

MARTA RAKOCZY

MIĘDZY OBRAZEM A LITERĄ, MIĘDZY WZROKIEM A DOTYKIEM

SZKIC O PRZEDSZKOLNEJ TYPOGRAFII

MARTA RAKOCZY

Kulturoznawczyni i filozofka. Zajmuje się antropologią słowa oraz antropologią edukacji. Współredagowała między innymi takie publikacje, jak *Antropologia praktyk językowych* (2016) oraz *Communicare. Almanach antropologiczny. Szkoła/pismo* (2015).

Polska podstawa programowa sformułowana przez MEN w 2012 roku dla przedszkoli przyjmuje, że dziecko kończące przedszkole jest przygotowane między innymi do dalszego, już szkolnego, rozwijania różnorodnych kompetencji piśmiennych¹. W kategoriach funkcji nie tylko intelektualnych, ale i społecznych, kompetencje te tworzą, mówiąc językiem Bourdieu, kapitał kulturowy dziecka, który pozwoli mu w przyszłości działać w społeczeństwie opartym na wszechobecnych przekazach piśmiennych, związanych między innymi z zawansowanymi czynnościami administracyjnymi i biurokratycznymi, opartymi na typografii – w tym typografii elektronicznej. Dlatego jednym z priorytetów zachodniego kręgu cywilizacyjnego jest polityka edukacyjna nakierowana na typografię². Nie jest ona wpisana jedynie w ministerialne dokumenty, artykuły poradnikowe i szerzej – w różnorodne, formułowane przez instytucje narracje towarzyszące procesowi wychowania. Jest częścią miejsc i rzeczy, posiadając materialne, niewerbalizo-

¹ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 977 z późn. zm.), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000977/O/D20120977.pdf> (30 października 2017).

² Zob. D.R. Olson, *Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*, tłum. A. Brylska, I. Hryniewicz, [w:] *Communicare. Almanach antropologiczny V. Szkoła/pismo*, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

wane korelaty składające się na tzw. program ukryty procesów edukacyjnych. Artykuł ten jest zaledwie szkicem usiłującym pokazać kilka fenomenów związanych z edukacją typograficzną przeznaczoną dla przedszkolaków. Chcę w nim dowiedzieć, że słowo typograficzne i obraz mogą stanowić dwa bieguny podobnych strategii wizualnej reprezentacji; a także że bieguny te są twórczo przetwarzane zarówno przez dzieci, jak i producentów przeznaczonych dla nich artefaktów, składając się na różnorodne polityki typograficzne.

Rozróżnienie obrazu i pisma drukowanego jako dwóch całkowicie innych efektów działania graficznego polegającego na stosownym ułożeniu linii na płaskiej powierzchni jest wynikiem określonych przemian kulturowych, których genezę i logikę należałoby dopiero odsłonić. Sposób myślenia zawarty w potocznych i naukowych wyobrażeniach pisma stanowi, jeśli wierzyć Timowi Ingoldowi³, skutek druku, a co za tym idzie – rozwiniętego przemysłu typograficznego, w którym pismo utrwała ruch maszyny, nie zaś ręki, a dukt stosownie zorganizowanych na stronie liter zaczyna być postrzegany jako coś niematerialnego, niemającego znaczeniowo nic wspólnego z samą powierzchnią zapisu⁴. Sama wizualność liter i ich układu traktowana jest jedynie jako odwołanie do zasady reprezentacji określonych struktur języka (nie zaś tego, co pozajęzykowe w wizualności), i materialności samych liter oraz ich określonych układów. To druk, zdaniem Ingolda, rozpoczyna proces konceptualizowania pisma, zgodnie z którym stanowi ono niematerialny system znaczeń, mający niewiele wspólnego z pracą ciała oraz jego otoczeniem kulturowym i wyczerpujący swoje cechy wizualne w zasadzie reprezentacji słowa przez określone układy graficzne. Tymczasem pismo – w tym także jego typografia – jest wrośnięte w materialną tkanę życia społecznego poprzez inne, także pozajęzykowe, symbolizmy, stając się przedmiotem wielozmysłowego, w tym cielesnego, doświadczenia kulturowego. Stanowi ono część krajobrazu kulturowego, który jest przedmiotem nie tylko wizualnego oglądu, ale i pozawizualnej wędrówki.

TYPOGRAFIA ADMINISTRACYJNA

Przedmiotem badań było jedno ze znanych mi dobrze przedszkoli publicznych. Jak na warszawską instytucję tego rodzaju ma ono wygląd dość typowy. Wnętrze zdobią liczne tablice informacyjne skupione w przedsionku, w którym mieszczą się sekretariat i gabinet dyrektorski. Ich typografia jest dość standardowa, typowa dla wszelkich pism administracyjnych. Kształt czcionki z punktu widzenia przyzwyczajzeń logowizualnych czytelnika jest możliwie najbardziej przejrzysty, neutralny, kładzie nacisk na treść reprezentowaną, nie zaś na jej formę związaną z jakimikolwiek pozajęzykowymi rodzajami ekspresji. Typograficzne artefakty nie stanowią tu jedynie tekstów o charakterze informacyjnym. Z jednej strony są znakiem władzy personelu oddelegowanego przez państwo, a z drugiej – kontroli rodziców i opiekunów. Jako takie stanowią znaki i katalizatory jawności wszel-

³ T. Ingold, *Rysowanie, pisanie i kaligrafia*, tłum. M. Rakoczy, „Teksty Drugie” 4/2015, s. 371–392.

⁴ Tamże, s. 384–387.

kich obecnych w przedszkolu czynności wychowawczych, które poprzez medium druku zyskują status poleceń, instrukcji lub informacji o charakterze zobiektywizowanym, odpersonalizowanym, obowiązującym wszystkich, nawet tych, którzy ich nie czytają. W tym sensie można je analizować jako narzędzia panoptyczne, podporządkowane kontroli i zasadzie przejrzystości reguł rządzących domeną publiczną⁵. Dobrym tego przykładem jest choćby wydruk trzech tzw. magicznych słów: „proszę”, „przepraszam”, „dziękuję”, umieszczony na wewnętrznych drzwiach jednej z sal. To, że nie mogą być one przeczytane przez większość dzieci, nie zmienia niczego w ich statusie znaków norm obowiązujących najmłodszych. Sam fakt ich pojawienia się narzuca określone zasady postępowania, których respektowanie ma odwoływać się znaczeniowo nie tyle do indywidualnych i partykularnych decyzji wychowawczyń, ile do obiektywnych norm, których powszechność budowana jest właśnie za pomocą typografii.

