parte. Horretarako, ikaslearen adinari, izaerari, beharrei eta testuinguruari egokitutako edukiak hautatu behar dira, eta ikasketa esanguratsuak eskaini behar zaizkio; alegia, egunerokotasunerako baliagarri izango zaizkionak. Ikuspegi berri horrek literatur irakaskuntzaren helburuak berrikustea eragin du.

Horrela, 1970eko hamarkadatik aurrerako pedagogien proposamenaren alderdi berritzaileenetarikoa honakoa da: literaturaren irakaskuntza ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzera bideratzea, eta ez ikasleari eduki kontzeptualak irakastera. Ondorioz, literaturaren informazio historikoa eta biografikoa tresna gisa proposatu da –ez helburu gisa–, testuaren esperientziaren, ulermenaren eta interpretazio egokiaren lagungarri. Horretarako, literatura irakurtzeaz gain, ulermenean, ekoizpenean eta motibazioan sakontzeko askotariko ariketak proposatu dituzte.

Edozein modutan, ikuspegi berri honek ez du eragin bera izan herrialde guztietan. Hego Euskal Herriko irakaskuntzan aldaketak eragin ditu hezkuntza-curriculumetan, baina oraindik ere ez da guztiz txertatu eguneroko jardunean. Aitzitik, euskal literaturaren irakaskuntzaren helburu behinena (ikasgelan literatura lantzen duten ikastetxeetan) literatura nazionalaren historia transmititzeak jarraitzen du izaten.

**2. Gaur egungo euskal literaturaren irakaskuntza literatura nazionalaren ideian oinarritzen da: jatorriz euskaraz sortuak diren testuak irakurtzen dira, eta euskal literaturaren historia irakasten da.**

Euskal Herrira etorruta, literaturaren irakaskuntza (kasu batzuetan) literaturaren historia ezagutaraztera mugatzen da; beste batzuetan, berriz, irakurlearen gaitasun komunikatiboak eta literarioak garatzera bideratutako metodologia berriak nagusitu dira. Beraz, euskal literaturaren irakaskuntzan bi helburu nagusi bereizten dira: ikastetxe batzuetan heziketa literarioa ematen saiatzen dira; beste batzuetan, literaturaren historia ezagutarazten. Helburuaren arabera, irakaslearen lana ere bi eratakoa izan daiteke: heziketa literarioa emateko, irakasleak testuaren ulermenean ahal beste lagunduko dio ikasleari testu-analisiaren eta testuingururatzearen bidez; literatur historia transmititzeko, berriz, galderak baino erantzunak proposatuko dira, eta tokian tokiko literaturaren historian egondako gertakari eta idazle esanguratsuenen inguruko kontaketa izango du ardatz.

Edozelan ere, gaur egun euskal literaturaren irakaskuntza (Hego Euskal Herrian) literatura nazionalaren ideian oinarritzen da: naziotasunaren mugen barruan kokatzen dira edukiak, alegia, euskal literaturaren historiaren irakaskuntza eta euskaraz ekoiztutako liburuen irakurketa dute ardatz. Pedagogia berritzaileek proposatzen dute literatur edukietan naziotasunaren mugak gainditzea, eta literatura itzuliari lekua egitea. Nire ustez (eta, ikusi dugun moduan, hala proposatzen dute literaturaren pedagogia komunikatiboan diharduten zenbait pedagogok), ikasleari bere kulturari dagokion gutxieneko kokapen historikoa ematea beharrezkoa da literatur testuak egoki irakurri, ulertu eta interpretatzeko. 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. Ezagutza horrekin bultzatuko dugu gaurko ikaslea biharko irakurle kritikoa izatera, merkatu-trikimailuei edota kanonari itsu-itsuan jarraituko ez diena. Hala ere, ikaslearen ezagutza kontzeptualak ez dira helburuak izan behar, baizik eta tresnak, literatur testuak hobeto ulertzeko.

**3. EAEko eta Nafarroako hezkuntza-curriculumek eredu historizistaren eta komunikatiboaren arteko nahasketa iradokitzen dute. Espainiako Curriculumak, ordea, estuago atxikitzen zaio ikuspegi komunikatiboari Gaztelania eta bere literatura irakasgaiari.**

Euskal ikastetxeen kasuan, irakaskuntzaren proposamen berritzaileek izan duten oihartzuna neurtzeko, funtsezko bi baliabide material aztertu ditut: hezkuntza-curriculumak eta testuliburua. Euskal literaturaren irakaskuntzan diharduten EAEko irakaslerik gehienek testuliburuari jarraitzen diote literatura lantzeko garaian, bai eduki teorikoak lantzeko bai eta testu-lanketak egiteko ere. Era berean, testuliburuak hezkuntza-curriculumaren legeak izaten dituzte oinarri; hori dela eta, horiek aztertzeak datu esanguratsuak eskaini dizkigu.

Hego Euskal Herrian bi hezkuntza curriculum ditugu: Euskal Autonomia Erkidegokoa eta Nafarroakoa. Bi curriculumei dagokienez, EAEkoak izaera berritzaileagoa daukala ikusi dugu. Nafarroakoan edukiak zurrunagoak dira; irakatsi beharreko autoreak zehaztu egiten dira, literatur gaitasuna garatzeko sorkuntza bezalako jarduera garrantzitsuek ez dute lekurik, ez da proposatzen edukiak gazteen mundu-ikuskerara egokitzea...

EAEn, berriz, Euskal Hizkuntza eta Literatura jakintzagaiaren helburu nagusia testuaren ulermen eta ekoizpenari lotuta dauden komunikazio-trebetasunak garatzea dela jasotzen da. Horrez gain, literatur edukiak generoka antolatuta aurkezteko saiakera dago (dena dela, esan behar da generokako egituraketaren barnean antolaketa kronologikoa dagoela). Irakatsi beharreko idazleei dagokienez, EAEko curriculumak ez du zehazten zeintzuk diren irakatsi beharreko autoreak. Landuko diren testuen inguruan, curriculumak zehazten du gazteen mundu-ikuskerarekin eta testuinguruarekin lotura eduki behar dutela, ahal den neurrian. Bestalde, jasotzen da literaturaren merkatua baldintzatzen duten alderdi soziologikoen berri eman behar zaiela ikasleei. Eta azkenik, EAEkoak daukan beste berritasun bat hau da: ikasleen literatur gaitasuna garatzeko beharrezko jotzen da ikasleak literatur testuen sorkuntzan saiatu eta trebatzea.

Edozein kasutan, bi curriculumetan antzematen da eredu zaharrari (eduki kontzeptualen irakaskuntza pasiboari) gainjarri egin zaiola eredu berria (irakaskuntza parte-hartzailea, hausnarketan eta esperimendazioan oinarritutakoa); alegia, eredu berriak ez du zaharra ordezkatu, eta ondorioz, bi ereduak nahastu egin dira. Horrela, EAEko curriculumak izaera irekiagoa izanik ere, eredu zaharraren hainbat ezaugarri mantentzen ditu oraindik. Esanguratsuen, ziurrenik, honako hau dugu: euskal literaturaren alorrean, lan esanguratsuenetara bideratutako lanketa. Beraz, alde batetik ezaugarri berritzaile bat

daukagu, testuaren interpretazioa proposatzen baita literatura irakasteko ardatz gisa; bestetik, testua bera aukeratzeko irizpidea eredu zaharrari dagokio. Izan ere, idazle eta lan kanonizatuen lanketak bakarrik proposatzen dira.

Bestalde, ez Nafarroako ez EAeko curriculumetan ez daude uztartuta hizkuntza eta literaturari dagozkien edukiak. Horri gehitu behar zaio hizkuntzari dagozkion edukietan ez dela aipatzen literatur testuen erabilerarik. Bukatzeko, aipagarria da curriculum bietan literaturaren ikuspegi historikoa nagusitzen dela. Etorkizunean, hezkuntza literarioaren erronkari helduko bazaio, aldaketa garrantzitsuak egin beharko dira curriculumen ikuspegian. Besteak beste, ikasketa kontzeptualen nagusitasuna baztertzeak eta literatur irakaskuntzaren ardatz irakurketa nahiz sorkuntza bihurtzeak ekar lezake ikuspegi-aldaketa hori. Azken batean, literatura irakasten denean hizkuntza bera lantzeko ere baliagarria dela hartu behar da kontuan, eta ikaslearen gaitasun komunikatiboak lehenetsi (betiere, kulturari buruzko ezagutza baztertu gabe).

4.1.3. atalean (106. or.) ikusi dugun moduan, Hego Euskal Herriko curriculumek Espainiakoa dute oinarri. Hiru curriculumak aztertzen hasita, Nafarroakoa dugu irakaskuntza eredu zaharrari estuen atxikitzen zaiona, eta EAekoak estuago jarraitzen dio Espainiako curriculumaren ikuspegiari. Edozein kasutan, aipagarria da Espainiakoak generokako antolaketaren koherentzia mantendu egiten duela; EAekoan, ordea, edukiak gertaera isolatu gisa aurkezten dira garaika antolatuta, generoen garapena aintzat hartu gabe. Gogora dezagun, baina, generoka antolatzeak aukera emango diola ikasleari testu mota bakoitzaren ezaugarriak ezagutzeko, ulertzeko eta sortzeko. Gainera, irakurgaietarako ere genero bakoitzeko irakurgai bana agintzea proposatzen da Espainiako curriculumean, irakurgai guztiak genero berekoak izan ez daitezen; Hego Euskal Herriko hezkuntza-legeetan ez da halakorik jasotzen. Horrek eragiten du hemengo ikastetxeetan ikasleek egiten dituzten irakurketak genero bakarrera mugatzea. Literatur sorkuntzari dagokionez, Espainiakoak Hego Euskal Herriko curriculumek baino gehiago azpimarratzen du ekoizpenaren garrantzia. Puntu honetan, komeni da gogora ekartzea, Swainek (1985:131) dioten moduan, jasotzen diren ezagutza linguistiko eta literarioak finkatzeko bitarteko garrantzitsuenetarikoa dela ekoizpena.

***4. Hizkuntza eta literaturari dagozkion testuliburuetan alde nabarmenak daude batetik bestera, jarduera eta eduki motetan. Edozelan ere, hizkuntza eta literatura –irakasgai berean bilduta egon arren– ez dira uztartu, eta bakoitzak bere atalak mantendu ditu.***

Erabiltzen diren testuliburuaren izaerari dagokionez, oso testuliburu desberdinak direla esan behar da. Testuliburu horietan ez dira neurri berean islatzen curriculumaren berritasunak, eta batzuk irakaskuntza tradizionalari estuago atxikitzen zaizkio. Horrela, batzuetan eduki kontzeptualak nagusitzen zaizkie prozedurazkoei, idazlearen bizitzan, obran eta estiloan oinarrituta. Beste batzuetan, ordea, eredu berriarekiko lotura handiagoa antzematen da. Azken horietan, hizkuntza lantzeko testu literarioak sarritan baliatzen dira, ulermen-ariketak ere nabarmen gehitzen dira, sorkuntza lantzeko literatur tailerretan erabili izan diren zenbait ariketa proposatzen dira, eduki kontzeptualen eta jarduera praktikoen kopurua parekatu egiten da... Hala ere, testuliburu guztiek dituzte, oraindik, irakaskuntza tradizionalaren zantzuak. Lehenik eta behin, hizkuntzari eta literaturari dagozkien lanketak bereizita aurkezten dira (beharbada curriculumaren egituraketaren ondorioz; izan ere, hezkuntza-curriculumetan ere bereizita ditugu hizkuntzari eta literaturari dagozkien edukiak). Horrez gain, irakaskuntza historizistarekin lotutako honako ezaugarri hauek dituzte euskal testuliburuak: edukiak ardatz kronologikoaren arabera antolatzeko joera, edukiak literatura nazionalaren mugen barruan kokatuta egotea, eduki kontzeptualen nagusitasuna eta, azkenik, ariketen progresio eta hausnarketarako aukera falta. Progresioari dagokionez, ez dago ariketa bat hurrengoarekin lotzeko eta gero eta lanketa osoagoak lortzeko saiakerarik. Lanketa bakoitza aurrekoetatik isolatuta egiten da, eta horrek oztopatu egiten du ikaslearen gaitasun literarioaren garapena. Ikasketa esanguratsuak eskainiko badira, progresio horrek izan behar du edukien antolaketaren ardatz; ikasi dena lehendik ikasitakoarekin lotu behar da, eta ikasitakoari osotasuna eman behar zaio. Hausnarketari buruz, berriz, esan daiteke ez dagoela literaturari buruzko hausnarketarik, alegia, testua beste testu batzuekin edo norbere esperientziekin lotzeko aukerarik, ez eta ikasitakoa oinarri hartuta ikasleek beren balorazioak egiteko abagunerik ere.

Edozein kasutan, testuliburuaren izaera desberdina aipatu behar da, eta batzuek curriculumak azaltzen duena baino ikuspegi tradizionalagoa islatzen duten arren, ondorio hori ezin da orokortu. Gainera, curriculumak ere literaturaren irakaskuntzari dagozkion helburu zaharkituak jasotzen ditu oraindik, eta beraz, ikuspegi berritzailea lausotu egiten da.

Ikerlanean zehar, proposamen didaktiko berrietatik curriculumera eta curriculumetik testuliburueta dauden jauziak ikusi ditugu, eta jauzi bakoitzean teoria komunikatiboek indarra galtzen dutela antzeman. Jauzi horietan, literaturaren irakaskuntzak dituen helburuak ere desitxuratu egiten dira, eta horrek eragiten du ikasleari iristen zaizkion edukiak eta lanketak hasierako curriculumeko helburuetatik oso urrun geratzea.

