

## HENRY GIROUX, STUDIA KULTUROWE I KRYTYKA FILMOWA, CZYLI PYTANIA O GRANICE MIĘDZY PEDAGOGIKĄ KRYTYCZNĄ A MORALISTYKĄ<sup>1</sup>

*Profesorowi Jerzemu Semkowowi*

**Streszczenie:** W artykule przybliżam pole naukowej aktywności Henry’ego Giroux, w którym zajmuje się on analizą filmu. Jest ono, jak można sądzić, najmniej znane polskiej pedagogice, a i w zagranicznych studiach edukacyjnych pojawiające się na ten temat komentarze są rzadkością. Twierdzą tu, że krytyka filmowa Giroux wydaje się metodologicznie najsłabszym elementem opracowywanego przezeń programu pedagogicznego; co więcej, może kłaść się cieniem na sylwetce naukowej badacza, podkopując zdobyty przezeń autorytet kulturoznawcy, a także odbierając powagę samej jego myśli pedagogicznej poprzez infantyilizujące ją skojarzenie z moralizatorstwem, niemal nachalną społeczną interwencją i konserwatywną w gruncie rzeczy, jako że podszytą nieufnością wobec kultury artystycznej, obroną utylitaryzmu w sztuce – poglądu, że sztuka oprócz funkcji estetycznych spełniać ma inne, ważniejsze – przede wszystkim edukacyjne i polityczne.

**Słowa kluczowe:** Henry Giroux, pedagogika krytyczna, sztuka filmowa

### **Film jako *polityka kulturalna* (?). Wprowadzenie i... poróżnienie**

W poniższych uwagach przybliżę pole naukowej aktywności Henry’ego Giroux związanej z analizą filmu. Jest ono, jak można sądzić, najmniej znane polskiej pedagogice, a i w zagranicznych studiach edukacyjnych pojawiające się na ten temat komentarze są rzadkością. Inną jeszcze motywacją do napisania tego eseju było narastające przekonanie, że krytyka filmowa Giroux – autora przełomowych wszakże prac z zakresu krytycznej filozofii edukacji oraz studiów kulturowych – wydaje

---

<sup>1</sup> Publikacja wyraża jedynie poglądy autora i nie może być utożsamiana ze stanowiskiem redakcji „Forum Pedagogicznego” (Dariusz Stępkowski, redaktor naczelny).

się metodologicznie najsłabszym elementem opracowywanego przezeń programu pedagogicznego; co więcej, może kłaść się cieniem na sylwetce naukowej badacza, podkopując zdobyty przezeń autorytet kulturoznawcy, a także odbierając powagę samej jego myśli pedagogicznej poprzez infantylizujące ją skojarzenie z moralizatorstwem, niemal nachalną społeczną interwencją i konserwatywną w gruncie rzeczy, jako że podszytą nieufnością wobec kultury artystycznej, obroną utylityzmu w sztuce – poglądu, że sztuka oprócz funkcji estetycznych ma spełniać inne, ważniejsze – przede wszystkim edukacyjne i... polityczne.

Wypowiedzi i analizy Giroux będą dla mnie o tyle istotne, o ile film stanowi dlań formę „publicznej pedagogii” (Giroux 2002, s. 6), publiczna pedagogia zaś, w opinii badacza, powinna mieć ścisły związek z tym, co określa on mianem polityki kulturalnej, czyli „obywatelskiej i moralnej praktyki, polegającej na sprzęganiu teorii z konkretnymi walkami społecznymi oraz wiedzy ze strategiami społecznego zaangażowania i transformacji” (Giroux 2003, s. 24).

Giroux odwołuje się w swych studiach nad kulturą popularną do teorii kultury, założeń rzeczywistości kulturowej oraz metod jej badania, wypracowanych w ramach brytyjskich i amerykańskich *cultural studies* – studiów kulturowych, znacznie skądinąd różniących się od szkół kulturoznawstwa uprawianego w Polsce. Z nich to właśnie – co warto mieć na uwadze – pedagogika krytyczna czerpie szczególne inspiracje w przyglądaniu się kulturze popularnej jako istotnemu podłożu tej wiedzy oraz sieci znaczeń, którą uczniowie wnoszą do klasy szkolnej, a która prefiguruje, tj. poprzedza, formy wiedzy i znaczenia przekazywane oraz egzekwowane przez szkołę (zob. Giroux, Simon 1989). W dialogu z teoretykami *cultural studies*, takimi jak: Raymond Williams, Stuart Hall, Lawrence Grossberg, Paul Gilroy i Douglas Kellner, Giroux wzmacnia swój pogląd, że kultura wraz z różnymi sposobami jej obrazowania, tj. reprezentowania w mediach, o d d z i a ł u j e p e d a g o g i c z n i e w skali tak samo istotnej (albo – jak coraz częściej obserwujemy – nawet bardziej efektywnie) jak szkoła i nauczanie w klasie szkolnej i jest podobnie przenikana przez ideologie, mechanizmy dominacji i oporu, bezrefleksyjnego przyswajania, tudzież negocjowania lub renegocjowania znaczeń.

Otwiera się tu pole do większego namysłu, a tym samym do polemiki. Jedną bowiem rzeczą jest rozsądne uznanie, że przekazy kultury popularnej, a więc przykładowo filmy, oddziałują wychowawczo, stanowiąc, jakby nie było, formy „publicznej pedagogii”, które można badać, interpretować, a nawet krytykować z punktu widzenia wartości i ideałów głoszonych w ramach dyskursu pedagogiki krytycznej, całkiem zaś inną jest nacisk kładziony na to, by – powtórzmy w tym miejscu słowa Giroux – „filmy dawały ludziom sposobność (*enable people*) do krytycznego myślenia o udziale, jaki sztuka może mieć w konstruowaniu publicznych przestrzeni rozszerzających możliwości zaistnienia zarówno rozrywki (*pleasure*), jak i politycznego sprawstwa, stosunków demokratycznych oraz społecznej sprawiedliwości” (Giroux 2002, s. 13).

Z wypowiedzi tej wynika całkiem jasno, że zamiarem Giroux nie jest tylko i wyłącznie testowanie narzędzi, jakie pedagogika krytyczna daje do odczytywania

obrazów filmowych od strony ich oddziaływania wychowawczego na plus lub na minus oraz rozliczania ich ze stopnia, w jakim już to realizują właściwą, jego zdaniem, politykę kulturalną, już to stanowią jej zaprzeczenie. Giroux idzie o wiele dalej i w reformatorskiej pasji pragnie przekonać nas, że prawdziwą odpowiedzialnością twórców kultury jest „snucie refleksji nad możliwymi implikacjami ich dzieł” (Giroux 1997a, s. 61) i że zadanie sztuki jako takiej oraz wszelkiej krytyki sztuki, w tym krytyki filmowej, polegać ma na „dostarczaniu etycznego dyskursu, w ramach którego krytyce poddawane są wszystkie te obrazy, dyskursy i reprezentacje, które mogą okazać się destrukcyjne dla psychicznego życia dzieci albo przyczyniać się do podmywania normatywnych fundamentów żywo funkcjonującej (*viable*) demokracji” (tamże, s. 60).

