

MAGDALENA OCHWAT

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Polska

REPORTAŻ W ŚWIECIE SZKOŁY

POLSKIE (NIE)CZYTANIE

Powieść? Nie. Reportaż. Co sądzicie o reportażu? Myślę, że jest on literacką strawą przyszłości. Oczywiście tylko reportaż najwyższej klasy (...). W przyszłości nie będzie powieści, to znaczy książek z wymyśloną akcją. Sądzę, iż przyjdzie czas, że ludzie zechcą czytać jedynie prawdę o otaczającym ich świecie¹.

Choć pochodzące z 1929 roku słowa Egona Erwina Kisch, uznawanego za jednego z najwybitniejszych reportażyistów w historii dziennikarstwa, nie urzeczywistniły się w pełni, to jednak są one zapowiedzią widocznych już przemian w czytelnictwie i prymatu literatury *non-fiction* nad innymi gatunkami. Czy teza ta jest prawdziwa? Jak koresponduje ona ze stanem czytelnictwa w Polsce? Czy i co aktualnie czyta się w szkole? Po co w ogóle czytamy? Czy istotnie reportaż mógłby stać się antidotum na nieczytanie? Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania.

Aż 62% naszego społeczeństwa nie przeczytało ani jednej książki – to wynik deklaracji lekturowych zebranych i opracowanych w 2017 roku przez Bibliotekę Narodową². Stan ten nie zmienia się od lat i oscyluje wokół 60% (w latach 2016 i 2015 wyniósł 63%, a w roku 2014 liczbę nieczytających stanowiło 58% Polaków), obnażając słabnącą rolę lekcji języka polskiego oraz uniwersyteckiego kształcenia w budowaniu nawyku czytania³.

¹ Cyt. za: *100/XX. Antologia polskiego reportażu XX wieku*, t. 1: 1901–1965, red. M. Szczygieł, Wołowiec: Czarne, 2014, s. 5.

² Zob. I. Koryś i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2018, [https://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20Czytelnictwa_2017\(online\)20_06_2018.pdf](https://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20Czytelnictwa_2017(online)20_06_2018.pdf) [dostęp: 10.11.2018].

³ Pisała o tym zjawisku Krystyna Koziołek w książce pt. *Czas lektury*: „Potencjalny czytelnik kończy lub skończył kontakt z literaturą w ramach obowiązku szkolnego. Obnaża to słabnącą rolę szkoły

Na tle kryzysu czytelnictwa całkiem dobrze wypada literatura faktu. Autorzy prezentowanego raportu, analizując wybory lekturowe czytelników, zaobserwowali, że prozę dokumentalną – reportaże, wspomnienia, biografie oraz autobiografie – czyta 5% odbiorców⁴. I choć nie jest to bardzo liczna publiczność odbiorcza, to jednak powoli można zauważyć tendencję, o której mówił Kisch, a współcześnie Wojciech Tochman: „Ludzie czytają reportaże, czasem (...) znacznie chętniej niż fikcję. Trzeba to wspierać! W czasach, kiedy już nie czytamy prawie niczego”⁵. Potwierdzeniem dobrej kondycji reportażu jest również jego obecność na listach bestsellerów, w rekomendacjach ekspertów obserwujących polski i zagraniczny rynek wydawniczo-księgarski. I tak wśród 10 najlepszych książek 2017 roku, wybranych przez redaktorów „The New York Times Book Review”, połowę stanowi literatura faktu⁶. O ważnym miejscu tego gatunku literackiego w Polsce świadczy także ustanowiona uchwałą Rady Miasta Stołecznej Warszawy Nagroda im. Ryszarda Kapuścińskiego, przyznawana najwartościowszym publikacjom reporterskim, oraz Nagroda Literacka Nike za reportaż *Żeby nie było śladów. Sprawa Grzegorza Przemyska*, którą w 2017 roku wyróżniono Cezarego Łazarewicza.

Mariusz Szczygieł już parę lat temu odnotował koniunkturę na książki z półki *non-fiction*⁷. Ów boom – do powstania którego przyczynili się sami cieni przez odbiorców autorzy, ale również Instytut Reportażu, Polska Szkoła Reportażu, Faktyczny Domu Kultury, księgarnia Wrzenie Świata – spowodował swoistą „modę” na czytanie reportaży. Warto dodać jeszcze inne okoliczności sprzyjające rozwojowi tego gatunku:

mamy w Polsce Laboratorium Reportażu i kilka wydziałów dziennikarstwa na różnych uczelniach (...). Wiele też zawdzięczamy wydawnictwu „Czarne” i Monice Sznajderman, bo zanim powstał Instytut Reportażu, wydawnictwo intensywnie wydawało książki *non-fiction* polskich i zagranicznych autorów⁸.

Trudno nie zgodzić się, że rola wydawnictw – szczególnie podkreślonego w zacytowanym wywiadzie Izzy Michalewicz Wydawnictwa Czarne – jest gigan-

w budowaniu nawyku czytania”. K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017, s. 45.

⁴ Por. I. Koryś i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku...*, s. 73.

⁵ W. Tochman, [wywiad], rozm. przepr. S. Wieczeryńska, <http://culture.pl/pl/arttykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> [dostęp: 18.10.2018].

⁶ Zob. *The 10 Best Books of 2017*, „The New York Times” 30.11.2017, <https://www.nytimes.com/interactive/2017/books/review/10-best-books-2017.html> [dostęp: 10.11.2018].

⁷ Zob. M. Szczygieł, *Z miłości do faktów*, rozm. przepr. P. Bratkowski, „Newsweek Polska” 2014, nr 11, s. 81.

⁸ I. Michalewicz, *Reportaż jak lustro*, rozm. przepr. J. Sobieralski, „Dobre Książki” 26.07.2015, <https://www.dobreaksiazkimag.pl/?p=26008> [dostęp: 10.11.2018].

tyczna dla popularyzacji literatury faktu. Oficyna ta od lat wydaje serię opatrzoną w górnym rogu okładki sygnaturą „Reportaż”. Książki reporterskie ukazują się także m.in. w wydawnictwach: Dowody na Istnienie, Agora, Uniwersytetu Jagiellońskiego (seria „Mundus”), Muza, Wielka Litera, W.A.B. (seria „Terra Incognita”), Carta Blanca czy Znak. Nie bez znaczenia są również czasopisma, w których publikują reporterzy: „Tygodnik Powszechny”, „Polityka”, „Duży Format” czy „Wysokie Obcasy”.

