

Konspekt lekcji z cyklu „Świat literatury żydowskiej”

Autor: Karolina Szymaniak

Temat: Słowa i obrazy – awangarda jidysz w Polsce

Klasa: II klasa liceum

Czas trwania: 1,5 godziny (2 jednostki lekcyjne).

1. Cele dydaktyczne:

1.1. Cel ogólny : Zapoznanie uczniów ze zjawiskiem i dorobkiem żydowskiej awangardy w Polsce oraz jej związkami z kulturą i literaturą polską

1.2. Cele szczegółowe:

1.2.1. Cele poznawcze:

- przyswojenie informacji o istnieniu w Polsce kultur mniejszościowych tworzonych w językach innych niż polski oraz ich miejscu wobec kultury polskiej
- poznanie wybranych zagadnień związanych ze zjawiskiem awangardy jidysz: najważniejsze grupy i ich programy, podstawowi przedstawiciele (pisarze i artyści)
- poznanie związków istniejących między literaturą i kulturą jidysz a polską
- poznanie lub powtórzenie pojęć: awangarda, ekspresjonizm, futuryzm, katastrofizm, manifest literacki, poezja wizualna, literatura diasporyczna, literatura wielojęzyczna

1.2.2. Cele kształceniowe:

- rozwijanie umiejętności pracy z tekstem
- rozwijanie umiejętności analizy programów artystycznych zawartych w manifestach oraz tekstach literackich
- rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów osadzonych w kulturach mniejszościowych (tu: żydowskiej)
- rozwijanie umiejętności analizy dzieła plastycznego



1.2.3. Cele wychowawcze:

- uwrażliwienie uczniów na problem nieobecności pewnych wątków z historii kultury polskiej w przekazie historycznym oraz kwestię marginalizacji kultur mniejszościowych
- kształtowanie postawy otwartej w spotkaniu z kulturą żydowską
- uwrażliwienie uczniów na potrzebę ochrony dziedzictwa żydowskiego w Polsce

2. Formy pracy

- wykład
- praca zbiorowa
- praca w grupach
- praca z tekstem

3. Metody pracy

3.1. Metody słowne

- elementy wykładu
- heureka

3.2. Zajęcia praktyczne

- praca z tekstem literackim i dziełem plastycznym

3.3. Metody aktywizujące

- burza mózgów
- mapa myśli
- praca w grupach

4. Pomoce naukowe

- kopie analizowanych tekstów
- projektor, na którym można wyświetlić slajdy lub zdjęcia dzieł plastycznych oraz portrety artystów (względnie dobrej jakości kopie tych dzieł) → Zob. Załącznik 1
- tablica
- kartki A2 (lub większe), flamastry, magnesy lub taśma/guma przylepna



5. Uwagi

Zajęcia można traktować jako uzupełnienie wiedzy o dwudziestoleciu międzywojennym. Dobrze, by uczniowie mieli podstawową wiedzę na temat polskiej awangardy literackiej. Niektóre elementy lekcji powinny wtedy ulec modyfikacji (jeśli uczniowie mieli już wprowadzone pojęcie awangardy). Jeżeli uczniowie mieli już na zajęciach wprowadzenie do kultury jidysz – część wykładową można skrócić i wprowadzić w to miejsce analizę innych dzieł plastycznych lub literackich, ew. komiksów opartych na opowiadaniach Altera Kacyzny czy Josefa Opatoszu.

Najlepiej by było, gdyby lekcje odbywały się w bloku. Jeśli jednak jest to niemożliwe, wtedy warto wybrać jeden krótki tekst do lektury domowej i od niego zacząć lekcję.