Ten zaangażowany, moralizujący chwilami ton cytowanych wypowiedzi wcale nie jest czymś odosobnionym w pismach Giroux, w których analizuje on pedagogie przenikające różne medialne ekspresje kultury popularnej. Można wręcz powiedzieć, że są one nim przesycone w stopniu pozwalającym porównywać stylistykę jego argumentacji z zatroskaniem „demoralizującymi treściami przekazywanymi przez mass media” (ze szczególnym uwzględnieniem wpływu filmu na odbiorcę), z jakim nieraz mamy do czynienia w enuncjacjach gęsto wypełniających organizowane przez niektóre kręgi katolickie debaty nad kulturą medialną. Oto w artykule zamieszczonym na portalu internetowym *Katolik.pl* i zatytułowanym: *Sztuka... moralność. Koniunkcja czy alternatywa?* Adam Nowak rozpoczyna swoją interwencję słowami, pod którymi kto wie, czy sam Henry Giroux – przejęty zdrowiem psychicznym młodzieży i losem demokracji, zagrożonej ponoć przez nieodpowiedzialnych twórców, wcale niezainteresowanych realizowaniem imperatywu, by „w ich filmach znalazło się należyte miejsce dla kwestii sprawiedliwości i etyki” (tamże, s. 60) – nie zechciałby się podpisać. Czytamy: „Niestety, coraz częściej słyszy się również o «artystach» karmiących nas treściami dwuznacznymi, balansującymi na granicy prowokacji czy nawet profanacji. Nie liczy się już etos sztuki, jej pierwotny cel i znaczenie. Od zawsze posiadała ona charakter pedagogiczny, kulturowy i emocjonalny; człowiek doznawał konkretnego przeżycia estetycznego. Jednak pomimo tego, że sztuka jeszcze zachowuje swój charakter, niepokojący jest fakt, iż współczesne przeżycia estetyczne ograniczają się jedynie do zażenowania, wstydu i uczucia mdłości po obejrzeniu owego «dzieła sztuki». I właściwie Bogu dzięki! Ponieważ to budzi nadzieję, że istnieją jeszcze ludzie (obecnie to już chyba gatunek wymierający), którzy trzeźwo patrzą na świat i otaczającą nas rzeczywistość. Zauważają proces deprecjonowania wartości, dokonujący się przecież na naszych oczach. Sztuka nie może zmuszać do odwracania wzroku, zatykania uszu... Sztuka nie może gorszyć!” (Nowak 2016).

Zostawiając ironię na boku, chciałbym podkreślić, że według mojego rozpoznania owo mocno utylitarystyczne, polityczne, a nade wszystko p a n p e d a g o g i - s t y c z n e postrzeganie przez Giroux działalności artystycznej ma źródło w jego własnej recepcji studiów kulturowych jako dyscypliny spokrewnionej z pedagogiką krytyczną. W książce *Public spaces, private lives...* autor ten przytacza kluczową

dla siebie wypowiedź czołowych reprezentantów *cultural studies*, że ich dyscyplina nie polega jedynie „na sporządzaniu kroniki zmiany kulturowej, lecz również na interweniowaniu w nią, oni sami zaś występują nie tylko jako naukowcy przedstawiający pewien stan rzeczy, lecz także jako politycznie zaangażowani w niego uczestnicy” (Grossberg i in. 1990, s. 5; cyt. za: Giroux 2003, s. 13). Niedługo będzie okazja, by ten wątek rozwinąć.

Celem tych wstępnych uwag było zarysowanie dylematu pedagogiki Giroux, prowadzącego się do pytania, jakie dotąd mogło badaczowi umykać: jak mianowicie uprawiać krytyczną pedagogikę mediów – w sensie „pedagogiki reprezentacji” – która j e d n o c z e ś n i e byłaby „pedagogiką reprezentacyjną” (Giroux 1994, s. 47), a więc działaniem kształtującym w ludziach umiejętność zaglądania pod podszewkę dominujących w przekazach medialnych „maszynerii” czy wręcz „reżimów reprezentacji” (tamże, s. 48), i nie osuwała się w moralizatorskie apele o bliższy związek sztuki z politycznością, etycznością i historycznie ewokowaną „sprawiedliwością społeczną”? Jak połączyć krytykę filmu z krytyką społeczną, która, owszem, wskazywałaby edukacyjne implikacje obrazów filmowych, a więc uczulała na fakt, że oferują nam one konkretne lekcje na temat tego, jak postrzegać siebie, innych oraz świat wokół nas, ale jednocześnie potrafiłaby ustrzec się przed dyletantyzmem stanowiska przyjmującego, że obrazy artystyczne, a ogólniej teksty kultury, w odłączeniu od dobrej polityki kulturalnej infekują i deprawują młodzież (rozumowanie typu: masakra w amerykańskim liceum w Columbine w 1999 roku zdarzyła się, bo sprawcy słuchali muzyki zespołu Marilyn Manson) (zob. filmografia: *Zabawy z bronią* 2002), psują demokrację i krzywdzą dzieci za każdym razem, gdy „legitymizują kulturę przemocy, zaś podmiotowość i pragnienie definiują poza dyskursem współczucia i moralnej odpowiedzialności” (Giroux 1997a, s. 60)?

Zanim zacznę rozwijać sygnalizowane wątki, zarysuję przebieg dalszego wywodu.

W kolejnej części artykułu podejmę zagadnienie związków krytyki filmowej, uprawianej przez Henry’ego Giroux z pozycji pedagogiki krytycznej, ze studiami kulturowymi. Rozpatrzę je tu w szerszym kontekście, wyznaczanym przez zbiór założeń o kulturze jako takiej, kulturze określanej mianem popularnej oraz o „kulturze medialnej” (Kellner 1995), które Henry Giroux w swojej pedagogice krytycznej p r z e j m u j e od studiów kulturowych i które sterują całą jego refleksją nad działaniami artystycznymi, postrzeganymi w pierwszym rzędzie jako źródło pedagogii i polityki kulturalnej.

W drugiej części skupię się na innym fundamencie uprawianej przez Giroux krytyki filmowej. Wychodząc od jego spostrzeżenia, że film zawsze przedstawia sobą jakąś „publiczną pedagogię” i jako taki ma swój udział w konstruowaniu pewnej formy lub wizji polityki kulturalnej, spróbuję odtworzyć za nim jego własną teorię filmu, rozwiniętą w dialogu z koncepcjami kultury popularnej i kultury medialnej, wypracowanymi w ramach *cultural studies*, a potem ukazać jej zależność, tj. ścisłą korelację, z konkretnymi kierunkami pedagogiczno-politycznego myślenia

o kwestiach kultury, tożsamości, podmiotowości, aksjologii i praktyki społecznej w warunkach ponowoczesności, do jakich badacz intensywnie zachęca, mając na względzie „promowanie idei radykalnej demokracji” (Kellner 2003, s. 141).

W części trzeciej opracowania zaproponuję krytyczne spojrzenie na dwie próby (spośród wielu), podjęte przez Giroux na polu interpretacji filmu. Wnioski z prezentowanych analiz będą, jak nietrudno zgadnąć, co najmniej ambiwalentne. Okaże się bowiem, że stanowcze podkreślanie przez Giroux „politycznych i pedagogicznych implikacji filmów, rozumianych jako maszyny uczące” (Giroux 2002, s. 12) i ostrzeżenie przezeń krytyki filmowej jako „wariantu krytyki społecznej” (tamże, s. 13), mającej dokonywać krytycznych i transformatywnych interwencji w polityce kulturalnej, prowadzi naszego autora do występowania z naiwnymi, mocno spłaszczonymi lub po prostu błędnymi interpretacjami obrazów filmowych, żywo nieraz domagającymi się bardziej zniuansowanego spojrzenia (i zasadniczo tak właśnie funkcjonującymi), i w konsekwencji ustawia go na wcale nienobilitującej pozycji przednowoczesnego ideologa pedagogicznej, społecznej i moralnej misji sztuki.

