

# WARSZAWSKIE FALE HISTORII



Warszawskie Centrum Innowacji  
Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń  
Instytucja edukacyjna m.st. Warszawy



## WARSZAWSKIE FALE HISTORII

### **Redakcja:**

Dorota Gołębiowska  
Anna Kołodziejczak  
Jadwiga Mostowska  
Arkadiusz Walczak

### **Korekta:**

Marta Kasprzak

### **Konsultacje metodyczne:**

Centralny Gabinet Edukacji Filmowej,  
Pałac Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi

Copyright © WCIES

Copyright © Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”  
Warszawa – Łódź 2019

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń  
ul. Stara 4, 00-231 Warszawa  
i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne "Venae Artis"  
al. S. Wyszyńskiego 86, 94-050 Łódź  
e-mail: [gabinetfilmowy@op.pl](mailto:gabinetfilmowy@op.pl)

ISBN 978-83-949147-1-4

\* Wszystkie dostępy do www sprawdzono dnia 10.08.2019 r.

## Spis treści

### 7 Od redakcji

### I **Pieśniarz Warszawy (1934) Michała Waszyńskiego**

10 **Tekst filmoznawczy: Zimny drań i piękna dziewczyna z kiosku**  
Jarosław Grzechowiak

19 **Scenariusz zajęć: Stolica pełna muzycznych szlagierów**  
Hanna Wach

37 **Scenariusz zajęć: Przedwojenny koloryt stolicy**  
Hanna Wach

### II **Dziewczęta z Nowolipek (1985) Barbary Sass-Zdort**

54 **Tekst filmoznawczy: Gdy marzenia zderzają się z życiem...  
O filmach Barbary Sass-Zdort Dziewczęta z Nowolipek i Rajska jabłoń opartych  
na motywach warszawskiej dylogii Poli Gojawiczyńskiej**  
Danuta Górecka

64 **Scenariusz zajęć: Słodko-gorzki smak dorosłości**  
Jolanta Bielecka

70 **Scenariusz zajęć: Wybory życiowe ze zbliżającą się katastrofą w tle**  
Miłosz Hrycek

### III **Śmierć prezydenta (1977) Jerzego Kawalerowicza**

76 **Tekst filmoznawczy: Obraz Polaków w filmie Jerzego Kawalerowicza**  
Miłosz Hrycek

85 **Scenariusz zajęć: Lekcja demokracji**  
Jolanta Wróblewska

101 **Scenariusz zajęć: Granice sporu politycznego**  
Miłosz Hrycek

### IV **Powstanie Warszawskie (2014) Jana Komasy**

108 **Tekst filmoznawczy: Cesarzowi, co cesarskie, powstańcom, co powstańcze.  
Przywracanie zmałowanej pamięci historyczno-kulturowej**  
Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel

115 **Scenariusz zajęć: Obraz społeczeństwa walczącej Warszawy**  
Magdalena Frąckiewicz-Wiśnioch

121 **Scenariusz zajęć: Czym jest patriotyzm? Rozważania na podstawie  
postaw Polaków w filmie Jana Komasy**  
Magdalena Frąckiewicz-Wiśnioch

## **V Giuseppe w Warszawie (1964) Stanisława Lenartowicza**

- 138** **Tekst filmoznawczy: Włoskie spaghetti w polskiej łazience — okupowana stolica z perspektywy warszawskiego mieszkania**  
Jadwiga Mostowska
- 146** **Scenariusz zajęć: „Czy ropuchy złożyły skrzek?” — okupacja na wesoło**  
Doroła Gołębiowska
- 161** **Scenariusz zajęć: Życie codzienne w okupowanej Warszawie oczami żołnierza włoskiego**  
Robert Przybysz

## **VI Miasto nieujarzmione. „Robinson warszawski” (1950) Jerzego Zarzyckiego**

- 172** **Tekst filmoznawczy: Historyczna prawda i ideologiczne kłamstwo**  
Kamila Żyto
- 182** **Scenariusz zajęć: „Półkownicy” pokolenia Kolumbów, czyli kulisy polskiej kinematografii powojennej**  
Marta Kasprzak
- 191** **Scenariusz zajęć: Rola propagandy w kinie polskim w okresie stalinowskim**  
Robert Przybysz

## **VII Szkice warszawskie (1969) Henryka Kluby**

- 198** **Tekst filmoznawczy: Trzy opowieści, jedno miasto**  
Dominik Wierski
- 207** **Scenariusz zajęć: Warszawa kontra reszta świata. Alfabet warszawski**  
Ewa Juszcak
- 217** **Scenariusz zajęć: Życie codzienne w Warszawie na tle wybranych wydarzeń historycznych XX wieku**  
Hanna Kaźmierczak

## **VIII Poszukiwany, poszukiwana (1972) Stanisława Barei**

- 224** **Tekst filmoznawczy: Warszawa od kuchni**  
Wojciech Świdziński
- 232** **Scenariusz zajęć: 100% komedii w komedii, czyli o strategiach budowania komizmu w filmie Stanisława Barei**  
Anna Rytek
- 240** **Scenariusz zajęć: Komediowy „dokument” epoki gierkowskiej**  
Anna Rytek



## **IX      *Warszawa* (2003) Dariusza Gajewskiego**

**248**    **Tekst filmoznawczy: Palimpsest obrazów i znaczeń**  
Robert Birkholc

**255**    **Scenariusz zajęć: Absolutnie sroga zima. Analiza i interpretacja filmu Dariusza Gajewskiego *Warszawa* oraz opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie***  
Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel

**266**    **Scenariusz zajęć: Przemiany struktury społeczeństwa polskiego w okresie transformacji ustrojowej**  
Rafał Kaźmierczak

## **X        *Nowa Warszawa* (2013) Bartosza Konopki**

**272**    **Tekst filmoznawczy: Cztery Warszawy**  
Anna Kołodziejczak

**281**    **Scenariusz zajęć: Różne sposoby wyrażania emocji i związków z miastem na podstawie wybranych piosenek o Warszawie wykorzystanych w filmie Bartosza Konopki**  
Beata Zuziak

**294**    **Scenariusz zajęć: „Z ruin się podnieść jak Warszawa, jak ja” — historia człowieka wpisana w historię miasta**  
Beata Zuziak

**299**    **O autorach**



## Od redakcji

W rankingu miast ulubionych przez polskich filmowców Warszawa zdecydowanie wygrywa. Trudno wyliczyć wszystkie polskie filmy i seriale telewizyjne, których akcja toczy się w stolicy. Już w 1907 r. na zlecenie właścicieli warszawskich iluzjonów powstały ruchome obrazy przedstawiające warszawskie widoki. W 1908 r. na Dworcu Warszawsko-Wiedeńskim nakręcono pierwsze zdjęcia plenerowe do siedmiominutowej komedii pt. *Antoś pierwszy raz w Warszawie*. Najstarsza zachowana scena ukazująca miasto pochodzi z czasów I wojny światowej, z 1917 r., i możemy ją oglądać w melodramacie Aleksandra Hertza pt. *Bestia z Polą Negri* w roli głównej.

Filmowe obrazy Warszawy możemy podzielić na trzy kategorie:

1. Filmy wykorzystujące warszawskie plenery do opowiadania historii, które mają charakter uniwersalny, dzieją się „wszędzie”. Mieszczą się tu migawki z warszawskich ulic, parków, osiedli, restauracji, dworców zabytkowych pałaców. Ich umiejscowienie w Warszawie nie wpływa na charakter filmowej opowieści, są one jedynie tłem dla losów bohaterów. Rozpoznawanie warszawskich plenerów jest w przypadku tych filmów swoistą zabawą dla pasjonatów historii Warszawy, znajdujących dużo satysfakcji w identyfikowaniu miejsc, gdzie poszczególne sceny kręcono oraz porównywaniu ich wyglądu wtedy i współcześnie. Kadry filmowe bywają w wielu przypadkach cennym źródłem pokazującym warunki życia w mieście na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci oraz jego ewolucję, zmiany urbanistyczne, przemiany społeczne i kulturowe.
2. Filmy odwołujące się wyraźnie do kontekstu warszawskiego zarówno w perspektywie historycznej — burzliwych dziejów miasta, zwłaszcza w okresie II wojny światowej, jak i współczesnego znaczenia Warszawy jako stolicy, metropolii, siedziby władz politycznych, centrum biznesu i mediów, symbolu przemian w Polsce po 1989 r. Tutaj plenery warszawskie są nie tylko tłem dla opowieści, ale także jej integralną częścią, tak w warstwie symbolicznej, dramaturgicznej, jak i wizualnej.
3. Filmy, których akcja rozgrywa się w Warszawie, ale — ze względów organizacyjnych i najczęściej finansowych — zdjęcia kręcone są poza Warszawą i jedynie stylizowane na klimat warszawski. Dobrym przykładem jest tu film Niki Caro *Azyl*, którego akcja umiejscowiona jest w Warszawie, a konkretnie w warszawskim zoo w czasie okupacji niemieckiej, ale zdjęcia kręcone były w Czechach.

Niniejsza publikacja koncentruje się na filmach, w których kontekst warszawski jest bardzo istotny. Kryterium ich doboru było pokazanie kluczowych momentów z dziejów miasta i jego mieszkańców w XX w. *Pieśniarz Warszawy* z 1934 r. Michała Waszyńskiego, podobnie jak następujące po nim *Dziewczęta z Nowolipek* Barbary Sass-Zdort i *Śmierć prezydenta Jerzego Kawalerowicza*, wprowadzają nas w klimat miasta w okresie dwudziestolecia międzywojennego, potem następuje grupa obrazów odwołujących się do dramatycznych lat II wojny światowej i powojennej odbudowy, wreszcie filmy pokazujące rolę Warszawy w okresie transformacji systemowej.

Dobór filmów podyktowany był nie tylko ich tematyką, ale także konwencją gatunkową, stąd obecność komedii, oraz popularnością wśród publiczności dawnej i współczesnej, dla której np. *Poszukiwany, poszukiwana* Stanisława Barei to swoista alegoria absurdów PRL-u.

Zdajemy sobie sprawę, że nasz wybór ma charakter subiektywny, trudno bowiem w jednej publikacji zmieścić całą różnorodność filmowych opowieści o Warszawie i z Warszawą w tle. Mamy zatem nadzieję, że wydawnictwo to zapoczątkuje serię publikacji dla nauczycieli poświęconych filmom o Warszawie. Wydawnictwo wspierających realizację Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej, gdzie mocno zaznaczona jest rola edukacji filmowej oraz działań Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń — stołecznej placówki doskonalenia nauczycieli — w obszarze edukacji varsavianistycznej i filmoznawczej.

Każdy przywołany w publikacji tytuł opatrzony jest analizą filmoznawczą, która wprowadza czytelnika w kontekst powstania filmu oraz proponuje różne próby jego odczytania. Uzupełnienie analiz stanowią scenariusze lekcji. Mamy nadzieję, że publikacja ta zainteresuje nie tylko nauczycieli warszawskich szkół. Proponowane scenariusze lekcji odnoszą się bowiem do treści obecnych w podstawie programowej dla przedmiotu historia, język polski, wiedza o kulturze i mogą być z powodzeniem wykorzystane przez nauczycieli poszukujących ciekawych rozwiązań metodycznych niezależnie od lokalizacji szkoły, gdyż jak napisał Leopold Tyrmand:

„W Warszawie łapie się życie na gorąco. Prężność tego miasta zdumiewa, w pewnych wypadkach demoluje, w innych jest uciążliwa i demoralizująca, jeszcze w innych uszczęśliwia swą dynamiką i każe optymistycznie wierzyć w przyszłość” (Leopold Tyrmand, *Zły*).

Arkadiusz Walczak

I

# ***Pieśniarz Warszawy*** **(1934)** **Michała Waszyńskiego**

- 10**    **Tekst filmoznawczy: Zimny drań i piękna dziewczyna z kiosku**  
Jarosław Grzechowiak
- 19**    **Scenariusz zajęć: Stolica pełna muzycznych szlagierów**  
Hanna Wach
- 37**    **Scenariusz zajęć: Przedwojenny koloryt stolicy**  
Hanna Wach

# Zimny drań i piękna dziewczyna z kiosku — *Pieśniarz Warszawy* (1934) Michała Waszyńskiego

Jarosław Grzechowiak

„Już taki jestem zimny drań. I dobrze mi z tym bez dwóch zdań. Bo w tym jest rzeczy sedno, że jest mi wszystko jedno. Już taki jestem zimny drań!” — ta piosenka powstała w połowie lat 30. XX w. i od razu stała się w Polsce niezwykle popularna. Wykonywał ją w filmie *Pieśniarz Warszawy* Eugeniusz Bodo, ówczesna gwiazda polskiego kina i niewątpliwie najpopularniejszy aktor tego okresu. Po latach film Michała Waszyńskiego traktować należy przede wszystkim jako znak czasu, efekt ówczesnych trendów, inspiracji, a także jeden z symboli przedwojennej polskiej kinematografii. Na początku zaznaczyć należy, że *Pieśniarz Warszawy* jest filmem okaleczonym. Działania wojenne sprawiły, że z całego filmu zachowało się nieco ponad 50 minut. Nie znaczy to jednak, że niemożliwe jest dokonanie analizy filmoznawczej tego obrazu.

## Fabula filmu *Pieśniarz Warszawy*

„Bodo rozpoczął nakręcanie nowego filmu! Wiadomość ta cały nasz świat filmowy wyprowadziła ze stanu apatii (...). Więc... będzie to komedia. Dosyć dramatów! Tytuł: *Pieśniarz Warszawy* (...). *Pieśniarz Warszawy* będzie jedną fuzją oryginalnych, nowych pomysłów, gagów wesołych, dowcipnych sytuacji”<sup>1</sup> — anonsował na początku 1934 roku dziennikarz „Wiadomości Filmowych”. Cóż więc znalazło się w tej komedii, jaka była jej treść, główne wątki i czy jej scenariusz oraz pomysły realizatorskie wyróżniały się na tle ówczesnego polskiego filmu?

Akcja *Pieśniarza Warszawy* rozpoczyna się, gdy główny bohater, Julian Pagórski (Eugeniusz Bodo), zrywa ze swoją rodziną „aż do siódmego pokolenia”<sup>2</sup>. Ten „złoty młodzieniec” czas spędza na hulankach, wędrówkach po nocnych lokalach i śpiewaniu piosenek, nie w smak mu więc codzienna praca, a przede wszystkim przejęcie rodzinnego przedsiębiorstwa. Włóczęg się po nocnej Warszawie wraz ze swoim przyjacielem

<sup>1</sup> Bodo jako „*Pieśniarz Warszawy*”, „Wiadomości Filmowe” 1934, nr 2, s. 2.

<sup>2</sup> Wszystkie cytaty z filmu pochodzą ze ścieżki dźwiękowej.

Lolem (Wiktor Biegański), czyni uwagi ulicznemu śpiewakowi. Zabiera mu gitarę i... tak rozpoczyna się jego kariera tytułowego Pieśniarza Warszawy. Julian poznaje też uroczą i porządną, ale biedną dziewczynę — Zosię (Barbara Gilewska), pracującą jako kioskarka. Oczywiście, rodzina nie pochwała nowego trybu życia Julka oraz jego romansu. Stryj Pagórskiego (Michał Znicz) wynajmuje prywatnego detektywa — pana Krópkę (Stanisław Łapiński), by ten sprokurował intrygę mającą skompromitować Julka w oczach Zosi i sprawić, by chłopak wrócił na łono rodziny. Początkowo wydaje się, że plan zakończy się powodzeniem, ale... niebawem na ślubnym kobiercu staną zarówno Julek z Zosią, jak i jego stryj wraz z wynajętą przez detektywa aktorką rewiewą (Maria Gorczyńska).

Tę konwencjonalną i bardzo przewidywalną fabułę twórcy filmu starali się uatrakcyjnić, niekiedy zresztą z dobrym skutkiem. W tej muzycznej komedii znalazło się kilka scen trickowych — np. gdy Julian Pagórski śpiewa swoją piosenkę, na ekranie pojawia się deszcz nut, które spadają z pięciolinii na panoramę Warszawy. Waszyńskiemu udało się również w nowatorski sposób, jak na ówczesne czasy, „ograć” piosenkę wykonywaną przez Juliana. Jej natychmiastową i olbrzymią popularność twórcy ukazali poprzez serię ujęć, w których poszczególne wersy śpiewają: gromadka dzieci, pijak w knajpie, oddział żołnierzy oraz kieszonkowiec i aresztujący go policjant. Oczywiście, postać głównego bohatera została skonstruowana tak, by od samego początku wzbudzał sympatię widzów. Publiczność kinowa przez cały film kibicowała Julkowi w drodze do spełnienia jego marzeń oraz zdobycia wielkiej miłości, a co za tym idzie — zaklinała, by związany przez członków jego rodziny spisek spalił na panewce.

W filmie zwraca również uwagę charakterystyka postaci członków rodziny Julka Pagórskiego, przede wszystkim jego stryja. Oglądając film, można odnieść wrażenie, że jest to człowiek łatwowerny, nieznoszący łamania konwenansów, delikatny, ogólnie mówiąc: niezyciowy. Nie było to w polskim kinie ani przypadkowe, ani nowe. Już wcześniej — na przykład w *Jego ekscelencji subiektie* (1933) Michała Waszyńskiego — drobnomieszczenie i ludzie z wyższych sfer zostali zarysowani w podobny sposób. Według Leszka Armatysa i Wiesława Stradomskiego miało to swój cel. „Twórcy zdają się mówić: »Cóż z tego, że pieniądze mają oni, a nie wy. Spójrzcie, jacy są śmieszni i odrażająco głupi! Zresztą pieniądze — rzecz nabyta: dziś jest, jutro go nie ma. Poza tym wiadomo: duże pieniądze, duże kłopoty«<sup>3</sup> — pisali w swej książce *Od „Niewolnicy zmysłów” do „Czarnych diamentów”*. Na takich samych zasadach chwyt ten zafunkcjonował również w *Pieśniarzu Warszawy*.

---

<sup>3</sup> Armatys L., Stradomski W., *Od „Niewolnicy zmysłów” do „Czarnych diamentów”*, Warszawa 1988, s. 152.

## Odbiór filmu przez krytykę

Cytowane wcześniej „Wiadomości Filmowe” określiły film mianem „wielkiej rewelacji sezonu filmowego”. „Pieśniarz Warszawy ma cały szereg scen oryginalnych, kilka triczków »pomysłu« Bodo stanowić mają sensacje”<sup>4</sup> — pisano na łamach tego periodyku.

Znacznie obszerniejszą recenzję tej produkcji opublikował na łamach branżowego „Kina” Leon Brun. Film Michała Waszyńskiego zestawił z dwoma innymi nowymi polskimi filmami początku 1934 roku: *Paradą rezerwistów* (również w reżyserii Waszyńskiego) i *Zamarłym echem* Adama Krzeptowskiego. *Pieśniarza Warszawy* Brun uznał za najlepszy obraz z tego grona. Docenił pomysłowość filmu, jego walory komediowe i aktorskie, a przede wszystkim osobowość największej jego gwiazdy, czyli Eugeniusza Bodo. „Bodo wnosi na ekran atmosferę nowoczesnego życia z rytmem fox-trotta, z brzękiem jazz-bandu, życia wolnego od konwenansów i zbuntowanego przeciw tradycji: tak trzeba rozumieć symboliczne strzelanie do portretów jego antenatów”<sup>5</sup> — entuzjasmował się Brun. Miał do filmu tylko jedno, warte zacytowania, zastrzeżenie: „we wszystkich komedjach polskich wysuwa się na pierwszy plan motywy groteskowe, lekceważąc piękne twarze i piękne kobiety. Za granicą inaczej: Eddie Cantor, Flip i Flap, Pat i Patachon otaczają się chętnie rojem uroczych dziewcząt, będących ozdobą ich filmów i kontrastem ich własnych postaci. Polska jest krajem pięknych kobiet. Dlaczego nie widać tego w naszych filmach?”<sup>6</sup> — pytał w końcowej części swojego artykułu.

Na drugim biegunie znalazła się niezwykle krytyczna ocena filmu wystosowana przez jedną z najbardziej wpływowych i niezwykle przenikliwych postaci polskiej krytyki filmowej — Stefanię Zahorską. W opublikowanej w „Wiadomościach Literackich” recenzji narzekała ona na niezwykle skromną muzykalność filmu, wskazując, że publiczność zwabiona tytułem, może się srogo rozczarować. „Taki film mógłby szerokiej publiczności dać uliczną piosenkę, której nie ma, mógłby umuzykalnić twarde kocie łby Warszawy”<sup>7</sup>. Trudno się z tym stwierdzeniem nie zgodzić. W dalszej części recenzji Zahorska zwracała uwagę na stricte filmowe i artystyczne kwestie. Pisała: „Bodo ma głos drewniany i bez timbre’u, połyka półtony i ćwierćtony, motywy muzyczne są wodniste, bez krzty kultury, melodie bez wdzięku”<sup>8</sup>. Zwróciła też uwagę na bar-

<sup>4</sup> „Pieśniarz Warszawy” — wielka rewelacja sezonu filmowego, „Wiadomości Filmowe” 1934, nr 4, s. 1.

<sup>5</sup> Brun L., *Trzy nowe filmy polskie. Parada rezerwistów-Zamarłe echo-Pieśniarz Warszawy*, „Kino” 1934, nr 10, s. 3.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Zahorska S., „Pieśniarz Warszawy”, „Wiadomości Literackie” 1934, nr 11, s. 6. Cytat za: Gierszewska B., *Polski film fabularny 1918-1939. Recenzje*, Kraków 2012, s. 195.

<sup>8</sup> Tamże.



dzo niski poziom scenariusza i gry aktorskiej. Podsumowała swój artykuł następująco: „Dowcip z budką papierosową w cieniu Bodowego fraka musi wystarczyć za dźwięk, wdzięk i sens. Wszystko w tej komedii lazi niezdarnie na czterech łapach (wyjąwszy Waltera i Znicza), wszystko jest płaskie i puste jak papierosowe pudełka, pudową wagą ciąży tylko dowcip i ów »charme«, któremu przyświecała gwiazda Chevaliera”<sup>9</sup>.

Po latach powrócono do *Pieśniarza Warszawy* przy okazji opracowywania dziejów przedwojennego filmu polskiego. Jerzy Toeplitz w swojej *Historii sztuki filmowej*, chociaż uznał, że film stanowił jeden z dowodów na postęp w polskiej komedii filmowej i odejście od niewybrednego dowcipu, zarzucił twórcom brak pomysłowości i oryginalności. „W *Pieśniarzu Warszawy* mieściła się cała antologia współczesnej zagranicznej komedii filmowej — cytaty z *Miliona*, *Fra Diavalo*, *Mojego słoneczka* czy *Jej ekscelencji miłości*”<sup>10</sup> — pisał po 25 latach od premiery omawianego filmu. Podobne zarzuty pod jego adresem postawili autorzy drugiego tomu *Historii filmu polskiego*. *Pieśniarz Warszawy* w ich ocenie był, podobnie jak *Sto metrów miłości* (1932) Michała Waszyńskiego i *Romeo i Julcia* (1933) Jana Nowiny-Przybylskiego, „przykładem negatywnym, produktem wzorcowo seryjnym”<sup>11</sup>. Chociaż dostrzegli różnorodność pomysłów inscenizacyjnych, zauważyli wtórność przede wszystkim wobec filmów francuskich, zarzucili również autorom luźną kompozycję scenariusza oraz powielanie schematów rewiowych widowisk.

### **Charakterystyczne motywy w *Pieśniarzu Warszawy***

Jednym z charakterystycznych motywów przedwojennego kina dźwiękowego, który pojawia się również w filmie Michała Waszyńskiego, była, cytując Stanisława Janickiego, „tzw. przebieranka, polegająca na tym, że ktoś udawał kogoś, kim w rzeczywistości nie był”<sup>12</sup>. Przypomnijmy: główny bohater filmu, Julian Pagórski, buntując się przeciwko dobrze sytuowanej rodzinie, postanawia zostać śpiewakiem ulicznym, przed krewnymi zaś ów pogodny i sympatyczny młody człowiek udaje należącego do półświatka bandytę, rabującego banki. W polskich komediach przedwojennych przebierano się bardzo często. Nie szukając daleko — również w 1934 roku na ekrany kin weszła komedia *Czy Lucyna to dziewczyna?* Juliusza Gardana. Główna bohaterka tego filmu — tytułowa Lucyna (Jadwiga Smosarska) — by uzyskać pracę w wymarzonej zawodzie, zmuszona jest wcielić się w mężczyznę — Juliana Bortnowskiego. Wszyst-

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Toeplitz J., *Historia sztuki filmowej*, t. III, Warszawa 1959, s. 382.

<sup>11</sup> Armatus B., Armatus L., Stradomski W., *Historia filmu polskiego*, t. II, Warszawa 1988, s. 220.

<sup>12</sup> Janicki S., *W starym polskim kinie*, Warszawa 1985, s. 108.

ko układa się dobrze do momentu, gdy dziewczyna zakochuje się w swoim szefie — przystojnym inżynierze Żarnowskim (rolę tę zagrał Eugeniusz Bodo). W *Sportowcu mimo woli* (1939) Mieczysława Krawicza przebierał się z kolei Adolf Dymśa. Kreuje on w tym filmie postać fryzjera Dodka Czwartka, który przez zbieg okoliczności musi udawać gwiazdę hokeja — Jerzego Piątka, ów Piątek zaś (grany przez Aleksandra Żabczyńskiego) z konieczności zostaje fryzjerem, co prowadzi do licznych zabawnych sytuacji i perypetii. Była to jedna z ostatnich komedii realizowanych w Polsce przed wybuchem wojny, swoją premierę miała zaś już podczas okupacji — w maju 1940 roku. Do kanonu polskiej kinematografii przeszła więc scena z komedii Leona Trystana *Piętro wyżej* (1937), w której Eugeniusz Bodo, przebrany za amerykańską aktorkę Mae West, w brawurowy sposób wykonuje piosenkę *Sex appeal, to nasza broń kobieca*.

Innymi cechami polskiej komedii przedwojennej, na które zwrócił uwagę Stanisław Janicki, był „typowo skeczowy” charakter sytuacji i dialogów oraz liczne tak zwane powiedzonka, czyli zabawne zdania, pojawiające się często w kluczowych dla fabuły filmu scenach. Czy znaleźć je można również w filmie *Pieśniarz Warszawy*? „Co to za osoba płci męskiej?” — pyta Zosię Antoś (Władysław Walter), apasz z sąsiedztwa, rywalizujący z Julianem o względy pięknej kioskarki. Z pewnością wesołość wśród widzów wzbudziła również krótka rozmowa w scenie próby w teatrze rewiowym z udziałem Julka. Do tancerki, którą ma podnieść w tańcu, mówi z wysiłkiem: „No, lekka to pani nie jest”. „No wie pan!” — odpowiada z wyrzutem tancerka. „Czuję” — ripostuje Julian. Innym zabawnym dialogiem z tego filmu jest dialog Julka ze swoim przyjacielem o tym, co robić po zerwaniu z rodziną:

Julian: No trudno, trzeba będzie szukać jakiejś pracy. Ale co robić? Ja nic nie umiem.  
Lolo: *Mon Dieu*, ja także nic nie umiem, a jednak żyję. Tu się pożyczysz, tam się pożyczysz. Po prostu obrót obcymi walutami.

Oczywiście, nie były to dowcipy i powiedzonka najwyższych lotów. Takie jednak poczucie humoru prezentowała ówczesna publiczność, a realizatorzy filmów, chcąc odnieść jak największy zysk z rozpowszechniania, musieli już na etapie scenariusza dostosowywać się do jej gustów.

I oczywiście piosenki. Jak zauważał Stanisław Janicki, „polski film dźwiękowy obrodził piosenką filmową. Mało powiedzieć: piosenką, prawdziwymi przebojami, które — co tu ukrywać — »trafiły pod strzechy«”<sup>13</sup>. W *Pieśniarzu Warszawy* Eugeniusz Bodo wykonuje trzy utwory — wspomniany wcześniej *Już taki jestem zimny drań* oraz

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 94.

*Tylko z tobą i dla ciebie* i *Zrób to tak*. Piosenki te skomponował Henryk Wars — bardzo często współpracujący z Waszyńskim kompozytor muzyki filmowej. Pierwsza piosenka zyskała (nie tylko w filmie) olbrzymią popularność i, jak słusznie zauważa Michał Maj Wieczorek, „dziś choć każdy ją zna, to niewiele osób wie, z jakiego filmu ona pochodzi”<sup>14</sup>. *Już taki jestem zimny drań* nie jest jedynym przykładem piosenki filmowej, która weszła do kanonu polskiej muzyki rozrywkowej. W zrealizowanym rok wcześniej, również przez Michała Waszyńskiego, filmie *Zabawka* ten sam Eugeniusz Bodo wykonuje piosenkę *Baby, ach te baby* ze słynnym refrenem: „Baby, ach te baby! Człek by je łyżkami jadł. Tęgi chłop, co w swym ręku łamie sztaby, względem baby całkiem słaby”. W jednej z ostatnich polskich przedwojennych komedii — *Zapomnianej melodii* (1938) Konrada Toma i Jana Fethkego — Aleksander Żabczyński śpiewa utwór *Już nie zapomnisz mnie*, którego refren brzmi następująco: „Bo nie zapomnisz mnie, gdy moją piosenkę spamiętasz. W melodii jest siła zaklęta i czar, i moc”. Ta piosenka również przez dziesięciolecia gościła wśród najbardziej znanych, niezapomnianych tym razem, melodii z przedwojennych filmów. Z pewnością znane są również pochodzące z *Piętra wyżej* utwory: wspomniany *Sex appeal, to nasza broń kobieca* oraz *Umówiłem się z nią na dziewiątą*.

### **Pieśniarz Warszawy na tle kina polskiego lat 30. XX w.**

Ostatnia dekada pokoju w kinie polskim to dominacja trzech gatunków — komedii, melodramatów i dramatów historycznych. Sprzyjało temu z jednej strony pojawienie się licznych teatrów rewiowych, których gwiazdy z chęcią (i z równie wielkim powodzeniem) podejmowały się pracy przed kamerą, z drugiej sukcesy literackie pisarzy zawierających w swych utworach dramatyczne i tragiczne historie miłosne (Pola Gojawczyńska, Tadeusz Dołęga-Mostowicz). Widzowie zaś, zmęczeni zmaganiem z Wielkim Kryzysem, poszukiwali w kinie ucieczki od codziennych problemów i trosk. Stąd też w gronie najpopularniejszych polskich filmów lat 30. znaleźć można tytuły, w których główne role zagrali m.in. Adolf Dymśza, Eugeniusz Bodo, Michał Znicz, Kazimierz Krukowski, Władysław Grabowski czy Mieczysława Ćwiklińska — aktorzy utożsamiani z lekkim repertuarem, gwiazdy rewii i piosenki.

W początkach lat 30. polska kinematografia oferowała widzom kilkanaście komedii, z których kilka zdobyło również sympatię krytyki filmowej. Tak było np. ze wspomnianym już filmem *Jego ekscelencja subiekt* (1933) Michała Waszyńskiego, w którym główne role zagrali Eugeniusz Bodo, Konrad Tom, Mieczysława Ćwiklińska

---

<sup>14</sup> Wieczorek M., *W melodii tej siła zaklęta. Piosenka w polskim filmie 1930–1939*, Łódź 2016, s. 37.

i Ina Benita. W recenzjach określano ten film jako „pyszną komedję muzyczną”<sup>15</sup> („Wiadomości Filmowe”) i „wydarzenie tygodnia”<sup>16</sup> („Kino Dla Wszystkich”); kolejki przed kasami kin były tylko potwierdzeniem tej opinii. Rok przed *Pieśniarzem Warszawy* na ekranach polskich kin pojawiła się komedia *10% dla mnie* w reżyserii Juliusza Gardana — satyra na polską prowincję i drobnomieszczaństwo. Bohaterem filmu była rodzina Grzybków, która przyjeżdża do Warszawy odebrać spadek, wplątując się przy tym w niezliczone zabawne sytuacje. Jednym z zabawniejszych jego momentów była scena kupna pomnika Kopernika za 500 złotych przez głowę rodziny Grzybków (rolę tę zagrał Władysław Walter). Drugi wątek filmu stanowiła historia miłosna dwojga młodych ludzi, która po początkowych problemach i trudnościach kończyła się happy endem. W przypadku tego obrazu pisano, że „góruje bezsprzecznie nad swojemi poprzednikami »krajowego wyrobu« — odrobiną inteligencji, której nigdy za dużo, a zawsze za mało było w polskich filmach” („Kino”) podkreślając bardzo dobrą rolę Toli Mankiewiczówny<sup>17</sup>. Inną niezwykle popularną komedią pierwszej połowy lat 30. okazał się film Mieczysława Krawicza i Janusza Warneckiego *Każdemu wolno kochać* (1932). Perypetie bezrobotnego muzyka Alojzego Kędziorka (Mariusz Maszyński) beznadziejnie zakochanego w pięknej pannie Reni (Lili Zielińska) cieszyły się wśród widzów wielkim powodzeniem. Jedną z zasług była kreacja Adolfa Dymyzy w roli Hipka — przyjaciela głównego bohatera. Nawet sroga zwykle dla dokonań polskich filmowców Stefania Zahorska nazwała komedię Krawicza i Warneckiego „pierwszą polską groteską, błyszczącą jak brylant w ponurym naszym kinie polskiej komedii”<sup>18</sup>.

Na drugim biegunie polskiego kina przedwojennego znajdują się melodramaty i dramaty historyczne, które regularnie pojawiały się na ekranach w latach 30. Część z nich do dzisiaj jest przypominana w telewizji. Do kanonu naszej przedwojennej kinematografii weszła m.in. *Trędowata* (1936), kolejna już adaptacja tej niezwykle popularnej przed wojną powieści Heleny Mniszkówny. Pierwszą, z 1926 roku, wyreżyserował Edward Puchalski, a w rolę Stefci Rudeckiej wcieliła się ówczesna gwiazda kina niemego — Jadwiga Smosarska. Dziesięć lat później postać tę wykreowała Tamara Wiszniewska, a partnerował jej jeden z najbardziej lubianych amantów — Franciszek Brodniewicz. Rok później niezwykle sukces frekwencyjny odniósł film *Znachor*,

<sup>15</sup> Cytat za: [http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film\\_info/16/jego-ekscelencja-subiekt.html](http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film_info/16/jego-ekscelencja-subiekt.html)

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Cytat za: [http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film\\_info/68/10-dla-mnie.html](http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film_info/68/10-dla-mnie.html)

<sup>18</sup> Cytat za: Armatys B., Armatys L., Stradomski W., *Historia filmu polskiego*, t. II, Warszawa 1988, s. 216.

adaptacja powieści Tadeusza Dołęgi-Mostowicza z Kazimierzem Junoszą-Stępowskim w roli tytułowej. Wyreżyserowany przez autora *Pieśniarza Warszawy* Michała Waszyńskiego, określany był przez krytykę jako „film z prawdziwego zdarzenia (...), który można przyrównać, zestawić z niejednym obrazem produkcji zagranicznej; film, który z takiego przyrównania wyjdzie w wielu wypadkach zwycięsko”<sup>19</sup> („Film”). Istotnie, *Znachor* do dziś pozostaje jednym z najbardziej udanych polskich obrazów przedwojennej kinematografii, w czym zasługa przede wszystkim aktorów (wspomnianego Junoszy-Stępowskiego, ale również Mieczysławy Ćwiklińskiej, Elżbiety Barszczewskiej czy Józefa Węgrzyna) oraz świetnie, biorąc pod uwagę ówczesny poziom polskiej produkcji filmowej, skonstruowanego przez Anatola Sterna scenariusza.

W dziedzinie dramatów historycznych kino polskie lat 30. również miało kilka osiągnięć. W początkach tej dekady dużym powodzeniem (potwierdzonym Złotym Medalem tygodnika „Kino”) cieszył się film Ryszarda Ordyńskiego *Dziesięciu z Pawiaka* (1931). Fabuła obrazu oparta była na autentycznych wydarzeniach — opowiadała o odbiciu z rąk carskich dziesięciu więźniów politycznych skazanych na karę śmierci. Dowódcę tej akcji, pułkownika Jana Jura-Gorzechowskiego, zagrał w filmie Józef Węgrzyn, partnerowali mu Karolina Lubieńska, Adam Brodzisz i Bogusław Samborski. Dramat odniósł sukces nie tylko w Polsce, rok później był również wyświetlany w Stanach Zjednoczonych. W tym samym roku co *Pieśniarza Warszawy* na polskie ekrany wszedł film Józefa Lejtesa *Młody las*. Jest to bez wątpienia jeden z najważniejszych polskich filmów lat 30., sam reżyser zaś do dziś uznawany jest za kluczową postać przedwojennej kinematografii. Oparty na sztuce Jana Adolfa Hertza film opowiadał o grupie uczniów carskiego gimnazjum, buntujących się przeciwko władzy zaborców oraz walczących o pamięć o historii Polski i jej chwalebnych momentach. Do tych patriotycznych motywów autorzy scenariusza (Hertz, Lejtes i Anatol Stern) dodali wątek trudnej miłości zaangażowanej w walkę z caratem młodej uczennicy Wandy (w tej roli Maria Bogda) oraz syna jednego z profesorów gimnazjum — Stefana (Adam Brodzisz). Jednym z atutów filmu, oprócz sprawnie skonstruowanego scenariusza, w udany sposób łączącego dwa wspomniane wcześniej wątki, są liczne świetne kreacje aktorskie. W filmie Lejtesa obsadzona została czołówka polskiego aktorstwa — Kazimierz Junosza-Stępowski, Bogusław Samborski, Michał Znicz, Stefan Jaracz, Władysław Walter, Wiktor Biegański czy Tekla Trapszo (w poruszającym epizodzie matki jednego z uczniów oskarżonego o sprzeciw wobec carskiego profesora). Tak samo jak

---

<sup>19</sup> Cytat za: [http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film\\_info/42/znachor.html](http://www.nitrofilm.pl/strona/lang:pl/filmy/film_info/42/znachor.html)

*Dziesięciu z Pawiaka*, również i *Młody las* został nagrodzony przez czytelników tygodnika „Kino”, zaś w 1935 roku reprezentował Polskę na Sowieckim Festiwalu Filmowym w Moskwie, gdzie otrzymał wyróżnienie za kreacje aktorskie. Do 1939 roku był to jeden z niewielu sukcesów polskiej kinematografii na arenie międzynarodowej.

### **Podsumowanie**

Przedwojenne polskie filmy zawsze budziły sprzeczne opinie. Przed 1939 rokiem niektórzy krytycy narzekali na ich niski poziom realizacyjny, przewidywalność, powielanie schematów i schlebianie niskim gustom. Po wojnie, gdy na ekranie pojawiła się nowa generacja reżyserów, scenarzystów i aktorów, międzywojenna produkcja filmowa budziła (z nielicznymi wyjątkami) w najlepszym wypadku uśmiech politowania.

Z dzisiejszego punktu widzenia jednak niektóre polskie filmy przedwojenne mają niebagatelną wartość. Odrzuciwszy ich wspomniane wcześniej wady, warto zauważyć, że filmowcy utrwalili na taśmach świat, który w momencie wybuchu II wojny światowej został doszczętnie zniszczony i pogrzebany. Widać to również w *Pieśniarzu Warszawy*. Jest on z jednej strony odbiciem gustów przedwojennej widowni, z drugiej jednak — przynosi sporo cennych obrazów międzywojennej Polski. Na ekranie widać też stolicę Polski połowy lat 30. — uważny widz dostrzeże m.in. plac Trzech Krzyży, Aleje Ujazdowskie i ulicę Marszałkowską. A co ważne, a być może i najważniejsze, zauważy twarze, gesty, sposób mówienia i gry wielu aktorów, którzy albo nie przeżyli II wojny światowej, albo po jej zakończeniu wybrali życie na emigracji. Nie wdając się w ocenę tego filmu, która zawsze będzie nieobiektywna ze względu na dystans czasowy, warto jednak poświęcić godzinę na jego obejrzenie, szczerze pośmiać się z niektórych scen i wraz z Eugeniuszem Bodo zaśpiewać, że „Już taki jestem zimny drań!”

### **Bibliografia:**

- Armatys B., Armatys L., Stradomski W., *Historia filmu polskiego. t. 2, 1930–1939*, Warszawa 1988.
- Armatys L., Stradomski W., *Od „Niewolnicy zmysłów” do „Czarnych diamentów”*, Warszawa 1988.
- Gierszewska B., *Polski film fabularny 1918–1939: recenzje*, Kraków 2012.
- Janicki S., *W starym polskim kinie*, Warszawa 1985.
- strona internetowa [www.nitrofilm.pl](http://www.nitrofilm.pl)

# **Pieśniarz Warszawy, czyli stolica pełna muzycznych szlagierów**

Hanna Wach

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej, klasa II.

**Rodzaj zajęć:** historia, koło historyczne.

**Cel ogólny zajęć:** Kształtowanie umiejętności syntetyzowania wiedzy w czasie i przestrzeni historycznej oraz w ciągach problemowych. Pogłębienie zainteresowań historycznych uczniów, budzenie ciekawości poznawczej dotyczącej przeszłości.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epoki;
- sytuuje wydarzenia i zjawiska historyczne w czasie, porządkuje je, dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym;
- dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje pozyskane informacje z różnych źródeł wiedzy.

**Metody pracy:** metoda eksponująca: projekcja filmu, dyskusja dydaktyczna, pogadanka, drama (temat: „Głos warszawskiej kamienicy”), analiza źródeł w tym: ikonografii, zdjęć, analiza planu.

**Formy pracy:** praca w grupach, praca indywidualna, praca z całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** plan Warszawy z 1934 r., ilustracje przedstawiające ulice, place, kamienice, podwórka-studnie przedwojennej Warszawy, ilustracje przedstawiające plakaty i programy kabaretów, rewii, ilustracje przedstawiające kabarety i teatrzyki rewiiowe przedwojennej Warszawy, zdjęcia celebrytów przedwojennej Warszawy, ilustracje przedstawiające menu w restauracjach, barach i kawiarniach, plakaty.

**Słowa kluczowe:** kabarety, szlagiery, przedwojenna Warszawa, ballada podwórzo-wa, lata 30.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Appignanesi L., *Kabaret*, Warszawa 1990 ▪ Drozdowski M., Zahorski A., *Historia Warszawy*, PWN, Warszawa 1975, ss. 355–368 ▪ Groński R.M., *Jak*



w przedwojennym kabarecie, Warszawa 1987 ■ Groński R.M., *Kabaret Hemara*, Warszawa 1988 ■ Kałużyński W., *Kino, teatr, kabaret w przedwojennej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013 ■ Krasieński E., *Warszawskie sceny 1918–1939*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976 ■ Krukowski K., *Mała antologia kabaretu*, Wydawnictwo Radia i Telewizji, Warszawa 1982 ■ Mieszkowska A., *Mistrzowie kabaretu. Marian Hemar i Fryderyk Járosy*, Zwierciadło, Warszawa 2016 ■ Milewski S., *Życie uliczne niegdysiejszej Warszawy*, Iskry, Warszawa 2013 ■ Mościcki T., *Teatr Qui Pro Quo. Kochana stara buda*, Wydawnictwo LTW, Łomianki 2008 ■ Sempoliński L., *Wielcy artyści małych scen*, Warszawa 1968 ■ Słonimski A., *Alfabet wspomnień*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1989 ■ Truściński Ł., *W krąg zwałyją ulice. O warszawskiej balladzie podwórzowej*, <https://www.panskaskorka.com/w-krag-znaly-ja-ulice-o-warszawskiej-balladzie-podworzowej/> ■ Wittlin T., *Pieśniarka Warszawy. Hanka Ordonówna i jej świat*, Warszawa 1990 ■ Wolański R., *Eugeniusz Bodo. „Już taki jestem zimny dran”*, Rebis, Warszawa 2012 ■ Zimińska-Sygietyńska M., *Nie żyłam samotnie*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1985 ■ *Życie codzienne w przedwojennej Warszawie. Zobacz, jak wyglądał „Paryż Północy”*, <https://www.salon24.pl/u/salon-kulturalny/836465,zycie-codzienne-w-przedwojennej-warszawie-zobacz-jak-wygladal-paryz-polnocy>

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

Nauczyciel wprowadza młodzież w tematykę zajęć: określa czas i miejsce akcji filmu (Warszawa 1934 r.). Dzieli klasę na 4 grupy (4–6 os.). Rozdaje karty pracy dla poszczególnych grup. Nauczyciel przedstawia zadania dla poszczególnych grup. Określa czas pracy grup (20–25 minut).

1. Seans filmu *Pieśniarz Warszawy* (1934) w reż. Michała Waszyńskiego.
2. Uczniowie obserwują, analizują, stosują, rozwiązują problemy, wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce. Uczniowie rozwiązują zadania z Kart pracy:  
Grupa nr 1 — kabarety i teatryki przedwojennej Warszawy (Karta pracy nr 1, ZAŁĄCZNIKI NR 1–4).  
Grupa nr 2 — celebryci przedwojennej Warszawy (Karta pracy nr 2, ZAŁĄCZNIKI NR 5–7).  
Grupa nr 3 — warszawskie ulice i podwórka, czyli miejsca pełne szlagierów (Karta pracy nr 3, ZAŁĄCZNIKI NR 8–9).  
Grupa nr 4 — warszawska piosenka uliczna (Karta pracy nr 4, ZAŁĄCZNIKI NR 10–12).



3. Dyskusja dydaktyczna na temat: *Pieśniarz Warszawy*, czyli stolica pełna muzycznych szlagierów.

a) Na podstawie poznanych danych (film, źródła, teksty kultury) uczniowie wskazują, gdzie w Warszawie międzywojennej koncentrowało się życie artystyczne (wykorzystują plan Warszawy z 1934 r.) — przedstawiciele grupy nr 1.

Uczniowie prezentują swój program kabaretu z elementami charakterystycznymi dla lat 30. XX w.

b) Na podstawie filmu i materiałów źródłowych uczniowie przedstawiają kariery najbardziej znanych celebrytów przedwojennej Warszawy — przedstawiciele grupy nr 2.

Rozwijające się kariery wykonawców szlagierów zostały brutalnie przerwane przez II wojnę światową. Wojenne losy były udziałem tysięcy Polaków, ale drogi, jakie przypadły w udziale artystom, były różne. Uczniowie przedstawiają przykłady ich wojennych losów.

Na tablicy uczniowie zapisują nazwiska znanych międzywojennych celebrytów: 1. Eugeniusz Bodo, 2. Adolf Dymśza, 3. Aleksander Żabczyński, 4. Igo Sym, 5. Hanka Ordonówna, 6. Mira Zimińska, 7. Tola Mankiewiczówna. Do zapisanych nazwisk dołączają odpowiednie kartki z „wojennymi losami” artystów.

1. Aresztowanie przez Gestapo i osadzenie na Pawiaku.	2. Armia gen. Wł. Andersa.	
3. Armia polska na Bliskim Wschodzie.	4. Korpus Polski na Zachodzie.	5. Pobyt w łagrze sowieckim.
6. Należał do Armii Krajowej walczącej z okupantami.	7. Aresztowanie przez NKWD.	8. Występy w teatrzykach i kabaretach Lwowa, Moskwy, Leningradu, Kijowa.
9. Występy w teatrzykach <i>Nur für Deutsche</i> (Tylko dla Niemców).	10. Uczestnik powstania warszawskiego.	
11. Szpiegostwo na rzecz III Rzeszy.	12. Brak zgody na zmianę obywatelstwa z polskiego na rosyjskie.	13. Był konfidentem Gestapo.
14. Deportowani na tereny wschodnie ZSRR.	15. Wojskowy Sąd Specjalny ZWZ wydał wyrok śmierci za zdradę.	16. Śmierć z głodu i wycieńczenia w łagrze.

Następnie uczniowie grupują wojenne losy artystów według obszarów, na których przebywali:

Artyści	Tereny okupacji sowieckiej	Tereny okupacji niemieckiej	Armia polska na Zachodzie
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

c) Piosenki, szlagiery i ballady powstawały w teatrzykach, kabaretach, ale także na ulicach i charakterystycznych podwórkach-studniach stolicy. Uczniowie prezentują scenkę pt. „Głos warszawskiej kamienicy” — przedstawiciele grupy nr 3.

d) Jak powstawały szlagiery? Uczniowie przedstawiają schemat drogi „od piosenki ulicznej do szlagieru” — grupa nr 4.

4. Podsumowanie zajęć:

- w latach 30. XX w. Warszawa była pełna muzycznych melodii, piosenek;
- część z nich to szlagiery, które chociaż powstawały w teatrzykach, kabaretach czy rewiach, to śpiewała je cała Warszawa;
- co zdecydowało o tym, że ówczesne szlagiery były znane i cenione nie tylko w międzywojennej stolicy, ale są rozpoznawalne również współcześnie;
- na ulicach, placach, w podwórkach-studniach kwitło życie muzyczne miasta.

#### **PRACA DOMOWA:**

- Przejrzyj programy kabaretów współczesnych.
- Jakie elementy tych programów cenisz najbardziej, dlaczego?
- Przygotuj wybraną scenkę ulubionego kabaretu i przedstaw ją na najbliższych zajęciach. Koniecznie uzasadnij, dlaczego właśnie ją wybrałeś.

## Karta pracy nr 1

Kabarety i teatrzyki przedwojennej Warszawy

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*, zwracając szczególną uwagę na elementy kabaretów przedstawione w filmie.

2. Na planie Warszawy z 1934 roku (ZAŁĄCZNIK NR 1) zaznacz miejsca, gdzie znajdowały się najpopularniejsze kabarety i teatrzyki rewiewe przedwojennej Warszawy. Wykorzystaj ZAŁĄCZNIK NR 2 (Kabarety i teatrzyki przedwojennej Warszawy) i ZAŁĄCZNIK NR 3 (Kabaret i rewia).

3. Przedstaw najważniejsze Twoim zdaniem przyczyny rozwoju teatrzyków rewiewych i kabaretów w okresie międzywojennym (minimum 5), wykorzystaj ZAŁĄCZNIK NR 3.

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

e) .....

4. Przeanalizuj programy kabaretowe przedwojennej Warszawy (ZAŁĄCZNIK NR 4).

Wspólnie z całą grupą ustalcie elementy typowego programu kabaretowego i zapiszcie je poniżej.

Elementy programu kabaretowego:

a) ..... b) .....

c) ..... d) .....

5. Ułóżcie własny program kabaretu, którego przedstawienie miałyby się odbyć w czerwcu 1930 roku. Nie zapomnijcie o podstawowych elementach programu, które mają zapewnić mu sukces! Na kartce formatu A4 zapiszcie ułożony przez grupę program.

Program teatrzyku-kabaretu:

--

## Karta pracy nr 2

### Celebryci przedwojennej Warszawy

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na bohatera filmu — Juliana Pagórskiego granego przez Eugeniusza Bodo.

2. Zapisz cechy, jakie zadecydowały (Twoim zdaniem) o popularności Eugeniusza Bodo:

a) ..... b) .....

c) ..... d) .....

3. Przeanalizuj biografię Eugeniusza Bodo (ZAŁĄCZNIK NR 6).

Odkryj tajemnicę jego losów wojennych — posługując się wiadomościami ze stron internetowych (m.in. <https://nto.pl/tragedia-eugeniusza-bodo/ar/4175263>).

Zapisz elementy biografii dotyczące wojennych losów Eugeniusza Bodo poniżej:

a) Okres 1939–1941: .....

b) Okres 1941– .....: .....

4. Przeanalizuj biografie wybitnych, znanych aktorów okresu międzywojennego (ZAŁĄCZNIKI NR 5 i NR 7). Wypełnij tabelkę poniżej, zwracając uwagę na wojenne losy artystów:

Aktorzy	Największe sukcesy w latach 30. XX w.	Losy wojenne
Eugeniusz Bodo	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Adolf Dymśa	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Aleksander Żabczyński	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Igo Sym	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....

Hanka Ordonówna	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Zula Pogorzelska	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Mira Zimińska	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
Tola Mankiewiczówna	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....

### Karta pracy nr 3

Warszawskie ulice i podwórka, czyli miejsca pełne szlagierów

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*, zwracając szczególną uwagę na miejsca, gdzie rozbrzmiewała muzyka i piosenka.

2. Na planie Warszawy z 1934 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1) zaznacz rejony, gdzie rozgrywa się akcja filmu (ulice, place, obiekty architektoniczne). Nazwij dzielnice przedstawione w filmie:

a) ..... b) .....

3. Jakie tereny Warszawy pominięto? Dlaczego? Wykorzystaj ZAŁĄCZNIK NR 8 (Warszawskie ulice i dzielnice w okresie międzywojennym).

a) Rejony Warszawy, które pominięto w filmie: .....; .....

b) Dlaczego nie przedstawiono tych terenów w filmie? .....

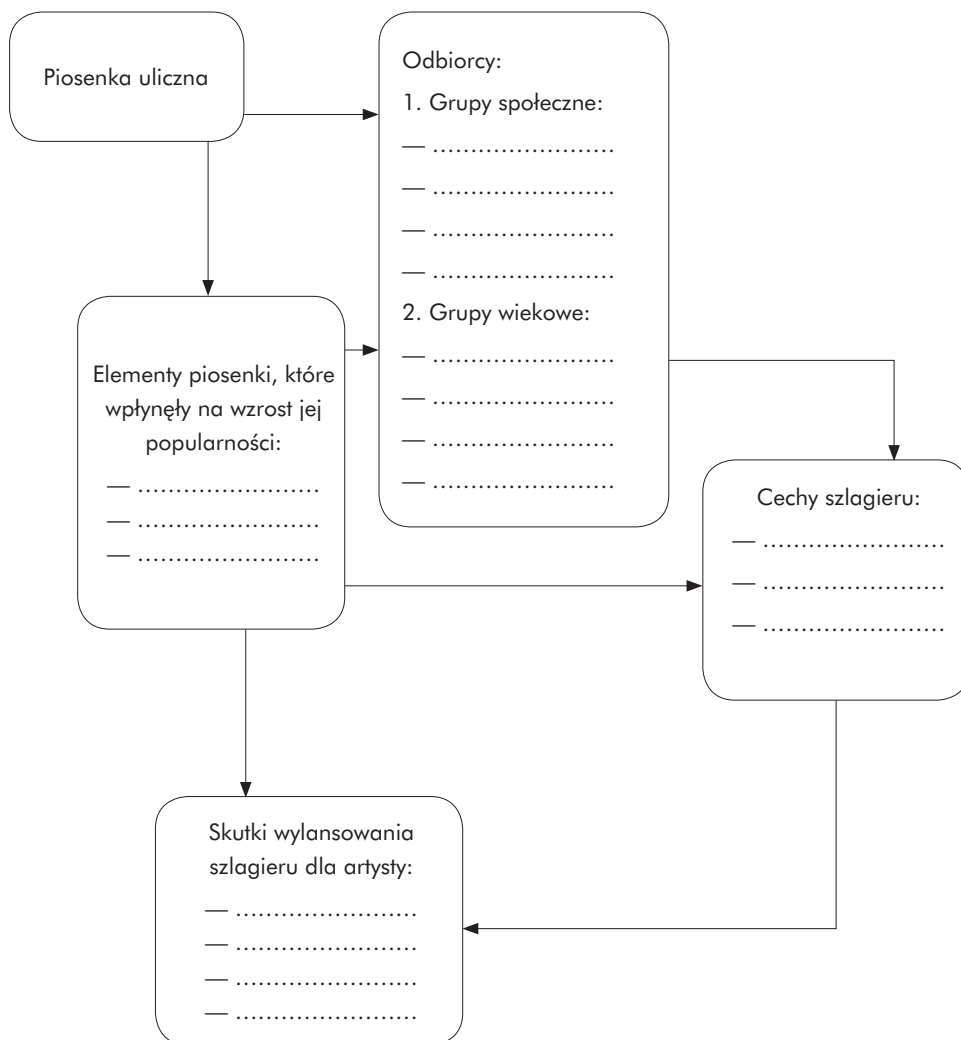
4. Cechą charakterystyczną przedwojennej Warszawy były podwórka-studnie. Wstępu na nie strzegł cieć (pełnił rolę stróża i klucznika). Obejrzyj ilustracje przedstawiające typowe warszawskie podwórka-studnie (ZAŁĄCZNIK NR 9). Zrób listę osób, które pojawiały się na tych podwórkach, a następnie przygotuj scenkę (dramę) pod tytułem: „Głos warszawskiej kamienicy”. Pamiętaj o uwzględnieniu elementów muzycznych (katarynka, grajek, ballada).

Zaprezentuj scenkę: „Głos warszawskiej kamienicy”.

## Karta pracy, grupa nr 4

### Warszawska piosenka uliczna

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na elementy muzyczne przedstawione w filmie.
2. Jak powstawał szlagier? Na podstawie filmu *Pieśniarz Warszawy* i piosenki *Już taki jestem, zimny drań* przedstaw drogę „od piosenki ulicznej do szlagieru”:



3. Korzystając z ZAŁĄCZNIKA NR 10, przeanalizuj teksty piosenek z filmu i określ ich tematykę:

a) *Już taki jestem, zimny drań* — tematyka: .....

b) *Tylko z Tobą i dla Ciebie* — tematyka: .....

c) *Zrób to tak* — tematyka: .....

4. Charakterystycznym elementem warszawskich przedmieść okresu międzywojennego była ballada podwórzowa. Korzystając z ZAŁĄCZNIKA NR 11, przedstaw jej typowe elementy.

a) tematyka: .....

b) treść: .....

c) muzyka, rytm: .....

d) słownictwo: .....

5. Wymień współczesne gatunki muzyczne zbliżone treścią, rytmem i sposobem wykonania (minimum 2):

a) ..... b) .....

6. Jakie widzisz podobieństwa i różnice pomiędzy przedwojennym szlagierem a balladą podwórzową? Uzupełnij tabelkę:

Lp.	Podobieństwa	Różnice
1. Szlagiery	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....
2. Ballady podwórzowe	— ..... — ..... — .....	— ..... — ..... — .....

## ZAŁĄCZNIK NR 1

Plan Warszawy z 1934 roku<sup>1</sup> (jak w drugim scenariuszu w tym pakiecie).

## ZAŁĄCZNIK NR 2

Kabarety i teatrzyki przedwojennej Warszawy

Jeszcze w czasie I wojny światowej powstały: Miraż, założony w 1915 roku (Nowy Świat 63), Sfinks z 1916 roku (Marszałkowska 116), Czarny Kot z 1917 roku (Marszałkowska 125).

Dyrektorami tych przedsięwzięć byli początkowo ludzie o różnej profesji, wywodzący się często z półświatka. Tak jak dwaj właściciele teatrzyku Czarny Kot — Stępień i Cichocki. Ten ostatni przeszedł do historii jako Szpicbródka — owiany sławą kasiarz i gentleman-cambrioleur (dżentelmen-włamywacz).

Kanon przedstawień wyznaczył najmłodniejszy w okresie międzywojennym teatrzyk rewiowy Qui Pro Quo. Jego programy składały się z dwóch części kończących się półfinałem i finałem, ze skeczami, występami tanecznymi i piosenkami, które często stawały się szlagierami. Ich teksty pisali znakomici poeci: Julian Tuwim, Marian Hemar, Kazimierz Wierzyński, Jan Lechoń czy Antoni Słonimski.

W kabaretach i teatrzykach rewiowych występowały znakomite gwiazdy: Hanka Ordonówna, Mira Zimińska, Zula Pogorzelska, Adolf Dymśza, Kazimierz Krukowski, Eugeniusz Bodo i inni.

Kabarety

1. Qui Pro Quo (1919–1931)

— teatrzyk kabaretowy działający w Warszawie w podziemiach Galerii Luxenburga przy ul. Senatorskiej 29. Największymi szlagierami Qui Pro Quo były piosenki: *Gdy zobaczysz ciotkę mą* (1925), *Kiedy znów zakwitną białe bzy* (1927), *Czy Pani Marta jest grzechu warta* (1928), *Zapomniana piosenka* (1930), *Jakieś małe nic* (1930), *Nasza jest noc* (1930), *Co nam zostało z tych lat* (1930), *Piękny gigolo* (1929), *Uliczka*



Galeria Luxenburg, fot. Robert Marcinkowski

<sup>1</sup> [http://maps.mapywig.org/m/City\\_plans/Central\\_Europe/PLAN\\_M\\_ST\\_WARSZAWY\\_20K\\_1934.jpg](http://maps.mapywig.org/m/City_plans/Central_Europe/PLAN_M_ST_WARSZAWY_20K_1934.jpg)



w Barcelonie (1930), *Chciałabym, a boję się*. (1931). Literackim filarem teatrzyku był początkowo Andrzej Włast, a następnie Julian Tuwim i Marian Hemar. W Qui Pro Quo występowali najwybitniejsi przedwojenni artyści (często niebywale rozwijając swoją karierę): Hanka Ordonówna, Mira Zimińska, Zula Pogorzelska, Zofia Terné, Adolf Dymśa, Kazimierz Krukowski, Eugeniusz Bodo. Niezwykłą popularność teatrzyk Qui Pro Quo zdobył dzięki błyskotliwej konferansjerce Fryderyka Járosyego (z zespołu kabaretu rosyjskich emigrantów Niebieski Ptak). Od przełomu lat 1924 i 1925 stał się on również głównym reżyserem przedstawień, umiejętnie łącząc elementy rewii, małych form scenicznych, polskiej wielokulturowości z satyrą polityczną. Powstał w ten sposób swoisty typ polskiego kabaretu powszechnie naśladowany przez inne teatrzyki.

Próba późniejszej kontynuacji formy kabaretu stał się Teatr Małe Qui Pro Quo (1937–1939) działający w kawiarni Ziemiańska przy ulicy Mazowieckiej 12. Artyści z Qui Pro Quo często występowali na jego deskach. To tam Hanka Ordonówna przypominała swój wielki przebój z 1933 roku: *Miłość ci wszystko wybaczy*.

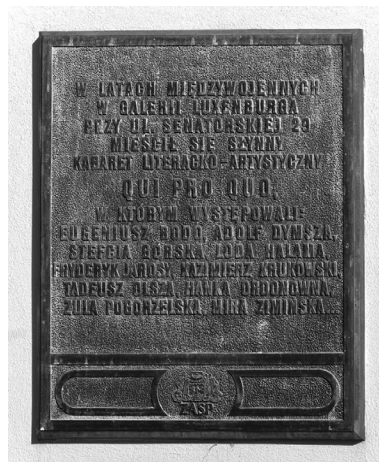
2. Kabaret Banda działał od 1931 przy placu Trzech Krzyży (ul. Mokotowska 73) w Warszawie. Nazywany był „kabaretem komików”. Jego założycielami byli Fryderyk Járosy, Julian Tuwim i Marian Hemar.



Mokotowska 73  
— budynek w głębi.



W programach kabaretu występowali najpopularniejsi artyści przedwojennej Warszawy: Hanka Ordonówna, Zula Pogorzelska, Mira Zimińska, Zofia Terné, Helena Buczyńska, Adolf Dymśa, Ludwik Lawiński, Kazimierz Krukowski, Józef Orwid, Igo Sym, Chór Dana.



Tablica upamiętniająca teatrzyk Qui Pro Quo i jego artystów.

### 3. Teatr rewiowy Morskie Oko

Działał w latach 1928–1933 przy ulicy Jasnej 3 w Warszawie. Teatr Morskie Oko „to jedyny prowadzony na europejską skalę music hall w Warszawie”<sup>2</sup> pisano tak w „Przeglądzie Mody” z 1929 r. Wystawiano w teatrze popularne rewie, które transmitowało nawet polskie radio, np. *Podróż na księżyc*.



Siedziba kabaretu Morskie Oko róg ulic Jasnej 3 i Sienkiewicza 7.

## ZAŁĄCZNIK NR 3

### Kabaret i rewia

#### 1. Opis przedwojennego kabaretu<sup>3</sup>

„Tak musiało być: Mgła oddechu na lustrze w garderobie. Szklanka z odcisniętymi śladami szminki. Wstrząsający zapach perfum Henryka Zaka. Przypięta pineską kartka: Kolejność numerów. Kroki inspicjenta. Szept: Na scenę, natychmiast na scenę! W popielniczce niedopałek papierosa, opleciony nitką dymu”.

#### 2. Kabaret w dwudziestoleciu międzywojennym

„(...) Kabaret był modny. To zrozumiałe: nie zdążył się opatrzyć (...). W momencie wybuchu niepodległości liczyły się trzy scenki, działające już jakiś czas. »Miraż« — z popularnym piosenkarzem Hanuszem, Andą Kitschman, Pikusiem Ursteinem, monologistą Wyrwiczem, Ratoldem, Linem, Dymszą i Zimińską. »Czarny Kot« — kierowany przez Wroczyńskiego — z Tomem, Gierasieńskim, Strońską i Madziarówną na czele zespołu. »Sfinks« — upamiętniany debiutami Ordonki, Znicza i Sempolińskiego. Poziom tych kabaretów nie był wygórowany: bładzono po omacku. Jeszcze nie nastąpiła krystalizacja formy. Ówczesne teksty przypominały larwy, z których później wyfruną kolorowe motyle (...).

4 IV 1919 roku wystartował teatrzyk »Qui Pro Quo«, w Galerii Luxenburga (Senatorska 29), kierowany przez kompozytora i autora z »Czarnego Kota«

<sup>2</sup> „Przegląd Mody”, R. 7, nr 4 (1929).

<sup>3</sup> Groński R.M., *Jak w przedwojennym kabarecie. Kabaret warszawski 1918–1939*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa, 1987, s. 7.

— Jerzego Boczkowskiego, administrowany przez Seweryna Majdego. Z chwilą powstania »QPQ« możemy mówić o narodzinach stylu, wypracowaniu formuły satyrycznej składanki. Sprzyjała temu stabilizacja: mimo ciągłych zmian i przetasowań w zespole aktorskim, aż trzynastcie lat trwała działalność »kochanej starej budy« (...).

Drugą ważną datą jest wrzesień roku 1925. Po konflikcie z dyrekcją grupa aktorów »QPQ« założyła »Perskie Oko«, przemianowane później na »Morskie Oko«. Odtąd współistniały dwa, wzajemnie wpływające na siebie rodzaje widowisk: kabaret literacki i rewia (...)<sup>4</sup>.

Kabaret a rewia<sup>5</sup>

„Trafiający w gusty publiczności kabaretowy program schodził z afisza po miesiącu grania. Nieudana rewia dogorywała po tygodniu. Żartowano, że z frekwencją jest tak jak z modą męską: zimą na jeden rząd, latem na dwa rzędy...”

### 3. Rewia<sup>6</sup>



„Rewia to widowisko teatralne będące przedstawieniem rozrywkowym złożonym z krótkich scenek i numerów estradowych. Składa się ze scenek humorystycznych (skeczów i monologów) oraz wykorzystuje elementy tańca i piosenki. Często charakteryzuje się popisami baletowymi i cyrkowymi”<sup>7</sup>.

W Warszawie w okresie międzywojennym popularne stały się rewie wzorowane na paryskich Moulin Rouge czy Casino de Paris. Zapoczątkował je w 1925 r. teatrzyk Perskie Oko, ale dopiero w pełni rozwinął jego następca — teatrzyk Morskie



Oko (przy ul. Jasnzej 3). Teatrzyk ten działał w latach 1928–1933. Programy rewio- we pełne francuskiego szyku wypełniały: muzyka, szlagiery, występy

<sup>4</sup> Tamże, ss. 9–11.

<sup>5</sup> Tamże, s. 35.

<sup>6</sup> Zdjęcia: Narodowe Archiwum Cyfrowe.

<sup>7</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Rewia\\_\(przedstawienie\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Rewia_(przedstawienie))

taneczne i akrobatyczne. Teatrzyk Morskie Oko prezentował zawsze rewie o zabarwieniu warszawskim podkreślanym przez tytuły przedstawień: *Dla ciebie Warszawo*, *Klejnoty Warszawy*. Kryzys gospodarczy i zmiana mody na komedie muzyczne spowodowały konieczność jego zamknięcia. Powstałe później teatrzyk Rex, a następnie działający do 1939 r. music-hall Wielka Rewia (przy ul. Karowej 18) nie odniosły już takich sukcesów jak Morskie Oko.

#### ZAŁĄCZNIK NR 4

Program kabaretów w dwudziestoleciu międzywojennym

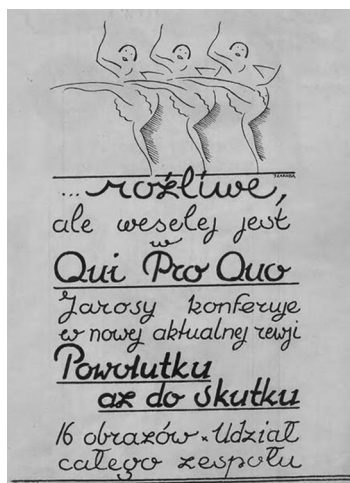
##### 1. Program kabaretowy.

„Typowy program literackiego kabaretu to składanka. Zestaw kilkunastu numerów: skeczy, monologów, piosenek sentymentalnych (...), wstawek baletowych i scenek pantomimicznych, dobranych pod kątem solistów. Spektakl trwał ponad dwie godziny. Z jedną przerwą, poprzedzoną półfinałem. Po drugiej części następował właściwy finał. Zwykle lansujący szlagier. Przykładem finału jest chociażby piosenka *Gdy zobaczysz ciotkę mą, to jej się kłaniaj...* Poszczególne numery składanki zapowiadał konferansjer, odpowiedzialny za nastrój i temperaturę sali. Niepisany obyczaj stanowił, że najlepsze numery lokowano pod koniec drugiej części. One to miały utrwalić wrażenie z wieczoru, zacierając w pamięci widzów mielizny i niewypały. Ważny był tytuł programu. Skrótowy, intrygujący, wieloznaczny: *Pstryk*, *Typki z Qui Pro Quo*, *Coś wisi w powietrzu*, *MSZ czyli pamiętaj o mnie*, *Kiedy panienki idą spać*, *Wiosenny budżet*, *Będzie gorąco*, *Zjazd Centrosmiechu*, *Myszy bez kota...*

Precyzyjny mechanizm międzywojennego kabaretu nie wziął się z powietrza. Nie był tworem samoistnym i w pełni oryginalnym. Przez cały



Plakat teatrzyku Qui Pro Quo: Muzyczny wehikuł czasu — nieco zapomniane przeboje Warszawy

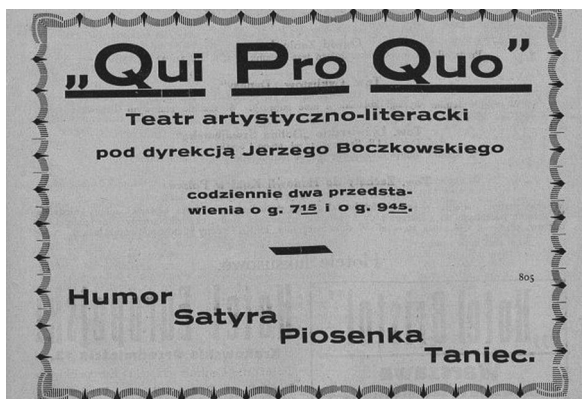


Program rewii w teatrzyku Qui Pro Quo<sup>8</sup>

<sup>8</sup> <https://studioopinii.pl/archiwa/176667>



czas trwał przepływ importowanych pomysłów i koncepcji, dowcipów i reżyserskich ustaleń. Prowadziło to do nieuniknionych zapożyczeń i naśladownictw. Jawnych i utajonych: prawo autorskie interpretowano dość dowolnie. Ryzyko, że nagle zgłosi się rzeczywisty twórca piosenki czy skeczu było niewielkie.



Program teatryku Qui Pro Quo<sup>9</sup>

Sama zaś sytuacja była i tak niezbyt kompromitująca dla rodzimego tekściarza: większości numerów nie podpisywano nazwiskami bądź też rezygnowano w ogóle z wyjaśniania w drukowanych programach, kto za jaki utwór odpowiada<sup>10</sup>.

## ZAŁĄCZNIK NR 5

### Celebryci w przedwojennej Warszawie

1. Adolf Dymśa właściwie Adolf Bagiński, znany w filmach jako Dodek (1900–1975) polski aktor kabaretowy i filmowy. Określany mianem „króla polskiej



Kadr z filmu *Dwanaście krzeseł*, A. Wawrzyniak — filmpolski.pl

komedii” XX wieku. Występował pod pseudonimem artystycznym — Dymśa. Początkowo grał role w teatrach Warszawy, Grodna, Mińska. W latach 20. zyskał popularność, występując w Warszawie w teatrykach rewiowych i kabaretach m.in. Qui Pro Quo. Jednak wybitnym talentem komediowym artysty zabłysnął w ponad 30 filmach (m.in. *Dwanaście krzeseł*, *Dodek na froncie*, *Wacuś*, *Robert i Bertrand*, *Paweł i Gawęł*, *Sportowiec mimo woli*, *Skarb*, *Cafe pod Minogą*).

W czasie okupacji występował w jawnych teatrach rewiowych. Po wojnie został ukarany za to przez ZASP zakazem grania w Warszawie i przekazaniem części honorariów na Dom Aktora w Skolimowie.

<sup>9</sup> [https://touch.facebook.com/TeatrykQuiProQuo/photos/?tab=album&album\\_id=388433297871319](https://touch.facebook.com/TeatrykQuiProQuo/photos/?tab=album&album_id=388433297871319)

<sup>10</sup> Groński R.M., *Jak w przedwojennym kabarecie...*, dz. cyt., ss. 11, 18.

Występował wówczas w teatrach na terenie Łodzi (Teatr Syrena, Powszechny). Na początku lat 50. powrócił do Warszawy i grał na deskach Teatru Syrena i Wagabunda. Ostatnie lata życia spędził w Domu Opieki Społecznej w Górze Kalwarii.

2. Aleksander Żabczyński (1900–1958) — aktor teatralny, filmowy, kabaretowy. Pochodził z rodziny szlacheckiej o wojskowych tradycjach (jego ojciec był pułkownikiem armii rosyjskiej i generałem wojska polskiego). Uczęszczał do Szkoły Podchorążych i na Wydział Prawa UW. Nie pisana mu była jednak ani kariera wojskowa, ani prawnicza. Rozpoczął naukę w Warszawskiej Szkole Gry Sceniczno-Filmowej, gdzie zafascynował go teatr i aktorstwo. Grał na scenach teatrzyków we Lwowie i w Warszawie.

Duży rozgłos przyniosły mu występy w warszawskich teatrzykach rewiowych: Morskim Oku, Perskim Oku, Cyruliku Warszawskim, Wesołym Oku, Kameleonie. Jednak prawdziwą popularność zyskał, grając w filmie (*Manewry miłosne, Ada! To nie wypada!, Jadzia, Pani minister tańczy, Zapomniana melodia, Sportowiec mimo woli*). Żabczyński wykreował wiele przebojów, z których najsłynniejszą była piosenka — *Całuję twoją dłoń, madame* ze słowami Andrzeja Własta. W czasie II wojny światowej walczył w kampanii wrześniowej, a po jej zakończeniu przedostał się do Rumunii, gdzie został internowany (przewieziony później na Węgry). Po ucieczce do Francji wstąpił do polskiego wojska. Następnie walczył w II Korpusie Polskim m.in. pod Monte Cassino. Po wojnie wrócił do Polski. Grał na deskach warszawskich teatrów: w Teatrze Małym, Teatrze Klasycznym, Teatrze Polskim. Nagrał szereg piosenek w Polskim Radiu: *Nikt mnie nie rozumie tak jak Ty, Całuję twoją dłoń, madame, Jak drogie są wspomnienia*. Zmarł na atak serca w 1958 r.

3. Igo Sym (1896–1941) — polski, austriacki i niemiecki aktor, volksdeutsch w czasie II wojny światowej. Właściwie Karl Julius Sym urodził



Aleksander Żabczyński na fotosie z filmu *Kobieta, która się śmieje* (fot. domena publiczna)



Karoline Arbusum Culture, sygn. L 9-1128

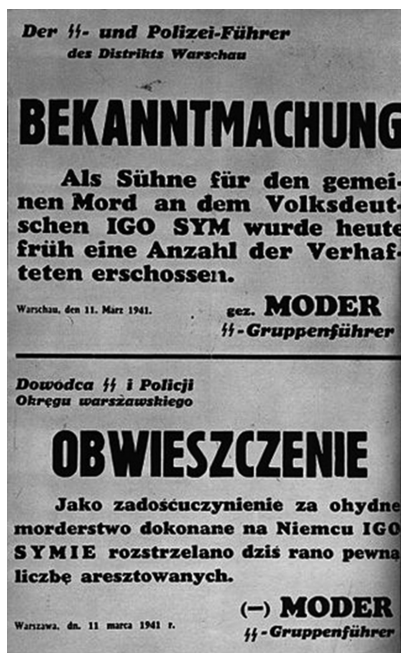
Igo Sym, fot. NAC

się w polsko-austriackiej rodzinie. W młodości służył w wojsku austriackim i polskim. Ukończył szkołę aktorstwa filmowego i rozpoczął karierę filmową w Austrii i Niemczech. Grał nawet u boku znanej gwiazdy filmowej Marleny Dietrich. W latach 30. XX w. powrócił do Warszawy i występował na estradach teatrów rewijowych Banda i Hollywood. W filmach obsadzano go w rolach drugoplanowych ze względu na niewystarczającą znajomość języka polskiego. Po kapitulacji Warszawy w końcu 1939 r. zadeklarował się jako Volksdeutscher. Otrzymał od Urzędu Propagandy GG stanowisko dyrektora Theater der Stadt Warschau, kino nur für Deutsche Helgoland oraz koncesję na prowadzenie Teatru Komedia. Władze polskie jeszcze przed wojną podejrzewały go o współpracę z niemieckim wywiadem. W czasie wojny został konfidentem Gestapo. Za organizację zasadzki m.in. na Hankę Ordonównę (jego dawną partnerkę teatralną i filmową) i donoszenie władzom niemieckim o ukrywających się Polakach, Wojskowy Sąd Specjalny ZWZ wydał wyrok śmierci na Igo Syma. Wyrok wykonano 7 marca 1941.

#### ZAŁĄCZNIK NR 6

##### Eugeniusz Bodo — biografia

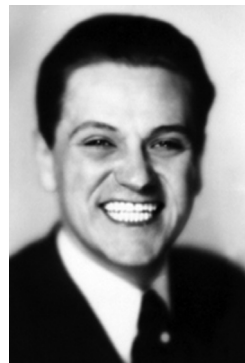
Polski aktor, reżyser, scenarzysta, piosenkarz, producent filmowy. Był największym międzywojennym idolem, podziwianym, kochanym przez tłumy wielbicieli. Występował w największych rewiach i kabaretach warszawskich: m.in. Qui Pro Quo, Morskie Oko. Wykreował wielkie przeboje muzyczne — *Umówiłem się z nią na dziewiątą*, *Baby, ach te baby*, *Tyle miłości*, *Już taki jestem zimny drań*, które podziwiamy do dziś.



Obwieszczenie SS-Gruppenführera Paula Modera z 11 marca 1941, domena publiczna



Jego prawdziwe nazwisko to Bohdan Eugène Junod. Urodził się w 1899 r. w Szwajcarii, zmarł w 1943 r. w ZSRR. Jego ojcem był Teodor Junod, szwajcarski inżynier, dyrektor kabaretów i kin, zafascynowany kinematografią. Matką zaś Polka, szlachcianka Jadwiga Dorota Dylewska. W 1903 r. rodzina Junodów osiadła w Łodzi, gdzie Teodor otworzył kino Urania i teatr Variete. Prowadził również kino objazdowe, z którym podróżował po ZSRR. Mały Eugeniusz towarzyszył ojcu i od najmłodszych lat zafascynowany był sceną i filmem. W Łodzi uczęszczał do szkoły handlowej, a rodzice widzieli jego przyszłość jako uznanego lekarza. Jednak pod pseudonimem „Bodo” wybrał karierę teatralną — zaczął występować na scenie w Poznaniu, następnie na deskach teatrzyków rewiowych w Warszawie. Po raz pierwszy w filmie zadebiutował w 1925 roku. Od tego momentu rozpoczęła się jego zawrotna kariera filmowa — zagrał w ponad 30 filmach. Najbardziej znane z nich to: *Wiatr od morza*, *Jego ekscelencja subiekt*, *Czy Lucyna to dziewczyna?*, *Pieśniarz Warszawy*, *Paweł i Gawel*.



Fot. B. Dorys, zbiory Biblioteki Narodowej, [www.polona.pl](http://www.polona.pl)

Kreował w filmach role amantów, romantycznych kochanków, uwodzicieli, tragicznych bohaterów i „ciemne typy”. Często występował w filmach muzycznych, które dzięki ładnemu głosowi przysparzały aktorowi wielu wielbicieli, a śpiewane tam piosenki stawały się przebojami. W życiu osobistym nie miał jednak szczęścia. Pomiedzy rozlicznymi miłośkami ożenił się z ekscentryczną aktorką Tahitanką Reri. Jednak dość szybko małżeństwo się rozpadło. Przed wybuchem wojny zajął się reżyserowaniem, pisaniem scenariuszy i produkcją filmową.

W czasie wojny obronnej 1939 roku wyjechał do Lwowa. Zajmował się tam konferansjerką w teatrzykach rewiowych, zespołach teatralnych i kabaretach. Zespoły ze Lwowa występowały na całym obszarze ZSRR (Moskwa, Leningrad, Kijów, Charków). Na początku 1941 r. został przygotowany z udziałem Bodo spektakl: *Muzyka ulicy*. Planowano odbyć tournée po Związku Radzieckim. Jednak Bodo nie zdecydował się na ten wyjazd. Postanowił czekać na paszport i wyjazd do Ameryki. Jednak w czerwcu 1941 roku słuch o nim zaginął. Powstało dużo domysłów i relacji na temat losów aktora<sup>8</sup>.

Pozostałe załączniki znajdziesz na wortalu [www.edukacjafilmowa.pl](http://www.edukacjafilmowa.pl) w zakładce Warszawskie fale historii.

---

<sup>8</sup> <https://nto.pl/tragedia-eugeniusza-bodo/ar/4175263>



# **Pieśniarz Warszawy**

## **— przedwojenny koloryt stolicy**

Hanna Wach

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej, klasa II.

**Rodzaj zajęć:** historia i społeczeństwo, historia, koło historyczne.

**Cel ogólny zajęć:** Pogłębienie zainteresowań historycznych uczniów, budzenie ciekawości poznawczej dotyczącej przeszłości. Kształtowanie umiejętności syntetyzowania wiedzy w czasie i przestrzeni historycznej oraz w ciągach problemowych.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- sytuuje wydarzenia i zjawiska historyczne w czasie, porządkuje je, dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym;
- analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epoki;
- dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz konsoliduje informacje pozyskane z różnych źródeł wiedzy.

**Metody pracy:** metoda eksponująca: film, dyskusja dydaktyczna: mapa medialna, burza mózgów, pogadanka.

**Formy pracy:** w grupach, indywidualna, z całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** plan Warszawy z 1934 r., zestawienia tabelaryczne (pensje, ceny, struktura zawodowa i społeczna mieszkańców Warszawy), ilustracje ulic przedwojennej Warszawy, ilustracje wnętrz mieszkalnych, ilustracje przedstawiające wnętrza przedwojennych warszawskich sklepów, ilustracje przedstawiające modę lat 30. XX w., zdjęcia aktorów filmowych, infografika: podstawowe dane dotyczące przedwojennej Warszawy, rocznik statystyczny z 1932 r., ilustracje przedstawiające menu w restauracjach, barach i kawiarniach.

**Słowa kluczowe:** przedwojenna Warszawa, architektura, społeczeństwo, lata 30., moda.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Barbasiewicz M., *Dobre maniere w przedwojennej Polsce*, PWN, Warszawa 2013 ▪ Drozdowski M., Zahorski A., *Historia Warszawy*, PWN, Warszawa 1974, ss. 355–368 ▪ Kałwa D., *Polska doby rozbiorów i międzywojenna* [w]: pod red. Chwalba A., *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, PWN, Warszawa 2005,

ss. 221–336 ■ Kienzler I., *Moda. Dwudziestolecie międzywojenne*, t. 27, Bellona i Edipresse, Warszawa 2014 ■ Kienzler I., *Muzyka. Dwudziestolecie międzywojenne*, t. 28, Bellona i Edipresse, Warszawa 2014 ■ Legierska A., *Dzientelmeni i gorszycielki. Moda w przedwojennej Polsce*, <https://culture.pl/pl/artykul/dzientelmeni-i-gorszycielki-moda-w-predwojennej-polsce> ■ Łozińska M., *Smaki dwudziestolecia. Zwyczaje kulinarne, bale i bankiety*, PWN, Warszawa 2011 ■ Mały Rocznik Statystyczny 1939, Warszawa 1939 ■ Milewski S., *Życie uliczne niegdysiejszej Warszawy*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013 ■ Możdżyńska-Nawrotka M., *O modach i strojach*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002 ■ Rościszewski M., *Zwyczaje towarzyskie. Podręcznik praktyczny dla pań i panów*, Biblioteka Dziej Naukowych, Warszawa 1938 ■ Sieradzka A., *Moda w przedwojennej Polsce*, PWN, Warszawa 2013 ■ Statystyka Cen 1937, Seria C, Z. 96, 1938 ■ Statystyka Pracy, Rocznik XVII, Z. 4, 1938 ■ Szychowska K., *Moda polska w dwudziestoleciu międzywojennym*, <https://historia.org.pl/2017/09/15/moda-polska-w-dwudziestoleciu-miedzywojennym/> ■ Truściński Ł., *W krąg znały ją ulice. O warszawskiej balladzie podwórzowej* [w:] <https://www.panskaskorka.com/w-krag-znaly-ja-ulice-o-warszawskiej-balladzie-podworzowej/>, Warszawa 2015 ■ Wiernicki W., *Wspomnienia o warszawskich knajpach*, Warszawa 1994 ■ Wolański R., *Eugeniusz Bodo „Już taki jestem zimny drań”*, Rebis, Warszawa 2012 ■ *Życie codzienne w przedwojennej Warszawie. Zobacz, jak wyglądał „Paryż Północy”*, <https://www.salon24.pl/u/salon-kulturalny/836465,zycie-codzienne-w-predwojennej-warszawie-zobacz-jak-wygladal-paryz-polnocy>.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. Nauczyciel wprowadza młodzież w tematykę zajęć: określa czas i miejsce akcji filmu (Warszawa 1934 r.). Następnie dzieli klasę na 4 grupy (4–6 os.). Rozdaje karty pracy dla poszczególnych grup oraz przedstawia ich zadania.
2. Seans filmowy *Pieśniarz Warszawy*.
3. Czynności uczniów: Uczniowie obserwują, analizują, rozróżniają, rozwiązują problemy, wykorzystują poznaną wiedzę w praktyce. Rozwiązują zadania z kart pracy.  
Grupa nr 1 — przestrzeń Warszawy w okresie międzywojennym (Karta pracy nr 1, ZAŁĄCZNIKI NR 1–4).  
Grupa nr 2 — społeczeństwo Warszawy w okresie międzywojennym (Karta pracy nr 2, ZAŁĄCZNIKI NR 5–7).  
Grupa nr 3 — moda w przedwojennej Warszawie (Karta pracy nr 3, ZAŁĄCZNIKI NR 8–11).  
Grupa nr 4 — życie codzienne w przedwojennej Warszawie (Karta pracy nr 4, ZAŁĄCZNIKI NR 12–14).  
Uczniowie stosują poznaną wiedzę w praktyce (interpretują, zaznaczają na planie

określone elementy, miejsca, np. domy mody, sklepy itd.; porównują okres międzywojenny ze współczesnością).

#### 4. Mapa medialna.

Liderzy poszczególnych grup uzupełniają mapę medialną narysowaną na tablicy (ZAŁĄCZNIK NR 15).

#### 5. Dyskusja dydaktyczna na temat: Jaki obraz stolicy wyłania się z filmu *Pieśniarz Warszawy*?

Nauczyciel prowadzi dyskusję, zadając pytania klasie:

- a) W jaki sposób została przedstawiona w filmie *Pieśniarz Warszawy* przestrzeń miasta? Jakie elementy przestrzeni miejskiej zostały pominięte? Dlaczego?
- b) Przedstaw elementy życia codziennego warszawiaków pokazane w filmie. Które elementy dołączylibyście jeszcze do obrazu miasta?
- c) Społeczeństwo Warszawy w okresie międzywojennym było bardzo zróżnicowane. Wskażcie, jakie grupy społeczne i w jaki sposób przedstawiono w filmie, a jakie pominięto?
- d) Jakie elementy mody damskiej i męskiej dominowały w Warszawie w latach 30. XX wieku?
- e) Przedstaw najważniejsze zmiany dotyczące przestrzeni miejskiej, jakie dokonały się współcześnie (minimum 4 elementy).

#### **PRACA DOMOWA:**

Na podstawie filmu, lekcji oraz poszukiwań własnych przedstaw współczesny obraz Warszawy, dotyczący:

1. Przestrzeni miasta.
2. Struktury ludności (liczba ludności, struktura społeczna, struktura zawodowa).
3. Mieszkańców Warszawy (moda, zajęcia, pozycja społeczna).
4. Życia codziennego.

## Karta pracy nr 1

### Przestrzeń Warszawy w okresie międzywojennym

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na wygląd Warszawy w okresie międzywojennym.

2. Zapisz nazwy warszawskich obiektów widocznych na filmie (min. 3). Wykorzystaj ilustracje przedstawiające ulice miasta w okresie międzywojennym (ZAŁĄCZNIK NR 2. Przestrzeń miejska — plenery):

a) .....

b) .....

c) .....

3. Na planie Warszawy z 1934 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1) zaznacz najważniejsze ulice i obiekty przedwojennej Warszawy, które oglądałeś na filmie.

4. Zapoznaj się z tekstem dotyczącym rozmieszczenia ludności Warszawy (ZAŁĄCZNIK NR 4. Rozmieszczenie ludności — rejony Warszawy). Zlokalizuj poszczególne rejony i zaznacz je na planie Warszawy z 1934 r.

5. Obejrzyj ilustracje i przeanalizuj tekst dotyczący wnętrz mieszkań warszawskich (ZAŁĄCZNIK NR 3. Wnętrza mieszkalne). Jakie (pod względem standardu) wnętrza zostały przedstawione w filmie?

a) .....

b) .....

c) .....

