

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum  
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

*Bogusław Skowronek*

## Jak dzisiejsza młodzież interpretuje dzieła filmowe. Wnioski dla dydaktyki polonistycznej

*Tylko wtedy czytamy dobrze, kiedy czytamy w jakimś bardzo osobistym celu.*

Paul Valéry

*Nauczyłem się, że nie można dotrzeć do prawdy, jeśli nie pozostaje się blisko człowieka.*

*I ja chcę robić takie filmy, w których widzowie mogliby się przejrzeć.*

Jan Hřebejk, czeski reżyser filmowy

*Uważam, że każde kino coś nam daje, nawet kino miętkie, infantylne, czy po prostu głupie. Nawet podrzędny film jest ważny, jeśli dotyka naszych zainteresowań.*

uczennica liceum

Dzisiejsza perspektywa badań zjawisk kultury dotyczy przede wszystkim ich recepcji. Znaczenia wszelkich dzieł – filmów, książek, obrazów, fotografii, gier komputerowych, stron www itp. – konstytuują się dopiero w konkretnych aktach odbiorczych, w relacjach ze swoim widzem, czytelnikiem, użytkownikiem. Przeniesienie akcentu z płaszczyzny tekstu, jego struktury, „esencji” na recepcję i różnorodne zachowania odbiorcze jest charakterystyczne dla współczesnej humanistyki, w której dominującym założeniem jest postawa „interpretacyjno-hermeneutyczna”<sup>1</sup>. Akcentuje się w niej aktywność ludzkiego poznania, indywidualną praktykę lektury, pragmatyczne „używanie” tekstu oraz otwarcie na rozliczne konteksty, rozbudowujące jego znaczenia.

Przeprowadzone przez mnie całościowe badania odbioru filmu<sup>2</sup> pozwoliły na zdiagnozowanie sposobów, form i wzorców interpretacji dzieł filmowych przez młodzież licealną. Wyprowadzone z nich wnioski odnosiły się do podstawowego aspektu każdej lektury – recepcji prywatnej, dobrowolnej, czynionej bez pośrednictwa instytucji edukacyjnych i bez ciśnienia „przymusu lekturowego”. Sądzę jednak, że poczynione obserwacje mogą być bardzo pomocne w szkolnej dydaktyce polonistycznej.

<sup>1</sup> A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 25, 40.

<sup>2</sup> Por. B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007.

Niniejszy tekst ma charakter empiryczno-metodologiczny. Przedstawiam w nim perspektywę antropologicznej interpretacji filmu, w której łączą się tezy psychologii kognitywnej, filmoznawstwa kognitywnego oraz filozofii neo-pragmatyzmu spod znaku Richarda Rorty'ego i Stanleya Fisha. Perspektywa antropologiczna najlepiej odzwierciedla wzorzec młodzieżowych interpretacji dzieł filmowych. Michał Paweł Markowski, znawca problematyki interpretacji oraz filozofii pragmatyzmu, precyzyjnie określił zalety prezentowanego tu ujęcia. „Perspektywa antropologiczna przewyższa zarówno strukturalistyczną niezależność, jak i dekonstrukcyjną rafinadę, albowiem pokazuje nam nie artefakty i ich wewnętrzne sprzeczności, lecz przede wszystkim człowieka, który za ich pomocą stara się jako tako zorientować we własnym świecie”<sup>3</sup>.

Zgodnie z przyjętą perspektywą interpretację definiuję jako rodzaj transakcji, jakiej człowiek dokonuje z tekstami. To inaczej ujmując: „owocna relacja”<sup>4</sup> z rzeczywistością tekstu (lub jakąkolwiek rzeczywistością). W trakcie tak rozumianej interpretacji podmiot oddziałuje na teksty i teksty oddziałują na podmiot. Lektura każdego dzieła zawsze odsyła do egzystencji odbiorcy i odwrotnie: życie interpretatora, jego poglądy, społeczne i kulturowe usytuowanie mają zasadniczy wpływ na tworzone przez niego sensory. Interpretacje są więc zawsze podmiotowe, zmienne, uzależnione od kontekstów i – ujmując rzecz pragmatystycznie – są „przygodne”, jedynie „przydarzają się tekstowi”<sup>5</sup>.