Na bieżący sukces reportażu mocno pracują dwie instytucje, o których już wcześniej wspomniałam. Pierwsza to warszawska księgarnia z literaturą *non-fiction* o trafiającej w sedno tego gatunku nazwie Wrzenie Świata. Połączona z kawiarnią szybko stała się jednym z najciekawszych obiektów stolicy. Klubo-księgarnia jest punktem spotkań, miejscem lektury, rozmów, ale również wydarzeń kulturalnych, na których gościli najwybitniejsi twórcy reportażu. Druga instytucja, znajdująca się w pobliżu na mapie miasta, to Faktyczny Dom Kultury. Odbywają się w nim wieczory autorskie, spotkania, konferencje, szkolenia, warsztaty i wernisaże.

Literatura reportażowa cieszy się dużym zainteresowaniem w przeciwieństwie do literatury pięknej, która dziś znajduje się w głębokim impasie. Niezwykłość tego faktu jest tym dziwniejsza, że niektóre reportaże zbliżają się do poezji. Przykładem są książki Jarosława Mikołajewskiego – *Wielki przypływ* i *Terremoto* – czy twórczość Michała Książka. Jednocześnie reportaż zaczyna powoli zajmować miejsce prozy realistycznej w związku z kryzysem powieści i wielkich narracji oraz esecją dawnych gatunków⁹, a także ze względu na wytwarzanie zupełnie nowego rodzaju tekstów we współczesnej cyberkulturze. Wypiera on twórczość fikcjonalną, zajmuje jej półki w księgarniach, otrzymuje kolejne nagrody literackie (w tym literacką Nagrodę Nobla) i od dłuższego już czasu wygrywa z klasyczną literaturą na listach bestsellerów. A zatem, jak zauważył Mariusz Szczygieł: „Boom na reportaż chyba się nie skończy, bo ludziom nie wystarczą kilkusekundowe migawki. Mamy jakąś potrzebę osławiania świata”¹⁰. Wspominam o tym, ponieważ coraz częściej słyszę, że reportaż celniej niż powieść czy film pokazuje, co stało się w Polsce i na świecie po upadku komunizmu, a wiele najnowszych tekstów reporterskich to gotowy materiał na lekcje języka polskiego¹¹.

⁹ M. Zimnoch, *Reportaż w płynnej nowoczesności*, „Znak” 2012, nr 682, s. 117.

¹⁰ M. Szczygieł, *Z miłości do faktów...*, s. 83.

¹¹ Przykładem są projekty lekcji polskiego na podstawie reportaży literackich. Choć materiałem źródłowym jest literatura, to scenariusze te są przeznaczone nie tylko dla polonistów. Z powodzeniem może sięgnąć po nie nauczyciel na lekcji historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, godzinie wychowawczej, a także na etyce i religii. Zob. *Szkola równości. Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy. Scenariusze lekcji z reportażami*, oprac. M. Borowska, E. Stoecker, H. Zielińska, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2016, s. 7, <https://tea.org.pl/userfiles/TEA%20scenariusze%20www%20pojedyncze.pdf> [dostęp: 11.09.2019].

Humanistyka powinna zresztą zainteresować reportażem inne przedmioty – wiedzę o społeczeństwie, historię, geografę, etykę, filozofię czy religię. Bo gdzie, jeśli nie w reportażu, uczeń spotka się z prawdziwymi problemami społecznymi, politycznymi, religijnymi czy ekologicznymi? Szkoła powinna z jednej strony na te spotkania przygotowywać, z drugiej – przekonywać, że sama w sobie jest potrzebna jako ta, która próbuje z jednostkowej historii, doświadczenia wyprowadzić uniwersalną regułę i choćby na chwilę tłumaczyć świat.

Ryszard Nycz w książce *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, pisząc o humanistyce zaangażowanej, podkreślał jej sprawcze działanie:

aplikatywność nowej humanistyki (jak humanistyki po prostu) oznacza w pierwszym rzędzie zdolność do „przewietrzenia” i „przemeblowania” głów jednostek i zbiorowości – tyleż w sferze idei, co postaw, zachowań, sprawczych działań, emocjonalnej wrażliwości¹².

Niewątpliwie taki „aplikatywny” wpływ na ucznia może mieć literatura faktu. Stąd też moje przekonanie o potrzebie wprowadzenia reportażu literackiego – szczególnie tego wydanego, zgodnie z podziałem Kazimierza Wolnego-Zmorzyńskiego, w drugiej fazie okresu siódmego¹³, czyli po 1989 roku – do kanonu tekstów czytanych w szkole, by „przewietrzyć i przemeblować” uczniowskie głowy, wprowadzić w ruch myślenie, także krytyczne wobec pewników i dogmatów.

Choć w nowej podstawie programowej języka polskiego (i w jej wcześniejszej wersji sprzed reformy) reportaż występuje na poziomie odbioru (kod reportażu, stylistyka) i na liście lektur, a sam nauczyciel może zaproponować swoje teksty, to wydaje się, że gatunek ten mógłby być bardziej eksploatowany na lekcjach. Oczywiście tytuły książek, które proponuję w niniejszym artykule, nie pojawiają się w podstawowym dokumencie do uczenia języka polskiego, żywię jednak nadzieję, że znajdą one uznanie w oczach nauczycieli jako fakultatywne propozycje czytelnicze.

DLACZEGO NAJNOWSZY REPORTAŻ LITERACKI?

Niechęć młodzieży do czytania książek, a lektur szkolnych w szczególności, stanowi największe źródło trudności dydaktycznych na lekcji języka polskiego.

¹² R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, 2017, s. 47.