Jednocześnie typografia przedszkolnych informacji wyraźnie odcina się poetyką od typografii plakatów i billboardów związanych z przedsięwzięciami komercyjnymi. Typografii – dodajmy – mocnej, pogrubionej, często stylizowanej lub wręcz przerysowanej czcionki, którą Eric Gill określał w latach trzydziestych XX wieku mianem liter, które „krzyczą”, i którą łączył z komercjalizmem i industrializmem jako zjawiskami ściśle związanymi z kulturą druku⁶. Typografia przedszkolnych ogłoszeń jest oszczędna i prosta, sugerując, że pełni funkcje informacyjne, nie zaś perswazyjne. Zauważmy na marginesie, że przeciwstawienie perswazji i informacji – zobiektywizowanej i wiarygodnej, bo niepodporządkowanej partykularnym celom konkretnych ludzi lub grup interesu – jest wyraźne dla wielu praktyk tekstowych instytucji zarówno naukowych, jak i edukacyjnych, które wizualnością swoich przekazów tworzą określoną retorykę informacyjności. Nie przypadkiem eksperymenty estetyczne związane z różnymi krojami czcionki, zastosowanymi w głośnym, ministerialnym, bezpłatnym elementarzu do nauczania wczesnoszkolnego z roku 2014, spotkały się z dużym protestem ze strony rodziców i ekspertów⁷. Nie chodziło jedynie o krytykę eksperymentu estetycznego, lecz przede wszystkim – zróżnicowanej typografii w kontekście instytucji nauczania początkowego. Pluralizm typograficzny wydawał się wielu opiniotwórczym środowiskom czymś nie do pogodzenia z edukacją dzieci jako taką. To zaś mówi nam wiele o funkcjach, jakie w wielu kontekstach społecznych pełni zestandaryzowany, możliwie najmniej estetyzowany krój pisma. Warto też dodać, że informacyjność w kontekście instytucji edukacyjnych lub naukowych oznacza z reguły nie tylko przejrzystą, jak najmniej stylizowaną czcionkę, lecz także drukowane liternictwo w ogóle. Trzeba też pamiętać, że stosowane przez instytucje wzorce liternictwa, kładące duży nacisk na naturalność czcionki, mają swoją historię kulturową, którą zajmował się między innymi Eric Gill, pisząc, że

5 A. Karpowicz, *Panoptykon pisma*, „Kultura Współczesna” 2/2009, s. 151–166.

6 E. Gill, *Typografia. Esej o typografii*, tłum. M. Komorowska, Wydawnictwo d2d.pl, Kraków 2016.

7 Dyskusje wokół elementarza wieloaspektowo omawia Weronika Parfianowicz-Vertun, zob. W. Parfianowicz-Vertun, *Estetyczny alfabet. Dyskusje wokół projektów Nasz Elementarz i Pierwsza Książka Mojego Dziecka*, [w:] *Communicare...*, dz. cyt., s. 370–377.

to „zapotrzebowanie komercji, a zwłaszcza druku gazetowego, było bodźcem do opracowania krojów «nowoczesnych». Szybko się one upowszechniły i wszystko zostało im podporządkowane”⁸.

Oczywiście nie żyjemy w czasach całkowitej dominacji piśmienności typograficznej, wbrew temu, co twierdził Gill, pisząc, że litera oznacza dla ludzi XX (a z pewnością także XXI) wieku przede wszystkim literę maszynowo przetworzoną⁹. Istnieją praktyki i instytucje, w których pismo odręczne zyskuje nowe funkcje i znaczenia albo w których jest nadal nieodzowne. Jednak rękopiśmienność w przywołanym kontekście proksemicznym przedszkolnego przedsionka oznacza to, co partykularne, nieposiadające pieczęci instytucjonalnej wiarygodności. Dlatego zapisana odręcznie i powieszona na jednej z tablic informacyjnych kartka może sprawiać wrażenie działania niekontrolowanego, *ergo* niewiarygodnego, gdyż głównym medium instytucji, których działania reguluje biurokracja i administracja państwowa, jest druk.

W tym samym przedsionku mieszczą się prace dziecięce, posegregowane na grupy, opatrzone stosownym drukowanym nagłówkiem, stanowiące ekspozycję i potwierdzenie dziejącego się w budynku procesu edukacyjnego. Wszystkie związane są z jednym zadaniem lub jednym szablonem, ale opracowanym przez dzieci w różny sposób. Prace dzieci młodszych w znacznym stopniu oparte są nie tylko na doborze określonych, zindywidualizowanych form ekspresji (jak linia, kolor, rozmieszczenie elementów na stronie), ale i na ćwiczeniu grafomotoryki, a zatem opracowaniu precyzyjnego gestu rękopiśmiennego, który pozwoli potem ręce kreślić małe cyfry i litery na kartce zeszytu.

KAMPANIE NA RZECZ DRUKU

Na ścianie przy schodach prowadzących na drugie piętro wisi tablica poświęcona promowanej w przedszkolu i przeznaczonej także dla rodziców akcji „Cała Polska czyta dzieciom”, która w dużych miastach, zwłaszcza w instytucjach edukacji formalnej, ma dość szerokie pole oddziaływania. Na tablicy znajduje się lista rekomendowanych książek dla dzieci z wybranych przedziałów wiekowych. Odpowiedzialna za akcję Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom związana z kampanią na rzecz rozwoju czytelnictwa przyjmuje, że książka drukowana przynosi korzyści nie tylko indywidualne, lecz także społeczne i polityczne. Jest ona jednoznacznie utożsamiana z emancypacją, którą łączy się przede wszystkim ze społecznym powodzeniem w postaci sukcesu edukacyjnego. Lektura drukowanej książki – zdaniem Ireny Koźmińskiej i Elżbiety Olszewskiej, autorek wspomnianej kampanii – spełnia wiele funkcji, ale przede wszystkim „jest czynnością prawdziwie magiczną, zaspokaja bowiem wszystkie potrzeby emocjonalne dziecka”, „znakomicie wspiera rozwój psychiczny, intelektualny i społeczny, jest jedną z najskuteczniejszych strategii wychowawczych”¹⁰. Wspólne czytanie staje się

