

MAJA STARAKIEWICZ

Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie*

Obraz jako argument w humanistyce

Image as Argument in the Humanities

Abstract

Popular belief about contemporary visual culture says that it is a space of either disinformation or communication chaos. Many humanities scholars are very critical about so called *pictorial turn* in culture, although the use of this term in this context is actually inappropriate, as *pictorial turn* was originally used to name the birth of visual studies as a separate academic field. The paper studies some other common misunderstandings about using images in scholarly communication and teaching and also presents some basic ideas how those may be overcome. The article presents the graphic designer's point of view, which seems to be supplementary, but in fact is needful in rapidly changing humanities.

* Wydział Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie
adres do korespondencji: Zawada 136e, 33-112 Tarnowiec
e-mail: maja.starakiewicz@interia.pl

W szeroko rozpowszechnionym określeniu „kultura obrazkowa” zawiera się negatywna ocena. Mowa o „obrazkach” – czymś infantylnym, blahym, bez znaczenia, a także łatwym w odbiorze. Ogromną ilość różnego rodzaju materiałów wizualnych, dostępnych na wyciągnięcie ręki dzięki środkom technicznym, postrzega się często jako zagrożenie dla „prawdziwej”, „poważnej” informacji, czyli informacji w formie tekstu. Określenie „kultura obrazkowa” jest powtarzane zwłaszcza przy okazji dyskusji o poziomie czytelnictwa lub edukacji. Co istotne, rzadko podaje się wtedy, jakie dokładnie obrazy ma się na myśli. Dochodzi zatem do zestawienia ze sobą dzieł sztuki, filmów, komiksów, przekazów reklamowych i wielu innych form — jest to bardzo duże (i nieuzasadnione) uogólnienie. Tak często przywoływany „zwrot wizualny” staje się pretekstem do przeciwstawiania porządku tekstu, kojarzonego z wiedzą, wykształceniem i elitarnością, z chaosem obrazów.

Zdecydowanie rzadziej zwraca się uwagę na fakt, że mamy do czynienia z kolejnym spośród wielu „zwrotów wizualnych”, które w przeszłości wiązały się np. z rozwojem malarstwa sztalugowego bądź pojawieniem się fotografii. Określenie „szaleństwo widzialnego” zostało użyte w odniesieniu do drugiej połowy XIX w. (Comolli 1980: 122), co dobrze pokazuje cykliczny charakter pewnego rodzaju „eksplozji” obrazów. W ramach tego zjawiska przemianom podlegają również funkcje przypisywane obrazom oraz relacje między wizualnym i werbalnym. Wszystkie te procesy wynikają przede wszystkim z pojawienia się nowego medium¹.

Ogłaszanie upadku kultury pod wpływem obrazów jest sporym nadużyciem. Także stanowisko przeciwne, które zasadza się na stwierdzeniu ostatecznego odejścia od „lingwistycznego imperializmu” nie odpowiada prawdzie, ponieważ nie uwzględnia skomplikowanych zależności między różnymi mediami. Trudno mówić o przekazach wyłącznie wizualnych (Mitchell 2006: 280). Krytykowany za nadmiar widzialnego Internet posługuje się przecież także dźwiękiem. W przypadku Internetu trudno mówić również o wyparciu tekstu przez obraz — dwa z większych portali społecznościowych, Facebook i Twitter, są w znacznym stopniu oparte na komunikacji przez tekst.

¹ Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że „zwrot wizualny” czy „piktorialny” był, w pierwotnym znaczeniu, wyodrębnieniem się *visual studies* jako dyscypliny akademickiej (Mitchell 1994: 11–34).

Łatwo pominąć fakt, że nawet literatura, kiedy tylko przybiera formę wydrukowaną, zyskuje warstwę wizualną, która może być wykorzystywana przez autora jako nośnik znaczeń. Znanym przykładem jest *Finneganów tren* — pierwsza i czwarta strona okładki są takie same, co oddaje kolistą strukturę dzieła (założenie to zostało uwzględnione w niektórych wydaniach, w tym i w polskim przekładzie). Joyce sam sugerował, jak powinny wyglądać okładki i typografia jego książek (Bazarnik, Fajfer 2012: 11). Książka jest obiektem trójwymiarowym, który oddziałuje na wszystkie zmysły, choć bez wątpienia najwięcej bodźców dostarcza wzrokowi. Wiele zależy tutaj od projektanta książki, ale także autor tekstu powinien być świadomy tego, co mówi forma, a nie tylko treść.

Współczesne spory o relacje między słowem i obrazem zazwyczaj sprowadzają się do prób ustalenia hierarchii. Istnieje ona na poziomie biologicznym — w sposobie porządkowania bodźców przez mózg. Gdy posługujemy się jednocześnie wzrokiem i dotykiem, bodźce taktylne są podporządkowywane wzrokowym (Kibédi Varga 1989: 32). Jednak gdy przyjmiemy za oczywiste, że słowo i obraz przenikają się w większości komunikatów, które odbieramy, bardziej stosowne wydaje się zadawanie pytania o to, w jaki sposób te dwa elementy się przenikają oraz dlaczego. Tak postawiony problem pozwala na analizę w kontekście historycznym, która może być pomocna w określeniu tego, jak wyglądały zmiany w tych relacjach. Dużo więcej uwagi poświęca się oczywiście słowu w formie zapisanej, a więc wizualnej, niż w jego postaci oralnej — dźwiękowej. „Człowiek piśmienny (...) ma skłonność, by *universum* komunikacji i myśli oralnej pojmować nie inaczej niż jako wariant uniwersum piśmienności” (Ong 2011: 30). Ten sposób myślenia rozciąga się także na pojmowanie obrazu, czego dowodem mogą być metafory stosowane powszechnie w tekstach dotyczących kultury wizualnej: alfabetyzm wizualny (*visual literacy*), gramatyka obrazu, czytanie obrazu i tak dalej. Zasadność stosowania tych metafor jest warta bliższego rozpoznania — poruszę ten temat w dalszej części artykułu.