### **Studia kulturowe wobec kultury popularnej: idea wszechobecności pedagogii**

Studia kulturowe to względnie nowa humanistyczna dyscyplina naukowa, posiadająca wszelako swoją historię i teorię, kierunki i metody badawcze oraz wielu reprezentantów podzielających opinię, że konsekwencją przemian kultury współczesnej – do których zaliczyć należy: ekspansję industrialnej, kapitalistycznej nowoczesności intensyfikującej utowarowienie czy też komodyfikację życia społecznego, wzrost znaczenia różnorodności kulturowej wewnątrz społeczeństw zachodnich, globalizację, zastąpienie domeny kultury wysokiej przez „przemysł kulturowy” (szkoła frankfurcka) i dominację kultury popularnej jako szczególnego rodzaju produkcji kulturalnej nastawionej na masowy odbiór oraz masową komunikację za pomocą mediów elektronicznych – jest konieczność wypracowania w humanistyce nowego spojrzenia na kulturę, które będzie krytyczne i transdyscyplinarne, a przy tym szerokie i inkluzywne, gdyż kasujące utrzymywane jeszcze przez szkołę frankfurcką podział na kulturę wysoką i niższą, popularną, kojarzoną z niczym więcej niż przenikniętym ideologią systemem permanentnego ogłupiania gawiedzi biernych konsumentów.

Zawężając z konieczności opis programu studiów kulturowych, należy zaznaczyć na wstępie, że wśród nauk humanistycznych i społecznych dyscyplina ta dokonuje radykalnej demokratyzacji teorii kultury. W myśl słów Raymonda Williama, podkreślającego, że „kultura jest czymś całkiem zwykłym: to podstawowy fakt” (Williams 1989, s. 4), studia kulturowe przyjmują definicję kultury bardzo bliską antropologii kulturowej, z tym że mocniej jeszcze akcentują jej wspólnotowość w sensie jednakowego skupienia się na produkcji kulturowej, czyli udziale w tworzeniu kultury i zastanawianiu się nad jej twórcami wszystkich jej członków. Docenienie każdego artefaktu kultury, tak samo jak każdego indywidualnego doświadczenia kultury, także opierało się na fundamentalnej dla rozwoju studiów kulturowych

myśli Williamsa. W dziele *The long revolution* badacz ten zaproponował następującą definicję kultury: „Kultura to określenie pewnego konkretnego sposobu życia, które odzwierciedla swoiste znaczenia i wartości nie tylko w sztuce i w procesie uczenia się, lecz również w ramach poszczególnych instytucji i w codziennym zachowaniu. Badanie kultury, według takiej definicji, polega na rozjaśnianiu znaczeń i wartości skrywających się albo całkiem widocznych w konkretnym sposobie życia, w konkretnej kulturze” (Williams 1975, s. 57).

Widać w tej definicji otwarte pole dla krytyki elitarystycznych koncepcji kultury, w tym przede wszystkim zapowiedź rehabilitacji kultury popularnej, a więc doświadczeń, preferencji i przyjemności usytuowanych po stronie wykluczonych z kultury elit. Zdecydowało to o powołaniu do życia studiów kulturowych jako dyscypliny rozszerzającej zakres twórczości kulturalnej wartej naukowego zainteresowania, gdyż czyniącej głównym przedmiotem swych badań *w s z e l k i e* ekspresje kultury, a więc także te związane z kulturą popularną. Jak pisał Stuart Hall, podejście Williamsa „przenosiło całe pole debaty z literacko-moralnej ku antropologicznej definicji kultury. Jednocześnie określało ono tę ostatnią jako całościowy proces, w którym znaczenia i definicje są społecznie konstruowane i historycznie transformowane, podczas gdy literatura i sztuka stanowią tylko jeden z wielu, za to szczególnie uprzywilejowany, rodzaj komunikacji społecznej” (Hall 1980, s. 19).

Na tak zarysowanym tle można dodać do naszego obrazu studiów kulturowych jeszcze dwa istotne elementy. Po pierwsze, dla badaczy związanych ze studiami kulturowymi kultura to całościowy proces wytwarzania i negocjowania znaczeń, w którym udział każdej osoby i jej refleksje nad zjawiskami kulturalnymi mają prawo być zauważone i docenione, ale wiedzą oni jednocześnie, że „kultura funkcjonuje na tej zasadzie, iż uznaje te prawa w sposób dalece niedoskonały. Rzeczywiste istnienie kultury polega na koncentracji, nie zaś powszechności głosu; byciu reprezentowanym przez kogoś innego w miejsce mówienia w swoim imieniu; urzeczowieniu mowy i obrazu, zamiast całkowitej otwartości. Oto podstawowa konsekwencja nieodwracalnego związku między życiem kulturalnym a ekonomią kapitalistyczną” (Couldry 2000, s. 2). Fakt ten oznacza konieczność uznania – i tu pojawia się wątek absolutnie kluczowy dla pedagogów krytycznych – „złożonego i w swej złożoności negocjowalnego charakteru kultury”. To rozumowanie prowadzi z kolei do wniosku, że myślenie o kulturze zawsze musi czynić odniesienie do władzy i jej relacji w społeczeństwie, mających bezpośredni wpływ na to, „kto i jak jest reprezentowany w ramach komunikacji kulturalnej, kto mówi, a kto pozostaje niemy, co kwalifikowane jest jako «kultura», a co nie” (tamże). Skupiając się na tym problemie, studia kulturowe istotnie jawią się jako dyscyplina zaangażowana w demokratyzację życia publicznego pod tym względem, że „sytuują kulturę w społeczno-historycznym kontekście, w ramach którego promuje ona już to dominację, już to opór, oraz poddają krytyce te formy kultury, które sprzyjają ideologicznemu podporządkowaniu” (Kellner 1995, s. 32). Podstawą dla tej orientacji

badawczej i interwencyjnej jest materializm, czyli położenie w studiach kulturowych akcentu na materialne źródła i – by tak rzec – efekty oddziaływania kultury oraz jej uwikłanie w procesy dominacji i oporu wobec dominacji. „Materializm kulturowy” stanowił dla Raymonda Williamsa klucz do analizy wszelkich form sygnifikacji w obrębie konkretnych środków i warunków ich wytwarzania.

Łączy się z tym – i to moje drugie dopowiedzenie – podkreślenie przez *cultural studies* wagi kultury medialnej jako pola, na którym „toczą się walki o kontrolę nad społeczeństwem” (tamże, s. 35). Warto powtórzyć, że zasługą brytyjskiej szkoły studiów kulturowych, związanej pierwotnie z Centre for Contemporary Cultural Studies w Birmingham (Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall, Paul Willis), była dekonstrukcja tradycyjnego podziału na dewaloryzowaną kulturę masową i tzw. *high culture* oraz wprowadzenie terminu „kultura medialna” jako określenia wskazującego, że „nasza kultura j e s t obecnie kulturą mediów, że media skolonizowały kulturę, stanowią one najważniejszy wehikuł dystrybucji i dyseminacji kultury, że masowe media komunikacyjne zastąpiły niegdysiejsze nośniki kultury takie jak książka lub słowo mówione i że żyjemy w świecie, w którym media zdominowały nasz czas wolny i kulturę jako taką” (tamże). Zainteresowanie studiów kulturowych powszechnym, pluralistycznym i równościowym, by tak rzec, aspektem kultury przekładało się tedy na zainteresowanie kulturą medialną jako główną, tj. dominującą, formą kulturalną epoki późnej nowoczesności. Nie ulegało przy tym wątpliwości, że skoro media udostępniają nam świat, reprezentują go, konstruują nasze o nim poglądy, formują opinię publiczną i przyczyniają się do zmian w strukturze naszych wartości i zachowań, to są uwikłane w relacje władzy (rozumianej także po foucaultowsku): stanowią forum władzy, a zarazem forum możliwej walki z władzą.