NARODOWY
PROGRAM
ROZWOJU
CZYTELNICTWA

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel zapisuje na tablicy słowo awangarda i pyta, z czym kojarzy się uczniom to pojęcie. Odbywać się to powinno na zasadzie burzy mózgów, a na tablicy powinna powstać mapa myśli. [2-3 minuty]
2. Na podstawie mapy myśli oraz informacji uzupełniających zostaje definicja pojęcia awangardy [2 minuty]
3. Nauczyciel pyta, jakich przedstawicieli, grupy i jakie nurty awangardy polskiej uczniowie znają. Zapisuje nazwiska i nazwy nurtów na tablicy. [5 minut]
4. Następnie informuje uczniów, że w Polsce istniały i rozwijały się także kultury mniejszościowe, w tym kultura żydowska. [20 minut]

Charakteryzuje pokrótce jej specyfikę, wskazując przede wszystkim na:

- wielowiekowy polsko-żydowski **kontakt kulturowy**, różnorodne nie tylko historyczne, ale właśnie kulturowe i literackie związki

- **diasporyczny** charakter (w przeciwieństwie do kultur państwowych, wspieranych i rozwijanych przez instytucje państwa). Można się tu też odwołać do doświadczenia kultur wchodzących w skład wielonarodowych imperiów (Rosja, Austria) oraz doświadczenia polskiej kultury emigracyjnej (przede wszystkim porobiorowej), wskazując na różnice i podobieństwa

- **wielojęzyczny** charakter. Należy wskazać, że kultura żydowska od czasów niewoli babilońskiej i powstania diaspory miała charakter wielojęzyczny. Żydzi w diasporze przejmowali najczęściej język kraju zamieszkania, tworząc na jego bazie własny etnolekt (nauczyciel wyjaśnia pojęcie). Był to język dnia codziennego. Natomiast język święty (tj. język ksiąg judaizmu – tym mianem określa się język hebrajski oraz aramejski) nie był w codziennym użyciu. Był językiem podstawowej i zaawansowanej edukacji religijnej i studiów, a także językiem korespondencji, traktatów etc. Tak więc społeczność żydowska w czasach przednowoczesnych była społecznością **wewnętrznie dwujęzyczną**. Dwa z etnolektów żydowskich rozwinęły się w samodzielne języki kulturalne. Są to języki: ladino (judezmo) oraz język jidysz. W czasach nowoczesnych, język hebrajski został poddany procesowi odrodzenia, w wyniku którego dziś stanowi oficjalny język państwa Izrael. natomiast – choć używany jako język literatury i

stopniowo codzienny do czasów Zagłady miał mniejszą siłę niż język jidysz, którym mówiło przed wojną 2/3 wszystkich Żydów na świecie. **Polska** była do wybuchu wojny i Zagłady jednym z **najważniejszych centrów kultury jidysz**. Jidysz był pierwszy językiem większości Żydów polskich. Poza tym – wraz z procesami akulturacji i asymilacji, coraz większa liczba Żydów posługiwała się jako pierwszym językiem – językiem polskim. **Kultura żydowska w Polsce powstawała więc w trzech językach: jidysz, hebrajskim i polskim.**

Nauczyciel informuje, że jednym z takich ważnych, a niepamiętanych zjawisk, jest fenomen awangardy jidysz na ziemiach polskich. Po krótko przedstawia historię awangardy jidysz w Polsce. Informuje o łódzkiej grupie Jung Idysz, powstałej w 1919 roku i jej twórcy Moszem (Mojżeszu) Broderzonie, a także grupie Chaliastre, która ukonstytuowała się w roku 1921. Wymienia trzech jej głównych przedstawicieli: Pereca Markisza, Uriego Cwi Grinberga oraz Melecha Rawicza. Dobrze jest tu pokazać zdjęcia wymienianych osób. Następnie dodaje, że pisarze ci ściśle współpracowali z artystami i wymienia nazwiska: Marca Chagalla, Henryka Berlewiego, Marka Szwarca, El Lissitzky'ego, Wincentego (Jicchoka) Braunera i Wiktora (Zewa) Weintrauba. Pyta uczniów, czy znają któregoś z wymienionych artystów. Następnie pokazuje na slajdach kilka prac Berlewiego, Chagalla, Szwarca. Ważne: na prezentacji warto zestawić ze sobą prace powstałe w kontekście „polskim” oraz „żydowskim” (np. prace Berlewiego czy Szwarca, współpracującego też ze „Zdrojem”).

Na koniec wspomina także o tzw. drugiej awangardzie i wileńskiej grupie Jung Wilne. Zaznacza, że jidyszowe grupy awangardowe istniały także w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Rosji.

