

BŁĄDZENIE CHRISA MCCANDLESSA. ROMANTYZM, CZYTANIE I EDUKACJA ŚRODOWISKOWA

Lisa Ottum

—

Tłumaczenie z języka angielskiego:
Iwona Ostrowska

Artykuł *The Miseducation of Chris McCandless: Romanticism, Reading, and Environmental Education* pierwotnie ukazał się w: *Romantic Ecocriticism. Origins and Legacies*, red. Dewey W. Hall, Lexington Books 2016, s. 253-270.

© Lexington Books

*Nudne, bez końca, spory w księgach!
Słysz w lesie śpiew ptaszęcy:
Muzyka słodka to! Przysięgam,
Że w niej mądrości więcej.*

William Wordsworth
[“Pięknym za nadobne” 6]

W tym rozdziale omówię fragment dziedzictwa romantyzmu szczególnie istotny dla edukacji środowiskowej – zagadnienia, które w ostatnim czasie zdobyło rozgłos za sprawą dwóch powiązanych ze sobą trendów kulturowych. Od niedawna w Stanach Zjednoczonych przybiera na sile ruch „dzieci i natura”, wpływając na inicjatywy edukacji środowiskowej zarówno w trakcie pierwszych dwunastu lat nauki, jak i na poziomie kształcenia wyższego. Czerpiąc w pewnej mierze z sukcesu bestsellera Richarda Louva *Ostatnie dziecko lasu* (2006), ruch ten opowiada się za praktycznym nauczaniem, którego pierwszymi orędownikami byli Jan Jakub Rousseau i romantycy, a w późniejszym czasie teoretycy tacy jak John Dewey [*Ostatnie dziecko; The Nature Principle*; Sobel; Garrard]. Louv i inni aktywiści twierdzą, że współczesne dzieci dotknięte są „zespołem deficytu natury”, czyli przypadłością, której źródła tkwią między innymi w urbanizacji, standaryzacji kształcenia i nadopiekuńczym rodzicielstwie. Zaburzenie, charakteryzujące się negatywnymi emocjami: lękiem

lub przygnębieniem, upośledza kreatywność dziecka. Według Louva niszczy dziecięcą ciekawość – predyspozycję, która jest niezbędna do rozwoju postaw środowiskowych. W reakcji na ten problem aktywiści, inspirując się często cytowanym mottem tego artykułu, promują neoromantyczną wizję wczesnej edukacji, w której nieskrępowana zabawa i bezpośrednie doświadczenie zastępują statyczne media jako podstawowe narzędzie zdobywania wiedzy.

Tymczasem popularne reprezentacje środowiskowej *złej* edukacji – powszechnie spotykane w czasopiśmie, telewizji i kinie – ukazują bliskie spotkania młodych idealistów z naturą jako niebezpieczne, a nawet śmiertelne. Wartym odnotowania przykładem jest książka Jona Krakauera *Wszystko za życie* (1996) i jej filmowa adaptacja z 2007 roku [Krakauer; *Wszystko za życie*], której liczni miłośnicy, naśladowując bohatera Chrisa McCandlessa, przepadli bez śladu. Z opisu Krakauera wyłania się postać do pewnego stopnia byroniczna: zamknięta w sobie, tajemnicza, złowroźnie charyzmatyczna,

poszukująca „związku z samym kosmosem” [Krakauer 71]. Autor przedstawia McCandlessa także jako „złego” czytelnika – żarliwego fana Jacka Londona i Lwa Tolstoję, o którego przedwczesnej śmierci zdecydowała emocjonalna odpowiedź na lekturę.

Chociaż Krakauer portretuje swojego bohatera bardziej jako neoromantyka niż romantyka, kultura wykształcona przez miłośników *Wszystko za życie* oraz skierowany przeciwko niej *backlash* zasługują na uwagę badaczy romantyzmu, ponieważ długi XVIII wiek dał początek nie tylko przednowoczesnemu środowiskowemu, lecz także nowym, opartym na badaniach naukowych modelom reakcji estetycznych, które wpływają na zieloną edukację aż po dziś dzień. Jak pokazują niedawne badania dotyczące związków nauki i literatury, romantycy byli zafascynowani przedsięwziętymi w ich epoce badaniami mózgu oraz ich konsekwencjami dla literatury. Odkrycia w dziedzinach fizjologii, anatomii oraz medycyny mocno absorbowwały Wordswortha, Coleridge’a, Keatsa i innych. Romantyczni poeci, w istocie dalecy od gloryfikowania pojęcia wyobraźni transcendentalnej, afirmowali ideologiczny potencjał ucieleśnionej, materialistycznej estetyki. Równoległe kultura romantyczna po obu stronach Atlantyku odziedziczyła po XVIII wieku głęboką podejrzliwość wobec cielesnych efektów lektury – autonomicznych reakcji organizmu prowokowanych przez książki. Współcześni badacze emocji nazywają te ucieleśnione reakcje na bodźce afektami i często rozgraniczają je od uświadomionych „emocji”. Pomimo że romantycy nie używali powyższej terminologii do opisu doświadczenia czytelniczego, wydaje mi się, iż „afekty” są odpowiednim określeniem nieprzewidywalnych i niewolnicjonalnych aspektów czucia, które zajmowały obserwatorów kultury w XVIII i na początku XIX wieku. Jak wskazywały między innymi Adela Pinch i Miranda Burgess, obawy lekturowe były w tamtym czasie wszechobecne w dyskursie publicznym [Pinch; Littau; Millner]. Liczne rozprawy i poradniki poświęcone właściwemu zachowaniu ostrzegaly przed bezkrytycznym konsumowaniem fikcji – komentatorów frasował zwłaszcza wpływ powieści na młodych ludzi, w przypadku których swobodna lektura mogła grozić wzbudzeniem nierealistycznych oczekiwań lub dewiacjami.