***5. Gaur egun euskal literaturaren irakaskuntzan bi helburu nagusitzen dira: ikasleek euskal idazle eta lan kontsagratuei nahiz garai esanguratsuenei buruzko eduki kontzeptualak barneratzea eta ikasleek ikasturtean zehar euskaraz irakurtzea. Dena dela, literatura irakastearen helburua argi ez edukitzeak eta ikasleen euskara maila kezkarriak eragin du hainbat ikastetxetan bigarren helburua bakarrik mantentzea.***

Oro har, euskal literaturaren irakaskuntzak gaur egun daukan hutsunerik larriena jakintzagaiaren helburuetan dago. Batetik, curriculumean bertan nahastu egiten dira ikasleak jaso beharreko ezagutzak. Curriculumetan hiru helburu nagusitzen dira: ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa garatzea, literaturaren historiako idazle eta lanik esanguratsuenen transmisioa egitea eta ikasleengan irakurtzeko zaletasuna piztea. Helburu horiek guztiak aipatzen dira, baina ez da zehazten bakoitza erdiesteko jorratu beharreko bidea. Hori dela eta, testuliburuak ez dira egokitu curriculumaren helburu berrietara, eta literaturaren irakaskuntzak literatur historiaren irakaspenari atxikita jarraitu du.

1970etik aurrera, pedagogia berrien aldeko adituek aldarrikatu zuten Hizkuntza eta Literatura irakasgaiaren helburuak bi norabide hartu behar zituela: bata, formazioaren alorrean, ikasleari testuak irakurtzen, interpretatzen, baloratzen eta ekoizten irakastea; bestea, eremu funtzionalean, ikasleak irakurtzera zaletzea. Irakurtzera zaletzeko baliatzen ziren testuekin ez zen proposatzen ez testu-iruzkinik, ez eta formazioko testuek izango zuten lanketarik ere. Lanketak izatekotan, ikasleen motibaziora bideratutakoak izatea proposatzen zen.

Euskal ikastetxeetan ikasgelatik kanpo egiten dira liburuen irakurketak, eta ikasgeletan irakurketa horiek duten jarraipen bakarra irakurri dela frogatzeko egiten den kontrola da. Horrek oztopatu egiten du irakurri denaren inguruko ulermenean sakontzea, irakurritakoa interpretatzea, e.a.



Formazio-helburuarekin irakurritako testuek, ordea, ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak garatzeko helburua izan behar zuten. Horretarako, askotariko jarduerak proposatu izan dituzte irakaskuntza komunikatiboaren aldeko pedagogoez (besteren artean, idazketa-tailerretako zenbait ariketa, testu-iruzkinak edota testuaren ulermenean sakontzeko bestelako ariketak). Nabarmena da euskal ikastetxeetan formazio-helburu hori ez dela guztiz txertatu irakaskuntza-programetan, eta horren ordez, historiografia nazionalek kontsagratutako egile eta lanen transmisioari eutsi zaio. Hortaz, formazioaren alorrean oraindik euskal literaturaren helburua ez da ikasleari testuak irakurtzen, interpretatzen, baloratzen eta ekoizten irakastea.

Egoera honek ondorio kezagarria ekarri du euskal ikastetxeetara: ikasle batzuek literaturarekin duten harreman bakarra etxeko irakurgaietara mugatzen da, ikasgelan ez dutelako literaturarik lantzen. Baina, kontuan eduki behar dugu etxeko irakurgai horien helburua ez dela ikasleak ezer ikastea, baizik eta irakurtzera zaletzea. Horrek liburu errazegiak irakurtzea dakar sarritan, inolako ahaleginik eskatzen ez dutenak, eta ondorioz, ikaslearen literatur gaitasunean garapenik eragingo ez dutenak. Beste ikasle batzuen kasuan, ikasgelan lantzen dituzten gaiak eduki kontzeptualez daude osatuta; alegia, literaturaren historia irakasten zaie, datu multzo bat ematen zaie buruz ikas dezaten.

Bi alor horiek dira euskal literaturaren irakaskuntzak jorratzen dituenak, eta ikaslearen garapen pertsonalarekin zuzenean lotuta dagoen helburua, ikaslearen gaitasun komunikatiboak garatzera bideratutakoa, albo batera uzten da ikastetxerik gehienetan. Horrek agerian uzten du egungo irakaskuntzak daukan hutsunea ikasleen literatur formazioan, eta literatur irakaskuntzaren helburuei buruzko hausnarketaren beharra azaleratzen du.

Bestalde, hizkuntza eta literatura irakasgai berean batzeak beste ondorio bat ere ekarri du ikasgeletara: hizkuntzak lehentasuna hartu du, eta literaturaren lanketa ez dago bermatuta. Horri lotuta, esan behar da literaturak ikasgeletan duen presentzia modu esanguratsuan aldatzen dela EAETik Nafarroara. Nafarroako ikastetxeetan Unibertsitaterako hautaprobak baldintzatzen du literaturaren irakaskuntza; hautaprobarako ikasi beharreko literatur edukiak lantzen dira ikasgeletan. Euskal Autonomia Erkidegoko hautaprobaren kasuan, literatur edukiak ez dute lekurik, eta horrek eragiten du EAEko ikastetxeetan irakasleen esku geratzea literatura landu edo ez erabakitzea. Edozelan ere, hautaprobak berak ere hainbat zailtasun eragiten ditu literaturaren irakaskuntza ikuspegi komunikatiboaren baitan proposatzeko; batetik, edukiak ezin dira ikasleen testuingurura

eta beharretara egokitu, eta bestetik, berriz, irakaskuntza-eredu horrek eduki kontzeptualen nagusitasuna bermatzen du.

Egoera horren ondorioz, kasu askotan, EAEko irakasleek nahiago izaten dute Hizkuntza eta Literaturari dagozkion orduak ikasleen hizkuntza hobetzera bideratu, eta testuliburuek eskaintzen dituzten ariketa gramatikalez eta Euskararen Gaitasun Agiria eskuratzeko egin beharreko ariketez baliatzen dira horretarako.

Azken batean, euskara normalizaziorako bidea urratzen ari den hizkuntza izateak ere eragina du hizkuntza eta literatura irakasgai bakarrean biltzean, eta hizkuntzari lehentasuna ematea eragiten du. Ikasle askok euskara maila baxua dauka, eta horrek bi ondorio dakartzkio literaturaren irakaskuntzari; batetik, ikasleek euskara ikastea lehenestea, hizkuntza baita ikasleen gaitasun komunikatiboetan ezagutzarik oinarrizkoena; bestetik, euskara maila baxu horrek eragiten du, sarritan, irakurgaiak hautatzean *erraztasuna* izatea irizpide hedatuenetariko bat.

Edozelan ere, ez da ahaztu behar –irakaskuntzaren teoria berritzaileek proposatzen duten moduan– literatura hizkuntza lantzeko ere balia daitekeela. Horri lotuta, ikusi dugu literatur irakaskuntzaren ikuspegi berritzailearen eragina nabarmena den testuliburuetan asko direla hizkuntza ikasteko baliatzen diren literatur testuak, dela lexikoa lantzeko, dela egitura sintaktikoak aztertzeko, dela hizkuntzaren beste alorren bat jorratzeko.

***6. Euskal literaturaren irakaskuntzan hiru erdigune eta hiru periferia bereizten dira. Horietatik bakarra ere ez da irizpide pedagogikoetan oinarrituta eraikitakoa.***

Ikusi berri dugunean oinarrituta, bistakoa da Batxilergoan irakurtzen diren liburuen aukeraketa irakaskuntzaren berezko irizpideak ez direnei lotutakoa dela. Irakasleek berek aitortu duten moduan, ez daukate erreferentziarik zein irakurgai proposatu eta zein ez erabakitzeke, eta ezinezkoa zaie merkaturatzen den guztia irakurtzea. Hori dela eta, entzutetsuenetara jotzen dute. Horrek eragiten du lehendik dauden erdiguneei jarraitzea ikastetxeetan irakurgaiak agintzean; hain zuzen ere, merkatu-irizpideen arabera eraturako erdiguneei. Ondorioz, esan daiteke inoiz baino beharrezkoago bihurtu dela ikasleei epaitzen, diskriminatzen eta baloratzen irakastea.

Euskal literaturaren irakaskuntzaren azterketan, hiru erdigune azaleratu dira. Lehenengoa, obra osoen irakurketetan nabarmentzen diren idazleek osatzen dute.

Bigarrena, testuliburuetan presentzia handiena duten idazleek. Eta, hirugarrena, testuliburuetan oinarrituta ikasgelan gehien lantzen direnek.

Irakurgaiei dagokienez, komeni da gogora ekartzea 1970 eta 1980ko hamarkadetan ikasleen gertuko izan zitezkeen irakurgaiak hobetsi zituztela pedagogia berritzaileen aldeko zenbait pentsalari eta irakaslek. Ordura arteko irizpideak (meritu literarioaren arabekoak) iraulita, ikasleen komunikazio-gaitasuna garatzen lagunduko zuten irakurgaiak proposatzea hobetsi zen, ikasleen gaitasunetik eta motibaziotik abiatuz eta zailtasunak modu gradualean areagotuz. Horrek irakurgaien corpusa asko zabaltzea ekarri zuen ikastetxeetan; gurean ere adierazgarria da, gaur egun, irakurtzen diren izenburuen ugaritasuna.

Ondorioz, lan kanonizatuen mugak askatu egin dira irakurgaien alorrean, eta testu ulerterrazi eta ikasleen gustukoak izan daitezkeenei eman zaie lehentasuna, alde batera utzita irakurgai horien egokitasuna gaitasun komunikatibo eta literarioen garapenerako. Irakurgaien izaerari dagokionez, hainbat ezaugarri aipa daitezke. Lehena, literatur generoari lotutakoa dugu: gorago ikusi dugun legez, Hego Euskal Herriko curriculumek –Espainiakoak ez bezala– ez dute jasotzen irakurgaien generoaren inguruko irizpiderik; hori dela eta, irakaslearen esku uzten da ikasleek zein literatur genero irakurriko duten erabakitzea. Aztertutako ikastetxeetan, eleberriak betetzen du irakurgaien hiru laurden baino gehiago, eta eleberrien ondoren ditugu ipuinak eta gazte literatura. Hortaz, gainontzeko generoak apenas irakurtzen dira euskal ikastetxeetan (irakurgai guztien % 4 betetzen dute beste generoek). Horrenbestez, curriculumean irakurgaien generoei buruzko araurik ez jartzeak ekarri duen ondorioetako bat dugu ikasleek narrazio liburuak baino ez irakurtzea.

Bigarren ezaugarria urteko irakurgaietan itzulpen-lanek duten leku urria da; irakasgaia bideratuta dago literatura nazionala transmititu eta irakurtzera, eta ondorioz, euskaraz sortutako liburueta mugatzen dira irakurketarik gehienak.

Hirugarren ezaugarria literatur sariketekin dago lotuta; hain zuzen ere, irakurgaietan Narrazioaren kritika sariaren eragina antzeman daiteke (hamar irakurgaitik lau dira sari hori eskuratu duten idazleenak). Gainera, Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso dutenak dira gehien irakurritakoen artean nabarmentzen direnak: Irigoien, Atxaga eta Saizarbitoria. Horri lotuta, komeni da gogora ekartzea Kortazarren iritziz (2006:46) kritika sariak idazle batzuen kontsagrazioa eragin duela, sari horietako bat baino gehiago jasotzearen ondorioz. Hortaz, baliteke sari horren eragina zeharkakoa izatea, alegia, sariak idazlea bera kontsagratu izana eta kontsagrazio horren ondorioz iritsi izana ikastetxeetako

zirkuitura. Espainiako Sari Nazionalak hedabideetan duen oihartzuna ere handia da, eta horrek badauka eragina irakurtzen diren liburuetan. Horren isla dugu, besteak beste, Unai Elorriagaren *SPrako tranbiak* izan duen harrera ikastetxeetan.

Halaber, irakurgaiak aukeratzeko eragina du idazleak ikastetxeetan hitzaldiak emateak. Irakasleek aitortzen dutenez, irakurtzeko motibazio-iturri izan ohi da, ikasleentzat, idazlea bertara joatea bere liburuaz jardutera.

Testuliburuetakoko erdiguneei dagokienez, argitaletxe bakoitzak bere hautaketa egiten du. Dena dela, idazle batzuen nagusitasuna testuliburu guztietan da nabarmena. Horien artean, Narrazioaren kritika sari bat baino gehiago jaso izan duten idazleek duten lekua azpimarratu behar da.

Baina erdigune hau ez da mugatzen narrazio-idazleetara. Testuliburuetakoko erdigunea osatzen duten idazleak ez dira literatur genero zehatz batekin lotzen; narrazioa, poesia, saiakera... landu dituzten idazleak nabarmentzen dira (hala nola, Aresti, Mirande, Azurmendi eta Artze). Horrek adierazten du testuliburuek eratzen dituzten erdiguneetan genero guztietako idazleak hartzen direla kontuan.

Hortaz, testuliburuek literatur genero guztiak lantzeaz gainera, genero bakoitzean ekarpen garrantzitsuak egin dituzten idazleak nabarmendu dituzte; modu horretan, erdigune orekatua antzeman daiteke, literatur generoari dagokionez.