Nauczyciel wskazuje, że awangarda miała **charakter międzynarodowy** i że wzmiankowani pisarze i artyści obracali się w różnych kręgach: polskim, żydowskim, niemieckim, rosyjskim, francuskim, tak jak przedstawiciele innych awangard. Natomiast najłatwieży dostęp istniał do mniejszościowych awangard literackich, pisanych w mniej znanych językach. Tak więc o ile artyści

współpracujący ściśle z pisarzami są dobrze znani historii o pisarzach niemal się zapomina. W Polsce, wskazuje nauczyciel, historia literatury i kultury jidysz wciąż jest słabo znana i dysponujemy ciągle niewielką liczbą tłumaczeń. Twórcy kultury polskiej też niejednokrotnie z lekceważeniem odnosili się do kultury jidysz, przez co nie dostrzegano jej ogromnej wartości i potencjału.

Nauczyciel przytacza (albo pokazuje na slajdzie) cytat z awangardowego poety Mosze Broderzona: „Moim obowiązkiem jest znać Tuwima i znać Wittlina. Znam ich dzieła i znam ich osobiście. Oni znają mnie TYLKO osobiście. Wierzą mi na słowo, że jestem żydowskim Tuwimem, i żydowskim Wittlinem, który upadł na głowę i [zamiast po polsku pisze w dziwnym, niezrozumiałym żargonie]”.

Nauczyciel wyjaśnia, że wiele osób żywiło – niesłuszne – przekonanie język jidysz był nie tyle językiem, a żargonem pozbawionym większych kulturowych wartości. Prosi uczniów o komentarz. Wskazuje, że niektóre innowacje w dziedzinie awangardy najpierw pojawiły się w kulturze jidysz, a dopiero potem polskiej (np. informacje o filmie abstrakcyjnym, teatr symultaniczny), a także, że niekiedy – np. w dziedzinie awangardowego teatru – twórcy polscy i jidysz ściśle współpracowali. Następnie wskazuje, że obecnie sytuacja zaczyna się powoli zmieniać. Dziedzictwo wizualne awangardy jidysz zostało już włączone do historii kultury polskiej i jest w niej docenione (jeśli to możliwe uczniom warto pokazać np. pracę Piotra Rypsona, *Nie gęsi : polskie projektowanie graficzne 1919-1949*, 2011). Wciąż jednak istnieje zbyt mały dostęp do literatury w jidysz pisanej, a jako że Polska była jednym z najważniejszych centrów kultury jidysz, stanowi ona ogromne, bogate i ciekawe dziedzictwo, o którym warto i należy w Polsce pamiętać.

5. Analiza manifestów [15 minut]

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy (zależnie od wielkości klasy 3-5). Uczniowie otrzymują kartki i flamastry oraz kopie wybranych manifestów polskiej i jidyszowej awangardy. Na kartkach manifesty nie powinny być podpisane.

Dobrze jest wybrać fragmenty, które mają charakter uniwersalny – mówią o zmianie tempa życia, rewolucji, odrzuceniu tradycji, kwestiach formalnych (rym), oraz takie, które mają charakter specyficzny, lokalny (polski i żydowski).

Uczniowie mają za zadanie wypisać w punktach postulaty awangardy oraz określić, jeśli potrafią, z jakim nurtem awangardy można by je powiązać (może być to jeden lub więcej nurtów), a także wskazanie, czy są w stanie określić, czy tekst należy do awangardy polskiej czy żydowskiej.

Uczniowie pracują w grupach i zapisują wyniki swojej pracy na kartkach. Następnie kartki przyczepiają do tablicy lub ściany i przedstawiciel/ka grupy omawia krótko wyniki pracy. Po omówieniu jest czas na dyskusję i pytania. Po prezentacji nauczyciel podaje tytuły i autorów tekstów oraz zadaje pytanie, czy wśród czytanych tekstów znalazły się takie, które były dla uczniów niejasne albo coś ich zaskoczyło. Objaśnia fragmenty, szczególnie te związane specyficznie z kulturą żydowską. Warto w tej części wskazać na fragment tekstu Maksa Erika, *Język ekspresjonizmu jidysz*, w którym odnosi się on do kwestii ekspresjonizmu polskiego.