Chociaż dzisiejszy krajobraz medialny nie przypomina wczesnodziewiętnowiecznego, obawa, że takie czy inne środki przekazu mogą źle wychowywać dzieci i nastolatków, przetrwała. Przykładowo badanie

przeprowadzone niedawno w Anglii wykazało, że antropomorficzne ilustracje w książkach mają szkodliwy wpływ na „wiedzę konceptualną dotyczącą zwierząt” u dzieci [Ganea et al.]. Wśród zielonych edukatorów obawa ta manifestuje się często jako odwrót od książek, telewizji i internetu – zwolennicy ruchu „dzieci i natura” traktują media jako w najlepszym wypadku ubogą alternatywę dla bezpośredniego kontaktu z naturą, w najgorszym zaś źródło szkodliwych, błędnych informacji na temat zwierząt, krajobrazu i zagrożeń środowiskowych. Na licealnych i policealnych poziomach kształcenia ambiwalencja wobec zmediatyzowanej natury przybiera subtelniejsze formy. Dostrzec ją można między innymi w relatywnie niskim zaawansowaniu humanistyki środowiskowej w porównaniu z programami kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju w dyscyplinach STEM, gdzie dużą wagę przykładają się do możliwości nauki w „prawdziwym świecie”¹. Chociaż pęknięcie pomiędzy sztuką a nauką byłoby dla romantyków zapewne niezrozumiałe, to nasza niechęć względem mediacji i jej zapośredniczonych przyjemności mogłaby wydać się im znajoma [Hall]. Sądzę, że ekokrytyka powinna mocniej zaangażować się w ten problematyczny aspekt kulturowego dziedzictwa romantyzmu. Jak wkomponować reakcję estetyczną w udaną edukację środowiskową? Czy silne emocje wywoływane często przez książki, filmy oraz inne media mogą wspierać realizację celów zielonego kształcenia, które odbywa się poza murami szkoły, jest zorientowane na miejsce i opiera się na doświadczeniu praktycznym?

Aby odpowiedzieć na te pytania, zbadałem miejsca przecinania się environmentalizmu, nauki o zmysłach i edukacji zarówno w epoce romantycznej, jak i obecnej. W pierwszej kolejności zajmę się stykiem tych dziedzin w *Preludium* Williama Wordswortha (1805, 1850), poświęcając szczególną uwagę reprezentacji z książki V. Następnie przejdę do innego romantycznego tekstu mówiącego o edukacji i afekcie, czyli *Frankensteina albo współczesnego Prometeusza* Mary Shelley (1818, 1831). Dla wyjaśnienia: związki *Frankensteina* z nauką romantyczną, a zwłaszcza z radykalną nauką z czasów Shelley, zostały gruntownie przebadane, podobnie jak

1 STEM: *science, technology, engineering, maths* – nauka, technologia, inżynieria i matematyka. Struktury instytucjonalne, język oraz marketing często wzmacniają konceptualny podział pomiędzy rzeczywistym kształceniem środowiskowym (laboratoria, badania terenowe, staże) a trzecim sektorem wiedzy środowiskowej (klasy szkolne, biblioteki, muzea, teatry).

zawarta w powieści krytyka romantycznej edukacji [Sha; Butler; Smith; McWhir]. Jednakże komentatorzy nie przyjrzeni się dokładnie zasadniczym napięciom zielonej edukacji zapowiadanym w utworze Shelley. Jak zauważyła Maureen McLane, *Frankenstein* nie tylko krytykuje nauki przyrodnicze, lecz także odsłania granice edukacji humanistycznej [McLane]. Ani Wiktor, ani jego Stwór nie odebrali pełnej edukacji – jeden obsesyjnie podążał za naturalną filozofią, podczas gdy drugi chłonał „boską wiedzę” liter [Shelley 129]. Tym, co okazuje się w powieści niebezpieczne, jest nie sama nauka, lecz oddzielenie naturalnej filozofii od liter: to fragmentaryczna edukacja sprawia, że obie postaci są niezdolne do etycznej reakcji na to, co czytają.

W ten sposób *Frankenstein* przybliży najważniejsze problemy absorbujące współczesną edukację środowiskową – dylematy odzwierciedlane przez dyskurs, który stawia media w jednym rzędzie z negatywnymi uczuciami: lękiem, odrazą i gniewem, niezapośredniczoną naturę zaś z pozytywnymi: inspiracją, miłością i ciekawością. Jednym z tych problemów jest zarządzanie stanowiącymi w książce źródło potencjalnie niebezpiecznych, a nawet śmiertelnych obsesji emocjami, które nieoczekiwanie wyzwala nauka. Nie sugeruję wcale, że Shelley potępił samą lekturę – powieść byłaby dziwnym narzędziem do wyrażenia takiego sądu. Wyzwanie *Frankensteina* dla zielonych edukatorów jest raczej następujące: jak najlepiej spożytkować uczucia wywoływane przez media dla celów etycznych? Wordsworth, Coleridge, Mary Shelley i inni uznawali wzajemne oddziaływanie umysłu, stronic książki i środowiska za bardzo interesujące zagadnienie, jednak wzbudzało ono także ich obawy. Ten przedmiot ożywionych badań pochodził z obszaru zarówno nauk ścisłych, jak i humanistyki, odnosił się także do wymiaru etycznego. Uważam, że musimy odzyskać ten pomijany fragment romantycznego dziedzictwa dla edukacji środowiskowej. Pomoże nam to rozpuścić niektóre zakrzeple, lecz jałowe opozycje, obecne na przykład w kłopotliwej opinii, że doświadczenie jest konceptualnym i afektywnym przeciwieństwem zapośredniczonych spotkań z naturą.

Natura, zmysły i uczenie się

Ostatnie badania dotyczące związków literatury i nauki zwróciły uwagę na intensywne przenikanie się sztuki i nauki w epoce romantyzmu, w szczególności zaś ukazały bliską zależność między poezją romantyczną i ówczesną multidyscyplinarną „nauką