Interpretowanie filmu stanowi zatem aktywny i świadomie budowany proces, w którym dochodzi do znaczeniowych negocjacji między utworem (wskazówkami tekstu, nie hipotetyczną i nieweryfikowalną intencją autora) oraz widzem, a dokładniej: jego wiedzą o świecie, kulturze i filmach, sformatowaną w schematy poznawcze i utrwaloną w gestaltach doświadczeniowych. Ów dynamiczny, interakcyjny proces odbywa się zawsze w określonych kontekstach epistemologicznych: egzystencjalnych, społecznych, kulturowych oraz ideologicznych. Kontekst kultury jest niezwykle ważny w procesach odbioru. To zaplecze społeczno-kulturowe kształtuje umysł odbiorcy, dostarcza narzędzi do rozumienia – nie tylko dzieł sztuki, ale i świata. Każdorazowa recepcja filmu stanowi więc znaczeniową „grę z przekazem”, jest dynamiczną interakcją między widzem, utworem a kontekstami epistemologicznymi. Natomiast to, w jaki sposób „materiał tekstu” zostanie wykorzystany przez widza i jakie sensory zostaną filmowi nadane, jest indywidualną sprawą każdego odbiorcy: jego potrzeb, celów i osobistych powodów, dla których danego tekstu „używa”<sup>6</sup>. Każdy odbiorca wybiera bowiem z dzieła te idee, zjawiska, które akurat w danym momencie życia są dla niego istotne – dotyczą ważnych **dla niego** problemów.

<sup>3</sup> M.P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów. Kraków, 22–25 września 2004*, tom I, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, s. 287.

<sup>4</sup> Tamże, s. 284.

<sup>5</sup> W. James, twórca filozofii pragmatyzmu, mocno podkreśla tezę, że „prawda przydarza się idei”. Cyt. za: tamże, s. 290.

<sup>6</sup> Richard Rorty słusznie powiada, iż „cokolwiek z czymś robimy, zawsze tego czegoś używamy”. Por. R. Rorty, *Kariera pragmatysty*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 92.

Mechanizm leżący u podstaw tak rozumianej interpretacji opiera się na kognitywnym zjawisku stapiania przestrzeni mentalnych. Jest to powszechnie występujący proces w myśleniu, charakteryzujący zwłaszcza odbiór dzieł sztuki<sup>7</sup>. Jeśli film, jego elementy składowe, cechy formalne (przestrzeń mentalna utworu), „odpowiada” na zapotrzebowanie widza, tzn. aktywizuje odpowiednie gestalty doświadczeniowe w jego umyśle (przestrzeń mentalna odbiorcy), i równocześnie jeśli transfer obydwu tych przestrzeni nie kłóci się z akceptowaną przez widza ogólną wiedzą o świecie, przekonaniami i wiedzą filmową (przestrzeń zwana przestrzenią generyczną), to powstaje wtedy ich spójne skonfigurowanie (stopienie), czyli amalgamat konceptualny. Każdy widz dysponuje właściwymi dla siebie sposobami konceptualizacji świata (indywidualnymi kontekstami epistemologicznymi), stąd też te same przestrzenie na wejściu mogą w rezultacie prowadzić do powstania u różnych osób odmiennych amalgamatów.

Nadrzędnym celem każdej integracji pojęciowej jest osiągnięcie „ludzkiej skali doświadczenia”<sup>8</sup> – antropologicznego wymiaru lektury. Widz wplata wtedy „poczucie jaźni w daną narrację, by je następnie z niej wydobyć”<sup>9</sup>. Amalgamaty pomagają ludziom w przyswajaniu różnorodnych treści i sprowadzaniu ich do kształtów osadzonych w przestrzeni własnej egzystencji oraz najłatwiej dostępnych rozumieniu i podstawowym emocjom. Ten właśnie aspekt spaja w perspektywie antropologicznej kognitywizm ze stanowiskiem filozofii amerykańskiego neopragmatyzmu.