Nieoczywiste i płynne są nawet definicje słowa i obrazu, co jest bardzo dobrze wiadome, gdy porówna się pojmowanie tych dwóch pojęć we współczesnych studiach nad kulturą wizualną na przykład z filozofią średniowieczną, zwłaszcza w kontekście recepcji pism św. Augustyna (Colish 1968: 55–109). Średniowiecze jest zresztą okresem dostarczającym innych nieoczywistych przykładów. Jeden z najbardziej spektakularnych stanowi Księga z Kells. Zawarte w niej inicjały łączą nie tylko obraz i tekst, lecz także figurację z abstrakcją.

Materiału do porównań, dość zresztą zaskakujących, dostarcza także wiek XVIII. Oświecenie było momentem przejścia z kultury oralno-wizualnej do skoncentrowanej na tekście (Stafford 1999). „Późna epoka druku” (Bolter 2014) w dużym stopniu opiera się na koncepcjach będących skutkami owej zmiany. Ten anachroniczny багаż sprawia, że z pewną rezerwą podchodzi się do edukacyjnego czy informacyjnego potencjału komunikatów wizualnych. Znane z wczesnej nowożytności graficzne pomoce naukowe, eksperymenty czy diagramy zostały podporządkowane komunikacji werbalnej i sprowadzone do roli opcjonalnie występującej ilustracji. Niewątpliwie również takie wykorzystanie daje pozytywne efekty. Wykorzystuje bowiem znany mechanizm tzw. podwójnego kodowania. Przekaz jest zapamiętywany lepiej, gdy pamięć jest pobudzana zarówno przez obraz, jak i przez tekst.

Problem kompetencji

Rola obrazu we współczesnej kulturze jest paradoksalna. Wytwarzanie obrazów oraz ich oglądanie stało się łatwiejsze niż kiedykolwiek, jednak ciągle bardzo powszechne bywa odmawianie im doniosłej roli w różnych dziedzinach działalności człowieka. W procesie edukacyjnym na wszystkich szczeblach liczba godzin poświęcona kształceniu w zakresie *visual literacy*² jest zupełnie niewspółmierna do znaczenia obrazów w kulturze i codziennym życiu. Pewne elementy można znaleźć w nauczaniu języka polskiego, wiedzy o kulturze, plastyki i informatyki, jednak daje się zauważyć, że im starszy jest uczeń, tym mniej ma do czynienia z obrazem, o ile oczywiście nie jest tym tematem szczególnie zainteresowany. Problem ten jest widoczny także na poziomie akademickim.

Dyskusyjne są zatem twierdzenia o „wizualnej biegłości” pokolenia *digital natives* (Dylak 2012: 124). Samo funkcjonowanie w środowisku nasyconym obrazem nie decyduje jeszcze o tym, że odbiorca potrafi odczytać wszystkie informacje zawarte w komunikacie wizualnym. Także samodzielne stworzenie takiego komunikatu wymaga znajomości kodów kulturowych, systemu odniesień, zrozumienia podstaw retoryki obrazu, a także umiejętności posługiwania się odpowiednimi narzędziami (technikami rysunkowymi, programami graficznymi itd.). Ten ostatni aspekt jest pomijany wyjątkowo często. Zmiany, które pozwoliłyby wypełnić tę lukę w edukacji są z pewnością trudne do wprowadzenia, także ze względu na opór przed edukacją inną niż oparta na tekście. Uczenie tworzenia obrazów jest postrzegane jako element edukacji artystycznej, a nie kulturowej³, aktywność przeznaczona dla dzieci, które nie posługują się jeszcze tekstem jako wszechstronnym narzędziem komunikacji.

Ciekawym eksperymentem pedagogicznym był kurs prowadzony przez Jamesa Elkinsa, jednego z najważniejszych badaczy kultury wizualnej (Elkins 2003: 158). Wprowadził on w życie swój postulat o konieczności wykonywania obrazów przez przyszłych badaczy przedstawić: studenci próbowali swoich sił w kopiowaniu dzieł sztuki (od średniowiecznych po pochodzące z XX wieku), by zrozumieć je lepiej, niż jest to możliwe w przypadku samego oglądania reprodukcji. Powtarzając gest twórczy, dużo łatwiej jest zrozumieć emocje autora, a także wiele aspektów formalnych dzieła — dukt pędzla lub ekspresję linii. Ten mechanizm działa także wtedy, gdy kopista-badacz nie dysponuje takimi umiejętnościami jak artysta.

Myślenie wizualne

Kwestią kluczową dla zrozumienia roli obrazu w przekazywaniu wiedzy jest *myślenie wzrokowe*, czyli czynny charakter percepcji. Określenie to zostało spopularyzowane przez Rudolfa Arnheima, psychologa ze szkoły Gestalt, którego książka pod tym właśnie tytułem (Arnheim 2011) stanowi punkt odniesienia dla wielu badaczy kultury wizualnej, a także dla artystów czy pedagogów zajmujących się edukacją artystyczną. W swojej książce Arnheim

² Spór o to, jakie kompetencje miałyby wchodzić w zakres *visual literacy*, jest ciągle nierozstrzygnięty, lecz wspólnymi punktami rozmaitych definicji są zazwyczaj umiejętności obejmujące analizę i interpretację rozmaitych przedstawień wizualnych oraz ich tworzenie (*Visual Literacy* 2008).