Można teraz bliżej określić związki pedagogiki krytycznej ze studiami kulturowymi. Obie dyscypliny przywiązują ogromną wagę do słów Williamsa, że pedagogikę kultury należy oprzeć na idei edukacji permanentnej jako drodze do zmiany społecznej oraz na dostrzeżeniu „edukacyjnej siły całego naszego społecznego i kulturowego doświadczenia” (Williams 1967, s. 15). Kultura według Williamsa jest środowiskiem, które aktywnie u c z y i czyni to na zarówno refleksyjnym, jak i przedrefleksyjnym poziomie. Jak z kolei komentują Henry Giroux i Patrick Shannon, „edukacja jako kulturowa praktyka pedagogiczna ma miejsce na wielu polach, co skłania do pytania, w jaki sposób w różnorodnych kontekstach czyni nas zarówno podmiotami, jak i przedmiotami relacji władzy” (Giroux, Shannon 1997, s. 4).

Nawiązując do kwestii dzisiejszej omnipotencji mediów, można stwierdzić, że studia kulturowe są dla pedagogiki krytycznej drogowskazem, jak przemyśleć na nowo same podstawy teorii i praktyki edukacyjnej dla XXI wieku. Chodzi tu przede wszystkim o nadzwyczajne rozszerzenie pojęcia pedagogiki i oddziaływania pedagogicznego poprzez zwrócenie uwagi na wielowymiarowe obszary, w których może mieć miejsce uczenie się w połączeniu z komunikacją medialną. Należą do

nich: kultura popularna, telewizja, reklama, komunikacja masowa, ruchy religijne, muzyka i film, by wymienić choćby kilka najoczywistszych. Badacze reprezentujący pedagogikę krytyczną i studia kulturowe wspólnie twierdzą, że media są obecnie źródłem produkcji wysoce perswazyjnych pedagogii docierających do ludzi, w szczególności młodych, ze skutecznością większą niż edukacyjne oddziaływanie szkół. Łączy ich ponadto przekonanie, że czołowym wyzwaniem pedagogicznym i politycznym stojącym dziś przed humanistami przejętymi problemami oświaty jest budowanie „krytycznej pedagogiki mediów”. Jak pisze Douglas Kellner, „krytyczna pedagogika mediów byłaby zdolna dać jednostkom prawo do rozróżniania między przekazami, wartościami i ideologiami zawartymi w tekstach kultury. Gdy jednostki nauczą się odczytywać, w jaki sposób kultura medialna transmituje opresyjne obrazy klasy społecznej, rasy, płci, seksualności etc., mające wpływ na ich myślenie i zachowanie, będą w stanie wypracować krytyczny dystans wobec wytworów tejże kultury i zyskać władzę nad własną kulturą” (Kellner 1995, s. 60).

Na zakończenie tego etapu rozważań możemy wysunąć tezę, że zarówno studia kulturowe, jak i pedagogikę krytyczną Henry’ego Giroux charakteryzuje w sposób dość oczywisty panpedagogizm, czego nie należy od razu uznawać za jakiś poważny niedostatek. Przez panpedagogizm rozumiemy tu za Zbigniewem Kwiecińskim „przekonanie, że wychowuje wszystko, co nas otacza, każde dzieło kultury, przyroda, kosmos, muzyka popularna, każde spotkanie, każdy kontakt z mediami, komunikacja w sieci internetowej i telefonicznej, niezależnie od charakteru i głębi przeżycia temu towarzyszącego oraz rodzaju pozostawionych śladów w naszej psychice” (Kwieciński 2011, s. 92). Giroux dodałby tu istotną uwagę, że „pedagogika stanowi formę produkcji kulturalnej uwikłaną, a zarazem krytycznie skupioną na kwestii tego, jak władza i znaczenie pomagają konstruować i organizować wiedzę, pragnienia, wartości i tożsamości ludzi. W tym sensie pedagogika nie redukuje się do opanowywania pewnych umiejętności i technik nauczania. Definiowana jest raczej jako praktyka kulturowa, odpowiedzialna etycznie i politycznie za to, jakie historie wytwarza, jakie roszczenia zgłasza wobec pamięci społecznej i jakie obrazy przyszłości uznaje za prawomocne” (Giroux 1997b, s. 242).

W myśl cytowanych słów w rzeczy samej, jak często podkreśla badacz, *pedagogical is political*. Przyjmując bez zastrzeżeń zwięzłą i przekonującą definicję Michała Pawła Markowskiego z jednej z jego najnowszych książek, że „polityczne jest wszystko, co dzieje się w przestrzeni publicznej (*polis*)” (Markowski 2013, s. 56), powiedzieć można, że pedagogika, a precyzyjniej mówiąc pedagogia, obecna jest w każdym procesie konstruowania i organizowania wiedzy, pragnień, wartości i praktyk społecznych, z którym przecież na co dzień mamy do czynienia poprzez media. Media są siłą polityczną i dlatego również pedagogiczną – czy tego chcemy, czy nie – a filmy, produkowane w przeważającej mierze przez amerykański przemysł rozrywkowy, stanowią dla Henry’ego Giroux doskonały tego przykład.



### Henry'ego Giroux filozofia filmu

Filmy to „maszyny uczące” – powtarza Giroux (2002, s. 12). W swojej praktyce nauczycielskiej, zarówno na poziomie szkolnictwa średniego, jak i akademickiego w pracy ze studentami, bardzo często wykorzystywał on film jako „pedagogiczne narzędzie oferujące studentom wgląd w alternatywne poglądy na świat” (tamże, s. 3). Seanse, do których badacz dobierał obrazy o treści edukacyjnej i politycznej, pozwalały uzupełnić programy nauczania, tradycyjnie oparte na analizie tekstów i frontalnym podawaniu wiedzy przez wykładowcę, o element absolutnie kluczowy dla pedagogiki krytycznej, jakim jest próba całościowego rozumienia i pedagogicznego uwzględnienia doświadczenia uczniowskiego – *student experience* – w sensie zawczasu już istniejącej, gdyż kształtowanej na długo przed lub poza doświadczeniem szkolnym „wiedzy kulturowej”, zdobywanej w kontakcie z kulturą popularną (Giroux, Simon 1989, s. 2–3). W eseju wspomnieniu zatytułowanym *Breaking in to the movies...* będącym wprowadzeniem do dość obszernej książki o tym samym tytule Giroux przyznawał, że wykorzystując filmy jako „subwersywne źródło usprawnienia swojej dydaktyki”, traktował je jednocześnie jako „sformalizowane obiekty zdystansowanej akademickiej analizy” (Giroux 2002, s. 4), którą prowadzić można przy użyciu różnorodnych teorii. Z biegiem czasu podejście to zaczęło jednak wydawać mu się niewystarczające, ponieważ nie brało pod uwagę funkcjonowania filmów jako „pól afektywnych inwestycji, mobilizujących całe spektrum pragnień”, a w związku z tym wykorzystywało teorię do suchej analizy, podczas gdy – jak podkreślał badacz – winna ona służyć „łączeniu filmów z szerszymi aspektami życia publicznego, łączeniu ich z widownią, publicznością i ze zdarzeniami osadzonymi w obrębie konkretnych relacji władzy charakteryzujących życie codzienne” (tamże).