Ikasgeletan lantzen diren testuei eta irakasten diren eduki kontzeptualei dagokienez, beste erdigune eta periferia bat bereiz daitezke, testuliburuetakoko erdigunean oinarrituta eratutakoa. Nahiz eta erdigune hori inon jasota ez egon, irakaskuntzak ongi definituta dauka delako idazleen multzoa; hori iradokitzen du ikasle eta irakasleek bat egiteak ikasgeletan gehien lantzen diren idazleak zehaztean. Egitura hierarkiko horretan ere (aurrekoetan bezala), bi egongune –erdigunea eta periferia– baino gehiago bereizten dira. Erdigunean sei idazle kokatzen dira eta gainontzeko idazleen artean ere mailaketak bereiz daitezke.

Erdiguneko kokagune horietan literaturaren historian esanguratsuak izan diren idazle eta lanak nabarmentzen dira; ondorioz, erdigunea ikuspegi historizistan oinarrituta eratu dela esan daiteke. Gainera, irakasleek aitortzen dute erdigune hori testuliburuek leku gehien eskaintzen dieten autoreen hautaketaren ondorioa dela. Dena dela, badago alde esanguratsu bat ikasgeletan zehaztutako erdigunearen eta testuliburuetakokoaren artean.

Izan ere, testuliburuetakoko erdigunean literatur genero ezberdinetako idazleak daudela esan dut gorago. Ikasgeletan lantzen diren edukietan, ordea, bestelako erdigune bat antzeman daiteke; hain zuzen ere, narrazioa landu duten idazleek bakarrik osatzen dutena.

Hautaketa hori orokorra da Hego Euskal Herrian, lau lurraldeetako eta askotariko ikastetxeetako ikasle eta irakasleek adierazi baitute erdigunea narrazio-idazleek osatzen dutela.

Datu horrek iradokitzen du literatur sistema orokorrean dagoen generoen arteko mailaketak eragin sakona daukala Irakaskuntza-Sisteman; izan ere, eskaintza editorial orokorrean erdia baino gehiago betetzen du narrazioak. Berez, ez dago inongo arrazoi pedagogiko edo literarioak irakasleek narrazioa bakarrik lantzeko, eta ondorioz, pentsatzekoa da narrazioak literatur sisteman daukan lehentasunezko egonguneak eragin duela hautaketa hori, irakasleak genero-hierarkia horren erreproduzitzailerik bihurtuz.

Bestalde, ikastetxe publiko eta pribatuaren bereizketak bi ikastetxe moten arteko ezberdintasun bat azaleratu du; hain zuzen ere, ikastetxe pribatuaren literaturaren lanketa ia eskusiboki mugatzen da Atxagaren lanetara. Erdigunea oso zurruna izateaz gainera, hurrengo egongunera jauzi handia dago, eta maila horretan ere bi idazle bakarrik aurkitzen ditugu: Irigoien eta Sarrionandia. Beraz, ikastetxe pribatuaren oso zentralizatuta dago literaturaren irakaskuntza, eta idazle gutxi batzuek lortzen dute arreta guztia.

Bukatzeko, ikerlanean zehar agerian geratu da erdigune honek lotura zuzena daukala Narrazioaren kritika sariarekin. Hain zuzen ere, sari hori jaso duten idazleak dira ikasgelan gehien lantzen direnak; gainontzeko sariak ez dute eragin esanguratsurik iradokitzen.

Orain artekoa laburbilduz, esan daiteke testuliburuak nabarmendu dituzten idazleen artean bigarren hautaketa bat egiten dela, eta ondorioz, ikasgelan testuliburuaren erdiguneko narrazio-idazleek jasotzen dutela arretarik handiena. Irakurgaietan erdigune horrek eragin apala dauka, eta batez ere, merkatu-irizpideak bihurtzen dira liburuak aukeratzeko irizpide. Horrela, gehien irakurtzen diren idazleetako batzuk ez dira ikasgelan gehien lantzen diren idazleen multzoan sartzen, eta alderantziz (alegia, asko lantzen diren idazle batzuen liburuak ez dira irakurtzen).

Hortaz, ondoriozta daiteke euskal literaturaren irakaskuntzan hiru erdigune eta hiru periferia bereizten direla; hain zuzen ere, Bourdieuk proposatutako *kanpo hierarkizazioaren* eta *barne hierarkizazioaren irizpideei* oso lotuta. Literaturaren historia irakasten denean literatur adituek kontsagratutako idazle eta lanak dira erdigunean kokatzen direnak; kontsagrazio mota hori *barne hierarkiari* dagokio. Dena dela, hautaketa honetan badago *kanpo hierarkiari* dagokion ezaugarri bat: hain zuzen ere, irakasleek erdiguneari generoen iragazkia ezartzen diotela. Irakurgaiak aukeratzean, ordea, kanpo hierarkizazioaren irizpideak izan ohi dira nagusi.

Bestalde, esan behar da idazleak, lanak edo arau estetikoak kanonizatzeko ezinbestekoa dela kulturean boterea daukan zirkuluak zilegitzat ematea, sistemako erdigunea osatzera iritsiz. Hori horrela, pentsatzekoa da une batean barne hierarkiaren erdigunea osatzen dutenak (batzuk, bederen) izango direla denboraren joanean kanonizazio-prozesua jasango dutenak. Dena dela, gogoratu behar da kanonizazio-prozesuetan nagusitzen diren irizpideak ez dagozkiela literaturari bakarrik; aitzitik, boterea duen giza-taldearen interesek eragin nabarmena izan ohi dute.

Edozein kasutan, azpimarratzekoa iruditzen zait euskal literaturaren irakaskuntzan ez dela antzematen irizpide pedagogikoetan oinarritutako sailkapenik. Ikerlanaren hasieran aurreikusten nuen *barne irizpideek* (literarioek) eta *kanpo irizpideek* (merkatuarekin lotutakoek) sistema bana osa dezaketen moduan, literaturaren irakaskuntzak ere eratua izango zuela *irizpide pedagogikoen* arabera sistema. Sistema horren erdigunean ikasmailaren eta ikasleen hezkuntza literarioaren helburuen arabera aukeratutako testuak (eta ondorioz, idazleak) egongo zirela aurreikusten nuen. Irizpide pedagogiko horren adibide gurek, esaterako, irakurgaietan askotariko literatur generoak aurkitzea, ikasleen hezkuntza literarioaren garapenarekin lotuta. Ez da, ordea, irizpide pedagogikoen zantzurik sumatzen. Aitzitik, ikerlan honetan zehar egindako azterketa soziologikoek iradokitzen dute Eskolak erreproduzitu egiten dituela egon dauden literatur hierarkiak. Egia da, hala ere, irakurgaien bitartez idazle batzuei botere sinbolikoa ematen diela, eta horrek eragiten duela idazle horien salmentak areagotzea. Hortaz, gurpil zoroan, literaturaren irakaskuntzak salmentetan eragiten du, eta era berean, salmentek literaturaren irakaskuntzan.

**7. Hiru erdiguneek ez dute modu isolatuan jokutzen; aitzitik, elkarri eragiten diote. Eragin hori irakasleen askotariko irizpide eta joeren isla da, eta etorkizunean literaturaren helburuak ondo zehaztu ezean, erdiguneak nahasteko arriskua egon daiteke.**

Literaturaren historia irakasteen gehien lantzen diren idazle batzuk oso irakurriak dira, eta irakasleek berek onartzen dute idazle horiek irakurraraztearen arrazoa hori dela, alegia, literaturaren historian esanguratsua izatea. Baina alderantzizko eragina ere sumatzen da; hain zuzen ere, literaturaren historian kontsagratu ez diren idazleek ere tartea lortzen dute ikasgelan oso aipatuak diren idazleen multzoan.

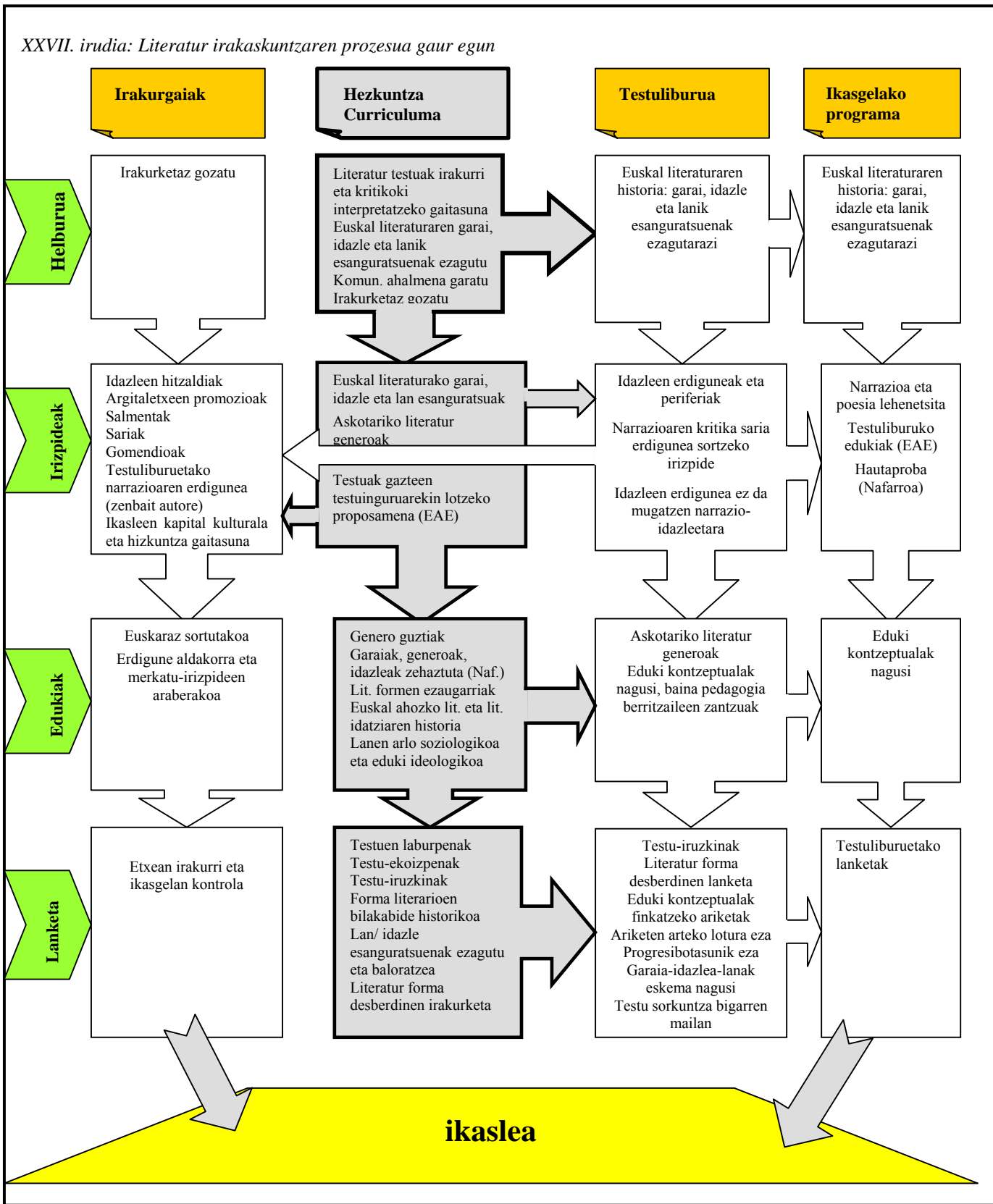
Erdiguneen arteko nahasketa horiek irakasleek dituzten askotariko irizpide eta joeren isla dira: batzuek lan kanonizatueta jotzen dute ikasgeletako edukien hautaketan nahiz etxerako irakurketak agintzean; beste batzuek, ikasgelan literaturarik lantzen ez dutela-eta, merkatuan nagusitutako idazleen lanak bakarrik ezagutarazten dituzte. Gauzak horrela, garrantzitsua da etorkizunean Hizkuntza eta Literatura irakasgaiaren helburua eta metodologia ongi definitzea, merkatu-irizpideek ez dezaten literaturaren irakaskuntza guztiz baldintzatu eta, era berean, literatur lan kanonizatuak ezagutarazteko helburuak ez dezan irakurtzeko zaletasuna oztopatu.

Bestalde, hiru erdiguneak alderatzen hasita, badago haien arteko alde esanguratsu bat: hain zuzen ere, bateko eta besteko transferentzien maiztasuna (hots, erdigunetik periferiarako eta alderantzizko mugimenduen maiztasuna). Literaturaren historia irakasten denean transmititzen den erdiguneari dagokionez (testuliburueta eta ikasgeletako edukien erdiguneak), finkoagoa dela esan daiteke; alegia, aldaketa gutxiago gertatzen direla erdigunetik periferiara eta alderantziz. Idazle horiek kontsagrazioaren, aitortzaren bidez lortu dute erdigune horretako egongunea. Egongune hori lortzeko idazle eta kritikarien oniritzia jaso dute, eta oniritzi hori ibilbide batean kokatzen da; ondorioz, erdigune hori egonkorra da. Urteko irakurgaiak, ordea, merkatu-irizpideen arabera aukeratzen dira. Kontuan hartuta urteko euskal liburuen ekoizpena handia izan ohi dela eta liburuen biziraupena gero eta laburragoa, pentsa daiteke irakurtzen diren idazleen erdigunea malguagoa eta ezegonkorragoa izango dela, urte gutxitan aldaketa esanguratsuak jasan ditzakeena.