³ Można powiedzieć, że edukacja artystyczna jest jedną z form edukacji kulturowej. Dokonuję tego rozróżnienia, by wskazać, że twórczość (plastyczna, literacka czy inna) w procesie edukacyjnym bywa postrzegana jako cel sam w sobie lub rozrywka, zabicie czasu, a zajmują się nią tylko ludzie uzdolnieni w tym kierunku. Tymczasem gdy mówimy o twórczości jako elemencie edukacji kulturowej łatwiejsze jest zrozumienie, że aktywność tego typu wykształca rozmaite umiejętności potrzebne nie tylko przyszłym artystom: umiejętności komunikacyjne, myślenie przestrzenne, poczucie estetyki, przekazywanie informacji w wiedzę oraz wiele innych. Twierdzenie to dotyczy także nauczania na kierunkach humanistycznych.

używa także sporadycznie określenia *myślenie wizualne* (Arnheim 2011: 23), które wydaje się precyzyjniej opisywać zjawisko, bowiem myślimy przy pomocy obrazów i właściwości przestrzennych także wtedy, gdy nie posługujemy się wzrokiem. Na potrzeby tego artykułu będę posługiwać się zatem pojęciem *myślenie wizualne*, które zasadniczo jest tożsame z Arnheimowskim *myśleniem wzrokowym*.

Myślenie wizualne jest oparte na procesach wyboru i abstrahowania. Selektywność widzenia pozwala skupiać się na najważniejszych w danej chwili informacjach pochodzących ze świata zewnętrznego. Dzięki temu unikamy marnotrawienia sił i czasu na przetwarzanie zbędnych danych. Wybór dokonuje się między innymi przez fiksację wzroku, która ustanawia hierarchię i porządek w polu percepcyjnym. Bez tego mechanizmu człowiek byłby bezradny wśród chaosu bodźców.

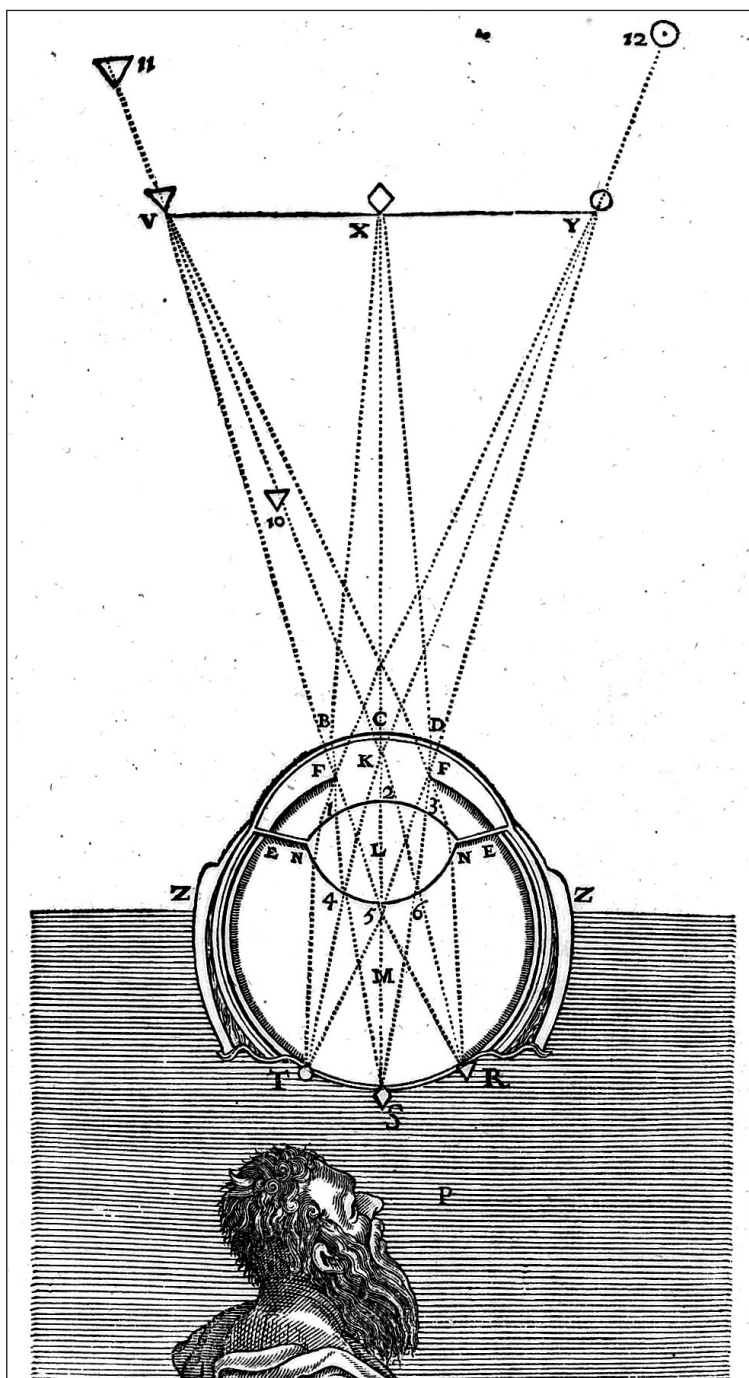
W swoich pracach Arnheim dobitnie podkreśla, że obrazy powstają nie tylko dzięki biernej recepcji bodźców, lecz także dzięki aktywnemu postrzeganiu, które ma charakter intelektualny. Tym samym udziela jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, które przez wieki nurtowało naukowców badających procesy widzenia. Wyrazem tych dociekań jest rycina z *La Dioptrique* Kartezjusza (rys. 1) przedstawiająca proces refrakcji światła w oku. Postać znajdująca się poniżej schematu oka jest metaforą rozumowego charakteru widzenia (Mirzoeff 2016: 87).

Widzenie nie jest aktem wyłącznie „wizualnym”, optycznym, lecz skomplikowanym procesem łączenia człowieka ze światem, co odbywa się przy udziale różnych zmysłów (nie tylko wzroku) i mózgu. Bierność widzenia (za Popperem nazywana czasami „teorią kuli na śmieci”) została ostatecznie obalona przez naukowców z kręgu Gestalt (Gombrich 2009: 4). Okazuje się jednak, że mimo ciągłego rozwoju badań nad percepcją, humanistyka niezmiennie pozostaje bastionem przestarzałych teorii na ten temat, czego dowodem jest opór przeciwko stosowaniu rozmaitych „narzędzi” wizualnych (*Visual Literacy* 2008: 32) jako, rzekomo, zagrażających powadze i komunikacyjnej ekonomii tekstu pisanego.