8 E. Gill, *Typografia...*, dz. cyt., s. 42.

9 Tamże, s. 42.

10 I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 47.

w tej narracji znakiem zaangażowanego rodzicielstwa, które z kolei buduje poczucie wartości dziecka będące gwarantem „efektywnej nauki i motywacji do niej”¹¹. „Codzienne czytanie dziecku dla przyjemności jest najlepszą inwestycją w jego przyszłość! Czytajmy dziecku 20 minut dziennie, codziennie!”¹² – piszą autorki kampanii. Pozbawienie obrazu i komunikacji ustnej komponentu symbolicznego i pajeutycznego świadczy w tym przypadku, znowu, o silnym utożsamieniu wychowania z piśmiennością kultury druku. Pamiętajmy, że to rozwinięta kultura typograficzna działa z jednej strony na rzecz wzmocnienia i poszerzenia społecznego obiegu tekstów, z drugiej zaś jego gruntownego przekształcenia. W kulturze tej tworzą się instrumenty kontroli lektury i dostępu do przekazów piśmiennych, a wraz z nimi – narzędzia oporu: kanony i antykanony literackie, cenzura treści tekstów publikowanych (państwowa, religijna), a także publikacyjne podziemie.

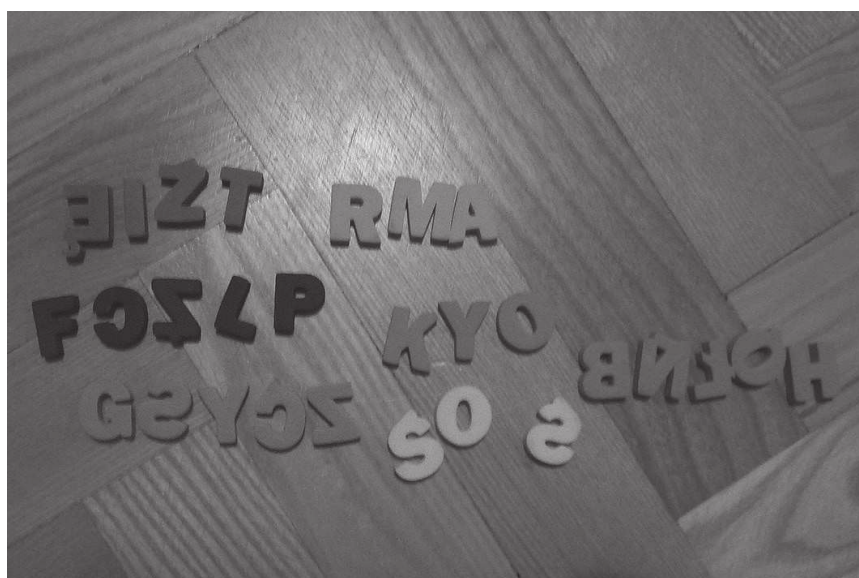
Wszystkie książki ze wskazanej listy są pozycjami dość tradycyjnymi typograficznie i wizualnie, rekomendowanymi ze względu na ich zawartość tekstową, nie zaś wizualność czy materialność. Czarny, neutralny druk – konotowany z przywołaną już informacyjnością, a zatem wiarygodnością i łatwością przekazu – a także rozmieszczenie tekstu na stronie mają być przezroczystą formą przekazania narracji, której głównym nośnikiem jest język. Pozajęzykowe formy ekspresji zostają zdeponowane w ilustracjach. Symbolizmy pisma/tekstu i rysunku/ilustracji są tu wyraźnie rozdzielone jako wzajemnie komplementarne, wspierające się, ale jednocześnie osobne formy znakowej ekspresji. Jednocześnie obraz w duecie tym pełni funkcje wyraźnie podrzędne, ilustrując opowieść, a zatem nie tworząc autonomicznej wobec języka sfery wyrażania znaczeń¹³. Ma wspierać w funkcji pajeutycznej słowo, którego autonomia zostaje w tej diadzie dobitnie wzmocniona. Jednocześnie obraz interpretowany jest w sposób kulturowo i percepcyjnie swoisty, i wyraźnie odróżniający się od litery, która zgodnie z tymi założeniami nie posiada komponentu obrazowego.

Jeśli dyskurs pisma drukowanego ma reprezentować słowa i środki ich językowej organizacji (w rodzaju choćby znaków interpunkcyjnych), to obraz ma reprezentować przedmioty świata percypowanego zmysłowo, pozajęzykowo, do którego słowa się odwołują. Tak rozumiany obraz konotowany jest z symbolizmem prostszym, opartym na działaniu zmysłów, a nie umysłu odpowiedzialnego za poziom ich symbolicznej nadorganizacji. Ów rozdział obrazu i pisma drukowanego oraz pozbawienie pierwszego z nich znaczeniowej autonomii pozwalają wizualność pisma utożsamiać wyłącznie z symbolizmem języka. Niesłuszne jest także inne utożsamienie – związane z myśleniem o obrazie w kategoriach prototypu będącego formą wizualnej nadorganizacji świata zmysłowo doświadczanego. Obraz można przecież traktować w inny sposób niż jako medium dwuwymiarowej reprezentacji wizualnej trójwymiarowego świata doświadczanego.

¹¹ Tamże, s. 101.

¹² Tamże, s. 46.

¹³ M. Rakoczy, *Obraz, pismo, szkoła w perspektywie antropologicznej*, [w:] *Więcej niż obraz*, red. E. Wilk, A. Nacher, M. Zdrodowska, E. Twardoch, M. Gulik, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk 2015, s. 543–560.



Fot. 1–3. Improwizacje typograficzne autorstwa Jadwigi i Marii (5 i pół roku oraz 3 lata), które udzieliły zgody na ich udostępnienie. Improwizacje pochodzą ze zbiorów własnych autorki artykułu.

Między obrazem a literą, między wzrokiem a dotykiem...