o zmysłach”. Jak udowodnili między innymi Noel Jackson i Alan Richardson, pisarze romantyczni byli mocno zaabsorbowani rodzącą się w ich czasach nauką o mózgu, a także postęпами biologii, medycyny i fizjologii [Richardson; Jackson; Holmes]. Tymczasem naukowcy szukali w literaturze nie tylko przydatnych metafor, lecz także nowych form ekspresji: Erasmus Darwin spopularyzował zasady taksonomii Lineuszowskiej za pomocą wiersza, by wymienić jeden istotny i szeroko omawiany przykład [Darwin]. Chociaż romantyczni poeci i naukowcy mieli wiele wspólnych dążeń, jednym z najważniejszych było „przemysłenie relacji pomiędzy umysłem, ciałem i środowiskiem” [Richardson 37]. Oczywiście Locke i przedstawiciele asocjacionizmu zapoczątkowali te dociekania dużo wcześniej, jednak w namyśle Darwina, Wordswortha i innych romantyków wzajemne oddziaływanie umysłu, zmysłów i świata zewnętrznego było kategorią, która uwzględniała zarówno środowisko naturalne, jak i pojęcie świata społecznego, kształtowanego przez uniwersalne aspekty natury ludzkiej [Richardson 37]. Zdobywające w tamtych czasach popularność teorie funkcjonowania mózgu sugerowały, że myśli mogą występować w naturze w postaci materialnej oraz że umysł i zmysły współuczestniczą w konstruowaniu rzeczywistości podmiotu. Tego typu aktywne modele funkcjonowania umysłu kwestionowały wcześniejsze mechanistyczne opisy, które chciały zawrzeć go w koncepcji *tabula rasa*. W rzeczywistości apologia estetyki poetów romantycznych nie była próbą gloryfikacji transcendentnego, bezcielesnego pojęcia wyobraźni, jak zakładało wielu współczesnych komentatorów. Przeciwnie: romantycy fascynowali się cielesnymi aspektami reakcji estetycznej, a także innymi zagadnieniami, które zakłócały opozycję umysł–ciało.

W tym sensie romantyczne teorie ludzkiego rozwoju dysponowały bardziej ekologiczną naturą, niż dotychczas przyznawali krytycy, paradygmatyczny model Wordswortha jest zaś tego obrazowym przykładem.

Edukacja w *Preludium*

Preludium zawierające podsumowanie wczesnego dzieciństwa poety i ogólną refleksję poświęconą edukacji jest oczywiście najbardziej rozbudowaną medytacją Wordswortha nad rozwojem jednostki. Jednym z głównych problemów utworu jest to, w jaki sposób uczenie się może i powinno sprzyjać wzajemnej wymianie pomiędzy umysłem, ciałem i środowiskiem. Dziś

często charakteryzuje się Wordswortha jako zwolennika eksperymentalnego procesu nauki – za takie wrażenie odpowiada *Preludium*, ale także krótsze utwory, jak *Pięknym za nadobne*, które zdają się sławić praktyczne zdobywanie wiedzy. W wierszu tym podmiot Wordswortha deklaruje, że: „Z wiosennych lasów jeden bodziec / Pozwoli o człowieku, / O złu i dobru więcej dociec, / Niż wszyscy mędrzy wieku” [6]. Podobnie jak program edukacyjny opisany przez Rousseau w *Emilu* jest nieco mniej dowolny, niż się go przedstawia [Richardson 48-52], tak filozofia edukacji Wordswortha nie może być zredukowana do prostej formuły. Zestawione w księdze V portrety Dziecięcego Geniusza i Chłopca znad Winanderu, z których żaden nie odebrał należytej wcześniejszej edukacji, ukazują to wyraźnie. Pierwsza postać, postrzegana tradycyjnie jako karykatura nowoczesnych metod kształcenia, jest dziwnym automatem, istotą pozbawioną autentycznych emocji. Dziecko to – „nie-dziecko, / Lecz człowiek-karzeł” [“Preludium” 163] – do mistrzostwa opanowało geografię, astronomię, politykę i inne przedmioty:

„Statki wieść umie przez morskie bezdroża,
Wiedzę żeglarską zna na wylot; czyta
We wnętrzu ziemi i wymienia gwiazdy;
Zna politykę zagranicznych krajów;
Umie wam nizać nazwy miast, okręgów
Na całym świecie, jak paciorki rosy
Na babim lecie;” [165].

Bardziej niepokojące niż encyklopedyczna znajomość faktów jest zachowanie Dziecięcego Geniusza. Będąc „[c]zcieli[em] światowej przystojności godnej” [164], reaguje na bodźce zewnętrzne w sposób sztuczny i wyreżyserowany. Chociaż Wordsworth piętnuje spolegliwość chłopca, większe zatroskanie poety budzi jego niemożność nawiązania emocjonalnego kontaktu z otoczeniem. Ze względu na rygorystyczną, ściśle nadzorowaną edukację Dziecięcy Geniusz nie odczuwa miłości ani nienawiści. Aby podkreślić tę cechę, Wordsworth opisuje serce chłopca jako „wkłęśłą stągiew”, która wylapuje „[k]ażdą kropelkę mądrości” [165].

Dziecięcy Geniusz stanowi więc krytykę tego, co często określa się w skrócie „nauką z podręczników”. Wordsworth kontrastuje figurę fizycznie i emocjonalnie krępowanego wychowania z własną, naturalną edukacją. Jednak to nie tylko brak spontanicznej zabawy na świeżym powietrzu zahamował rozwój Dziecięcego Geniusza: chłopiec nie spotkał się z literaturą wyobrażeniową i silnymi reakcjami afektywnymi, które wywołuje ten

typ pisarstwa. Wychowywany na lekturach „o niewinności” i podobnie nieinspirujących tekstach, nie doznał somatycznych reakcji związanych z estetyką. Czytanie i inne doświadczenia estetyczne sprawiają, że afektywna wiedza ciała może skontaktować się z intelektem; to „poczucie” wiedzy, jak sugeruje Wordsworth, jest fundamentalnym składnikiem edukacji.

Kuszące jest, aby interpretować postać Chłopca znad Winanderu jako korektę Dziecięcego Geniusza. Jednakże takie odczytanie pomija istotne napięcie w obrębie księgi V oraz – patrząc ogólniej – w filozofii edukacji Wordswortha. Początkowo może się wydawać, że Chłopiec znad Winanderu reprezentuje ideał naturalnej edukacji. Jak podaje poeta, czerpiąc z legendy ludowej, nocami chłopiec przechadzał się samotnie po urwiskach, gdy zaś dniało, przystawał naprzeciw jeziora i „do sów milczących pohukiwał. One / Ponad wodami mu odpowiadały –” [“Był kiedyś chłopiec” 175]. Kiedy jednak sowy cichły, chłopiec doznawał czegoś autentycznie przemożnego:

„A czasem, kiedy zapadała cisza
Odmawiająca wszelkiego odzewu,
A on w napięciu nasłuchiwał – tkliwy
Wstrząs zadziwienia w jego duszę wlewał
Szumy potoków górskich. Jego umysł
Nagle napelniał się tym, co dookoła
Trwało: spokojnym krajobrazem boru,
Skalami, niebem roziskrzonym gwiezdnie,
Wchłoniętym w łono cichego jeziora” [175].