Patrzeć/widzieć/wiedzieć

Różnica między tymi trzema czynnościami jest szczególnie wyraźna podczas nauki rysunku. Wiadomo, jak wygląda bryła sześcienna w rozmaitych perspektywach, lecz gdy przychodzi do przeniesienia jej z trzech wymiarów rzeczywistości widzialnej na dwa wymiary kartki okazuje się, że bez wypracowania umiejętności obserwacji, nie jest łatwo oddać perspektywę w sposób realistyczny.

Nasze widzenie jest kształtowane przez rozmaite czynniki. Są nimi między innymi tak zwane reżimy skopiczne (*Vision and Visuality* 1988: 3–27). Ktoś, kto chce ćwiczyć rysunek akademicki (realistyczne studium zazwyczaj modelu lub martwej natury), co jest zwykle wstępnym etapem kształcenia w zakresie rysunku na polskich uczelniach artystycznych, musi zacząć od zmiany sposobu patrzenia na rysowany obiekt. Może być on bardzo mocno zdeformowany przez skróty perspektywiczne lub światło. Autor rysunku musi więc zaufać swoim oczom, by uwierzyć, że w pewnych ustawieniach modelu jest możliwe, że jego stopa będzie wyglądała na dużo większą od głowy. W rysunkowym studium analizuje się także relacje między częściami tworzącymi całość — na przykład położenie nóg względem osi wyznaczonej przez kręgosłup. Mogłoby się wydawać, że tego typu spostrzeżenia nie będą przydatne dla kogokolwiek poza artystami wizualnymi, jednak nie jest to zgodne z prawdą. Problem patrzenia w rysunku pozwala zrozumieć, jak bardzo względny charakter ma obraz.



Rys. 1. Proces refrakcji światła w oku według *La Dioptrique* Kartezjusza

Właściwość ta może być wyjaśniona za pomocą nieprzekładalnej na język polski różnicy między *picture* a *image*⁴. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że z materialnie istniejącego „obiekту” malarskiego (a także graficznego, fotograficznego, rzeźbiarskiego itd.), czyli *picture*, wynikają rozmaite obrazy — *images*. Dzieje się tak dzięki mnogości sposobów widzenia, które możemy zastosować w odniesieniu do każdego z „obiekтуw” wizualnych.

Na obraz olejny patrzy się zazwyczaj pod kątem przedstawionych na nim wydarzeń, postaci, przedmiotów, a celem jest przede wszystkim rozpoznanie anegdoty⁵. Wspomniany już James Elkins w książce pod dającym do myślenia tytułem *How to Use Your Eyes* dokonuje analizy obrazu olejnego pod kątem jego materialności — opisuje układ spękań farby (tzw. krakelur) jako zapis oddziaływania na obraz rozmaitych czynników (Elkins 2000: 20–28). Jego wiedza manifestuje się już przez samo zadawanie pytań: Czy spękania mają jeden główny kierunek? Jaki jest kształt „wysp” powstających między bruzdami w farbie? Czy wszystkie są tej samej grubości? Postawienie tych pytań i odpowiedź na nie są możliwe tylko wtedy, gdy ma się wiedzę z zakresu technologii malarstwa (np. tkania płótna czy nakładania gruntu — bazy pod właściwą warstwę malarską) i historii sztuki.

Można więc zapytać, czy wiemy tyle, ile widzimy, czy widzimy tyle, ile wiemy? Pierwsze pytanie odpowiada pierwszemu spojrzeniu — spojrzeniu rysownika studium, natomiast drugie — spojrzeniu badacza analizującego spękania farby. Oba te sposoby są poprawne i skuteczne, bo ich wybór (spośród wielu innych dostępnych sposobów patrzenia i widzenia) wynika ze zrozumienia, jak funkcjonuje dany bądź właśnie tworzony obraz. W obu podejściach kluczową kwestią jest świadomość. To, czy wynika z wiedzy, czy może należałoby określić ją raczej jako pewnego rodzaju inteligencję wizualno-przestrzenną lub wiedzę milczącą, pozostaje zupełnie inną kwestią.

Metafory

W humanistyce, poza dziedzinami, w których obraz jest w sposób oczywisty przedmiotem badań, wizualność bywa obecna bardzo często. Wynika to przede wszystkim z właściwości języka, bowiem obfituje on w metafory, których podstawą są doświadczenia fizyczne (jak poruszanie się czy bycie w spoczynku). Johnson i Lakoff (2010) ten rozległy zbiór ujęli wspólną nazwą *metaphor orientacyjnych*. Należą do nich biegunowe opozycje góra–dół („szczęśliwy to w górę”, „smutny to w dół”) lub przód–tył („przyszłość to do przodu”, „przeszłość — do tyłu”). Wśród elementarnych relacji przestrzennych należy wymienić także prawo–lewo, centrum–peryferia oraz wewnątrz–zewnątrz.

Wymienione wyżej metafory orientacyjne mogą stanowić punkt wyjścia czy budulec do tworzenia złożonych komunikatów wizualnych, jakimi są na przykład abstrakcyjne diagramy, choć zasadniczo znajdują zastosowanie we wszystkich możliwych rodzajach obrazów, ponieważ umiejętność komponowania elementów zależy w dużym stopniu od umiejętności posługiwania się metaforami orientacyjnymi. Upodobanie do metafor wynika nie tylko z właściwości języka, lecz także z percepcji. Na budowaniu metafor polega bowiem proces tworzenia analogii, czyli „widzenia jako...” (Coyne 1995: 254–259).