6. Wskaż różnice dotyczące przestrzeni miejskiej Warszawy w okresie międzywojennym a obecnie (uzupełnij tabelkę):

Lp.	Wygląd ulic, placów	Rozmieszczenie ludności Warszawy pod względem statusu mieszkańców	Standardy mieszkań	Wnioski
1. W okresie międzywojennym	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
2. Współcześnie	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....

## Karta pracy nr 2

Społeczeństwo Warszawy w okresie międzywojennym.

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na przedstawione tam postacie (ZAŁĄCZNIK NR 5).

2. Na podstawie filmu i ZAŁĄCZNIKA NR 6 (Ludność Warszawy w okresie międzywojennym) wymień podstawowe grupy społeczne stolicy:

- a) ..... b) .....  
c) ..... d) .....  
e) .....

3. Uzupełnij tabelkę:

Postacie filmowe, grupy społeczne:

Lp.	Postać	Struktura zawodowa	Struktura społeczna	Elementy charakterystyczne (wygląd, zachowanie) dla określonej postaci
1.	Julian Pagórski			
2.	Zosia			
3.	Stryj Eustachy			
4.	Lolo			
5.	Peppita			
6.	Antoś			
7.	Ojciec Zosi			
8.	Franciszek Króпка			
9.	Franciszek			
10.	Dyrektor kabaretu			

4. Wymień różnice pomiędzy ludnością Warszawy w okresie międzywojennym a obecnie (uzupełnij tabelkę):

Lp.	Struktura społeczna	Struktura zawodowa	Struktura ludności pod względem języka <sup>1</sup>	Wnioski
1. W okresie międzywojennym	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
2. Współcześnie	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....	— .....

### Karta pracy nr 3

Moda w przedwojennej Warszawie

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na modę męską i damską przedstawioną w filmie. Przeanalizuj załączniki (ZAŁĄCZNIKI NR 10 i NR 11).

2. Na podstawie filmu i ZAŁĄCZNIKA NR 9 (Moda w dwudziestolecium międzywojennym) wymień typowe elementy mody damskiej i męskiej przedstawione w filmie (min. po 3 elementy):

a) Moda damska: .....;  
 .....;

b) Moda męska: .....;  
 .....

<sup>1</sup> Załącznik nr 7. Infografika, <https://dzieje.pl/infografiki/warszawa-miasta-ii-rzeczypospolitej>

3. Uzupełnij tabelkę: schematy ubiorów postaci filmowych a grupy społeczne

Lp.	Postać	Elementy ubioru	Schemat ubioru postaci	Grupa społeczna
1.	Julian Pagórski			
2.	Zosia			
3.	Stryj Eustachy			
4.	Lolo			
5.	Peppita			
6.	Antoś			
7.	Ojciec Zosi			
8.	Franciszek Króпка			
9.	Franciszek			
10.	Dyrektor kabaretu			

4. Wyobraź sobie, że jesteś mieszkańcem Warszawy w okresie międzywojennym.

Przeanalizuj ZAŁĄCZNIK NR 8 (Sklepy i ceny odzieży w latach 30. XX wieku) oraz plan Warszawy z 1934 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1). Odpowiedz na pytania poniżej:

a) Gdzie zaopatrzylibyś się w wizytowy strój?

.....

b) Dlaczego właśnie tam chcesz zrobić zakupy?

.....

c) Wybrany przez siebie sklep zaznacz na planie Warszawy z 1934 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1).

d) Gdzie współcześnie kupujesz ubrania wizytowe?

.....

5. Wymień różnice dotyczące mody w Warszawie w okresie międzywojennym i obecnie (uzupełnij tabelkę):

Lp.	Moda damska	Moda męska	Różnice
1. Moda w okresie międzywojennym	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....
2. Moda współcześnie	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....
	— .....	— .....	— .....

#### Karta pracy nr 4

##### Życie codzienne w dwudziestoleciu międzywojennym

1. Obejrzyj film *Pieśniarz Warszawy*. Zwróć szczególną uwagę na posiłki przedstawione w filmie.

2. Przeanalizuj ZAŁĄCZNIKI NR 12 i 14 (Ceny produktów w Warszawie w okresie międzywojennym, restauracje i bary) i odpowiedz na pytania poniżej:

a) Wybierz posiłek (potrawy) i restaurację pamiętając, że masz na ten cel 8 złotych:

▪ Posiłek:

.....

▪ Restauracja:

.....

▪ Policz, ile zapłacisz (pamiętaj, że do rachunku kelner doliczał 10%):

.....

b) Ile musieli zapłacić w restauracji Julian i Lolo, bohaterowie filmu *Pieśniarz Warszawy*?

.....

c) Na planie Warszawy z 1934 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1) zaznacz trzy najlepsze przedwojenne restauracje: Victoria, Savoy, Oaza.



3. Wyobraź sobie, że jesteś nauczycielem warszawskim w 1934 roku i przygotowujesz wystawny obiad dla swoich przyjaciół (4 osoby). Przeanalizuj ZAŁĄCZNIKI NR 12, 13 (ceny i pensje) i odpowiedz na pytania poniżej:

a) Jakie produkty (min. 6) wybierzesz na przygotowanie dwudaniowego obiadu:

- .....;
- .....;
- .....

b) Ile musisz wydać pieniędzy na ten posiłek? .....

c) Jakich produktów koniecznych do przygotowaniu potraw brakuje na liście (wymień min. trzy) .....; .....; .....

4. Porównaj średnie zarobki robotników pracujących w kopalniach, nauczycieli, lekarzy i oficerów (poruczników) w okresie międzywojennym i współcześnie. Płace w Polsce w tym okresie zawiera ZAŁĄCZNIK NR 13. Uzupełnij tabelkę:

Lp.	Zarobki robotników w kopalniach	Zarobki nauczycieli	Zarobki lekarzy	Zarobki oficerów (porucznik)	Wnioski
Zarobki w okresie międzywojennym	.....	.....	.....	.....	..... .....
Zarobki współcześnie	3500 zł <sup>2</sup>	2417–3317 zł <sup>3</sup>	4000–7500 zł <sup>4</sup>	3900 zł <sup>5</sup>	..... .....

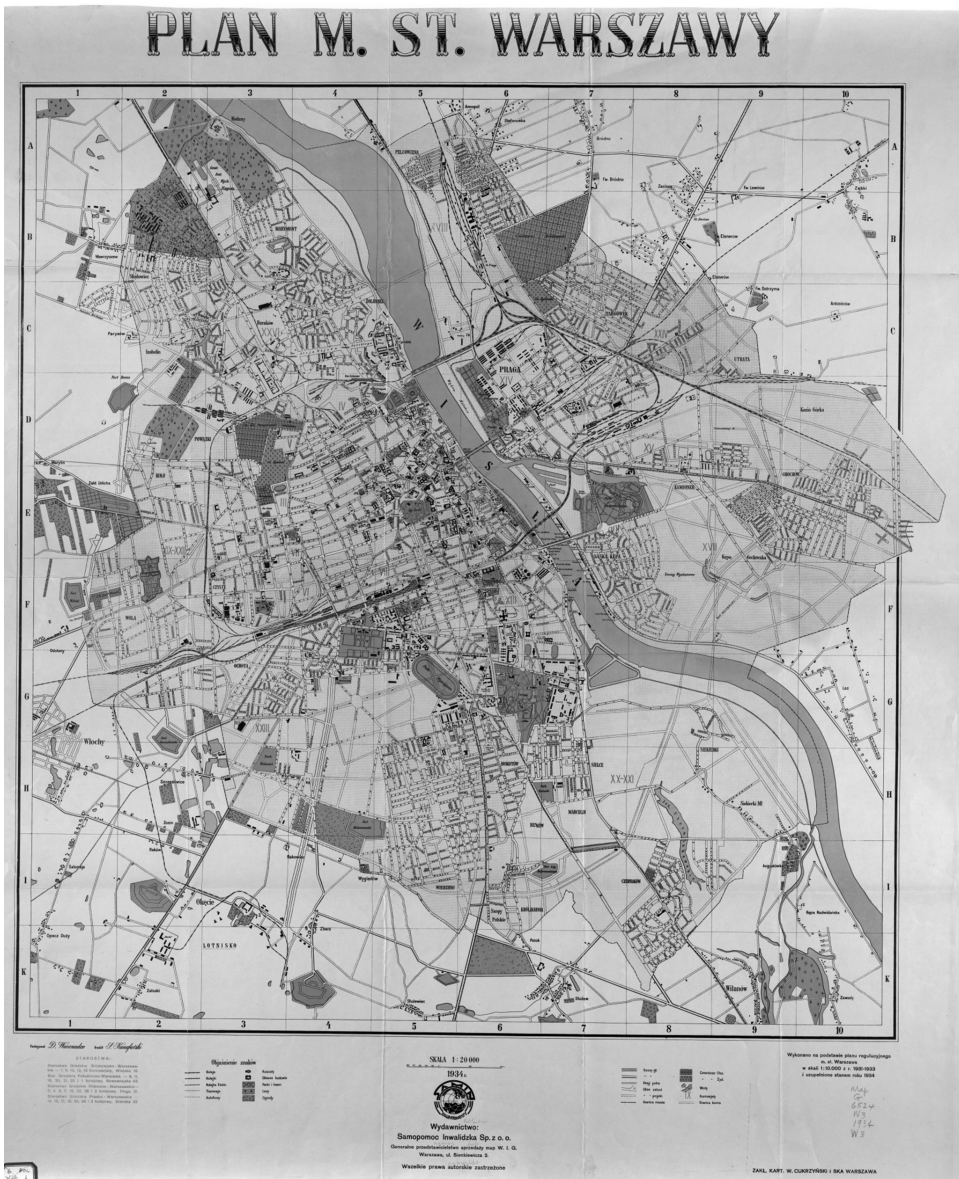
<sup>2</sup> Słomski D., *Górnicy oburzeni danymi GUS*, <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/2018>

<sup>3</sup> <https://gloswielkopolski.pl/zarobki-nauczycieli-w-2018-roku-tyle-zarabia-sie-w-szkole>

<sup>4</sup> <https://forsal.pl/artykuly/1101555,zarobki-lekarzy-w-polskich-szpitalach-2018.html>

<sup>5</sup> <https://wynagrodzenia.pl/artykul/zarobki-w-wojsku-od-3-do-14-tys-pln-ile-tak-naprawde-zarabiaja-zolnierze>

ZAŁĄCZNIK NR 1  
Plan Warszawy z 1934 roku<sup>1</sup>



<sup>1</sup> [http://maps.mapywig.org/m/City\\_plans/Central\\_Europe/PLAN\\_M\\_ST\\_WARSZAWY\\_20K\\_1934.jpg](http://maps.mapywig.org/m/City_plans/Central_Europe/PLAN_M_ST_WARSZAWY_20K_1934.jpg)

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Przestrzeń miejska — plenery

Zarejestrowane na filmach budynki, ulice i mieszkania stanowią dokumentację epoki, świadczącą o wyglądzie miasta w danym momencie historycznym. Przestrzeń miejska tworzy barwne tło dla rozgrywającej się akcji filmu. Mamy do czynienia z przedstawionymi na kadrach filmowych rozpoznawalnymi fragmentami Warszawy.

Ulice Warszawy w okresie międzywojennym:

#### 1. Kościół św. Aleksandra<sup>2</sup>



#### 2. Plac Zamkowy



#### 3. Dworzec Wileński<sup>3</sup>



#### 4. Aleje Ujazdowskie



#### 5. Krakowskie Przedmieście<sup>4</sup>



#### 6. Ulica Nowy Świat



<sup>2</sup> Źródło: *Warszawa stolica Polski*, praca zbiorowa, Społeczny Fundusz Odbudowy Stolicy, wyd. II, Warszawa 1949, s. 36.

<sup>3</sup> Źródło: Archiwum Państwowe m.st. Warszawy.

<sup>4</sup> Źródło: Archiwum Państwowe m.st. Warszawy.

### 7. Ulica Bracka<sup>5</sup>



### 8. Ulica Marszałkowska



### 9. Ulica Marszałkowska z Dworcem Wiedeńskim<sup>6</sup>



### 10. Aleje Jerozolimskie przy skrzyżowaniu z Nowym Światem<sup>7</sup>



### 11. Rynek Starego Miasta<sup>8</sup>



<sup>5</sup> Obrazy pochodzą z serwisu [www.starawarszawa.pl](http://www.starawarszawa.pl).

<sup>6</sup> Obrazy pochodzą z serwisu [www.starawarszawa.pl](http://www.starawarszawa.pl).

<sup>7</sup> R. Marcinkowski, *Ilustrowany Atlas Dawnej Warszawy*, Oliwka, Warszawa 2013, s. 153.

<sup>8</sup> Z zasobów Biblioteki Kongresu Stanów Zjednoczonych, oddziału Prints and Photographs division; nr. ppsmc.03910.



## ZAŁĄCZNIK NR 3

### Wnętrza mieszkalne

#### Mieszkania<sup>9</sup>



Wysoki standard miały mieszkania składające się z kilku pokoi, w tym dużego salonu, kuchni, łazienki, pomieszczeń gospodarczych. Na wyposażeniu tych mieszkań były kanapy, komody, sekretarzyki, toaletki, stoliki, a nawet pianina. Bardzo modne były duże mieszkania z obszernym salonem, oddzielonym od pozostałych pokoi rozsuwanymi drzwiami. Pokoje wzbogacano secesyjnymi meblami: fotelami, kanapami oraz lampami, wazonami, świecznikami, obrazami i innymi dziełami sztuki.

#### 2. Średni standard

Mieszkania w kamienicach jedno-, dwuizbowe z łazienką i kuchnią. Wyposażenie stanowiły typowe meble: stoły z krzesłami, szafy, kanapy, komody.



#### 3. Niski standard

Jednoizbowe mieszkania z zaimprovizowaną w kącie kuchnią i namiastką łazienki za kotarą. W mieszkaniach o niskim standardzieumeblowanie ograniczało się do dużej szafy, szafki kuchennej, dwóch lub trzech łóżek oraz stołu z krzesłami, umiejscowionego zazwyczaj w centrum pomieszczenia.



Stosunek zaludnienia lokali w 1891 r. wynosił: od 1,1 do 4,2 osób w jednej izbie. W okresie międzywojennym (w 1931 r.) Warszawę zamieszkiwało ponad 1,17 mln osób, jednak miały one do dyspozycji tylko 249 tys. lokali mieszkalnych<sup>10</sup>. Oznacza to zaludnienie lokali: 4,7 osób na jedną izbę.

<sup>9</sup> Zdjęcia ze zbiorów Narodowego Archiwum Cyfrowego.

<sup>10</sup> <https://polskatimes.pl/tak-polacy-mieszkali-przed-wojna-top-10-zaskakujacych-faktow-na-temat-zycia-w-ii-rp/ga/13631566>

## ZAŁĄCZNIK NR 4

### Rozmieszczenie ludności — rejony Warszawy



Ulica Senatorska

2. Średniozamożni (szlachta, kadra oficerska, przemysłowcy, kupcy, część inteligencji) zamieszkiwali rejon Nowego Światu<sup>12</sup>, Krakowskiego Przedmieścia, Starego i Nowego Miasta).



Ulica Nowy Świat



Ulica Wolska

1. Zamożni mieszkańcy Warszawy stanowili ok. 10% ludności (arystokracja, ziemiaństwo, bankierzy, przemysłowcy). Zamieszkiwali rejon: ul. Senatorskiej<sup>11</sup>, Miodowej, Krakowskiego Przedmieścia.

3. Najubożsi (rzemieślnicy, robotnicy fabryczni, „napływowi”, piaskarze, przekupki, lumpenproletariat, ludzie bez zawodu i pracy) zamieszkiwali tereny przy Wiśle — Fawory, Mariensztat, Powiśle, Solec, Czerniaków oraz przemysłową Wolę<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Jeżewski A., *Warszawa na starej fotografii*, Wydawnictwo Artystyczno-Graficzne, Warszawa 1960, s. 89.

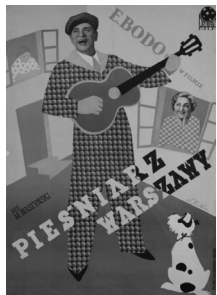
<sup>12</sup> Brandel K., Jackiewicz D., *Fotografowie Warszawy. Konrad Brandel 1838–1920*, Dom Spotkań z Historią i Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 2015, s. 41.

<sup>13</sup> Oleksiewicz J., *Warszawska Wola*, Towarzystwo Przyjaciół Warszawy Oddział Wola, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy i Warszawski Tygodnik Ilustrowany „Stolica”, Warszawa 1974, s. 17.

ZAŁĄCZNIK NR 5

*Pieśniarz Warszawy* — postacie i aktorzy<sup>14</sup>:

1. Julian Pagórski — Eugeniusz Bodo



2. Zosia — Basia Gilewska



3. Stryj Eustachy — Michał Znicz



4. Lolo — Wiktor Biegański



5. Peppita — Maria Gorczyńska



6. Antoś — Władysław Walter<sup>15</sup>



<sup>14</sup> Zdjęcia 1–5, <https://www.filmweb.pl/film/Pie%C5%9Bniarz+Warszawy-1934-169037>

<sup>15</sup> Zdjęcia 6–9, <https://www.filmweb.pl/film/Pie%C5%9Bniarz+Warszawy-1934-169037/cast/actors>

7. Ojciec Zosi — Ludwik Fritsche



8. Franciszek Krópka — Stanisław Łapiński



9. Franciszek — Henryk Rzętkowski



10. Dyrektor kabaretu — Henryk Małkowski<sup>16</sup>



Pozostałe załączniki znajdziesz na wortalu [www.edukacjafilmowa.pl](http://www.edukacjafilmowa.pl) w zakładce Warszawskie fale historii.

---

<sup>16</sup> Zdjęcie 10, <http://encyklopediateatru.pl/osoby/16325/henryk-malkowski>



## II

# ***Dziewczęta z Nowolipek*** **(1985)** **Barbary Sass-Zdort**

- 54**    **Tekst filmoznawczy: Gdy marzenia zderzają się z życiem...  
O filmach Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipek* (1985)  
i *Rajska jabłoń* (1985) opartych na motywach warszawskiej  
dylogii Poli Gojawczyńskiej**  
Danuta Górecka
- 64**    **Scenariusz zajęć: Słodko-gorzki smak dorosłości**  
Jolanta Bielecka
- 70**    **Scenariusz zajęć: Wybory życiowe ze zbliżającą się  
katastrofą w tle**  
Miłosz Hrycek

# **Gdy marzenia zderzają się z życiem... O filmach Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipek* (1985) i *Rajska jabłoń* (1985) opartych na motywach warszawskiej dylogii Poli Gojawiczyńskiej**

Danuta Górecka

## *W cieniu zakwitających dziewcząt<sup>1</sup>*

Widzowie zapoznają się z głównymi bohaterkami filmu Barbary Sass-Zdort już na jego początku, gdy cztery dziewczęta przedstawione w planie ogólnym przepychają się przez gwarłą, warszawską ulicę, głośno i beztrosko rozmawiając. Na scenie pojawiają się: Bronka, Franka, Amelka oraz Kwiryra — fabularne wątki oplecione wokół każdej z tych postaci złożą się na filmowe opowieści — *Dziewczęta z Nowolipek* oraz *Rajska jabłoń* — oparte na motywach książek Poli Gojawiczyńskiej. Barbara Sass-Zdort, tworząc adaptację poczytnej w okresie międzywojennym dylogii, pozostała wierna powieściowej linii fabularnej, chociaż musiała dokonać wyraźnych skrótów i uproszczeń w stosunku do literackiego oryginału (wyeliminowała np. postać Cechny — siostry Amelki, która w historii opowiedzianej przez Polę Gojawiczyńską odgrywa ważną rolę). Tak więc scena otwierająca film pełni przede wszystkim funkcję ekspozycji. Dzięki niej widz zapoznaje się nie tylko z bohaterkami, ale również z tłem wydarzeń, pojawia się tu także zapowiedź problemów poruszanych w filmie. Między czterema bohaterkami wyczuwa się silną więź, która nie zanika w miarę rozwoju filmowej akcji i chociaż nie uchroni ona dziewcząt przed trudnym (a nawet okrutnym) losem, to jednak pozostanie jednym z nielicznych pozytywnych i krzepiących aspektów ich życia.

Bronka, Franka, Amelka oraz Kwiryra właśnie ukończyły szkołę powszechną, stoją na progu dorosłości, cieszą się ze swoich cenzurek i pełne młodzieńczego optymizmu wracają do domów. Los jawi im się jeszcze jako obietnica, a jabłka, które łączywie zjadają, podkreślają ich apetyt na życie, odsłaniają skrywane pragnienia i tęsknoty. Roześmiane twarze bohaterek, dziewczęcy wdzięk i radość bycia razem wy-

---

<sup>1</sup> Tytuł drugiego tomu powieści Marcela Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu*.

różniają je z szarego tła ulicy, podczas gdy skromne, szkolne mundurki łączą bohaterki, zapowiadając podobieństwo ich losów. Niedawne uczennice jeszcze na chwilę przystaną, by z ciekawością (ale i z lękiem w oczach) popatrzeć na krzykliwie ubrane kobiety, spacerujące na rogu przed kawiarnią Kaca, a następnie rozejdą się i powrócą do codzienności życia na Nowolipkach.

Kazimierz Wyka w eseju poświęconym *Rajskiej jabłoni* określa pisarską postawę Poli Gojawiczyńskiej jako „feminocentryzm”, który, jego zdaniem, polega na widzeniu „całej rzeczywistości tylko przez pryzmat osobowości kobiecej” i „niemożności koniecznego dla pisarza wejścia w inną skórę psychiczną”<sup>2</sup>. Barbarze Sass-Zdort ten sposób postrzegania świata jest bardzo bliski, bowiem i w jej filmowej dylogii patrzemy na rzeczywistość oczyma bohaterek, to ich sposób doświadczania świata zostaje nam przekazany, świata, który najczęściej jawi się jako sieć okrutnych prawideł, podporządkowujących sobie młode kobiety. Życie dla bohaterek filmu okazuje się surową nauką, która nie pozostawia miejsca na marzenia i aspiracje.

Z młodzieńczych złudzeń bohaterki filmu odzieraną są z przerażającą bezwzględnością przez najbliższe rodziny, które zamiast wspierać młode dziewczęta, obciążają je obowiązkami i oczekiwaniami przerastającymi ich możliwości.

Szczególnie widoczne jest to w przypadku Amelki, którą owdowiała matka „wciśka” w ramiona potencjalnych kandydatów na mężów, zupełnie nie licząc się z uczuciami córki. Od postawy Amelki zależy byt jej najbliższych, bowiem udane małżeństwo wiąże się z nadzieją na lepsze życie rodziny, która pozbawiona ojca dryfuje ku materialnej katastrofie. Stręczyielskie działania pani Raczyńskiej rujną życie Amelce, która kolejno doświadcza seksualnego wykorzystania, niechcianej ciąży, dramatu aborcji, aż wreszcie decyduje się na małżeństwo z rozsądku z dużo starszym od siebie aptekarzem. Melodramatyczny finał tego związku przypomina historie opisywane w bulwarowych gazetach — spragniona miłości Amelka zdradza swojego starego męża, wikłając się w krótkotrwałe romanse z młodymi mężczyznami, zawiedziona w swoich uczuciach truje aptekarza weronalem, a następnie, dręczona wyrzutami sumienia, przyznaje się do morderstwa.

W dysfunkcyjnej rodzinie wzrasta również Bronka, którą wiecznie nieszczęśliwa matka naznacza swoim fatalizmem. Źródłem upokorzeń jest tutaj ojciec, który włóczy się po okolicznych ulicach, topi swoje smutki w alkoholu i zdradza zgorzkniałą żonę ze znacznie młodszą od pani Mossakowskiej kuzynką.

---

<sup>2</sup> Wyka K., „*Rajska jabłoń*” czyli księga niepokoju [w:] tenże, *Stara Szuflada i inne szkice*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 293.

Z kolei Kwirynę rodzice — właściciele małego sklepiku — traktują jak siłę roboczą. Pola Gojawicyńska opisuje ich z wyjątkową niechęcią, nazywając tułubami („Ten sklepik w cichej uliczce na uboczu, z dwoma tułubami, z których jeden strzegł kasy, a drugi półki z towarem, wydawał się straszny”<sup>3</sup>). W filmie te postacie są równie antypatyczne — zrzędlive, skupione jedynie na handlu i liczeniu pieniędzy, pozbawione indywidualnych cech. Gdy dziewczyna buntuje się, jej okrutna matka zmusza ją do pracy, bijąc po twarzy.

W najgorszej sytuacji znajduje się jednak Franka (córka służącej), całkowicie pozbawiona domu i zmuszona do przebywania w schronisku. Ta krucha i niezwykle wrażliwa dziewczyna nie ma miejsca, gdzie mogłaby się schronić i cieszyć choćby odrobiną prywatności, dlatego szczególnie dotkliwie odczuwa brak ciepła rodzinnego życia.

Bohaterki filmu nie mogą liczyć na swoje rodziny, które często same potrzebują pomocy i materialnego wsparcia. Najbliżsi nie tylko nie są dla „dziewcząt z Nowolipek” ostoją, ale wręcz przeszkodą uniemożliwiającą jakikolwiek rozwój. Osamotnione w swoich dążeniach, nierozumiane i lekceważone, nie są w stanie wyrwać się zakłętego kręgu biedy i wykluczenia, uniknąć wdrukowanego w swoje życie scenariusza, który zakłada, że w najlepszym przypadku powinny powielić losy swoich matek. Na pewno szansą byłaby dla nich edukacja, ale szkoła powszechna, którą właśnie ukończyły, nie przygotowała ich odpowiednio do egzaminów umożliwiających dalsze kształcenie. Niektóre z nich uczęszczają na darmowe komplety, prowadzone przez żony prominentnych urzędników, ale i to doświadczenie okazuje się jeszcze jednym gorzkim rozczarowaniem. Ich opiekunki więcej mają wspólnego z „dobrą panią” — tytułową bohaterką noweli Elizy Orzeszkowej — niż z jakąkolwiek edukacją. Nic więc dziwnego, że chimeryczne „panie mecenasowe” prowadzą lekcje od niechęcenia i, oczekując od dziewcząt wdzięczności, zatrudniają je do różnych domowych zajęć.

### **Zawsze będą im stać przed oczami prawdziwe strony rodzinne: „ciemne i brudne uliczki i podwórza” (*Dziewczęta z Nowolipek*)**

Akcja filmowej dylogii, która swoim zasięgiem obejmuje okres I wojny światowej i dwudziestolecia międzywojennego, toczy się w szczególnym miejscu, które w dużej mierze ukształtowało bohaterki. Barbara Sass-Zdort zadbała o to, aby oddać koloryty przedwojennych ulic Warszawy, zamieszkanych przez biednych, prostych ludzi. Ten peryferyjny wówczas świat (dzisiejszy Muranów), który wyznaczały warszawskie ulice: Leszno, Karmelicka, Żelazna, Nowolipki, jest tłoczny i gwarny, wypełniony spie-

---

<sup>3</sup> Gojawicyńska P., *Dziewczęta z Nowolipek*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986, s. 9.

szącymi się przechodniami i drobnymi handlarzami. Przed widzem odsłaniają się ciemne podwórka i zaułki, wnętrza skromnych warsztatów rzemieślniczych, ubogich mieszkań. Obok języka polskiego słychać jidysz. Pola Gojawczyńska tak opisuje niezwykły klimat tego miejsca: „Nie posuwały się dalej niż do Leszna, tej połowy Leszna od Karmelickiej do Żelaznej i dalej do Nowolipek w głąb, uliczkami w smrodliwych rozgałęzieniach biegnącymi ku Powązkom i Nalewkom. Plac Bankowy, tak bliski, już nic nie oznaczał i wcale nie można go było sobie wyobrazić. Ich ciekawość świata została tu nasycona, och! — nie starczało dnia, miesiąca, roku, aby wchłonąć wszystko, co się działo, co się stawało! Tu była ojczyzna, zanim się dostrzegło i uznało wielką ojczyznę z *Historii w dwudziestu czterech obrazach*; tu była ojczyzna, dzielnica warsztatów stolarskich i tokarni żydowskich. Drzewo, pachnące deski, góry wiórów i trocin z obfitością pcheł o każdej porze roku”<sup>4</sup>.

Wielka historia rozgrywa się z dala od Nowolipek, do których docierają jedynie echa I wojny światowej, niepodległościowych zrywów czy zabójstwa prezydenta Narutowicza. Wydarzenia te są zaledwie tłem dla ukazanych w filmie indywidualnych dramatów. Nowolipki żyją w swoim rytmie i mają jakiś wspólnotowy wymiar, wyrażający się w przekonaniu o niemożności wyzwolenia się z kręgu biedy, w rezygnacji, która każe z pokorą przyjmować ciężar losu. Wszyscy tu wszystko o sobie wiedzą, życie mieszkańców dzielnicy w dużej mierze toczy się na oczach sąsiadów — Pani Raczyńska z uwagą przygląda się temu, co dzieje się na ulicy, stróżka Prymasiakowa przestrzega panią Mossakowską przed mężczyzną, który chodzi za Bronką, a o śmierci męża zawiadamia sąsiadów głośny lament owdowiałej żony.

A jednak Nowolipki, zarówno w książce, jak i w filmie, mimo swej brzydoty oraz biedy, są przestrzenią bezpieczną i oswojoną. Porzucenie tego świata kończy się na ogół dla jego mieszkańców tragicznie. W sensie symbolicznym dla bohaterki filmu pierwszą wyprawą poza granice Nowolipek była wycieczka do Ogrodu Saskiego. To tam Franka poznała tajemniczego aktora, który zwabił ją biletami do teatru, a następnie w brutalny sposób zgwałcił, co nazaczyło delikatną i ufną dziewczynę na całe życie.

Nowolipki opuszcza przede wszystkim rodzina Mossakowskich, która w obawie przed działaniami wojennymi wyjeżdża do Rosji. Ta decyzja oznacza całkowity rozpad rodzinnych więzi — Bronka, czekająca na powrót ukochanego Ignasia, w ostatniej chwili rezygnuje z wyjazdu i pozostaje w opustoszałym domu, jej bliscy natomiast rozpraszają się po świecie i nie wiadomo, jaki spotyka ich los. W końcu i osierocona

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 7.

Bronka porzuca rodzinne strony, co przynosi opłakane skutki. Zmiana adresu sprawia, że powracający do Warszawy Ignas nie może jej odnaleźć, a życie w „wielkim” świecie, z którym zmierzyć musi się młoda, samotna dziewczyna, okazuje się pasmem gorzkich doświadczeń.

Również Amelka płaci wysoką cenę za swój awans społeczny, wtłoczona w ramy drobnomieszczańskiego modelu życia, dusi się, nie odnajduje szczęścia u boku podstarzałego męża. Jedyne Kwiryna pozostaje wierna Nowolipkom, przejmuje sklep po tragicznej śmierci swoich rodziców i być może tylko jej, mimo zawirowań losu oraz psychicznych ran wywołanych utratą ukochanego Romana, uda się przetrwać.

### **Pod drzewem wiadomości złego i dobrego**

Kazimierz Wyka we wspomnianym wcześniej eseju o *Rajskiej jabłoni*, pisząc o prozie Poli Gojawiczyńskiej, zauważył, że mężczyźni ukazani są przez autorkę warszawskiej dylogii „albo jako samce, albo, w lepszym dla nich wypadku, jako dziwne i niezrozumiałe stwory”<sup>5</sup>. Spostrzeżenie to znajduje swoje potwierdzenie w filmie Barbary Sass-Zdort, w którym świat, gdzie tak dużo zależy od mężczyzn, nie jest przyjazny kobietom. Gdy tylko młode dziewczyny wyruszają w drogę ku dorosłości, wszystko zdaje się popychać je ku katastrofie. Dzieje się tak po części dlatego, że postanowiły zejść z utartych szlaków i wyznaczały sobie ambitne cele. Dzieje się tak również za sprawą mężczyzn, których spotykały na swej drodze, i choć nie byli oni tak jednoznacznie negatywni, jak wynika to z wypowiedzi Kazimierza Wyki, to ich wpływ na bohaterki filmu ma najczęściej charakter destrukcyjny.

O France w zasadzie można powiedzieć, że jej życie zatoczyło koło i wbrew samej sobie powtórzyła los swojej matki (znalazła pracę w domu bogatych ludzi, w którym kiedyś jej matka była służącą). Dziewczyna doświadczyła różnych upokorzeń, by nie umrzeć z głodu, trafiła nawet na ulicę. Ta filmowa bohaterka obdarzona jest wyjątkową samoświadomością, co znakomicie zostało ukazane w scenie w szpitalu, gdy chora na tyfus Franka, oddzielona kratą od świata zdrowych i uwięziona w jakiejś obcej, martwej przestrzeni, w rozmowie z Bronką wypowiada kluczowe dla zrozumienia losu „dziewcząt z Nowolipek” słowa: „Ani ty ani ja nie potrafimy zamknąć oczu i puścić się na całego, ani też żyć jak należy, przykładnie. Tu nam za głupio, za ciasno, za ordynarnie, a tam za mądrze, za chytrze, za fałszywie. Gdy się wchodzi w życie z takim posagiem jak my, to wystarcza akurat na rynsztok. Po co chodziłyśmy na te komplety?

---

<sup>5</sup> Wyka K., „*Rajska jabłonia*” czyli *księga niepokoju*, dz. cyt., ss. 293–294.

Po co to wszystko? My nie mamy teraz do czego rąk przyczepić ani myśli, ani serca”<sup>6</sup>. Nic nie pozostało z dziewczęcych marzeń, nikt nie dał szansy dziewczynie obdarzonej talentem i wrażliwością, świat okazał się zastawioną pułapką, z której można uciec tylko przez samobójczą śmierć.

Osobą duchowo najbliższą France jest Bronka, która szybko uświadamia sobie, że takie jak ona dziewczyny za wszystko w życiu muszą płacić. Jej miłość do Ignasia już na początku przegrywa z ojczyzną, gdy ukochany wstępuje do Legionów. Opłaca to uczucie ogromną tęsknotą, smutkiem i osamotnieniem. Pozbawiona środków do życia, zmuszona jest skorzystać z pomocy Różyckiego (znajomego ojca), za co również płaci, tym razem własnym ciałem. Spotkany po latach Ignas okazuje się obcym człowiekiem. Bronkę uwiera przydzielona jej rola kochanki (mężczyzna jest żonaty), mierzi ją konformizm Ignasia, zajętego budowaniem swojej politycznej kariery. Ich związek nie ma przyszłości. W filmie bardzo sugestywnie ukazany został proces psychicznego „zapadania się” Bronki w coraz głębsze znużenie i zmęczenie, w narastające poczucie bezsensu własnego życia i odrazę do świata.

Dla aptekarza Amelka jest kobietą-zabawką, kobietą-lalką, którą zakupił, by dodatkowo wzmocnić swoje i tak dobre samopoczucie (świetnie mieć przy swoim boku młodą, ładną żonę, którą można pochwalić się w towarzystwie). Aptekarz tylko z pozoru jest dobrodusznym człowiekiem — konserwatywny w swoich poglądach, drobnomieszczkański w sposobie życia, skoncentrowany na sobie, to on ustala zasady funkcjonowania domu. W pewnym momencie Amelka orientuje się, że jej zgoda na poślubienie aptekarza zamknęła ją w złotej klatce, że utraciła swą wolność i skazała się na życie ze starym i niekochanym człowiekiem, głuchym na jej potrzeby. To ciekawe, że choruje nie tylko dusza, ale również ciało Amelki, uwięzionej w gmatwaninie zależności, z których może „wyzwolić się” jedynie przez otrucie męża. Amelka nie planuje morderstwa, dokonuje go jakby w malignie, pod wpływem impulsu, gdy rozdrażniony zachowaniem żony aptekarz zatrzymuje ją w domu i udaremnia schadzki z kochankiem. Jej świat całkowicie się rozpada dopiero w sądzie, kiedy dowiaduje się, że sama została zdradzona, gdyż jej kochanek — Jan Cichocki — spotyka się z inną kobietą.

Równie złożone relacje łączą Kwirynę z Romanem, chociaż ich związek oparty jest na miłości i seksualnym spełnieniu. Przyglądając się tej parze, odnosi się wrażenie, że małżonkowie zamienili się rolami. To Kwiryna jest głową rodziny, to ona zarządza sklepem i pieniędzmi, planuje i podejmuje decyzje. Skoncentrowana na pracy, twarda

---

<sup>6</sup> Na podstawie ścieżki dźwiękowej filmu.

i podejrzliwa, przypomina swoich rodziców, od których tak bardzo chciała się różnić. W Romanie natomiast jest coś kobiecego — jakaś miękkość, delikatność i wrażliwość na ludzką krzywdę, niepozwalająca mu akceptować zachowania żony. Kwiryna jest mocno osadzona w rzeczywistości, przyjmuje życie takim, jakim jest; Roman to idealista, przekonany, że świat może być lepszy. Małżonkowie są jak magnesy, bez przerwy przyciągają się i odpychają, napędza ich ciągły konflikt załagadzany miłą nocą. Kłócąc się między sobą, trwają w związku, który przerywa śmiertelna choroba Romana. Dla Kwiryny utrata męża okazuje się ciosem, który burzy jej dotychczasową egzystencję, odbiera poczucie sensu życia.

Każda z bohaterek filmu nieuchronnie podąża ku klęsce. „Gdy kroczyć śladami bohaterki Gojawiczyńskiej — pisze Wyka — odnosi się wrażenie, jakby ustawicznie zapadały się pod nimi sztolnie tam, gdzie grunt zdawał się być najpewniejszy”<sup>7</sup>. Słowa te możemy odnieść również do filmowych wcieleń Franki, Kwiryny, Bronki i Amelki. Nad ich losem ciąży jakiś fatalizm, który nie wynika tylko z zewnętrznych uwarunkowań, charakterów czy temperamentów bohaterek, popełnionych przez nie błędów. Jest on wpisany w kondycję ludzką jako taką i nie ma od niego, zdaniem autorki książki, ucieczki. „*Rajska jabłoń*”, czyli *niepokój* zatytułował swój esej Kazimierz Wyka i właśnie ten metafizyczny niepokój, tak charakterystyczny dla powieści Poli Gojawiczyńskiej, pulsuje również w filmie Barbary Sass-Zdort. Nie unikniemy swojego losu — zdają się mówić filmowe bohaterki — możemy tylko z odwagą go przyjąć.

Ten tragizm ludzkiego życia uwypuklony został w finale *Rajskiej jabłoni*, pełnym ekspresyjnych ujęć przedstawiających krzyczącą Amelkę („To ja otrułam Filipa!”), przybitą rozpaczą Kwirynę oraz Bronkę idącą ciemną ulicą wprost pod nadjeżdżający samochód. Ważną rolę odgrywa tu nadgryzione jabłko, które Bronka rzuca za siebie.

Motyw jabłka przewija się przez cały film — od pierwszej sceny *Dziewcząt z Nowolipek*. Jabłko jest owocem, z którym związana jest bogata symbolika, w tradycji chrześcijańskiej przypisanym grzesznej Ewie, łamiącej Boży zakaz. Odczytujemy je jako symbol upadku człowieka i przyczynę wygnania z Raju. W ostatnim akcie *Rajskiej jabłoni* ten zakazany owoc toczy się po ulicy, na której leży martwa młoda kobieta. Jak na ironię dzieje się tak w Wielką Sobotę, gdy ludzie, co zauważyła ciotka Kwiryny, życzą sobie „samyh dobroci”.

Cztery dziewczyny i każda inna, obdarzona odmiennym charakterem i temperamentem, inaczej patrzące na świat — reżyserka bardzo starannie buduje filmowe

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 293.



postaci, indywidualizuje je, uwypuklając wspólnotę ich losu, dba zarazem o wyróżniające szczegóły, tworzy wyraziste i przekonujące swą psychologiczną prawdą portrety bohaterek. Spora w tym zasługa młodych aktorek, które z dużym wyczuciem i zrozumieniem kobiecej psychiki odegrały przypisane im role i chociaż *Dziewczęta z Nowolipek* oraz *Rajska jabłoń* były dla nich aktorskim debiutem, to młode artystki podjęły wyzwanie i wywiązały się ze swoich zadań bardzo dojrzałe. Realizatorom filmu udało się wydobyć „ten aspekt kobiecości, która w powieści, zajmując całe wersy opisów, w filmie znajduje zmysłowy wyraz w cielesności aktorek, w atrakcyjności kostiumów, w języku wizualnym, który daje przyjemność wzrokową”<sup>8</sup>.

Dużo można by pisać o roli kostiumu, który dopełnia charakterystykę filmowych postaci, uwypuklając ich ważne cechy. Uważny widz — podziwiający zawsze strojną, wabiącą mężczyzn Amelkę i powściągliwą, ubraną w stylu *art deco* Bronkę — dostrzeże, że suknie osieroconej Franki odznaczają się wyjątkową skromnością, natomiast wiecznie zapracowana Bronka w ogóle nie dba o ubiór.

Także role mężczyzn, którzy zaważyli na losach bohaterek filmu, choć nie tak rozbudowane jak kreacje kobiece, zagrane są sugestywnie i przekonująco. Widz na pewno zapamięta postać Różyckiego, którego Nowicki „obdarzył” demonicznym, uwodzicielskim wdziękiem czy Jana Englerta (w roli prowizora w aptece męża Amelki), który wykreował postać inteligentną i cyniczną. Krzysztof Kolberger, jako ukochany Bronki, podchodzi do miłości z pewnym dystansem, nie angażuje się do końca, jest w nim jakieś niepokojące pęknięcie, natomiast Filip (mąż Amelki) w wydaniu Mariusza Dmochowskiego raz jest dobroduszny i ufny, to znów rozdrażniony i podejrzliwy.

Filmowa dylogia Barbary Sass-Zdort odznacza się staranną, przemyślaną kompozycją, dzięki czemu opowieść o losach czterech „dziewcząt z Nowolipek” jest klarowna i zrozumiała również dla tych widzów, którzy nie znają książki Poli Gojawiczyńskiej. Reżyserka (a zarazem autorka scenariusza) umiejętnie przeplata poszczególne wątki, poświęcając każdej z bohaterek tyle uwagi, ile trzeba.

Barbara Sass-Zdort nie ekranizowała książki, stworzyła film oparty na motywach powieści wydanej w latach 30. XX wieku, w którym mówiła o problemach ważnych również dla współczesnych kobiet. Nie unikała spraw trudnych takich jak np. kwestie związane z seksualnością, aborcją czy uprzedmiotowieniem kobiety.

---

<sup>8</sup> Talarczyk-Gubała M., *Zerwane owoce. O filmowej adaptacji dylogii Poli Gojawiczyńskiej dokonanej przez Barbarę Sass* [w:] „Pogranicza” 2008, nr 5, s. 67.

## Filmowe inspiracje warszawską dylogią Poli Gojawiczyńskiej

Pola Gojawiczyńska oparła swoją dylogię na wspomnieniach z dzieciństwa i młodości. Wychowała się na Nowolipiu, ukończyła tylko trzy klasy szkoły powszechnej, jej ojciec, który prowadził warsztat stolarski, zmarł przedwcześnie, a rodzina (podobnie jak w przypadku powieściowej Bronki) w czasie I wojny światowej wyjechała do Rosji. Pola Gojawiczyńska była talentem samorodnym. Pracowitość, społecznikowska pasja, dar obserwacji i silna wola pomogły jej zostać pisarką, którą dzisiaj stawia się obok takich znakomitości jak Gabriela Zapolska, Zofia Nałkowska czy Maria Kuncewiczowa. Największą sławę przyniosła Poli Gojawiczyńskiej dylogia warszawska *Dziewczeta z Nowolipek* (1935) i *Rajska jabłoń* (1937). Książki te, dziś trochę zapomniane, a kiedyś chętnie czytane (zwłaszcza przez kobiety), posłużyły za podstawę do napisania scenariuszy filmowych.

Najwcześniejszą adaptacją dylogii Poli Gojawiczyńskiej są *Dziewczeta z Nowolipek* z 1937 r. w reżyserii Józefa Lejtesa, którą krytycy filmowi okrzyknęli „pierwszym w kinematografii polskiej stylistycznym sukcesem reżyserskim”<sup>9</sup>. Co więcej, pojawiły się głosy, że film przewyższa pod względem artystycznym książkę. Jak zauważył Leszek Armatys w artykule *Nasz Iluzjon: Dziewczeta z Nowolipek*, twórcy filmu jego osią dramaturgiczną uczynili podwórko przedmiejskiej kamienicy, które stało się teatrem życia oraz symbolem „zamkniętego świata mieszkających tu dziewcząt; następnie uwagę swą skupili nie na poprawnym skomponowaniu relacji kolejnych faktów, lecz na doprowadzeniu do widza psychologii dziewcząt”<sup>10</sup>. O sukcesie zadecydowała również wspaniała obsada filmu, do którego zaangażowano prawdziwe osobowości aktorskie m.in. Mieczysławę Ćwiklińską, Elżbietę Barszczewską, Jadwigę Andrzejewską, Tamarę Wiszniewską, Kazimierza Junoszę-Stępowskiego, Andrzeja Szalawskiego.

Po raz drugi dokonano adaptacji prozy Gojawiczyńskiej, zarówno *Dziewcząt z Nowolipek*, jak i *Rajskiej jabłoni*, z myślą o Teatrze Telewizji. Reżyserem tego czteroczęściowego spektaklu z 1970 r. był Stanisław Wohl, który również zaprosił do współpracy wielu znakomych aktorów, m.in.: Elżbietę Kępińską, Emilię Krakowską, Zofię Kucównę, Ewę Wiśniewską, Henryka Boukołowskiego, Zbigniewa Zapasiewicza, Henryka Borowskiego.

Filmy Barbary Sass-Zdort *Dziewczeta z Nowolipek* (1985) oraz *Rajska jabłoń* (1985) są trzecią filmową propozycją odczytania warszawskiej dylogii Poli Gojawi-

<sup>9</sup> Armatys L., *Nasz Iluzjon: „Dziewczeta z Nowolipek”*, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/nasz-iluzjon-dziewczeta-z-nowolipek/69>

<sup>10</sup> Tamże.

czyńskiej, propozycją, w mojej ocenie, bardzo przemyślaną i artystycznie udaną, wpisującą się w tworzone przez reżyserkę opowieści o kobietach szukających swojego miejsca w świecie, walczących o swoją wewnętrzną wolność, dokonujących trudnych wyborów. Warto jeszcze raz podkreślić, że ta wybitna reżyserka filmowa i teatralna nie bała się zaprosić do swojego filmu debiutantek — Ewy Kasprzyk, Marii Ciunelis, Marty Klubowicz, Izabeli Dorbotowicz-Orkisz. Decyzja ta i role, które im wyznaczyła, na pewno miały pozytywny wpływ na artystyczne kariery młodych aktorek.

### **Bibliografia:**

- Armatys L., *Nasz Iluzjon: „Dziewczęta z Nowolipek”* <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/nasz-iluzjon-dziewczeta-z-nowolipek/69>
- Gojawiczyńska P., *Dziewczęta z Nowolipek*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986.
- Talarczyk-Gubała M., *Zerwane owoce. O filmowej adaptacji dylogii Poli Gojawiczyńskiej dokonanej przez Barbarę Sass* [w:] „Pogranicza” 2008, nr 5, ss. 65–72.
- Wyka K., „Rajska jabłoń” czyli księga niepokoju [w:] Kazimierz Wyka, *Stara Szuflada i inne szkice*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.

# Słodko-gorzki smak dorosłości

Jolanta Bielecka

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej, klasa III–IV.

**Rodzaj zajęć:** język polski, koło polonistyczne/filmowe.

**Cel ogólny zajęć:** Kształcenie umiejętności czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury (...). Doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie;
- buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, zgodnie z normami formułuje pytania, odpowiedzi, oceny, redaguje informacje, uzasadnienia, komentarze, głos w dyskusji;
- stosuje zasady poprawności językowej i stylistycznej w tworzeniu własnego tekstu;
- porządkuje informacje w problemowe całości poprzez ich wartościowanie;
- syntetyzuje poznawane treści wokół problemu, tematu, zagadnienia oraz wykorzystuje je w swoich wypowiedziach;
- rozpoznaje nawiązania do tradycji biblijnej i antycznej w kulturze współczesnej;
- odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki;
- pracuje w zespole.

**Metody pracy:** dyskusja, rozmowa nauczająca, elementy heurezy, burzy mózgów, plakat, mapa mentalna.

**Formy pracy:** praca indywidualna, w grupach, z całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipiek* (1985), schematy mapy mentalnej, karty pracy — tabele do uzupełnienia, tekst — wypowiedź jednej z bohaterek, plakat ukazujący w sposób schematyczny drzewo — jabłoń, wycięte z czerwonego kartonu kształty przypominające jabłko, *Słownik symboli* Władysława Kopalińskiego.

**Słowa kluczowe:** dorosłość, marzenia, miłość, tragizm, jabłko.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, ss.112–113.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. Wprowadzenie. Uczniowie zdają relacje z pracy domowej, przywołują krótkie informacje dotyczące autorki powieści *Dziewczęta z Nowolipek* — Poli Gojawiczyńskiej oraz reżyserki obrazu będącego adaptacją filmową tekstu literackiego — Barbary Sass-Zdort. W razie potrzeby nauczyciel uzupełnia wypowiedzi uczniów.

2. Młodzież zapisuje temat zajęć. Nauczyciel daje każdemu uczniowi schemat mapy mentalnej i prosi, by w trakcie lekcji wychowankowie uzupełniali ją swoimi zapisami — wnioskami wynikającymi z dyskusji na temat rozważanych zagadnień (ZAŁĄCZNIK NR 1). Następnie uczniowie odpowiadają na pytania prowadzącego dotyczące obejrzanego wcześniej filmu *Dziewczęta z Nowolipek*:

- Jakie wrażenia, emocje, refleksje wywołał w was obraz Barbary Sass-Zdort?
- Jak moglibyście określić jego problematykę?
- Gdzie i kiedy rozgrywa się akcja filmu?
- Kim są jego główne postacie?
- W jakiej sytuacji życiowej je poznajemy?

3. Rozwinięcie. Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy. Każda z nich ma za zadanie zaprezentować jedną z czterech bohaterek filmu — Frankę, Bronkę, Amelkę i Kwirynę. Uczniowie, pracując w tych zespołach, rozmawiają o sytuacji życiowej, postawach, losach czterech bohaterek, wnioski wpisują do przekazanej przez nauczyciela tabeli (ZAŁĄCZNIK NR 2).

4. Po upływie przewidzianego na pracę w grupach czasu reprezentanci zespołów relacjonują wnioski. Chętni uczniowie z pozostałych grup mogą je uzupełnić.

Prowadzący informuje, że kontynuacją losów bohaterek *Dziewcząt z Nowolipek* jest wyreżyserowany także przez Barbarę Sass-Zdort film *Rajska jabłoń* (na podstawie powieści Poli Gojawiczyńskiej o tym samym tytule).

5. Młodzież rozmawia z nauczycielem o głównych postaciach filmu, odpowiada na pytania:

- Co łączy bohaterki filmu?
- Co je różni?
- Co ma decydujący wpływ na ich postępowanie, sytuację życiową?
- Jaką rolę w życiu bohaterek odegrali mężczyźni?
- Jak zostali w filmie przedstawieni?
- Jakim słowem można określić losy dziewcząt?

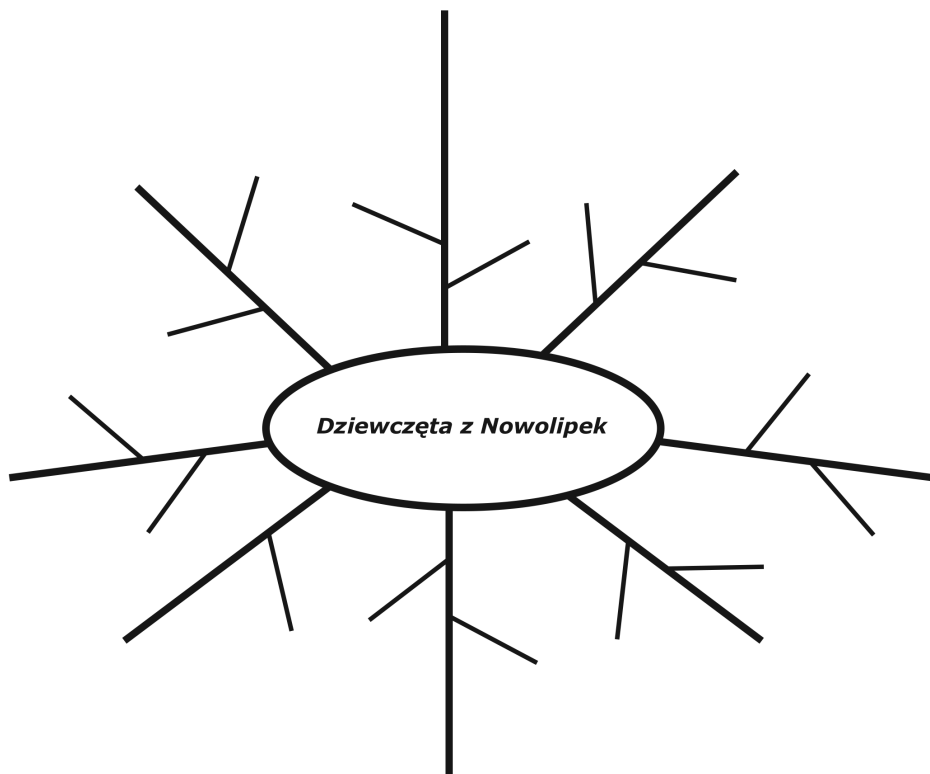
- Dlaczego ich historie są tragiczne?
  - Jak zinterpretowalibyście słowa jednej z bohaterek obrazu — Franki, wypowiedziane podczas rozmowy z Bronką w szpitalu (tekst odczytany przez nauczyciela zaprezentowany jest na tablicy multimedialnej lub zapisany na rozdanych uczniom kartkach — ZAŁĄCZNIK NR 3).
6. Uczniowie oglądają kilka wybranych przez nauczyciela fragmentów filmu Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipek* (scena I — 1:30–1:50; scena II — 14:27–14:55; scena III — 44:15–44:20; scena IV — 1:08:12–1:08:20; scena V — 1:22:09–1:23:52). Następnie odpowiadają na pytania nauczyciela:
- Jaki motyw występuje w każdej z tych scen?
  - Jaka może być jego wymowa?
  - Czego symbolem w kulturze śródziemnomorskiej, chrześcijańskiej jest jabłko? (wypowiedzi uczniów nauczyciel może uzupełnić odczytaniem informacji na ten temat zamieszczonej w *Słowniku symboli* Władysława Kopalińskiego — ZAŁĄCZNIK NR 4).
  - Jaki jest związek pojawiającego się w filmie symbolu z problematyką obrazu, losami głównych postaci?
7. Podsumowanie. Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na temat zajęć. Film Barbary Sass-Zdort opowiada historie czterech dziewcząt żyjących w trudnym, niesprzyjającym im świecie, ukazuje ich nierówne z nim zmagania, czas wchodzenia w dorosłe życie. Uczniowie prezentują swoje rozumienie tematu zajęć. Młodzież odpowiada na pytania:
- Co to znaczy być dorosłym?
  - Dlaczego dorosłość miała dla bohaterek filmu słodko-gorzki smak?
  - Jak dziś mogłyby potoczyć się losy tych młodych kobiet?
  - W jaki nurt kina wpisuje się film *Dziewczęta z Nowolipek*?
8. Na zakończenie zajęć prowadzący daje każdemu z uczniów wycięte z czerwonego kartonu jabłko z zapisanym na nim rozpoczętym zdaniem: Moim marzeniem dotyczącym dorosłości jest... Uczniowie kończą zdanie i przymocowują swoje jabłko do umieszczonego w widocznym miejscu klasy schematycznego rysunku drzewa — jabłoni (ZAŁĄCZNIK NR 5). Nauczyciel głośno odczytuje zakończenia zdania.
9. Nauczyciel ustnie ocenia aktywność młodzieży w zajęciach (wyróżniającym się uczniom może wystawić ocenę).

### PRACA DOMOWA:

1. Uzupełnij swoją notatkę z zajęć w formie mapy mentalnej i wklej do zeszytu.
2. Do wyboru:
  - Obraz Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipek* klasyfikuje się jako film psychologiczny, społeczny, obyczajowy. Które z tych określeń wydaje ci się najwłaściwsze? Uzasadnij pisemnie swoje stanowisko.
  - Która z bohaterek filmu Barbary Sass-Zdort *Dziewczęta z Nowolipek* zyskała twoją sympatię? Uzasadnij pisemnie dlaczego.

### ZAŁĄCZNIK NR 1

Schemat mapy mentalnej



## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Karta pracy dla grup — tabela

Imię bohaterki — .....	
Sytuacja rodzinna, życiowa	
Usposobienie, temperament, cechy charakteru	
Pragnienia, marzenia, co jest dla niej ważne	
Losy postaci	

## ZAŁĄCZNIK NR 3

Słowa wypowiedziane przez Frankę w szpitalu:

„— Chodzi o to, by mieć w życiu jakiś ką. W gruncie rzeczy nie zaszłam dalej niż moja matka. Wierzyłam, że się jakoś z tego wydobędę. Ani ty, ani ja nie potrafimy zamknąć oczu i puścić się na całego. Ani też żyć jak należy, przykładnie. Tu nam za głupio, za ciasno, za ordynarnie, a tam za mądrze, za chytrze, za fałszywie. Gdy się wchodzi w życie z takim bagażem jak my, to wystarczy akurat na rynsztok. Po co chodziłyśmy na te komplety? Po co to wszystko? Bo nie mamy teraz do czego rąk przyczepić, ani myśli, ani serca. Będziemy się tak pętać w życiu, popychane”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tekst ze ścieżki dźwiękowej filmu spisany przez autorkę scenariusza.



#### ZAŁĄCZNIK NR 4

Władysław Kopaliński — *Słownik symboli*

jabłko

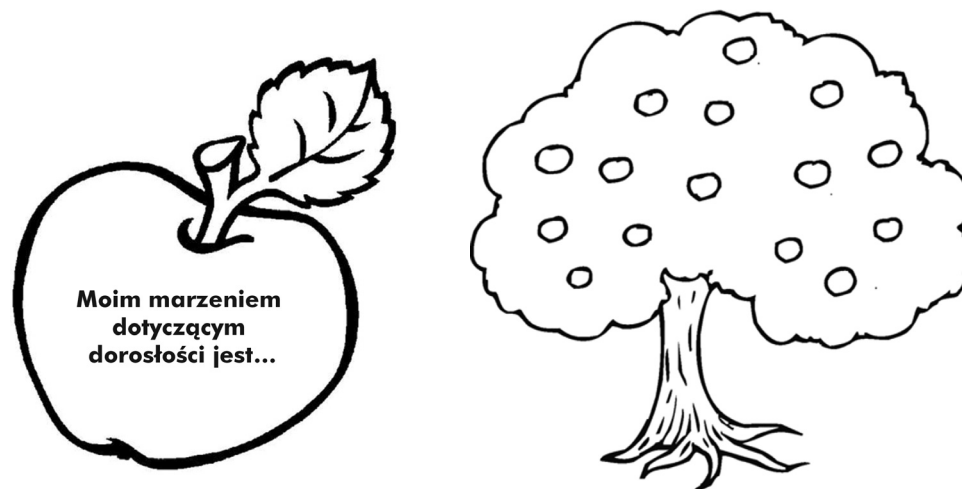
„Jabłko jest symbolem wieczności, całości, Ziemi, gwiazdy, życia, zdrowia, odmłodzenia, wiecznej młodości, nieśmiertelności, dziecka, wiosny, początku, jesieni, końca, śmierci, wieszczby, mądrości, wiedzy, wtajemniczenia, obecności boskiej, odkupienia, grzechu, władzy królewskiej, miłości, pokusy, uciech seksualnych, radości doczesnych, płodności, niebezpieczeństwa, niezgody, oszukaństwa, jedności, grawitacji”.

„Przyjąwszy rolę zakazanego i skosztowanego przez pierwszych rodziców owocu jabłko stało się wyobrażeniem grzechu”.

„Jabłko (...) — wieczność bez początku i bez końca, w symbolice chrześc. — emblemat Ziemi i (zaspokajania) pragnień ziemskich (doczesnych), a jego kolor, zapach i słodycz — pokusy tego świata”.

#### ZAŁĄCZNIK NR 5

Schematyczne rysunki jabłka i jabłoni (do powiększenia).<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Rysunek jabłka pochodzi ze strony: <https://www.e-kolorowanki.eu/owoce/jablko-malowanka-dla-dzieci/>, zaś jabłoni ze strony <http://www.supercoloring.com/pl/kolorowanki/jablon-0>

# Film *Dziewczęta z Nowolipek* (1985) Barbary Sass-Zdort — wybory życiowe ze zbliżającą się katastrofą w tle

Miłosz Hrycek

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół ponadpodstawowych.

**Rodzaj zajęć:** język polski, historia, godzina wychowawcza.

**Cel ogólny zajęć:** Doskonalenie umiejętności analizy postaw bohaterki filmu z uwzględnieniem sytuacji społecznej oraz politycznej mieszkańców Warszawy przed wybuchem Wielkiej Wojny.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- pogłębia wiedzę z zakresu historii ziem polskich przed wybuchem I wojny światowej;
- zapoznaje się z sytuacją mieszkańców jednej z biedniejszych dzielnic Warszawy;
- kształtuje umiejętność pracy w grupie;
- doskonali umiejętności analizowania i interpretowania tekstów kultury w oparciu o znajomość historii ziem polskich przed wybuchem I wojny światowej.

**Metody pracy:** dyskusja, miniwykład.

**Formy pracy:** praca indywidualna, praca w grupach, praca całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film *Dziewczęta z Nowolipek* (1985) w reżyserii Barbary Sass-Zdort, film tej samej reżyserki *Rajska Jabłoń* (1985) — opcjonalnie, rzutnik multimedialny, połączenie z internetem.

**Słowa kluczowe:** kodeks moralny, etyka, wybory życiowe, I wojna światowa.

**Czas:** 1 lub 2 godziny lekcyjne + (opcjonalnie) projekcje filmów.

**Bibliografia:** Büthner-Zawadzka M., *Warszawa w oczach pisarek: obraz i doświadczenie miasta w polskiej prozie kobiecej 1864–1939*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2014 ▪ Gojawczyńska P., *Dziewczęta z Nowolipek*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2005 ▪ Gojawczyńska P., *Rajska jabłoń*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2006 ▪ Pryszczewska-Kozołub A., *Pisarstwo Poli Gojawczyńskiej*, PWN, Warszawa 1980.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Nauczyciel przedstawia uczniom cel zajęć. Następnie prezentuje historyczne tło omawianego filmu. Może to również zrobić uczeń w formie referatu lub prezentacji multimedialnej. Aby możliwe było przygotowanie do zajęć, dwa tygodnie wcześniej nauczyciel wyznacza ucznia lub uczniów, którzy mają za zadanie przygotowanie w domu krótkiego wystąpienia na wyznaczony temat. Przykładowe zagadnienia do prezentacji:

- a) sytuacja na ziemiach polskich przed wybuchem I wojny światowej,
- b) geneza wybuchu Wielkiej Wojny.

2. Nauczyciel w formie miniwykładu wspomina o wcześniejszych adaptacjach powieści Poli Gojawiczyńskiej. W 1937 r. reżyser Józef Lejtes pierwszy zekranizował *Dziewczeta z Nowolipek*, film Barbary Sass-Zdort pochodzi z 1985 r. W 1970 r. powstała czteroodcinkowa adaptacja telewizyjna w reżyserii Stanisława Wohla.

3. Projekcja filmu następuje podczas zajęć lub uczniowie oglądają go wcześniej, samodzielnie w domu.

4. Uczniowie po projekcji odpowiadają na pytania nauczyciela:

- a) kim są główne bohaterki filmu?
- b) jak przedstawia się ich sytuacja materialna?
- c) czy położenie ekonomiczne wpływa na dalsze losy dziewcząt?

Spodziewane odpowiedzi:

a) film przedstawia ostatni dzień edukacji czterech młodych kobiet kończących szkołę powszechną. Amelia, Bronka, Franka i Kwiryna mieszkają i uczą się w jednej z najbiedniejszych warszawskich dzielnic. Cała czwórka marzy o lepszym świecie, chcą uciec ze swojej „małej ojczyzny” do „wielkiego świata”, jakim dla nich jest ulica Marszałkowska i Ogród Saski. Tęsknią za wielką miłością, znaną dotychczas tylko z kart lektur szkolnych;

b) wszystkie bohaterki mają problemy finansowe. W najgorszej sytuacji znajduje się Frania, która mieszka w sierocińcu. Najlepszą sytuację ma natomiast Kwiryna. Jej rodzice posiadają sklep spożywczy, jednak nie chcą, aby córka nadal się uczyła. Ojciec Bronki, walczący z alkoholizmem, niechętnie dokłada się do domowego budżetu. Matka Amelki udaje osobę, która nie ma problemów finansowych, ale jej celem jest jak najszybsze wydanie córki za mąż. Pozory mają zachęcić kandydatów do ożenku z Amelią;

c) bohaterki zostają ciężko doświadczone przez los, a podłożem problemów są kłopoty finansowe. Sytuacja polityczna, zbliżająca się konfrontacja europejskich mocarstw i ostateczny wybuch wojny również wpłyną na życie dziewcząt. Zderzenie ideałów z szarą rzeczywistością okaże się dla dziewcząt brutalne.

5. Nauczyciel dzieli klasę na cztery grupy i prosi każdą z nich o dokonanie analizy zachowania oraz wyborów życiowych bohaterki filmu. Może podać pytania pomocnicze (ZAŁĄCZNIK NR 1). Uczniowie w grupach przygotowują odpowiedzi i prezentują je na forum klasowym. Następnie wspólnie podczas dyskusji próbują ocenić postawy moralne i etyczne młodych kobiet.

6. Nauczyciel, jeśli wygospodaruje czas, może zaprosić uczniów do wspólnej dyskusji. Na początek może zadać następujące pytania:

- a) czy ludzie mają w życiu takie same możliwości?
- b) z czego to wynika?
- c) jakie znaczenie ma wsparcie najbliższych?
- d) czy zwracacie się w trudnych sprawach do rodziców?
- e) jak ważne jest ich zdanie przy podejmowaniu przez was życiowych decyzji?
- f) jak historia wpływa na ludzkie losy?

7. Kolejnym etapem pracy tych samych czterech grup (można kontynuować pracę na drugiej godzinie lekcyjnej), jest próba przygotowania scenariusza dalszych losów dziewcząt z Nowolipek. Nauczyciel wykorzystuje uczniowskie scenariusze, analizując pokrótce powieść Poli Gojawczyńskiej *Rajska jabłoń* i wyświetlając film Barbary Sass-Zdort pod tym samym tytułem lub tylko prezentując dalsze losy bohaterki powieści i filmu.

### **PRACA DOMOWA:**

Napisz rozprawkę na temat: Człowiek urodził się po to, bo dokonywać wyborów. Omów problem, odwołując się do przykładów bohaterki filmu *Dziewczęta z Nowolipek*.

#### ZAŁĄCZNIK NR 1

Grupa nr 1: Amelka

- a) dlaczego rezygnuje z darmowych lekcji prowadzonych przez panią z towarzystwa i z dalszej edukacji?
- b) jakie były relacje Amelki z matką?
- c) jaką postawę przyjmuje Amelka wobec starań matki o właściwego kandydata na jej męża?
- d) dlaczego wybiera praktykę i naukę zawodu u modystki?
- e) dlaczego wybiera propozycję małżeństwa pochodzącą od dużo od niej starszego aptekarza?
- f) czy jej wybór podyktowany był miłością, czy też chłodną kalkulacją?
- g) dlaczego postanawia usunąć niechcianą ciążę?
- h) czy można usprawiedliwić jej czyn?

Grupa nr 2: Bronka

- a) na ile zachowanie ojca Bronki miało wpływ na jej dalsze życie?
- b) jak dziewczyna reaguje na zaloty klienta ojca, Różyckiego?
- c) czy wyjazd sympatii Bronki, Ignasia Pędzickiego, wpłynął na jej życiowe wybory?
- d) jaki wpływ na losy Bronki oraz na losy Ignasia miała wojna?

Grupa nr 3: Franka

- a) na ile przypadkowe poznanie w parku aktora i brutalny gwałt wpływają na jej życie?
- b) co pchnęło Frankę do prostytucji?
- c) niespełniona miłość do profesora zatrudniającego jej matkę doprowadza dziewczynę do samobójstwa. Dlaczego, mimo psychicznego załamania, nie szukała nigdzie pomocy?
- d) dlaczego czuła się tak samotna?

Grupa nr 4: Kwiryna

- a) dlaczego rodzice nie wspierali Kwiryny w jej planach dalszej edukacji?
- b) jak zachowała się Kwiryna po stracie rodziców?
- c) jak wyglądały relacje Kwiryny z mężem?



### III

# ***Śmierć prezydenta*** **(1977)** **Jerzego Kawalerowicza**

- 76**    **Tekst filmoznawczy: Obraz Polaków w filmie Jerzego Kawalerowicza**  
Miłosz Hrycek
- 85**    **Scenariusz zajęć: Lekcja demokracji**  
Jolanta Wróblewska
- 101**    **Scenariusz zajęć: Granice sporu politycznego**  
Miłosz Hrycek

# Obraz Polaków w *Śmierci prezydenta* (1977) Jerzego Kawalerowicza

Miłosz Hrycek

## Rys historyczny

Śmierć pierwszego prezydenta wybranego przez Zgromadzenie Narodowe jest jednym z najdramatyczniejszych wydarzeń w całej historii Polski. Obraz Jerzego Kawalerowicza to niemal jego dokumentalny zapis, który z niezwykłą precyzją wpisuje się w nurt filmów historycznych. Gabriel Narutowicz po wyborze 9 grudnia 1922 r. sprawował swoją funkcję tylko przez tydzień. Film opowiada historię tego okresu, przedstawiając kilkanaście ostatnich dni życia profesora Narutowicza. Został on wybrany na prezydenta wbrew prognozom, pokonując kandydata narodowej prawicy — Maurycego Zamoyskiego. Zwycięstwo Narutowicza wywołało skrajną reakcję ulicy. Nasiliły się manifestacje prawicy i narodowców, które apogeum osiągnęły w trakcie jazdy prezydenta elekta na zaprzysiężenie do sejmu. Konsekwencją takiego zachowania był czyn Eligiusza Niewiadomskiego, malarza, krytyka, sympatyka polskiej prawicy, który trzema strzałami pozbawił życia prezydenta Gabriela Narutowicza.

## Prawda ekranu

Dzieło Jerzego Kawalerowicza stało się zapisem o uniwersalnym przesłaniu, które cechuje zegarmistrzowska dbałość o szczegóły. Realizm historyczny widoczny w każdym kadrze filmu tego reżysera był czymś jakościowo odmiennym od realizmu występującego w dziełach realizowanych w tym czasie przez innych polskich i zagranicznych twórców. Podobne obrazy kręciło w Polsce niewielu — Andrzej Trzos-Rastawiecki czy Bohdan Poręba. Kawalerowicz myślał o podjęciu tematu zabójstwa Narutowicza już w latach 60., jednak w gomułkowskich realiach było to niemożliwe. Ponownie powrócił do niego na początku lat 70.

Tematyka poruszana w filmie nie była wygodna. W opinii wielu Polaków byliśmy przez wieki krajem tolerancyjnym, bez królobójców, chętnie przyjmującym pod swój dach ofiary prześladowań religijnych, wypominającym innym takie czyny. *Śmierć prezydenta* pokazywała zupełnie inny obraz społeczeństwa polskiego — ludzi podzielonych, skłóconych, zacierzewionych, Polaków wpływowych, którzy łatwo ulegali



podżegaczom podpalającym własną ojczyznę. Widzowi nieznającemu polskich realiów mogło wydawać się, że Kawalerowicz pokazywał nas w sposób niekorzystny, ale niepokoje społeczne były przecież charakterystyczne dla wielu państw europejskich w tym okresie. Po 1968 r. możliwe stało się podjęcie tematu do tej pory zakazanego, dotyczącego okresu międzywojennego z jego sukcesami, ale i porażkami. Film Kawalerowicza jest zapisem nieomal kronikarskim i to, jak ujął problem Jan Rek: „czyniło tę narrację prawdziwą i nadawało jej walor prawdopodobieństwa. Formuła kroniki w danym momencie okazywała się najlepszym, czyli najbardziej wiarygodnym sposobem relacjonowania o tamtym fragmencie przeszłości”<sup>1</sup>.

Kawalerowicz wraz Bolesławem Michałkiem przygotował scenariusz, poprzedzony wnikliwymi analizami i przygotowaniem do pierwszego klapsa. Powstało dzieło o olbrzymim rozmachu, z finałową sceną pogrzebu Gabriela Narutowicza, która do tej pory robi ogromne wrażenie. Etap realizacji filmu poprzedziła jednak żmudna praca zawodowego historyka: przeglądanie stenogramów z sejmowych obrad, analiza wspomnień i pamiętników polityków tego okresu, kwerenda dzienników i czasopism.

Lesław Bajer po ukazaniu się filmu na ekranach w magazynie „Kino” pisał, że: „*Śmierć prezydenta* nie jest łatwą próbą posłużenia się kostiumem dla wygody i asekuracji w podjęciu problemów moralnych, ideowych największego formatu. Przeciwnie, to film głęboko osadzony w realiach, nawet z pietyzmem do tych realiów się odnoszący”<sup>2</sup>. Owe realia wraz z grą aktorską stanowią najmocniejszą stronę dzieła Jerzego Kawalerowicza.

Obok skoncentrowania na pracy historycznej Kawalerowicz olbrzymią wagę przykładął do obsady. Studiując fotografie tego okresu, starał się dobrać najodpowiedniejszych i najlepszych aktorów, którzy swoją fizycznością nie odbiegali od historycznych pierwowzorów. Niektórzy z nich zagrali tylko epizody, ale każda z tych postaci została „dopieszczona” artystycznie i historycznie. Autorskie kino Kawalerowicza charakteryzowało się pogłębioną refleksją historiozoficzną, obserwacją zmagania i przemian głównych bohaterów, w zestawieniu z perfekcją realizacyjną i wyjątkową wrażliwością artystyczną.

Alicja Helman, analizując dorobek reżysera, pisała o tym, że: „Nosicielem dramatu w filmach Kawalerowicza jest zazwyczaj właśnie ta strukturalna i psychologiczna opozycja między parą protagonistów — przeciwników, wrogów bądź niefortunnych bohaterów. Układ ten widoczny jest także w *Śmierci prezydenta*, w specyficznej rela-

---

<sup>1</sup> Rek J., *Kino Jerzego Kawalerowicza i jego konteksty*, Łódź 2008, s. 153.

<sup>2</sup> Bajer L., *Realizm ascetyczny*, „Kino” 1977, nr 10, s. 2.

cji ofiary (prezydenta Narutowicza) i zabójcy (Niewiadomskiego), którzy przecież nie spotkali się przed tragicznym momentem zbrodni”<sup>3</sup>.

Sceny sejmowe realizowano w halach Łódzkiej Wytwórni Filmów Fabularnych, w których wybudowano wszystkie sale sejmowe z ich wyposażeniem. Olbrzymim przedsięwzięciem były sceny z kilkuset statystami, zwłaszcza z aktorami wcielającymi się w role posłów i ministrów, a także scena największa — pogrzebu Narutowicza, z kilkoma tysiącami ludzi, którą drugi reżyser Andrzej Reiter uznał za jedną z największych scen w ówczesnym kinie. Kręcenie finałowej sceny sparaliżowało centrum stolicy na wiele dni. Inscenizowany kondukt pogrzebowy ciągnął się od Alei Ujazdowskich przez Nowy Świat aż do warszawskiej katedry. Reiter określił tę scenę jako najtrudniejszy moment podczas pracy nad filmem<sup>4</sup>.

W Szwajcarii kręcona była sekwencja pogrzebu żony przysłego prezydenta i ostatnie dni jego pobytu w tym kraju. Reszta, poza scenami w pomieszczeniach, filmowana była w Warszawie, w historycznych wnętrzach i plenerach — w Łazienkach, Belwederze, Galerii Zachęta, na Krakowskim Przedmieściu.

Film został dobrze przyjęty przez krytykę. Był też doceniony za granicami Polski. Podkreślano, że opowieść broniła się wiarygodnością historyczną, prawdopodobieństwem następujących po sobie zdarzeń. Zwłaszcza druga część filmu przypomina kronikę z chronologicznie ułożonymi wydarzeniami. Oddajmy jeszcze raz głos Janowi Rekowi, który pisał: „Wrażenie prawdy na ekranie jest rezultatem odpowiedniego ukształtowania materiału, takiego ukształtowania, które w danym okresie historycznym trafia w oczekiwania widowni i krytyki”<sup>5</sup>. Według badacza *Śmierć prezydenta* trafiła w oczekiwania w sposób wiarygodny i przekonujący<sup>6</sup>. Oparcie o schemat kroniki, rekonstruowanie faktów i styl dokumentu historycznego mają utwierdzić widza w przekonaniu, że tak właśnie było naprawdę. Ów ślad pozostawiony przez film w naszej pamięci jest pewnym stygmatem. Od tego momentu Narutowicz będzie miał twarz Mrożewskiego, Niewiadomski — Walczewskiego, a Rataj — Zaliwskiego. Zresztą ten ostatni powróci jeszcze do „swojej” roli Rataja w nieudanym *Zamachu stanu* w reżyserii Ryszarda Filipskiego — kolejnej „kronikarskiej” produkcji w stylu dokumentu historycznego.

Początek filmu ma budowę dwutorową. Pojawia się narrator i poprzez wprowadzenie historyczne prezentowane są obie postaci — Gabriela Narutowicza i Eligiusza

<sup>3</sup> Helman A., *Mistrz psychologicznej gry*, „Kino” 1997, nr 3, s. 22.

<sup>4</sup> Jerzy Kawalerowicz. *Malarz X muzy*, Łódź 2012, ss. 161–162.

<sup>5</sup> Rek J., *Kino Jerzego Kawalerowicza...*, dz. cyt., s. 154.

<sup>6</sup> Tamże, s. 154.

Niewiadomskiego. Kolejne kadry pozbawione są już głosu z offu. Zastępują je napisy informujące o upływie czasu i o następujących po sobie wydarzeniach. Bezpośrednia akcja filmu zamyka się między 28 listopada 1922 r., dniem inauguracji sejmu i zaprzysiężenia nowo wybranych posłów, a 16 grudnia 1922 r., dniem śmierci prezydenta w warszawskiej Zachęcie. Film kończy monumentalna scena pogrzebu prezydenta — 19 grudnia 1922 r.

Kawalerowicz i Michałek zestawiają poglądy i pozwalają obu bohaterom przedstawić je widzowi. Niewiadomski robi to w kilku scenach, w czasie składania wyjaśnień przed sądem. Narutowicz swoje credo wygłasza w rozmowie (a raczej monologu) z adiutantem. Wywody Niewiadomskiego mogą trochę burzyć chronologię zdarzeń, ale są udanym dopełnieniem tego, co nastąpi nieuchronnie — śmierci prezydenta. Z opiniami Niewiadomskiego zapoznajemy się stopniowo w czasie trwania filmu, dzięki czemu wydłuża się kształtowanie przez nas wizerunku zabójcy. Wyrok, który zapadł, musiał być tylko jeden, ale tego dowiadujemy się dopiero z końcowych napisów, a widz nabiera przeświadczenia nie tylko o nieuchronności kary, ale — przez szybkie skazanie i wykonanie wyroku — o sprawności aparatu sądowego i sprawiedliwości dziejowej. Zamachowiec ponosi zasłużoną karę. Jednak Niewiadomski, co bohater podkreśla w swoich wypowiedziach, nie występował przeciwko Narutowiczowi, ale przeciwko sytuacji panującej w Polsce. W czasie procesu przyznaje, że celem był marszałek Józef Piłsudski, ale jego osobista ochrona była ogromną przeszkodą dla zamachowca.

Jan Rek pisze, że *Śmierć prezydenta* pojawiła się w tym samym roku co *Barwy ochronne* Krzysztofa Zanussiego i *Człowiek z marmuru* Andrzeja Wajdy, a ich dzieła brały w żagle wiatr historii. Film Kawalerowicza został przez nie zepchnięty na pozycje wyraźnie mniej radykalne i na ich tle miał prawo uchodzić za dzieło wręcz oportunistyczne — bo miał bronić *status quo*. Kawalerowicz, opowiadając historię zamachowca, miał bronić systemu państwowego przed każdym, kto mógłby stać się obiektem terrorystycznego ataku<sup>7</sup>. Przypuszczenia te są zbyt daleko posunięte i niezgodne z tym, co powiedział w 1980 r. Małgorzacie Dipont w wywiadzie dla „Kina” sam reżyser. Kawalerowicz stwierdził, że film realizował po siedmiu latach przerwy, kiedy nie najlepiej myślał o filmie fikcji, dlatego też zwrócił się w stronę rekonstrukcji wydarzeń historycznych<sup>8</sup>.

Jednak dzieło Kawalerowicza ma mankamenty. Reżyser, prawdopodobnie ze względu na poprawność polityczną, przedstawił zbyt jednowymiarowo prawicę

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 161.

<sup>8</sup> Dipont M., „Spotkania na Atlantyku” czyli o filmach niezrealizowanych, „Kino” 1980, nr 10, s. 5.

— niechętną dialogowi, zamkniętą na jakiegokolwiek argumenty, momentami historyczną, rozwydrzoną i antysemicką, idealizując tym samym polską lewicę. Reżyser ukazał także Narutowicza jako ateistę, kilkakrotnie poruszając ten wątek, który miał być jedną z głównych przyczyn wrogości prawicy. Tymczasem Narutowicz podkreślał znaczenie wiary i roli, jaką odgrywało chrześcijaństwo w naszej historii. Tuż przed śmiercią, podczas spotkania z kardynałem Kakowskim miał prosić o jego błogosławieństwo. Przysięga złożona i zakończona rotą: „Tak mi dopomóż Bóg i święta Syna Jego Męka. Amen” przeczy bezwyznaniowości pierwszego prezydenta RP.

### **Postaci historyczne a aktorzy**

Doskonałe kreacje już przeze mnie wspomnianego Marka Walczewskiego, grającego zabójcę pierwszego prezydenta, i Zdzisława Mrożewskiego potwierdziły staranność w doborze aktorów. Obaj byli podobni fizycznie do historycznych pierwowzorów. Mrożewski przekonał Kawalerowicza swoją majestatyczną prezencją. Alicja Helman, oceniając jego grę, stwierdziła, że potrafił pokazać przekonująco: „Nie tylko polityka, lecz przede wszystkim człowieka określonej formacji intelektualnej i duchowej, który zachowuje wielkość w każdej sytuacji”<sup>9</sup>.

Oglądając film, nie tylko historyk zauważy podobieństwo aktorów do granych przez nich postaci historycznych. Najbardziej charakterystyczna postać Józefa Piłsudskiego, grana przez Jerzego Duszyńskiego, ukryta od lat pod obfitym wąsem i krzaczastymi brwiami, z charakterystycznym wschodnim akcentem, jest szczególnie przekonująca.

Scena otwarcia obrad nowo wybranego sejmiku, w momencie składaniu przysięgi, zmusza widza do mimowolnej próby odgadywania personaliów posłów i dokonywania porównań oraz oceny doboru aktorów. Grana przez Zdzisława Mrożewskiego postać ministra i prezydenta jest znakomita. Aktor z maestrią nakreślił sylwetkę człowieka dumnego, ale niezrozumiałego, świadomego swych obowiązków wobec kraju, zdającego sobie doskonale sprawę z chorób trawiących Polskę, szukającego antidotum, które miało pomóc wyjść z tego stanu zapaści.

Przed największym wyzwaniem stanął Marek Walczewski (Eligiusz Niewiadomski). Jedyne raz pojawia się we wspólnej scenie w trakcie zamachu na życie Narutowicza. W pozostałych stoi sam przed kamerą i składa przed sądem długie wyjaśnienia, które utwierdzają utwierdzają widza w przekonaniu, że ma do czynienia z człowiekiem opętanym żądzą zabicia Narutowicza, realizującym chorobliwą wizję, która jest dla niego rodzajem powołania, a on sam narzędziem w rękach opatrności dziejowej.

---

<sup>9</sup> Helman A., *Mistrz psychologicznej...*, dz. cyt., s. 22.

Świadczą o tym słowa, które miały mówić o jego politycznej poprawności: „do winy się nie przyznaję, ale do złamania prawa, tak...”.

Kamera korzysta ze zbliżeń i widzimy Niewiadomskiego/Walczewskiego przez cały czas w takim planie. Postać grana przez Marka Walczewskiego jest przerażająca, nie ma w niej żadnego ludzkiego odruchu, jest zimna i wyrachowana, nosi znamiona szaleństwa, stoi w opozycji do jego adwersarza, jakim los uczynił trochę przypadkowo Narutowicza/Mrożewskiego. To nie on przecież miał paść ofiarą prawicowego fanatyka, ale Józef Piłsudski, o czym zgodnie z faktami mówi postać grana przez Walczewskiego. Owa historyczna i filmowa dychotomia świetnie wybrzmiewa na ekranie. Pomysł na zestawienie dwóch skrajnie różnych osobowości i charakterów stanowi mocny punkt filmu. Namiętne tyrady Niewiadomskiego zostały zestawione ze spokojem, opanowaniem i erudycją Narutowicza. Narastające napięcie i osoba przemawiającego zabójcy wprowadzają element niepokoju, oczekiwania na to, co nieuchronne, co nieodwracalne.

Umieranie Narutowicza ma znamiona dostojności i moralnego zwycięstwa prezydenta, człowieka, który po przyjęciu najważniejszego stanowiska w państwie jest pewien swoich racji, ale także pogodzonego z tym, że będzie mu od tego momentu towarzyszyć ryzyko związane z zagrożeniem życia, o czym świadczą słowa skierowane do Leopolda Skulskiego przed wizytą w dniu śmierci u kardynała Aleksandra Kakowskiego.

Już na początku filmu zaznaczono, że losy bohaterów historycznych i filmowych przecięły się tylko na chwilę — w Towarzystwie Zachęty Sztuk Pięknych — i wpłynęły na losy kraju. Godną odnotowania jest kreacja Tomasza Zaliwskiego, grającego rolę Macieja Rataja. Ten aktor, pojawiający się w filmach najczęściej na drugim planie, także u Kawalerowicza otrzymał niewielką rolę, ale po raz kolejny wywiązał się wyśmienicie z powierzonego mu zadania.

W omawianym dziele uderza wielość epizodycznych ról, ale, co należy podkreślić, wyróżnił się w nich także Jerzy Sagan w roli Wincentego Witosa.

### **Prawda historyczna**

Akcja filmu rozpoczyna się w 1920 r. od pogrzebu żony przyszłego prezydenta. Kolejne ujęcie pokazuje Eligiusza Niewiadomskiego, składającego przed sądem wyjaśnienia pokazujące go jako człowieka przekonanego o swoich racjach, nieprzejednanego i opętanego myślą o słuszności swojego czynu. Poznajemy też postać Gabriela Narutowicza. Po wieloletnim pobycie w Szwajcarii postanawia on powrócić do ojczyzny. Nie

jest to decyzja łatwa. W tym kraju spędził prawie całe dorosłe życie, tutaj wypracował swoją pozycję. Przyjazd do kraju mógł być ryzykowny, ale po śmierci małżonki była to pewna forma terapii. Zamknięcie szwajcarskich spraw miało pomóc mu w powrocie do psychicznej równowagi. Dość szybko został doceniony przez środowisko polityczne wciąż młodego kraju. We wrześniu 1919 r. na zaproszenie polskiego rządu przybył do Polski, by w czerwcu 1920 r. objąć tekę ministra robót publicznych, a następnie aż do prezydentury, sprawować funkcję ministra spraw zagranicznych najpierw w rządzie Artura Śliwińskiego, później Juliana Nowaka. To dla ojczyzny Narutowicz porzucił dobrze płatną pracę, co jego szwajcarscy współpracownicy określili mianem niezrozumiałej patriotycznej mistyki, jak się okazało przejawiającej się inaczej niż działania Niewiadomskiego, który uważał je za nadrzędne, ratujące naród polski przed katastrofą.

W wyborach w 1922 r. kandydował z list Państwowego Zjednoczenia na Kresach, ale bezskutecznie. Po nieudanych dla niego wyborach pozostał na stanowisku ministra spraw zagranicznych. Dużym zaskoczeniem było zgłoszenie jego kandydatury na prezydenta przez działaczy PSL „Wyzwolenie” i ten wątek jest dość wyraźnie zaakcentowany. Początkowo, namawiany przez Józefa Piłsudskiego, miał odmówić, jednak ostatecznie wyraził zgodę na udział w wyborach.

Wybory 9 grudnia miały burzliwy przebieg. Do samego końca trwały dyskusje, próby porozumienia między stronnictwami. Padały propozycje bardziej lub mniej abstrakcyjne. Pierwsza tura nie przyniosła rozwiązania, w drugiej odpadł kandydat socjalistyczny — Ignacy Daszyński. W kolejnych: Jan Baudouin de Courtenay — kandydat połączonych klubów mniejszości narodowych, Stanisław Wojciechowski z PSL „Piast”. Do finałowej rozgrywki wszedł Narutowicz i Maurycy Zamoyski. Większą liczbę głosów uzyskał Narutowicz — 289, wobec 227 Zamoyskiego. Wygrana dzięki głosom PSL „Piast”, lewicy i klubów mniejszości narodowych była olbrzymim zaskoczeniem dla endecji i doprowadziła do rozpętania przez nich nagonki na prezydenta elekta. Prym wiedli dziennikarze endeckich dzienników — „Gazety Warszawskiej” i wspomnianej w filmie „Gazety Porannej 2 Grosze”. Na ulice Warszawy wyszli jej mieszkańcy, którzy protestowali przeciwko wyborowi Narutowicza. Przed zaprzysiężeniem Narutowicza na ulicach Warszawy pojawiło się wojsko. Do Łazienek, miejsca zamieszkania Narutowicza, odkomenderowano dodatkowych żołnierzy. Wzmocniono też ochronę Piłsudskiego. Nastroje pokazane w filmie nie są przesadzone, pokrywają się ze wspomnieniami Aleksandry Piłsudskiej, żony marszałka, która pisała: „Wybór Narutowicza na prezydenta został przejęty z zacieklą wrogością przez Narodową

Demokrację, dlatego jedynie, że był bliskim Piłsudskiego. Zagrano na najniższych uczuciach szerokich mas: prasa prawicowa rozpętała kampanię nienawiści przeciw niemu, nazywając go Żydem. Było to świadome kłamstwo. W Warszawie zorganizowano dwunastogodzinny strajk na znak protestu. Powóz Narutowicza, kiedy jechał do sejmu na złożenie przysięgi, młodzież Narodowej Demokracji obrzuciła błotem; roznamiętniony agitacją tłum uliczny wył, wrzeszczał i wygrażał na widok nowego prezydenta. Byłam wtedy w mieście.

