

*Natalia Tsai\**

## CZARNO NA BIAŁYM POEZJA KONKRETNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKOWYCH

**Słowa kluczowe:** poezja konkretna, poezja wizualna, odbiorca, interpretacja, alfabet, literatura

**Streszczenie.** Niniejszy artykuł poświęcony jest problemowi wykorzystania poezji konkretnej w glottodydaktyce. Wydaje się bowiem, że wielu nauczycieli języków obcych nie docenia potencjału drzemiącego w tego typu utworach. Mogą one tymczasem sprawdzić się w pracy ze słuchaczami reprezentującymi różne kręgi kulturowe (wynika to m.in. z faktu, że tendencja do nadawania wyrazom i tekstom form wizualnych inspirowanych realnymi kształtami ma charakter uniwersalny). W tekście poruszony zostaje problem odbioru wierszy konkretnych i tworzenia własnych tekstów nimi inspirowanych. Omówione są ponadto korzyści wynikające z wprowadzenia takich utworów na zajęcia językowe. Całość zamyka opis lekcji przeprowadzonej z cudzoziemcami uczącymi się polskiego w łódzkim Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców (SJPdC).

### WSTĘP

W dobie, kiedy coraz to nowsze rodzaje tekstów kultury znajdują zastosowanie w procesie glottodydaktycznym, istnieją warunki sprzyjające wprowadzaniu na zajęcia rozmaitych form wypowiedzi. Poezja konkretna, jak dotąd dość rzadko goszcząca w klasach językowych, ma wszelkie dane po temu, by zaistnieć jako jeden z gatunków tekstów towarzyszących nauce. Myślą przewodnią niniejszego tekstu nie jest postulowanie jak najczęstszego użycia konceptów tekstowo-graficznych w glottodydaktyce, ale jedynie dostrzeżenie i podkreślenie możliwości, jakie daje sporadyczne jej wykorzystywanie w roli tekstu do odczytania (czyli w roli bodźca) oraz tekstu do napisania (produktu samodzielnej pracy twórczej studenta/ucznia).

---

\* natalia.tsai@onet.eu, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, al. Kościuszki 65, 90-514 Łódź.

## 1. DEFINICJE POJĘCIA

Przedstawienie definicji poezji konkretnej niezbędne jest z wielu względów, m.in. dlatego, że termin ten dla wielu osób pozostaje niejasny. W toku badań ankietowych nad obecnością poezji w procesie glottodydaktycznym<sup>1</sup> okazało się, że ponad 40% badanych nauczycieli nie wiedziało, co kryje się pod tym pojęciem. Można jednak podejrzewać, że w większości była to kwestia nieznanomości samego określenia, braku powiązania go ze zjawiskiem, z którym pewnie respondenci zetknęli się niejednokrotnie. Warto wobec tego przytoczyć kilka wybranych definicji.

Jak podają autorzy *Słownika terminów literackich* (2008, s. 403), poezja konkretna to nurt we współczesnej poezji eksperymentalnej, którego budulcem są graficzne reprezentacje znaków językowych (litery i ciągi liter, niekiedy ułożone w słowa) lub izolowane brzmienia (w przypadku poezji fonicznej, określanej mianem muzyki konkretnej)<sup>2</sup>. Poszukiwania w obrębie wizualnego odzwierciedlenia znaków językowych stanowią o przynależności tej formy działalności artystycznej także do grafiki, a zatem do sztuk plastycznych. W utworach reprezentujących ten nurt obok znaków literowych występują często znaki interpunkcyjne, diakrytyczne, cyfry, symbole matematyczne itp. Stanowią one układy, o których wymowie w dużej mierze decyduje wzajemne odniesienie na płaszczyźnie. Wielu propagatorów ruchu poezji konkretnej wierzyło w możliwość wypracowania ponadnarodowego, uniwersalnego języka poetyckiego. Często mówi się też o ich powiązaniach z futurystami, głoszącymi postulat „słowa w przestrzeni” i dadaizmem (więcej na ten temat: Finlay 2000, s. 13, Thomas 1973, s. 118 i 214).