Chłopiec stoi nieruchomo, zapatrzony w jezioro: zanika granica pomiędzy jednostkowym podmiotem a jego otoczeniem. Wzniosłość natury pozostawia w dziecku bezpośredni ślad; jest doświadczeniem zmysłowym, równoległym odczuwanym przez serce i poznawanym przez umysł. Szumiące potoki górskie, które niosą w sobie mądrość natury i poruszają serce Chłopca znad Winanderu, są niewątpliwie lepsze od „kropek mądrości” sączących się do serca Dziecięcego Geniusza. Jednakże czysto eksperymentalna edukacja nie jest w wierszu propozycją realnej alternatywy dla nowoczesnych, racjonalistycznych systemów edukacji. Podobnie jak Lucy Gray i inne niedorośle postaci z poezji Wordswortha, Chłopiec znad Winanderu pozostaje zawieszony w okresie wiecznego dzieciństwa: „odszedł z grona rówieśników” choć „[n]awet lat dziesięciu nie dożył”².

2 Przekład Kubiaka zmieniony. Tłumacz opiera się na wersji *Preludium* z 1850 r., mówiącej o śmierci chłopca w wieku 12

Alan Richardson zauważa, że spora część relacji chłopca z sowami „opiera się na precyzyjnej, powtarzalnej mimi-krze” i w podobny sposób ograniczona jest jego edukacja. Chłopiec, jak stwierdza badacz, jest „w niesamowity sposób odseparowany od ludzkiego otoczenia, odłączony od rówieśników, niedopuszczony do pełnej socjalizacji, która przychodzi z dojrzałością płciową [...], wyraźnie obcy dla samego języka” [107]. Chłopiec znad Winanderu unaocznia granice czysto „naturalnego” kształcenia, ponieważ, aby pozostać nietkniętym przez oficjalną edukację i proponowaną przez nią zintelektualizowaną wiedzę, musi przestać istnieć.

Chłopiec znad Winanderu oraz Dziecięcy Geniusz wspólnie ilustrują ważną tezę. Zarówno *Preludium*, jak i cały korpus prac Wordswortha nie pozwalają na skrzętne rozdzielenie edukacji eksperymentalnej i konwencjonalnej; podobnie nierozłączne są w kulturze romantyzmu sztuka i nauka. Dla Wordswortha czucie jest formą myślenia – dlatego właśnie Dziecięcy Geniusz, mimo że wykształcony, ma niewielkie pojęcie o czymkolwiek. Analogiczny pogląd, mówiący o tym, że myślenie może wywoływać uczucia, Wordsworth prezentuje w swojej teorii poetyckiej. W przedmowie poety do *Ballad lirycznych* pada słynne stwierdzenie, że zaduma nad silnymi uczuciami jest w stanie wzbudzić „wzruszenie pokrewne temu, które było niedawno przedmiotem kontemplacji”, prowadząc do „samodzielnego życia” tej emocji w umyśle [“Przedmowa” 61]. Wordsworth nie sugeruje, że Chłopiec znad Winanderu jest bezmyślny, jednak nie mamy okazji widzieć go w zadumie. Rozdźwięk pomiędzy sympatią okazywaną tej postaci a jeszcze wyraźniejszą niechęcią wobec Dziecięcego Geniusza przeczy ambiwalentnemu stosunkowi poety do podejmowanego tematu: niewątpliwie przyciąga go romantyczna wizja naturalnej edukacji. Jednak nadrzędna racja księgi V jest taka, że ani praktyczne, ani racjonalne kształcenie nie jest samo w sobie wystarczające. Taki jest sens wezwania Wordswortha o „dzieci z krwi i kości, nie zbyt rozsądne / Nie zbyt uczone, lecz świeże, swawolne / Targane przez miłość i nienawiść” [“Prelude” 212].

Wordsworth, podobnie jak Coleridge i inni romantyczni pisarze, uznawał za oczywiste, że książki oddziałują zarówno na ciało, jak i na umysł. Pogląd, że doznania estetyczne miałyby jakkolwiek rywalizować

z naturą w kontekście edukacji, wydałby się tym myślicielom dziwaczny. Nie twierdzą bynajmniej, że romantycy ustalili między sobą jakiś konkretny program edukacji lub że opinie dotyczące kształcenia były jednolite przez całą epokę. Jak wskazywali różni badacze, zapatrywania Wordswortha na edukację zmieniły się z czasem [Richardson 44-108]. Niemniej warto zauważyć, że sentencja „przyrody słuchaj wskazań” [*let the nature be your teacher*] [“Pięknym za nadobne” 6] ulega współcześnie częstym nadużyciom. Myśl ta nie jest wyłącznie sloganem zachęcającym do nauki na świeżym powietrzu – eksponuje napięcia pomiędzy „naturalnymi” i „nienaturalnymi” formami kształcenia, z których te pierwsze angażują umysł i ciało w miejscu powstawania afektu.