***8. Literaturaren irakaskuntzak ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa garatzeko ezinbestekoa du helburu horretara egokitzea edukiak aukeratzeko irizpideak, edukiak eta lanketak. Gaur egun, ordea, helburua ondo definituta ez egotearen ondorioz, jauzi handiak azaleratzen dira curriculumek zehazten dituzten helburuetatik ikasgelan lantzen diren edukietara.***

Literatur irakaskuntzaren prozesua bere osotasunean hautemateko, lau ardatz nagusitan jarri behar dugu arreta: helburu, irizpide, eduki eta lanketetan. Lau ardatz horiek, bestalde, euskal literaturaren irakaskuntzan aztertu ditudan lau fakoretan aurkituko ditugu: curriculumean, testuliburuan, ikasgelako programetan eta irakurketetan. Batzuk eta besteak uztartuta, Hego Euskal Herrian euskal literaturaren irakaskuntza ardatzen duen prozesu osoaren irudia lortuko dugu.





Goiko eskemak modu esanguratsuan islatzen ditu literaturaren irakaskuntza-prozesuan gertatzen diren hiru ezaugarri garrantzitsu. Lehenengoa, ikasgelako lanketen eta irakurgaien arteko loturarik eza dugu. Bigarrena, Hezkuntza Curriculumak ezartzen dituen helburuetatik ikasgelako helburuetara dagoen ikuspegi-aldaketa. Eta, hirugarrena eta azkena, zehazten diren helburuetatik egiten diren lanketarako jautzia. Azter ditzadan, banan-banan, hiru ezaugarriok.

Lehendabizikoari dagokionez, goiko irudiak modu argian erakusten du bereizketa garbia gertatzen dela ikasgelako edukien eta obra osoen irakurketen artean. Proposamen pedagogiko berritzaileek ere bereizi egiten dituzte irakurketa sustatzeko egiten diren ariketak eta gaitasun komunikatibo zein literarioak garatzera bideratutakoak. Dena dela, helburu bakoitzerako ariketa mota bat proposatzeak ez dakar, ezinbestean, helburuetako bat ikasgelako lanketetatik kanpo uztea. Aitzitik, obra osoen irakurketak bide asko eskaintzen ditu ikasleen motibazioa, sorkuntza eta ulermena lantzeko, bai eta literatur sistemaren funtzionamendua ulertzeko ere.

Dena dela, esan behar da badagoela lotura bat ikasgelako edukiak aukeratzeko irizpideen eta irakurgaiak aukeratzeko irizpideen artean; hain zuzen ere, testuliburuak egiten du lotura hori. Testuliburuetan literaturaren historian kontsagratu izan diren idazleen erdigunea nabarmentzen da, eta erdigune horretan garrantzi handia daukate Narrazioaren kritika saria irabazi izan duten autoreek.

Ikusi dugun moduan, ikastetxeetan agintzen diren irakurgaietan narrazio-liburuak dira nagusi, eta zenbait irakaslek joera dute testuliburuetan erdigunea osatzen duten idazleen narrazio-lanak irakurrarazteko. Azken batean, eta sakoneko elkarrizketetan irakasle batzuek azaldu duten legez, kontsagratua izatea irizpide sendoa izan daiteke ikasleei delako idazlea irakurrarazteko (hori indartzen du, gainera, hezkuntza curriculumak, zehazten duenean euskal literaturako testu esanguratsuak irakurri behar dituela ikasleak).

Natorren, orain, literatur irakaskuntzaren prozesuak agerian utzi duen bigarren ezaugarria aipatzera. Hain zuzen ere, Hezkuntza Curriculumak literaturaren alorrean zehazten dituen helburuen eta irakasleek sakoneko elkarrizketetan aipatu dituzten helburuen arteko aldeari dagokiona.

Curriculumean zehazten diren hiru helburu nagusiak honakoak dira: euskal literaturako lan esanguratsuak interpretatzeko gaitasuna eskuratzea, testuak ulertu eta ekoiztea eta irakurtzeko zaletasuna sustatzea. Testuliburuetan eta ikasgeletan (salbuespenak salbuespen), ordea, bestelako helburu bat nagusitzen da gaur egun; hain zuzen ere, literaturaren historia transmititzea. Hortaz, curriculumean ikaslearen gaitasunak garatzea

bazen asmoa, ikasgeletan ikaslea subjektu pasibo gisa ulertzen da, eta datuen ikasketak hartzen du lehentasuna. Ikuspegi-aldaketa hori, beharbada, curriculumaren irekitasunak ahalbidetzen du; zehazkiago, helburuak modu zehatzagoan ez jasotzeak eta edukiak aukeratzeko irizpideak ez aipatzeak. Edukiak ikastetxe bakoitzean zehaztu behar badira ere (ikasleen, ingurunearen arabera), irakasleak irizpide argi batzuei jarraitzea komeni da; izan ere, kontuan hartu behar dira literaturaren irakaskuntza norbere esperientzia, irizpide edo zaletasunen arabera antolatzearen arriskuak.

Literatur irakaskuntzaren prozesuan azpimarratu nahi izan dudan hirugarren ezaugarria, berriz, helburuetatik lanketetara dagoen jauzia da. Alegia, zehazten diren helburuek ikaslearenganaino iritsi arte egiten duten ibilbidean (helburua → irizpideak → edukiak → lanketa → ikaslea) daukaten deformazioa.

Hala, ikasleak irakurtzera zaletzea helburu duten irakurgaiak hautatzerakoan, merkatu-irizpideek pisu handia dute. Beste batzuetan, literaturaren historian nabarmendutako idazleak irakurrarazten zaizkie, eta irizpide hori ere nekez lotzen da irakurzaletasuna sustatzearekin. Irizpideetatik edukietara igarotzean, beste murrizketa bat ezartzen zaie irakurgaiari: euskaraz sortuak izan behar dute. Honek guztiak agerian uzten du irakasleek ere ez dutela argi obra osoen irakurketak izan behar dituen helburuak. Zein da helburua? Irakasleak irakurtzera zaletzea? Irakasleek euskal idazleak (edo euskal idazle kanonizatuak) irakurtzea?

Eta azkenik, irakurgai horien lanketari erreparatuz, liburua irakurri den ala ez jakiteko ikasleei egiten zaien kontrola daukagu. Zalantza gabe, dagoeneko oso urruti eta lauso geratu da hasierako helburua: irakurtzera zaletzea. Kontrol batek nekez lortuko du ikasleak liburu batekin gozatzea; aitzitik, boligrafoa eskuan eta papera ondoan duela irakurri beharko du liburua, kontrolean galdetuko zaizkion datuak ondo jasotzeko.

Testuliburuaren kasuan, esan dut lehenago ere aldeak daudela testuliburu batzuetatik besteetara. Edozein kasutan, oro har eskaintzen den hezkuntza-eredua kontzeptuala da, literaturaren historia duena ardatz. Horrez gain, literaturaren historia ezagutzeko bide ematen badute ere, literatur kontzeptuen lanketan hankamotz geratzen dira; ariketek ez dute zailtasunean eta sakontasunean progresibotasunik, eta ikasleari ezaugarri solte batzuk transmititzera mugatzen dira, uneoro antzeko ariketak proposatuz. Horrela, ikasleak ezagutza teorikoan aurreratzen du, baina ez ezagutza praktikoan. Hori dela eta, ikasleak ez du nabarituko ezer ikasi duenik, eta irakasleari ere zaila izango zaio ikaslearen garapena antzematea. Orain arte behin eta berriz ikusi dugun moduan, ikasgeletako baliabide

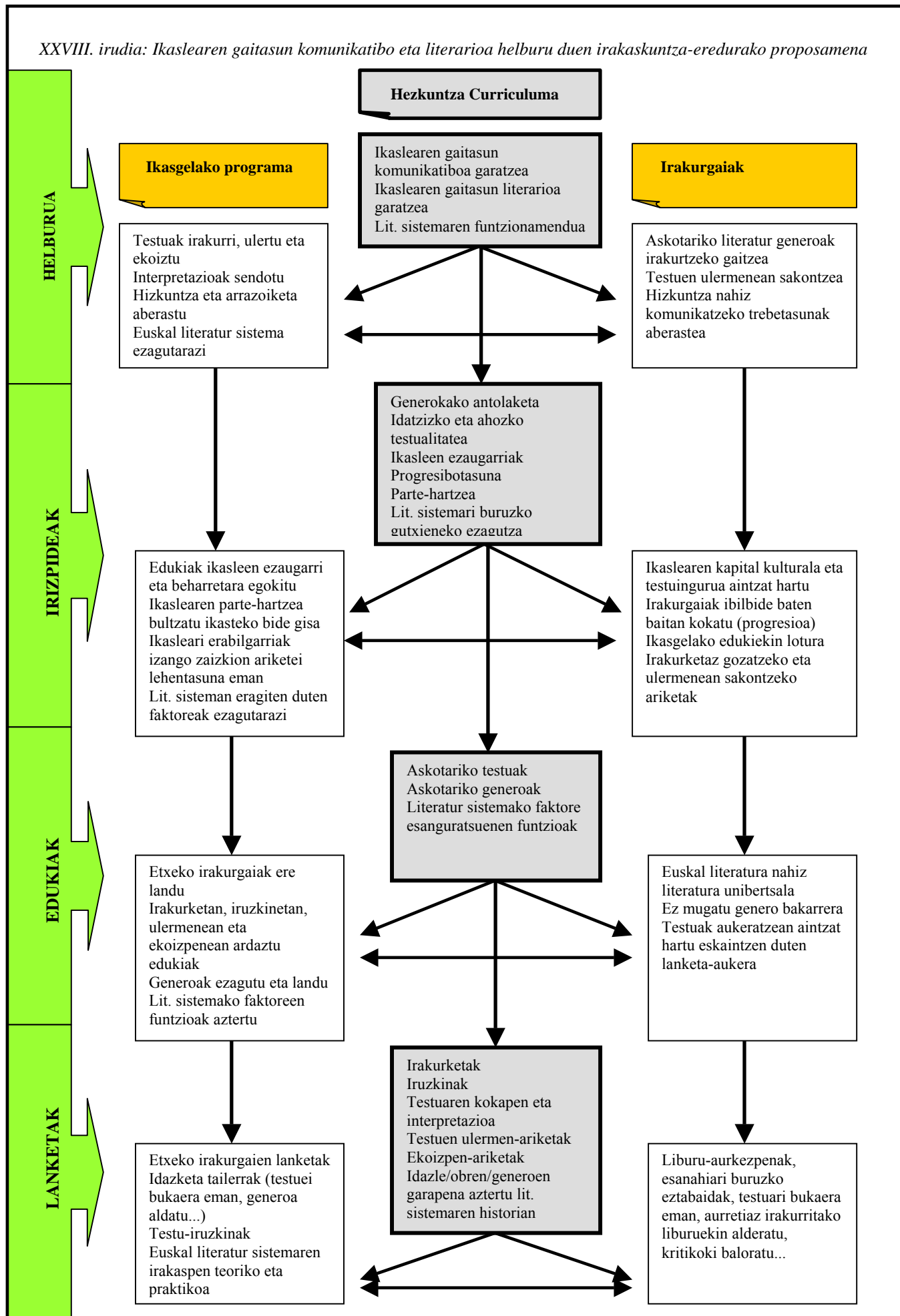
material garrantzitsuena testuliburua dugu, eta horrek eragiten du ikasgelako edukiek ere gabezia berberak edukitzea.

Bestalde, pentsa daiteke da euskal testuliburuak aldaketa-fasean daudela. Horren erakusgarri dugu, besteren artean, testuliburuak curriculumaren berritasunen alderdi batzuk baino ez jasotzea. Bukatzeko, aipatu behar da testuliburuak ikasgeletan daukaten gehiegizko pisuak eragiten duela irakasleek ez egokitzea edukiak ikasleen ezaugarri eta beharretara.

***9. Euskal literaturaren irakaskuntzak helburua definitu behar du, ikuspegi komunikatiboari modu koherenteagoan atxikiz. Aintzat hartu behar da, bestalde, komunikazio-gaitasunak garatzeak ez dakarrela, ezinbestez, testuak sortu dituen idazleari buruzko edota garai horri buruzko informazio kontzeptuala baztertzea, edota ikasleek beren kulturako literatur sistema ez ezagutzea. Aitzitik, esparru horiek ere garrantzi handia dute ikasleak testua irakurri, ulertu, interpretatu eta ikuspegi kritikoz baloratzeko.***

Jarraian, euskal literatur irakaskuntzaren prozesua ikuspegi berritzaile eta komunikatiboaren argitara proposatzen saiatuko naiz. Hain zuzen ere, egungo irakaskuntzak dituen hutsuneak ikusi eta pedagogia berritzaileek dituzten proposamenetan oinarrituta egindako proposamena da. Proposamen honek euskal literaturaren irakaskuntza ulertzeko modu zehatz bat planteatzen du, baina, edozein kasutan, horixe da: proposamen bat. Literaturaren irakaskuntzaren helburuak eta eguneroko jarduna bideratzeko aukera bat, besterik ez.