Dla M. Giżyckiego (2002, s. 121) poezja konkretna to „swoiste poematy kompozycyjno-wizualne [...] tworzone za pomocą różnych układów liter i znaków typograficznych, nie podporządkowanych jednak związkom semantycznym i syntaktycznym”. Stanowi ona odmianę poezji wizualnej, obejmującej teksty poetyckie, także historyczne (w tym starożytne), w których słowa, linijki lub inicjały tworzą obrazy<sup>3</sup>.

Jak podaje *Słownik pojęć współczesnych* (Bullock i in. 1999, s. 443), pojęcie to zdobyło popularność w roku 1956, podczas słynnej wystawy sztuki konkretnej

<sup>1</sup> Badania te przeprowadzone zostały przez autorkę niniejszego artykułu na potrzeby pracy doktorskiej wśród glottodydaktyków z Polski i Tajwanu. W sondażu wzięło udział 159 nauczycieli różnych języków, głównie indoeuropejskich, pracujących w placówkach edukacyjnych różnych szczebli – od szkół podstawowych po uczelnie wyższe.

<sup>2</sup> Jednym z czołowych reprezentantów tego prądu jest francuski artysta, Bernard Heidsieck (ur. 1928), który od 1962r. zajmuje się tzw. *Poésie Action*, prezentowaną na ok. 500 pokazach publicznych na całym świecie. Dotychczas wydał on ponad 80 albumów ze swoimi poematami. Ciekawe refleksje na temat istoty poezji i jej miejsca pośród innych dziedzin sztuki przedstawia w tekście *Postawiono mnie na nogi, więc zostaje* (Heidsieck 2004).

<sup>3</sup> W literaturze przedmiotu funkcjonuje też pojęcie poezji figuralnej (Norwich 1994, s. 379). Odnosi się ono do utworów, które cechuje wyjątkowość układu graficznego oraz rozmieszczenie słów/liter nawiązujące do treści lub nastroju wiersza. Od połowy XX wieku poezja figuralna utożsamiana bywa z poezją konkretną.

w São Paulo, zorganizowanej przez grupę brazylijskich poetów i projektantów, inspirowanych **sztuką konkretną**<sup>4</sup>. Według opublikowanego przez nich *Planu pilotażowego*, opublikowanego w przeglądzie „Noigandres” (nr 4/1958, nr 4), wiersz konkretny jest „obiektem «samym w sobie i przez siebie» poprzez świadome zastosowanie przestrzeni graficznej”. Artyści ci nawiązywali do dokonań Mallarmégo i Apollinaire’a (zob. też Sosnowski 2000, s. 176).

W latach 60. XX w. poezja konkretna rozprzestrzeniła się na całym świecie. Można wśród reprezentujących ją tekstów wyodrębnić:

- poezję semiotyczną, stosującą symbole;
- poezję emergentną, wykorzystującą zonglerkę literami;
- poezję kinetyczną, posługującą się metodą serii i permutacji;
- logogramy brazylijskiego twórcy Pedra Xisto;
- poezję fonetyczną (dźwiękową).

Poezja konkretna to „twórczość pomiędzy poezją i malarstwem” – tak stwierdzono w tytule wystawy w londyńskim Institute of Contemporary Art w 1965 r. (por. Giżycki 2002, s. 121). Podstawowymi budulcami utworów omawianego nurtu stają się znaki językowe, przestrzeń i barwa<sup>5</sup>. Pismo, którego elementarną funkcją jest utrwalanie i przekazywanie różnego rodzaju tekstów, zyskuje w tym ujęciu nową funkcję: z narzędzia staje się ono surowcem artystycznym, tworzywem semantycznym i wizualnym (por. Havel 1995, s. 4; Majewicz 2004, s. 2).

Główną zasadą twórczą poezji konkretnej staje się autonomia znaku językowego, wiążąca się z jego wyodrębnieniem. Jak twierdził S. Dróżdź, najśłynniejszy polski konkretysta, „poezja konkretna polega na wyizolowaniu, zautonomizowaniu słowa. Wyizolowaniu go z kontekstu językowego, wyizolowaniu go także z kontekstu rzeczywistości pozajęzykowej, żeby słowo jak gdyby samo w sobie i dla siebie znaczyło” (za: Łubowicz 2009, s. 156). Uzyskawszy tak dalece idącą samodzielność, znak ów oddziałuje na adresata ze wzmożoną siłą.