W ścisku nie mogłam się prawie ruszyć. Z jednej strony parła na mnie stara, przygłucha chłopka, która bez przerwy pytała, o co chodzi, z drugiej — gruba, wielka służąca. Ta ostatnia, z czerwoną twarzą — podrygiwała całym swym ciałem, wymachując pięściami i krzycząc: — Precz z Narutowiczem! Precz z Żydem! Gdy jej zabrakło oddechu, powiedziałam, że znam dobrze rodzinę Narutowiczów; nikt z nich nie pochodzi z Żydów. Ale to groch o ścianę. Za chwilę znowu zaczęła wrzeszczeć: — Żydzi nie będą nami rządzili! Skończyło się na tym, iż wszyscy dookoła mnie krzyczeli i przeklinali w podobny sposób. Nie miałam wątpliwości; wśród tłumu znajdowali się agitatorzy<sup>10</sup>.

Kawalerowicz świetnie ukazał histerię ulicy podburzanej przez część polityków. W filmie dość mocno wybrzmiewa absencja premiera Juliana Nowaka. Faktycznie, pod błahym pretekstem uniknął obowiązku towarzyszenia Narutowiczowi w drodze do sejmu. Rozpoczęte 9 grudnia demonstracje trwały do 11 grudnia, do zaprzysiężenia Narutowicza na prezydenta<sup>11</sup>. To wtedy znany z taktu i ukształtowany przez atmosferę pełnej tolerancji w Szwajcarii Narutowicz powiedział do Piłsudskiego: „Ma Pan rację, to nie jest Europa. Ci ludzie lepiej się czuli pod tym, kto karki im deptał i bił po pysku”<sup>12</sup>. To bardzo mocne słowa, które do postaci „skrojonej” przez Kawalerowicza nie pasują, ale ukazują ludzkie oblicze człowieka, którym targają silne emocje.

Kolejne dni wypełniły trudne rozmowy prowadzone w celu stworzenia rządu i wydawało się, że nastroje ulicy się wyciszają. 14 grudnia doszło w Belwederze do spotkania z Piłsudskim, który złożył oficjalnie władzę na ręce Narutowicza. Następnie prezydent powierzył ówczesnemu ministrowi pracy, Ludwikowi Darowskiemu, misję utworzenia rządu. Tym działaniem Narutowicz zostawiał sobie czas na zbudowanie stabilnego rządu, który miał uzyskać większość sejmową. Tego wątku Kawalerowicz nie ukazał. Skupił się natomiast na odtworzeniu ostatniego dnia urzędowania pre-

<sup>10</sup> Piłsudska A., *Wspomnienia*, Warszawa 1989, s. 202.

<sup>11</sup> Nałęcz T., *Rządy Sejmu 1921–1926*, Warszawa 1991, s. 26.

<sup>12</sup> Piłsudski J., *Pisma zbiorowe*, Warszawa 1937, t. VI, s. 56.



zydenta Narutowicza. 16 grudnia przywitał późnojesiennym chłodem, potem się rozpogodziło. Ten dzień prezydent rozpoczął konną przejażdżką. Potem w dobry nastrój wprawiła go wizyta Leopolda Skulskiego, byłego premiera i ministra spraw wewnętrznych, z którym łączyła go przyjaźń i wspólna pasja do polowania. Następnie w filmie widzimy prezydenta podpisującego z satysfakcją akt łaski dla skazanego na śmierć, a potem wizytę u kardynała Aleksandra Kakowskiego. Zgodnie z harmonogramem dnia Narutowicz wraz ze Stanisławem Carem, szefem swojej kancelarii, pojechał na otwarcie wystawy do Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych. Obok prezydenta uczestniczyć miała w niej elita polskiego państwa — premier, ministrowie, dyplomaci. W Zachęcie rozegrał się ostatni dramat. Eligiusz Niewiadomski, wykładowca w Szkole Sztuk Pięknych Politechniki Warszawskiej, krytyk i malarz, zwolennik endecji, trzema strzałami z rewolweru pozbawił życia prezydenta Gabriela Narutowicza. Już pierwszy strzał okazał się śmiertelny. Pogrzeb Narutowicza odbył się 19 grudnia; zwłoki złożono w katedrze św. Jana w Warszawie.

Napisy końcowe filmu informują widza, że „Następnego dnia po uroczystościach pogrzebowych Zgromadzenie Narodowe dokonało wyboru nowego prezydenta Rzeczypospolitej. Już w pierwszym głosowaniu wybrany został Stanisław Wojciechowski. Eligiusz Niewiadomski został skazany dnia 30 grudnia 1922 roku na karę śmierci. Nowy Prezydent nie skorzystał z prawa łaski. Wyrok wykonano”. 31 stycznia 1923 r., na stokach Cytadeli, z okrzykiem „Ginę za Polskę, którą gubi Piłsudski!”, Niewiadomski został rozstrzelany.

### **Bibliografia:**

- Bajer L., *Realizm ascetyczny*, „Kino” 1977, nr 10, ss. 2–6.
- Dipont M., *„Spotkania na Atlantyku” czyli o filmach niezrealizowanych*, „Kino” 1980, nr 10, ss. 5–7.
- Helman A., *Mistrz psychologicznej gry*, „Kino” 1997, nr 3, ss. 21–22.
- *Jerzy Kawalerowicz. Malarz X Muzy*, Łódź 2012.
- Nałęcz T., *Rządy Sejmu 1921–1926*, Warszawa 1991.
- Piłsudska A., *Wspomnienia*, Warszawa 1989.
- Piłsudski J., *Pisma zbiorowe*, t. VI, Warszawa 1937.
- Rek J., *Kino Jerzego Kawalerowicza i jego konteksty*, Łódź 2008.

# Lekcja demokracji — Śmierć prezydenta (1977) Jerzego Kawalerowicza

Jolanta Wróblewska

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** język polski, lekcja wychowawcza, zajęcia z edukacji medialnej.

**Cel ogólny zajęć:** Uświadomienie uczniom, że film — jako źródło wiedzy o świecie — obciążony jest intencjami twórców oraz okolicznościami towarzyszącymi jego powstawaniu.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- określa problematykę filmu;
- odczytuje znaczenie ukrytych w filmie symboli, metafor;
- konstruuje filmowy wizerunek ofiary i zabójcy;
- charakteryzuje polskie społeczeństwo tamtego okresu;
- analizuje i interpretuje obraz władzy;
- tworzy definicję patrioty, patriotyzmu;
- zna pojęcia: nacjonalizm, fanatyk, szowinizm, antysemityzm;
- wypowiada i uzasadnia swoje zdanie;
- tworzy samodzielnie teksty, łączy fakty.

**Metody pracy:** pogadanka heurystyczna, burza mózgów, analiza kadru, dyskusja.

**Formy pracy:** praca z całą klasą, praca w grupach, praca indywidualna.

**Środki i materiały dydaktyczne:** odtwarzacz audiowizualny, film, kadry z filmu, karty pracy.

**Słowa kluczowe:** film biograficzny, film polityczny, dramat historyczny, konflikt, bohater tragiczny, sprawca, ofiara, patriotyzm, naród, władza, państwo.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu (114 min).

**Bibliografia:** Bajer L., *Realizm ascetyczny*, „Kino” 1977, nr 10, ss. 2–7 ▪ Eisler J., *Śmierć prezydenta*, „Biuletyn IPN. Pamięć.pl” 2012, nr 9, ss. 57–59 ▪ Kamińska-Szmaj I., *Judzi, zohydza, ze czci odziera. Język propagandy politycznej w prasie 1919–1923*,

Wrocław 1994 ■ Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków 2015 ■ Pleskot P., *Niewiadomski: dlaczego zabił prezydenta?*, „Biuletyn IPN. Pamięć.pl” 2012, nr 9, ss. 35–38 ■ *Polityka i psychiatria. Maurycy Urstein i spór o Eligiusza Niewiadomskiego*, opr. M. Jabłoński, W. Jakubowski, Olsztyn 2016 ■ Rek J., *Kino Jerzego Kawalerowicza i jego konteksty*, Łódź 2008 ■ Ruszczyk M., *Strzały w „Zachęcie”*, Katowice 1987 ■ Toeplitz K.T., *Kto jednak zabił...*, „Miesięcznik Literacki” 1978, nr 2 ■ Woroszyński W., *Rekonstrukcje*, „Więź” 1978, nr 2 ■ Źórawski K., *Historia i forma. Rozmowa z Jerzym Kawalerowiczem*, „Kino” 1977, nr 9, ss. 8–13.

### PRZEBIEG LEKCJI NR 1:

#### 1. Wprowadzenie — kronika wydarzeń

Swobodna dyskusja, która wprowadza uczniów w temat i porządkuje wiadomości, o których opowiada Kawalerowicz w filmie. Nauczyciel może zaprezentować uczniom kalendarium z listopada i grudnia 1922 roku:

28 listopada	Obrady sejmu.
9 grudnia	Wybór Gabriela Narutowicza na prezydenta RP.
11 grudnia	Bojówki prawicowe usiłują nie dopuścić członków Zgromadzenia Narodowego do gmachu sejmu na uroczystość zaprzysiężenia prezydenta; powóz prezydenta zostaje obrzucony śniegiem i błotem.
14 grudnia	Przekazanie władzy przez naczelnika państwa prezydentowi RP.
15 grudnia	Pierwszy dzień urzędowania prezydenta.
16 grudnia	Gabriel Narutowicz zamordowany przez Eligiusza Niewiadomskiego w gmachu Zachęty.
19 grudnia	Pogrzeb prezydenta.
31 grudnia	W Warszawie rozpoczyna się proces Eligiusza Niewiadomskiego; Skazanie go na karę śmierci.

Ćwiczenie nr 1, w ramach którego nauczyciel kieruje pytania do uczniów. Może podzielić klasę na grupy i każdej dać inne pytanie do analizy:

- Kto opowiada tę historię?
- Czyja historia jest opowiadana?
- Po czyjej stronie jest narrator?
- Jak jest opowiadana ta historia?

- Czy jest to film dokumentalny? Kronika?
- Jakie zabiegi formalne zastosowano w filmie, aby uzyskać efekt wiarygodności wydarzeń?
- Z czego mogli korzystać twórcy tego filmu?

Zakładane odpowiedzi: Narrator na początku filmu, jeszcze przed czołówką, jest niewidoczny i ukrywa się za wydarzeniami (scena pogrzebu żony Narutowicza w Szwajcarii). Dopiero później dokonuje prezentacji zarówno Narutowicza, jak i Niewiadomskiego, prezentuje ich biografie, a nawet trzykrotnie wiąże ich losy bezpośrednio ze sobą. Kilkakrotnie dopuszcza również do głosu zamachowca składającego zeznania przed sądem. Zatem musi to być ktoś, kto uczestniczy we wszystkich wydarzeniach, ale nie jest postacią dramatu, nie pojawia się na ekranie. Taki zabieg z jednej strony zakłada obiektywizm w relacjonowaniu wydarzeń, z drugiej zaś konieczność subiektywnej interpretacji: „Ten narrator opowiada się po stronie Narutowicza, po stronie lewicy, po stronie konstytucji (...), ale przecież staram się ujawnić relacje przeciwne, zderzyć je ze sobą, z wydarzeniami”<sup>1</sup> — mówi Jerzy Kawalerowicz.

Film może być traktowany jako swoista kronika, bo wydarzenia są prezentowane chronologicznie, choć reżyser dokonuje pewnej selekcji i wybiera te z nich, które są dla niego ważne z punktu widzenia dramaturgii dzieła i budowania filmowego portretu Narutowicza. Reżyser tłumaczył w udzielanych wywiadach: „w scenariuszu nie ma jednego zdania, które nie byłoby potwierdzone w zachowanych zapisach”<sup>2</sup>. I jeszcze: „Śmieć prezydenta jest filmem opartym o dokumenty, jest rekonstrukcją zdarzeń, ale jest »zobaczony« subiektywnie”<sup>3</sup>.

Twórcy filmu zastosowali śródnapisy, które sygnalizują upływ czasu, tym samym uwiarygadniając przedstawiane wydarzenia. Uczniowie zwrócą uwagę na ucharakteryzowanie aktorów, np. postać Piłsudskiego do złudzenia przypomina prawdziwego Naczelnika. Możemy pokazać uczniom zdjęcia archiwalne Narutowicza i Niewiadomskiego, co tylko wzmocni ich przekonanie, że twórcy filmu chcieli bardzo wiernie odtworzyć historię (ZAŁĄCZNIK NR 1).

„Troska twórców o różne, najdrobniejsze szczegóły była wręcz nieprawdopodobna. Najlepiej świadczy o niej ta oto historia. Otóż babka jednego z moich znajomych w czasie seansu w kinie zobaczyła... samą siebie, tyle że młodszą o 55 lat. Chodziło o to, że jako młoda dziewczyna była sekretarką czy też stenotypistką w sejmie. Na

<sup>1</sup> Żórawski K., *Historia i forma. Rozmowa z Jerzym Kawalerowiczem*, „Kino” 1977, nr 9, s. 13.

<sup>2</sup> Wspomina o tym Wiktor Woroszyński, *Rekonstrukcje*, „Więź” 1978, nr 2, s. 145.

<sup>3</sup> Żórawski K., dz. cyt., s. 13.

jednej z fotografii z 1922 roku została uchwycona przy pracy. Zdjęciem tym posłużyli się autorzy filmu, stylizując na ową urzędniczkę jedną ze statystek. Uczynili to przy tym niezwykle realistycznie, między innymi przypinając jej wierną kopię broszki, jaką przed laty miała na sobie babka mojego kolegi. Starsza pani, widząc tę jak gdyby ożywioną starą fotografię i rozpoznając »swoją« broszkę, po prostu zasłała<sup>4</sup>.

Ważne są również autentyczne miejsca, w których rozgrywa się akcja filmu, np.:

- kościół Świętego Krzyża (uroczysta msza święta, w której uczestniczą posłowie);
- Belweder (mieszkanie prezydenta);
- pałac Bądzów (tu Narutowicz spotyka się z kardynałem Aleksandrem Kakowskim);
- Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych (miejsce zabójstwa).

## 2. Kontekst powstania filmu

Tę część lekcji zaczynamy od zapytania uczniów: O czym jest ten film? Jakich problemów dotyka?

Uczniowie z pewnością będą mówić o trudnej sytuacji politycznej w Polsce po odzyskaniu niepodległości, o konflikcie wartości, konflikcie poglądów, o mowie nienawiści, o walce o władzę, o władzy, o patriotyzmie.

Ćwiczenie nr 2. Nauczyciel dzieli klasę na grupy i rozdaje uczniom karty pracy (ZAŁĄCZNIK NR 2). Przeznacza 10 minut na pracę własną, która będzie wymagała od uczniów łączenia faktów, wyszukiwania dodatkowych informacji w internecie, krytycznego myślenia. Na forum klasy uczniowie prezentują wyniki swoich dyskusji w grupie.

Przewidywane odpowiedzi: filmy takie jak *Barwy ochronne* (1976) K. Zanussiego czy *Człowiek z marmuru* (1977) A. Wajdy wyrastały z niezadowolenia społecznego i oporu. Zatem film *Śmierć prezydenta* mógł uchodzić wtedy za dzieło, które broniło obecnego porządku politycznego w Polsce, bo Kawalerowicz opowiadał historię zamachowca, a przecież nasza sympatia jest po stronie zamordowanego prezydenta. Zatem film promował postawę obywatelską, widz miał czuć odpowiedzialność za państwo.

Z drugiej jednak strony mógł bronić prawa do odmienności, bo przypominał o obecności w politycznych dyskusjach różnych zdań i różnych racji. Film pokazuje przecież sejmowe spory, a przedstawiciele różnych partii wygłaszają własne opinie, różnorodność argumentacji jest tu ważną cechą świata polityki, którą reżyser wyraźnie eksponuje. A zmiany w konstytucji z 1976 roku sankcjonowały przecież prawa tylko jednej partii — PZPR.

---

<sup>4</sup> Eisler J., *Śmierć prezydenta*, „Biuletyn IPN. Pamięć.pl” 2012, nr 9, s. 59.

Film pokazuje również słabość państwa. Gdyby w relacjach społecznych, politycznych stosowane były zasady, o których mówi w filmie Narutowicz, to nigdy by nie doszło do tragicznych wydarzeń z 16 XII 1922 roku. Winny był również państwowy porządek prawny, który umożliwiał partiom politycznym dążenie do zajęcia monopolistycznej pozycji. A przecież film Kawalerowicza krytycznie pokazuje dążenie do narodzin ideologii dominującej, gdy jedna siła polityczna chce mieć władzę absolutną. Przeciwników politycznych oskarża się o sprzeniewierzenie się racji stanu czy nawet zdradę ojczyzny, wyprowadza się ludzi na ulicę i padają strzały. W prasie natomiast ukazują się niepochebne komentarze, które mają zdyskredytować głowę państwa.

Zatem, biorąc pod uwagę czas powstania filmu, nie da się go ocenić jednoznacznie. Z jednej strony takie powroty do przeszłości z okresu dwudziestolecia międzywojennego w kulturze polskiej lat 70. znajdowały uznanie w oczach państwowego mecenasa, gdyż były szansą dodatkowego sankcjonowania panującego ustroju: „Ukazując niedolę ludzkiej egzystencji i trud budowania w ramach tamtego systemu, wspomniane filmy skłaniały do porównań, stawały w polu widzenia dobre strony systemu, który był domem i naturalnym środowiskiem dla ich odbiorców siedzących przed ekranem”<sup>5</sup>. Jednak z drugiej strony film prezentuje krytyczną refleksję nad ówczesnym sposobem sprawowania rządów. Pokazuje również Polaków jako osoby nietolerancyjne, zawistne, choć filmowa postać Narutowicza zdaje się usprawiedliwiać nas: „Wiem, wiem, 150 lat niewoli, poczucie bezsily, brak państwa. Wszystko to wpędziło nas w tę okropną mgłę”. Być może Kawalerowicz pokazuje w filmie również tęsknotę za barwnym i zróżnicowanym światem, który toleruje różnorodność, również odmienność poglądów politycznych. Film upomina się o obecność w politycznych dyskusjach różnych zdań, różnych racji, także tych wykluczających się (kontekstem literackim do omawiania tego filmu może być powieść S. Żeromskiego *Przedwiośnie*, 1924, która jest utworem dyskusyjnym, bo pokazuje różne drogi do odbudowy państwa polskiego). Film wpisuje się również w dyskusję na temat kształtu patriotyzmu, o sposób jego rozumienia, o pojmowanie charakteru i roli państwa, jakie z określonej koncepcji patriotyzmu wynikają<sup>6</sup>. Lesław Bajer w swojej recenzji pisze o tym, że film Kawalerowicza nie jest żadnym kinem faktu, a raczej kinem myślenia.

Ambiwalencja, jaką film ujawnia, zdaje się być też jego zaletą. To widz będzie ten film interpretował, bo obraz Jerzego Kawalerowicza jest uniwersalny i może odnosić się również do czasów współczesnych. Filmowe odtworzenie tragicznych faktów stało

<sup>5</sup> Rek J., *Kino Jerzego Kawalerowicza i jego konteksty*, Łódź 2008, s. 151.

<sup>6</sup> Bajer L., *Realizm ascetyczny*, „Kino” 1977, nr 10, s. 3.

się lekcją demokracji. Mamy też w filmie demokratyzm przedstawiania życia politycznego, bo posłowie prawicowi byli traktowani przez reżysera zupełnie tak samo, jak lewicowi<sup>7</sup>.

## **PRZEBIEG LEKCJI NR 2:**

### 3. Realia demokracji

Dugą lekcję nauczyciel rozpoczyna od pokazania uczniom kadru filmowego ([http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9Amier%C4%87+prezydenta&search\\_type\\_in=tytul&view\\_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view\\_id=1&hash=1567499909](http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9Amier%C4%87+prezydenta&search_type_in=tytul&view_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view_id=1&hash=1567499909)). Prosi ich o własną, cichą pracę i napisanie kilku zdań w zeszycie, które będą interpretacją tego kadru.

Przewidywane odpowiedzi uczniów: Na pierwszym planie widoczny jest marszałek Piłsudski, ma honorowe miejsce, które pokazuje jego znaczenie, obok widać przygotowane dla niego specjalne krzesło. Za nim w szeregach stoją posłowie, żołnierze, ksiądz. Stoją poważni, pełni godności, ale i pokory, bo ręce mają złożone w geście modlitwy. Jesteśmy w kościele, a 2/3 kadru to właśnie przestrzeń sacrum. Niejako duch Boży jest ponad nimi wszystkimi. Strzeliste łuki, potężne, wysokie filary świątyni symbolizują potęgę Boga.

W tej części lekcji uczniowie pracują z tekstami przemówień oraz z zeznaniami Niewiadomskiego przed sądem (ZAŁĄCZNIK NR 3).

Ćwiczenie nr 3, w którym nieistotne jest to, do jakiego stronnictwa, partii należy autor wygłaszanych słów. Uczniowie, odpowiadając na te pytania, odnoszą się nie tylko do poniższych tekstów, ale również do znajomości całego filmu. Możemy podzielić klasę na grupy i każdej dać inne pytanie do analizy spośród poniższych:

- Czym jest demokracja?
- Dlaczego ludzie nie mogą zaakceptować wyboru Narutowicza na pierwszego prezydenta? Przecież został wybrany w demokratycznych wyborach?
- Jak wygląda wolność słowa i wolność zgromadzeń w filmie?
- Jak wolność pojmują ludzie, którzy wychodzą na ulicę?
- Co jest celem wystąpień księdza Nowakowskiego i generała Hallera?
- Jakie widzisz zagrożenia dla demokracji?
- Jakim człowiekiem jest Niewiadomski?
- Czy był fanatykiem politycznym?

---

<sup>7</sup> Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895-2014*, Kraków 2015, s. 473.



- Dlaczego Niewiadomski zabił? Co chciał przez to osiągnąć? Czy zrealizował swój cel?
- Jak Kawalerowicz ocenia społeczeństwo polskie tamtego okresu?
- Czy jego zdaniem jesteśmy zdolni do demokracji, tolerancji?

Przewidywane odpowiedzi: System demokratyczny przyznaje obywatelom prawo do politycznego uczestnictwa i zaangażowania, to dotyczy również wolności słowa i wolności zgromadzeń. Zatem demokracja stwarza możliwość uderzania w samą siebie. W konsekwencji każda władza może być negowana przez tych, którzy jej nie rozumieją albo nie akceptują. W świetle prawa, ustanowionego przecież przez reprezentantów narodu, głową państwa został legalnie i demokratycznie wybrany Gabriel Narutowicz. Jednak nie wszyscy mogą się z tym pogodzić, bowiem są posłowie, którzy zatrzymują innych posłów. Dochodzi do przemocy, już nie tylko słownej, ale i fizycznej. Rozsierdzony tłum próbuje nie dopuścić do zaprzysiężenia głowy państwa. Narutowicz zostaje znieważony, obrzucony błotem i śniegiem. Zostaje zaatakowany pochód ludzi, którzy spokojnie idą ze sztandarem i śpiewają. Na ulicy dochodzi do ataków terroru i przemocy, jest wielu rannych i ofiara śmiertelna. We wszystkich tych wypadkach naprzeciw siebie stają jakieś wartości, idee albo sposoby myślenia, którym demokracja pozwala istnieć w granicach prawa oraz w imię poszanowania idei równości i różności. To ludzie wykluczają dialog między nimi.

Są i tacy, co manifestują i podburzają również innych, to czysta manipulacja masami ludzi. Ksiądz zdobywa władzę nad emocjami nieświadomego tłumu. W swoim przemówieniu tworzy fałszywy, uproszczony i irracjonalny obraz rzeczywistości. Tym samym nawołuje i podsycza gniew części społeczeństwa. Kreuje również wrogów państwa polskiego, szerzy nietolerancję, ksenofobię i nienawiść. Generał Józef Haller również podsycza w tłumie poczucie narodowej krzywdy, frustracji i niesprawiedliwości. Niedopuszczalne jest również to, że mówi o „sponiewieraniu Polski” i wskazuje personalnie na osobę Narutowicza. Wyrazicielami niezadowolenia tłumu stają się Eligiusz Niewiadomski, nacjonalista i fanatyk.

Szokujące jest w filmie to, że mordercy, nacjonałiście oddany zostaje głos, bo lejtymotywwem są autentyczne wypowiedzi Niewiadomskiego przed sądem. Tymczasem Narutowicz za życia nie zdążył wygłosić żadnego publicznego wystąpienia. Niesprawiedliwe jest również to, że zabójca chciał zaprezentować opinii publicznej powody swojego czynu i to przecież zrobił. Zatem zabójca osiągnął swój cel, a śmierć wcale nie była dla niego żadną karą, oczekiwał jej. Możemy go nazwać fanatykiem, bo był bezkrytycznie przekonany o słuszności swojej racji, poglądów. Był również

nietolerancyjny, nienawidził innych ras i zwalczał poglądy innych (chciał zabić ideę, nie człowieka). Fanatyzm rodzi zbrodnię i jest zaprzeczeniem demokracji. A przecież na początku filmu dowiadujemy się, że Niewiadomski to człowiek inteligentny, wierzący, wrażliwy na sztukę, artysta. To nie jest żaden patologiczny, seryjny morderca.

Na koniec, ku refleksji, warto zwrócić uwagę uczniów na to, że byli i tacy, którzy wyraźnie usprawiedliwiali mordercę jako człowieka ideowego. Po jego straceniu w wielu kościołach odbywały się nabożeństwa żałobne za spokój duszy Eligiusza Niewiadomskiego. Przez niektórych był kreowany niemal na bohatera narodowego<sup>8</sup>. A w 1923 roku 300 dzieci dostało na chrzcie rzadkie imię Eligiusz<sup>9</sup>.

#### 4. Gabriel Naruszewicz — ofiara, bohater tragiczny?

Rola mediów w kreowaniu i rozumieniu rzeczywistości

Film Kawalerowicza pokazuje konflikt: prezydent — polityczni oponenti. W tym kontekście możemy porozmawiać z uczniami o mowie nienawiści, o mocy słowa.

Ćwiczenie nr 4, w ramach którego nauczyciel proponuje uczniom pracę w parach, a jej celem jest stworzenie filmowego portretu Gabriela Narutowicza. Dla uczniów, którzy nie interesują się historią, będzie to cenne zadanie, bo z pewnością w każdym większym mieście znajdziemy ulicę Narutowicza, pytanie, czy młode pokolenie zna historię pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

Wariant 1. — prowadzący może do tego zadania również rozdać uczniom materiał pomocniczy — fragmenty wypowiedzi na temat Narutowicza, które publikowane były w prasie różnych opcji politycznych (ZAŁĄCZNIK NR 4) lub wariant 2. — plakaty do filmu (ZAŁĄCZNIK NR 5).

Zakładane wnioski: Narutowicz był człowiekiem kompromisu, wierzył w porozumienie wszystkich Polaków, znalezienie wspólnego języka. Porozumienie było jednak tylko iluzją, a Narutowicz stał się jej ofiarą. Bardzo ambiwalentny obraz prezydenta stworzyła prasa. To również słowa miały moc, bo wprawdzie Niewiadomski mówi o tym, że działa sam, to jednak to, co czyta, czego słucha, miało na niego niewątpliwie wpływ. Taki stan rzeczy mamy również w dzisiejszej prasie, w dzisiejszych mediach. Zdaniem wielu krytyków film przede wszystkim eksploatuje słowo, a monolog Niewiadomskiego należy potraktować jako komentarz do wydarzeń z XII 1922 r.

---

<sup>8</sup> Zieliński H., *Historia Polski 1914–1939*, Wrocław 1982, s. 147.

<sup>9</sup> Pleskot P., *Niewiadomski: dlaczego zabił prezydenta*, „Biuletyn IPN. Pamięć.pl” 2012, nr 9, s. 35.

Po tym, jak uczniowie przedstawią wyniki swojej pracy, możemy zwrócić również uwagę na to, że filmowa postać Narutowicza konstruowana jest na wzór bohatera tragicznego:

- tragizm dwóch racji, w zależności od podjętej decyzji, cierpieć może albo Narutowicz, albo naród polski;
- jego fatum to poczucie odpowiedzialności, mógł spokojnie żyć w Szwajcarii, ale chciał służyć swojemu odradzającemu się krajowi; śmierć, pogrzeb stanowi kłamrę kompozycyjną filmu, bo pogrzeb żony rozpoczyna film, a scena pogrzebu samego Narutowicza go kończy;
- hybris to w tym wypadku raczej nie pycha, a duma bohatera, bo tchórzostwo stanowi dla niego rozwiązanie niedopuszczalne;
- ironia przejawia się w tym, że Narutowicz nieświadomie przybliżył się do swojego przeznaczenia, bagatelizując środki ostrożności (nie nosi pistoletu, choć w Szwajcarii to robił);
- brakuje katharsis bohatera, ale oczyszczenie może być za to udziałem widzów filmu;
- nie ma hamartii (winy), która, zamiast na prezydencie elekcie, spoczywa na barkach polityków różnych opcji.

#### 5. Podsumowanie

Podsumowując dwie lekcje, nauczyciel może zwrócić uwagę uczniów na uniwersalność tego filmu w dzisiejszych czasach, w kontekście języka naszej debaty politycznej, w kontekście roli mediów w kreowaniu rzeczywistości. Nadal nie odrobiliśmy trudnej lekcji demokracji. Nie szanujemy innych poglądów, nie potrafimy rzeczowo dyskutować, rządzą nami emocje.

#### **PRACA DOMOWA:**

Do wyboru:

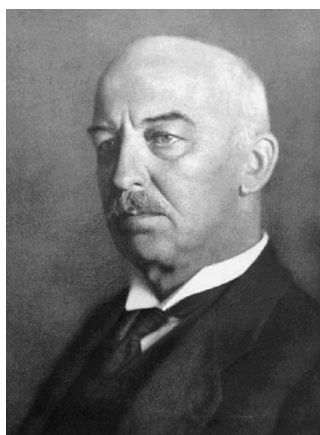
1. Przedstaw koncepcję historyzoficzną stworzoną przez Kawalerowicza w filmie.
2. Jakie podobieństwa i jakie różnice dostrzegasz między obrazem świata polityki w filmie *Śmierć prezydenta* a oświeceniową satyrą I. Krasickiego *Do króla*?
3. Zastanów się nad postawami bohaterów filmu w kontekście pojęcia patriotyzmu. Wybierz dwóch bohaterów i spróbuj wyjaśnić i ocenić, na czym polega ich patriotyzm.
4. Jak rozumiesz jedną z ostatnich scen filmu *Śmierć prezydenta*, w której Józef Piłsudski układa karty?
5. „W historii nowożytnej nie było u nas królobójstwa (...), nie adoruje się władców, nie zapala im się kadzideł, krytykuje się ich, drwi się z nich, ale się ich uznaje, szanuje i to jest piękne” — to słowa, które w filmie wypowiada Narutowicz.

W *Kordianie* J. Słowacki opisuje wewnętrzne zmagania głównego bohatera, który planuje zabić cara. Porównaj Kordiana i Niewiadomskiego i wyjaśnij, dlaczego Kordianowi nie udało się dokonać mordu, a Niewiadomski nie miał z tym żadnych trudności.

6. Przeczytaj wiersze znanych poetów tamtego okresu: J. Tuwima *Pogrzeb prezydenta Narutowicza*, A. Słonimskiego *Na śmierć prezydenta Narutowicza* i zinterpretuj je jako świadectwo tamtej epoki.

7. Jedna z ówczesnych gazet napisała w swoim nagłówku o zabójcy G. Narutowicza: „polski Herostrates”. Odnies się do tych słów, interpretując wiersz J. Lechonia *Herostrates*.

#### ZAŁĄCZNIK NR 1



[https://pl.wikipedia.org/wiki/Gabriel\\_Narutowicz](https://pl.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Narutowicz)

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Eligiusz\\_Niewiadomski](https://pl.wikipedia.org/wiki/Eligiusz_Niewiadomski)

Kadry filmowe:

[http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9A-mier%C4%87+prezydenta&search\\_type\\_in=tytul&view\\_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view\\_id=19&hash=1567500301](http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9A-mier%C4%87+prezydenta&search_type_in=tytul&view_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view_id=19&hash=1567500301)

[http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9A-mier%C4%87+prezydenta&search\\_type\\_in=tytul&view\\_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view\\_id=60&hash=1567500376](http://fototeka.fn.org.pl/pl/strona/wyszukiwarka.html?key=%C5%9A-mier%C4%87+prezydenta&search_type_in=tytul&view_type=info&sort=alfabetycznie&result%5B%5D=6441&lastResult%5B%5D=6441&pageNumber=1&howmany=150&view_id=60&hash=1567500376)

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Fakty:

- Mimo protestów, 10 lutego 1976 uchwalono zmiany w konstytucji, które mówiły o wiernym sojuszu z ZSRR i kierowniczej roli PZPR. Listy protestacyjne, które wpłynęły do sejmu na przełomie 1975 i 1976 roku były pierwszym tak licznym wystąpieniem polskiej inteligencji przeciwko polityce PZPR.
- 9 stycznia 1975 roku, podczas posiedzenia Rady Głównej Episkopatu Polski zaprotokołowano: „Niepokoi pośpiech, a także utajnione tendencje do wpisania w Konstytucję kierowniczej roli partii w Narodzie, sojusz z ZSRR oraz przynależności Polski do boku państw socjalistycznych. Niepokoi to społeczeństwo polskie, musi niepokoić Episkopat, gdyż te tendencje prowadzą niedwuznacznie do wyniesienia ideologii partii do ideologii narodu”<sup>10</sup>.
- Wydarzenia z Czerwca 1976 roku: 97 zakładów pracy demonstruje przeciwko drańskiemu podwyżkom cen artykułów żywnościowych, kilka tysięcy pracowników zwolniono z pracy w trybie dyscyplinarnym, zaś setki zostały wyrokami sądowymi pozbawione wolności.
- *Barwy ochronne* K. Zanussiego (styczeń 1977), *Człowiek z marmuru* A. Wajdy (luty 1977), *Śmierć prezydenta* J. Kawalerowicza (premiera w X 1977).
- Słowa Gabriela Narutowicza, które padają w filmie: „Czy chodzi o niemądry zachwyty nad polskością i własną historią, czy o racjonalne spojrzenie na to, kim jesteśmy? Aroganckie poniżanie innych, z którymi nam żyć wypadło, czy tolerancję, która cechowała ten naród od stuleci? Silna ręka czy demokracja? Gwałt zadany jednostce czy jej poszanowanie? (...) Ja jestem patriotą, ale takim, który polskość rozumie jako racjonalizm, a nie szaleństwo, poszanowanie innych, a nie gwałt, tolerancję, a nie nienawiść, codzienną solidną pracę, a nie frazesy”.

### Pytania:

1. W kontekście powyższych wydarzeń politycznych i społecznych, jak można było odczytać film Jerzego Kawalerowicza w roku 1977? Czego ten film bronił? Co piętnował? Przed czym napominał?
2. Czym ten film różnił się od wymienionych filmów A. Wajdy i K. Zanussiego? (jeśli nie znasz tych filmów, to znajdź informacje na ich temat w internecie).
3. A może film Kawalerowicza w wymowie jednak jest podobny do filmów Wajdy i Zanussiego?

---

<sup>10</sup> Białkowski M., „Należy ich otoczyć jakąś opieką nie angażując się w ich kontestacje”. *Kardynał Stefan Wyszyński i opozycja demokratyczna (1976–1980)* [w:] „Studia Gdańskie”, t. XLIII, s. 221.

4. W jaki sposób film odpowiada na pytanie, kim jest patriota?
5. Jaki powinien być człowiek, który sprawuje funkcję prezydenta?
6. Jakie powinno być społeczeństwo polskie?

### ZAŁĄCZNIK NR 3

Fragmenty przemówień polskich dygnitarzy oraz zeznań przed sądem E. Niewiadomskiego<sup>11</sup>

Marszałek Maciej Rataj:

„Zaznaczam z całą ostrością i naciskiem, że nie będę się uważał za męża zaufania tylko tej większości, która głosy na mnie oddała, lecz będę się starał, ażeby przez bezstronność pozyskać sobie zaufanie wszystkich stronnictw i wszystkich posłów”.

Ksiądz Marceł Nowakowski:

„Prezydent musi być wybrany większością polską”.

„To nie będzie polski prezydent”.

„Jak śmieli. Jak śmieli narzucić Polsce swego prezydenta. Jak śmieli narzucić chrześcijańskiemu narodowi polskiemu prezydenta niewierzącego i bezwyznaniowego. Kim jest pan Narutowicz? Niewierzący. I nie-Polak. Jego wybór to machinacje piłsudczyków, bolszewików i Żydów. To machinacje lewicy i mniejszości narodowych. To machinacje zdrajców narodu polskiego. Narodu wierzącego w Boga, wiernego tradycjom. Narodu bohaterów. Hańba zdrajcom. Hańba posłom, którzy go wybrali”.

Generał Józef Haller:

„Rodacy i towarzysze broni. Wy, nie kto inny, swoją piersią bohaterską osłanialiście, jakby twardym murem granice Rzeczypospolitej. W swoich czynach chcieliście jednej rzeczy — Polski. Polski wielkiej i niepodległej (Niech żyje Polska). W dniu dzisiejszym, Polskę tę, o którą walczyliście, sponiewierano. Odruch wasz jest wskaźnikiem, że oburzenie narodu, którego jesteście rzecznikiem rośnie i wzbiera jak fala. Manifestujcie, czyn to szlachetny, ciesząc się z tego. Wybory są naszą przegraną, lecz nie wszystko jest stracone. Sprawcie, aby Narutowicz nie przyjął godności. Pod sejm. Nie załamujcie rąk. Walczcie dalej”.

---

<sup>11</sup> Źródło: Sprawozdanie stenograficzne z procesu E. Niewiadomskiego z dnia 30 XII 1922 r.  
<https://historia.org.pl/2012/12/16/co-zeznawal-niewiadomski-chcial-zabic-pilsudskiego/>

Eligiusz Niewiadomski:

„Pierwszą chwilą było powołanie rządu ludowego. Od tego czasu podlegała pewnym wahaniom i tłumaczeniom, aż do chwili sprawy z gabinetem Korfanteo. Stronność o pomstę do nieba wołająca, jaką okazał się w tej sprawie i język, którym przemawiał p. Naczelnik Państwa do przedstawicieli Sejmu, grożąc im, że zejdzie na ulicę i przemówi językiem ulicy, wreszcie niedotrzymanie zobowiązań, przyjętych wobec Korfanteo i Sejmu, że nie przeszkadzał tworzeniu się tego gabinetu, wyjaśniły mi ostatecznie moralne i umysłowe jego kwalifikacje (...).

Przyszedł nowy Sejm. Przyszła chwila wahań i niepewności, czy Piłsudski będzie kandydował na stanowisko Prezydenta. Sytuacja była napięta i niepewna. Postanowiłem ją rozciąć i muszę przyznać, że chodziło mi nie tylko o to, ale także o to, żeby zarazem przekłuć ten balon stronnictw socjalistycznych, wydęty popularnością Naczelnika Państwa. Raz przekłuty, sądziłem, że się okaże oczom wszystkim tem, czem istotnie jest: drobnym, nikłym woreczkiem (...).

Wszystko było gotowe. Przeżyłem, przemyślałem wszystko. Wypróbowałem po raz setny rękę i rewolwer, ostatni raz w poniedziałek wieczór. Że Piłsudski zginie, byłem tego pewny, jak tego, że tutaj stoję (...).

Doznałem dwu uczuć jednoczesnych, dziwnych. Jedno — to było uczucie ulgi, że los uwalnia mnie od konieczności pozbawienia życia człowieka osobiście dobrego, szlachetnego i niepozbawionego rysów bohaterskich. Drugie uczucie — było uczuciem męki i goryczy, że oto ten człowiek, twórca Judeo-Polski, sprawca w moich oczach najgłówniejszych, wszystkich nieszczęść ostatnich lat czterech, pozostanie w dalszym ciągu i będzie dalej grał wybitną rolę w życiu Polski. Byłem rozbrojony i czułem się pobity zupełnie, pobity podwójnie (...). Zmarnował tę jedyną, bezpowrotną w życiu narodu chwilę. Zarazem zmarnował własną wielkość, własną nieśmiertelność. Zamiast tej komendy, której naród czekał, zamiast programu prac i gotowości bojowej, dyscypliny i rządu silnego, który by w Państwie wstrzymał anarchię, spadły na naród dwa fakty: powołanie Kesslera w charakterze posła niemieckiego i »rząd ludowy« (...). Zamiast jednej głowy, miało ich rządzić 400, a jakich głów — to te pięćcio przymiotnikowe wybory wykazały. Najzawilsze zagadnienia państwowe były w ręce fernali i pastuchów bydła (...).

Dopiero ostatnie przesunięcia na szachownicy sejmowej wysunęły siłą jakiegoś fatalizmu osobę p. Narutowicza”.



#### ZAŁĄCZNIK NR 4

„Pod koniec kampanii wyborczej na scenie wydarzeń politycznych pojawiła się postać Gabriela Narutowicza, wzbudzając wiele emocji i stając się obiektem ostrych polemik prasowych. O kandydacie na najwyższy urząd państwowy tak pisał »Kurier Poranny«: »jest znakomitym Polakiem, wzorowym obywatelem, światłym umysłem i będzie niezawodnie umiał być godnym reprezentantem Majestatu Rzeczypospolitej« (10 XII 1922).

Również »Robotnik« zamieścił wiele przychylnych ocen i pochlebnych słów pod adresem przyszłego prezydenta Rzeczypospolitej. Wprawdzie pisano, że »po tak niepospolitym, wyjątkowym człowieku, jak Piłsudski, wszystkie kandydatury wyglądają blade« (10 XII 1922), »nie jest prezydent Narutowicz ani bratem, ani swatem. Nie znamy jego poglądów politycznych« (12 XII 1922), to jednak od razu starano się wykazać cnoty i zalety nowo wybranego prezydenta. Poparcie swoje dla G. Narutowicza »Robotnik« akcentował tym silniej, im bardziej »zajadłe« były ataki endecji na jego osobę. Na łamach »Robotnika« pisano o Narutowiczu, że jest to »mąż niezłomny«, »dobry Polak«, »uczynny«, »uczciwy demokrata«, »wysoce kulturalny«, »działacz nieskazitelny«, »znany i uznany w całym świecie techniki«, »uczony«, »Europejczyk«.

Z zadowoleniem wybór G. Narutowicza na fotel prezydencki przyjął »Piast«, pisząc: »Jest to człowiek w całym tego słowa znaczeniu europejski, mający za granicą ustaloną sławę fachowca inżyniera. Władza oprócz polskiego i rosyjskiego językiem niemieckim, francuskim, włoskim, hiszpańskim i angielskim« (17 XII 1922). Dziennikarze »Piasta«, jak również »Robotnika« oceniali G. Narutowicza głównie w kategoriach moralnych i intelektualnych.

Zupełnie inaczej o pierwszym prezydencie RP pisała »Gazeta Warszawska«, poświęcając jednocześnie pochwalny artykuł Maurycemu Zamoyskiemu — kandydatowi ChZJN, którego pokonał w wyborach Narutowicz. Według »Gazety Warszawskiej« G. Narutowicz to: »protegowany żydowskiej finansjery«, »zeszwajceryzowany kresowiec«, »litwomian«, »patentowany bezwyznaniowiec«, »człowiek o nieściśle określonej uczuciowo Ojczyźnie«. Dodatkowym chwytem propagandowym, mającym poniżyć nowo obranego prezydenta, było umieszczenie na drugiej stronie informacji o jego wyborze, gdy tymczasem na pierwszej stronie zamieszczono życiorys-panegiryk M. Zamoyskiego. Posłużono się więc nie tylko dychotomią ocen (zobaczcie, kogo straciliście, a kogo wybraliście), ale również manipulowano kolejnością podawania informacji.

Niewiele uwagi G. Narutowiczowi poświęcili komuniści (...), dla komunistów był »przedstawicielem drobnomieszczańskiej demokracji« (»Nowy Przegląd«, VI 1923).

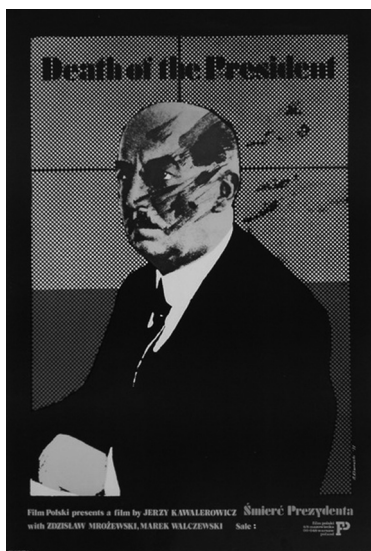
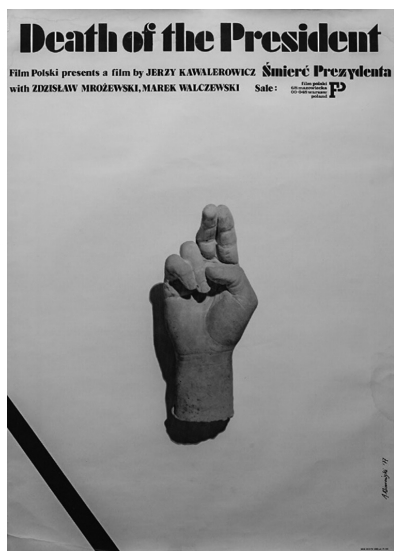
Wszystkie omawiane gazety nie przebierały w środkach, atakując działaczy kon-

kurencyjnych partii. Tej, jak sami dziennikarze pisali, »rozwydrzonej agitacji wyborczej«, która »staje się (...) cuchnącym rynsztokiem« (»Robotnik«, 14 X 1922), sprzyjały zapewne bierność administracji, obojętność sądownictwa, a także bardzo liberalne przepisy prawne o ochronie czci (...).

Już wcześniej, przed zamachem, w »Robotniku» można było przeczytać, że »Chjena mieszając z błotem prezydenta Narutowicza (...) przedstawiła go jako przybłędę i intruza, odmawia mu nawet polskości« (12 XII 1922). Natomiast po tragicznych wydarzeniach w murach Zachęty w tym samym dzienniku pisano: »Zbrodnicza agitacja, zohydżająca Prezydenta Rzplitej (...) wszystko to doprowadziło do ohydneho mordu« (17 XII 1922).

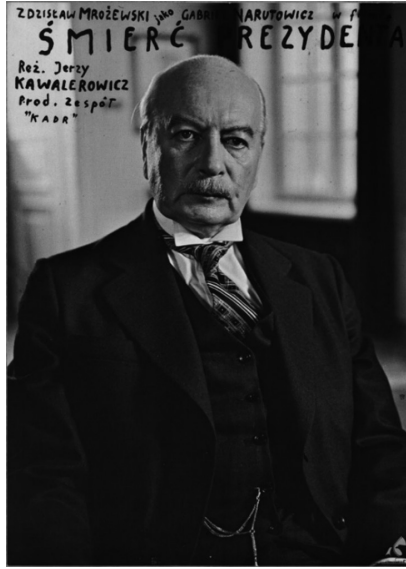
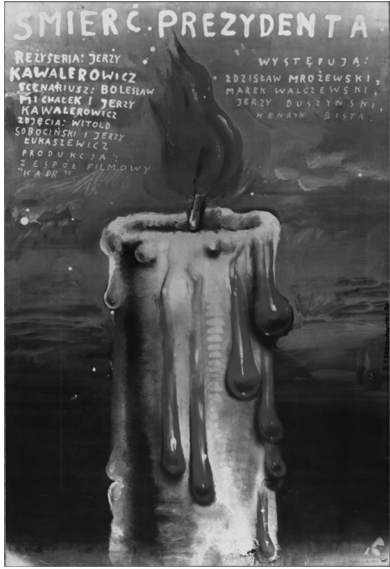
Trudno w tym miejscu uwolnić się od wniosku, że to właśnie codzienna prasa, a dokładniej przyjęte przez nią formy i środki polemicznych starć w dużym stopniu sprzyjały metodom politycznego gwałtu, miały wpływ na obniżenie poziomu kultury społeczeństwa, a przynajmniej jego części. Unikanie przemocy, gróźb użycia siły, dążenie do uwzględnienia poglądów i interesów innych ludzi jest nieodłącznym elementem kultury politycznej. W prasie międzywojennej te normy postępowania zostały naruszone<sup>12</sup>.

#### ZAŁĄCZNIK NR 5<sup>13</sup>



<sup>12</sup> Kamińska-Szmaj I., *Judzi, zohydża, ze czci odziera. Język propagandy politycznej w prasie 1919–1923*, Wrocław 1994, ss. 54–56, 214.

<sup>13</sup> Źródło: <http://sfkadr.com/pl/movies/21/smierc-prezydenta.html>



# Śmierć prezydenta — granice sporu politycznego

Miłosz Hrycek

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół ponadpodstawowych.

**Rodzaj zajęć:** lekcje historii, historii i społeczeństwa, wiedzy o społeczeństwie.

**Cel ogólny zajęć:** Ukazanie rzeczywistości społeczno-politycznej w okresie tworzenia zrębów parlamentaryzmu dwudziestolecia międzywojennego.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zna główne partie polityczne początku lat 20. XX wieku;
- poznaje najważniejsze zasady funkcjonowania Konstytucji marcowej 1921 r.;
- charakteryzuje sytuację wewnętrzną Polski w okresie pierwszych wyborów prezydenckich;
- potrafi omówić okoliczności śmierci pierwszego prezydenta Gabriela Narutowicza;
- potrafi rozróżnić zachowania patriotyczne od zachowań szowinistycznych.

**Metody pracy:** wykład, pogadanka, dyskusja, metaplan, praca z tekstem źródłowym.

**Formy pracy:** praca indywidualna, praca w grupach, praca całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Jerzego Kawalerowicza *Śmierć prezydenta* (1977), fragment Konstytucji RP z 17 marca 1921 r.

**Słowa kluczowe:** wybory, prezydent, Zgromadzenie Narodowe, zamach, szowinizm, patriotyzm.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Ze względu na czas trwania filmu (137 min), uczniowie oglądają go wcześniej w domu.

1. Rozpoczęcie zajęć. Na początku lekcji, po zapoznaniu uczestników z celami zajęć, nauczyciel w kilku zdaniach informuje uczniów o genezie powstania filmu, a także przybliży postać reżysera — Jerzego Kawalerowicza.

Jerzy Kawalerowicz urodzony w 1922 r. w Gwoźdźcu, zmarł w 2007 r. w Warszawie. Reżyser m.in.: *Matki Joanny od Aniołów*, *Pociągu*, *Faraona*, *Śmierci prezydenta*,

*Quo vadis*. Po wojnie ukończył Kurs Przysposobienia Filmowego w Krakowie. Rozpoczął także studia w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. Prace przy filmie zaczął od asystowania reżyserom. *Gromadę* — pierwszy, samodzielny film zrealizował w 1951 r. W 1955 r. został kierownikiem artystycznym zespołu filmowego Kadr. W 1980 r. rozpoczął pracę wykładowcy w Państwowej Wyższej Szkole Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej w Łodzi. Jego *Faraon* w 1966 r. otrzymał nominację do Oscara. *Śmierć prezydenta* w 1978 r. otrzymała nagrodę Srebrnego Niedźwiedzia na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym w Berlinie. Film powstał rok wcześniej i ukazuje wycinek historii Polski okresu międzywojennego. Reżyser skupia się tylko na wątku pierwszych wyborów prezydenckich i zamachu na życie Gabriela Narutowicza. Obraz Kawalerowicza jest przykładem realizmu historycznego, dziełem dość wiernie rekonstruującym wydarzenia historyczne na podstawie dokumentów, relacji i wspomnień. Reżyser w swoim filmie bohaterami uczynił dwie postaci — ofiarę i sprawcę, Gabriela Narutowicza i Eligiusza Niewiadomskiego.

2. Zaprezentowanie tła historycznego okresu, który ukazany jest w filmie (może to zrobić uczeń, w formie referatu lub prezentacji multimedialnej). Nauczyciel wcześniej wyznacza uczniów, którzy przygotowują w domu krótkie wystąpienia na jeden lub kilka z poniższych tematów:

- Stan polskiego parlamentaryzmu w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości.
- Kompetencje Tymczasowego Naczelnika Państwa.
- Główne partie na polskiej scenie politycznej.
- Gabriel Narutowicz — prezentacja sylwetki polityka.

3. Rozwinięcie lekcji. Nauczyciel rozdaje uczniom teksty z fragmentami Konstytucji z 17 marca 1921 r. (ZAŁĄCZNIK NR 1), prosząc o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

- Do kogo lub do czego odnoszą się w preambule twórcy konstytucji? Wyjaśnij powody tych odniesień.
- Jakie cele przyświecały uchwaleniu konstytucji?
- Do kogo, według zapisów konstytucji, miała należeć władza w Polsce?
- Kto dokonywał wyboru prezydenta?
- Ile lat trwała kadencja prezydenta?

Nauczyciel krótko podsumowuje ten etap lekcji. Uczniowie robią notatki w zeszytach.

4. Prowadzący przedstawia uczniom fragment filmu J. Kawalerowicza *Śmierć prezydenta*, sceny obrad Zgromadzenia Narodowego i wyboru prezydenta (31:50–44:00). Następnie dzieli klasę na pięć grup. Każdej z grup przydziela jedno pytanie. Po kilku minutach każda z grup prezentuje efekty swojej pracy.

Grupa nr 1. Wymieńcie partie polityczne przedstawione w filmie.

Grupa nr 2. Spośród ilu kandydatów Zgromadzenie Narodowe dokonywało wyboru?

Grupa nr 3. W jakich okolicznościach posłowie i senatorowie wybierali prezydenta?

Grupa nr 4. Dlaczego nie było zgodności przy wyborze najważniejszej osoby w państwie?

Grupa nr 5. Jakie zarzuty padały wobec Gabriela Narutowicza po jego wyborze?

5. Podczas kolejnego etapu lekcji nauczyciel skupia się na wątku śmierci pierwszego prezydenta Polski. Pyta uczniów, co ich zdaniem oznacza hasło „Polska dla Polaków”? Prosi, żeby wymyślili inne krótkie hasła, które mogą lepiej wyrażać uczucia narodowe bez obrażania przedstawicieli innych narodów i podważania ich prawa do życia w Polsce. Każdy uczeń zapisuje swoje hasła na tablicy. Następnie młodzież wybiera te hasła, które najbardziej im się spodobają, uzasadniając przy tym swój wybór.

6. Nauczyciel rozdaje członkom pięciu grup (wcześniej wybranych) schematy metaplanu (ZAŁĄCZNIK NR 2) dotyczącego zagadnienia: Okoliczności wyboru pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej. Uczniowie dokonują analizy problemu i przedstawiają wyniki swojej pracy. Wnioski zapisywane są do zeszytu w formie notatki. Omówienie tego ćwiczenia można zakończyć dyskusją na temat sporu, jego granic, języka używanego podczas debat politycznych, szowinizmu i patriotyzmu. Nauczyciel, podsumowując zajęcia, może nawiązać do współczesnego poziomu dyskusji między zwolennikami różnych partii czy światopoglądów, zwracając uwagę, do czego może doprowadzić niepoohamowanie i brak umiaru w sporze między rozmówcami.

### **PRACA DOMOWA:**

Dla chętnych: Porównaj zakres władzy prezydenta według Konstytucji marcowej z uprawnieniami prezydenta wynikającymi z obecnie obowiązującej konstytucji.

#### ZAŁĄCZNIK NR 1

„USTAWA z dnia 17 marca 1921 roku

### **KONSTYTUCJA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ**

W Imię Boga Wszechmogącego!

My, Naród Polski, dziękując Opatrzności za wyzwolenie nas z półtorawiekowej niewoli, wspominając z wdzięcznością męstwo i wytrwałość ofiarnej walki pokoleń, które najlepsze wysiłki swoje sprawie niepodległości bez przerwy poświęcały, nawiązując do świetnej tradycji wiekopomnej Konstytucji 3-go Maja — dobro całej, zjednoczonej i niepodległej Matki-Ojczyzny mając na oku, a pragnąc Jej byt niepodległy, potęgę i bezpieczeństwo oraz ład społeczny utwierdzić na wiekuistych zasadach prawa i wol-

ności, pragnąc zarazem zapewnić rozwój wszystkich Jej sił moralnych i materialnych dla dobra całej odradzającej się ludzkości, wszystkim obywatelom Rzeczypospolitej równość, a pracy poszanowanie, należne prawa i szczególną opiekę Państwa zabezpieczyć — tę oto Ustawę Konstytucyjną na Sejmie Ustawodawczym Rzeczypospolitej Polskiej uchwalamy i stanowimy.

## ROZDZIAŁ I

### **Rzeczpospolita**

#### Art. 1

Państwo Polskie jest Rzecząpospolitą.

#### Art. 2

Władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu. Organami Narodu w zakresie ustawodawstwa są Sejm i Senat, w zakresie władzy wykonawczej — Prezydent Rzeczypospolitej łącznie z odpowiedzialnymi ministrami, w zakresie wymiaru sprawiedliwości — niezawisłe Sądy.

(...)

## ROZDZIAŁ III

### Władza wykonawcza

#### Art. 39

Prezydenta Rzeczypospolitej wybierają na lat siedem bezwzględną większością głosów Sejm i Senat, połączone w Zgromadzenie Narodowe. Zgromadzenie Narodowe zwołuje Prezydent Rzeczypospolitej w ostatnim kwartale siedmiolecia swego urzędowania.

Jeżeli zwołanie nie nastąpi na 30 dni przed upływem siedmiolecia, Sejm i Senat łączą się z samego prawa w Zgromadzenie Narodowe na zaproszenie Marszałka Sejmu i pod jego przewodnictwem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19210440267>

ZAŁĄCZNIK NR 2

<b>Okoliczności wyboru pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej</b>	
Jak było	Jak powinno być
Dlaczego nie było tak, jak powinno być?	
Wnioski:	





# IV

## ***Powstanie Warszawskie (2014) Jana Komasy***

- 108** **Tekst filmoznawczy: Cesarzowi, co cesarskie, powstańcom, co powstańcze. Przywracanie zmąconej pamięci historyczno-kulturowej**  
Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel
- 115** **Scenariusz zajęć: Obraz społeczeństwa walczącej Warszawy**  
Magdalena Frąckiewicz-Wiśnioch
- 121** **Scenariusz zajęć: Czym jest patriotyzm? Rozważania na podstawie postaw Polaków w filmie Jana Komasy**  
Magdalena Frąckiewicz-Wiśnioch

# **Cesarzowi, co cesarskie, powstańcom, co powstańcze. Przywracanie zmąconej pamięci historyczno-kulturowej — Powstanie Warszawskie (2014) Jana Komasy**

Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel

## **Mitologizacja**

Podczas trwania II wojny światowej i przez dekady po jej zakończeniu różni artyści, politycy i ideolodzy skrzętnie budowali liryczny mit żołnierza, żołnierza-tułacza, heroizmu, konieczności walki, tragizmu wojny. Prym wśród nich wiódł Krzysztof Kamil Baczyński. To jego twórczość w istotny sposób wpłynęła na romantyczną wizję wojny, a jednocześnie, paradoksalnie, rozpoczęła nurt deheroizacji bohaterów, wskazując, że także dla nich strach był chlebem powszednim. Baczyński posługiwał się bogatą metaforą, apokaliptyczną symboliką, kulturowymi motywami, wizjonerstwem i oniryzmem. Blisko mu było do tradycji romantycznej, gdzie poeta miał budzić sumienie narodu. Analizując tę twórczość, mamy szerokie pole do interpretacji, na którą twórca świadomie przecież pozostawił wiele miejsca. Z jego poezji o tematyce wojennej przebija etos rycerza czy żołnierza niezłomnego i związana z nim konieczność wyboru — życie lub ojczyzna — a także tragiczna niezgoda na relatywizm moralny i autentyczne, ludzkie cierpienie. Sam Baczyński również stał się niejako „mitem”, legendą, opowieścią, ponieważ zginął w czwartym dniu powstania warszawskiego, z rąk strzelca wyborowego na placu Blanka.

Podobną rolę jak Baczyński, choć charakteryzującą się mniejszym wpływem na świadomość historyczną i kulturową, odegrał Józef Andrzej Szczepański, autor słów piosenki *Pałacyk Michła* czy wiersza *Dziś idę walczyć, Mamo!* Podtrzymywał on mit romantycznego zrywu, powstańców traktując przy tym jak romantyków, których celem jest poświęcenie życia dla ojczyzny. Omawiany temat nieco inaczej ujął Czesław Miłosz, który, opisując okupowaną Warszawę, z jednej strony starał się ocalić ją od zapomnienia, stając się jej poetyckim kronikarzem, z drugiej zaś, jak na poetę przystało, nadbudowywał dostojne metafory, chciałoby się powiedzieć — z wyższego porządku literackiego.

Poetyckich obrazów wojennej Warszawy powstało wiele, co przyczyniło się do wytworzenia swego rodzaju powstańczego romantycznego mitu. Wynikało to z ludzkiej potrzeby pamięci świadków i „rówieśników” powstania. Ofiara życia złożona na warszawskim bruku została w pewien sposób usprawiedliwiona przez naszą tradycję romantyczną.

### **Demitologizacja**

W kulturowej świadomości powstanie warszawskie zakorzenili wymownymi obrazami Andrzej Wajda oraz Jerzy Stefan Stawiński swoim wybitnym *Kanałem* (1957). Film wyprzedzał czasy, w których powstał, przez co nie został przez publiczność i krytykę przyjęty przychylnie. Widzowie, w których pamięci wojna wciąż pozostawała żywa, nie byli gotowi na film rozrachunkowy, obalający pomnik heroizmu warszawiaków na rzecz brutalnych i skarlałych realiów historycznych. Potrzeba romantycznego usprawiedliwiania po wojnie była na tyle silna, że autorom zarzucano wręcz zamach na uświęcone wartości idealistycznej wizji śmierci za ojczyznę. Reportażowo-apokaliptyczne spojrzenie na powstanie autorstwa Wajdy i Stawińskiego musiało poczekać, by zostać docenionym dopiero przez kolejne pokolenia.

Pamięć o powstaniu współtworzyło też romantyczne ujęcie zastosowane w filmie Leszka Wosiewicza *Był sobie dzieciak*. Zaprezentowany przez niego powstaniec, Marek, wyrusza na wojnę, jakby brał udział w przygodzie inicjacyjnej. Zauroczone piękną Ireną, walczy tyleż o ojczyznę, co o względy dziewczyny. Napięcie erotyczne jest w tym filmie tak samo silne jak wojenne. Odczarowane realia powstańcze są jedynie tłem dla inicjacji zagubionego chłopca, który wchodzi w dorosłość. U Wosiewicza romantyczny mit powstańca pryska jak bańka mydlana przebita strzałą z łuku Erosa.

### **Banalizacja**

Powstała w pierwszej dekadzie XXI wieku (w 2005 r.) płyta zespołu Lao Che *Powstanie Warszawskie* utrzymana była w duchu romantycznym. Mniej więcej w tym czasie rozpoczęła się kolejna fala przywracania pamięci o powstaniu warszawskim. Wyrastały wówczas jak grzyby po deszczu kolejne inicjatywy popkulturowe w ciekawych, choć niekiedy zaskakujących formach (np. powstanie paintballowe, hip-hopowe utwory: Hemp Gru *63 dni chwały*, WWO *Pierwszy Sierpnia* czy Pjusa *Głośniej od bomb*). Hasło „Pamiętamy” (w odniesieniu do powstania warszawskiego) pojawiło się na licznych graffiti i kibicowskich flagach klubów piłki nożnej. Określone grupy subkulturowe — np. (pseudo)kibice, hip-hopowcy, ale i zwykli lokalni patrioci — symbole powstania wykorzystywały w swoich tatuażach i naklejkach zdobiących zderzaki ich samochodów. Z myślą o mniej odważnych powstały całe kolekcje odzieży patriotycznej nawiązującej

do opisywanego wydarzenia. W końcu po powstanie sięgnęły skrajne organizacje parapolityczne, a ostatecznie także elity polityczne, czyniąc z tego wydarzenia część własnej strategii wizerunkowej. To zaś niektórym odbiorcom kultury powstanie warszawskie, postrzegane jako wydarzenie wykorzystywane komercyjnie i propagandowo, „obrzydło”. Pojawiły się więc także różne teksty kultury konstrujące wypaczoną nieco ideę powstania warszawskiego (np. odcinek *Kanau* serii telewizyjnej *Włatcy móch*, *Gorączka powstańczej nocy* polityczno-literackiego teatru *Pożar w burdelu* czy utwory z kabaretu feministyczno-punkowej formacji *Żelazne waginy Cześć i chwała bohaterkom*). Fala powstańczej pamięci odsunęła, niestety, na drugi plan pamięć o samych powstańcach (i samych powstańców), wciąż przecież jeszcze żyjących, będących naoczniymi świadkami i uczestnikami tego czynu zbrojnego. Niedługo potem zostali oni wypchnięci ze świadomości zbiorowej, ustępując pola bardziej nośnym ideologicznie żołnierzom wyklętym.

### **Oddać powstanie powstańcom**

Misję oddawania pamięci o powstaniu samym powstańcom w pewien sposób podjęło Muzeum Powstania Warszawskiego. Odzwierciedla się to w jego ekspozycjach, które wydają się bardziej o ludziach niż o wojnie. Garnki, maskotki, dewocjonalia i inne rekwizyty codzienności powstańców to swego rodzaju dowody życia, skrywające imponderabilia, z których zbudować można obraz konkretnych ludzi. Taki też jest charakter filmu *Powstanie Warszawskie*. Z jednej strony to materiał historyczny, dotkliwie wręcz autentyczny, z drugiej strony obraz nieco odsłaniający to, co ulotne, trudne do odczytania, a uwydatniające się w szczególe: uśmiechu mającym w kącie ust, błysku w oku, zawadiackim spojrzeniu w kamerę.

O samej koncepcji filmu, jego realizacji i ocalałych od zapomnienia powstańcach informuje przygotowany przy okazji premiery *Powstania Warszawskiego* biuletyn. Lista nazwisk i pseudonimów jest dość długa i szczegółowa. Opracowanie jest dostępne do pobrania między innymi na stronie EdukacjaFilmowa.pl<sup>1</sup>. Nie ma zatem potrzeby ponawiać znajdujących się tam informacji. Skupimy się więc na samym filmie i emocjach, jakie może budzić on w odbiorcach.

### **Głód, pragnienie, higiena i miłość**

Głód i pragnienie to dwa fizjologiczne odczucia, które w dostatnich krajach Zachodu nie są dziś już doświadczeniem powszechnym. Dlatego trudno jest nam dziś zrozumieć, co to znaczy przez dłuższy czas nie mieć jedzenia i czystej wody do picia. Jednak do pewnego stopnia jesteśmy sobie w stanie wyobrazić, jak to jest odczuwać głód czy

---

<sup>1</sup> [www.edukacjafilmowa.pl/powstanie-warszawskie](http://www.edukacjafilmowa.pl/powstanie-warszawskie)

pragnienie. Każdy przecież był kiedyś głodny lub chciało mu się pić — jednak zazwyczaj przez chwilę, a nie prawie stale, przez długie miesiące. Na te właśnie elementarne dla człowieka potrzeby zwrócili uwagę twórcy *Powstania Warszawskiego*. Scena oczekiwania na przydział zdatnej do picia wody budzi przerażenie. Ale, mimo wszystko, warszawiacy z czasów powstania nie są przesadnie zatrwożeni. Czekają cierpliwie w kolejce, rozmawiają, niekiedy nawet się uśmiechają. Nikt nie panikuje, nie dochodzi do bratobójczych walk. Taki stan rzeczy w tym ekstremalnym przecież czasie jest dla nich czymś normalnym. To ich codzienność. Tak było. Bez szansy na zmianę. Oni swym zachowaniem udowodnili zaś, że pomimo nieludzkich warunków pozostali ludźmi z normalnymi dla człowieka odruchami.

Podobnie rzecz ma się z jedzeniem — obserwujemy to w scenie wydawania zupy powstańcom. Zachodzi obawa, czy dla wszystkich wystarczy. Pojawia się refleksja, kto powinien mieć pierwszeństwo pobierania posiłku, choć głód doskwiera przecież wszystkim w równym stopniu. I znów spokój. Oczekiwanie. Jak w normalnych czasach podczas lokalnego pikniku. Są uśmiechy, rozmowy i przyjazne przekomarzania. Kucharz, jak przystało na profesjonalistę, w odpowiednim dla tego zawodu stroju, bardzo się stara, aby udało się przygotować jak największą ilość treściwego posiłku. Żeby wystarczyło dla wszystkich, sprawiedliwie dzielą jedzenie kobiety zaangażowane w kuchni. Dla powstańców nie ma w tym nic dziwnego. Ot, wojenna codzienność. Zdają się nie pamiętać w tej chwili, że w sąsiednich dzielnicach masowo giną Polacy, często ich rodziny. Chcą żyć i żyją najnormalniej jak to możliwe w tych jakże nieprzyjających warunkach. Dla widza posiadającego świadomość historyczną ten nieco przecież sielankowy obraz jest jednak przerażający. Wie, że przyjdzie moment, w którym skończą się zapasy, a stojący w kolejce ludzie polegną, tworząc stosy martwych ciał.

Znamienna jest w filmie scena kąpieli powstańców w zbiorniku przeciwpożarowym (chyba). Mężczyźni roznegliżowani – jedni tylko w majtkach, inni całkiem nago, dość beztrudnie pływają i myją się w zimnej wodzie. Poza fabularnym kontekstem i dialogami spoza kadru nic nie wskazuje na to, że trwa wojna i w każdej chwili bohaterowie mogą zginąć. Zapominają na chwilę o niebezpieczeństwie, by cieszyć się rześką wodą. Pojawia się jedynie sugestywny dialog filmowych narratorów, którego celem jest sfabularyzowanie dokumentalnych kronik. Wynika z niego, że Witek krępuje się rozebrać do kąpieli, wstydzi się swojego nastoletniego ciała. Zastanówmy się jednak, co z prezentowanej sytuacji może wynikać. Uczestnicy powstania nie przyjmują do wiadomości, że za chwilę mogą zginąć. Martwią się doczesnymi problemami, które dla wielu okazałyby się pewnie błahe. Czym bowiem jest cielesna niedoskonałość

w obliczu śmierci? A jednak, chłopak wstydzi się, że być może zobaczą go kobiety, że swym wyglądem nie dorówna innym mężczyznom. Wynika z tego, że nie czuje się jak bohater, którego wojenne czyny opiewać będą w pieśniach. Zapomina na chwilę o swej misji na rzecz ojczyzny. Jest za to zwykłym nastolatkiem, z wątpliwościami charakterystycznymi dla jego wieku. Boi się, że zostanie wyśmiany przez kolegów, a swą intymnością zawstydzi jakąś dziewczynę, której być może chce zaimponować, gdyż skrycie się w niej podkochuje. Powstaniec pokazany jest jako lekko zakompleksiony nastolatek, z rozterkami analogicznymi do tych, które odczuwają chłopcy w jego wieku — niezależnie od czasów, w jakich żyją.

W *Powstaniu Warszawskim* w ogóle wiele jest o miłości. Zostaje to dopowiedziane lub jedynie domyślane. Jest ślub z ukochaną osobą w obliczu zbliżającego się końca życia, ale i zatrzymane na długo ujęcie na twarzy pięknej dziewczyny. Marzenia o przyszłości, o narzeczonej. Rywalizacja między powstańcami o to, czy wybierze właśnie mnie. Wspomniane wcześniej zawstyżenie własnym ciałem. Skrywane spojrzenia dziewcząt połączone z zalotnymi uśmiechami. Niewymieniony z imienia Eros krąży wśród bohaterów filmu. Imponuje swą przemożną siłą, jakby zawiązał tajemny rozejm z Tanatosem, każdego dnia zbierającym bogate żniwo życia. To, co w filmie Leszka Wosiewicza *Był sobie dzieciak* wyłożone zostało *expressis verbis*, w *Powstaniu Warszawskim* pozostaje w sferze domysłów. Możemy jedynie zastanawiać się, czy niepodejmowanie tego tematu wprost wynika ze swoistej cenzury spowodowanej instytucjonalnym umocowaniem filmu, czy może jednak miłość powstańców była ulotna jak ich życie, ledwie dostrzegalna w obliczu nadchodzącej zagłady. Być może dla nastoletniego Witka, niewidzialnego narratora, podobnie jak jego cielesność, miłość była także tematem wstydlivym?

Widzom ten ledwo uchwytny romantyzm nie przeszkadza. Wręcz przeciwnie, większa dosadność mogłaby być nie na miejscu. Oglądając bowiem film zmontowany z autentycznych kronik czasów wojny, wiemy, że ich bohaterowie w większości zginą lub wyjdą z powstania silnie strauumatyzowani. O ile w ich ekranowych obliczach nadzieja pali się jeszcze w najlepsze, widzowie mają świadomość, że za kilka, kilkanaście dni pozostaną z niej jedynie zgliszcza, podobnie jak z miasta, o które walczą. Tu zaś pojawia się pewien paradoks: z jednej strony można im zazdrościć optymizmu, woli pełnego życia, z drugiej, zastanawiamy się nad ich naiwnością i nieokiełznaną mocą, która w obliczu tragedii nakazuje im zachować pozory normalności. Wynika to prawdopodobnie z rozbieżności, jakich my — współcześni — zdajemy się nie dostrzegać. Dla nas *Powstanie Warszawskie* jest filmem o śmierci, upadku, wojnie, traumie... Dobrze wiemy, jak się zakończy. Dla powstańców utrwalonych na taśmie przez operatorów Biura Informacji i Propagandy Komendy Głównej Związku Walki Zbrojnej

— Armii Krajowej to ich zwyczajna codzienność, naznaczona problemami analogicznymi do tych, jakie mają i współcześni Polacy. Pokonując ten dysonans nadawczo-odbiorczy, moglibyśmy przyjąć, że to film obyczajowy. Jednak ze względu na świadomość historyczną (i zapowiedź producentów) to dramat wojenny — i to non-fiction.

### **„Strawne” Powstanie Warszawskie**

Recenzując *Powstanie Warszawskie*, krytycy filmowi docenili formę i nakład pracy włożony w realizację filmu fabularnego zbudowanego wyłącznie z odnalezionych materiałów archiwalnych akowskich reporterów. Cały proces koloryzacji, czyszczenia i technicznej obróbki materiałów (restoringu) czy stabilizacji został dobrze opisany we wspomnianym wcześniej biuletynie. Zarzuty widzów pojawiały się najczęściej wobec fabularnej ramy i dość naiwnych dialogów spoza kadru. To one określają oś fabularną dzieła, motywują przyczynowo-skutkowo kolejność pojawiających się ujęć. Dzięki nim w filmie pojawiają się swego rodzaju konkretni bohaterowie-narratorzy-obszerni, a obraz uzupełnia żywy komentarz do ukazywanych wydarzeń.

Co by było, gdyby operatorów Witka i Karola usunąć z filmu? Zniknęłyby naiwne dialogi, a film uznać by można za dokument epoki, a nie fabułę. Tylko dla kogo taki film byłby „strawny”? *Powstanie Warszawskie* to przedstawiciel nurtu *found footage*, odrębne dzieło ściśle zaplanowane przez twórców, zbudowane z istniejących już materiałów. Opowieść dopisana do materiałów historycznych. Witek i Karol są przecież fikcyjni, zrodzili się w głowach autorów filmu, a ich kwestie rozpisane zostały przez Joannę Pawluśkiewicz i Michała Sufina. To oni mają przeprowadzić widzów przez powstanie, sprawić, żeby mieli się z kim identyfikować. Nie będą przecież utożsamiać się z poległymi, a wiedzą przecież, jak zakończył się faktycznie ten czyn zbrojny. Jeśli natomiast ktoś relacjonuje, opowiada, opisuje innych, znaczy, że musiał przeżyć. Łatwiej identyfikować się z żywym, co w kontekście powstania oznacza tyle, co utożsamienie się ze zwycięzcą.

W odbiorze tego trudnego, bo realistycznego (ze względu na formę i świadomość historyczną) filmu pomagają też wspomniani narratorzy, którzy w czasie powstania byli młodymi chłopcami. Młodzieży pozwala to na identyfikowanie się z bohaterami, którzy są ich rówieśnikami. Uświadamia im też gorzką prawdę — powstańcy to nie starcy przemawiający w telewizji nad grobami i przed pomnikami, ale młodzi ludzie „tacy jak oni”. Przez to bronią się ich „banalne” dialogi. Bo o czym rozmawiają młodzi ludzie? O codzienności, potrzebach, emocjach, spostrzeżeniach... Oni żyli i mówili jak my, nie mieli (do czasu) świadomości zbliżającej się śmierci. Pragnęli normalności i w swych słowach oraz czynach chcieli zachować jej namiastki.



Koniec końców to oni czynią ten film łatwiejszym w odbiorze. Obserwacja życia powstańców i totalnej klęski miasta, tysiący zabitych leżących na stosach pod osmałonymi murami to wyzwanie, któremu trudno byłoby sprostać. Zrobili to za nas właśnie bohaterowie Witek i Karol, a w filmie relacjonują nam swe obserwacje i osobiste odczucia. Takie informacje „z drugiej ręki” są lepiej przyswajalne, bo to nie my przez wizjer kamery oglądamy ludzką tragedię. Krótko mówiąc, jest to forma złagodzenia wymowy obrazu, ochrona widza przed „osobistym uczestnictwem” w wydarzeniach powstania. Jemu pozostaje więc jedynie odbiór zsubiektywizowanej relacji.

Jednak Witek i Karol nie są tylko filtrem, przez który obserwujemy powstanie. Są także spoiwem łączącym obrazy w logiczną całość. Swego rodzaju przewodnikami prowadzącymi widza za rękę przez kolejne dni warszawskiego sierpnia 1944 roku. Archiwalny materiał dostępny dla realizatorów filmu nie był przecież kompletny. Operatorzy z BIP KG ZWZ – AK filmowali powstanie w określony sposób, posiadając ściśle wytyczne od dowództwa. Ich kroniki miały przywracać nadzieję, krzepić serca, podnosić na duchu. Trudno ocenić, co na nich było, nie znając ich pełnej zawartości, ale można domyślać się, że była to rejestracja wybiórcza, w pewien sposób propagandowa. Ponadto wiele z tych zrealizowanych podczas powstania materiałów nie przetrwało czasów Polski Ludowej... Oglądanie tego, co pozostało *sauté*, było trudne dla specjalistów, dla laików byłoby po prostu niemożliwe. A jednak twórcy filmu *Powstanie Warszawskie* chcieli ocalić od zapomnienia bohaterów tych dokumentalnych materiałów. Aby było to możliwe, aby obraz mógł dotrzeć do szerokiego grona odbiorczego, musieli posłużyć się fortelem. Dokument ubrali w szaty fabuły. Dzięki temu dotarł on „pod strzechy”, a zgodnie z wolą powstańczych operatorów, *post mortem* oddał powstanie powstańcom.

#### **Bibliografia:**

- Baczyński K.K., *Ten czas. Wiersze zebrane*, Warszawa 2018.
- Miłosz Cz., *Wiersze wszystkie. Wydanie uzupełnione*, Kraków 2011.
- Walczak M., *Pożar w burdelu. Gorączka powstańczej nocy*, Warszawa 2014.

#### **Filmografia:**

- *Był sobie dzieciak* (2013) reż. L. Wosiewicz, Polska.
- *Kanał* (1957) reż. A. Wajda, Polska.
- *Powstanie Warszawskie* (2014) reż. J. Komasa, Polska.
- *Włatcy móch*, sezon IV, odcinek 51 *Kanau* (2008) reż. B. Kędzierski, Polska.

# Obraz społeczeństwa walczącej Warszawy w filmie Jana Komasy *Powstanie Warszawskie* (2014)

Magdalena Frąckiewicz-Wiśniach

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół średnich.

**Rodzaj zajęć:** historia, koło historyczno-polonistyczne, język polski.

**Cel ogólny zajęć:** Doskonalenie umiejętności analizy postaw społeczeństwa Warszawy wobec powstania 1944 i jego uwarunkowań.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- charakteryzuje losy mieszkańców Warszawy podczas powstania oraz rozumie ich emocje i motywacje;
- dostrzega złożoność ludzkich postaw wobec wielkich wydarzeń i zagrożenia;
- wykazuje postawę tolerancji wobec postaw i zachowań innych;
- wyraża własne sądy, formułuje argumenty i doskonali umiejętność udziału w dyskusji;
- potrafi przygotować i przeprowadzić wywiad.

**Metody pracy:** metoda „wejście w rolę”, dyskusja, burza mózgów.

**Formy pracy:** praca indywidualna i grupowa.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Jana Komasy *Powstanie Warszawskie* (2014), oficjalna strona internetowa filmu <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/>, telefon komórkowy z dostępem do internetu.

**Słowa kluczowe:** powstanie warszawskie, patriotyzm, bohaterstwo, życie codzienne

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu (85 minut).

**Bibliografia:** <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/> ▪ Belka R., Grabowski K., *Jak przygotować i przeprowadzić wywiad?* za: [http://e-future.orzesze.pl/pliki/wq/13\\_jak\\_przygotowac\\_i\\_przeprowadzic\\_wywiad.pdf](http://e-future.orzesze.pl/pliki/wq/13_jak_przygotowac_i_przeprowadzic_wywiad.pdf) ▪ <https://xn--jzyk-polski-rrb.pl/wywiad/328-jak-napisac-wywiad> ▪ <https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej.html>

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Uwaga do realizacji tematu: uczniowie powinni być zapoznani z techniką przeprowadzania wywiadów. Można zadać im jako pracę domową przeczytanie pozycji nr 2 i 3 z bibliografii oraz wysłuchanie przynajmniej jednego wywiadu dostępnego na stronie Muzeum Powstania Warszawskiego lub uzgodnić z nauczycielem języka polskiego takie przygotowanie w formie osobnej lekcji.

1. Nauczyciel przedstawia cel lekcji, którym jest próba poznania i zrozumienie warszawiaków podczas powstania — ich postaw, emocji i motywacji. Zajęcia będą złożone z trzech części, a więc z projekcji filmu Jana Komasy *Powstanie Warszawskie*, z części analitycznej związanej z treścią filmu oraz dyskusji podsumowującej, czemu będzie służyć zadanie przeprowadzenia wywiadu. Uczniowie wiedzą już, co to jest wywiad i na jakich zasadach jest przeprowadzany dzięki pracy domowej i/lub lekcji języka polskiego.

2. Każdy z uczniów, używając telefonów komórkowych, zapoznaje się z informacjami o filmie na jego oficjalnej stronie<sup>1</sup>. Uczestnicy zajęć wypełniają w parach tabelę dotyczącą produkcji filmu (ZAŁĄCZNIK NR 1), a następnie odpowiadają na pytania nauczyciela:

- a) Jaki temat został pokazany w filmie?
- b) W jaki sposób reżyser wykorzystał materiał kronik filmowych?
- c) Jak przebiega fabuła filmu (ogólnie)?
- d) Co stanowi o wyjątkowości tego filmu według oficjalnej strony www?

3. Nauczyciel dzieli klasę na dwie równe grupy. Wybrani uczniowie z tych grup losują role, jakie mają odegrać ich zespoły: przeprowadzających wywiad lub udzielających wywiadu, czyli uczestników powstania — osób, które można zobaczyć w filmie.

4. Nauczyciel przedstawia pierwsze zadanie przygotowujące do przeprowadzenia wywiadów i pomaga w jego realizacji, monitorując pracę grup.

Uczniowie z grupy przeprowadzającej wywiad formułują zestaw pytań, które chcą zastosować w wywiadzie (burza mózgów). Przykładowe pytania (w ZAŁĄCZNIKU NR 2) wspomogą monitorowanie pracy tej grupy przez nauczyciela.

Grupa uczniów, która będzie udzielać wywiadu, zastanawia się nad tym, jak „wejść w rolę” osób biorących udział w powstaniu. Rozdzielają role między siebie (lista postaci w ZAŁĄCZNIKU NR 3) i uzgadniają główne kwestie, na które będą zwracać uwagę przy oglądaniu filmu. Główne kwestie to przede wszystkim sytuacje, działania, zachowanie (co robią poszczególne osoby, jak odnoszą się do innych, widoczne emocje takie jak

---

<sup>1</sup> <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/>

radość, smutek, strach, ból). Uczniowie muszą jednocześnie umieć określić, kim jest dana osoba. Pomocna tu jest tzw. metryczka (ZAŁĄCZNIK NR 4). Nauczyciel monitoruje ich pracę i wstępnie ją weryfikuje, sugerując jednocześnie kierunki rozumowania.

5. Nauczyciel prezentuje film (85 minut).

6. Uczniowie z obu grup, poprzez losowanie, dobierają się w pary. Używają „metryczki” (ZAŁĄCZNIK NR 2), żeby określić, z kim wywiad jest przeprowadzany. Następnie rozmawiają ze sobą według pytań opracowanych przed projekcją filmu. Mogą także pojawić się nowe pytania jako wynik obejrzenia filmu. Odpowiedzi są zapisywane przez ucznia prowadzącego wywiad w formie krótkich notatek lub zarejestrowane telefonem komórkowym. Młodzież może pytać nie tylko o fakty, ale także o odczucia, emocje. Uczniowie powinni szukać odpowiedzi na pytania o przyczyny postępowania swoich „rozmówców”. Uczniowie odgrywający wybrane postaci z filmu nie muszą dokładnie znać faktów związanych z przebiegiem powstania. Chodzi o wycucie realiów walczącego miasta.

7. Nauczyciel kończy fazę wywiadów i inicjuje dyskusję w klasie dotyczącą emocji oraz odczuć uczniów podczas ćwiczenia. Pyta: Co było dla Was najtrudniejsze?, jakie wystąpiły problemy po jednej i drugiej stronie? Problemem może okazać się samo wejście w rolę człowieka, który znalazł się w środku walki, który został postawiony wobec konieczności ochrony życia czy udzielenia pomocy innym. Z tego powodu najlepiej przeprowadzić wcześniej podobne ćwiczenie na mniej skomplikowanym materiale, np. posługując się tekstami źródłowymi takimi jak wspomnienia wojenne. Problemem może także być określenie emocji i motywacji poszczególnych postaci, stąd konieczność omówienia tych kwestii w trakcie dyskusji. Nie można również wymagać, aby uczniowie wychwycili wszystkie możliwe odczucia, realia czy motywacje. Nie jest to celem tego ćwiczenia. Tu chodzi o podjęcie próby „wejścia w czyjeś buty”.

8. Nauczyciel podsumowuje dyskusję, zadając podstawowe pytanie: Czy współcześnie można próbować zrozumieć postawy mieszkańców Warszawy w trakcie powstania?

Chodzi o uświadomienie uczniom, że każda ocena czyjegoś zachowania czy postawy musi brać pod uwagę uwarunkowania sytuacji, w której dane zachowanie się pojawiło. Uczniowie mogą z jednej strony wykazywać skłonność do szybkiej oceny, a z drugiej przyjmować postawę rezerwy i braku chęci przeprowadzania takiej oceny. Mogą pojawiać się uwagi potępiające powstańców, którzy doprowadzili do zrujnowania miasta (do tego mogą skłonić ostatnie kadry filmu) lub, wręcz odwrotnie, bez głębszej refleksji bezwarunkowe pochwały bohaterstwa walczących, do czego mogą zachęcić sceny pokazujące zwycięskich żołnierzy AK. W toku dyskusji powinny pojawić się jednak głosy, które i jedną, i drugą argumentację zbiją poprzez przywołanie kadrów pokazu-

jących śmierć i zniszczenie, ale także radość i entuzjazm ludności cywilnej. Uczniowie powinni dojść do wniosku, że ocena pokazanych w filmie ludzi nie jest możliwa bez zrozumienia ich ówczesnej sytuacji, a przede wszystkim motywacji i emocji, które skłoniły ich do udziału w powstaniu w jakiegokolwiek roli.

### **PRACA DOMOWA:**

Zapisać wywiad w dobranych wcześniej parach (prowadzący i udzielający wywiadu).

Tytuł wywiadu: W walczącej Warszawie. Wywiad z .....

Wykorzystajcie notatki lub nagrania, jakie wykonaliście w trakcie przeprowadzania wywiadu. Pomocne pod względem formy mogą być informacje o modelu pisania tej formy literackiej (patrz bibliografia) lub przykładowe wywiady dostępne na stronie Muzeum Powstania Warszawskiego<sup>2</sup>.

W tej pracy domowej uczniowie powinni określić i scharakteryzować daną postać, przedstawić pytania i odpowiedzi w odpowiedniej osobie, próbować jak najszerzej omówić emocje i odczucia bohatera wywiadu. Przy ocenie pracy domowej nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, czy występują wyżej opisane elementy oraz stronę językową i formalną wywiadu.

Napisane wywiady można umieścić w internecie (np. na blogu klasowym, na stronie szkoły lub na Facebooku) po to, by wszyscy mogli się z nimi zapoznać. Nauczyciel może je wykorzystać w toku realizacji następnych lekcji lub je osobno omówić.

### **ZAŁĄCZNIK NR 1**

Analiza filmu *Powstanie Warszawskie* na podstawie informacji z oficjalnej strony filmu

	1944	2014
Fabula filmu		
Bohaterowie filmu		
Materiał filmowy		
Opracowanie materiału filmowego		

<sup>2</sup> <https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej.html>

## ZAŁĄCZNIK NR 1 (wzór odpowiedzi)

Analiza filmu *Powstanie Warszawskie* na podstawie informacji z oficjalnej strony filmu

	1944	2014
Fabula filmu	Realizacja Powstańczych Kronik Filmowych (walki i życie codzienne w powstańczej Warszawie)	Historia dwóch braci — operatorów filmowych kroniki powstania
Bohaterowie filmu	Żołnierze AK, sanitariuszki, księża, ludność cywilna, dzieci	Bracia filmowcy, ich koledzy i koleżanki, spotkani w trakcie realizacji filmu ludzie
Materiał filmowy	Filmy kręcone w trakcie walk w Warszawie	Połączenie zachowanych fragmentów filmów w jednolitą opowieść
Opracowanie materiału filmowego	Bez opracowania i montażu	Montaż fragmentów i dodanie podkładu głosowego przez aktorów. Koloryzacja i rekonstrukcja materiałów audiowizualnych

## ZAŁĄCZNIK NR 2

Przykładowe pytania dla prowadzących wywiad:

- Czy walczyłeś razem z powstańcami lub w jakiś sposób im pomagałeś?
- Jaki masz stosunek do powstania? Czy je popierasz? Dlaczego?
- Czego najbardziej bałeś się w czasie powstania?
- Z czego najbardziej się cieszyłeś?
- Jak się czułeś, kiedy wokół Ciebie rozgrywała się walka?
- Co czułeś, kiedy zobaczyłeś płonąca Warszawę?
- Jak mogłeś pomóc powstańcom?
- Czy tylko powstańcy potrzebowali pomocy?