6. Analiza materiału wizualnego. Nauczyciel prezentuje uczniom grafikę Wincentego Braunera wraz z powiązaniem z nią fragmentem wiersza Moszego Broderzona. Informuje, że dzieło to otwierało almanach „Chaliastre”. Pyta, jakie widzą związki między grafiką a tekstem. W dyskusji mogą pojawić się takie terminy, jak: dynamizm, rewolucyjny charakter, postęp, przyszłość, walka, etc. Na koniec objaśnia uczniom, że postaci na grafice układają się w kształt litery alef (dobrze jest zestawić na kolejnym slajdzie grafikę i literę), pierwszej litery alfabetów żydowskich, a także pierwszej litery słowa „awangarda”.. Pyta uczniów o interpretację tego układu graficznego. Na koniec zadaje pytanie, z jakim nurtem awangardy powiązaliby analizowane dzieło. [7 minut]

7. Analiza fragmentów tekstów: praca w grupach [10-12 minut]

Nauczyciel dzieli uczniów na 2 grupy. Każda z nich dostaje inny tekst do analizy:

Grupa 1: Perec Markisz, *Ja*

Pytanie dla grupy 1: Kto jest podmiotem wiersza? Jak sytuuje się on wobec świata? Z jakim nurtem awangardy powiązalibyście ten tekst?

Grupa 2: Uri Cwi Grinberg, *Świat na krawędzi*

Jaka wizja świata wyłania się z tego tekstu? Czy jest to świat tylko żydowski? Jakie elementy innych kultur są wzmiankowane w tekście? Z jakim nurtem awangardy powiązalibyście go?

Uwaga! Tekst zawiera kilka niecenzuralnych słów. Nauczyciel – jeśli uzna to za stosowne – może wybrać takie fragmenty tekstu, które pozwalają na odpowiednią analizę.

Omówienie wyników pracy, różnic tonu między wierszami.

* 8. Analiza wiersza *Uri Cwi pod krzyżem* [15 minut]

Nauczyciel rozdaje uczniom kopię (najlepiej w formacie A4) wiersza. Pyta, czy spotkali się kiedyś z takim typem tekstu (lub podobnym). Wyjaśnia pojęcie poezji wizualnej oraz wskazuje na jej długie tradycje. Objasnia jej znaczenie dla poezji awangardowej. Na slajdach pokazuje kilka przykładów takiej poezji. Dobrze, by były to przykłady z różnych epok, można skorzystać tu z *Pegaz dęba* Juliana Tuwima oraz z pracy Piotra Rypsona, *Piramidy, słońca, labirynty : poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku*. Ważne, by pokazać także przykłady współczesnej, cyfrowej poezji wizualnej. Przykłady można znaleźć tu: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/42-slownik-gatunkow-literatury-cyfrowej/2220-slownik-gatunkow-literatury-cyfrowej-cyfrowa-poezja-wizualna.html>.

Następnie nauczyciel pyta uczniów, o czym – jak sądzą może być ten wiersz i dlaczego ma formę krzyża? Na slajdach pokazuje inne przykłady wierszy w tym kształcie (w tym wiersz Tadeusza Micińskiego).