Współczesne debaty o typach edukacji najskuteczniej łączących młodych ludzi ze światem natury zakładają na ogół, że doznania estetyczne służą zasadniczo innym celom niż kształcenie praktyczne. Pod tym względem dziedzictwo zielonego romantyzmu – o ile całkowicie nie przepadło – zostało co najmniej zniekształcone. Natomiast tym, czego nie pozbyliśmy się od czasów romantyzmu, jest lęk przed samym afektem – omówię ten problem w następnej części tekstu. Dotychczas starałam się wykazać, że romantycy postrzegali rozwój człowieka w kategoriach, które nazwalibyśmy dzisiaj ekologicznymi – jest to perspektywa, którą pomogli odsłonić badacze zależności literatury i nauki. Jak widzimy na przykładzie opisu rozwoju Wordswortha, romantyczni poeci nie tylko dostrzegali edukacyjny potencjał żywych emocji prowokowanych przez spotkania z naturą i sztuką, lecz także skwapliwie z niego korzystali. Co jednak znaczące, najtrwalszą fikcyjną narracją epoki pozostaje opowieść o potężnych emocjach, które prowadzą do wypaczeń – o naznaczonych afektami doświadczeniach, których rezultatem była nie samoświadomość, lecz wyniszczające szaleństwo. *Frankenstein*, tak jak *Preludium*, opowiada o dojmujących spotkaniach jednostek z naturą, a także o podobnie intensywnych zetknięciach z książkami. Mary Shelley wywołała w ten sposób problem, z którym krytycy powieści oraz jej odczytań mierzą się od lat: jak zarządzać afektami, które wyzwala kształcenie? Wordsworth pomógł nam dostrzec, że w obrębie zielonej edukacji nie da się oddzielić ciała i afektu od umysłu i wyobraźni. Shelley każe nam rozważyć pokrewne zagadnienie: czy można skorzystać z emocjonalnych rezultatów lektury do realizacji szczytnych celów, takich jak ochrona środowiska?

lat, natomiast autorka artykułu posługuje się wersją z 1805 r., w której śmierć następuje dwa lata wcześniej – przyp. tłum.

Frankenstein i niebezpieczeństwa złego czytania

Podczas gdy większość analiz edukacji w *Frankensteinie* koncentruje się przede wszystkim na historii Wiktora i jego istoty, afektywny wymiar tego procesu – zwłaszcza zaś czytanie – odgrywa ważną rolę także w ramie narracyjnej powieści, gdzie Robert Walton opisuje swoje wczesne kształcenie. Z otwierającego listu kapitana do siostry dowiadujemy się, że jego wyprawę na Biegun Północny zainspirowała namiętność wobec literatury podróżniczej, karmiona latami żarliwą, nie nadzorowaną lekturą. Walton przypomina pani Saville, że pochłaniał dzieje wypraw, pozostając pod wyłączną opieką wuja: „Moje kształcenie było wprawdzie zaniedbane, ale za to pasjami uwielbiałem czytać” [Shelley 18-19]. Podobnie jak Wiktor Frankenstein, Walton czytał bez opamiętania, skupiając się na jednym gatunku. Ponieważ według Lauren Berlant gatunek funkcjonuje jako „estetyczny porządek afektywnych oczekiwań” [4], nauka młodego Waltona uwzględniała jedynie wąski zakres emocji. Co istotne, kapitan przypomina również o swojej podobnie brzemienną w skutki obsesji czytania poezji, która ostatecznie pokonała lektury podróżnicze. Wizja chwały zdobytej jako odkrywca przygasła, jak relacjonuje: „gdym zaczął czytać poetów. Oczarowany porywami poetyckiej wyobraźni, dałem im unieść się pod niebiosa” [19]. Mężczyzna na rok poświęcił się poezji i wiódł „rajski żywot wśród tworów [...] imaginacji”, zanim „poniósł klęskę” jako poeta (i szczęśliwym zbiegiem okoliczności odziedziczył w tym samym czasie fortunę po kuzynie) [19]. Ponieważ narracja Waltona pozostaje nieskonkludowana, niemożliwa jest spekulacja na temat długotrwałych efektów młodzieńczej lektury. Jednak Shelley wyraźnie łączy romantyczną dyspozycję Waltona z czytaniem. W silnych, lekturowych afektach tkwi początek nierozważnej pogoni za sławą, początkowo w zawodzie poety, a w późniejszym czasie odkrywcy.

Konsekwencje złego czytania w młodości Wiktora są dalece bardziej niepokojące i dają wyobrażenie o głębokich lękach związanych z emocjonalnymi skutkami lektury w perspektywie społecznej. Jak wskazywało wielu badaczy [Pinch; Littau; St. Clair; Pearson], afektywne, cielesne konsekwencje czytania spotykały się z dużym zainteresowaniem XVIII- i XIX-wiecznych obserwatorów kultury, którzy obszernie opisali patologie i mankamenty powszechnych praktyk czytelniczych. Krytycy ostrzegali szczególnie przed lekturą fikcji – moc powieści, jak pisał Samuel Johnson, polega na tym, że „wywołuje skutki bez interwencji woli” [22]. Podczas gdy

niektóre z tych (zgubnych) efektów dotyczą pojedynczych osób, inne, jak przekonywali krytycy, mogą wpływać na całość społeczeństwa. W XIX wieku „gorączka czytelnicza” była postrzegana jako groźna przypadłość społeczna³. Ten kontekst jest dla *Frankensteina* istotny, ponieważ eksponuje fakt, że fatalność młodzieńczej lektury Wiktora nie jest wyłącznie symboliczna lub metaforyczna. Obsesyjne czytanie we *Frankensteinie* wpisuje się w trwającą dyskusję kulturową o tym, jak książki mogą sterować afektami młodych ludzi i jak powinno się tymi afektami zarządzać, nie tylko ze względu na dobro jednostek, lecz także ogół społeczeństwa.

Opis wczesnej edukacji Wiktora uwydatnia tę kwestię, ponieważ bohater łączy w nim swoją sytuację u schyłku życia z serią „nierozważnych” – nieracjonalnych lub niewolicjonalnych kroków podjętych w młodości, które dały początek „pasjli”, jaka później zawładnęła [...] przeznaczeniem” [Shelley 41]. Afekty wywołane lekturą stały się przeznaczeniem Wiktora – założenie to było znane dla czytelników Shelley, którzy dostrzegali w bohaterze odbiorcę będącego zmartwieniem dla krytyków. Genezę ożywienia swojego Stwora Wiktor łączy z pewnym deszczowym popołudniem, gdy jako trzynastolatek natknął się na tom pism alchemika Korneliusza Agryppy. Drżący z podekscytowania udaje się do ojca, którego przytomna reakcja („Ach, Korneliusz Agryppa! Nie trać na to czasu, mój drogi Wiktorze, to zwyczajne brednie” [Shelley 41] jest dla chłopca zaskoczeniem. Narzekając na subtelność ojcowskiego przytyku, Wiktor przypuszcza, że „rozpalona” wyobraźnia mogła się w tamtym momencie zwrócić „ku teorii bardziej racjonalnej, mianowicie chemii, wywiedzionej z odkryć współczesnych” [41]. Jednak pozostając samotny w swojej reakcji afektywnej, Wiktor w tajemnicy i „z największą gorliwością” kontynuuje lekturę Agryppy [Shelley 41]. Chociaż oddaje się badaniom, a nie fikcji, i tak zachowuje się jak archetypiczny „zły” odbiorca powieści – czyta zachłannie i w samotności, afektywnie angażując się w tekst. Przyjemność wymyka się spod kontroli i przeistacza w „ów wpływ fatalny, który stał się przyczyną [...] zguby” [41].