## ZAŁĄCZNIK NR 3

Przykładowa lista osób występujących w filmie:

- Karol — operator filmowy kroniki powstania
- Witek — brat Karola, operator filmowy, narrator
- powstaniec, który wziął do niewoli Niemców

- powstaniec, który walczył na barykadzie
- powstaniec, który był ranny
- powstaniec, który posługiwał się miotaczem ognia
- sanitariuszka
- dziewczyna walcząca w oddziale powstańczym
- chłopiec zaangażowany w powstanie
- panna młoda, która wzięła ślub z powstańcem
- ksiądz
- kobieta przygotowująca posiłki
- osoba, która przeszła kanałami do Śródmieścia
- chłopiec, który znalazł się w grupie osób cieszących się ze zdobycia Goliata
- matka opiekująca się dziećmi
- mężczyzna, który zajmował się ratowaniem ludzi spod zbombardowanych budynków

#### ZAŁĄCZNIK NR 4

Metryczka osoby udzielającej wywiadu:

Płeć	
Imię	
Funkcja/zawód	
Miejsce spotkania	
Wykonywane zadanie	

Metryczka osoby udzielającej wywiadu (przykład):

Płeć	Mężczyzna
Imię	Brak
Funkcja/zawód	Żołnierz powstania
Miejsce spotkania	Ulica Marszałkowska, przy barykadzie
Wykonywane zadanie	Prowadzenie jeńców niemieckich

# Czym jest patriotyzm? Rozważania na podstawie postaw Polaków w filmie Jana Komasy *Powstanie Warszawskie* (2014)

Magdalena Frąckiewicz-Wiśnioch

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół średnich.

**Rodzaj zajęć:** godzina wychowawcza, historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie.

**Cel ogólny zajęć:** Zrozumienie istoty postawy patriotycznej.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zna pojęcia: patriotyzm, patriota, postawa patriotyczna;
- określa cechy postawy i zachowań patriotycznych;
- dostrzega ponadczasowość postawy i zachowań patriotycznych;
- potrafi analizować materiał filmowy i wnioskować na jego podstawie;
- potrafi budować argumentację.

**Metody pracy:** metoda śnieżnej kuli, burza mózgów, dyskusja, elementy rozmowy nauczającej.

**Formy pracy:** praca indywidualna, w parach i grupowa.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Jana Komasy *Powstanie Warszawskie* (2014), oficjalna strona internetowa filmu <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/>, telefon komórkowy z dostępem do internetu, plakaty (flipchart), samoprzylepne karteczki, ewentualnie teksty z objaśnieniami pojęć (ZAŁĄCZNIKI NR 1 i 2).

**Słowa kluczowe:** powstanie warszawskie, patriota, patriotyzm, bohaterstwo.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/> ▪ Chańko J., *Patriotyzm czy patriotyzmy*, [http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konspekty/patriotyzm\\_1.pdf](http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konspekty/patriotyzm_1.pdf) ▪ Goetz M., *Patriotyzm z pokolenia na pokolenie*, TRENDY nr 2–3/2016, [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/868/T23\\_16%2C+Goetz%2C+Z+pokolenia+na+pokolenie.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/868/T23_16%2C+Goetz%2C+Z+pokolenia+na+pokolenie.pdf) ▪ Krysiewicz S., *Patriotyzm dziś i jutro*, <http://pamiec.org.pl/patriotyzm-dzi-i-jutro/> ▪ Mikulska A., *Ksenofobia i dyskryminacja na tle etnicznym w Polsce — zarys sytuacji*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2008. <https://rownosc.info/bibliography/pu->



blication/ksenofobia-i-dyskryminacja-na-tle-etnicznym-w-pols ▪ Ostrowski Ł, *Mowa o rasizmie. Pojęcie rasizmu we współczesnej polskiej prasie antyfaszystowskiej i skrajnie nacjonalistycznej*, TRIO, Warszawa 2009.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. Nauczyciel przedstawia cel ogólny lekcji, którym są rozważania skupione wokół problemów patriotyzmu i postawy patriotycznej. Przydatne dla nauczyciela definicje patriotyzmu zebrane zostały w załączniku (ZAŁĄCZNIK NR 1). Pomocne mogą też być uwagi do tego tematu autorstwa dydaktyka historii dra Jana Chańko (UŁ) *Patriotyzm czy patriotyzmy?* (pozycja nr 2 w bibliografii) lub psychologa Magdaleny Goetz *Patriotyzm z pokolenia na pokolenie* (pozycja nr 3 w bibliografii). W tekście Szymona Krysiwicza *Patriotyzm dziś i jutro* (pozycja nr 4 w bibliografii) można znaleźć porównanie postawy patriotycznej z postawą nacjonalistyczną z punktu widzenia nauki społecznej Kościoła. Pojęcia ksenofobii, nacjonalizmu i rasizmu przywołuje ZAŁĄCZNIK NR 2.

2. Na plakacie nauczyciel zapisuje słowo „patriota” (ZAŁĄCZNIK NR 3) i prosi uczniów o zastanowienie się, jakie cechy powinien, wg ich opinii, wykazywać patriota. Nauczyciel może przeprowadzić to ćwiczenie także w inny sposób, jeśli nie chce odwołać się jedynie do wyobrażeń swoich uczniów. Może poprosić klasę o zapoznanie się z definicją patriotyzmu zapisaną pod tym hasłem w Wikipedii (ZAŁĄCZNIK NR 1). Umieszczone tam uwagi mogą pomóc uczniom wyjść poza utarte poglądy. Poleca każdemu z uczniów napisać na pojedynczych przyklejonych karteczkach przynajmniej trzy cechy patrioty. Następnie uczniowie konsultują w parach swoje wybory i wskazują na trzy najważniejsze, które prezentują kolejnej parze (metodą śnieżnej kuli). W czwórkach wybierają trzy cechy dla nich najistotniejsze. Mogą to być cechy związane z koniecznością obrony państwa lub obrony polskości, języka, kultury czy tradycji. Mogą pojawić się odwołania do postawy patriotycznej, a więc do obowiązku dobrej pracy czy przestrzegania prawa.

3. Nauczyciel prosi każdą grupę o prezentację wybranych cech patrioty i przyklepia karteczki, grupując je wokół pojęcia patriota zapisanego na plakacie. W ten sposób klasa uzyskuje swoistą mapę mentalną, mapę skojarzeń. Podsumowując, nauczyciel pyta uczniów o ich wnioski z tego ćwiczenia. Uczniowie mogą wskazywać na to, że w czasach pokoju nie ma możliwości wykazać się prawdziwym patriotyzmem, czyli nie ma okazji do poświęcenia życia dla ojczyzny. Wnioski powinny iść w kierunku poszukiwań przejawów patriotyzmu w życiu codziennym. Poza tym osobom, które nie poświęcają życia lub czynnie nie walczą o Ojczyznę, często zarzuca się brak patriotyzmu. Chodzi więc o wskazanie, że każdy może być patriotą.

4. Nauczyciel poleca uczniom zgromadzić informacje o filmie Jana Komasy *Powstanie Warszawskie*. Uczniowie, używając telefonów komórkowych, zapoznają się z informacjami o filmie na jego oficjalnej stronie<sup>1</sup> i wypełniają kartę pracy (ZAŁĄCZNIK NR 4). Następnie uczestnicy zajęć odpowiadają na pytanie nauczyciela o charakterystyczne cechy tego filmu pod względem technicznym, merytorycznym i fabularnym oraz rozstrzygają o wiarygodności jego przekazu. Uczniowie wskazują, że użycie materiałów zarejestrowanych w czasie powstania pozwala traktować ten film jako wiarygodny.

5. Prowadzący łączy uczniów w dwie grupy i poleca jednej z nich zapisywać (najlepiej na samoprzylepnych karteczkach) nazwy czynności wykonywanych przez powstańców, a drugiej — nazwy czynności wykonywanych przez resztę bohaterów filmu (ludność cywilna, np. młodzież i dzieci, ksiądz, kobiety w kuchni, przechodnie na ulicy).

6. Nauczyciel przeprowadza projekcję filmu (85 min).

7. Po obejrzeniu filmu uczniowie mają 5 minut na omówienie między sobą swoich notatek dotyczących zleconego przez nauczyciela tematu. Chodzi o to, by uczniowie „wychwycili” jak najwięcej szczegółów, wyróżnili jak najwięcej osób.

8. Prowadzący zajęcia na kolejnym plakacie (według wzoru, ZAŁĄCZNIK NR 5) zapisuje słowo „patriota” i „nie-patriota”. Prosi uczniów o ocenę zapisanych czynności pod względem przynależności do zachowań patriotycznych lub nie. Następnie poleca odpowiednio przykleić karteczki na plakacie.

9. Nauczyciel podsumowuje ćwiczenie, zadając uczniom pytania<sup>2</sup>:

- Jakie zachowania przypisaliście powstańcom?  
(Uczniowie prawdopodobnie będą w części „patriota” przypisywać powstańcom udział w walce i wszystkie z tym związane czynności, ewentualnie opiekę nad rannymi, a w części „nie-patriota” wszystkie zachowania przejawiane poza walką).
- Czy postawy, jakie reprezentowali powstańcy, zgadzały się z waszymi oczekiwaniami?  
(Uczniowie mogą odpowiedzieć twierdząco lub nie).
- Jakie zachowania powstańców was zaskoczyły?  
(Uczniowie mogą być zaskoczeni tym, jak często powstańcy śmiali się i przekomarzali w przerwach między bezpośrednimi starciami z Niemcami. Mogą też zwrócić uwagę na scenę zaślubin).
- Jak zachowywała się ludność cywilna?  
(Uczniowie powinni zwrócić uwagę na miejsce ludności cywilnej w filmie, a więc

---

<sup>1</sup> <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/>

<sup>2</sup> W nawiasie przykłady odpowiedzi uczniów.

przede wszystkim pokazanie tych, którzy wspierali powstańców i im pomagali, np. podając posiłki).

- Dlaczego pogrupowaliście w taki właśnie sposób zachowania bohaterów filmu?  
(Uczniowie mogą nie dostrzec, że podawanie posiłku lub życzliwość mogą być przejawem patriotyzmu).
- Co zaskoczyło was w zachowaniu ludności cywilnej?  
(Odpowiedzi mogą być różne: od braku zaskoczenia, po bardziej wnikliwe wskazanie, że nie było w filmie pokazanych postaw wrogich, np. odmowy pomocy).
- Czy w filmie pokazano wszystkie zachowania mieszkańców Warszawy z okresu powstania warszawskiego, o których słyszeliście lub wiecie z innych źródeł?  
(Uczniowie mogą, jeśli zapoznali się z tym tekstem na lekcjach języka polskiego, odwołać się do lektury książki Mirona Białoszewskiego *Pamiętnik z Powstania Warszawskiego*, mogą też sami domyśleć się, że warunki życia warszawiaków podczas powstania skłaniały do potępienia walki).

10. Następnie nauczyciel odnosi się do układu umieszczonych na plakacie karteczek, zwracając uwagę na to:

- a) jakie zachowania przede wszystkim wyróżnili uczniowie (może się okazać, że zostały zauważone tylko pojedyncze, proste czynności bohaterów);
- b) jak uczniowie zakwalifikowali poszczególne zachowania (mogły wystąpić trudności z kwalifikacją);
- c) jak rozmieszczone są poszczególne karteczki, która grupa zachowań dominuje (uczniowie mogli „wyłapać” jedynie te zachowania, które, ich zdaniem, są pozytywne);
- d) jakie zachowania nie zostały uwzględnione (tu można uzupełnić zestaw zachowań prowadząc dyskusję z klasą).

11. Nauczyciel w podsumowaniu zadaje pytanie: który z bohaterów filmu może być nazwany patriotą? Jednocześnie prosi uczniów o krótkie, jednozdaniowe uzasadnienie odpowiedzi. (Uczniowie mogą wymieniać poszczególne osoby lub grupy osób występujących w filmie).

12. Nauczyciel przeprowadza konfrontację wyników przemyśleń klasy po projekcji filmu z wynikami pierwszego ćwiczenia określającego cechy patrioty poprzez następujące działania:

- a) wracając do pierwszego plakatu — mapy skojarzeń, nauczyciel zadaje uczniom pytanie, czy chcieliby wnieść poprawki do tego plakatu;
- b) po ewentualnym naniesieniu poprawek nauczyciel zastanawia się wraz z klasą nad pytaniem, czy i jakie cechy patrioty, które uczniowie umieścili na plakacie, wykazywali

bohaterowie filmu, czyli powstańcy, w tym bracia — operatorzy kroniki powstańczej (Karol i Witek) oraz ludność cywilna. Głównych bohaterów filmu (Karola i Witka), z pozycji, w których ukazywana jest Warszawa, można potraktować osobno, podkreślając ich pełne zaangażowanie i emocje, a więc wnioskując bardziej na podstawie komentarza — warstwy audio niż na podstawie obrazu;

c) nauczyciel pyta, czy ktoś chce ponownie wnieść poprawki do tego plakatu.

13. Nauczyciel rozpoczyna dyskusję, zadając pytanie, co kierowało uczniami przy nanoszeniu poprawek i czy można potraktować wypracowany zestaw cech ponadczasowo. Uczniowie mogą zwrócić uwagę na to, że poświęcenie życia dla Ojczyzny może mieć miejsce tak w czasie wojny, jak i w czasie pokoju. Różnica polega na rodzaju działania, np. w czasie wojny patriota bierze udział bezpośrednio w walce lub wspiera ją, a w czasie pokoju działa na rzecz wzmocnienia pozycji Ojczyzny na polu kultury, gospodarki czy na arenie międzynarodowej.

14. Dyskusja jest dla nauczyciela punktem wyjścia do przedstawienia aspektu historycznego kształtowania się pojęcia patriotyzmu (patrz bibliografia). Nauczyciel prosi uczniów o podanie przykładów postaw patriotycznych z historii Polski (mogą pojawić się odwołania do powstań narodowych z XIX w. czy uczestniczenie w budowie państwa polskiego w 1918 r. Uczniowie mogą też wykorzystać przykład filmu.)

15. Nauczyciel zwraca uwagę klasy na zagrożenia współczesne dla postawy patriotyzmu takie jak ksenofobia, rasizm czy nacjonalizm. Prosi uczniów o sprawdzenie definicji tych pojęć w internecie (lub w przekazanych im materiałach ZAŁĄCZNIK NR 2) i podanie przykładów podobnych zachowań z ich doświadczenia.

16. Podsumowaniem może być wspólne uzupełnienie tabeli, w której uczniowie zestawiają postawy ksenofobiczne, rasistowskie, nacjonalistyczne wynikające z podawanych przez nich przykładów z odpowiadającą im postawą patriotyczną (ZAŁĄCZNIK NR 6).

### **PRACA DOMOWA:**

Podsumowaniem rozważań może być polecenie napisania krótkiej pracy na temat: W jaki sposób mogę dzisiaj stać się patriotą? Uczeń wyraża swoją opinię, więc jego praca nie może podlegać ocenie merytorycznej. Chodzi o to, aby uczeń zastanowił się nad swoją własną postawą i podjął próbę sformułowania pewnych zasad działania, które może wdrożyć w celu wykształcenia postawy patriotycznej. Jeśli lekcja będzie realizowana na godzinie wychowawczej, praca domowa nie jest wymagana. Jeśli scenariusz posłuży do realizacji tematu z wiedzy o społeczeństwie, może być oceniania według podanego schematu (ZAŁĄCZNIK NR 7).

## ZAŁĄCZNIK NR 1

patriotyzm, postawa patriotyczna (definicja):

„Postawa osoby, która kocha swoją ojczyznę, czuje się jej częścią, działa dla jej dobra i gotowa jest wiele dla niej poświęcić”<sup>3</sup>.

„Postawa szacunku, umiłowania i oddania własnej ojczyźnie oraz chęci ponoszenia za nią ofiar i gotowości do jej obrony. Charakteryzuje się przedkładaniem celów ważnych dla ojczyzny nad osobiste, gotowością do pracy dla jej dobra i w razie potrzeby, poświęcenia dla niej własnego zdrowia lub nawet życia. Patriotyzm to również umiłowanie i pielęgnowanie narodowej tradycji, kultury czy języka. Oparty jest na poczuciu więzi społecznej, wspólnoty kulturowej oraz solidarności z własnym narodem i społecznością.

Cechy patriotyczne (...)

Cechami patrioty jest umiłowanie własnej ojczyzny i narodu oraz szacunek dla swoich przodków. Może być ono realizowane poprzez kultywowanie tradycji i obzędów, obchodzenie świąt i rocznic, oddawanie czci bohaterom narodowym oraz sławnym osobistościom zasłużonym dla kraju, a także kultywowanie pamięci o nich. Patriotyzm oznacza także postawę prospołeczną, przejawiającą się również w pozytywnym działaniu na rzecz rozwoju swojej społeczności lokalnej w różnego rodzaju przedsięwzięciach o charakterze kulturalnym, politycznym, gospodarczym i społecznym; uczestnictwo w wyborach, świadomą postawą obywatelską, ochroną własnego dziedzictwa kulturowego.

W pewnych sytuacjach, takich jak utrata niepodległości czy narzucenie danej społeczności rządów o charakterze tyrańskim, działania na szkodę represyjnego aparatu państwowego mogą być uznawane jako patriotyczne, jeżeli służą one budowaniu ojczyzny (nieposłuszeństwo obywatelskie). W czasie wojny postawa patriotyczna wiąże się z obowiązkiem obrony terytorium własnego kraju przed atakującym wrogiem. W okresie okupacji kraju może to być sabotaż, działania dywersyjne zmierzające do obalenia niesprawiedliwych i represyjnych rządów oraz konspiracja i partyzantka.

Patriotyzm to stawianie dobra kraju i swojej społeczności ponad interes osobisty. Wymaga on osobistego poświęcenia i podporządkowania interesom społeczności, co może się niekiedy wiązać z rezygnacją z korzyści prywatnych, a nawet z poniesieniem straty. Wynika on z poczucia więzi społecznej i emocjonalnej z narodem, kulturą, tradycją oraz przodkami. Patriotyzm opiera się na poczuciu lojalności wobec społeczno-

---

<sup>3</sup> Wielki słownik języka polskiego, [https://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=29198](https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=29198)

ści, w której się żyje. Wiąże się także z poszanowaniem innych narodów i ich kultury”<sup>4</sup>. „(...) w znaczeniu ogólnym wszelkie umiłowanie ojczyzny jako miejsca swojego pochodzenia i/lub zamieszkania; ojczyznę w tym sensie może być każda okolica lub region, do którego jednostka jest szczególnie przywiązana (w takim wypadku mówi się o patriotyzmie lokalnym i ojczyźnie prywatnej), ale ojczyznę może być również cały kraj zamieszany przez naród, z którym jednostka się identyfikuje (ojczyzna ideologiczna), i tak bywa najczęściej rozumiana; w tym drugim przypadku patriotyzm to nie tylko sentyment, lecz również gotowość do poświęcenia się dla ojczyzny (np. oddania życia w czasie wojny), stawianie dobra swego kraju ponad partykularne interesy własne i własnej klasy, profesji, partii; tego rodzaju patriotyzm stanowi część składową ideologii wszelkich ruchów wyzwolńczych. W niektórych sytuacjach historycznych patriotyzm oznaczał także określoną orientację polityczną (np. »patrioci« w czasie rewolucji francuskiej, Stronnictwo Patriotyczne w Polsce w końcu XVIII w., czy też »patrioci« jako zwolennicy rozstrzygnięć militarnych w przeddzień I wojny światowej i w czasie jej trwania). Często, choć nie we wszystkich językach i ideologiach, patriotyzm jest przeciwstawiany nacjonalizmowi, jako tylko takie przywiązanie do ojczyzny i tylko taka solidarność z własnym narodem, którym nie towarzyszy wrogość do innych narodów i chęć ich poniżenia, duma narodowa zaś nie przekształca się w megalomanię”<sup>5</sup>.

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### nacjonalizm (definicja)

„(...) nacjonalizm [łac. natio ‘naród’], przekonanie, że naród jest najważniejszą formą społecznienia, a tożsamość narodowa najważniejszym składnikiem tożsamości jednostki, połączone z nakazem przedkładania solidarności narodowej nad wszelkie inne związki i zobowiązania oraz wszystkiego, co narodowe, nad to, co cudzoziemskie lub kosmopolityczne; ideologia polityczna, wg której podstawowym zadaniem państwa jest obrona interesów narodowych, a jego zasięg terytorialny winien odpowiadać obszarom zamieszkanym przez dany naród.

W praktyce oznacza to albo dążenie do posiadania przez naród własnego państwa, albo (jeśli państwo narodowe już istnieje) dążenie do maksymalnego ujednoczenia jego populacji przez asymilację lub eliminację grup narodowo obcych; skrajna postać tej ideologii jest zwane przez jej krytyków szowinizmem. Nacjonalizm rozwi-

---

<sup>4</sup> Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Patriotyzm>

<sup>5</sup> Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/patriotyzm;3955049.html>

nał się bujnie dopiero w ciągu dwóch ostatnich stuleci, stanowi wytwór nowoczesnych narodów i nie należy go utożsamiać ani z istniejącym od zarania dziejów etnocentryzmem, ani ze znacznie starszym od niego patriotyzmem, który rzadko operował wyobrażeniem narodu zbliżonym do współczesnego (np. w Polsce szlacheckiej narodem była tylko szlachta) lub w ogóle do narodu się nie odwoływał. Nacjonalizm występował w różnych postaciach zależnie od warunków historycznych, zwłaszcza od tego, jak kształtował się dany naród. Zachodzi więc np. głęboka różnica między nacjonalizmem w krajach, w których narody powstawały z niejednorodnych elementów dzięki długotrwałemu procesowi centralizacji władzy państw (tzw. nacjonalizm polityczny lub nacjonalizm obywatelski) i nacjonalizmem w krajach, w których rodząca się tożsamość narodowa była pochodną odrębności grupy etnicznej, nieznajdującej dla siebie miejsca w istniejącym państwie i dążącej do tego, aby się politycznie usamodzielnic (tzw. etnonacjonalizm). Jeszcze inny charakter miał nacjonalizm tam, gdzie naród powstawał z populacji mającej od dawna wspólną kulturę, ale podzielonej pomiędzy różne państwa i dążącej do politycznego zjednoczenia (tzw. nacjonalizm kulturowy). W pierwszym przypadku nacjonalizm odwoływał się do narodu jako wspólnoty politycznej, w drugim i trzecim — do narodu jako wspólnoty pochodzenia, języka, obyczaju, kultury itd., a nierzadko także rasy lub »krwi«. Inna ważna różnica to rozróżnienie między nacjonalizmem dopuszczającym lub nawet zalecającym asymilację ludzi spoza wspólnoty narodowej, żyjących w granicach tego samego państwa narodowego, i nacjonalizmem zorientowanym na ich odrzucenie, wysiedlenie lub nawet eksterminację. Zróznicowanie nacjonalizmu wynika także stąd, że nierzadko wchodzi on w związki z innymi ideologiami. Pod koniec XIX w. nacjonalizm zakładał coraz częściej nieuchronność konfliktu pomiędzy narodami, służąc jako uzasadnienie wojny i ekspansji przez wykazywanie wyższości danego narodu jako »lepszego« pod względem cywilizacyjnym lub rasowym. Integralną częścią takiego nacjonalizmu był antydemokratyzm. W następstwie pojawienia się tzw. nacjonalizmu integralnego, termin nacjonalizm nabrał tego pejoratywnego znaczenia, jakie miewa obecnie”<sup>6</sup>.

ksenofobia (definicja)

„(...)

- to niechęć w stosunku do cudzoziemców i cudzoziemszczyzny, niechęć oceniana negatywnie. Fobia to nieuzasadniony, chorobliwy lęk przed czymś.

---

<sup>6</sup> Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nacjonalizm;3945094.html>

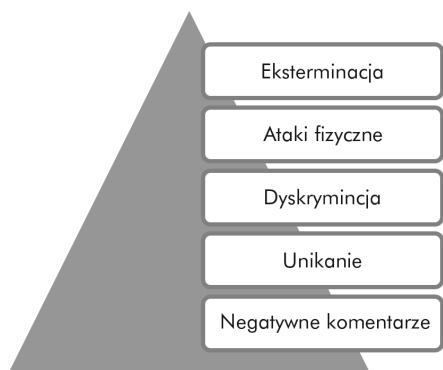


- postawa charakteryzująca się niechęcią lub wrogością do obcych (rasowo, religijnie lub etnicznie) i do tworzonej przez nich kultury<sup>7</sup>.

„To niechęć, wrogość wobec obcych, innych. Najczęściej pojęcie używane w kontekście nastawienia wobec cudzoziemców i cudzoziemek, ale też mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych w danym kraju. Postawa o podłożu lękowym, niekoniecznie związana z bezpośrednim i realnym zagrożeniem, bywa, że powstaje na podstawie wyobrażeń, przekazów kulturowych, stereotypów i uprzedzeń. Obserwowalna na poziomie relacji między jednostkami, jak również między grupami, ale i na poziomie instytucjonalnym. W tej ostatniej postaci przybiera postać strachu przed konkretnymi grupami i nazywana jest »-izmem« (np. rasizm, antysemityzm) lub inną konkretną »-fobią« (np. romofobia).

Ksenofobia oraz inne »-izmy« i »-fobie«, funkcjonują jako złożone mozaiki stereotypowych przekonań, uprzedzeń i dyskryminujących zachowań między grupami. Zwykle składają się z systemów idei, przekonań i opinii wyrażanych przez jedną grupę do innych i zazwyczaj są wplecione w jej strukturę społeczno-kulturową. Tworzą zatem pewną ideologię, którą można przekazywać z pokolenia na pokolenie.

Przejawia się ona w różnych zachowaniach: od wypowiedzi (często prowokujących, krzywdzących, piętnujących), przez unikowe/ ucieczkowe zachowania, po akty agresji, nienawiści i przemocy, aż po eksterminację. Przejawy ksenofobii (lub któregoś z konkretnych »-izmów«) mogą ograniczać się do mowy nienawiści w komentarzach ustnych, na stronach internetowych, w mediach, po mury budynków publicznych. Mogą także eskalować. Jednym z modeli eskalacji zachowań typu ksenofobicznego jest pięciostopniowa skala uprzedzeń, tzw. »piramida nienawiści« zaproponowana w latach pięćdziesiątych przez Gordona Allporta.



Piramida ma pokazywać potencjalny rozwój wypadków w sytuacji zignorowania pierwszych symptomów, jakimi są ksenofobiczne komentarze. W XX wieku podobna sekwencja wydarzeń, podsycana ksenofobią i nacjonalizmami, miała miejsce co najmniej kilkakrotnie (Holokaust, ludobójstwo Ormian w Turcji, konflikt w Rwandzie czy na Bałkanach)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Słownik i Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/ksenofobia.html>

<sup>8</sup> Równość.info. Słownik, <https://rownosc.info/dictionary/ksenofobia/>



rasizm

„(...)

- uprzedzenie, którego podstawą jest rasa, charakteryzujące się obecnością postaw i przekonań o gorszej naturze osób przynależnych do innej rasy. Znaczenie to jest bliskie na wiele sposobów pojęciu etnocentryzmu.
- doktryna społeczna lub polityczna, dowodząca, iż u podstaw różnic społecznych, ekonomicznych, różnic w edukacji oraz traktowaniu przez prawo tkwi rasa danej jednostki”<sup>9</sup>.

„Teoria rasy jest jedną z bardziej kontrowersyjnych koncepcji w naukach społecznych. Pierwsze »naukowe« doniesienia pojawiły się na przełomie XVIII i XIX wieku, legitymizując imperialistyczną politykę Anglii i innych krajów europejskich. Przedstawiona koncepcja dążyła do podzielenia ludzkości na trzy rasy: białą (kaukaską), czarną (negroidalną) i żółtą (mongoloidalną) i łączyła cechy fizyczne z niższością lub wyższością biologiczną. To z kolei uzasadniało »naturalne« nierówności społeczne. Przekonania te stały się następnie podstawą niewolnictwa i segregacji rasowej w Stanach Zjednoczonych, nazizmu w hitlerowskich Niemczech i apartheidu w Republice Południowej Afryki.

Dziś wiemy, że z punktu widzenia biologii nie da się wyodrębnić »ras«, możemy jedynie mówić o różnych typach fizycznych ludzi. Zróżnicowanie genetyczne między populacjami o podobnych cechach fizycznych jest bowiem równie duże, jak zróżnicowanie między osobami w obrębie jednej populacji. W związku z tymi ustaleniami niektórzy badacze postulują całkowite zaprzestanie posługiwania się terminem »rasy«. Inni jednak przestrzegają, że gdy to pojęcie zniknie z języka, stracimy z oczu cały problem rasizmu.

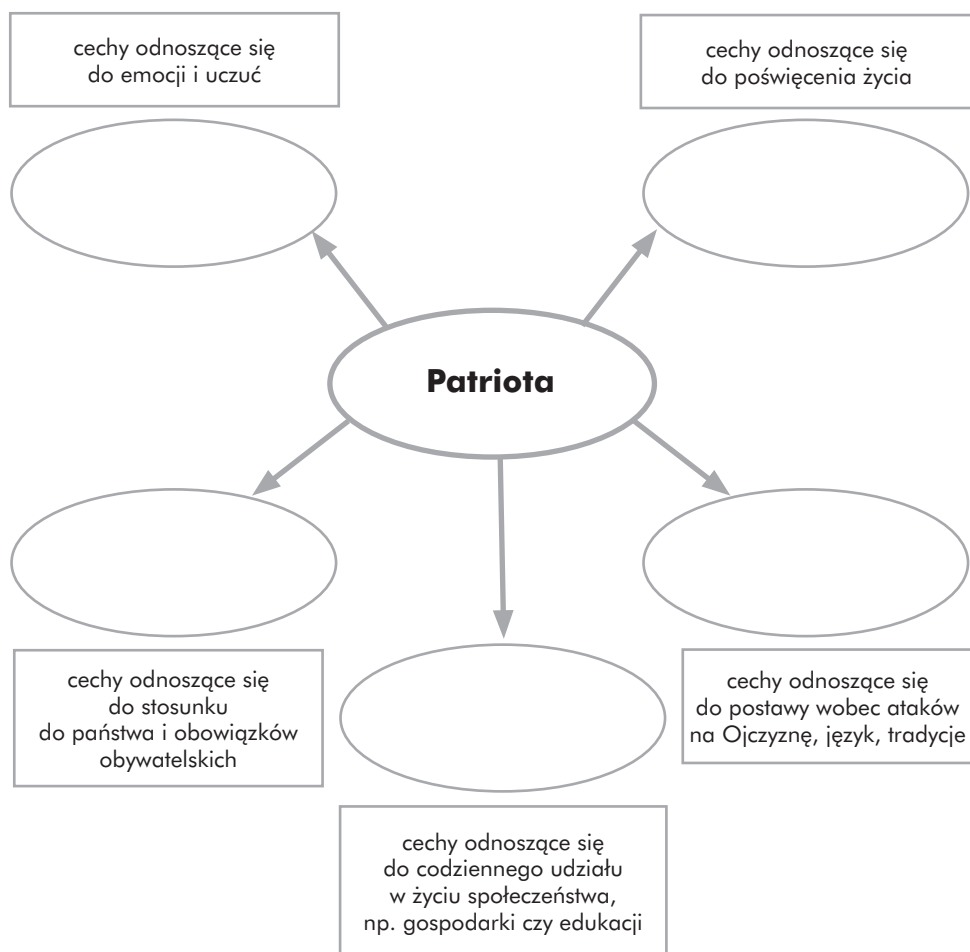
Historycznie ujmując, rasizm dzieli się na »stary« i »nowy«. Nowe rozumienie rasizmu opiera się na pojęciu etniczności, czyli katalogu wzajemnie i silnie z sobą powiązanych cech społeczno-kulturowych. W przeciwieństwie do »rasy«, etniczność należy do kategorii z gruntu socjologicznych i wyznacza rzeczywiste różnice pomiędzy społecznościami. Nowy rasizm zastąpił więc argumentację biologiczną — dowodami kulturowymi. Mechanizm rasizmu kulturowego polega na uznawaniu wartości kulturowych grupy większościowej za lepsze, wyższe od wartości grup mniejszościowych, od których oczekuje się asymilacji i podporządkowania, co oczywiście wiąże się z systemem władzy. Według ONZ nie ma różnicy między dyskryminacją rasową a etniczną.

---

<sup>9</sup> Równość.info, *Słownik*, <https://rownosc.info/dictionary/rasizm/>

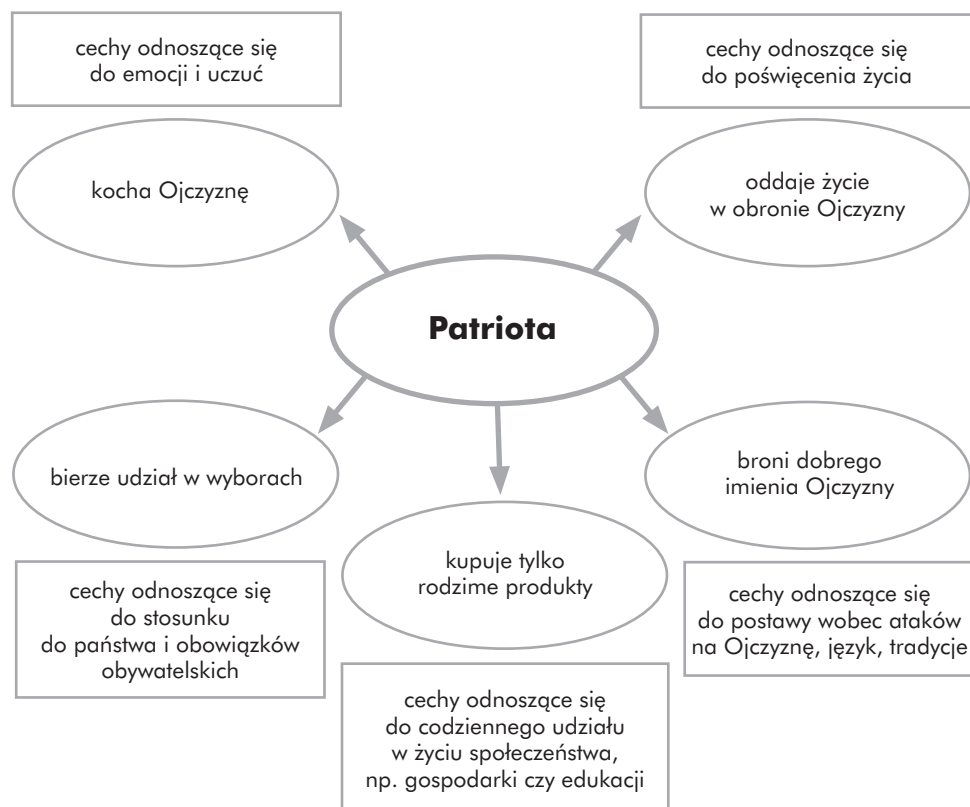
Rasizm nie jest jedynie poglądem jednostek czy konkretnych grup, przekonanych o swojej wyższości rasowej nad innymi. Od lat 60. mówi się o instytucjonalnym charakterze rasizmu. Oznacza to, że rasizm odnajdziemy w funkcjonowaniu całego społeczeństwa i jego organizacjach, np. w policji, służbie zdrowia, polityce mieszkaniowej, edukacji czy mediach<sup>10</sup>.

### ZAŁĄCZNIK NR 3



<sup>10</sup> Za: Reber Arthur S., *Słownik psychologii*, SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 608.

### ZAŁĄCZNIK NR 3 (przykłady odpowiedzi)



### ZAŁĄCZNIK NR 4

#### Analiza filmu *Powstanie Warszawskie*<sup>11</sup>

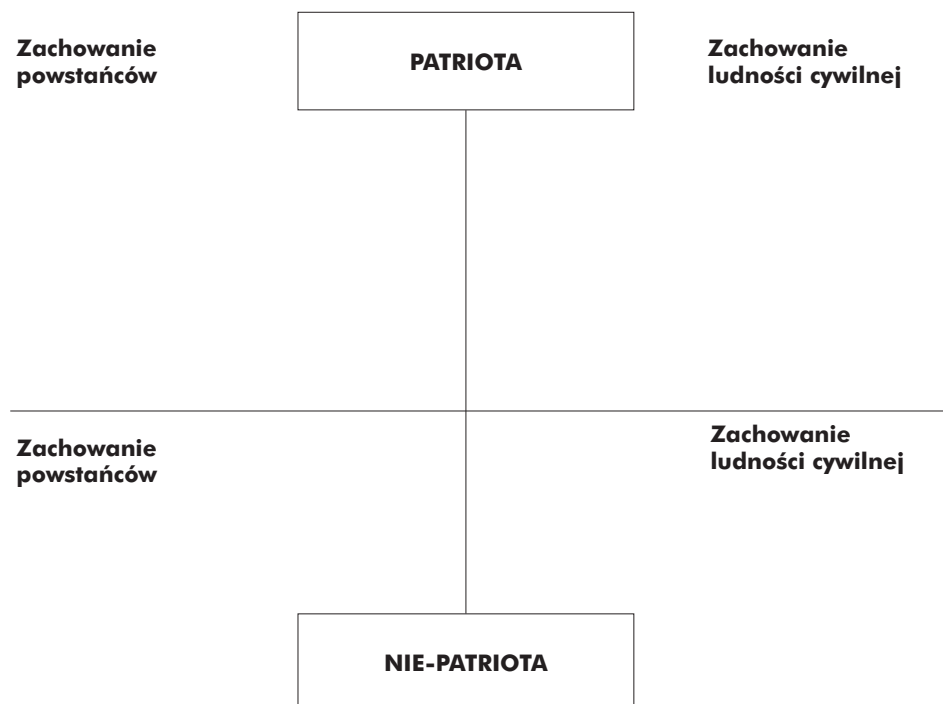
	1944	2014
Fabula filmu		
Bohaterowie filmu		
Materiał filmowy		
Opracowanie materiału filmowego		

<sup>11</sup> Na podstawie informacji ze strony oficjalnej filmu <http://powstaniewarszawskiefilm.pl/>

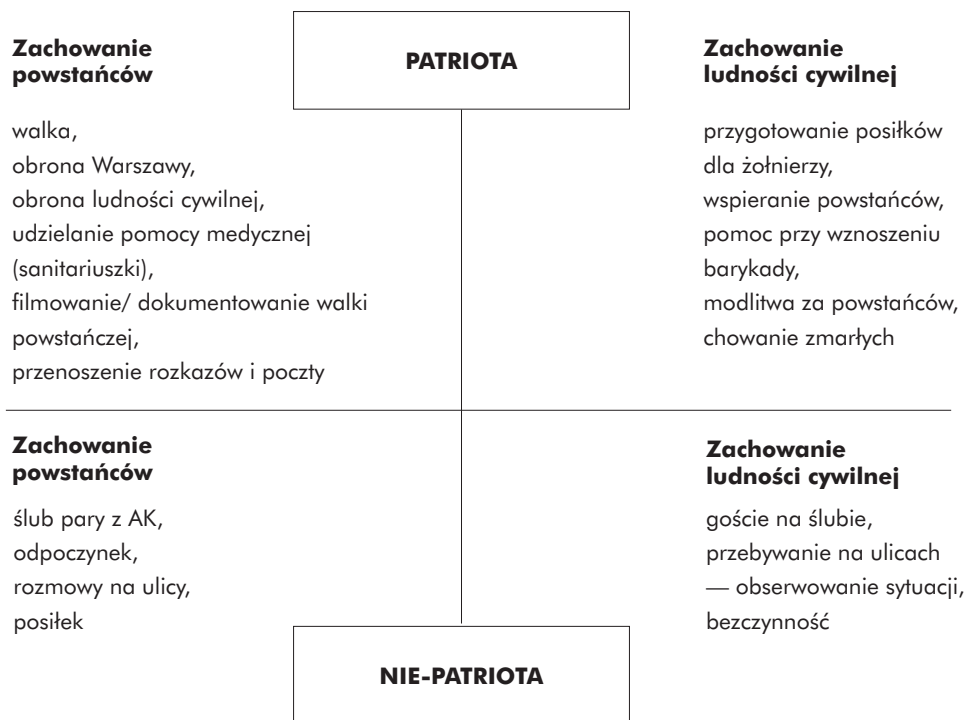
ZAŁĄCZNIK NR 4 (wzór odpowiedzi)  
 Analiza filmu *Powstanie Warszawskie*

	1944	2014
Fabula filmu	Realizacja Powstańczych Kronik Filmowych (walki i życie codzienne w powstańczej Warszawie)	Historia dwóch braci — operatorów filmowych kroniki powstania
Bohaterowie filmu	żołnierze AK, sanitariuszki, księża, ludność cywilna, dzieci	Bracia filmowcy, ich koledzy i koleżanki, spotkani w trakcie realizacji filmu ludzie
Materiał filmowy	Filmy kręcone w trakcie walk w Warszawie	Połączenie zachowanych fragmentów filmów w jednolitą opowieść
Opracowanie materiału filmowego	Bez opracowania i montażu	Montaż fragmentów i dodanie podkładu głosowego przez aktorów. Koloryzacja i rekonstrukcja materiałów audiowizualnych

ZAŁĄCZNIK NR 5



ZAŁĄCZNIK NR 5 (przykłady odpowiedzi)



ZAŁĄCZNIK NR 6 (wzór)

	Postawa	Postawa patriotyczna
Ksenofob		
Rasista		
Nacjonalista		

## ZAŁĄCZNIK NR 6 (przykłady odpowiedzi)

	Postawa	Postawa patriotyczna
Ksenofob	Wrogość wobec obcokrajowców, uchodźców	Pomoc i wsparcie dla uchodźców, otwartość na inne kultury i tradycje
Rasista	Pogarda dla Żydów, Arabów czy ludności afrykańskiej	Poczucie równości wszystkich ludzi
Nacjonalista	Polskie znaczy najlepsze, zwalczanie innych narodowości w każdy dostępny sposób także z użyciem siły, brak tolerancji	Polskie znaczy rodzime, ważne dla budowania wspólnoty narodowej. Szacunek i tolerancja dla innych wspólnot narodowych

## ZAŁĄCZNIK NR 7

Schemat oceniania pracy domowej na temat: W jaki sposób mogę dzisiaj stać się patriotą?

	Elementy oceny	Schemat oceniania
Struktura	Wstęp z nakreśloną tezą, rozwinięcie i podsumowanie z własnymi wnioskami	Czy występuję jasna i logiczna struktura pracy? Czy została sformułowana teza?

Pojęcia	Wyjaśnienie podstawowych pojęć w tym pojęcia patriotyzmu i postawy patriotycznej	<p>Czy zostały wyjaśnione pojęcia patriotyzmu i postawy patriotycznej według literatury?</p> <p>Czy został nakreślony stosunek własny autora do tych pojęć?</p> <p>Czy zostały wyjaśnione inne pojęcia i przyczyna ich stosowania w pracy?</p>
Argumentacja	<p>Budowanie argumentów uzasadniających tezę, rozważanie argumentów przeciwnych i sformułowanie wniosków. Sformułowanie samodzielnych ocen</p> <p>Podanie przykładów działań patriotycznych wzmacniających argumenty</p>	<p>Czy teza została poparta argumentami?</p> <p>Czy wystąpiły przynajmniej dwa (można założyć ich inną liczbę) takie argumenty?</p> <p>Czy zostały rozważone kontrargumenty? (w odpowiedniej liczbie)</p> <p>Czy zostały podane przykłady działań (przynajmniej jedno do każdego argumentu).</p> <p>Czy zostały sformułowane wnioski?</p> <p>Czy wystąpiły samodzielne uwagi, refleksje i oceny? (przynajmniej trzy)</p>
Odwołanie się do literatury	Wykazanie się znajomością literatury przedmiotu i przedstawienie własnego stosunku do stawianych tam tez	<p>Czy autor odwołał się do literatury? (przynajmniej dwie pozycje monograficzne, w tym artykuły i jedna słownikowo-encyklopedyczna, mogą być także filmy)</p> <p>Czy autor zgodził się lub polemizował ze stawianymi tam tezami?</p>
Wnioski	Podsumowanie rozważań poprzez przedstawienie ogólnych wniosków	<p>Czy zostało przeprowadzone podsumowanie argumentacji w odwołaniu do tezy ogólnej pracy?</p> <p>Czy zostały sformułowane wnioski? (przynajmniej dwa)</p>

# V

## **Giuseppe w Warszawie (1964) Stanisława Lenartowicza**

- 138** **Tekst filmoznawczy: Włoskie spaghetti w polskiej łazience**  
**— okupowana stolica z perspektywy warszawskiego mieszkania**  
Jadwiga Mostowska
- 146** **Scenariusz zajęć: „Czy ropuchy złożyły skrzek?”**  
**— okupacja na wesoło**  
Dorota Gołębiowska
- 161** **Scenariusz zajęć: Życie codzienne w okupowanej**  
**Warszawie oczami żołnierza włoskiego**  
Robert Przybysz



# Włoskie spaghetti w polskiej łazience — okupowana stolica z perspektywy warszawskiego mieszkania w filmie *Giuseppe w Warszawie* (1964) Stanisława Lenartowicza

Jadwiga Mostowska

Na polską komedię wojenną polscy widzowie musieli czekać niemal do początku lat 60. Wprawdzie już w 1946 powstały *Zakazane piosenki* Leonarda Buczkowskiego, które, będąc filmem muzycznym, niejako otwierały perspektywę dla kolejnych obrazów poszukujących w celu opowiedzenia o dramacie wojny i okupacji formuły innej niż dramatyczna, jednak aż do 1959 roku, gdy swą premierę miało *Cafe „Pod Minogą”* Bronisława Broka, temat ten pojawiał się tylko w ujęciach poważnych. Przełomowy okazał się dopiero 1964 rok, kiedy to na ekrany trafiły aż dwie komedie wojenne. Najpierw, w styczniu, *Gdzie jest generał?* Tadeusza Chmielewskiego, a potem, w sierpniu, *Giuseppe w Warszawie* Stanisława Lenartowicza. Oba, wraz z nieco późniejszym filmem Chmielewskiego *Jak rozpętałem II wojnę światową* (1970), stanowią jedno z nielicznych przykładów polskiej komedii wojennej w ogóle<sup>1</sup>. Nie jest to bowiem w polskim kinie gatunek silnie reprezentowany, co na tle popularności tematu wojennego w rodzimej kinematografii jawi się nader wyraźnie. Popularności, która, jak się wydaje, szła w parze ze społecznym zapotrzebowaniem, o czym świadczyć mogą choćby wyniki ankiety *Jakie tematy chcemy oglądać na ekranie?*, przeprowadzonej w 1946 roku przed dwutygodnik „Film”, w której wzięło udział niemal 10 tysięcy osób. To właśnie film wojenny zdobył w niej najwięcej głosów (36%), plasując się przed filmem społecznym (13%), historycznym (12%), psychologicznym (8%) i rozrywkowym (7%) — zajmującymi kolejne miejsca<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Piotr Zwierzchowski zalicza do jej reprezentantów także *Misję specjalną* (1987) Janusza Rzeszewskiego oraz *Złoto dezertarów* (1998) Janusza Majewskiego. Por. Zwierzchowski P., *Przygody Franka Dolasa albo co Giuseppe robił w Warszawie*, „Kwartalnik Filmowy” 2012, nr 77–78, s. 185 lub ten sam tekst w Zwierzchowski P., *Kino nowej pamięci. Obraz II wojny światowej w kinie polskim lat 60.*, Bydgoszcz 2013, ss. 214–232.

<sup>2</sup> Por. *Jakie tematy chcemy oglądać na ekranie?*, „Film” 1946, nr 7, s. 3 oraz *Wynik wielkiej ankiety „Filmu”*. *Jakie tematy chcemy oglądać na ekranie?*, „Film” 1947, nr 12, s. 6.

To, że komedie wojenne pojawiały się właśnie w latach 60., było oczywistą konsekwencją sytuacji politycznej<sup>3</sup> oraz formułowanych pod adresem kina postulatów zerwania z martyrologią i cierpiętnictwem na rzecz dostarczenia widzom rozrywki, które z kolei znalazły swe odzwierciedlenie w obfitości produkcji próbujących odwoływać się do formuły kina gatunkowego i popularnego<sup>4</sup>. Wydaje się też, że po niemal 20 latach od zakończenia II wojny światowej polscy widzowie byli nareszcie gotowi przyjąć takie filmy (pod warunkiem wszakże, że będą one zrealizowane tak, by nie naruszyć pewnych tabu i odwoływać się wyłącznie do akceptowalnych stereotypów czy wyobrażeń, czerpiąc przy tym z dobrze znanych konwencji)<sup>5</sup>.

### **Teatralna farsa na kinowym ekranie**

*Giuseppe w Warszawie* Stanisława Lenartowicza zdaje się doskonale spełniać powyższe warunki. Oto do okupowanej Warszawy trafia włoski żołnierz jadący z frontu wschodniego na urlop do domu. Pociąg, którym podróżował, został zaatakowany przez partyzantów i mężczyzna utknął na nieznanym sobie ziemiach Generalnej Guberni. Na domiar złego skradziono mu broń, przez co, jako ten, który dał się rozbroić, może mieć poważne kłopoty. Kolejne sploty okoliczności wiodą tytułowego Giuseppe (Antonio Cifariello) do warszawskiego mieszkania rodzeństwa — Marii (Elżbieta Czyżewska) i Staszka (Zbigniew Cybulski). Niespodziewany „gość” postanawia, że póki nie odzyska swego automatu (o jego kradzież początkowo podejrzewa zaangażowaną w konspirację kobietę), będzie mieszkał razem z nimi. Dzięki temu niemal natychmiast znajduje się w samym centrum okupacyjnego życia polskiej stolicy, obserwując je i uczestnicząc w nim jako ktoś, kto przyszedł z zewnątrz. Wkrótce to specyficzne trio — sympatyczny, nieco zagubiony w dziwnej dla niego rzeczywistości łapanek, zaciemnienia, czarnego rynku i konspiracji Giuseppe, energiczna, zaangażowana w akcje podziemia Maria oraz pragnący jedynie spokoju, stroniący od działań wywrotowych Staszek — będzie musiało wejść ze sobą w rozmaite relacje, a ich koegzystencja w ograniczonej przestrzeni mieszkania stanie się pretekstem do kreowania rozmaitych zabawnych sytuacji oraz gagów. Giuseppe i Staszek raz po raz łądzą w łazience — muszą się schować, gdyż przeszkadzają w tajnej działalności kobiety; Włoch podejmuje różne próby zdobycia względów Polki (posuwając się nawet do udawania ataku wyrostka robaczkowego);

<sup>3</sup> Kluczowa była tu, rzecz jasna, Uchwała Sekretariatu KC w sprawie kinematografii z czerwca 1960 roku. Jej przyjęcie miało służyć planom przywrócenia pełnej kontroli władzy nad kinematografią, która powinna spełniać ideowo-wychowawcze zadania, zaspokajać kulturalne potrzeby społeczeństwa i oferować ludziom pracy odpowiednią rozrywkę (na dalszym planie pozostawiając artystyczny wymiar twórczości).

<sup>4</sup> Trzeba jednocześnie podkreślić, iż owa ilość niekoniecznie szła w parze z jakością.

<sup>5</sup> Por. Zwierchowski P., dz. cyt., s. 186. Rammel I., „*Dobranoc, ojczyzno kochana, już czas na sen...*” *Komedia filmowa lat sześćdziesiątych* [w:] *Syndrom konformizmu? Kino polskie lat sześćdziesiątych*, pod red. Miczka T., Madej A., Katowice 1994, ss. 74–77.

Staszek stara się w nic nie angażować i cierpliwie znosić panujące wokół zamieszanie, a Maria usiłuje zapanować nad tą niecodzienną sytuacją i nadal realizować swoje konspiracyjne zadania. Na oczach widzów rozgrywa się więc farsa z udziałem niewielkiej liczby aktorów, w ograniczonej przestrzeni, niczym na teatralnej scenie. Owa teatralna konwencja sprawia, że ciężar utrzymania komediowego tonu filmu spoczywa w dużej mierze na aktorach, którzy grają postacie zbudowane na zasadzie ostrego kontrastu (rozważna Polka vs romantyczny Włoch, wycofany pesymista Staszek vs ekstrawertyczny optymista Giuseppe, energiczna działaczka podziemia vs jej niechętny do podejmowania ryzyka brat itd.)<sup>6</sup>. Konwencji tej nie przełamują ani nie unieważniają te partie filmu, w których akcja przenosi się poza mieszkanie. Tu także bowiem poszczególne sceny rozgrywają się wedle zasad zaczerpniętych z teatralnej farsy.

Wraz z rozwojem akcji filmu i kolejnymi wydarzeniami następuje jednak pewna modyfikacja postaw oraz odwrócenie biegunów. Staszek wykaże się nie lada sprytem w konfrontacji z Niemcami i (nie do końca świadomie) stanie sprawcą poważnego zamieszania w ich szeregach, by w finale trafić ostatecznie do lasu, do partyzantki. Z kolei Giuseppe, który początkowo wydaje się w nowej sytuacji bardzo zagubiony, stopniowo odnajdzie się w konspiracyjnej rzeczywistości i okaże bardzo użyteczny. Dzięki swej zaradności oraz włoskiemu mundurowi, który staje się „przepustką” do sprawnego poruszania się po okupowanym mieście, zdobywa dla sprawy (i dla pięknej Marii) kolejne sztuki broni. W końcu także bezkompromisowa i samodzielna Maria, zauroczona przystojnym przybyszem, znajdzie w nim oparcie oraz dobrego partnera do wspólnych już działań.

### **Z ziemi włoskiej do okupowanej Polski**

Od strony fabularnej mamy tu zatem do czynienia z realizacją schematu, w którym „obcy” wkracza w nowe dla niego środowisko, co staje się pretekstem do wykreowania rozmaitych zabawnych sytuacji związanych z tym, że ów przybysz nie do końca wie, co i dlaczego dzieje się wokół niego. „Chciałem, by *Giuseppe w Warszawie* oddawał zaskoczenie cudzoziemca, który dociera do Warszawy. Kiedy mówi: »Przekłęta Warszawa«, to znaczy, że czegoś takiego się nie spodziewał. Jest to zadziwienie człowieka, który nie wie, co jest wokół niego grane” — tak o swoich intencjach mówił w jednym z wywiadów sam Lenartowicz<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Farsowość tę podkreśla również muzyka autorstwa Wojciecha Kilara, w której raz pobrzmiewają tony marszowe, a innym razem nuty przywodzące na myśl utwory włoskie. Motywem przewodnim filmu jest jednak melodia stanowiąca ciekawe opracowanie okupacyjnej piosenki *Siekiera, motyka*, pojawiająca się w kilku różnych instrumentacjach.

<sup>7</sup> Wyżyński A., *Zawsze trzeba być sobą – rozmowa z reżyserem Stanisławem Lenartowiczem*, „Kino” 2006, nr 469, s. 37.

Co istotne, owym „obcym” jest Włoch — wciąż wróg, ale jednak dla Polaków bardziej akceptowalny z dość oczywistych powodów. Jak słusznie zauważa Jerzy Eisler, mimo iż „(...) faszyzm włoski poprzedzał niemiecki narodowy socjalizm, to jednak w Polsce — ze względu na ogrom niemieckich zbrodni popełnionych tutaj w latach II wojny światowej — często i łatwo zapominamy o tym, że »ludzie Mussoliniego« potrafili być nie mniej okrutni i brutalni od »ludzi Hitlera«”<sup>8</sup>. Włoch nie był zatem przez polskiego widza postrzegany jako agresor i okupant w takim samym stopniu jak żołnierz niemiecki. Mógł więc zostać obsadzony w roli bohatera pozytywnego. Co więcej, twórcy filmu zadbali o to, aby już od samego początku niejako „oddzielić” Włocha od niemieckich żołnierzy. Już w pierwszych scenach rozgrywających się w pociągu jadącym z frontu wschodniego widać wyraźnie, że Giuseppe nie jest „jednym z nich”. Niemieccy żołnierze bawią się, podczas gdy on śpi. Podczas ataku nie ucieka razem z nimi, tylko w przeciwnym kierunku. Także protekcjonalny, nieco lekceważący stosunek, z jakim traktują Włocha w rozmaitych sytuacjach niemieccy towarzysze broni, sprawia, iż Giuseppe od razu jawi się bardziej jako „swój” niż „ich”, jako „obcy”, ale jednak nie wróg (tym bardziej, że wywoływany do odpowiedzi przez Polaków od razu deklaruje „Hitler kaput”, a zapytany po chwili, czy także „Mussolini kaput” — potwierdza i zostaje poczęstowany bimbrem oraz ogórkiem jako „swój chłopak”).

Ten pozytywny wizerunek wzmocniony został oczywiście przez zestaw stereotypowych cech przypisywanych mieszkańcom Italii, których postrzega się często jako pogodnych, łatwo nawiązujących kontakty ekstrawertyków, rozmiłowanych w dobrym jedzeniu i winie, skłonnych do romansów, a zarazem przywiązujących wagę do więzi rodzinnych (w szczególności zaś do relacji z matką). Wszystkie one znalazły swoje odzwierciedlenie w postaci Giuseppe, dzięki czemu jawi się on jako bohater mogący zyskać aprobatę i sympatię widzów.

Z postacią cudzoziemca wiąże się rzecz jasna nie tylko zestaw stereotypów, które można wygrywać, budując komediowe sytuacje, ale także kwestia różnic kulturowych i bariery językowej. Te również stały się w *Giuseppe w Warszawie* materiałem do kreowania komizmu postaci, sytuacji i języka. Są to zarówno próby mówienia po polsku podejmowane przez Giuseppe, jaki i próby udawania Włocha czynione przez Staszka, który musi wyjść na ulicę w mundurze nowego współlokatora, czy wreszcie próby nawiązania kontaktu z Włochem inicjowane przez rozmaitych Polaków. Tu także do głosu dochodzą stereotypy.

— *Roma, Italia, solo mio, dolce far niente!* — Staszek próbuje udawać Włocha przed niemieckim kapitanem, starając się naśladować charakterystyczny akcent, intensywnie

---

<sup>8</sup> Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, „Pamięć.pl” Biuletyn IPN 2012, nr 7, s. 56.

nie gestykując i wymawiając kilka włoskich słów oraz zwrotów, które są mu znane. Wcześniej w podobnym stylu popisywał się znajomością włoskiego przed straganową barmanką. *Tenorino, Caruso, belcanto, bambini* — przemawia z kolei do Włocha jeden z Polaków, chcąc zachęcić go do zaśpiewania piosenki w ojczystym języku. Także niektóre konspiracyjne hasła przybierają formę włoskich przysłów lub cytatów z literackiej klasyki: *Vedi Napoli...* — rzuca na powitanie jeden z konspiratorów, *...e poi muori* — dopowiada Giuseppe, *Lasciate ogni speranza...* — rzuca Polak, a Włoch natychmiast wskazuje źródło cytatu (oraz dopowiada *...voi ch'ètrate*). Od razu też znajduje sobie w członku podziemia o pseudonimie „Satyr” kompana i do rozmowy, i do wypitki. Przez cały czas włoski miesza się tu z polskim, niemieckim, a nawet angielskim, zaś próby nawiązania kontaktu (i wynikające z nich nieporozumienia) stają się ważnym źródłem oraz nośnikiem humoru.

### **„Milcz, jak do mnie mówisz!”**

Ów komizm językowy stał się, obok komizmu postaci oraz żartów sytuacyjnych, które złożyły się na tę filmową komedię omyłek, jednym ze sposobów na ukazanie okupacyjnej rzeczywistości z przymrużeniem oka. Szereg zdań czy dialogów pochodzących z tego obrazu, jak choćby słynne konspiracyjne hasła identyfikujące takie jak: „Czy ropuchy złożyły skrzek?” dodane do zwyczajowego „Dzień dobry” (aby w odpowiedzi usłyszeć: „Bocian pożarł kijanki”) albo „Jest pokarm dla kanarków” (mające sygnalizować, iż zostały zgromadzone zapasy broni) wpisało się na listę kultowych cytatów z polskiego kina. Jednocześnie budowały one obraz okupacji i konspiracji jako swego rodzaju teatru absurdu, w którym działania ludzi podziemia jawią się jako nonsensowne nie tylko przybyszowi z Włoch, ale także widzom. Nieustanne przebieranki, za sprawą których trudno zorientować się, kto jest Niemcem, a kto przebrany działaczem podziemia, wywołują zamieszanie nie tylko w szeregach wroga, ale także wśród samych konspiratorów (jedni nagradzają Giuseppe medalem za to, że zdobył znaczną ilość broni, a po chwili inni przychodzą do niego z wyrokiem śmierci, bowiem okazuje się, że broń tę odebrał także przebrany w niemieckie mundury Polakom idącym na akcję). Równie groteskowe są oczywiście działania Niemców, którzy przedstawieni są jako nieroztropni pijacy, łatwo dające się oszukać i rozbroić fajtlapy czy też łatwowieśni głupcy, którym bez trudu udaje się wmówić niemal wszystko. Bezrefleksyjnie podejmują ataki na własnych ludzi i wdają w strzelaninę wywołaną działaniami Staszka oraz niemieckiego strażnika więzienia Wehrmachtu, który „dorabia” sobie, sprzedając broń polskim konspiratorom (ciekawy epizod w wykonaniu Jaremy Stępowskiego). Wróg widziany z bliska, mający konkretne twarze, jawi się jako przeciwnik słaby, bojaźliwy, nieumiejący zapanować nad tym, co się wokół dzieje.

## Antyheroizacja wojny

*Giuseppe w Warszawie* pokazuje więc wojnę i okupację bez bohaterów, a raczej z bohaterami mimo woli i z przypadku, którzy wcale tacy heroiczni nie są (i być nie chcą). „Nie, nie, proszę państwa. Ja bardzo przepraszam. Nie, nie, ja się kompletnie nie nadaję. Ja dziękuję. Nie, nie, to nie dla mnie. Ja jestem marzyciel. Ja jeszcze mam parę obrazków w życiu do pomalowania. Ja sobie pochodzę po lesie. Pomaluję... Popracuję... Romantycznie”<sup>9</sup> — mówi Staszek, zwracając partyzantom hełm i granaty w końcówce filmu rozgrywającej się w ich leśnej kryjówce. To, że w rolę unikającego zaangażowania Staszka wcielił się właśnie Zbigniew Cybulski, który wcześniej zagrał Maćka Chełmickiego w *Popiele i diamentach* (1958) Andrzeja Wajdy, a więc w postać romantyczną, tragiczną, stanowiącą swoisty, zapisany w zbiorowej pamięci widzów symbol pokolenia walczącego, dodatkowo wzmacnia antyheroiczny wydźwięk filmu. Spojrzenie na wojnę oraz kwestię bohaterstwa z nieco innej perspektywy zaproponował już wcześniej Andrzej Munk w *Eroice* (1958), a potem także w będącym komediodramatem *Zezowatym szczęściu* (1960). Również w tych obrazach wojenna rzeczywistość ukazana jest bez patosu, niekiedy wręcz prześmiewczo, jednak ironia oraz groteska miesza się u Munka z dramatyzmem, a filmy te, zwłaszcza wybitna *Eroica*, stanowią coś więcej niżli prostą farsę rozgrywającą się w wojennej scenerii i kostiumie, oferując widzom głębszą refleksję nad narodową, romantyczną mitologią.

## Giuseppe w Warszawie?

Gdyby zapytać polskich kinomanów o filmy kojarzące im się z Warszawą, o obrazy, których akcja rozgrywa się właśnie w tym mieście, z pewnością wśród wymienianych tytułów znalazłby się również *Giuseppe w Warszawie*. W serwisie Fototeka Filmoteki Narodowej — Instytutu Audiowizualnego można znaleźć szereg zdjęć z planu filmowego oraz fotosów, wśród nich także takie, które przedstawia Marię wraz z Giuseppe jadących rikszą z widoczną w tle warszawską Syrenką<sup>10</sup>. Zdjęcie to pojawia się także na innych stronach internetowych, jako ilustracja informacji o tym filmie<sup>11</sup>, tym samym niejako utrwalając i wzmacniając w zbiorowej świadomości widzów „warszawskość” obrazu Lenartowicza. Tymczasem nie dość, że w samym filmie wcale nie pojawia się taki kadr (bohaterowie jadą wprawdzie rikszą, ale Syrenki nigdzie nie widać), to stolica Polski jest w komedii *Giuseppe w Warszawie* w znacznym stopniu po prostu „podrabiana”. Oczywiście w kinie jest to praktyka częsta — jedno miasto udaje inne, ulica

<sup>9</sup> Na podstawie ścieżki dźwiękowej filmu.

<sup>10</sup> Zob. <http://fototeka.fn.org.pl/filmy/info/646/giuseppe-w-warszawie.html> (wzmiankowane zdjęcie jest opatrzone sygnaturą 1-F-277-61). Warto dodać, iż w owego rikszarza wcielił się Roman Kłosowski.

<sup>11</sup> Zob. <http://www.ekartkazwarszawy.pl/kartka/premiera-filmu-giuseppe-warszawie/>

czy skwer są zbudowane w atelier (dziś konstruuje się je także w użyciu obrazów generowanych komputerowo, tzw. CGI). Podobnie rzecz się miała z komedią *Giuseppe w Warszawie*. Film, w którego tytule pojawia się stołeczne miasto, powstał w atelier Wytwórni Filmów Fabularnych we Wrocławiu, zdjęcia do niego kręcone były w plenerach wrocławskich (Dworzec Główny, ul. Księcia Witolda, ul. Nowa, schody do toalety publicznej na placu Solnym, Teatr Polski) i tylko częściowo warszawskich (ul. Mostowa, ul. Solec, most Poniatowskiego)<sup>12</sup>. Nie znajdziemy jednak w tym obrazie większej ilości stołecznych widoków czy też powszechnie rozpoznawalnych symboli tego miasta. Właściwie gdyby nie tytuł, kilka ujęć lub niemal pojedynczych kadrów (na przykład dająca się zauważyć na dworcu tablica z napisem Warschau czy też widoczna przez moment Kolumna Zygmunta III Wazy — wkomponowana w kadr z tablicą ogłoszeniową, w którą trafia jajko wypełnione czarnym smarem) pozwalających widzowi zidentyfikować jako miejsce akcji właśnie Warszawę, trudno byłoby o jednoznaczne jego określenie. Stolica Polski w filmie Lenartowicza ukazana jest przede wszystkim przez pryzmat mieszkania dwójki warszawiaków, które stanowi centralne miejsce akcji oraz poprzez ledwie kilka powracających scenerii, takich jak choćby wąskie zaułki czy uliczne stragany, przy których odbywa się handel i toczy codzienne życie okupowanego miasta. Właściwie tylko na początku filmu (w trakcie wędrówki Giuseppe po Generalnej Guberni) czy też w finałowej potyczce partyzantów z Niemcami widzimy nieco szersze plany, w pozostałych partiach filmu zdecydowanie dominuje fragmentaryczność ukazywania przestrzeni. „Warszawskość” zdaje się być zatem nie tyle związana z samym miejscem, ile z codziennością i obyczajowością okupowanej stolicy, a przede wszystkim z ludźmi — mieszkańcami wojennej Warszawy, którzy radzą sobie jak mogą w realiach okupacyjnych, starając się nie tracić pogody ducha.

### **Bibliografia:**

- Dąbrowski R., „*Giuseppe w Warszawie*”. *Włoskie perypetie w polskim mieście*, <https://film.org.pl/r/giuseppe-w-warszawie-wloskie-perypetie-w-polskim-mieście-142202/2/>
- Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, „Pamięć.pl” Biuletyn IPN 2012, nr 7, ss. 56–58.
- Rammel I., „*Dobranoc, ojczyzno kochana, już czas na sen...*”. *Komedia filmowa lat sześćdziesiątych* [w:] *Syndrom konformizmu? Kino polskie lat sześćdziesiątych*, pod red. Miczka T., Madej A., Katowice 1994, ss. 58–83.

---

<sup>12</sup> Por. <http://filmpolski.pl/fp/index.php?film=121967>



- Wyżyński A., *Zawsze trzeba być sobą — rozmowa z reżyserem Stanisławem Lenartowiczem*, „Kino” 2006, nr 469, ss. 35–38.
- Zwierzchowski P., *Kino nowej pamięci. Obraz II wojny światowej w kinie polskim lat 60.*, Bydgoszcz 2013.
- Zwierzchowski P., *Przygody Franka Dolasa albo co Giuseppe robił w Warszawie*, „Kwartalnik Filmowy” 2012, nr 77–78, ss. 185–200.



# „Czy ropuchy złożyły skrzek?” — okupacja na wesoło w filmie Stanisława Lenartowicza *Giuseppe w Warszawie* (1964)

Dorota Gołębiowska

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** język polski.

**Cel ogólny zajęć:** Doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji dzieła filmowego, ze szczególnym uwzględnieniem rozpoznawania zastosowanych w nim konwencji gatunkowych.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- poznaje film *Giuseppe w Warszawie* w reż. S. Lenartowicza;
- wykazuje się funkcjonalną wiedzą na temat środków wyrazu właściwych filmowi;
- systematyzuje swoją wiedzę na temat sytuacji mieszkańców okupowanej przez hitlerowców Warszawy;
- rozpoznaje obecne w tekście kultury konwencje gatunkowe;
- wskazuje rodzaje i funkcje komizmu;
- wskazuje obecne w filmie stereotypy i określa ich funkcje;
- wykorzystuje multimedialne źródła informacji oraz dokonuje ich krytycznej oceny;
- gromadzi i przetwarza informacje, sporządza bazę danych;
- porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty.

**Metody pracy:** praca z dziełem filmowym, dyskusja kierowana, elementy lekcji odwróconej, burza mózgów.

**Formy pracy:** praca w małych grupach oraz z całym zespołem.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film *Giuseppe w Warszawie* (1964) w reż. S. Lenartowicza, karty pracy, załączone teksty źródłowe, fotosty z filmu (dostępne na fototeka.fn.org.pl), dostęp do internetu, komputer, rzutnik.

**Słowa kluczowe:** komedia, farsa, konwencja, stereotyp, okupowana Warszawa, konspiracja, antyheroizacja.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Kontynuację zajęć może stanowić debata młodzieży zaproponowana na końcu tego scenariusza.

**Bibliografia:** Eberhard K., *Zbigniew Cybulski*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1976 ■ Lubelski T., *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*, Videograf II, Katowice 2009 ■ Marszałek R., *Kino powojenne. 1945–1989* [w:] *100 lat polskiego filmu. 1908–2008*, Warszawa 2008 ■ *Premiera filmu „Giuseppe w Warszawie”*, artykuł dostępny na stronie: <http://www.ekartkazwarszawy.pl/kartka/premiera-filmu-giuseppe-warszawie/> ■ Szarota T., *Okupowanej Warszawy dzień powszedni. Studium historyczne*, Warszawa 1978 ■ Vogler Ch., *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, Warszawa 2010 ■ Zwierzchowski P., *Przygody Franka Dolasa albo co Giuseppe robił w Warszawie*, „Kwartalnik Filmowy” nr 77–78, 2012, ss.185–200.

Przed zajęciami nauczyciel rozdaje uczniom (lub przekazuje drogą elektroniczną) fragmenty tekstu Jerzego Eislera *Giuseppe w Warszawie* (ZAŁĄCZNIK 1) i prosi o przygotowanie na jego podstawie oraz z wykorzystaniem dostępnych źródeł dotyczących powojennej historii Polski i polskiego kina<sup>2</sup> następujących informacji<sup>3</sup>:

- Jaka była sytuacja polityczna w Polsce na początku lat 60. XX wieku?
- Jakie zmiany zaszły w roku 1956?
- Jakie miejsce w polskim kinie przełomu lat 50. i 60. XX w. zajmowała tematyka wojenna i jak była ona prezentowana?

Prowadzący prosi także, aby w przeddzień zajęć uczniowie obejrżeli film *Giuseppe w Warszawie* w reż. Stanisława Lenartowicza<sup>4</sup> i po seansie wypełnili kartę pracy (ZAŁĄCZNIK NR 2).

## **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

Aby wprowadzić uczniów w klimat zajęć, można przed ich rozpoczęciem jako tło muzyczne wykorzystać fragment ścieżki dźwiękowej filmu *Giuseppe w Warszawie*, np. motyw z melodią *Siekiera, motyka...* lub wersję tej piosenki z filmu *Zakazane piosenki* (1946).

1. Po rozpoczęciu zajęć i zapoznaniu uczniów z głównym ich celem prowadzący inicjuje rozmowę dającą młodzieży możliwość przedstawienia swoich refleksji

---

<sup>2</sup> Można zarekomendować uczniom artykuły dostępne w internetowej Akademii Filmu Polskiego: Marszałek R., *Kino powojenne. 1945–1989* [w:] *100 lat polskiego filmu. 1908–2008*, Warszawa 2008 oraz Lubelski T., *Dwuznaczny urok lat sześćdziesiątych (1962–1969)* [w:] Lubelski T., *Historia kina polskiego. Twórcy, filmy, konteksty*, Videograf II, Chorzów 2009, ss. 246–252.

<sup>3</sup> Nauczyciel może podzielić uczniów na grupy i przydzielić poszczególnym grupom do przygotowania konkretne zagadnienia.

<sup>4</sup> Film dostępny legalnie: <https://www.ipla.tv/wideo/film/Giuseppe-w-Warszawie/ff808f0ddfa62c4735caf32beb4adc77>

i spostrzeżeń związanych z odbiorem filmu. Jeśli zajdzie taka potrzeba, zadaje pytania pomocnicze:

- Jaki jest główny temat filmu?
- Jaki gatunek on reprezentuje? Czy jest to trudne do wskazania?
- Jakie są wasze odczucia i wrażenia po obejrzeniu filmu?
- Co sprawiło wam trudność w odbiorze filmu?
- Jak ten film po 55 latach od premiery odbierany jest przez widzów? Czy jest czytelny i atrakcyjny dla współczesnych odbiorców?

Nauczyciel moderuje rozmowę, stara się dać szansę wypowiedzi wszystkim uczniom, którzy chcą się podzielić swoimi refleksjami i spostrzeżeniami. Zapewne młodzież zwróci uwagę na czarno-białe, momentami dość ciemne zdjęcia. Warto przy tej okazji wspomnieć, że w 2012 r. film wrócił na ekrany po rekonstrukcji cyfrowej. Jako ciekawostkę można zaprezentować klip<sup>5</sup> pokazujący efekty cyfrowej rekonstrukcji *Giuseppe w Warszawie*. Nauczyciel przypomina najważniejsze informacje na temat reżysera filmu.

Stanisław Lenartowicz (1921–2010) to reżyser i scenarzysta filmowy. W czasie II wojny światowej był żołnierzem Armii Krajowej, został aresztowany przez Armię Czerwoną i spędził kilkanaście miesięcy w łagrach Kaługi. Po repatriacji do Polski w 1946 r. osiedlił się we Wrocławiu, gdzie rozpoczął studia polonistyczne, zaś w 1948 r. zdał na reżyserię do Wyższej Szkoły Filmowej w Łodzi. Karierę rozpoczął w Wytwórni Filmów Oświatowych. Zrealizował tu wielokrotnie nagradzane *Miniatury Kodeksu Bohema* (1953). Rozgłos przyniósł mu debiut fabularny *Zimowy zmierzch* (1956) — dziś postrzegany jako pierwszy polski film, który zrywał z regułami socrealizmu. Reżyser ma na swoim koncie filmy kręcone w nurcie polskiej szkoły filmowej (np. *Pigułki dla Aurelii* z 1958 r.). Na dorobek S. Lenartowicza składa się ponad 20 filmów fabularnych i nowel telewizyjnych<sup>6</sup>. Jednak z perspektywy czasu okazało się, że jego najbardziej znanym i popularnym wśród widzów dziełem jest *Giuseppe w Warszawie* (1964).

2. Prowadzący nawiązuje do fragmentu przeczytanego przez uczniów tekstu Jerzego Eislera oraz innych materiałów, do których uczniowie sięgnęli, prosi o przypomnienie informacji, w jakim klimacie polityczno-kulturalnym powstawał film Stanisława Lenartowicza. Uczniowie powinni zwrócić uwagę na:

---

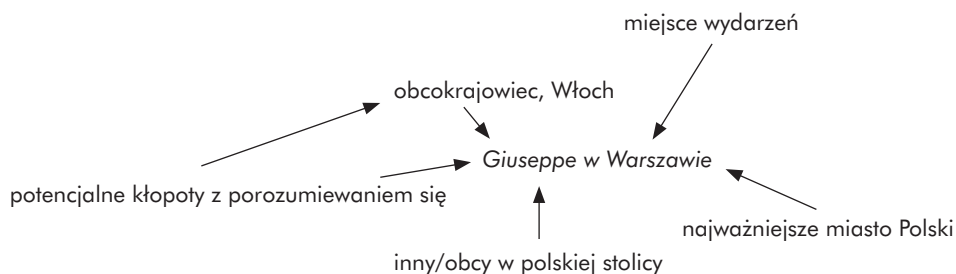
<sup>5</sup> Jest on dostępny na stronie: <http://www.sfkadr.com/pl/movies/35/giuseppe-w-warszawie.html#lg=1&slide=0>

<sup>6</sup> Informacje za: <https://culture.pl/pl/tworca/stanislaw-lenartowicz>

- kluczowe miejsce filmów o tematyce wojennej w pierwszych latach po zakończeniu wojny oraz martyrologiczno-heroiczny ton tych obrazów zdeterminowany nie tylko potrzebą rozliczenia traumy wojennej, ale w ogromnym stopniu także stalinowską cenzurą;
- wpływ przemian politycznych roku 1956 na zmianę sposobu realizacji tematyki wojennej;
- rolę twórców zaliczanych do nurtu polskiej szkoły filmowej podejmujących próby rozrachunku z traumatycznym doświadczeniem wojennym, rewidujących stereotyp polskiego bohaterstwa;
- klimat początku lat 60. XX w. otwierający możliwość opowiadania o wojnie w tonie komediowym.

Nauczyciel podsumowuje, uzupełnia i w razie potrzeby koryguje wypowiedzi uczestników zajęć.

3. Następnie prosi, aby pracując w parach (tak jak siedzą w ławkach), uczniowie zastanowili się, jakie informacje i znaczenia niesie tytuł filmu Stanisława Lenartowicza *Giuseppe w Warszawie*. Prowadzący zapisuje na środku tablicy tytuł filmu. Metodą burzy mózgów uczniowie prezentują swoje propozycje i kolejno zapisują je w odpowiednich miejscach na tablicy. Wspólnie tworzą notatkę w postaci mapy myśli, np.:



Nauczyciel prosi o podsumowanie ustaleń i wyciągnięcie wniosków. Uczniowie zapewne zauważą, że już tytuł sugeruje oparcie osi konstrukcyjnej akcji filmu na pojawieniu się „obcego” w stolicy Polski oraz perypetiach wynikających z trudności w porozumiewaniu się bohaterów.

4. W kolejnej części zajęć, poświęconej omówieniu elementów świata przedstawionego w filmie, uczniowie korzystają z wypełnionej po obejrzeniu filmu karty pracy. Nauczyciel prosi, aby młodzież (pracując ponownie w parach, następnie w grupach 4-osobowych) uzgodniła swoje zapisy w tej karcie. Uczniowie zgłaszają ewentualne rozbieżności, nauczyciel wyjaśnia wątpliwości i pomaga w ustaleniu kwestii spornych.

Następnie prosi przedstawiciele poszczególnych grup o zaprezentowanie informacji na temat czasu i miejsc zdarzeń oraz bohaterów:

- czas wydarzeń — akcja dzieje się w czasie II wojny światowej, we wrześniu 1943 r., co sugeruje scena, w której przez „szczekaczkę” przekazywana jest informacja o kapitulacji Włoch — radości tłumy z tego powodu doświadcza Stanisław przebrany we włoski mundur;
- miejsca wydarzeń — wydarzenia rozgrywają się głównie w mieszkaniu rodzeństwa znajdującym się w częściowo zburzonej kamienicy; na ulicach Warszawy filmowanych przeważnie w wąskich planach; w pociągu; w lesie. Warto tu wspomnieć, że film w przeważającej części powstał we Wrocławiu, a tylko nieliczne sceny kręcone były w stolicy. Można zaprezentować uczniom fotosy z filmu dostępne w zasobach fototeka.org.pl i zwrócić ich uwagę na fotosy, w którego tle znajduje się pomnik Syrenki i zapytać, czy pamiętają ten kadr z filmu. Uczniowie powinni zauważyć, że taki kadr nie pojawił się w filmie<sup>7</sup>;
- bohaterowie — malarz Stanisław wykreowany przez Zbigniewa Cybulskiego, jego siostra Maria — grana przez Elżbietę Czyżewską, tytułowy Giuseppe — włoski dezerterski, w którego roli wystąpił Antonio Cifariello, Muttermilch — strażnik więzienia Wehrmachtu, w którego wcielił się Jarema Stępowski. Bohaterami filmu są też mieszkańcy Warszawy i żołnierze niemieccy.

5. Prowadzący prosi, aby uczniowie zastanowili się i odpowiedzieli, w jaki sposób twórcy przedstawili perypetie sympatycznego Włocha i niezwykłego warszawskiego rodzeństwa. Nawiązuje do poczynionego na początku zajęć ustalenia, że film reprezentuje komedię wojenną i prosi, aby uczniowie wskazali, jakie elementy konwencji gatunkowej komedii odnajdujemy w filmie. Materiałem pomocniczym może być definicja pojęcia konwencja filmowa, którą nauczyciel może wyświetlić na ekranie:

„Konwencje filmowe — przyjęte zarówno przez realizatorów filmów, jak i przez publiczność kinową wzory opowiadania i normy przedstawiania, które czynią kino formą komunikacji umożliwiającej — na zasadzie wzajemnej umowy — przekazywanie znaczeń (...). Tylko na mocy konwencji akceptowana jest pewna sztuczność jako realność w obrębie dzieła sztuki (w filmie np. efekt podzielonego ekranu czy tylna projekcja). Konwencje na zasadzie wyuczenia — umożliwiają błyskawiczne (i automatyczne) rozpoznawanie znaczeń; umożliwiają też umowne przedsta-

---

<sup>7</sup> W tym miejscu zajęć można uczniom pokazać kilka archiwalnych zdjęć dokumentujących życie codzienne w okupowanej Warszawie, dostępnych w fototece na stronie internetowej Muzeum Powstania Warszawskiego (<https://www.1944.pl/fototeka/warszawa-okupowana,98.html>).

wianie znaczeń symbolicznych czy bardziej złożonych abstrakcji na zasadzie powszechnej akceptacji (prostym tego przykładem jest konwencja z klasycznego kina sygnalizująca upływ czasu za pomocą kartek spadających z kalendarza). W tym kontekście trzeba zauważyć, że konwencje z jednej strony ułatwiają rozumienie filmu, z drugiej zaś ograniczają swobodę interpretacyjną widzów, zawężając jej obszar do tego, co wyuczone w trakcie oglądania filmów, które wykorzystywały już te same konwencje (...)”<sup>8</sup>.

Nauczyciel pyta, do czego w tym filmie wykorzystana została konwencja filmowa. Uczniowie powinni zauważyć, że dzięki zastosowaniu tej konwencji widzowie mają świadomość, że przedstawiona w filmie rzeczywistość okupacyjna jest umowna i w żadnym stopniu nie oddaje grozy wojennych przeżyć, a widz zyskuje dystans do tych tragicznych wydarzeń. Ponadto zastosowana ona została do budowania komizmu w filmie.

6. Prowadzący, odwołując się do doświadczeń literackich uczniów i ich wiedzy na temat komedii, prosi o wskazanie, jakie rodzaje komizmu zostały zastosowane w filmie Lenartowicza. Uczniowie zapewne wskażą, że obecny jest tu komizm: postaci, słowny i sytuacyjny. Powinni też zwrócić uwagę, że efekt komediowy podkreśla doskonała muzyka Wojciecha Kilara między innymi stylizowana na walczyk (grany na mandolinie), a innym razem melodia przypominająca znaną okupacyjną piosenkę *Siekiera, motyka...* Warto w tym miejscu przypomnieć uczniom niektóre odmiany komedii (np. burleska, farsa, komedia omyłek, komedia satyryczna) oraz definicję komedii filmowej<sup>9</sup>. W razie potrzeby uczniowie powinni mieć możliwość skorzystania z dostępnych słowników terminów literackich i terminów filmowych.

7. Następnie nauczyciel dzieli klasę na 6 grup. Rozdaje karty pracy (ZAŁĄCZNIK NR 3) i prosi grupy 1 i 2 o uzupełnienie części dotyczącej komizmu postaci, grupy 3 i 4 o opracowanie komizmu słownego, zaś grupy 5 i 6 — części dotyczącej komizmu sytuacyjnego. Prowadzący prosi, aby uczniowie skorzystali z notatek sporządzonych po obejrzeniu filmu. Przed przystąpieniem uczniów do pracy nauczyciel prezentuje fragmenty filmu pokazujące przykłady różnych rodzajów komizmu, np.: 15:40–18:00, 23:50–25:37, 36:40–37:40, 47:30–49:08. Po upływie wskazanego czasu grupy opracowujące to samo zagadnienie konsultują swoje ustalenia, następnie przedstawiciele zespołów relacjonują efekty wspólnej pracy. Wszyscy uzupełniają tabelę, która będzie

<sup>8</sup> Można skorzystać z definicji zawartej w *Słowniku filmu*, pod red. Syska R., Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2010, dostępnej na stronie Akademii Filmu Polskiego: <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/konwencje-filmowe/311>

<sup>9</sup> Tamże, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/komedia/310>

stanowiła część notatki z zajęć. W opracowaniach uczestników powinny znaleźć się następujące informacje:

Grupy 1 i 2: Grany przez Zbigniewa Cybulskiego Stanisław jest kreowany na sa-fandułowatego, całkowicie zdominowanego przez młodszą siostrę malarza, który za wszelką cenę chce odciąć się od rzeczywistości wojennej, co deklaruje wielokrotnie. Mimowolnie jednak zostaje w nią wciągnięty, gdy wychodzi z domu w mundurze włoskiego żołnierza (dzieje się tak z błahego powodu — jego jedyne ubranie jest brudne lub nosi je właśnie Giuseppe). Jest kreowany na zniecierpliwionego zachowaniem siostry i jej przyjaciół (którzy „bawią się” w konspirację) „bohatera mimo woli”. Komiczne są jego uległe wobec siostry zachowania oraz próby stworzenia wyjątkowego dzieła i pozy natchnionego artysty, gdy tymczasem musi „dla chleba” malować ciągle jele-nie na rykowisku. Szczególnie zabawne są sceny grane z Jaremą Stępowskim (w roli niemieckiego strażnika), wraz z którym rozbraja kolejnych niemieckich żołnierzy. Należy docenić talent komediowy Zbigniewa Cybulskiego, który tą rolę polemizuje z zagraną kilka lat wcześniej postacią Maćka Chełmickiego z *Popiołu i diamentu* w reż. Andrzeja Wajdy.

Kontrastowo do postaci Stanisława prowadzona jest postać Marii (wykreowana przez Elżbietę Czyżewską) — jego nieletniej siostry, która brawurowo i dość bezrefleksyjnie zajmuje się działalnością konspiracyjną: zdobywa, przewozi i przechowuje w domu broń, obrzuca wydmuszkami z farbą czy smarem sklepy oznakowane jako „tylko dla Niemców”. Organizuje w swoim domu zajęcia podchorążówki, a w momencie gdy bohaterowie muszą uciekać, nie omieszka wybrać odpowiedniej sukienki. Komizm postaci w przypadku rodzeństwa opiera się między innymi na odwróceniu ról oraz cech stereotypowo przypisywanych kobiecie i mężczyźnie.

Postać Giuseppe (w tej roli znakomity Antonio Cifariello) jest osią konstrukcji komediowej filmu, gdyż pojawia się jako „obcy”, który na początku nie orientuje się w sytuacji: nie zna miasta, języka, sytuacji, obyczajów itd. Włoski żołnierz w trakcie drzemki traci swój karabin, co zmusza go do zmiany planów — nie może wracać do kraju, lecz musi odnaleźć broń. Dość szybko też zyskuje sympatię podróżnych, gdy skwapliwie potwierdza, że „Hitler kaput” i „Mussolini kaput”. Giuseppe jest kreowany na stereotypowego Włocha: kocha swoją mamę i włoskie spaghetti, jest bardzo wrażliwy na urok płci pięknej (z uporem stara się o względy Marii — zyskuje je dopiero, gdy jako podarunek przynosi jej broń). Giuseppe bez większego trudu przystosowuje się do sytuacji i zaczyna współpracować z wojskowym podziemiem (np. prowadzi wykłady z taktyki walk ulicznych).



W filmie stereotypowo pokazani zostali Polacy — w postaci Stanisława możemy się doszukać komediowego odniesienia do bohaterskiego mitu II wojny światowej (nawet jeśli tego nie chce i bardzo się przed tym broni — malarz w końcu zostaje bohaterem), obecne w filmie jest również nawiązanie do przebiegłego warszawskiego cwaniaka (sceny w pociągu i na bazarze), który poradzi sobie w każdej sytuacji (warto uczniom powiedzieć, że ten stereotyp pojawiał się także w satyrze okupacyjnej i warszawskim folklorze miejskim<sup>10</sup>). Stereotypowo nakreśleni są w filmie też Niemcy — niezbyt roztropni, często upijają się, łatwo ich oszukać, są chciwi (sprzedają broń na bazarze), ale także okrutni.