DRUK A OBRAZ

Aby dobrze zrozumieć specyfikę myślenia o obrazie jako formie reprezentacji rzeczy, zwłaszcza zaś to, w jaki sposób myślenie to wiąże się z traktowaniem typografii jako zjawiska kulturowo przezroczystego, przywołajmy przykład w postaci wizualności szatni omawianego przedszkola. Wejście to sygnalizuje wkroczenie w inny od wcześniej opisanego świat logowizualny. Jest on związany z zakładanymi potrzebami dziecka, nie zaś potrzebami i celami kontrolujących i kontrolowanych opiekunów. Ściany są kolorowe, gęsto wypełnione rysunkami o mocno zaznaczonych konturach. Znajdują się na nich rybki, grzyby, liście, muchomory i krasnale – przedmioty i postacie bajkowe lub związane z kalendarzem (świętami, porami roku). Jako takie nie tylko pozwalają dziecku oswajać miejsce za pomocą form, które w procesie socjalizacji zaczyna ono rozpoznawać jako przeznaczone dla niego, związane z domeną zabawy i szerzej – dziecięcych aktywności. Strukturyzują one także doświadczenie czasu, ucząc dziecko rytmu określonych działań społecznych (na przykład kalendarza świąt i związanych z nim aktywności świątecznych w postaci przygotowywania dekoracji). Nie ich treść jednak, lecz forma będzie tutaj głównym przedmiotem analizy. Nawet pobieżny rzut oka pozwala bowiem dostrzec, że ich zestereotypizowany kształt i kolorystyka tworzą reprezentacje nie tyle rzeczy, ile ich typów, upraszczających wyobrażenia przedmiotów do ograniczonego zestawu najbardziej charakterystycznych cech składających się niejako na ich wizualną definicję. Krótko mówiąc, są one reprezentacjami opisanego na gruncie psychologii poznawczej przez Eleanor Rosch tzw. prototypu, a nie konkretnego, działając na rzecz myślenia bardziej pojęciowego, zorientowanego na wyobrażenie idealnego reprezentanta określonego gatunku rzeczy, niż myślenia zmysłowego, podyktowanego przyjemnością pojedynczego aktu percepcji, dostrzegającego szczegół i niepowtarzalność zarówno przedstawienia, jak i przedstawianego przedmiotu.

Oczywiście, według wielu przedstawicieli nauk kognitywnych, prototypy jako formy organizacji pojęciowej bardziej przylegające do rzeczywistego doświadczenia niż formy oparte na arystotelesowskiej logice klas są związane po prostu z uniwersalnymi funkcjami organizmu, którego działanie w świecie wymaga zastosowania procedur poznawczych polegających na porównywaniu bodźców i nakładaniu na nie określonych schematów, pozwalających je łączyć z przeszłym i przyszłym doświadczeniem. Jak pisała Rosch: „Świat składa się z nieskończonej liczby możliwych do rozróżnienia bodźców. Jedną z podstawowych funkcji wszystkich organizmów jest dzielenie otoczenia i klasyfikowanie go, dzięki czemu nieidentyczne bodźce mogą być traktowane jako równoważne”¹⁴. A jednak zgodnie z reprezentowanym tu ujęciem antropologicznym wszelkie formy organizacji pojęciowej poddają się także wtórnemu, kulturowemu, w tym medialnemu, ustrukturyzowaniu. Kultura piśmienna, zwłaszcza rozwinięta kultura druku, działa silnie na rzecz swoistej klasyfikacji bodźców, zorientowanej na

¹⁴ E.H. Rosch, C.B. Mervis, W.D. Gray, D.M. Johnson, P. Boyes-Braem, *Basic objects in natural categories*, „Cognitive Psychology” 3(8)/1976, s. 383.

porządkowanie ich według określonych kategorii. Mocne konturowanie wiąże się z częstą w kulturze masowej „kreskówkową” stylistyką. Poza tym nawiązuje znaczeniowo raczej do kultury typograficznej niż rękopiśmiennej, opierając się na szablonowym, schematycznym tworzeniu form wizualnych (zarówno obrazów, jak i liter), ukrywającym niepowtarzalny, dynamiczny i procesualny gest powołującej je do życia ręki.

Obrazy pokrywające ściany szatni są odcięte od tła, podobnie jak odcinają się drukowane litery na stronie, z reguły nie nawiązując znaczeniem tworzonych przez nie słów do powierzchni, z której „wyrastają”¹⁵. Ich ramy tworzą, według nomenklatury Tima Ingolda, linie-ślady. Są to linie postrzegane i konceptualizowane jako znajdujące się na powierzchni, niezwiązane z nią znaczeniowo, lecz traktujące ją jedynie jako tło dla własnej prezentacji, tak jak w omawianych rysunkach, których kontury wyraźnie odcinają się od materialności tego, na czym zostały nakreślone. Podobnie działa w większości wypadków pismo drukowane – w tym także w większości książkowych projektów typograficznych przeznaczonych dla dzieci i nawiązujących stylistyką do awangardy. Odcina się ono od materialności strony jako powierzchni, nie wchodząc z nią w jakiegokolwiek znaczeniowe związki i traktując ją jako neutralną, płaską, semantycznie nieistotną płaszczyznę. Taka strategia wizualnej reprezentacji – niezależnie od tego, czy dotyczy mechanicznie reprodukowanych rysunków, pojedynczych liter czy napisów bądź tekstów – pozwala budować swoiste schematy interpretacji przekazów logowizualnych związane z opisywanym przez Waltera Onga dyskursem autonomicznym¹⁶. W dyskursie tym sens słów ma rzekomo wyczerpywać się w ich werbalnym, a nie materialnym lub wizualnym kształcie. Kształtuje to określone mechanizmy percepcyjne, skoncentrowane na swoistej pracy oka pozostającego w separacji od innych zmysłów, związanych mocniej z ciałem i poczuciem nie tyle dystansu przedmiotowo-podmiotowego wobec treści zapisanych na jakiegokolwiek powierzchni, ile zanurzenia w środowisku działania, w którym częścią świata doświadczanego czynią nas przede wszystkim dotyk, słuch i zapach¹⁷.

WIZUALNE ETYKIETY

Elementem stanowiącym część ukrytego programu wychowania do bycia człowiekiem druku postrzeganego jako medium abstrakcji jest też inny artefakt składający się na logowizualność i materialność szatni, a mianowicie znaczkki. Każde dziecko posiada na swojej półce stosowny znaczek-etykietkę, który pozwala mu szybko zlokalizować własne rzeczy. Znaczkki nie tylko oznaczają czyjaś własność,

15 T. Ingold, *Traces, threads and surfaces*, [w:] tegoż, *Lines. A Brief History*, Routledge, New York – London 2007, s. 39–71.