¹³ Zob. K. Wolny-Zmorzyński, *Postłowie*, w: *100/XX. Antologia polskiego reportażu XX wieku*, t. 2: *1966–2000*, red. M. Szczygieł, Wołowiec: Czarne, 2014, s. 942. Przypomnijmy za medioznawcą proces periodyzacji i kształtowania się pokoleń reportażyistów: okres pierwszy (1945–1949), drugi (1950–1956), trzeci (1957–1961), czwarty (1962–1971), piąty (1972–1980), szósty (1981–1989), siódmy (od 1989 roku do dzisiaj).

Nie chodzi tu wyłącznie o drobne „oszustwa”, o to, że uczniowie sięgają chętniej i częściej po streszczenia, bryki i omówienia niż zadane im do przeczytania lektury, czy też że czytają we fragmentach, ale przede wszystkim o słabo rozwinięte umiejętności interpretacji tekstów. Chodzi również o formułowanie dłuższych wypowiedzi, opiniowanie, argumentowanie czy używanie różnorodnego słownictwa. Niechęć do lektury książek często przekłada się także na brak przekonania o sensie lekcji języka polskiego¹⁴.

Aktualny kanon lektur jest zbyt trudny i odległy od doświadczeń uczniów. Nieadekwatność programu nauczania języka polskiego do teraźniejszego świata oraz rozbieżność między wiedzą i zainteresowaniami młodych ludzi a materiałem, który muszą opanować – to najczęściej powtarzane zarzuty nie tylko samych uczniów i ich rodziców, ale również nauczycieli. Lekcja polskiego bywa w swych anachronicznych i hermetycznych zagadnieniach zamknięta niczym wieża z kości słoniowej. Młodzi poznają literaturę jako dziedzinę twórczości niejasnej, nieprzyjemnej do realiów, nudnej – w tym może tkwić przyczyna, dla której na dalszych etapach życia nie sięgają po książkę ani chętnie, ani dla przyjemności. Sama zaś literatura w dobie tabletów i smartfonów staje się jako forma ekspresji zupełnie nieczytelna¹⁵. Jak więc aplikować humanistykę, jak ją stosować, jak „wietrzyć” młodym głowy?

Odpowiedzią na ów brak rozsmakowania się uczniów w literaturze mogą być – jak wspomniałam wcześniej – najnowsze reportaże. Za tą hipotezą przemawiają argumenty związane z samym gatunkiem. Podzieliłam je na dwa typy – argumenty wynikające z formy literackiej tekstu oraz te istotne dla procesu formacyjnego młodzieży. Zacznę od pierwszego typu. Reportaże nie wprowadzają opozycji: fikcja – rzeczywistość, na którą często narzekają uczniowie. Sztuka interpretacji tych utworów „wychodzi” bowiem ze świata do książki i powraca z książki do świata. Tadeusz Sławek powiedział, że „świat jest skomplikowanym tekstem do czytania”¹⁶ – myśl ta mogłaby stanowić przesłanie edukacji polonistycznej, znakomicie realizowanej na przykładzie reportaży. Oddziałują one na ucznia mocniej niż fikcja. Odbiorca wie bowiem, że to, o czym czyta, zdarzyło się naprawdę, że dzięki książkom *non-fiction* poznaje nieodkryty wcześniej kawałek świata. Wyprawy oświeceniowe i romantyczne, a później pozytywistyczne pozwalają zobaczyć źródła reportażu w poematach podróżniczych, diariuszach czy listach. W XIX wieku dla form, które dziś uznalibyśmy za ten gatunek, stosowano okre-

¹⁴ Por. I. Koryś i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku...*, s. 114–116 [podrozdziały: *Lekceważenie przedmiotu nauczania, Braki w wiedzy szkolnej i wiedzy o kulturze, Program nauczania*].

¹⁵ Por. tamże, s. 117–121 [podrozdział: *Dlaczego, zdaniem nauczycielek, młodzież nie czyta książek?*].

¹⁶ T. Sławek, *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 124.

ślenia: „nowela”, „obrazek”, „szkic”, „sprawozdanie”, „list” czy „korespondencja”¹⁷. Wobec tego reportaż staje się ostoją racjonalnej twórczości literackiej – a to niewątpliwy argument za uwzględnieniem go na liście lektur dla uczniów.

Jak pokazał raport na temat czytelnictwa, ale i Krzysztof Koc w książce o reportażach Ryszarda Kapuścińskiego, praca z utworami faktograficznymi w szkole nie tylko „umożliwia doskonalenie umiejętności analizowania i interpretowania tekstów oraz świata, który ciągle się zmienia”, lecz także uświadamia konieczność posiadania wiedzy z zakresu historii, socjologii, antropologii, filozofii, religii¹⁸ i politologii. Sam reportaż staje się – jak to się dziś modnie mówi – swoistym „hubem” łączącym w swym laboratorium tekstowym inne dyscypliny, co nie jest bez znaczenia, albowiem „polonistyka powinna odnaleźć się w szerokim kręgu nauk społecznych. Szkoła nie działa przeciw w próżni”¹⁹. Utwory reportażowe dają nauczycielowi możliwość tworzenia wspólnoty wiedzy w obrębie jego przedmiotu, co spróbują pokazać w dalszej części artykułu.

Oprócz tego wydaje się, że literatura *non-fiction* pełniej odpowiada na potrzeby uczniów – używa aktualnych przykładów i współczesnego, prostego języka, charakteryzuje się wartką akcją i sugestywnym obrazowaniem, ukazuje również dramatyzm wydarzeń z życia innych ludzi, który angażuje czytelnika²⁰. Niemieccy teoretycy definiujący reportaż podkreślali owe cechy, akcentując, że „przedstawia aktualne sprawy różnych środowisk w plastycznym obrazie z życia, ujęte w sposób problemowy i oddający aktualną atmosferę wydarzeń”²¹. Wielkim atutem tego gatunku jest jego literackość, która zapewnia właśnie „obrazowe” czy „plastyczne” prezentowanie zdarzeń i postaci. Owa literackość zwiększa skuteczność potencjalnego wpływu na czytelnika – pozwala uczniom wyobrazić sobie bohaterów, wczuć się w ich przeżycia²², aby mogli sobie nie tylko ich zwizualizować, ale również przeżyć z nimi historie, a przez to lepiej je zapamiętać. Do tego teksty reporterskie dotyczą teraźniejszych zjawisk, które potencjalnie motywują młodzież do czytania, a także inspirują do rozmów, polemik i wymiany myśli.