## 2. ODBIORCA WOBEC SŁOWOPRZEDMIOTÓW<sup>6</sup>

Synteza środków wyrazu, przekładająca się na nową „sytuację graficzną”<sup>7</sup> wiersza, miała wpływ także na sytuację odbiorcy. Postawiła czytelnika wobec nowych wyzwań, angażując go w swoistą grę (por. Dziamski 2009, s. 126). Eugen

<sup>4</sup> Sztuka konkretna to pojęcie stworzone przez holenderskiego malarza T. van Doesburga i artystów z grupy Art. Concret (zob. Myers 1974, s. 75, Ząbczyńska 2008, s. 524).

<sup>5</sup> Ciekawe uwagi na temat funkcji poszczególnych elementów kompozycyjnych w poezji S. Dróżdźa zamieszcza E. Łubowicz (2009, s. 158-160). Wskazuje ona m.in. na rolę, jaką pełnić miało operowanie czernią i bielą. Zdaniem tej autorki kolory te miały podkreślać bezpośredni związek tzw. „pięciokształtów” artysty z literaturą.

<sup>6</sup> Określenia tego jako pierwsi użyć mieli A. de Campos, D. Pignatari i H. de Campos, w swoim *Programie poezji konkretnej*, który ukazał się drukiem w roku 1958.

<sup>7</sup> Określenie – za L. Sosnowski (2000, s. 176).

Gomringer, uznawany za jednego z pionierów ruchu poezji konkretnej, w swoim pierwszym manifestie z 1954 r. napisał:

Wiersz konkretny układa grupy wyrazów tak jakby to były gwiazdozbiory. Konstelacja jest systemem, jest też placem zabaw o określonych granicach. Poeta aranżuje pole zabaw jako pole siły i wskazuje jego możliwości. Czytelnik, nowy czytelnik przyjmuje je w duchu zabawy, by potem grać na nim. Z każdą nową konstelacją pojawia się na świecie coś nowego. Każda konstelacja jest rzeczywistością samą w sobie, a nie wierszem o jakiejś innej rzeczy. Konstelacja jest wyzwaniem, a także zaproszeniem (*Alphabet* 2004, s. 16).

Przyjmując to zaproszenie, odbiorca godzi się na naruszenie dotychczasowych przyzwyczajęń związanych z odbiorem poezji. Ma on koncentrować się nie tylko na tym, co wyrażają słowa, ale i na ich rozmieszczeniu w przestrzeni, poezja konkretna to bowiem „poezja, której nie można czytać, ale którą trzeba równocześnie widzieć”, jak stwierdza M. Masákova we wstępie do *Antikodów* (Havel 1995, s. 5, zob. też Emmett 2004, s. 20). Tym samym zmienia się pojęcie czasu lektury, o czym pisze L. Sosnowski (2000, s. 176), twierdzący m.in., że „oddziaływanie tego rodzaju dzieła nie rozciąga się w czasie zgodnie z logiką jego czytania (poznawania), lecz ma charakter niemal momentalny”.

### 3. POEZJA KONKRETNA JAKO TEKST GLOTTODYDAKTYCZNY

Pomysł wykorzystania graficzno-semantycznych konceptów na zajęciach językowych zrodził się w wyniku refleksji nad rozmiarami zjawiska obecności elementów wizualnych w poezji wielu obszarów kulturowych, także poza Europą. Nie bez znaczenia wydał się i fakt, że są to praktyki artystyczne często głęboko zakorzenione w poszczególnych tradycjach literackich, od wieków obecne w świadomości narodów, a zatem znacznie starsze niż sam nurt poezji konkretnej<sup>8</sup>. W samej Europie idea nadawania tekstom określonych kształtów wykorzystywana była już w starożytności (przykładem mogą być greckie epigramaty). Jednym z najsłynniejszych antycznych twórców poezji wizualnej (współczesna poezja konkretna uważana jest za jedną z jej odmian) był Teokryt<sup>9</sup>. Tego rodzaju koncepty doceniane były też w baroku. *Easter Wings* (1633) G. Herberta to bodaj najczęściej przywoływany przykład utworu wizualnego w kręgu kultury anglosaskiej. Bezpośredni wpływ na dwudziestowiecznych twórców nurtu poezji konkretnej wywarli dwaj francuscy poeci: S. Mallarmé i G. Apollinaire.