Grupy 3 i 4: Źródłem komizmu słownego są nieporozumienia językowe, mieszanie (kontaminacja) języka polskiego z włoskim („Germańców salutare”) oraz niemieckim, próby wypowiedzi Giuseppe po polsku („Cudo, niech mnie szlag trafi, cudo!”, „Staszek, idź do łazienki”), zabawne hasła konspiratorów („Czy ropuchy złożyły skrzek?”, „Czy pani Alinka chce pastę na karaluchy?”, „Komar wzdycha do kawioru”), wykorzystanie włoskich cytatów z klasyki literackiej (np. z *Boskiej komedii* Dantego Alighieri) jako haseł rozpoznawczych i wynikające z tego nieporozumienia.

Grupy 5 i 6: Komizm sytuacyjny wynika z nieadekwatnej reakcji bohaterów (Giuseppe głośno lamentuje po stracie broni), wzajemnych relacji bohaterów (Maria co kilka chwil odsyła swojego safandulowatego brata do łazienki), zderzenia tragizmu z komizmem (ubrany we włoski mundur Stanisław zaczyna udawać żołnierza włoskiego i doprowadza do odesłania jednego z niemieckich żołnierzy na front wschodni). Źródłem komizmu są tu też nieporozumienia wynikające z przebierania się (charakterystyczne dla farsy, komedii omyłek) — taka scena jest już na początku filmu, gdy Maria wraca do domu z Włochem, a tam czekają mężczyźni w niemieckich mundurach, którzy przed Giuseppe skutecznie odgrywają przeszukanie mieszkania rodzeństwa. Obecne w filmie jest też mieszanie komizmu sytuacyjnego ze słownym — obrażona na Giuseppe Maria mówi: „Precz z moich oczu”, jej brat podchwytuje wiersz Mickiewicza i kontynuuje jego recytację, nadbudowując tym samym dodatkowe, komediowe znaczenie.

8. Prowadzący, podsumowując poprzednią część pracy, pyta uczniów, dlaczego ich zdaniem komedie są bardzo chętnie wybierane przez kinomanów i jaką funkcję mogą spełniać. Uczniowie zapewne wskażą, że komedie poprawiają nastrój, pozwalają

---

<sup>10</sup> Jeśli uczniów zainteresuje temat satyry okupacyjnej, warto im polecić tekst Ryszarda Marka Grońskiego *Satyra czasów okupacji* dostępny na stronie <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/historia/1524897,1,satyra-czasow-okupacji.read>



oderwać się od rzeczywistości, odreagować, dają wytchnienie i pomagają zbudować dystans do niektórych problemów życiowych. Powinni też zwrócić uwagę na funkcje dydaktyczne komedii, które w krzywym zwierciadle (satyrycznie) prezentują cechy, zachowania i postawy znane odbiorcom.

9. Następnie nauczyciel pyta, jakie są obserwacje młodzieży na temat świata wykreowanego przez twórców omawianego filmu? Jaki jest ten świat i jak pokazani są jego bohaterowie? Uczniowie powinni zauważyć, że obraz świata ukazanego w filmie oparty jest na uproszczeniach i stereotypach, bohaterowie w filmie są mocno stypizowani i jednoznaczni. Wyraźnie nakreślona jest granica pomiędzy „dobrymi” i „złymi”. Reżyser zadbał o komfort odbioru filmu przez widzów, których część doskonale pamiętała okupacyjną rzeczywistość i dotąd nie uporała się z traumatycznymi przeżyciami.

10. Na zakończenie tego etapu zajęć prowadzący prosi o wskazanie satyrycznego wydźwięku filmu Lenartowicza. Młodzież powinna zwrócić uwagę na prześmiewczy (aczkolwiek łagodny w tonie) obraz młodych konspiratorów, ich lekkomyślności, niefrasobliwości i braku przygotowania. Maria i współpracujący z nią młodzi ludzie uosabiają „szaleństwo konspiracyjne” — ich działania są pełne dobrych chęci, werwy, spontaniczności, konspiracyjnych znaków i haseł, ale brak w nich logiki oraz odpowiedzialności za siebie i innych. Młodzież z konspiracyjnej podchorążówki często myli piętra, wykład z taktyki wojskowej maskuje prywatką, Giuseppe zostaje odznaczony za zdobycie broni, a za chwilę skazany na śmierć za to samo, gdyż okazało się, że ta broń pochodziła od przebranych za Niemców polskich konspiratorów.

Należy zwrócić uwagę uczniów, że w filmie S. Lenartowicza obecne są wielokrotne nawiązania do etosu bohaterskiego — Polak musi być bohaterem poświęcającym się dla ojczyzny, co Stanisławowi nieustannie przypomina siostra („Zakała, wyrodek. Nawet babcia cierpiała dla sprawy”). Warto zwrócić uwagę na satyryczne pokazanie niezwyklej „przedsiębiorczości” Polaków, którzy bez większego trudu wodzą za nos okupantów.

11. Nauczyciel nawiązuje do wcześniejszego ustalenia, że źródłem komizmu jest pojawienie się postaci „obcego”, który powoli odkrywa specyfikę świata, w którym się znalazł. Prosi, aby uczniowie zastanowili się, jakie elementy życia współczesnej Warszawy (lub innego miasta, innej miejscowości) mogłyby się stać przedmiotem satyry w aktualnej wersji filmu *Giuseppe w Warszawie*? Uczniowie, pracując w czteroosobowych grupach, zapisują na kartkach swoje propozycje (np. potrzeba autokreacji w mediach społecznościowych; relacje sąsiedzkie oparte na zawiści; stereotypowe zachowania związane z korzystnymi zakupami; typowo polski „parawaning” na bałtyc-

kich plażach; zwyczaj całowania kobiet w rękę funkcjonujący jeszcze wśród starszej grupy Polaków itp.). Po upływie wyznaczonego czasu przedstawiają je na forum klasy. Następnie wybierają najciekawszą propozycję (np. poprzez głosowanie) i zastanawiają się wspólnie, jak mogłaby wyglądać przedstawiająca ją scena filmowa. Prowadzący prosi, aby w swojej wizji uczniowie uwzględnili elementy komizmu słownego, sytuacyjnego i postaci.

12. Nauczyciel podsumowuje zajęcia oraz prosi, aby uczniowie pomyśleli przez chwilę nad wnioskami z lekcji i w ramach „rundki” po kolei dokończyli zdanie: Dzisiejsze zajęcia były dla mnie...

13. Prowadzący ocenia pracę uczniów (dając informację zwrotną<sup>11</sup> na temat ich zaangażowania lub wpisując oceny do dziennika) i zadaje pracę domową.

### **PRACA DOMOWA:**

Dla wszystkich:

1. Sporządźcie bibliografię utworów literackich i filmowych, których akcja rozgrywa się podczas II wojny światowej. Zaznaczcie te, w których obecna jest konwencja komediowa.
2. Zapoznajcie się z tekstem *Katharsis w komedii* (ZAŁĄCZNIK NR 4) i odpowiedzcie na pytanie: Jakie znaczenie, według was, miał film Stanisława Lenartowicza dla widzów w 1964 r., a jakie ma dla odbiorców współczesnych. Weźcie też pod uwagę przytoczone na początku zajęć informacje dotyczące tematyki dominującej w polskim kinie powojennym.

Dla chętnych:

1. Pracując w grupie, przygotujcie szkic (scenariusz) etiudy filmowej prezentującej w sposób satyryczny wybrane zjawisko charakterystyczne dla współczesnej Polski. Pamiętajcie o zastosowaniu różnych rodzajów komizmu.
2. Przygotujcie się do debaty dotyczącej tezy: „Śmiać się można ze wszystkiego — konwencja komediowa może być wykorzystywana do opowiadania o wszystkich ważnych i trudnych momentach z życia społeczności i narodu”. Opracujcie argumenty potwierdzające i negujące tę tezę<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Zgodnie z regułami oceniania kształtującego (OK).

<sup>12</sup> Kontynuacją przedstawionych wyżej zajęć może być debata młodzieży dotycząca zaproponowanej tezy. Warto sięgnąć po tę metodę, gdyż kształci ona u młodzieży szereg istotnych umiejętności (np. wypowiadania własnego zdania, formułowania przekonujących argumentów, słuchania głosu innych) oraz wskazuje na istotną rolę dialogu społecznego. Można przeprowadzić debatę według reguł debaty oksfordzkiej. Reguły te wyjaśnia filmik: <https://www.youtube.com/watch?v=wqnYhugoixo>

## ZAŁĄCZNIK NR 1

Fragment tekstu Jerzego Eislera *Giuseppe w Warszawie*:

„(...) Pamiętając o tym, że II wojna światowa była bodaj najważniejszym, a na pewno najtragicznym wydarzeniem w ponadtysiącletnich dziejach Polski, trudno się dziwić, iż przez prawie dwadzieścia lat od jej zakończenia w kinie polskim powracano do niej niemal zawsze w tonie martyrologiczno-dramatycznym. Zresztą przez kilka lat, w okresie apogeum stalinizmu w Polsce, o ile nie liczyć kilku obrazów o charakterze jawnie propagandowym, prawie wcale nie realizowano filmów wojennych. Potem, po przemianach politycznych 1956 roku, w ramach określonych przez cenzurę odreagowywano to w wielu dziełach »polskiej szkoły filmowej«.

Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych powstały obrazy, które na zawsze weszły do kanonu polskiego filmu wojennego. Ukazywały one, jak *Wolne miasto* w reżyserii Stanisława Różewicza, *Orzeł* Leonarda Buczkowskiego czy *Lotna* Andrzeja Wajdy — przy wszystkich ograniczeniach oraz historycznych błędach, nieścisłościach czy wręcz przekłamaniach — różne aspekty Września 1939 roku. Częściowo zapomniane, a zawierający znakomite dokumentalne wstawki z walk lotniczych w czasie Bitwy o Anglię, film *Historia jednego myśliwca* w reżyserii Huberta Drapelli opowiadał o udziale w tych walkach polskich lotników. Z kolei *Zamach* Jerzego Passendorfera — nawiązujący do najgłośniejszej akcji bojowej Armii Krajowej w okupowanej Warszawie, czyli zastrzelenia w biały dzień w centrum tzw. niemieckiej dzielnicy gen. Franza Kutschery — początkowo krytykowany za nadmierną swobodę w traktowaniu faktów (na przykład ukazanie akcji, która w rzeczywistości została przeprowadzona 1 lutego 1944 roku, w realiach wiosenno-letnich), z czasem został zaakceptowany także przez przedstawicieli środowiska akowskiego, a nawet niektórych uczestników tamtej głośnej akcji. Wreszcie, w *Kanale* i *Eroice* Andrzej Wajda oraz Andrzej Munk sięgnęli po wątki związane z Powstaniem Warszawskim, o którym do niedawna w Polsce publicznie mówiono jedynie w sposób skrajnie tendencyjny, urągający pamięci bohaterów.

Na parę rzeczy warto jednak zwrócić uwagę. Po pierwsze — w latach triumfów »polskiej szkoły filmowej« — od czasu wprowadzenia na ekrany w 1955 roku filmu w reżyserii Jana Rybkowskiego *Godziny nadziei* — przez ponad dziesięć lat nie zrealizowano ani jednego filmu, który opowiadałby o zwycięskich walkach »ludowego« Wojska Polskiego w końcowym okresie II wojny światowej. Po drugie — w przeciwieństwie do pierwszych lat powojennych, kiedy to m.in. w *Zakazanych piosenkach*, *Mieście nieujarzmionym*, *Ostatnim etapie* czy zwłaszcza w *Ulicy granicznej* podejmowano kwestię relacji polsko-żydowskich w czasie okupacji i poruszano problematykę

Zagłady ludności żydowskiej — w popaździernikowym filmie problematyka ta była raczej słabo reprezentowana, co było nie tylko następstwem ograniczeń cenzuralnych.

Wreszcie, po trzecie, a to dla niniejszych rozważań jest najważniejsze, chociaż wątki komediowe, nawiązujące do okupacyjnej codzienności, pojawiały się już we wcześniej zrealizowanych filmach, takich jak *Zakazane piosenki*, *Café pod Minogą* czy *Eroica*, to jednak długo nie mogła powstać polska komedia wojenna. Wydaje się, że filmowcy trafnie odczytywali nastroje społeczne i dobrze rozumieli, że po tak wielkiej traumie, jaką społeczeństwo przeżyło w latach 1939–1945, Polacy sami zdecydują, w którym momencie będą w stanie śmiać się na filmach tego typu. Pewien precedens zresztą już był. W początku lat sześćdziesiątych sporym powodzeniem w Polsce cieszyła się francuska komedia *Babette idzie na wojnę* w reżyserii Christiana-Jaque'a, w której tytułową rolę zagrała będąca u progu wielkiej międzynarodowej kariery Brigitte Bardot.

#### Okupacja na wesoło

Jednak na oryginalną polską komedię wojenną trzeba było poczekać jeszcze parę lat. Dopiero w 1964 roku w odstępie siedmiu miesięcy miały swoje premiery dwa pierwsze filmy tego typu: najpierw w styczniu obraz Tadeusza Chmielewskiego *Gdzie jest generał* (nawiasem mówiąc, zarazem jeden z pierwszych filmów o walkach żołnierzy »ludowego« Wojska Polskiego z Niemcami w końcowym okresie wojny), później, w sierpniu, *Giuseppe w Warszawie* w reżyserii Stanisława Lenartowicza. Te dwa filmy łączy osoba grającej główne role kobiece, jednej z najpopularniejszych ówczesnych polskich aktorek, Elżbiety Czyżewskiej (...)<sup>13</sup>.

#### ZAŁĄCZNIK NR 2

Karta pracy z filmem *Giuseppe w Warszawie* — ukierunkowanie odbioru filmu

Po obejrzeniu filmu odpowiedzcie na pytania:

1. Kiedy rozgrywa się akcja filmu?

.....

2. Jakie elementy świata przedstawionego wskazują na ten właśnie czas akcji?

.....

.....

3. Gdzie mają miejsce wydarzenia?

.....

---

<sup>13</sup> Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, „Pamięć.pl” Biuletyn IPN 2012, nr 7, ss. 56–57.

4. Jakie zaobserwowałaś/eś elementy obrazu filmowego sytuujące akcję w tytułowej Warszawie?

.....  
.....  
.....

5. Jakie postacie występują w filmie? (wymień je)

.....  
.....  
.....

6. Jakie wydarzenia, wypowiedzi, zachowania bohaterów szczególnie zapadły ci w pamięć?

.....  
.....  
.....

7. Jakie aspekty życia codziennego mieszkańców okupowanej Warszawy zostały ukazane?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Inne uwagi i spostrzeżenia po obejrzeniu filmu:

.....  
.....  
.....

### ZAŁĄCZNIK NR 3

Rodzaje komizmu w filmie *Giuseppe w Warszawie* — karta pracy

Analizując rodzaje komizmu, zwróćcie szczególną uwagę na obecne w filmie stereotypy, tematy i zagadnienia stanowiące oś sytuacji i wypowiedzi komicznych, ewentualne tematy, których wam tu zabrakło.

Rodzaje komizmu	Przykłady	Zastosowane środki wyrazu (w tym filmowe)
Komizm postaci	Stanisław — Maria — Giuseppe — Muttermilch — Polacy — Niemcy —	
Komizm słowny	Nieporozumienia językowe — Hasła, cytaty i powiedzenia — Nawiązania, skojarzenia — Inne —	
Komizm sytuacyjny	Wynikający z obecności „obcego” — Celowe zachowania bohaterów — Zderzenie tragizmu z komizmem — Inne —	

#### ZAŁĄCZNIK NR 4

Fragment książki Christophera Voglera *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*:

„Katharsis komedii

Według klasycznego greckiego schematu w dramatycznym przedstawieniu musi być zachowana równowaga — inaczej będzie ono zbyt przytłaczające i wyczerpujące. Grecy dodali komedię do rytualnych spektakli, by stanowiła wytchnienie od emocjonalnej intensywności tragedii, oferując widzom katartyczny śmiech.

Komedia należy do *plerosis*, czyli do tej części rytualnego cyklu, której istotą było napełnienie. Kiedy już opróżnianie i oczyszczanie dokonało się, nadchodził czas na ponowne napełnienie ducha i ciała czymś zdrowym, smacznym, afirmatywnym, co stymulowałoby Wzbudzenie i Radowanie się.

Słowo »komedia« pochodzi od słowa »komos«, które oznaczało zabawę, biesiadę, dziką hulankę bądź orgię. W najdawniejszych czasach rytuały Wzbudzenia obejmowały wielkie uczyty z jedzeniem, pićciem i wszelkiego rodzaju uciechami. Radosny nastrój tego czasu był wyrazistym przeciwieństwem dla ponurego tonu poprzedzającego go okresu Umartwiania i Oczyszczenia.

(...) Wedle Greków dwie lub trzy pokaźne dawki tragedii powinny wystarczyć do umartwienia i do oczyszczenia, natomiast doskonałym zwieńczeniem cyklu rytualnego jest jedna porcja komedii. Dzięki takiej stawie człowiek mógł stanąć u progu nowej pory roku odświeżony, oczyszczony psychicznie i duchowo, odrodzony i radosny (...)»<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Vogler Ch., *Podróż Autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*, Warszawa 2010, s. 400.

# Życie codzienne w okupowanej Warszawie oczami żołnierza włoskiego

Robert Przybysz

**Adresat zajęć:** uczniowie liceum, klasy I, II i III szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** historia w klasie I i III, historia i społeczeństwo w klasie II.

**Cel ogólny zajęć:** Poszerzanie wiedzy uczniów na temat sytuacji w okupowanej Warszawie z wykorzystaniem filmu *Giuseppe w Warszawie*.

## **Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- przedstawia sytuację polityczną na ziemiach polskich w latach 1939–1944;
- omawia życie codzienne ludności okupowanej stolicy Polski przed powstaniem warszawskim;
- identyfikuje cechy charakterystyczne okupacji niemieckiej na ziemiach polskich;
- umiejscawia fabułę filmu w czasie i przestrzeni;
- rozumie rolę komedii filmowej w ukazaniu rzeczywistości II wojny światowej;
- kształci postawy szacunku dla przeszłości jako podstawy tożsamości narodowej;
- formułuje pojęcie tradycji jako części historii;
- umie funkcjonalnie wykorzystywać zasoby internetu i inne źródła wiedzy.

**Metody pracy:** elementy wykładu, samodzielne korzystanie z internetu, wyszukiwanie informacji i tworzenie notatek, praca z filmem fabularnym, praca ze źródłem pisanym i ikonograficznym.

**Formy pracy:** praca z całą klasą, praca w grupach, praca indywidualna.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Stanisława Lenartowicza *Giuseppe w Warszawie* (1964), podręcznik *Po prostu historia*, WSiP, Warszawa 2015, ss. 208–217, podręcznik *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, WSiP, Warszawa 2013, ss. 208–214, *Od niepodległości do niepodległości*, *Historia Polski*, IPN, Warszawa 2010<sup>1</sup>, ss. 152–171, podręcznik *Zrozumieć przeszłość. Część 4. Dzieje najnowsze po 1939 roku*, Nowa Era, Warszawa 2015, ss. 57–66, Atlas historyczny, *Od starożytności do współczesności*, szko-

---

<sup>1</sup> Podręczniki dla całej klasy uzyskałem nieodpłatnie od BEP IPN Oddział w Łodzi w 2011 r.



ły ponadgimnazjalne, Nowa Era, Warszawa 2013, ss. 122–125, <http://filmpolski.pl> strona filmu *Giuseppe w Warszawie*<sup>2</sup>.

**Słowa kluczowe:** Giuseppe, okupacja, łapanki, szmugiel, Warszawa.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Bartoszewski W., *1859 Dni Warszawy*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1974 ■ Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, „Pamięć.pl” Biuletyn IPN 2012, nr 7, ss. 56–58 ■ Landau L., *Kronika lat wojny i okupacji*, t. I–III, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1962–1963 ■ Olczak M., *Życie codzienne mieszkańców Warszawy w okresie okupacji niemieckiej 1939–1945*, „Ludność i dzieci w okupowanej Warszawie 1939–1945. Symposium”, Fundacja Moje Wojenne Dzieciństwo, Warszawa 2011, ss. 11–28 ■ Surgiewicz S., *Warszawskie ciuchcie*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1972 ■ Zarota T., *Okupowanej Warszawy dzień powszedni. Studium historyczne*, Warszawa 1978 ■ Zach H., *Mój wróg, moja miłość. Pamiętnik dziewczyny z okupowanej Warszawy*, Poradnia K, Warszawa 2016.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. W celu efektywniejszego wykorzystania jednostki lekcyjnej wskazane jest, aby uczniowie w ramach wcześniej zadanej pracy domowej kształcili umiejętność wyszukiwania informacji w internecie i samodzielnie obejrzeni film *Giuseppe w Warszawie*. W razie problemów z jego wyszukaniem, nauczyciel może wysłać indywidualnie, link do filmu<sup>3</sup>.

2. Prowadzący sprawdza pracę domową z poprzedniej lekcji. Wskazani uczniowie, korzystając z zeszytów lekcyjnych, wskazują w atlasie historycznym podział ziem polskich po 1939 r., z uwzględnieniem późniejszych zmian po 1941 r.

3. W klasach II i III na lekcji historii oraz historii i społeczeństwa nauczyciel wręcza notatkę dotyczącą tematyki okupacji ziem polskich w czasie II wojny światowej do samodzielnego przyswojenia (ZAŁĄCZNIK NR 1). W klasie I szkoły ponadgimnazjalnej na lekcji historii prowadzący dzieli uczniów na 4 grupy i podaje zadania do opracowania.

Grupa nr 1: Na podstawie treści podręcznika, ss. 208–212, scharakteryzujcie politykę i działania okupanta niemieckiego wobec narodu polskiego na terenach wcielonych do III Rzeszy i w Generalnym Gubernatorstwie. Pracę zacznijcie od przeczytania Źródła l., w podręczniku, s. 217.

---

<sup>2</sup> <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=121967>

<sup>3</sup> <https://www.ipla.tv/wideo/film/Giuseppe-w-Warszawie/ff808f0ddfa62c4735caf32beb4adc77>

Grupa nr 2: Na podstawie treści podręcznika, ss. 212–214, scharakteryzujcie politykę i działania okupanta radzieckiego wobec narodu polskiego na terenach okupowanych. Zwróćcie szczególną uwagę na zbrodnię w Katyniu.

Grupa nr 3: Na podstawie treści podręcznika, ss. 215–216, scharakteryzujcie postawy Polaków i Żydów wobec Holocaustu.

Grupa nr 4: Na podstawie treści podręcznika, ss. 216, omówcie, jaki był los Polaków na Kresach.

Nauczyciel prosi reprezentantów grup o przedstawienie wykonanej pracy i ewentualnie uzupełnia brakujące informacje<sup>4</sup>.

4. Następnie prowadzący wyświetla na dużym ekranie stronę filmu *Giuseppe w Warszawie* z wortalu [filmpolski.pl](http://filmpolski.pl), uczniowie zapoznają się z twórcami filmu, aktorami i streszczeniem fabuły oraz galerią zdjęć. Nauczyciel informuje, w postaci pogadanki, o oryginalności i specyfice tego dzieła komediowego.

Jak na lata, w których powstał, *Giuseppe w Warszawie* był filmem bardzo odważnym. Niewiele do tego czasu nakręcono filmów traktujących okupację z przymrużeniem oka. Reżyser przedstawił ją od strony obyczajowej, codziennej, zwykłej — choć także dramatycznej. Pokazał, że nawet w tak tragicznym okresie warszawiaków nie opuszczało poczucie humoru<sup>5</sup>. Oddajemy głos samemu autorowi filmu, Stanisławowi Lenartowiczowi: „Moją intencją było zrobienie filmu, który nieco inaczej pokaże okupację — przyznawał po latach reżyser w cytowanym już wywiadzie dla »Kina«. Filmów martyrologicznych było już sporo, a mnie się wydawało, że pora w końcu pokazać, że Polacy umacniali swoją odwagę i swoje morale poczuciem humoru i robili Niemcom kawały. W jakimś stopniu to humor chronił społeczeństwo przed załamaniem. Polacy nie dali się psychicznie stłamsić, mieli poczucie humoru i dystans do tego wszystkiego, co straszne i niebezpieczne. Przecież na tym polegała nasza siła”<sup>6</sup>.

Nauczyciel może także wykorzystać poniższy fragment autorstwa wybitnego krytyka filmowego, Aleksandra Jackiewicza, który pisał: „Komedia Lenartowicza, wydaje się, osiągnęła to, czego nie osiągnęła u nas chyba żadna, w każdym razie w takim stopniu; pośrodku białego dnia, pośrodku zainscenizowanego wiernie życia — pokazała okupacyjny swoisty dowcip jednego z najdziwniejszych miast”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Scenariusz\_lekcyj\_38\_Polacy\_wobec\_okupantow\_w\_czasie\_II\_wojny\_swiatowej.pdf

<sup>5</sup> <http://www.ekartkazwarszawy.pl/kartka/premiera-filmu-giuseppe-warszawie/>

<sup>6</sup> <https://culture.pl/pl/tworca/stanislaw-lenartowicz>

<sup>7</sup> Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, „Pamięć.pl” Biuletyn IPN 2012, nr 7, s. 58.

5. Nauczyciel zachęca uczniów do podzielenia się wrażeniami wyniesionymi z filmu. Pyta o emocje, jakie wzbudził w nich obraz tak przedstawionych warszawiaków z tamtych czasów, o formę przekazu, jego wiarygodność i skuteczność. Przytacza słowa reżysera filmu: „Chciałem, by *Giuseppe w Warszawie* oddawał zaskoczenie cudzoziemca, który dociera do Warszawy. Kiedy mówi: »Przeklęta Warszawa«, to znaczy, że czegoś takiego się nie spodziewał. Jest to zdziwienie człowieka, który nie wie, co jest wokół niego grane”<sup>8</sup>.

6. W trakcie swobodnej rozmowy prowadzący próbuje skłonić uczniów do refleksji nad sensem podejmowania w kulturze i życiu publicznym tematów historycznych, prowokuje do dyskusji nad celowością powrotu do przeszłości, nad naszym współczesnym, osobistym stosunkiem do historii. Wskazuje przykłady bohaterów filmu: „jadącego na przepustkę sympatycznego żołnierza włoskiego Giuseppe Santucci (Antonio Cifariello), żywiolową konspiratorkę Marię (Elżbieta Czyżewska) jej safandulowatego, stroniącego od działań konspiracyjnych brata (Zbigniew Cybulski). W wyniku splotu różnych zdarzeń cała trójka trafia do jednego mieszkania. Wraz z Giuseppe poznajemy okupacyjną rzeczywistość łapanek, czarnego rynku, wszechobecności Niemców, godziny policyjnej, zaciemniania okien i konspirację z przymrużeniem oka. Mamy więc tajne zebrania, przechowywanie smaru do broni w jaskach, których oczywiście musi spróbować nierozgarnięty Włoch, mieszkanie, gdzie każdy przedmiot ma swoje miejsce i swoje konspiracyjne znaczenie, a wchodzący zamiast zwyczajowego »dzień dobry« mówią: »Czy ropuchy złożyły skrzek«”<sup>9</sup>.

Na koniec tego fragmentu lekcji nauczyciel wraz z uczniami formułują wspólnie definicję „tradycji” jako tej części historii, która zostaje uznana przez zbiorowość za społecznie ważną, konstruktywną dla współczesności i przyszłości. Prowadzący pyta, co składa się na tradycję — młodzież z pomocą nauczyciela wskazuje na:

- obyczaje (np. sposób ubierania się);
- poglądy;
- wierzenia;
- sposób myślenia i zachowania;
- normy etyczne (kodeks wartości) i społeczne<sup>10</sup>.

7. W kolejnej części lekcji nauczyciel prosi uczniów o przygotowanie notatki w dowolnej formie na temat tego, jak wyglądało życie w okupowanej Warszawie. Praca odbywa

<sup>8</sup> Wyżyński A., *Zawsze trzeba być sobą — rozmowa z reżyserem Stanisławem Lenartowiczem*, „Kino” 2006, nr 469, s. 37.

<sup>9</sup> <http://www.ekartkazwarszawy.pl/kartka/premiera-filmu-giuseppe-warszawie/>

<sup>10</sup> <http://www.stylowy.net/data/edu/0/21.pdf>

się w grupach złożonych z 3 osób. Notatka powinna zawierać odpowiedzi na podane przez nauczyciela pytania:

- jakie działania podjęli bohaterowie?
- z jakimi przejawami życia okupacyjnego się stykali?

Prezentacja wyników pracy:<sup>11</sup>

- widok mężczyzn w niemieckich mundurach (polskiej konspiracji, Wehrmachtu, SS);
- działania zbrojne podziemia (wysadzenie pociągu);
- braki organizacyjne konspiracji (wręczenie orderu i wyrok śmierci);
- walki partyzanckie w lasach (odnalezienie Beretty Fiat 22015);
- szmugłowanie żywności (scena w pociągu)<sup>12</sup>;
- łapanki (na peronie, na bazarze);
- nadmierne spożywanie alkoholu (kilka scen);
- zrujnowane budynki mieszkalne (drzwi otwierane przez Giuseppe);
- godzina policyjna i przymus zaciemnienia (ostrzał okna po konwersacji Włocha);
- braki energii elektrycznej (lampa karbidowa);
- szukanie sposobów szkodenia wrogowi (kradzież broni i jej przemyt);
- posługiwanie się szyfrem przez konspiratorów (pukanie do drzwi „Chopin”, „Bocian pożarł kijanki”, „Przywieziono pokarm dla kanarków”, „Czy ropuchy zniosły skrzek?”<sup>13</sup>);
- mały sabotaż (rzucanie jajkami wypełnionymi farbą w restaurację dla Niemców);
- bieda (główny bohater śpi pod własnym płaszczem);
- brak żywności (Giuseppe stoi w długiej kolejce po chleb w cywilnym stroju);
- kuchnia włoska (dwie sceny z konsumpcją spaghetti);
- tęsknota głównego bohatera za ojczyzną (spotkanie z „Satyrem” i rozmowa po włosku);
- okazywanie sympatii żołnierzowi włoskiemu (wskazywanie drogi, częstowanie alkoholem itp.);
- bariera językowa (trudności w komunikowaniu się różnych nacji);
- wykorzystywanie „szekaczek” w przekazie propagandowym (informacja o kapitulacji Włoch 8 IX 1943);
- sympatia warszawiaków dla Włoch (Staszek w mundurze włoskim na ramionach wiwatujących mieszkańców: „Ludzie, ja Polak, ze Skierniewic...”);

---

<sup>11</sup> Wyniki zostały opracowane w oparciu o zajęcia przeprowadzone w klasie II C, Publicznego Liceum Ogólnokształcącego Uniwersytetu Łódzkiego, w dniu 24 IV 2019 r. Uczniowie w trakcie projekcji filmu, na dwóch jednostkach lekcyjnych, mieli za zadanie wypisać w punktach, na zakodowanych kartkach, elementy życia codziennego w okupowanej Warszawie.

<sup>12</sup> <https://ssh.apsl.edu.pl/baza/wydawn/ssh017/jasioneek.pdf>

<sup>13</sup> Koper S., *Historia wiecznie żywa, Giuseppe w Warszawie*, „Do Rzeczy” 2015, nr 33, s. 69.

- romansowanie polskiej dziewczyny z żołnierzem wrogiej armii<sup>14</sup>;
- negatywny stosunek Niemców do innych narodowości (częste wulgaryzmy w języku niemieckim);
- częste kontrole dokumentów (Ausweis, Kenkarta itp.)<sup>15</sup>;
- stosowanie kontaminacji<sup>16</sup> w konwersacji (łączenie języków np. „spierdalenie”);
- czarny rynek i paserstwo („komu, komu bo idę do domu”);
- tajne nauczanie (ćwiczenia podchorążówki pod pozorem zabawy);
- zdominowanie życia publicznego przez Niemców (niemieckie filmy w kinach, lokale i sklepy tylko dla Niemców, dominacja języka niemieckiego w przestrzeni publicznej).

Nauczyciel uświadamia uczniom, że w ten sposób żyli w czasie okupacji nie tylko warszawiacy, ale także większość Polaków.

8. Na zakończenie nauczyciel odtwarza fragment filmu „ku pokrzepieniu serc”, kiedy to niemieccy żołnierze z różnych formacji wzajemnie rozbrajają się na ulicach, przy okazji niejednokrotnie ostrzeliwując się i wywołując chaos w całym mieście. Następnie jesteśmy świadkami, jak są karani przez przełożonego śmiercią bądź zesłaniem na front wschodni<sup>17</sup>.

Podczas tej sceny nauczyciel zatrzymuje film (1:24:02) na fragmencie, gdzie ukazany jest plakat z napisem: „Anglio! Twoje dzieło!” Plakat ten prezentowany jest jako źródło ikonograficzne na ekranie (ZAŁĄCZNIK NR 2). Uczniowie mają za zadanie określić elementy propagandowe plakatu.

### **PRACA DOMOWA:**

Jako pracę domową, proponujemy wypełnienie przez uczniów miniankiety na temat kina historycznego (ZAŁĄCZNIK NR 3).

#### **ZAŁĄCZNIK NR 1**

„Sytuacja ludności polskiej pod okupacją niemiecką i radziecką podczas II wojny światowej.

I. Terytorium zajęte przez III Rzeszę.

1. Tereny bezpośrednio wcielone do III Rzeszy.

<sup>14</sup> Zach H., *Mój wróg, moja miłość. Pamiętnik dziewczyny z okupowanej Warszawy*, Poradnia K, Warszawa 2016, s. 152.

<sup>15</sup> <http://www.fpnpl.pl/edukacja/Dokumenty.pdf>

<sup>16</sup> <https://sjp.pwn.pl/sjp/kontaminacja;2564459.html>

<sup>17</sup> Eisler J., *Giuseppe w Warszawie*, dz. cyt., s. 58.

a) cele okupacji — biologiczne wyniszczenie ludności polskiej i germanizacja tych terenów w ciągu 10 lat;

b) metody:

- wysiedlanie ludności polskiej, w szczególności z Wielkopolski, Pomorza i łódzkiego w latach 1939–1941 wysiedlono ok. 700 tys. osób;
- kolonizacja zajętych obszarów — osiedlanie osadników niemieckich, którzy przejmowali majątki po wywłaszczonych Polakach — w latach 1939–1941 osiedlono ok. 200 tys. osób;
- niemczenie niewywiezionej ludności poprzez podpisywanie Niemieckiej Listy Narodowej (*Deutsche Volksliste*). Szczególny nacisk wywierano na ludność Śląska i Pomorza (górali, Mazurów, Kaszubów);
- likwidacja szkolnictwa polskiego, instytucji naukowych i kulturalno-oświatowych;
- wywiezienie bądź zniszczenie zbiorów muzealnych;
- polityka masowych egzekucji, które dotknęły przede wszystkim wybitnych reprezentantów społeczeństwa polskiego — naukowców, przedstawicieli administracji, ludzi kultury, oficerów;
- wywózki do obozów koncentracyjnych Dachau, Buchenwald, Sachsenhausen, Mauthausen;
- wywózki części ludności na roboty do Niemiec;
- konfiskata majątku publicznego (1940) i części majątku prywatnego;
- wymiana pieniędzy — wprowadzenie marki niemieckiej. Polak mógł wymienić 500 złotych w stosunku 1 marka: 2 złote; przed wojną za 1 złotego można było kupić 2 marki — była to waluta słabsza;
- likwidacja prasy polskiej;
- germanizacja nazw miejscowości: np. Poznań — Posen, Łódź — Litzmannstadt.

2. Tereny okupowane przez III Rzeszę — Generalne Gubernatorstwo.

a) cele okupacji — całkowite wykorzystanie surowców naturalnych, wyzyskanie taniej siły roboczej — Polacy mieli zostać wykorzystani, a następnie wyeliminowani.

b) metody:

- likwidacja organizacji politycznych;
- pozostawienie szkolnictwa podstawowego i zawodowego o okrojonym programie przy jednoczesnej likwidacji szkolnictwa średniego i wyższego;
- utrzymanie języka polskiego i niektórych instytucji: PCK, PKO, Granatowej Policji, Rady Głównej Opiekuńczej (organizacja charytatywna);
- likwidacja instytucji naukowych i kulturalno-oświatowych: kin, muzeów, teatrów, bibliotek; udostępnienie kin o specjalnym programie, grabież dzieł sztuki;

- eksterminacja wybitnych przedstawicieli polskiej inteligencji; aresztowanie 183 profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego;
- eksterminacja przedstawicieli polskiego życia kulturalnego i politycznego, np.: Akcja AB — wymordowanie ponad 100 osób, w tym Janusza Kusocińskiego, Macieja Rataja, Mieczysława Niedziałkowskiego (1940);
- likwidacja polskiej prasy z wyjątkiem wydawnictw okupacyjnych;
- wywózki na roboty do Niemiec;
- narzucenie wysokich kontyngentów rolnikom;
- segregacja rasowa, specjalne sklepy, kawiarnie dla Niemców, reglamentacja żywności, demontaż maszyn i urządzeń przemysłowych, utrzymanie drobnych przedsiębiorstw;
- łapanki, aresztowania i tortury stosowane wobec osób podejrzanych o działalność konspiracyjną bądź posiadanie radia;
- wprowadzenie godziny policyjnej;
- tworzenie obozów koncentracyjnych w Oświęcimiu, Stutthofie, Treblince;
- konfiskata majątku publicznego i części prywatnego, wymiana pieniądza — wprowadzenie marki niemieckiej i nowego złotego — tzw. *młynarki*;
- eksterminacja ludności żydowskiej;
- pozbawienie ludności żydowskiej majątku (1940);
- zamknięcie Żydów w gettach (powstały we wszystkich większych miastach);
- skazanie Żydów na śmierć głodową;
- wywóz do obozów zagłady w Auschwitz-Birkenau, w Majdanku i innych.

## II . Terytorium okupowane przez ZSRR.

1. Cele okupacji radzieckiej — całkowita rusyfikacja tych terenów, zagarnięcie polskich dóbr materialnych i wprowadzenie radzieckiego systemu politycznego. Eksterminacja i wynarodowienie ludności pochodzenia polskiego. Wychowanie pozostałej ludności w duchu marksistowsko-leninowskim.

### 2. Metody:

- aresztowania żołnierzy i oficerów, polskiej inteligencji (przedstawiciele administracji państwowej, terytorialnej, nauczycieli, lekarzy itp.), przemysłowców, właścicieli ziemskich;
- deportacje ludności do Kazachstanu (Azja Środkowa), do północnej części ZSRR, na Syberię. Objęły one aresztowanych wraz z rodzinami: luty 1940 — ok. 220 tys. osób, kwiecień 1940 — ok. 320 tys. osób, czerwiec–lipiec 1940 — ok. 240 tys. osób;
- konfiskata majątków ziemskich;

- nacjonalizacja przemysłu, transportu, banków — wprowadzenie radzieckiego systemu gospodarczego;
- w rękach radzieckich znalazło się ok. 230 tys. jeńców polskich, których umieszczono w obozach, więzieniach i łagrach. M.in. około 5,7 tys. oficerów, policjantów, żołnierzy Korpusu Ochrony Pogranicza umieszczono w obozach w Starobielsku, Kozielsku i Ostaszkowie. Jeńcy polscy zostali wywiezieni z tych obozów między kwietniem a majem 1940 r. i zlikwidowani. Do dnia dzisiejszego udało się odnaleźć 4253 ciała w lesie katyńskim (jeńcy obozu w Kozielsku). Groby pozostałych oficerów zlokalizowano w okolicach Charkowa (jeńcy ze Starobielska) i w Miednoje koło Tweru (jeńcy z Ostaszkowa);
- represje wobec Kościoła katolickiego — zamykanie świątyń, konfiskata majątku, prześladowania księży katolickich, zakazano nauki religii;
- wcielenie mężczyzn do Armii Czerwonej (obywatelstwo radzieckie);
- wymieniono walutę — wprowadzono rubel na miejsce złotego w stosunku 1:1 lecz zablokowano wszystkie konta bankowe. Należy pamiętać, że przed wojną rubel był znacznie słabszy od złotego;
- niszczenie sztuki polskiej i dóbr kultury narodowej;
- grabież dzieł sztuki;
- językiem oficjalnym — język białoruski lub ukraiński;
- wprowadzenie radzieckiego systemu nauczania (rusyfikacja szkół);
- zamknięto polskie wydawnictwa i zlikwidowano polską prasę;
- ZSRR zachował pozory prawa — reprezentacja Polaków w Radzie Najwyższej<sup>18</sup>.

## ZAŁĄCZNIK NR 2

„Niemiecki plakat propagandowy przedstawia brytyjskiego premiera Arthura N. Chamberlaina na tle zbombardowanej w 1939 r. Warszawy. Na plakacie znajduje się także ranny w przegranej przez Polskę wojnie obronnej 1939 r. polski żołnierz, wymownym gestem pokazujący odwróconemu politykowi stosy poległych i palące się warszawskie domy. »Anglio! Twoje dzieło!« — krzyczy. Plakat miał być groźbą dla Polaków, którzy odrzucili współpracę z III Rzeszą. Przy pomocy tego plakatu Niemcy chcieli powiedzieć, że Wielka Brytania nie wywiązała się ze swych sojuszniczych zobowiązań wobec Polski. Plakaty o takiej treści rozlepiali Niemcy w zajętych przez siebie polskich miastach i miasteczkach. Plakat istniał także w wersji francuskiej (...).

<sup>18</sup> <http://tomaszewska.com.pl/oprac.sytuacja.polakow.pod.okupacja.pdf>



Autorem wersji francuskiej (i najprawdopodobniej również polskiej) był Theo Matejko, będący jednym z wybitnych propagandzistów na służbie III Rzeszy<sup>19</sup>.



#### ZAŁĄCZNIK NR 3<sup>20</sup>

Pytania do uczniów	Odpowiedzi uczniów
1. Czy chodzisz do kina (lub oglądasz w telewizji) filmy o tematyce historycznej? Jeśli tak, podaj epoki, problemy, które Cię szczególnie interesują w kinie historycznym.	
2. Wymień tytuły filmów opartych na materiale historycznym (np. z okresu II wojny światowej).	
3. Czego oczekujesz od kina historycznego? Jaki sposób prezentacji przeszłości najbardziej Ci odpowiada?	

<sup>19</sup> <http://cyfrotka.pl/ebooki/ebook/p0406164i040>

<sup>20</sup> <http://www.stylovy.net/data/edu/0/21.pdf>

# VI

## ***Miasto nieujarzmione. „Robinson warszawski” (1950) Jerzego Zarzyckiego***

- 172** **Tekst filmoznawczy: Historyczna prawda i ideologiczne kłamstwo**  
Kamila Żyto
- 182** **Scenariusz zajęć: „Półkownicy” pokolenia Kolumbów, czyli kulisy polskiej kinematografii powojennej**  
Marta Kasprzak
- 191** **Scenariusz zajęć: Rola propagandy w kinie polskim w okresie stalinowskim**  
Robert Przybysz

# Historyczna prawda i ideologiczne kłamstwo — *Miasto nieujarzmione. „Robinson warszawski”* (1950) Jerzego Zarzyckiego

Kamila Żyto

*Miasto nieujarzmione* (obraz, który pierwotnie miał nosić tytuł *Robinson warszawski*) to nie tylko opowieść o kilku wojennych miesiącach z dziejów Warszawy, ale także film o niezwykle zawikłanej historii powstawania oraz dzieło stanowiące świadectwo przemian ideologicznych i politycznych, jakie zachodziły w czasie, gdy je tworzono. Można więc powiedzieć, że za sprawą filmu Jerzego Zarzyckiego zyskujemy dostęp do trzech różnych „historii”:

- a) tej, która rozgrywa się w filmie między październikiem 1944 a początkiem 1945 roku, a jej uczestnikami są Rafalski, Andrzej i Krystyna;
- b) tej, która stała się udziałem twórców filmu (przede wszystkim Jerzego Andrzejewskiego, Czesława Miłosza oraz Jerzego Zarzyckiego), toczącej się między 1946 a 1950 rokiem, a więc momentem powstania pomysłu opowieści a premierą gotowego dzieła;
- c) wreszcie historii powojennej Polski, kiedy kształtowało się socjalistyczne państwo, zaprzęgające w tryby politycznej propagandy kulturę i do 1956 roku bezwzględnie kształtujące jej oblicze.

Punkt drugi i trzeci są ze sobą ściśle powiązane, trudno byłoby mówić o nich osobno. Losy *Robinsona warszawskiego* (scenariusza napisanego przez Miłosza i Andrzejewskiego) to przykład tego, jak komunistyczne władze kraju wpływały na twórców i instrumentalnie traktowały sztukę, która — przede wszystkim — stanowiła oręż ideologiczny w ręku nowych władz. Nie sposób dokonać analizy filmu, nie znając kulis jego powstania. Choć te były wielokrotnie i szczegółowo relacjonowane przez historyków kina (i nie tylko)<sup>1</sup>, trzeba je choćby skrótowo przypomnieć.

---

<sup>1</sup> Zob. Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego — „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 86, s. 190–208; Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków, Universitas 2015; Kempna-Pieniążek M., *Robinson zdradzony*, „Art Papier” 2011, nr 12 (180), dostępne przez: <http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=132&artykul=2948>

## Od historii o Robinsonie do opowieści o Warszawie

Z historią filmu *Miasto nieujarzmione* (pierwotnie *Robinson warszawski*) od początku związany był Jerzy Andrzejewski, wówczas pisarz na dorobku, szczerze wierzący w socjalizm, potem współscenarzysta Andrzeja Wajdy przy adaptacji *Popiołu i diamentu* (1958), od lat 60. opozycjonista. To on podpisał z Wytwórnią Filmową Wojska Polskiego umowę na napisanie „scenariusza filmowego filmu pełnoprogramowego”<sup>2</sup> i to on do momentu jego powstania stał na straży owej „pełnoprogramowości”. Na kolejnym etapie prac dołączył Czesław Miłosz, poeta, prozaik. Wspólnie już napisali historię mężczyzny, który po powstaniu warszawskim ukrywa się w ruinach miasta oraz staje się świadkiem ostatecznej jego zagłady. Pomysł opowieści wyszedł, jak wynika z korespondencji między pisarzami, od późniejszego noblisty. Bez wątpienia też była ona inspirowana rozmową, jaką obaj przeprowadzili z Władysławem Szpilmanem, pianistą, najbardziej znanym warszawskim robinsonem, do której doszło najprawdopodobniej w Krakowie. Szpilman spisał swoje wspomnienia i wydał je nieco później: najpierw były one drukowane w odcinkach w „Przekroju”, potem ukazały się w formie książki *Śmierć miasta 1939–49* opracowanej przez Jerzego Waldorffa<sup>3</sup>. W *Mieście nieujarzmionym* odnajdziemy jednak już tylko dalekie echa tych inspiracji: w filmie dwukrotnie pojawia się scena z fortepianem (jeden tkwi zagrzebany w gruzowisku, w jego klawisze uderza Rafalski, na drugim *Sonatę księżycową* gra niemiecki oficer<sup>4</sup>); przez chwilę w kadrze pojawia się też płaskorzeźba przypominająca pośmiertną maskę Chopina, wisi ona na ścianie płonącego mieszkania. Główny bohater filmu, Piotr Rafalski, ze Szpilmanem nie ma nic wspólnego. Innym punktem odniesienia dla scenarzystów z całą pewnością była ich wyprawa z Łodzi do Warszawy, którą przedsięwzięli wiosną 1945 roku, już po zaakceptowaniu projektu przez mocodawców z WFWP. Z pewnością widok zniszczeń zrobił na nich olbrzymie wrażenie. To właśnie obrazy ruin i zgłiszczy stolicy, a także ujęcia przedstawiające jej podpalanie

<sup>2</sup> Cyt. za: Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał...*, dz. cyt., s. 191. Z dokumentacji dotyczącej projektu *Robinson warszawski* znajdującej się w warszawskim Muzeum Literatury, dział rękopisów, sygnatura 1598.

<sup>3</sup> Pamiętniki Szpilmana zostały ponownie wydane w 1998 roku w wielu krajach na całym świecie. Na ich podstawie Roman Polański w 2002 roku nakręcił swój oscarowy film *Pianista* (*The Pianist*).

<sup>4</sup> Scena ta, jak trafnie dowodzi Sylwia Kołos, sugeruje Szpilmana jako domniemanego bohatera, ale antycypuje także film Polańskiego oraz zderza na zasadzie antytezy barbarzyństwo niemieckiego okupanta z jego kulturowymi i cywilizacyjnymi aspiracjami [podobny zabieg znajdziemy w *Pasażerze* (1963) Andrzeja Munka]. Kołos S., *Od „Robinsona warszawskiego” do „Pianisty”, czyli problemy z wojenną biografią artysty* [w:] *Kino polskie wczoraj i dziś. Kino polskie wobec II wojny światowej*, pod red. Zwierzchowski P., Mazur D., Guzek M., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 64.

i wyburzanie metodycznie przeprowadzane przez Niemców, dominują w ostatecznej wersji dzieła, skutecznie marginalizując inne wątki. Miejsce bohatera inspirowanego postacią Szpilmana zajęła Warszawa, to ona oraz jej przeszłość — koniec końców — staje się głównym bohaterem filmu.

Czesław Miłosz inaczej formułował swoje pierwotne zamierzenia. *Robinson warszawski* miał być opowieścią z ducha egzystencjalną i przedstawiającą losy jednostki skazanej na samotność w ginącym mieście; historią skupioną na desperackiej walce człowieka o przetrwanie, skoncentrowaną na prostych, codziennych czynnościach, takich jak zdobywanie pożywienia czy schronienia. Rafalski miał doświadczać wszystkiego tego, co stało się udziałem bohatera książki Daniela Defoe *Przypadki Robinsona Crusoe*. W filmie naturę bezludnej wyspy zastępuje pogrążone w chaosie miasto, niebezpiecznych tubylców o kanibalistycznych zapędach — bestialstwo nazistów, zaś Piętaszka — Krystyna (pomysł Andrzejewskiego). Tadeusz Lubelski pisze: „Niesamowita przygoda samotnego człowieka wśród szczątków świata zrównanego z ziemią, sfilmowana w plenerze ciągnących się po horyzont ruin zburzonego miasta, mogła przekształcić się w niezapomniany obraz »podróży do kresu człowieczeństwa«, jaką w połowie dwudziestego stulecia przeżyła ludzkość. (...) widz śledzić miał ewolucję psychiczną Rafalskiego, splecioną z losem ginącego miasta. Finałowa śmierć głównego bohatera miała być wyobrażeniem końca pewnego świata. Wkroczenie do Warszawy Rosjan sugerowało, że na gruzach tego starego świata rodzi się jakiś nowy świat, nieznan<sup>5</sup>. *Robinson warszawski* pomyślany był jako dzieło mroczne i pesymistyczne w swej wymowie, opisujące, jak cywilizacja dotarła do kresu swojej drogi i pogrążyła się w oparach absurdu oraz chaosie, a jednostka ludzka skazana jest już tylko na zwierzęcą egzystencję w świecie, w którym nie ma żadnych moralnych wartości i żadnej nadziei na lepsze jutro, co najwyżej na horyzoncie majaczy niepewna przyszłość. Można zaryzykować stwierdzenie, że *Robinson*, gdyby powstał, byłby być może pierwszym polskim filmem *noir*, bliskim klimatem takim dziełom jak *Trzeci człowiek* (*The Third Man*, 1949) Carola Reeda. Miasto zaś miało stanowić wizualny ekwiwalent wewnętrznego stanu ducha bohatera.

Władze kinematografii od razu wysunęły szereg zastrzeżeń sygnalizujących, że oczekują dzieła odmiennego w wymowie. Krytykowano pasywną postawę bohaterów, wątpliwość konfliktów dramaturgicznych, brak polityczno-historycznej oceny samego powstania, które zapoczątkowało hekatombę miasta, ale — jak z perspektywy cza-

---

<sup>5</sup> Lubelski T., *Historia kina...*, dz. cyt., s. 157.

su łatwo się domyśleć — chodziło o „nieprawidłowości” w wymowie ideologicznej. Miłosz i Andrzejewski przystąpili do poprawek; wprowadzono, między innymi, większą liczbę postaci, zmieniono zakończenie. Niewiele to pomogło, z czasem pojawiały się coraz to nowe zarzuty. Film nie poruszał kwestii powstania warszawskiego, a na tym temacie władzom kinematografii zależało. Po tym, jak projekt trafił w ręce Jana Marcina Szancera, prace nad nim ugrzęzły w martwym punkcie. Było to w 1948 roku, kiedy Polska wchodziła już w okres socrealizmu. Kolejnych przeróbek dokonywali Andrzejewski z Zarzyckim. Pierwotnie Zarzycki miał reżyserować film wspólnie z Janiną Cękałską, partnerką, a później pierwszą żoną poety, ale ten — w obliczu dokonanych zmian — z projektem przestał się utożsamiać i wycofał swoje nazwisko z czołówki. Jego przyjaciel, Andrzejewski, brał udział w projekcie do końca, choć widział, jak wypaczana jest jego idea. Wersji scenariusza oraz wersji samego filmu między 1945 a 1950 rokiem powstało wiele. Ta, która dziś jest dostępna, to dzieło mocno okaleczone, można powiedzieć, że *Miasto nieujarzmione* powstało na zgliszczach *Robinsona warszawskiego*, a pierwotna koncepcja filmu podzieliła losy przedwojennej stolicy i także została zrównana z ziemią.

Przyczynił się do tego słynny Zjazd w Wiśle z 1949 roku (zdjęcia kręcono w latach 1948–1949), w trakcie którego ogłoszono zasady realizmu socjalistycznego. Sztuka miała umacniać i utrwalać przemiany ustrojowe, brać czynny udział w budowie państwa socjalistycznego, jak pisał Zbigniew Pitera: „Film jako sztuka najbardziej masowa ma być nie tylko wiernym, artystycznym odzwierciedleniem tych przemian, lecz wnikając w ich sens i ukazując cel, winien je przyspieszać”<sup>6</sup>. Kierując się zapewne tą myślą, *Miasto nieujarzmione* przemontowywano, poprawiano oraz dostosowywano do wymogów nowych czasów i nowych władz.

### **Warszawa — od złamanej latarni do nadwiślańskiej Syrenki**

Zmiana tytułu projektu z całą pewnością nie była przypadkowa. W swoim nowym brzmieniu wyraźnie wskazywał on, że bohaterem jest Warszawa — miasto tysiąca ludzi, których wojna z niej wypędziła. W jednej ze scen widzimy zresztą ostatnich warszawiaków opuszczających stolicę, porzucających mieszkania i dobytek. Jednocześnie akcent zostaje przesunięty z opowieści o losach pojedynczego człowieka na dzieje zbiorowości, której miasto staje się reprezentantem. Warszawa zostaje podstawiona za kolektywne „my”, które komunistyczna propaganda tak wysoko ceniła. To Warszawa — co słyszymy za sprawą monologu zza kadru — „nikczemnie zdradzona i oszukana,

---

<sup>6</sup> Pitera Z., *Walka o film realizmu socjalistycznego. Zjazd filmowy w Wiśle*, „Film” 1949, nr 22, s. 8.

wydana została na pastwę ognia i miecza hitlerowskiego”. Jej tytułowe „nieujarzmienie” stanowi zaś korelat postawy całego narodu. Co ciekawe, w jednej z wersji filmu znajdowała się stanowiąca ramę kompozycyjną sekwencja przedstawiająca powojenne losy miasta: wszystko miało się zaczynać od sceny pokazującej moment podjęcia decyzji przez członków rządu o odbudowie stolicy, a kończyć się jej obrazem z roku 1949<sup>7</sup>. Chodziło z jednej strony o wzmocnienie optymistycznego wydźwięku filmu, z drugiej zaś o podkreślenie „sprawczej” mocy nowych władz. Pokazanie Warszawy, która odradza się niczym Feniks z popiołów, z pewnością stanowiłoby zabieg o dużej sile propagandowego rażenia. Tym samym film składałby obietnicę odrodzenia się całego kraju oraz potwierdzał dotrzymanie proklamowanych w Wiśle postulatów. W dziele Zarzyckiego sekretarz Polskiej Partii Robotniczej deklaruje jedynie, że miasto zostanie odbudowane. Piotr Zwierzchowski podkreśla, że „Akcent został położony w równym stopniu na »śmierć«, jak i »narodziny« miasta”<sup>8</sup>.

W ostatecznej wersji filmu napisom czołowym towarzyszy obraz przedstawiający ruiny stolicy, w kadrze wyeksponowana zostaje złamana w pół, kaleka i stercząca złowieszczą między gruzami latarnia. Nie pełni ona swoich funkcji, ale smutno przypomina, że kiedyś była tu ulica, świeciło się światło i tętniło życie. Obrazy przedstawiające szczątki ulicznych latarni, które nieodmiennie sterczą pośród rozrzuconych cegieł, powracają w filmie jeszcze kilkakrotnie. Pejzaż stolicy widziany okiem kamery prezentuje się rozpaczliwie, w większości ujęć szkielety domów majaczą na tle nieba, resztki budynków podpalane lub wysadzone w powietrze bezwładnie opadają na ziemię, tworząc trudne do pokonania zwałowiska gruzu, wszędzie unosi się pył i kurz, panuje chaos. Zdjęcia mają charakter dokumentalny i obliczone były na oddziaływanie autentyzmem. Co znaczące, nie ma ani ulic, ani chodników, nie można rozpoznać skrzyżowań, placów, skwerów, są tylko zgłiszcza i pogorzelsko. Choć bohaterowie odnoszą się do konkretnych miejsc (np. oddział Andrzeja stacjonuje w remizie), to trudno je zidentyfikować. Od czasu do czasu w dialogach padają nazwy ulic czy budynków, ale jedynie napisy na tabliczkach zdradzają tożsamość zrównanych z ziemią miejsc. Warszawa to już tylko gruzy, pod którymi — niczym kryjące się w ruinach szczury — wegetują Nieliczni ocaleni z pożogi warszawscy robinsonowie lub bojownicy o wolność. Owo znaczące spotkanie członków partii komunistycznej odbywa się w piwnicy.

<sup>7</sup> Patrz Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał...*, dz. cyt., s. 206.

<sup>8</sup> Zwierzchowski P., *O śmierci w filmie socrealistycznym* [w:] *Kino polskie wobec umierania i śmierci*, pod red. Zwierzchowski P., Mazur D., Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 84.

Obraz zniszczeń i ich rozmiar wybrzmiewają za sprawą skontrastowania ruin z tym, co było. Jedna z kluczowych scen rozgrywa się we wnętrzu ocalałego mieszkania, do którego trafia Rafalski. Tu czas się zatrzymał, na stole stoi szampan, na ziemi widzimy porozrzucane dziecięce zabawki, na ścianach wiszą kilimy, a w szafach płaszcze i futra. Piękne meble, schludne wnętrza, opuszczone przez swoich lokatorów, stanowią smutne widmo przeszłości, obraz świata zastygłego *in media res*. Muzyka dochodząca z włączonego adaptera wydaje się na moment wypełniać przestrzeń mieszkania życiem. Można odnieść wrażenie, że właściciele wyszli tylko na moment, a wszystko toczy się normalnym trybem, jednak spokój zakłóca wybuch. Adapter gra co prawda nadal, ale piosenka złowieszczo się zapętla. Sen o dawnej Warszawie zostaje gwałtownie przerwany.

Istotne znaczenie ma też rzeka, która staje się osią miasta, jej kręgosłupem, ale i przestrzenią liminalną, granicą. Na jednym jej brzegu trwa zagłada, drugi, na którym stacjonuje sowiecka armia, zostaje oswobodzony, stanowi obietnicę wolności. Dwa brzegi Wisły to przeszłość i przyszłość, śmierć i życie, rozpacz i nadzieja. Bohaterowie filmu chcą za wszelką cenę przepłynąć przez rzekę, a więc przetrwać. To w trakcie kolejnej próby przekroczenia Wisły ginie Julek, najmłodszy z bohaterów filmu, kilkunastoletni chłopiec, zaś ostrzał i desant skupiają się wokół jej koryta. Gdy wody rzeki wreszcie zamarzną, zamienia się w pomost wiodący ku lepszemu jutru (Andrzej i Krystyna po lodzie dostają się na drugą stronę).

W filmie Zarzyckiego wojna wydaje się toczyć o stolicę Polski, która przeraża się w miasto-symbol wszystkich zniewolonych i uciemiężonych przez faszystów narodów Europy. Warszawa staje się kwantyfikatorem ich losu. W sekwencji przedstawiającej naradę niemieckiego dowództwa i w wypowiedzi lidera Polskiej Partii Robotniczej funkcjonuje ona w podobny sposób, ma stanowić „przykład” dla całego kontynentu. Unicestwienie Warszawy jest także symbolicznym wymierzaniem kary przez Hitlera tym, którzy jej bronili, jest zemstą na cywilach, powstańcach, żołnierzach. Analogicznie w ostatnich scenach ocalenie miasta funkcjonuje jako nagroda — jeden z generałów radzieckiej armii przekazuje polskim dowódcom rozkaz Stalina, który brzmi: „rozgromić hitlerowców i oswobodzić Warszawę”, a wcześniej słyszymy, że Polacy zasłużyli sobie na taki przywilej. Droga polskiej armii wiedzie zaś „ku Tobie Warszawo”. Troskę o losy stolicy wykazują w scenie z okopów zwykli żołnierze czekający na wkroczenie do miasta, którzy wcześniej mieszkali na Solcu czy Bemowie. W usta dowódców scenarzyści włożyli następujący dialog:



- Jedno ich [żołnierzy — K.Ż.] tylko gnębi.
- Wiem, Warszawa... — mówi polski generał ze smutkiem w głosie.
- Właśnie.

W filmie nazwa stolicy odmieniana jest więc przez wszystkie przypadki i staje się ona obiektem troski całego wojska. Nic dziwnego, że ostatnia scena rozgrywa się nad Wisłą i przedstawia żołnierzy wspinających się na pomnik Syrenki warszawskiej, będącej symbolem i herbem miasta. Co ciekawe, jest to jeden z nielicznych monumentów, które nienaruszone przetrwały wojnę.

### **Między indywidualnym pesymizmem a zbiorowym wysiłkiem**

Pierwotna koncepcja filmu zakładała przedstawienie losów człowieka, który samotnie stara się przetrwać zagładę okupowanego miasta, zмага się z własną bezradnością i staje się świadkiem absurdu wojny. Bez wątpienia opierała się na historii, której ós stanowił bohater zindywidualizowany, a kluczowy elementem było ukazanie jego stanu psychiczno-emocjonalnego. Rafalski miał w pierwotnym założeniu zginąć w finale opowieści. Nie był to z całą pewnością typ postaci zgodny z dyrektywami nowej sztuki. Bierny, pasywny, wyalienowany robinson nie stanowił dobrego wzorca wychowawczego, nie mógł stać się orędownikiem nowego, nadchodzącego porządku.

W *Mieście nieujarzmionym* bohaterowie skonstruowani są na socrealistyczną modłę, ich indywidualne cechy charakteru zostają z znacznym stopniu ograniczone, reprezentują raczej postawy i ludzkie typy niż złożone ludzkie osobowości. Rafalski to bohater, który w największym stopniu został poddany modyfikacji. Po pierwsze, jest znacznie starszy niż Szpilman, którego miał przypominać. Po drugie, nie posiada żadnych korzeni, nic nie wiemy o jego przeszłości, rodzinie, światopoglądzie. Poznajemy go, gdy właśnie zamierza uciec z Warszawy, z całą pewnością nie reprezentuje postawy heroicznej. Zostaje zaskoczony przypadkowym wybuchem mającym miejsce w piwnicy, w której przechowywał broń powstańców Armii Ludowej. Uwięziony w mieście, okazuje się człowiekiem umiejącym sobie poradzić, operatywnym i przezornym, ale — jak się wydaje — bezideowym. Jaki jest charakter jego relacji z Krystyną, dlaczego postanawia jej pomóc? — nie jest to jasne. Piotr jest typem bohatera nieufnego i nieprzekonanego, pasywnego i niezdecydowanego, pozbawionego optymizmu oraz zachowawczego, choć oczywiście okazuje się skłonny do odwetu w obliczu niemieckiego okrucieństwa. Po śmierci Janka w gniewie rzuca granatem w kierunku hitlerowskich żołnierzy. Postać ta zapowiada pojawienie się tych bohaterów kina socrealistycznego, którzy dopiero przejdą ideologiczną metamorfozę. Choć udaje mu się ocaleć, to nie widzimy go przepływającego się przez skutą lodem Wisłę, nie towarzyszy też polskiemu wojsku zmierzającemu w kierunku Berlina.

Jego antytezą są pozostali bohaterowie — głównie Krystyna i Andrzej, ale też Janek i Julek. Cechuje ich młodość, witalność, pozbawieni wahań bez obaw patrzą w przyszłość pełni wiary i nadziei na lepsze jutro. Janek i Julek giną śmiercią heroiczną i stają się symbolem poświęcenia oraz niezbędnej ofiary „za sprawę”. Obaj wykazują się heroizmem i dużą samodzielnością. Zwłaszcza Julek, kilkunastoletni kapral, wciąż ryzykuje życie, biegając po Warszawie, węsząc i podpatrując działania Niemców. To jednak postaci drugoplanowe, słabo zarysowane. Więcej uwagi Zarzycki i Andrzejewski poświęcili Krystynie oraz Andrzejowi (dowódcy oddziału Armii Ludowej). Jednak wątek ich miłosnej relacji zostaje wprowadzony zbyt późno, aby dobrze wybrzmieć. Andrzej i Krystyna spotykają się na gruzach, zakochują w sobie, razem przeprawiają na lewy brzeg Wisły. Oboje są piękni, szlachetni, bez skazy. Zwłaszcza Andrzej, nie tyle wygląda jak bojowiec, raczej jak amant i to kina przedwojennego. Jest to w dużej mierze zasługa fizis, którego bohaterowi użycza Igor Śmiałowski. Andrzej ma twarz szlachetną, o perfekcyjnie symetrycznych i wyraźnych rysach, dodatkowo rozświetlają ją falowane włosy. Krystyna (Zofia Mrozowska) jest z kolei klasyczną blond pięknoscią. Chłopak to oddany sprawie żołnierz, któremu ufa dowództwo i bez wahania zleca ostatnią, najtrudniejszą misję. O dziewczynie nie wiemy właściwie nic. Rafalski ratuje jej życie, gdy zostaje ranna w trakcie rozstrzelań. Niemcy zabijają napotkanych Żydów, ale etniczna przynależność Krystyny nie jest w filmie podnoszona. Kiedy razem wyruszają w drogę do Berlina, ramię w ramię przemierzają ruiny Warszawy i długo patrzą sobie w oczy, wiemy, że to oni są przyszłością narodu i kraju. Reasumując, żaden z bohaterów *Miasta nieujarzmionego* nie posiada cech indywidualnych, wszyscy są zakładnikami sprawy.

W filmie pojawia się wiele postaci epizodycznych, czasami występujących tylko w jednej scenie. Często ich obecność w fabule motywowana jest retorycznie. Najlepszy przykład stanowi wątek sowieckiego żołnierza, „Fiałki”. „Radiotelegrafista — pisze Zwierzchowski — otoczony przez Niemców, ostatkiem sił nakierował ogień własnej artylerii na swoje stanowisko, aby zabić jeszcze jak najwięcej wrogów. Tylko to się liczyło. Dzięki heroicznej postawie »Fiałka« przyczynił się do umocnienia kolektywu (idei) i zapisał w jego zbiorowej pamięci”<sup>9</sup>. Motyw Rosjanina, jak sugeruje przywołany badacz, został dopisany pod presją i w ostatniej chwili, stąd jego szkicowość. Na ekranie pojawia się więcej postaci do rozwoju akcji wnoszących jeszcze mniej. To one jednak sprawiają, że „ja” zostaje zamienione na „my”, a ocalenie Warszawy okazuje się

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 84–85.

celem zbiorowym, możliwym do osiągnięcia jedynie dzięki kolektywnemu wysiłkowi. Tym samym dzieło Zarzyckiego wpada w ton propagandowy — obrazy walk oglądamy naprzemiennie ze scenami przedstawiającymi przemowy, a sekwencje rodem z filmu wojennego splatają się z tymi jawnie agitacyjnymi.

Kompozycją całości często zaś rządzi nazbyt ostentacyjna zasada kontrastu i antytezy lub analogii. Już otwierająca go narracja pozakadrowa „przemawia” do widza, awizując funkcję filmu, który „apeluje” oraz „wzywa”, ale także — co nie bez znaczenia — oskarża (w tym wypadku dowództwo Armii Krajowej o klęskę powstania). Następnie narada niemieckiego dowództwa zostaje zestawiona z płomienną przemową delegata Polskiej Partii Robotniczej, który używa wyłącznie formy „my”, tak wszechobecnej w filmie, jak i obowiązującej w partyjnej nowomowie. W zakończeniu z kolei sąsiadują ze sobą sceny przedstawiające apel dowództwa do wojsk, naprzemiennie polskich i radzieckich, podkreślający konieczność sojuszu i akcentujący rolę braterstwa. Wiele scen w filmie działa więc na zasadzie obrazów-argumentów konstruowanych w imieniu jakiegoś wyimaginowanego, zbiorowego podmiotu, bo — jak powie Janek — „wszyscy mamy takie same zamiary”. Pod tym względem odmienne i wyjątkowe są dwie sceny, które charakteryzuje wysoki poziom, subtelność oraz liryzm. W scenie rozstrzelania Żydów przypadkowo złapanych w ruinach miasta słyszemy kanonadę z broni maszynowej, lecz równocześnie widzimy niemieckiego oficera grającego na fortepianie. Duże wrażenie robi także sekwencja zestawiająca żołnierzy Wehrmachtu śpiewających kolędy przy rozpalonym na gruzach ogniu z obrazem palącej się kamienicy, której okna wypełniają już tylko płomienie.

*Miasto nieujarzmione* Jerzego Zarzyckiego to dzieło, które stało się jednocześnie ofiarą i świadkiem politycznych oraz historycznych przemian. Pierwotną intencją scenarzystów było pokazanie tragedii miasta i egzystencjalnego dramatu warszawskich robinsonów, jednak ostatecznie funkcja filmu została sprowadzona do powielania oraz fabrykowania ideologicznego kłamstwa, które w czasach stalinowskich uchodziło za jedyną i niepodważalną prawdę.

### **Bibliografia:**

- Kołos S., *Od „Robinsona warszawskiego” do „Pianisty”, czyli problemy z wojenną biografią artysty* [w:] *Kino polskie wczoraj i dziś. Kino polskie wobec II wojny światowej*, pod red. Zwierzchowski P., Mazur D., Guzek M., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

- Kempna-Pieniążek M., *Robinson zdradzony*, „Art Papier” 2011, nr 12 (180), dostępne przez: <http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=132&artykul=2948>
- Lubelski T., *Robinson — Pianista sprzed 57 lat*, „Kino” 2002, nr 9.
- Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego — „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 86.

# „Półkownicy” pokolenia Kolumbów, czyli kulisy polskiej kinematografii powojennej

Marta Kasprzak

**Adresat zajęć:** uczniowie III klasy liceum ogólnokształcącego.

**Rodzaj zajęć:** język polski (zakres rozszerzony).

**Cel ogólny zajęć:** Zapoznanie uczniów ze sferą produkcji i dystrybucji powojennej polskiej kinematografii na przykładzie filmu *Miasto nieujarzmione. Robinson warszawski* (1950) reż. Jerzy Zarzycki.

## **Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki;
- dokonuje krytycznej selekcji źródeł;
- wykorzystuje teksty naukowe w interpretacji dzieła sztuki;
- sięga do literatury naukowej, aby pogłębiać swoją wiedzę przedmiotową;
- korzysta z zasobów multimedialnych, np. z: bibliotek, słowników on-line, wydawnictw e-book, autorskich stron internetowych; dokonuje wyboru źródeł internetowych, uwzględniając kryterium poprawności rzeczowej oraz krytycznie ocenia ich zawartość;
- rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów kultury oraz jej związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi; poddaje ją refleksji;
- wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny;
- rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości;
- formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi ustnej i pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych;

- w interpretacji przedstawia propozycję odczytania tekstu, formułuje argumenty na podstawie tekstu oraz znanych kontekstów, w tym własnego doświadczenia, przeprowadza logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów;
- zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie.

**Metody pracy:** wykład konwersatoryjny, burza mózgów, debata, praca z materiałami dydaktycznymi.

**Formy pracy:** praca całą klasą, praca w grupach, praca indywidualna.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film *Miasto nieujarzmione* (1950), plakaty do filmu<sup>1</sup>.

**Słowa kluczowe:** powstanie warszawskie, II wojna światowa, powojenne losy polskiej kinematografii.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu (86 minut).

**Bibliografia:** Budzik J.H., *Plakat jako tekst kultury w szkolnej edukacji filmowej*, „Język Polski w Liceum” nr 2, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2016/2017, ss. 84–99 ▪ Hendrykowski M., *Polska szkoła filmowa jako formacja artystyczna*, „Kwartalnik Filmowy”, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 1997, nr 17, ss. 120–130, dostępny przez: Akademia Polskiego Filmu, <http://www.akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/polska-szkola-filmowa-jako-formacja-artystyczna/225> ▪ *Intertekstualność* [w:] *Słownik filmu* pod red. Syska R., Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2010, dostępny przez: Akademia Polskiego Filmu, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/intertekstualnosc/304> ▪ Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Universitas, Kraków 2015, ss. 152–159 ▪ Nurczyńska-Fidelska E. i in., *Kino bez tajemnic*, Stentor, Warszawa 2009, ss. 226–236 ▪ Pokorna-Ignatowicz K., *Telewizja w systemie politycznym i medialnym PRL. Między polityką a widzem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, ss. 21–41 ▪ *Polska szkoła filmowa* [w:] *Encyklopedia kina* pod red. Lubelski T., Biały Kruk, Kraków 2003 ▪ Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego — „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy”, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 2014, nr 86, ss. 190–208 ▪ Wydrzyński A., *Odkryliśmy istnienie filmu polskiego*, „Trybuna Robotnicza”, 1949, nr 220 ▪ *Zespoły filmowe* [w:] *Słownik filmu* pod red. Syska R., Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2010, dostępny przez: Akademia Polskiego Filmu, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/zespoły-filmowe/411>.

<sup>1</sup> Anczykowski Z., plakat do filmu *Miasto nieujarzmione...*, Dom Słowa Polskiego, Warszawa 1954, dostępny przez: GAPLA, <http://gapla.fn.org.pl/plakat/3250/> i Zamecznik W., plakat do filmu *Miasto nieujarzmione...*, Stołeczne Zakłady Graficzne nr 3, Warszawa 1954, dostępny przez: GAPLA, <http://gapla.fn.org.pl/plakat/3251/>

## PRZEBIEG LEKCJI NR 1:

1. Nauczyciel zapisuje na tablicy temat lekcji oraz prosi uczestników zajęć o skrótowe przybliżenie skutków II wojny światowej (ze szczególnym uwzględnieniem następstw powstania warszawskiego i konferencji w Jałcie).

2. Prowadzący prosi uczniów, by — pracując w parach — zapisali na kartkach jak najwięcej tytułów znanych im utworów filmowych lub literackich, poruszających temat II wojny światowej. Po zapoznaniu się z odpowiedziami klasy, w razie konieczności uzupełnia listę dzieł o książki (np. *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall), wiersze (np. *Ocalenie i Traktat moralny* Tadeusza Różewicza), opowiadania (np. *Proszę państwa do gazu* czy *Ludzie, którzy szli* Tadeusza Borowskiego), wspomnienia (*Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego) i filmy (*Kanał* Andrzeja Wajdy, *Świadectwo urodzenia* Stanisława Różewicza, *Pasażerka* Andrzeja Munka, *Pianista* Romana Polańskiego, *Miasto 44* Jana Komasy). Dla osoby, która wskazała prawidłowo najwięcej tytułów, może przewidzieć specjalną nagrodę.

3. Nauczyciel odczytuje uczniom fragment sprawozdania jednego z uczestników Zjazdu filmowego w Wiśle (1949 r.), w trakcie którego przyjęto zasadę realizmu socjalistycznego jako obowiązującą w sferze ówczesnej polskiej kultury: „Jeśli mamy ministrów, którzy nie boją się dobrych pomysłów (...), jeśli krytykowani »biorą to sobie do serca« i odważnie przyznają się do popełnionych błędów — jeśli my, nazwani urągliwie przez sztukę burżuazyjną SZARYMI LUDŹMI, mamy decydujący wpływ na rozwój i losy naszych społecznych urządzeń — to zaiste, możemy nie tylko wzdychać optymistycznie, ale również wierzyć optymistycznie w przyszłość filmu polskiego”<sup>2</sup>. Na podstawie przywołanej wypowiedzi inicjuje wśród uczniów dyskusję na temat zakresu swobody artystycznej reżyserów tworzących filmy w okresie powojennym, zadając pytania pomocnicze:

- W jakiej kondycji znajdował się polski przemysł kinematograficzny po zakończeniu II wojny światowej?
- Czy ówcześni twórcy samodzielnie decydowali o treści i formie swoich filmów?

Prowadzący przedstawia temat centralnego sterowania środkami przekazu, narzuconej im funkcji propagandowej i chętnie wprawianego w ruch mechanizmu cenzury (w tym cenzury prewencyjnej), opierając się np. na fragmencie książki *Telewizja w systemie politycznym i medialnym PRL. Między polityką a widzem* (ZAŁĄCZNIK NR 1).

---

<sup>2</sup> Wydrzyński A., *Odkryliśmy istnienie filmu polskiego*, „Trybuna Robotnicza”, 1949, nr 220.

4. Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy (ZAŁĄCZNIK NR 2) i prosi o przyporządkowanie numerów definicji do poszczególnych określeń popularnych w polskiej kulturze okresu wojny i powojnia. Po sprawdzeniu poprawności odpowiedzi, podaje genezę nazw (jest to kolejno inspiracja sformułowaniem użytym w powieści *Dwa końce świata* Antoniego Słonimskiego, tytułem powieści *Kolumbowie. Rocznik 20*. Romana Bratnego oraz miejscem, na które trafiały zakazane przez cenzurę filmy — przysłowio- wymi półkami).

5. Prowadzący wyświetla na ekranie lub na tablicy multimedialnej plakaty do filmu *Miasto nieujarzmione*, a zadaniem uczniów jest zinterpretowanie obydwu prac. By ułatwić młodzieży dokonanie rzetelnej i pogłębionej analizy, nauczyciel posługuje się szeregiem pytań dodatkowych dotyczących szeroko pojętej sztuki plakatu filmowego (jakie funkcje spełnia, jakim tworzywem operuje) oraz jej dwóch egzemplifikacji:

- a) Jakie odczucia, myśli i skojarzenia wywołuje każdy z plakatów?
- b) Jakie budzą oczekiwania względem treści i formy filmu? Jakie funkcje spełnia kompozycja plakatów, ich kolorystyka i zastosowana typografia?
- c) Czy projekt plakatu koresponduje z tezą zawartą w tytule filmu („miasto nieujarzmione”) czy też stoi do niej w opozycji? Wskaż elementy graficzne wpływające na Twoje stanowisko.

Plakaty:

Z. Anczykowski, plakat do filmu *Miasto nieujarzmione*,

<http://gapla.fn.org.pl/plakat/3250/>

W. Zamecznik, plakat do filmu *Miasto nieujarzmione*,

<http://gapla.fn.org.pl/plakat/3251/>

6. Nauczyciel poleca uczniom zapoznanie się z definicją pojęcia intertekstualność, zawartą w *Słowniku filmu* pod red. Rafała Syski<sup>3</sup>. Następnie prosi uczniów o zarysowanie problematyki filmu *Miasto nieujarzmione* oraz powiązanych z nim odniesień intertekstualnych (wśród odpowiedzi mogą pojawić się takie tytuły jak *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe, *Śmierć miasta* Władysława Szpilmana czy *Pianista* Romana Polańskiego). Zadaniem klasy jest wskazanie analogii pomiędzy filmem *Miasto nieujarzmione* i powieścią *Przypadki Robinsona Crusoe* (tropy interpretacyjne można odnaleźć np. w wypowiedziach Czesława Miłosza — autora koncepcji scenariusza: „Pomysł powstał w głowie Miłosza w Krakowie, na wiosnę 1945 roku, pod wpływem

---

<sup>3</sup> Hasło można znaleźć w zasobach Akademii Polskiego Filmu, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/intertekstualnosc/304>



wizyty w Warszawie i zobaczenia tam księżycowego krajobrazu ruin, a także rozmów Andrzejewskiego i Miłosza z pianistą Szpilmanem, który ukrywał się w ruinach przez cały czas po powstaniu, aż do wejścia wojsk sowieckich. Jak Robinson Crusoe na bezludnej wyspie musiał gromadzić znalezione przedmioty i co dzień obawiać się dzikich zwierząt oraz kanibalów. (...) Samotny człowiek w krajobrazie ruin: taka była pierwotna idea filmu”<sup>4</sup>).

7. Posługując się metodą wykładu konwersatoryjnego, prowadzący zapoznaje uczniów z przebiegiem procesu preprodukcji i produkcji *Miasta nieujarzmionego*, kładąc akcent na uwarunkowania natury artystycznej i politycznej uwzględnione w ZAŁĄCZNIKU NR 3.

8. W celu usystematyzowania zdobytej przez uczniów wiedzy, nauczyciel inicjuje dyskusję wokół następujących tematów:

- Jakie czynniki wpłynęły na trwający niemal pięć lat proces realizacji *Miasta nieujarzmionego*?
- W jaki sposób kolejne decyzje PRL-owskich władz wpłynęły na ostateczny kształt filmu?
- Czy po transformacji ustrojowej, mającej miejsce po 1989 roku, twórcy filmowi zyskali pełny zakres swobód twórczych? Odwołując się do konkretnych przykładów filmowych, uzasadnij swoją opinię.

## **PRZEBIEG LEKCJI NR 2:**

Nauczyciel zapoznaje uczniów z jedną z metod dydaktycznych — dyskusją punktowaną (oceniającą), przybliżając jej przebieg. Informuje uczestników zajęć o zaplanowanym przeprowadzeniu debaty z następującą tezą: „Celem filmu historycznego jest jak najwierniejsza rekonstrukcja przeszłości”. Nauczyciel zapisuje na tablicy temat dyskusji i losowo dzieli uczniów na dwie grupy, z których jedna ma za zadanie optować za wiernością faktograficzną filmów historycznych, a druga — za twórczym przetwarzaniem rzeczywistości zgodnie z wolą reżysera i/lub panującymi nastrojami społecznymi. Po podzieleniu uczniów na kilkusobowe zespoły, każdemu z nich przydziela zadanie polegające na wypisaniu jak największej liczby merytorycznych argumentów przemawiających na korzyść wylosowanej opcji. Prowadzący informuje uczniów o planowanym przebiegu debaty — członkowie obydwu zespołów naprzemiennie prezentują swoje argumenty, a dwaj losowo wybrani sędziowie oceniają każdą wypowiedź (przyznając

---

<sup>4</sup> Jerzy Andrzejewski. *Czesław Miłosz. Listy 1944–1981*, B. Riss (opr.), Biblioteka „Więzi”, Warszawa 2011, s. 79.

lub odejmując jeden punkt w każdej pasującej do wypowiedzi kategorii). Po zakończonej dyskusji (gdy każdy z uczniów zabierze głos) sędziowie zliczają przyznane punkty i wskazują zwycięską grupę.

### **PRACA DOMOWA:**

Spośród znanych ci polskich filmów historycznych zrealizowanych po 1989 roku wybierz jeden, który w Twojej opinii nie miałby szans trafić do kinowej lub telewizyjnej dystrybucji w okresie PRL. Wcielając się w rolę cenzora, wskaż trzy argumenty potwierdzające przyjęte stanowisko (np. w zakresie wymowy ideologicznej, sposobu konstrukcji postaci, selekcji prezentowanych wydarzeń).

### **ZAŁĄCZNIK NR 1**

Po zakończeniu drugiej wojny światowej Polska znalazła się w strefie wpływów ZSRR, a ramy funkcjonowania mediów wyznaczała tzw. Mała Konstytucja z lutego 1947 roku, zastąpiona w lipcu 1952 roku ustrojem politycznym określonym w Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. „Znalezienie się w tak zwanym bloku wschodnim oznaczało narzucenie rozwiązań systemowych i mechanizmów wypracowanych w Związku Radzieckim, bez względu na wolę społeczeństwa i tradycję kraju. Konstytucja sankcjonowała wprowadzenie radzieckiego modelu państwa, uznając go za najlepiej służący realizacji celu głównego, czyli budowie socjalizmu”<sup>5</sup> — przypomina Katarzyna Pokorna-Ignatowicz. Jednym ze środków prowadzących do tego celu było podporządkowanie mediów zadaniom propagandowym. Produkowane materiały miały pełnić wskazaną przez Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej funkcję „propagandowo-wychowawczą”. Niewielki margines swobody zapewniono twórcom dopiero w 1955 roku, nadając im prawo do tworzenia jednostek produkcyjnych (tzw. zespołów filmowych). Ich znaczenie dla ówczesnej kultury podkreśla Tadeusz Lubelski: „choć — w ramach socjalistycznego systemu produkcyjnego — kompetencje Zespołów były ograniczone, większość z nich odegrała ogromnie pozytywną rolę, grupując pracowników kinematografii o zbliżonych poglądach i tworząc system opieki nad debiutami”<sup>6</sup>. Jednocześnie władza rościła sobie prawo do weryfikowania powstających scenariuszy oraz cenzurowania lub obejmowania zakazem dystrybucji gotowych filmów, które naruszały obowiązującą ideologię (niekiedy aresztując twór-

---

<sup>5</sup> Pokorna-Ignatowicz K., *Telewizja w systemie politycznym i medialnym PRL. Między polityką a widzem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 22.

<sup>6</sup> Hasło można znaleźć w zasobach Akademii Polskiego Filmu, <http://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/zespoły-filmowe/411>

ców lub wydając im nakaz opuszczenia ojczyzny). Sytuacja uległa zmianie dopiero na początku lat 90. wskutek zachodzącej w kraju transformacji ustrojowej.

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Karta pracy nr 1

Przyporządkuj numery definicji poszczególnym określeniom popularnym w polskiej kulturze okresu wojny i powojnia.

Określenie	Robinson warszawski	Kolumb	„Półkownik”
Numer definicji			

1. Człowiek urodzony ok. 1920 roku, którego wczesny okres dorosłości przypadł na lata II wojny światowej i którego osobowość była silnie ukształtowana przez doświadczenia wojenne.
2. Film, którego dystrybucja została wstrzymana przez cenzurę działającą w PRL-u.
3. Osoba, która po klęsce powstania warszawskiego zdecydowała się na pozostanie w stolicy, ukrywając się wśród ruin.

## ZAŁĄCZNIK NR 3

Autorzy scenariusza do *Miasta nieujarzmionego*, Jerzy Andrzejewski i Czesław Miłosz, postulowali w 1945 r. konieczność niezwłocznej realizacji filmu ze względu na możliwość wykorzystania zrujnowanej przestrzeni miejskiej w charakterze plenerów filmowych oraz proponowali następującą wymowę dzieła: „finałowa śmierć głównego bohatera miała być wyobrażeniem końca pewnego świata. Wkroczenie do Warszawy Rosjan sugerowało, że na gruzach starego świata rodzi się jakiś świat nowy, nieznaną”<sup>7</sup>. Odmienne przesłanie filmu narzuciła Dyrekcja Wytwórni Filmowej Wojska Polskiego, wyjaśniając w protokole posiedzenia: „tematem filmu jest tragedia zburzonej przez Niemców Warszawy. (...) Autorom scenariusza poleca się zwrócić baczną uwagę na klimat filmu, który oddać ma grozę szalejącego zniszczenia i nadzieję ratunku; zapowiedzią tego ratunku jest kanonada artyleryjska zza Wisły”<sup>8</sup>. W trakcie

<sup>7</sup> Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy”, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 2014, nr 86, s. 193.

<sup>8</sup> Tamże.

posiedzenia komisji kwalifikującej scenariusze wskazano szereg słabości złożonego szkicu: „pasywizm bohaterów (...), brak wyraźnych charakterów postaci oraz pewną wątpliwość konfliktów dramatycznych, bojaźliwość w traktowaniu tematu (sic!) oraz brak osądu powstania warszawskiego z punktu widzenia historyczno-politycznego”<sup>9</sup>. Choć Wydział Propagandy Filmowej zatwierdził scenariusz literacki filmu, a duet twórczy uwzględnił w nim zmiany narzucone przez decydenta, podjęto decyzję o konieczności wprowadzenia dalszych zmian — już na etapie tworzenia scenariusza reżyserskiego (scenopisu). Podobne trudności przyniosła konieczność szybkiego wyboru reżysera — choroba uniemożliwiła podjęcie pracy Jerzemu Zarzyckiemu, w miejsce którego usiłowano zatrudnić Antoniego Bohdziewicza, Janinę Cękałską i Aleksandra Forda. W międzyczasie scenariusz poddano istotnym zmianom, o których jeden z pierwotnych twórców wypowiedział się następująco: „czytałem nasz scenariusz przerobiony przez Szancera. Muszę powiedzieć, że jesteśmy genialni w porównaniu ze smakiem tych »fachowców«. Wszystko, co jest dobre w tym scenariuszu, jest wzięte od nas”<sup>10</sup>.

Prace nad scenariuszem zawieszono aż do wiosny 1948 r., kiedy to pracę powierzone znów Jerzemu Andrzejewskiemu — tym razem pracującemu w duecie z niedoszłym (i jednocześnie przyszłym) reżyserem filmu, Jerzym Zarzyckim. Czesław Miłosz nie widział potrzeby reaktywowania projektu, czemu dał upust w liście skierowanym do Andrzejewskiego: „Ja myślę, że teraz nie pora już na taki film. Reakcje w Polsce są spóźnione i zwolnione, ale niewątpliwie pojawi się reakcja na faszeringowanie literatury i filmu tylko wojną. Będzie ona trwała jakiś czas, po czym nastąpi powrót do doświadczeń wojny z innej strony — i wtedy byłby czas na realizację »Robinsona« (...)”<sup>11</sup>. Zmieniony scenariusz Podkomisja KC PPR do Spraw Filmu uznała za „zawieszony w próżni, nieszkodliwy, ale społecznie mało potrzebny”<sup>12</sup>, uzależniając realizację filmu od upolitycznienia jego treści i podkreślenia wyzwoleniczej roli Wojska Polskiego i Armii Czerwonej. Kilka miesięcy później, na mocy umowy podpisanej z Przedsiębiorstwem Państwowym „Film Polski”, Jerzy Andrzejewski przystąpił do przygotowywania scenariusza reżyserskiego.