¹⁷ K. Wolny-Zmorzyński, *Posłowie...*, s. 934.

¹⁸ K. Koc, *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 2007, s. 40.

¹⁹ Słowa Tadeusza Sławka wygłoszone na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w czasie sesji plenarnej (pt. „Wartości i wartościowanie w polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej”) III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej „Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość” (Lublin, 22–25.11.2017).

²⁰ Zob. K. Wolny-Zmorzyński, *Reportaż – jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004 [rozdziały: *Wyznaczniki reportaży i Systematyka reportaży*].

²¹ Tenże, *Posłowie...*, s. 935.

²² Tamże, s. 937.

Nie miejsce tu na szczegółowy przegląd wszystkich cech gatunkowych reportażu, które mogą wpłynąć na większą aktywność lekturową uczniów. Zwróć jeszcze tylko uwagę na jeden wyróżnik, mianowicie gatunek ten nie znosi ogólników, podobnie jak uczniowie stara się omijać zbyt długie opisy. Reporterzy nazywają świat precyzyjnie i nie stosują ornamentyki stylistycznej. Operują za to szczegółami i scenami jak film czy teatr, co jest dodatkowym atutem w oczach młodzieży.

Drugi typ argumentów – nazwijmy je formacyjnymi – zakłada, że reportaż jest gatunkiem, w którym autor stara się nie wyrażać subiektywnej oceny. Dzięki temu stymuluje uczniów do kształtowania własnego zdania na dany temat i pozwala im rozwijać podkreślane przez filozofów edukacji liberalnej (np. przez Marthę C. Nussbaum) myślenie krytyczne.

Bernadetta Darska w książce *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku*, choć nie mówi o tym wprost, pośrednio wskazuje na rolę reportażu w kształtowaniu empatii. Píše, że pozwala on na „utożsamienie się”, na wejście w rolę, na myślenie: „to mógłbym/mogłabym być ja”²³. We współczesnej szkole rzadko kształcimy kompetencje związane z empatią, współodczuwaniem, a przecież reportaż stanowi doskonały do tego materiał. Umiejętność spoglądania na siebie i swój świat oczami innych, którzy postrzegają, myślą i odczuwają inaczej, jest istotna po to, by zrozumieć motywację ich działań, zachowań i zamiarów. Ażeby „trenować” empatię na języku polskim²⁴, warto wybierać takie reportaże, których bohaterowie różnią się od nas – pochodzą z odmiennego kręgu kulturowego, borykają się z kompletnie innymi niż my problemami, myślą inaczej.

Kolejna cecha reportażu, na którą zwróciła uwagę Darska, to „zobowiązanie czytelnika do wiedzy”²⁵. Uczniowie uświadamiają sobie, że świat jest skomplikowany i różnorodny we wspólnotowym wymiarze ludzkiego życia. W wielu miejscach trwają wojny, panuje śmiertelny głód, brakuje wody, coraz częściej występują katastrofy naturalne, stosuje się tortury, prześladowania i dopuszcza do ludobójstw. Dzieci i młodzież w polskiej szkole zbyt rzadko podejmują tematy historii najnowszej, a powinni mieć możliwość myślenia globalnego – zapewnianą właśnie przez literaturę o biedzie, o tym, jak zapobiegać konfliktom i przemocy, pokojowo rozwiązywać nieporozumienia, dbać o środowisko. Chcąc uprawiać mądrze nową humanistykę, nie można zobojętnieć na te zjawiska. Powinno się raczej – o czym pisał cytowany już wcześniej Ryszard Nycz – stymulować proces

²³ B. Darska, *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2014, s. 9, 21.

²⁴ Por. M. Ochwat, *Współ(po)dzielony los z migrantami, czyli słów kilka o empatii na lekcji języka polskiego* [w druku].

²⁵ B. Darska, *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania...*, s. 9.

zmian w sferach społeczno-kulturowej wiedzy, obyczaju i zachowania, mentalności czy wrażliwości²⁶.

Monika Wiszniowska w książce *Zobaczyć – opisać – zrozumieć. Polskie reportaże literackie o rosyjskim imperium* używa kategorii „postawy humanistycznej”²⁷, ważnej w aspekcie współżycia społecznego i myślenia obywatelskiego. Kategoria ta sprowadza się do głębokiej refleksji nad kondycją człowieka i świata. Jest w niej aktualność wydarzeń oraz potrzeba mówienia o współczesności, o tym, co angażuje nas jako społeczność w danej chwili. Reportaż staje się więc głosem sprzeciwu wobec obojętności. A szkoła nie może się uchylać od obowiązku mówienia o tym, co dobre i złe, etyczne i haniebne, od oceny świata, w którym przyszło nam żyć. Moralne postępowanie nie jest przecież czymś oczywistym. Etyczny wymiar kształcenia polonistycznego wydaje się równie ważny, jak językowo-literacki. Kto wie, czy w dzisiejszych czasach nawet nie ważniejszy. Silna tradycja strukturalistyczna obecna najczęściej w szkole nie dopuszcza etycznego trybu czytania. Analiza tekstu, rekonstrukcje zastanych konwencji wciąż jeszcze stanowią dominującą kanwę lekcji języka polskiego.

Zdecydowanie warto więc czytać w szkole ponadpodstawowej najnowsze reportaże, będące medium naszych czasów, lekcją współczesnej historii, przede wszystkim ze względu na ukształtowanie młodego człowieka, na formacyjną istotę kształcenia²⁸ – używając słów Nycza – oraz z uwagi na „skupiony na podmiocie charakter kultury”. Anna Janus-Sitarz dodaje jeszcze, że „cały wysiłek polonisty musi być (...) dzisiaj skierowany na zmotywowanie uczniów do czytania”²⁹. Uzupełniłabym wypowiedź krakowskiej badaczki o „cały wysiłek edukacji szkolnej” – również innych nauczycieli, nie tylko polonistów. A reportaże, jak pokazują przeanalizowane cechy gatunku, mają potencjał, by włączać młodego czytelnika do wspólnoty czytającej na różnych przedmiotach.