Należy jednak mieć na względzie, że sama dążność do formowania zapisu na kształt odpowiadających im elementom rzeczywistości pozajęzykowej znalazła

<sup>8</sup> Jej początki w Europie przypadły na lata 50., choć pierwszych symptomów badacze dopatrują się w poezji awangardowej.

<sup>9</sup> Szerokie omówienie tego zagadnienia, wraz z cennym wyborem reprodukcji, znajdzie Czytelnik w albumie *Text als Figur* (Adler, Ernst 1988).

odzwierciedlenie także w rozmaitych formach pisma. Dotyczy to zwłaszcza pism „niefonetycznych”, czyli piktograficznych (więcej na ten temat – Majewicz 2004).

Z glottodydaktycznego punktu widzenia tekst rozumiany być może, za *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, jako „każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się **przyczynkiem** do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania” (por. Janowska 2010: 563).

Warto też zwrócić uwagę na uwagi sformułowane przez R. Cudaka, polonistę pracującego z cudzoziemcami, który pisze:

W nowym poststrukturalnym ujęciu [...] tekst, także literacki, jest nie tyle produktem, ile procesem. Jest **konstrukcją otwartą, czekającą na interpretację**, nieposiadającą jednego wyraźnego znaczenia – jest tekstem do zinterpretowania. Stanowi miejsce dialogu z czytelnikiem i staje się **przestrzenią produkcji sensu**. To przejście »od dzieła do tekstu« przyczynia się do tego, iż poznawanie i rekonstrukcja jako formy obcowania z literaturą mogą być wymienione na interpretację. [...] W tej przestrzeni tekst nabiera znaczeń, stając się **tekstem dla nas** i mówiąc nam o naszym świecie i o nas samych. Traci swoją historyczność. **Barthesowskie *deja lu***, kiedy uchwycimy tekst nie w kategoriach hermeneutycznych, ale intertekstualnych, to świat lektur czytelnika, to przestrzeń intertekstualna, którą wypełniają teksty czytelnika. (Cudak 2010, s. 86)

Takie rozumienie tekstu pozwala dostrzec w wierszach konkretnych wartościowy materiał glottodydaktyczny. Czytelnik zostaje zainspirowany do otwarcia się na dialog z tekstem i formułowania własnych wypowiedzi w języku docelowym. Urozmaicenie toku nauki kontaktem z poezją konkretną ma szansę stać się doświadczeniem ze wszech miar pożytecznym.

Należy zaznaczyć, że tego typu koncepty mogą także stanowić bazę do tworzenia własnych poematów. Warto zachęcać studentów/uczniów do komponowania tekstów-obrazów, przede wszystkim dlatego, że na ich podstawie można budować ciekawe wypowiedzi o charakterze komentarzy do przedstawianych projektów. Jak wskazuje J. Xu, nakłonienie studentów do samodzielnego pisania wierszy jest jedną z najlepszych metod nauczania poezji (Xu 2008, s. 275). To sposób wyrażenia własnych emocji i doświadczenie „indywidualnej władzy nad językiem”. Więcej na temat korzyści płynących z wprowadzenia takiej nieszablonowej formy pracy w przebieg kursu dydaktycznego omówionych będzie w kolejnym punkcie artykułu.

#### 4. KORZYŚCI PŁYNĄCE Z WYKORZYSTANIA POEZJI KONKRETNEJ NA LEKTORACIE

Poezja konkretna może zatem pełnić rolę impulsu do samodzielnego budowania wypowiedzi. Wiele tego typu konceptów w gruncie rzeczy stanowi jedynie bodziec wizualny do próby zwerbalizowania tego, co przedstawione na płaszczyźnie, nie

dając odbiorcy żadnej podpowiedzi leksykalnej (np. w postaci cytatu, do którego można by odnieść wypowiedź). Stawia przed koniecznością opisanego tego, co się widzi, w odwołaniu do najbardziej elementarnych rejestrów języka (np. zrelacjonowanie wzajemnego położenia i proporcji poszczególnych elementów), co – dzięki swojej konkretności – nie zawsze jest takie łatwe. Uczący się stają bowiem przed koniecznością precyzyjnego wyrażenia tego, co widzą pozostali uczestnicy zajęć, próbując rozwikłać swoistą łamigłówkę. Jak ujął to T. Sławek (w odniesieniu do tekstów T. Drózdza):