Realizację zdjęć do *Miasta nieujarzmionego...* rozpoczęto w sierpniu 1948 r. i kontynuowano w roku następnym. Asystent reżysera, Stanisław Różewicz, ujawnił: „Do Warszawy przyjechalśmy 10 lutego. Na tzw. »plener zimowy«. Oczywiście nie ma

---

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 197.

<sup>11</sup> Tamże, s. 199.

<sup>12</sup> Tamże, s. 200.

ani śniegu, ani mrozu. Trzeba oklejać watą resztki wyburzonych murów, posypywać wszystko gipsem, solą i naftaliną<sup>13</sup>. Sytuację skomplikowała kolejna niedyspozycja zdrowotna Jerzego Zarzyckiego, którego funkcję przejęła tymczasowo Wanda Jakubowska, oraz wydana przez Jerzego Putramenta (Ambasadora RP w Paryżu) odmowa wyświetlenia *Miasta nieujarzmionego* na festiwalu filmowym w Cannes. „Pomysł filmu uważam za doskonały. (...) Ale realizatorzy zrobili z tego pomysłu żałosną karykaturę. (...) Realizatorzy zmarnowali film do tego stopnia, że pokazywanie go za granicą (...) byłoby dla nas szczególnie kompromitujące<sup>14</sup> — pisał w liście skierowanym, jak można przypuszczać, do kierownika Wydziału Kultury KC PZPR.

Zrealizowany materiał poddano zatem ingerencji, o której reżyser pisał w liście do Jerzego Andrzejewskiego: „Film utknął na skutek przeróbek i dodatków robionych przez Wandę [Jakubowską]. Już je zresztą wyrzuciłem. Ale jednak trzeba zrobić jeszcze przeróbki i w tej sprawie trzeba, żebyśmy się koniecznie porozumieli<sup>15</sup>. W międzyczasie, podczas zjazdu filmowców w Wiśle, postulowano wprowadzenie w obrębie polskiej kultury zasady realizmu socjalistycznego, którego założeń *Miasto nieujarzmione* nie respektowało. „Koncepcji filmu zarzucono »bezwzględnie« szkodliwy wydzźwięk polityczny<sup>16</sup>, niemniej gotowe dzieło trafiło na polskie ekrany w grudniu 1950 roku — wieńcząc trwające ponad 4,5 roku zmagania. Po topos robinsona warszawskiego sięgnięto ponownie dopiero w nowym tysiącleciu, za sprawą realizacji nagrodzonego Oscarem filmu *Pianista*. Wszak wcześniej „[n]ie wchodziło w grę, żeby bohater nazywał się Szpilman i żeby wyglądał tak, jak wygląda autor pamiętników na zdjęciu opublikowanym w książce w Znak: jako trzydziestoletni warszawski inteligent o szczupłej, semickiej twarzy<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 205.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 206.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Universitas, Kraków 2015, s. 157.

# Rola propagandy w kinie polskim w okresie stalinowskim

Robert Przybysz

**Adresat zajęć:** uczniowie liceum, klasy I, II i III szkoły ponadgimnazjalnej.

**Rodzaj zajęć:** historia w klasie I, historia i społeczeństwo w klasie II i III.

**Cel ogólny zajęć:** Po zapoznaniu uczniów z filmem *Miasto nieujarzmione* Jerzego Zarzyckiego, wskazanie elementów propagandowych epoki socrealizmu na podstawie przeżyć ludności zniszczonej Warszawy (od X 1944 r. do I 1945 r.).

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- charakteryzuje los ludności stolicy Polski po powstaniu warszawskim;
- przedstawia sytuację polityczną Polski w latach 1944–1956;
- zna cechy charakterystyczne propagandy w państwie totalitarnym;
- odnosi nabytą wiedzę do filmu w celu lepszego zrozumienia specyfiki ówczesnych wydarzeń;
- rozumie rolę filmu w kształtowaniu rzeczywistości w oparciu o doświadczenia II wojny światowej i Polski stalinowskiej;
- potrafi rozróżniać informacje i opinie;
- umie funkcjonalnie wykorzystywać zasoby internetu i inne źródła wiedzy;
- zna pojęcia: propaganda, nowomowa, wojna ideologiczna.

**Metody pracy:** elementy wykładu, samodzielne korzystanie z internetu, wyszukiwanie informacji i tworzenie notatek, praca z filmem fabularnym, praca ze źródłem pisanym, ikonograficznym i audiowizualnym, elementy dyskusji.

**Formy pracy:** praca w grupach, praca indywidualna, praca z całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Jerzego Zarzyckiego *Miasto nieujarzmione* (1950), podręcznik, *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, WSiP, Warszawa 2013, ss. 212–214, ss. 215–221, ss. 222–223, podręcznik, *Po prostu historia*, WSiP, Warszawa 2015, ss. 242–243, ss. 318–334, podręcznik, *Rządzący i rządzeni*, Warszawa 2013, WSiP, ss. 96–100, *Od niepodległości do niepodległości*, *Historia Polski*, IPN, Warszawa 2010<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Podręczniki dla całej klasy uzyskałem nieodpłatnie od BEP IPN Oddział w Łodzi w 2011 r.

ss. 189–190, ss. 205–300, Teki edukacyjne IPN, *Propaganda Polski Ludowej*, IPN, Łódź 2007, filmpolski.pl, strona filmu *Miasto nieujarzmione* (alternatywny tytuł *Robinson warszawski*)<sup>2</sup>

**Słowa kluczowe:** robinsonowie warszawscy, stalinizm, socrealizm, PRL.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Bobin J., *Warszawscy robinsonowie — pierwsi i ostatni mieszkańcy zburzonego miasta*, „Krajobraz Warszawski” 1995, nr 17, ss. 1–16 ■ *Biuletyn IPN*, nr 11, Warszawa 2001 ■ Dudek A., Zblewski Z., *Utopia nad Wisłą. Historia Peereleu*, Warszawa – Bielsko-Biała 2008 ■ Kot W., *PRL. Czas nonsensu*, Poznań 2007 ■ Mazur M., Ligarski S., *Cywilizacja komunizmu. Odmiana nadwiślańska 1944–1956*, Warszawa 2016 ■ Studniarek M., *Dzieje warszawskich Robinsonów jako problem badawczy*, „Dzieje Najnowsze” 2015, nr 2 (47), ss. 63–78 ■ Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego — „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 86, ss. 190–208 ■ *Szeptane procesy*, pod red. Chłopek M., Warszawa 2005.

### PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przed zajęciami uczniowie samodzielnie oglądają film *Miasto nieujarzmione* Jerzego Zarzyckiego. W razie problemów z wyszukaniem, nauczyciel przesyła indywidualnie link do filmu w domenie publicznej<sup>3</sup>.
2. Nauczyciel sprawdza pracę domową zadaną na poprzedniej lekcji. Wskazani uczniowie przedstawiają losy mieszkańców Warszawy, którzy pozostali w swoim mieście po upadku powstania w październiku 1944 r. Korzystają z udostępnionego na poprzedniej lekcji linku do dwóch pozycji stosownej literatury<sup>4</sup>.
3. Następnie nauczyciel przedstawia losy niezwykle powikłanej historii powstawania filmu — dzieła stanowiącego świadectwo przemian ideologicznych i politycznych, jakie zachodziły w czasie, gdy je tworzono (ZAŁĄCZNIK NR 1).
4. W rozwinięciu nauczyciel krótko przypomina cechy państwa totalitarnego w oparciu o doświadczenia polskiego społeczeństwa w latach 1944–1956, wskazując na szereg akcji propagandowych inicjowanych w PRL. Wspólnie z uczniami definiuje pojęcie stalinizmu oraz określa jego cechy w Polsce. Stosowne fragmenty wyświetlane

<sup>2</sup> <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=122525>

<sup>3</sup> <http://filMOTEKA50.blogspot.com/2015/02/miasto-nieujarzmione-robinson.html>

<sup>4</sup> Bobin J., *Warszawscy robinsonowie — pierwsi i ostatni mieszkańcy zburzonego miasta*, „Krajobraz Warszawski” 1995, nr 17. Dostępny przez: [https://architektura.um.warszawa.pl/sites/default/files/KW\\_017\\_S.pdf](https://architektura.um.warszawa.pl/sites/default/files/KW_017_S.pdf)

Michał Studniarek, *Dzieje warszawskich Robinsonów jako problem badawczy*, „Dzieje Najnowsze” 2015, nr 2 (47), dostępny przez: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_12775\\_DN\\_2015\\_2\\_06?q=a-2e48730-4f92-4010-a0cf-4a6f956fa0a6\\$1&q&t=IN\\_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_12775_DN_2015_2_06?q=a-2e48730-4f92-4010-a0cf-4a6f956fa0a6$1&q&t=IN_PAGE)



są na ekranie<sup>5</sup>. Uczniowie otrzymują notatkę w formie wydruku. Nauczyciel mówi o Zjeździe filmowym w Wiśle w 1949 r., podczas którego ogłoszono zasady realizmu socjalistycznego<sup>6</sup>. Następnie w oparciu o podręcznik<sup>7</sup> uczniowie wyszukują i wymieniają dzieła sztuki socrealistycznej, a także definiują pojęcie „socrealizmu”, korzystając z encyklopedii internetowej PWN<sup>8</sup>.

5. Nauczyciel wyświetla fragmenty filmu *Miasto nieujarzmione* będące elementami propagandy komunistycznej w duchu stalinowskim. Zwraca uwagę na monolog narratora w początkowej części filmu: „Film ten jest opowieścią o bohaterstwie ludzi i zagładzie miasta. Jest dokumentem faszystowskiego barbarzyństwa. Przez tragiczną wymowę ruin i zgłiszcz apeluje do nieustępliwej walki z wszelkim faszyzmem. Wzywa do walki o pokój. Cofnijmy się w pierwsze dni października 1944 roku. Powstanie warszawskie skończone. Po 63 dniach tragicznych walk Warszawa nikczemnie zdradzona i oszukana wydana została na pastwę ognia i miecza hitlerowskiego. Pan generał Komorowski i pan generał von dem Bach mogli sobie pogratulować spełnionego dzieła. Ćwierć miliona bohaterskich synów polskiego ludu zginęło w nierównej walce<sup>9</sup>”. Głównymi bohaterami filmu są żołnierze Armii Ludowej broniący pozostałych w mieście cywilów, spadochroniarze Armii Czerwonej idący z odsieczą Warszawie i gotowi oddać dla niej życie oraz ich towarzysze z Pierwszej Armii Wojska Polskiego czekający za Wisłą na możliwość wkroczenia do miasta<sup>10</sup>.

6. Następnie na wyświetlanej przez nauczyciela na dużym ekranie stronie filmu *Miasto nieujarzmione* na filmpolski.pl<sup>11</sup>, uczniowie znajdują informacje na temat zmodyfikowanych fragmentów filmu, wskazujących na obecność propagandy i nowomowy. Uczestnicy zajęć pod kierunkiem nauczyciela ustalają i zapisują definicje obu tych pojęć (ZAŁĄCZNIK NR 2)<sup>12</sup>.

Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy. W oparciu o film Zarzyckiego *Miasto nieujarzmione* uczniowie, korzystając z Teki edukacyjnej IPN, *Propaganda Polski Ludowej*<sup>13</sup>,

---

<sup>5</sup> <https://epodreczniki.pl/a/DFfxlyd61>

<sup>6</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Film-Polska-Rzeczpospolita-Ludowa;4575021.html>

<sup>7</sup> *Od niepodległości do niepodległości, dział Kultura i nauka w służbie ideologii* <http://www.polska1918-89.pl/kultura-i-nauka-w-sluzbie-ideologii,234.html>

<sup>8</sup> <https://sjp.pwn.pl/slowniki/socrealizm.html>

<sup>9</sup> Film dostępny w domenie publicznej: <http://filmoteka50.blogspot.com/2015/02/miasto-nieujarzmione-robinson.html>

<sup>10</sup> Za Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego — „Robinson warszawski” (1945–1950)*, „Kwartalnik Filmowy” 2014, nr 86, s. 207.

<sup>11</sup> <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=122525>

<sup>12</sup> Obydwie definicje w załączniku podane są w oparciu o encyklopedię internetową PWN.

<sup>13</sup> Teki edukacyjne IPN, *Propaganda Polski Ludowej*, IPN, Łódź 2007.



grupy oddzielnie sporządzają zmodyfikowany metaplan, określając cechy propagandy: grupa nr 1 — w państwie totalitarnym, grupa nr 2 — w państwie demokratycznym (ZAŁĄCZNIK NR 3).

7. Wykorzystując Teki edukacyjne IPN, *Propaganda Polski Ludowej*<sup>14</sup>, uczniowie oglądają materiał ikonograficzny (ZAŁĄCZNIK NR 4) i odpowiadają na pytania:

- Jakiego problemu społecznego lub politycznego dotyczy materiał propagandowy?
- Kto jest jego autorem i zleceniodawcą?
- Do kogo został skierowany?
- Jakich zabiegów w sferze werbalnej i wizualnej użyto, aby uzyskać jak najlepsze oddziaływanie na odbiorcę?

### **PRACA DOMOWA:**

Obejrzyj w ciągu tygodnia trzy programy informacyjne z różnych stacji telewizyjnych i sporządź prywatny ranking ich wiarygodności. Za podstawowy miernik przyjmij zasadę rozdziału informacji od ich oceny. Uzasadnij pisemnie swoją opinię na ten temat.

#### **ZAŁĄCZNIK NR 1**

„Autorem pomysłu filmu był Czesław Miłosz, który oparł go na rozmowach z pianistą Władysławem Szpilmanem i jego relacji z ukrywania się w ruinach Warszawy w czasie II wojny światowej. Oryginalność pomysłu zasadzała się na samotności człowieka w pejzażu ruin wielkiego miasta. W umowie na scenariusz, podpisanej w 1945 r. wspólnie z Jerzym Andrzejewskim, Miłosz był wymieniony jako współautor. W roku 1945 scenariusz został poddany licznym przeróbkom, które zdruzgotały Miłosza. W międzyczasie poeta zaczął pracować jako urzędnik dyplomacji PRL-u w Ameryce. Prace nad filmem zostały zawieszono do wiosny roku 1948. Jerzy Zarzycki i Andrzejewski napisali nowy scenariusz, stosując się do zaleceń partii komunistycznej, o czym Miłosz w ogóle nie wiedział. *Robinson warszawski* miał premierę w 1949 r. i został zmiażdżony przez krytykę. Film, który w istocie był obrazem propagandowym, wszedł na ekrany w roku 1950. Nazwisko Andrzejewskiego zostało oczywiście włączone do napisów końcowych, zaś udział Miłosza został całkowicie pominięty<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Synoradzka-Demadre A., *Zanim powstał „Pianista” Romana Polańskiego...*, dz. cyt., ss. 190–208.

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Propaganda:

1. szerzenie jakichś poglądów, haseł politycznych itp. mające na celu pozyskanie zwolenników;
2. technika sterowania poglądami i zachowaniami ludzi polegająca na celowym, natarczwym, połączonym z manipulacją oddziaływaniu na zbiorowość;
3. specjalna komórka, zespół ludzi realizujący takie cele; też: tekst, wystąpienie, film itp. realizujące takie cele.

Nowomowa: język władzy i kontrolowanych przez nią środków przekazu w państwach totalitarnych, służący do manipulowania ludźmi i nastrojami społecznymi.

## ZAŁĄCZNIK NR 3

METAPLAN	
PAŃSTWO TOTALITARNE	PAŃSTWO DEMOKRATYCZNE
Cechy propagandy:	Cechy propagandy:
a) kult wodza; b) prymat polityki nad prawem; c) dominacja interesu państwa nad interesem jednostki; d) ujednoczenie form życia społecznego; e) rozbudowany system donosicielstwa; f) nieufność wobec więzi społecznych kształtujących się poza kontrolą władzy, niszczenie lub poddawanie ich pełnej kontroli; g) utopijne cele, np. stworzenie nowego człowieka i nowego ładu.	a) kreowanie wizerunku polityka; b) funkcjonowanie polityki w ramach prawa; c) liczenie się z opinią publiczną; d) realne cele; e) niepodważanie pluralizmu politycznego; f) rywalizacja wolnych mediów; g) dezinformacja (fejk news).
Wykorzystywanie propagandy:	Wykorzystywanie propagandy:
a) wszechobecność w każdej dziedzinie życia jednostki: szkoła, media, polityka zagraniczna, uroczystości państwowe, polityka wewnętrzna, gospodarka.	a) kreowania wizerunku, zwłaszcza w czasie trwania konfliktów zbrojnych; b) tabloidyzacja mediów; c) język propagandy politycznej w wypowiedziach polityków; d) realizowanie doraźnych celów.

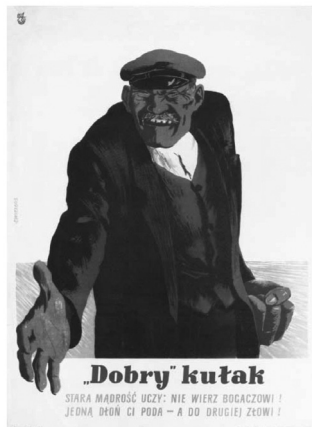
ZAŁĄCZNIK NR 4



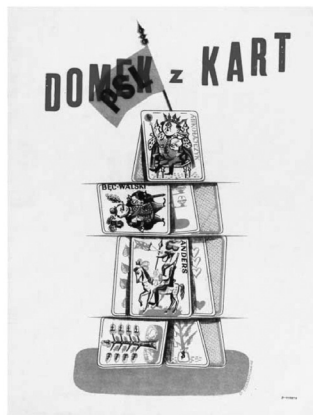
Nie chcesz powrotu kapitalistów – głosuj trzy razy tak, 1946 r. Mieczysław Trzaskowski w Łodzi



Kto ma rządzić w Polsce – oni czy my, 1946 r. Mieczysław Trzaskowski w Łodzi



Stefan Wajgel, „Dobry” kutań, 1953 r. Mieczysław Trzaskowski w Łodzi



Olga Stomczak, PSL – domek z kart, 1946 r. Mieczysław Trzaskowski w Łodzi



Zdzisław Trzaskowski, Bądź czujny wobec wroga narodu, 1953 r. Zbory pryncyp



Stanisław Józef Grudowski, Szczekaczki, 1953 r. Mieczysław Trzaskowski w Łodzi

# VII

## ***Szkice warszawskie*** **(1969)** **Henryka Kluby**

- 198** **Tekst filmoznawczy: Trzy opowieści, jedno miasto**  
Dominik Wierski
- 207** **Scenariusz zajęć: Warszawa kontra reszta świata.**  
**Alfabet warszawski**  
Ewa Juszcak
- 217** **Scenariusz zajęć: Życie codzienne w Warszawie na tle**  
**wybranych wydarzeń historycznych XX wieku**  
Hanna Kaźmierczak

## Trzy opowieści, jedno miasto — *Szkice warszawskie* (1969) Henryka Kluby

Dominik Wierski

Film nowelowy, czyli utwór zbudowany z dwóch lub kilku wyraźnie wyodrębnionych nowel charakteryzujących się zwartą konstrukcją i przejrzystą fabułą, największe zainteresowanie wśród twórców kina budził mniej więcej od połowy lat 50. do końca lat 60. XX wieku. Swych sił w opowiadaniu krótkich historii próbowali wówczas najwięksi europejscy reżyserzy, popularność zdobył też w Polsce (najsłynniejszym osiągnięciem jest tu oczywiście *Eroica* Andrzeja Munka z 1957 roku, ale warto wymienić też np. *Spóźnionych przechodniów* z 1962). I choć później zainteresowanie tego typu formą filmowej wypowiedzi osłabło, to jednak nigdy całkowicie nie wygasło — kilka prestiżowych przedsięwzięć tego rodzaju powstało choćby w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Film nowelowy może mieć jednego lub kilku reżyserów, może go spajać jedynie pewna kompozycyjna rama, ale najczęściej poszczególne nowele łączy wspólny temat. Tym może okazać się miasto — żywy organizm, w którym splatają się losy milionów ludzi. O różnych epizodach życia w metropoliach opowiadały m.in. takie tytuły jak *Nowojorskie opowieści* (*New York Stories*, 1989), *Historie z metra: podziemne opowieści* (*SUBWAYStories: Tales from the Underground*, 1997), *Opowieści z metra* (*Tube Tales*, 1999) czy tworzące dylogię *Zakochany Paryż* (*Paris, je t'aime*, 2006) i *Zakochany Nowy Jork* (*New York, I Love You*, 2008).

Zrealizowane w 1969 roku *Szkice warszawskie* w reżyserii Henryka Kluby wspólnym tematem czynią Warszawę i jej mieszkańców w różnych przestrzeniach czasowych oraz historycznych i społecznych okolicznościach. Każdy z segmentów oparty jest o literacki pierwowzór autorstwa innego pisarza. Łączy je styl, pomyślany jako próba warsztatowego ćwiczenia w przełamywaniu dźwiękowych i wizualnych konwencji filmowego opowiadania. Ambitny cel nie powiódł się jednak w stopniu, który zagwarantowałby *Szkicom warszawskim* trwałe miejsce wśród osiągnięć polskiego kina czy też uwagę i sympatię widowni. Znamienne są też rozterki, jakie towarzyszyły samemu Klubie już od początku pracy nad filmem, gdy planowano go jeszcze nakręcić pod tytułem *Warszawiacy*. „Można realizować film niejako w opozycji, podejmując

dyskusję z tym, co scenariusz proponuje. Tak właśnie, w sposób niejako polemiczny, chciałbym zrobić *Warszawiaków*<sup>1</sup> — deklarował Kluba w dniu rozpoczęcia zdjęć. W tej samej rozmowie przyznawał zresztą, że jego stosunek do przedstawionego mu scenariusza ewoluował od „niechęci bliskiej nienawiści” do postawy pełnej nadziei. W całej przeprowadzonej przez Barbarę Janicką rozmowie, stanowiącej świadectwo twórczej niepewności w momencie przystępowania do realizacji filmu, wyczuwa się obecność wyraźnego dystansu twórcy do materiału. Trudno zatem się dziwić, że projekt, który po drodze zmienił tytuł na skromniejsze *Szkice warszawskie*, okazał się dla Kluby rozczarowaniem: „Włożyłem w ten film masę energii, całą inwencję na jaką mnie stać, a mimo to, mówiąc szczerze — chyba go nie lubię”<sup>2</sup>.

Próby czasu *Szkice warszawskie* nie znoszą niestety zbyt dobrze. Wydaje się jednak, że z co najmniej kilku powodów warto i dziś przyjrzeć się temu trochę zapomnianemu filmowi. Interesującym tropem może się okazać ulokowanie go w filmoznawczej i edukacyjnofilmowej refleksji nad ekranowymi wizerunkami miasta. Po pierwsze, film stanowi bez wątpienia część ważnych dla polskiego kina, ale i całej kultury lat 60. zjawisk — nie chodzi tu tylko o sam zróżnicowany architektoniczny obraz Warszawy, ale też o tworzenie subiektywnych obrazów wojennego doświadczenia (w opozycji do tzw. kina nowej pamięci<sup>3</sup>) czy odniesienia do sfery miejskich mitów. Po drugie, ukazaniu tych zjawisk służy wspomniana intrygująca forma, na którą składają się wysoce przetworzony obraz i warstwa dźwiękowa ewokująca szereg dodatkowych znaczeń. Film Kluby to swego rodzaju eksperyment poświadczający o poszukiwaniach polskiego kina lat 60., godnych uwagi nawet wówczas, jeśli zdarzało się, że prowadziły w ślepią uliczkę. I wreszcie, w każdej z nowel filmu pojawiają się pytania o sens dokonywanych wyborów — niekiedy bywają błahe i rozmyte w średnio interesujących fabułach, ale zdarza się też, że są — jak w noweli pierwszej — uniwersalne i ważne.

Wyrażna stylistyczna odrębność każdej spośród trzech tworzących film nowel właściwie wyklucza inny porządek przeprowadzania analizy niż ten bezpośrednio wynikający z układu treści zaproponowanego przez autorów.

### ***Allegro***

Pierwszy segment *Szkiców warszawskich*, zatytułowany *Allegro*, stanowi adaptację *Matury na Targowej* Tadeusza Borowskiego. To jedyna czarno-biała część filmu, osadzona w realiach II wojny światowej i opowiadająca o czterech maturzystach usiłujących

<sup>1</sup> *Smak impasu* — Henryk Kluba (w rozmowie z Barbarą Janicką), „Kino” 1969, nr 12, s. 12.

<sup>2</sup> Tamże, s. 16.

<sup>3</sup> Zwierzchowski P., *Kino nowej pamięci. Obraz II wojny światowej w kinie polskim lat 60.*, Bydgoszcz 2013, s. 15.

dotrzeć na egzamin dojrzałości. Wokół nich co chwila daje o sobie znać ponura wojenna rzeczywistość — przeszukiwanie mieszkań, łapanki, patrole — jednak tego dnia dla młodych bohaterów zdaje się ona być mniej istotna. Dużo większy stres wiąże się bowiem z zapamiętaniem wymaganego materiału, oczekiwaniem na egzamin i niepewnością co do jego wyniku. Nie da się jednak całkiem zapomnieć o wojnie, która w okupowanym mieście może wywrzeć wpływ na każdy aspekt życia.

*Allegro* sprawia wrażenie części najbardziej spójnej i oryginalnej. Decyduje o tym przede wszystkim konsekwentna, choć czasem nieułatwiająca odbioru forma, ale też temat — wyraźnie wpisany w fundamentalne dla miasta doświadczenie. Wojna była przecież nie tylko jednym z najważniejszych tematów polskiego kina lat 60., ale w momencie realizacji filmu *Kluby* także bolesnym, wciąż żywym wspomnieniem dla wielu Polaków i warszawiaków.

Adaptując prozę Borowskiego, *Kluba* szuka metody, by ukazać społeczeństwo usiłujące zachować normalność w czasach brutalnego wywrócenia obowiązującego wcześniej porządku. Dom nie jest już bezpiecznym azylem, przedostanie się do innej części miasta wiąże się ze śmiertelnym ryzykiem, a edukację kontynuować można tylko w konspiracyjnych warunkach. Wątek matury spaja epizodyczne sceny noweli, która w ten sposób staje się przyczynkiem do refleksji nad znaczeniem edukacji w procesie zachowania narodowej tożsamości Polaków w czasie wojny. Gwarantem stabilności pozostają tu nauczyciele — odmalowani w filmie *Kluby* w duchu wymagających, dostojnych pedagogów z przedwojenną warszawską charyzmą. Surowość oceny i skrupulatne przestrzeganie egzaminacyjnych reguł są źródłem niepokoju u abiturientów, ale też świadectwem rzetelności zakonspirowanego systemu edukacji. Niezlomność charakteru młodych chłopaków pragnących przystąpić do egzaminu poświadcza zaś o ich dojrzałości — tę formalną uzyskają po udzieleniu poprawnych odpowiedzi na pytania komisji. Równoległe jednak rozgrywa się dla nich inny sprawdzian, w którym dojrzałość udowadniają jako ludzie opanowujący strach, przewyciężający instynkt ucieczki i dokonujący w ten sposób moralnego samookreślenia i wyboru<sup>4</sup>.

Podkreśleniu szczególnego rodzaju napięcia służy, jak wspomniano, nietypowa warstwa formalna filmu. Intencją autorską było uzyskanie zagęszczonego obrazu, uzyskiwanego za pomocą jednoczesnego ukazywania dwóch planów wydarzeń<sup>5</sup>. Na pierwszym toczy się „właściwa” akcja, na drugim zaś widoczne są zazwyczaj traumatyzujące obrazy z codzienności warszawskiej okupacji, takie jak łapanki czy niekończący się

<sup>4</sup> Helman A., *Ballady warszawskie*, „Kino” 1969, nr 48, s. 17.

<sup>5</sup> *Smak impasu...*, dz. cyt., s. 12.

pochód między dwiema częściami getta. Dodatkowo te wypełniające tło sceny przedstawiane są w sposób zniekształcający perspektywę — w nadmiernym powiększeniu, przy użyciu nietypowego kąta ustawienia kamery. Obrazy za plecami głównych bohaterów sprawiają wrażenie wyświetlanych na wielkich ekranach, potęgując wrażenie dezorientacji i deformacji rzeczywistości. W swej wnikliwej recenzji zamieszczonej na łamach „Kina” Alicja Helman podkreśliła, iż kluczowe dla zbudowania niepokojącej atmosfery segmentu *Allegro* jest konsekwentne ograniczanie i fragmentaryzacja dostępnej dla wzroku widza przestrzeni: „Kluba przede wszystkim zawęża teren obserwacji. Choć gros wypadków rozgrywa się na ulicy w czasie gigantycznej łapanki, niezmiernie rzadko pojawiają się ujęcia inne niż z perspektywy ukrytego obserwatora. Kamera patrzy poprzez okna, klatki schodowe, z wnętrz stanowiących chwilowe schronienie bohaterów. Oglądamy więc tylko wycinki, fragmenty, a ta ułamkowość ekspozycji jest jeszcze podkreślona przez specyficzne relacje obrazu z dźwiękiem, a także selektywnością samej warstwy dźwiękowej”<sup>6</sup>.

Subiektywizm tego ograniczenia pola widzenia nie wiąże się z klasyczną formułą zsubiektywizowanej pierwszoosobowej narracji (nie ma w *Allegro* wyraźnego głównego bohatera), lecz staje się kluczowym narzędziem służącym wykreowaniu wiarygodnego obrazu rytmu życia w mieście, w którym każda chwila w każdej właściwie przestrzeni — prywatnej czy publicznej — niesie ze sobą trudne do zniesienia ryzyko i poczucie zagrożenia. Wspomniana przez Helman dźwiękowa warstwa pierwszej części *Szkiców warszawskich* w natarczywy sposób nadbudowuje znaczenia dzięki oprawie muzycznej, którą stanowi agresywne, a zarazem monotonne ostinato perkusji rozdzierane krótkimi dźwiękami pozostałych instrumentów (np. smyczkowych). Perkusja „swą uporczywością i rytmicznością elektryzuje, tworząc klimat napięcia na granicy paroksyzmu”<sup>7</sup>.

Poczucie narastającego napięcia buduje też wyeksponowanie dźwięków przynależących do diegezy, ale akusmatycznych, by odwołać się do terminologii francuskiego teoretyka Michela Chiona<sup>8</sup>, czyli takich, których źródłowej przyczyny nie widać w kadrze. Już pierwsza scena przynosi wyrazisty przykład tego typu rozwiązania. Na pierwszym planie trwa pozorująca normalność zabawa dzieci (które m.in. śpiewają piosenkę *Panie Janie*), maturzysta powtarza na głos daty wydarzeń, o które może zostać spytany podczas egzaminu, zaś z korytarza kamienicy dochodzą strzepy

<sup>6</sup> Helman A., *Ballady warszawskie...*, dz. cyt., s. 21.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Chion M., *Audio-wizja. Dźwięk i obraz w kinie*, tłum. Konstanty Szydłowski, Warszawa–Kraków 2012, s. 60.



dramatycznych wyjaśnień, próśb i krzyków osób, dla których dokonywana przez Niemców rewizja będzie miała najprawdopodobniej tragiczne konsekwencje. W tle oczywiście rozbrzmiewa niemilknące perkusyjne ostinato, a cała scena przedstawiona jest w jednym, niemal pięciominutowym ujęciu, z precyzyjnym montażem wewnątrz kadrowym. Kompozycja *Allegro* od razu przenosi widza w gęstą od audiowizualnych znaczeń przestrzeń, nacechowaną napięciem i niepewnością.

*Szkice warszawskie* przyjęte zostały chłodno, jednak pierwsza nowela zdołała zebrać kilka ważnych głosów uznania<sup>9</sup>. Wspomniana Alicja Helman podkreśliła, że *Allegro* swym znaczeniem wykracza poza temat całości, zyskując uniwersalny wymiar. Stawiane w nim pytania o odwagę i moralne dylematy sprawiają, że ich sens — choć fabularnie tak mocno osadzony w codzienności okupowanej Warszawy i wyborów dokonywanych przez pokolenie — staje się przyczynkiem do ogólnoludzkiej refleksji: „To znakomite, przejmujące studium strachu mówi o wyborach dokonywanych w obliczu okrutnych presji obliczonych na załamanie człowieka, o postawach, które próbują preferować wartości ważne wbrew racjom codzienności i chwili, nakazującym rezygnację i troskę o przetrwanie”<sup>10</sup>.

### *Allegro vivace*

Wprawdzie na warszawskich ulicach długo jeszcze widoczne były ślady wojennego kataklizmu, to jednak miasto odrodziło się, stawało się coraz bardziej nowoczesne i fascynowało filmowców na nowe sposoby — jako dynamiczny, pulsujący własnym rytmem organizm, w którym jednak ceną technologicznego rozwoju często staje się atomizacja społeczeństwa i samotność. Fascynację tę — opatrzoną niepokojącymi, dwuznacznymi skojarzeniami — widać w drugiej noweli filmu *Kluby*, zatytułowanej *Allegro vivace*. Literackim pierwowzorem było w tym przypadku *Rondo* Andrzeja Bonarskiego — dziennikarza, scenarzysty, kolekcjonera dzieł sztuki i marszanda. Akcja noweli rozgrywa się w październiku 1962 roku, w trakcie tzw. kryzysu kubańskiego. Największa eskalacja zagrożenia okresu zimnej wojny zbiega się z problemami osobistymi dziennikarza Jacka i jego żony Olgi, których związek znalazł się na krawędzi rozpadu. W tle doniesień o kolejnych ruchach amerykańskich i radzieckich polityków oraz urywanych rozmów pary bohaterów miasto żyje swoim rytmem.

<sup>9</sup> Choć także wobec niej wysnuwano głosy zdecydowanie krytyczne. Jerzy Płażewski pisał: „Film się nie udał. Wymyślne rozwiązania formalne rozbudowują go ponad stan. Nie mogą obudzić zainteresowania dla wątych treści, niestanowiących partytury dla harmonijnego, trójczłonowego akordu. Nawet nowela pierwsza, podług Borowskiego, którą Kluba uważa za najlepszą, pozostawia uczucie chłodu, pustki myślowej, błyskotliwej sztuczki formalnej”. Jerzy Płażewski, *Dossier: Henryk Kluba*, „Kino” 1974, nr 9, ss. 6 i 8.

<sup>10</sup> Helman A., *Ballady warszawskie...*, dz. cyt., s. 17.

Nowela wyraźnie rozpada się, pojedyncze interesujące sceny i obserwacje nie są w stanie przysłonić faktu, że wątek małżeńskich problemów Jacka i Olgi jest powierzchowny i pozbawiony emocji. Bardziej interesujące okazuje się miasto — filmowane w bliskich planach, zamieszkiwane przez samotnych ludzi, jawi się jako wyobrażenie nowoczesnej metropolii, w którym rzeczywistość przefiltrowana zostaje przez warsztatowe poszukiwania Kluby, wzbogacone ponadto o wyraźne nawiązania do trendów widocznych wówczas w zachodnioeuropejskim kinie, m.in. w filmach Claude'a Leloucha<sup>11</sup>.

Obraz Warszawy w *Allegro vivace* zdominowany jest przez ostrą kolorystykę neonów, reklam, plakatów, znaków drogowych, barwnych plam przejeżdżających tramwajów i samochodów. Z jednej strony pozwala to ukazać odbudowane, tętniące życiem nowoczesne miasto, co stanowiło zresztą popularną w latach 60. strategię budowania jego ekranowych wizerunków<sup>12</sup>, z drugiej zaś służy do wydobycia efektu lęku przed zawieszoną w powietrzu groźbą kolejnej katastrofy. Na początkowym etapie pracy nad filmem Kluba nie krył, że w jego koncepcji wszechobecne znaki drogowe nakładające się na ludzkie sylwetki mają wywoływać skojarzenia ze znakowaniem ludzi w Oświęcimiu. To, co stało się traumą ludzkości, powrócić może w przypadku kolejnego masowego konfliktu. Dużo czytelniejsza okazała się jednak metaforyka zgiełku i odliczania, budująca atmosferę świata tuż przed zagładą — dwaj harcerze liczą przejeżdżające pojazdy w oślepiającym blasku światła i trudnym do zniesienia hałasie, co w zamierzeniu reżysera uruchamiać miało w wyobraźni widza możliwy scenariusz w przypadku, gdyby rozgrywający się równolegle kryzys kubański okazał się decydującym impulsem do tego, by zimna wojna przekształciła się w prawdziwą, nuklearną<sup>13</sup>. Dynamiczny rozwój — architektoniczny, motoryzacyjny — stolicy ukazany jest zatem w sposób dwuznaczny, gdyż służy jako świadectwo odbudowy miasta, ale jednocześnie jako sposób wyrażania niepokojów.

O ile inwazyjna, ale frapująca oprawa muzyczna *Allegro* dobrze komponowała się z fabułą, o tyle wykorzystanie muzyki w *Allegro vivace* drażni swym nadmiernym wykoncypowaniem, graniczącym paradoksalnie z banałem. W scenach rozmów Jacka i Olgi wszystkim wypowiedziom bohaterów towarzyszą ocierające się o *Mickey mousing* urywki atonalnej melodii, które dźwięk za dźwiękiem podążają za linią dialogu. W ten sposób podkreślone zostaje niemal każde słowo. Ciekawszy efekt przynosi za to warstwa szmerów w scenach rozgrywających się w redakcji. Pełne politycznego

<sup>11</sup> Zwierzchowski P., *Functions of film images of Warsaw in the Polish cinema of the 1960s*, „Images” 2017, nr 31, s. 71.

<sup>12</sup> Tamże, s. 65.

<sup>13</sup> *Smak impasu...*, dz. cyt., s. 13.

napięcia doniesienia z Waszyngtonu, Moskwy i Hawany oraz oszczędne rozmowy dziennikarzy przeplatają się z odgłosem teleksów i maszyn do pisania, budując dość interesujący (choć epizodyczny) obraz mediów w momencie krytycznego wydarzenia.

*Allegro vivace* to próba niekonwencjonalnej formalnie, inteligentnej diagnozy rytmu Warszawy jako nowoczesnego miasta, jednakże ostatecznie okazuje się być chłodnym ćwiczeniem, pozostawiającym widza „obok”. Zresztą, zdystansowany do filmu Klubu także i w tym przypadku bardzo krytycznie ocenił końcowy efekt swej pracy: „Chodziło mi o pewien neurasteniczny opis miasta, ale rezultat wydaje mi się nie do przyjęcia od strony estetycznej, poza tym nieskuteczny, ponieważ rodzi dystans uczuciowy”<sup>14</sup>.

### **...Ad libitum**

W trzeciej noweli, zatytułowanej *...Ad libitum* i zainspirowanej *Gablotą* Andrzeja Szczypiorskiego, bohaterem jest mechanik samochodowy Henio — warszawiak z krwi i kości. Mężczyzna świetnie zna się na samochodach, lubi ładne dziewczyny i jest obrotny w interesach, ale największą wartością okazuje się być dla niego warszawski honor. Tym bardziej, gdy gra toczy się o ocalenie jednego z miejskich symboli — szabli skradzionej z Kolumny Zygmunta III Wazy. Atmosfera *...Ad libitum* wyraźnie kontrastuje z poważnym nastrojem dwóch pierwszych nowel *Szkiców warszawskich*. Tym razem akcja rozgrywa się podczas leniwego niedzielnego popołudnia, głównie na warszawskich ulicach i samochodowej giełdzie. Zapadający w pamięć muzyczny motyw autorstwa Zygmunta Koniecznego zarysowuje dyskretny, ironiczny dystans do postaci i ich perypetii — mniej konsekwentnie buduje go jednak sama fabuła.

Nowelę odczytano jako próbę stworzenia osadzonego w miejskim folklorze i barwnej scenerii ciepłego wizerunku warszawiaka. I choć obraz „niedzielnej” Warszawy zawiera kilka zgrabnych niuansów, to jednak zabrakło czynnika, który wyróżniałby tę część od wielu innych, podobnych filmów fabularnych (tzw. komedii warszawskich) i dokumentalnych<sup>15</sup>. Postulowana przez Klubę ironia pozostaje niejako zawieszona, nie przekonuje też sama intryga.

Wreszcie też, słabością trzeciej noweli *Szkiców warszawskich* jest niestety sącząca się z ekranu nuda. Gdy po kilku minutach introdukcji, w której dominują ujęcia taksówki (oczywiście — marki Warszawa) leniwie sunącej po stołecznych ulicach, akcja rusza odrobinę do przodu, to okazuje się, że niezbyt wiarygodną fabułę przykryć

<sup>14</sup> Tamże, s. 18.

<sup>15</sup> Zwierzchowski P., *Functions of film images of Warsaw...*, dz. cyt., s. 73.

mogą jedynie aktorskie talenty wykonawców wyspecjalizowanych w komedii: Mieczysława Czechowicza i Wiesława Michnikowskiego, wspieranych przez Bronisława Pawlika i Krzysztofa Litwina. Największą atrakcją ...*Ad libitum* jest zawarty w noweli motoryzacyjny pejzaż polskiej stolicy lat 60. Ci, którzy kojarzą ją jedynie z rodzimymi bądź wschodnioeuropejskimi wytworami myśli technicznej, mogą być zaskoczeni widokiem kilku ciekawych egzemplarzy aut z Europy Zachodniej czy potężnych maszyn zza oceanu, jak np. forda Fairlane'a, wokół którego Czechowicz goni w pewnym momencie Michnikowskiego.

### **Warszawa filmowa, Warszawa rzeczywista?**

*Szkice warszawskie* tworzą świadomie różnorodny, rozproszony obraz polskiej stolicy. Pierwsza nowela pokazuje miasto okupowane, cierpiące, ale niedające się ujarzmić. Symboliczne znaczenie matury jako momentu przejścia w dojrzałość zestawione zostaje z wymagającymi innego rodzaju dojrzałości wyborami życia codziennego w terroryzowanej przez Niemców przestrzeni. Druga część to portret miasta dynamicznie się rozwijającego, ale zarazem w pewien sposób zagubionego, niepewnego, co odzwierciedla się w postawach jego mieszkańców, ale też w podświadomym zagrożeniu płynącym z rozgrywanego się równocześnie kryzysu kubańskiego. Mimo, że toczy się on w oddali, to jego ewentualne konsekwencje mogłyby błyskawicznie objąć także dopiero co odbudowaną Warszawę, jak i cały świat. I wreszcie, trzecia nowela stanowić ma reminiscencję pewnego żywotnego lokalnego mitu, łączącego lokalny patriotyzm, honor i jakże charakterystyczne dla „starej” Warszawy cwaniactwo. Jest już jednak w tym obrazie, a zwłaszcza w dokonywanych przez głównego bohatera wyborach coś sztucznego, nierzeczywistego, co sprawia, że nie wykracza on poza poziom humorystycznej anegdoty.

Te trzy wizerunki, mimo ewidentnych słabości całego filmu, mówią wszakże coś ważnego. Wskazują na hart ducha miasta, które nigdy nie zatrze swego tragizmu, ale potrafi iść naprzód i się zmieniać. Konsekwencją tego jest przemijanie pewnych charakterystycznych niegdyś cech, co pozwala wydobyć z żartobliwej puenty filmu ton pewnej elegijności. Jednocześnie zaś, *Szkice warszawskie* są przykładem realizowania strategii takiego opowiadania o polskiej stolicy, które ukazywałoby ją jako miasto zarazem nowoczesne i pamiętające o swojej przeszłości, radosne i poważne, a przy tym zawsze piękne<sup>16</sup>. Film *Kluby* miał być swego rodzaju syntezą takiego obrazu, co już na starcie czyniło projekt trudnym do przekonującego zrealizowania. Na pewno jed-

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 77.

nak — jak zauważa Piotr Zwierzchowski — reżyserowi udało się zbudować pewnego rodzaju antologię dominujących sposobów przedstawień stolicy w kinie lat 60., zestawiając główne cechy miasta i funkcje, jakie pełniło w tej dekadzie. W rzeczywistości Warszawa była jednak dużo bardziej skomplikowana<sup>17</sup>. Jej filmowe obrazy mogły to oddać jedynie częściowo.

### **Bibliografia:**

- Helman A., *Ballady warszawskie*, „Kino” 1969, nr 48.
- *Smak impasu — mówi Henryk Kluba*, wywiad Barbary Janickiej z Henrykiem Klubą, „Kino” 1969, nr 12.
- Zwierzchowski P., *Functions of film images of Warsaw in the Polish cinema of the 1960s*, „Images” 2017, nr 31.

---

<sup>17</sup> Tamże.

# Warszawa kontra reszta świata. Alfabet warszawski

Ewa Juszczak

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół ponadpodstawowych.

**Rodzaj zajęć:** język polski, koło literackie, koło filmowe.

**Cel ogólny zajęć:** Uczniowie poznają filmowe i literackie obrazy Warszawy jako *axis mundi* w świecie pełnym zagrożeń i konfliktów. Rozpoznają etos warszawiaka.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- interpretuje tytuł filmu oraz podtytuły jego kolejnych części;
- charakteryzuje mieszkańców Warszawy oraz codzienne życie stolicy;
- rozpoznaje symultaniczność prowadzenia narracji filmowej i wyjaśnia jej funkcje;
- wskazuje i analizuje filmowe środki wyrazu;
- samodzielnie tworzy szkic etiudy filmowej;
- recenzuje dzieło filmowe, podejmuje polemikę z reżyserem, popiera argumentami swoje zdanie.

**Metody pracy:** praca z tekstem, analiza porównawcza tekstów kultury, czytanie symultaniczne, pokaz, dyskusja.

**Formy pracy:** praca indywidualna oraz w grupach.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film *Szkice warszawskie* (1969) Henryka Kluby, karty pracy, fragmenty tekstów T. Borowskiego, S. Wiecheckiego i M. Białoszewskiego.

**Słowa kluczowe:** szkic, Warszawa, historia, symultaniczność.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** <https://culture.pl/pl/tworca/henryk-kluba> ▪ Białoszewski M., *Przesłuchy* [w:] tenże, *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013, s. 219 ▪ Białoszewski M.,— *Nie, pani Stasieczko* [w:] tenże, *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013, s. 287 ▪ Borowski T., *U nas w Auschwitzu...* [w:] tenże, *Wybór opowiadań, Czośnów* 2001, ss. 79–80 ▪ Wiechecki „Wiech” S., *Radio z łufcikiem* [w:] tenże, *Śmiech śmiechem*, Warszawa 1986, s. 78 ▪ Jackiewicz A., *Moja filmoteka. Kino polskie*, Warszawa 1982, s. 53.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Uczniowie zapisują na rozdanych przez nauczyciela karteczkach trzy skojarzenia związane ze współczesną Warszawą, oddają je prowadzącemu, który (podczas uczniowskiej pracy w grupach) porządkuje je alfabetycznie.

2. Nauczyciel przekazuje podstawowe informacje o okolicznościach powstania filmu oraz jego literackich inspiracjach: film zrealizowano w 1969 r. Autorem scenariusza jest Jerzy Pomianowski, a inspiracją literacką są opowiadania: Tadeusza Borowskiego *Matu- ra na Targowej*, Andrzeja Bonarskiego *Rondo* oraz Andrzeja Szczypiorskiego *Gablota*.

Reżyser nie był zadowolony ani ze scenariusza (chciał go oprzeć na innych tek- stach, na co nie zgodziła się cenzura), ani z dialogów, o czym mówił po zakończeniu zdjęć: „Włożyłem w ten film masę energii, całą inwencję, na jaką mnie stać, a mimo to, mówiąc szczerze — chyba go nie lubię”<sup>1</sup>.

3. Dlaczego „szkice”? — nauczyciel prosi uczniów o zinterpretowanie tytułu filmu.

Szkic — wstępna realizacja literackiej lub malarskiej koncepcji artystycznej, często o charakterze notatki lub rysunku, służąca artyście przy opracowaniu dzieła. Ponadto:

- a) literackie inspiracje filmu to opowiadania, czyli krótkie formy literackie;
- b) film stanowi impresję z życia Warszawy;
- c) w filmie spotykamy wielu bohaterów, ale żaden nie jest pierwszoplanowy; wszyscy są zaledwie naszkicowani, przedstawieni w ważnym dla siebie momencie życia.

4. Nauczyciel, przywołując definicje pojęć muzycznych, prosi uczniów o wyjaśnienie podtytułów dzieła:

*Allegro* — (wł. żwawy, wesoły) umowne określenie wykonawcze szybkiego tempa w muzyce, typowo odpowiadające 100 uderzeniom na minutę. Może sugerować ra- dosną i energiczną interpretację dzieła. *Allegro* sytuuje się pomiędzy wolniejszym *allegretto* a szybszym *vivace*.

*Ad libitum* — według upodobania, swobodnie.

Pierwszy szkic to historia maturzystów, którzy w dramatycznych okolicznościach muszą dostać się na Targową, by przystąpić do egzaminu dojrzałości. Szybkie tempo filmu podkreśla zarówno ich pośpiech, przedegzaminacyjne zdenerwowanie, jak i wo- jenną rzeczywistość — rewizje, łapanki, śmierć, likwidację getta itd. Atmosferę grozy podkreśla także ścieżka dźwiękowa.

Drugi szkic, oparty na szybkim montażu, nakładaniu się na siebie i przenika- niu krótkich ujęć warszawskiej ulicy, kawiarni, redakcji, zmultiplikowanych odbiciem

---

<sup>1</sup> <https://culture.pl/pl/tworca/henryk-kluba>

w lustrze lub szybie okiennej, repetycjami, oddaje tempo życia w Warszawie lat 60., podkreśla ponadto dramatyzm wieści ze świata — konfliktu kubańskiego i zbrojnej interwencji USA i ZSRR. Głośna muzyka współczesna podkreśla szybkość życia warszawiaków.

Trzeci szkic ma nieoczekiwanie charakter humorystyczny, anegdotyczny — dotyczy kradzieży szabli z Kolumny Zygmunta III Wazy i próby jej przemytu, a jego akcja rozgrywa się na giełdzie samochodowej — targowisku różności i próżności, na której spotykają się „prawdziwi” przedwojenni warszawiacy.

5. Nauczyciel rozdaje uczniom Karty pracy (ZAŁĄCZNIK NR 1), które wypełniają samodzielnie w ciągu 5–7 minut. Zadaniem uczniów jest dopisanie do kolejnych liter alfabetu wyrazów kojarzących się z Warszawą przedstawioną w filmie Henryka Kluby — mają to być rzeczowniki, wyrazy pospolite i nazwy własne, oddające warszawską rzeczywistość. Następnie, wymieniając kolejne litery, nauczyciel prosi uczniów o głośne, spontaniczne czytanie wyrazów, które układają się w „alfabet warszawski”, np.

A — auta, autobusy

D — drukarnia, dojrzałość

H — historia, hitlerowcy, humor, harcerze, hałas

G — giełda, gwara warszawska, getto, galeria sztuki

K — korki, krawiec, kawiarnia, kradzież, kolportaż

M — matura, miasto, mundur, most Poniatowskiego

Ł — łapanka, łobuzeria

R — ruch, redakcja, rozwód, reklamy

S — stolica, szabla, samochody

Ż — Żydzi

6. Nauczyciel prosi o skomentowanie „alfabetu”. Jaki obraz Warszawy wyłania się z filmu *Szkice warszawskie*:

a) miasto, przez które przetoczyła się ponura historia — miasto śmierci, wywózek, tragedii Polaków i Żydów;

b) miasto nieugięte, konspiracyjne (nielegalna drukarnia, tajne komplety, podziemna matura);

c) miasto pamiętające przeszłość i kultywujące tradycję (szacunek dla pomnika króla Zygmunta, mundury ułańskie, wielcy romantycy „zakuwani” do matury);

d) miasto pełne ruchu (łapanki, wywózki, ruch uliczny, tłok, wielość informacji);

e) miasto otwarte na świat (docierające ze świata informacje polityczne, sportowe, modne stroje charakterystyczne dla lat 60., zachodnie samochody na giełdzie).



7. Nauczyciel pyta, w jaki sposób w filmie zestawiono świat zewnętrzny — wydarzenia w Europie i na świecie, i wewnętrzny — warszawski:

a) wieloplanowość i symultaniczność przedstawienia — w części I wnętrza domów uzupełniane przez widoki za oknem, przedstawiające wojenną rzeczywistość; w części II — przeplatanie prywatnej historii Olgi i Jacka z doniesieniami ze świata — zapisami redakcyjnych dalekopisów, informacji radiowej, nazwami zachodnich agencji prasowych, a także widokami za oknem; w części III — uzupełnienie obrazu fragmentami transmisji radiowej;

b) zastosowanie filmowych środków wyrazu: konwencji filmu czarno-białego w części I i kolorowego w części II i III; bliskich planów, skupiających uwagę na szczegółach życia codziennego, wnętrzach, ludzkich twarzach; szybkiego montażu; ujęć z góry zatłoczonej warszawskiej ulicy; uzupełniania przytaczanych sytuacji dopełniającymi dźwiękami — audycji radiowej, relacji dziennikarskiej, treścią zagranicznej depechy; tworzącej nastrój muzyki — niepokoju w części I, nowoczesności w części II.

8. Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się na 6 kilkusobowych grup, których zadaniem będzie przyjrzenie się warszawiakom sportretowanym w kolejnych filmowych szkicach oraz odpowiadających im tekstach literackich Tadeusza Borowskiego, Mirowa Białoszewskiego i Stefana Wiecheckiego „Wiecha” (ZAŁĄCZNIK NR 2).

9. Reprezentanci grup, na podstawie poleceń, charakteryzują warszawiaków przedstawionych w poszczególnych tekstach:

a) *Allegro* i tekst T. Borowskiego: warszawiacy starają się żyć normalnie, mimo dramatycznych okoliczności wojennych, uczą się, zdają egzaminy, pracują, walczą — drukują nielegalną prasę, ale też obcują z kulturą (czytają, rozmawiają o sztuce), pielęgnują hobby. Azyl i bezpieczeństwo znajdują w swoich mieszkaniach, wśród zaufanych i bliskich osób. Mają poczucie wpływu na swoje życie („Dziś wieczór będziesz już zupełnie dorosły”, „Idę dojrzewać”), ich prywatne historie są im bliższe niż wielka Historia. Walczą o normalność, bliskość, miłość;

b) *Allegro vivace* i tekst M. Białoszewskiego — bohaterowie są zanurzeni w codzienności, przeżywają małżeńskie kryzysy, sąsiedzkie konflikty, snują plany na przyszłość, mimo iż do ich świadomości przenikają niepokojące wieści ze świata. Uczestniczą w codziennym życiu osiedla i miasta — są bywalcami kawiarni i galerii malarskich, klientami sklepów. Ich prywatność wydaje się dla nich ważniejsza niż wydarzenia światowego formatu. Otoczeni przedmiotami codziennego użytku, żyją tu i teraz;

c) *Ad libitum* i tekst „Wiecha” — bohaterowie — rdzenni warszawiacy, odwiedzają w niedzielne przedpołudnie modny Trakt Królewski i plac Zamkowy, jadą na giełdę, by kupić samochód albo chociaż rozejrzeć się po Podwalu, pooglądać zachodnie cuda

motoryzacyjne, pogadać ze znajomymi, poflirtować z szykownymi warszawiankami. Widać, że jako lokalni patrioci znają i kochają swoje miasto, mówią charakterystyczną gwarą warszawską (np. „pan Heniuś, 500 kafli za gablotę, U mnie chwilowo brak monety”), mają swój honor, niepozwalający przyłożyć ręki do kradzieży szabli króla Zygmunta i nakazujący okazywać szacunek kobietom. Nawet drobne cwaniaczki dają się lubić za dystans do rzeczywistości i poczucie humoru.

10. Nauczyciel prosi o podsumowanie dotychczasowej pracy refleksją na temat relacji: Warszawa – reszta świata:

- a) Warszawa to dla mieszkańców swoiste *axis mundi* — miejsce pewne, stałe, mimo historycznych zawirowań;
- b) Warszawa to miejsce znajome, z charakterystycznymi dlań szczegółami topograficznymi oraz śladami historii i znakami kultury (Trakt Królewski, Kolumna Zygmunta, Podwale, Praga, getto, rozświetlona neonami i światłami pojazdów Marszałkowska);
- c) Warszawa to miejsce codziennego życia, nauki i pracy, małych i dużych trosk dumnych ze swego miasta mieszkańców;
- d) „To miasto ma chyba mocne nerwy” — Warszawa to miasto silne i niezniszczalne;
- e) Warszawa to miasto żyjące własnym życiem, choć świadome sytuacji zewnętrznej — „Proszę zamknąć okno. Nas nie obchodzi, co się tam dzieje. Zaraz będzie egzamin dojrzałości”.

11. A jaka jest dzisiejsza Warszawa? — nauczyciel prezentuje uporządkowany alfabet współczesnego miasta, zaproponowany przez uczniów.

12. Nauczyciel zachęca uczniów do spontanicznego i symultanicznego przeczytania fragmentów analizowanych tekstów w taki sposób, by oddały rytm życia współczesnej Warszawy.

### **PRACA DOMOWA:**

1. Zaproponuj szkic o współczesnej Warszawie, który mógłby się stać kolejną częścią filmu Henryka Kluby. Zatytułuj go.
2. Podejmij polemikę z wybitnym krytykiem filmowym, Aleksandrem Jackiewiczem, który powiedział o filmie: „Miała to być możliwie wszechstronna charakterystyka warszawiaków w różnych momentach historycznych i różnych sytuacjach (...) Zamiar ambitny, ale nie do zrealizowania”. Spróbuj „obronić” film, biorąc pod uwagę jego walory poznawcze i artystyczne.
3. Zaprojektuj plakat do filmu *Szkice warszawskie*.

ZAŁĄCZNIK NR 1

ALFABET WARSZAWSKI

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>
<b>K</b>	<b>L</b>	<b>Ł</b>	<b>M</b>	<b>N</b>
<b>O</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>T</b>
<b>U</b>	<b>W</b>	<b>Z</b>	<b>Ż</b>	<b>Ź</b>

## ZAŁĄCZNIK NR 2

### Karta pracy nr 1

Na podstawie analizy I części filmu Henryka Kluby oraz fragmentu opowiadania Tadeusza Borowskiego odpowiedzcie na pytania:

1. Kim są przedstawieni bohaterowie? Jaką warstwę społeczną reprezentują?
2. Jaka jest relacja postaci ze światem? Jak reagują na bieżące wydarzenia?

Tadeusz Borowski, *U nas w Auschwitzu...* (fragment)

„Wiesz, o czym myślę, kiedy Ci o tym piszę?

Myślę o ulicy Skaryszewskiej. Patrę w ciemne okno, widzę swoją twarz odbitą w szybie, a za szybą noc i nagłe błyski reflektorów z budek strażniczych, wyrzynających w ciemności fragmenty przedmiotów. Patrę i myślę o Skaryszewskiej. Przypominam sobie niebo, blade i wyiskrzzone, spalony dom z naprzeciwnika i kratę ramy okiennej, która przecinała obraz jak witraż.

Myślę o tym, jak bardzo tęskniłem do Twego ciała w te dni, i czasem uśmiecham się lekko, gdy przyjdzie mi na myśl, jak wielki krach musiał być tam, gdy po naszym aresztowaniu znaleziono u nas obok moich książek i wierszy — Twoje perfumy i szlafrok, czerwony jak brokat z obrazów Velazqueza, ciężki, długi (strasznie go lubiłem, w jego ramach wyglądałaś najwspanialej, choć Ci o tym nigdy nie mówiłem).

Myślę o tym, jak bardzo byłaś dojrzała, jak dużo dobrej woli i — wybacz, że Ci to teraz piszę — poświęcenia włożyłaś w nasz stosunek, jak dobrowolnie wchodziłaś w moje życie małego pokoiku bez wody, wieczorów z zimną herbatą, paru na wpół uwiędłych kwiatów, psa, który wiecznie gryzł, i lampy naftowej u moich rodziców.

Myślę o tym i uśmiecham się pobłaźliwie, gdy mi mówią o moralności, o prawie, o tradycji, o obowiązkach... Albo gdy wyrzekają się wszelkiej miękkości i sentymentalizmu i pokazując pięść, mówią o wieku twardości. Uśmiecham się i myślę, że człowiek zawsze na nowo odnajduje człowieka — przez miłość. I że to jest rzecz najważniejsza i najbardziej trwała w życiu ludzkim.

Myślę o tym i przypominam celę na Pawiaku. W pierwszym tygodniu nie mogłem pojąć dnia bez książki, bez wieczornego kręgu światła, bez kartki papieru, bez Ciebie...

I popatrz, czym jest przyzwyczajenie: chodziłem po celi i w rytm kroków układałem wiersze<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Borowski T., *U nas w Auschwitzu...* [w:] tenże, *Wybór opowiadań*, Czosnów 2001, ss. 79–80.

## Karta pracy nr 2

Na podstawie analizy II części filmu Henryka Kluby oraz poniższych wierszy Mirona Białoszewskiego odpowiedzcie na pytania:

1. Kim są ich bohaterowie? W jakich okolicznościach ich poznajemy? Czym żyją?
2. Jaka jest relacja postaci ze światem? Jak reagują na bieżące wydarzenia?

Miron Białoszewski, *Przesłuchy*<sup>3</sup>

Co pani  
zwariowała  
na suficie  
i pupu — ku  
i pupu — ku

Łapię szczotkę za sztuczny kij  
i walę w górę.

I nic.

Nasłuchuję.

I nic.

Wylatuję. Aż wstyd.

To nie ona.

Ucho do ścian.

Po piętach.

Tu?

Nie.

Tu?

Tam.

I tam.

Dom.

Cały.

Sam.

Mgła.

---

<sup>3</sup> Białoszewski M., *Przesłuchy* [w:] tenże, *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013, s. 219.

— *Nie, pani Stasieczko*<sup>4</sup>

Nie pożyczę stu.

Pięćdziesiąt.

Daję.

Niech pani się pośpieszy,

Ja też mam do załatwienia.

Wzięła i poszła.

Wreszcie sama.

Klepanie poduchy.

Natchnienie.

Pizama.

Rozmyślenie.

Kapcie, bez kapci.

To najlepsze.

Międzybycie.

Nieraz nic nie zostaje.

Ale pęd przez noc

To jest coś...

I stacja >>WYRO<< o świcie.

### Karta pracy nr 3

Na podstawie analizy III części filmu Henryka Kluby oraz humoreski Stefana Wiecheckiego odpowiedzcie na pytania:

1. Kim są ich bohaterowie? Z jakich warstw się wywodzą?
2. Jak reagują na światowe nowinki techniczne? W jaki sposób i jakim językiem o nich mówią?

Wiech, *Radio z lufcikiem*

„— A właściwie, powiedz mnie pan, co to jest ta telewizja?

— Radio z lufcikiem.

— To znaczy, jak to?

— Zwyczajnie, w tem miejscu, gdzie masz panna Michcia na aparacie kawałek rysu

---

<sup>4</sup> Białoszewski M., — *Nie, pani Stasieczko* [w:] tenże, *Sprawdzone sobą. Wybór wierszy*, Warszawa 2013, s. 287.

czy innej franeli, lufcik będzie zrobiony.

— W jakim celu?

— Żeby było widać, co sie w środku dzieje, i dalszem kantom zapobiec.

— Jakiem kantom?

— Czarowaniu publiki za pomocą tak zwanego złudzenia ludzkiego ucha, czyli akustyki.

— Co prosze?

— Mniejsza o to. Nie połapiesz sie, panna Michcia. To są sprawy naukowe. Jednym słowem, teraz siedziem przed radiem jak ciemniaki i na słowo musiem wierzyć w każdy bajer, jaki nam derekcja radia zakłada. Słyszemy, dajmy na to, tak zwany reportaż z pustyni i puszczy. Noc ciemna jak wielkie nieszczęście, tylko błady księżyc oświetla Beduina, któren pędzi co koń wyskoczy, za niem z fatalnem rykiem zapycha tygrys... A jak jest naprawdę? W biały dzień, w ciepłym pokoju w derekcji na Myśliwieckiej ulicy siedzi dwóch facetów. Jeden za pomocą blatu od wiedeńskiego krzesła i dwóch połówek włoskiego orzecha odstawia tak zwany tętent konia, drugi trzyma na kolanach kota i ściska go w międzyczasie za ogon. Kot ryczy jak trzech tygrysów.

A teraz weźmiem na przykład taką operę *Halkie*. Kiedy my, splakane jak dzieciaki, siedziem przy głośnikach i serce nam sie ściska, bo nieszczęsna Halka skacze jak raz do Morskiego Oka i własnoręcznie słyszemy plusk wody, ona w tem samym czasie siedzi w trajlebusie »54« i posuwa na kawę do »Marca« na plac Trzech Krzyży, bo topienie odstawia za nią reżyser za pomocą miednicy z ciepłą wodą i trzepaczki do bicia piany. Przy telewizji tego już nie będzie. Nie będzie już w dziecinnej audycji Czerwonego Kapturka sto dwadzieścia kilo żywej wagi i trzy metry obwodu w talii. Nie będzie faceta z brodą, któren piskliwem głosem udziela porad dla karmiących matek jako »ciocia Jagusia«. Wszystko naocznie i na żywca.

Ale najwięcej sie cieszę, że przyszła czarna godzina na tego lebiegie, co o szóstej rano gimnastykie skutecznie nas zmusza w desusach na dywaniku, a sam pod kordłą leży, jedną ręką walczyka na fortepianie podgrywa i jeszcze sztorcuje, żeby sie uwijać: »I raz, i dwa, i trzy, i przysiad«.

Przysiad, owszem, ale razem. Wyłaż pan spod kordły i na dywanik!...

I raz, i dwa, i trzy, ale razem z nami, bo radiosłuchacze w lufcik patrzą!<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Wiechecki „Wiech” S., *Radio z lufcikiem* [w:] tenże, *Śmiech śmiechem*, Warszawa 1986, s. 78.

# **Życie codzienne w Warszawie na tle wybranych wydarzeń historycznych XX wieku w oparciu o film Henryka Kluby pt. *Szkice warszawskie* (1969)**

Hanna Kaźmierczak

**Adresat zajęć:** uczniowie liceum/technikum.

**Rodzaj zajęć:** historia, historia i społeczeństwo, godzina wychowawcza.

**Cel ogólny:** Zapoznanie uczniów z różnymi postawami i wyborami społeczeństwa polskiego w trudnych sytuacjach życiowych i dziejowych XX wieku.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zna wydarzenia, których dotyczą następujące daty: 1939–1945, 1 VIII–2 X 1944, 1962, 1956–70;
- utrwała wiadomości o postaciach historycznych: Adolf Hitler, Nikita Chruszczow, John Fitzgerald Kennedy, Wiesław Gomułka;
- rozumie znaczenie pojęć: okupacja, łapanka, terror, Gestapo, tajne komplety, latające uniwersytety, Generalne Gubernatorstwo, zimna wojna, kryzys kubański, Zato-ka Świń, wyścig zbrojeń, konflikt nuklearny, Kolumna Zygmunta III Wazy, Zamek Królewski, samochód Warszawa;
- rozumie znaczenie Warszawy jako stolicy dla kultury, sztuki i reprezentowania Pol-ski jako całości;
- uświadamia sobie wpływ symboli historycznych na budowanie tożsamości narodowej.
- przedstawia sytuację w okupowanej przez Niemców Warszawie;
- omawia przyczyny zimnej wojny i jej wpływ na losy świata (państw i narodów);
- wyjaśnia rolę i położenie Polski w czasie zimnej wojny na przykładzie kryzysu ku-bańskiego;
- charakteryzuje różne postawy wobec dorobku i spuścizny poprzednich pokoleń.
- dostrzega wpływ sytuacji politycznej Polski i Polaków w czasach PRL-u na pro-blematykę poruszaną w ówczesnych dziełach literackich, w sztuce (muzyce, malar-stwie, rzeźbie) i w filmie;
- zna wybrane środki wyrazu i określa ich funkcje;



**Metody pracy:** elementy wykładu, pogadanka, dyskusja, praca pod kierunkiem z podręcznikiem, atlasami historycznymi, mapami historycznymi.

**Formy pracy:** praca całą klasą, praca w grupach (podział na 3 grupy zadaniowe, które opracowują daną nowelę filmową).

**Środki i materiały dydaktyczne:** tablica multimedialna, film *Szkice warszawskie* (1969) H. Kluby, mapy Polski, Europy i świata z lat 1939–45, 1945–70, plakaty, ryciny, zdjęcia motywów omawianej problematyki.

**Słowa kluczowe:** życie codzienne, okupacja, zimna wojna, Warszawa — miasto stołeczne.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Brzoza Cz., Sawa A.L., *Historia Polski 1918–1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, ss. 554–562 ■ Czubiński A., Olszewski W., *Historia powszechna 1939–1997*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, ss. 292–300 ■ Dziurak A., Gałęzowski M., Kamiński Ł., Musiał F., *Od Niepodległości do Niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, IPN, Warszawa 2010, ss. 117–126 ■ Helman A., *Ballady warszawskie*, „Kino”, Warszawa 1969, nr 48, s. 17 ■ Janicka B., *Smak impasu — mówi Henryk Kluba*, „Kino”, Warszawa 1969, nr 48, s. 14 ■ Kaliński D., *Bilans krzywd. Jak naprawdę wyglądała niemiecka okupacja Polski?*, CiekawostkiHistoryczne.pl, Kraków 2018, ss. 83–104 ■ Kukułka J., *Historia współczesna stosunków międzynarodowych 1945–1996*, Scholar — Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1998, ss. 162–166 ■ Roszkowski W., *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Książka i Wiedza, Warszawa 2003, ss. 422–430. tenże, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Książka i Wiedza, Warszawa 2003, ss. 447, 449–450 ■ Snyder J., *Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem i Stalinem*, Świat Książki, Warszawa 2015, ss. 169–173 ■ Stola D., *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, PWN, Warszawa 2012, ss. 92–95, 128–130, 160–165 ■ Wieczorkiewicz P., *Historia polityczna Polski 1935–1945*, Zysk i Spółka, Poznań 2014, ss. 221–241 ■ Wojtaszczyk K.A., Jakubowski W., *Społeczeństwo i polityka. Podstawy nauk politycznych*, Aspra, Warszawa 2008, ss. 185–194.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

Uwagi wstępne. Nauczyciel przygotowuje zajęcia z uwzględnieniem podanej powyżej bibliografii. Zostały w niej zawarte, z podaniem stron, pozycje, w których znajdują się informacje związane z poruszonymi podczas zajęć zagadnieniami.

Ważne jest, aby uczestnicy zajęć obejrżeli przed lekcją *Szkice warszawskie* Henryka Kluby oraz przeczytali wywiad z reżyserem<sup>1</sup> na temat celów powstania i koncepcji

---

<sup>1</sup> Janicka B., *Smak impasu — mówi Henryk Kluba*, „Kino”, Warszawa 1969, nr 48, s. 14.

tego dzieła. Uczniowie powinni wyszukać i zebrać najważniejsze informacje o reżyserze filmu, czasie, w jakim powstawał film i ogólnej sytuacji Polski w okresie gomułkowskim. Należy zauważyć, że ze względu na czas powstania filmu (1969 r.), dzieło to może stanowić źródło poznania tego okresu (lat 60. XX wieku) i osobny przedmiot badań społeczno-kulturowych.

1. Prowadzący zajęcia, po skończonych czynnościach organizacyjno-porządkowych, odwołuje się do wiedzy pozarządowej uczniów dotyczącej stolicy państwa polskiego, zadając pytania: Czym jest dla kraju/narodu stolica i jaką pełni rolę/funkcję w państwie? Wymień miasta, które wcześniej pełniły funkcje stolicy Polski i określ, kiedy to miało miejsce? Czym jest tzw. życie codzienne?

2. Ogniwem wiążącym kolejne moduły zajęć może być krótką pogadankę połączoną z dyskusją na temat filmu *Szkice warszawskie* i jego twórcy, o celach i zamysłach reżysera związanych z tym filmem. Jaką rolę w filmie pełni nasza stolica? Czy Warszawa może być tutaj traktowana jako swoista soczewka, w której skupiają się wszystkie aktualne problemy kraju i jego mieszkańców? Z jakich powodów autor dzieła ukazał taką, a nie inną tematykę zaprezentowanych nowel? Dlaczego ułożył je w takiej kolejności? Czy w grę wchodziła wyłącznie chronologia przedstawianych wydarzeń? Udzielając odpowiedzi, uczniowie powinni kierować się treścią wywiadu z reżyserem oraz własnymi przemyśleniami.

3. Uczniowie zostają podzieleni na 3 grupy, które opracowują poszczególne części filmu:

a) Grupa nr 1. Egzamin dojrzałości w czasie hitlerowskiej okupacji. Uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela ze wskazanymi w bibliografii podręcznikiem, atlasami, zdjęciami i plakatami ilustrującymi życie codzienne Warszawy pod okupacją hitlerowską. Zadaniem uczniów jest scharakteryzowanie życia mieszkańców Warszawy w latach 1939 (IX)–1945 (V) i wyjaśnienie pojęć: łapanka, wywózka, egzekucje publiczne, terror, godzina policyjna, aresztowania, rewizje i więzienie, obozy koncentracyjne, obozy zagłady, „godzina W”. Uczniowie w tej grupie poszukują również odpowiedzi na pytania: W jaki sposób tajne nauczanie, latające uniwersytety mogły wspomóc „walkę kulturą” z okupantem? Jakie było ich znaczenie dla podtrzymania morale i tożsamości narodowej, a co za tym idzie dla przetrwania narodu? (ZAŁĄCZNIK NR 1). Jaka była i jest rola inteligencji — drogowskazu dla narodów w sytuacjach kryzysowych? Jak uczniowie rozumieją, interpretują szybkie tempo perkusyjnej sekcji rytmicznej, które potęguje napięcie i nastrój czarno-białej noweli? Gdzie uczniowie widzą kontrast sytuacyjny? Co go stanowi i co było tu zamierzeniem reżysera?

b) Grupa nr 2. Kryzys kubański i małżeński. Uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela ze wskazanymi w bibliografii podręcznikiem, atlasami historycznymi,

zdjęciami, rycinami z lat 60. XX wieku ukazującymi siłujących się prezydenta Johna Fitzgeralda Kennedy'ego z I sekretarzem KPZR Nikitą Chruszczowem, siedzących na rakietach nuklearnych (ZAŁĄCZNIK NR 2). Uczniowie przypominają ogólne przyczyny zimnej wojny i jej przebieg (świat dwubiegunowy = USA vs. ZSRS, NATO kontra Układ Warszawski), miejsce Polski (Warszawy) w tym konflikcie. Uczniowie odpowiadają na pytania: Co było celem paralelnego zestawienia konfliktu małżeńskiego z konfliktem światowym? (rozpad związku dwojga ludzi z rozpadem ładu globalnego). Jaki jest cel pokazania zawrotnego wręcz tempa pracujących maszyn i urzędzeń biurowych w agencji dziennikarskiej? (podnoszenie temperatury emocji i uczucie narastającego zagrożenia). W jakim świetle, z czyjej perspektywy autor filmu ukazuje ten konflikt? Czy czas powstania filmu miał na to wpływ? Jeśli tak, to dlaczego? Czy fakt, że oba ukazane konflikty zostały zażegnane, nie budzi obaw, że kryzys może jeszcze powrócić?

c) Grupa nr 3. Kradzież królewskiej szabli. Uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela z podręcznikiem i ZAŁĄCZNIKIEM NR 3 oraz udzielają odpowiedzi na pytania: Jakie znaczenie dla Warszawy, Polski ma Kolumna Zygmunta III Wazy? Kto i na jaką okoliczność ją wybudował, jakie były jej losy od 1644 do 1944 roku i później. Zalecane jest, aby uczniowie scharakteryzowali postać Zygmunta III Wazy, rekwizyty i ich symbole znajdujące się na kolumnie. Z jakich powodów reżyser ukazał Warszawę lat 60. XX wieku jako wielobarwną, tonącą w kwiatach, wręcz ludyczną, mimo że akcja trzeciej noweli rozgrywa się — podobnie jak pozostałych — również w centrum wielkiego miasta? Czemu służy tutaj dużo spokojniejsze tempo muzyczne, wręcz relaksacyjne, a potem zmienne w dalszej części nowelki (karuzela, giełda samochodowa i trening gimnastyczek). Z jakich względów zuchwała kradzież cennego rekwizytu z warszawskiego pomnika poruszyła mieszkańca Warszawy? Dlaczego zwykły, przeciętny, „szary człowiek” jest w stanie poświęcić własne długo gromadzone pieniądze dla ratowania symbolu swojej stolicy?

Uczniowie przedstawiają pozostałym grupom rezultaty swojej pracy, odpowiedzi na pytania dotyczące poszczególnych nowelek.

### **PRACA DOMOWA:**

1. Praca projektowa: każda z grup ma za zadanie przygotowanie zarysu scenariusza kolejnej części *Skiców warszawskich*. Jakie wydarzenia historyczne staną się kanwą tego scenariusza, co będzie warstwą odnoszącą się do życia codziennego? Jakie inne filmy lub utwory literackie, dzieła sztuki staną się inspiracją do powstania tego projektu?

ZAŁĄCZNIK NR 1

Okładka publikacji *Niezwyknięta szkoła*, 1947 r. wydanej przez Komisję Weryfikacyjną Dla Legalizacji Tajnego Nauczania Przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego<sup>2</sup>.



ZAŁĄCZNIK NR 2

N. Chruszczow kontra J.F. Kennedy<sup>3</sup>



<sup>2</sup> <https://tezeusz.pl/niezwyknięta-szkola-1947r-1491261>

<sup>3</sup> <http://historiaija.blogspot.com/2017/05/jfk-odcinek-iii-kuba.html>

### ZAŁĄCZNIK NR 3

#### Budowa Kolumny Zygmunta w 1649<sup>4</sup>



Kolumna Zygmunta na obrazie Canaletta  
*Krakowskie Przedmieście od Kolumny Zygmunta*,  
obraz namalowany w latach 1767–1768<sup>5</sup>



Współczesny wygląd Kolumny Zygmunta III Wazy<sup>6</sup>



<sup>4</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolumna\\_Zygmunta\\_III\\_Wazy\\_w\\_Warszawie#/media/Plik:Construction\\_of\\_Sigismund\\_Column.JPG](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolumna_Zygmunta_III_Wazy_w_Warszawie#/media/Plik:Construction_of_Sigismund_Column.JPG)

<sup>5</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolumna\\_Zygmunta\\_III\\_Wazy\\_w\\_Warszawie#/media/Plik:Bellotto\\_Cracow\\_Suburb\\_as\\_seen\\_from\\_the\\_Cracow\\_Gate.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolumna_Zygmunta_III_Wazy_w_Warszawie#/media/Plik:Bellotto_Cracow_Suburb_as_seen_from_the_Cracow_Gate.jpg)

<sup>6</sup> <https://warszawa.fotopolska.eu/687107,foto.html>

## VIII

# *Poszukiwany, poszukiwana* (1972) Stanisława Barei

- 224** **Tekst filmoznawczy: Warszawa od kuchni**  
Wojciech Świdziński
- 232** **Scenariusz zajęć: 100% komedii w komedii, czyli o strategiach budowania komizmu w filmie Stanisława Barei**  
Anna Ryłek
- 240** **Scenariusz zajęć: Komediowy „dokument” epoki gierkowskiej**  
Anna Ryłek

# Warszawa od kuchni — *Poszukiwany, poszukiwana* (1972) Stanisława Barei

Wojciech Świdziński

## Polowanie na adiunkta

Pierwsze ujęcia komedii *Poszukiwany, poszukiwana* stanowią doskonale wprowadzenie głównych tematów filmu. Najpierw do muzealnego wnętrza triumfalnym krokiem wkracza malarz Bogdan Adamiec (Adam Mularczyk) i z donośnym „Przyniosłem!” prezentuje swoje dzieło — obraz przedstawiający monumentalną dłoń zwróconą spodem do widza. Przedstawiony zostaje w ten sposób jeden z najlepszych MacGuffinów polskiego kina, czyli pretekstowych obiektów, wokół których zawiązuje się i rozwija intryga filmu<sup>1</sup>. Następnie śledzimy procedurę przyjęcia obrazu na stan muzealny, poprzez opieczętowanie, opisanie, sfotografowanie i wciągnięcie do rejestru. Zabiegi te wykonują jedynie dłonie pracowników, przy czym jedne z nich należą do Stanisława Tyma, debiutującego tym sposobem w filmie swego późniejszego przyjaciela. Działania te wieńczy znamieny gag — okazuje się, że tył obrazu został upstrzony dziesiątkami pieczęci i znaków, za sprawą których jego znaczenie ma rzekomo rosnąć, mimo że od początku odczytujemy sugestię, iż jego artystyczna wartość jest znikoma. Możemy postrzegać to jako zapowiedź, że film będzie satyrą na biurokrację, której przerosty i niewydolność staną się faktyczną przyczyną perypetii głównego bohatera. Czołówkę kończy wstawienie obrazu do magazynu i zasłonięcie go dwoma innymi płótnami oraz gest strzepnięcia rąk przez magazyniera, podkreślający zakończenie roboty i umieszczenie dzieła w przeznaczonym mu, mało reprezentacyjnym miejscu.

Kolejne ujęcie rozpoczyna już właściwą akcję, nadal zdradzając jednak cechy symbolicznej ekspozycji, której wymowę możemy w pełni zrozumieć dopiero po obejrzeniu całego filmu. Kamera sunie wzdłuż styliska wideł, którymi na obrazie Fransa Snydersa łowczy zamierza się na szalejącego odyńca. Ponieważ jednak przed obrazem stoi obrócony profilem adiunkt muzealny Stanisław Maria Rochowicz

---

<sup>1</sup> Termin spopularyzował Alfred Hitchcock, por. *Hitchcock/Truffaut*, przeł. oprac. Lubelski T., Świat Literacki, Izabelin 2005, ss. 121–122.



(Wojciech Pokora), wygląda to tak, jakby to on był celem polowania. I można uznać, że tak jest w istocie. W kolejnych scenach okazuje się, że z magazynu, za który odpowiada ów pechowy historyk sztuki, zniknął obraz Bogdana Adamca. Co gorsza, zaginięcie odkrywa sam autor. Natychmiast przyjmuje tezę, która wprawia go w najwyższą ekscytację: obraz został skradziony przez znawcę, dla którego „potrzeba obcowania z dziełem stała się tak potężna, że zgłodniały obywatel nie zawahał się przed popełnieniem kradzieży”. Rochowicz ze znajomością rzeczy dowodzi przed prokuratorem, że nie jest to możliwe, bowiem „nikt takiego knota nie kupi — to jest rzecz zupełnie bezwartościowa”. Otrzymuje jednak ultimatum: albo sprawi, że obraz odnajdzie się następnego dnia, albo grozi mu wyrok pięciu lat więzienia. Naprędce opracowuje więc plan ratunku. Musi zyskać na czasie, aby samemu odtworzyć obraz i wszystkie jego sygnatury. Przywdziewa więc ubrania oraz perukę żony (Jolanta Bohdal) i wyprowadza się z domu z niewielkim tobołkiem oraz zagruntowanym płótnem pod pachą, by rozpocząć żywot „Marysi” — pomocy domowej pomieszkującej w lokalach swoich chlebobawców. Czy faktycznie staje się odtąd zaszczytnym odyńcem z obrazu Snydersa? Być może we własnym mniemaniu. Nie widzimy jednak, by aparat ścigania w jakikolwiek sposób interesował się całą sprawą. Rzekoma kradzież współczesnego obrazu nie była najwidoczniej w orbicie zainteresowania władzy, niewykazującej najmniejszego zainteresowania odzyskaniem zaginionego dzieła i ograniczającej się do obwinienia muzealnego adiunkta.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że pomysł na intrygę filmu wywiedziony został z nieprzyjemnego doświadczenia żony reżysera — Hanny Kotkowskiej-Barei — która pracowała jako kustoszka oddziału rzeźby Muzeum Narodowego. Gdy pewnego dnia Alfons Karny zgłosił się po jedną z własnych prac, okazało się, że zniknęła ona z magazynu, a cień podejrzenia padł na młodą pracownicę. Na szczęście odnalazła się przepustka, dowodząca, że artysta pobrał rzeźbę już wcześniej<sup>2</sup>. Ponieważ w filmie mówi się o tym, że w muzeum, w którym pracuje adiunkt Rochowicz, wisi również *Bitwa pod Grunwaldem* oraz że konieczne jest dobudowanie drugiego skrzydła, możemy jednoznacznie stwierdzić, że miejscem jego zatrudnienia jest Muzeum Narodowe w Warszawie. W filmie jednak „gra je” zupełnie inna placówka — muzeum w Kozłowie, słynne dziś ze zbiorów sztuki socrealistycznej, a od zarania znane jako „muzeum kopii”, bowiem dawny właściciel rezydencji, Konstanty Zamoyski, lubował się w kolekcjonowaniu odwzorowań dzieł wielkich mistrzów. Także wspomniane *Polowanie*

---

<sup>2</sup> Por. Łuczak M., *Miś, czyli rzecz o Stanisławie Barei*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 57.



na dzika Snydersa jest w rzeczywistości kopią pędzla Leopolda Duminiego, co może mieć również pewne znaczenie dla wymowy filmu, który cały obraca się wokół tematu falsyfikatu i podróbki — swoistego „towaru zastępczego”, będącego jedną z głównych metafor całej dojrzałej twórczości Barei<sup>3</sup>.

### **Widokówka z lat 70.**

Poza planem zdjęciowym w Kozłówce film kręcono wyłącznie w Warszawie. W efekcie może on dziś uchodzić za jeden z najbardziej znamienitych obrazów rejestrujących życie stolicy pierwszej połowy lat 70. Nagrywany w ciągu 57 pogodnych dni 1971 r., zdaje się dokumentować atmosferę początku „dekady Edwarda Gierka”. Po siermiężnych, zakończonych masakrą na Wybrzeżu latach rządów Władysława Gomułki, Gierka i jego ekipa zaprezentowali nowy styl sprawowania władzy, którego wyznacznikami były: częściowe otwarcie na Zachód, poprawa sytuacji ekonomicznej społeczeństwa, a także inwestycje finansowane z kredytów zagranicznych. Jedną z nich — rozpoczęta w 1971 r. budowa Trasy Łazienkowskiej — podkreśla optymistyczny finał filmu, portretując oczyszczonego z zarzutów Rochowicza, przedzierającego się rowerem przez wykopy ku normalności. Wcześniej ważnym tłem filmu stała się warszawska ulica, po której wędruje przebrany uciekinier, załatwiający sprawunki, ale także łowiący chwile wytchnienia, spotykając się z żoną oraz adorując młodą nianię wyróżniającą się nieco hippisowskim stylem (Jolanta Wołłejko).

Warto przy tym zauważyć, jak *Poszukiwany, poszukiwana* znakomicie podpatruje modę początku lat 70. Oprócz kolorowych bluzek, długich spódnic, szwedów i dzwonów, a także różnych modeli sandałów, platform i koturnów, mamy tu ważne elementy przebrania „Marysi”: ażurową sukienkę z włóczki oraz charakterystyczną perukę. Widać przy tym, że ekstrawagancka peruka jest powszechnym kobiecym atrybutem, a zarazem towarem luksusowym. Podczas krótkiej scysji z żoną przebrany Rochowicz wyrzuca jej: „Ciekawe, skąd ty masz taką perukę teraz?”

Plenery filmowane na Nowym Świecie, w parku i na placu pomiędzy Pałacem Kultury i Nauki a dworcem Warszawa Śródmieście oraz przy tamtejszej fontannie, a także okolice Kanału Piaseczyńskiego obrazują ruchliwe życie stolicy i malują jej niemal sielankowy portret. Ważną rolę odgrywają przy tym zdjęcia Jana Laskowskiego, który wyeliminował ostre kontrasty, charakterystyczne dla dramatów okresu szkoły polskiej, na rzecz miękkiego, wpadającego w złociste tony, bezcieniowego światła.

---

<sup>3</sup> Interpretację twórczości reżysera przez metaforę towaru zastępczego proponuje Konrad Klejsa, rozwijając myśl Macieja Łuczaka, por. Klejsa K., *Stanisław Bareja — nadrealizm socjalistyczny* [w:] *Autorzy kina polskiego*, t. 2, pod red. Stachówna G., Żmudziński B., WUJ, Kraków 2007, ss. 84–85.

W efekcie lato w *Poszukiwanym, poszukiwanej* trwa przez cały czas akcji — czyli pół roku — co jest w naszej strefie klimatycznej mało prawdopodobne, ale dobrze oddaje pełen nadziei nastrój początku lat 70. Już 4 lata później, gdy koniunktura się załamała, a zaciągnięte przez Gierka kredyty pogrążyły gospodarkę w zapaści, Bareja w *Brunecie wieczorową porą* (1976) odkryje „swoją” porę roku: srogą lub pluchowatą polską zimą, która jeszcze lepiej oddawać będzie klimat jego komedii, czego kulminacją staną się okołoswiąteczne sceny *Misia* (1980).

Realia Polski Ludowej lat 70. przenikają nie tylko sceny uliczne. Odyseja adiunkta Rochowicza przez mieszkania kolejnych chlebobawców jest odbiciem trybu życia, sytuacji majątkowej i aspiracji warszawiaków, których dziś określibyśmy mianem „klasy średniej”. Oczywiście, jak przystało na komedię Barei, jest to odbicie karykaturalne, nasycone absurdem i groteską, niemniej jednak — również dlatego, że większość zdjęć kręcono w autentycznych wnętrzach — ma ono specyficzny walor dokumentalny.

### **Odyseja warszawska**

Punktem wyjścia — swoistą „Itaką” — Rochowicza i jego żony, Kasi, jest tzw. kiszka mieszkalna, stanowiąca przedmiot marzeń niejednego ówczesnego inteligenta. Zastawiona książkami i zawieszona polskimi oraz niemieckimi plakatami, nie daje żadnej perspektywy życiowego rozwoju. Mieszkanie to zostało skontaminowane z wybudowanej przed wojną nieotynkowanej kamienicy przy ul. Grzybowskiej 46, która „gra” fasadę budynku oraz wnętrza pokoju syna w lokalu rodziny Barejów przy ul. Fitelberga 31.