Tak więc Giroux, zastanawiając się nad swoją dydaktyką, wyrzucał sobie, że jego praca z filmem w klasie szkolnej była, by tak rzec, tylko powierzchownie pedagogiczna. Dyskutowanie treści przedstawionych obrazów, połączone z próbą odkrycia, jakie ideologie społeczne reprezentują, mogło tworzyć ciekawe zajęcia, lecz „nie przygotowywało studentów do funkcjonowania jako krytycznych aktorów społecznych (*agents*), zdolnych do myślenia nad dyskursami i kontekstami instytucjonalnymi, które zamykają perspektywy demokratycznego życia publicznego” (tamże, s. 5). Widzimy, że Giroux, uznając film za „formę publicznej pedagogii” (tamże, s. 9), zachęca do pytania o edukacyjną siłę kultury jako takiej – to lekcja, jaką wyniósł z czytania studiów kulturowych – a zarazem pokazuje, że wiedza o świecie, jaką nabywamy, oglądając filmy, nie powinna pozostawać na poziomie przyjemności i rozrywki, lecz powinna być przemieniana w wiedzę krytyczną i transformatywną. To z kolei oznacza, że pedagogika musi zmierzać ku „rozumieniu, wykorzystywaniu i rozliczaniu tych modeli uczenia, które kształtują tożsamość uczniów poza szkołą” (tamże).

Panpedagogizm charakteryzowanego stanowiska, w połączeniu z deprecjacją innych aspektów recepcji sztuki filmowej: estetycznych, warsztatowych, aktorskich

czy filozoficznych, staje się całkiem jawny w momencie, gdy Giroux mówi, że nie interesuje go film jako forma sztuki i że takie spojrzenie, cechujące się „nostalgia i elitaryzmem”, wydaje mu się dziś „szczególnie nie na czasie, jeśli wręcz całkiem nieważne, biorąc pod uwagę rolę, jaką kultura popularna, w tym film, odgrywa pedagogicznie i politycznie w kształtowaniu tożsamości, wartości oraz szerszych praktyk społecznych charakteryzujących kulturę w coraz większej mierze post-modernistyczną” (tamże, s. 10).

Tu właśnie pojawia się kwestia, do której nasz autor przywiązuje największą wagę: wypowiedzenie wojny, z ramienia pedagogiki krytycznej, ponowoczesnym „maszynom uczącym” i wszelkim pedagogiom, które albo trudnią się wytwarzaniem podmiotowości apolitycznych i inercyjnych, skrojonych podług dyrektyw kultury dominującej, z jej przywiązaniem do konsumpcji i promocją bezrefleksyjności oraz monadycznego trwania w ogłupiałym samozadowoleniu, albo – co ważniejsze – konstruują kluczowe kwestie społeczne w sposób promujący „instytucjonalną kulturę cynizmu i bezsensownej przemocy” (tamże, s. 261), „prezentując charaktery o mglistej historii, zmierzające donikąd i przeżywające swoje życie bez jakiegokolwiek poczucia moralności i sprawiedliwości” (tamże, s. 221).

### Czas na spór

W tej części rozważań pozostanę przy książce *Breaking in to the movies: film and cultural politics*, z tym że zwrócę uwagę na praktyczny użytek, jaki Giroux robi z zarysowanej wyżej własnej filozofii filmu oraz teoretycznych ustaleń studiów kulturowych, pozwalających mu myśleć o obrazach filmowych jako elemencie współtworzącym konstelację ponowoczesnych „reżimów” czy też „maszyny reprezentacji” (Giroux 1994, s. 87–88), których ładunek polityczny pedagogika powinna umieć krytycznie indagować. Zgadzając się z twierdzeniem, że filmy *entertain and educate*, co wydaje się jasne tak samo jak to, że miejscem uczenia się i pedagogii nie jest tylko i wyłącznie klasa szkolna, lecz cała przestrzeń wokół, będę jednocześnie pytać, do jakich granic Giroux zamierza posunąć się w rozumowaniu, że oto każde działanie twórcze w kulturze – a skoro mówimy tu o filmie, to możemy umówić się, że chodzi po prostu o działanie artystyczne, czyli wytwarzające sztukę – jeżeli polega na wyrażaniu i reprezentowaniu za pomocą symbolu i artefaktu ludzkiego doświadczenia, to musi posiadać przynajmniej potencjał edukacyjny, jeśli nie wręcz opozycyjny, emancypacyjny, kontradominacyjny, demokratyczny czy w każdy inny sposób... zbawienny. Jeśli tego potencjału dany obraz nie posiada i jeśli można pedagogicznie „przyłapać” go na konstruowaniu efektów odwrotnych, wówczas – zdaje się twierdzić Giroux – należy wytoczyć mu proces karny jako publicznej pedagogii, która sprzeniewierzyła się swojej politycznej misji szerzenia demokracji, etyki, sprawiedliwości, równości społecznej etc.

Książka *Breaking in to the movies...* w rzeczy samej stanowi zdecydowane oskarżenie filmów hollywoodzkich, choć nie tylko, bo także obrazów niezależnych

i niemainstreamowych, o złe realizowanie polityki kulturalnej. Na jakie manowce może prowadzić podejście tak wyraźne redukujące estetykę tekstów kultury do wymiaru politycznego i ideologicznego, zobaczymy, analizując dwie próby Giroux na polu interpretacji i krytyki (niestety pedagogicznej) filmu. Z jednej strony, będę się starał pokazać, że ceną, jaką płaci się za radykalne upolitycznianie sztuki, jest ślepotą na filozoficzne, psychologiczne i oczywiście estetyczne aspekty obrazów filmowych. Z drugiej zaś, będę argumentował, że w swych surowych ocenach Giroux dość często popełnia proste błędy, przypisując filmom wymowę, której te nie mają, lub odmawiając im istotnych treści, które akurat w nich są.

### *Nocny portier*

O filmie *Nocny portier* (*The Night Porter*, 1974) Giroux pisze w eseju pod zastanawiająco nietrafionym tytułem *Hollywood film and the challenge of neofascist culture*. Przedstawia on historię byłej więźniarki nazistowskiego obozu koncentracyjnego, granej przez Charlotte Rampling – kobiety młodej i pięknej – która po dwunastu latach od tego doświadczenia spotyka ponownie na swojej drodze strażnika SS, obecnie pracującego jako portier w hotelu w Wiedniu. Strażnik ten – jak dowiadujemy się z serii reminiscencji – ocalił swoją „małą dziewczynkę” od śmierci w komorze gazowej, by oddawać się wraz z nią różnym seksualnym przyjemnościom. W ten sposób odkrył i uwolnił jej pragnienia, i uczynił z niej pojętną seksualną uczennicę. Między Lucią i Maxem na powrót rozkwita romans, ona za jego namową opuszcza męża i para bierze symboliczny ślub. Łączą ich wzajemna fascynacja, wspomnienie relacji sadomasochistycznej i jej aktualne aranżacje. Niestety, na trop związku oficera SS z Żydówką wpadają byli zbiegli współpracownicy Maxa z obozu, z którymi ten utrzymuje kontakt. Chcą „uciszyć” Lucię za zbrodnię mieszania ich krwi z krwią niearyjską, a także ze strachu, że jej ewentualne zeznania mogłyby ich obciążyć. Max jednak na to nie pozwala i barykaduje się z Lucią w apartamencie. Gdy kończy im się żywność, postanawiają oddać się w ręce prześladowców: on zakłada swój mundur SS, ona zostaje przebrana w dziecinną sukienkę. Razem wychodzą w noc i zostają zastrzeleni przez byłych przyjaciół Maxa.