[...] słowa tracą swoją czytelność i przejrzystość właśnie dlatego, że pozbawione sąsiedztwa innych słów układających się w zdania uderzają nas swoją »czystą« czytelnością. Ta zaś jest porażająca, bowiem znak nie jest w niej neutralizowany przez inne znaki, które wiodą nas w stronę coraz wyższych porządków lektury (od litery do sylaby, od sylaby do słowa, od słowa do zdania, od zdania do tekstu), ale wydobywa biel papieru, ciszę i pustkę [...]. (Sławek 1994, s. 4).

Stanowiąc jedną z odmian poezji wizualnej, wiersze konkretne są wartościowym materiałem przydatnym w pracy ze studentami/uczniami przejawiającymi modalność wzrokową<sup>10</sup>. Ilustrując znaczenie słów, koncepty te ułatwiają zapamiętywanie relacji słowo-forma.

Jak już wspomniano, obecność motywów zdobniczych odnotowana została w piśmie i literaturze wielu obszarów językowych, od Europy przez Bliski Wschód po wschodnie krańce Azji i nie tylko. Obcowanie z wierszami-obrazami w klasie językowej (zwłaszcza wielonarodowościowej) daje w związku z tym szansę na interesujący i wzbogacający dialog międzykulturowy.

Zadaniem wielu lektorów, którzy wzięli udział we wspomnianym sondażu, utwory z nurtu poezji konkretnej mogą stanowić cenną pomoc w przyswajaniu i utrwalaniu problemów językowych. Wyjątkowym tego dowodem jest wypowiedź nauczyciela dialektu mandaryńskiego. Nauka pisma ideograficznego pod wieloma względami przypomina, jego zdaniem, obcowanie z poezją konkretną; stykając się ze znakiem, uczący się stają w gruncie rzeczy przed utrwalonym przez wieki obrazem, bardziej lub mniej uproszczonym.

Kolejnym przymiotem przemawiającym za uznaniem tego typu wierszy za materiał przydatny w glottodydaktyce jest fakt, że percepcja utworu konkretnego nie jest tak czasochłonna, jak ma to miejsce w pracy z dłuższymi tekstami (akcent może być położony na samodzielną reakcję werbalną). Nie oznacza to bynajmniej, że poematy te są szybkie i łatwe w odbiorze. Pamiętać jednak należy, że na lekcji języka obcego liczy się nie tyle merytoryczna wartość komentarzy na temat sztuki, ile sposób ich formułowania, tym samym tekst staje się tu pretekstem do treningu określonych sprawności.

Proponując słuchaczom pracę z poematami konkretnymi, nauczyciel wykonuje krok w stronę przełamania lekcyjnej rutyny. Choćby tego typu materiały

<sup>10</sup> Tzw. wzrokowej stanowią większość uczących się (por. Komorowska 2005, s. 124).

miały pojawić się tylko jeden–dwa razy w roku, niewątpliwie warto podjąć próbę wspólnej pracy z takim niebanalnym materiałem, który na pewno na długo pozostanie w pamięci uczestników zajęć. Prócz korzyści językowych, wynikających z wykonania poleceń lektora, poprzez kontakt ze sztuką studenci/uczniowie będą mieli szansę rozwijać wyobraźnię i dojrzałość odbiorczą.

Warto pamiętać, że ewentualne zachęcenie słuchaczy do tworzenia własnych konceptów tekstowo-graficznych stanowić będzie znakomitą możliwość wykazania się talentem plastycznym lub pomysłowością, także przez osoby mniej zdolne językowo, na co dzień stojące w cieniu. Ciekawe rozpracowanie jednego słowa może być dla nich łatwiejsze niż stworzenie dłuższego tekstu, a dostarczy wiele satysfakcji i przyniesie uznanie grupy czy nauczyciela.