Przyczyną kłopotów Wiktora są nie tyle jego wybory lekturowe, ile sposób czytania. Shelley skłania nas do zastanowienia się, czy jakiś rodzaj interwencji w praktykę czytelniczą Wiktora oraz jego późniejszą naukę na uniwersytecie mógłby zminimalizować

3 Na temat kojarzenia dolegliwości fizycznych, takich jak gorączka lub mania z bezkrytyczną lekturą, zob. [Millner].

tragiczne następstwa. Opowieść o edukacji Wiktora akcentuje przygodność, w tym przygodność samego afektu – zjawiska, które zajmowało myślicieli w XVIII i XIX wieku w takim samym stopniu, w jakim wpływa na dzisiejszych teoretyków. Zgodnie z rozumieniem między innymi Briana Massumiego afekty doznawane cieleśnie (takie jak rozkosz lub obrzydzenie) poprzedzają emocje; uświadomienie sobie afektu jako emocji nie tylko osłabia jego intensywność, lecz także skutkuje lukami – błędami przekładowymi w obrębie różnych systemów ciała, z którymi nie radzi sobie język [Massumi; Reddy]⁴. Mediacja jeszcze bardziej komplikuje ten proces: nawet jeżeli tekst wywoła podobną reakcję afektywną wśród czytelników, nie ma gwarancji, że świadomie odczuwane emocje będą identyczne. Opowieść Wiktora ukazuje złożoność afektu, ponieważ jego czytelnicze reakcje są dla innych zaskakujące, a sam bohater nie jest w stanie ich rozumowo objaśnić.

Najbardziej rozbudowane pytania o czytanie i afekt zawierają się w narracji Stwora, w obrębie której zasadniczą kwestią jest to, jak rozwijają się emocje odbiorcy. Stwór, podobnie jak Frankenstein i Walton, czyta w sposób nieskrępowany, angażując się afektywnie. Ponadto jego sytuacja jest odtworzeniem konfliktu pomiędzy doświadczeniem bezpośrednim a zapośredniczonym jako metodami w procesie kształcenia. Chociaż na temat konkretnych tekstów, które czyta Stwór, napisano już wiele [Mellor; Poovey], zamierzam przyjrzeć się jego emocjonalnej reakcji na te lektury oraz sprawdzić, jak odbija ona powszechne obawy o rolę afektów w edukacji. Stwór jest najbardziej zaangażowanym czytelnikiem *Frankensteina* w dwojnasób: nie tylko obsesyjnie czyta i ponawia lekturę, lecz także doświadcza silnych reakcji afektywnych: „Trudno mi opisać, jak wielki wpływ wywarły na mnie te książki – mówi Frankensteinowi. – Otworzyły we mnie nieskończoną mnogość nowych obrazów i uczuć, niekiedy wprawiających mnie w najwyższe uniesienie, częściej wszakże wpędzających w najskrajniejszą żalosc” [Shelley 150]. Stwór przyznaje, że czytelnicze afekty irytowały go, ponieważ w większości były dla niego obce. Miał zatem trudności, aby przyporządkować je do właściwych emocji lub działań. „Wiele z tego, com czytał, przekraczało moją wyobraźnię i doświadczenie” [151] – wyznaje, wskazując na zasadniczy problem swojej edukacji: jest ona od początku do końca zapośredniczona

i odbywa się wyłącznie na podstawie obserwacji rodziny De Lacey oraz własnej praktyki czytelniczej. Doznawane afekty są nowe i nie odpowiadają zawartości jego pamięci, co czyni je wyjątkowo nieprzewidywalnymi.

Shelley przywołuje tutaj kwestię, o której narracje Waltona i Frankensteina zaledwie napomykają: dynamika czytelniczych afektów jest arbitralna i nieświadomiona, afekty kształtuje kontekst dostarczany przez odczuwający podmiot. Te własności reakcji estetycznej sprawiają, że trudno określić jej rolę w budowaniu etycznego zaangażowania u czytelnika lub w kierowaniu jego działaniami. Afekty wzbudzone przez Plutarcha wywołały w Stworze pozytywne nastawienie względem cnoty, ale te, które powstały w wyniku lektury *Raju utraconego*, zadziałały inaczej i ostatecznie pchnęły go do przemocy. Wydaje mi się jednak, że Shelley nie potępia czytelniczej edukacji. Ostatecznie mniej czasu spędzonego w laboratorium, a więcej z literaturą wyobraźniową, mogłoby utrzymać ambicje Wiktora w bezpieczniejszych rejestrach. Powieść eksploruje raczej różne trajektorie, które może obrać zapośredniczone kształcenie, sugerując protoekologiczne rozumienie edukacji, zbieżne z modelem Wordswortha.

W tej optyce reakcja Stwora na lekturę Milтона mówi mniej o jego rzeczywistej naturze czy o zagrożeniach, które niesie ze sobą czytanie, a więcej o zawiłościach edukacji. W pierwszej chwili Stwór może wydawać się po prostu złym czytelnikiem Milтона, odbierającym tę literaturę bezkrytycznie i zbyt namiętnie. Zauważa, że podobnie jak Adam, został stworzony „bez żadnego widomego związku z jakimkolwiek innym istnieniem” [151], jednak analizując głębiej sytuację pierwszego mężczyzny, ostatecznie dochodzi do wniosku, że różni się od niego „pod każdym innym względem” [151]. Co istotne, to wynikające z lektury uczucie umacnia jego identyfikację z Szatanem: „Wielekroć skłonny byłem sądzić, że stosowniejszym emblematem mej kondycji jest postać Szatana. Podobny doń byłem w tym, że gdy widziałem, jak błogo żyje się mym opiekunom, wzbierała we mnie fala gorzkiej zawiści” [152]. Nie jest to scena, w której dochodziłoby do bezkrytycznej lektury; Stwór wykorzystuje raczej afektywną reakcję na tekst, aby przemyśleć swoją problematyczną sytuację. Spontaniczna, afektywna identyfikacja z Szatanem wpływa na jego kolejne działania. Wierząc, że doznaje tego samego co „arcydiabeł”, przysięga spożytkować swój gniew i poczucie „odtrącenia”, wypowiadając „wieczną wojnę ludzkiemu