16 W.J. Ong, *Oralność i piśmiennosc. Slovo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 131.

17 W artykule tym świadomie odżegnuję się od stawiania pytań na temat relacji kulturowo kształtowanych form percepcji i ich ewentualnego podłoża organicznego, nie podejmując się żadnych rozstrzygnięć o charakterze normatywnym, mówiących o tym, które mechanizmy percepcyjne są bardziej naturalne, *ergo* bardziej sprzyjają naturalnemu rozwojowi dziecka.

ale też uczą postrzegać w kategoriach własności zarówno elementy wspólnej przestrzeni, jak i siebie. Dziecko z perspektywy przedszkolnej organizacji działań różni się od innych między innymi rzeczami i pozwalającym je zidentyfikować, przypisanym znaczkiem. Dzieci najmłodsze posiadają znaczki-ikony w rodzaju różowych domków, czerwonych truskawek i niebieskich samochodów, które, poza innymi funkcjami, dokonują określonej segregacji genderowej, ucząc rozróżnienia na formy reprezentacji zarezerwowane dla dziewczynek i chłopców, ale także wiekowej, związanej z budowaniem tożsamości grupy w kategoriach rocznika. Dlatego, między innymi, dzieci ze średnich grup mają znaczki, na które składają się kolorowe figury geometryczne w rodzaju żółtych kwadratów, niebieskich kółek czy czerwonych trójkątów. Znaczki dzieci z najstarszych grup są już, w przeciwieństwie do młodszych, kilkuelementowe i mają wymagać, jeśli nie czynności numerycznych (w postaci policzenia kolorowych patyczków lub trójkątów), to bardziej precyzyjnego ogarniania spojrzeniem znaku będącego grupą elementów.

Przyjrzenie się historii pomysłu pedagogicznego związanego ze „znaczkami” jest wysoce instruktywne. Ma swe źródło w przedsięwzięciach Karoliny i Róży Agassi, dziewiętnastowiecznych reformaterek wychowania przedszkolnego, których projekt pedagogiczny był w ich czasach jednym z najbardziej rewolucyjnych i z całą pewnością przetań szlaki święcącej do dziś triumfy pedagogice Marii Montessori. Stworzyły one placówki wychowawcze oparte na idei wzajemnej pomocy, w których starsze dzieci wychowywały młodsze, a poziom sprawczości podczas procesu wychowawczego – związanego z podkreślaniem spontaniczności, wolności dziecka i konieczności nienarzucania mu sztywnego harmonogramu działań – był nieporównywalnie większy niż w większości projektów wychowania przedszkolnego realizowanych pod koniec wieku XIX¹⁸.

W swoich pismach działaczki kładły nacisk na rolę znaczków w porządkowaniu świata wokół, także tych związanych z kategorią własności („moje”, „twoje”), oraz na wypracowywanie mechanizmów życia zbiorowego, w którym działanie wymaga podporządkowania się określonym wspólnym celom i regułom funkcjonowania. Funkcje znaczków były tu związane nie tylko z rozwojem społecznym dziecka, ale także poznawczym. Jak pisały siostry Agassi:

mali „analfabeci” odczytują wszędzie właściwy rysunek. [...] Odczytują własny znak, a czasem i rysunek innych dzieci. W ten sposób powstaje cała terminologia obrazkowa, sama przez się wartościowa, niezależnie od jej praktycznego zastosowania, gdyż każde dziecko bierze do ręki dane przedmioty i odnosi je na miejsce. Jest to znakomite przygotowanie do nauki języka. Powstają setki obrazków, same przez się stanowiące doskonałą grę, prowadzącą do pojmowania i zapamiętywania¹⁹.

¹⁸ M. Borowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 230–232.

¹⁹ K. i R. Agassi, za tamże, s. 471–472.

Terminologia obrazkowa miała być wizualnym słownikiem wspomagającym werbalny rozwój dziecka definiowanego jako „mały analfabeta”. Zauważmy, że pedagogika sióstr Agassi przyjmowała założenie obecne w rozmaitych przedsięwzięciach edukacyjnych do dziś, uznając obraz-ikonę za medium bardziej infantrylne, prostsze w stosunku do słowa pisanego, w tym drukowanego, które jest medium konotowanym z poznawczym zaawansowaniem. Sposób funkcjonowania terminologii obrazkowej oparty był na logice piśmiennej, związanej z nauką języka jako zestawu nazw wiążących się na mocy jedno-jednokładnej relacji z rzeczami przez nie denotowanymi. Nazwa w zabawach proponowanych przez siostry Agassi była samodzielny nosicielem znaczenia, podstawową cegiełką języka – dekontekstualizowaną z toku codziennej komunikacji, z wypowiedzi powstających wokół codziennych działań.

Jeśli chodzi o znaczki ze współczesnego, przywołanego tu, warszawskiego przedszkola, wszystkie mają, rzecz jasna, charakter obrazkowy. Ich analiza w kontekście typografii przeznaczonych dla dziecka wydaje się w pierwszej chwili zaskakująca. A jednak przynajmniej część mechanizmów związanych z ich kształtem i jego stratyfikacją podyktowana jest logiką typograficzną. Po pierwsze, podobnie jak pismo znaczki te opierają się na linii-śladzie, ucząc myślenia o graficznie zorganizowanej powierzchni jako o idealnie płaskiej, neutralnej i znaczeniowo przezroczystej. Oczywiście nie bez znaczenia jest to, gdzie znaczek jest umieszczony. To miejsce stanowi część jego znaczenia. Niemniej jednak rzecz – część szafki, którą oznacza – jest dla formy graficznej znaczka nieistotna. Stanowi on etykietę, której odrębność – inny status wobec przedmiotu materialnego jako rzeczy, a nie znaku – podkreślana jest białym, imitującym kartonik tłem, na którym ją umieszczono. Podobnie traktowany jest w ramach dominującej logiki piśmiennej znak pisany. Jest on etykietą oznaczającą rzecz lub pojęcia i nie jest z nią tożsamy, znak pisma traktowany jest bowiem jako coś, co nie ma nic wspólnego z materialnością rzeczy²⁰. Świadectwa tego rodzaju myślenia są rozliczne i obecne także w stosunkowo nowej literaturze antropologicznej, jak choćby u Tima Danta, który w swych badaniach materialności podkreśla niezbywalną różnicę między rzeczami a znakami typograficznymi – tym ostatnim, jego zdaniem, brakuje wieloznaczności, która cechuje rzeczy. Znak pisma drukowanego w jego ujęciu jest nie tylko jednoznaczny, ale i niematerialny, dwuwymiarowy, a więc płaski²¹.