Film jest doskonałym medium, przez które wyrażane są potrzeby młodych widzów, ich marzenia i cele; równocześnie stanowi formę sztuki, w której codzienność jest przez nich „praktykowana”. To właśnie dzięki różnorodnym tekstom filmowym młodzi ludzie budują swą tożsamość, zmagają się ze światem, zastanawiają się nad sprawami, o których dotąd nie rozmyślali, konstruują poczucie sensu i emocjonalnego, wspólnotowego posadowienia oraz łączą przyjemność oglądania z poczuciem kontroli nad własnym losem<sup>10</sup>. Krzysztof Mętrak zauważył kiedyś celnie, iż „widzowie nie rozdzielają sacrum od profanum; dla nich całe uniwersum filmu staje się po prostu częścią życiowego doświadczenia”<sup>11</sup>. Owo doświadczenie, kontekst własnego bytu są najistotniejsze w recepcji filmu. To dzięki nim znaczenia filmu stają się ważne dla każdego odbiorcy – nie tylko młodzieżowego. Akcentowanie w odbiorze uniwersum osobistej egzystencji nie świadczy o małej świadomości estetycznej, nie odwołuje się również do utajonej podświadomości i chęci kompensacji (jak chce tego psychoanaliza), ale odzwierciedla antropocentryczną perspektywę w interpretowaniu świata, dowodzi potrzeby poszukiwania w tekstach „spraw ludzkich” – po to, by tworzone w trakcie interpretacji sensory wprowadzić w „krwioobieg” własnego życia. Taki sposób lektury dzieła filmowego pozwala przekształcać dotychczasowy obraz świata i poszerzać pola rozmaitych odniesień. Stanowi przejaw „epistemologii

<sup>7</sup> Por. *Amalgamaty kognitywne w sztuce*, red. A. Libura, Kraków 2007.

<sup>8</sup> A. Libura, *Kognitywna operacja stapiania (blending)*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 242.

<sup>9</sup> J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Kraków 2003, s. 25.

<sup>10</sup> W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002, s. 19.

<sup>11</sup> Podaję za: T. Sobolewski, *Mętrak i krytyka*, „Kino” 1996, nr 2, s. 45.

praktycznej” – podstawowego ludzkiego pragnienia: „uczynienia świata wyraźnym i zrozumiałym, uzyskania spójnego i teleologicznego obrazu własnej egzystencji”<sup>12</sup>.

W interpretacji liczy się zawsze przypadek „wiedzy lokalnej”<sup>13</sup>, praktyka człowieka w codziennym byciu, nie zaś naturalizowany przez dominujące dyskursy „upiór obiektywizmu”<sup>14</sup>. Oparcie się na egzystencjalnych potrzebach nie prowadzi do instrumentalizacji tekstu, ale redefiniuje jego rolę. Jak pisze Dariusz Czaja, „najciekawsze, najbardziej otwierające, najbardziej poruszające interpretacje to nie te, przez które przeszedł jedynie mielący walec analitycznego rozumu, ale te, które zostały wewnętrznie przeżyte, mocno przetrawione, czasem wręcz przecierpiane”<sup>15</sup>. Bardzo często pedagodzy nie mają pojęcia o krytycyzmie swoich uczniów, ich odwadze w tworzeniu oryginalnych sądów, o emocjach towarzyszących oglądaniu, nierzadko też o sporym dystansie wobec przejawów popularnej kultury filmowej. Chęć posiadania uniwersalnej metody gwarantującej obiektywną prawomocność interpretacji tak naprawdę sprowadza się – by znów zacytować Czaję – do: „tkwienia w kokonie ułożonej, bezpiecznej wiedzy akademickiej” oraz szukania „naukowych wytrychów” i „równych poznawczych foremek”.

Należy przy tym pamiętać, iż najbardziej powszechnym sposobem porządkowania doświadczeń egzystencjalnych jest nadal forma podawcza *opowieści* (realizująca przy tym klasyczny schemat opowiadania). Dlatego też film może śmiało dołączyć do literatury, mitologii, opowieści ludowych, religii oraz wszelkich innych form narracyjnych, tak ważnych w „oswajaniu” świata oraz konstruowaniu tożsamości i egzystencjalnego usytuowania. Dla antropologii bezdyskusyjnym jest dziś przekonanie, że człowiek, aby mógł zrozumieć siebie i swój los, musi interpretować fikcje. Są one bowiem podstawowym środkiem mediacji między ludzkim życiem a sztuką. „Życie jest takie, jak się je interpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada”<sup>16</sup> – głosił Jerome Bruner, czołowy propagator narracyjności świata. I nie świadczy to o wąsko pojmowanej postawie poznawczej odbiorcy<sup>17</sup> – raczej dowodzi istnienia uniwersalnego przekonania o „narracyjnej konstrukcji rzeczywistości”<sup>18</sup>.

Młodzi odbiorcy dzieł filmowych stanowili grupę widzów **równocześnie** poszukującą, aktywną, odważną w negocjowaniu znaczeń, ale też przywiązaną do tradycyjnych oczekiwań: filmy miały ewokować odbiorcze emocje, sprawnie opowiadać o kwestiach ważnych w perspektywie ich własnego kontekstu kulturowego oraz czynić to w sposób prawdziwy, tzn. nie wprowadzający dysonansu między życiowym doświadczeniem, posiadanymi poglądami, akceptowaną wizją świata, a tym, co się ogląda.