4 Reddy opisuje opozycję afektów i emocji w kategoriach „przekładu” pomiędzy różnymi systemami ciała.

gatunkowi, nade wszystko zaś temu, co [go] ulepił i wpędził w tę nieznośną niedolę” [160]. Czucie staje się od teraz rodzajem myślenia; doznania przygotowują scenę dla nadchodzących czynów Stwora.

Najnowsza ekokrytyka bada afekty jako narzędzia prośrodowiskowych przekonań i zachowań. Heather Houser w swojej pracy na temat współczesnej beletrystyki i environmentalizmu przekonuje, że czytelnicze afekty, choć nie są warunkujące, ukierunkowują na działanie, ponieważ przybliżają nas do stanowisk i wyborów etycznych (lub od nich oddalają). Jak tłumaczy badaczka, zasadniczym wyzwaniem, przed którym stają ekokrytycy, jest określenie, kiedy i jak reakcje afektywne prowadzą czytelników ku świadomości ekologicznej. Chociaż literatura nie jest „idealnym mechanizmem konwersji, który przekształca obrazy i opowieści w [...] wiedzę, etykę i politykę środowiskową”, musimy uznać, że „praktyki środowiskowe i przeżywane relacje ze środowiskiem bazują na komponencie afektywnym” [223, 225]. Ta obserwacja niesie istotne implikacje dla edukacji środowiskowej, w której sporo miejsca zajmują zagadki z powieści Shelley. Aspirujący zieloni edukatorzy muszą zainteresować się afektami pomimo ich nieprzewidywalności. Rozdzielając etykę reakcji estetycznej i naukę environmentalizmu, odbieramy uczniom szansę odkrywania, gdzie zbiegają się czucie, myślenie i działanie na rzecz natury.

Remediowanie zielonej edukacji

Obecnie historia Chrisa McCandlessa jest znana większości ekokrytyków nie tylko za sprawą poczytnej książki Jona Krakauera *Wszystko za życie*, lecz także dzięki adaptacji filmowej w reżyserii Seana Penna. W skrócie można opowiedzieć ją tak: w 1992 roku dwudziestoczteroletni McCandless, świeżo upieczony absolwent Uniwersytetu Emory’ego (Georgia), przekazał wszystkie swoje oszczędności organizacji OXFAM i wyruszył samotnie na zachód Stanów Zjednoczonych. Motywowany silną niechęcią wobec atrybutów społeczeństwa burżuazyjnego, McCandless przemieszczał się od stanu do stanu, zahaczając także o Meksyk – podróżował autostopem, wędrował, sphywał kajakiem i podjął kilka dorywczych prac. Ostatecznie dotarł na Alaskę, zdeterminowany, by „zagubić się w głuszy” [Krakauer 156]. Mężczyzna realizował ten cel przez szesnaście tygodni, obozując w porzuconym autobusie niedaleko Parku Narodowego Denali. Wpisy z dziennika i fotografie świadczą o tym, że jego dieta składała

się w tym czasie z zebranych roślin jadalnych, małych zwierząt, które upolował, oraz czterech i pół kilograma ryżu. Chociaż bezpośrednia przyczyna zgonu nie została określona, Krakauer przypuszcza, że McCandless spożył przypadkowo nasiona dzikiego ziemniaka, które na tyle osłabiły jego drastycznie niedożywiony organizm, że nie był w stanie się poruszać. Grupa myśliwych odkryła jego wychudzone zwłoki dwa tygodnie po śmierci.

McCandless był łapczywym czytelnikiem, oddanym szczególnie Tolstojowi, Thoreau i Jackowi Londonowi. Na korze drzew i na ścianach opuszczonego autobusu zapisywał cytaty z *Waldenu*, *Białego kła* i innych książek. Niektóre z tych fragmentów zostały wykorzystane jako motta poszczególnych rozdziałów *Wszystko za życie* – towarzyszą im uwagi autora odnośnie tego, jak McCandless dialogował z ulubionymi książkami. Przy cytacie z *Waldenu* znajdujemy następujący przypis Krakauera: „Fragment, zakreślony w jednej z książek, znalezionych przy szczątkach Chrisa McCandlessa. U góry strony wpisane jego ręką, drukowanymi literami słowo »prawda«” [Krakauer 116].

W wiele zdradzającym akapicie Krakauer ubolewa nad obsesją na punkcie utworów Londona: „McCandless był oczarowany Londonem od dzieciństwa. [...] Zafascynowany opisywanym przez Londona życiem na Alasce i Yukonie, czytał wciąż na nowo *Zew krwi*, *Białego kła*, *Północną Odyseję*. Był pod wrażeniem tych opowieści, zapominał wręcz, że stanowiły one wytwór autorskiej fantazji, fikcję, wynikającą z romantycznej wrażliwości Londona” [Krakauer 50].

Tutaj i w innych miejscach Krakauer łączy samodzielną edukację literacką ze śmiercią McCandlessa. Jego kardynalnym błędem było, jak sugeruje autor, nie to, że czytał Londona, lecz że czytał go zbyt emocjonalnie – a w tym „oczarowaniu” nie rozpoznał różnicy pomiędzy rzeczywistością a przedstawieniem.