Co na to Giroux? Wiemy już z tytułu jego eseju, że w *Nocnym portierze* dostrzega on przedstawienie „kultury neofaszystowskiej”. Od razu więc powiedzmy, że film ten nie ma z tym nic wspólnego, jeśli na serio mamy posługiwać się terminem „kultura”. Mówi raczej – i na tym polega jego kontrowersyjność, tudzież wartość – o pewnym tabu, jakim były relacje miłosne i seksualne między ofiarami niemieckich obozów koncentracyjnych a ich oprawcami. Wspomnijmy, że czasopisma tak naukowe („Literatura na Świecie”), jak i popularne („Polityka”) poświęcały na swoich łamach dużo miejsca literaturze obozowej, publikując nawet artykuły o zjawisku prostytutki w obozach, które poświadczają liczne świadectwa ofiar. Film mówi też o perwersji ludzkich pragnień seksualnych, które mogą wzmacniać się w warunkach relacji podległości i urzeczowienia, a nawet zagrożenia życia. *Nocny*

*portier* jest też historią o zagubieniu pewnej kobiety w historii, która w jakiś sposób zasiała w jej *psyche* marzenie o powrocie do pierwszych doświadczeń cielesnych, z perspektywy czasu postrzeganych jako najintensywniejsze, gdyż transgresyjne – a więc o niebezpiecznych tajemnicach ludzkiej pasji, która nie zna moralności.

Tak można mówić o *Nocnym portierze*, oklaskiwanym zresztą przez krytykę – jako o „czarownej historii romantycznej pornografii”, „mrocznej wizji frapujących charakterów, zgubionych za sprawą swej wojennej przeszłości” (Insdorf 2000) – gdy pomyśli się o nim w kategoriach filozoficznych. Ale Giroux nie ceni takiego myślenia o filmie. Dla niego to „ledwo skrywana faszystowska propagand, gloryfikująca sadyzm, brutalność i przesadzony kult *machismo*. [...] Jego barbarzyństwo polega nie tylko na śmiałej promocji faszystowskich pryncypiów, lecz także na próbie uprawomocnienia śmierci milionów niewinnych ofiar w rękach nazistowskiej maszyny” (Giroux 2002, s. 29). Można się zastanawiać, gdzie w filmie mamy do czynienia z uprawomocnianiem zabijania ludzi w obozach koncentracyjnych. Giroux sugeruje, że film skłania nas do uznania, że owe miliony ofiar same „przyzywały” swą destrukcję poprzez pozytywne reagowanie na „zalety” nazistowskiego sadyzmu i pseudosiły (tamże, s. 30), ale wydaje się to całkiem absurdalnym twierdzeniem w świetle subtelności przedstawionej historii, *de facto* romantycznej. Podsumowując, należy powiedzieć, że esej Giroux jest raczej marnym ćwiczeniem z krytyki filmowej. Analizie poddana zostaje tu jedynie pedagogiczno-polityczna warstwa znaczeniowa filmu, zupełnie lekceważy się jego walor psychologiczny i filozoficzny, a cały wywód kończy przewidywalny, choć nie mniej przez to irytujący wniosek, że twórca/artysta nie ma prawa funkcjonować jako „wolno tworząca jednostka, której dzieło leży poza moralną i polityczną odpowiedzialnością” (tamże, s. 32).

### *Dzieciaki*

Następnym filmem, o którym wypowiada się Giroux, i który to sąd należy zdecydowanie zakwestionować, są *Dzieciaki* (*Kids*, 1995). Jest to dzieło Larry’ego Clarka – reżysera znanego z podejmowania kontrowersyjnych tematów, który w centrum umieszcza dorastającą lub prawie dorosłą młodzież. Film przedstawia życie seksualne tytułowych dzieciaków – całkowicie nieodpowiedzialne, polegające na zaliczaniu kolejnych „obiektów” i opowiadaniu o swych podbojach znajomym (narracje chłopców) albo oddawaniu się chłopcom by wreszcie mieć za sobą ten pierwszy raz, po którym wkrótce następują kolejne, stanowiąc źródło niewybrednych anegdot, którymi, jak się zdaje, mogłyby dysponować dorosłe kobiety... lekkich obyczajów (narracje dziewcząt). Głównych bohaterów jest kilku. Telly – czternastolatek o bogatych doświadczeniach – lubi określać się jako *the virgin surgeon*. Nieobce są mu narkotyki i alkohol, podobnie jak Justinowi – jego koledze, który pije od rana, czyli od momentu ich spotkania, załatwia się publicznie, pali marihuanę i wdaje się w bójkę z przypadkowym chłopakiem, którego potrafił na boisku, jeżdżąc na deskorolce. Zatarg kończy się skatowaniem ofiary przez cały gang nastolatków stojących

w obronie Justina. Jenny – była „dziewczyna” Telly’ego – dowiaduje się od lekarzy, że jej badanie wykazało zakażenie HIV, co wydaje jej się szokujące, bo z Tellym odbyła póki co jeden stosunek. Szukając chłopaka, by powiedzieć mu o swoim i jego stanie, Jenny trafia na imprezę dzieciaków, pełną alkoholu i narkotyków nieznanego pochodzenia. Tam Telly zalicza kolejną dziewczinę, Jenny zaś, odurzona narkotykami, mdleje, po czym całkiem nieprzytomna zostaje zgwałcona przez Justina. Nazajutrz widzimy go siedzącego na kanapie pośród leżących bezwładnie ciał nastolatków, znarkotyzowanych i pijanych najpierw do stanu stuporu, ostatecznie zaś do utraty przytomności. „Co się właściwie stało?” – pyta Justin.

Lista skarg, jaką Giroux kieruje pod adresem tego filmu oraz jego twórców, jest oczywiście spora. Wymienię je szybko, by następnie pokazać, czego badacz nie potrafił, nie chciał, a przede wszystkim, n i e m ó g ł tu dostrzec, ograniczony całkowicie przez swoją perspektywę pedagogiczno-polityczną.

Larry’ego Clarka Giroux przekreśla jako reżysera, twierdząc, że obraz młodzieży w *Dzieciakach* na pewno „nie sprawi, że młodzi ludzie skorzystają na reprezentacji seksualności, legitymizującej obrzydliwą kulturę skupionych na sobie jednostek, dla których przyjemność fizyczna jest wszystkim” (tamże, s. 189). Ponadto oburza się na sam sposób filmowania dziewczęcych ciał, które „kamera uchwyca jako nacechowane płcią i seksualnością, podtrzymując model reprezentowania kobiecego ciała jako przede wszystkim pola seksualności i przyjemności wizualnej” (tamże, s. 181). Można by zapytać, jak inaczej miałyby być ukazywane nastoletnie ciało, skoro film mówi w ł a ś n i e o seksualności bardzo młodych ludzi, lecz ten akurat wątek pominię. Powiem natomiast, że z całego ewentualnego przesłania, jakie *Dzieciaki* mogą mieć dla każdego widza, który tylko zechce pojąć, że chodzi tu o uczciwe, realistyczne przedstawienie pewnego środowiska miejskiej młodzieży, żywo reagującej odpowiednimi zachowaniami i formami komunikacji na wszechobecną seksualizację kultury – co jest faktem dawno temu skonstatowanym przez socjologów i kulturoznawców – i dlatego z a g r o ż o n e j psychicznie i emocjonalnie (nabywanie postaw uprzedmiotowiających partnera w poszukiwaniu przyjemności) oraz fizycznie (ryzyko chorób, problem niechcianej ciąży, AIDS), Henry Giroux jest w stanie zrozumieć tylko tyle, że „drapieżna seksualność dominuje w bezwzględnym świecie mizoginistycznych, nastoletnich samców, przepelnionych dobrym samopoczuciem i pragnieniem zdobycia młodych dziewcząt, które biernie czekają, aż wepchnie się je w rytuał uwodzenia i możliwej śmierci” (tamże, s. 181). „Ostatecznie – kontynuuje – patologia i ignorancja stają się podstawą definiowania tożsamości i podmiotowości miejskiej młodzieży w stworzonym przez Larry’ego Clarka świecie bezpodstawnej przemocy, szalejącego nihilizmu i nieodwracalnego zdeprawowania” (tamże, s. 182).