XXVIII. irudia: Ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa helburu duen irakaskuntza-eredurako proposamena



Goiko irudian ikusten den moduan, testuliburua ez dut Irakaskuntza-Sistemaren faktore nagusien artean kokatu. Horrek ez du esan nahi testuliburua ez erabiltzea proposatzen ari naizenik; aitzitik, testuliburua lagungarria izango da ikasgelako zenbait jarduera egiteko. Dena dela, ikasturteko programazioak ikasleen eta testuinguruaren arabera antolatzea egokiagoa izan daiteke; hortaz, proposatzen ari naizen hezkuntza-ereduan testuliburua baliabide bat besterik ez dela gogoraraztea garrantzitsua da. Testuliburua oso lagungarri gerta dakioke irakasleari bertako zenbait ariketa, testu, e.a. erabiltzeko. Baina komeni da bi baldintza gogoan izatea: bata, testuliburua baliagarri izango dela baldin eta proposatzen dituen edukiak lortu nahi diren helburuekin bat badatoz. Eta bestea, irakasleak berak erabaki behar duela zein ariketa mota egitea komeni den, zein gai lantzea... Alegia, ez die testuliburuko edukiei, hurrenkerari eta ariketei jarraitu behar ezinbestean; beharren arabera baliatu behar ditu horiek.

Eduki kontzeptualen kasuan ere (literaturaren historia, literatura sortzean erabiltzen diren baliabide estilistikoak...), helburua lortzeko tresna direla gogoratu behar da. Hori dela eta, ez dira baztertu behar, baina lantzen direnean, helburua zein den gogoratu behar da; alegia, horiek testuak hobeto ulertu eta sortzeko bitarteko gisa irakatsi behar dira.

Ildo horretan, iruditzen zait etorkizunean hezkuntza-curriculumak hobeto zehaztu beharko dituela literaturaren irakaskuntzarekin lortu nahi diren helburuak; izan ere, ikerlan honetan agerian geratu da, behin eta berriz, curriculumak aipatu aipatzen badu ere literaturaren irakaskuntzak bide eman behar duela ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioa garatzeko, ideia hori ez dagoela garatuta eta errotuta ez curriculumean, ez testuliburuetan ez eta ikasgeletan ere. Hurrengo lerroetan, bi irudien arteko alderik garrantzitsuenak zeintzuk diren azalduko dut.

Beste ezer baino lehen, ikasgelako edukien eta etxeko irakurketen arteko lotura azpimarratu nahi nuke. Interesgarria da, nire ustez, ikasgelan lantzen diren edukiekin lotutako irakurgaiak egitea; alegia, landutako generoak eta gaiak baliatzea irakurgaiak aukeratzekoan, eta horrela, ikaslearen ezagutza gai horietan sakontzen joatea. Horrek aukera ematen du, gainera, irakurgaiak ikasgelan lantzeko ikasgelako edukien barnean. Ildo beretik, garrantzi handia dauka irakurgaien lanketa kontrolera ez mugatzeak; ulermenean eta motibazioan eragiteko, ezinbestekoa da ikasgelan bestelako lanketak proposatzea, hala nola, liburuen aurkezpenak, eztabaidak, interpretazioak... Azken batean, Rossenblattek (1938) defendatu zuen moduan, irakurketaren helburuak izan behar du ikasleen hausnarketa sustatzea eta gero eta interpretazio sendoagoak egiteko gaitzea.

Gainera, lanketa mota honek aukera eskaintzen du talde-lanerako, eta ikaslea ikasketa-prozesuan subjektu aktibo bihurtzeko.

Etorkizuneko erronken artean, ikasleek euskal literatur sistema ezagutzea egon daiteke (hala egotea proposatu dut goiko irudian). 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 duten idazten direnetik harrera-prozesua amaitzen denera arte (merkatuaren egitekoa, instituzioen eragina, idazleak bere liburua ezagutarazteko egindako bidea, e.a.). 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, sariketa literarioak garrantzitsuenak zeintzuk diren ezagutzea, aztertzea euskal autoreek zer-nolako bideak jorratzen dituzten literatura jendarteratzeko, literatur mugimendu nagusien ekarpenak zeintzuk izan diren jakitea...

Laburbilduz, nire ustez –eta ezer baino lehen– literaturaren irakaskuntzaren egitekoa zein den definitu behar da. Hemen bi egiteko nagusi proposatu ditut: lehena, ikaslearen gaitasun literario eta komunikatiboa garatzea; bigarrena, ikasleak euskal literatur sistema ezagutzea, testuak modu kritikoz eta ikuspegi zabalez irakurtzea ahalbidetzeko. Helburu horiek lortzeko testuliburua tresna lagungarria izan daiteke, betiere, helburu horietara bideratzen badira bertako edukiak. Ikasturteko programazioari dagokionez, obra osoen irakurketak eta azterketak, testu laburren lanketak, testu-ekoizpenak eta euskal literatur sistemari buruzko ezagutza dira proposatu ditudan lau ardatz nagusiak. Eta, azkenik, obra osoen irakurketei dagokienez, hautaketa-irizpideak aldatzea proposatu dut, ikasgelako edukiekin lotzea eta ikasgelan horiek ere lantzea. Edozelan ere, gogoratu behar da hau proposamen bat baino ez dela, malgua eta eztabaidagarria.

### ***Azken hausnarketa***

Euskal literaturaren irakaskuntzaren egoera kezkatzeko modukoa da XXI. mendearen atarian. Ikasleak gero eta lotuago bizi dira ikus-entzunezko teknologietara, eta horiek ordezkatu dute, hein handi batean, liburuen presentzia. Literatura ikasketei oso lotuta ageri zaigu gazteen artean, eta Eskolan agindutako liburuek betetzen dute gazteen irakurketen zatirik handiena.

Literaturaren irakaskuntza funtzio berriekin lotzea proposatu dute pedagogia berritzaileen aldeko aditu askok. Haien ustez, irakaskuntza parte-hartzailea eta motibatzailea lortuko bada, literaturaren irakaskuntzak ikasleen kezka eta beharrei erantzun behar die.

Euskal Herrian, ordea, ez da nahikoa hausnartu literaturaren irakaskuntzari buruz. Curriculumetik bertatik hasita, jakintzagai honen helburuak ez dira argi azaltzen, eta irakaskuntza zaharraren eta ikuspegi berriaren arteko nahasketa gertatzen da.

Ondorioz, irakasleek orain arteko eskemei jarraitzen diete, eta ikasketa-prozesu memoristikoak nagusitzen dira literatura lantzean. Irakurtzen diren liburuak eta lantzen diren testu-zatiak ez daude irakurle gaituagoak prestatzera bideratuta, eta ikasleen behar zein interesetatik urrundu egiten dira. Etxeko irakurgaiak aukeratzeko irizpideak merkatuarekin lotutakoak dira eta ez dute inolako helburu pedagogikorik. Ikasgelako lanketek, berriz, informazioaren transmisioa dute helburu.

Curriculumetan proposatzen den ikuspegi pedagogikoak, neurri handi edo txikiagoan, eredu komunikatiboa aipatzen du, baina hori garatzea irakaslearen gain uzten da. Aldaketaren pisu guztia, ordea, ezin da irakasleen banakako lan isolatu eta autonomoan utzi, hori baino hausnarketa eta lanketa sakonagotik etorri behar du.

Literaturaren irakaskuntza garai berrietara egokitzeko *helburuak* berri behar dira, eta helburuak berritzeak ekarriko ditu oinarri sendodun eduki-aldaketak. Ildo beretik, ikastetxeetan ikaslearen gaitasun komunikatibo eta literarioak garatu nahi badira, bitartekoak jarri beharko dira irakaskuntzako profesionalei helburu horiek erdiestea errazteko.



# **10**

## **Bibliografia**

- AGUIAR E SILVA, V. M., 1977, *Competencia lingüística y competencia literaria (Sobre la posibilidad de una poética generativa)*, Gredos, Madril.
- AGUIAR E SILVA, V. M., 1980, *Teoría de la literatura*, Gredos, Madril.
- ALBERDI, A., BALENTZIAGA, M. & UGARTEBURU, A., 2005a, *Euskara eta Literatura 1*, Elkar, Donostia.
- ALBERDI, A., BALENTZIAGA, M. & UGARTEBURU, A., 2005b, *Euskara eta Literatura 2*, Elkar, Donostia.
- ALDEKOA, I., 2000, “La poesía del XX”, in P. Urkizu, 2000, *Historia de la literatura vasca*, Uned, Madril.
- ALONSO, I., 2005, “Euskal idazle eta kritikoak literatur sistemaren aurrean”, eskuizkribua. Honen bertsio laburtua in Alonso, 2008.
- ALONSO, I., 2006, “Euskal irakurlea: 2004ko Durangoko Azokako neurketa”, *Jakin* 152. 73-93.
- ALONSO, I., 2008, *Euskal literatur sistema eta literaturaren irakaskuntza aztergai. Idazle, kritikari eta irakasleen iritziak teoria komunikatiboen argitara*, Labayru Ikastegia eta Amorebieta-Etxanoko Udala, Bilbo.
- ARPAL, J., ASUA, B. & DÁVILA, P., 1982, *Educación y Sociedad en el País Vasco*, Txertoa, Donostia.
- ASENSI, M., 2003, *Historia de la teoría de la literatura (el siglo XX hasta los años setenta)*, Tirant lo blanch, Valentzia.
- ASKOREN ARTEAN, 1997, *Euskara eta Literatura 1*, Ibaizabal, Zaragoza.
- 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, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos, Bartzelona. 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.

- BIERWISCH, M., 1965, "Poetik und Linguistik", in H. Kreuzer eta R. Gunzenhäuser (arg.), 1965, *Mathematik und Dichtung*, Nymphenburger Verlagshandlung, Munich [ingelesezko bertsioa: "Poetics and linguistics", in D. Freeman, 1970, *Linguistics and Literary Stule*, Holt, Rinehart & Winston, New York. 97-115].
- 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.
- BOSQUE, I., 1979, "En torno a la llamada 'poética generativa'", *Anuario de la SELG y C*, Cátedra, Madril. 115-124.
- BOURDIEU, P., 1979, *Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris [gazelaniazko bertsioa: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madril, 1988].
- BOURDIEU, P., 1992, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Éditions du Seuil, Paris [gazelaniazko bertsioa: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Bartzelona, 1995].
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., 1970, *La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Paris [gazelaniazko bertsioa: *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Editorial Popular, Madril, 2001].
- BRIOSCHI, F. & DI GIROLAMO, C., 1984, *Elementi di teoria letteraria*, Principato, Milano [gazelaniazko bertsioa: *Introducción al estudio de la literatura*, Ariel, Bartzelona, 1988].
- CALDERÓN, D., 1998, *Diccionario de términos literarios*, Alianza Editorial, Madril.
- CAMPS, A. (koord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos, Bartzelona.
- CAO, R., 1998, "A vueltas con el comentario de textos en el bachillerato", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 15. 29-44.
- CAPDEVILA I CASTELLS, P., 2005, *Experiencia estética y hermenéutica. Un diálogo entre Immanuel Kant y Hans-Robert Jauss*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bartzelona.

- CAPORADE, S., 2004, "Texto literario y texto cinematográfico: crítica cultural y estudios de género en la enseñanza de la literatura inglesa", in J.A. Álvarez (arg.), 2004, *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, Ariel, Bartzelona. 133-173.
- CASANOVA, M.A., 1990, "Estudio comparado: programa vigente y DCB", *Cuadernos de pedagogía* 181. 15-22.
- CLAUSÓ, A., 1996, *Manual de análisis documental: descripción bibliográfica*, EUNSA, Iruñea.
- 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 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.
- COLOMER, T. & CAMPS, A., 1996, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Celeste/M.E.C., Madril.
- CULLER, J., 1975, *Structuralist poetics*, Routledge and Kegan Paul, London [gaztelaniazko bertsioa: *La poética estructuralista*, Anagrama, Bartzelona, 1978].
- 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 [gaztelaiazko 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, Vitoria-Gasteiz.
- DIJK, TEUN A. VAN, 1972, *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*, Mouton, The Hague-Paris.
- DIJK, TEUN A. VAN, 1972, “Quelques aspects d’une théorie du texte poétique”, in A.J. Greimas (arg.), 1972, *Essais de poétique sémiotique*, Larousse, Paris. 180-206. [Gaztelaniazko bertsioa: “Aspectos de una teoría generativa del texto”, in A. J. Greimas (arg.), 1976, *Ensayos de semiótica poética*, Planeta, Bartzelona. 239-271].
- DOUBROVSKY, S. & TODOROV, T. (zuz.), 1971, *L’enseignement de la littérature*, Plon, Paris.
- DUVERGER, M., 1962, *Métodos de las ciencias sociales*, Ariel, Bartzelona.
- ERRIONDO, L., GARAGORRI, X. & ISASI, X., 1998, *Hezkuntzaren normalkuntza*, UEU, Donostia.
- ESCARPIT, D., 1981, *La littérature d’enfance et de jeunesse*, Presses universitaires de France, Paris [gaztelaniazko bertsioa: *La literatura infantil y juvenil en Europa*, FCE, Mexiko, 1986].
- ESPAINIAKO GOBERNUA, 1992, “Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (suplemento del número 253)”, *Boletín Oficial del Estado* 253, Madril.
- ESPAINIAKO GOBERNUA, 2000, “Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece

- la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato”, *Boletín Oficial del Estado* 14, Madril.
- ESTÉBANEZ, D., 1998, *Diccionario de términos literarios*, Alianza Editorial, Madril.
- ETREROS, M., 1995, “Historia literaria y pragmática”, *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura* 4. 49-55.
- ETXABURU, J. & YARTO, L., 2004, *Hizkuntza eta Literatura 1*, Giltza-Edebé taldea, Sondika.
- ETXEBERRIA, H., 2002, *Bost idazle Hasier Etxeberriarekin berbetan*, Alberdania, Irun.
- 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, *Educación y Sociedad en el País Vasco*, Txertoa, Donostia.
- EUSKO JAURLARITZA, 1992, *Oinarritzko Curriculum Diseinua*, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Vitoria-Gasteiz.
- EUSKO JAURLARITZA, 1997, “180/1997 dekretua, uztailaren 22koa, Batxilergoko Curriculuma onartzen duena”, *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria* 164, Vitoria-Gasteiz.
- EUSKO JAURLARITZA, 2004, *Euskadiko gazteak 2004*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- EUSKO JAURLARITZA, 2005, *Identitatearen eta politikaren kultura berri baterantz. Euskal gazteen joerak*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- EUSKO JAURLARITZAKO PROSPEKZIO SOZIOLOGIKOEN KABINETEA, 2004, *Irakurketa ohiturak aisialdian*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- EVEN-ZOHAR, I., 1990, “Polysystem Studies” in *Poetics Today* 11:1 (monografikoa).
- 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*, Donejakueko Unibertsitatea, Donejakue. 357-377].
- EVEN-ZOHAR, I., 1997, “Factors and Dependencies in culture: A Revised Outline for Polysystem Culture Research”, *Canadian Review of Comparative Literature/ Revue Canadienne de Littérature Comparée* 24.1. 15-34. [Gaztelaniazko bertsioa: “Factores

- y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas”, in M. Iglesias (arg.), 1999, *Teoría de los Polisistemas*, Lecturas, Madril. 23-52].
- 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.
- FERNÁNDEZ, M., 1989, “El libro de texto en el desarrollo del currículum”, *Cuadernos de pedagogía* 168. 56-59.
- FERRER, M., 2001, “Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones”, in A. Camps (koord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos, Bartzelona. 209-223.
- FOKKEMA, D.W. & IBSCH, E., 1981, *Teorie della letteratura del XX secolo*, Bari, Laterza [gaztelaniazko bertsioa: *Teorías de la literatura del siglo XX*, Cátedra, Madril, 1988].
- GADAMER, H. G., 1960, *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr, Tübingen [gaztelaniazko bertsioa: *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977].
- GARCÍA, A., 1989, *Teoría de la Literatura*, Cátedra, Madril.
- GARRIDO, M.A., 2004, *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*, Síntesis, Madril.
- GILTZA (askoren artean), 2004b, *Hizkuntza eta Literatura 2*, Giltza-Edebé taldea, Sondika.
- GILTZA (Etxaburu, J. & Yarto, L.), 2004a, *Hizkuntza eta Literatura 1*, Giltza-Edebé taldea, Sondika.
- GONZÁLEZ, L., 1993, “La literatura en la enseñanza obligatoria”, *Aula. La innovación en la enseñanza de la lengua* 14. 15-21.
- IBAIZABAL (askoren artean), 1997, *Euskara eta Literatura 1*, Ibaizabal, Zaragoza.
- IBAIZABAL (askoren artean), 1998, *Euskara eta Literatura 2*, Ibaizabal, Zaragoza.
- IGLESIAS, M., 1994, “El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas”, in D. Villanueva (arg.), 1994, *Avances en teoría de la literatura*, Donejakueko Unibertsitatea, Donejakue. 309-356.
- IGLESIAS, M., 1999, *Teoría de los Polisistemas*, Lecturas, Madril.

- INGARDEN, R., 1975, "Konkretisation und Rekonstruktion", in R. Warning (arg.), 1979, *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, Wilhelm Fink Verlag, Munich. 42-70. [Gaztelaniazko bertsioa: "Concreción y reconstrucción", in R. Warning (arg.), 1989, *Estética de la recepción*, Visor, Madril. 35-53].
- JAKOBSON, R., 1959, "Linguistics and Poetics", in T.A. Sebeok (arg.), 1960, *Style In Language*, MIT Press, Canbridge Massachussetts. 350-377. [Gaztelaniazko bertsioa: "La lingüística y la poética", in T.A. Sebeok (arg.), 1974, *Estilo del lenguaje*, Cátedra, Madril. 123-173].
- JAUSS, H.R., 1967, "Was heisst und zu welchem Ende studiert man Literaturgeschichte?", *Comparative Literature* 99:5, Konstantza. 1173-1184. [Gaztelaniazko bertsio osatua: "La Historia Literaria como desafío a la ciencia literaria", in H.U. Gumbrecht et al. (arg.), 1971, *La actual ciencia literaria alemana*, Anaya, Salamanca. 37-114].
- JAUSS, H.R., 1969, "Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft", *Linguistische Berichte* 3. 44-56.
- JAUSS, H.R., 1970, *Literaturgeschichte als Provokation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt [gaztelaniazko bertsioa: *La historia de la literatura como provocación*, Península, Bartzelona, 2000].
- JAUSS, H.R., 1975, "Des Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur", *Poetica* 7. 325-344. [Gaztelaniazko bertsioa: "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" in J.A. Mayoral (koord.), 1987, *Estética de la recepción*, Lecturas, Madril. 59-85].
- JUARISTI, P., 2000, *Investigación sobre el grado de satisfacción de los padres de la Ikastola Bera Kurutz de Markina-Xemein*, argitaratu gabe.
- JUARISTI, P., 2003, *Gizarte-ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- KORTAZAR, J., 2000, *Euskal literatura XX. mendean*, Prames, Zaragoza.
- KORTAZAR, J., 2006, "La literatura vasca", *Quimera* 268. 46-50.
- LÁZARO, F., 1974, "Consideraciones sobre la lengua literaria", in C. Cubells et al., *Doce ensayos sobre el lenguaje*, March Fundazioa, Madril. 35-43.
- 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., 1996, “La educación lingüística y literaria”, in C. Lomas (koord.), 1996, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Bartzelona. 13-24.
- 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.
- LÓPEZ, L., 1989, “La retórica como código de producción y de análisis literario”, in G. Reyes (arg.), 1989, *Teorías literarias en la actualidad*, Ediciones Arquero, Madril. 135-166.
- LOTMAN, I., 1973, “Kanonicheskoe iskusstvo kak informatsionnyi paradoks”, in I. Lotman, 1973, *Problemy kanona v drevnem i srednevekovom iskusstve Azii i Afriki*, Nauka, Mosku. 16-22. [Gaztelaniazko bertsioa: “El arte canónico como paradoja informacional”, in I. Lotman, 1996, *La Semiosfera I*, Cátedra, Madril. 182-189].
- LUZURIAGA, L., 1982, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Losada, Buenos Aires.
- MAYNTZ, R., HOLM, K. & HÜBNER, P., 1969, *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*, Westdeutscher Verlag GmgH, Opladen [gaztelaniazko bertsioa: Introducción a los métodos de la sociología empírica, Alianza Editorial, Madril, 1993].
- MEDINA, A., 1988, “Didáctica de la literatura”, in J. García & A. Medina (koord.), 1988, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madril.
- MEIX, F., 1994, “Teorías literarias y enseñanza de la Literatura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 1. 53-64.

- MERTON, R., 1946, "The focused interview", *American Journal of Sociology* 51 (6). 541-557.
- MIRET, I. & REYZABAL, 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.
- MUKAROVSKY, J., 1946, "Sobre el estructuralismo", in J. Mukarovsky, 1977, *Escritos de Estética y Semiótica del Arte*, Gustavo Gili, Bartzelona. 157-170.
- NAFARROAKO GOBERNUA. HEZKUNTZA ETA KULTURA DEPARTAMENDUA, 2002, "62/2002 Foru Dekretua, martxoaren 25ekoa, Nafarroako Foru Komunitatean Batxilergoaren egitura eta curriculuma ezartzen dituen (Irakasgai komunak eranskina)", *Nafarroako Aldizkari Ofiziala* 49, Iruñea.
- NÚÑEZ, G., 1994, *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Zéjel editores (Textos y ensayos 10), Almería.
- NÚÑEZ, M.P., 2003, "La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 33. 79-103.
- OLAZIREGI, M.J., 1998, *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna. Azterketa soziologikoa*, Bergarako Udala, Lizarra.
- OLAZIREGI, M.J. & ARKOTXA, A., 2002, *Euskal kritika, gaur*, Eusko Ikaskuntza, Zarautz.
- OLAZIREGI, M.J., 2000, "Un siglo de novela en euskera", in P. Urkizu, 2000, *Historia de la literatura vasca*, Uned, Madril.
- OSORO, A., 1994, "Del diseño Curricular a la programación de aula", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 1. 73-83.
- PEREZ, K., 2004, *Curriculum eta testuliburua Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- POZUELO, J.M., 1994, *Teoría del lenguaje literario*, Cátedra, Madril.
- 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.

- RAMOS-GASCÓN, A., 1989, “Historiología e invención historiográfica: el caso del 98”, in G. Reyes (arg.), 1989, *Teorías literarias en la actualidad*, Ediciones Arquero, Madril. 203-228.
- 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.
- REYZABAL, 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*, Fondo de Cultura Económica, Mexiko, 2002].
- RUIZ, J.I. & ISPIZUA, M.A., 1989, *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- RUIZ, J.I., 1996, *Metodología de la investigación cualitativa*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- RUIZ, R., 1992, *El análisis documental: bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa*, Granadako Unibertsitatea, Granada.
- 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].
- SELDEN, R., 1985, *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, The Harvester Press, Brighton [gaztelaniazko bertsioa: *La teoría contemporánea*, Ariel, Bartzelona, 2000].
- SIERRA, R., 1992, *Técnicas de Investigación Social*, Paraninfo, Madril.
- SPILLNER, B., 1979, *Lingüística y literatura (Investigación del Estilo, Retórica, Lingüística del texto)*, Gredos, Madril.
- SULLÁ, E., 1998, “El debate sobre el canon literario”, in E. Sullá (arg.), *El canon literario*, Arco/Libros, Madril. 11-34.

- SWAIN, M., 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in J. Cummins and M. Swain, 1986, *Bilingualism in Education*, Longman, New York. 116-137.
- TERRACINI, L., 1980, *I segni e la scuola*, Turín, La Rosa.
- TINIANOV, J., 1927, "De l'évolution littéraire", in T. Todorov (arg.), 1965, *Théorie de la littérature*, Seuil, Paris. 120-137. [Gaztelaniazko bertsioa: "Sobre la evolución literaria", in T. Todorov (arg.), 1970, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Signos, Buenos Aires. 89-101].
- TINIANOV, J. & JAKOBSON, R., 1928, "Les problèmes des études littéraires et linguistiques", in T. Todorov (arg.), 1965, *Théorie de la littérature*, Seuil, Paris. 137-140. [Gaztelaniazko bertsioa: "Problemas de los estudios literarios y lingüísticos", in T. Todorov (arg.), 1970, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Signos, Buenos Aires. 103-105].
- TODOROV, T., 1965, *Théorie de la littérature*, Seuil, Paris [gaztelaniazko bertsioa: *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Signos, 1970].
- TODOROV, T., 1971, "Conclusion", in S. Doubrovsky eta T. Todorov (zuz.), 1971, *L'enseignement de la littérature*, Plon, Paris. 627-635.
- TORREALDAI, J.M., 1977, *Euskal idazleak gaur*, Jakin, Donostia.
- 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.
- VALLS, F., 2006, "Palmarés de los Premios de la Crítica (1956-2005)", *Quimera* 268. 54-64.
- WAHNÓN, S., 1991, *Introducción a la historia de las teorías literarias*, Granadako Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Granada.
- WEINRICH, H., 1967, "Für eine Literaturgeschichte des Lesers", *Mercur* 21. 1026-1038. [Gaztelaniazko bertsioa: "Para una historia literaria del lector", in Gumbrecht et al. (arg.), 1971, *La actual ciencia literaria alemana*, Anaya, Salamanca. 115-134].
- ZABALETA, I., 2000, *Nazioa eta Hezkuntza-Sistema espainiarraren sorrera*, UEU, Bilbo.

# **11**

## **Eranskinak**

## I. eranskina: elkarrizketatuen fitxa teknikoak

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Urritxe-Zornotza

*Herria:* Amorebieta-Etxano

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 26a. Goizeko 12:30ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordubete

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Lauaxeta ikastola

*Herria:* Amorebieta-Etxano

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 26a. Goizeko 11:15ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* berrogei minutu

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Zاراobe

*Herria:* Amurrio

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 26a. Arratsaldeko 16:30ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordu erdi

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Ignazio Zuloaga

*Herria:* Eibar

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 27a. Eguerdiko 13:45ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordubete

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Ntra. Sra. de Azitain

*Herria:* Eibar

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 27a. Goizeko 11:20an.

*Elkarrizketaren iraupena:* berrogei minutu

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Lanbide Heziketa Udal Ikastetxea

*Herria:* Laudio

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 25a. Eguerdiko 13:00ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordu erdi

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Laudio ikastola

*Herria:* Laudio

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 25a. Goizeko 11:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Begoñazpi ikastola

*Herria:* Bilbo

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 7a. Goizeko 11:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Lekarotz

*Herria:* Lekarotz

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 4a. Arratsaldeko 17:30ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordubete

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Donapea

*Herria:* Iruñea

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 12a. Goizeko 9:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordubete

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* La Salle

*Herria:* Irun

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 28a. Goizeko 10:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Easo

*Herria:* Donostia

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 2a. Goizeko 11:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden



Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Ekintza

*Herria:* Donostia

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 2a. Arratsaldeko 15:30ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Fadura

*Herria:* Getxo

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 3a. Goizeko 12:15ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Mendizabala

*Herria:* Gasteiz

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 11. Goizeko 11:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordubete

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Alaitz

*Herria:* Barañain

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko apirilaren 12a. Goizeko 11:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* ordu erdi

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Elexalde

*Herria:* Galdakao

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 12a. Goizeko 12:00etan.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* gizonezkoa

*Ikastetxea:* Diocesanias-Nieves Cano

*Herria:* Gasteiz

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko ekainaren 2a. Goizeko 10:30ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

Elkarrizketatuaren fitxa teknikoa

*Adina:* 18-35  36-50  51-65

*Sexua:* emakumezkoa

*Ikastetxea:* Arrigorriaga

*Herria:* Arrigorriaga

*Elkarrizketaren eguna eta ordua:* 2006ko maiatzaren 5a. Eguerdiko 12:45ean.