⁴ Kilka odmiennych propozycji tłumaczenia tych pojęć na polski można znaleźć w: Kurz, Zaremba 2013.

⁵ W takim ujęciu niemożność rozpoznania anegdoty jest pierwszą przeszkodą w odbiorze sztuki abstrakcyjnej. Skonsternowany widz oświadcza z rezygnacją „Nie wiem, o co w tym chodzi”.

Najważniejsze koncepcje humanistyki nierzadko są oparte na metaforach wizualnych. Klasyczne przykłady stanowią jaskinia platońska, *tabula rasa* Arystotelesa, *camera obscura* Locke’a czy *panoptikon* Foucalta. Metafory te mogą być podstawą dla przedstawienia graficznego lub malarskiego (np. w postaci ilustracji do tekstu), jednak funkcjonują przede wszystkim jako argument w dyskursie i podstawa rozważań. Ze względu na to, że w powyższych przypadkach można mówić o obrazie nie tylko jako o „przedstawieniu widzialnego”, lecz przede wszystkim jako o koncepcji, Mitchell nazywa je *hypericons* (1987: 6). Nieco inny charakter posiada natomiast reprodukcja słynnej grafiki bistabilnej, przedstawiającej kaczkę-królika, zamieszczona w *Dociekaniach filozoficznych* Wittgensteina (2000: 271) oraz wielu innych pracach odnoszących się do związków widzenia i poznania. Grafika ta pełni rolę meta-obrazu, ponieważ wizualizuje problem „widzenia jako...” (por. Gombrich 1981: 16–17, 230).

Reprodukcje

W pracach wydawanych drukiem bądź publikowanych w Internecie wykorzystuje się reprodukcje, zazwyczaj dzieł sztuki. Umieszczenie reprodukcji w tekście lub jego sąsiedztwie (np. na końcu książki) jest działaniem, które także może generować pewne informacje. Zwraca na to uwagę John Berger w popularnej książce *Sposoby widzenia* (2008: 27–31). Wskazuje na przykładach konkretnych dzieł, że nawet kwestia tak trywialna, jak umieszczenie bądź pominięcie podpisu pod reprodukcją zmienia jej wymowę. Pozytywnym przykładem wykorzystania bogatego i różnorodnego materiału wizualnego w charakterze argumentu są trzy tomy monumentalnej *Historii ciała* (2011, 2013, 2014). Każdy tom jest zakończony kilkudziesięciostronicowym zestawieniem reprodukcji obrazów malarskich, rycin o różnym charakterze (religijnym, pornograficznym, naukowym, instruktażowym, satyrycznym), diagramów, fotografii, wizualnych zapisów badań medycznych, druków reklamowych, kadrów filmowych i innych. Większość z nich opatrzone komentarzem znacznie wykraczającym poza zwyczajowy podpis obejmujący tylko podstawowe informacje o atrybucji, datowaniu, tytule, technice czy wymiarach. Dzięki temu zabiegowi samo zestawienie reprodukcji jest swoistym esejem wizualnym, który streszcza wymowę tekstu (reprodukcje zostały uporządkowane chronologicznie i odnoszą się do wszystkich głównych tematów poruszonych w tekście), ale także zachęca czytelnika do skonfrontowania wiedzy z treści z wiedzą możliwą do pozyskania z zamieszczonych w książce materiałów wizualnych. Zestawienia te stanowią pozytywny przykład wykorzystania potencjału zde-
rzania ze sobą obrazów, a także dopełniania ich tekstem-komentarzem.

Reprodukcje umieszczone w bezpośrednim sąsiedztwie tekstu także mogą przyjmować charakter istotnych dla treści argumentów, a nie wyłącznie „dekoracji”, elementów przyciągających wzrok. W tomie dotyczącym *Pasaży* Waltera Benjamina autorka, Susan Buck-Morss (1989), umieściła bardzo dużą liczbę reprodukcji, zróżnicowanych nie mniej niż te, które pomieszczono w *Historii ciała*. Miała do wykorzystania duży potencjał, ponieważ pisma Benjamina stanowią jeden z fundamentów kultury wizualnej jako nauki. W jej książce obrazy działają zdecydowanie najmocniej, gdy są umieszczone po kilka obok siebie na rozkładówce pozbawionej tekstu (poza podpisami obrazów). Treści wynikające z zestawienia są przemyślane i zaskakujące: jedna z rozkładówek pokazuje obok siebie zdjęcia nowoczesnych elewatorów zbożowych oraz detal i ogólny widok Partenonu (Buck-Morss 1989: 150–151). Samo zestawienie przynajmniej dwóch reprodukcji powoduje powstawanie

nowych sensów. Wykonany w ten sposób „montaż” graficzny nie tylko organizuje formy, lecz także konstruuje treści. Warte uwagi są również umieszczone w książce diagramy, które prezentują między innymi konceptualną przestrzeń *Pasaży* (Buck-Morss 1989: 25).

Diagramy

Kolejnym sposobem na tworzenie treści przy użyciu środków wizualnych są diagramy. Spośród wszystkich wymienionych przeze mnie taktyk wizualnych ta wydaje się najrzadziej stosowana w humanistyce. Przekonanie o tym, że diagramy są narzędziami przystającymi wyłącznie do nauk ścisłych nie jest prawdą, a świadczy jedynie o nieznajomości szerokiego zakresu formalnego i komunikacyjnego diagramów.

Diagramami nazywamy przedstawienia danych statystycznych (wykresy kołowe, słupkowe itp.), przedstawienia relacji (drzewa, diagramy Venna, sieci i kłącza, a także inne schematy topologiczne), tabele, czasami także plany i mapy. Te ostatnie są szczególnie ciekawe z punktu widzenia humanistyki, bo same w sobie są metaforami. Tworzenie mapy może być opowiadaniem o pewnej określonej wizji świata. Nawet to, co wydaje nam się naukowe, tj. w pełni obiektywne, także jest metaforą. Większość funkcjonujących współcześnie map wykorzystuje odwzorowanie Merkatora, którego nieuniknioną wadą jest znaczne pomniejszanie rzeczywistej wielkości Afryki. Wnioski o wizji świata, która wynika z takiej mapy, narzucają się same, choć z pewnością nie jest łatwo przekroczyć granicę oczywistości i wyjaśnić to zjawisko w sposób wyczerpujący.