Tyle Giroux. Tymczasem już dobrze znany mu kulturoznawca – Douglas Kellner – w posłowie do książki *Public space, private lives...* (Giroux 2003) zauważył, że autor zbyt pospiesznie „dokonuje w swoich odczytaniach [przekazów kultury popularnej – W.K.] przeniesienia estetyki i tekstualności do wymiaru czysto politycznego”

(Kellner 2003, s. 154). Badacz dodaje także, że „o ile zgadza się z Giroux, że «Dzieciaki» Larry’ego Clarka to film wysoce problematyczny i może być odczytywany jako zbiór reprezentacji i dyskursów demonizujących młodzież jako nihilistyczną, dekadencją i niemoralną, to funkcjonuje on również jako przestroga i moralizująca opowieść, zwracająca uwagę na konsekwencje używania narkotyków i uprawiania nieodpowiedzialnego seksu” (tamże, s. 155). Kellner wspomina, że gdy wizytował uniwersytet w Wake Forest, udał się na seans *Dzieciaków*, po którym wyraźnie poruszona publiczność żywo dyskutowała na temat zagrożenia AIDS. Miała też miejsce rozpalająca emocje debata nad kwestią rasy i reprezentacji sprowokowana przez film (tamże). Tych komunikatów nie dostrzegł Giroux. Nie dostrzegł również, że lekcją płynącą z dzieła Clarka jest obraz świata młodzieży, w którym nie istnieją autorytety, bo dorośli są nieobecni, zaniedbują swoje podstawowe obowiązki opiekuńcze i wychowawcze albo sami dają dzieciom najgorszy przykład. *Dzieciaki* to jeden z licznych filmów diagnostycznych – o czym Giroux nie chce nawet słyszeć – mówiących o rzeczywistości kultury młodzieżowej, o której dorośli wolą nie wiedzieć. Jako taki daje istotny krytyczny wgląd w palące dylematy współczesnego społeczeństwa. Przyjąwszy punkt widzenia, który docenia odwagę twórców i ryzyko budzenia kontrowersji, jakie podejmują, by interwencyjnie wstrząsnąć widzami, szczególnie gdy są to ludzie młodzi, których przedstawione w filmie problemy jak najbardziej dotyczą, argumentację Henry’ego Giroux uznać można co najwyżej za historyczną i – nie bójmy się tego słowa – bigoteryjną. Jak inaczej rozumieć słowa, że „pracownicy kultury, tacy jak Larry Clark, mają odpowiedzialność zarówno polityczną, jak i moralną, by zastanawiać się nad możliwymi konsekwencjami ich dzieł. To zobowiązanie nie jest prawne, lecz moralne” (Giroux 2002, s. 189)?

Niezależność twórców kultury, ich swoboda w dobieraniu środków przekazu, a przede wszystkim wolność myślenia są najwyraźniej nie w smak Giroux. Spośród wszystkich możliwych funkcji sztuki obsesyjnie promuje on jedną – etyczno-polityczną, a więc zapewne także propagandową i wychowawczą. Sztuka ma według pedagoga wychowywać, uczyć, uwidoczniać dobre wzorce i normy postępowania. W myśl tej pedagogicznej mantry film *Dzieciaki* powinien przynajmniej ferować jakieś moralne wyroki; powinna płynąć z niego jakaś lekcja potępiająca zdeprawowanie młodzieży. Zapomina się tu, że sztuka filmowa to jednak nie pedagogika, którą istotnie definiować można jako „celowe usiłowanie wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaki rodzaj wiedzy, charakteru moralnego i tożsamości wykreuje się w człowieku w obrębie konkretnych sieci relacji społecznych” (Giroux 2005, s. 120). Sztuka nie działa na usługach moralności i doraźnych politycznych interesów. W przeciwnym razie decydowałaby, co jest dla nas dobre, a co nie, czym nie różniłaby się niczym od działalności władzy uosabianej przez państwo. Tymczasem oferuje ona różne wizje oraz światopoglądy i pozostawia je do oceny widzom, traktowanym jako jednostki niezależne i myślące same za siebie. Czytając narzekania Giroux, można odnieść krępujące wrażenie, że badacz najwyraźniej tego nie wie lub o tym zapomniał.

## Konkluzje

„I was not particularly interested in defending film as an art form...” (Giroux 2002, s. 10).

Jak zostało pokazane, Henry Giroux, otwarcie twierdząc, że „w ogóle nie interesuje go obrona filmu jako formy sztuki”, wypowiada się o nim jako pedagog. Co więcej, robi to w taki sposób, jak gdyby mowa była o edukacji, będącej jego właściwym polem badawczym. Wiemy, że pedagogika krytyczna uznaje edukację za ważny element polityki kulturalnej pod tym względem, że edukacja „wprowadza i przygotowuje ludzi do konkretnych form życia społecznego, jednocześnie je legitymizując” (McLaren 1989, s. 160). Problem polega jednak na tym, że tego samego Giroux wymaga najwyraźniej od sztuki, w naszym kontekście – filmowej. Co jeszcze bardziej zastanawiające, czyni w swoich filipikach przeciwko filmom realizującym w jego opinii złą, krzywdzącą politykę kulturalną nieświadome zapewne, niemniej jednak kuriozalne założenie, że widzowie wchodzący w kontakt z dziełami kultury, które on sam przekreśla, są na tyle bezrefleksyjni (by nie użyć dosadniejszego słowa), że bezwiednie pozwalają na to, by „filmy kształtowały ich życie” (Giroux 2002, s. 9) i „w wieloraki sposób wpływały na jednostkowe zachowania i publiczne postawy” (tamże, s. 11). Mocne twierdzenie, że obrazy filmowe nakładają ludzi do przyjmowania pewnych postaw i zachowywania się w określony sposób, wydaje się przesadzone, przedkrytyczne, a na dodatek uniwersalnie zakłada u widzów analfabetyzm.

Dodam, że niektórzy przedstawiciele studiów kulturowych mają podobne poglądy. Przywoływany tu kilkakrotnie Douglas Kellner w swojej znanej książce *Media culture...* pisze na przykład, że „kultura medialna ukazuje silnie oddziałujące obrazy i sceny, z którymi się identyfikujemy, a które mogą bezpośrednio wpływać na zachowanie, oferując modele i style działania” (Kellner 1995, s. 108). Kellnera różni jednak od Giroux to, że bardziej skupia się na odkrywaniu ideologicznych warstw obrazów filmowych, pokazywaniu ich ukrytych przesłań, zgodnych z historycznymi konfiguracjami władzy je legitymizującymi, i upominaniu się o wprowadzenie do systemu oświaty istotnego edukacyjnie przedmiotu nauczania, jakim byłaby krytyczna analiza przekazów medialnych. W jego książce trudno znaleźć opinię, że wszystkie dzieła kultury powinny wychowywać, a jeśli tego nie robią lub oddziałują pedagogią niebezpieczną dla porządku społecznego, to nie zasługują na swoje miano. Takie podejście – naszym zdaniem – to nic innego jak kicz pedagogiczny.

Czy warto kontynuować omawianie interwencji Giroux na polu krytyki filmowej? Raczej nie. Argumenty autora w dużej mierze poznaliśmy; wielokrotnie się zresztą powtarzają – zmieniają się tylko dyskutowane tytuły. Do jakich tedy wniosków doszedłby Giroux, oglądając ze swej panpedagogicznej perspektywy filmy Quentina Tarantino (*Kill Bill* 2003, *Django* 2012), Larsa von Triera (*Antychryst* 2009, *Melancholia* 2011, *Nimfomanka* 2013), Davida Finchera (*Siedem* 1995, *Podziemny krąg* 1999), Andrzeja Żuławskiego (*Opętanie* 1981), Davida Cronenberga (*Mapy*

*gwiazd* 2014) i wielu, wielu innych „niepokornych” twórców Hollywood, możemy już się domyślić.