*Elkarrizketaren iraupena:* hiru ordu laurden

## II. eranskina: sakoneko elkarrizketetarako gidoia



Idurre Alonso Amezua naiz, Euskal Herriko Unibertsitatean egin nituen Euskal Filologia ikasketak eta orain “Euskal hizkuntzalaritza eta filologia” programan ari naiz doktorego tesia prestatzen. Ikastetxe honetan egon nintzen iaz Eibarko Udalak eta UEUK emandako *Juan San Martin* bekaren laguntzaz literatur irakaskuntzaren diagnostikoa egiten. Orain, Zornotzako Ametx erakundeak emandako *Aita Santiago Onaindia* bekari esker, diagnosi horretan sakondu nahi nuke, eta egindako azterketak azalatu dituen hainbat daturen arrazoiak aurkitu. Horretarako, ezinbestekoa iruditu zait zuengana (irakasleongana) jotzea, zuek ezagutzen baituzue ondoen Irakaskuntza-Sistema. Zuek zarete literaturaren transmisioa ziurtatzen duzuenak, hortaz, garrantzitsua da jakitea transmisio hori nola zehazten den.

Lanaren jarraipena eta zuzenketa Patxi Juaristi soziologoak eta Jon Kortazar literatur kritikoak egingo dute, hain zuzen ere, nire tesi zuzendari direnek.

Metodologiari dagokionez, sakoneko elkarrizketa erabiliko dugu inkestak burutzeko. Elkarrizketek ordubete inguru iraungo dute, eta erabat anonimoak izango dira. Bestalde, eta diagnosiarekin egin dudana bezala, nire ardura izango da sakoneko elkarrizketetan lortzen ditudan emaitzak irakasleei helaraztea.

### **Galdera orokorrak**

- Nola ikusten duzu gaurko gazteen irakurzaletasuna euskaraz?
- “Euskara eta literatura” dena batean dago. Ze ondorio dakar horrek? Erdi eta erdi egiten al da?
- Zenbat ordu eskaintzen zaio astean literaturaren irakaskuntzari?
- Etorri al da ikastetxera idazleren bat hitzaldiak edo ikastaroak ematera? Zein?
- Batxilergora iritsi aurretik ikasleek euskal literatura irakurtzen dute. Zein idazle ezagutzen dituzte normalean? Eta haien lanik irakurtzen al dute Batxilergora iritsi baino lehen? (Haur eta gazte literatura ala bestelakoa?)
- Batxilergoan aurrera egin ahala, erdiguneko idazleen presentzia handitu egiten da irakurgaietan. Kasualitatea da ala derrigorrezkoa da mailak aurrera egin ahala idazle konkretu batzuk irakurtzea? Nortzuk dira derrigorrez irakurri behar direnak? Nola aukeratzen dira?
- Irakasle gehienek bost idazle aipatzen dituzue gehien ikasgelan. Nola ematen zaio garrantzi handiagoa idazle bati besteari baino: denbora gehiago eskainiz...?

## **Urteko irakurgaiak**

- Zein autore irakurriko dituzte aurton ikasleek? Nola erabaki duzue hori?
- Zein autore irakurtzen dira gehien? Eman bost. Zergatik irakurtzen dira horiek gehien?
- Galdeketen emaitzetan ageri da gehienetan ikasleek aukeratzen dituztela urteko irakurgaiak.
  1. Taldean adosten da ala bakoitzak berea irakurtzen du?
  2. Irakasleak zerrendak ematen al ditu laguntzeko? Zein beste erreferentzia izaten du ikasleak?
  3. Nola prestatzen dira zerrenda horiek? Zein irizpiderekin? Nondik ateratzen da informazioa?
- Ba al dago irakurgaietan urtero errepikatzen den idazlerik? Eta libururik?
- Galdeketen arabera, orain arte gehien landu diren idazleak eta iaz irakurritakoak ez datoz bat (zerrendak erakutsi). Ezberdinak dira orain arte irakurtzen zirenak eta gaur egun irakurtzen direnak, edo bereizi egiten dira “klasean ikasi beharrekoak” eta “aisialdirako irakurketak”? Hala bada, eman adibideren bat (idazleen izenak).
- Baiezkoa bada: zein lanketa dauka bakoitzak? “Ikasi beharrekoak” nork aukeratzen ditu? Zein irizpideren arabera?
- Sarrionandia eta Txillardegia ikasgelan gehien aipatzen direnen artean daude, eta orain arte oso irakurriak izan dira. Iaz, ordea, ikasle bakar batek ere ez zituen irakurri, nahiz eta Sarrionandia gustukoenen artean egon. Kasualitatea da ala idazle horiek gero eta gutxiago irakurtzeko joera dago?
- Atxaga eta Saizarbitoria oso irakurriak izan ziren. Zure taldean ere irakurri al ziren? Baiezkoa bada: nork aukeratu zituen? Zergatik?
- (Eman liburu irakurrienen zerrenda) Horietatik baten bat irakurri zenuten iaz edo aurten? Zein? Nola erabaki zenuten hori irakurtzea?
- Katalogorik erabiltzen al duzue? Nola eskuratzen dituzu?

## **Lanketak**

- Kalitatezko literatura bereizteko irizpiderik ematen al da? Adierazten al zaie Atxaga eta Saizarbitoria, adibidez, puntukoenen artean daudela, eta beste batzuek –asko irakurri arren– ez daukatela aitorzarik literaturaren munduan?
- Testuliburuaz gain, beste materialik erabiltzen al duzue? Irakasleak sortutako apunteak, egunkariak, irratsaioak, aldizkariak...
- (Testulibururik erabiltzen ez dutenentzat) Zer ikasi behar izaten dute azterketetarako eta nola aukeratzen dituzue ikasi beharreko autoreak?

## **Aldaketa**

- Literaturaren irakaskuntzan aldaketarik nabarmentzen al da lehen irakasten ziren autoreen eta gaurkoen artean? Noiztik eta zer aldatu da?
- Ikasturteko irakurgaiak aldatu egin al dira azken urteetan, hots, autore “kantsagratuak” irakurtzetik “ikaslea irakurzaletzera” igaro al gara?

- Idazle aipatuenen artean “betikoez” gain Jon Arretxe dugu. Nola sartu zen idazle berri bat aipatuenen multzora?
- Ikasgelan aipatuenetariko da Jon Arretxe. Pisu handia al du ikaslearen gustuak zer irakatsi –eta zer irakurri– erabakitzerakoan?
- Autore zentralek (Mirandek, Arestik, Atxagak, Sarrionandiak, Saizarbitoriak, Lertxundik eta Irigoienek) presentzia galdu al dute ikasgelan?
- Ikasleek nahiago izaten al dituzte idazle gazteak? Erreleboa nabarmentzen al da idazleen artean? Adibideren bat.

### **Irizpideak**

- Orain arte gehien irakurri izan diren idazleak bat datoz ikastetxe guztietan (erakutsi zerrenda). Nola iristen da irakaslea mailaketa hori egitera? Zerk eragiten du adostasun hori? Non jasotzen du irakasleak mailaketa horren pertzepzioa?
- Zein erreferentzia izaten duzu erabakitzeko liburu bat egokia izan daitekeela? Nondik ateratzen dituzue proposamenak?
- Jasotzen al da Eusko Jaurlaritzatik edo beste nonbaitetik zer irakatsi behar den?
- Bateratzen al dituzue literatur edukiak sailean? Eta zentro ezberdinetan?
- Nork erabakitzen du zer irakatsi literaturan? Nola?
- Literatur edukiei dagokienez, zer zehazten da ikastetxean eta zer hortik kanpora?
- Laguntzaren bat (baliabide materialen bat) eskertuko al zenuke literatura irakasteko?

### **Kritika, sariak eta promozioak**

- Ematen al da kritikoen iritziaren berri?
- Lantzen al dira literatur kritikak? Nongoak?
- Ematen al da sariketen berri?
- Aintzat hartzen al dituzu sariketak edo kritikak liburuak/ autoreak aukeratzerakoan?
- Nondik lortzen dituzu kritikak?
- Zein beste irizpide hartzen duzu kontuan?
- Ba al dago irakasleak orientatzeko aldizkaririk edo antzekorik?
- Argialetxeek egiten al dute promoziorik literatur liburuekin ikastetxeetan? Ba al du eraginik?
- Salmentek eta propagandak eraginik ba al dute liburuak aukeratzerakoan?

### III. eranskina: ikasleei egindako galdeketak



#### Irakurketa-ohiturei buruzko galdetegia (ikasleei zuzendutakoa)

Galdeketaren zenbakia

Galdeketa bete duen pertsonaren datuak:

**Ikastetxea:** \_\_\_\_\_

**Ikasmaila:** \_\_\_\_\_

Lurraldea	Eremu mota	Ikastetxe mota
Araba.....1	Euskal alfabetatuak % 30+ ..1	Publikoa.....1
Bizkaia.....2	Euskal alfabetatuak % 30- ...2	Pribatua.....2
Gipuzkoa.....3	Gasteiz.....3	<b>Eredua</b>
Nafarroa.....4	Donostia.....4	B eredia.....1
	Bilbo.....5	D eredia.....2
	Iruñea.....6	
	5000-20000 biztanle.....7	
	20000 biztanletik gora.....8	

*Aurkezpena:* Idurre Alonso Amezua naiz, Euskal Herriko Unibertsitatean egin nituen Euskal Filologia ikasketak eta orain “Euskal hizkuntzalaritza eta filologia” programan ari naiz doktorego tesia prestatzen Eibarko Udalak eta UEUK emaniko *Juan San Martin* bekaren laguntzaz. Euskal literatura aztertzea da nire doktorego tesiaren xedea, hain zuzen ere, euskal literatura nola eta zein irizpideren arabera irakasten den aztertu nahi nuke. Horretan sakontzeko, ezinbestekoa zait zure laguntza. Jakin ezazu galdeketa guztiz anonimoa izango dela.

#### 1.- Literatura zalea al zara?

- Bai, oso zalea.....1
- Bai, nahiko zalea.....2
- Ez oso zalea.....3
- Ez naiz batere zalea.....4

#### 2.- Zein literatur genero duzu gustukoena euskal literaturan?

- ipuinak.....1
- eleberriak.....2
- saiakera.....3
- antzerkia.....4

bertsoak.....	5
erreportajea.....	6
kronika.....	7
autobiografia.....	8
poesia.....	9
besteren bat.....	10

**3.- Zein euskal idazle duzu gustukoen? (hiru aipatu)**

**4.- Gogoan al duzu nola ezagutu zenituen idazle horiek? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Kritika onak jaso zituztelako erabaki nuen irakurtzea.....	1
Gomendatu egin zizkidaten.....	2
Kasualitatez irakurri nituen.....	3
Oparitu egin zizkidatelako irakurri nituen.....	4
Eskolarako irakurri behar izan nituen.....	5
Beste arrazoi batzuk.....	6

**5.- Idazle horien zein liburu duzu gustukoen?**

**6.- Gogoan al duzu nola ezagutu zenituen liburu horiek? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Kritika onak jaso zituztelako erabaki nuen irakurtzea.....	1
Gomendatu egin zizkidaten.....	2
Kasualitatez irakurri nituen.....	3
Oparitu egin zizkidatelako irakurri nituen.....	4
Eskolarako irakurri behar izan nituen.....	5
Beste arrazoi batzuk.....	6

**7.- Ondoko idazle hauetatik zeintzuen liburuak landu izan dituzu eskolan noizbait?**

Aingeru Epaltza	1
Anjel Lertxundi	2
Arantxa Iturbe	3
Arantxa Urretabizkaia	4
Bernardo Atxaga	5
Edorta Jimenez	6
Felipe Juaristi	7
Gotzon Garate	8
Harkaitz Cano	9
Hasier Etxeberria	10
Inazio Mujika Iraola	11
Iñaki Mendiguren	12
Iñigo Aranbarri	13
Itxaro Borda	14
J.L. Alvarez "Txillardegia"	15
Joan Mari Irigoien	16
Joseba Sarrionandia	17
Joseba Zulaika	18
Joxe Austin Arrieta	19
Joxean Agirre	20
Joxean Sagastizabal	21
Joxemari Iturralde	22

Juan Garzia	23
Juan Luis Zabala	24
Koldo Izagirre	25
Laura Mintegi	26
Luis Mari Mujika	27
M. Erdozaintzi Etxart	28
M.A. Mintegi	29
Mikel Hernandez Abaitua	30
Mikel Zarate	31
Pako Aristi	32
Patrizio Urkizu	33
Patxi Zabaleta	34
Pello Esnal	35
Pello Lizarralde	36
Rafa Egiguren	37
Ramon Saizarbitoria	38
Txomin Peillen	39
Xabier Amuriza	40
Xabier Gereño	41
Xabier Mendiguren	42
Xabier Montoia	43