Zachęcając grupę do tworzenia własnych konceptów tekstowo-graficznych, należy jednak mieć na uwadze, że:

- nie wszyscy zareagują pozytywnie na taką inicjatywę; sam pomysł urozmaicenia zajęć językowych technikami plastycznymi może budzić niezyczliwe reakcje, jako że kojarzy się nie tyle z wysiłkiem intelektualnym, ile z koniecznością wykonania ładnego rysunku.

- wielu uczestników zajęć może ćwiczenie takie potraktować lekceważąco i zadaną pracę wykonać niestarannie i bezrefleksyjnie, nauczyciel języka obcego nie ma tymczasem możliwości wyegzekwowania wartościowych i głębokich. By zadanie sprzyjało realizacji większej liczby celów językowych, można dodatkowo polecić, aby studenci/uczniowie opatrzyli swój wiersz stosownym komentarzem;

- kondensacja wypowiedzi może niektórych słuchaczy onieśmielić, komentowanie takich tekstów bywa wyzwaniem nawet w języku ojczystym, tym trudniejsze jest ono w języku docelowym.

Wydaje się, że decyzja o wprowadzeniu tego typu tekstów na zajęcia z konkretną grupą jest kwestią wyczucia i rozpoznania przyzwyczajień, predyspozycji i upodobań. Należy ponadto uwzględnić możliwości językowe – nie na wszystkich poziomach możliwa jest werbalna reakcja na impuls w postaci tekstu. Ćwiczenia takie warto wprowadzać już od poziomu B2.

## 5. OPIS PRZYKŁADOWYCH ZAJĘĆ Z WYKORZYSTANIEM POEZJI WIZUALNEJ

Opisane poniżej zajęcia odbyły się w łódzkim Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, z grupą na poziomie C1. Przeprowadzenie ich pozwoliło na realizację określonych celów dydaktycznych, umożliwiło też poznanie reakcji studentów na pomysł pracy z wierszami-obrazami.

Tekstem wyjściowym był wiersz *Waż* L. J. Kerna. Pozwoliło to m.in. na wprowadzenie studentów w problematykę powiązań pomiędzy plastyką i literaturą oraz

uwrażliwienie ich na relację pomiędzy wyglądem utworu a jego treścią. Wykorzystano także nagranie z płyty CD, dołączonej do podręcznika J. Tambor *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Studenci zachęteni zostali ponadto do pamięciowego utrwalenia tekstu wiersza i zbiorowej jego recytacji.

Kolejnym etapem pracy stały się próby odczytania i interpretacji wybranych poematów S. Dróżdża (m.in. *Zapominanie, Klepsydra, Białe-czarne*). Zadanie to przyjęte zostało z ogromnym zaskoczeniem, ale życzliwie. Studenci z entuzjazmem wypowiadali się na temat zaprezentowanych prac, jakkolwiek interpretacja okazała się znacznie trudniejsza, niż początkowo zakładali. Wydawało im się bowiem, że ów pozornie prosty tekst wymagać będzie jednego zwięzłego komentarza, tymczasem o każdym z przedstawionych konceptów można było mówić znacznie dłużej.

Trzecim etapem projektu była samodzielna praca studentów nad własnymi konceptami komponowanymi na podobieństwo poznanych tekstów-wzorców (zob. Aneks). Stworzyła ona okazję do wykorzystania materiałów, takich jak kredki, mazaki, papier kolorowy, plastelina, balony itp., a także różnych słowników frazeologicznych. Wartościowym ćwiczeniem było omówienie powstałych prac. Zajęcia te umożliwiły realizację określonych **celów dydaktycznych** (por. tabela 1.).