REPORTAŻ W DZIAŁANIU³⁰ SZKOLNYM

Spśród problemów, jakimi zaprzątnięta jest nowa humanistyka, z pewnością mobilność, wielokulturowość, biopolityka, zagrożenia dla natury ekspansją

²⁶ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki...*, s. 24.

²⁷ M. Wiszniowska, *Zobaczyć – opisać – zrozumieć. Polskie reportaże literackie o rosyjskim imperium*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017, s. 64.

²⁸ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki...*, s. 161.

²⁹ A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, w: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Handzel i in., Kraków: Universitas, 2015, s. 220.

³⁰ Nawiązuję do sformułowanego przez Nycza pojęcia „kultury w działaniu”, które określa rozmaite praktyki nauczania realizowane w ramach tzw. kultury uczestnictwa. Polega ona na wyznaczaniu aktywno-uczestniczącej roli dla odbiorcy. Tak też pojmuję rolę reportażu, który w przestrzeni szkolnej miałby prowadzić do przemian światopoglądu, mentalności, wrażliwości. Zob. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki...*, s. 63.

cywilizacji należą do kluczowych. Problemy te skupiają uwagę na tematach tożsamościowych, mitach swojskości i obcości, relacjach ludzi ze środowiskiem³¹.

Literatura na wiele sposobów pokazuje współzależność człowieka i natury. Nie ulega jednak wątpliwości, że dziś najbardziej interesuje twórców kryzys ekologiczny, zdeprecjonowanie środowiska i jego skutki. Perspektywa ekokrytyczna czy ekodydaktyczna, z której proponuję spojrzeć na wybrane reportaże o tematyce ekologicznej, miałyby za zadanie nie tylko zmianę zachowania uczniów względem przyrody, ale również wzbudzenie w nich ogólnej refleksji nad miejscem człowieka w świecie. Ekokrytyczna lektura mogłaby wpływać na myślenie o zatrważającej kondycji Ziemi, zachęcać do aktywnego działania i oddziaływania na poprawę środowiska. Łączyłaby ona zarówno treści przyrodnicze (geografię, biologię, ale również chemię), jak i społeczne, dając uczniom zasób wiedzy o człowieku i jego otoczeniu naturalnym.

Odkładam na bok toczące się spory na temat zielonej perspektywy w teorii literatury (ang. *green studies*), stawiane pytania o to, na co jest ona zorientowana, jak wyglądają sposoby jej konceptualizacji, czy i jakie problemy rodzi zapożyczenie jej narzędzi z innych tradycji. W szkolnej lekturze uczniów generalnie trudno odnaleźć troskę o przyrodę, refleksję nad kruchością globu, ochroną gatunków, wód. Oczywiście można dostrzec problematykę natury w reprezentacjach tekstowych – choćby przy omawianiu biblijnego stworzenia świata czy epoki romantyzmu, którą uważa się za praprzodkinię dzisiejszych ruchów ekologicznych, a także zagadnienia mikromożliwości otwarcia na nowy język opisu relacji z innymi gatunkami i przyrodą we współczesnej poezji. Taki tryb czytania wciąż jednak nie cieszy się szczególną popularnością i uznaniem w przestrzeni szkolnej. Lekcje literatury ze znowelizowaną podstawą programową i zmienionym kanonem lektur obecnie raczej hamują ducha nowej humanistyki, próbując nadać wymiar doniosłości funkcjonowaniu we współczesnej kulturze³². Szkoła powinna bardziej „zobowiązywać” uczniów do wiedzy o tym, co nas czeka. Ważne jest to szczególnie w kontekście realnych i przynależnych naszemu doświadczeniu, eksponowanych przez naukowców katastroficznych wizji dotyczących przyszło-

³¹ Na procesy migracyjne i tożsamościowe szczególną uwagę zwracał Ryszard Nycz. Tamże, s. 117.

³² Więcej pisze o tym Anna Janus-Sitarz, przekonując do czytania klasycznych lektur w duchu nowej humanistyki: „Trzeba zatem dostrzec w klasyce (...) szansę na temat do rozmowy o sprawach ważnych i dziś: przy *Antygonie* o feminizmie, przy *Odprawie posłów greckich* o manipulacjach rządzących, przy *Nie-Boskiej komedii* o antysemityzmie lub (...) szowinizmie, uprzedzeniach i stereotypach dotyczących kobiet (...), przy *Weselu* o odpowiedzialności mediów, przy *Potopie* – o instrumentalnym wykorzystywaniu imienia Boga w złych intencjach i niecnym zamiarach”. A. Janus-Sitarz, *Uważność i żarliwość lektury a „duch nowej humanistyki”*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 6.

ści świata i Polski³³. A literatura w tym „zobowiązaniu do wiedzy” pomaga, pełniąc funkcję użytkową. Jak zauważa Jarosław Woźniak, taki wniosek

można wyciągnąć z założeń ekokrytyki: literaturę powinno się oceniać nie tyle ze względu na nią samą, jako sztukę słowa, ale ze względu na jej funkcje społeczne i siłę performatywną – w tym przypadku ze względu na zakres, w jakim pomaga (lub nie) budować ekologiczną świadomość³⁴.

* * *

*Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne*³⁵ – książka napisana przez Kate Brown, profesor historii na Uniwersytecie Maryland – to przykład reportażu historycznego ukazującego relacyjność, współzależność i powiązanie człowieka z naturą. Proponowana pozycja mogłaby w wybranych fragmentach stać się tekstem zachęcającym do mówienia o skutkach niszczenia środowiska, o procesach, które doprowadzą do tego, że nasza planeta przestanie się nadawać do życia. A natura już się buntuje – wymiera, reaguje katastrofami, zmienia się.