<sup>12</sup> K. Banaszkiewicz, *Nikt nie rodzi się telewizorem. Człowiek. Kultura. Audiowizualność*, Kraków 2000, s. 160.

<sup>13</sup> Por. C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, tłum. D. Wolska, Kraków 2005.

<sup>14</sup> D. Czaja, *Krew i łzy. Interpretacja jako namiętność*, [w:] *Sztuka interpretacji*, red. B. Czajkowski, Wrocław 2006, s. 118.

<sup>15</sup> Tamże, s. 119.

<sup>16</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 17.

<sup>17</sup> Por. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980.

<sup>18</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. D. Brzostowska-Taraszkiewicz, Kraków 2006, s. 182.

Młodzieżową postawę odbiorczą nazywam aktywnym pragmatyzmem. Słowo „aktywny” wskazuje, iż widz nie jest tutaj abstrakcyjnym konstruktem determinowanym przez tekst i weń „wpisanym”. „Aktywny” oznacza również otwarcie na nowe sensy, negocyjacyjny charakter nadawania znaczeń oraz akcentowanie w odbiorze walorów intelektualnych, połączonych z przeżyciami emocjonalnymi i doznawaną przyjemnością. Natomiast wyraz „pragmatyczny” wskazuje na odwoływanie się w odbiorze do utrwalonej wiedzy i doświadczeń, klasycznego wzorca narracji oraz powiązane z osobistymi potrzebami „używanie” oglądanego filmu. Dialektyka młodzieżowej postawy odbiorczej zakłada więc z jednej strony funkcjonowanie w determinowanych kulturowo trwałych formacjach poznawczych, z drugiej zaś ciągłe negocjowanie znaczeń – ciągłe, bo „niefinalne” i zmienne, tak jak zmieniają się (lub mogą się zmieniać) przyjmowane punkty widzenia w interpretacji oraz konteksty, w które można wpisać tekst w akcie oglądania<sup>19</sup>.

Główny zarzut, który często stawia się antropologicznemu modelowi interpretacji oraz konsekwencjom z niego płynącym opiera się na przekonaniu o nadmiernym subiektywizmie tworzonych sądów. Jest to jednak przekonanie z gruntu fałszywe. Otóż, jak zaznaczałem wcześniej, odczytania danego tekstu nigdy nie są absolutnie dowolne – każdy użytkownik kultury jest już „interpretacyjnie usytuowany” (termin Stanley`a Fisha) w dyskursach antropologiczno-społecznych oraz kulturowo-estetycznych i jest przez nie mniej lub bardziej determinowany. Funkcjonowanie w takich dyskursach jest jednak, mówiąc metaforycznie, dobrowolną „ceną, jaką płacimy za myśl”<sup>20</sup>, kosztem ponoszonym za fakt posiadania stabilnego, spójnego obrazu świata i samego siebie. To właśnie społeczne struktury dyskursywne (pragmatyści powiedzieliby: „instytucje”) wraz z określonymi językami (odpowiednim słownikiem) tworzą podstawę mechanizmu, który kształtuje przekonania i doświadczenie jednostek oraz rozumienie świata i dzieł sztuki. Trzeba też pamiętać, że w szkole mamy do czynienia ze zjawiskiem „maskowania” przyjętej pozycji interpretacyjnej; ze zjawiskiem kontrolowania dyskursu i budowaniem przekonania o uniwersalizmie odczytań. Ukrywa się natomiast fakt, iż wszelkie tzw. uniwersalne teorie stanowią jedynie generalizacje cząstkowych, lokalnych ujęć, których roszczenia zostały znaturalizowane przez dominujące dyskursy.

Chciałbym obecnie przedstawić wnioski, jakie mogą płynąć dla szkolnej dydaktyki z typowego dla młodzieży antropologicznego wzorca interpretacji filmów. Wnioski, które dotyczą nie tylko tekstów audiowizualnych, ale również – jak sądzę – odnoszą się do interpretacji wszelkich tekstów kultury.

Po pierwsze, po okresie dominacji ujęć strukturalnych, nakierowanych na formalistyczne analizy tekstu, należy w dydaktyce zaakceptować aktywny, zindywidualizowany sposób czytania. W interpretacji tekstów kultury winno się wychodzić od ujęć „mikro”, dokonywanych przez odbiorcę w kontekście własnego losu; nigdy zaś od ujęć „makro”, opartych na sankcjonowanych tradycją i odgórnie ustalanych

---

<sup>19</sup> J. Derrida pisał: „Żadne znaczenie nie może być określone poza kontekstem, ale nie ma kontekstu w pełni nasyconego”. Cyt. za R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 52.