Po drugie, ewolucja znaczków odpowiadająca zakładanemu rozwojowi dzieci przebiega w kierunku rozwoju zdolności numerycznych (liczenie elementów w grupie najstarszej) oraz umiejętności wychwytywania drobnych szczegółów graficznych (jak różnica między ułożeniem w znaczku linii, ich kolorystyką lub też liczbą), które nie odwołują się do różnic w rzeczach konkretnych, znanych z potocznego i – dodajmy – wielozmysłowego doświadczenia percepcyjnego (gruszka a jabłko). Zakładana ewolucja czynności poznawczych dziecka przebiega

²⁰ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, dz. cyt., s. 131–178.

²¹ T. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej*, tłum. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 16.

zatem od znaku postrzeganego jako znak konkretny (czerwona truskawka) do znaku postrzeganego jako znak abstrakcji (trzy linie pionowe o dość schematycznej kolorystyce), pozwalając wypracować u dziecka mechanizmy analizy elementów składających się na litery drukowane. Te same założenia, demaskowane choćby przez Roya Harrisa w *Racjonalności i umyśle piśmiennym*, widać we wszelkich ujęciach tworzonych na gruncie dyskursu naukowego, w ramach których myślenie konkretne, zorientowane na szczegół jest traktowane jako mniej doskonałe niż myślenie abstrakcyjne i w których zrozumienie znaku wymaga nie tyle przypisania mu konkretnego znaczenia, ile zrozumienia jego znaczenia w obrębie całego zamkniętego systemu znaków, podobnie jak w systemie reprezentacji, którym jest pismo²².

POLITYKI I TAKTYKI PIŚMIENNE

A jednak przedstawiona logika rządząca pismem typograficznym i obrazem unieważniana jest lub podważana przez twórców konkretnych artefaktów oraz same dzieci, co nakazuje badaczowi przyjąć istnienie wielu „polityk” i „taktów” typograficznych. Na rynku edukacyjnym istnieją bowiem produkty, które osłabiają wskazane powyżej tendencje i usiłują budować wokół przekazu typograficznego inne praktyki kulturowe, czyniąc litery alfabetu przedmiotem wizualnych, ale też cielesnych, zmysłowych manipulacji, dalekich od doświadczenia abstrakcyjnego systemu notacji, percypowanego jedynie za pomocą wzroku, w separacji od materialności powierzchni i cielesności własnego działania. Istnieją też poradniki metodyczne, które pokazują, jak mocno czynności piśmienne, w tym związane z percypowaniem słowa drukowanego, są związane z ciałem, choćby wypracowaniem odpowiednich mechanizmów analizy przestrzeni w kontekście własnej cielesności. Ciało nie we wszystkich rejonach kulturowych jest jedynie przedmiotem typograficznej opresji, a jeśli tak, to stanowisko Michela de Certeau piszącego o zadrukowywanych dyskursami władzy ciałach ludzi nowożytnych nie wydaje się zasadne²³. Przeciwnie, ciało może być elementem alternatywnego doświadczenia typograficznego, którego nieprzejrzystość należy dopiero odsłonić.

Artefaktami, jakie należałoby w tym miejscu przywołać, są choćby: różnorakie pieczątki z literkami alfabetu, literowe puzzle – kartoniki, które towarzyszą obrazkom, miękkie, gumowe i kolorowe literki dołączane do barwnych szablonów, za pomocą których można sporządzić „drukowany” napis, literki-puzzle, które są częścią piankowych mat stanowiących wyposażenie niektórych dziecięcych pokoi. Wszystkie je łączy jedno – pozwalają przydać praktykom dotyczącym typograficznego liternictwa nowych form ekspresji (jak kolor, miękki, obły kształt i miękkość w dotyku) oraz nowych form manipulacji związanych z układaniem z nich nieliniarnych ciągów i kompozycji, których główną zasadą organizacji jest, przykładowo, kolor, nie zaś fonetyczne znaczenie. Oczywiście w narracji

²² R. Harris, *Racjonalność a umysł piśmienny*, tłum. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 105–114.

²³ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 135–141.

producentów mają one służyć układaniu słów traktowanemu jako zabawa. Konstytytywnym elementem zabawy – jak podkreśla się w dominujących narracjach pedagogicznych – jest zaś orientacja na dziecko i jego swoiste potrzeby (stąd jasne kolory konotowane ze światem dziecięcym) oraz możliwość cielesnej manipulacji (której celem jest położenie nacisku na stosownie kontrolowaną i kształtowaną sprawczość dziecka, a także indywidualne wykonywanie określonych piśmiennych zadań).

Pomysły te, rzecz jasna, mają swoje antycypacje pedagogiczne, zwłaszcza w metodzie wspomnianej już Marii Montessori. To właśnie ona, upominając się o wcześniejszą niż siedem lat cezurę sformalizowanego wprowadzania w czynności piśmienne, starała się łączyć doświadczenie poznawania liter z konkretnym, zwłaszcza dotykowym, doświadczeniem zmysłowym. Chodziło o możliwość dotykania szorstkich, wykonanych na przykład z papieru ściernego liter-szablonów, umieszczonych na kolorowych kartonikach (ich kolory desygnowały spółgłoskę lub samogłoskę), po których dziecko miało wodzić palcami zgodnie z kierunkiem pisania. Doświadczenie dotyku miało poprzedzać w ten sposób czysto wizualną analizę litery jako takiej.

Ustawienie liter na osobnych kartonikach, co powoduje ich ruchomość i samodzielność, a więc wyłonienie z wizualnego ciągu związanego z zapisem odręcznym, w którym litery stanowią połączone ze sobą całości, jest z pewnością poddyktowane logiką typograficzną, która polega na rozumieniu słów jako struktur złożonych z liter – pojedynczych atomów, układanych linearnie i decydujących o postrzeganiu zamkniętych układów wizualnych w postaci drukowanej litery jako podstawowych elementów wszelkich wypowiedzi językowych. Jednak jest ono dalekie od przywoływanej wcześniej logiki typograficznej. Uruchamia bowiem medium dotyku i lokuje doświadczenie litery w pamięci nie tyle oka, co ręki, wiążąc ją ze stosownym ruchem i doświadczeniem cielesnym.