Proponowany przeze mnie reportaż podejmuje temat funkcjonowania miast, w których produkowano pluton do budowy broni jądrowej w czasie zimnej wojny – Richland w USA i Oziorsk w ZSRR. Szacuje się, że produkcja tylko w tych dwóch miejscach wprowadziła do środowiska dwa razy więcej jednostek promieniotwórczych niż Czarnobyl (P, 8). Miasta te, jako nowoczesne twory urbanistyczne skoncentrowane na luksusowym życiu, rekompensowały pracownikom śmiertelne zagrożenie. Zostały bowiem zbudowane wokół zakładów plutonowych, ale wyróżniały się wysokimi standardami bytowymi – w przeciwieństwie do ubogich terenów, wsi, które rozciągały się w pobliżu, szczególnie w Rosji sowieckiej (podobnie zresztą do architektury leżącego koło Czarnobyla miasta Prypeć, założonego dla pracowników elektrowni). W Richland i Oziorsku działały dobre szkoły, służba zdrowia była na najwyższym poziomie, panował wysoki stopień bezpieczeństwa, tak że mieszkańcy nie musieli nawet zamykać drzwi,

³³ Zob. S. Malinowski, *35 stopni w cieniu. Na razie jest super, nie? Ale niebawem wyginie my*, rozm. przepr. T. Kwaśniewski, „Gazeta Wyborcza” 10.11.2018 [dod. „Duży Format”], <http://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,24144162,35-stopni-w-cieniu-na-razie-jest-super-nie-niebawem-wyginie-my.html> [dostęp: 28.11.2018].

³⁴ J. Woźniak, *Widma ekokrytyki*, „Przestrzenie Teorii” 2017, nr 28, s. 186, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pt/article/view/12659> [dostęp: 28.11.2018].

³⁵ K. Brown, *Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne*, przeł. T. Bieroń, Wołowiec: Czarne, 2016. Dalsze cytaty z tego utworu opatruję w nawiasach skrótem P, po którym podaję odpowiedni numer strony.

wychodząc z domu. Kate Brown pisze o pozornym spokoju mieszkańców następująco:

Produkcja plutonu wymagała niedemokratycznych i niebezpiecznych decyzji i strategii, które były dla Amerykanów i Sowieców politycznie strawne, dlatego że pierwsze na świecie zakłady plutonowe stworzyły odrębne miejscowości (zamieszkałe przez zamożnych stałych pracowników, oddzielonych od napływowych pracowników tymczasowych), zamknięte strefy, które sprawiały, że niewidoczne dla społeczeństwa były nie tylko ogromne obiekty nuklearne, ale również stwarzane przez nie problemy środowiskowe i zdrowotne (P, 494).

W zamian za bezpieczeństwo konsumenckie i finansowe ludzie mieszkający w Richland i Oziorsku zrezygnowali ze swoich praw obywatelskich (wprowadzenie przepustek, klasowość mieszkańców), swobód politycznych, zdrowia i w końcu życia. Produkcja plutonu spowodowała, że ludność miała poważne problemy ze sprawnością fizyczną, a tony materiałów radioaktywnych do tej chwili znajdują się w glebie, rzekach i roślinach, które jak gąbka absorbują izotopy promieniotwórcze.

Ciekawym fragmentem do uczniowskiej lektury są rozdziały pt. *Cicha Teczka* i *Przesiedlenie*, które otwierają możliwość mówienia o rzece w duchu akwakrytyki (termin podaję za Przemysławem Czaplińskim i Anną Barcz³⁶) – jako o części ekosystemu przyrodniczego łączącego zarówno ludzi, jak i świat roślin oraz zwierząt. Teksty te pokazują również, jak od lat zanieczyszczane są rzeki: „Rzeki mają tę zaletę, że bez wysiłku unoszą śmieci w inne miejsce i właśnie z tego powodu od stuleci służą ludzkości jako rezerwuar na odpady” (P, 280). Do Teczki spuszczano najpierw mniej, a później już silnie radioaktywne odpady. Substancji tych nie widać i nie czuć, ale z czasem doprowadziły do skażenia otoczenia. Powoli zatruwały 41 miejscowości zamieszkałych przez 124 tysiące ludzi – pola uprawne, lasy i zwierzęta:

Rzeka działa jak zwierciadło, które odbijało promienie gamma i kierowało je na rośliny, zwierzęta i ludzi. Ponadto mieszkańcy pochłaniali radioaktywne izotopy wraz z pożywieniem (...). Ludzie uskarżali się na bóle stawów i kości, nieokreślone choroby, dziwne uczulenia, silne zmęczenie, zaburzenia nastroju i snu, utratę wagi, szmery w sercu i nadciśnienie (P, 238).

Naukowcy ustalili, że mieszkańcy pochłaniali radioaktywne odpady głównie dlatego, iż czerpali wodę ze stawu i rzeki, która do niego wpadała. Władze zarządziły więc kopanie studni, informując przy tym ludzi, że nie mogą korzystać

³⁶ Zob. A. Barcz, *Odra – rzeka ekoparadygmatyczna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2017, nr 30 oraz w: *Nowa Humanistyka: zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii. Książka abstraktów*, Poznań: Wydawnictwo Rys, 2016, <https://nowahumanistyka.wordpress.com/> [dostęp: 10.11.2018].

z rzeki, chociaż ze względu na tajność projektu przyczyny zakazu nie wyjaśniono. Większość jednak lekceważyła te ograniczenia – zwłaszcza dzieci lubiły przemykać za plecami strażników i wskakiwać do wody. Jedynym sposobem na uniknięcie dalszych zachorowań była ewakuacja nadrzecznych miejscowości i stworzenie strefy buforowej wzdłuż Tieczy. Skażone otoczenie powoli wracało do swojego naturalnego, dzikiego, pierwotnego stanu, a liczba ludności ze względu na wysiedlenia malała:

ujrzeliśmy znikające wioski, pole uprawne zarastane przez las, drogi zawłaszczane przez zarośla i mokradła – bezapelacyjne zwycięstwo natury (...). A przecież ktoś, kto w 1990 roku przez godzinę postalby na porośniętym trzcina wodną brzegu jeziora Kyzyltasz, otrzymałby śmiertelną dawkę promieniowania jonizującego (P, 278).

Analizowane rozdziały utrwaliły moment przejścia od małego i powolnego ciek wodnego do zabójczego ścieku promieniotwórczego. Symboliczne porastanie skażonego obszaru roślinnością obliguje do refleksji o zwycięstwie natury nad człowiekiem, stawiania pytań o to, czy i gdzie są granice ludzkiej ingerencji w świat przyrody.