<sup>20</sup> Jest to pogląd Mary Douglas, która uważa, iż „dokonywana przez nas wzajemna kolonizacja umysłów jest ceną, jaką płacimy za myśl”. Cyt. za J. Tokarska-Bakir, *Cena za myśl*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 45, s. 18.

systemach przekonań. Po drugie, należy zrezygnować z przekonania, iż interpretacja jest odkrywaniem „obiektywnych znaczeń” zakodowanych w tekście i przyjąć pogląd, iż są one zawsze efektem transakcji znaczeniowych, ograniczonych z jednej strony przez racjonalne reguły analitycznego postępowania, z drugiej zaś przez wspólnotę interpretacyjną, do której każdy odbiorca należy<sup>21</sup>.

Czytanie dzieł sztuki przez pryzmat obiektywistycznej estetyki jest główną przyczyną obojętności uczniów wobec wielu tekstów. W działaniach dydaktycznych należałoby zatem akcentować estetykę subiektywną i pozwolić uczniom na przedstawienie własnych interpretacji, a także na wyrażenie i nazwanie kulturowego uniwersum, które za takimi odczytaniem stoi. Funkcja estetyczna tekstu nigdy nie przejawia się „samodzielnie”, autonomicznie, jest zawsze funkcją indywidualnego odbioru dokonywanego w określonych kontekstach – współdziała jedynie z funkcją poznawczą i emocjonalną, jakby „precyzując” sposób ich manifestowania się<sup>22</sup>. W interpretacji dzieł sztuki dopiero po „zaspokojeniu” przez nie podstawowych egzystencjalnych potrzeb mogą pojawić się „nadbudowane” na nich potrzeby estetyczne. Mądrze ujął ten aspekt Tadeusz Sławek: „o wielkości greckich tragików nie stanowi estetyczna doskonałość ich dzieła, lecz wgląd w kondycję człowieka”<sup>23</sup>.

Co jednak czynić, gdy młodzieżowe interpretacje dokonywane z antropologicznej perspektywy ich własnego życia rozmijają się z odczytaniem aprobowanymi przez dominujący dyskurs szkolny? Przypominam, iż owe rozmijające się interpretacje uczniów i nauczycieli odzwierciedlają nie tyle ich prywatne konceptualizacje, ile odpowiadają poglądom ich wspólnot interpretacyjnych – realizują akceptowane ideologie. W takiej sytuacji rozwiązaniem byłby prowadzony bez wstępnych uprzedzeń autentyczny dialog o prezentowanych na lekcji sądach, także o tych kulturowych usytuowaniach, które pośredniczą w rozumieniu tekstu. Dialog taki zakładałby wspólne staranie, aby zbliżyć się (choć niekoniecznie dojść) do scalającej interpretacji, uzgadniając obszar akceptowalnych przez wszystkie strony znaczeń i kontekstów funkcjonowania dzieła („akceptowalnych”, tzn. nie powodujących „zgrzytów” w poglądach poszczególnych uczestników rozmowy). Prawdziwość interpretacji jakiegось utworu jest zawsze bowiem „efektem uzgodnionych doświadczeń”<sup>24</sup>. Prawda tekstu jest **skutkiem** negocjacji znaczeń, nigdy zaś ich **przyczyną** (w sensie istnienia już na wstępie „obiektywnego” sensu dzieła).

Chcę też mocno podkreślić, że prezentowany tu antropologiczny model interpretacji oparty na kognitywizmie i filozofii neopragmatyzmu odrzuca odczytania całkowicie absurdalne, alogiczne lub dokonywane złośliwie, czyli bez pozytywnej woli i intencji fortunności aktu lektury. Otóż podstawową kategorią weryfikującą sensowność interpretacji jest pragmatystyczna kategoria „doświadczenia”, rozumianego jako to wszystko, „co pozwala nam istnieć w świecie”<sup>25</sup>. Doświadczenie to po prostu suma poglądów, poddających się testowi racjonalności; poglądów, które

<sup>21</sup> A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 491.

<sup>22</sup> O istnieniu takiej kolejności w „zaspokajaniu potrzeb” pisał Abraham H. Maslow, analizując teorię motywacji. Wskazał on hierarchię „ważności” w realizacji poszczególnych potrzeb. Por. A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1990.