CIAŁO A TYPOGRAFIA

Wskazane projekty typograficzne są związane z typografią cielesną, stanowiącą – zgodnie z rozpoznaniem Agnieszki Karpowicz – „przedłużenie ludzkich zmysłów”²⁴, typografię gestyczną, wykorzystującą nietypowe dla niej formy ekspresji, w postaci choćby koloru, faktury, materiału, czyniąc literę rzeczą wyposażoną w specyficzną materialność, będącą dla dziecka przedmiotem eksploracji, bliską innym przedmiotom jego doświadczenia, zgodnie z prawidłowością, że „typograficzne słowo przeznaczone i skierowane do dzieci zachowuje swój mityczny związek z rzeczą, do której się odnosi”²⁵. Litery stanowią jeszcze rzeczy, przedmioty trójwymiarowe, percypowane nie tylko wizualnie. Nie są one usytuowane na powierzchni traktowanej jako tło odcinające je od innych przedmiotów materialnych i wyznaczającej im niejako inny od materialnego status. Związane

²⁴ A. Karpowicz, *Świat liter. Typografia dla dzieci w perspektywie antropologii słowa*, [w:] *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, red. G. Leszczyński, współpr. H. Gawrońska, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2013, s. 184.

²⁵ Tamże, s. 181.

z nimi możliwości manipulacji są dość niestandardowe z punktu widzenia dominujących, wykorzystywanych potem w edukacji wczesnoszkolnej praktyk czytania i pisania. Przypominają o tym, że doświadczenie pisma powiązane zarówno z czytaniem, jak i pisanem jest także doświadczeniem cielesnym, o czym zbyt pochopnie zapomnieli przedstawiciele zarówno *literacy studies*, jak i *new literacy studies*, koncentrując się na piśmie bądź jako technologii intelektu, działającej poprzez oko na określone struktury poznawcze, bądź jako różnorodnych praktykach związanych z wykorzystywaniem tekstów w charakterze wypowiedzi językowych, nie zaś swoistych rzeczy.

Aby zdać sobie z tego sprawę, wystarczy zapoznać się z jakimkolwiek podręcznikiem metodycznym na temat postępowania z dziećmi zdiagnozowanymi jako dyslektycy. Dysleksja rozwojowa, traktowana jako zespół dość różnorodnych dysfunkcji związanych z zaburzeniami percepcji odpowiedzialnej za płynne czytanie i pisanie, jest ściśle powiązana z rozwojem motorycznym dziecka, jak choćby z dobrze uwewnętrznionym schematem własnego ciała i przestrzeni, który staje się podstawą orientacji wzrokowo-cielesnej w działaniach z kartką papieru. Problem dysleksji jest problemem społecznym, mającym często decydujący wpływ na całą biografię edukacyjną. Jego geneza nie wiąże się jednak z możliwościami intelektualnymi dziecka i ma – niezależnie od współczesnych dyskusji na temat biologicznego podłoża zaburzeń dyslektycznych – charakter holistyczny. Dyskusje dotyczą bowiem różnorodnych kompetencji dziecka, związanych zarówno z jego życiem emocjonalnym, jak i posługiwaniem się własnym ciałem oraz orientacją przestrzenną. Kompetencji – dodajmy – których podstawa ma także charakter społeczny i medialny, ponieważ w społeczeństwie, w którym piśmienność nie pełniłaby tak istotnej funkcji, mogłyby się one okazać nieistotne, zatem dyskursywnie nieobecne. Nic dziwnego, że w tekstach dotyczących profilaktyki dysleksji napotkamy na ćwiczenia, których z reguły nie wiążemy z pisanem i czytaniem, takie jak: nawlekanie koralików, segregowanie klocków, wystukiwanie palcami rytmu, lepienie z plasteliny, zabawa kukiełkami i pacynkami, pływanie, także „na sucho”²⁶.

Co najciekawsze jednak, wskazane artefakty, podobnie jak te bardziej tradycyjne, prowokują często dzieci do własnych, nienormatywnych, typograficznych improwizacji, powstających wbrew lub w poprzek polityk dominujących. Jeśli wierzyć Lilianie Tolchinsky, która przyjmuje dość uniwersalizującą perspektywę psychologiczną, dzieci w zachodnim kręgu cywilizacyjnym z reguły w okolicach trzeciego roku życia są w stanie rozróżnić czynności rysowania i pisania, pisanie wiążąc z linearnym gestem i użyciem innych materiałów²⁷. Nie zmienia to faktu, że wariacje podejmowane w związku z literami dokonują często zbliżenia tych dwóch czynności, wykraczając formami ekspresji poza dominujące w kulturze dorosłych praktyki pisania. Przykładowo dzieci często postrzegają drukowane

²⁶ A. Tulczyńska, *Jak nauczyć się pisać?*, http://www.swierszczyk.pl/dla-rodzicow/index.php?option=com_content&catid=54&id=110&view=article (30 października 2017).

²⁷ L. Tolchinsky, *The configuration of literacy as a domain of knowledge*, [w:] *Cambridge Handbook of Literacy*, red. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge – New York 2009, s. 468–486.

szablony liter i cyfr poprzez schematy graficzne właściwe dla rysunku, dostrzegając podobieństwo litery „E” do grzebienia, a cyfry „4” do krzesła. Takie rozumienie znaków notacji numerycznej lub alfabetycznej jest dalekie od postrzegania ich po prostu jako elementów abstrakcyjnego, oderwanego od pozapisaćmiennego doświadczenia wizualnego systemu notacji.

W potocznym, ale także naukowym doświadczeniu często traktuje się typografię jako domenę mechanicznej reprodukcji, w której sam akt realizacji tekstu lub napisu wiąże się z naśladowaniem określonych, uprzednio zaplanowanych wzorców literniczych. Takie spojrzenie na liternictwo przyjmuje się na gruncie ujęć bardziej teoretycznych. Przykładem tego są choćby prace wielokrotnie tu cytowanego Erica Gilla, który pisał:

niezależnie od narzędzi, materiałów i warunków ekonomicznych (czyli pośpiechu i kosztów) artysta, liternik, w swoim mniemaniu zawsze odtwarzał istniejące formy, a nie wynajdywał nowych. [...] Rzemieślnicy wykuwający litery w XV stuleciu nie wynaleźli gotyku. Ich praca polegała na ryciu inskrypcji w kamieniu. Formy rytych przez nich liter to formy typowe dla pióra. Zupełnie ich to jednak nie obchodziło. Dla nich były to po prostu litery. I jak w czasach rzymskich rzymski skryba imitował formy inskrypcji wykutych w kamieniu, ponieważ dla niego nie było innych liter, tak w XV wieku, gdy pisanie piórem było najbardziej rozpowszechnioną i wpływową formą liternictwa, sytuacja się odwróciła i kamieniarz zaczął imitować skrybę – inskrypcja w kamieniu jest imitacją liter pisanych piórem (z pewnymi drobnymi modyfikacjami, które wymusza kamień), podczas gdy książka pisana w IV wieku była imitacją inskrypcji w kamieniu (z pewnymi drobnymi modyfikacjami, których wymaga użycie pióra)²⁸.