Jako dydaktyk literatury dostrzegam w toku lektury książki *Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne* problematykę, na którą uczniowie powinni zwrócić uwagę. Osoby odpowiedzialne zarówno za amerykański, jak i radziecki program nuklearny nie dbały o bezpieczeństwo ludzi i zarządzanie odpadami, priorytetowo traktując produkcję broni. Władze zatajały informacje o nieprawidłowościach, fałszowały statystyki, ukrywały problemy zdrowotne pracowników. Brak poczucia odpowiedzialności za środowisko naturalne doprowadził do napromieniowania ogromnych terenów i spowodował poważne zagrożenia dla zdrowia ludzkiego. Myślę, że odbiorcy lekcji opracowanej na podstawie takiej lektury uświadomią sobie, iż katastrofy radioaktywne przestają być postrzegane wyłącznie w odniesieniu do ludzi. Nieszczęście o ekologicznym znaczeniu dotyczy także roślin – lasów, pól uprawnych – i zwierząt, zarówno dzikich, jak i tych udomowionych, żyjących w rzece i poza nią.

Książka Brown prowokuje do dyskusji i rozmów wokół następujących zagadnień: różne wcielenia rzeki Tieczki i jej znaczenie przyrodnicze i cywilizacyjne, jak człowiek zmienił rzekę i jej otoczenie, jakie były skutki jej zdewastowania. Warto też wybrać krótkie fragmenty z wypowiedzi bohaterów reportażu, pokazujące doświadczanie Tieczki, i poddać je wnikliwej oraz uważnej interpretacji uczniowskiej, jak proponuje Anna Janus-Sitarz. Jednym z takich fragmentów może być wypowiedź Galiny Ustinowej, która wspomina: „W tej rzece kąpałam się po raz pierwszy! (...) Jadłam z niej. To był mój chleb” (P, 292). Istotne jest również dostrzeżenie wagi i potencjału globalnych problemów ekologicznych ewokowanych przez analizowany tekst. Oto przykładowe pytania do lekcyjnej

rozmowy: „Gdzie dziś jesteśmy – dalej czy bliżej natury niż opisywane miasta nuklearne?”; „Zawłaszczenie a może dominacja – jakie są relacje człowieka ze środowiskiem?”; „Problemy lokalne czy globalne – jaka nauka dla współczesnego czytelnika płynie z lektury reportażu o atomowych miastach?”. Ważne będzie również zwrócenie uczniowskiej uwagi na obecne zagrożenia dla mórz i oceanów, pochodzące z transportu morskiego i działalności przemysłowej na morzu.

Niezwykle niebezpiecznymi zdarzeniami, o których powinno się rozmawiać z młodzieżą, są także katastrofy wywołane przez tsunami. W 2011 roku tsunami doprowadziło do zalania, uszkodzenia i awarii elektrowni atomowej w Fukushimie. *Ganbare! Warsztaty umierania* – reportaż Katarzyny Boni³⁷ – mogłyby stanowić rozszerzenie tematu dla zainteresowanych tą problematyką.

Cele edukacyjne, które warto byłoby realizować podczas takich zajęć, można uzupełnić o lekturę fragmentów jeszcze innych reportaży, jak *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości* noblistki Swietłany Aleksijewicz czy *Miedzianka. Historia znikania* – debiut Filipa Springera³⁸. Białoruska pisarka i dziennikarka przedstawiła głosy mieszkańców, naocznych świadków, władzy, ale również uchwyciła reakcję przyrody na jedną z największych katastrof atomowych w dziejach ludzkości. Aleksijewicz opisuje swego rodzaju „aktywizację” środowiska naturalnego, jego walkę o przetrwanie:

Na ziemi czarnobylskiej szkoda człowieka. Ale jeszcze bardziej szkoda zwierzęcia... Nie, nie przejęczyłam się. (...) Po ewakuacji do wsi wkraczały oddziały żołnierzy albo ochotników i rozstrzeliwały zwierzęta. Psy uciekały na dźwięk ludzkiego głosu... I koty... Konie też nic nie rozumiały... (...)

Bezradne krzyki zwierząt... Krzyczały każdy w swoim języku...

(...) Zapamiętałam też coś takiego... Opowieść starego pasiecznika, potem słyszałam to także od innych: „Wyszedłem rano do ogrodu, czegoś brakuje, jakiegoś znajomego dźwięku. Nie ma pszczół... Nie słysząc ani jednej pszczoły! Ani jednej! Co to jest?”

Co to znaczy? Na drugi dzień też nie wyleciały. Na trzeci – to samo... Potem powiedziano nam, że była awaria w elektrowni atomowej, a to jest niedaleko od nas. (...) Pszczoły wiedziały, my nie. (...) I kolejny przykład. Rozmawiałam z wędkarzami nad rzeką, ci wspominali: „Myśmy czekali, kiedy coś powiedzą w telewizji... Powiedzą, jak się ratować. Tymczasem robaki. Zwykle robaki zaryły się głęboko w ziemię, może na pół metra albo na metr. (...)

Komu przysługuje pierwszeństwo, kto mocniej, pewniej trwa na tej ziemi – my czy one? Powinniśmy się uczyć od nich, jak przeżyć... I jak żyć...³⁹

³⁷ K. Boni, *Ganbare! Warsztaty umierania*, Warszawa: Agora, 2016.

³⁸ S. Aleksijewicz, *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości*, przeł. J. Czech, Wołowiec: Czarne, 2012; F. Springer, *Miedzianka. Historia znikania*, Wołowiec: Czarne, 2011. O reportażach Boni i Springera pisze Bernadetta Darska w książce: *Młodzi i fakty. Notatki o reportażach roczników osiemdziesiątych*, Olsztyn: Wydawnictwo Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UWm w Olsztynie, 2017.

³⁹ S. Aleksijewicz, *Czarnobylska modlitwa...*, s. 37–39.