Pierwszą przystanią, w której debiutuje Rochowicz w roli „Marysi”, jest mieszkanie małżeństwa Karpielów, w których wcielili się Maria Chwalibóg i Wiesław Gołas. Ich lokal nie jest może luksusowy, ale przestronny i znakomicie umiejscowiony w kamienicy przy ul. Wspólnej 63, nad sklepem spółdzielni jubilerskiej ORNO. Karpielowie padli wcześniej ofiarą absurdalnych przepisów meldunkowych, uniemożliwiających normalną przeprowadzkę do stolicy. Ich poprzednia gospośka (epizod Zofii Czerwińskiej) została przez nich zameldowana, a następnie nie podjęła pracy, ale mieszkania nie opuściła, pozostając niechcianą sublokatorką. Być może była to reminiscencja jakichś własnych doświadczeń małżeństwa Barejów, którzy korzystali wówczas z usług pomocy domowych, czerpiąc przy okazji niejedną inspirację do filmu. Epizod ten stał się załącznikiem kolejnego filmu reżysera, *Nie ma róży bez ognia* (1974), który w całości został oparty na perypetiach meldunkowych innego pechowego małżeństwa. W *Poszukiwanym, poszukiwanej* nie wiadomo, czym zajmują się przebywający cały dzień poza domem Karpielowie, okazuje się jednak, że ich głównym źródłem utrzymania jest „trzykrotna medalistka” — olbrzymia suka doga nie-

mieckiego — Sonia. Obsługa wymagającej pupilki staje się głównym zajęciem „Marysi”, dostarczając nieszczęsnemu adiunktowi wielu zgryzot. Inną jego niedolą stają się bezczelne awanse pana domu, gdy zaś pani domu przypadkiem odkrywa prawdziwą tożsamość „Marysi” — także jej. To zresztą stały motyw komicznych przebieranek, uwikłanych już od starożytności, a zwłaszcza od czasu komedii Williama Shakespeare’a, w transgresywną, dotykającą tabu seksualną grę. W komedii Barei temat ten zostaje uwspółcześniony dzięki odwołaniom do rewolucji seksualnej, której echa docierały wówczas za lekko uchyloną żelazną kurtynę. Ich najgłośniejszą emanacją trzy lata później stanie się prapremiera sztuki Tadeusza Różewicza *Białe małżeństwo*, wystawionej w Teatrze Narodowym przez Tadeusza Minca. Jednak już Bareja komiczne sytuacje osnuwa wokół małżeńskiej niewierności zarówno Karpiełów, jak i Rochowiczów, którzy podchodzą do tej kwestii może nieco nerwowo, ale jednak z dużą swobodą. Co więcej, pocałunki przebranego za kobietę adiunkta z żoną na środku ludnego placu, na tle zmysłowej wokalizy do muzyki Jerzego Matuszkiewicza, wzbudzają ewidentną fascynację innej opiekunki do dziecka, która „na kursie miała wykład o odchyleniach seksualnych”. W każdym razie to nie katastrofalna kuchnia nieporadnego adiunkta, lecz jego uwikłanie w romanse Karpiełów sprawia, że musi w końcu salwować się ucieczką z ich mieszkania.

Kolejne dwa epizody filmu służą reżyserowi do zobrazowania innych aspektów rzeczywistości. W pierwszym adiunkt Rochowicz zostaje zatrudniony przez państwa Góreckich, posiadających eleganckie, dwupoziomowe mieszkanie, bogate w sprawdzone zza granicy gadżety i elementy wystroju. Tutaj jego głównym zadaniem jest opieka nad „za prawidłowo rozwiniętym” Antosiem (Filip Łobodziński), z którym radzi sobie „po męsku” jako z „typowym wytworem dzisiejszych czasów”. Wygłaszane przez nastolatka opinie o handlu walutą i łapówkach były najostrzej ocenionymi przez komisję kolaudacyjną fragmentami filmu. Następna praca u osobnika nazywanego przez Rochowicza „Profesorem” (Mieczysław Czechowicz) ma posmak kryminalnej intrygi, za której prekursora na polskich ekranach uchodził Bareja, jako reżyser pierwszego dreszczowca, *Dotknięcia nocy* (1961) oraz pierwszego serialu milicyjnego, *Kapitan Sowa na tropie* (1965). Zadaniem „Marysi” jest zwożenie cukru z całej Warszawy — rzekomo w celach naukowych — do ponurego, zawieszzonego trofeami myśliwskimi mieszkania. Okazuje się, że „Profesor” w łazience zainstalował bimbrownię, produkując alkohol na wielką skalę. Komiczna konspiracja, do której wciąga nieświadomego adiunkta, jest o tyle uzasadniona, że w myśl obowiązującej wówczas ustawy o zwalczaniu niedozwolonego wyrobu spirytusu kary za ten proceder — bardzo zresztą rozpowszechniony — wynosiły nawet do 5 lat więzienia.

Ponieważ „Profesor” wydaje się praktycznie nie użytkować lokalu w celach mieszkalnych, Rochowicz zyskuje czas na pracę nad kopią zaginionego obrazu. Wcześniej w tym celu odwiedza monograficzną ekspozycję malarstwa Adamca w galerii Domu Artysty Plastyka przy ul. Mazowieckiej 11a. Tam wydobywa szczegóły techniczne od samego autora, który w kawiarni na piętrze czatuje na „zwykłego widza” odwiedzającego jego wystawę. Do skonstruowania tej osobliwej postaci posłużyła Barei wspomniana anegdota o Alfonsie Karnym, same zaś obrazy Adamca zostały namalowane przez scenografa filmu, Bogdana Kostrzyńskiego, który miał obsesję na punkcie portretowania dłoni. Wydaje się jednak, że osobowość, a poniekąd także wygląd filmowego malarza były wzorowane na innym artyście, często goszczącym wówczas w warszawskiej Galerii Foksal — Tadeuszu Kantorze. Identyfikację tę uzasadniają nie tylko natchnione oddanie sprawom sztuki oraz obcesowy, skrajnie egotyczny charakter, ale także podobne losy wcielającego się weń aktora, Adama Mularczyka. W tym samym czasie co Kantor on również zakładał w okupacyjnym Krakowie ambitny teatr konspiracyjny.

Ostatnim przystankiem odyssey adiunkta w roli „Marysi” jest praca u zawodowego dyrektora i jego żony (Jerzy Dobrowolski i Barbara Rylska). Ten słynny epizod był pierwszą w dorobku Barei tak bezpośrednią rozprawą z władzą, obśmianą nie tylko za swoją skrajną niekompetencję i tępotę tuszowaną cwaniactwem, ale może przede wszystkim za karykaturalną nowomowę. Z doskonałym wyczuciem ironii znakomity satyryk, jakim był Dobrowolski, kuriozalnie akcentował frazesy o „szerokim kroku frontu budowlanego”, „burzeniu przeżytków” i „bardzo odpowiedzialnym, innym odcinku pracy”, podążając ścieżką, którą na gruncie poezji i eseistyki przecierali poeci Nowej Fali ze Stanisławem Barańczakiem na czele. „Niezatapialny” dyrektor okazał się przy tym sprawcą problemów Rochowicza, kiedy jako kierownik Centralnej Dyrekcji Muzeów nie widział potrzeby „sam sobie kwitować obrazków”.

Warto w tym miejscu zauważyć, że u tak wysoko postawionej osoby, mieszkającej w apartamencie w okolicach Nowego Świata i mającej do stałej dyspozycji czarnego Mercedesa W 115 z szoferem, Rochowicz zatrudnia się jako ekskluzywna gospośnia. Z obowiązków domowych wywiązuje się idealnie, a serwowane przez niego posiłki — także dzięki zautomatyzowanej kuchni — wyglądają znakomicie. Widać, jak długą drogę przebył od czasu, gdy jego makaronem nie można było nawet nakarmić psa Karpelów. Z nieporadnego pracownika naukowego i uciekiniera staje się rozchwytywanym i życzliwie postrzeganym fachowcem. Jest w tym oczywiście nuta goryczy, tak jak i w poinczie filmu, gdy okazuje się, że — mimo oczyszczenia z zarzutów — adiunkt

woli nadal grać rolę gosposi — tym razem pracując w „Ochabówce” przy ul. Rajców 10, dla niepoznaki ozdobionej flagami nieistniejącego państwa, co ma zapewne sugerować, że jest to dom obcego dyplomaty, płacącego w dewizach. Na przemianę Rochowicza można jednak spojrzeć również jako na pełniejsze odkrywanie siebie samego i osiągnięcie swoistej pełni człowieczeństwa. Trzeba dodać, że jedną z największych pasji Barei — syna przedwojennego mistrza wędliniarskiego — była kuchnia, a jego potrawy znajomi oceniali jako prawdziwe dzieła sztuki.

### ***Pół żartem, pół serio nad Wisłą***

Filmem *Poszukiwany, poszukiwana* reżyser — parający się wcześniej dobrze skrojonymi komedijkami oraz naiwnymi kryminałami — również wkraczał na ścieżkę sztuki. Film z 1972 r. otwiera galerię jego uwielbianych do dziś satyr obyczajowo-politycznych, zaliczanych czasem do nurtu kina moralnego niepokoju. Do treści swoich filmów reżyser dopasowywał formę — coraz bardziej rozklekotaną, zagmatwaną, surową i stroniącą od wszelkiej idealizacji. *Poszukiwany, poszukiwana* jest jeszcze filmem klasycznie skonstruowanym i może właśnie dlatego — jako dzieło graniczne — do dziś pozostaje jednym z najwyżej cenionych osiągnięć Barei.

Istotna jest także gęsta sieć powiązań tekstualnych, związanych przede wszystkim z prastarym motywem przebieranki. Sam reżyser wskazywał na starożytny rodowód tego chwytu komediowego. Bezpośrednim źródłem inspiracji było jednak niewątpliwie *Pół żartem, pół serio* (1959) Billy’ego Wildera, w którym Jack Lemmon i Tony Curtis również ukrywają się przed pościągami w damskich przebraniach.

Epizodyczna konstrukcja oraz skłonność do fabularnych dygresji, których z czasem Bareja stanie się mistrzem, wydają się odwoływać do powstałych chwilę wcześniej komedii, zrywających z dotychczasową tradycją gatunkową, sięgającą jeszcze kinematografii Drugiej Rzeczypospolitej. Chodzi oczywiście o *Rejs* (1970) Marka Piwowskiego, *Nie lubię poniedziałku* (1971) Tadeusza Chmielewskiego, a także nieco wcześniejszego *Człowieka z M-3* (1968) Leona Jeannota. Zwłaszcza drugi z filmów uchodzi za doskonałą „widokówkę” z Warszawy początku lat 70. *Poszukiwany, poszukiwana* z pewnością mu w tym aspekcie dorównuje, przewyższając jednocześnie w satyrycznym zacięciu oraz ciesząc się do dziś kultem aktorskich epizodów oraz powiedzonek, które przeniknęły do mowy potocznej.

Autor dziękuje Michałowi Rzecznikowi i Jackowi Świdzińskiemu za pomoc w określeniu warszawskich lokalizacji wykorzystanych w filmie.

**Bibliografia:**

- Jagielski S., *Polska: nie tylko kino moralnego niepokoju* [w:] *Historia kina*, t. III. *Kino epoki nowofalowej*, pod red. Lubelski T., Sowińska I., Syska R., Universitas, Kraków 2015.
- Klejsa K., *Stanisław Bareja — nadrealizm socjalistyczny* [w:] *Autorzy kina polskiego*, t. II, pod red. Stachówna G., Żmudziński B., WUJ, Kraków 2007.
- Łuczak M., *Miś, czyli rzecz o Stanisławie Barei*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Mostowska J., *Komedie Stanisława Barei — filmowe „dokumenty” epoki PRL-u?*, [www.edukacjafilmowa.pl/komedie-stanislaw-barei-filmowe-dokumenty-epoki-prl-u/](http://www.edukacjafilmowa.pl/komedie-stanislaw-barei-filmowe-dokumenty-epoki-prl-u/)
- Replewicz M., *Stanisław Bareja. Król krzywego zwierciadła*, Zysk i S-ka, Poznań 2009.

# 100% komedii w komedii, czyli o strategiach budowania komizmu w filmie Stanisława Barei *Poszukiwany, poszukiwana*

Anna Ryłek

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej i ostatniej klasy szkoły podstawowej.

**Rodzaj zajęć:** lekcja języka polskiego, koło filmowe.

**Cel ogólny:** Doskonalenie umiejętności rozpoznawania rodzajów komizmu i ich funkcji poprzez analizę i interpretację filmu Stanisława Barei *Poszukiwany, poszukiwana*.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zna pojęcie komizmu i rozróżnia jego rodzaje;
- zna definicję komedii jako gatunku filmowego;
- interpretuje plakat filmowy;
- analizuje najzabawniejsze sceny filmu S. Barei i określa występujące w nich formy komizmu;
- dostrzega funkcje komizmu w filmie;
- znajduje inne utwory literackie i filmowe z motywem „przebieranki”.

**Metody pracy:** rozmowa nauczająca, praca z plakatem, praca z kadrem lub fragmentem filmu.

**Formy pracy:** praca z zespołem klasowy, praca w grupach.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Stanisława Barei pt. *Poszukiwany, poszukiwana* (1972), załączniki dla uczniów.

**Słowa kluczowe:** komizm, komedia, rodzaje komizmu, slapstick, satyra.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1988, terminy: „komizm” (ss. 230–231), „slapstick” (s. 471) ▪ Kłos G., „*Poszukiwany, poszukiwana*”. *Kulisy słynnej sceny wyszły na jaw*, <https://film.wp.pl/poszukiwany-poszukiwana-kulisy-slynnnej-sceny-wyszly-na-jaw-6025228944696449g/5> ▪ Mostowska J., *Elementarz młodego kinomana*, Łódź 2017, s. 27, dostępny przez: <http://edukacjafilmowa.pl/elementarz-mlodego-kinomana/>



## **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. Nauczyciel prezentuje plakat do filmu S. Barei autorstwa Jakuba Erola (ZAŁĄCZNIK NR 1) i prosi uczniów o jego interpretację w kontekście treści filmu. Uczniowie pracują w parach lub większych grupach.

Plakat przedstawia twarz przestraszonego mężczyzny, który przykłada palec do ust w geście oznaczającym nakaz milczenia. Sylwetka mężczyzny jest zastąpiona przez rysunek niebieskiego kuchennego fartucha z falbanką, w którego kieszeń włożony jest malarski pędzel. Na czarnym obramowaniu plakatu z prawej i lewej strony zapisany jest dwuwyrzowy tytuł, a na górze „ramy” nazwisko odtwórcy tytułowej roli, gatunek filmu i głównych jego twórców: reżysera i autora zdjęć.

Plakat wyraźnie wiąże się z fabułą filmu. Główny jego bohater posądzony jest o kradzież obrazu z muzeum, w którym jest adiunktem odpowiedzialnym za magazyny. W obliczu groźby pięciu lat więzienia postanawia sam namalować zaginione dzieło. W tym celu musi jednak zniknąć. W przebraniu kobiety zatrudnia się jako gosposia w kolejnych domach warszawskich, aby w końcu, całkiem przypadkiem, znaleźć oryginał obrazu. Stanisław Maria Rochowicz najwyraźniej nie powraca na etat historyka sztuki w Muzeum Narodowym, ale pozostaje „Marysią” — już wykwalifikowaną gosposią w rezydencji jakiegoś dyplomaty.

2. Nauczyciel pyta uczniów o gatunek obejrzanego filmu i definicję tego gatunku, po czym poleca jednemu z uczniów odczytanie przystępnej definicji komedii autorstwa J. Mostowskiej (ZAŁĄCZNIK NR 2).

3. Nauczyciel pyta uczniów o ich rozumienie komizmu, po czym prosi ucznia o przeczytanie słownikowej jego definicji (ZAŁĄCZNIK NR 3) oraz zderzenie jej z istotą filmu. Wydarzenia pokazane w filmie budzą wesołość i śmiech, zaskakują widza, ujawniają niedorzeczności i absurdy rzeczywistości.

4. Uczniowie powinni umieć wskazać znane już z polonistycznej edukacji rodzaje komizmu: słowny, postaci i sytuacyjny.

Komizm słowny wynika z gry słów, żartobliwych powiedzonek, manieri językowej postaci, stylu językowego nieadekwatnego do sytuacji.

Komizm postaci wiąże się z cechami osobowościowymi i charakterologicznymi bohaterów — ich nieporadnością, głupotą, skąpstwem...

Komizm sytuacyjny — bawi odbiorcę spiętrzeniem nieoczekiwanych, zabawnych wypadków i wydarzeń, jego formą jest slapstick (głównie we wczesnych komediach kina niemego) polegający na skumulowaniu efektów komizmu sytuacyjnego w następujących po sobie w niezwykle szybkim tempie karykaturalnych wyjaskrawieniach.



5. Nauczyciel zapisuje temat lekcji i inicjuje krótką pogadankę na temat źródeł komizmu w filmie. Uczniowie na pewno dostrzegą, że podstawowym jest motyw „przebieranki” — zabawnych sytuacji, które muszą przytrafić się mężczyźnie udającemu kobietę. Powinni jednak zauważyć rolę realiów historycznych, politycznych i obyczajowych filmu (patrz: lekcja historii w tym samym pakiecie), umiejscowić dzieło Barei w okresie PRL-u, w czasie prosperity epoki gierkowskiej, a także dostrzec fakt, iż twórcy obrazu sportretowali ten czas w sposób satyryczny i groteskowy, aby ostrze komizmu uderzało w absurdy peerelowskiej rzeczywistości.

6. Klasa podzielona na 3 grupy ma wskazać w filmie 3 rodzaje komizmu: wynikającego z wcielenia się poważnego adiunkta — historyka sztuki w gosposię i absurdów PRL-u. Swoje propozycje uczniowie mogą wpisać do tabeli. Przykładowe uzupełnienie (karta pracy, ZAŁĄCZNIK NR 4):

Grupa	Rodzaj komizmu	Stanisław jako „Marysia	Absurdy PRL-u
1	Komizm sytuacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>— spacer z Sonią, dogiem państwa Karpielów;</li> <li>— zaloty pana Karpiela;</li> <li>— oświadczyzny Profesora;</li> <li>— gotowanie makaronu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— zawodowy dyrektor na spotkaniu architektów.</li> </ul>
2	Komizm postaci	<ul style="list-style-type: none"> <li>— pierwsza rozmowa Stanisława (jako „Marysi”) z żoną;</li> <li>— umizgi „Marysi” do młodej matki w parku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Profesor-bimbrownik — i jego badania na zawartość cukru w cukrze;</li> <li>— państwo dyrektorstwo;</li> <li>— sposób bycia, jedzenia, artykulacji, prowadzenia rozmów.</li> </ul>
3	Komizm słowny	<ul style="list-style-type: none"> <li>— telefoniczne rozmowy „Marysi” (udającej matką dziewczynkę) z żoną.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— nowomowa, której używa Dyrektor, np. pisząc referat;</li> <li>— charakterystyka złodzieja stworzona przez artystę i potworzona przez prokuratora.</li> </ul>

7. Nauczyciel prosi każdą z grup o dokonanie analizy najzabawniejszej sceny filmowej, opartej na danym rodzaju komizmu. Większość kultowych scen dostępna jest na portalu YouTube. Ambitniejsza grupa młodzieży może skonfrontować swoją interpretację z naukową definicją komizmu ze *Słownika terminów literackich*

Przykładowe odpowiedzi: scena gotowania makaronu (00:18:40– 00:21:25). Bohater filmu mierzy się z obowiązkami pomocy domowej. Nie mając jeszcze doświadczenia, popełnia rozmaite błędy, co wywołuje oczywisty śmiech widza. Scena gotowania makaronu stała się kultowa. „Marysia” wkłada do garnka zbyt dużo suchego makaronu, którego pod wpływem gotowania robi się coraz więcej (świetne rozwiązanie montażowe — przed oczyma widza zmieniają się kadry z coraz większą liczbą potężnych garnków z kluskami, z którymi „gospoia” przestaje sobie radzić).

Spacer z Sonią, dogiem państwa Karpielów (00:21:26–00:24:50) lub ZAŁĄCZNIK NR 5. „Marysia” wychodzi na spacer do parku z Sonią, nad którą opieka stanowi jeden z jej obowiązków. „Gospoia” ubrana w różową, robioną na szydełku sukienkę z włóczki, perukę i letnie pantofelki wzbudza wesołość widza samym wyglądem — sposobem poruszania się, obciągania sukienki, radzenia sobie z chodzeniem w butach na obcasie. Odbiorca wie, że ogląda mężczyznę w przebraniu kobiety (komizm postaci). Choć scena opiera się głównie na komizmie sytuacyjnym ocierającym się o slapstick (wyciąganie ze stawu potężnego, skomlącego doga, wspinięcie się „Marysi” po pochyłym betonowym brzegu „na pasieczku” podanym przez wyraźnie nią zainteresowanego trenera sprinterów), to Bareja i Fedorowicz bawią również mistrzowsko skrojonymi dialogami: „Marysia” i właściciel psa Maxa:

— Nie mogę zrozumieć, dlaczego państwo Karpielowie mają takiego wielkiego psa! To pewnie musi być wielka miłość.

— E, tam miłość. Oni jej nie cierpią, ale ona ich utrzymuje.

Lub dialog trenera-podrywacza i „gospoia”:

— Śliczny piesek, co?

— To jest suka, proszę pana.

— Widzę. Płeć to ja potrafię rozróżnić. Niektórzy twierdzą nawet, że jestem specjalistą w tej dziedzinie.

Komizm analizowanych scen służy dostarczeniu widzowi czystego, niezmaćonego niczym śmiechu, ale nawet w tych przykładach dostrzec można rys obyczajowy — ucieczka niewinnie posądzonego człowieka przed sądem i więzieniem, hodowanie rasowych psów jako jeden ze sposobów na utrzymanie się lub dorabianie do pensji.

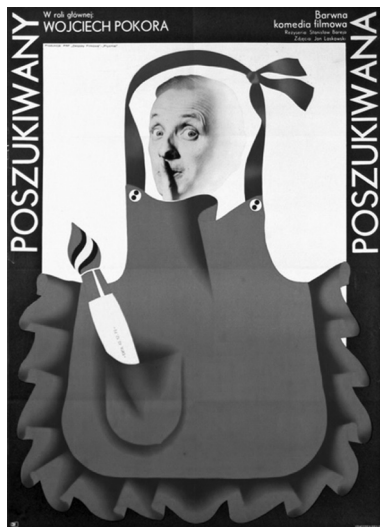
Prezentowanie ustaleń uczniów związanych z innymi komicznymi sytuacjami ujawni, że humor występuje w filmie Barei jako ostrze satyry wymierzone w niekompetencję urzędników, ignorantów obsadzanych na dyrektorskich stanowiskach, styl życia uprzywilejowanych, bezstresowe wychowanie „bananowej młodzieży”, produkcję bimbru i wiele innych absurdów PRL-u.

8. Nauczyciel nawiązuje do tematu lekcji: „100% komedii w komedii” i prosi uczniów o jego wyjaśnienie. Młodzież ma dostrzec relację sformułowania tematu z kultową sceną, kiedy to Profesor wyjaśnia „Marysi” cel swojego naukowego eksperymentu. Uczniowie powinni zauważyć, że w filmie *Poszukiwany, poszukiwana* twórcy w sposób bardzo celowy zastosowali wiele możliwych rodzajów komizmu. Choć komizm ten służy również satyrycznemu ukazaniu czasów PRL-u, to dzięki motywowi „przebieranki”, dostarcza odbiorcy czystego śmiechu i niemal niczym niezłomnej wesołości.

#### **PRACA DOMOWA** (do wyboru):

1. Dowiedz się, w jakich filmach i/lub utworach literackich twórcy posłużyli się motywem „przebieranki”. Wynotuj najsłynniejsze z nich.
2. Poszukaj w dostępnych źródłach anegdot związanych z realizacją filmu. Opracuj je w postaci krótkich notek.
3. Wynotuj dialogi lub zdania bohaterów powszechnie znane i często przytaczane, tzw. „skrzydlate słowa”.
4. Oceń kreacje aktorskie w filmie Barei. Napisz uzasadnienie przyznania nagrody dla, Twoim zdaniem, najlepszego aktora filmu.

## ZAŁĄCZNIK NR 1<sup>1</sup>



## ZAŁĄCZNIK NR 2

„Komedia to film, który ma nas rozbawić. Przedstawione w komedii osoby, zdarzenia oraz sytuacje powinny być zabawne. Te śmieszne sytuacje wcale nie muszą być niezwykle, mogą być zaczerpnięte z życia codziennego (przecież nam wszystkim też przytrafia się co jakiś czas komiczne zdarzenie). To sposób ich przedstawienia powoduje, że się śmiejemy. Bohaterom komedii zdarzają się różne pomyłki, są nieporadni, mają pecha. Także ich wygląd bywa śmieszny oraz to, co i jak mówią. Komedia cechuje szczęśliwe zakończenie (często używa się tu angielskiego określenia *happy end*). Podstawą obecnego w nich komizmu nierzadko bywa kontrast (np. w odniesieniu do postaci bohaterów: mały i duży, gruby i chudy)”<sup>2</sup>.

## ZAŁĄCZNIK NR 3

„Komizm — właściwość charakterystyczna dla pewnych konfiguracji zjawisk spotykanych w życiu lub przedstawianych przez sztukę, wywołująca u obserwatora, mogącego być równocześnie uczestnikiem lub sprawcą takich konfiguracji, reakcję w postaci śmiechu i wesołości wykluczającą zarazem silne emocje negatywne, jak np. trwogę, odrazę, rozpacz czy litość (...). Najważniejsze z motywacji przeżycia komizmu to: 1. odczucie wyższości, przewagi i bezpieczeństwa obserwatora dystansującego się

<sup>1</sup> Plakat do filmu autorstwa Jakuba Erola [https://www.poster.pl/poster/erol\\_jakub\\_poszukiwany\\_poszukiwana/pl](https://www.poster.pl/poster/erol_jakub_poszukiwany_poszukiwana/pl)

<sup>2</sup> Mostowska J., *Elementarz młodego kinomana*, Łódź 2017, s. 27.

wobec komicznego obiektu (...), 2. zaskoczenie odbiorcy i przemiana jego postawy wskutek kontrastu pomiędzy początkowymi nastawieniami oczekiwaniami a ostatecznym rozwiązaniem komicznej sytuacji, (...), 3. ujawnienie jakiejś oczywistej niecelowości, niedorzeczności, absurdu, anomalii, 4. przypadki dominacji rozmaitych form autotematyzmu i mechaniczności nad wiecznie zmiennym, przeciwnym schematyzacji nurtem życia i duchowego rozwoju, 5. sprzeczności między prawdą a pozorem; między istotą zjawiska a jego zmysłowym i momentalnym objawieniem, między celem a mającymi do niego prowadzić działaniami (...)<sup>3</sup>.

#### ZAŁĄCZNIK NR 4

Grupa	Rodzaj komizmu	Stanisław jako „Marysia”	Absurdy PRL-u	Pytania do analizy wybranej sceny
1	Komizm sytuacyjny			<p>Co jest źródłem komizmu? W jaki sposób twórcy osiągnęli pożądaną efekt?</p> <p>Czemu służy zastosowany w scenie komizm?</p>
2	Komizm postaci			
3	Komizm słowny			

<sup>3</sup> Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1988, ss. 230–231.

ZAŁĄCZNIK NR 5<sup>4</sup>



---

<sup>4</sup> Kadry z filmu S. Barei pobrane ze strony: <https://film.wp.pl/poszukiwany-poszukiwana-kulisy-slynnej-sceny-wyszly-na-jaw-6025228944696449g/5>

# **Poszukiwany, poszukiwana Stanisława Barei jako komediowy „dokument” epoki gierkowskiej**

Anna Ryłek

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** lekcja historii, historii i społeczeństwa.

**Cel ogólny zajęć:** Zapoznanie młodzieży z realiami pierwszych lat epoki gierkowskiej i ich filmowo-komediowym przedstawieniem w dziele Stanisława Barei.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- określa czas dekady Edwarda Gierka i jej etapy w historii najnowszej;
- zna najważniejsze fakty związane z epoką gierkowską;
- wskazuje na pozytywne i negatywne aspekty tego okresu;
- dostrzega ukazane w filmie realia czasu PRL-u;
- wyjaśnia w kontekście ukazanych w filmie realiów życia zasadność sięgnięcia przez twórców po gatunek komedii.

**Metody pracy:** lekcja odwrócona, heureza, wykład nauczyciela lub ucznia, praca z wykorzystaniem kadru lub fragmentu filmu.

**Formy pracy:** praca w grupach, praca z z całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film *Poszukiwany, poszukiwana* (1972), reż. Stanisław Bareja, załączniki z fragmentami artykułu Kazimierza Pytki pt. *Dekada Gierka...*

**Słowa kluczowe:** epoka Gierka, PRL, „bareizm”, komedia.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Miniewicz S., „Przekleństwo Marysi”. *Mija 45 lat od premiery filmu „Poszukiwany, poszukiwana”*, <https://kultura.onet.pl/film/wywiady-i-artykuly/przeklenstwo-marysi-mija-45-lat-od-premiery-filmu-poszukiwany-poszukiwana/n0zrq53> ▪ Pytko K., *Dekada Gierka: 300 tys. mieszkań rocznie, Polak latał w kosmos. Czemu taki chudy finał?* „Focus: Historia”, <https://www.focus.pl/artykul/dekada-gierka-chudy-final-tlustej-dekady>

## **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

1. Przed lekcją i projekcją filmu nauczyciel prosi uczniów o zrobienie krótkiej sondy w rodzinie i wśród znajomych na temat ich wspomnień i skojarzeń związanych z epoką „rządów” Edwarda Gierka (slogany propagandowe, hasła, fakty, produkty itp.). Uczniowie zainteresowani tą problematyką mogą przeczytać w całości artykuł K. Pytki, *Dekada Gierka...* (fragmenty ujęte są w ZAŁĄCZNIKU NR 1) dostępny w internecie lub skorzystać z własnych źródeł i przygotować krótkie (5 min) wystąpienie na temat epoki gierkowskiej, zwłaszcza „tłustej” pięciolatki.

2. Nauczyciel przed podaniem tematu zadaje młodzieży pytania o wyniki sondy. Uczniowie spontanicznie zabierają głos. Spodziewane odpowiedzi to:

„— Pomożecie? — Pomożemy!” — ogłoszone w styczniu 1971 r. w Gdańsku, „Aby Polska rosła w siłę, a ludzie żyli dostatniej”, „Czy się stoi, czy się leży, dwa tysiące się należy”, Trasa Łazienkowska, budowa nowych mieszkań, brawurowe inwestycje, produkcja fiata, pożyczki, zadłużenie, marnotrawstwo, brak towarów w sklepach, kolejki, bony na cukier i inne produkty, krach ekonomiczny itp.

3 Chętni uczniowie prezentują najważniejsze fakty dotyczące epoki gierkowskiej. Nauczyciel może uzupełnić ich wystąpienie o istotne treści.

Edward Gierek został wybrany na funkcję I sekretarza KC (szefa) PZPR po krwawo stłumionych wystąpieniach robotników w Gdańsku i skompromitowanym Gomułce 20 grudnia 1970 r. Pierwsze pięciolecie dekady gierkowskiej wspomina się jako „tłuste” — nowe inwestycje, otwarcie na Zachód, zamrożenie cen żywności, więcej dóbr konsumpcyjnych na rynku, rozwój przemysłu, złagodzenie cenzury, bezpłatna opieka zdrowotna, która objęła rolników. Przebudowa kraju możliwa była dzięki zaciąganiu na Zachodzie pożyczkom i choć pomysł, aby pieniądze przeznaczać na zakup licencji, a spłacać dług wyprodukowanymi dzięki nim towarami, był dobry, to model gospodarki, złe zarządzanie przez partyjnych ignorantów, a nie prawdziwych menadżerów, doprowadził do gigantycznego marnotrawstwa. Rozpoczęcie 500 nowych inwestycji oznaczało wchłonięcie przez nie większości środków i w bardzo szybkim czasie pojawiły się niedobory w sferze odczuwanej przez zwykłych ludzi. Rosnące zarobki przy obiecanych zamrożeniu cen skutkowały brakami dóbr konsumpcyjnych. W grudniu 1975 r. dług wyniósł 9 mld USD, a Polsce groziła utrata płynności finansowej. Zapowiadane podwyżki zakończyły się strajkami w Radomiu, Ursusie i Płocku (1976 r.), które spacyfikowano. Podwyżki cen wyrównano podwyżkami płac, ale rozszalała się inflacja i jeszcze większe braki na rynku, z którymi „poradzono sobie” wprowadzeniem kartek na cukier. Gdy 1 lipca 1980 r. zdecydowano o reglamentacji mięsa, szybko rozpoczęły się strajki, które



stopniowo ogarnęły cały kraj. E. Gierka odwołano ze stanowiska we wrześniu 1980 r., a po wprowadzeniu stanu wojennego wyrzucono z partii.

4. Nauczyciel informuje uczniów o genezie filmu, rekordowym tempie jego realizacji, miejscach kręcenia zdjęć.

Inspiracją dla powstania wątku fabularnego były autentyczne historie, które przydarzyły się żonie reżysera, Hannie Kotkowskiej, i pewnej studentce, niemogącej znaleźć pracy. Studentka zatrudniła się jako gosposia i swoje doświadczenia zawarła w pamiętniku. Żona reżysera zaś, pracująca jako kustosz w Muzeum Narodowym w Warszawie, została oskarżona o kradzież rzeźby Alfonsa Karnego, którą artysta sam wyniósł z muzeum, nie dopełniwszy wszelkich formalności, co wyjaśniło się dopiero po latach. Autorami scenariusza byli reżyser i Jacek Fedorowicz. Film kręcony był głównie w Warszawie, w ciągu zaledwie 57 dni. Jego premiera miała miejsce 22 kwietnia 1973 r., mimo że po kolaudacji chciano film umieścić na półce jako słaby. Tymczasem okazał się komercyjnym sukcesem i wszedł do kanonu komedii polskiej. W jednej z recenzji zamieszczonej w „Polityce” Zdzisław Pietrasik pisał: „Ten film — mimo pozorów błażości — odsłania szczeliny, przez które widzimy kawałek ówczesnej Polski”.

5. Nauczyciel zapisuje temat na tablicy i określa cele lekcji w języku uczniów, uświadamiając młodzieży, że film potraktowany będzie jako swoisty dokument początkowej fazy czasów gierkowskich.

6. Nauczyciel prosi uczniów o wskazanie filmowych sytuacji, pozytywnych i negatywnych, które są odzwierciedleniem realiów epoki gierkowskiej. Praca w grupach:

ASPEKTY POZYTYWNE: nowe inwestycje i budowy — np. Trasy Łazienkowskiej, wielość samochodów na ulicach Warszawy, kolorowa moda (rodem z Zachodu?) symptomy rewolucji obyczajowej, dostępność pracy, inne.

ASPEKTY NEGATYWNE: biurokracja, kryzys mieszkaniowy, niekompetencja ludzi na stanowiskach, rozbieżność w zamożności ludzi pomimo szumnych haseł o równości i wiodącej roli klasy pracującej, niski ekonomiczny status inteligenta i artysty, inne.

7. Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się na mniejsze grupy i skomentowanie wybranej przez siebie sceny/sytuacji/postawy bohatera, która najwyraźniej, najciekawiej odnosi się do tematu lekcji/ukazuje dokumentalny charakter komedii Stanisława Barei. Można zainspirować dyskusję, prezentując pojedyncze kadry (ZAŁĄCZNIK NR 2) lub odtworzyć wybraną scenę wskazaną przez uczniów.

Młodzież powinna zwrócić uwagę na np.:

— biurokrację pokazaną w początkowych sekwencjach filmu — stawianie licznych pieczętek na odwrotnej stronie obrazu Adamca;

- skłonność do ubijania „interesów” — propozycja artysty, aby wejść w układ z marszałdem;
- absurdy meldunkowe — gospoia zasiedziała u państwa Karpielów;
- sposoby na zarabianie pieniędzy — hodowla rasowych psów (Karpielowie), pędzenie bimbru (Profesor), handel walutą, łapownictwo (rozmowa „Marysi” z Antosiem);
- poziom życia „uprzywilejowanych” — państwa Góreckich, „zawodowego” dyrektora;
- nowomowa — referat dyrektora;
- niekompetencja fachowców — przeniesienie jeziora w planie urbanistycznym;
- wpływ „otwarcia się na Zachód” w sposobie ubierania (spodnie dzwony, peruki), rewolucji obyczajowej (włączenie wątku rozmów o homoseksualizmie);
- inne...

8. Nauczyciel prezentuje krótkie fragmenty filmu pokazujące ulice Warszawy, ilustrowane pogodną w nastroju melodią np. 00:29:15–00:30:00 — scena naśladowania zachowań innych kobiet przez „Marysię” i/lub 1:16:00–1:17:35 powrót Stanisława Marii Rochowicza do domu. Nauczyciel pyta uczniów o klimat i wrażenia, jakie robi na widzu tak pokazana stolica (uczniów znających Warszawę można zapytać o miejsca, które rozpoznają w kadrach filmu). Co składa się na atmosferę filmu?

Młodzież powinna zauważyć, że miasto pokazane jest w sielankowy sposób. Akcja filmu, pomimo że rozgrywa się na przestrzeni sześciu miesięcy, prezentuje Warszawę w lecie. Kobiety ubrane w minispódniczki, spodnie dzwony, beztroscy przechodnie, szczęśliwe matki spacerujące z dziećmi po parku z fontannami, ulice pełne samochodów, miejski ruch, stolica jako wielki plac budowy nowych tras szybkiego ruchu i inwestycji... Z filmu wnioskować można również o wystroju i wyposażeniu mieszkań ówczesnych Polaków. Nawet współczesny młody człowiek dostrzeże w obrazach filmu Barei dostatek właściwy dla pierwszego okresu epoki gierkowskiej.

9. Nauczyciel nawiązuje do końcowych scen filmu i prosi uczniów o ich interpretację. Młodzież powinna dostrzec, że Stanisław Maria Rochowicz najwyraźniej zrezygnował z pracy adiunkta w Muzeum Narodowym, zatrudniając się jako pomoc domowa w domu jakiegoś dyplomaty. Czy jest to pomyślny finał?

10. Na zakończenie lekcji nauczyciel pyta uczniów o gatunek filmu, ale i o intencje jego autorów w tworzeniu obrazu.

Film jest przede wszystkim komedią, a więc gwarantuje widzowi śmiech, wesołość, szczęśliwy finał i pomyślne rozwiązanie intrygi. Komediovy gatunek filmu nie przeszkadza jego twórcom w przemyceniu absurdów czasów, których dotyczy, jest więc obraz Barei również satyrą na PRL.

11. Nauczyciel prosi uczniów (mogą pracować w grupach) o napisanie kilkuzdaniowej notki do leksykonu filmowego na temat filmu *Poszukiwany, poszukiwana*. Ich zadaniem jest syntetyczne podsumowanie treści poznanych na lekcji.

### **PRACA DOMOWA:**

Dowiedz się, twórcą jakich filmów był Stanisław Bareja. Kto stworzył pojęcie: „bareizm” i co ono oznacza?

### **ZAŁĄCZNIK NR 1**

Kazimierz Pytko, *Dekada Gierka...* (fragmenty)

„To były czasy! Polak latał w kosmos, grała u nas ABBA, rosło PKB i płace. I nagle wszystko się rypło. Co się stało?

Gdy kolejny sondaż wykazuje, że zdaniem milionów Polaków »dekada Gierka« to najlepszy okres w najnowszych dziejach kraju, można odnieść wrażenie, że zapominają o długach, zmarnowanych miliardach dolarów, pustych półkach, kilometrowych kolejkach po wszystko, pociągach tak zatłoczonych, że nawet miejsce na sedesie w toalecie było luksusem... (...). Gierkowski pomysł na unowocześnienie polskiej gospodarki i skok cywilizacyjny był dobry. Miał tylko jedną wadę — nie mógł się udać.

### **Buďujemy drugą Polskę**

57-letni Edward Gierk przejął władzę po starszym zaledwie o osiem lat Władysławie Gomułce, ale sprawiał wrażenie przybysza z innej epoki. Nienagannie ubrany, kontaktowy, władający dobrą polszczyzną, rzeczowy, zerkający odważnie na Zachód stanowił wręcz podręcznikowe uosobienie »socjalizmu z ludzką twarzą«.

Stawał na czele partii i państwa w trudnym dla komunistów momencie. Po wydarzeniach grudniowych na Wybrzeżu, gdy ludowa władza kazała strzelać do ludu, jej wizerunek legł w gruzach. Nowy I sekretarz KC PZPR musiał więc natychmiast wykonać dwa posunięcia: uspokoić nastroje społeczne i odzyskać choćby szczątkowe zaufanie do rządzących. Nie było to łatwe, bo już po wymianie ekip rządzących zastrajkowali stoczniowcy w Szczecinie i włóknianki w Łodzi. Gierk stanął jednak na wysokości zadania. Odwołał wprowadzone przez poprzednika podwyżki cen żywności i zapowiedział ich zamrożenie. Na tym jednak nie poprzestał. Roztoczył wizję budowy »drugiej Polski«, która »będzie rosła w siłę, a ludzie będą w niej żyli dostatniej«.

Po sierniężnym Gomułce, dla którego nawet cytryna do herbaty była przejawem konsumpcyjnego rozpasania, Gierk obiecywał, że ogólnodostępne staną się samocho-

dy, kolorowe telewizory, a w ciągu 15 lat najbardziej deficytowe dobro — mieszkania. O dziwo, nie działał według zasady, którą zgrabnie ujmowało powiedzenie: »Jeśli partia mówi, że zabierze, to zabierze. A jeśli mówi, że da, to mówi«. On naprawdę dawał.

### **Coś dla każdego**

Tak jak zapowiedział, ceny pozostały na niezmiennym poziomie, a zarobki rosły. Z taśm w fabrykach w Bielsku-Białej i Tychach zjeżdżały syreny i małe fiaty; już w 1971 r. nadano pierwszy program telewizyjny w kolorze, rok później w sklepach pojawił się symbol »burżuazyjnego stylu życia« — coca-cola. Od Gdańska po Śląsk ruszyły gigantyczne inwestycje, które miały gruntownie zmienić obraz Polski jako zacofanego kraju rolniczo-przemysłowego.

Jeśli czegoś brakowało, to nie pracy, lecz pracowników. Gwałtowna modernizacja zapewniała zatrudnienie nie tylko powojennemu wyżowi demograficznemu, lecz także mieszkańcom przeludnionej i bardzo biednej wsi. W roku 1975 zatrudnienie w przemyśle po raz pierwszy w historii naszego kraju przewyższyło liczbę pracujących w rolnictwie.

Zadowoleni byli niemal wszyscy. Robotnicy, bo dzięki zamrożeniu cen i podwyżkom płac rosła realna wartość ich dochodów. Rolnicy — bo zostali objęci ubezpieczeniem i otrzymali bezpłatny dostęp do służby zdrowia. Inteligencja — bo złagodniała cenzura, wyjazdy za granicę stały się łatwiejsze, a za działalność opozycyjną nie groziły już drakońskie kary. Kto pamięta tylko o tym, może z rozrzewnieniem wspominać »tłustą dekadę«. Ale ten sielski obrazek w czerwcu 1976 r. roztrzaskały milicyjne pałki. Ludowa władza znów biła lud, tym razem w Radomiu i Ursusie. »Tłusta« okazała się tylko pierwsza połowa dekady. Po niej nastąpiły lata »chude«. (...)

Program unowocześnienia gospodarki generalnie zakończył się klęską, więc trudno pozytywnie oceniać politykę Gierka. Oczywiście, że w latach 70. sporo wybudowano, ale mnóstwo pieniędzy zmarnowano i konsekwencją stał się kryzys lat 80. Per saldo efekt jest więc negatywny. Do pozytywów można zaliczyć większe otwarcie na Zachód i wykazanie niezdolności systemu komunistycznego do racjonalnego zużycia środków. W sumie otworzyło to oczy ludziom, zwiększyło ich aspiracje, doprowadziło do powstania *Solidarności* i końca komunizmu (...)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pytko K., *Dekada Gierka: 300 tys. mieszkań rocznie, Polak latał w kosmos. Czemu taki chudy finał?* „Focus: Historia”, <https://www.focus.pl/artykul/dekada-gierka-chudy-final-tlustej-dekady>

ZAŁĄCZNIK NR 2<sup>2</sup>



---

<sup>2</sup> Kadry z filmu Stanisława Barei pt. *Poszukiwany, poszukiwana* wykopiowane przez autorkę scenariusza.

# IX

## ***Warszawa*** **(2003)** **Dariusza Gajewskiego**

- 248** **Tekst filmoznawczy: Palimpsest obrazów i znaczeń**  
Robert Birkholz
- 255** **Scenariusz zajęć: Absolutnie sroga zima. Analiza i interpretacja filmu Dariusza Gajewskiego *Warszawa* oraz opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie***  
Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel
- 266** **Scenariusz zajęć: Przemiany struktury społeczeństwa polskiego w okresie transformacji ustrojowej**  
Rafał Kaźmierczak

# Palimpsest obrazów i znaczeń — *Warszawa* (2003) Dariusza Gajewskiego

Robert Birkholz

Już tytuł debiutu kinowego Dariusza Gajewskiego sugeruje, że ważniejsze od zdarzeń fabularnych i od indywidualnych losów postaci będzie w filmie samo miejsce akcji. Rzecz jasna *Warszawa* nie jest jednak turystycznym przewodnikiem po stolicy. Portret miasta — jak najdalszy zresztą od „pocztówkowej” estetyki — jest w tym wypadku portretem społeczno-kulturowym, a Warszawa staje się metonimią przemian zachodzących nad Wisłą na początku XXI wieku. Omawiając film, trzeba pamiętać o kontekście jego powstania. *Warszawa* miała premierę w 2003 roku, a więc czternaście lat po upadku komunizmu i na chwilę przed wejściem Polski do Unii Europejskiej. W momencie, kiedy w wolnej Polsce zdążyło już wyrosnąć nowe pokolenie, a akces państwa do wspólnoty europejskiej zapowiadał dalsze przeobrażenia, pytanie o tożsamość narodową, społeczną i indywidualną musiało nabierać wyjątkowej wagi. Przyglądając się stolicy w 2003 roku, Gajewski zdaje się zadawać podstawowe pytania: kim tak naprawdę jesteśmy i dokąd zmierzamy?

Aktualność tego niepozornego, nakręconego za stosunkowo niewielkie pieniądze obrazu została doceniona — *Warszawa* zdobyła na festiwalu w Gdyni pięć ważnych nagród, w tym Złote Lwy za najlepszy polski film roku. Nie bez znaczenia jest fakt, że przewodniczącym jury był wówczas Marek Koterski, a więc reżyser niezwykle czuły na przemiany społeczne dokonujące się w nowej Polsce. Trzeba jednak dodać, że werdykt został w Gdyni wygwizdany, a decyzja o nagrodzeniu obrazu Gajewskiego do dziś uchodzi za kontrowersyjną. Reżyser *Warszawy* ostentacyjnie nie dba bowiem o jakość wizualną, historia jest banalnie prosta, a scenariusz nie należy do szczególnie wysublimowanych. Niezależnie od wartości artystycznej, film Gajewskiego wydaje się jednak z dzisiejszej perspektywy bardzo interesujący, ponieważ pokazuje stan świadomości Polaków u progu wielkich zmian. Jednocześnie przynosi jeden z ciekawszych filmowych obrazów stolicy — „tu i teraz” Warszawy z 2003 roku jest bowiem konfrontowane z tragiczną przeszłością miasta.

## Ścieżki narracyjne i egzystencjalne

Warszawa jest filmem silnie wpisanym nie tylko w kontekst społeczno-historyczny, ale też historycznofilmowy. Na przełomie wieków niezwykłą popularnością w kinie światowym cieszyły się takie dzieła jak *Magnolia* (1999) Paula Thomasa Andersona czy *Amores perros* (2000) Alejandro Iñárritu, które wykorzystywały tzw. narrację sieciową czy też epizodyczną. Wyróżnikiem tej formy narracyjnej jest „epizodyczna struktura, polegająca najczęściej na przedstawieniu losów kilku równorzędnych bohaterów”<sup>1</sup>. Narracje skonstruowane w ten sposób zawierają często pewien podtekst filozoficzny — wskazują na niemożność stworzenia spójnej opowieści o człowieku w świecie ponowoczesnym i skłaniają do refleksji nad rolą przypadku w ludzkim życiu<sup>2</sup>. *Warszawa*, przedstawiająca losy kilkorga bohaterów, które zderzają się ze sobą podczas nieodzownego dla „gatunku” wypadku samochodowego<sup>3</sup>, również doskonale wpisuje się w ten nurt. W obrazie Gajewskiego forma narracji ma jednak dodatkowe uzasadnienie, ponieważ głównym przedmiotem filmu jest przestrzeń, w której splatają się i rozwidlają ścieżki anonimowych ludzi. Szczególne znaczenie ma fakt, że bohaterami nie są warszawiacy, ale przyjezdni, którzy jedynie mijają się w stolicy Polski. Gajewski zajmuje się nowoczesnym doświadczeniem miejskim, zanikiem relacji społecznych i brakiem zadomowienia, a opowieść epizodyczna jest świadomie wybranym sposobem opisu życia ludzi, których losy nie dają zamknąć się w wielkich, uporządkowanych, spójnych narracjach.

O bohaterach filmu wiemy niewiele. Przebywająca przejazdem w Warszawie Wiktoria zrywa znajomość z towarzyszem podróży i poznaje biznesmena Andrzeja. Pomiędzy nieznajomymi nawiązuje się nic porozumienia, jednak niefortunny spłot okoliczności obnaży rzeczywisty charakter mężczyzny. Zawód miłosny przeżywa również Klara, która przyjeżdża do stolicy do kochanka i na miejscu dowiaduje się, że ten ma małego syna. Rozczarowana, rzuca mężczyznę i włóczy się po mieście razem z Pawłem, który tydzień wcześniej wyszedł z domu dziecka i szuka zatrudnienia w stolicy. Śladem Klary podąża jej były chłopak „Misio”, mający nadzieję na odnowienie związku. Po mieście błądzi również sadownik Jan Gołębiwski, który szuka

---

<sup>1</sup> Koschany R., *Kalejdoskop możliwości. Filmowe narracje sieciowe oraz ich filozoficzne interpretacje* [w:] *Możliwość i konieczność w kulturze*, pod red. Pawłowska-Jądrzyk B., Warszawa 2017, s. 200.

<sup>2</sup> Jak pisze Jacek Ostaszewski, w narracjach epizodycznych przypadek „staje się zasadą organizującą świat przedstawiony. Ulica lub skrzyżowanie pełnią w narracjach epizodycznych funkcję toposu, który motywuje przypadkowe spotkania i nieprzewidywalne zdarzenia z konsekwencjami zmieniającymi całe życie postaci (...)”. J. Ostaszewski, *Historia narracji filmowej*, Kraków 2018, s. 246.

<sup>3</sup> Na stałą obecność tego motywu w narracjach sieciowych zwrócił uwagę Koschany: Koschany R., *Kalejdoskop...*, dz. cyt., s. 201.



w stolicy córki, od dłuższego czasu niedającej znaków życia. Wszyscy bohaterowie przybywają z prowincji i wciąż gubią się w Warszawie, kogoś lub czegoś poszukując — bliskich, zarobku lub po prostu szczęścia.

Struktura epizodyczna pozwala Gajewskiemu pokazać rozmaite zjawiska społeczne, takie jak bezrobocie, wzrastający relatywizm moralny, problemy tożsamościowe, przemiany obyczajowe czy migracja społeczna. Miasto się unowocześnia, ale nie wszyscy mogą w pełni korzystać z dobrodziejstw kapitalizmu. Paweł przyjechał do stolicy, by pracować w salonie samochodowym, jednak zostaje „wykopany” z zakładu przez swojego przyjaciela, który boi się sprzeciwić wrednej właścicielce. Poniżony, pozuje przed Klarą na majątnego, co jednak wychodzi mu wyjątkowo nieudolnie, bo nawet w zakupionym w stolicy, ale za dużym garniturze wygląda komicznie. Co warte podkreślenia, Gajewski nie popada w sentymentalizm, a tragizm sytuacji rozładowuje łagodnym humorem. Zepchnięci na margines nowoczesnej rzeczywistości bohaterowie zaczynają z ironią odnosić się zarówno do wszechobecnego konsumpcjonizmu, jak i do własnej pozycji — najlepiej widać to w scenie w salonie samochodowym, kiedy Paweł i Klara udają wybrednych kupców, choć nie mają grosza przy duszy. W tonacji pół żartem, pół serio Gajewski pokazuje też przewijającą się w filmie postać rzeźmieszka, który bezskutecznie próbuje okraść bohaterów opowieści. Drobnym przestępcą zabiera w końcu różę z Pomnika Powstania Warszawskiego, co prowadzi do międzypokoleniowej konfrontacji moralnej z byłym powstańcem. Nazwany złodziejem mężczyzna, który już wcześniej unosił się honorem, słysząc niemiłe słowo, ostatecznie oddaje jednak kwiaty. Gajewski przedstawia świat, w którym zasady etyczne są na każdym kroku łamane, jednak ludzie przeważnie mają jeszcze jakieś poczucie przyzwoitości.

### **Warszawa jako nie-miejsce**

W jednym z ujęć filmu Gajewskiego kamera wykonuje ruch wertykalny, pokazując hybrydyczny budynek znajdujący się na ulicy Waliców na Woli — nad fragmentami dziewiętnastowiecznego browaru, które w czasie wojny służyły za mur getta, wyrósł nowoczesny biurowiec. Warszawa z filmu Gajewskiego to przestrzeń pełna znaków przeszłości, gdzie różne wydarzenia historyczne nawarstwiły się, tworząc enigmatyczny i trudny do odczytania palimpsest. W mieście znajdziemy ślady historii Polski z czasów zaborów (brama Cytadeli), z okresu międzywojennego (piosenka *Niebieskie różę* w wykonaniu Mieczysława Fogga) czy z powstania warszawskiego (zdjęcia w fotoplastykonie). Żywym znakiem minionych wydarzeń jest były powstaniec,

który wędruje po stolicy, ponieważ zapomniał, gdzie mieszka. Nieprzypadkowo ten starszy mężczyzna pojawia się już w pierwszej scenie filmu, rozgrywającej się na stacji kolejowej. Widząc człowieka z biało-czerwoną opaską na ramieniu, Strażnicy Ochrony Kolei kpią sobie, krzycząc *Hände hoch!*, na co mężczyzna błyskawicznie reaguje, podnosząc ręce do góry. Można powiedzieć, że kombatant nie może odnaleźć swojego miejsca we współczesnej Warszawie, ponieważ jest przybyszem z zupełnie innej rzeczywistości, mającym odmienne doświadczenia niż pozostali bohaterowie opowieści i operującym innym kodem symbolicznym. Pierwsze ujęcie filmu, pokazujące tory kolejowe, jest jednak podwójnie metaforyczne<sup>4</sup>. Nie tylko oddaje zagubienie starszego człowieka, ale też zapowiada główny temat całego filmu, który mówi o poczuciu niestabilności i braku zakorzenienia współczesnych Polaków.

Jak zauważył Tadeusz Sobolewski, miasto w dziele Gajewskiego „zostało ukazane obcym okiem przyjezdnych, którzy błędzą po nim bez planu. Ten film uzmysławia przepaść, jaka się otworzyła między polską przeszłością a teraźniejszością, między pokoleniami, między ludźmi”<sup>5</sup>. Nie nieznanomość mapy Warszawy jest przy tym najbardziej dojmująca, ale oderwanie od tradycji, którą reprezentują najbardziej doniosłe miejsca stolicy. Koleżanka córki Jana, mieszkająca przy ulicy Długiej obok placu Krasińskich, mówi, że „codziennie ma tu powstanie”: naprzeciwko stoi Pomnik Powstania Warszawskiego, a w miejscu jej kamienicy był w czasie wojny szpital. „W zasadzie mój dom to grób. Około tysiąca ludzi poszło w fundamenty” — kwituje dziewczyna. Te relikty przeszłości nie zostają jednak zintegrowane przez bohaterów, nie biorą udziału w budowaniu ich tożsamości.

Dla opisanego doświadczenia postaci z *Warszawy* niezwykle przydatny może być podział na „miejsca” i „nie-miejsca” dokonany przez francuskiego etnologa Marca Augé. Miejsce to oswojona, stabilna przestrzeń, która ma swoją historię i konstytuuje tożsamość danej wspólnoty. Nietrudno zauważyć, że Warszawa w filmie Gajewskiego nie ma w sobie nic z tak rozumianego „miejsca”. Choć opowieść rozgrywa się głównie w okolicach centrum, Starego Miasta, Muranowa i Powiśla, a więc na obszarach o szczególnie silnym ładunku symbolicznym, to jednak reżyser w żaden sposób nie mityzuje rzeczywistości i nie przedstawia tych rejonów jako wyjątkowych. Co znamienne, kiedy na początku filmu bohaterowie wychodzą z Dworca Centralnego, pojawia się ujęcie, na którym widać zarys Pałacu

<sup>4</sup> Motyw wizualny torów wydaje się symboliczny także w kontekście „sieciorowej” narracji filmu, w której różne wątki prezentowane są równolegle.

<sup>5</sup> Sobolewski T., *Obrona Warszawy*, „Gazeta Wyborcza”, 22 września 2003.

Kultury i Nauki. Problem w tym, że znajdująca się na pierwszym planie kolumna niemal całkowicie zasłania ten najbardziej rozpoznawalny symbol Warszawy. Jak się wydaje, twórcy sugerują w ten sposób, że stolica... nie ma centrum, chodzi jednak o centrum w sensie antropologicznym. Bohaterowie zazwyczaj nie odnajdują w symbolicznych obiektach niczego, co pozwalałoby uporządkować przestrzeń, a co za tym idzie nadać światu hierarchię i sens.

Jak mówi Augé, w hipernowoczesności tradycyjne „miejsca” zostały bowiem zastąpione „nie-miejscami”. Są to przestrzenie „niczyje”, takie jak hotele czy dworce, gdzie człowiek nie może się zadomowić i jest skazany na bycie anonimowym. „Nie-miejsca” odgrywają kluczową rolę w świecie, „w którym mnożą się, w wydaniu ekskluzywnym lub nieludzkim, punkty tranzytowe i tymczasowe miejsca pobytu (...), w którym rozwija się zwarta sieć środków transportu”<sup>6</sup>, w świecie „którego przeznaczeniem jest samotna indywidualność, w drodze, tymczasowości, efemeryczności”<sup>7</sup>. Obraz Dariusza Gajewskiego wydaje się świetną ilustracją też francuskiego antropologa — wszystkie przestrzenie pokazywane w filmie można zaliczyć do kategorii „nie-miejsc”. Lokalizacje, w jakich rozgrywa się *Warszawa* to dworce, kawiarnie, ulice, przystanki autobusowe, hotele czy wynajęte mieszkania. Klara i Paweł mogą być przez chwilę sami jedynie dzięki wyrozumiałości sprzedawcy w salonie samochodowym, który udostępnia im na godzinę jedno z pomieszczeń sklepu. Środki stylistyczne zastosowane przez Gajewskiego konsekwentnie służą kreowaniu Warszawy jako przestrzeni nieoswojonej, w której trudno się zadomowić. Wszystkie sceny rozgrywają się w publicznych, pozbawionych prywatności nie-miejscach, a bohaterowie często pokazywani są na tle szyb, za którymi widać ruchliwe miasto. Warszawa w filmie Gajewskiego celowo jest zdefragmentowana i pozbawiona spójności. Styl filmu może wzbudzać opór widza, bo zdjęcia przypominają telewizyjny reportaż i nie mają w sobie nic z estetycznego piękna. Jednocześnie jego poetyka jest jednak ściśle dopasowana do perspektywy bohaterów, dla których Warszawa to miejsce chaotyczne i obce. Obraz ten miał zresztą źródło w doświadczeniach osobistych reżysera: „Jak skończyłem »filmówkę« to wyszedłem z torbą z Dworca Centralnego i naprzeciwko mnie była jakaś dziwna, pusta przestrzeń”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Augé M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. Chymkowski R., Warszawa 2011, s. 53.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> *Warszawa*, materiały dystrybutora Gutek Film. Cyt. za: Fiejdasz M., *Dariusz Gajewski*, <https://culture.pl/pl/tworca/dariusz-gajewski>

### **Szukając tożsamości (w) stolicy**

W jednym z ujęć na początku filmu twórcy kreują osobiwą iluzję optyczną — wielki billboard przedstawiający ośnieżone góry wtapia się w krajobraz miasta i Warszawa wygląda przez chwilę jak miejscowość położona w Alpach. Obraz ten może ironicznie oddawać naiwne oczekiwania Pawła, który przybywa do stolicy niczym do jakiejś mitycznej krainy. Można powiedzieć, że mężczyzna „nakłada” na miasto indywidualne wyobrażenie, które pryśnie później w kontakcie z rzeczywistością. Czy jednak Warszawa do końca pozostanie dla bohaterów całkiem obcą przestrzenią? Czy Gajewski nie umieszcza w filmie tropów dających pewną nadzieję na przekroczenie tej obcości? Wydaje się, że poszczególne obiekty zyskują dla postaci znaczenie w momencie, kiedy łączą się z ich prywatnym doświadczeniem. Dobrze widać to w scenie, kiedy rozczarowana Wiktoria idzie przejść się po Warszawie i trafia na... Bramę Straceń. Prawdopodobnie kobieta nie wie, że dotarła do osławionego wejścia na Cytadelę, jednak obiekt wydaje się symbolicznym znakiem jej własnych przeżyć. Siedząca na przystanku Klara widzi z kolei w momencie rozpaczy pomnik Syreny warszawskiej. Monument przedstawiający waleczną półkobietę, półrybę, jak gdyby wzywa kobietę do wzięcia się w garść. Przestrzeń miejska nabiera pewnej wartości, z chaotycznego zbioru zaczyna być może tworzyć się jakiś ład.

Miasto w dziele Gajewskiego to palimpsestowa przestrzeń obrazów — realnych i wyobrażonych, indywidualnych i społecznych, historycznych i współczesnych — które nakładają się na siebie, wchodzą w różne relacje. W jednej ze scen Klara wpatruje się w fotoplastykonie w archiwalne zdjęcia i mówi: „Kiedy byłam mała, to stawałam przed lustrem i patrzyłam na swoje odbicie. No i tak długo stałam, tak długo patrzyłam na siebie i w końcu nie wiedziałam, kim jestem. Nie wiedziałam, dlaczego tak wyglądałam i dlaczego ci ludzie są moimi rodzicami (...), dlaczego ja właśnie jestem w tym miejscu i czasie? (...) Dlaczego jestem teraz i tylko teraz?”

Ten intrygujący, palimpsestowy charakter Warszawy skłania do pytań o naszą tożsamość. Gajewski nie próbuje jednak przekonywać, że powinniśmy budować tożsamość wyłącznie w oparciu o wydarzenia historyczne i gotowe symbole. Można zgodzić się z krytykiem filmowym piszącym, że „Gajewski unika przesłań, wyłapuje chwilę, kiedy tożsamość ludzi — i miasta — dopiero się tworzy”<sup>9</sup>. Wyobrażenia, bolesne rozczarowania i nadawane przez przyjezdnych bohaterów „osobiste” znaczenia tworzą

---

<sup>9</sup> Felis P.T., *Dlaczego gwizdy*, „Gazeta Wyborcza”, 22 września 2003.

kolejną, współczesną, równie ważną warstwę miasta. Choć bohaterowie *Warszawy* czują się wyobcowani, to jednak wydaje się, że niektórzy z nich zaczynają na swój sposób oswajać przestrzeń stolicy — nie poprzez historię, ale przez doświadczenie indywidualne. Nie przypadkiem film kończy się sceną zupełnie „niehistoryczną” — na ulicach stolicy ni stąd, ni zowąd pojawia się... żyrafa. Zwierzę może być symbolem obcości i dziwności Warszawy, ale także wskazówką, że miasto nigdy nie jest sumą faktów i symboli historycznych. Jego obraz zależy bowiem w dużej mierze od znaczeń, jakie mu nadamy — i od naszej własnej fantazji.

### **Bibliografia:**

- Augé M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. Chymkowski R., Warszawa 2011.
- Felis P.T., *Dlaczego gwizdy*, „Gazeta Wyborcza”, 22 września 2003.
- Koschany R., *Kalejdoskop możliwości. Filmowe narracje sieciowe oraz ich filozoficzne interpretacje* [w:] *Możliwość i konieczność w kulturze*, pod red. Pawłowska-Jądrzyk B., Warszawa 2017.
- Rybicka E., *Geopoetyka: przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Sobolewski T., *Obrona Warszawy*, „Gazeta Wyborcza”, 22 września 2003.
- Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tł. Morawińska A., Warszawa 1987.

# **Absolutnie sroga zima. Analiza i interpretacja filmu Dariusza Gajewskiego *Warszawa* (2003) oraz opowiadania Olgi Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie***

Małgorzata Bazan, Maciej Dowgiel

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** język polski.

**Cel ogólny zajęć:** Uczniowie i uczennice doskonają umiejętność analizy i interpretacji porównawczej różnych tekstów kultury.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- zna film fabularny Dariusza Gajewskiego pt.: *Warszawa*;
- zna opowiadanie Olgi Tokarczuk pt.: *Profesor Andrews w Warszawie* (z tomu: *Gra na wielu bębenkach*);
- analizuje film na poziomie dosłownym i symbolicznym;
- rozpoznaje główne wątki i motywy w tekście literackim i filmowym;
- dostrzega podobieństwo tematyczne między filmem a opowiadaniem;
- wypowiada się na temat dzieł kultury;
- pracuje metodą *design thinking*;
- pracuje w grupie i dyskutuje, zajmując stanowisko.

**Metody pracy:** oglądowa, projektowanie innowacji — *design thinking*, ćwiczenia redakcyjne, pogadanka heurystyczna, tworzenie tekstów.

**Formy pracy:** praca w grupach, praca indywidualna, praca całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film D. Gajewskiego pt. *Warszawa* (2003), opowiadanie O. Tokarczuk pt. *Profesor Andrews w Warszawie*, karty pracy (w załącznikach), komputer z dostępem do internetu.

**Słowa kluczowe:** zima, zagubienie, *homo viator*, Warszawa, podróz.

**Czas:** 2 godziny lekcyjne + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Tokarczuk O., *Profesor Andrews w Warszawie* [w:] Tokarczuk O., *Gra na wielu bębenkach*, Wałbrzych 2002.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Nauczyciel rozpoczyna lekcję od odtworzenia piosenki zespołu T.Love pt.: *Warszawa*<sup>1</sup>, a następnie pokazuje wywiad z Muńkiem Staszczykiem opowiadającym o genezie utworu — „*Pierwsze zwrotki zapisałem na papierze toaletowym*”. *Jak powstała piosenka „Warszawa” T.Love?*<sup>2</sup>.

Nauczyciel zwraca uwagę, że utwór T.Love powstał w 1989/1990 roku, a więc jest to czas pomiędzy rokiem 1981 (akcja opowiadania Tokarczuk) a ok. 2003 (akcja filmu Gajewskiego). Pyta, czy można w piosence znaleźć takie wersy, które połączą oba te teksty.

Propozycja wskazania:

„Gdy patrzę w twe oczy, zmęczone jak moje  
To kocham to miasto, zmęczone jak ja  
Gdzie Hitler i Stalin zrobili, co swoje  
Gdzie wiosna spaliną oddycha”

2. Nauczyciel prosi, aby uczniowie i uczennice zapisali na karteczkach *post-it* wszystkie skojarzenia ze słowem „zima” oraz przykleili te karteczki do tablicy. Następuje wspólne budowanie pola semantycznego (np.: zima — zimno, chłód, śmierć, zamrażanie, umieranie, depresja, brak nadziei, stracone złudzenia, lód, święta, sanki, narty, sporty zimowe, sylwester, ferie, odpoczynek itd.).

Nauczyciel pyta, które, zdaniem uczniów i uczennic, określenia pasują do filmu *Warszawa*. Czy uważają, że był to film optymistyczny czy pesymistyczny?

3. Praca w czterech grupach metodą *design thinking*. Każda z grup otrzymuje karty pracy, które odnoszą się do jednego/jednej bohatera/bohaterki filmu: Wiktorii, Klary, Pawła, Jana Gołębiewskiego.

Kolejne etapy *design thinking*:

a) empatyzacja — uzupełnienie kart pracy informacjami na temat bohaterów i bohatererek, próba zrozumienia sytuacji, w których się znaleźli i ich postępowania (ZAŁĄCZNIK NR 1);

b) definiowanie problemu — grupy wpisują w kolejne pola koła wszystkie problemy, z jakimi zmagają się ich bohaterowie/bohaterki, a następnie wybierają problem ich zdaniem kluczowy (ZAŁĄCZNIK NR 2);

c) generowanie pomysłów — każda grupa generuje pomysły, które mają być odpowiedzią na wybrany, kluczowy problem bohatera/bohaterki. Mogą to być rozwiązania

---

<sup>1</sup> [youtube.com/watch?v=59JGY-K0BeQ](https://www.youtube.com/watch?v=59JGY-K0BeQ)

<sup>2</sup> [wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/10,148261,19150392,pierwsze-zwrotki-zapisałem-na-papierze-toaletowym-jak-powstała.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/10,148261,19150392,pierwsze-zwrotki-zapisałem-na-papierze-toaletowym-jak-powstała.html)

np. społeczne, systemowe, technologiczne, ekonomiczne itd. Każdy pomysł należy wpisać w osobne koło, problem kluczowy zaś w koło w centralnej części. Na końcu tego etapu grupa wybiera jedno rozwiązanie (ZAŁĄCZNIK NR 3);

d) prototypowanie — grupa tworzy projekt rozwiązania kluczowego problemu bohatera/bohaterki, opisuje go.

Uwaga: Nauczyciel daje uczniom i uczennicom swobodę działania. Odpowiedzią na problem bohatera może być zarówno projekt aplikacji, jak i stworzenie ustawy, która ma wspierać np. szukanie pracy przez młodych ludzi, projekt wniosku do budżetu partycypacyjnego itd. Forma, w jakiej zostanie stworzony prototyp, również jest dowolna — może to być opis, rysunek, schemat itd. Do stworzenia projektu uczniom i uczniom należy dać kartkę papieru (im większa, tym lepsza).

Po wykonaniu zadania grupy prezentują prototypy rozwiązań, które odpowiadają na problemy bohaterów/bohatek. Następnie nauczyciel wraz z klasą szuka cech wspólnych dla wszystkich tych bohaterów i bohaterek. Zostają one spisane w formie punktów na tablicy.

Klara, Wiktoria, Paweł i Jan:

- to bohaterowie bez przeszłości (niewiele o niej wiemy), jak gdyby bez korzeni,
- zostają „wrzuceni” do miasta z przeszłością (np. świadczą o tym symbole powstania warszawskiego),
- ich przyjazd nie ma dla nikogo znaczenia,
- nikogo nie interesuje ich los,
- przyjeżdżają do Warszawy z nadzieją,
- realizują topos *homo viator*,
- w Warszawie czują się zagubieni, co podkreśla ciągła wędrówka ulicami miasta (film drogi) oraz sroga zima, biel ulic,
- ich zagubienie ma charakter emocjonalny, psychiczny,
- poruszają się po przestrzeni objętej w czasie II wojny światowej działaniami powstańczymi.

4. Pisanie ogłoszenia radiowego. Nauczyciel dzieli klasę na trzy- lub czteroosobowe (w zależności od liczby osób) zespoły i prosi, aby wykorzystując wiadomości z filmu na temat powstańca (np. miejsc jego pobytu, napotkanych osób itd.), grupy napisały ogłoszenie radiowe na temat zaginięcia w Warszawie starszego pana, powstańca. Po wykonaniu zadania kilka grup odczytuje swoje ogłoszenia, a nauczyciel zapisuje na tablicy wszystkie informacje. Prosi uczniów i uczennice, aby odnaleźli to, co łączy starszego pana z poznanymi dogłębniej bohaterami i bohaterkami z ćwiczenia 3.



Wnioski zostają zapisane. Powstaniec:

- porusza się po przestrzeni objętej w czasie II wojny światowej działaniami powstań-  
czymi lub po miejscach pamięci,
- jest zagubiony „fizycznie” w mieście — nie pamięta, gdzie mieszka, ale zachowuje  
pamięć symboliczną i historyczną — pamięta powstanie warszawskie,
- wędruje po mieście, jest tułaczem, „podróżnym” — realizacja toposu *homo viator*,
- ma nadzieję na odnalezienie domu,
- nikogo nie interesuje jego los, choć jest żywą historią.

5. Podsumowanie analizy filmowej. Nauczyciel pyta, czy film D. Gajewskiego jest obrazem o pamięci bez znaczenia oraz dotyczy problemu zagubienia człowieka w mieście. Tak prowadzi rozmowę, by młodzież zwróciła uwagę na rozwijający się na przełomie wieków kapitalizm, który sprawił, że Warszawa stała się miastem, do którego przyjeżdżają ludzie, by szukać „lepszego” życia. Jest to kapitalizm agresywny, egoistyczny, brutalny, a mimo to Warszawa jest dla przyjezdnych czymś w rodzaju Eldorado (lub Andaluzji?). Nie potrzebują oni ani powstańców, ani patriotycznych „frazesów”, ani pamięci o poległych, ich sytuacja to, w zasadzie, walka o byt. Wszyscy bohaterowie tego filmu są, w jakimś stopniu, zagubieni. I w zimowym krajobrazie miasta, i w śnieżnej przestrzeni, i w życiu.

6. Podział klasy na cztery grupy. Każda wykonuje inne zadanie, którego punktem wyjścia jest tekst literacki O. Tokarczuk *Profesor Andrews w Warszawie*.

Grupa nr 1. Wyobraźcie sobie, że jesteście agentami służby bezpieczeństwa, którzy śledzą profesora Andrewsa w Warszawie w 1981 roku. Napiszcie notatkę-sprawozdanie z pobytu profesora w Polsce.

Grupa nr 2. Wyobraźcie sobie, że wcielacie się w rolę kobiety, która odebrała profesora Andrewsa z lotniska i nie pojawiła się po niego następnego dnia. Biorąc pod uwagę okoliczności historyczne, spróbujcie wymyśleć, co się z nią stało i w jej imieniu napiszcie list usprawiedliwiający do profesora.

Grupa nr 3. Wyobraźcie sobie, że wcielacie się w rolę mężczyzny, który w finale opowiadania częstuje profesora bimbrem i zawozi go do ambasady. Napiszcie krótki dialog, w którym dozorca (mężczyzna) będzie komuś mieszkającemu na osiedlu opisywał charakter i osobowość profesora.

Grupa nr 4. Wyobraźcie sobie, że wcielacie się w rolę profesora Andrewsa, który po powrocie do domu pisze list do swojego kolegi, również profesora i psychologa, opisując swoje odczucia związane z pobytym w Warszawie.

Po wykonaniu zadania grupy odczytują swoje prace. Nauczyciel zwraca uwagę na zimowy krajobraz Warszawy, w którym zagubił się profesor Andrews. Zagubienie

jest oczywiście wynikiem przede wszystkim okoliczności historycznych, w których się znalazł i absurdów Polski lat 80. (np. profesor nie rozumie, o co chodzi z kupowaniem karpia). Tekst Tokarczuk pokazuje również, jak świetnie Polacy radzili sobie w tych absurdalnych czasach, jak chcieli obchodzić święta, choć zdobycie czegokolwiek graniczyło z cudem, a także jak nasz kraj był oceniany przez ludzi z zewnątrz.

7. Praca indywidualna — podsumowanie. Uzupelnienie kart pracy. Uczniowie wypisują z trzech tekstów kultury (piosenki T.Love, filmu Gajewskiego, opowiadania Tokarczuk) elementy, w których obraz miasta i żyjących w nim ludzi jest podobny, zazębia się, tworząc spójną charakterystykę miejsca i żyjących w nim ludzi (ZAŁĄCZNIK NR 4).

### **PRACA DOMOWA:**

Dla chętnych: Na podstawie wypełnionej karty pracy podsumowującej lekcję spróbuj napisać kulturową charakterystykę miasta — Warszawy. Możesz też odwołać się do innych znanych Ci tekstów kultury.

### ZAŁĄCZNIK NR 1

#### CO O NIM WIEMY?

.....  
.....  
.....

#### CO MYŚLI I CZUJE?

.....  
.....  
.....

#### MARZENIA I CELE

.....  
.....

#### CO WIEMY O JEGO PRZESZŁOŚCI

.....  
.....



**CO O NIM WIEMY?**

.....  
.....  
.....

**CO MYŚLI I CZUJE?**

.....  
.....  
.....

**MARZENIA I CELE**

.....  
.....

**CO WIEMY O JEGO PRZESZŁOŚCI**

.....  
.....



**CO O NIEJ WIEMY?**

.....  
.....  
.....

**CO MYŚLI I CZUJE?**

.....  
.....  
.....

**MARZENIA I CELE**

.....  
.....

**CO WIEMY O JEJ PRZESZŁOŚCI**

.....  
.....



**CO O NIEJ WIEMY?**

.....  
.....  
.....

**CO MYŚLI I CZUJE?**

.....  
.....  
.....

**MARZENIA I CELE**

.....  
.....

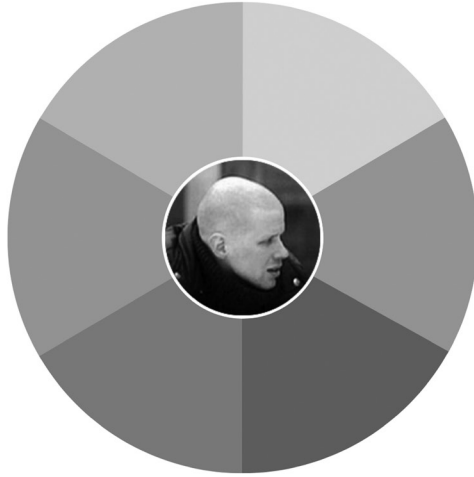
**CO WIEMY O JEJ PRZESZŁOŚCI**

.....  
.....

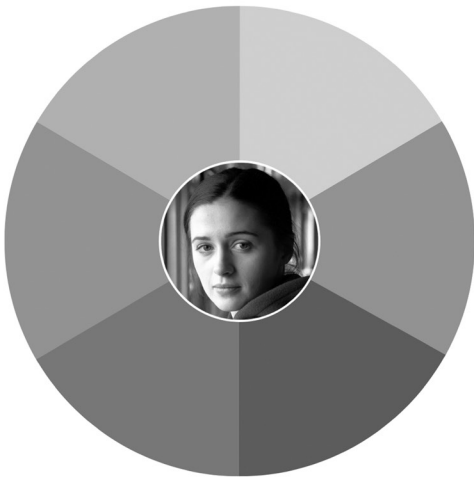


**ZAŁĄCZNIK NR 2**

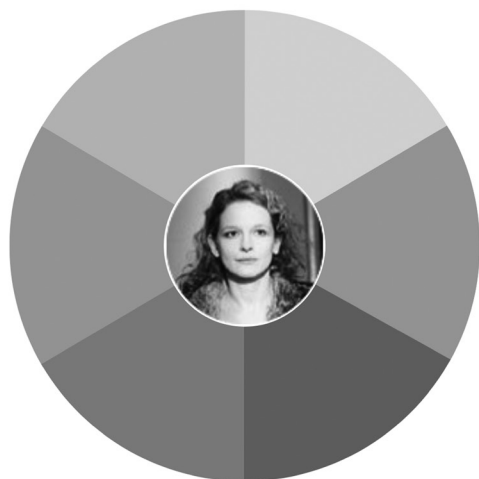




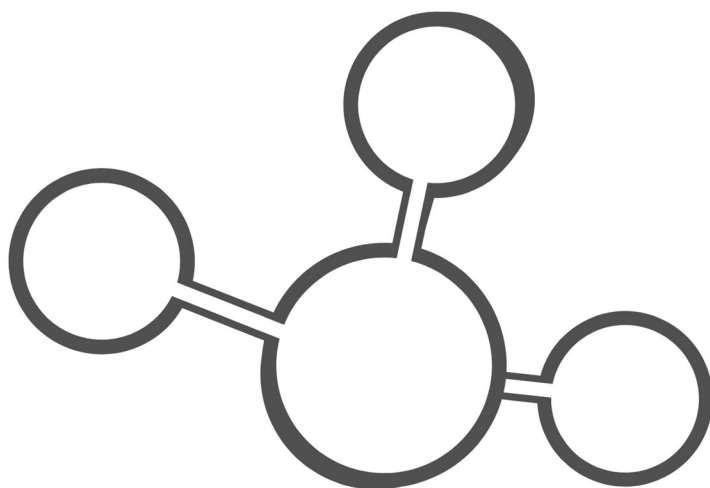
DEFINIOWANIE  
PROBLEMU



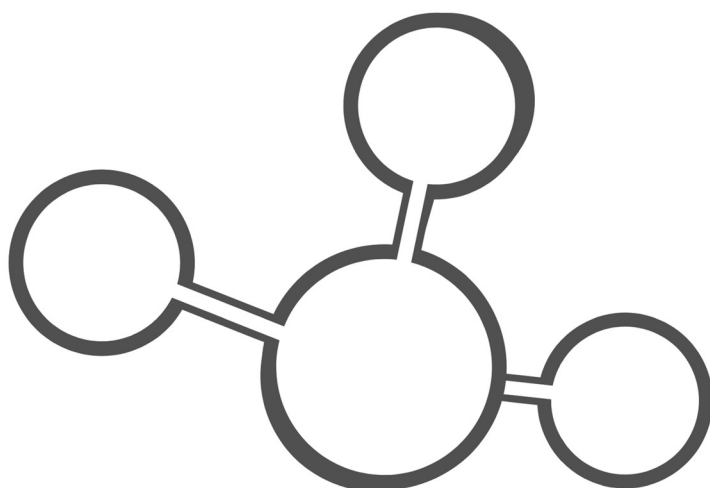
DEFINIOWANIE  
PROBLEMU



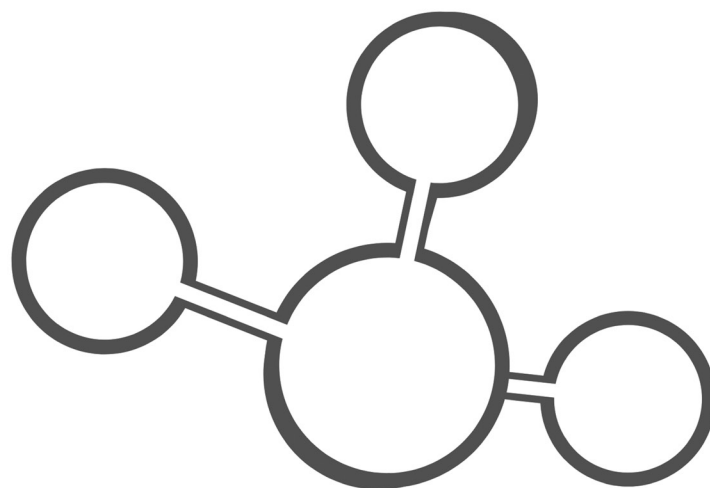
DEFINIOWANIE  
PROBLEMU



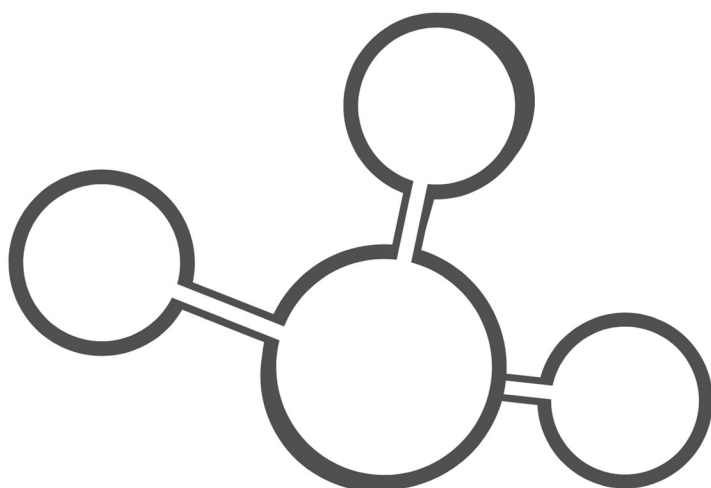
GENEROWANIE  
POMYSŁÓW



GENEROWANIE  
POMYSŁÓW

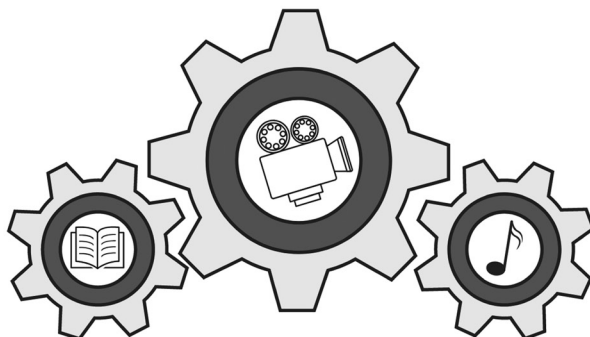


GENEROWANIE  
POMYSŁÓW



GENEROWANIE  
POMYSŁÓW

ZAŁĄCZNIK NR 4





# Przemiany struktury społeczeństwa polskiego w okresie transformacji ustrojowej w oparciu o film Dariusza Gajewskiego *Warszawa* (2003)

Rafał Kaźmierczak

**Adresat zajęć:** uczniowie liceum/technikum, klasa II.

**Rodzaj zajęć:** wiedza o społeczeństwie — poziom rozszerzony.

**Cel ogólny:** Przybliżenie uczniom specyfiki polskiego społeczeństwa w okresie przebudowy ustrojowej III Rzeczypospolitej Polskiej w aspekcie demograficznym oraz struktury zawodowej i warstwowej w odniesieniu do zmian politycznych i gospodarczych na przełomie XX i XXI wieku.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- poznaje wydarzenia, których dotyczą następujące daty: 1944–1989, 22 VII 1952, 13 XII 1981, 1989, 1990, 1999, 2004;
- poznaje postacie: Ronald Reagan, Michaił Gorbaczow, Wojciech Jaruzelski, Lech Wałęsa, Tadeusz Mazowiecki, Leszek Balcerowicz, Jacek Kuroń, Andrzej Lepper;
- poznaje pojęcia: demografia, transformacja, inflacja, bezrobocie, klasa społeczna, warstwa społeczna, postindustrializm, sektory gospodarcze, PRL, *underclass*, pauperyzacja, patologie społeczne, „demoludy”, gospodarka centralnie zarządzana, gospodarka rynkowa, społeczeństwo, naród;
- rozumie powody wystąpienia omawianych zjawisk społeczno-gospodarczych, które zostały wywołane zapaścią ekonomiczną i polityczną ZSRS i wszystkich jego państw satelickich w Europie środkowo-wschodniej;
- omawia skutki tzw. „zimnej wojny” między USA i ZSRS o hegemonię na świecie i wyścigu zbrojeń;
- poznaje przyczyny kryzysu, jaki wystąpił w Polsce u schyłku lat 80. XX wieku w wyniku gospodarki centralnie zarządzanej;
- omawia zjawisko transformacji ustrojowej, która wpływa na wszystkie dziedziny życia i funkcjonowania społeczeństwa i państwa;

- omawia strukturę demograficzną i zawodową społeczeństwa polskiego i jego przemiany na przełomie XX i XXI wieku;
- wskazuje różnice i podobieństwa społeczeństwa polskiego w okresie PRL-u i na początku XXI wieku;
- dostrzega zmiany w rolach społecznych obu płci, ich mobilność na rynku pracy, różnice w wykształceniu, długości życia, problem emigracji.

**Metody pracy:** rozmowa nauczająca, dyskusja, pokaz, praca pod kierunkiem z podręcznikiem, praca z atlasami geograficznymi i historycznymi.

**Formy pracy:** praca całą klasą, praca w parach.

**Środki i materiały dydaktyczne:** tablica multimedialna, film D. Gajewskiego *Warszawa* (2003), podręcznik, mapa Europy z lat 1989–2004, plakaty, urywki kroniki filmowej omawianego okresu.

**Słowa kluczowe:** klasa społeczna, warstwa społeczna, transformacja, demografia, struktura zawodowa.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Bogucka M., *Kultura, Naród, Trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*, Trio, Warszawa 2008, ss. 703–706 ▪ Dudek A., *Historia polityczna Polski 1989–2015*, Znak, Kraków 2016, ss. 75–90 ▪ Dziurak A., Gałęzowski M., Kamiński Ł., Musiał F., *Od Niepodległości do Niepodległości. Historia Polski 1918–1989*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa 2010, ss. 457–471 ▪ Judt T., *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*, Rebis, Poznań 2008, ss. 797–799, 881–882 ▪ Roszkowski W., *Najnowsza historia Polski 1980–2002*, Książka i Wiedza, Warszawa 2003, ss. 234–253 ▪ Skodlarski J., *Historia gospodarcza*, PWN, Warszawa 2012, ss. 549–560, 564–567 ▪ Smutek Z., Maleska J., Surmacz B., *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik część I dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2014, ss. 53–59 ▪ Sowa A.L., *Historia polityczna Polski 1944–1991*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, ss. 616–617, 701–715.

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

Wskazane jest, aby uczniowie obejrżeli wcześniej omawiany film (nauczyciel może zlecić to w formie pracy domowej), po zrealizowaniu poprzednio lekcji dotyczącej pojęcia i koncepcji struktury społecznej (dzięki temu zostanie zachowana ciągłość tematyczna i uczniowie lepiej zrozumieją fabułę filmu). Uczniowie powinni również zebrać ogólne informacje o reżyserze filmu, jego dokonaniach, uzyskanych nagrodach oraz o samym filmie. Pomocne mogą być pytania: Jak myślisz, jaki cel przyświecał reżyserowi w czasie tworzenia omawianego dzieła? Jakie jest, według ciebie, przesłanie filmu i jaką rolę odgrywa w nim stolica Polski?

1. Po czynnościach organizacyjno-porządkowych nauczyciel przechodzi do rekapitulacji wtórnej, sprawdzając i odwołując się do wcześniej nabytej wiedzy uczniów dotyczącej schyłkowego okresu PRL-u, nawiązuje rozmowę o: porozumieniach sierpniowych 1980 r., stanie wojennym 13 XII 1981–22 VII 1983, stagnacji i kryzysie gospodarczym Polski Ludowej w latach 1983–1989, emigracji zarobkowej po 1989 roku, ustawie Mieczysława Wilczka wprowadzającej gospodarkę rynkową w Polsce i jej skutkach. Czas trwania to około 10 min.