Zadaniem tego artykułu było zwrócenie uwagi na problem zacierania granicy między pedagogiką a moralistyką w momencie, gdy pedagodzy krytyczni i badacze kultury podejmują się mówienia o sztuce filmowej, od razu wykluczając ze swojego pola widzenia wszystkie aspekty filmu poza pedagogicznymi, a krytykę sztuki myląc z krytyką społeczną. Owocuje to dewaluacją estetycznego i filozoficznego wymiaru filmów, szeregiem błędów interpretacyjnych, miałkością i powierzchownością odczytania (np. twierdzenie, że filmy Quentina Tarantino w żaden sposób nie odnoszą się do życia publicznego, podczas gdy jest na odwrót, *vide Django*), kiczem pedagogicznym i ogólnym klimatem bigoterii cechującym podobne wypowiedzi.

Postawione tu pytania warto, mam nadzieję, zachować w pamięci, tak samo jak spojrzeć czasem czujniejszym okiem na wypowiedzi Henry’ego Giroux na temat kultury popularnej oraz jej wytworów. Tezy tu przedstawione, wraz z możliwymi nadużyciami obciążającymi tylko autora tekstu, są otwarte na polemikę.

### Bibliografia

- Couldry N. (2000). *Inside culture: re-imagining the method of cultural studies*. London: Sage Publications.
- Giroux H.A. (2002). *Breaking in to the movies: film and cultural politics*. Malden – Oxford: Blackwell Publishing.
- Giroux H.A. (1997a). *Channel surfing. Racism, the media, and the destruction of today’s youth*. New York: San Martin’s Griffin.
- Giroux H.A. (1994). *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York – London: Routledge.
- Giroux H.A. (1997b). *Is there a place for cultural studies in colleges of education?* W: Giroux H.A., Shannon P. (red.). *Education and cultural studies: toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Giroux H.A. (2003). *Public spaces, private lives: democracy beyond 9/11*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Giroux H.A. (2005). *Schooling and the struggle for public life. Democracy’s promise and education’s challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux H.A., Shannon P. (1997). *Cultural studies and pedagogy as performative practice: toward an introduction*. W: tychże (red.). *Education and cultural studies: toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Giroux H.A., Simon R. (1989). *Popular culture as pedagogy of pleasure and meaning*. W: tychże (red.). *Popular culture, schooling and everyday life*. New York: Bergin & Garvey Publishers Inc.
- Grossberg L., Nelson C., Treichler P. (1990). *Introduction*. W: Grossberg L., Nelson C., Treichler P. (red.). *Cultural studies*. New York: Routledge.



- Hall S. (1980). *Cultural studies and the centre: some problematics and problems*. W: Hall S., Hobson D., Lowe A., Willis P. (red.). *Culture, media, language*. London: Hutchinson.
- Insdorf A. (2000). [rec.]: *The Night Porter*, „The Criterion Collection”, dostępny na: <https://www.criterion.com/current/posts/66-the-night-porter> (otwarty 11.09.2016).
- Kellner D. (1995). *Media culture: cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.
- Kellner D. (2003). *Reading Giroux: cultural studies, critical pedagogy, and radical democracy*. [Afterword] W: Giroux H.A. (2003). *Public spaces, private lives...* Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 90–94.
- Markowski M.P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- McLaren P. (1989). *Life in schools*. New York: Longman.
- Nowak A. (2016). *Sztuka... moralność. Koniunkcja czy alternatywa?* „Katolik.pl – serwis internetowy”, dostępny na: <http://www.katolik.pl/sztuka-----moralnosc-koniunkcja-czy-alternatywa-,24507,416,cz.html> (otwarty 11.09.2016).
- Williams R. (1967). *Communications*. New York: Barnes & Noble.
- Williams R. (1989). *Culture is ordinary*. W: tenże. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso.
- Williams R. (1975). *The long revolution*. London: Penguin Books.

### Filmografia

- Antychryst (Antichrist)*, reż. Lars von Trier, scen. Lars von Trier, Anders Thomas Jensen, Dania, Francja, Polska, Szwecja, Niemcy, Włochy 2009.
- Dzieciaki (Kids)*, reż. Larry Clark, scen. Harmony Corine, Larry Clark, Jim Lewis, Stany Zjednoczone 1995.
- Django (Django Unchained)*, reż. Quentin Tarantino, scen. Quentin Tarantino, Stany Zjednoczone 2012.
- Kill Bill (Kill Bill, cz. 1–2)*, reż. Quentin Tarantino, scen. Quentin Tarantino, Stany Zjednoczone 2003–2004.
- Mapy gwiazd (Maps to the Stars)*, reż. David Cronenberg, scen. Bruce Wagner, Kanada, Francja, Niemcy, Stany Zjednoczone 2014.
- Melancholia (Melancholia)*, reż. Lars von Trier, scen. Lars von Trier, Dania, Szwecja, Francja, Niemcy 2011.
- Nimfomanka (Nymphomaniac, cz. 1–2)*, reż. Lars von Trier, scen. Lars von Trier, Dania, Francja, Belgia, Niemcy, Wielka Brytania 2013.
- Nocny portier (The Night Porter)*, reż. Liliana Cavani, scen. Liliana Cavani, Italo Moscati, Wielka Brytania 1974.

*Opętanie (Possession)*, reż. Andrzej Żuławski, scen. Andrzej Żuławski, Frederic Tuten, Francja 1981.

*Podziemny krąg (Fight Club)*, reż. David Fincher, scen. Jim Uhls, Stany Zjednoczone 1999.

*Siedem (Seven)*, reż. David Fincher, scen. Andrew Kevin Walker, Stany Zjednoczone 1995.

*Zabawy z bronią (Bowling for Columbine)*, reż. Michael Moore, scen. Michael Moore, Stany Zjednoczone 2002.

### HENRY GIROUX, CULTURAL STUDIES AND FILM CRITICISM; QUESTIONS ABOUT THE BORDER BETWEEN CRITICAL PEDAGOGY AND MORALISATION

**Abstract:** My aim in this paper is to present one of the lesser known, in educational studies and in Polish pedagogy, fields of Henry Giroux's scholarly work, that is film analysis. Another motivation for writing this critical essay was my growing contention that Giroux's film criticism constitutes the weakest element within his programme of critical pedagogy. Moreover, I argue here that it can cast a shadow on his scholarly figure, undermining his otherwise well-gained authority as a cultural theorist and ridding his pedagogical thought of gravity through an infantilizing association with moralistic pronouncements, almost impudent social intervention, and conservative, in effect, since it is penetrated by distrustfulness toward artistic culture, the the defence of the idea of the utilitarian dimension of art – a belief that art ought to serve other than artistic/aesthetic functions – above all, educational and political ones.

**Keywords:** Henry Giroux, critical pedagogy, film art

**Wojciech Kruszelnicki** – doktor, adiunkt na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Katowicach. Jego zainteresowania badawcze skupiają się przede wszystkim na filozofii współczesnej humanistyki na pograniczach wielu jej dyscyplin. Opublikował wiele artykułów naukowych poświęconych współczesnej filozofii francuskiej, filozofii edukacji, antropologii oraz epistemologii i metodologii nauk o kulturze w wiodących periodykach naukowych w Polsce. Jest autorem następujących książek: *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu* (2008), *Nietzsche i Romantyzm* (2013), *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej* (2012). Adres do korespondencji: WSP im. Janusza Korczaka, ul. Katowicka 27, 40-173 Katowice. Adres e-mail: wokrusz@gmail.com.