Miedzianka. Historia znikania podejmuje temat niewielkiego miasteczku na Dolnym Śląsku, w którym rabunkowo wydobywano uran. Grabieżcza eksploatacja w Miedziance spowodowała choroby, przedwczesne zgony, a w końcu zrujnowała środowisko, doprowadzając do zapadania się ziemi. Dobrze obrazuje to otwierająca książkę plastyczna scena, w której konie z pługiem dosłownie wpadają pod ziemię:

Po raz pierwszy ziemia zapada się pod budynkiem kuźni Preusa i kupca Reimanna. Powstaje krater tak duży, że zmieściłaby się w nim furmanka. Także w szeregu domów – od piekarza Flabego do fryzjera Friebege – utworzyła się rysa na murach spowodowana zapadnięciem się sztolni.

Pewnego dnia konie ciągnące pług po polu pana Franzkiego zapadają się w ziemi po piersi i wydają z siebie tak przerażający kwik, że ci, którzy są akurat w pobliżu, rzucają swoją robotę i wybiegają na pole z pobladłymi twarzami. Tylko niektórzy mają odwagę ruszyć z pomocą i ratować zwierzęta, inni patrzą z daleka na wystające z ziemi końskie łby i niezwykle, lejkowate zapadlisko wokół nich⁴⁰.

Katastrofa w Czarnobylu była ukrywana, tuszowana, a ludziom nie powiedziano, dlaczego mają opuścić Prypeć. Wylewanie odpadów radioaktywnych do rzeki Teczki przebiegało niezauważalnie, bezwonnym, ale brzemiennym w skutkach. Zapadająca się ziemia z domami, drzewami czy końmi w Miedziance to efekt zbyt dużej eksploatacji uranu przez ludzi. Ukazując zależność, jaka istnieje między człowiekiem a środowiskiem, wymienione reportaże edukują uczniów i uświadamiają im, że są współodpowiedzialni za dzieje świata. Jest to ważne, ponieważ w klimacie „nuklearnego odrodzenia” (P, 486), czyli planów budowy nowych reaktorów energetycznych, „wszyscy jesteśmy mieszkańcami plutopii” (P, 500)...

* * *

Wydaje mi się, że konieczne jest szersze adaptowanie orientacji i kierunku nowej humanistyki w procesie nauczania literatury w szkole. Humanistyka zaangażowana – jako forma interwencji – nie może unikać podstawowych pytań społecznych, politycznych, ekonomicznych, w tym tak istotnych jak ingerencja człowieka w środowisko. Powinna je zadawać po to, by – parafrazując tytuł kilkakrotnie już przywołanej rozprawy Nycza – „uczeń jako czasownik” istniał kreatywnie, sprawczo i działaniowo. Etyczna lektura i nurt posthumanistyczny, potraktowany jako perspektywa oglądu tekstów reportażowych, mogłyby przełamać niechęć młodzieży do czytania, sytuując akt

⁴⁰ F. Springer, *Miedzianka. Historia znikania...*, s. 5.

lektury bardziej po stronie odpowiedzi na pytanie: „Po co czytać?” niż: „Co czytać?”⁴¹.

Proponowane reportaże prowokują, stawiają niełatwe pytania, zmuszają do myślenia, do zajęcia stanowiska. Szkolna edukacja (nie tylko literacka) powinna budować przestrzeń dla wielkich pytań sprawdzających nasze człowieczeństwo. W całej bowiem humanistyce – według Gadamera – „istotniejsze są pytania niż odpowiedzi”⁴². A wymarzona lekcja na kanwie literatury faktu powinna dać uczniom odpowiedzi na cztery pytania Kanta: „Co mogę wiedzieć?” (w kontekście różnorodnego świata, innych ludzi, innych gatunków); „Co mam zrobić?” (żeby żyć dobrze wobec siebie, wobec innych, wobec natury); „Czego mogę się spodziewać?” (w związku z moją działalnością i działalnością innych); „Kim jest człowiek?” (w relacji do Innego, do środowiska)⁴³.

REPORTAGE IN THE SCHOOL WORLD

The article deals with the use of non-fiction literature in secondary school lessons. In addition to Polish language and literature lessons, I see the possibility and also the need to using the genre described here during class in other subjects, showing the dominant role of humanities as a field that combines competences in literature theory, geography, knowledge about society and history, among other areas. In the first part of the article, I provide reflection on the characteristics of the genre, which, in my opinion, can cause a greater reading activity of pupils and involve them in the community of readers. In the second part, I propose readings of specific reports on ecological problems in the spirit of ecodidactics: *Plutopia. Atomowe miasta i nieznanne katastrofy nuklearne* [Plutopia. Nuclear Families, Atomic Cities, and the Great Soviet and American Plutonium Disasters] by Kate Brown, *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości* [Chernobyl Prayer. A Chronicle of the Future] by Svetlana Alexievich, *Miedzianka. Historia znikania* [History of a Disappearance. The Story of a Forgotten Polish Town] by Filip Springer.

Keywords: reportage, school, Polish language lesson, engaged humanities, ecocriticism

Dr Magdalena Ochwat – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ostatnio opublikowała m.in. artykuły: *(O) pamiętywanie, czyli o powinnościach dydaktycznych wobec wielokulturowości na przykładzie książki Marcina Kąckiego »Białystok. Biała siła, czarna pamięć«* (2018), *O społecznej odpowiedzialności edukacji polonistycznej i (nowych) lekturach na rzecz wychowania do pokoju* (2018), *Społeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej* (2018), *(W) czytać świat z reportaży – wokół edukacji globalnej* (2017), *»Beduinki na Instagramie«*, *czyli pomysły na wielokulturowe lekcje języka polskiego* (2017). Skupia się na edukacji polonistycznej, w tym wykorzystaniu reportaży w kształceniu, oraz na społecznej odpowiedzialności lektur. Interesuje się relacją literatury wobec wyzwań XXI wieku, takich jak migracje, zmiany klimatyczne czy wielokulturowość, a także literaturą *non-fiction*.

⁴¹ Zob. A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe...*

⁴² T. Gadacz, *Nauki humanistyczne między bio-, info-, techno- a „wcisnięciem kitu”*. *Metodologiczne podstawy nauk humanistycznych*, „Debaty Edukacyjna” 2010, nr 3, s. 13.

⁴³ Zob. tamże.