<sup>23</sup> T. Sławek, *Radość i smutek błazna*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 30, s. 8.

<sup>24</sup> M.P. Markowski, *Antropologia...*, s. 291.

<sup>25</sup> Tamże, s. 289.

stoją za interpretacją dzieła; do których można przekonać inne osoby i które mają dla odbiorcy praktyczne znaczenie (w kontekście jego życia). Tu ważna uwaga: „praktyczne” nie oznacza „opłacalne”, jak czasem opacznie rozumie się idee neopragmatyków. Podzielam zdanie M.P. Markowskiego, że jedynie „kategoria doświadczenia pozwala ominąć skrajne bieguny uniwersalnych teorii i jednostkowego bełkotu i w tym sensie jest podstawową kategorią antropologiczną, która opisuje człowieka zanurzonego w życiu i starającego się o tym życiu powiedzieć coś innym po to, by inni mogli go zrozumieć”<sup>26</sup>. Przedstawiane na lekcjach interpretacje nigdy zatem nie mogą być „bez jakiegokolwiek pokrycia”, muszą podlegać sprawdzianowi praktycznej egzystencjalnej użyteczności, być sprawdzalne, „dyskusyjne”, posiadać też argumentacyjną spójność. „Prawdziwe są te idee, które potrafimy przyswoić, uzasadnić, potwierdzić, zweryfikować. Te, których nie potrafimy, są fałszywe”<sup>27</sup> – to z kolei słowa twórcy filozofii pragmatyzmu, Williama Jamesa.

Akceptowana podczas interpretacji jakiegoś tekstu wspólna płaszczyzna porozumienia stanowi ogromną wartość edukacyjną. W dialogowym uzgadnianiu znaczeń uczniowie nie muszą pełnić roli „badaczy”, studiujących literackie preparaty – wystarczy, że będą ludźmi patrzącymi na tekst z perspektywy własnej sytuacji życiowej. Młodzi odbiorcy mogą wtedy z bólem, satysfakcją albo obojętnością „przełgądać się w tekście, jak w kulturowym lustrze”<sup>28</sup>; mogą patrzeć, jak teksty „działają”, jak konstruują obrazy świata oraz jak łączą się z ich prywatnym doświadczeniem. Mogą wreszcie kształcić postawę metarefleksji, samoświadomości oraz umiejętność logicznego uzasadniania własnych odczytań.

I na koniec ważne stwierdzenie. Otóż życie w polimorficznym i polisemicznym świecie ponowoczesnej kultury – dla młodzieży stan naturalny – w żadnej mierze nie kłóci się z potrzebą szukania scalających interpretacji percypowanych tekstów kultury. Bo właśnie po to, między innymi, używa się tych tekstów. Niezależnie od czasów, w których się żyje, ludzki umysł ciągle szuka porządku i znaczenia. Jak bowiem słusznie powiadają filmoznawcy kognitywni: „umysł pożąda formy”<sup>29</sup>.

## How do the contemporary young people interpret film works. Conclusions for the teaching of Polish

### Abstract

The article presents the ways of understanding films, typical of secondary-school youth. The pattern of youth's interpretation of films is called "anthropological interpretation of films". It combines the postulates of cognitive psychology, cognitive film theory and the philosophy of neopragmatism. The receptive attitude of the youth is called "active pragmatism", which involves the negotiative character of assigning meanings, and being open to new senses, which are simultaneously, in the act of reception, joined with the fixed experience, possessed knowledge, and "utilization" of the film being watched (placing it in the context of one's own

<sup>26</sup> Tamże, s. 292.

<sup>27</sup> Cyt. za: tamże, s. 289.

<sup>28</sup> M. Pieniżek, *Problem tożsamości ucznia w ponowoczesnej polonistyce* (cz. 2), „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 52.

<sup>29</sup> D. Bordwell, K. Thompson, *Film Art. An Introduction*, New York 1986, s. 23. Cyt. za: J. Ostaszewski, *Znaczenie filmowe z perspektywy kognitywnej*, „Studia Filmoznawcze” 1998, nr 19, s. 109.

life). Young people interpret films by placing the received data in individual epistemological contexts: existential, social, cultural, and ideological ones.

The anthropological model of film interpretation offers explicit conclusions for the teaching of Polish in schools. It should accentuate the active, individualized and contextualized method of reading all texts of culture; it should recall the concept of "subjective aesthetics", and foster authentic dialogue in the class, in which not only the presented interpretations are discussed, but also the cultural contexts and individual experience underlying the text comprehension.