Nauczyciel lub wybrany uczeń czyta wiersz na głos. Uczniowie śledzą tekst na odbitkach. Nauczyciel pyta, jakie uczucia wywołuje w nich ten wiersz. Następnie po krótkiej dyskusji, przechodzi do analizy, kto jest podmiotem mówiącym w wierszu i do kogo się zwraca? Zadaje pytanie, jakie elementy (postaci, miejsca, wydarzenia) z historii, kultury, religii, uczniowie rozpoznają w tekście? Czy wszystkie postaci i wydarzenia mają inne niż znane im nazwy lub imiona. Uczniowie powinni zidentyfikować: historię ewangeliczną, postaci Marii i Marii Magdaleny, Betlejem, Armie Czerwoną, Wisła. Nauczyciel objaśnia, dlaczego te nazwy i imiona brzmią inaczej (żydowskość bohaterów i miejsc Ewangelii), poeta zwraca się do Jezusa jako przede wszystkim do cierpiącego Żyda. Następnie objaśnia niejasne fragmenty tekstu – historia osadnictwa w Palestynie, trudniejsze aluzje i słowa dotyczące kultury żydowskiej (np. tałas, tchelet). Pyta uczniów o interpretację wiersza. Najpierw proponujemy analizować zawartość treściową w odniesieniu do formy wiersza: jakie treści wpisane są w formę krzyża (rozmowa poety z Jezusem), a jakie w jego podstawę (współczesne poecie wydarzenia w świecie, które dotyczą Żydów, a – w opinii pisarza – nie dotyczą już Jezusa, są poza nim). Na koniec nauczyciel pyta uczniów, czy sądzą, że taki wiersz mógł wywołać skandal? Informuje, że numer czasopisma, w którym wiersz był umieszczony został zatrzymany przez przedwojenną cenzurę z powodu oskarżenia o bluźnierstwo i obrazę uczuć religijnych. Pyta uczniów o opinię w tej sprawie. Może to być wstęp do rozmowy o obrazoburczym charakterze awangardy i sztuki w ogóle. [20-25 min.]

*Moduł ten można traktować wymiennie, rozwinąć w samodzielną lekcję albo potraktować jako uzupełnienie lekcji na temat stosunków żydowsko-chrześcijańskich. Od dojrzałości i charakteru klasy zależy, czy ten element do lekcji w ogóle wprowadzić. Kwestię tę pozostawiamy decyzji nauczyciela.

Jeśli nauczyciel nie chce wprowadzać tego modułu może zaproponować uczniom analizę fragmentów prozy (A. Kacyzny, J. Opatoszu, O. Warszawski). Ten fragment lekcji może skupiać się np. (1) na modernistycznej reprezentacji przestrzeni miejskiej w opowiadaniu Kacyzny oraz wizji nowoczesnego człowieka i stosunku międzyludzkich, jaka się z niego wyłania albo też (2) na transgresyjnym charakterze tematów podejmowanych przez Opatoszu (lincz) i Warszawskiego (praktyki magiczne polskich



NARODOWY
PROGRAM
ROZWOJU
CZYTELNICTWA

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.

górali). Same opowiadania w płaszczyźnie formalnej nie stanowią istotnej rewolucji w prozie. Ich rewolucyjność natomiast ze względu na podejmowane tematy – zainteresowanie Innym, wyjście poza ramy własnej kultury, zainteresowanie przemocą, balansowanie na granicy między rzeczywistością a koszmarem, itp.

9. Podsumowanie. [10 minut]

Praca domowa

Opcja 1:

Analiza opowiadania Altera Kacyzny, *Nastrucje* albo komiksu Grety Samuel, *Basje i Leon* inspirowanego tym opowiadaniem („Cwiszn” 2014, nr 1–2).

Opcja 2: (dla klas, które omawiały wiersz Grinberga)

Czy sztuka może być obrazoburcza? Jaka jest jej cel i rola? Czy można twórców takiej sztuki penalizować? Wyjaśnij swoje stanowisko na wybranych przykładach dzieł literackich i artystycznych.

Bibliografia:

Warszawska awangarda jidysz, red. K. Szymaniak, oprac. K. Szymaniak i M. Polit, Gdańsk 2005.

Polak, Żyd, artysta: tożsamość a awangarda, red. J. Suchan, współpraca K. Szymaniak, Łódź 2010.

Literatura pomocnicza:

M. Adamczyk-Garbowska, *Odcienie tożsamości. Literatura żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*, Lublin 2004.

J. Malinowski, *Malarstwo i rzeźba Żydów polskich w XIX i XX w.*, Warszawa (cz. 2), Warszawa 2000.

G. Rozier, *Mojżesz Broderson: Od Jung Idysz do Araratu*, przeł. J. Ritt, Łódź [2008].



Komiksy na podstawie opowiadań autorów związanych z jidyszową awangardą:

„Cwiszn” 2013, nr 4 (*Czterech murzynów* – uwaga zawiera niecenzuralne słowa!),

„Cwiszn” 2014, nr 1-2 (*Leon i Basje*)



NARODOWY
PROGRAM
ROZWOJU
CZYTELNICTWA

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.