Diagramy służą nie tylko do prezentowania informacji, lecz także do ich „generowania”. Proces ten zasadza się na tym, że poszczególne części (dane) zebrane razem wytwarzają nową jakość. Ta wartość dodana powstaje między innymi dzięki wizualnemu opracowaniu danych, nadaniu informacjom hierarchii, zakomponowaniu ich na stronie. W ten sposób realizuje się postulowana przez Johannę Drucker (2014) *graphesis*, czyli interpretacja dokonywana przy pomocy środków graficznych.

Diagramy pełnią ważną rolę w metodzie *distant reading*. Nie jest moim celem omawianie założeń tej metodologii oraz zasadności jej stosowania. Z punktu widzenia projektanta graficznego zainteresowanego humanistyką ważna jest przede wszystkim funkcja diagramów w tej metodzie. Podobnie jak w opisaney wyżej koncepcji *graphesis* mają one przede wszystkim generować nowe informacje. Franco Moretti proponuje do tego celu trzy struktury wizualne zaczerpnięte z innych nauk: wykresy ilościowe, mapy oraz drzewa (Moretti 2016). Mapami nazywa także formy bliższe właściwie wykresom topologicznym niż tradycyjnym mapom — na przykład diagramy pokazujące przestrzeń narracyjną analizowanego utworu (Moretti 2016: 47, 55). Otrzymuje zresztą interesujące rezultaty — wskazuje bowiem przestrzenie nie tylko linearne, lecz także dwu- i wielobiegunowe, trójkątne oraz koliste. Można uznać to raczej za *explanandum* niż *explanans*, lecz bez wątpienia narzędzia wizualne są najodpowiedniejsze do pozyskania tego typu informacji.

Wybór struktury najwłaściwszej nie jest wyborem oczywistym. Przekonanie o tym, że nie powinno się stosować wykresów kołowych jest coraz powszechniejsze, choć niewiele osób potrafi powiedzieć, na czym właściwie polega problem⁶. Po raz kolejny trzeba się zatem odwołać do koncepcji *visual literacy*, bo to właśnie do tego zbioru kompetencji należy

⁶ Wadą wykresów kołowych jest to, że poszczególne wartości procentowe trudno ze sobą porównać — na pierwszy rzut oka nie da się określić, ile razy „wycinek” A jest większy bądź mniejszy od B. Dużo łatwiej ocenić to, gdy dane są zaprezentowane na poziomych, równoległych do siebie słupkach.

umiejętność dobrania struktury do komunikatu, formy do treści. Tworzenie diagramów na potrzeby humanistyki prowokuje do tego, by modyfikować istniejące struktury lub szukać zupełnie nowych, by móc skutecznie komunikować dwuznaczność lub złożoność pewnych zjawisk. Zadanie to wymaga współpracy między badaczami i artystami lub projektantami graficznymi, ale sądzę, że można to uznać raczej za szansę niż przeszkodę.

Typografia

Omówione wyżej formy wizualne nie są oczywiście jedynymi możliwymi. Na uwagę zasługują także środki typograficzne, takie jak na przykład dobór kroju pisma i jego wielkości, układ tekstu na stronie, podkreślenia, wizualne wyróżnienie nagłówków, cytatów, manipulowanie pustą przestrzenią, czyli tzw. światłem. W przypadku języków zapisywanych alfabetem łacińskim, wizualność pisma wydaje się trudno zauważalna, niemal przezroczysta. Łatwość manipulowania rozmaitymi krojami pism w programach służących do przygotowania tekstu do druku sprawia, że pomijane jest to, iż pismo jako obraz także niesie ze sobą pewne znaczenia. Można podejrzewać, że świadomość tego faktu wynika po części z ciągłości tradycji kaligraficznej, która jest utrzymywana na przykład w piśmie arabskim czy chińskim (Mersmann 2009: 389). W kulturach tych podział na słowo i obraz nie jest także traktowany tak ściśle jak w kulturze europejskiej.

Eksperyment w zakresie budowania znaczeń środkami typograficznymi przeprowadziła wspomniana już wcześniej Johanna Drucker. Jej niewielka autotematyczna książka udowadnia, że „w przestrzeni pozornie statycznej strony oddziałują rozmaite siły” (Drucker 2013: 4). Są to między innymi podstawowe napięcia kompozycyjne takie jak góra–dół, prawo–lewo, centrum–peryferia. Kompozycyjna linearność tekstu, jak przypomina Drucker, może być przelamywana — akapity prezentujące przeciwstawne argumenty są zestawione obok siebie, a nie jeden po drugim.