Tabela 1. Cele dydaktyczne zrealizowane podczas zajęć

	Cele	Sposoby realizacji
1.	Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia poprzez budowanie i uzasadnianie opinii.	Omówienie relacji pomiędzy wyglądem utworu a jego treścią.
2.	Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych poprzez budowanie logicznych, poprawnych i przekonujących wypowiedzi, wymianę punktów widzenia oraz negocjację stanowisk.	Dyskusja na temat malarstwa. Interpretacja konceptów autorstwa T. Drożdża.
3.	Doskonalenie umiejętności społecznych oraz interpersonalnych metodą pracy zespołowej.	Praca w parach (wspólne tworzenie „wierszy-obrazów”).
4.	Rozwój kompetencji interkulturowej poprzez dostrzeganie podobieństw i różnic pomiędzy kulturą własną a tą reprezentowaną przez język docelowy.	Odpowiedź na pytanie, czy student byłby w stanie wskazać podobne dzieła w swojej rodzimej kulturze.
5.	Utrwalenie słownictwa pomocnego przy opisie relacji przestrzennych i proporcji.	Próby precyzyjnego opisu konceptów, z uwzględnieniem wzajemnych relacji poszczególnych elementów i proporcji między nimi.

Możliwość zrealizowania powyższych celów w połączeniu z żywą reakcją studentów utwierdzają w przekonaniu, że warto urozmaicać kurs języka takimi epizodami, jak ten opisany. Praca z poezją konkretną na zajęciach glottodydaktycznych przynosi bowiem wiele satysfakcji i przyczynia się do poszerzenia horyzontów czytelniczych i językowych.





- Finlay I. H., 2000, *Poezja konkretna. Concrete Poetry. Prace na papierze z kolekcji Stanisława Dróżdża. Works on Paper from the Collection of Stanisław Dróżdz*, Bielsko-Biała.
- Havel V., 1995, *Antikody*, Wrocław.
- Heidsieck B., 2004, *Postawiono mnie na nogi, więc zostaje*, [w:] *Alphabet. Wystawa poezji wizualnej i dźwiękowej. Exhibition of Visual and Sound Poetry*, Poznań, s. 26–29.
- Janowska I., 2010, *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka obcego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 561–569.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lubowicz E., 2009, *Rzeczywistość jest tekstem*, [w:] S. Dróżdz, *Początekoniec. Pojęciokształty. Poezja konkretna. Prace z lat 1967–2007*, Wrocław, s. 147–173.
- Majewicz A., 2004, *Alfabety wśród systemów pisma*, [w:] *Alphabet. Wystawa poezji wizualnej i dźwiękowej. Exhibition of Visual and Sound Poetry*, Poznań, s. 4–13.
- Oksfordzka ilustrowana encyklopedia sztuki*, 1994, red. J. J. Norwich, Łódź.
- Sławek T., 1994, *«Poza» tekstami Stanisława Dróżdża*, [w:] S. Dróżdz, *Pięciokształty*, Wrocław.
- Słownik kierunków, ruchów i kluczowych pojęć sztuki drugiej połowy XX wieku*, 2002, red. M. Giżycki, Gdańsk.
- Słownik pojęć współczesnych*, 1999, red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, Katowice.
- Słownik sztuki*, 2008, red. S. Ząbczyńska, Kraków.
- Słownik terminów literackich*, 1998, red. J. Sławiński, Wrocław.
- Sosnowski L., 2000, *«W holdzie...» poecie obrazów*, „Estetyka i Krytyka”, nr 1, s. 175–178.
- Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Williams E., 2004, *Poezja kaligramatyczna i konkretna*, [w:] *Alphabet. Wystawa poezji wizualnej i dźwiękowej. Exhibition of Visual and Sound Poetry*, Poznań, s. 20–25.
- Xu J., 2008, *How to Teach Poetry: Teaching Poetry to University Students Using Two Poems as Examples*, [w:] *English Education and English for Specific Purposes*, eds. L. Huang, L. T. Li, Taipei, s. 269–285.

Natalia Tsai

**IN BLACK AND WHITE.  
CONCRETE POETRY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

**Keywords:** concrete poetry, visual poetry, receiver, interpretation, alphabet, literature

**Summary.** This article is on the problem of usefulness of concrete poetry in TSL process. Most educators seem not to be aware of the opportunities concrete poetry offers. This kind of text should no longer be underestimated. Thanks to its universality, such visual forms can be a very valuable teaching aid. The article discusses the questions of the reader's perception and creative response. It presents the benefits of including concrete poems into the TSL process. Towards the end of the article, the author shares her own experience as a Polish language instructor.