2. W kolejnej części zajęć uczniowie z pomocą nauczyciela przedstawiają zwięzłe informacje o twórcy filmu i analizują znaczenie tytułu. Prowadzący pyta: Dlaczego akcja filmu rozgrywa się w Warszawie, mimo że wszystkie główne postacie pochodzą z prowincji? Co łączy naszych bohaterów, a co ich różni? Kim jest postać, będąca symbolem dawnej Warszawy i jaką rolę pełni w filmie? Jakie inne symbole Warszawy oraz miejsca związane z historią Warszawy pokazane są w filmie i w jakim celu? Jak rozumiesz pojawienie się żyrafy w końcówce filmu? (zadane pytania, poza przybliżeniem tła wydarzeń w filmie, sprzyjają korelacji międzyprzedmiotowej np. pomiędzy historią a sztuką — przewijające się w filmie obrazy: Cytadela, Grób Nieznanego Żołnierza, powstanie warszawskie, Rondo ONZ, żyrafa — surrealizm, muzyka flamenco).

Czas trwania około 10 min.

3. Tok lekcji właściwej:

a) Omówienie struktury demograficznej społeczeństwa polskiego i jej przemian (praca z podręcznikiem: tabele danych statystycznych, wnioski z obejrzanego filmu, atlasy historyczne/geograficzne dotyczące dynamiki społecznej w Polsce na przełomie XX i XXI wieku).

▪ Jaki był wpływ transformacji ustrojowej na specyfikę demograficzną społeczeństwa polskiego? Uczniowie w oparciu o wymienione źródła statystyczne powinni wywnioskować, że Polacy są społeczeństwem starzejącym się, spadła dzietność (osoby w wieku przedprodukcyjnym) oraz że rośnie liczba osób w wieku poprodukcyjnym (emeryci) i produkcyjnym. Jest to tendencja stała, charakterystyczna dla całej Europy. O czym mówią te dane? Jakie trudności mogą one spowodować w ciągu następnych dekad? (spodziewane odpowiedzi to np.: bezrobocie, patologie przestępczość, handel ludźmi, znieczulica społeczna, upadek moralności), konflikty społeczne, wyzysk pracowników, emigracja — prośba do uczniów o zilustrowanie tych zjawisk przykładami z filmu).

▪ Co na podstawie tabel statystycznych zamieszczonych w podręczniku można powiedzieć o wykształceniu Polaków? Czy pod względem wykształcenia miasto różni się od wsi i dlaczego? Jaki jest odsetek kobiet, a jaki mężczyzn z wyższym wykształce-

niem? (nawiązania do postaci z filmu: businesswoman, złodziej/bezrobotny, pracownik fizyczny w salonie samochodowym i inni).

b) Przybliżenie struktury zawodowej i warstwowej społeczeństwa polskiego oraz ich przemian.

▪ Jaki proces polityczno-gospodarczy spowodował spadek zatrudnienia w okresie przemian ustrojowych? Uczniowie z pomocą podręcznika i posiadanej wiedzy powinni odnieść się do procesu odejścia w Polsce od gospodarki zarządzanej centralnie i przejścia na model gospodarki rynkowej (zagadnienia do poruszenia: redukcja sektora państwowego, reforma-plan Leszka Balcerowicza, rozwój sektora prywatnego, problem bezrobocia, społeczeństwo postindustrialne). Jakie elementy związane z gospodarką rynkową zostały zilustrowane w filmie — podaj przykłady. Następnie uczniowie, odwołując się do własnych refleksji po obejrzeniu filmu, podejmują dyskusję i starają się odpowiedzieć na pytania: Jak transformacja ustrojowa przebudowała strukturę warstwową społeczeństwa polskiego? Czym jest warstwa społeczna i klasa społeczna, jakie są czynniki, które różnicują te pojęcia? Która z klas społecznych stanowi czynnik stabilizujący państwo i z jakich względów? Czas trwania około 20 min.

4. Prowadzący podsumowuje zajęcia, ocenia zaangażowanie uczniów oraz zadaje pracę domową.

### **PRACA DOMOWA:**

1. Po obejrzeniu i przeanalizowaniu filmu Dariusza Gajewskiego *Warszawa* odpowiedz na pytania: Do jakich klas społecznych należą postaci z filmu? Czy któraś z postaci należy do *underclass*, jeśli tak, to z jakich powodów?

2. O jakich przemianach społeczeństwa polskiego poruszonych w filmie Dariusza Gajewskiego śpiewa zespół IRA w piosence *Mój dom*, T.Love w *Świętym* czy też Piersi w *Całuj mnie*? Znajdź inne, własne przykłady z kultury popularnej ilustrujące wspomniane na dzisiejszej lekcji przemiany.



# X

## ***Nowa Warszawa*** **(2013)** **Bartosza Konopki**

- 272** **Tekst filmoznawczy: Cztery Warszawy**  
Anna Kołodziejczak
- 281** **Scenariusz zajęć: Różne sposoby wyrażania emocji i związków z miastem na podstawie wybranych piosenek o Warszawie wykorzystanych w filmie Bartosza Konopki**  
Beata Zuziak
- 294** **Scenariusz zajęć: „Z ruin się podnieść jak Warszawa, jak ja” — historia człowieka wpisana w historię miasta**  
Beata Zuziak

# Cztery Warszawy w filmie *Nowa Warszawa* (2013) Bartosza Konopki

Anna Kołodziejczak

Zapewne nie to, że Warszawa jest nominalną stolicą kraju, czyni ją naprawdę wyjątkową i tak atrakcyjną dla artystów. Warszawa to przede wszystkim serce Polski, wyrazisty symbol jej losów. To miasto związane z procesem kształtowania się w naszym kraju ustroju demokratycznego, rozwojem jego instytucji kultury i nauki, a także historią polskiego czynu zbrojnego. Każdemu więc twórcy, który chce opowiedzieć o losach stolicy, przychodzi zmierzyć się z mnogością wątków, postaci i dat, z wielością faktów i ich interpretacji, ze spiętrzeniem kontekstów i odczytań. Wreszcie, z nagromadzonymi w tym mieście, nakładającymi się na siebie śladami istnienia, myślenia, doświadczenia wielu pokoleń jej mieszkańców. Ze swoistym palimpsestem historycznym, społecznym, kulturowym — sensami i obrazami „zapisywanymi” wciąż na nowo na „żywej tkance” miasta. Celem zapewnienia odbiorcy spójnego, a przy tym interesującego przekazu — najlepiej łączącego wiele tropów wiodących do „zrozumienia” stolicy — konieczne wydaje się zastosowanie jakiejś nieszablonowej metody, wykorzystanie szczególnego „narzędzia”. Wyzwania stworzenia takiego specyficznego transportera treści i sensów podjął się Bartek Konopka, autor scenariusza i reżyser filmu *Nowa Warszawa*<sup>1</sup> z roku 2013.

W wielu publikacjach na temat omawianego dokumentu spotkać się można z tezą, że Warszawa w filmie Konopki opisywana jest za pomocą piosenek, opowiadających o mieście i jej mieszkańcach. Twierdzenie, że to ich melodie i teksty są „narzędziem”, które wykorzystuje reżyser, aby opowiedzieć o historii stolicy w latach 1946–2012, ma uwiarygadniać fakt, iż powstanie filmu *Nowa Warszawa* zainspirowane zostało płytą pod tym samym tytułem, nagraną przez wokalistkę i aktorkę Stanisławę Celińską, pianistę Bartka Wąsika i zespół smyczkowy Royal String Quartet. Należy jednak zaznaczyć, że pomimo wielu elementów wspólnych (osoby wykonawców, tematyka, tytuł), płyta i film są dziełami autonomicznymi. W *Nowej Warszawie*, dzięki specyficie medium filmowego, Konopka czyni narratorami opowieści nie tylko wszystkich muzyków uczestniczących w nagrywaniu płyty (na której „przemawia” tylko wokalistka

---

<sup>1</sup> Film jest dostępny w Ninatece: <https://ninateka.pl/film/nowa-warszawa-bartek-konopka>

Stanisława Celińska), ale i siebie samego. Posługując się bowiem różnymi kanałami komunikacyjnymi: słowem, obrazem i dźwiękiem, tworzy trzy odmienne płaszczyzny narracji, odnoszące się do różnych przedziałów czasowych historii Warszawy.

### **Warszawa wg Stanisławy Celińskiej**

Ta ceniona polska aktorka i wokalistka przybliży odbiorcy „swoją” Warszawę głównie za pomocą słów. Opowiada zajmująco. Jest szczera, otwarta i nie ukrywa emocji. Jej charyzmatyczna postać przykuwa uwagę widza. Tę siłę oddziaływania tak w jednym z wywiadów próbował opisać sam reżyser: „Ona ma w sobie pełnię, której się szuka u aktorów: ogromną siłę charakteru, ale też delikatność, niepewność, dziewczęcy wdzięk. To ciągle ze sobą trze, słycać w każdym jej zdaniu: zaczyna mocno, kończy delikatnie. (...) Ma w sobie coś wyjątkowego”<sup>2</sup>.

W trakcie projekcji zapoznajemy się z siedmioma piosenkami o Warszawie w interpretacji Celińskiej, ale komentarzem aktorki opatrzonych jest tylko kilka z nich. Osobiste wspomnienia, łączące utwory o Warszawie i wątki z życia artystki, nie są wolne od gorzkiej refleksji, a nawet naznaczone cierpieniem. Celińska bardzo dużo mówi o II wojnie światowej i zniszczeniach będących jej następstwem, choć urodziła się blisko dwa lata po jej zakończeniu (29 kwietnia 1947 r.). W swoich pierwszych wypowiedziach w filmie odnosi się do doświadczeń babki i matki, które przeżyły powstanie warszawskie i na własne oczy widziały, jak przedwojenna Warszawa została zrównana z ziemią. Bieda i głód lat dziecięcych to kolejne składowe Warszawy „pani Stasi”, a także śmierć: ta realna — zgon ojca, ale i symboliczna — porzucenie przez rodziców marzeń o karierze muzycznej. Zniszczenie stolicy w trakcie działań wojennych oznaczało również kres warszawskiego folkloru międzywojnia i atmosfery tworzonej niegdyś przez artystów teatralnych oraz kabaretowych. „W codziennym, ogromnym wysiłku publicznej odbudowy miasta i odbudowy własnego, indywidualnego życia, wraz z całkowitą, rewolucyjną zmianą stosunków społecznych, zagubiły się i zniknęły rozmaite przejawy życia, nierozłącznie, zdawało się, związane z miastem”<sup>3</sup>. Celińska wykonuje aż dwa utwory o stolicy powstałe w latach 30. XX w. Podzwonnym dla Warszawy — miasta teatrów i kabaretów, jest piosenka *Pokoik na Hożej*. Kompozytorem muzyki do tego przeboju był wieloletni współpracownik teatru Qui Pro Quo i twórca Chóru Dana, Władysław Daniłowski, autorem tekstu zaś, związany również przez wiele lat z Qui Pro Quo, Julian Tuwim. Walc *Bal na Gnojnjej* jest z kolei epitafium

<sup>2</sup> „Nowa Warszawa” w nowym filmie Bartka Konopki [http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,\\_Nowa\\_Warszawa\\_\\_w\\_nowym\\_filmie\\_Bartka\\_Konopki.html](http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,_Nowa_Warszawa__w_nowym_filmie_Bartka_Konopki.html)

<sup>3</sup> Wiczorkiewicz B., *Warszawskie ballady podwórzowe. Pieśni i piosenki warszawskiej ulicy*, PIW, Warszawa 1971, s. 354.



dla przedwojennego apaszowskiego folkloru stolicy i gwary warszawskiej. Przy okazji wykonywania tego utworu Celińska opisuje, w sposób wydawałoby się humorystyczny, problemy, jakie w trakcie edukacji w szkole teatralnej sprawiała jej, „dziewczynine z Pragi”, twarda wymowa głoski „l”. Jednak właśnie wtedy uzmysławia widzom, że już Warszawa lat jej młodości nie była miejscem sprzyjającym kultywowaniu przedwojennych tradycji. „Brakło miejsca dla ulicznej Muzy. (...) Rolę popularyzatora przejęło radio, płyta, a potem telewizja i taśma magnetofonowa. Nawet piosenki śpiewane przygodnie, przy różnych okazjach, w rozmaitych środowiskach, pochodziły z tego właśnie »oficjalnego«, jak można by go określić, źródła”<sup>4</sup>. Wiele uwagi poświęca artystka piosence *Warszawa* z roku 1991, wykonywanej przez zespół T.Love. Tekst tego utworu przywołuje bowiem traumatyczne wspomnienia aktorki związane ze zmaganiem z chorobą alkoholową. Na szczęście dla miłośników jej talentu zakończyły się one powodzeniem dokładnie w dniu 26 lipca 1988 roku, czyli prawie w tym samym czasie, gdy „Grochów [Muńka Staszczyka] się budzi z przepicia”.

Warszawa ze wspomnień Stanisławy Celińskiej jest dokładnie taka jak archiwalne materiały filmowe ilustrujące jej opowieści — monochromatyczna. Jest szara jak popioły pozostałe po przedwojennej stolicy; jak los człowieka uwikłanego w mechanizmy historii i bezbronny wobec kolei własnego losu. Nawet głos artystki „przyprószony jest pyłem wojny”, jak ona sama stwierdza w jednej ze swych wypowiedzi.

### **Warszawa wg Bartka Konopki**

Ten uznany filmowiec, absolwent filmoznawstwa na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz reżyserii na Wydziale Radia i Telewizji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, przedstawia widzom Warszawę przede wszystkim za pośrednictwem obrazów. Chociaż nie jest warszawiakiem, urodził się w 1972 roku w Myślenicach, ukazuje stolicę tak, jak ją zapamiętał w okresie swojego dorostania, gdy był dzieckiem i nastolatkiem. Jest to możliwe dzięki temu, że filmowiec posługuje się obrazami Warszawy przechowywanymi w zbiorowej pamięci przedstawicieli swojego pokolenia.

Po prezentacji pierwszego utworu wykonanego przez artystów biorących udział w tworzeniu filmu, nim reżyser odda im głos, oglądać możemy kolorowy film (materiały archiwalne niezbyt dobrej jakości) przedstawiający Warszawę z lotu ptaka. Widz z łatwością rozpoznaje Trasę Łazienkowską czy budynki takie jak Rotunda PKO i Pałac Kultury i Nauki. Przedstawione miejsca, również dzięki jakości i kolorystyce filmu, skłaniają odbiorcę do kojarzenia ich z latami 70., 80. i 90. minionego wieku.

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 355.

Pałac Kultury i Nauki do dziś pojawia się niemal w każdym filmie, którego akcja toczy się w Warszawie. Jego przedstawienie filmowe znane było równolatkom Konopki chociażby z kultowego serialu *Alternatywy 4* (1986) w reż. Stanisława Barei (gdzie do działającej w tym budynku restauracji Kongresowa udaje się docent Furman) czy nie mniej popularnego filmu fabularnego *Rozmowy kontrolowane* (1991) w reż. Sylwestra Chęcińskiego (po zburzeniu PKiN wydostający się spod gruzów Ryszard Ochódzki, bohater filmu, komentuje: „To się odbuduje”). Również przedstawienia ikoniczne Trasy Łazienkowskiej wyryły się w pamięci rówieśników Konopki. Trasa ta, budowana w latach 1971–1974, była tłem wydarzeń rozgrywających się w niezwykle popularnym serialu *Czterdziestolatek*, emitowanym po raz pierwszy przez Telewizję Polską w latach 1974–1977. Jego główny bohater, inżynier Stefan Karwowski, pracował przecież na jednym z odcinków jej budowy. Obrazy zaś zniszczonej wybuchem gazu Rotundy PKO (15 lutego 1979 roku), gdzie 49 osób zginęło, a 135 zostało rannych, prezentowane były w każdym wydaniu *Dziennika Telewizyjnego* przez kilka następujących po tym wydarzeniu tygodni. Kojarzenie tych właśnie obrazów z wyobrażeniami Konopki o tym, jak Warszawa mogła wyglądać w czasach jego dzieciństwa, wydaje się jeszcze bardziej uprawnione w świetle jednej z jego wypowiedzi. „Życie w tym zawodzie [reżysera] jest tak pochłaniające, że przez 24 godziny na dobę myśli się o scenach, historiach, obrazach i tego nie da się wykasować z głowy”<sup>5</sup>.

Reżyser w pełni zdaje sobie sprawę z tego, że również odbiorcy jego filmów nie są w stanie „wykasować” pewnych przedstawień, które lata temu zagnieździły się w ich pamięci i na stałe powiązane zostały z określonymi miejscami, osobami i wydarzeniami. Ponieważ, jak sam stwierdził w przytoczonym już wcześniej wywiadzie, „tak naprawdę zawsze steruje się rzeczywistością”, a „film dokumentalny to jest subiektywna prawda”, umiejętnie wykorzystuje materiały archiwalne, aby skłonić odbiorcę do zinterpretowania ich zgodnie z wizją Warszawy tamtych lat istniejącą w wyobraźni filmowca.

Piosenkę *Pokoik na Hożej* w wykonaniu Stanisławy Celińskiej poprzedza Konopka fragmentem występu Kaliny Jędrusik, wykonującej ten sam utwór. Kolorystyka i jakość tego materiału archiwalnego zbliżone są do tych, z którymi widz miał okazję zapoznać się już wcześniej podczas prezentacji panoramy Warszawy. Z tego powodu, jak i ze względu na osobę wykonawczynie, widz automatycznie umieszcza *Pokoik na Hożej* w pewnym przedziale czasowym. Prezentacja kolejnego materiału archiwalnego — w którym widzimy, jak Czesław Niemen w swoim małym mieszkaniu w jednym z warszawskich bloków pracuje nad utworem *Sen o Warszawie* — uprawnia odbiorcę,

---

<sup>5</sup> *Gdzie się podzieli bohaterowie?*, Bartosz Konopka (w rozmowie z Edwardem Kabieszem), [https://opoka.org.pl/biblioteka/Z/ZK/gn201009\\_krolik.htm](https://opoka.org.pl/biblioteka/Z/ZK/gn201009_krolik.htm)

ponownie ze względu na estetykę obrazu i osobę artysty, do połączenia obu archiwalnych fragmentów i tworzenia na ich podstawie wyobrażeń o stolicy tamtego okresu. W ten oto sposób, dzięki zabiegom reżysera, *Pokoik na Hożej* staje się potwierdzeniem wyobrażeń Konopki o warunkach życia w Warszawie w czasach PRL-u. To, co niegdyś liryczne („skrawek drobny — Warszawa i Hoża”), widz zmuszony jest odczytać jako gorzki komentarz do rzeczywistości lat dziecięcych i młodzieńczych reżysera. Nie wielu przecież odbiorców filmu Konopki wie o tym, że tekst *Pokoiku na Hożej* napisał Julian Tuwim, i to w roku 1933. Najprawdopodobniej jeszcze mniej osób zdaje sobie sprawę, że popularność tejże piosenki nie wiąże się z osobą Kaliny Jędrusik, ale Miry Zimińskiej, „która uczyniła z niej coś więcej niż banalny przebój kabaretowy. Mira Zimińska, uchodząca wśród gwiazd kabaretu za niezrównaną interpretatorkę utworów rodzajowych, komicznych itp. błysnęła tu talentem liryczno-dramatycznym”<sup>6</sup>.

Obraz Warszawy, którą Konopka zapamiętał w latach dzieciństwa i dorastania najlepiej chyba podsumowuje wypowiedź samego reżysera, odnosząca się do materiału archiwalnego z udziałem Czesława Niemena. „To był rozpaczliwy krzyk z tych czterech ścian, z mieszkanka, w którym świat musiał być skarłowaciały”<sup>7</sup>.

### **Warszawa wg Bartka Wąsika**

Choć reżyser w trakcie trwania filmu kilkakrotnie udziela głosu temu artyście, ten, nawet odnosząc się bezpośrednio do swoich wspomnień o mieście, przekłada obrazy na dźwięki. Mówi wtedy o odgłosach ulicy, szumie wody czy śpiewie ptaków. Wskazuje w ten sposób wyraźnie, że odbiorca, chcąc zapoznać się z wyobrazeniami muzyka dotyczącymi Warszawy, powinien skupić się na warstwie dźwiękowej filmu; przede wszystkim aranżacjach zawartych w nim utworów.

W czasie powstawania filmu ten 34-letni wówczas pianista i kompozytor był postacią rozpoznawalną głównie wśród miłośników muzyki fortepianowej. Artysta jest bowiem absolwentem Akademii im. Fryderyka Chopina, a także podyplomowych studiów mistrzowskich w zakresie duetu fortepianowego w Rostocku, które ukończył z najwyższą lokatą. Wraz z Emilią Sitarz tworzy Lutosławski Piano Duo, które pod koniec roku 2000 otrzymało I nagrodę na 6. Międzynarodowym Konkursie Fortepianowym Konzertheum w Grecji. Wąsik jest również członkiem zespołu Kwadrofonik, jedyne w Polsce (i jednego z niewielu na świecie) kwartetu perkusyjno-fortepianowego. W roku 2006 zespół otrzymał Grand Prix, Nagrodę Publiczności i Nagrodę Prezydenta Warszawy podczas 9. Festiwalu Folkowego Polskiego Radia „Nowa Tradyc-

<sup>6</sup> Adrjański Z., *Złota księga pieśni polskich: pieśni, gawędy, opowieści*, Bellona, Warszawa 1994, ss. 346–347.

<sup>7</sup> Szymańska I., „Nowa Warszawa” w nowym filmie Bartka Konopki [http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,\\_Nowa\\_Warszawa\\_\\_w\\_nowym\\_filmie\\_Bartka\\_Konopki.html](http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,_Nowa_Warszawa__w_nowym_filmie_Bartka_Konopki.html)

cja”, a w latach kolejnych był zapraszany do tak renomowanych sal koncertowych jak Carnegie Hall, Chicago Symphony Center, Filharmonia Berlińska czy też Centralne Konserwatorium w Pekinie.

Należy zaznaczyć, że Bartek Wąsik był postacią kluczową dla powstania płyty *Nowa Warszawa*; przygotował bowiem aranżacje wszystkich utworów, które znalazły się i na niej, i w filmie. „Po zaaranżowaniu *Pokoiku na Hożej* Bartek Wąsik zrozumiał, że płyta musi być głęboka, ale i luźno zagrana, być jak on”<sup>8</sup> — stwierdził w jednym z wywiadów Konopka. Dlatego też Warszawa, którą w filmie kompozytor i aranżer kreśli dźwiękami, jest delikatna, nieuchwytna, utkana z wrażeń. Jest przesiąknięta polską tradycją, w szczególności fragmentami utworów Chopina, który przecież tak silnie związany jest z historią stolicy. Istotna rola muzyki najwybitniejszego polskiego kompozytora romantycznego w aranżacjach Wąsika nie powinna dziwić. Muzyk ten bowiem, jeszcze w roku 2010, w ramach działalności kwartetu Kwadrofonik, brał udział w przygotowywaniu projektu *Byłem tu. Fryderyk*, będącego „muzycznym kolażem inspirowanym utworami Chopina, muzyką tradycyjną i współczesnymi technikami wykonawczymi”<sup>9</sup>. Duży wpływ kompozycji Chopina na warstwę dźwiękową filmu może być odczytywany również jako wypadkowa współpracy Wąsika ze Stanisławą Celińską. Domysły takie zdają się być uzasadnione wypowiedziami samej aktorki: „Rozmawialiśmy [z Bartkiem Wąsikiem], co ja bym chciała, a ja kocham Chopina, wychowałam się pod fortepianem, bo ojciec grał i ten Chopin jest w mojej krwi”<sup>10</sup>.

W przygotowanych przez artystę aranżacjach obok dźwięków Chopina, a może raczej wraz z nimi, słychać również wiele innych, czasami wręcz zaskakujących brzmień. Ceniony publicysta literacki i muzyczny Tomasz Cyz<sup>11</sup> zauważa, że w aranżacjach Wąsika „można szukać odniesień do Mykietyna, Góreckiego, Antony’ego”. Podkreśla zręczność młodego muzyka, opisując przygotowaną przez Wąsika wersję *Warszawy* zespołu T.Love. „Początek brzmi jak jakiś łzawy song (choć wśród zaśpiewów wiolonczeli i skrzypiec fortepian udaje gitarę...). Celińska zaczyna od mocnej beznamiennej recytacji, która przy słowach »Gdy patrzę w twe oczy zmęczone jak moje...« (...) nabiera jakiegoś wyższego sensu. Właśnie wtedy też fortepian zaczyna odtwarzać kołujące zwroty Philipa Glassa z »The Hours«, w których Stephen Daldry

---

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Kwadrofonik, <https://culture.pl/pl/tworca/kwadrofonik>

<sup>10</sup> Stanisława Celińska: *mam przed sobą bojowe zadanie — trzecie życie*, Stanisława Celińska (w rozmowie z Dariuszem Zaborkiem), [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,127763,13095213,Stanislawa\\_Celinska\\_\\_mam\\_przed\\_soba\\_bojowe\\_zadanie.html](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,127763,13095213,Stanislawa_Celinska__mam_przed_soba_bojowe_zadanie.html)

<sup>11</sup> Tomasz Cyz był między innymi dramaturgiem Teatru Wielkiego Opery Narodowej w Warszawie (za dyrekcji Mariusza Trelińskiego), współtworzył cykl premier na Scenie Kameralnej Opery Narodowej pn. *Terytoria*. Jest również autorem libretta opery Dobromiły Jaskot pt. *Fedra*.

w scenach z Meryl Streep unieśmiertelnił ulice Nowego Jorku”<sup>12</sup>. Zamiłowanie do eksperymentów muzycznych, a także dążenie do maksymalnego wykorzystania możliwości instrumentów wydają się immanentnymi składowymi charakteru twórczości Bartka Wąsika. Odnosząc się do jego wcześniejszych dokonań we współpracy z muzykami zespołu Kwadrofonik, zwracano często uwagę, że „artyści prowadzą niezwykle dialog muzyczny, niemal niezauważalnie zamieniając funkcje instrumentów — fortepiany stają się instrumentami perkusyjnymi, a grupy instrumentów perkusyjnych przejmują funkcje instrumentów melodycznych. Żywiołowość, a zarazem precyzja to główne przymioty dźwiękowego widowiska tworzonego przez grupę. Muzycy w czasie pracy nad własnymi utworami często podążają drogą improwizacji...”<sup>13</sup>.

Warszawa definiowana przez Bartka Wąsika dźwiękami nie jest ani zaściankowa, ani kiczowata, ani banalna<sup>14</sup>. To nowoczesna fuzja, stop, kolaż — urzekająca, *nomen omen*, kompozycja, która dorasta już być może nawet do miana „serca Europy”, jakie nadał jej ongiś Juliusz Słowacki.

### „Warszawa wg Josepha Campbella”

Nazwisko tego amerykańskiego religioznawcy i myśliciela nie pada w dziele Konopki i trudno byłoby jego koncepcję z *Nową Warszawą* powiązać, gdyby nie tytuł filmu i wywiad udzielony przez reżysera z okazji premiery jego kolejnego dokumentu *Droga do mistrzostwa* (2016). Konopka przyznał się w nim do fascynacji pracami Josepha Campbella. „Monomit jest mi bardzo bliski, cały czas go rozpracowuję”<sup>15</sup> — stwierdził reżyser. Nie jest on pierwszym (i zapewne nie ostatnim) artystą odnoszącym się z szacunkiem do dorobku słynnego mitoznawcy. Najpoczytniejsze dzieło Campbella, *Bohater o tysiącu twarzy*, było świadomie wykorzystywane przez wielu filmowców. Najbardziej znanym z nich jest bez wątpienia George Lucas, który przyznał, że wiele zawdzięcza Campbellowi, jeśli chodzi o postacie i fabułę filmu *Gwiezdne wojny*.

Wzmiankowana książka, przetłumaczona na ponad 20 języków, przyczyniła się do spopularyzowania koncepcji wyprawy bohaterskiej, którą tak w skrócie opisuje Konopka: „Campbell badał mity z całego świata. Wyszło mu, że wszędzie powtarza się schemat podróży bohatera po kole. Startujemy z godziny dwunastej, żyjemy w zwyczajnym świe-

<sup>12</sup> Tomasz Cyz, „Nowa Warszawa” według Stanisławy Celińskiej, „Dwutygodnik” 2013, nr 99, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/4212-nowa-warszawa-wedlug-celinskiej.html>,

<sup>13</sup> <https://culture.pl/pl/tworca/kwadrofonik>

<sup>14</sup> Terminem „banalne” Marek Czech, muzyk Royal String Quartet, opisał w jednej ze scen filmu wcześniejsze wykonania piosenek o Warszawie.

<sup>15</sup> Film „Droga do mistrzostwa”. Bartosz Konopka zafascynowany monomitem Campbella, <https://www.polskieradio24.pl/7/178/Artykul/1620654,Film-Droga-do-mistrzostwa-Bartosz-Konopka-zafascynowany-monomitem-Campbella>

cie, ale nagle dostajemy wezwanie do przygody lub zmiany swojego przyzwyczajenia. Na początku tego nie chcemy, ale około godziny trzeciej spotykamy mentora i powoli przechodzimy na drugą stronę, do innego świata. Zdobywamy tam eliksir, mądrość lub dar, z którym jeszcze musimy wrócić z powrotem na godzinę dwunastą<sup>16</sup>.

Ze względu na zainteresowanie reżysera koncepcjami Campbella ciekawe efekty przynieść może próba wnioskowania w zgodzie z nimi o wizji *Nowej Warszawy*, którą reżyser zdaje się podsuwać widzowi w swoim filmie. Stanisława Celińska wydaje się wpisywać idealnie w „klasyczny schemat mitologicznej wyprawy bohatera, [który] jest powiększeniem wzoru spotykanego w obrzędach przejścia: oddzielenie -inicjacja-powrót<sup>17</sup>. Teżę, iż w okresie powstawania *Nowej Warszawy* aktorka miała już za sobą „wyprawę”, wpisującą się we wzmiankowany trójdzielny schemat, zdaje się potwierdzać fragment wywiadu, którego udzieliła w lutym 2013 r.

— Zaskoczyła nas Pani niedawno, mówiąc w jednym z wywiadów, że właśnie zaczyna... trzecie życie.

— To będzie mój powrót do młodości (śmieje się). Pierwsze życie zakończyło się pićciem.

— Drugie tym, że przestała Pani pić i stała się silna. Tak sobie to Pani podzieliła....

— Niczego sobie nie dzieliłam. Życie samo mi ten podział przyniosło. Myślałam, że wszystko się pięknie ułoży. Ale w pewnym momencie nastąpiło załamanie i trzeba było wrócić do początków<sup>18</sup>.

Bohaterowie, którzy wrócili z wyprawy, czyli „do początków”, są według Campbella bardzo ważni, ponieważ mitologia w życiu współczesnych społeczeństw zachodnich odgrywa niewielką rolę, skutkiem czego nie potrafią one żyć w zgodzie z naturą i sobą. Postacie takie jednakże „mają inną świadomość. Prawdę o sobie i życiu, doświadczenie [które] mogą przekazać innym<sup>19</sup>. W filmie muzycy nagrywający ze Stanisławą Celińską podkreślają, jak bardzo współpraca ta wzbogaciła ich emocjonalnie. „Ona zaśpiewała to tak, że my wszyscy ryczeliliśmy” — wspomina nagrywanie płyty altowiolista Marek Czech. Wszyscy mówią o zmianach, które w nich zaszły po zapoznaniu się z historią aktorki i historią stolicy. „Doszukujemy się tych sensów, których Stasia nauczyła nas. (...) Na początku byliśmy nawet lekko zaniepokojeni, dlaczego Stasia do wszystkiego przywołuje jakąś historię, a teraz sami poszukujemy tych historii”. Jedna ze skrzypaczek, odnosząc się do współpracy z Celińską, stwierdza wręcz: „To było objawienie”.

---

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 34.

<sup>18</sup> *Sukces może rozbestwić*, <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/sukces-moze-rozbestwic.html>

<sup>19</sup> Film „Droga do mistrzostwa”, dz. cyt.



Jednakże, zgodnie ze słowami samego Josepha Campbella, aby żyć w zgodzie z naturą i sobą samym, nie można poprzestać na zmianach takich jak te opisane powyżej, bowiem „...rozłamu w duszy i rozłamu w organizmie społecznym nie da się usunąć (...) nawet najbardziej realistyczną, ciężką pracą, mającą na celu ponowne zespolenie rozpadającej się całości. [Mogą tego dokonać] tylko narodziny czegoś zupełnie nowego”<sup>20</sup>. W cytacie powyższym zwrot „coś zupełnie nowego” oznacza „nieznane”, „niezidentyfikowane”, „jeszcze nieistniejące”. To „coś zupełnie nowego” zgodnie z koncepcją amerykańskiego mitoznawcy ma zabarwienie jak najbardziej pozytywne i w znaczący sposób różnić się będzie od „starego”.

Opisując pracę nad filmem, Konopka mówi: „Większość piosenek nagraliśmy w studiu, gdzie stałym elementem był »ekran światła« podwieszony tuż nad muzykami, symbolizujący ekran wspomnień, przeżyć”<sup>21</sup>. W filmie, tylko podczas jednego występu muzyków „ekran wspomnień”, wcześniej oślepiająco biały czworobok, mieni się barwami. Ma to miejsce podczas wykonywania utworu *Sen o Warszawie*. Ani reżyser, ani widz nie może wiedzieć, czy sen ten się ziści ani też jak Nowa Warszawa różnić się będzie od Warszawy znanej nam z relacji bohaterów filmu. Otuchą jednak napawać mogą słowa Stanisławy Celińskiej wypowiedziane w omawianym dokumencie: „Są takie spotkania w życiu, które trzeba docenić. Takie spotkania, które zdarzają się bardzo rzadko. Że kilka elementów złoży się na to, że powstanie coś wyjątkowego”. Choć wydaje się, że odnoszą się one do współpracy z muzykami i reżyserem, można je interpretować równie dobrze jako opis interakcji pomiędzy filmem Konopki a uczestnikami projekcji.

### **Bibliografia:**

- Adrjański Z., *Złota księga pieśni polskich: pieśni, gawędy, opowieści*, Bellona, Warszawa 1994.
- Bystron J.S., *Warszawa*, PIW, Warszawa 1977.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Wieczorkiewicz B., *Warszawskie ballady podwórzowe. Pieśni i piosenki warszawskiej ulicy*, PIW, Warszawa 1971.

---

<sup>20</sup> Campbell J., dz. cyt. s. 27.

<sup>21</sup> Szymańska I., „Nowa Warszawa” w nowym filmie Bartka Konopki, [http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,\\_Nowa\\_Warszawa\\_\\_w\\_nowym\\_filmie\\_Bartka\\_Konopki.html](http://wyborcza.pl/1,75410,15866708,_Nowa_Warszawa__w_nowym_filmie_Bartka_Konopki.html)

# Różne sposoby wyrażania emocji i związków z miastem na podstawie wybranych piosenek o Warszawie wykorzystanych w filmie Bartosza Konopki *Nowa Warszawa* (2013)

Beata Zuziak

**Adresat zajęć:** uczniowie szkół ponadpodstawowych.

**Rodzaj zajęć:** język polski, zajęcia filmowe.

**Cel ogólny:** Doskonalenie umiejętności zindywidualizowanej analizy i interpretacji tekstu kultury.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- odczytuje sens całego tekstu;
- odróżnia słownictwo neutralne od emocjonalnego i wartościującego, oficjalne od swobodnego;
- prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktu z tekstem kultury;
- wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje;
- wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu;
- tworzy i wygłasza własną wypowiedź.

**Metody pracy:** dyskusja ukierunkowana, praca z tekstem, praca z dziełem filmowym.

**Formy pracy:** praca indywidualna, praca całą klasą.

**Środki i materiały dydaktyczne:** teksty piosenek *Sen o Warszawie*<sup>1</sup> i *Warszawa*<sup>2</sup>; fragmenty filmu Bartosza Konopki *Nowa Warszawa* (2013), płyty CD: *Złota kolekcja: Czas jak rzeka* i *Pocisk miłości*.

**Słowa kluczowe:** piosenka o Warszawie, utwór kultowy, środki ekspresji, doświadczenie życiowe.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Cyfrowa Biblioteka Polskiej Piosenki, Halber A., *Sen o Warszawie*, „Angora” nr 5/2010, [https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Sen\\_o\\_Warszawie](https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Sen_o_Warszawie) ▪ *Muniek: "Warszawę" napisałem w Londynie, na papierze toaletowym*, Staszczuk M. (w roz-

---

<sup>1</sup> *Sen o Warszawie* — muzyka: Czesław Niemen, słowa: Marek Gaszyński.

<sup>2</sup> *Warszawa* — muzyka: Jan Benedek, słowa: Muniek Staszczuk.



mowie z Kłosem A.), <https://tvnwarszawa.tvn24.pl/informacje,news,muniek-warszawe-napisalem-brw-londynie-na-papierze-toaletowym,210396.html>

### **PRZEBIEG ZAJĘĆ:**

Uczestnicy zajęć zapoznali się wcześniej z dostępnymi informacjami na temat okoliczności powstania dwóch kultowych piosenek o Warszawie — *Sen o Warszawie* (np. artykuł Adama Halbera, *Sen o Warszawie*) i *Warszawa* (wywiad Alexa Kłosia z Muńkiem Staszczykiem — ZAŁĄCZNIKI NR 2 i 3). Nauczyciel może rozdać uczniom obydwie załączniki/teksty na poprzedniej lekcji, a ich przeczytanie ze zrozumieniem potraktować jako rodzaj pracy domowej.

1. Nauczyciel wprowadza uczniów w temat i cele zajęć.
2. Na początku zajęć prowadzący rozdaje uczniom teksty piosenek (ZAŁĄCZNIK NR 1) *Sen o Warszawie* i *Warszawa*.
3. Uczniowie, na podstawie ZAŁĄCZNIKÓW NR 2 i 3, przedstawiają okoliczności, w jakich powstały obie piosenki.

Czesław Niemen, właśc. Czesław Juliusz Wydrzycki (ur. 16 lutego 1939 w Starych Wasiliszkach, obecnie Białoruś, zm. 17 stycznia 2004 r. w Warszawie) — kompozytor, autor tekstów, piosenkarz. Do Polski został przesiedlony wraz z rodziną w 1958 r. Mieszkał w Białogardzie, Trójmieście, Warszawie. Karierę muzyczną rozpoczął w 1962 r. Był jednym z najważniejszych i najwybitniejszych twórców muzyki w Polsce. W 1965 r. zdobył nagrodę na festiwalu w Rennes. Po tym sukcesie francuska firma fonograficzna A-Z podpisała z nim kontrakt na nagranie płyty *A Varsovie* zawierającej cztery piosenki śpiewane po francusku, z jego własną muzyką. Nad płytą pracował w Paryżu. Stamtąd zadzwonił do Marka Gaszyńskiego, młodego twórcy tekstów, z prośbą, by ten napisał polski tekst do jego nowej kompozycji. Na pytanie, „o czym ma być ta piosenka”, Niemen bez wahania odpowiedział — „o Warszawie”. Tekst piosenki Gaszyński podyktował Niemenowi przez telefon.

Muniek Staszczyk, właśc. Zygmunt Marek Staszczyk (ur. 5 listopada 1963 w Częstochowie) — muzyk, współzałożyciel, lider, wokalista, autor tekstów, w początkowym okresie także basista zespołu T.Love. Współpracował z wieloma artystami i zespołami, jak Maanam, Kasia Nosowska, Pidżama Porno, Zipera, Habakuk. W 1989 r. po rozwiązaniu zespołu T.Love Alternative wyjechał do Londynu. Pracował tam jako kelner i pomywacz w restauracji z domowym jedzeniem. Tekst do piosenki *Warszawa* napisał po długim okresie „twórczej niemocy”, tuż przed powrotem do Polski w grudniu 1989 r., będąc w pracy, na papierze toaletowym.

4. Uczniowie dokonują krótkiej analizy porównawczej obu utworów z ZAŁĄCZNIKA NR 1. Obie piosenki powstały, kiedy ich twórcy byli za granicą, ale Niemen w Paryżu jako

uznany kompozytor nagrywał płytę, a Staszczuk zarabiał na spłatę długów i na życie, pracując w knajpie. Oba utwory opowiadają o miłości i tęsknocie za Warszawą.

Oba teksty to liryka bezpośrednia, podmiot liryczny wypowiada się w pierwszej osobie: w *Śnie o Warszawie* adresatem jest słuchacz, do którego autor zwraca się w drugiej osobie liczby pojedynczej; Muniek Staszczuk w swoim utworze zwraca się do Warszawy i określonych miejsc w mieście.

Tekst M. Gaszyńskiego jest lirycznym zaproszeniem do wspólnej podróży — powrotu do ukochanego miasta, tekst Staszczuka — ekspresyjnym opisem prozaicznych przeżyć i przemyśleń związanych z Warszawą.

Zupełnie inny jest język obu utworów. *Sen o Warszawie* został napisany językiem literackim, tekst jest pełen pozytywnych emocji wzmocnionych przez użycie epitetów (najpiękniejszy świat, najpiękniejsze dni, kolorowe sny, kolorowe dni), porównań (na skrzydłach jak ptak). W *Warszawie* autor tekstu używa języka potocznego (autobus tapla się w śniegu), a dla wzmocnienia ekspresji również wulgaryzmów (pieprzony Żoliborz).

5. Prowadzący zajęcia proponuje wysłuchanie *Snu o Warszawie* w wykonaniu Czesława Niemena, autora muzyki i *Warszawy* w wykonaniu Muńka Staszczuka, autora tekstu. Pyta: W jaki sposób artyści interpretują swoje piosenki?

Interpretacja Czesława Niemena jest niezwykle poruszającym wyznaniem człowieka, który, będąc daleko, myśli o swoim ukochanym mieście. Chce podzielić się własnymi uczuciami ze słuchaczem, wspólnie z nim przeżyć sentymentalny powrót do miasta i na nowo je poznawać. Nie wspomina konkretnych miejsc, skupia się w swojej opowieści na klimacie i atmosferze miasta. Warszawa to miejsce, z którym wiążą się tylko dobre wspomnienia i nadzieje pełne radości czy spokoju. Obraz miasta jest wyidealizowany, jak obraz z dzieciństwa. W wyznaniu Niemena czujemy bliską więź z miastem wyrażoną przez akceptację.

Muniek Staszczuk, wykonując piosenkę *Warszawa*, zupełnie inaczej ujmuje swoją więź z miastem i miłość do niego. Kocha Warszawę nie „za coś”, ale „mimo wszystko”. To miłość człowieka, który jest czułym obserwatorem, zna i rozumie trudną historię miasta, widzi jego brzydotę i wtapia się w jego atmosferę. Opowiadając o Warszawie, przywołuje konkretne miejsca i ludzi, z którymi czuje się szczególnie związany, sytuacje i zdarzenia, których był uczestnikiem. Ale to właśnie za taką Warszawą, pełną wad i niedoskonałości, tęskni i wykrzykuje tę miłość słowami swojej piosenki.

6. Prowadzący zajęcia wprowadza uczestników w kolejną część zajęć. W 2012 r. została nagrana płyta *Nowa Warszawa* z nowymi aranżacjami Bartosza Wąsika (pianista, kompozytor, aranżer) znanych piosenek o Warszawie w wykonaniu Stanisławy

Celińskiej (Stanisława Celińska urodzona w Warszawie tuż po wojnie, to znana z wielu znakomitych ról filmowych aktorka i wokalistka) i Royal String Quartet (kwartet smyczkowy). W 2013 r. powstał film dokumentalny Bartosza Konopki *Nowa Warszawa*. Film jest zapisem nie tylko nagrań i opowieści aktorki o dzieciństwie w zniszczonej Warszawie, opowiada również o pracy nad płytą, w jaki sposób powstawały nowe wizje starych piosenek.

Prowadzący odtwarza fragmenty filmu Bartosza Konopki zawierające wypowiedzi Stanisławy Celińskiej i muzyków dotyczące pracy nad interpretacją oraz wykonanie tych piosenek przez aktorkę — *Sen o Warszawie* od 0:54:00 do 1:01:00, *Warszawa* od 0:22:00 do 0:30:00 (z pominięciem klipu Staszczyka).

7. Nauczyciel pyta: Co różni piosenki w wykonaniu Stanisławy Celińskiej od utworów oryginalnych?

Aranżacja utworów, inny zapis linii melodycznej, środki ekspresji: zmiana tempa, sposób operowania głosem, intonacja, inne akcentowanie.

8. Jak zmieniają się utwory w interpretacji Stanisławy Celińskiej?

*Sen o Warszawie* jest powrotem do krótkich, szczęśliwych chwil z dzieciństwa spędzonych z ojcem, refleksyjnym zachwytem nad ulotną urodą krótkiego momentu dnia, spokojne na początku tempo piosenki zmienia się i narasta, zaproszenie do wspólnego spotkania z miastem jest pełnym miłości „wybuchem” uczucia szczęścia z możliwością życia w Warszawie.

W piosence *Warszawa* spokojna, pełna zadumy melorecytacja tekstu wydobywa nowe sensory utworu, jest powrotem do trudnego dzieciństwa w zrujnowanym mieście i dramatycznych chwil w życiu aktorki. Piosenka staje się obrazem nie tylko miasta, ale także metaforą jej życia.

9. Prowadzący zachęca uczniów do wypowiedzi na temat: Czy doświadczenia życiowe twórców i wykonawców obu utworów miały wpływ na zaproponowaną przez nich interpretację? Wypowiedzi uczniów powinny być poparte konkretnymi zdarzeniami z życia artystów.

### **PRACA DOMOWA:**

1. Wyjaśnij niezwykłość utworu *Sen o Warszawie*, która powoduje, że powstaje tak wiele nowych wersji tego starego przeboju.
2. Dla chętnych: Przygotuj i zaprezentuj własną interpretację wybranej piosenki o Warszawie.

ZAŁĄCZNIK NR 1

*Sen o Warszawie* (tekst piosenki)

Mam tak samo jak ty  
miasto moje, a w nim  
najpiękniejszy mój świat,  
najpiękniejsze dni,  
zostawiłem tam kolorowe sny.  
Kiedyś zatrzymam czas  
i na skrzydłach jak ptak  
będę leciał co sił,  
tam gdzie moje sny  
i warszawskie kolorowe dni.

Gdybyś ujrzeć chciał  
nadwiślański świt,  
już dziś wyruszaj ze mną tam,  
zobaczysz, jak przywita pięknie nas  
warszawski dzień.

Mam tak samo jak ty  
miasto moje, a w nim  
najpiękniejszy mój świat,  
najpiękniejsze dni,  
zostawiłem tam kolorowe sny.

Gdybyś ujrzeć chciał  
nadwiślański świt,  
już dziś wyruszaj ze mną tam,  
zobaczysz, jak przywita pięknie nas  
warszawski dzień.

**Warszawa** (tekst piosenki)

Za oknem zimowo zaczyna się dzień,  
Zaczynam kolejny dzień życia.  
Wyglądam przez okno, na oczach mam sen,  
A Grochów się budzi z przepicia.  
Wypity alkohol uderza w tętnice,  
Autobus tapla się w śniegu.  
Przez szybę oglądam betonu stolicę,  
Już jestem na drugim jej brzegu.

Gdy patrzę w twe oczy, zmęczone jak moje,  
To kocham to miasto, zmęczone jak ja,  
Gdzie Hitler i Stalin zrobili, co swoje,  
Gdzie wiosna spaliną oddycha.

Krakowskie Przedmieście zalane jest słońcem,  
Wirujesz jak obłok, wynurzasz się z bramy,  
A ja jestem głodny, tak bardzo głodny,  
Kochanie, nakarmisz mnie snami.  
Zielony Żoliborz, pieprzony Żoliborz  
Rozkwita na drzewach, na krzewach,  
Ściekami z rzeki kompletnie pijany  
Chcę krzyczeć, chcę ryczeć, chcę śpiewać.

Gdy patrzę w twe oczy, zmęczone jak moje...

Jesienią zawsze zaczyna się szkoła,  
A w knajpach zaczyna się picie.  
Jest tłoczno i duszno, olewa nas kelner  
I tak skończymy o świcie.  
Jesienią zawsze myślę o latach  
Tak starych, jak te kamienice.  
Jesienią o zmroku przechodzę z tobą  
Przez pełne kasztanów ulice.

Gdy patrzę w twe oczy, zmęczone jak moje...

## ZAŁĄCZNIK NR 2

„W 1965 r. Niemenowi w Niebiesko-Czarnych było już »za ciasno«. Zespół miał zbyt wielu solistów. Korda, Michaj Wasil (Michaj Burano), Helena Majdaniec, Ada Rusowicz, Piotr Janczerski. Każdemu trzeba było dać miejsce w koncercie, każde z nich miało ambicję umieszczenia piosenki na płycie. Z trudnej tej sytuacji pomogła się wyzwolić Alicja Orsini. Polka mieszkająca w Paryżu, dziennikarka radia RFI. Znała potencjał Niemena, wierzyła, że może stać się międzynarodową gwiazdą. Sobie znanym sposobem załatwiła mu najpierw przesłuchania we francuskich agencjach, potem kontakty z wytwórniami płytowymi. Czesław jeździł nad Sekwanę kilka razy. Przełom przyszedł, kiedy na festiwalu w Rennes zdobył nagrodę »Złotego Gronostaja«. Zaraz potem podpisał kontrakt z firmą A-Z, która zdecydowała się wydać mu płytę. Na razie »czwórkę«, ale jak poważnie potraktowała sprawę, niech świadczy fakt, że do nagrania zaangażowano jedną z najpopularniejszych we Francji Orkiestrę Michela Colombiera.

To mogło być w 1965 albo zimą 1966 r., wspomina Marek Gaszyński. Zadzwonił do mnie z Paryża Czesław. Opowiedział, że przygotowuje płytę, na której mają się znaleźć francuskojęzyczne wersje jego starych piosenek, ale że skomponował też jedną nową i czy ja bym nie napisał tekstu. Dlaczego do mnie? Może dlatego, że spodobała mu się nasza pierwsza wspólnie napisana piosenka *Czy wiesz o tym, że?* Widać było, że po tym doświadczeniu coś między nami »zaskoczyło«, nie tylko na płaszczyźnie zawodowej, ale także wzajemnego zrozumienia, przyjaźni. Właśnie z tej przyjaźni spytałem go, o czym chciałby, żeby ta piosenka była? Odpowiedział bez namysłu. »O Warszawie«.

Decyzja ta musiała budzić zdziwienie. Co Niemen miał wspólnego z Warszawą? Urodzony na Kresach w Wasiliszkach, potem wychowywał się w Białogardzie, karierę rozpoczynał w Trójmieście. Stolicę znał z okien autobusu i z betonowego kłosa hotelu »Gromada«, w którym pomieszkiwał zespół w czasie tras po Mazowszu. Nie zdziwił się jednak Marek Gaszyński.

Zrozumiałem go — opowiada. Był w Paryżu, mieście, skąd wywodzą się dzieła, wydarzenia, postaci, które zmieniły światową kulturę i sztukę. I on tam będąc, tęsknił za Warszawą. Są takie typy charakteru. On był stworzony dla Polski. Taki człowiek Wschodu, który najlepiej się czuje wśród swoich.

Wkrótce po telefonie, nadeszła z Paryża przesyłka. Taśma, a na niej zarys melodii nagrany z towarzyszeniem gitary. Marek Gaszyński nie bez obaw wziął się do roboty.

Miałem dwadzieścia sześć lat, wspomina. Nie byłem żadnym twórcą, żadnym poetą, po prostu próbowałem pisać teksty. Napisałem, tak jak umiałem. Nawet chciałem dodać coś »głębszego«, ale nie miałem poetyckiego warsztatu. Wyszło, jak wyszło. Przecież tam nawet ta Warszawa nie jest opisana. Nie ma Starówki, Kolumny Zygmunta, Syrenki. Jest tylko Wisła.

Ta prostota wydaje się być jednak siłą piosenki. Może nie ma Marszałkowskiej, ani Trasy W-Z, ale jest wielkie nagromadzenie emocji. »Mam tak samo jak Ty miasto moje...«, jest odwołaniem do obrazka, na którym widnieje »nadwiślański świt«. Do tego, absolutnie unikalna interpretacja Niemena.

Po kilku tygodniach piosenkarz zadzwonił do autora z pytaniem, co z tekstem. Tekst był gotowy, został podyktowany przez telefon i... schowany na lepsze czasy. Na płycie z Colombierem znalazła się piosenka z francuskim tekstem zatytułowana owszem *A Varsovie*, ale niemająca nic wspólnego z tym, co napisał Gaszyński.

Niemen powodzenia we Francji nie zdobył, za to jakimś cudem zdobył zgodę na wykorzystanie nagranych podkładów. W 1966 r. ukazała się »czwórka«, a na niej znana wszystkim wersja *Sen o Warszawie*. Ukazała się i minęła jak »sen jakiś złoty«. Piosenka musiała czekać 29 lat, by znaleźć się na składankowym redagowanym przez samego Niemena albumie. Choć ważna w dorobku artysty (5. miejsce w plebiscycie na najlepszy utwór Niemena), grana była dość rzadko. Aż tu nagle, już po śmierci piosenkarza, kibice stołecznej Legii uczynili z niej swój hymn. Aż tu nagle jeden z warszawskich radnych podjął, nieudaną, ale mocno nagłośnioną próbę uczynienia z niej hymnu stolicy.

Budzi emocje. Marek Gaszyński: »Pewien młody dziennikarz zadał mi kiedyś pytanie: Dlaczego Warszawa w tekście pana piosenki jest taka ładna, barwna, kolorowa. Przecież były to szare lata socjalizmu? Odpowiedziałem, że rzeczywiście tak było, ale nas cieszyła młodość«<sup>3</sup>.

### ZAŁĄCZNIK NR 3

**„Muniek: *Warszawę* napisałem w Londynie, na papierze toaletowym.**

**Alex Kłóś, *tvnwarszawa.pl*: Najpierw był riff czy słowo?**

Muniek Staszczuk: Słowo. To był siódmy miesiąc mojego pobytu w Londynie, w grudniu 1989 r., tuż przed powrotem do Polski. Wyjechałem w czerwcu, zaraz po wyborach, tych, co komuna upadła. Pojechałem do roboty, ale to inne czasy były, Londyn inny.

---

<sup>3</sup> Cyfrowa Biblioteka Polskiej Piosenki, Halber A., *Sen o Warszawie*, „Angora” nr 5/2010, [https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Sen\\_o\\_Warszawie](https://bibliotekapiosenki.pl/utwory/Sen_o_Warszawie)

## Co robiłeś?

Zmywaki, wiesz, budowy, takie rzeczy. Ale to były inne czasy, inne zarobki. Polacy pracowali wtedy jak bracia. W knajpie pracowałem w północnym Londynie, w okolicach źródeł, że tak powiem, miejsca, w którym Johny Rotten spędził dzieciństwo, Finsbury Park i starego stadionu Arsenalu. To były początki mody z domowym jedzeniem, bo się już im te fast foody przejadały. To była historia od pomywacza do kelnera — w zależności od sytuacji raz byłem na zmywaku, a raz podawałem.

## Byłeś już w Polsce znanym muzykiem alternatywnym. Dlaczego wylądowałeś w Londynie?

Miałem długi, w sumie 400 dolarów. To było wtedy kwota mega, bo ludzie zarabiali 15 dolarów na miesiąc. Syn mi się rodził, nie miałem hajsu zupełnie, T.Love Alternative się zawiesił, rozwiązał. No i wiesz, miałem kumpla w Częstochowie, który miał w Londynie siostrę od lat, z tej emigracji jeszcze w stanie wojennym. Ona załatwiła dla mnie zaproszenie, bo żeby wyjechać na Zachód, trzeba było mieć zaproszenie od kogoś, kto tam mieszkał. Powiedziała, że jest możliwość, żeby pieniędzy zarobić trochę. Oczywiście ch\*\* zarobiłem, ale to już nieważne.

Pracowałem w tej knajpie, bardzo mnie tam chcieli, to było w okresie przedświątecznym, przed gwiazdką, no i wiesz, ten Londyn taki piękny, udekorowany, a w Polsce, k\*\*\*\*, wiesz jak było... Ale tęskniłem, a to nie było tak jak dzisiaj, że miałeś 10 samolotów w tę i z powrotem. Kontakt z krajem był sporadyczny, tylko jakieś telefony czasami.

No i jestem w tej knajpie. Szefem był taki Mark, Angol, wielki, dwumetrowy, który jechał, że pogoda zła, ciągle narzekał, wiesz, *fuckin' rain, I can't understand*, ale mnie lubił, wiedział, że gram, że jestem muzykiem. Zyskałem szacunek, że coś ważnego tam robię, a tu akurat na zmywaku. Zaczął mnie zapraszać na jakieś imprezy, zaproponował, że mógłbym pracować inaczej, ale tego dnia akurat był straszny zap\*\*\*\*\*l.

A wyjeżdżając z Polski, miałem megakryzys, od 87. roku nie byłem w stanie nic napisać prawie. Taśmę dostałem, ale żadne teksty nie powstawały, stąd taki marazm, w bandzie się poróżniliśmy, wszystko zmierzało ku schyłkowej sytuacji, która potem zaowocowała rozstaniem. No i jeszcze przed wyjazdem poznałem Janka Benedka, małolata takiego, którego polecił mi Piotrek Bratkowski, wiesz, powiedział, że zna młodego gitarzystę z Żoliborza, który zaczął grać z Tiltem.

No i zobaczyłem się z Jankiem, no kurczę, świetny koleś, inaczej gra, jak Keith Richards — ja byłem fanem Stonesów od zawsze. Ja mówię: dobra, jak z Londynu wrócę, to do niego zadzwonię. I siedzę w tej knajpie, kurde, i nagle, wiesz, przychodzi mi do głowy tekst pierwszej zwrotki.



»Za oknem zimowo zaczyna się dzień / Zaczynam kolejny dzień życia / Wyglądam przez okno, na oczach mam sen / A Grochów się budzi z przepicia...«.

Tam też była zima, wprawdzie bez śniegu, ale jakoś mi się nałożyło.

### **Dlaczego Grochów?**

Mieszkałem w akademiku na Kickiego. Z lokalną żulerką był troszeczkę lepszy kontakt, pamiętam, studentów jakby akceptowali. Tam też pierwsze koncerty w studenckim klubie Ubab T.Love Alternative zaczął grać, jak się do Warszawy na studia przeprowadziłem. Nawet tam Izrael zagrał pierwszy koncert.

Zacząłem tęsknić za swoją rodziną, Martą z Żoliborza, wtedy dziewczyną, obecnie moją żoną, wiesz, to było dla mnie takie pierwsze rozstanie dłuższe, wiedziałem, że ona jest w ciąży.

### **To ona jest dziewczyną, do której śpiewasz w *Warszawie*?**

Znaczy, rozmawiam z nią, a śpiewam raczej nie do niej, a do klimatu miejsc. Całkowicie jest do niej, jeśli mam wyznaczyć, w trzeciej zwrotce. Ale to nieważne, piszę tę pierwszą zwrotkę, znaczy nie piszę, ale mam ją w głowie i myślę: kurczę, jak to zapisać? No i ściągą tego Marka, że muszę coś zapisać, a on się wkurwia, »bo widzisz — mówi — jest straszny zap\*\*\*\*!«. No to wziąłem, na papierze toaletowym zapisałem, bo, mówię, szkoda tego, to jest dobre, nie? Nagle przychodzi taka fala...

A potem znowu musiałem ściemę wałnąć, bo napisałem w sumie dwie zwrotki, Mark się wk\*\*\*\*ł, wiadomo, bo nic nie zrobiłem, do kieszeni to schowałem, no i skończył się jakoś ten dzień, a to był weekend i dostałem nawet niezły napiwek.

Do chaty wróciłem, mieszkałem z takim moim kumplem, którego znałem ze studiów, z filozofii — to jest chłopak z Koszalina, kumplowaliśmy się na studiach, on przyjechał potem do Londynu do mnie, pomogłem mu znaleźć robotę, bo byłem trochę w tym temacie wdrożony. I tam to był taki mały pokoik, gdzie taka zdezelowana gitara pudłowa stała. Nie umiałem nigdy grać na gitarze, ale na basie trochę grałem na początku T.Love Alternative. Zacząłem grać, znałem parę akordów, parę dźwięków. W tym mieszkaniu napisałem już trzecią zwrotkę.

### **I wtedy narodziła się ta piosenka?**

To za dużo powiedziane. Jak wróciłem z Londynu, to poszedłem do Dunin-Wąsowicza, była jakaś ekipa, poszło parę win i on nagrał pierwszą wersję *Warszawy*, którą wtedy im wykonałem, 22 grudnia, zaraz po moim powrocie. To jest na płycie, którą Dunin potem wydał.

### **Ale przywoziłeś z Londynu tekst i melodię?**

*Warszawa* to wspólny kawałek mój i Janka Benedka. Mój tekst i jego muza, trochę oparta na moim prototypie od Dunina.

### **Zaczyna się na tym Grochowie...**

Jadę autobusem, chyba 188 z ronda Wiatraczna, przez most, Trasą Łazienkowską, na studium wojskowe na Żwirki i Wigury. To są te ch\*\*\*e poranki, straszne, na jakimś, wiesz, kacu, zima w tym autobusie, jadę na drugi brzeg. Potem jestem na Krakowskim Przedmieściu, w miejscu dla mnie ważnym, gdzie studiowałem na polonistyce, tam się spotykałem z koleżankami, z kolegami, jest jakaś wymaginowana laska z Akademii Sztuk Pięknych.

### **Z kim spacerujesz w ostatniej zwrotce, gdzie są kamienice, o których śpiewasz?**

Trzecia zwrotka to spacer z Martą po ulicy Duchnickiej na Żoliborzu. Mieszkaliśmy niedaleko, na Przasnyskiej.

### **A »Hitler i Stalin zrobili co swoje« — jak poznałeś historię Warszawy?**

To nawiązanie do Powstania Warszawskiego, wojny i tego, co się stało po wojnie. Warszawa była najbardziej zgwałconym miastem w Europie przez komunistów i faszystów. Znam to z lekcji historii, mój profesor, dyrektor IV LO w Częstochowie był AK-owcem i dużo nam o tym opowiadał.

### **Jak wyglądał ostatni koncert T.Love Alternative w składzie przed Londynem?**

Zagraliśmy w Domu Kultury na Próchnika, na Żoliborzu, dla 16 chyba osób. Na bęb-  
nach zagrał Robert Szambelan.

### **Dobrze znany w środowisku taksówkarz-perkusista.**

Tak. Wszystko było rozj\*\*\*e, więc pokusiłem się o występ w jakimś dziwnym skła-  
dzie. Nie było perspektyw, to była grupa międzymiastowa. Ja już musiałem jakąś de-  
cyzję podjąć, przecież tutaj bym nie zarobił, z muzyki nie miałem szans, więc pojecha-  
łem do Anglii. A po drugie, chciałem pomóc w tym wszystkim Marcie, bo oczywiście  
mieliśmy mieszkanie na Żoliborzu, ale jak się miał syn urodzić, Janek, który ma teraz  
26 lat, to po prostu chciałem po męsku iść do pracy.

Do tamtej pory to pracowałem w różnych spółdzielniach studenckich i się opier-  
d\*\*\*\*m, byłem w rock'n'rollu. A ta praca w Londynie nauczyła mnie pokory, bo tam  
nie byłem żadnym Muńkiem, a tutaj w Warszawie mogłem się poczuć jak ktoś. W An-  
glii byłem nikim. To było fajne, bo się mężczyzną stałem, a przedtem byłem 27-letnim  
chłopcem. Długo się dorasta w takich klimatach. Dzięki temu wyjazdowi powstał ten  
utwór. Pamiętam tylko, że czułem, że to jest jakiś przełom. Że dla tej jednej piosenki  
warto się reaktywować.

### **Warszawa stała się bezpośrednim impulsem do reaktywacji zespołu?**

Tak. Poszedłem do Janka i powiedziałem, że chcę zrobić nowy band. Byłem naładowa-  
ny tym, co dał mi Londyn. Siedząc w Anglii, nie byłem takim typowym szczuro-Po-  
lakiem. Z polskich historii miałem to, że jadłem mielonkę. Ale chodziłem do klubów,

na koncerty, zobaczyłem Ramones, Big Audio Dynamite gitarzysty z The Clash, zobaczyłem Aerosmith. Oszczędzałem pieniądze na bilety na te koncerty, bo nie były tanie. Wcześniej byłem na Zachodzie, we Włoszech i w Niemczech, w Berlinie. Ale nie widziałem nigdy koncertów i nie wiedziałem, jak to się naprawdę odbywa.

I mówię sobie tak: przyjadę do Polski i zrobię zespół, ale na bardziej profesjonalnych zasadach, podjadę do tego małolata z Żoliborza, który mi się podoba — Janek bezczelny był taki — i oprzemy się razem na czymś, zobaczymy, jak pójdzie rozmowa — miałem plan taki.

Nie miałem utworów. Znaczący T.Love miał stare utwory, ale ten nowy kawałek spadł jak z nieba. Wiedziałem, że to będzie świetna piosenka. Mało tego, zagrałem to na tym prymitywnym, prototypowym basie po powrocie do Polski, u mnie na chacie i parę osób to usłyszało, mówili: ale świetny kawałek o Warszawie. Nie śpiewało się wtedy o sprawach lokalnych, o mieście.

### **Takie tematy były wtedy domeną folkloru warszawskiego.**

No tak. A nie słuchało się wtedy takich rzeczy raczej. Ja lubiłem bardzo irlandzki band The Pogues. To była taka poetyka miejska, lokalna, trochę punkowa, ale jednak liryczna, z folkowym charakterem. Ale tak muzycznie, to *Warszawa* to taki stonowany numer.

Jak się potem okazało, to był nasz totalny przełom. Pamiętam, że jak zostało to nagrane, stało się takim hitem od razu. Był taki moment, że jechałem taryfą i w radiu był wywiad z Agnieszką Osiecką, której nigdy nie poznałem, i słyszę, a ona mówi tak: »jest taki chłopak, taki zespół, nie wiem jak się nazywają, ale on używa słowa *pieprzony Żoliborz* i to jest fantastyczny tekst«. A ja tak siedzę w tej taksówce i: o k\*\*\*\*!

### **No więc dlaczego pieprzony?**

To tyle co: zajebisty, kochany! Napisałem to z miłości do Żoliborza! Choć miałem przez to trochę kłopotów na dzielni. Ale wszystko sobie wyjaśniłem z lokalnymi chłopakami przy alkoholu. Kocham Żoliborz całym sercem do dziś.

### **Jak wystartował nowy T.Love — już bez Alternative?**

To były długie poszukiwania ludzi. Na początku byliśmy ja i Janek, doszedł Jarek Polak na perkusję, kompletny szczeniak wtedy, kręcili się różni basiści, w końcu doszedł Nazim, a na końcu Perkoz na drugą gitarę. 90. rok to był okres takiej nadziei, komuna upadła, nowe czasy nastąpiły, byłem napakowany ideami, a nie było już tego obciążenia systemowego, tylko do przodu i grajmy rock'n'rolla. Jankowi to pasowało, bo T.Love znał oczywiście, był młody, butny. Stał się moim partnerem muzycznym. A *Warszawa* była numerem jeden na liście Trójki, to było ważne. Ten numer przeniósł nas w rejony mainstreamu. Wcześniej T.Love Alternative też miał utwory w Trójce, ale był znany

w środowisku undergroundowym. No i wtedy wszystko się zmieniło, dlatego ten utwór był dla mnie tak ważny. Zresztą do dziś jest ważny.

### **Jak dziś ci się śpiewa ten kawałek?**

Renesans tej piosenki przyniosło wykonanie Stanisławy Celińskiej, która nagrała fantastyczną wersję. W jej wykonaniu ten tekst jest bardziej poetycki. Tak, wiadomo, lubię grać ten kawałek, to jest przebój. Znacznie bardziej lubię *Warszawę* niż *Chłopaki nie płaczą*.

### **Czy to największy przebój T.Love?**

Ja myślę, że tak. I że ten kawałek przetrwa, bo jest pocztówką. Pocztówką z lat 80. Warszawscy taksówkarze mi mówili, że »po Niemenie, panie Muńku, to ten numer jest najlepszy«<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Muniek: "Warszawę" napisałem w Londynie, na papierze toaletowym, Staszczuk M. (w rozmowie z Alekssem Kłosem), dz. cyt.

# „Z ruin się podnieść jak Warszawa, jak ja” — historia człowieka wpisana w historię miasta

Beata Zuziak

**Adresat zajęć:** uczniowie szkoły ponadpodstawowej.

**Rodzaj zajęć:** język polski, zajęcia filmowe.

**Cel ogólny:** Doskonalenie umiejętności interpretacji tekstów kultury.

**Cele szczegółowe:**

Uczeń:

- doskonalą umiejętność wnikliwej lektury filmu;
- rozpoznaje film dokumentalny jako swoiste źródło wiedzy o świecie;
- przyswajają wiedzę na temat specyfiki filmu dokumentalnego;
- poznaje powojenną historię Warszawy;
- poznaje piosenki o Warszawie;
- rozwija umiejętność pracy w grupie.

**Metody pracy:** rozmowa nauczająca, pokaz filmu, metoda grup zadaniowych, dyskusja.

**Formy pracy:** praca w grupach, praca indywidualna.

**Środki i materiały dydaktyczne:** film Bartosza Konopki *Nowa Warszawa* (2013), płyta *Nowa Warszawa*, karty pracy.

**Słowa kluczowe:** Stanisława Celińska, Warszawa, piosenki o Warszawie, film dokumentalny.

**Czas:** 1 godzina lekcyjna + projekcja filmu.

**Bibliografia:** Lubelski T., *Historia kina polskiego 1895–2014*, Kraków 2015 ▪ Staszczyszyn B., „*Nowa Warszawa*” Bartka Konopki, <https://culture.pl/pl/dzielo/nowa-warszawa-bartka-konopki> ▪ *Stanisława Celińska*, <https://culture.pl/pl/tworca/stanislaw-wa-celinska> ▪ *10 najlepszych piosenek o Warszawie*, [http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,95190,5998117,10\\_najlepszych\\_piosenek\\_o\\_Warszawie.html](http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,95190,5998117,10_najlepszych_piosenek_o_Warszawie.html) ▪ *Stanisława Celińska: mam przed sobą bojowe zadanie – trzecie życie*, Celińska S. (w rozmowie z Zaborkiem D.), [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,127763,13095213,Stanislawa\\_Celinska\\_\\_mam\\_przed\\_soba\\_bojowe\\_zadanie.html](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,127763,13095213,Stanislawa_Celinska__mam_przed_soba_bojowe_zadanie.html)

## PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przed projekcją filmu: nauczyciel prosi uczniów o wymienienie tytułów piosenek, których tematem albo bohaterem jest Warszawa. Wśród wielu innych uczniowie przytoczą na pewno *Sen o Warszawie* Czesława Niemena, *Warszawę* Muńka Staszczyka, piosenki kapeli Czerniakowskiej czy Projektu Warszawiak. Piosenek o Warszawie jest bardzo dużo i powstawały od początków istnienia miasta. Te najstarsze nie zachowały się, ale znamy przedwojenne warszawskie ballady podwórzowe takie jak np.: *Bal na Gnojnej*, *Jadziem na Bielany* spopularyzowane po II wojnie światowej przez m.in. Stanisława Grzesiuka, barwnie opowiadające o życiu peryferyjnych dzielnic stolicy, charakterystyczne dla warszawiaków z niższych warstw społecznych. W czasie II wojny światowej powstawały piosenki zaliczane dzisiaj do folkloru miasta, które miały podnieść na duchu mieszkańców Warszawy w tym trudnym dla nich okresie i zagrzewać do walki z okupantem. Ważne, często śpiewane do dziś przez różnych wykonawców piosenki tego okresu to m.in. *Siekiera, motyka czy Dnia pierwszego września*. W okresie socjalizmu popularne i chętnie wykonywane piosenki o Warszawie miały często charakter propagandowy. Utwory takie jak *Co będzie za Żelazną Bramą*, *Na prawo most, na lewo most* opowiadały o powracającym do świetności mieście, podnoszonym z ruin dzięki wysiłkowi klasy robotniczej. Ale z tego okresu pochodzi również skomponowany przez Czesława Niemena *Sen o Warszawie*. I dzisiaj wielu artystów identyfikuje się z Warszawą, wplatając motywy warszawskie do swoich utworów.

W 2012 roku powstała płyta *Nowa Warszawa*. Pomysłodawcą tego projektu był Mike Urbaniak dziennikarz kulturalny i krytyk teatralny. Zaproponował, aby znana aktorka Stanisława Celińska zaśpiewała z towarzyszeniem Royal String Quartet nowe wersje starych przebojów o Warszawie. Nową aranżacją piosenek zajął się Bartek Wąsik — pianista, kompozytor i aranżer, laureat wielu międzynarodowych konkursów. W 2013 r. powstał dokument Bartka Konopki inspirowany tą płytą pt. *Nowa Warszawa*. Realizując filmową *Nową Warszawę*, reżyser inspirował się również filmem *Heima* w reżyserii Deana DeBloisa, dokumentującym trasę koncertową zespołu Sigur Rós, który latem 2006 roku dał serię niezapowiedzianych wcześniej, darmowych występów w swojej ojczystej Islandii.

2. Projekcja filmu. Prowadzący prosi, aby uczniowie zwrócili szczególną uwagę na wypowiedzi bohaterów filmu i wypełnili kartę pracy dotyczącą osoby Stanisławy Celińskiej (ZAŁĄCZNIK NR 1).

3. Następnie nauczyciel prowadzi dyskusję na temat: Jak zbudowany jest film *Nowa Warszawa*?

Film jest zapisem pracy grupy ludzi w trakcie przygotowań do koncertu oraz rejestracją fragmentów występów w różnych miejscach Warszawy. Elementem spajającym całość są bardzo osobiste wypowiedzi Stanisławy Celińskiej opowiadającej o swoim życiu, Warszawie i pracy artystycznej, które zostały zilustrowane zdjęciami archiwalnymi Warszawy.

4. Na tym etapie zajęć prowadzący dzieli klasę na trzy grupy. Na podstawie zebranego wcześniej materiału — podczas wypełniania karty pracy (ZAŁĄCZNIK NR 1) — uczniowie z pierwszej grupy wypowiadają się na temat: Czego dowiadujemy się o aktorce Stanisławie Celińskiej?

Urodziła się krótko po wojnie w Warszawie, matka — skrzypaczka, zarabiała na życie graniem wśród ruin miasta, ojciec — pianista, po wojnie handlował pianinami, zmarł, kiedy Stasia była mała; żyła w biedzie, w złych warunkach, była dzieckiem zaniedbanym, wychowywanym bez miłości; została aktorką, żeby grać na scenie, ponieważ teatr dawał jej nadzieję na inne życie; ma za sobą doświadczenie choroby alkoholowej. Do dziś czuje się dziewczyną z Pragi, potrafi mówić po „warszawsku”, nie chce o tym zapominać, pragnie pamiętać o swych korzeniach.

Druga grupa podejmuje temat: Czego dowiadujemy się o historii Warszawy?

Bohaterka we wspomnieniach przywołuje zniszczony w czasie wojny dom rodziny matki na Rybakach przy ulicy Bolesć, zrujnowaną kamienicę przy ulicy Stalowej, gdzie mieszkała i spędziła dzieciństwo oraz kawalerkę bez kuchni przy Solnej (dziś Jana Pawła II), dokąd przeprowadziła się z matką po śmierci ojca. Powojenna Warszawa to miasto zniszczone, pełne ruin, a ludzie tam mieszkający w dużej mierze są złamani przez wojnę. Wszechobecna jest bieda, brakuje dosłownie wszystkiego.

Trzecia grupa przygląda się zagadnieniu: Czego dowiadujemy się o Stanisławie Celińskiej od muzyków pracujących z nią przy nagrywaniu płyty?

W czasie pracy osoby współtworzące płytę prowadziły długie rozmowy, aktorka do każdego utworu przywoływała jakieś — często osobiste — historie, doszukiwała się sensów w kolejnych piosenkach, mówiła o rzeczach, które sama przeżyła, a które były niekiedy bardzo bolesne, opowiadała o swoich emocjach; muzycy, którzy wiele się od niej nauczyli, utożsamiają Stanisławę Celińską z samą Warszawą.

5. Prowadzący zachęca uczniów do swobodnej dyskusji, aby ją rozpocząć, pyta: Czy uzasadnione jest twierdzenie, że miasto, jego historia i konteksty współczesności mają wpływ na nasze życie? Jak losy Warszawy przesądziły o indywidualnym życiu Stanisławy Celińskiej?

6. W podsumowaniu zajęć prowadzący prosi jednego z uczniów o przeczytanie słów Stanisławy Celińskiej zamykających film:

„Widz musi czuć, że to jest moje serce, moja wątroba, mój mózg, moje życie, że ja kocham i te utwory, i kocham tych, do których śpiewam. I robię to z miłości, nie dla pieniędzy, że chcę im opowiedzieć o historii i jednocześnie ich pocieszyć, że ze wszystkiego można wyjść i można żyć dalej w tej Warszawie, mimo że się przeżyło tak straszliwe rzeczy, że można z ruin się podnieść — jak Warszawa, jak ja”.

### **PRACA DOMOWA:**

1. Dla wszystkich: Posłuchaj jeszcze raz utworów z płyty *Nowa Warszawa*. Która z piosenek w interpretacji Stanisławy Celińskiej, według Ciebie, najciekawiej opowiada o Warszawie? Odpowiedź uzasadnij.
2. Dla chętnych: Na przykładzie wybranych tekstów, np. Stanisława Grzesiuka, wskaż cechy gwary warszawskiej.

### ZAŁĄCZNIK NR 1

#### **Karta pracy**

Oglądając film, wynotuj informacje dotyczące Stanisławy Celińskiej, które są na temat jej:

- rodziny:
- dzieciństwa:
- zainteresowań i marzeń:
- ważnych dla aktorki miejsc w Warszawie (opis tych miejsc):

1. Celińska mówi o sobie:
2. Celińska mówi o Warszawie:
3. Muzycy mówią o aktorce:





## O autorach

**Małgorzata Bazan** — ukończyła m.in. podyplomowe studia dla nauczycieli „Start!” w Warszawskiej Szkole Filmowej i Niestacjonarne Studia Doktoranckie w PAN. Trenerka edukacji filmowej i medialnej. Współpracowała ze Stowarzyszeniem Nowe Horyzonty, Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej i Fundacją Nowoczesna Polska (projekty: Edukacja Medialna, Cybernauci, członkini Komitetu Głównego Olimpiady Cyfrowej). Autorka scenariuszy lekcji w ramach projektu Filmoteka Szkolna prowadzonego przez Polski Instytut Sztuki Filmowej oraz licznych opracowań metodycznych z zakresu edukacji filmowej i medialnej.

**Jolanta Bielecka** — absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, metodyczka nauczania, nauczycielka z wieloletnim doświadczeniem w pracy z uczniami szkoły podstawowej i liceum. Autorka publikacji i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych. Wieloletnia pracowniczka Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

**Robert Birkholm** — doktor nauk humanistycznych, pracownik Zakładu Komparatyki (ILP UW). Zajmuje się przede wszystkim kategorią narracji w filmie i w literaturze. Publikował m.in. w „Roczniku Komparatystycznym”, „Kontekstach”, „Kwartalniku Filmowym”, „Studia Europaea Gnesnensia”, „Załączniku Kulturoznawczym”, „Kinie”, „Magazynie Filmowym SFP”. Współpracuje z projektem Edukacja Filmowa.

**Maciej Dowgiel** — doktor nauk humanistycznych. Filmoznawca i medioznawca. Absolwent podyplomowych studiów dziennikarskich, zarządzania kulturą oraz Gender Studies. Trener edukacji filmowej i medialnej. Członek prezydium Olimpiady Wiedzy o Filmie i Komunikacji Społecznej. Wędrujący Filmoznawca Filmoteki Szkolnej. Założyciel Pracowni Filmoznawczej i Medioznawczej. Pasjonat kultury popularnej. Autor ponad stu opracowań, artykułów, analiz i scenariuszy lekcji związanych z edukacją filmową i medialną.

**Magdalena Frąckiewicz-Wiśniach** — nauczycielka historii, egzaminatorka maturalna, weryfikatorka. Przez ostatnie 9 lat pełniła funkcję doradcy metodycznego Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Przesłaniem jej pracy jest pomoc dla nauczycieli i inspiracja do poszukiwań edukacyjnych. Opracowała propozycje licznych scenariuszy lekcji w pakietach edukacyjnych wydawanych m.in. przez Dom Spotkań z Historią w Warszawie. Prowadzi blogi, na których dzieli się swoim doświadczeniem.

**Dorota Gołębiowska** — absolwentka filologii polskiej i kulturoznawstwa na Uniwersytecie Łódzkim oraz licznych kursów doskonalących i szkoleń trenerskich. Trenerka Filmoteki Szkolnej, nauczycielka dyplomowana z wieloletnim stażem pracy z młodzieżą. Pracownik Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej w Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi. Autorka wielu opracowań metodycznych, scenariuszy zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych, dotyczących wykorzystania filmu w edukacji i wychowaniu. Współorganizatorka różnych form doskonalenia nauczycieli z zakresu wiedzy o filmie oraz jego wykorzystania w dydaktyce.

**Danuta Górecka** — nauczycielka konsultantka i kierowniczka Pracowni Edukacji Humanistycznej w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, zajmująca się doradztwem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli języka polskiego. Jest autorką artykułów i scenariuszy zajęć dotyczących wykorzystania filmu podczas zajęć z młodzieżą. Współpracuje z Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej przy realizacji podejmowanych przez niego projektów. Jest członkinią Zespołu Nauczycieli Liderów Edukacji Filmowej funkcjonującego w strukturach CGEF oraz ŁCDNiKP.

**Jarosław Grzechowiak** — doktorant Zakładu Historii i Teorii Filmu Uniwersytetu Łódzkiego, pracownik Filmoteki Narodowej – Instytutu Audiowizualnego. Współautor publikacji na temat historii filmu polskiego — m.in. *Musi zostać rysa. Przewodnik po twórczości Janusza Morgensterna* (2012), *Kultura filmowa współczesnej Łodzi* (2016), *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty filmowe* (2018).

**Miłosz Hrycek** — doktor nauk humanistycznych, absolwent historii Uniwersytetu Łódzkiego i podyplomowego studium dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie i edukacji medialnej w XXXIII LO w Łodzi, wykładowca akademicki, publicysta historyczny. Autor książki *Tematyka żydowska na łamach polskojęzycznych dzienników łódzkich okresu międzywojennego* (Łódź, 2019).

**Ewa Juszcak** — nauczycielka języka polskiego w XXVII LO im. T. Czackiego w Warszawie. Autorka licznych publikacji metodycznych oraz programu nauczania wiedzy o kulturze. Pasjonatka teatru i literatury współczesnej.

**Marta Kasprzak** — doktorantka w Zakładzie Historii i Teorii Filmu Uniwersytetu Łódzkiego. Współrealizatorka kilku projektów kulturalnych i edukacyjnych, autorka artykułów naukowych oraz popularyzatorskich opublikowanych m.in. w „Kwartalniku Filmowym”, „Kulturze i Historii”, „Panoptikum”, „Pleografie. Kwartalniku Akade-

mii Polskiego Filmu” i zasobach wortalu EdukacjaFilmowa.pl. Pracuje w Centralnym Gabinetzie Edukacji Filmowej w Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi.

**Hanna Kaźmierczak** — absolwentka filologii polskiej i angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz studiów podyplomowych z geografii turystyki w Instytucie Geografii Miast i Turystyki UŁ i zarządzania oświatą na Wydziale Zarządzania UŁ, egzaminatorka maturalna, autorka projektów edukacyjnych oraz programów własnych, wyróżniona za swoje inicjatywy pedagogiczne: medalem KEN, nagrodą Prezydent Miasta Łodzi, tytułem „Nauczyciel Innowator”, od wielu lat wychowawca i nauczyciel XXXII Liceum Ogólnokształcącego im. H. Poświatowskiej w Łodzi.

**Rafał Kaźmierczak** — absolwent historii Uniwersytetu Łódzkiego, studiów podyplomowych z wiedzy o społeczeństwie (Instytut Nauk Politycznych UW) i edukacji dla bezpieczeństwa. Nauczyciel dyplomowany, egzaminator maturalny z historii i wiedzy o społeczeństwie; bierze udział w projektach edukacyjnych we współpracy z różnymi instytucjami, m.in. OBEP IPN Łódź, TPL, Fundacją Młodzieżowej Przedsiębiorczości. Jest autorem scenariuszy lekcyjnych przygotowanych m.in. w ramach projektu „Filmowe Fale Historii”. Pracuje w XXXII LO w Łodzi.

**Anna Kołodziejczak** — filmoznawczyni, edytorka, redaktorka prowadząca wortalu EdukacjaFilmowa.pl oraz współredaktorka kilkunastu publikacji książkowych. Autorka wielu opracowań metodycznych i filmoznawczych. Współrealizatorka licznych projektów kulturalnych, edukacyjnych i sportowych. Związana od wielu lat z NGO. Współtworzy Program wsparcia i rozwoju edukacji kulturalnej Miasta Łodzi. Pracuje w Centralnym Gabinetzie Edukacji Filmowej w Pałacu Młodzieży im. J. Tuwima w Łodzi.

**Jadwiga Mostowska** — doktor nauk humanistycznych, filmoznawczyni. Zajmuje się edukacją kulturalną w obszarze filmu, sztuk wizualnych oraz literatury. Jest autorką, redaktorką lub współredaktorką książek, tekstów akademickich i popularyzatorskich oraz materiałów metodycznych z dziedziny filmu i edukacji filmowej. Członkini Redakcji wortalu EdukacjaFilmowa.pl. Stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (na rok 2015), autorka nowatorskiej publikacji służącej edukacji filmowej młodego widza *Elementarz młodego kinomana* (Łódź, 2017). Pracuje w Centralnym Gabinetzie Edukacji Filmowej Pałacu Młodzieży im. Juliana Tuwima w Łodzi.

**Robert Przybysz** — absolwent historii na Uniwersytecie Łódzkim i studiów podyplomowych w zakresie informatyki na Politechnice Łódzkiej. Uczestnik międzynarodowych konferencji i warsztatów naukowo-edukacyjnych organizowanych przez

BEP IPN w Warszawie i Lublinie, wypracowujących modelowe koncepcje nauczania dotyczące historii najnowszej. Nauczyciel historii w XXXI LO i Publicznym Liceum Ogólnokształcącym Uniwersytetu Łódzkiego.

**Anna Ryłek** — polonistka, nauczycielka dyplomowana w II LO w Łodzi, absolwentka międzynarodowych seminariów poświęconych edukacji o Holocauście i prawach człowieka, szkolna koordynatorka organizacji wizyt młodzieży izraelskiej w ramach programu „Zachować pamięć. Historia i tradycja dwóch narodów”; laureatka głównej nagrody w konkursie PISF na scenariusz lekcji (2010) i innych konkursów na scenariusze lekcji filmoznawczych. Od wielu lat współpracuje z Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej, publikuje scenariusze lekcji w wydawnictwach i na wortalach dydaktycznych: *ZOOM — kino w zblizeniu* oraz [www.edukacjafilmowa.pl](http://www.edukacjafilmowa.pl).

**Wojciech Świdziński** — teatrolog i filmoznawca, doktor nauk humanistycznych, członek Polskiego Towarzystwa Badań nad Filmem i Mediami, wykładowca warszawskiej Akademii Teatralnej, afiliowany przy „Kwartalniku Filmowym”. Naukowo zajmuje się badaniami nad recepcją filmu, związkami filmu z innymi dziedzinami sztuki oraz filmem niemym.

**Hanna Wach** — absolwentka Wydziału Historii (UW), ukończyła studia podyplomowe Człowiek — miasto — środowisko (UW) oraz Nowe Liceum — Wiedza o Kulturze (PAN). Wieloletnia doradczyni metodyczna z zakresu historii i varsavianistyki dla szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych m. st. Warszawy. Autorka licznych publikacji metodycznych i wystąpień podczas konferencji naukowych, m.in: *Jak nauczać o dziedzictwie wielokulturowym?*, *Postawy inteligencji polskiej w latach 1947-56*, *Znako-mite rody warszawskie*, *Wigilia po staropolsku*.

**Arkadiusz Walczak** — historyk, kulturoznawca, edukator, trener, wykładowca akademicki. Autor licznych projektów i programów kursów doskonalących dla nauczycieli. Specjalista w zakresie edukacji filmowej i dydaktyki historii, w tym edukacji o historii i kulturze Żydów, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wykorzystania filmu w edukacji o Holocauście. Autor licznych publikacji metodycznych dla nauczycieli. Obecnie pełni funkcję dyrektora Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

**Dominik Wierski** — doktor nauk humanistycznych, animator kultury, nauczyciel. W roku akademickim 2018/2019 adiunkt w Instytucie Filmu, Mediów i Sztuk Audiovizualnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się fil-

mem polskim i amerykańskim oraz historią sportu. Autor książki *Sport w polskim kinie 1944-1989*. Od wielu lat kierownik programowy przeglądu AFF-Era Filmowa oraz DKF „Niespodzianka” w Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy.

**Jolanta Wróblewska** — doktor nauk humanistycznych, polonistka w Liceum Ogólnokształcącym Nr I we Wrocławiu, edukatorka antydyskryminacyjna. Od 10 lat prowadzi autorskie klasy medialne, jest autorką scenariuszy metodycznych z zakresu edukacji medialnej i filmowej, członek Polskiego Towarzystwa Badań nad Filmem i Mediami.

**Beata Zuziak** — absolwentka Instytutu Filologii Klasycznej UW oraz Instytutu Kultury Polskiej UW (studia podyplomowe). Nauczycielka języka łacińskiego i wiedzy o kulturze oraz doradczyni metodyczna Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń w zakresie edukacji kulturalnej. Autorka materiałów metodycznych i programów kursów doskonalących dla nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej. Członkini Komitetu Nauczycielskiego Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki.

**Kamila Żyto** — filmoznawczyni, doktor habilitowany, adiunkt w Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej, współpracuje z Młodzieżową Akademią Filmową „Bliżej kina” i Centralnym Gabinetem Edukacji Filmowej, Polskim Instytutem Sztuki Filmowej (przy projektach FilMOTEKA Szkolna, Akademia Filmu Polskiego), DKF PWSFTviT; jest wykładowcą UŁ, Akademii Muzycznej w Łodzi oraz Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Aleksandrowie Łódzkim. Opublikowała książki *Strategie labiryntowe w filmie fikcji* (Łódź, 2010) oraz *Film noir i kino braci Coen* (Łódź, 2017).