Kolejny raz, tak jak w przypadku różnicy między *picture* a *image*, można skarżyć się na pewien niedostatek pojęciowy w języku polskim — słowo *czytelność* łączy w sobie angielskie *legibility* i *readability* (Tracy, cyt. za: Unger 2011: 170). O ile właściwie wszystkie drukowane teksty naukowe są możliwe do odczytania (*legible*), jeśli tylko nie pojawił się jakiś poważny błąd drukarski, o tyle zdecydowanie nie wszystkie są łatwe w czytaniu (*readable*)⁷. Środki typograficzne mogą sprawić, że tekst będzie nie tylko przejrzysty wizualnie, lecz także lepiej zrozumiany. Podobną rolę pełnią znaki interpunkcyjne, które nie zawsze są prostym przeniesieniem właściwości słowa mówionego na słowo pisane. O ile pauza powstała jako odpowiednik oddechu między wypowiedzianymi słowami, o tyle przecinek powstał jako wizualny wyznacznik jednostek znaczeniowych (Vanderdorpe 2008: 140–141). Zrozumienie tekstu mogą wspomagać przewidziane przez autora wyróżnienia (pogrubiony krój pisma czy kolor), tekst wypunktowany, poprzedzony nagłówkiem itd. Książka Drucker stanowi swoisty katalog służących do tego środków. Omawia także ich wpływ na odczytywanie treści. Tym samym każe nam dojrzeć aspekty zazwyczaj niezauważalne, co wynika zresztą

⁷ Odwołuję się raczej do rozumienia tych pojęć, jakie jest powszechne wśród typografów i projektantów, a nie do definicji słownikowych, w których słowa te są czasami uznawane za synonimiczne. Różnicę, którą mam na myśli, można sprowadzić do tego, że *legibility* odnosi się raczej do możliwości odróżnienia od siebie poszczególnych znaków (liter), natomiast *readability* dotyczy raczej większych jednostek: zdań, akapitów itp. *Legibility* jest zatem cechą kroju pisma, a *readability* — całego tekstu.

z pojmowania typografii jako przezroczystego „pojemnika” na treść. Nie dokonuję tutaj oceny tego założenia, pragnę raczej zwrócić uwagę na problem, który można ująć w malowniczej, jak sądzę, metaforze — czy typografia to okno, czy raczej witraż?

Czytanie, gramatyka, retoryka... obrazu

Często w odniesieniu do obrazu używa się słownictwa zaczerpniętego z komunikacji opartej o piśmienność. Koncepcja *visual literacy* jako alfabetyzmu wizualnego jest oparta na tej samej tekstualnej metaforze. Prowokuje to do zadania po raz kolejny, choć w innym kontekście, pytania o obraz wobec słowa — na jakiej zasadzie można porównać (o ile w ogóle) tworzenie wymienionych wyżej obrazów (np. diagramów) bądź ich zestawień (jak w przypadku esejów wizualnych składających się z reprodukcji) z pisanem?

Można spotkać się z dwoma, przeciwnymi wobec siebie stanowiskami, których punktem wyjścia jest zgoda bądź niezgoda na rozumienie obrazu jako tekstu, który można (lub nawet należy) czytać.

Stanowisko aprobujące ma długą tradycję, bo wywodzi się z motywu *ut pictura poesis* (Louvel 2013: 13). W zrozumieniu, na czym polega podobieństwo, pomaga odniesienie się do definicji lektury jako operacji semiotycznej, która polega na „systematycznym gromadzeniu znaków składających się na wspólne uniwersum sensów” (Vandendorpe 2008: 147). W tak pojmowanym procesie lektury „czytelnikiem jest ktoś, kto w danym momencie poświęca się bez reszty procesom percepcji, rozumienia i interpretacji znaków składających się na komunikat” (Vandendorpe 2008: 149). W tym sensie czytelnikiem komunikatu wizualnego, jakim jest obraz, może być każdy, kto usiłuje zrozumieć przedstawienie, chociażby ograniczające się do elementów analizy ikonograficznej, czyli rozpoznania motywów, alegorii, sytuacji (anegdot) itd. Innym aspektem jest cały szereg przeżyć czy doznań o charakterze poza-intelektualnym, których dostarcza obraz, zwłaszcza dzieło sztuki, lecz zagadnienie to zdecydowanie wykracza poza temat niniejszego tekstu.

Próby opisu „języka” obrazów zazwyczaj przybierają formę określenia podstawowych składowych, które nie mają jednak jednogłośnie przyjętej nazwy. Można mówić na przykład o kolorach czy geonach, jednak wydaje się, że najbardziej przystępną koncepcję zaproponował kartograf i geograf (poniekąd także teoretyk projektowania graficznego), Jacques Bertin. Jest to koncepcja tzw. *zmiennych wizualnych* (*variables visuelles*), którymi są kształt, kierunek, wzór oraz aspekty kolorystyczne (odcień, nasycenie, jasność).

Podjęcie systematyzujące reprezentują także artyści, między innymi Wassily Kandinsky (1986) czy Paul Klee (1953), obaj należący do kręgu Bauhausu. Ich teksty są bardzo bogate w materiał wizualny. W przypadku Klee twierdzenia przybierają formę niezwykle oryginalnych i zróżnicowanych diagramów.

Wątpliwości wobec „czytania” obrazu, wizualnej „gramatyki” i innych tego typu metafor wynikają przede wszystkim z tego, że szukanie podobieństw zamiast różnic może nie sprzyjać lepszemu zrozumieniu działania obrazów i takiego ich „konstruowania”, by mogły stać się nośnikami określonych treści. Metafory owe mają być wynikiem dycho-tomicznego myślenia, z gruntu modernistycznego i nieprzystającego do współczesności (Hocks i Kendrick 2003: 3–5). Kolejnym argumentem są wątpliwości co do tego, czy obraz spełnia kryteria znaku, co stoi na przeszkodzie budowania metafor na gruncie semiotycznym.

Tłumaczenie, transpozycja czy remediacja?