**8.- Zergatik landu dituzue idazle horiek? (borobildu zure erantzuna dagokion zenbakian)**

	Eskolan lantzea erabaki genuelako	Gomendatu egin zidatelako	Kritika onak jaso zituelako	Saritua izateak jakinmina piztu zigulako	Beste arrazoi batzuk	Ez dugu eskolan landu
Aingeru Epaltza	1	2	3	4	5	6
Anjel Lertxundi	1	2	3	4	5	6
Arantxa Iturbe	1	2	3	4	5	6
Arantxa Urretabizkaia	1	2	3	4	5	6
Bernardo Atxaga	1	2	3	4	5	6
Edorta Jimenez	1	2	3	4	5	6
Felipe Juaristi	1	2	3	4	5	6
Gotzon Garate	1	2	3	4	5	6
Harkaitz Cano	1	2	3	4	5	6
Hasier Etxeberria	1	2	3	4	5	6
Inazio Mujika	1	2	3	4	5	6
Iñaki Mendiguren	1	2	3	4	5	6
Iñigo Aranbarri	1	2	3	4	5	6
Itxaro Borda	1	2	3	4	5	6
Joan Mari Irigoien	1	2	3	4	5	6
Joseba Sarrionandia	1	2	3	4	5	6
Joseba Zulaika	1	2	3	4	5	6
Joxe Austin Arrieta	1	2	3	4	5	6
Joxean Agirre	1	2	3	4	5	6
Joxean Sagastizabal	1	2	3	4	5	6
Joxemari Iturralde	1	2	3	4	5	6
Juan Garzia	1	2	3	4	5	6
Juan Luis Zabala	1	2	3	4	5	6
Koldo Izagirre	1	2	3	4	5	6
Laura Mintegi	1	2	3	4	5	6
Luis Mari Mujika	1	2	3	4	5	6
M. Erdozaintzi	1	2	3	4	5	6
M.A. Mintegi	1	2	3	4	5	6
Mikel Hernandez	1	2	3	4	5	6
Mikel Zarate	1	2	3	4	5	6
Pako Aristi	1	2	3	4	5	6
Patrizio Urkizu	1	2	3	4	5	6
Patxi Zabaleta	1	2	3	4	5	6
Pello Esnal	1	2	3	4	5	6
Pello Lizarralde	1	2	3	4	5	6
Rafa Egiguren	1	2	3	4	5	6
Ramon Saizarbitoria	1	2	3	4	5	6
Txillardegi	1	2	3	4	5	6
Txomin Peillen	1	2	3	4	5	6
Xabier Amuriza	1	2	3	4	5	6
Xabier Gereño	1	2	3	4	5	6
Xabier Mendiguren	1	2	3	4	5	6
Xabier Montoia	1	2	3	4	5	6

**9.- Zein euskal idazle aipatzen dira gehien, zure ustez, euskal literatura garaikideko klaseetan? (hiru aipatu)**



**10.- Zein faktoreri ematen zaio garrantzia, zure ustez, eskolarako euskarazko liburua hautatzerakoan? Aukeratu bi faktore garrantzitsuenak.**

Idazleari.....	1
Gaiari.....	2
Izenburuari.....	4
Kritikei.....	5
Argitaletxeari.....	6
Tamainari.....	7
Prezioari.....	8
Beste faktore batzuei.....	9

**11.- Zein faktoreri ematen diozu zuk garrantzia euskarazko liburu bat aukeratzean? Aukeratu bi faktore garrantzitsuenak.**

Idazleari.....	1
Gaiari.....	2
Gomendioei.....	3
Izenburuari.....	4
Kritikei.....	5
Argitaletxeari.....	6
Tamainari.....	7
Prezioari.....	8

**12.- Zein liburu irakurri(ko) dituzu aurten euskaraz eskolarako?**

---

**13.- Euskal literatura, zure iritziz...**

Erraza da.....	1
Nahiko erraza da.....	2
Zaila da.....	3
Oso zaila da.....	4

**14.- Esango al zenidake zenbat urte dituzun?**

**15.- Sexua:**

Emakumezkoa.....	1
Gizonezkoa.....	2

**Mila esker**

## IV. eranskina: irakasleei egindako galdeketak



### Irakurketa-ohiturei buruzko galdetegia (irakasleei zuzendutakoa)

Galdeketaren zenbakia

Galdeketa bete duen pertsonaren datuak:

Ikastetxea: \_\_\_\_\_

Irakasten aritzen den maila: \_\_\_\_\_

Lurraldea	Eremu mota	Ikastetxe mota
Araba.....1	Euskal alfabetatuak % 30+ ..1	Publikoa.....1
Bizkaia.....2	Euskal alfabetatuak % 30- ...2	Pribatua.....2
Gipuzkoa.....3	Gasteiz.....3	<b>Eredua</b>
Nafarroa.....4	Donostia.....4	B eredia.....1
	Bilbo.....5	D eredia.....2
	Iruñea.....6	
	5000-20000 biztanle.....7	
	20000 biztanletik gora.....8	

Aurkezpena: Idurre Alonso Amezua naiz, Euskal Herriko Unibertsitatean egin nituen Euskal Filologia ikasketak eta orain “Euskal hizkuntzalaritza eta filologia” programan ari naiz doktorego tesia prestatzen Eibarko Udalak eta UEUK emaniko *Juan San Martin* bekaren laguntzaz. Euskal literatura aztertzea da nire doktorego tesiaren xedea, hain zuzen ere, euskal literatura nola eta zein irizpideren arabera irakasten den aztertu nahi nuke. Horretan sakontzeko, ezinbestekoa zait zure laguntza. Jakin ezazu galdeketa guztiz anonimoa izango dela.

#### 1.- Zenbat denbora daramazu euskal literatura irakasten?

Bost urte baino gutxiago.....1

Bostetik hamar urtera.....2

Hamar urte baino gehiago.....3

#### 2.- Zein literatur genero duzu gustukoena euskal literaturan?

ipuina.....1

eleberria.....2

saiakera.....3

antzerkia.....4

bertsoak.....	5
erreportajea.....	6
kronika.....	7
autobiografia.....	8
poesia.....	9
beste bat.....	10

**3.- Zein euskal idazle duzu gustukoen? (hiru aipatu)**

---

**4.- Gogoan al duzu nola ezagutu zenituen idazle horiek? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Kritika onak jaso zituztelako erabaki nuen irakurtzea.....	1
Gomendatu egin zizkidaten.....	2
Kasualitatez erosi nituen.....	3
Oparitu egin zizkidatelako irakurri nituen.....	4
Eskolarako irakurri behar izan nituen ikasle nintzela.....	5
Eskolarako irakurri behar izan nituen irakasle nintzela.....	6
Beste arrazoi batzuk.....	7

**5.- Idazle horien zein liburu dituzu gustukoen?**

---

**6.- Gogoan al duzu nola ezagutu zenituen liburu horiek? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Kritika onak jaso zituztelako erabaki nuen irakurtzea.....	1
Gomendatu egin zizkidaten.....	2
Kasualitatez erosi nituen.....	3
Oparitu egin zizkidatelako irakurri nituen.....	4
Eskolarako irakurri behar izan nituen ikasle nintzela.....	5
Eskolarako irakurri behar izan nituen irakasle nintzela.....	6
Beste arrazoi batzuk.....	7

**7.- “Idazleak Ikastetxeetan” programa erabili al duzue inoiz?**

Bai.....	1
Ez.....	2

**8.- Zein idazle ekarri duzue ikastetxera?**

---

**9.- Ondoko idazle hauetatik zeintzuen liburuak landu izan dituzu ikasleekin noizbait?**

Aingeru Epaltza	1
Anjel Lertxundi	2
Arantxa Iturbe	3
Arantxa Urretabizkaia	4
Bernardo Atxaga	5
Edorta Jimenez	6
Felipe Juaristi	7
Gotzon Garate	8
Harkaitz Cano	9
Hasier Etxeberria	10
Inazio Mujika Iraola	11
Iñaki Mendiguren	12
Iñigo Aranbarri	13
Itxaro Borda	14
J.L. Alvarez "Txillardegi"	15
Joan Mari Irigoien	16
Joseba Sarrionandia	17
Joseba Zulaika	18
Joxe Austin Arrieta	19
Joxean Agirre	20
Joxean Sagastizabal	21
Joxemari Iturralde	22

Juan Garzia	23
Juan Luis Zabala	24
Koldo Izagirre	25
Laura Mintegi	26
Luis Mari Mujika	27
M. Erdozaintzi Etxart	28
M.A. Mintegi	29
Mikel Hernandez Abaitua	30
Mikel Zarate	31
Pako Aristi	32
Patrizio Urkizu	33
Patxi Zabaleta	34
Pello Esnal	35
Pello Lizarralde	36
Rafa Egiguren	37
Ramon Saizarbitoria	38
Txomin Peillen	39
Xabier Amuriza	40
Xabier Gereño	41
Xabier Mendiguren	42
Xabier Montoia	43

**10.- Zergatik landu dituzue idazle horiek? (borobildu zure erantzuna dagokion zenbakian)**

	Eskolan lantzea erabaki genuelako	Gomendatu egin zidatelako	Kritika onak jaso zituelako	Sarritua izateak jakinmina piztu zigulako	Beste arrazoi batzuk	Ez dugu eskolan landu
Aingeru Epaltza	1	2	3	4	5	6
Anjel Lertxundi	1	2	3	4	5	6
Arantxa Iturbe	1	2	3	4	5	6
Arantxa Urretabizkaia	1	2	3	4	5	6
Bernardo Atxaga	1	2	3	4	5	6
Edorta Jimenez	1	2	3	4	5	6
Felipe Juaristi	1	2	3	4	5	6
Gotzon Garate	1	2	3	4	5	6
Harkaitz Cano	1	2	3	4	5	6
Hasier Etxeberria	1	2	3	4	5	6
Inazio Mujika	1	2	3	4	5	6
Iñaki Mendiguren	1	2	3	4	5	6
Iñigo Aranbarri	1	2	3	4	5	6
Itxaro Borda	1	2	3	4	5	6
Joan Mari Irigoien	1	2	3	4	5	6
Joseba Sarrionandia	1	2	3	4	5	6
Joseba Zulaika	1	2	3	4	5	6
Joxe Austin Arrieta	1	2	3	4	5	6
Joxean Agirre	1	2	3	4	5	6
Joxean Sagastizabal	1	2	3	4	5	6
Joxemari Iturralde	1	2	3	4	5	6
Juan Garzia	1	2	3	4	5	6
Juan Luis Zabala	1	2	3	4	5	6
Koldo Izagirre	1	2	3	4	5	6
Laura Mintegi	1	2	3	4	5	6
Luis Mari Mujika	1	2	3	4	5	6
M. Erdozaintzi	1	2	3	4	5	6
M.A. Mintegi	1	2	3	4	5	6
Mikel Hernandez	1	2	3	4	5	6
Mikel Zarate	1	2	3	4	5	6
Pako Aristi	1	2	3	4	5	6
Patrizio Urkizu	1	2	3	4	5	6
Patxi Zabaleta	1	2	3	4	5	6
Pello Esnal	1	2	3	4	5	6
Pello Lizarralde	1	2	3	4	5	6
Rafa Egiguren	1	2	3	4	5	6
Ramon Saizarbitoria	1	2	3	4	5	6
Txillardegi	1	2	3	4	5	6

Txomin Peillen	1	2	3	4	5	6
Xabier Amuriza	1	2	3	4	5	6
Xabier Gereño	1	2	3	4	5	6
Xabier Mendiguren	1	2	3	4	5	6
Xabier Montoia	1	2	3	4	5	6

**11.- Zein euskal idazle aipatzen dira gehien, zure ustez, euskal literatura garaikideko klaseetan?**

**(hiru aipatu)** \_\_\_\_\_

**12.- Nork erabakitzen du zein idazle eta literatur lan landu ikasturtean zehar?**

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak.....1

Ikastetxeak.....2

Irakasleek.....3

Ikasleek.....4

Testuliburuak.....5

Beste norbaitek.....6

**13.- Euskal literaturako zein liburu irakurri(ko) dute ikasleek aurren?**

**14.- Zein faktoreri ematen zaio garrantzia, zure ustez, eskolarako euskarazko liburua**

**hautatzerakoan? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Idazleari.....1

Gaiari.....2

Izenburuari.....4

Kritikei.....5

Argitaletxeari.....6

Tamainari.....7

Prezioari.....8

Beste faktore batzuei.....9

**15.- Zein faktoreri ematen diozu zuk garrantzia (eskolatik kanpo) euskarazko liburu bat**

**aukeratzean? (guztiak irakurri eta bi aukeratu)**

Idazleari.....1

Gaiari.....2

Gomendioei.....3

Izenburuari.....4

Kritikei.....5

Argitaletxeari.....6

Tamainari.....7

Prezioari.....8

**16.- Esango al zenidake zein testuliburu erabiltzen duzun euskal literatura irakasteko?**

**17.- Nork aukeratzen du testuliburua?**

Eusko Jaurlaritzak.....	1
Sailak.....	2
Irakasleak.....	3

**18.- Esango al zenidake zein ikasketa duzun bukatuta?**

Doktoregoa.....	1
Lizentziatura.....	2
Diplomatura.....	3
UBI edo LH2.....	4
Bestelakoa.....	5

**19.- Esango al zenidake zenbat urte dituzun?**

**20.- Sexua:**

Emakumezkoa.....	1
Gizonezkoa.....	2

**Mila esker**