To jednak, co dzieci w wieku przedszkolnym czynią z gotowymi szablonami literniczymi w postaci choćby miękkich i kolorowych literek, jest dalekie od jakiegokolwiek reprodukcji, a często nie jest w ogóle podporządkowane zadaniu układania słów. Przypomina raczej gestyczno-wizualną wędrówkę, w której typografia nie jest jeszcze podporządkowana symbolizmowi językowemu i stanowi nie tyle znaki głosek, ile po prostu rzeczy wyposażonych w różnorodne, podlegające indywidualnej eksploracji jakości zmysłowe. W wędrówce tej linia układanych z liter kompozycji nie tworzy się według uprzednio istniejącej mapy, będącej wzorcem pozwalającym planować każdy krok zgodnie z istniejącą wcześniej graficzną reprezentacją. Jest improwizacją, w której sekwencje ruchów nie są uprzednio zdeterminowane, lecz tworzą się niejako „po drodze”, w której każdy następny ruch i jego kierunek podlegają względnie swobodnej decyzji zorientowanej na inne, pozatypograficzne środki ekspresji, jak choćby kolor lub określone użycie powierzchni.

Jeśli według Tima Ingolda prowadzenie duktu pisma alfabetycznego jest porównywalne do tkania, w którym każdym ruchem rządzi zasada odgórnie narzuconej, linearnej sekwencji gestów, to typograficzne kompozycje dzieci przypomi-

²⁸ E. Gill, *Typografia...*, dz. cyt. s. 36–37.

nają często dziecięce pląsy, niemające nic wspólnego z nanizowaniem w poziomej linii kolejnych elementów-liter zgodnie z narzuconym wzorcem gestycznego działania. Typografia staje się tu narzędziem improwizacji podważającej linearność pisma, jego osobność względem niepiśmiennych form graficznych (kolorowy rysunek) oraz zasadę dwuwymiarowości sygnalizującej niematerialność, czystą symboliczność zapisu. Doświadczenie to nie jest po prostu nieznaną formą tego, czym jest zapis typograficzny. Odsłania ono założenia wpisane w typografię rządzącą światem dorosłych. Stanowi formę eksploracji możliwości wpisanych w działanie graficzne, zanim reguły kulturowe je organizujące zostaną w pełni zinternalizowane i usztywnione.

Artykuł ten, rzecz jasna, jest zaledwie wstępnym rekonesansem tematu kulturowego programowania percepcji za pomocą typografii w określonych środowiskach instytucjonalnych. Rozwinięcie go wymagałoby uwzględnienia roli rękopiśmienności, w tym kaligrafii, w kształtowaniu nawyków percepcyjnych dziecka, zarządzaniu jego uwagą oraz w rozumieniu relacji między słowem, ciałem i rzeczą. Badania te, zwłaszcza w interdyscyplinarnym kształcie, mogłyby mieć fundamentalne znaczenie dla współczesnej antropologii badającej granice języka i to, co pozajęzykowe – cielesne, materialne, rzeczowe, stawiające opór naukowej dyskursywizacji. Potrzebne byłyby też analizy na temat kulturowych praktyk patrzenia jako praktyk swoistego zarządzania uwagą. Typografia jest dziełem nowoczesności, a nowoczesna kultura druku to nie tylko kultura masowo reprodukowanych książek, lecz także – o czym przypominał choćby Jonathan Crary – swoistych technik koncentracji uwagi, nakazujących dostrzegać pewne aspekty pola postrzeniowego, a rozpraszać się na inne²⁹. Badania, których podjęcie chciałabym w tekście tym postulować, powinny uwzględniać nowoczesne strategie władzy (politycznej i ekonomicznej), uwikłane w procesy edukacji formalnej, które czyniły dzieci bardzo ważnym podmiotem i przedmiotem tworzenia społeczeństwa nowoczesnego. Powinny też otwierać się na kontrnowoczesne lub nienowoczesne taktyki poszczególnych aktorów życia społecznego, w tym dzieci, których niepozorne i niedostrzegane często działania, rozumiane jako improwizacje, rzucają nowe światło na utrwalone w porządku nowoczesności dychotomie: język/rzecz, słowo/obraz, znak/materialność. Oczywiście interpretacja dziecięcej percepcji nasuwa wiele problemów metodologicznych, natury etycznej i poznawczej, związanych nie tylko ze społeczną nierównością takich osób, ale także ze *stricte* nowoczesnym traktowaniem doświadczenia dziecięcego jako „laboratorium” pozwalającego uchwycić to, co naturalne lub biologiczne, zatem pozakulturowe. W artykule tym programowo odżegnuję się od pytania o relację między tym, co warunkowane kulturowo, a tym, co oparte na organicznym podłożu, z powodów raczej etycznych niż epistemologicznych (choć bliska jest mi perspektywa Tima Ingolda, który redefiniuje dychotomię kultury i natury w sposób daleki zarówno od naturalizmu, jak i kulturalizmu). Przyjmuję, że ujrzenie

29 J. Crary, *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*, tłum. I. Kurz, Ł. Zaremba, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

w dziecku osoby improwizującej nie pozwala uczynić go jednocześnie reprezentantem uniwersalnych procesów rozwojowych dziejących się poza osobą i poza kontekstem jej działań.



**BETWEEN THE IMAGE AND THE LETTER, BETWEEN THE SIGHT AND THE TOUCH –
A SKETCH ON KINDERGARTEN TYPOGRAPHY**

The article focuses on analysing a couple of phenomena connected with typographic kindergarten education. Contrary to the classical view on the theory of literacy, I was trying to show how the image and the printed word can be based on similar strategies of both visual and sensual representations, and how these strategies are creatively transformed by different means of typographic activities, which eventually results in constitution of various literacy policies.

Między obrazem a literą, między wzrokiem a dotykiem...