Obraz i tekst nie są całkiem odrębnymi trybami komunikacji. Jak widać, ich wzajemne przenikanie się jest dość mocne. Pozostaje zatem pytanie, czy możliwa jest zmiana formy komunikatu z obrazu na tekst i odwrotnie. W jaki sposób zmieni to treść? Jak zostaną rozłożone merytoryczne akcenty? Problematiczne jest nawet nazwanie tego zabiegu. Można rozważać co najmniej trzy określenia: tłumaczenie, transpozycja i remediacja. Pierwsze wskazuje na obraz jako na język, czego być może należałoby unikać, jeśli podkreśla się odrębność obrazu od słów. Transpozycja, a także, co oczywiste, remediacja, świadczą o zmianie medium, a więc trybu lub sposobu komunikacji, dlatego są to określenia, jak sądzę, właściwsze, lecz raczej nie do przyjęcia bez pewnych zastrzeżeń. Najbardziej przekonujące, bo nieodnoszące się bezpośrednio do pojęć teoretycznoliterackich, czy związanych z nauką o mediach, jest wyjaśnienie oparte na czasowniku: „[Diagramy] uprzestrzenniają (*spatialize*) własności semantyczne w ramach czytelnego systemu graficznego” (Drucker 2013: 12). Oczywiście diagramy działają w sposób specyficzny, ale należy zwrócić uwagę na to, że elementy diagramatyczne są obecne także w innych rodzajach obrazów. We wspomnianej już *Historii ciała* obrazy są uporządkowane chronologicznie, a zatem tworzą pewnego rodzaju oś czasu. Myślenie diagramatyczne, będące właściwie tożsame z myśleniem wizualnym może manifestować się wszędzie tam, gdzie posługujemy się wzrokiem, bowiem każdy rodzaj obrazu może cechować się spójnością, logiką i ekonomią przekazu. Ich szczególny rodzaj, diagramy, mogą być skutecznym „interfejsem” informacji, punktem przecięcia projektowania graficznego i humanistyki.

Bibliografia

- Bertin Jacques (1999), *Sémiologie graphique. Les diagrammes — les réseaux — les cartes*, Editions EHSS, Paris.
- Bazarnik Katarzyna, Fajfer Zenon (2012), *Trzy kwarki dla nocnych Marków* [w:] J. Joyce, *Finneganów tren*, przeł. K. Bartnicki, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Bolter Jay David (2014), *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*, przeł. A. Małecka i M. Tabaczyński, Korporacja Ha!art, Kraków–Bydgoszcz.
- Buck-Morss Susan (1989), *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Arcades Project*, The MIT Press, Cambridge–London.
- Visual Literacy* (2008), red. J. Elkins, Routledge, New York–London.
- Colish Marcia (1968), *The Mirror of Language: A Study of the Medieval Theory of Knowledge*, Yale UP, New Haven.
- Comolli Jean-Louis (1980), *Machines of the Visible* [w:] *The Cinematic Apparatus*, red. T. de Laurentis, S. Heath, St. Martin's Press, New York.
- Coyne Richard (1995), *Designing Information Technology in the Postmodern Age*, The MIT Press, Cambridge.
- Drucker Johanna (2013), *Diagrammatic Writing*, Onomatopée, Eindhoven.
- (2014), *Graphesis. Visual Forms of Knowledge Production*, Harvard UP, Cambridge–London.
- Dylak Stanisław (2012), *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka* [w:] *Media — Edukacja — Kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów.
- Elkins James (2000), *How to Use Your Eyes*, Routledge, New York.
- (2003), *Visual Studies. A Skeptical Introduction*, Routledge, New York–London.
- Gombrich Ernst Hans (1981), *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*, przeł. J. Zarański, PIW, Warszawa.
- (2009), *Zmysł porządku. O psychologii sztuki dekoracyjnej*, przeł. D. Folga-Januszewska, Universitas, Kraków.
- Historia ciała* (2011), t. 1, *Od renesansu do oświecenia*, red. G. Vigarello, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Historia ciała* (2013), t. 2, *Od rewolucji do I wojny światowej*, red. A. Corbin, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Historia ciała* (2014), t. 3, *Różne spojrzenia. Wiek XX*, red. A. Corbin, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Hocks Mary, Kendrick Michelle (2003), *Introduction: Eloquent Images* [w:] *Eloquent Images. Word and Image in the Age of New Media*, red. M. Hocks, M. Kendrick, The MIT Press, Cambridge–London.
- Jay Martin (1988), *Scopic Regimes of Modernity* [w:] *Vision and Visuality*, red. H. Foster, Bay Press, Seattle.
- Johnson Mark, Lakoff George (2011), *Metafory w naszym życiu*, Aletheia, Warszawa.
- Kandyński Wasyl (1986), *Punkt i linia a płaszczyzna*, PIW, Warszawa.
- Klee Paul (1953), *Pedagogical Sketchbook*, Frederick A. Praeger, New York.
- Louvel Lilian (2013), *From Intersemiotic To Intermedial Transposition: Ex-Changing Image Into Word/Word Into Image* [w:] *Picturing The Language of Images*, red. N. Pedri, L. Petit, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle.

- Kurz Iwona, Zaremba Łukasz (2013), *Potęga i nędza królestwa obrazów. Animistyczna ikonologia W.J.T. Mitchella* [w:] W.J.T. Mitchell, *Czego chcą obrazy?*, przeł. Ł. Zaremba, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Mitchell William John Thomas (1987), *Iconology — Image — Text — Ideology*, University Of Chicago Press, Chicago—London.
- (2006), *Pokazując widzenie: krytyka kultury wizualnej*, przeł. M. Bryl, „Artium Quaestiones”, 2006 nr 17.
- Mersmann Birgit (2009), *(Ideo-)Logical Alliances between Image and Script: Calligraphic Reconfigurations in Contemporary Chinese Art* [w:] *Elective Affinities. Testing Word and Image Relationships*, red. C. McLeod, Rodopi, Amsterdam—New York.
- Moretti Franco (2016), *Wykresy, mapy, drzewa. Abstrakcyjne modele na potrzeby historii literatury*, przeł. T. Bilczewski, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Ong Walter Jackson (2011), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Stafford Barbara Maria (1999), *Artful Science. Enlightenment Entertainment and the Eclipse of Visual Education*, The MIT Press, Cambridge (Massachusetts)—London.
- Unger Gerard (2011), *Kiedy czytamy* [w:] *Widzieć/wiedzieć. Wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*, red. P. Dębowski, J. Mrowczyk, Karakter, Kraków.
- Wittgenstein Ludwig (2000), *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa.
-