Reakcje mediów na śmierć McCandlessa – nieśląbnące nawet w XXI wieku – mogłyby wypełnić całe tomy⁵. Fani traktują go jak bohatera ludowego i poświęcają mu nieskończoną liczbę artykułów i wpisów do sieci. Dla swoich wyznawców McCandless jest ikoną nonkonformizmu, dla krytyków zaś aroganckim i niemającym pojęcia o dziczy dzieciakiem z miasta. Jego historia, widziana z perspektywy edukatorów, stawia

5 Artykuł dla „New Yorkera” z 2013 r., w którym Krakauer rozwija teorię związaną z otruciem się McCandlessa, wywołał nową dyskusję o książce *Wszystko za życie*, podobnie jak opublikowane w 2014 r. wspomnienia siostry zmarłego [McCandless].

trudne pytania o rolę pisarstwa o naturze i innych form estetycznych w edukacji środowiskowej. Czytanie mogło zdezorientować McCandlessa, jednak przede wszystkim obudziło w nim miłość do natury i niechęć dla tych ideologii, które ekokrytyka uznaje za wypaczone. Mówiąc inaczej, czytelnicze afekty wykształciły u niego świadomość ekologiczną i polityczną, a nawet zainspirowały do samodzielnego zdobywania wiedzy o naturze poza murami uczelni. W którym miejscu kształcenie to poszło nie tak? Niewykluczone, że nigdy

nie poznamy wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie, jednak ono samo może pokierować nas do swoich romantycznych korzeni. Ponad wszystko zaś błądzenie Chrisa McCandlessa powinno uświadomić, jak żywotne pozostały romantyczne niepokoje związane z edukacją, afektem i etyką.

lista prac cytowanych

Berlant, Lauren. *The Female Complaint: The Unfinished Business of Sentimentality in American Culture*. Duke University Press, 2008.

Butler, Marilyn. Introduction to *Frankenstein; or, The Modern Prometheus, by Mary Shelley*. Oxford University Press, 1993.

Darwin, Erasmus. *The Botanic Garden*. Joseph Johnson, 1791.

Ganea, Patricia A. et al. "Do Cavies Talk? The Effect of Anthropomorphic Picture Books on Children's Knowledge about Animals". *Developmental Psychology*, no. 5, 2014, p. 283.

Garrard, Gregory. "Ecocriticism and Education for Sustainability". *Pedagogy*, vol. 7, no. 3, 2007, pp. 359-383.

Hall, Dewey W. *Romantic Naturalists, Early Environmentalists: An Ecocritical Study, 1789-1912*. Ashgate Publishing Ltd., 2014.

Holmes, Richard. *The Age of Wonder: The Romantic Generation and the Discovery of the Beauty and Terror of Science*. Vintage, 2010.

Houser, Heather. *Ecosickness in Contemporary U.S. Fiction*. Columbia University Press, 2014.

Into the Wild. Directed by Sean Penn, Paramount Home Entertainment, 2008.

Jackson, Noel. *Science and Sensation in Romantic Poetry*. Cambridge University Press, 2008.

Johnson, Samuel. *The Rambler*, no. 4, London, 1750.

Krakauer, Jon. *Wszystko za życie*. Translated by Magdalena Jakóbczyk Rakowska, Prószyński i S-ka, 2008.

Littau, Karin. *Theories of Reading: Books, Bodies, and Bibliomania*. Polity, 2006.

Louv, Richard. *Ostatnie dziecko lasu*. Translated by Anna Rogozińska, Grupa Wydawnicza Relacja, 2014.

---. *The Nature Principle: Reconnecting with Nature in a Virtual Age*. Algonquin, 2011.

Massumi, Brian. *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press, 2002.

McCandless, Carine. *The Wild Truth*. Harper Luxe, 2014.

McLane, Maureen. "Literate Species: Populations, 'Humanities', and Frankenstein". *ELH*, vol. 63, no. 4, 1996, pp. 959-988.

McWhir, Anne. "Teaching the Monster to Read: Mary Shelley, Education and Frankenstein". *The Educational Legacy of Romanticism*, edited by John Willinsky, Wilfrid Laurier University Press, 1990, pp. 73-92.

- Mellor, Anne K. *Mary Shelley: Her Life, Her Fiction, Her Monsters*. Routledge, 1989.
- Millner, Michael. *Fever Reading: Affect and Reading Badly in the Early American Public Sphere*. University of New Hampshire Press, 2012.
- Pearson, Jacqueline. *Women's Reading in Britain, 1750-1835: A Dangerous Recreation*. Cambridge University Press, 1999.
- Pinch, Adela. *Strange Fits of Passion: Epistemologies of Emotion, Hume to Austen*. Stanford University Press, 1999.
- Poovey, Mary. *The Proper Lady and the Woman Writer: Ideology as Style in Mary Wollstonecraft, Mary Shelley, and Jane Austen*. University of Chicago Press, 1985.
- Reddy, William. *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge University Press, 2001.
- Richardson, Alan. *British Romanticism and the Science of the Mind*. Cambridge University Press, 2001.
- . *Literature, Education, and Romanticism: Reading as Social Practice, 1780-1832*. Cambridge University Press, 1994.
- Sha, Richard C. "Volta's Battery, Animal Electricity, and Frankenstein". *European Romantic Review*, vol. 23, no. 1, 2012, pp. 21-41.
- Shelley, Mary. *Frankenstein, czyli Współczesny Prometheus*. Translated by Maciej Płaza, Wydawnictwo Vesper, 2013.
- Smith, Johanna M. "'Cooped Up' with 'Sad Trash': Domesticity and the Sciences in Frankenstein". *Frankenstein*, edited by Johanna M. Smith, and Ross C. Murfin, Bedford, 2000.
- Sobel, David. *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. The Orion Society, 1996.
- St. Clair, William. *The Reading Nation in the Romantic Period*. Cambridge University Press, 2004.
- Wordsworth, William. ["Był kiedyś chłopiec..."]. *Twarde dno snu. Tradycja romantyczna w poezji języka angielskiego*, translated by Zygmunt Kubiak, Noir Sur Blanc, 2002.
- . "Pięknym za nadobne". *Angielscy „Poeci Jezior”*, translated by Stanisław Kryński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1963.
- . "Prelude". *The Poems of William Wordsworth: Collected Reading Texts from Cornell Wordsworth*, vol. III, Humanities-Ebooks, 2009.
- . "Preludium". *Angielscy „Poeci Jezior”*, translated by Stanisław Kryński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1963.
- . "Przedmowa do drugiego wydania *Ballad lirycznych*". *Manifesty romantyzmu 1790-1830. Anglia, Francja, Niemcy*, translated by Krystyna Tarnowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1995.